

# Bildungsplan 2016 Gymnasium

*Innovatives  
Bildungsservice*

## Beispielcurriculum für das Fach Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung

Klassen 9/10  
Beispiel 1

Mai 2017



Landesinstitut  
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung  
und Evaluation

Schulentwicklung  
und empirische  
Bildungsforschung

Bildungspläne

# Inhaltsverzeichnis

Allgemeines Vorwort zu den Beispielcurricula .....	I
Fachspezifisches Vorwort .....	II
Leitende Motive und Fragen im Überblick .....	IV
Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung – Klasse 9.....	1
Ethik und Urteilskraft .....	1
Die Vervollkommnung des Menschen.....	14
Entstehung und Bedeutung der islamischen Wissenschaften .....	27
Islamische Geschichte verstehen.....	56
Wider den Extremismus – positive Impulse des Islam .....	73
Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen.....	85
Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung – Klasse 10.....	98
Wissen und Glauben .....	98
Selbstbestimmung und religiöse Mündigkeit .....	114
Glaube und Gewissheit .....	128
Muslime in Deutschland und der Welt.....	151
Andere Religionen verstehen .....	158

## **Allgemeines Vorwort zu den Beispielcurricula**

Beispielcurricula zeigen eine Möglichkeit auf, wie aus dem Bildungsplan unterrichtliche Praxis werden kann. Sie erheben hierbei keinen Anspruch einer normativen Vorgabe, sondern dienen vielmehr als beispielhafte Vorlage zur Unterrichtsplanung und -gestaltung. Diese kann bei der Erstellung oder Weiterentwicklung von schul- und fachspezifischen Jahresplanungen ebenso hilfreich sein wie bei der konkreten Unterrichtsplanung der Lehrkräfte.

Curricula sind keine abgeschlossenen Produkte, sondern befinden sich in einem dauerhaften Entwicklungsprozess, müssen jeweils neu an die schulische Ausgangssituation angepasst werden und sollten auch nach den Erfahrungswerten vor Ort kontinuierlich fortgeschrieben und modifiziert werden. Sie sind somit sowohl an den Bildungsplan, als auch an den Kontext der jeweiligen Schule gebunden und müssen entsprechend angepasst werden. Das gilt auch für die Zeitplanung, welche vom Gesamtkonzept und den örtlichen Gegebenheiten abhängig und daher nur als Vorschlag zu betrachten ist.

Der Aufbau der Beispielcurricula ist für alle Fächer einheitlich: Ein fachspezifisches Vorwort thematisiert die Besonderheiten des jeweiligen Fachcurriculums und gibt ggf. Lektürehinweise für das Curriculum, das sich in tabellarischer Form dem Vorwort anschließt.

In den ersten beiden Spalten der vorliegenden Curricula werden beispielhafte Zuordnungen zwischen den prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen dargestellt. In der dritten Spalte wird vorgeschlagen, wie die Themen und Inhalte im Unterricht umgesetzt und konkretisiert werden können. In der vierten Spalte wird auf Möglichkeiten zur Vertiefung und Erweiterung des Kompetenzerwerbs im Rahmen des Schulcurriculums hingewiesen und aufgezeigt, wie die Leitperspektiven in den Fachunterricht eingebunden werden können und in welcher Hinsicht eine Zusammenarbeit mit anderen Fächern sinnvoll sein kann. An dieser Stelle finden sich auch Hinweise und Verlinkungen auf konkretes Unterrichtsmaterial.

## Fachspezifisches Vorwort

Das Beispielcurriculum für die Klassen 9 und 10 greift zum einen frühere Themen auf und vertieft diese in verschiedene Richtungen, aber führt zugleich auch neuartige Fragestellungen ein, die exemplarisch in die Besonderheiten islamisch-theologischer Argumentation einführen und demonstrieren, wie auch im Umgang mit schwer entscheidbaren und kontroversen Fragen auf einer theoretisch fundierten Basis Problemlösungen möglich sind. Dabei wird zunehmend auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten gesetzt, um die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen und mündigen Positionierung hinzuführen. Die Themen bewegen sich zwar im Umfeld des Erfahrungshorizonts der Schülerinnen und Schüler, überschreiten diesen aber zeitweilig auch immer wieder und stellen somit besondere Anforderungen an eine behutsame Begleitung durch die Lehrkraft. Bei all dem wird dem Ausgangspunkt der Islamischen Religionslehre Rechnung getragen, dass auf der Basis islamischer Quellen, der reichhaltigen islamischen Tradition sowie der zeitgenössischen interdisziplinären Diskurse eine ausreichende Grundlage für adäquate Problemanalysen und Problemlösungen vorliegt, die auf unterschiedliche Niveaustufen erschlossen werden können.

Das Gesamtniveau, das in den Teilkompetenzen erreicht werden kann, ist weiterhin hoch, so wie der Umfang der angebotenen Textauszüge und inhaltlichen Möglichkeiten in der zur Verfügung stehenden Zeit als Ganzes nur bedingt umsetzbar ist. Der Grund für die teilweise ausführlichen und vernetzten Darstellungen besteht darin, die fachwissenschaftlichen Dimensionen der Themen sichtbar zu machen, ehe im Zuge der didaktischen Reduktion die nötigen Vereinfachungen und Anpassungen an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Die angebotenen Textauszüge entstammen überwiegend relevanter Grundlagenliteratur und eignen sich auch als Grundlage für eine qualitative Binnendifferenzierung. Letztlich liegen somit die endgültigen didaktischen Entscheidungen weiterhin in der Hand der Lehrkraft, die es mit sehr unterschiedlichen Lerngruppen ganz verschiedener Vorgeschichten des Islamischen Religionsunterrichts an der jeweiligen Schule zu tun haben kann, sodass für jede Klasse eine neue didaktische Situationsanalyse durchgeführt werden sollte. Nicht zuletzt deswegen wurde auf eine umfangreichere methodische Anleitung an vielen Stellen zu Gunsten einer ausführlichen Offenlegung inhaltlicher Strukturen verzichtet. Da viele Themen des Bildungsplans für die Schulpraxis sehr neu sind, und es zu vielem noch kaum Unterrichtsmaterial gibt, wurde diese eher thematische Fokussierung des Beispielcurriculums im Sinne einer inhaltlich anspruchsvollen Unterrichtsentwicklung bevorzugt.

Im Beispielcurriculum finden sich zahlreiche Formulierungsvorschläge für Lehrkräfte in Form von Impulsfragen und überleitenden Statements. Diese sind in Anführungszeichen gesetzt und werden oftmals nicht gesondert als Lehrerimpuls markiert. Bei den Koranbelegen gilt weiterhin, dass die

Lehrkraft hieraus eine didaktisch begründete Auswahl treffen muss und dabei nicht ganze Koranverse, sondern den für das Thema relevanten Teil herausgreift.<sup>1</sup>

Die Beispielcurricula Islamische Religionslehre für die Klassen 9 und 10 verzichten auf Hinweise auf die Leitperspektiven und andere Fächer.

---

<sup>1</sup> Vereinzelt Übersetzungen von Koranversen aus: Bobzin, Hartmut: Der Koran, München 2015.

## Leitende Motive und Fragen im Überblick

### aus den Beispielcurricula Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung Klassen 5-10

#### Klasse 5:

- ❖ Ankommen und Menschsein
- ❖ Muslimsein
- ❖ Religionen und religiöses Leben in der Umgebung und auf der ganzen Welt
- ❖ Die Bedeutsamkeit von Propheten
- ❖ „Ich wurde gesandt, um Charakter und Benehmen vollkommen zu machen.“
- ❖ Wie war der Prophet Muhammad?
- ❖ Wer war Jesus?
- ❖ Was verbindet die drei monotheistischen Religionen?
- ❖ Neunundneunzig schöne Namen!
- ❖ Erkenne Gott anhand Seiner Schöpfung!
- ❖ Gestalte Deine Beziehung zu Gott!
- ❖ Was die Rohrfeder lehrt
- ❖ Islām, Imān, Iḥsān
- ❖ An was glauben Muslime eigentlich?
- ❖ Die Absicht fürs Gebet
- ❖ Muslimische Lebensweisen und Lebensstile
- ❖ Die Moschee – nur ein Gotteshaus?
- ❖ Wir sind alle Kinder Adams!
- ❖ Der Koran inmitten im Leben
- ❖ Der Koran und die Zeichen Gottes

#### Klasse 6:

- ❖ Gott kann man immer vertrauen!
- ❖ Glauben - was heißt das eigentlich?
- ❖ Religion - eine Frage des Herzens
- ❖ Die Hidschra des Propheten
- ❖ Das Zusammenleben regeln
- ❖ Die Umma – eine weltweite Gemeinschaft!
- ❖ Gott lebt!
- ❖ Und wohin sich der Islam wendet
- ❖ Was unterscheidet Mekka von Medina?
- ❖ As-salāmu ‘alaykum!
- ❖ Bismillāhi r-raḥmāni r-raḥīm – und was den Koran sonst noch prägt

- ❖ Koranverse haben eine Bedeutung!
- ❖ Dhikrullāh
- ❖ Religiöse Feste der Anderen
- ❖ Respekt und Toleranz – eine Frage der Religion?
- ❖ Heilige Schriften
- ❖ Ich und die Anderen – die Anderen und ich
- ❖ Miteinander – respektvoll und tolerant!
- ❖ Wir sind nicht alleine auf dieser Welt!

### **Klasse 7:**

- ❖ Was lohnt sich zu wissen?
- ❖ Sind die fünf Säulen alles, was den Islam trägt?
- ❖ Gottes Barmherzigkeit überwiegt seinen Zorn
- ❖ Der Charakter des Propheten fordert uns heraus!
- ❖ Welche Bedeutung hat die Familie des Propheten für die Muslime?
- ❖ Der Prophet im Spiegel seiner Anhänger, Freunde und Gegner
- ❖ Die Schöpfung hat einen Sinn!
- ❖ Der Mensch als Hüter von Natur und Umwelt
- ❖ Nur kein Stress!
- ❖ Wege zum Verständnis des Korans
- ❖ Warum der Wortlaut alleine nicht genügt
- ❖ Notwendigkeit des Einbezugs textlicher Kontexte
- ❖ Gleiches Recht für alle? – Gleiches Recht für alle!
- ❖ Gewalt? Nein, Danke!
- ❖ Wohin zieht die Karawane des Lebens?
- ❖ Das Herz – eine vertrauenswürdige Instanz
- ❖ Wie war das Leben mit dem Propheten?
- ❖ Sei fair und respektvoll!

### **Klasse 8:**

- ❖ Erkenne Dich selbst!
- ❖ Wahre Stärke – eine Sache der körperlichen Kraft oder der Persönlichkeit?
- ❖ Gott liebt die Schönheit!
- ❖ Was will der Koran eigentlich von mir?
- ❖ Welche Botschaft hat der Koran für uns hier und heute?
- ❖ Muslimisches Leben – zwischen islamischer Tradition und Normen einer modernen pluralistischen Gesellschaft
- ❖ Rollenerwartung – Rollengestaltung!
- ❖ Bring Dich ein!
- ❖ Nächstenliebe, oder passt ein Kamel durch ein Nadelöhr?
- ❖ Die Juden – ein Volk des Bundes
- ❖ Drei Ringe auf der Spur der einen Wahrheit
- ❖ Stiftet Frieden und lernt Euch kennen!
- ❖ Einen Dialog mit Nichtmuslimen führen

### **Klasse 9:**

- ❖ Wirklich in schönster Gestalt geschaffen?
- ❖ Verantwortung, oder das, wovor sich Himmel, Erde und Berge scheuen
- ❖ Erwinnere Dich an morgen!
- ❖ Der Islam – ein Rat an die Menschen
- ❖ Der Prophet Muhammad – ein Ratgeber für uns heute!
- ❖ Muhammad wurde gesandt, um die Menschen glücklich zu machen!
- ❖ Wozu Koranauslegung, wenn der Koran doch klar ist?
- ❖ Liebe statt Hiebe!
- ❖ Woher wissen wir, was der Prophet sagte?
- ❖ Was ist eigentlich die Scharia?
- ❖ Der Beitrag der islamischen Welt zum Weltkulturerbe
- ❖ Einheit in Vielfalt!
- ❖ Ist überall, wo Islam „draufsteht“, auch Islam drin?
- ❖ Der Islam hat soziales, kulturelles und geistiges Potenzial
- ❖ Von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- ❖ Wie ticken denn die Anderen?
- ❖ Zeig mir, was Dir wichtig ist – und ich gehe damit gut um!



## **Klasse 10:**

- ❖ Suche nach Wissen und gebrauche Deinen Verstand!
- ❖ Mündige Religiosität und Spiritualität – eine lebenslange Aufgabe!
- ❖ Die ethische Botschaft des Islam hat Aktualität!
- ❖ Trage und fordere ethisch-moralische Verantwortung!
- ❖ Gestalte dein Leben!
- ❖ Ich als autonomes religiöses Wesen
- ❖ Unter Spannung!
- ❖ Meine Freiheit grenzt an die Freiheit des Anderen
- ❖ In Beziehung zum Schöpfer treten
- ❖ Verstand und Herz auf der Suche nach Gott
- ❖ Von Gott geschaffen, mit Wissen geehrt
- ❖ Alles fordern, nichts erwarten!
- ❖ Muslimische Communities
- ❖ Was Muslime im Innersten zusammenhält
- ❖ Formen von Religion und Religiosität
- ❖ Hinduismus und Buddhismus – nur fernöstliche Religionen?
- ❖ Religion als Lebenskonzept
- ❖ Der Charme des Fernen Ostens

## Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung – Klasse 9

<b>Ethik und Urteilskraft</b>			
<b>ca. 12 Stunden</b>			
<p>Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit ethischen und theologischen Dimensionen von Verantwortung. Dabei untersuchen sie das koranische Konzept von der natürlichen Veranlagung des Menschen, das hier diskursiv auch in Bezug zum aktuellen Kenntnisstand der Humanwissenschaften gestellt werden soll. Auf diese Weise erschließt sich das nicht leicht fassbare spirituelle und ethische Potenzial des Menschen, das erkannt und weiterentwickelt werden möchte. Dies führt zum ethischen Konzept der Verantwortung, das hier auch islamisch-theologisch als eine Facette der Bestimmung des Menschen verstanden wird. Nach einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten von Verantwortung werden schließlich in Projektform aktuelle Problemfelder der Moral vor allem im Zusammenhang mit Umwelt- und Bioethik erarbeitet und vor dem Hintergrund allgemein ethischer und islamisch-theologischer Prinzipien reflektiert.</p>			
Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b>                      1. in ihrem Lebensumfeld zwischen islamischen, anders religiösen und nichtreligiösen Phänomenen unterscheiden, sie darstellen und in Beziehung zu ihrem eigenen Leben setzen sowie eigene und andere Interessen und Sichtweisen herausarbeiten und charakterisieren</p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p>	<p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b>                      (1) die Vielschichtigkeit des islamischen Menschenbildes darstellen sowie den Begriff <i>fitra</i> und die Rolle des Menschen als verantwortungsvoller Treuhänder Gottes auch mit Blick auf ihr Leben erarbeiten</p> <p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b>                      (2) die existenzielle Bedeutung von Gefühlen sowie ethisches Bewusstsein im umfassenden Sinne als Grundlage ihres islamischen Selbstbewusstseins entdecken, sich in Menschen mit anderen Positionen hinein-</p>	<p><i>Leitende Frage:</i>                      Wirklich in schönster Gestalt geschaffen?</p> <p><i>Impuls/Einstieg:</i>                      Kontrastierung von positiven koranischen Umschreibungen des Potenzials des Menschen mit den negativen Erscheinungsformen in der Wirklichkeit, beispielsweise anhand der Koranzitate 95:4 (Erschaffung des Menschen in schönster Gestalt), 17:70 (Ehrung aller Kinder Adams) und Bilder von Krieg, von Menschen verursachtem Elend und Umweltzerstörung</p> <p>„Wie verträgt sich das miteinander?“</p> <p>Think-Pair-Share</p> <p>Möglichkeiten den Konflikt aufzulösen                      – 95:4 spricht vom seelischen und morali-</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i>                      Für diese Sequenz sollten zwei Doppelstunden eingeplant werden.</p>

<p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p>4. im gesellschaftlichen Umfeld religiös-kulturelle Ausdrucksformen beschreiben, religiöse und nichtreligiöse Optionen der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden sowie Situationen, in denen religiöse und existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden oder in denen Wertekonflikte auftreten, identifizieren</p> <p><b>2.2. Deutungskompetenz</b></p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p>	<p>versetzen, einen Perspektivenwechsel vollziehen und dies in ihr Denken und Handeln verantwortungsvoll einbeziehen</p> <p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b></p> <p>(6) aus der islamischen Ethik und Überlieferung Formen und Maßstäbe für friedliche Konfliktlösungen erarbeiten und die Notwendigkeit ethischer und religiöser Urteilskraft sowie der Fähigkeit zur Empathie und zum Konfliktmanagement begründen, exemplarisch einüben und in ihr eigenes ethisch-religiöses Selbstverständnis einbeziehen</p>	<p>schen Potenzial des Menschen und nicht von seinen praktischen Erscheinungsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 95:5-6 relativiert 95:4 durch Hinweis darauf, dass der Mensch wieder sehr tief sinken kann, und dass Glaube und gute Taten ihn davor bewahren</li> <li>- Fazit: von Gott gewollt ist, dass der Mensch sein positives Potenzial verwirklicht – aber dem Menschen steht es frei die gesamte Bandbreite von Qualitäten einnehmen</li> </ul> <p>Vertiefung zu 95:4-6:</p> <p>„Macht der Glaube den Menschen automatisch moralisch besser und eine Ablehnung des Glaubens einen Menschen automatisch moralisch schlechter?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinweis darauf, dass moralische Haltungen erst individuell entwickelt werden müssen – der Glaube kann hier helfen, aber nur, wenn das Individuum sich helfen lässt.</li> <li>- Moralische Haltungen lassen sich auch ohne direkten Glaubensbezug durch Gewissen, Mitgefühl und Perspektivenwechsel entwickeln.</li> <li>- Das Ideal des Islam ist die Einheit von spiritueller <i>und</i> moralischer Entwicklung, die durch Selbstreflexion und geduldige Praxis trainiert werden muss – bloße Zugehörigkeit zum Glauben oder rein äußerlicher Glaubensvollzug sind keine Garantien für eine gelingende spirituelle und moralische Entwicklung.</li> </ul> <p>„Schauen wir uns nun genauer an, was dem</p>	
---	--	--	--

<p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p>4. die eigene Lebenssituation mit Blick auf die Lebens- und Wirkungsweise bedeutender Gestalten der islamischen Geschichte und Überlieferung interpretieren, islamische Prinzipien erklären, in diskursiven Situationen einbringen und dabei unterschiedliche Deutungen und Lösungsansätze mit Blick auf die Wahrheitsfrage einbeziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p>		<p>Menschen von Geburt an mitgegeben ist – was macht die von Gott mitgegebene Natur des Menschen aus? Und was ist das Ergebnis von Erziehung und Umwelteinflüssen?“</p> <p>Untersuchung von einzelnen Phänomenen und ihren Auswirkungen auf das Menschenbild</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- genetisch bedingte Veranlagungen des Individuums hinsichtlich körperlicher und geistiger Eigenschaften</li> <li>- Prägungen durch die Umwelt in kultureller, moralischer und weltanschaulicher Hinsicht</li> <li>- Übernahme von Denk- und Verhaltensweisen der Umwelt</li> <li>- der von Vernunft, Emotionen und Trieben/Instinkten gesteuerte Mensch</li> <li>- angeborene Befähigung zu Sprache, rationalem Urteil und Intellekt</li> <li>- biologisch begründete Instinkte zum Überleben</li> <li>- das Unterbewusstsein als eine Handlung prägende Instanz, derer wir oft nicht bewusst sind</li> </ul> <p>„Was folgt daraus für unser Bild vom Menschen? Was macht den Menschen nun aus?“</p> <p>Hier können nun idealisierte Menschenbilder eingebracht und gegeneinander abgewogen werden wie beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Mensch als Vernunftwesen (dessen wahres Menschsein in seiner Vernunftfähigkeit liegt)</li> <li>- der Mensch als triebgesteuertes Wesen (dessen angelegtes Interesse die biologische Arterhaltung ist)</li> <li>- der Mensch als soziales Wesen (dessen</li> </ul>	
---	--	---	--

<p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>1. sich in Offenheit und Respekt mit Ideen, Meinungen und Lebensweisen anderer auseinandersetzen, anderen Menschen mit Wertschätzung, Achtsamkeit und Sensibilität begegnen, sich in Gedanken,</p>		<p>Ich erst durch die Gesellschaft geformt wird)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Mensch als sterbliches Wesen (dessen Lebensperspektive immer von Endlichkeit begleitet ist)</li> <li>- der Mensch als spirituelles Wesen (dessen Zweck in der Abwendung vom Weltlichen und in der Zuwendung zum Göttlichen liegt)</li> </ul> <p>Die Diskussion sollte verdeutlichen, dass der Mensch von all diesen „Wesen“ Anteile in sich trägt und dass diese oftmals auch in Konflikt zueinanderstehen können. Ziel kann es nicht sein, einige dieser Anteile zu beseitigen, sondern Ziel muss es sein diese in ein harmonisches Verhältnis zueinander zu bringen, wobei die islamisch-religiöse Perspektive von einer inneren Ordnung mit einer zentralen Rolle der Spiritualität ausgeht.</p> <p>Positive Potenziale des Menschen verwirklichen sich nicht von selbst – es kann sogar oft das Gegenteil eintreten. Nicht auf Anstrengung alleine, sondern auf die ausgewogenen Verhältnisse kommt es letztlich an.</p> <p>„Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit der Mensch seine höheren Potenziale und Befähigungen entwickeln kann?“</p> <p>Hier bietet sich eine Diskussion der Maslowschen Bedürfnispyramide an.</p> <p>Überleitung zur koranischen Lehre von der natürlichen Veranlagung des Menschen, die zum Glauben befähigt und die sich nicht ver-</p>	
--	--	---	--

<p>Gefühle, Sicht- und Verhaltensweisen anderer hineinversetzen und deren Erfahrungen in Bezug zum eigenen Standpunkt bringen</p> <p>2. über den islamischen Glauben Auskunft geben, eigene Gedanken, Gefühle und Sichtweisen zum Ausdruck bringen und begründet einen eigenen Standpunkt vertreten, mit anderen Standpunkten vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen, eigene sowie andere Sichtweisen kritisch reflektieren und eigene Positionen weiterentwickeln</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p>		<p>ändert 30:30</p> <p>„Was denkt ihr, was bedeutet der Satz, dass es in der von Gott geschaffenen Natur des Menschen keine Veränderung gibt?“</p> <p>An dieser Stelle sollten die eingangs erarbeiteten Aspekte wieder aufgegriffen werden.</p> <p>Die Frage, was eigentlich das Konstante an der Natur des Menschen ist, ist schwer zu beantworten. Letztlich ist es eine weltanschauliche Frage, welches Menschenbild (etwa unter den oben genannten) dabei die Oberhand gewinnt.</p> <p>Dass der Koran in 30:30 und anderen Versen den Menschen vor allem über seine Spiritualität und Glaubensbefähigung zu definieren scheint, bedeutet weder, dass der Islam die anderen Aspekte ignoriert (bis hin zur sinnlichen Beschreibung des Paradieses), noch dass die in 30:30 beschriebene Natur im Einzelnen direkt erkennbar oder benennbar ist.</p> <p>Folgende Hinweise sollen eine allzu leichte Abfertigung der Frage nach der angeborenen Natur des Menschen verhindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fortschreitende Möglichkeiten der genetischen Manipulation, auch des Menschen</li> <li>- (ethisch problematische) Möglichkeiten der technisch kontrollierten „Selektion“, z. B. durch vorgeburtlichen Auslese von „erwünschten“ Nachkommen (z. B. über Präimplantationsdiagnostik)</li> <li>- biologische Anpasstheit des Menschen an seine natürliche ursprüngliche Umwelt</li> <li>- Abhängigkeit der weiteren Entwicklung des Individuums von der Sozialisation in der</li> </ul>	<p>„Jedes Kind wird mit der natürlichen Veranlagung (zum rechten Weg) geboren.“ (al-Bukhārī, Muslim)</p>
--	--	--	--

<p>3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p> <p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p>		<p>frühen Kindheit und darüber hinaus – was ist hinterher noch Natur, und was Sozialisation an ihm?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- äußerlich sehr unterschiedliche Ausprägungen von Religion und Spiritualität durch die Menschheitsgeschichte hindurch, bis hin zu atheistischen Weltanschauungen (evtl. als Religionsersatz?)</li> <li>- sehr unterschiedliche Naturelle von Menschen</li> <li>- Biologische Erkenntnisse über die Möglichkeit einer allmählichen Veränderung biologischer Arten</li> </ul> <p>Die Diskussion sollte letztlich zwei Dinge verdeutlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es lässt sich wenig finden, was sich als „unveränderliche Natur des Menschen“ ausweisen lässt – aber das ist auch nicht nichts.</li> <li>- Selbst diese Natur kommt nicht von selbst zum Vorschein, sondern bedarf einer Anregung durch die Umwelt und durch bewusste Selbstbildung.</li> </ul> <p>Einige Aspekte von der „Natur des Menschen“, die empirisch bewährt und direkt vergleichbar mit der islamischen <i>fiṭra</i>-Lehre sind, können lauten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Sterblichkeit des Menschen</li> <li>- die Fähigkeit des Menschen über das zum Überleben nötige Hinauszudenken (Naturwissenschaft, Philosophie, Metaphysik)</li> <li>- Neugier und Fähigkeit zum Lernen und sich zu entwickeln</li> <li>- die Fähigkeit des Menschen sich als Teil von einem großen Ganzen zu verstehen</li> </ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Fähigkeit nach Sinn und Ursache der Welt und des eigenen Lebens zu fragen</li> <li>- die Konfrontation auch mit eigenen Trieben und Instinkten, mit denen es zu leben gilt</li> <li>- die Befähigung zu Mitgefühl, Empathie und Perspektivenwechsel</li> </ul> <p>Diese Aspekte lassen sich unmittelbar mit dem Sinnangebot von Religion und insbesondere dem Islam in Berührung bringen – es sollte darauf geachtet werden, dass viele rein praktische und pragmatische Regelungen und Traditionen des Islams, sowie historisch und kulturell bedingte Ausformungen des Glaubens nicht pauschal zur „Natur“ des Menschen erklärt werden können.</p> <p><i>Vertiefte Reflexion:</i>          „Was bedeutet der präexistenzielle Bund der Nachkommenschaft Adams mit Gott (7:172)? Gibt es einen Zusammenhang zwischen diesem Bund, dem <i>fiṭra</i>-Vers 30:30 und dem universellen Phänomen des Glaubens in der Menschheitsgeschichte? Und wenn ja: Wozu braucht es dann noch Propheten?“</p> <p>„Ist dem Menschen die Unterscheidung zwischen Gutem und Schlechten angelegt, oder das Resultat von Erziehung und Umwelt? Kann man den Menschen zu ausnahmslos jeder Moral erziehen?“</p> <p>Hier sollten sowohl Positionen der islamischen Theologie (<i>muʿtazilitisch</i>, <i>maturīdītisch</i>, <i>ashʿarītisch</i>) zur Sprache kommen, als auch empirische Befunde zur moralischen Sozialisation (beispielsweise nach Kohlberg) oder zur</p>	<p>„Allah der Mächtige und Erhabene spricht am Tag der Auferstehung: 'O Sohn Adams, Ich war krank, und du hast Mich nicht besucht.' Er sagt: O Herr, wie kann ich Dich besuchen, wo Du doch der Herr der Welten bist?' Er spricht: 'Hast du nicht gewusst, dass einer Meiner Knechte krank war, und du hast ihn nicht besucht? Hast du nicht gewusst, dass, wenn du ihn besucht hättest, du Mich bei ihm gefunden hättest? O Sohn Adams, Ich habe Dich um Speise gebeten, doch du hast Mich nicht gespeist.' Er sagt: 'O Herr, wie kann</p>
--	--	--	---



		<p>Bereitschaft zur maßlosen Gewaltanwendung, wenn diese von einer Autorität geboten bzw. legitimieren wird (Milgram-Experiment).</p> <p>Auch hier geht es nicht darum eine abschließende Position zu vermitteln, sondern zu verdeutlichen, in welchem sensiblen Verhältnis die angelegte Fähigkeit zur Moral zu äußeren Anforderungen und Einwirkungen steht.</p> <p>Wichtig wäre hier noch der Hinweis, dass Moral (<i>akhlāq</i>) im Islam mehr meint als nur das Zeigen von „erwünschtem“ Verhalten gegenüber den Mitmenschen, sondern dass sie mit der Charakterbildung einhergeht, die den Menschen „mit dem Charakter Gottes“ (Hadith) veredeln soll. Auch hier hat der Islam die beiden Aspekte von Moral und Spiritualität nicht voneinander getrennt und sieht in ihrer Einheit die nachhaltigste Begründung von Moral.</p> <p>„Kann der Mensch von sich aus Fehlentwicklungen in seiner Moral erkennen und etwas dagegen tun?“</p> <p>Die Schwierigkeit das Gegebene und vom Umfeld für selbstverständlich erachtete als hinterfragbar zu erkennen sollte hier zur Sprache kommen, ebenso, dass ein rein äußerlicher Bezug auf islamische Normen alleine noch keinen moralischen Menschen macht – vielmehr setzt der Islam ein bereits aktives und empfängliches moralisches Bewusstsein voraus, um dieses im Lichte des Islam weiterentwickeln zu können.</p> <p>Als ein wichtiger Weg zur Entwicklung von</p>	<p>ich Dich speisen, wo Du doch der Herr der Welten bist?' Er spricht: 'Hast du nicht gewusst, dass jener, Mein Knecht, dich um Speise bat, doch du hast ihn nicht gespeist? Und hast du nicht gewusst, dass, wenn du ihn gespeist hättest, du (den Lohn für) dies bei Mir gefunden hättest? O Sohn Adams, ich habe Dich um Trank gebeten, doch du hast Mich nicht getränkt.' Er sagt: 'O Herr, wie kann ich Dich tränken, wo Du doch der Herr der Welten bist?' Er spricht: 'Jener, Mein Knecht, hat dich um Trank gebeten, doch du hast ihn nicht getränkt. Wenn du ihn aber getränkt hättest, hättest du (den Lohn für) dies bei mir gefunden.'" (Abū Huraira, Muslim)</p>
--	--	--	---

		<p>moralischem Bewusstsein sollte unter Aufgriff der oben genannte Motive von Empathie und Mitgefühl auch der <i>Perspektivenwechsel</i> als ethisches Erkundungswerkzeug zur Sprache kommen.</p> <p>„Würde es weniger Unrecht auf der Welt geben, wenn Menschen häufiger einen Perspektivenwechsel vornehmen würden?“</p> <p>Diese Frage soll anhand konkreter Beispiele diskutiert werden, die unter einem der folgenden Bedingungen stehen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- politischer Konflikt mit einer langen Vorgeschichte und starker Polarisierung</li><li>- tiefsitzende Vorurteile und Vorbehalte, die blind machen für das vom Anderen erlebte Leid</li><li>- eine Vergegenständlichung des Kontrahenten zu einem bloßen „Problem“, das ausgehalten oder beseitigt werden muss</li><li>- Feindschaft gegenüber einer Person aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die man selbst ablehnt</li></ul> <p>Nachdem der Konflikt aus der Sicht einer Partei bewusst zuspitzend und argumentativ vermeintlich gut abgesichert dargestellt wurde, soll ein Perspektivenwechsel angeleitet werden, in dessen Mittelpunkt die aktive Einfühlungsarbeit steht.</p> <p>„Mit welchen Fragen kann man hier nun einen Perspektivenwechsel erzielen?“</p>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wichtig ist es hier ideologische und politische Slogans zurückzustellen und die konkrete Lebenssituation des Gegenübers samt ihren Nöten und Hoffnungen zu betrachten.</li> <li>- Als Wissensquellen über das Gegenüber sollten seine eigenen Auskünfte über sich selbst eingeholt werden.</li> <li>- Es sollte nach dem Sinn des Verhaltens und der Aussagen des Gegenübers gefragt werden.</li> <li>- Vermeintliche Selbstverständlichkeiten über das Gegenüber sollten durch Befragung des Gegenübers hinterfragt werden.</li> <li>- In welchem Punkt kann ich meinem Gegenüber Recht geben? Würde ich an seiner Stelle vielleicht ebenso handeln?</li> <li>- So fair, wie ich von meinem Gegenüber behandelt werden möchte, sollte ich mich auch ihm gegenüber verhalten (goldene Regel).</li> </ul> <p>„Welche neuen Einsichten ergibt ein Perspektivenwechsel?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Man erkennt den Anderen als Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen wie man selbst.</li> <li>- Man erkennt den andern als Menschen, der auch Ängste und Verunsicherungen hat.</li> <li>- Man erkennt potenzielle Quellen von Missverständnissen.</li> <li>- Einsicht, dass die <i>Unschuldsvermutung</i> die sicherere Alternative gegenüber einer kritiklosen Übernahme verbreiteter Vorurteile oder Klischees ist.</li> <li>- Man erkennt, dass vieles, was das Gegenüber ausmacht, nicht etwa bewusst oder</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>mit dem Zweck der Provokation Anderer ausgesucht ist, sondern ihm von seiner Umwelt womöglich als das Selbstverständliche und Erstrebenswerte vermittelt wurde.</p> <p>Offene Aufgabenstellung: Gegeben ist ein praktischer Interessenkonflikt in einer emotional angespannten Situation (Beispiele werden unter Berücksichtigung aktueller Ereignisse von der Lehrkraft vorgeschlagen – die Schülerinnen und Schüler können auch Vorschläge machen): „Überlegt Euch, wie der Konflikt unter Zuhilfenahme von Perspektivenwechsel gelöst werden könnte und stellt Euer Ergebnis in Form eines Rollenspiels vor.“</p> <p>„Beurteilt die von Euch verwendete Vorgehensweise auch unter islamischen Gesichtspunkten – wie müsste man eine islamisch-religiöse Perspektive einbeziehen, damit sie zur Lösung des Konflikts beitragen kann? Wie sollte man sie lieber nicht einbeziehen?“</p> <p>„Formuliert (anhand Eurer Vorkenntnisse oder anhand ausliegenden Materials) allgemeine islamisch begründbare Regeln zur friedlichen Konfliktlösung“.</p>	
	<p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b> <b>(4)</b> die besondere Verantwortung des Menschen als Geschöpf Gottes mit Blick auf die Begriffe Islam und Muslimsein erarbeiten und in Diskussionen einbeziehen sowie den koranischen Impuls zum Wettstreiten im Guten unabhängig von der Religionszugehörigkeit</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Verantwortung, oder: das, wovor sich Himmel, Erde und Berge scheuten.</p> <p><i>Impuls/Einstieg</i> mit 33:72</p> <p>„Was könnte mit der Verantwortung bzw. dem anvertrauten Gut (<i>amāna</i>) gemeint sein, vor der sich Himmel, Erde und die Berge scheuten, die aber der Mensch annahm?“</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Für diese Sequenz ist eine Doppelstunde einzuplanen.</p> <p><i>Hinweis:</i> Die Annahme dieser Verantwortung durch den Menschen kann so verstanden werden, dass er damit einen Vertrag mit Gott einging.</p>

	<p>gehörigkeit als individuellen Auftrag an den Menschen deuten</p> <p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b>  <b>(5)</b> die ganz persönliche, nicht delegierbare Dimension der Verantwortung erschließen, die zunehmende Bereitschaft Entscheidungen zu fällen und Verantwortung zu übernehmen, als Grundbedingung des Erwachsenwerdens deuten) und Grenzen verantwortlichen Handelns abwägen</p>	<p>„Wie ist der darauffolgende Satz zu verstehen, dass der Mensch ungerecht und unwissend ist?“</p> <p>Vergleich auch mit 4:58: Gott gebietet die anvertrauten Güter ihren Eigentümern zurückzugeben</p> <p>„Was versteht man im Alltag unter Verantwortung? Gegenüber wem ist man wofür verantwortlich?“</p> <p>Erstellung einer Zeittafel über die Lebensphasen eines Menschen:          „Wie entwickeln sich die Verantwortungen des Menschen im Laufe eines Lebens? Wo gibt es deutliche Unterschiede zwischen Individuen?“</p> <p>Zunehmende Bereitschaft Entscheidungen zu fällen, Konsequenzen der Entscheidungen zu tragen und für Andere einzustehen als Teil des Erwachsenwerdens</p> <p>„Wo liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Verantwortungsbegriff aus 33:72?“          „Wofür übernimmt man Verantwortung freiwillig?“          „Findet Fälle, in denen man eine Verantwortung unfreiwillig zugetragen bekommt.“          „ Wo würdet Ihr die Verantwortung des Muslims gegenüber Gott einordnen?“</p> <p>Klärung der Begriffe Islam (Hingabe) und Muslim (ein sich Hingebender) etymologisch und theologisch – sie beschreiben eine Aktivität und passives Widerfahrnis</p>	<p>An dieser Stelle ist auch an die Verantwortung sich selbst gegenüber, aber auch gegenüber den noch kommenden Generationen zu denken, denen wir eine bewohnbare Erde hinterlassen und ihnen den Erhalt der Bedingungen des Menschseins sichern müssen (vergleiche: Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 1979)</p>
--	---	---	--

		<p>Plenumsdiskussion „Kann der Muslim als Verantwortungsträger ein zusätzlicher Gewinn für die Gesellschaft sein?“</p> <p>Plenumsdiskussion „Wie kann man auch über Religionsgrenzen hinweg gemeinsame Verantwortungen als verbindendes Element erleben?“</p> <p>Vergleich mit den koranischen Aufforderungen über Religionsgrenzen hinweg im Guten wettzueifern (2:148, 5:48 zweite Hälfte)</p>	<p>Ringparabel aus Lessings Nathan der Weise</p>
	<p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b> <b>(3)</b> ihre ethische und religiöse Urteilskraft anhand diskursiver Themen ihrer Lebens- und der gesellschaftlichen Wirklichkeit exemplarisch einüben, Modelle ethischer Urteilsbildung beurteilen, beispielhaft anwenden und dabei ethische Problemlagen des Alltags oder der Welt bewusst einbeziehen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Erinnere dich an morgen!</p> <p>Bearbeitung eines selbst gewählten aktuellen Problemfeldes der Moral aus den Bereichen Umweltfragen, Bioethik, soziale Gerechtigkeit ausgehend von einer Fallanalyse</p> <p>Projektarbeit: Erarbeitung fachlicher Inhalte und Formulierung der ethischen Problematik ausgehend vom Fall, Anführung und Diskussion von zwei allgemein ethischen Positionen hierzu sowie ein bis zwei spezifisch islamische Positionierungen, eigene Reflexion und eigenes Fazit.</p> <p>Die bisher in der Einheit behandelten Themen sollen bei der Reflexion ausdrücklich berücksichtigt werden Die Präsentation soll auch interaktive Phasen beinhalten.</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Die Erarbeitung des Projekts kann über mehrere Wochen als Dauerhausaufgabe aufgegeben werden. Die Lehrkraft sollte auf Literatur hinweisen, den Prozess anhand einer Kriterienliste für diese offene Unterrichtsform begleiten und sich regelmäßig den Arbeitsstand mitteilen lassen. Während die Einführung in die Fälle, die Themenvergabe und die Besprechung der Projektmethode ungefähr eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt, sollte für die Präsentationen samt Diskussion mit nicht weniger als zwei Doppelstunden gerechnet werden.</p>

## Die Vervollkommnung des Menschen

ca. 10 Stunden

Mit dieser Unterrichtseinheit erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in das Verständnis des Islam als eine universelle Botschaft. Der Prophet Muhammad und andere historische oder zeitgenössische muslimische Persönlichkeiten gelten dabei als Vorbild und zeigen auf, wie die universelle Botschaft des Islam und des Korans gedeutet und umgesetzt werden kann, so dass sich der Islam als eine sinnträchtige, tragfähige und erstrebenswerte Lebensweise für alle Menschen darstellt. Glauben und Vertrauen auf die Botschaft des Islam sind somit letztlich Konsequenz des Verstehens vom Kern des Islam, ein Weg zur Vervollkommnung des Menschen. In einem weiteren Schritt werden über die Klärung der konkreten Lebensumstände des Propheten Muhammad und der ersten Muslime im 7. Jh. in Arabien die Tragweite und Übertragbarkeit koranischer und prophetischer Aussagen auf die Gegebenheiten der heutigen Zeit betrachtet. Dabei wird zunächst die Aktualität von Koran und Sunna diskutiert und dann konkrete Schüleranfragen an den Koran und den Propheten gemäß der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gestellt und bearbeitet. Im Zentrum steht die Frage nach der Bewältigung von Konflikten und dem Aufbau von Zutrauen, um dann eine Übersetzung der koranischen Handlungsanweisungen in den Lebenszusammenhang der Schülerinnen und Schüler zu finden. Im Zuge dessen entwickeln sie ein einfaches Instrumentarium zur (ersten) Herangehensweise an Koran und Sunna mit Blick auf eine bestimmte Fragestellung und zur Übertragbarkeit. In einem letzten Schritt überprüfen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Denken, Handeln und Leben im Lichte grundlegender praktisch relevanter Tugenden und Ziele des Islam. Ausgehend von den Prophetengefährten ‘Umar ibn al-Khaṭṭāb und Abū Bakr as-Siddīq konzentrieren sie sich auf elementare Denk- und Handlungskategorien, die letztlich Glück (Glückseligkeit) und Zufriedenheit des Menschen zum Ziel haben und erörtern Chancen und Grenzen der Umsetzung dieser Aspekte sowie deren Konsequenzen für ihr Denken und Handeln. Hieraus leiten sie abschließend Bausteine für ein glückliches Leben sowie Verantwortung für sich selbst und die je eigenen Entscheidungen als Grundlage für eine gelingende Gesellschaft ab.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser</p>	<p><b>3.3.4 Muhammad als Gesandter</b></p> <p>(1) den Menschen als Adressaten des Korans und Muhammad als Vorbild und als Barmherzigkeit Gottes für alle Menschen erfassen und weitere historische oder zeitgenössische muslimische Persönlichkeiten als Vorbild mit einbeziehen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i></p> <p>Der Islam – ein Rat an die Menschen</p> <p><i>Impuls:</i></p> <p>„O ihr Menschen! Hört auf meine Worte, denn ich weiß nicht, ob ich euch nochmals an dieser Stelle treffen werde. ... So versteht meine Worte, ihr Menschen! Ich habe es euch mitgeteilt. Ich habe unter euch etwas zurückgelassen, wonach ihr niemals mehr in die Irre gehen werdet, wenn ihr daran festhaltet: einen klaren Auftrag, das Buch Gottes und die Sunna Seines Propheten.“ (Ibn Ishāq, Muḥammad: Das Leben des Propheten, aus dem Arabischen</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i></p> <p>Mit dieser Doppelstunde soll ein Fundament für das Verständnis des Islam als eine universelle Botschaft entlang koranischer, prophetischer oder anderer Aussagen gelegt werden. Der Koran und der Prophet Muhammad sprechen immer wieder direkt alle Menschen an, um grundlegende allgemeingültige ethisch-moralische Prinzipien deutlich zu machen. Der Prophet und andere historische oder zeitgenössische muslimische Persönlichkeiten geben durch ihr Denken und Handeln ein Vorbild und zeigen auf, wie die universelle Botschaft des Islam gedeutet und umgesetzt werden kann, so dass sich der Islam als eine religiöse und spirituelle Lebensweise</p>

<p>Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren</p>		<p>übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter, Kandern 1999, S.250/251)</p> <p>Herausarbeiten des Menschen als Adressaten der Abschiedspredigt des Propheten Muhammad und Entwicklung von Begründungsansätzen dafür</p> <p>Menschen als Adressat im Koran: 49:13, 1:1-2, 17:70, 59:21, 2:2-5</p> <p>Sammeln von Assoziationen zu obigen Koranversen in Partnerarbeit und Gegenüberstellung des Menschen als Adressaten zu weiteren Adressaten im Koran wie die Gläubigen, die Muslime, der Prophet, die Engel, Schaitan, die Ungläubigen/die Leugner</p> <p>Austausch der Ergebnisse und Verdichtung im Plenum im Sinne des Islam als universelle Botschaft 5:3</p> <p>Erarbeitung einer allgemeinen Vorbildfunktion des Propheten Muhammad im Unterrichtsgespräch anhand von 21:107, 33:21/45-46, 68:4 und „Anas, Allah habe Wohlgefallen an ihm, sagte: „Was guten Charakter betrifft, war der Gesandte Allahs, Allahs Segen und Heil auf ihm, von allen Menschen der beste. (al-Bukhāri, Muslim) sowie „Er pflegte, sich damit zu beschäftigen, seinem Haushalt zu dienen und zu helfen; und wenn die Gebetszeit anbrach, verrichtete er die Gebetswaschung und ging zum Gebet. Er flickte seine Sandalen und nähte seine eigene Bekleidung selbst. Er war ein einfacher Mensch, der seine Kleidung nach Läusen absuchte, seine Schafe molk und sei-</p>	<p>darstellt (und nicht als ein fixes Regelwerk), die für alle Menschen sinnträchtig und tragfähig ist und damit als für jeden Menschen erstrebenswert wahrgenommen werden kann. Glauben und Vertrauen auf die Botschaft des Islam sind dann Konsequenz des Verstehens des Kerns des Islam, die Vervollkommnung des Menschen. Diese bringt den Islam als Botschaft überhaupt erst zum Blühen.</p> <p><i>Filmtipp:</i> Risala – Muhammad, der Gesandte Gottes. Es bieten sich an, passende Ausschnitte/Szenen aus dem Film auszuwählen, um die an alle Menschen gerichtete Botschaft deutlich zu machen.</p> <p><i>Hinweis:</i> Die Bedeutung des Propheten als Vorbild kann weiter vertieft werden durch Einbeziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seiner besonderen Stellung gegenüber anderen Menschen: 22:75, 33:6/40/53/56, 43:29-32, 49:2-5. Nachreise und Himmelfahrt des Propheten (hier der Lotusbaum und die Nähe zu Gott), <i>Imām al-Anbiyā'</i></li> <li>- Seines Handelns in der Frühzeit des Islam wie Schutz der Schwachen, Hilfe der Armen, Befreiung von Sklaven, Treue und Vertrauenswürdigkeit, Großmütigkeit, Suche nach Unterstützung auch in Abessinien (christlicher Herrscher Negus), Geduld bei Demütigungen durch die Quraisch oder bei Tā'if, Heirat mit Khadīdja und Gründung einer Familie, Umgang mit Kummer, Trauer und Angst, Freundschaft zu Abū Bakr und 'Alī</li> <li>- Weiterer vorbildhafter Handlungen in der Fol-</li> </ul>
---	--	--	--



<p>des Korans und der Sunna beziehen</p> <p>4. die eigene Lebenssituation mit Blick auf die Lebens- und Wirkungsweise bedeutender Gestalten der islamischen Geschichte und Überlieferung interpretieren, islamische Prinzipien erklären, in diskursiven Situationen einbringen und dabei unterschiedliche Deutungen und Lösungsansätze mit Blick auf die Wahrheitsfrage einbeziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p>		<p>ne Arbeiten eigenhändig erledigte.“ (al-Bukhāri)</p> <p>Bearbeitung von 21:107 durch Sammeln von Assoziationen und passenden Beispielen in Kleingruppen mit Blick auf dem Islam als universelle Botschaft und dem Ziel Muhammad als Barmherzigkeit Gottes für alle Menschen zu erfassen</p> <p>Austausch der Ergebnisse und Verdeutlichung des Aspektes durch die vertiefende Betrachtung ausgewählter Stellen der Abschiedspredigt des Propheten Muhammad im Plenum</p> <p>Austausch von Gedanken und Diskussion über den Gehalt des folgenden Hadithes in Bezug auf die Schwierigkeit des richtigen Verständnisses vom Kern des Islam</p> <p>„Der Islam war ein Fremder und er wird als Fremder wieder zurückkehren. Genau wie er angefangen hat.“ (Muslim, Ibn Mādja)</p> <p>Historische oder zeitgenössische muslimische Persönlichkeiten als Vorbild für die universelle Botschaft des Islam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefährten des Propheten (<i>al-ṣaḥāba</i>) z. B. Abū Bakr in Bezug auf sein Wissen, seinen guten Umgang, seinen Einsatz, seine Großzügigkeit, Aufrichtigkeit und Frömmigkeit, ‘Alī mit Blick auf das Wissen, ‘Umar aufgrund seiner Stärke, Gottesfurcht, Bescheidenheit, Gerechtigkeit und Fürsorge (besonders auch als Kalif)</li> <li>- andere Propheten z. B. Ibrāhīm bezüglich</li> </ul>	<p>gezeit wie Standfestigkeit im Glauben und Vertrauen auf Gott, Aufrichtigkeit, Mut und Furchtlosigkeit, Aufbau der Gemeinschaft in Medina, Umgang mit den Menschen insbesondere auch mit Feinden</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Der Gehalt von 21:107 geht weit über die Bedeutung Muhammad als Barmherzigkeit Gottes für alle Menschen hinaus, was durch die Formulierung im Arbeitsauftrag entweder bewusst mitgedacht oder auch nur am Rande beachtet werden kann.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Ergänzend zur Frage nach dem Verständnis vom Kern des Islam kann zusätzlich das <i>ḥadīth dじbrīl</i> im Sinne der Vervollkommnung des Menschen herangezogen werden. Das <i>ḥadīth dじbrīl</i> kommt aber besonderes in der übernächsten Teilkompetenz (noch einmal) vertiefend zur Sprache.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Denkbar wäre hier die Erarbeitung von vorbildhaften Eigenschaften und Charakterzügen und bedenkenswertem Handeln oder Denken einzelner Persönlichkeiten anhand vorbereiteter Steckbriefe oder auch durch Internetrecherche. Dabei sollte die Vorbildlichkeit vor allem allgemeingültige Bereiche betreffen, die sich aus dem Glauben des Islam ergeben, ohne dabei islamisch-rituelles Handeln vorauszusetzen wie etwa die Gewohnheit Abū Bakrs, sich einen Stein auf die Zunge zu legen, um sich davor zu schützen,</p>
---	--	---	--

<p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p>		<p>der Suche nach Gewissheit im Glauben, Verteidigung des Monotheismus, Gewährung von Gastfreundschaft, Hingabe an Gott und Seinen Willen, Yūsuf aufgrund seines Gottvertrauens, seiner Großzügigkeit und der Fähigkeit des Vergebens, Mūsā mit Blick auf seine Führungskraft und den Exodus, die Geschichte mit Khidr als Zeichen der Notwendigkeit eines Lehrers, Luqmān in Bezug auf seine Weisheit wie etwa die Ehrung der Eltern, Sulaimān bezüglich seiner Gerechtigkeit, Yaḥya wegen seiner Weisheit und seines Mitgefühls, ʿĪsā mit Blick auf Friedfertigkeit und Toleranz, Nähe zu Gott und Liebe zum Nächsten, Unterstützung von Armen, Kranken und Bedürftigen, Klug- und Weisheit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zeitgenössische Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Theologie, Gesellschaft, Politik, Kunst, Musik, Sport in Deutschland und weltweit</li> </ul> <p>Abschließende Diskussion über die Botschaft des Islam im Sinne einer universellen Botschaft.</p>	<p>Schlechtes oder Unnötiges zu sprechen. Das Vorbildliche kann aber genauso ein Songtext eines aktuellen muslimischen Musikers sein, der konkrete Verhaltensweisen zum Thema macht oder Unrecht anprangert. Die Auswahl der Persönlichkeiten kann sich demnach gut nach den Bedürfnissen und dem Geschmack der Schülerinnen und Schüler richten.</p> <p>Die Erarbeitung kann in Kleingruppen erfolgen mit Notizen zu zentralen Vorbildlichkeiten. Im Anschluss daran bietet sich die Präsentation der Ergebnisse im Plenum an mit Sicherung der wichtigsten Ergebnisse. Dabei können im Sinne der Abgrenzung oder Verdeutlichung ruhig auch nicht so vorbildhafte Aspekte der einzelnen Persönlichkeiten zur Sprache kommen.</p> <p><i>Zur Reflexion:</i> Der Gesandte Allahs hat gesagt: „Ich wurde gesandt, um Charakter und Benehmen (der Menschen) vollkommen zu machen.“ (Mālik ibn Anas)</p> <p><i>Zur vertiefenden Reflexion:</i> „Ich war ein verborgener Schatz und wollte erkannt werden, darum erschuf ich die Welt“. (im Sufismus als <i>ḥaḍīth qudsī</i> überliefert)</p> <p><i>Interpretationshilfe:</i> Gemeinsam mit der Vervollkommnung des Menschen geht es im Islam um die Erkenntnis Gottes (auch als Grund und Motivation zur Vervollkommnung eines Jeden)</p>
<p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p>	<p><b>3.3.4 Muhammad als Gesandter</b> <b>(2)</b> die Lebensumstände des Propheten, die Bedeutung seines Handelns und</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Der Prophet Muhammad – ein Ratgeber für unser heute!</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Für diese Teilkompetenzen stehen zwei Doppelstunden zur Verfügung. Die erste Doppelstunde will über die Klärung der konkreten Lebensumstände des Propheten Muhammad und der ers-</p>

<p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>	<p>seiner Aussagen sowie die Tragweite und Übertragbarkeit dessen auf die heutigen Gegebenheiten erörtern</p> <p><b>3.3 4 Muhammad als Gesandter</b></p> <p>(3) neben Koran und kanonischen Hadith-Werken auch Hinweise in anderen islamischen Quellen als Informationsmöglichkeit über den Propheten einbeziehen und ihre Relevanz diskutieren</p>	<p><i>Impuls:</i></p> <p>„Mit welchem grundlegenden Auftrag hatte Gott den Propheten Muhammad betraut? Warum war in dieser Zeit ein Prophet nötig?“</p> <p>Sammeln von Assoziationen und Verdichtung im Plenum</p> <p>Unterstützung dessen durch Zugabe von 96:1-5 und 74:1-3</p> <p>Klärung des Gehalts der beiden Koranpassagen und Einordnung in den historischen Kontext der ersten Offenbarung an Muhammad</p> <p>Vertiefende Betrachtung des Auftrages des Propheten Muhammad mit Hilfe von 22:49, 26:115, 29:50, 32:3, 46:9, 53:56 und Erarbeitung von Gründen für die Rolle des Propheten als Warner in Kleingruppen und im Plenum</p> <p>Überleitung zur Vergegenwärtigung der sozialen, politischen und räumlich bedingten Lebensumstände zur Zeit der ersten Offenbarungen an den Propheten Muhammad durch Textarbeit oder Lehrervortrag</p> <p>Sammeln von koranischen oder prophetischen Lösungsansätzen für die Probleme der Zeit</p> <p>Frage nach Parallelen zur heutigen Zeit und Diskussion um Aktualität des Koran und des Propheten</p> <p>Sammeln und thematische Kategorisierung von Anfragen der Schülerinnen und Schüler an den Koran und den Propheten, die ihr Leben,</p>	<p>ten Muslime im 7. Jh. in Arabien den grundlegenden Sinn der koranischen Offenbarung und die vorderste Aufgabe des Propheten herausarbeiten, um in einem nächsten Schritt die Tragweite und Übertragbarkeit koranischer und prophetischer Aussagen, Hinweise und Ratschläge auf die Gegebenheiten der heutigen Zeit zu betrachten. Dabei soll zunächst die Aktualität von Koran und Sunna diskutiert und dann konkrete Schüleranfragen an den Koran und den Propheten gemäß der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Diese werden zu Themen(-feldern) zusammengefasst und von der Lehrkraft mit Hilfe von entsprechenden Quellenangaben, Textauszügen oder Internetlinks für eine Internetrecherche dazu in der nächsten Doppelstunde aufbereitet. Damit eine selbstständige Bearbeitung der Anfragen gelingen kann, bedarf es einer vorbereitenden Übung zur Heranziehung von Koran und Sunna bei der Lösung von aktuellen etwa handlungsweisenden Fragestellungen. Hier wird die Frage nach der Bewältigung von Konflikten und dem Aufbau von Vertrauen in (Gott und) sich selbst vorgeschlagen, da der Koran dazu anschauliche Handlungsanweisungen gibt, die aber erst in den neuen Zusammenhang der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler übersetzt und somit in ihre Übertragbarkeit geprüft werden müssen.</p> <p>Die zweite Doppelstunde fasst das Ergebnis der vorherigen Doppelstunde durch die Aufstellung eines einfachen Instrumentariums zur (ersten) Herangehensweise an Koran und Sunna mit Blick auf eine bestimmte Fragestellung zusammen und schickt die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe dieses Instrumentariums und auf der Basis vorbereiteter Anweisungen mit Hilfe des Internets auf eigenständige Antwortsuche auf die</p>
--	---	---	---

		<p>ihre Lebenswelt sowie die allgemeinen Umstände, die diese Welt betreffen.</p> <p>Fokussierung auf den Aspekt der Bewältigung von Konflikten und des Aufbaus von Zutrauen in (Gott und) sich selbst in Gruppenarbeit als Beispiel</p> <p>Bearbeitungsvorschlag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betrachtung des konfliktbeladenen Verhältnisses zwischen Muhammads Selbstverständnis und der Reflexion dessen in seinem damaligen Umfeld durch 4:78-87</li> <li>- Klärung der Umstände dieser Offenbarung anhand des Anlasses der Offenbarung (<i>sabab/asbāb al-nuzūl</i>), Schilderungen in Prophetenbiografien (<i>sīra</i>) oder Korancommentaren zu den Versen (<i>tafsīr</i>).</li> <li>- Erschließen weiterer Verse zum Thema Konfliktbewältigung und Stärkung des Zutrauens mit Hilfe von 15:97 (bzw. 15:89-99) und 11:12 (bzw. 11:1-17)</li> <li>- Erörterung der Frage nach der Übertragbarkeit der koranischen Ratschläge (dem Streit Stand zu halten) auf heutige Konfliktsituationen und Formulierung von Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzbarkeit</li> <li>- Konkretisierung von Standhaftigkeit anhand von Hadithen zum Umgang des Propheten mit seinem konfliktbeladenen Umfeld</li> <li>- Ableiten von Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln</li> <li>- Überprüfung von Umsetzungsmöglichkeiten und deren Kompatibilität und Verträglichkeit mit der eigenen Konfliktsituation</li> </ul>	<p>noch offenen Themenanfragen an den Koran und den Propheten. Die Begleitung der Suche sowie die abschließende Deutung und Einordnung der Ergebnisse durch die Lehrkraft sind dabei unverzichtbar.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Aufgabe könnte mit Hilfe eines mit Quellauszügen und Hinweisen sowie mit einem Arbeitsauftrag versehenen Arbeitsblattes angegangen werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler zunächst ihr intuitives Verstehen einbringen können, was dann in einer Zusammenführung der Gruppenergebnisse konkretisiert und ausbalanciert werden kann.</li> <li>- Der historische Kontext der Verse 4:78-87 verweist auf die Zeit nach der Schlacht von Uḥud, als die, die sich vom Kampf fernhielten, Opfer unter den Muslimen als unnötig beklagten, denn: Wären diese dem Kampf ebenfalls ferngeblieben, dann wären sie nicht gestorben. Hier wird also eine äußerst angespannte Konfliktsituation deutlich, bei der sich eine Gruppe aus Medina gegen den Propheten stellte, der der Prophet auf göttlichen Rat hin mit Standhaftigkeit und Aufrechterhaltung seiner Position begegnen sollte. Das entscheidende Argument war dabei aber nicht die bloße Forderung nach Treue in der Gefolgschaft, sondern der Einsatz von Urteilsvermögen um das ethische Prinzip des Guten (vgl. 4:85).</li> <li>- Auch die Verse 15:97 und 11:12 raten zum Standhalten im Sinne der Auftragserfüllung in der Auseinandersetzung mit Gegnern Muhammads in Mekka, vgl. dazu auch 5:67.</li> <li>- „Von Abī ‘Amrū der sagte, Sufyān ibn ‘Abdullāh, Allah habe Wohlgefallen an ihm,</li> </ul>
--	--	---	--

		<p>und den eigenen Zielsetzungen oder Absichten</p> <p>Reflexion im Plenum über die Bedeutung des Handelns des Propheten Muhammad und von Aussagen des Korans sowie über die Tragweite und Übertragbarkeit all dessen auf die heutigen Gegebenheiten wie auch auf konkrete Konfliktsituationen der Schülerinnen und Schüler</p> <p>Weitere exemplarische Ansätze in Koran und Sunna zur Konfliktbewältigung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geduld und Barmherzigkeit nach der Demütigung des Propheten Muhammad in Ṭā'if, (Bittgebet und Angebot der Hilfe durch den Engel vom Berg)</li> <li>- Klärung der Konfliktsituation durch Scheidung des Propheten von seinen Frauen</li> <li>- Suche des Propheten Muhammad nach Trost bei Khadidja während der Zeit der Verunsicherung durch das Erlebnis der ersten Offenbarung</li> <li>- Trost, Zuspruch und Freundschaft für Abū Bakr in der Höhle während der Hidschra bei Furcht oder Traurigkeit</li> </ul> <p>(Einfaches) Instrumentarium zur Heranziehung von Koran oder Sunna des Propheten als Ratgeber für die heutige Zeit:</p> <p>Heranziehen von ausgesuchten Koranversen/Hadithen im Zusammenhang der zu lösenden Thematik an Koran/den Propheten und Beantwortung von Leitfragen an die Verse/Hadithe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was steht sonst im Koran/Hadith dazu?</li> <li>- Was war damals los?</li> <li>- Was war der göttliche Ratschlag und wie</li> </ul>	<p>sagte: Ich sagte zum Gesandten Allahs, Allahs Segen und Heil auf ihm: „Oh Gesandter Allahs, nenne mir eine Aussage über den Islam, dass ich danach niemanden außer dich sonst befragen muss.“ Er antwortete: „Sprich: Ich glaube an Allah, und dann sei standhaft.“ (Muslim)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Abū Huraira, Allah habe Wohlgefallen an ihm, überliefert, dass der Gesandte Allahs, Allahs Segen und Heil auf ihm, sagte: „Übertreibt nicht und untertreibt nicht, und seid standhaft; und erinnert euch daran, dass niemand durch seine Taten allein gerettet wird.“ Jemand fragte: „Nicht einmal du, oh Gesandter Allahs?“ Er sagte: „Ich auch nicht, ausgenommen Allah sollte mich mit seiner Barmherzigkeit und Gnade bedecken.“ (Muslim)</li> </ul> <p><i>Literaturhinweis:</i></p> <p>Behr, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: Frank van der Velden/ Harry Harun Behr/Werner Haußmann (Hrsg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen, Göttingern 2013, S. 17-40.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Die Bearbeitung kann mit Hilfe von Internetrecherche erfolgen, wobei passende Quellenangaben zu Koran, Hadithen oder geeignete Textauszüge aus <i>sīra</i> und <i>tafsīr</i> von der Lehrkraft bereitgestellt werden sollten, ebenso wie Hinweise auf digitale Zugänge (Links) zu Offenbarungsanlässen oder auf anderen sinnvolle Infor-</p>
--	--	---	--

		<p>hat der Prophet konkret gehandelt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bedeutet das alles für hier und jetzt?</li> <li>- Passt dies zur aktuell zu lösenden Situation und was will ich oder wie geht es mir und anderen mit dem Lösungsansatz?</li> </ul> <p>Rückgriff auf die (noch) offenen Themen der konkreten Anfragen der Schülerinnen und Schüler an den Koran und den Propheten und Bearbeitung dieser in Kleingruppen bei Anwendung des oben formulierten Instrumentariums und mit begleitender Unterstützung der Lehrkraft</p> <p>Präsentation und Sicherung der Ergebnisse im Plenum</p> <p>Reflexion und Einordnung der Ergebnisse</p> <p>Abschließende Diskussion zu einzelnen Aspekten mit Blick auf Realität, Plausibilität und Umsetzbarkeit</p>	<p>mationen. Auch ist die Begleitung der Gruppenarbeit durch die Lehrkraft unabdinglich, da die Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler angesichts des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe als hoch vorausgesetzt werden kann.</p>
	<p><b>3.3.4 Muhammad als Gesandter</b>  <b>(4)</b> am Beispiel des Lebens und Handelns des Propheten Muhammad, seiner ersten muslimischen Gemeinschaft in Mekka und Medina sowie beispielhafter Gestalten des Islam ethisch-moralische Grundprinzipien erschließen und in Bezug zum eigenen Leben und Selbstverständnis setzen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i>          Muhammad wurde gesandt, um die Menschen glücklich zu machen!</p> <p><i>Impuls:</i>          Die Koranverse 20:2-8 und die Geschichte ‘Umar ibn al-Khaṭṭābs, wie er den Glauben des Islam annahm.          Sammeln erster Assoziationen</p> <p>Vertiefendes Unterrichtsgespräch über die Erzählung und über die Person ‘Umars, seinen Charakter und seine Eigenschaften in der</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i>          Für diese zwei Teilkompetenzen stehen wieder zwei Doppelstunden zur Verfügung, deren Ziel die Überprüfung des eigenen Denkens, Handelns und Lebens entlang grundlegender Tugenden und Zielen des Islam als Weg zu Glück (Glückseligkeit) und Zufriedenheit im Diesseits und Jenseits ist.</p> <p>Ausgehend von den im Islam hochgeschätzten Gestalten des ‘Umar ibn al-Khaṭṭab und des Abū Bakr as-Ṣiddīq werden elementare Denk- und Handlungskategorien erarbeitet und in Zusammenhang mit der Botschaft des Korans gebracht.</p>

	<p><b>3.3.4 Muhammad als Gesandter</b></p> <p><b>(5)</b> konkrete islamische Tugenden anhand von Koran und Sunna unter anderem im Sinne des <i>ḥadīth dǧibrīl</i> belegen und Wege der Umsetzbarkeit diskutieren, exemplarisch die Konsequenzen ihres Handelns und Denkens abwägen, Verantwortung für getroffene Entscheidungen übernehmen und sich selbst als tragenden Bestandteil ihrer Gesellschaft deuten</p>	<p>Frühzeit des Islam in Mekka und Medina und später als Kalif nach dem Tod des Propheten sowie Ableiten allgemeingültiger Lehren aus dieser Geschichte</p> <p>Hinweis auf den Wetteifer ‘Umars mit Abū Bakr as-Ṣiddīq und Erarbeitung der Person, des Charakters und der Eigenschaften Abū Bakrs zu Lebzeiten des Propheten Muhammad und nach seinem Tod</p> <p>Gegenüberstellung der beiden Gestalten und Herausarbeiten von beispielhaften ethisch-moralischen Denk- und Handlungskategorien</p> <p>Gedankenaustausch über den Vers 20:2 unter Hinzunahme von 89:27-30 und 93:1-5 in Kleingruppen bei Unterstützung durch die Lehrkraft bezüglich Gehalt und Kontext der Koranverse</p> <p>Diskussion über die Frage nach Glück und Zufriedenheit im Plenum</p> <p>Überleitung zu Glückseligkeit als Ziel von Tugend bei Hinweise auf Parallelitäten zu anderen Religionen und Weltanschauungen</p> <p>Herauskristallisieren grundlegender praktisch relevanter Tugenden und Ziele im Islam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zutrauen (<i>tawakkul</i>): Glaube, Vertrauen, Geduld, Selbstbewusstsein, Standfestigkeit, Entschlossenheit, Mündigkeit, Zufriedenheit</li> </ul> <p>Zur Illustration von Zutrauen oder Gottvertrauen sind möglich 2:155/ 281, 3:17/144/159/173/186, 5:11/ 23, 6:75-79,</p>	<p>Diese Kategorien lassen sich zu sechs grundlegenden praktisch relevanten Aspekten (Zutrauen, Achtsamkeit, Pragmatik, Frieden, Gerechtigkeit, Sicherheit) zusammenfassen, deren Gehalt und Bedeutung sich die Schülerinnen und Schüler in aufbauender Weise erarbeiten. Sie erörtern Chancen und Grenzen der Umsetzung dieser Aspekte in ihrem Leben sowie Konsequenzen für ihr Denken und Handeln auch im Kontext des <i>ḥadīth dǧibrīl</i> und leiten Bausteine für ein glückliches und zufriedenes Leben sowie Verantwortung für sich selbst und die je eigenen Entscheidungen als Grundlage für eine gelingende Gesellschaft ab.</p> <p><i>Hinweise zu Abū Bakr und ‘Umar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Der Prophet (Allahs Segen und Friede auf ihm) ging den Berg Uḥud hinauf und in seiner Begleitung waren Abū Bakr, ‘Umar und ‘Uthmān. Da bebte der Berg unter ihnen und der Prophet schlug mit seinem Fuß darauf und sagte: „Sei ruhig Uḥud! Denn auf dir befindet sich niemand außer einem Propheten, einem Wahrhaftigen und zwei Märtyrern!“ (al-Bukhāri)</li> <li>- „Derjenige unter den Menschen, der mir treuen Einsatz mit seiner Person und mit seinem Vermögen leistete, war Abū Bakr. Wenn ich einen besten Freund außer Allah nehmen würde, würde ich Abū Bakr nehmen. Es handelt sich jedoch um die Brüderlichkeit und die Zuneigung zueinander im Islam.“ (al-Bukhāri)</li> <li>- „Nach der Entrichtung der Sozialabgabe nach der Schlacht von Ṭabūk sprach der Prophet Muhammad zu Abū Bakr: „Hast du deiner Familie etwas übriggelassen?“ Abū Bakr antwortete: „Ich habe ihr Allah und Seinen Gesandten übriggelassen.“ Dann brachte</li> </ul>
--	--	--	--

		<p>9:40/51/59, 14:11-12, 20:115/130, 25:58, 28:7-13, 31:17, 42:12/43, 46:13, 47:31, 64:13, 65:3, 33:9-15, 93:1-5 auch „Bewahre Allah, dann wird Allah dich bewahren. Bewahre Allah und du wirst Ihn immer bei dir finden.“ (al-Tirmidhī, Ibn Ḥanbal), „Wer behauptet, geduldig zu sein (mit dem Wunsch, geduldig zu sein), dem wird Gott Geduld geben.“ (al-Bukhārī), Berichte über die Glaubensstärke bei Bilāl und anderen Muslimen zu Beginn der Offenbarungen bei Demütigungen und Folter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Achtsamkeit (<i>iḥsān</i>): Gewissen, Offenheit/Aufgeschlossenheit, Achtung und Respekt vor jedem und allem, Ehrfurcht Hinweise zu Achtsamkeit finden sich in 2:30-34/186/256, 3:5, 4:135, 6:59/73, 8:2, 13:9, 17:13-15/23-24/70/84, 22:40, 30:20-27/ 30, 31:12-19, 35:38, 40:16/68, 49:18, 67:12-14, 76:2ff auch in „[Iḥsān ist,] dass du Gott so anbetest, als würdest du Ihn sehen, und wenn du Ihn auch nicht siehst, so sieht Er dich doch.“ (al-Bukhārī, Muslim), „Alle Taten werden nach ihren Absichten beurteilt, und jede Person wird ihrer Absicht entsprechend belohnt.“ (al-Bukhārī, Muslim)</li> <li>- Pragmatik (<i>līna, lujūna</i>): vorausschauend handeln, Vertrauen auf göttliche Gerechtigkeit, Nachsicht, Vernunft, Urteilskraft Dies ist beispielweise enthalten in 2:53, 3:145/190/195, 4:78, 8:29, 9:40/ 120, 10:100, 13:11, 15:85, 17:36, 19:12, 21:48, 29:64, 35:19, 38:29, 43:89 auch bei „Wie wunderbar sind die Angelegenheiten des Gläubigen, denn alle seine Angelegenheiten sind gut. Wenn ihm etwas Gutes wiederfährt, ist er dafür dankbar und das ist gut für ihn. Wenn ihm etwas Schlechtes</li> </ul>	<p>‘Umar die Hälfte seines Vermögens. Daraufhin fragte ihn Allahs Gesandter: „Hast du deiner Familie etwas übriggelassen?“ ‘Umar antwortete: „Ja, ich habe ihr die Hälfte meines Vermögens übriggelassen.“ Als ‘Umar erfuhr, was Abū Bakr gemacht hatte, sagte er: „Bei Allah, ich komme ihm in nichts zuvor!“ (al-Tirmidhī).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Muḥammad Ibn al-Hanafīya sagte: „Ich fragte meinen Vater: „Wer ist der beste Mensch nach dem Propheten, Allahs Friede und Segen auf ihm?“ Er sagte: „Abū Bakr.“ Ich fragte: „Und wer danach?“, er sagte: „Danach Umar“. Ich fürchtete, dass er Uthmān sagen würde, also fragte ich: „Und danach du?“, er sagte: „Ich bin nur ein Mann unter den Muslimen.““ (al-Bukhārī)</li> <li>- Nachdem ‘Umar vom Tod des Propheten hörte, sprach er zu den Muslimen: „Einige Heuchlern werden behaupten, der Prophet sei gestorben. Nein! Der Gesandte Gottes ist nicht gestorben, sondern er ist zu seinem Herrn gegangen, wie Moses, der vierzig Tage von seinem Volk fernblieb und dann zu ihm zurückkehrte, nachdem behauptet worden war, er sei gestorben.“ Abū Bakr übermittelte die selbst überprüfte Todesnachricht anschließend mit folgenden Worten: „Oh ihr Menschen! Wenn jemand Muḥammad anbetet, Muḥammad ist tot! Wenn jemand Gott anbetet, Gott lebt und wird nie sterben!“ (Ibn Ishāq, Muḥammad: Das Leben des Propheten, Kandern 1999, S.256/257)</li> <li>- 3:144 und die Rede Abū Bakrs as-Siddīqs nach seiner Wahl zum Kalifen</li> <li>- Zahlreiche Geschichten über das Verhalten und den Umgang ‘Umar ibn al Khaṭṭābs zur Zeit seines Kalifats geben beeindruckendes</li> </ul>
--	--	--	--



		<p>wiederfährt, erträgt er es mit Geduld und das ist ebenfalls gut für ihn.“ (Muslim), „Jedes Kind wird mit der natürlichen Veranlagung (zum rechten Weg) geboren.“ (al-Bukhārī, Muslim)</p> <p>- Gesellschaftlicher Frieden (<i>salām</i>): Zur Veranschaulichung eignen sich etwa 2:272, 3:103/108, 4:1, 8:61, 24:22, 30:22, 34:39, 49:9-10/13 auch „Keiner von euch ist ein Gläubiger, bis er für seinen Bruder wünscht, was er für sich selbst wünscht.“ (al-Bukhārī), „Oh meine Diener, mir selbst gegenüber habe ich Unrecht verwehrt und habe es auch zwischen euch für verwehrt erklärt, so tut einander kein Unrecht.“ (Muslim), „Ich ließ ein Stück Gold zu Hause, das als Almosen gegeben worden war, und es missfiel mir, es eine Nacht in meinem Haus zu lassen, so brachte ich es in die Moschee zum Verteilen.“ (al-Bukhārī), „Die Leute kamen zum Propheten Muhammad und fragten: „Wenn jemand nichts zum Geben hat, was wird er dann tun?“ Er antwortete: „Er sollte mit seinen Händen arbeiten und sich selbst Nutzen bringen und auch Almosen (davon) geben.“ Die Leute fragten weiter: „Und wenn er nicht einmal das findet?“ Er antwortete: „Er sollte den Bedürftigen helfen, die um Hilfe bitten.“ Dann fragten die Leute wieder: „Wenn er das nicht tun kann?“ Er antwortete: „Dann sollte er gute Taten verrichten und sich vom Schlechten fernhalten und dies wird dann als wohltätige Tat angesehen.““ (al-Bukhārī), „Wer von euch etwas Übles sieht, soll es mit eigener Hand ändern, und wenn er dies nicht vermag, so soll er es mit seiner Zunge verändern, und wenn er dies nicht kann, dann mit seinem Herzen, und</p>	<p>Zeugnis seines Charakters und seiner vorbildhaften Eigenschaften.</p> <p>Möglicher Arbeitsauftrag im Unterrichtsgespräch und in Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedankenaustausch zum Fundament von Tugend im Plenum</li> <li>- Sammeln von Assoziationen zu Zutrauen, Achtsamkeit, Pragmatik, Frieden, Gerechtigkeit und Sicherheit in (sechs) Gruppen</li> <li>- Konkretisierung der obigen Aspekte auf der Basis von Zitatensammlungen und vertiefender Auseinandersetzung in Gruppenarbeit und Kategorisierung von Unteraspekten</li> <li>- Präsentation zu den einzelnen Aspekten im Plenum und Sicherung der zentralen Ergebnisse</li> <li>- Diskussion über die gegenseitige Wechselseitigkeit der Aspekte und Versuch eines begründeten Rankings in ihrer Bedeutung (z. B. durch Ballonfahrt-Methode) mit dem Ziel alle Aspekte als gleich wichtig zu erkennen</li> <li>- Vertiefende Bearbeitung des <i>hadīth djibrīl</i> mit Blick auf das Hadith als Wegweiser im Leben und Ableiten von Konsequenzen daraus für das eigene Leben</li> <li>- Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen eines jeden Einzelnen, die obigen Aspekte und Folgerungen aus dem <i>hadīth djibrīl</i> umzusetzen zunächst in Kleingruppen und dann im Plenum</li> <li>- exemplarisch Konsequenzen für ihr eigenes Handeln und Denken abwägen und in Bezug mit ihrem eigenen Selbstverständnis setzen</li> <li>- Rückanbindung an den Gedanken von Glück und Zufriedenheit</li> <li>- Reflexion über „Der größte Lohn kommt von</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>dies ist die schwächste Form des Glaubens.“ (Muslim), „Oh ihr Menschen! Euer Gott ist Einer und euer Stammvater (Adam) ist einer. Ein Araber ist nicht besser als ein Nicht-Araber, und ein Nicht-Araber ist nicht besser als ein Araber, und ein roter Mensch ist nicht besser als ein schwarzer Mensch und ein schwarzer Mensch ist nicht besser als ein roter Mensch, außer in der Frömmigkeit.“ (Ibn Ḥanbal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerechtigkeit ( <i>ʿadl</i>): Eine Auswahl dazu ist 3:18/195, 4:58/105/124/135, 5:8/42, 6:115/ 152, 7:29, 10:54, 11:85, 16:90, 33:35, 40:40, 57:25, 60:8, 99:7 auch „Oh meine Diener, Ich habe Mir selbst die Ungerechtigkeit verboten und ich habe sie auch für euch verboten. Also vermeidet, ungerecht zu einander zu sein.“ (Muslim), „Es gibt sieben Gruppen von Menschen, denen Gott mit Seinem Schatten an jenem Tag, an dem es keinen Schatten geben wird außer Seinem, Schatten spenden wird. [Einer davon ist] der gerechte Führer.“ (Muslim), „Der beste Dschihad ist ein wahres Wort zu einem ungerechten Herrscher.“ (Abū Dawūd, al-Tirmidhī), „Behandelt nicht ungerecht, und ihr werdet nicht ungerecht behandelt werden.“ (al-Tirmidhī)</li> <li>- Sicherheit ( <i>ʿamn</i>): Kann veranschaulicht werden durch 6:82, 7:200, 15:46, 16:98, 27:89, 44:55, 59:23, 72:22 oder auch 10:25, 33:44, 36:58, 56:25/26, 97:5, die beiden Schutzsuren, Gebete mit der Bitte um Schutz und Zuflucht</li> </ul> <p>Überleitung von den grundlegenden Tugenden</p>	<p>der größten Prüfung. Wenn Gott ein Volk liebt, prüft Er es. Wer dies annimmt, gewinnt Seine Zufriedenheit.“ (al-Tirmidhī) und „Der Weg zum Paradies ist umgeben von Schwierigkeiten.“ (al-Tirmidhī)</p> <p><i>Literaturhinweis:</i> Behr, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: Frank van der Velden/ Harry Harun Behr/Werner Haußmann (Hrsg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen, Göttingern 2013, S. 17-40.</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Diskussion um den Zusammenhang von elemen-</p>
--	--	--	---

		<p>und Zielen des Islam zu Bausteinen einer Lebensgestaltung im Sinne von Glück (Glückseligkeit) und Zufriedenheit und damit verbunden einer persönlichen Beziehung zu Gott, Aktivität, Bewusstheit, Selbstverantwortung, Sinnhaftigkeit, Beständigkeit und Schönheit unter Hinzuziehung von 92:4-21</p> <p>Daraus die Notwendigkeit zur Übernahme der Verantwortung für getroffene Entscheidungen ableiten und sich selbst als Architekten des eigenen Lebens (und Glücks) und als tragenden Bestandteil der Gesellschaft deuten</p>	<p>taren praktisch relevanten Tugenden und Zielen im Islam mit dem Gedanken der Würde des Menschen, Achtung und Toleranz sowie mit den Begriffen <i>khilāfa</i> (Statthalterschaft) und <i>fiṭra</i> (natürliche Veranlagung) auch als Rahmen der Verwirklichung der Aspekte</p> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <p>„Es genügt zur Beseitigung des Streits [in der menschlichen Gesellschaft] das Wissen eines jeden Einzelnen, dass sich Ungerechtigkeit für ihn vom Verstand her verbietet.“ (Ibn Khaldūns in seiner Muqqadima, 1. Buch 3. Kapitel 26. Abschnitt)</p>
--	--	---	--

## Entstehung und Bedeutung der islamischen Wissenschaften

ca. 8 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler lernen exemplarisch einige Vertreter und Positionen der klassischen islamischen Wissenschaften kennen, die sowohl historisch prägend für die Geistesgeschichte des Islams waren und auch heute noch Inspiration bieten. Dabei werden Problembereiche der Exegese und Hermeneutik berührt sowie Fragestellungen bearbeitet, die über den Alltag der Schülerinnen und Schüler hinausgehen und somit die Breite der Themen aufzeigen, mit denen sich Koranexegese in Vergangenheit, aber auch in der Gegenwart beschäftigt. Dabei wird Wert daraufgelegt, dass nicht nur Ergebnisse, sondern auch die Methoden und einige wissenschaftstheoretische Grundlagen der innerislamischen Gelehrtdiskurse exemplarisch vorgestellt werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler Perspektiven der Koranexegese ebenso kennen wie solche der klassischen Hadithwissenschaft und des klassischen islamischen Rechts. Am Beispiel der in Sure 4, Vers 34 aufgeworfenen Frage nach dem Status von Züchtigung in der Ehe erfahren sie, wie vielfältig sich Muslime auch mit aktuellen Problemstellungen des islamischen Rechts konstruktiv und klärend auseinandersetzen, und dass eine fundierte Koranexegese nicht beim Wortlaut stehen bleibt, sondern nach Kontexten und Sinn fragt.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenshaltung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen</p>	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b></p> <p>(1) zentrale Aspekte der Werke und Methoden ausgewählter Koranexegeten darstellen, den Stellenwert von Überlieferung und Vernunft bei unterschiedlichen Exegeten vergleichen, unterschiedliche Interpretationen beispielhafter Koranstellen einander gegenüberstellen und sich dazu positionieren</p>	<p><i>Leitende Frage:</i> Wozu Koranlegung, wenn der Koran doch klar ist?</p> <p><i>Impuls/Einstieg:</i> „Was haltet Ihr von folgendem Zitat des muslimischen Jugendlichen Ferid: „Mich interessieren die Meinungen von Islamgelehrten nicht – denn für den Muslim zählen nicht Interpretationen von irgendwelchen Gelehrten, sondern nur der Koran und das Beispiel des Propheten. Der Rest ist ja eh alles später entstanden.“</p> <p>Murmelrunde mit anschließender Aussprache im Plenum Deutlich werden sollte dabei: – Gelehrtenmeinungen sind natürlich nicht</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Für diese Sequenz steht eine Doppelstunde zur Verfügung.</p> <p>Eine Klärung folgender Begriffe kann hier nötig oder sinnvoll sein: – Bedeutung (ist das, was dem Text entnommen werden kann)</p>

<p>und theologisch einordnen</p> <p><b>2.2. Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvoll-</p>		<p>vergleichbar mit Koran und Hadith (den Primärquellen).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelehrtenmeinungen sind Interpretationen von Experten – sie sind nicht heilig, aber sie verdienen es ernst genommen zu werden.</li> <li>- Denn: jedes Verständnis von Koran und Hadith ist eine Interpretation – man kann einen Text nicht „direkt“ verstehen (Gründe siehe unten)</li> <li>- Darum sind Meinungen von Gelehrten nicht als Konkurrent zum Koran zu verstehen, sondern als Angebote zum besseren Verständnis</li> </ul> <p>„Warum kann man einen Text aus vergangener Zeit nicht ohne Hilfsmittel verstehen? Warum ist jedes Textverstehen immer auch eine Interpretation?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn der Text in einer für uns fremden Sprache verfasst ist, müssen wir diese Sprache lernen oder uns auf Übersetzungen verlassen, die ihrerseits aber stets auch schon Interpretationen sind.</li> <li>- Begriffe aus der Entstehungszeit des Textes können damals etwas Anderes bedeutet haben als später – darum braucht man Hinweise auf die ursprüngliche Bedeutung; um diese Hinweise zu finden, muss man über den Text hinausgehen.</li> <li>- Die ersten Adressaten eines Textes kannten in der Regel den Zweck einer Textstelle – darum können sie auch die gemeinte Bedeutung leichter ermitteln.</li> <li>- Die ersten Adressaten eines Textes konnten den Autoren des Textes (beim Koran: seinen Verkünder, also den Propheten) fragen, was er meinte - spätere Leser können das nicht mehr.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinn (ist das, was der Autor damit sagen möchte, und ist meist spezieller als die erste Bedeutung)</li> <li>- Interpretieren (etwas als etwas verstehen; als Leser einem Text eine Bedeutung oder einen Sinn zuweisen)</li> <li>- Auslegung (in bestimmter Weise deutend interpretieren)</li> <li>- Exegese (Erklärung und Auslegung eines Textes)</li> <li>- Tafsīr (Bezeichnung für die Wissenschaft der KoranAuslegung, oft auch bezogen auf Auslegung, die sich eng am Text orientiert und sich mit reinen Vermutungen zum Textsinn, die nicht zwingend aus dem Text abgeleitet werden können, zurückhält)</li> </ul>
---	--	--	--

<p>ziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>2. über den islamischen Glauben Auskunft geben, eigene Gedanken, Gefühle und Sichtweisen zum Ausdruck bringen und begründet einen eigenen Standpunkt vertreten, mit anderen</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Autor (beim Koran: der Verkünder) eines Textes hat einst vielleicht von selbst ausführlich Hinweise zum besseren Verständnis eines Textes mitgegeben, die aber nicht erhalten sind.</li> <li>- Einzelne Textstellen sind oft vieldeutig – erst der Zusammenhang zum Gesamttext ermöglicht eine genauere Zuordnung der Bedeutung (hermeneutischer Zirkel); diesen Gesamtzusammenhang herzustellen ist eine Form der Interpretation.</li> <li>- Das Verständnis eines Textes hängt immer auch vom Horizont und der kulturellen Prägung des Lesers ab – dies erschwert es einen Text zu verstehen, dessen ersten Adressaten einem anderen Kulturkreis aus einer anderen Zeit angehörten.</li> <li>- Speziell Texte wie der Koran und Hadithe gehen unmittelbar auf konkrete Ereignisse oder Anfragen aus dem Umfeld der ersten Adressaten ein – ohne diese Umstände genau zu kennen, ist es schwierig den gemeinten Sinn zu verstehen.</li> </ul> <p>„Wie würdet Ihr vorgehen, wenn Ihr den genauen Sinn einer Textstelle aus einem Buch verstehen wollt, dessen Original in ferner Zeit in einer fremden Sprache verfasst wurde?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst viele und gute Übersetzungen heranziehen und vergleichen (Problem: Woher weiß man, welche Übersetzung gut ist?)</li> <li>- die fremde Sprache gründlich studieren</li> <li>- mit einem Experten sprechen, der die Sprache gut kennt</li> <li>- versuchen etwas über die Geschichte und Auslegungsmöglichkeiten einzelner Begriffe zu lernen</li> </ul>	
--	--	--	--

<p>Standpunkten vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen, eigene sowie andere Sichtweisen kritisch reflektieren und eigene Positionen weiterentwickeln</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p> <p>4. einfache hermeneutische Instrumente aus</p>		<p>Folgende Antworten auf dieselbe Frage eignen sich gut als Vorlage um elementare exegetische Ansätze vorzustellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schritt zum <i>tafsīr bi-l-ma`tūr</i> (traditionalistische Exegese): Versuchen andere Texte/Autoren zu finden, die zeitnah zum betrachteten Text lebten, oder gar den Autor (beim Koran: den Verkünder) kannten und über diesen geschrieben haben, sodass man sich heute bei diesen über den gemeinten Sinn informieren kann</li> <li>- Schritt zum <i>tafsīr al-qur`ān bi-l-qur`ān</i> (Auslegung des Korans durch den Koran – Spezialfall des <i>tafsīr bi-l-ma`tūr</i>): versuchen den Text so genau wie möglich zu analysieren und zu schauen, was woanders im Text zum Thema der betrachteten Textstelle noch alles aussagt</li> <li>- Schritt zum <i>tafsīr bi-l-ra`y</i> (rationalistische Exegese): versuchen durch eigenen Vernunftgebrauch (logisches Denken, wissenschaftliche, philosophische und theologische Kenntnisse aus anderen Bereichen) den nicht sofort erkennbaren Sinn einer Textstelle selbstständig zu erfassen</li> <li>- Schritt zu kontextualisierender/historisierender Hermeneutik (vergleichbar zur traditionalistischen Exegese): versuchen durch Blick auf andere Hinweise aus der selben Zeit zu erschließen, welchen konkreten Zweck die untersuchte Passage verfolgte, um so die eigentliche Absicht der Textstelle zu verstehen, für die der Wortlaut nur ein aktuelles Mittel zu einem höheren Zweck war</li> </ul>	
---	--	--	--

<p>der islamischen Tradition und aus neueren Zugängen in ihren Ansätzen zur Erschließung islamischer Quellen anwenden</p> <p>5. Regeln der islamischen Rechtsfindung in ihren Grundzügen anhand ethisch-moralischer sowie theologischer Aussagen exemplarisch identifizieren und auf eigene oder neue ethisch-moralische oder theologische Fragen ansatzweise anwenden</p>		<p>Anhand der letzten vier Punkte können nun im weiteren Verlauf der Stunde exemplarisch typische Auslegungsbeispiele für die genannten Richtungen vorgeführt werden.</p> <p>Dabei sollten auch die jeweiligen Exegeten, ihr historischer Hintergrund, ihr Grundanliegen und ihr exegetisches Gesamtwerk vorgestellt werden.</p> <p>Beispiele:</p> <p>1) Für die rationalistische Exegese: Fakhruddīn al-Rāzī (gest. 1209 n. Chr.) – Werk: Mafātīḥ al-Ġayb</p> <p>In seiner Koranexegese der ersten Koransure al-Fātiḥa versteht al-Rāzī im Vers „Aller Lob gebührt Allah, dem Herren der Welten (<i>al-‘ālamīn</i>)“ das Wort „der Welten“ so, dass damit nicht nur unsere Welt (im Sinne unseres ganzen Universums), sondern eine sehr große Anzahl ähnlicher Universen angedeutet ist. Für die Möglichkeit der Existenz dieser für uns unsichtbare Welten führt er als Begründung die Allmacht Gottes an. (siehe rechts)</p> <p>Mögliche Arbeitsaufträge zum Textauszug rechts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Geb in eigenen Worten al-Rāzīs Aussage und seine Begründung wieder!</li> <li>– Auf was stützt sich seine Begründung? Handelt es sich hier um eine rationalistische oder traditionalistische Koranauslegung?</li> <li>– Recherchiert, wer hier die „Philosophen“ sein könnten, von denen al-Rāzī spricht.</li> <li>– <i>Anspruchsvoll:</i> Vergleicht al-Rāzīs Überle-</li> </ul>	<p>Aus Fakhruddīn al-Rāzīs Koranexegese:</p> <p><i>"Es ist erwiesen, dass es außerhalb der Welt eine unbegrenzte Leere gibt. Und es ist erwiesen, dass der erhabene Allah die Macht hat alles, was möglich ist, zu erschaffen. Das bedeutet auch, dass der Erhabene die Macht hat außerhalb dieser Welt [also dieses Universums] tausend mal tausend Welten außer dieser Welt zu erschaffen, sodass diese alle größer und massereicher sind als diese Welt. In diesen Welten gibt es genauso... an Himmeln, Erde, Sonne und Mond wie in dieser Welt. das selbe, was es auch In</i></p>
--	--	---	--



		<p>gungen mit den modernen Erkenntnissen über die Existenz mehrere erdähnlicher Planeten außerhalb unseres Sonnensystems und mit den neueren Theorien über die Existenz von Paralleluniversen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anspruchsvoll:</i> Überlegt Euch Chancen und Risiken rationalistischer Koranexegese und positioniert Euch dazu.“</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i> Mit den Philosophen sind die muslimischen Aristoteliker wie Ibn Sīnā gemeint, die selbst von der Richtigkeit der aristotelischen Naturphilosophie ausgingen, der zufolge es nur ein „unten“ gibt, nämlich auf unserer Erde und nur ein Himmelreich. Das schließt die Existenz anderer Erden bzw. Welten aus.</p>	<p><i>all diesen Welten gibt es... jeweils Himmel und Erde, Sonne und Mond. Die Beweise der Philosophen [hingegen], dass es nur eine Welt gibt, sind schwach...“</i> (Fakhruddīn al-Rāzī: Mafātīḥ al-Ġayb, Bd. 1, Beirut 1981, S. 14)</p> <p>Zu den bekannten Problemen der rationalistischen Exegese gehört das Risiko, dass man dabei in den Koran beliebig Dinge hineinlesen kann, die mit dem Text gar nichts mehr zu tun haben, etwa den aktuellen Stand der Naturwissenschaften, der sich im Laufe der Zeit aber schon wieder ändern kann.</p> <p>Zur Absicherung dagegen muss zwischen dem, was aus einem Koranvers direkt folgt (<i>tafsīr</i>), und dem was, (wenn man logisch weiterdenkt) möglicherweise daraus abgeleitet werden könnte (<i>ta`wīl</i>), unterschieden werden.</p> <p>Neben dem hier angeführten beeindruckenden Beispiel einer heute noch aktuellen Auslegung finden sich in der Geschichte der rationalistischen Exegese auch Überlegungen, die sich später als Irrtum herausgestellt haben, etwa die ebenfalls bei al-Rāzī zu findende Idee, dass die Erde zwar kugelförmig ist, aber einen unbeweglichen festen Ort hat. Hier vertritt er selber eine Überzeugung, wie man sie auch bei den aristotelischen Philosophen vorfindet.</p> <p><i>Hinweis:</i> Die moderne Tendenz neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien rückwirkend aus dem Koran abzuleiten ist als <i>tafsīr fannī</i> (naturwissenschaftliche Exegese) bekannt und verwandt zur rationalistische Exegese, was auch ähnliche Risiken bedeutet. Al-Rāzīs Idee von den vielen Welten war zu seiner Zeit übrigens keine gängige naturwissenschaftliche Position, wie auch sein Hinweis auf die Philosophen zeigt.</p>
--	--	---	--

		<p>2) Für die traditionalistische Exegese: al-Ṭabarī (gest. 310 n. Chr.)</p> <p>Otto Loth über Al-Ṭabarīs Korankommentar:          „Zuerst wird überall der Wortsinn der Stelle nach den Regeln der arabischen Grammatik erläutert ... Darauf werden die in der Regel sich widersprechenden traditionellen [d. h. die von den früheren Generationen überlieferten] Auslegungen aufgeführt und zwar ... mit ihrer Begründung in urkundlicher Form. Dann werden sie einzeln kritisiert, worauf Ṭabarī ... sein eigenes Urteil über die richtige oder wenigstens wahrscheinlichste Auslegung abgibt. Zwischen ihm und seinen [ebenfalls traditionalistischen] Vorgängern, deren Kommentare eigentlich nur aus Glossen [Randbemerkungen] hauptsächlich einer berühmten Autorität bestehen, ist ein himmelweiter Unterschied ... Sein freies Urteil besteht eigentlich nur in der Anwendung des untrüglichen Kriteriums des arabischen Sprachgesetzes auf das vielfältige und oft widerspruchsvolle Material der traditionellen Auslegung.“          (abgekürztes Zitat aus Otto Loth: Tabarīs Korankommentar, in: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 35 (1888), S. 601-602)</p> <p>Mögliche Arbeitsaufträge zum obigen Textauszug:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Gebt in eigenen Worten al-Ṭabarīs Methode wieder, insbesondere seinen Umgang mit der Vielzahl an überlieferten Auslegungsmöglichkeiten.</li> <li>- Wieso genügt es al-Ṭabarī wohl nicht den Koran einfach nur mit seinen exzellenten Arabischkenntnissen zu lesen und zu inter-</li> </ul>	<p><i>Hinweis:</i>          Die traditionalistische Exegese greift auf ein wesentlich größeres Überlieferungsangebot zurück als die späteren kanonischen Hadithsammlungen, in denen ohnehin nicht sehr viel zu finden ist, was sich direkt auf konkrete Koranauslegung bezieht. Die strengen Kriterien für authentische Hadithe wie vollständige Überliefererketten finden sich eher beispielsweise in der islamischen Rechtswissenschaft (<i>fiqh</i>), in der anerkannte Überlieferungen bzw. Hadithe immer auch konkrete praktische Konsequenzen haben.</p> <p>Ein Beispiel für al-Ṭabarīs Vorgehen:          29 Suren im Koran beginnen mit einzelnen Buchstaben, deren Sinn und Bedeutung unklar ist. So beginnt Sure 2 mit dem Vers "Alif - Lam - Mim", also den drei Buchstaben "A - L - M". Was macht nun ein Exeget wie al-Ṭabarī, um den Sinn dieser Buchstaben zu erschließen? Er führt über zehn überlieferte Auslegungen dazu an. Demnach sind diese drei Buchstaben zusammen ein Name des Korans, oder eine Eröffnungsformel, oder der Name der Sure, oder der größte Name Gottes (<i>ism Allāh al-a‘zam</i>), oder ein Schwur, oder die Abkürzung einer längeren Formulierung, oder einfach nur reine Buchstaben des Alphabets, oder Symbole für Zahlen mit einer bestimmten Bedeutung oder ein spezifisches Mysterium des Korans. Tabarī wägt anschließend all diese überlieferten Auslegungen gegeneinander ab und kommt zum Ergebnis, dass dieses A-L-M als Kette isolierter Buchstaben zu verstehen sind, wobei die Buchstaben viele Bedeutungen zugleich haben. Tabarī selbst bevorzugt hier aber keine bestimmte Bedeutung.          (nach Otto Loth: Tabarīs Korankommentar, in: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 35 (1888), S. 604-605.)</p>
--	--	--	--

		<p>pretieren? Vergleicht seine Haltung mit der aus dem Eingangszitat von Ferid!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lest das Beispiel (siehe rechts) für al-Ṭabarīs Vorgehen durch – wie kann es sein, dass so viele Meinungen zu einem einzigen Vers überliefert worden sind?</li> <li>- Wie hätte vielleicht ein rationalistischer Exget wie al-Rāzī den Koranvers „A-L-M“ (2:1) ausgelegt?</li> <li>- <i>Anspruchsvoll:</i> Überlegt Euch Chancen und Risiken rationalistischer Koranexegese und positioniert Euch dazu.“</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i> Rationalistische und traditionalistische Exegese schließen sich in der Praxis gegenseitig nie ganz aus. Auch al-Rāzī führt zahlreiche überlieferte Auslegungen an, die er im Detail diskutiert. Und auch al-Ṭabarī argumentiert oft rational, also mit Vernunftargumenten für die Richtigkeit oder Falschheit überlieferter Auslegungen. Nur das Gewicht, das dabei der kreativen Vernunft oder der Überlieferung zugewiesen wird, unterscheidet sich.</p> <p>Abschließende Reflexion zum Eingangszitat und Beurteilung der vorgestellten Haltungen bei der Koranauslegung.</p>	<p>Zu den bekannten Problemen traditionalistischer Exegese gehört die große Menge an schwachen oder erfundenen Überlieferungen über Koranerläuterungen des Propheten oder seiner Gefährten, die so ihren Weg in die exegetische Literatur gefunden haben. Der Versuch Auslegungen allein auf die Autorität der ersten Muslime zurückzuführen hat die Schwierigkeit, dass es relativ wenige als authentisch anerkannte Überlieferungen gibt, die direkt Koranverse erläutern. Dies ist auch mit einer der Gründe, warum man auf wenig gesicherte Überlieferungen zurückgreifen musste und immer noch muss. Dennoch sind auch die schwachen Überlieferungen von historischem Wert: Sie zeigen, welche Deutungen überhaupt im Umlauf waren, auch wenn sie oft nicht die Deutung des Propheten, sondern späterer Muslime waren. Unter diesen kann es immer wertvolle Hinweise auf die Koranauslegung der Frühzeit geben.</p> <p>Ein weiteres Problem der traditionalistischen Exegese besteht darin, dass sie den Korantext oft in den Hintergrund stellt: Es besteht das Risiko, dass noch bevor der Korantext richtig ausgereizt worden ist, die möglichen Auslegungen auf die tradierten beschränkt werden.</p> <p><i>Hinweis:</i> Eine Sonderrolle nehmen überlieferte Auslegungen ein, zu denen mehr oder weniger ein Konsens unter den Gelehrten besteht. Diese Auslegungen machen den Kern der islamischen Tradition aus und betreffen die zentralen Fragen des islamischen Glaubens, so dass hier nicht von einem Zustand der Beliebigkeit ausgegangen werden kann. Die vieldeutigen Auslegungen betreffen oft nicht die zentralen Themen des Islams, oder nur deren Einzelheiten.</p>
--	--	---	--

	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b></p> <p><b>(4)</b> unterschiedliche hermeneutische Ansätze zur Deutung des Korans vergleichen und diese an isolierten Wortlauten orientierten Auslegungen gegenüberstellen sowie einfache hermeneutische Instrumente für die eigene Koranlektüre formulieren und beispielhaft anwenden</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Liebe statt Hiebe!</p> <p><i>Impuls/Einstiegsdialog:</i></p> <p>Lara: „Ich habe mal gehört, im Koran gibt es einen Vers, der es dem Mann erlaubt seine Ehefrau zu schlagen. Kann das sein? Wisst ihr etwas darüber?“</p> <p>Selman: „Das kann eigentlich nicht sein – der Prophet hat nie eine seiner Frauen geschlagen.“</p> <p>Lara: „Da soll stehen: Wenn sie euch nicht gehorchen, dann ermahnt sie, trennt eure Betten und dann schlägt sie.“</p> <p>Selman: „Dem müssen wir mal nachgehen. Es gibt, soweit ich weiß, viele andere Stellen im Koran, die ganz anders klingen.“</p> <p>Zum Einstieg:</p> <p>Ehe der patriarchal konnotierte Vers 4:34 behandelt wird, soll auf eine Reihe von Koranversen verwiesen werden, die ein egalitäres (also auf Gleichberechtigung abzielendes) Verhältnis von Mann und Frau betonen. Statt „egalitär“ kann hier versuchsweise auch der Begriff „emanzipatorisch“ verwendet werden, sofern diese Verse als Abgrenzung von Auslegungen verstanden werden, die dem Mann eine einseitige Überlegenheit oder Vorherrschaft zuschreiben.</p>	<p><i>Didaktische und inhaltliche Hinweise:</i></p> <p>Ziel dieser Sequenz ist es anhand des viel diskutierten Koranverses 4:34 auf einige typische Methoden und Argumente der zeitgenössischen Koranexegese und der islamischen Rechtswissenschaft hinzuweisen und für aktuelle Diskurse um den Koran zu sensibilisieren: Auch gläubige und religiöse Muslime können brisant anmutende Koranpassagen differenziert diskutieren. Und es gibt nicht nur einen, sondern gleich mehrere Wege um innerislamisch Problemstellungen der Auslegung zu bewältigen.</p> <p>Insbesondere soll demonstriert werden, dass der Wortlaut einer Stelle alleine nicht ausreichend ist, um deren Sinn oder deren Relevanz für hier und heute zu erschließen. Die Tatsache, dass der Prophet selbst den Koran nicht als kontextlose Handlungsanweisung für jeden in jeder Situation verstand, gehört ebenfalls zu den Aspekten, die hier sichtbar werden sollen.</p> <p>Parallel dazu soll exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung des kulturellen Kontextes des Umfeldes der koranischen Offenbarung ebenso wie die Vielfältigkeit der Erstadressaten des Korans wesentlich zum Verständnis von so brisanten Stellen wie 4:34, die oft als Legitimation von körperlicher Gewalt gegen eine ungehorsame Ehefrau verstanden wurde, beitragen kann.</p> <p>In dieser Sequenz soll 4:34 freilich nicht diskutiert werden, um über die aktuelle Legitimität von Gewalt in der Ehe entscheiden zu können – vielmehr ist vorweg schon jegliche Form der Gewaltanwendung in der Ehe als aus ethischen Gründen ausgeschlossen vor auszusetzen. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich die von 4:34 aufgeworfene Frage mit der nötigen Distanz als eine vor allem <i>theoretische</i> Fragestellung mit Pro und Contra Argumenten diskutieren. Die Frage lautet dann, wie gut sich eine solche</p>
--	--	---	--

		<p>Koranverse, die ein Miteinander von Mann und Frau auf Augenhöhe und ihre Gleichwertigkeit betonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Männer und Frauen sind einander Gehilfen – gemeinsam gebieten sie das Gute und verbieten das Schlechte 9:71</li> <li>- Männer und Frauen sind einander ein Gewand 2:187</li> <li>- Gott setzte Liebe und Zärtlichkeit zwischen Mann und Frau 30:21</li> <li>- Gott wird keine Tat verloren gehen lassen, sei es von Mann oder Frau 3:195</li> <li>- Gott hat den gläubigen Männern und den gläubigen Frauen... den spendenden Männern und den spendenden Frauen... Vergeltung und großartigen Lohn vorbereitet 33:35</li> </ul> <p>Fazit: Der Koran geht an mehreren Stellen von der Gleichwertigkeit von Mann und Frau und einem Miteinander auf Augenhöhe aus.</p> <p>Selman: „Ich habe den Vers gefunden. Er ist in Sure 4, Vers 34.“</p> <p>An dieser Stelle sollte eine Übersetzung des Verses vorgestellt werden – es können freilich auch mehrere Übersetzungen verglichen werden. Auch wenn einiges unterschiedlich formuliert wird, so findet man in den meisten deutschsprachigen Übersetzungen für den zweiten Teil von 4:34 in etwa die Übersetzung:</p> <p>„... Die aber, deren Widerspenstigkeit ihr befürchtet, die ermahnt, haltet euch fern von ihnen</p>	<p>Ablehnung von Gewalt auch islamisch begründen und motivieren lässt.</p> <p>Besonnene Muslime lehnen Gewalt in der Ehe ab, wie die zahlreichen Stellungnahmen hierzulande und das Ringen zahlreicher muslimischer Länder gegen Gewalt in der Ehe und gegen Frauen generell zeigt. Wichtig ist hier auch das einstimmige Zeugnis über den Propheten Muhammad, der trotz der in 4:34 scheinbar gegebenen Möglichkeit, nie zu Gewalt in der Ehe griff und anderen zumindest davon abriet.</p> <p>Männer, die in der Ehe Gewalt anwenden, stützen sich ferner so gut wie nie auf 4:34. Vielmehr stecken hinter Gewalt in der Ehe ähnliche Gründe wie in nichtmuslimischen Kreisen. Eine „entschärfende“ Auslegung von 4:34 alleine löst daher keine gesellschaftlichen Probleme, da sie nicht aus Koranauslegung resultieren.</p> <p>Dennoch erschweren es überkommene Rechtsmeinungen in manchen islamischen Ländern offensiver gegen dieses Problem vorzugehen.</p> <p>Ein weiteres inhaltliches Ziel ist erreicht, wenn gezeigt wird, dass man sich als Muslim gemäß der koranischen Botschaft klar gegen Gewalt positionieren muss, auch wenn der isolierte Wortlaut einzelner Koranverse die Anwendung von Gewalt zu legitimieren scheint.</p> <p>All dies sollte in einer Doppelstunde erarbeitet werden.</p> <p>„Ā'isha berichtet: Der Gesandte Gottes – Gott segne ihn und schenke ihm Frieden – schlug nie einen Diener oder eine seiner Frauen, noch erhob er seine</p>
--	--	---	---

		<p>auf dem Lager [d. h. im Ehebett], und schlägt sie.“</p> <p>Diese Passage wird in der Regel als ein dreistufiges Durchsetzungsrecht des Mannes verstanden, auf das er bei „Ehe gefährdendem Verhalten“ der Frau zurückgreifen könne. Genau diese Deutung soll im Folgenden hinterfragt werden.</p> <p>Lara: „Tatsächlich. Aber wie passt das zu den vielen anderen Koranversen? Ich finde, wir sollten jetzt nicht bei der Übersetzung stehenbleiben, sondern uns mal ein paar Erklärungen anschauen.“</p> <p>Hier können nun konkrete Auslegungen zur Problematik des Schlagens vorgestellt und analysiert werden. Die hier vorgestellten fünf Texte nehmen in ihrer Reihenfolge hinsichtlich des Einbezugs des historischen Kontextes zu.</p> <p>Es können alle Texte bearbeitet werden, beispielsweise in einer Lernstraße. Denkbar wäre auch eine arbeitsteilige Gruppenarbeit mit Präsentationen, oder ein Gruppenpuzzle – letztere beide Formen setzen erhöhte Selbstorganisationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler voraus.</p> <p>Zu beachten ist, dass in den Textvorschlägen – außer bei Text 3 – nicht der ganze Vers 4:34, sondern nur der Teil mit dem Durchsetzungsrecht bzw. dem Schlagen im Fokus steht. Auch die grundlegenden exegetischen Paradigmen hinter den Texten werden hier nicht systematisch erarbeitet, sondern nur exemplarisch betrachtet. Vertiefte Auseinandersetzungen mit den genannten Punkten können ertragreich erst in der Kursstufe erfolgen.</p>	<p>Hand gegen etwas.“ (Sunan Ibn Mādja)“</p>
--	--	---	--

		<p>Mögliche Fragen und Aufgaben zu den Texten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bezweckt der Autor des betrachteten Textes? Was könnten seine persönlichen Intentionen sein?</li> <li>- Gibt die Thesen und Argumente in eigenen Worten wieder</li> <li>- Welches sind die aus Deiner Sicht wichtigsten Argumente? (Hier kann es unter anderem um folgende Punkte gehen: Konkrete Auslegung eines relevanten Wortes, unterschiedlich starker Einbezug der Sunna, Betonung bestimmter Überlieferungen, Betonung des ersten Adressatenkreises als eigentliche Adressaten von 4:34, Unterscheidung zwischen dem Wortlaut und der pädagogischen Intention hinter 4:34)</li> <li>- Beziehe (soweit möglich) Stellung zu diesen Argumenten (Pro und Contra)</li> <li>- Was kann man daraus lernen?</li> <li>- Welche Fragen dabei offen?</li> </ul> <p>Es folgen einige Hinweise zu den Texten.</p> <p>Zu Text 1: Muhammad Asad stellt hier in moderatem Ton einige klassische Auslegungen vor, ohne sich diese zueigen zu machen. Man merkt an diesem Text, dass es heute kaum möglich ist eine das Schlagen legitimierende Argumentation aufzubauen, und sei das Schlagen noch so schwach oder symbolisch gemeint. Dennoch ist es wichtig zu verstehen, dass dies die traditionelle Sicht ist, mit der wir auch heute noch konfrontiert sind.</p> <p>Wichtig ist hier die Beobachtung, dass auch viele klassische Gelehrte der Vergangenheit sich sehr wohl der Brisanz des Themas bewusst</p>	<p><i>Text 1: Die klassische Position</i></p> <p>Muhammad Asad fasst in seinem zeitgenössischen Korankommentar die traditionelle Sichtweise zum Schlagen der Ehefrau so zusammen:</p> <p><i>„Der Prophet selbst verurteilte das Schlagen der Ehefrau durch den Mann deutlich und sagte zu unterschiedlichen Anlässen: „Kann jemand von euch wirklich seine Frau wie einen Sklaven schlagen und dann ihr abends beiwohnen?“ In einem anderen Hadith verbietet er das Schlagen der Frau mit den Worten: „Schlagt nie die Dienerinnen Gottes“.</i></p> <p><i>Als der obige Koranvers [4:34] geoffenbart wurde, sagte der Prophet laut einer Überlieferung: „Ich wollte das eine, aber Gott das andere...“</i></p> <p><i>Zugleich sagte er in seiner Rede anlässlich der Ab-</i></p>
--	--	--	--

		<p>waren und aus dem Wortlaut von 4:34 nicht einfach eine unbeschränkte Freiheit zu einer „Tracht Prügel“ abgeleitet haben.</p> <p>Auch wenn man der klassischen Deutung folgt, kann man überdies durch Verweis auf den hohen Missbrauch von auch nur „kleinen“ Legitimationen zum Schlagen auf einen generellen Verzicht pochen.</p> <p>Zu Text 2: Der für junge Musliminnen und Muslime meist attraktivste, da einfachste Zugang ist der, der das als „schlägt sie“ übersetzte Wort <i>wa-dribūhunna</i> etwa als „trennt euch von ihnen“ übersetzt. Hintergrund ist, dass im Koran das relevante Wort in der Tat selten im Sinn eines tätlichen Schlagens verwendet wird, sondern in allen möglichen anderen Bedeutungen (anders aber in vielen Hadithen). Dieser Ansatz wird von Philologen jedoch oft kritisiert – unter anderem wegen seiner ungeklärten grammatischen Möglichkeit und seines „ad-hoc“-Charakters: Die alternative Deutung setzt sich deutlich von der exegetischen Tradition ab, ohne wirklich erklären zu können, warum bislang praktisch niemand auf diese alternative Deutung kam. Dennoch soll dieser Zugang hier vorgestellt werden – es geht hier schließlich nicht darum unumstrittene und endgültige Wahrheiten zu präsentieren, sondern auf die vielen Denkooptionen in der Exegese hinzuweisen, die durchaus Relevanz besitzen können.</p>	<p><i>schiedswallfahrt, dass die Ehefrau nur bei Nachweis offensichtlicher Unmoral geschlagen werden dürfe, aber ohne Schmerzen zuzufügen... Im Lichte dieser Hadithe betonten die Autoritäten, dass wenn trotz allem zur Methode des Schlagens gegriffen wird, dass dies leicht und symbolisch erfolgen solle, 'mit einem dünnen Stöckchen oder etwas Ähnlichem' (nach al-Ṭabarī) oder gar mit einem gefalteten Taschentuch (nach al-Rāzī). Manche große Islamgelehrte (wie ash-Shāfi'ī) sind der Meinung, dass das Schlagen nur als Ausnahmefall erlaubt ist, und dass es vorzuziehen ist darauf zu verzichten.“</i></p> <p>(übersetzt aus Muhammad Asads kommentierter Koranübersetzung zu 4:34)</p> <p>Text 2: <i>Alternative Deutung des kritischen Verbes 'ḍaraba'</i></p> <p>Aus einer Publikation des Zentrums für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung:</p> <p><i>„Unter Heranziehung aller Untersuchungsergebnisse kann die Bedeutung von daraba in Qur'ān, 4:34 nicht mit "schlägt sie" (die Frauen) wiedergegeben werden, ohne den Gesamtkomplex des qur'ānischen Belegmaterials und der Sunna des Gesandten zu vernachlässigen. Geeignet ist der Begriff "trennt euch von ihnen" (den Frauen), "zieht aus", „legt eine Distanz zwischen euch“. Es geht um Fernhalten, Trennung (auf Zeit), um Abstand, um das sich Zurückziehen der Ehemänner, welche sie in der zweiten Phase bereits durch ihr Entfernen von der ehelichen Schlafstätte eingeleitet haben. Diese Vorgehensweise entspricht auch exakt der prophetischen Handlungsweise.“</i></p> <p>(ZIF- Zentrum für Islamische Frauenforschung (Hrsg.): Ein einziges Wort und seine große Wirkung, Köln 2005, S. 58)</p>
--	--	---	---



		<p>Zu Text 3: Dieser Ansatz bleibt auch weitgehend koranimmanent, indem erst nach weiteren Voraussetzungen sucht, von denen der Koran das Durchsetzungsrecht des Mannes abhängig macht. Wenn gezeigt werden kann, dass der Koran hierfür weitere Bedingungen nennt, und dass diese Voraussetzungen hier und heute praktisch nicht mehr erfüllt sind, dann würde das Durchsetzungsrecht gar nicht greifen. Damit wäre das Problem des Schlagens (wenn man es als Schlagen auffasst, was hier nicht vorausgesetzt wird) also gänzlich umgangen. Das Durchsetzungsrecht wäre dann ein bedingtes Gebot, ähnlich wie zahlreiche Kriegspassagen im Koran. Dieser Zugang des „bedingten Patriarchats“ verbindet den Wortlaut des Korans mit äußeren variablen Bedingungen und eröffnet damit einen Zugang zur Exegese, der nach Bedingungen fragt, unter denen Aussagen überhaupt praktische Relevanz haben bzw. beanspruchen. Dieser Zugang kann mit den anderen kombiniert werden, da er an anderer Stelle ansetzt. Er hat viele Vorläufer in der Tradition, wobei man aber ergänzen muss, dass die traditionellen Autoren eher davon ausgehen, dass es religiös erwünscht ist, dass die Bedingungen für die Vorrangstellung des Mannes erfüllt sind. Im vorliegenden Text werden, wie bei vielen zeitgenössischen Vertretern ähnlicher Ansätze, eher die Bedingungen der Gegenwart als gegeben oder gar erstrebenswert verstanden.</p>	<p>Text 3: <i>Die von Bedingungen abhängige Vorrangstellung des Mannes</i></p> <p>Es wird bei aller Aufregung um die Thematik des Schlagens oft übersehen, dass das im zweiten Teil von 4:34 angesprochene Durchsetzungsrecht des Mannes nicht bedingungslos gegeben ist, sondern von Voraussetzungen abhängt, die im ersten Teil des Verses thematisiert sind. Dort wird von den Ehemännern ausgesagt, dass sie für ihre Ehefrauen einstehen bzw. für diese Verantwortung tragen, oder nach klassischer Auslegung gar Familienoberhaupt sind – und zwar mit Rücksicht darauf, dass Allah (1) „manche von ihnen vor manchen ausgezeichnet hat“ und (2) dass die „Männer von ihrem Vermögen ausgehen“, also die Frauen umfassend versorgen müssen. Liest man 4:34 als logische Abfolge, dann folgt daraus, dass das Durchsetzungsrecht des Mannes im zweiten Teil – unabhängig davon, wie es genau aussieht – gar nicht gegeben ist, wenn die genannten beiden Bedingungen aus dem ersten Teil nicht gegeben sind.</p> <p>Nun ist die erste Bedingung der <i>Auszeichnung</i> so vage formuliert, dass sich daraus nach Meinung mancher Exegeten noch keine generelle Auszeichnung aller Männer über alle Frauen ableiten lässt. Auch bleibt unklar, worin diese Auszeichnung genau besteht – vielleicht wird damit lediglich ausgesagt, dass es generell Kompetenzunterschiede zwischen Menschen geben kann, und dass diese manchmal den Mann zum Familienoberhaupt qualifizieren können.</p> <p>Eindeutiger ist die zweite Bedingung, nämlich die der absoluten Versorgerrolle des Mannes. Aber diese kann von Situation zu Situation und von Gesellschaft zu Gesellschaft variieren. In modernen Industrienationen können Frauen sich dieselben Qualifikationen</p>
--	--	--	---

		<p>Zu den Texten 4 und 5: Diese beiden Texte führen erstmals den historisch-kulturellen Kontext (und nicht Stellen im Text selbst) als maßgebliche Voraussetzung für die Gültigkeit des einseitigen Durchsetzungsrechts des Mannes ein. Beide erwähnen auch das praktische Vorbild des Propheten, der für sich selbst die Praxis des Schlagens ablehnte, obwohl er auch 4:34 verkünden musste. Text 4, der von einem klassi-</p>	<p>und Berufe aneignen wie Männer und sind somit zumindest potenziell nicht von einer exklusiven Rolle des Mannes als Existenzsicherung abhängig. Nicht selten kommt sogar das Gegenteil vor. Darum wird hier die Voraussetzung für ein einseitiges Durchsetzungsrecht des Mannes kaum gegeben sein.</p> <p>Solche Wenn-dann-Regelungen sind im Koran nicht unüblich – so ist beispielsweise der absolut anmutende Kampfaufruf in 2:191 abhängig von der im Vorvers 2:190 formulierten Bedingung, dass ein Angriff von außen vorliegt. Nur wenn die Bedingung in 2:190 erfüllt ist, gilt 2:191.</p> <p>In der hier vorgestellten Auslegung von 4:34 gilt ebenso: <i>Wenn</i> deutliche Unterschiede zwischen Mann und Frau hinsichtlich von Kompetenzen und Erwerbsfähigkeit vorliegen, <i>dann</i> erst ist das Durchsetzungsrecht des Mannes gültig. In modernen Bildungsgesellschaften kann man nicht mehr von solchen Unterschieden ausgehen.</p> <p>(Gelehrte der islamischen Tradition mit einer ähnlichen Lesart einer von Bedingungen abhängigen Vorrangstellung des Mannes: ash-Sha‘rānī (gest. 1565 n. Chr.) sowie einige Shāfi‘īten und Mālikīten; zeitgenössische Autoren: Elmalılı Hamdi Yazır, Abdoljavad Falaturi, Süleyman Ateş, Fazlur Rahman)</p> <p><i>Text 4: Kontextualisierende Auslegung durch Verweis auf die ablehnende Haltung des Propheten gegenüber dem Schlagen</i></p> <p>Der zeitgenössische islamische Rechtsgelehrte Hayrettin Karaman:</p> <p>„Nachdem ein Mann seine Frau so geschlagen hatte, dass dies Spuren hinterließ, wollte der Prophet das Schlagen gänzlich abschaffen, indem er der Frau das</p>
--	--	--	--

		<p>schen, aber für Neudeutungen offenen islamischen Rechtsgelehrten (Hayrettin Karaman) stammt, betont diesen Aspekt der Sunna stärker als Text 5, der von einem für historisch kontextualisierende Koranexegese bekannten Autor (Ömer Özsoy) stammt. Aber letztlich nennen beide Texte die Sunna des Propheten als einen Beleg dafür, dass der zweite Teil von 4:34 eine speziell an das Umfeld des Propheten gerichtete Botschaft ist, die einst sofort zum Schlagen griff und nun an andere Methoden der Streitschlichtung gewöhnt werden sollte. Während Text 4 aber die Sunna als Argument für ausreichend hält um ein Schlagen außerhalb des Erstadressatenkreises für unerwünscht zu erklären, betont Text 5 noch stärker, dass der Koran generell nur vor dem historisch-kulturellen Hintergrund der Offenbarungszeit verstanden werden kann, weil er sich zunächst an deren Mentalität richtet und versucht hierauf korrigierend einzuwirken.</p> <p>Ein Grund für die Aufführung dieser zwei ähnlichen Texte ist es auch zu zeigen, dass Exegeten sich nicht erst ausdrücklich einer historisch kontextualisierenden Exegese verpflichten müssen, um in Einzelfällen dann doch historisch zu kontextualisieren.</p> <p>An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass eine solche Auslegung oft als historisch-kritisch bezeichnet wird, was sich bei genaueren Vergleich mit der historisch-kritischen Methode der Biblexegese jedoch als nur teilweise zutreffend bezeichnet werden kann: Beide muslimische Autoren gehen von einer göttlichen Urheberschaft des Korans aus. Die Kontextualisierung wird hier nicht damit begründet, dass der Koran Menschenwort sei, oder damit, dass Gott</p>	<p><i>Recht auf Vergeltung gab. Doch die Offenbarung [4:34] plädierte dafür, dass eine so plötzliche Reform nicht sinnvoll wäre, und öffnete so einen Weg zu einer allmählichen Aufhebung des Schlagens. Der Prophet... richtete sich insbesondere gegen die Gewalt an Frauen und empfahl eindringlich diese mit Liebe, Fürsorge und Milde zu behandeln ... Es gibt Ausleger, die diese Reform gut analysiert haben. Laut Abu Bakr Ibn al-Arabî vertrat der große Gelehrte Atâ [gest. 732 n. Chr.] die Auffassung, dass der Vers [4:34] das Schlagen erlaube, dass aber die Hadithe, die das Schlagen verbieten, [nach der Offenbarung des Verses] das Urteil einführten, dass das Schlagen unerwünscht und verpönt (makrûh) sei. Als Ergebnis sagte er, dass der ‚Mann im Islam seine Frau nicht schlagen kann ...</i></p> <p><i>Auch unserer Auffassung nach wurde das leichte Schlagen der Frau... unter Rücksichtnahme auf die Tradition und Sitte der Gesellschaft [durch 4:34] zwar zugelassen. Jedoch hat der Prophet die Gesellschaft auch dadurch erzogen, dass er sagte, dass Menschen und insbesondere die Ehefrau nicht geschlagen werden dürfen ... mit dem Prinzip „Ein guter Ehemann schlägt seine Frau nicht“ schob er einen Riegel vor diese Praxis. Hier hat die Sunna (Worte und Praxis des Propheten) den Vers [4:34] nicht etwa komplett aufgehoben, sondern seinen historischen, lokalen und kulturellen Kontext dargelegt.“ (aus dem Türkischen aus: Hayrettin Karaman: Kadını dövme, aile meclisi (hakemlik), kadının kocasına itâatı (secde hadisi), online <a href="http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00177.htm">http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00177.htm</a>, abgerufen am 10. März 2017) Zuletzt überprüft am 27.06.2017</i></p> <p><i>Text 5: Kontextualisierende Auslegung durch Verweis auf das historisch-kulturelle Umfeld</i></p>
--	--	---	--

		<p>bei seiner Offenbarung die Umstände seiner ersten Adressaten besonders berücksichtigt hat.</p> <p><i>Hinweis:</i> Die Schnittmengen zwischen den Texten sind durchaus erwünscht, da sie auch die realen Verhältnisse zwischen aktuellen Positionen im Islam existieren.</p> <p>Abschließende Reflexion:</p> <p>„Wie würdet ihr jetzt die eingangs vorgestellten Verse [zur Gleichberechtigung von Mann und Frau] mit Stellen wie 4:34 in Einklang bringen?“</p> <p>Eine von vielen möglichen Antworten hierauf:          „Verse mit „emanzipatorischen“ Zügen wie 9:71, 30:21 und andere beschreiben den allgemeinen Fall, der immer gilt, zumal in den betreffenden Versen keine einschränkenden Bedingungen genannt werden, während Passagen mit „patriarchalen“ Zügen wie Teile von 4:34 unter speziellen Bedingungen formuliert sind, die hier und heute nicht von Bedeutung sind (ähnlich wie bei den Kriegsversen).“</p> <p>Mögliches allgemeines Fazit:          „Wenn man Koranpassagen wie 4:34 in ihren historischen und textuellen Kontexten betrachtet, dann zeigt sich, dass man mit diesen keine Ungerechtigkeiten rechtfertigen kann.“</p>	<p>Der zeitgenössische Koranwissenschaftler Ömer Özsoy:</p> <p><i>„Wenn man versucht den Koran zu verstehen, muss den jeweils [von ihm damals] angesprochenen Adressatenkreis feststellen. Man muss es als eine menschliche Realität erkennen, dass dieser Adressatenkreis sich stets änderte, sodass er für jede Koranpassage neu bestimmt werden muss... Wir können [anhand von Überlieferungen] leicht feststellen, dass der Koran in dieser Passage Männer anspricht, die bei einem Problem mit ihrer Ehefrau als ersten Schritt zum Schlagen griffen, und dass der Koran diesen humaneren Weg empfiehlt. Wenn man diese Feinheit übergeht, dann kann das zum Missverständnis führen, dass der Koran hier allen verheirateten Männern unter seinen Adressaten es erlauben würde bei Bedarf ihre Ehefrauen zu schlagen. Dabei bringt dieser Vers [nur] jenen Männern und den patriarchalen Arabern, die das Schlagen ihrer Ehefrauen als Methode anerkannt haben, andere Wege bei... Für die Lebenspraxis der Muslime ist die Vorbildlichkeit des Propheten der Maßstab, der auch... während Meinungsverschiedenheiten mit seinen Frauen und obwohl es im Koran diesen Vers gibt, nicht die geringste Gewaltneigung zeigte, ja wohl nicht einmal an so etwas dachte und Position gegen seine Freunde bezog, die ihre Ehefrauen schlugen.“</i></p> <p><i>(Aus dem Türkischen von: Ömer Özsoy: Kur'an ve tarihsellik yazıları, Ankara 2004, S. 141-142)</i></p>
	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b>  <b>(2)</b> die Entstehung der Hadithwissenschaften (<i>‘ulūm al-ḥadīth</i>) mit ihren klassischen Vertretern und</p>	<p><i>Leitende Frage:</i>          Woher wissen wir eigentlich, was der Prophet sagte?</p> <p><i>Impuls:</i>          Einstieg mit einem exemplarischen Hadīth und</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i>          In dieser Sequenz sollen Grundlagen der islamischen Hadith-Wissenschaft vorgestellt werden. Dies beinhaltet zum einen eine Einführung zentraler Begriffe und eine Darstellung des hohen wissenschaftlichen Anspruchs, mit dem Islamgelehrte in den ersten Jahrhunderten des Islams diese Disziplin entwickel-</p>

	<p>Werken, den Aufbau und die Kategorien von Hadithen sowie deren Bedeutung als wichtige Interpretationshilfe des Korans exemplarisch herausarbeiten und beispielhaft Fragen nach Kontextualität, Authentizität und Überlieferungsgeschichte diskutieren</p>	<p>einem vollständigen Isnād.</p> <p>„Welche Informationen kann man hier entnehmen?“</p> <p>Sammlung der genannten Begriffe</p> <p>Erste Erklärungen durch Schülerinnen und Schüler</p> <p>Unterscheidung von <i>matn</i> (Text) und <i>isnād</i> (Überliefererkette)</p> <p>Festhalten der noch offenen Fragen.</p> <p>Erarbeitung der Grundzüge der klassisch-islamischen Hadith-Wissenschaften (<i>‘ilm al-ḥadīth</i>)</p> <p>„Wie versuchten die Gelehrten sicherzustellen, dass sie nur wirkliche Prophetenworte überlieferten?“</p> <p>Unterscheidung von</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hadith als Begriff (Bericht/ Erzählung)</li> <li>- Hadith als historisch authentischer Ausdruck des Propheten (also das, wonach die Hadith-Wissenschaft sucht)</li> <li>- Hadith als eine konkrete Überlieferung eines solchen mutmaßlichen Wortes in einem (erhaltenen) Hadithwerk</li> <li>- <i>Nicht</i> mehr erhaltene Hadith-Aufzeichnungen schon aus der Zeit der Prophetengefährten und ersten Jahrhunderte (siehe Auszug von Fuat Sezgin rechts unten)</li> </ul>	<p>ten und den differenzierten Überprüfungskriterien der Güte von Überlieferungen. Zum anderen sollte auch verdeutlicht werden, dass absolute Gewissheit bei Authentizitätsfragen zu einzelnen Hadithen aus denselben Gründen der Wissenschaftlichkeit selten möglich ist, sondern dafür begründete Wahrscheinlichkeitsaussagen. Diese können in manchen Fällen – etwa bei den vielfach überlieferten (<i>mutawātir</i>) Prophetenworten – einen Status erreichen, den manche Gelehrte als praktisch sicher betrachteten.</p> <p>Hierfür steht eine Doppelstunde zur Verfügung.</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bis heute erhaltene klassische Hadithwerke (einschließlich der „kanonischen“ Sammlungen, insbesondere als der <i>al-kutub al-sitta</i>)</li> <li>- Wesentlich später angefertigte Neusammlungen von Hadithen auf Basis der klassischen Hadithwerke</li> <li>- „Hadith“ als zusätzliche Bezeichnung jeglicher Überlieferung von Aussagen von Prophetengefährten und Nachfolgern</li> <li>- Hadith als textliche Überlieferung über die Sunna des Propheten (neben einer Überlieferung durch Praxisweitergabe)</li> <li>- Zum Hadith analoge Überlieferungen in den Literaturgattungen des Tafsīr, des Fiqh und der Sīra</li> </ul> <p>Exemplarische Erarbeitung der Arten der Weitergabe von Hadithen vom Meister (<i>shayḥ</i>) an den Schüler (<i>taḥammul al-‘ilm</i> – Übernahme der Wissenschaften)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Samā‘</i> (Schüler hört Überlieferung vom Meister persönlich)</li> <li>- <i>Qirā’a</i> (Schüler trägt einen Hadith vor dem überliefernden Meister vor, der ihm darauf die Bestätigung zur Weitergabe gibt)</li> <li>- <i>Idjāza</i> (Meister erlaubt einem Schüler aus seinen Werken zu überliefern)</li> <li>- <i>Munāwala</i> (Meister übergibt Schüler ein Werk von ihm mit der Lizenz zur Weitergabe)</li> <li>- <i>Kitāba</i> (Meister fertigt eine Kopie seines Werkes für seinen Schüler an)</li> <li>- Meister übergibt Schüler ein Werk, ohne klaren Hinweis darauf, dass dieser daraus überliefern darf</li> </ul>	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Waṣīya</i>: Der Meister bevollmächtigt vor seinem Tod (oder eine Reise) schriftlich jemanden aus seinen Werken zu überliefern</li> <li>- <i>Widjāda</i>: Jemand findet eine schriftliche Überlieferung vom letzten Überlieferer vor</li> </ul> <p>(Vgl. Fuat Sezgin: Geschichte des Arabischen Schrifttums, Band I, Leiden 1967, S. 58 ff.)</p> <p>Die oben genannten Arten der Übergabe lassen sich beispielsweise anhand eines vollständigen Isnāds als Rollenspiel vorführen</p> <p>„Ist damit schon sichergestellt, dass alle heute vorfindlichen Ḥadiṯe authentisch sind?“</p> <p><i>Hinweis</i>: spätestens hier sollte der Begriff „authentisch“ eingeführt und erläutert werden, ebenso die arabische Bezeichnung <i>ṣaḥīḥ</i> („gesund“). Zugleich sollte hier schon deutlich gemacht werden, dass „authentisch/<i>ṣaḥīḥ</i>“ eine von Hadithgelehrten oder –wissenschaftlern zugesprochene Eigenschaft ist, wenn ein Hadith bestimmte Kriterien erfüllt (siehe unten). Diese erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass ein Ḥadiṯ wirklich historisch authentisch ist, verbürgen jedoch keine absolute Garantie.</p> <p>Erarbeitung der Entstehung der Hadithwissenschaften, beispielsweise Erstellung einer Zeittafel anhand des Textauszugs von Fuat Sezgin (auf der rechten Seite)</p> <p>Drei Klassen von Ḥadiṯen hinsichtlich ihrer Authentizität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ṣaḥīḥ</i> („gesund“/authentisch - Text/matn und Überliefererkette/isnād sind als einwandfrei</li> </ul>	<p>Die Entwicklung der Hadithliteratur vollzog sich in den folgenden Phasen:</p> <p>a) <i>Kitābat al-ḥadīth</i>, die Aufzeichnung der Hadithe in</p>
--	--	---	--

		<p>eingestuft)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ḥasan</i> („schön“, gute formale Merkmale, aber teils ungenaue Überlieferer)</li> <li>- <i>ḍaʿīf</i> („schwach“, keine vollständigen formalen Merkmale)</li> </ul> <p>Wichtige Merkmale eine authentischen Ḥadīthes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ununterbrochene Überliefererkette bis zum Propheten (vollständiger <i>isnād</i>)</li> <li>- Persönliche Zuverlässigkeit (<i>ʿadāla</i>) und Genauigkeit (<i>ḍabt</i>) der Überlieferer</li> </ul> <p>Einen Unterschied zu <i>ḍaʿīf</i> bilden Hadithe der Kategorie <i>mawḍūʿ</i> (erfunden), die als nachweislich spätere Erfindungen ausgewiesen werden.</p> <p>„Wann wird ein Ḥadīth gänzlich als Erfindung anzusehen sein?“</p> <p>Einige Kriterien des Hadithgelehrten ʿAbdallāh ibn Mubārak (gest. 794 n. Chr.) für erfundene Hadithe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geständnis des Erfinders an anderer Stelle</li> <li>- Unmöglichkeit des überlieferten Isnād (Beispiel: Überlieferer noch vor angeblicher Überlieferung gestorben)</li> <li>- Deutliche und nicht durch Interpretation aufhebbarer Widersprüche zur Vernunft (und gleichzeitig zu klaren Aussagen des Korans und zur anerkannten Sunna)</li> <li>- Widerspruch zu deutlichen Aussagen des Korans</li> </ul>	<p>der Zeit der <i>ṣaḥāba</i> und der frühesten <i>tābiʿūn</i> in einfachen Heften, die <i>ṣaḥīfa</i> oder <i>djuzʿ</i> hießen</p> <p>b) <i>Tadwīn al-ḥadīth</i>, das Zusammenstellen der zerstreuten Aufzeichnungen im letzten Viertel des ersten und im ersten Viertel des zweiten Jahrhunderts der Hidjra</p> <p>c) <i>Taṣnīf al-ḥadīth</i>, das Anordnen der Hadithe nach Gegen Ende des zweiten Jahrhunderts der Hidjra tritt eine andere Art der Anordnung der Hadithe neben die erste, nämlich nach den Namen der Prophetengenossen in den sog. Musnad-Büchern. Im dritten Jahrhundert der Hidjra bearbeitet man die früheren systematischen Bücher und lässt Zusammenfassungen schreiben, die in der modernen Literatur - vielleicht nicht ganz zutreffend - kanonische Sammlungen genannt werden ...</p> <p>(Fuat Sezgin: Geschichte des Arabischen Schrifttums, Band I, Leiden 1967, S. 55; Transskription angepasst)</p>
--	--	---	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn eine sehr wichtige Angelegenheit, die sehr viele Muslime betrifft, nur von einer Person überliefert wird</li> <li>- Berichte mit unverhältnismäßigen Drohungen für kleine Fehler und großen Belohnungsversprechungen für geringe Taten</li> <li>- Widerspruch zu Grundsätzen der Religion</li> <li>- Widerwärtiger Stil der Überlieferung</li> </ul> <p>(nach Ali Dere: Ein Überblick über Entwicklung des Ḥadiṯh und seinen formalen Aspekt, in: Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi 36 (1997), S. 423-441, hier S. 440)</p> <p>Weitere relevante Unterteilung von Ḥadiṯhen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in jeder Überlieferergeneration vielfach überliefert (<i>mutawātir</i>) und einfach bzw. von wenigen Überlieferern überliefert (<i>āḥād</i>); die Relevanz dieser Unterscheidung zeigt sich darin, dass für zentrale Glaubensfragen <i>āḥād</i>-Ḥadiṯhe in der Regel nicht für ausreichend befunden wurden, auch wie sie als <i>ṣāḥiḥ</i> galten</li> <li>- Urheberschaft des überlieferten Wortes liegt manchmal nicht beim Propheten (<i>ḥadiṯh marfūʿ</i>), sondern bei Gott (<i>ḥadiṯh qudsī</i>), oder bei einem Prophetengefährten (<i>ḥadiṯh mawqūf</i>) oder bei einem <i>tābiʿī</i> (<i>ḥadiṯh maqtūʿ</i>)</li> </ul> <p>Vorstellung einiger klassischer Werke und Vertreter, beispielsweise die sechs wichtigsten Hadithsammlungen im sunnitischen Bereich (<i>al-kutub al-sitta</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die beiden Ṣaḥiḥ-Werke von al-Bukhārī (gest. 870 n. Chr.) und Muslim (gest. 875 n. Chr.), die vielen Gelehrten als die authentischen</li> </ul>	<p>Die schiitische Ausprägung des Islam kennt eigene Werke mit Überlieferungen vom Propheten und den Imamen. Bedeutsam insbesondere für die Zwölferchia sind die kanonischen „vier Bücher“ (<i>al-kutub al-arbaʿa</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- al-Kāfī (von al-Kulainī, gest. 940 n. Chr.)</li> <li>- Man lā yaḥḍuruḥu al-faqīḥ (von Ibn Bābawaiḥ,</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>tischsten Hadithsammlungen gelten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die vier Sunan-Werke von Ibn Mādja (gest. 887 n. Chr.) Abū Dāwūd (gest. 889 n. Chr.), al-Tirmidhī (gest. 892 und an-Nasā'ī (gest. 915 n. Chr.)</li> </ul> <p>Funktion und Bedeutung der Hadithe in der Koranauslegung und in der islamischen Rechtswissenschaft</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Was für Interessen könnten die Menschen gehabt haben, die in der Frühzeit des Islam hunderttausende Hadithe erfunden und dem Propheten in den Mund gelegt haben?“</li> <li>- „Könnte man nicht einfach auf alle Hadithe verzichten und sich nur am Koran orientieren?“</li> </ul> <p><i>Zur weiteren Vertiefung:</i></p> <p>„Kann es vorkommen, dass ein Hadith nicht erfunden, aber trotzdem falsch ist?“</p>	<p>gest. 991 n. Chr.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al-istibṣār fī mā ikhtalafa fīhi min al-akhbār (von al-Ṭūsī, gest. ca. 1067 n. Chr.)</li> <li>- Tadhīb al-aḥkām (ders.)</li> </ul>
	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b>  <b>(3)</b> die Entwicklung und Relevanz der Rechtsschulen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede für das praktische religiöse Leben exemplarisch herausarbeiten, Quellen und wichtige Rechtsfindungsregeln im Islam voneinander abgrenzen und in Ansätzen beispielhaft auf einfache Probleme anwenden sowie grundlegende Katego-</p>	<p><i>Leitende Frage und Impuls:</i>          Was ist eigentlich die Scharia?</p> <p>Sammeln von Vorwissen und Vermutungen in einer Mindmap</p> <p>„Warum vergleicht Averroes ausgerechnet die Scharia mit der Philosophie?“</p> <p>Begriffsklärung von Scharia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wörtliche Bedeutung: Weg zur Tränke</li> <li>- Bedeutung im Rahmen der islamischen Wissenschaften: Religionsgesetz, oder islami-</li> </ul>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i>          Diese Teilkompetenz sollte in einer Doppelstunde bearbeitet werden.</p> <p>Vergleich mit dem Titel eines philosophischen Werkes von Averroes (gest. 1198 n. Chr.), in dem er die Vereinbarkeit zwischen dem islamischen Glauben und der Philosophie beweisen möchten. Der Titel des Buches lautet: „Die Maßgebliche Abhandlung und Bestimmung über die Art und Weise der Verbindung zwischen der Scharia und der Philosophie“</p>

	<p>rien des islamischen Rechts reflektieren</p>	<p>sche Normen- und Methodenlehre, oder Systematisierung der islamischen Normen und Glaubensgrundlagen</p> <p>Das sehr weit gefasste theologische Konzept von Scharia umfasst drei Bereiche von „Urteilen“ (<i>aḥkām</i>). Diese sind die Bereiche</p> <p>a) des Glaubens (<i>al-aḥkām al-i‘tiqādīya</i>)</p> <p>b) des Charakters und der allgemeinen Moral (<i>al-aḥkām al-akhlāqīya</i>)</p> <p>c) der konkreten Handlungen (<i>al-aḥkām al-‘amalīya</i>)</p> <p>Der dritte Bereich wiederum lässt sich aufteilen in die</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gottesdienste (<i>‘ibādāt</i>, ca. 200 Koranverse hierzu)</li> <li>- Zwischenmenschliche Handlungen (<i>mu‘āmalāt</i>, ca. 230 Koranverse hierzu)</li> </ul> <p>(Vgl. Birgit Krawietz: Hierarchie der Rechtsquellen im tradierten sunnitischen Islam, Berlin 2002, S. 112 f.)</p> <p>„Worum geht es also in der Scharia?“</p> <p>„Was hat diese Scharia nun mit der Scharia gemein, die heute oft von Extremisten für sich beansprucht wird?“</p> <p>Nur der zuletzt genannte Bereich oben (im dritten Bereich der zweite Unterpunkt – <i>mu‘āmalāt</i>) enthält Aspekte, die inhaltlich überhaupt mit dem modernen Rechtsbegriff vergleichbar sind. Darum kann auch nur dieser Bereich in Span-</p>	<p>Der Bereich der <i>mu‘āmalāt</i> wird manchmal in folgende sieben Bereiche unterteilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familien- und Personenstandsrecht</li> <li>- Zivilrecht</li> </ul>
--	---	---	---

		<p>nung oder gar in Widerspruch mit dem modernen Rechtsverständnis treten.</p> <p>Die realen oder potenziellen Spannungsfelder (Todesstrafe, Vielehe, Körperstrafen etc.) lassen sich auflösen durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- praktischen Verzicht auf bestimmte praktische Aspekte der Scharia, die ohnehin nicht wesentlich für den islamischen Alltag sind, oder die eher den Bedingungen, Bedürfnissen und Gepflogenheiten der Entstehungszeit der Islam angepasst sind (beispielsweise Regelungen zur Sklaverei; ebenso die Tatsache, dass aus ca. 600 Jahren osmanischer Geschichte lediglich zwei Fälle von Steinigungen überliefert sind)</li> <li>- weitgehende Trennung von Staat und Religion zu Gunsten individueller Freiheit der Religionsausübung bei gleichzeitiger Respektierung der Freiheitsrechte der Anderen (wie in liberalen Demokratien, die in der islamischen Welt nicht die Regel sind, aber trotzdem existieren)</li> <li>- Nutzung der vielfältigen Auslegungsmöglichkeiten der Quellen zur Findung von praktischen Lösungen und Kompromissen, oder auch zur Überwindung bestimmter Praktiken (beispielsweise Rückweisung der Steinigung und der Todesstrafe für Apostaten aufgrund Widerspruchs zum Koran)</li> <li>- Berücksichtigung der ethischen Zwecke der Scharia (<i>maqāsid ash-sharī'a</i>) und des Gemeinwohls (<i>maṣlaḥa</i>) zur Vermeidung eines allein am Wortlaut orientierten Textverständnisses</li> <li>- Beachtung der Prioritäten innerhalb der islamischen Normen</li> <li>- Beachtung der spirituellen Dimension</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strafrecht</li> <li>- Prozessrecht</li> <li>- Kriegs- und Völkerrecht</li> <li>- Staatsrecht</li> <li>- Wirtschaftsrecht</li> </ul> <p>Eine ausführlichere Problematisierung von zeitgenössischen Versuchen einer realen „Einführung“ verengter und autoritärerer Konzeptionen von Scharia als vermeintlich abgeschlossenes Rechtssystem ist an dieser Stelle nicht sinnvoll, da hier das viel allgemeinere und vielfältigere theologische Konzept von Scharia erarbeitet werden soll, und nicht deren aktueller entfremdender Missbrauch. Auseinandersetzungen mit Einzelfragen und konkreten Problemfeldern (z. B. Menschenrechtsthematik) erfolgen in entsprechenden Unterrichtseinheiten ab Klasse 7, aber auch in dieser Unterrichtseinheit anhand der Problematik von Gewalt in der Ehe.</p>
--	--	--	---

		<p>An dieser Stelle ist auch ein Vergleich zum jüdischen Gesetz der Halacha sinnvoll.</p> <p>„Wo genau steht die Scharia eigentlich niedergeschrieben?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Scharia wird erst durch Interpretation von Koran und Sunna gewonnen.</li> <li>- Klassischerweise wurde die juristische Auslegungsarbeit zum Gegenstand der islamischen Rechtswissenschaft <i>al-fiqh</i>.</li> <li>- Die Auslegungsprinzipien des Fiqh werden wiederum behandelt in den Wissenschaften der <i>uṣūl al-fiqh</i>.</li> <li>- Die historische Erfahrung der Muslime weist eindeutig auf einen gelebten und akzeptierten <i>Pluralismus</i> innerhalb des Fiqh schon seit der Zeit der Prophetengefährten hin.</li> <li>- Die dynamische Auslegungspraxis der ersten Jahrhunderte beginnt nach ca. 1000 n. Chr. allmählich zum Stillstand zu kommen.</li> <li>- Seit ca. 200 Jahren gibt es zahlreiche Bestrebungen die einstige Vitalität der islamischen Rechtswissenschaft wiederzufinden und sie anschlussfähig an die Gegenwart zu machen.</li> </ul> <p>Wichtige Quellen und Methoden der Rechtsfindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koran</li> <li>- Sunna</li> <li>- idjmā' (Konsens der Gelehrten)</li> <li>- qiyās (Analogieschluss)</li> <li>- idjtihād (siehe rechts)</li> </ul>	<p>Zu den fünf Zwecken der Scharia (<i>maqāṣid ash-sharī'a</i>) werden klassische gezählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schutz der Religion</li> <li>• Schutz des Lebens</li> <li>• Schutz der Nachkommenschaft</li> <li>• Schutz der Vernunft</li> <li>• Schutz des Eigentums</li> </ul> <p>Während einzelne Normen der klassischen Schariakonzepte in Widerspruch zum modernen Menschenrechtsbegriff stehen können, bieten die hinter den Normen stehenden Zwecke (u.a. bei ash-Shāṭibī, gest. 1388 n. Chr., formuliert) eine Basis, die sich leichter mit der Moderne ins Gespräch bringen lässt.</p> <p><i>Hinweis zu idjtihād:</i> Der Begriff des <i>idjtihād</i> meint eine rationale Anstren-</p>
--	--	--	---

		<p>Fünf Rechtskategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>farḍ/wādʿjib, mandūb, mubāh/ḥalāl, makrūh, ḥarām</i></li> </ul> <p>„Stellt euch vor, jemand sagt: <i>‘Eigentlich braucht der Muslim, um den Islam zu leben, nur eine Liste der Dinge, die verboten (ḥaram) sind, und eine Liste der Dinge, die Pflicht sind (wādʿjib).‘</i> Bezieht Stellung zu dieser Aussage!“</p> <p>An dieser Stelle sollte verdeutlicht werden, dass sich islamische Praxis nicht auf rein äußerliche Handlungsvollzüge bzw. –unterlassungen reduzieren lässt. Denn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es liegen verschiedene Auslegungen zu Einzelfragen vor, aus denen eine begründete Auswahl getroffen werden muss.</li> <li>- Alltagssituationen sind oft zu komplex, unvorhersehbar und vieldeutig, als dass sie sich vorab durch Bezugnahme auf fertige Rechtsurteile klären ließen – sie erfordern schnelle und souveräne Entscheidungen in Selbstverantwortung.</li> <li>- Der Islam hat nur wenige Dinge eindeutig geregelt – ein großer Teil muss anhand von Vernunft, Gewissen und Erfahrung selbst entschieden werden.</li> <li>- Viele Probleme der Gegenwart so neu, dass sie ein hohes Maß an Spezialkenntnissen erfordern und selbst dann nur vage berechenbar werden (globale Umweltzerstörung durch lokalen Konsum, globale Ungerechtigkeit, Fragen der Bioethik, Grenzen der Humanmedizin und Genforschung).</li> <li>- Der Islam ist mehr als nur äußerliches Recht, sondern er ist auch Geschichte, Spiritualität, Gefühl, Reflexion und innere Tiefe.</li> </ul>	<p>gung zur Rechtsfindung. Er umfasst zum einen den Prozess der Auslegung von Koranversen und Hadithen selbst, um aus diesen Rechtsurteile abzuleiten, die so in reiner Form nicht dem Wortlaut ablesbar sind.</p> <p>Zum anderen ist mit ihm aber die Findung von Antworten auf neue Fragen gemeint, die nicht direkt im Koran oder im Hadith thematisiert sind und daher vom Analogieschluss (<i>qiyās</i>) bis hin zum Kriterium des Gemeinwohls (<i>maṣlaḥa</i>) in verschiedensten Bedeutungen verwendet worden ist.</p> <p>Zahlreiche Versuche von Neubestimmungen islamischer Rechtsurteile gelten heute als Versuche von <i>idjtihād</i>. Die problematische Auffassung, dass das Tor des <i>idjtihād</i> vor vielen Jahrhunderten geschlossen worden sei, wird heute kaum noch geteilt.</p>
--	--	---	--

		<p>Ein wichtiges Ergebnis der Auslegungspraxis der ersten Jahrhunderte ist die allmähliche Etablierung von vier großen sunnitischen Rechtsschulen (madhāhib, Singular: madhhab), die in Einzelfragen unterschiedliche Positionen vertreten und jeweils teils unterschiedliche Auslegungsmethoden verwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die hanafitische, als (als Gründer gilt Abū Hanīfa, gest. 767 n. Chr.)</li> <li>- die malikitische (begründet von Mālik ibn Anas, gest. 795 n. Chr.)</li> <li>- die schafitische (begründet von ash-Shāfi‘ī, gest. 820 n. Chr.)</li> <li>- die hanbalitische (begründet von Aḥmad ibn Ḥanbal, gest. 855 n. Chr.)</li> </ul> <p>Ausbreitung der Rechtsschulen heute Evtl. Frage nach Verbreitung in der Klasse</p> <p>Hinweis auf methodologische Unterschiede zwischen den Rechtsschulen</p> <p>Exemplarischer Vergleich von Rechtsurteilen der vier Rechtsschulen anhand eines alltagsnahen Beispiels wie der Gebetshaltungen</p> <p>Überlegungen zur Lösung eines alltagsnahen Problems mittels der Methoden des qiyās</p> <p><i>Zur Reflexion:</i> „Wie ist es zu verstehen, dass vier Rechtsschulen auf eine Frage vier sich manchmal widersprechende Antworten geben?“</p>	
--	--	--	--

		<p>„Was würdet ihr auf die Frage antworten: Welche von vier verschiedenen Antworten ist denn nun die richtige?“</p> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <p>„Was würdet ihr von der Idee halten, dass Muslime sich in einer einzigen Rechtsschule zusammenfinden?“</p>	
--	--	--	--



## Islamische Geschichte verstehen

**ca. 8 Stunden**

In dieser Unterrichtseinheit machen sich die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften der historischen islamischen Welt für die Wissens- und Kulturgeschichte der Menschen bewusst, was den Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Geistes- und Lebenshaltung und als prägendes Element sozialer Ordnung erkennbar macht. Darüber hinaus erschließen sie anhand exemplarischer Bereiche eine reflektierende und der Kritik offene Betrachtungsweise von islamischer Geschichte und Kultur und üben auf diese Weise den bewussten Umgang mit den Erscheinungsformen ihrer Religion sowie mit tradierten Haltungen und Meinungen. Vertiefte Kenntnisse in einzelnen Bereichen des Islam oder in der Umgebung des Islam ziehen den reflektierten Umgang auch in anderen Bereichen nach sich und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern deren bewusste und selbstständige Aneignung und Deutung. Unterstützt wird diese durch die eingehende Betrachtung von Merkmalen und Ursachen für den Zerfall von islamischer Hoch- und Gegenwartskultur, was zusammen mit den beiden ersten Schritten die Ableitung von zukunftssträchtigen Denk- und Handlungsoptionen und von Impulsen für einen eigenen Beitrag zu einer positiven Entwicklung des Islam eröffnet. Unabdingbar dafür ist, auch die innerislamische Vielfalt in den Blick zu nehmen. Am Beispiel der Schiiten und der Aleviten erarbeiten die Schülerinnen und Schüler Geschichte, Merkmale und Glaubenselemente von zwei weiteren großen Ausformungen oder Ableitungen des Islam, vergleichen diese mit dem sunnitischen Verständnis und suchen nach Wegen der Verständigung und zu einer Einheit in Vielheit.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darstellen, Grundformen religiöser Sprache und Pra-</p>	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b></p> <p>(1) sich mit Bereichen islamischer Geschichte kritisch auseinandersetzen und deren kulturelle, wissenschaftliche und gesellschaftliche Errungenschaften als Beiträge zur Kulturgeschichte der Menschheit erfassen, Merkmale und Ursachen von Aufstieg und Zerfall islamischer Hoch- und Gegenwartskulturen herausarbeiten sowie daraus Denk- und Handlungsoptionen für sich selbst ableiten</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Der Beitrag der islamischen Welt zum Weltkulturerbe</p> <p><i>Impuls:</i> „Was wäre, wenn es den Islam und seine kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften nicht gegeben hätte?“</p> <p>Sammeln von Assoziationen und Szenarien zu einer Welt ohne Islam in Kleingruppen mit anschließendem Austausch im Plenum</p> <p>Erarbeiten von kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften der historischen islamischen Welt als Beiträge zur Wissen-</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Für diese Teilkompetenz stehen drei Doppelstunden zur Verfügung. In einem ersten Schritt machen sich die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften des Islam für die Wissenschafts- und Kulturgeschichte der Menschen bewusst, die eine positive Identifizierung mit dem Islam nicht nur als Religion, sondern auch als Geistes- und Lebenshaltung ermöglicht. Um einer unreflektierten Überhöhung der islamisch geprägten Kultur gegenüber religiös anders geprägten Kulturen entgegenzuwirken, erfassen die Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Schritt exemplarisch kritisch zu betrachtende Bereiche islamischer Geschichte.</p> <p>Nur eine der Reflexion und Kritik offene Betrachtung</p>

<p>xis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen</p>		<p>schafts- und Kulturgeschichte der Menschheit im Unterrichtsgespräch mit anschließendem Stationenlernen wie beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universität al-Qarawīyīn in Fès (gegründet als Madrasa 859) als eine der frühesten und die älteste heute noch bestehende Bildungseinrichtung der Welt noch vor der 975 gegründete Al-Azhar-Universität in Kairo, hervorgegangen aus der Azhar Moschee)</li> <li>- Entwicklung des islamischen Rechts als eigenes Rechtssystem von der Frühzeit bis heute</li> <li>- Herausbildung von Wissenschaften und Wissenschaftsverständnis im Islam (z. B. Kosmologie)</li> <li>- gegenseitige geistige und kulturelle Befruchtung von Orient und Okzident, Hochzeit der Toleranz zwischen Juden, Christen, Muslimen, Blüte der islamischen Wissenschaft, Gesellschaft und Kultur während der islamischen Herrschaft in Andalusien und Palermo zwischen 8. und 15. Jahrhundert</li> <li>- friedliche Eroberungen von Jerusalem während der Kreuzzüge zuerst durch Saladin (Ṣalāḥ ad-Dīn) und später durch Friedrich II. von Hohenstaufen aufgrund seiner freundschaftlichen Beziehungen zu Sultan al-Kāmil</li> <li>- Entwicklung und herausragende Persönlichkeiten der Wissenschaften wie Geographie/Kartographie, Soziologie und Geschichtsschreibung, Astronomie, Kosmologie und Physik (z. B. Optik), Philosophie, Universalgelehrsamkeit, Medizin, Erfindungen der</li> </ul>	<p>tung von Geschichte macht einen bewussten Umgang mit Historie und daraus abgeleiteten eventuell problematischen oder konfliktreichen Haltungen gegenüber anderen Menschen, Kulturen oder Religionen sowie gegenüber sich selbst möglich. Vertiefte Kenntnisse in einzelnen Bereichen der islamischen Geschichte ziehen den reflektierten Umgang auch in anderen Bereichen nach sich und überlassen den Schülerinnen und Schülern eine eigene Aneignung der Geschichte und die Entfaltung einer eigenen Haltung dazu, wofür im dritten Schritt zusätzlich die Merkmale und Ursachen für den Zerfall von islamischer Hoch- und Gegenwartskultur eingehender betrachtet werden. Letzteres rundet die Gesamtschau ab und ermöglicht im Rückgriff auf die beiden ersten Schritte die Ableitung von zukunftssträchtigen Denk- und Handlungsoptionen und von Impulsen für einen eigenen Beitrag zu einer positiven Entwicklung der islamischen Gegenwartskultur.</p> <p><i>Arbeitshinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dieses Thema lässt sich gut mit Hilfe von Stationenlernen bearbeiten, so dass einzelner Bereiche kultureller, wissenschaftlicher oder gesellschaftlicher Errungenschaften des Islam vertiefend erfasst werden können.</li> <li>- Als Arbeitsgrundlage sind Texte, Bilder auch Bildbände oder Ausstellungskataloge, Gegenstände, Filmsequenzen oder auch Fachliteratur zur Veranschaulichung denkbar.</li> <li>- Neben der Erfassung von Inhalten der einzelnen Bereiche sollten die die Bedeutung dieser als grundlegenden Beiträge zur allgemeinen und besonders zur europäischen Wissenschafts- und Kulturgeschichte bewusstgemacht und mögliche Konsequenzen für das eigene und andere Denken und Han-</li> </ul>
--	--	--	---

<p>gen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und</p>		<p>Technik wie frühe Maschinen (z. B. Elefantenuhr) oder zur Bewässerung als elementare Beiträge zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Höhepunkte in der islamischen Kunst wie Baukunst/Architektur, Kalligraphie, Musik und Musiktheorie (auch als Heilmethode oder im Sufismus), Dichtung und im islamischen (Kunst-)Handwerk</li> <li>- Entwicklung, Entfaltung und Einfluss des <i>tašawwuf</i>/Sufismus (islamische Mystik) als tragender Bestandteil in unterschiedlichen islamischen Gesellschaften</li> <li>- Verwaltungsstruktur/-kultur islamischer Herrschaftssysteme (durch Adaption persischer Strukturen)</li> <li>- Millet-System (religiös definierte Rechtsordnung im Osmanischen Reich gegenüber Nichtmuslimen)</li> <li>- Bade- und Bäderkultur/Hygiene und Reinheit</li> <li>- Handel und Handelszentren (Handelskreuz zwischen Orient und Okzident)</li> <li>- Herausbildung des <i>waqf</i> - Wesens (gemeinnützige Stiftungen)</li> <li>- (traditionelle) Zentren der islamischen Gelehrsamkeit wie Basra, Mekka/ Medina, Damaskus, Bagdad, Samara, Kairo, Alexandria, Nischapur, Bukhara, Samarkand, Sanaa, Kairouan, Fès, Timbuktu, Cordoba/ Toledo,</li> </ul>	<p>deln daraus abgeleitet werden.</p> <p><i>Literaturhinweise zur Wissenschaft- und Kulturgeschichte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al-Khalil, Jimi: <i>Im Haus der Weisheit</i>. Die arabischen Wissenschaften als Fundament unserer Kultur, Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2011.</li> <li>- Watt, W. Montgomery: <i>Der Einfluss des Islam auf das europäische Mittelalter</i>, 2. Aufl. der Neuausgabe, Berlin 2010.</li> <li>- Hunke, Sigrid: <i>Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe</i>, 6. Auflage, Frankfurt a.M. 2009.</li> <li>- Osman, Nabil: <i>Kleines Lexikon deutscher Wörter arabischer Herkunft</i>, 7. Auflage, München 2003.</li> </ul>
---	--	--	--

<p>beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b> 3. mit anderen verantwortungsbewusst umgehen sowie Konflikte respektvoll, friedlich und konstruktiv austragen</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b> 3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b> 1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden 2. zwischen methodisch</p>		<p>Palermo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Kraft zur Ambiguitätstoleranz im Islam, seine Fähigkeit, die unterschiedlichsten Kulturen zu vereinen und Islam als soziales, freiheitliches, offenes und nach Frieden, Sicherheit und Gerechtigkeit strebendes Gesellschaftskonstrukt</li> <li>- Islam als Inspiration für viele deutsche Dichter z. B. Goethe, Rilke und Einfluss der arabischen Sprache auf die deutsche Sprache</li> <li>- verfeinerte religiöse und spirituelle Lebensweise vor allem vom Mittelalter an bis heute</li> </ul> <p>Gemeinsames Feedback im Plenum und Verdichtung einzelner Aspekte</p> <p><i>Neuer Impuls:</i> „Wie wir gesehen haben, gibt es viel Ehrwürdiges aus der Geschichte des Islam zu berichten. Wie ist es dann zu beurteilen, dass bis heute ... große Teile der islamischen Welt einen Bildungsnotstand erleben und Analphabetismus weit verbreitet ist? ... die wissenschaftliche, kulturelle und technologische Produktivität der heutigen islamischen Welt weit hinter der von anderen Kulturräumen herhinkt? Und dass immer wieder im Namen des Islam ... Kriege geführt werden? ... zum heiligen Krieg gegen Nichtmuslime aufgerufen wird? ... Mädchen und Frauen diskriminiert werden? ... religiöse und andere Minderheiten unterdrückt</p>	<p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulturen und Religionen haben neben ihren großen Errungenschaften stets auch Schatten- oder kritisch zu reflektierende Seiten ihrer Geschichte aufzuweisen, die man nicht einfach übergehen oder wegdiskutieren kann, wenn man ein realistisches Bild von der islamischen Geschichte und Gegenwart gewinnen und sich Entwicklungsperspektiven für ihre Zukunft überlegen will. Nicht alles, was einmal im Lauf der Geschichte geschehen ist, ist heute noch bedingungslos oder unumwunden bewunderungswürdig und zur Nachahmung geeignet. Daher gibt es auch im Islam historische, soziokulturelle und politische Momente oder Entwicklungen, die es gilt, mit kritischem und bewusstem Auge genauer anzusehen oder zu durchleuchten und sie in ihren historischen oder sozialen Kontext zu stellen, um daraus resultierende Fehlentwicklungen, -haltungen oder -meinungen für die Zukunft zu verhindern. Hierbei geht es nicht um Kritik am Islam als Religion oder um eine</li> </ul>
--	--	---	---

<p>unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>		<p>und ausgegrenzt werden?                  ... sich Sunniten und Schiiten gegenseitig bekämpfen und töten?                  ... noch immer Körperstrafen ausgeführt werden?                  ... die allgemeinen Menschenrechte nicht eingehalten werden?                  ... Muslime sich gegenseitig nicht als Muslime respektieren und sogar töten?“</p> <p>Diskussion im Plenum</p> <p>„Welche solcher Momente oder Entwicklungen im Islam sind Eurer Meinung nach besonders wichtig, sich genauer anzusehen?“</p> <p>Sammeln von Aspekten</p> <p>Frage nach den möglichen (historischen) Ursachen solcher Erscheinungen</p> <p>An dieser Stelle ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit einigen der oben genannten Aspekte über einen längeren Zeitraum möglich.</p> <p>Alternativ oder ergänzend dazu können auch folgende Punkte bearbeitet werden.</p> <p>Überleitung zur kritische Auseinandersetzung in textgestützter Gruppenarbeit mit besonderen Bereichen islamischer Geschichte und Gegenwartskultur. Zum Beispiel bieten sich folgende Ereignisse, an um an ihnen zu demonstrieren, dass eine historische Erklärung und Kontextualisierung hilft, das historische Bedingte und Überwindbare vom Bleibenden und Universellen zu unterscheiden</p>	<p>Minderung seiner großartigen Wissenschafts- und Kulturleistungen, sondern um eine realistische Sichtweise islamischer Geschichte und damit um die Relativierung eines oft geschönten, unreflektierten und verherrlichenden Geschichtsbildes, das einer wissenschaftlichen Prüfung nicht standhält.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Sammlung von Momenten oder Entwicklungen, die in diesem Zusammenhang besonders wichtig sind, sollte zunächst unkommentiert bleiben, um die Neugierde zur Bearbeitung der Themen in Gruppenarbeit zu erhalten. Nichtbedachte Aspekte können in der abschließenden Diskussion noch einmal aufgegriffen werden oder bei Dringlichkeit ihre Bearbeitung spontan durch Internetrecherche einzelnen Kleingruppen übertragen werden.</li> <li>- Auch geht es hier nicht um Vollständigkeit, sondern um einen exemplarischen kritischen und reflektierten Umgang und um das Verstehen der Zusammenhänge von Ereignissen oder Entwicklungen.</li> <li>- Als Präsentationsform eignet sich beispielsweise eine Plakattour, für die die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Bereich ein Plakat erstellen, das Aufschluss über das Phänomen, seine Ursachen und seinen Entstehungskontext sowie über daraus folgende Entwicklungen, Haltungen oder Meinungen gibt. Dem Plakat sollten auch mögliche Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln aufzeigen. Im Idealfall sind die Plakate selbsterklärend. Es wäre aber auch denkbar jedem Plakat Experten im Wechsel zuzuordnen, die jeweils Fragen der Mitschülerinnen und Mitschüler beantworten.</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i> Die Überlieferungen zu den Auseinandersetzungen mit den Juden sind in den Textgattungen der Sīra, des Tafsīr und des Fiqh unter-</p>
---	--	--	--

		<p>den:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz von Gewalt durch den Propheten Muhammad, auch wenn dies stets im Kontext der Verteidigung der Muslime geschah</li> <li>- Streit um die Nachfolge nach dem Tod des Propheten Muhammad zwischen Befürwortern Abū Bakr as-Ṣiddīqs, ‘Alī Ibn Abī Ṭālībs und Sa‘d ibn ‘Ubādas</li> <li>- Uneinigkeit der frühen Umma zur Zeit der vier rechtgeleiteten Kalifen (z. B. Kalifenmorde), Mu‘āwiya Ibn Abī Sufyān und die Schlacht von Kerbela</li> <li>- Herrschaftsstreben und Machtrivalitäten während der frühen arabisch-islamischen Expansion (beispielsweise <i>futūḥ</i>), der großen Dynastien, Kalifate und Militäraristokratien</li> <li>- Verweltlichung des Kalifats und der Vorrang der Nachkommenschaft vom Propheten</li> <li>- Missbrauch der Anwendung von <i>djizya</i> (Kopfsteuer) für <i>dhimmī</i> (Schutzbefohlene) für nichtmuslimische Religionsangehörige</li> <li>- Konzept des Dschihads (<i>djihād</i>) und von <i>dār al-islām</i> und <i>dār al-ḥarb</i> (Haus des Islam und Haus des Krieges)</li> <li>- Erscheinungen wie Assassinen, Ismailiten und der Alte vom Berg sowie die Mongolen als aggressives Kriegervolk</li> <li>- Osmanische Expansion und Knabenlese (Janitscharen), Schwäche einiger osmanischer Sultane, Harem, Brudermord und später Käfig</li> <li>- Dominanz von Männern in Bereichen wie Wissenschaft, Politik/Herrschaft und Rechtsauslegung</li> <li>- Diskriminierung der Frauen und anderer Gruppierungen</li> <li>- Anwendung von Körperstrafen</li> <li>- rigide Reformbewegungen des 19. und 20.</li> </ul>	<p>schiedlich und teils widersprüchlich</p>
--	--	---	---

		<p>Jahrhunderts wie die Wahhābīya</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktuelle Strömungen im Islam wie radikaler Islamismus, Dschihadismus</li> </ul> <p>Präsentation der Gruppenergebnisse mittels Plakattour</p> <p>Reflexion und Diskussion über besonders kritisch oder differenziert zu betrachtende Momente und Entwicklungen mit dem Blick auf die heutigen Gegebenheiten und eine Zukunft in Frieden, Sicherheit, Freiheit, Gerechtigkeit und im Sinne von Nachhaltigkeit</p> <p>Ableiten von Konsequenzen und Optionen für das eigene Denken und Handeln</p> <p><i>Neuer Impuls (sofern oben nicht schon behandelt):</i></p> <p>„Was brachte oder bringt Hoch- und Gegenwarts-kultur des Islam zu Fall?“</p> <p>„Welche grundlegenden Phänomene inner- und außerhalb des Islam stehen da dahinter?“</p> <p>„Wie kann man dem begegnen? Was kann man dem entgegensetzen?“</p> <p>Gedankenaustausch im Plenum</p> <p>Herausarbeiten von Merkmalen und Ursachen von Zerfall islamischer Hoch- und Gegenwarts-kulturen sowie Konsequenzen daraus für das eigene Denken und Handeln. Beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Machtrivalitäten islamischer Herrscher oder Dynastien</li> <li>- Spaltung der Muslime zwischen Sunniten und</li> </ul>	<p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier könnte im Gruppenpuzzle, wieder gestützt durch Texte, Bilder, Filmsequenzen und anderes gearbeitet werden.</li> <li>- Kern der Aufgabe sollte das Erfassen von Strukturen sein, die zum Zerfall islamischer Hoch- und Gegenwarts-kultur führen. Einige Aspekte zu deren Aufstieg finden sich in der</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>Schiiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verfolgung und Unterdrückung von Minderheitenpositionen im Islam (z. B. Schiiten, Aleviten)</li> <li>- Kreuzzüge</li> <li>- Mongolensturm und die Zerstörung Bagdads und des Abbasidenkalifats</li> <li>- religiöse Retraditionalisierung, Ablehnung des <i>idjtihād</i> (Findung von Normen durch eigenständige Urteilsbemühung) und Vorzug des <i>taqlīd</i> (Nachahmung) seit dem 12. Jahrhundert</li> <li>- Reconquista</li> <li>- Dekadenz der Herrschaftsdynastien oder des Herrschaftssystems z. B. Ende des Osmanischen Reiches</li> <li>- Kolonialismus/Imperialismus</li> <li>- Nahost-Konflikt und Staatszerfall vieler arabisch-islamischer Länder durch Krieg und unterschiedliche Einflüsse</li> <li>- Bewegungen wie die Wahnābīya und weitere rigide Ausformungen des Islam wie Salafismus</li> <li>- aktuelle Strömungen im Islam wie radikaler Islamismus, Dschihadismus</li> <li>- Defizite im Menschenrechtsdenken und überholte zivilrechtliche Bestimmungen in einigen islamischen Ländern (z. B. Ehe- und Familienrecht, Erbrecht)</li> <li>- Fatalismus und Opferhaltung der Muslime gegenüber neuen Entwicklungen</li> <li>- Autoritarismus, Loyalitätsverhältnisse wie Paternalismus und Stammesstrukturen</li> <li>- einengende Verflechtung von Staat und Religion, Versuche von Gruppen ihr eigenes Verständnis vom Islam auf diese Weise der gesamten Gesellschaft aufzuzwingen oder</li> </ul>	<p>Auseinandersetzung mit dem Beitrag des Islam zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte oder mit besonderen Bereichen der Geschichte.</p>
--	--	--	---



		<p>Durchsetzung einer vom Staat verordnete Sichtweise des Islam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlende Institutionalisierung in Staat und Gesellschaft</li> <li>- schwach ausgeprägte Zivilgesellschaft, die – emanzipiert vom politischen und geistig-religiösen Establishment – Wissenschaft, Technologie und Kunst sowie Gesellschaft und Politik vorantreiben könnte</li> </ul> <p>Gemeinsame Reflexion über die Ergebnisse des Gruppenpuzzles</p> <p>Diskussion über mögliche Denk- und Handlungsoptionen für das eigene Leben und die Zukunft der Gesellschaft und Gemeinschaft der Muslime</p> <p>Gesamtfazit zum Beitrag des Islam zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte, einer kritischen Betrachtung der islamischen Geschichte und den Merkmalen und Ursachen des Zerfalls von islamischer Hoch- und Gegenwartskultur im Sinne der nötigen Wiederbelebung und des Einsatzes für den Geist von Wissenschaft und Rationalität aber genauso auch von Ethik und Spiritualität bei Zurückdrängung von Barrieren für die Fortentwicklung eines zukunftsfähigen Islam</p>	<p><i>Zur vertiefenden Reflexion:</i> Rückgriff auf die kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Errungenschaften des Islam als Beiträge zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte und Interpretation der kritischen Geschichtsbetrachtung im Sinne des Eintretens für Verstand und Vernunft, (allgemeinen) Ethik, Humanität sowie für Herrschaftskritik, Selbsttätigkeit und -ständigkeit sowie Mündigkeit als zukunftssträchtige Elemente des Islam</p>
	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b></p> <p><b>(5)</b> politische und theologische Auswirkungen der frühen Spaltung in eine sunnitische und schiitische Ausrichtung des Islam aufzeigen, weitere Ausformungen des Islam in Grundzügen darstellen sowie Unter-</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Einheit in Vielheit!</p> <p><i>Impuls:</i> „Ich bin das Wissen und ‘Alī ist das Tor.“ (al-Ḥākim, al-Ṭabarānī) „Allen, denen ich gebiete, soll auch ‘Alī gebieten!“ (Halm, Heinz: Die Schiiten, München 2005, S.11.; oft zitiert als Ghadīr Khumm Ermächtigung mit</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Für die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zum Schiitentum und Alevitentum steht eine Doppelstunde zur Verfügung. Denkbar wäre aber auch – insbesondere, wenn schiitische oder alevitische Schülerinnen und Schüler den Unterricht besuchen sollten – die vorherigen Teilkompetenzen auf zwei Doppelstunden zu reduzieren und dafür sich für diese Kompetenz ebenfalls zwei Doppelstunden Zeit zu nehmen.</p>

	<p>schiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der sunnitischen Tradition benennen</p>	<p>dem Wortlaut „<i>man kuntu maulā-hu fa-‘Alī maulā-hu</i>“ - „Jeder dessen Herr ich bin, der hat auch ‘Alī zum Herrn“ (Musnad al-Bazzār), auch überliefert in sunnitischen Hadith-Sammlungen)</p> <p>Sammeln von Assoziationen und Schlussfolgerungen zu den obigen Hadithen</p> <p><i>Interpretationshilfe:</i> Die Zitate gehören zu den oft von Schiiten angeführten Hadithen, die ihre besondere Ausformung des Glaubens erklären oder gar begründen sollen.</p> <p>Zusatz: Verteilung von Sunniten, Schiiten und Aleviten in Deutschland und weltweit</p> <p><i>Schia – Schiitentum:</i> 1) Klärung des Begriffs und des historischen Hintergrunds der Spaltung der Muslime in Sunniten und Schiiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schia (<i>al-shī‘a</i>) als verkürzte Ausdruck für <i>shī‘at ‘Alī</i>, der Partei ‘Alī Ibn Abī Ṭālibs</li> <li>- Person, Charakter und Eigenschaften ‘Alī Ibn Abī Ṭālibs, des Schwiegersohns und Vetters des Propheten Muhammad und seine Bedeutung für die Schiiten</li> <li>- historischer Kontext: Streit um die Nachfolge nach dem Tod des Propheten Muhammad in der Führung der muslimischen Gemeinschaft (<i>khalīfa</i>)</li> <li>- politische Entwicklungen im Zusammenhang mit der Nachfolgerfrage wie Übernahme des Kalifats an vierter Stelle nach Abū Bakr, ‘Umār und ‘Uthmān, Mu‘āwīya als Gegen-</li> </ul>	<p>Ziel dieser Teilkompetenz ist es, die Schülerinnen und Schüler mit der zweitgrößten Gruppe innerhalb des Islam, dem Schiitentum, sowie mit dem Alevitentum als eine oft dem Islam als nahestehende verstandene religiöse Strömung vertraut zu machen.</p> <p>Die Aleviten werden oft dem Islam zugeordnet und bilden so gemeinsam mit den Schiiten den zweitgrößten Teil der in Deutschland lebenden Muslime.</p> <p>Für ein friedliches Miteinander in unserer Gesellschaft sowie weltweit aber auch für den innerislamischen und interkulturellen Dialog ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schülern die jeweiligen wichtigen historischen Entwicklungsmomente und -phasen sowie die zentralen Aspekte der einzelnen Glaubensausrichtungen gemäß der inneren Logik der Religionen erfassen.</p> <p>Dazu ziehen sie auch schiitische oder alevitische Quellen oder anderer Zeugnisse heran, erarbeiten die grundlegenden Unterschiede zu ihrem eigenen religiösen Verständnis und vergegenwärtigen sich und problematisieren bestehende Vorurteile gegenüber den Schiiten oder Aleviten.</p> <p>Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler ein Verstehen des Anderen und eine Grundlage für Verständnis gegenüber Schiiten und Aleviten entwickeln und den Gedanken von Einheit in Vielheit mitgestalten.</p> <p><i>Arbeitshinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier wäre ein Gruppenpuzzle denkbar, bei dem die einzelnen Aspekte der beiden Themenbereiche gemäß der Gruppenanzahl (etwa vier maximal sechs Expertengruppen) geeignet verteilt werden.</li> </ul>
--	---	--	---

		<p>spieler, Ermordung ʿAlīs, Verzicht Ḥasans auf das Kalifat, Schlacht von Kerbela und Tod von Ḥusain, womit das politische Scheitern zunächst besiegt war</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückzug nach Kufa im Irak, Entstehung der Schia als religiöse Ausrichtung und des Bū-ber- und Geißlerkultes (ʿĀshūrāʾ-Riten)</li> <li>- seither Minderheitenposition und oft hart verfolgte Opposition</li> <li>- unterschiedliche schiitische Ausrichtungen, deren Verbreitung und Ausdehnung (Zwölfer-Schiiten, Ismailiten, Zaiditen, Aleviten, Alawiten/Nusairier, Drusen, Imamiten)</li> <li>- Imamenabfolge</li> <li>- Gründung eigener Rechtsschulen bei den Zaiditen und der Zwölfeschia (<i>djaʿfarī</i> Rechtsschule)</li> <li>- zentrale Feiertage und Heiligtümer</li> <li>- Dynastien und revolutionärer Aufbruch des Irans seit dem 19. Jh., Umformung der schiitischen Tradition in eine Revolutionsideologie durch ʿAlī Sharīʿatī im 20. Jh., schiitische Revolution im Iran 1979 und die Stellung des Revolutionsführers und seiner Nachfolger</li> </ul> <p>2) Konzepte und Elemente der schiitischen Glaubenslehre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ʿAlī wird als einziger rechtmäßiger Kalif und Imam angesehen, Idealisierung und oft llegendarisch geprägter Erhöhung seiner Person</li> <li>- Imamatslehre und die Existenz des „verborgenen Imams“ und bei der Zwölfeschia seine Wiederkehr (<i>al-Mahdī</i> / der Rechtgeleitete)</li> <li>- Sammlungen der Aussprüche des Propheten Muhammad, seiner Tochter Fāṭima und der (zwölf) Imame (die vierzehn Unfehlbaren, die alle als Märtyrer und als Mittler am Jüngsten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Expertenarbeit sollte durch Texte, Quellauszüge, Gedichte, Lieder, Bilder, Film- oder auch Musiksequenzen, Bildbände oder Ausstellungskatalogen, Kartenmaterial und anderem unterstützt sein.</li> <li>- Jede Expertengruppe sollte einen passenden Heftaufschrieb zu ihrem Bereich anfertigen, um die Arbeitsergebnisse in den Stammgruppen weiterzugeben.</li> <li>- Vorbereitung einer Zeitleiste ebenfalls in den Expertengruppen</li> <li>- Zur Ergebnissicherung können die Expertenergebnisse einfach vervielfältigt werden, da ihre Übertragung viel Zeit einnehmen würde.</li> <li>- Verdichtung der Ergebnisse des Gruppenpuzzles durch Unterrichtsgespräch im Plenum und gemeinsame Erarbeitung einer Zeitleiste, der zentrale Momente des Schiitentums wie auch des Alevitentums zugeordnet werden.</li> <li>- Klärung von Fragen und Verständnisschwierigkeiten durch die Lehrkraft</li> <li>- Diskussion über innerislamische Unterschiede und über Auswege aus konfliktreichen Situationen des Zusammenlebens, bestehenden Vorurteilen und gegenseitiger Ablehnung insbesondere gewaltsamer Auseinandersetzungen</li> <li>- Aufstellen eines Kriterienkataloges zur Überwindung innerislamischer Konflikte und Spaltung z. B. Prinzip der Anerkennung, Toleranz, Respekt, Gleichberechtigung/ Gleichwertigkeit, sowie des Dialogs und der Kooperation</li> <li>- Suche nach eigenem Beitrag zur Überwindung innerislamischer Spaltung und zum Gelingen von Einheit in Vielheit</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>Tag gelten)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreinbesuche besonders in der Volksfrömmigkeit</li> <li>- 'Āshūrā'-Riten: Geißlerprozessionen und Passionsspiele am 10. Muharram als Klage und Selbstanklage in Erinnerung der Ereignisse von Kerbela, Totenklage (der Frauen) Anmerkung: die blutigen Geißelungen sind innerhalb der Schia selbst umstritten</li> <li>- Herausbildung des Gelehrtenstandes ('Ulamā', Mollas) ursprünglich als Experten religiöser Wissensgebiete v.a. bei der Zwölferschia, Beteiligung an der Politik erst später, Prinzip der selbstständigen Rechtsfindung (<i>it-djtihād</i>)</li> <li>- Anbindung der Gläubigen an einen Gelehrten wie im schiitischen Iran an den Āyatollāh</li> <li>- Rechtsentwicklung beruht auf eigener Sunna-überlieferung der Schiiten und auf dem Prinzip der menschlichen Vernunft ('<i>aql</i>), Gleichberechtigung von Tradition (<i>naql</i>) und Vernunft ('<i>aql</i>)</li> <li>- Gegner der Rationalisten (<i>uṣūliyyūn</i>) sind Traditionalisten (<i>akhbārīyyūn</i>), die kollektive Stellvertreterschaft des Imams durch die Gelehrten bestreiten und die Nachahmung (<i>taqlīd</i>) fordern</li> <li>- schiitische Regelungen in der Ausübung religiöser Praxis (z. B. Gebet auf einem Stück Erde aus Kerbela, Zusammenlegung der Gebete, erweiterter Gebetsruf, Zeitehe)</li> </ul> <p>3) Frage nach der gegenseitigen Anerkennung von Sunniten und Schiiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minderheitenposition der Schiiten von Beginn an, Konflikte und Phasen der Verfolgung</li> <li>- Konflikte bei Geißlerzügen</li> </ul>	<p><i>Literaturhinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Halm, Heinz: <i>Die Schiiten</i>, München 2005.</li> <li>- Amirpur, Katajun: <i>Der schiitische Islam</i>, Stuttgart 2015</li> <li>- Kaplan, Ismail: <i>Das Alevitentum. Eine Glaubens- und Lebensgemeinschaft in Deutschland</i>, Köln 2004.</li> <li>- Gorzewski, Andreas: <i>Das Alevitentum in seinen divergierenden Verhältnisbestimmungen zum Islam</i>, Berlin 2010.</li> <li>- Gümüş, Burak: <i>Türkische Aleviten: vom Osmanischen Reich bis zur heutigen Türkei</i>, Konstanz 2001.</li> <li>- Ders.: <i>Die Wiederkehr des Alevitentums in der Türkei und in Deutschland</i>, Konstanz 2007.</li> </ul>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Starke Ablehnung der Schiiten durch die Wahhābīya als nicht orthodox</li> <li>- Zerstörung von schiitischen Schreinen</li> <li>- moderne politische Auseinandersetzungen wie Konflikte im Nahen Osten</li> </ul> <p>Zentrale theologische und praktische Unterschiede zwischen Schiiten und Sunniten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigentlicher Grund der Spaltung ist politischer Natur</li> <li>- Ablehnung der ersten drei rechtgeleiteten Kalifen</li> <li>- Imamatslehre</li> <li>- eigene Rechtslehre und Rechtsfindungsprinzipien</li> <li>- eigene Koranfassungen, Korankommentare (<i>tafsīr</i>) und Hadithsammlungen</li> <li>- Ausformungen der religiösen Praxis</li> <li>- Gebot bzw. Möglichkeit der Geheimhaltung (<i>taqīya</i>) bei Verfolgung und Todesgefahr legitimiert durch 16:106</li> <li>- Zeitehe <i>mut'a</i></li> </ul> <p>Auswege aus der Spaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anerkennung der <i>dja'faritischen</i> Rechtsschule als gleichwertige fünfte große Rechtsschule im Islam von Seiten der Sunniten schon seit 1959 durch die al-Azhar-Universität (Kairo)</li> <li>- Wertschätzung gegenüber den Besonderheiten der Schia z. B. Verehrung der Prophetenfamilie, Aussagen der Imame, Abbau/ Überwindung von Vorurteilen</li> <li>- Austausch und Zusammenarbeit in Wissenschaft und Theologie beispielsweise bei Begründung allgemeingültiger Menschenrechts-</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>konzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- politische und nationale Aussöhnung und gleichberechtigte Anerkennung beider Religionsgruppen in Konfliktgebieten</li> <li>- gemeinsame Projekte oder Kooperationen z. B. gemeinsamer Wiederaufbau nach Bürgerkrieg und gemeinsames Auftreten im Rahmen des Islam</li> </ul> <p><i>Neuer Impuls:</i> Das Alevitentum – eine weitere Ausformung des Islam?</p> <p>4) Klärung des Begriffs und des historischen Entstehungshintergrunds des Alevitentums</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begriffe <i>Alevî</i> (türkisch)/<i>Elewî</i> (kurdisch) und <i>Kızılbaş</i></li> <li>- Abgrenzung zu den Alawiten</li> <li>- Ursprungstheorien/ Entstehungsgeschichte</li> <li>- Verbreitung und Ausdehnung, Bedeutung des ländlichen Umfelds</li> <li>- Phasen der Verfolgung und Unterdrückung im Osmanischen Reich</li> <li>- Geistige Leitung der osmanischen Janitscharen-Truppen durch den alevitischen Bektaschi-Orden</li> <li>- angespannte Minderheitensituation in der heutigen Türkei</li> <li>- Strömungen (Modernisten, Traditionlisten)</li> <li>- Aspekte der Glaubenslehre: Fokus auf der Beziehung zwischen Gott, Muhammad und ‘Ālī Ibn Abī Ṭālib, Zusatz beim Glaubensbekenntnis, rechtmäßige religiöse und politische Führung bei ‘Alī, seinen Nachkommen und der Familie des Propheten, Auffassung einer Inkarnation Gottes in ‘Alī, darum hohe Vereh-</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>                 rung ʿAlīs auch als Schutzpatron sowie der zwölf Imame (besonders Djaʿfār al-Sādiq), Martyrium des al-Ḥusain Ibn ʿAlī, , Erleuchtung/ Vervollkommnung als Ziel im Sinne des <i>al-insān al-kāmil</i>, Mensch im Zentrum als eigenverantwortliches Wesen, Botschaft der Liebe zu Gott, zur Natur und zum Menschen, metaphorische Auslegung des Korans und häufig Ablehnung der Scharia, häufige Relativierung der fünf Säulen des Islam und des Verbots von Alkohol und Schweinefleisch, Regeln der vier Tore, vierzig Pforten, Entscheidungs- und Glaubensfreiheit, drei Vorschriften: beherrsche deine Hände, deine Lende und deine Zunge, Hızır/Khidr-Glaube und zoroastrische/manichäische Aspekte             </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brauchtum: eigene Gebets- und Andachtsformen, eigene Gebetshäuser (<i>Cem</i>), eigene Pilgerstätten und Fastenpraktiken (erste zehn Tage im Muharram), ritueller Tanz (<i>Semah</i>), hohe Stellung der Nachkommen des Propheten Muhammad oder seines Stammes bei rituellen Anlässen, Trauerrituale, Schweigegebot</li> <li>- vereint Elemente der Schia, vorislamischer Religionen Mesopotamiens und Zentralasiens sowie des Sufismus</li> <li>- religiöse Gedichte und Lieder als Elemente der Schriften</li> <li>- Heilige und besondere Personen (z. B. Yunus Emre), die auch für die Sunniten eine Rolle spielen und somit als verbindendes Glied dienen können</li> <li>- Frage nach der Anerkennung bzw. Vorurteilen von sunnitischer Seite z. B. Ketzervorwurf, Einstufung als Heiden, Verleumdung durch die Unterstellung Inzestpraktiken</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>5) Unterschiedliche Selbstverortungen von Aleviten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Muslime und das Alevitentum als Teil oder in der Nähe des Sunnitentums (Annäherung durch Verrichtung des sunnitischen Gebets in der Moschee)</li> <li>- Alevitentum als eigenständige Spielart des Islam aber in Opposition zum Sunnitentum</li> <li>- Alevitentum als eigenständige Religion, nur vom Islam beeinflusst</li> <li>- Alevitentum als spezifisch türkische oder anatolische Auslegung des Islam</li> <li>- Alevitentum als Religion der Kurden mit vorislamischen Wurzeln, Nähe zum Zoroastrismus und zu an Naturheiligümern orientierter Volksreligiosität</li> <li>- Alevitentum nahe der zwölferschiitischen Orthodoxie</li> <li>- Alevitentum als Rechtsschule</li> <li>- Alevitentum als mystische Strömung</li> <li>- Alevitentum als Philosophie, nicht als Religion</li> </ul> <p>Zentrale Unterschiede zwischen Alevitentum und Sunnitentum</p> <p>6) Bektaschi-Tarīqa/Orden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- geht auf den Wanderderwisch und Mystiker Hadschi Bektasch (Hacı Bektaş Veli) zurück, der allgemeine Prinzipien der Aleviten mitprägte wie: Beherrsche deine Hand, deine Lenden und deine Zunge.</li> <li>- Entstehungsgeschichte</li> <li>- Geistige Leitung und Sozialisationsinstanz und -dienstleistung der osmanischen Janitscharen-Truppen durch den alevitischen Bektaschi-Orden</li> </ul>	
--	--	---	--



		<ul style="list-style-type: none"><li>- Verfolgung und Unterdrückung besonders im 19. Jh. Im Zusammenhang mit dem Janitscharenaufstand</li><li>- Verbreitung, Bedeutung des städtischen Umfelds</li><li>- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum allgemeinen Alevitentum etwa in der religiösen Praxis</li></ul> <p>Auswege aus innerislamischen Konfliktfeldern</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Anerkennung der Eigenart und Wertschätzung gegenüber den Besonderheiten des Alevitentums z. B. religiöse Gedichte, Lieder, Musik</li><li>- staatliche Anerkennung als gleichwertige Religion in der Türkei</li><li>- gemeinsame Projekte und gemeinsames Auftreten im lokalen sowie globalen Rahmen, Abbau/ Überwindung von Vorurteilen</li></ul> <p>Abschließende Diskussion über Bedingungen für das Gelingen von Einheit in Vielheit im Plenum</p>	
--	--	--	--

## Wider den Extremismus – positive Impulse des Islam

ca. 8 Stunden

Diese Einheit beschäftigt sich mit dem Phänomen übersteigter muslimischer Selbstverständnisse und mit Extremismus und stellt diesen positive Impulse des Islam gegenüber. Dabei betrachten die Schülerinnen und Schüler ihr Islamverständnis vor der Folie historischer, kultureller und gesellschaftlicher Erfahrungen und Einflüsse und überprüfen ihre Haltungen und Meinungen anhand von Koran und Sunna, was Erfahrungen und Einflüsse nicht von ihrer muslimischen Identität abtrennt, sondern verdeutlicht, dass nicht alle das gleiche muslimische Selbstverständnis haben und somit dieses auch nicht zur islamischen Norm erhoben werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erfassen darüber hinaus Wege, nach dem genuin Islamischen zu suchen, diskutieren die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit ihrem Islamverständnis und erörtern den Unterschied zwischen reflektierten kritischen Haltungen und Selbstüberschätzung, wodurch sie ein ausgewogenes Handeln und Denken entfalten. Sie analysieren außerdem auf der Grundlage der Selbstpositionierung des Islam als ein Weg der Mitte ein aktuelles Phänomen der Extreme im Islam und stelle dessen Argumentationsweise und Aspekte Koran und Sunna entgegen, um sich dann argumentativ von extremistischen Positionen abzugrenzen. Abschließend erörtern die Schülerinnen und Schüler positive kulturelle und gesellschaftliche Identifikationsmöglichkeiten und die Bedeutung ihrer religiös-kulturellen Selbstverortung im Sinne der Verantwortung und Chance für das eigene Leben sowie das der anderen und im Sinne der Bereicherung und des selbstständigen Beitrags zur islamischen Kultur und Gemeinschaft sowie zur Gesamtgesellschaft in Deutschland.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene</p>	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b></p> <p>(5) Ausrichtungen im Islam (zum Beispiel eigene Rechtschule) vor dem Hintergrund historischer, kultureller und gesellschaftlicher Erfahrungen und Einflüsse reflektieren sowie Unterschiede zwischen reflektierten kritischen Haltungen und Selbstüberschätzung aufzeigen und mit ihrem Denken und Handeln in Beziehung setzen</p>	<p><i>Leitende Frage:</i> Ist überall, wo Islam „draufsteht“, auch Islam drin?</p> <p><i>Impuls:</i> Darstellungen von Muslimen unterschiedlichster Kultur oder Bekleidung, variierender religiöser Alltagsriten oder religiöser (Fest-)Rituale, verschiedenartiger Alltagssituationen wie Familie, Frauen und Männer, Kinder und Jugendliche und anderes</p> <p>Sammeln von Assoziationen zu den Darstellungen, von Gemeinsamkeiten und Unterschieden</p> <p><i>Oder:</i></p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Diese zwei Doppelstunden beschäftigen sich mit dem Phänomen übersteigter muslimischer Selbstverständnisse und mit Extremismus und stellen dem die positiven Impulse des Islam gegenüber. In einem ersten Schritt reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr Islamverständnis vor der Folie historischer, kultureller und gesellschaftlicher Erfahrungen und Einflüsse und überprüfen ihre islamischen Haltungen und Meinungen anhand von Koran und Sunna.</p> <p>Dafür untersuchen sie kategoriale Aspekte ihres muslimischen Selbstverständnisses und Lebens und vergleichen dies mit dem ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Es sollte dabei deutlich werden, dass es viele Gemeinsamkeiten aber auch</p>

<p>Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p>4. im gesellschaftlichen Umfeld religiös-kulturelle Ausdrucksformen beschreiben, religiöse und nichtreligiöse Optionen der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden sowie Situationen, in denen religiöse und existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden oder in denen Wertekonflikte auftreten, identifizieren</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell</p>	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b></p> <p>(7) extreme Strömungen im Islam analysieren, ihre Ursachen, Argumente und Auswirkungen exemplarisch diskutieren sowie ihre eigene islamische Position methodisch-argumentativ von diesen abgrenzen</p>	<p>Erarbeitung eines kleinen Szenarios in Form einer Begegnung mit muslimischen Gleichaltrigen anderer Kultur, Geschichte und Gesellschaft und eines Gespräches über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihres muslimischen Selbstverständnisses in Einzelarbeit</p> <p>Exemplarische Präsentation</p> <p>Weiterführende Fragen (<i>Hinweis</i>: Eine direkte Abfrage wie im Folgenden ist freilich nur dann sinnvoll, wenn die Schülergemeinschaft gefestigt und offen genug für ein solches Gespräch ist – sonst muss eine indirekte Erschließung über den Schülerinnen und Schülern bekannte Lebensweisen erfolgen, die nicht mit den ihrigen identisch sein müssen):</p> <p>„Wir hier sind alle Muslime, doch gestaltet sich unser Leben besonders das religiöse und spirituelle Leben auch gleich?“</p> <p>„Welche Ausformung und Ausrichtung des Islam haben Eure Familien oder Eure islamischen Gemeinschaften oder Lehrer Euch übermittelt?“</p> <p>„Was unterscheidet uns in Bezug auf den Islam voneinander? Gehören wir etwa alle der gleichen Rechtsschule an? Verrichten wir – sofern praktizierend – religiöse Praktiken alle gleich?“</p> <p>„Haben wir alle den gleichen historischen und kulturellen Hintergrund? Decken sich die Erzählungen, Meinungen oder Haltungen Eurer Eltern, Großeltern und anderer mit denen der Eltern oder Großeltern Eurer Mitschülerinnen</p>	<p>Unterschiede gibt und dass vieles, was bei den Schülerinnen und Schülern allgemein als Muslimsein gilt, vielleicht eher kulturell-, historisch-, traditions- oder auch erfahrungsbedingte Aspekte ihres Lebens darstellen, die nicht eigentlich islamisch sind. Dies bedeutet natürlich nicht, dass historische, kulturelle und gesellschaftliche Erfahrungen und Einflüsse keine Aspekte ihrer Identität darstellen sollen (im Gegenteil, vgl. dazu die nächsten beiden Teilkompetenzen dieser Unterrichtseinheit), sondern nur, dass sie ihr derart geprägtes muslimisches Selbstverständnis von anderen Musliminnen und Muslimen nicht immer gespiegelt bekommen und vor allem, dass es nicht zur islamischen Norm erhoben werden kann.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Möglichkeiten und Wege, offene Fragen bezüglich des genuin Islamischen zu klären und machen sich bewusst, dass die Heranziehung mehrerer Quellen stets ratsam ist. Darüber hinaus diskutieren sie die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit ihrem Islamverständnis und erörtern den Unterschied zwischen reflektierten kritischen Haltungen und Selbstüberschätzung, um schließlich auf der Basis des Erkannten Konsequenzen für ihr eigenes Handeln und Denken abzuleiten.</p> <p>In einem zweiten Schritt machen sich die Schülerinnen und Schüler bewusst, dass der Weg des Islam ein Weg der Mitte und nicht der Extreme ist. Dafür analysieren sie ein aktuelles Phänomen der Extreme im Islam und stelle dessen Argumentationsweise und Aspekte Koran und Sunna entgegen. Auf diese Weise üben die Schülerinnen und Schüler sich methodisch-argumentativ von extremistischen Positionen abzugrenzen. Eine Reflexion über die Ursache der Anziehungskraft extremer Gruppierungen im Islam vor allem für junge Men-</p>
--	---	---	--

<p>bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Be-</p>		<p>oder Mitschüler?“</p> <p>„Macht Ihr oder Eure Familie die gleichen Erfahrungen im Rahmen der hiesigen Gesellschaft? Wie sieht es aus mit Erfahrungen in der muslimischen Gemeinschaft oder mit einer möglichen Ursprungsgesellschaft? Gehen alle Menschen oder Muslim gleich miteinander um? Werden Muslime überall im gleichen Maße akzeptiert und angenommen?“</p> <p>„Sind für uns alle die gleichen Dinge im Islam wichtig oder setzt jeder einen anderen Schwerpunkt?“</p> <p>Gedankenaustausch zu obigen Fragen in Kleingruppen und Sicherung zentraler Aspekte</p> <p>Zusammenführung und Verdichtung der Ergebnisse im Plenum</p> <p>Kategorisierung nach Aspekten wie Herkunft und Sprache, Rechtsschule, Migrationsgeschichte, Ausformung religiöser Praxis (z. B. Gestaltung von Ramadan und Festen, Gebetshaltung, alltägliche und besondere Bittgebete, Aspekte der Bekleidung, Umgangsformen, Alltagsriten, Moscheebesuch und Integration in Moscheegemeinden), Meinungen und Haltungen, Grad der Religiosität und religiösen Bildung in der Familie oder anderes</p> <p>Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden entlang der aufgestellten Kategorien und mit Blick auf als dem Islam zugeordnete Gesichtspunkte bzw. als islamisch kennengelernte Meinungen und Haltungen wieder in</p>	<p>schen und über individuelle Möglichkeiten der Prävention schließt die Thematik ab und spitzt sie pointiert auf einem Sinnspruch zu.</p>
---	--	---	--

<p>ziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>3. den Einfluss von analogen und digitalen Medien auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit kritisch reflektieren</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>3. mit anderen verantwortungsbewusst umgehen sowie Konflikte respektvoll, friedlich und konstruktiv austragen</p>		<p>Kleingruppen mit anschließender Sammlung im Plenum</p> <p>Diskussion über „das Islamische“ an den einzelnen erörterten Aspekten und Zuordnung beispielsweise zu allgemeiner islamischer Orthodoxie, besonderen Aspekten einer bestimmten Ausrichtung im Islam, kultureller Tradition, historischem Erbe oder Bewusstsein, Familientradition, durch Medien geprägte Meinung und Haltung oder (eventuell auch falsch) vermitteltes Wissen, irgendwo aufgeschnappte Informationen, Gruppendynamik</p> <p>Klärung nichteindeutiger Aspekte</p> <p>Erfassen von Möglichkeiten und Wegen, offene Fragen bezüglich des genuin Islamischen zu klären, wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moschee</li> <li>- Islamunterricht</li> <li>- Gelehrte/Theologen</li> <li>- Bücher wie Koran, Hadithwerke, <i>tafsīr</i> (Koranexegese) auch <i>sīra</i> (Prophetenbiographien)</li> <li>- seriöse Internetadressen, Chats</li> </ul> <p>Diskussion über deren Zuverlässigkeit und die Bedeutung dessen, mehrere Quellen hinzuzuziehen, im Plenum</p> <p>Reflexion über historische, kulturelle und gesellschaftliche Erfahrungen und Einflüsse auf das eigene Islamverständnis</p> <p>Weiterführende Fragen: „Bedeutet ein reflektierter Umgang mit dem</p>	
---	--	--	--

<p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p> <p>3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p> <p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p>		<p>eigenen Islamverständnis, dass Ihr Eure historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Einflüsse alle über Bord werfen sollt, um eine „wahre“ Muslimin oder ein „wahrer“ Muslim zu sein?“</p> <p>„Was ist der Sinn und Zweck einer solchen Reflexion über den Islam? Welche positiven Folgen kann sie haben? Vor was kann sie bewahren?“</p> <p>„Welche Konsequenzen oder gar Probleme könnte ein (übersteigertes) muslimisches Selbstverständnis mit sich bringen, wenn es (1) entweder historische, kulturelle und gesellschaftliche Erfahrungen und Einflüsse ganz ausblendet oder umgekehrt (2) diese zum Dreh- und Angelpunkt des Selbstverständnisses macht?“</p> <p>Offene Diskussion der beiden Fälle im Plenum</p> <p>Erörterung des Unterschieds zwischen reflektierten kritischen Haltungen und Selbstüberschätzung anhand der Geschichten der beiden Propheten Ibrāhīm (Zweifel und Suche nach Erkenntnis 6:74-83, 2:260) und Yūnus (jugendlicher Leichtsinn, ungestüme Hast und Ungeduld, 21:87-88, 10:96-101, 37:139-148)</p> <p>Rückbezug zum Zusammenhang von reflektierten Umgang mit historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Einflüssen und eigenem Islamverständnis sowie Ableiten von Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln</p>	<p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bereits im Beispielcurriculum in Klasse 7 wurden die Themen <i>Gewalt im Islam</i> und <i>Kriegsverse im Koran</i> ausgiebig in den beiden Einheiten <i>Bedeutung und Auslegung des Korans</i> und <i>Würde und Rechte des Menschen</i> behandelt, so dass hier lediglich darauf verwiesen</li> </ul>
---	--	--	---

<p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>		<p><i>Neuer Impuls:</i></p> <p>„So machten wir euch zu einer Gemeinde, die in der Mitte steht.“ (Zitat aus 2:143)</p> <p>Austausch von Assoziationen zum Koranvers im Plenum</p> <p>Einführung und Klärung der Begriffe extrem und Extremismus</p> <p>Sammlung von als von den Schülerinnen und Schülern als extrem wahrgenommene oder von als extrem bekannte Strömungen im Islam mithilfe der Wanderkreide-Methode und kurze Diskussion über die einzelnen Aspekte</p> <p>Fokussierung auf Dschihadismus und islamistischen Terrorismus (eventuell auch allgemein Islamismus und Salafismus)</p> <p>Klärung des Begriffs Ideologie</p> <p>textgestützte arbeitsteilige Erarbeitung der Begriffe Dschihad und Dschihadismus sowie islamistischer Terrorismus (eventuell auch Islamismus und Salafismus) mit anschließender zusammenführender Präsentation im Plenum</p> <p>Herausarbeiten der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der erarbeiteten Strömungen</p> <p>Analyse eines aktuellen dschihadistischen oder terroristischen Phänomens wie z. B. al-Qaida, die Terrormiliz Islamischer Staat, Boko Haram unter Berücksichtigung von Ursachen, Entstehungszusammenhang, Entwicklung, Verbreitung, führender Kräfte, Zusammensetzung sei-</p>	<p>wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es sei aber noch einmal - wie schon im Beispielcurriculum zu Klasse 7 - ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle Koranverse mit Bezug zum bewaffneten Kampf oder zum Krieg im Kontext der Bedrohung der Muslime und Gefahr durch ihre Gegner und somit im Zusammenhang von Verteidigung stehen.</li> <li>- Der Begriff Dschihad wird im Koran im Sinne von sich anstrengen, einsetzen, abmühen (auf dem Wege Gottes) verwendet. Es seien hier alle Koranverse aufgeführt, in denen der Begriff in diesem Sinne vorkommt: 2:218, 3:142, 4:95, 5:35/ 54, 8:72/74/75, 9:16/19/20/ 24/41/44/73/81/86, 9:86/88, 16:110, 22:78, 25:52, 29:6/8/69, 31:15, 47:31, 49:15, 60:1, 61:11, 66:9.</li> <li>- „‘Abdullāh ibn ‘Amr ibn al-‘Ās berichtet, dass ein Mann zum Propheten kam und zu ihm sagte: „Ich möchte dir den Huldigungseid leisten, um auszuwandern und zu kämpfen um Allahs, des Erhabenen, willen, (nur) um Seinen Lohn dafür zu erhalten.“ Der Prophet fragte ihn: „Lebst noch einer von deinen Eltern?“ Der Mann sagte: „Ja, beide leben noch.“ Der Prophet fragte ihn: „Suchst du (wirklich) die Belohnung Allahs, des Erhabenen?“ Der Mann sagte: „Ja!“ Er sprach: „Dann gehe zurück zu deinen „Eltern und erweise ihnen Gutes.““ (Muslim)</li> <li>- Da aber gerade der Verteidigungsfall von Extremisten wie den Dschihadisten oft zur Legitimierung ihrer Ziele und Methoden angeführt wird, muss in der Argumentation gegen den Aufruf der Dschihadisten, vertieft die Frage</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>ner Anhänger, Argumentationsweisen und Auswirkungen</p> <p>Diskussion über die Zuordnung des Aspekts des Extremen und Herausarbeitung der von der extremen Gruppierung als islamisch bezeichneten oder mit dem Islam begründeten Positionen</p> <p>Vertiefende Betrachtung dieser Positionen und Suche nach bzw. Aufstellen von Gegenargumenten mit Hilfe von Koran und Sunna</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Überprüfung von exemplarischen Äußerungen, Botschaften, Ausschnitten von Predigten oder Propagandamaterial extremer Gruppierungen auf deutliche Brüche mit Koran und Sunna durch Analyse von Sprache, Logik, Zusammenstellung von Argumenten, Koranversen oder Prophetenworten bzw. Einsatz bekannter extremer (theoretischer) Argumentationslinien und anderem</p> <p>Formulierung einer eigenen islamischen Position in methodisch-argumentativer Abgrenzung von der oben betrachteten extremen Position</p> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Welche Elemente der Argumentation der extremen Gruppierung können eine besonders starke Anziehungs- oder Überzeugungskraft auf junge Menschen haben? Wie lässt sich das begründen? Welche Anknüpfungsstellen gibt es und welche machen es den Extremisten leicht, Anhänger zu werben?“</li> </ul>	<p>nach dem zu verteidigenden Gut und die reale Bedrohungslage gestellt und die Grenzen von Selbstermächtigung durch Rechtsstaatlichkeit und Völkerrecht angeführt werden. Die Konzeption von <i>dār al-islām</i> und <i>dār al-ḥarb</i> (Unterteilung der Welt in das Haus des Islam und das Haus des Krieges) gilt auch im Islam längst als überholt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine vertiefende Betrachtung von Dschihadkonzeptionen bleibt den höheren Schulstufen vorbehalten. Hier genügt es auf die beiden Unterscheidungen hinzuweisen zwischen kleinem und großem Dschihad sowie dem Dschihad als kollektive und als individuelle Pflicht (<i>farḍ al-‘ayn</i> und <i>farḍ al-kifāya</i>).</li> </ul> <p><i>Literaturhinweis:</i> Bauknecht, Bernd Ridwan: <i>Salafismus – Ideologie der Moderne</i>, Informationen zur politischen Bildung aktuell 29/2015, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2015 (auch gut für Schülerinnen und Schüler geeignet)</p>
--	--	--	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Was brauchen Jugendliche, um sich vor möglicher Beeinflussung durch Extremisten zu schützen?“</li> </ul> <p>Suche nach einem prägnanten Slogan wider den Extremismus</p>	<p>Mögliche Formulierungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Immer das (rechte) Maß halten!“, „Der Prophet stand stets in der Mitte!“</li> <li>- „Nicht überall, wo Islam draufsteht, ist auch Islam drin!“</li> </ul>
	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b>  <b>(8)</b> anhand positiver kultureller und gesellschaftlicher Identifikationsmöglichkeiten sowohl in der muslimischen Gemeinschaft als auch in der Gesamtgesellschaft die Bedeutung ihrer religiös-kulturellen Selbstverortung erfassen und Impulse für einen selbstständigen Beitrag zur islamischen Kultur und Gemeinschaft sowie zur Gesamtgesellschaft in Deutschland herausarbeiten</p> <p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b>  <b>(6)</b> religiös-kulturelle Anregungen entdecken sowie Verantwortlichkeit für ihr privates und berufliches Leben und das Zusammenleben in</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i>  Der Islam hat soziales, kulturelles und geistiges Potenzial!</p> <p><i>Impulse:</i>  „Jedem Gedanken wohnt eine entsprechende Wirkung inne.“ (Djalāl al-Dīn al-Rūmī)</p> <p>Offene Diskussion über den Ausspruch Rūmīs und Verdichtung im Sinne positiver Wirkung durch positives Denken</p> <p>Reflexion über das eigene Selbstverständnis, die eigene Religion und Kultur und Zuordnung dessen zu positiv bzw. negativ bewerteten Aspekten der eigenen Identität in Einzelarbeit mit anschließendem Austausch in Kleingruppen</p> <p>Gemeinsame Diskussion mit Vertiefung über positive Identifikationsmöglichkeiten in Bezug auf</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religion</li> <li>- Kultur</li> <li>- muslimische Gemeinschaft</li> <li>- Gesellschaft</li> </ul> <p>Frage nach der religiös-kulturellen Selbstveror-</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i>  Diese zwei Doppelstunden dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung und Chance einer bewussten religiös-kulturellen Selbstverortung deutlich zu machen. Gerade muslimische Schülerinnen und Schüler leben in einem steten Spannungsfeld von Zugehörigkeit zur Gesellschaft, vielerlei meist familiär tradierten Ansprüchen ihrer je eigenen Herkunft, Kultur und religiösen Ausrichtung und allgemeiner Islamkritik, so dass ihre Suche nach Identität und Lebenssinn auf besondere Weise geprägt ist und sie vor große Herausforderungen stellt. Das kann dazu führen, dass ihnen eine religiös-kulturelle Selbstverortung in dieser Gesellschaft manchmal schwerfällt, insbesondere dann, wenn gesellschaftliche Diskurse über den Islam oder über Migration negativ konnotiert sind und die Schülerinnen und Schüler dadurch aufgrund ihrer Religion und Kultur in unterschiedlichen gesellschaftliche Zusammenhängen ausgegrenzt, diskriminiert oder benachteiligt werden. Dem kann man nur Positives entgegenzusetzen und die je eigene religiös-kulturelle Verortung bewusst und positiv gestalten, so dass die eigene Lebensgestaltung wie auch die Gestaltung der Gemeinschaft oder der Gesellschaft als Lebensumfeld gelingen kann. Entscheidend dafür sind positive Identifikationsmöglichkeiten im Bereich der Religion, Kultur, muslimischen Gemeinschaft sowie Gesellschaft und Impulsen für einen</p>

	<p>Gemeinschaft und Gesellschaft entwickeln, daraus Perspektiven für ihr Arbeits- und Berufsleben ableiten und die religiös-kulturelle Selbstverortung nicht als Widerspruch dazu, sondern als Chance und Bereicherung beurteilen</p>	<p>tung in Einzelarbeit wie etwa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Wo und wie siehst Du deinen Platz im religiös-kulturellen Bereich bzw. in der Gesellschaft?“</li> <li>- „Welchen Platz möchtest Du gerne einnehmen? Warum?“</li> <li>- „Mit was kannst und willst Du Dich identifizieren? Mit was nicht? Was sind die Begründungen dafür?“</li> <li>- „Was ist Dir in Bezug auf Deine religiös-kulturelle Verortung wichtig? Und warum?“</li> <li>- „Welchen Einsatz kannst du Dir im gesellschaftlichen oder religiös-kulturellen Bereich vorstellen? Welche Absicht und Ziele schweben Dir dabei vor?“</li> </ul> <p>Erfassen der Bedeutung einer religiös-kulturellen Selbstverortung im Sinne einer positiven Verortung, die Mut, Kraft, Zukunftsperspektive, Verantwortlichkeit, Zielgerichtetheit, Zufriedenheit und (gesellschaftlichen) Frieden mit sich bringt anhand unterschiedlicher (fiktiver) Lebenswege von Muslimen, die sich ihren Platz im religiös-kulturellen Rahmen mehr oder weniger bewusst gesucht haben und damit dann auch mehr oder weniger glücklich sind oder positiv identifizieren mit anschließendem Austausch im Plenum</p> <p>Rückgriff auf den Ausspruch Rūmīs und Herausarbeiten von Impulsen für einen selbstständigen Beitrag zur islamischen Kultur und Gemeinschaft sowie zur Gesamtgesellschaft in Deutschland in Gruppenarbeit wie beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sich zu islamischen oder kulturellen Themen äußern oder etwas dazu veröffentlichen</li> </ul>	<p>selbstständigen Beitrag zur islamischen Kultur und Gemeinschaft sowie zur Gesamtgesellschaft. Aus der eingehenden Beschäftigung damit etwa durch einen Projektentwurf im religiös-kulturellen Bereich ziehen die Schülerinnen und Schüler Anregungen für ihr privates und berufliches Leben und das Zusammenleben in Gemeinschaft und Gesellschaft, erspüren die eigene Verantwortlichkeit für die Gestaltung des eigenen privaten und beruflichen wie auch des gemeinschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Lebens und konkretisieren dies exemplarisch durch die Erarbeitung von Perspektiven für ihr Arbeits- und Berufsleben. Die je eigene religiös-kulturelle Selbstverortung kann dabei nicht als Hürde, sondern als Chance und Bereicherung auf dem Weg der Identitätsfindung verstanden werden.</p>
--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- zu Diskussionsplattformen beitragen</li> <li>- an interreligiösen oder -kulturellen Dialogen oder Kooperationen teilnehmen</li> <li>- Teilhabe an innerislamischer Verständigung und Kooperationen</li> <li>- für Ambiguität, Pluralität, Offenheit und Toleranz im Islam und der Gesellschaft eintreten</li> <li>- lehren/unterrichten in unterschiedlichen Bereichen</li> <li>- sich künstlerisch, musikalisch, handwerklich oder kreativ betätigen</li> <li>- Teilhabe an internationaler Zusammenarbeit, Hilfsorganisationen, NGOs und anderem</li> <li>- Engagement in Jugend- und Sozialarbeit oder in der Seelsorge</li> <li>- Aufbau und Verbreitung einer islamischen Sozialethik (soziale Gerechtigkeit und Fürsorge, Solidarität)</li> <li>- für Gleichberechtigung/ Geschlechtergleichheit oder Menschenrechte/Kinderrechte eintreten</li> <li>- sich wissenschaftlich/theologisch betätigen</li> <li>- als Brücke zwischen den Kulturen und Religionen fungieren</li> <li>- geistiges- und kulturelles Erbe im Islam wiederbeleben und bereichern, historische und kulturelle Aufklärungsarbeit leisten</li> <li>- Neues wagen</li> </ul> <p>Zusammenführung der Gruppenergebnisse durch exemplarische Präsentation mit eventuellen Ergänzungen</p>	
--	--	---	--

		<p><i>Neuer Impuls:</i> „Würdet ihr aktiv an einem religiösen oder kulturellen Projekt teilnehmen? Welche Ideen kommen euch dazu?“</p> <p>Kurzer Gedankenaustausch</p> <p>Entwurf eines Projektes/Szenarios in Gruppenarbeit zu einzelnen Impulsen unter Berücksichtigung von Zielsetzung/ Idee, Zielgruppe, Einsatz- oder Arbeitsaufwand, Beteiligte, Finanzierung, Wirkung, Ergebnis/Erfolg, Chance/Perspektive und anderes</p> <p>Vorstellung/Ausstellung der Projekte/Szenarien im Plenum</p> <p>Gemeinsame Feedbackrunde und Prämierung des besten Projekts im Sinne eines geglückten religiös-kulturellen Beitrags für die muslimische Gemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft</p> <p>Ableitung religiös-kultureller Anregungen für das eigene Denken und Handeln in Kleingruppen und Zusammenführung im Plenum</p> <p>Übertragung der Anregungen auf ihr zukünftiges privates und berufliches Leben und auf das Zusammenleben in Gemeinschaft und Gesellschaft mit dem Blick auf die Verantwortlichkeit für die Gestaltung ihres eigenen Lebens und das der Gemeinschaft oder der Gesellschaft im Unterrichtsgespräch</p> <p>Gemeinsame Erarbeitung konkreter Perspektiven für ihr Arbeits- und Berufsleben wie</p>	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"><li>- gezielter Einsatz von Mehrsprachigkeit und mehrdimensionalen kulturellen oder religiösen Kenntnissen</li><li>- Vermittlerfunktion</li><li>- muslimisches Vorbild und Vorbild für Muslime</li><li>- historische, kulturelle oder religiöse Verantwortung übernehmen</li><li>- mit der Eigenart bereichern</li></ul> <p>Deutung der religiös-kulturellen Selbstverortung nicht als Widerspruch dazu oder Hürde, sondern als Chance und Bereicherung gemäß dem Motto: Der Islam und die je eigenen kulturellen Prägungen hat jederzeit und überall soziales, kulturelles und geistiges Potenzial! Oder in den Worten von Rūmī: „Jedem Gedanken wohnt eine entsprechende Wirkung inne.“</p>	
--	--	---	--

## Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen

**ca. 8 Stunden**

Die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen ist nicht nur im Alltag, sondern auch im Klassenzimmer erfahrbar. Religionen sind mit Normen und Geboten verbunden, die das Zusammenleben der Menschen regeln. Dabei treffen auch unterschiedliche Werte und Wertorientierungen der Vertreter der jeweiligen Religionen aufeinander. Somit ist der respektvolle Umgang mit religiöser Vielfalt für unser Zusammenleben sowie ein Verständnis und Toleranz für andere Religionen und Weltanschauungen wichtig. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich darum mit dem Kerngedanken der einzelnen Glaubenslehren oder Deutungsmustern sowie mit den Lebenskonzepten anderer Religionen und Weltanschauungen auseinander und reflektieren kritisch Vorurteile gegenüber dem Glauben und Denken anderer wie auch gegenüber der eigenen Religion. Sie vergleichen deren Wahrheitsansprüche, unterscheiden lebensbejahende und lebensverneinende Formen von Religion und Weltanschauung und setzen sich mit den Begriffen Religion, Philosophie und Weltanschauung auseinander. Der Kontakt mit Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen befördert den Dialog sowie Verständnis für die Anderen und festigt ihre eigenen Glaubensüberzeugungen, Toleranz und den respektvollen Umgang.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>1. in ihrem Lebensumfeld zwischen islamischen, anders religiösen und nichtreligiösen Phänomenen unterscheiden, sie darstellen und in Beziehung zu ihrem eigenen Leben setzen sowie eigene und andere Interessen und Sichtweisen herausarbeiten und charakterisieren</p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Ver-</p>	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p>(1) sich mit der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen auseinandersetzen, den Wahrheitsanspruch einzelner Glaubenslehren und Deutungsansätze exemplarisch herausarbeiten, voneinander abgrenzen und in Bezug zum Islam setzen</p> <p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p>(2) stereotypische Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen, deren Ursachen und Folgen bestimmen, mit Vorbehalten</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i></p> <p>Von Gemeinsamkeiten und Unterschieden</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i></p> <p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei monotheistischen Religionen und Möglichkeiten des respektvollen Dialogs sowie des toleranten Miteinanders wurden schon in Klasse 8 bearbeitet. Hierauf wird in dieser Einheit zurückgegriffen. Die Religionen Buddhismus und Hinduismus werden in Klasse 10 ausführlich behandelt, so dass sie hier nur als Beispiele unter vielen genannt und nicht weiter explizit gemacht werden. Der Fokus der vorliegenden beiden Doppelstunden liegt auf der Bewusstmachung von Pluralität der Religionen und Weltanschauungen und auf dem unveräußerlichen Anrecht jeder Denk- und Glaubensrichtung, dass ihr mit Respekt und Toleranz begegnet wird, um das friedliche Miteinander in unserer Gesellschaft sowie auf der Welt aufrechtzuerhalten. Dazu gehört auch den sowohl im privaten Denken und Handeln wie auch im öffentlichen Bereich tradierten Vorurteilen und Zuschreibungen gegen-</p>

<p>gangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p>4. im gesellschaftlichen Umfeld religiös-kulturelle Ausdrucksformen beschreiben, religiöse und nicht-religiöse Optionen der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden sowie Situationen, in denen religiöse und existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden oder in denen Wertekonflikte auftreten, identifizieren</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen</p>	<p>gegenüber der eigenen Religion vergleichen und die Funktionen solcher Vorbehalte kritisch reflektieren</p>	<p><i>Impuls:</i></p> <p>Bildcollage oder Zitatenspotpourri/ Weisheitssprüche zu zentralen Grundgedanken, Ausdrucksweisen und Lebenskonzepten einzelner Religionen und Weltanschauungen zur Aktivierung von Vorwissen</p> <p>Die Begriffe „Religion“ und „Weltanschauung“ im Unterrichtsgespräch voneinander abgrenzen und (weitere) Beispiele zu beiden Begriffen suchen</p> <p><i>Zusatz:</i></p> <p>Unterscheidung von Weltanschauung und Religion von Weltsicht und Ideologie</p> <p>Diskussion zu Chancen und Grenzen der einzelnen Kategorien im Plenum</p> <p>Atheismus als Weltanschauung:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können in kleinen Gedankenexperimenten unter der Annahme „Es gibt keinen Gott!“ folgenden Fragen nachgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Was bedeutet Atheismus?</li> <li>- Glauben Atheisten anstelle von Gott an etwas Anderes? Woran? Was ist der Orientierungsmaßstab?</li> <li>- Wie deuten Atheisten die Welt und das Leben?</li> </ul>	<p>über der anderen wie auch der eigenen Religion bzw. ihren Vertretern kritisch zu begegnen und nach Wegen zu suchen, diese in seinem Lebensumfeld durch Wissen und Begegnungslernen zu überwinden.</p> <p>Zum Beispiel eine Buddha-Statue für den Buddhismus, den Koran für den Islam, ein Kreuz für das Christentum, ein Bindi für den Hinduismus, ausschließliche Orientierung am Verstand im Atheismus, an Werten, Ethik und Humanität etwa bei der Freimauerei und im Humanismus, am Individuum im Nihilismus</p> <p>Gruppenarbeit zu zentralen Aspekten und Unterscheidungsmerkmalen von Religion, Weltanschauung, Weltsicht und Ideologie mit anschließender Präsentation</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>An dieser Stelle ist es nötig, die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass viele Menschen unserer heutigen Gesellschaft sich und ihr Leben in säkularen Zusammenhängen und Erklärungsmustern verorten und kein explizit religiöses Leben leben oder anstreben. Dennoch sind diese Menschen nicht alle automatisch Atheisten, da hierfür die ausdrückliche Leugnung der Existenz eines (Schöpfer-)Gottes Voraussetzung ist. Diese Menschen sind somit entweder als indifferent oder als Agnostiker zu bezeichnen. Letztere vertreten die Ansicht, dass Annahmen (insbesondere theologi-</p>
--	---	---	--

<p>und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinander-</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie gestaltet sich ein Leben ohne Glauben?</li> <li>- Welche Gründe und Ursachen kann Atheismus haben?</li> <li>- Ist Glaube und Religiosität ein (soziales) Konstrukt oder im Menschen grundsätzlich angelegt?</li> <li>- Welche Bezüge habt Ihr selbst zum Atheismus/zu Atheisten? Gibt es in Eurem Umfeld Atheisten? Ist die Frage nach der Existenz von Gott ein Thema im privaten Kontakt?</li> <li>- Was unterscheidet Atheisten von Agnostikern? Was sind Agnostiker überhaupt?“</li> </ul> <p>Erarbeitung und Präsentation zentraler Grundgedanken und Deutungsmuster, Ausdrucksweisen und Lebenskonzepte ausgesuchter Religionen und Weltanschauungen in Kleingruppen</p> <p>Verdichtung und Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Plenum</p> <p>Vergleich einzelner Glaubenslehren und Weltanschauungen mit den Glaubenslehren des Islam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normen und Gebote</li> <li>- Moral und Ethik/Philosophie und Glaubenslehre</li> <li>- Leben und Tod</li> <li>- Heilserwartung/Sinn des Lebens und des Todes (Leben nach dem Tod)</li> <li>- Eschatologie</li> </ul>	<p>sche), welche die Existenz oder Nichtexistenz einer höheren Instanz, beispielsweise eines Gottes, betreffen ungeklärt beziehungsweise nicht klärbar sind. Unter den Agnostikern kann es dabei aber durchaus Theisten geben, da die Möglichkeit der Existenz transzendenter Wesen oder Prinzipien nicht bestritten wird. Agnostizismus ist also sowohl mit Theismus als auch mit Atheismus vereinbar, da der Glaube an Gott möglich ist, selbst wenn man die Möglichkeit der Gewissheit seiner Existenz verneint. Agnostizismus wird folglich als Weltanschauung verstanden, nicht als Religion.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Folgende Aspekte sind denkbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zentrale Grundgedanken: Auffassung von Leben und Tod, wie Ziel des Lebens, Mittel und Wege zum Ziel, Leben nach dem Tod; Normen und Praxis; Wertmaßstäbe wie Liebe, Frieden, Gemeinsinn/ Solidarität, Respekt/Toleranz, Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit, Humanität und Glück (Glückseligkeit)</li> <li>- Deutung des Lebens als Bewährung/Prüfung/Vorbereitung auf das Jenseits; als Chance zu göttlicher Erkenntnis oder dafür, (ethisch und moralisch) Gutes zu bewirken; im Sinne des Strebens nach Glück und Zufriedenheit für sich und andere; als soziales Wesen wirken; zur Umsetzung von Humanität und Bewahrung von Natur (und Schöpfung)</li> <li>- Ausdrucksformen: Gebet, Meditation, Nachdenken, soziales Engagement/Dienst am Menschen</li> <li>- Lebenskonzeption: Orientierung am Transzendenten, am Verstand, am Individuum, an Werten und Normen, Moral und Ethik</li> </ul>
--	--	--	--



<p>setzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>3. den Einfluss von analogen und digitalen Medien auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit kritisch reflektieren</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>1. sich in Offenheit und Respekt mit Ideen, Meinungen und Lebensweisen anderer auseinander-</p>		<p>Frage nach dem absoluten Wahrheitsanspruch von Religion und Weltanschauung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinn und Zweck von Wahrheitsansprüchen</li> <li>- Gefahren und Grenzen von Wahrheitsansprüchen</li> <li>- Fragen der Vereinbarkeit von unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen (zum Beispiel die unterschiedliche Bedeutung/ Anerkennung von Propheten, Frage nach Buddha als Prophet bzw. die Leugnung der historischen Existenz von Propheten)</li> <li>- Begründung für die Notwendigkeit vor allem der praktischen Vereinbarkeit von Religionen für den Weltfrieden innerhalb pluralistischer Strukturen</li> <li>- Rückbezug zu/Vergleich mit Ideologie</li> <li>- Vereinbarkeit von voneinander abweichenden Glaubensinhalten und Lebenspraktiken bei gleichzeitiger wechselseitiger Toleranz und Wertschätzung als Mensch und wahrhaftiger Wahrheitssucher</li> </ul> <p>Erarbeitung in Kleingruppen und Diskussion im Plenum</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definition von Sekte</li> <li>- Bedeutung, Methoden und Auswirkungen von Sekten</li> <li>- Gründe für Attraktivität von Sekten</li> <li>- Beispiele von Sekten</li> </ul>	<p><i>Weiterführende Impulse und Hinweise zu Gemeinsamkeiten/Unterschieden in den Weltreligionen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sehen die unterschiedlichen Erlösungswege der Weltreligionen aus, was unterscheidet und was verbindet sie?</li> <li>- Gibt es eine Erlösergestalt? Wovon will der Gläubige erlöst werden? Wie kann man Erlösung erlangen? Was erwartet den Erlösten?</li> <li>- Gibt es in allen Religionen den Gedanken der Heilserwartung?</li> <li>- Hinduismus/Buddhismus: Befreiung vom leidvollen Leben</li> <li>- Judentum: Die Hoffnung auf eine Befreiung von Leid allgemein</li> <li>- Christentum: Erlösung von Schuld und Sünden durch Tod und Auferstehung von Jesu</li> <li>- Islam: Tag des Jüngsten Gerichts, das Bestehen der irdischen Prüfung sowie Erlangen des Wohlgefallens Allahs</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Diese Thematik erhält eine besondere Bedeutung zum einen durch die aktuelle Härte und Intoleranz manch einer ideologischer Gruppierung in der islamischen Welt gegenüber anderen monotheistischen und weiteren Religionen oder Weltanschauungen, die auch keinen Halt vor bloß konfessionellen Unterschieden innerhalb des Islam machen und anhaltende negative Folgen für das friedliche Zusammenleben der Menschen hat. Zum anderen ist auch das Phänomen zu betrachten, dass zahlreiche Muslime weltweit unter Verfolgung und Entrechtung leiden und unter dem Vorwand vermeintlicher religiöser Fremdartigkeit ausgegrenzt und stigmatisiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit dieser beiden Problemfelder gibt es jedoch auch einen Kern an vergleichbaren</p>
--	--	--	--

<p>setzen, anderen Menschen mit Wertschätzung, Achtsamkeit und Sensibilität begegnen, sich in Gedanken, Gefühle, Sicht- und Verhaltensweisen anderer hineinversetzen und deren Erfahrungen in Bezug zum eigenen Standpunkt bringen</p> <p>2. über den islamischen Glauben Auskunft geben, eigene Gedanken, Gefühle und Sichtweisen zum Ausdruck bringen und begründet einen eigenen Standpunkt vertreten, mit anderen Standpunkten vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen, eigene sowie andere Sichtweisen kritisch reflektieren und eigene Positionen weiterentwickeln</p> <p>3. mit anderen verantwortungsbewusst umgehen sowie Konflikte respektvoll, friedlich und konstruktiv austragen</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachge-</p>		<p><i>Neuer Impuls:</i></p> <p>Plakative Gegenüberstellung von typischen Vorurteilen gegenüber unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen oder von Karikaturen, die diese in überzogener Weise darstellen</p> <p>oder</p> <p>aktuelle Schlagzeilen als stumme Impulse</p> <p>Spontane Reaktion und Bewertung der Schülerinnen und Schüler in Bezug darauf festhalten</p> <p>Zuordnung der einzelnen Aussagen oder Darstellungen zu ihrer jeweiligen Religion oder Weltanschauung und Klärung des groben Zusammenhangs im Plenum</p> <p><i>Zusatz:</i></p> <p>Information und Diskussion zu (populären und bekannten) Reaktionen auf vorurteilsbeladene Äußerungen oder Darstellungen</p>	<p>Ursachen und Verstärkern. Die Stoßrichtung dieser Thematik sollte an dieser Stelle die Überwindung vorurteilhaften Denkens sein, wobei die Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber der eigenen Religion ebenfalls bewusstgemacht werden. Letzteres verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern irrationale und destruktive Aspekte von Vorurteilen und führt ihnen durch ihre persönliche Betroffenheit den potentiellen Schaden vor Augen, den Vorurteile und pauschale Zuschreibungen für jeden Einzelnen wie auch für ganze Religionsgruppen oder für Vertreter von Weltanschauungen haben können. Eine Überwindung dessen ist möglich, wenn man sich ihrer Ursachen und Funktion bewusst wird und durch Kenntnis, Begegnung und Verstehen des Anderen Vorurteile abwehren und fundierte Gegenimpulse setzen kann.</p>
--	--	---	---

<p>recht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p> <p>3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p> <p>5. Besonderheiten islamischer Feste zur Gestaltung des Schullebens einbringen, interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten schaffen, gemeinsame Vorhaben entwickeln und durchführen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p>		<p>Auseinandersetzung mit Vorurteilen erst in Kleingruppen und dann im Klassenplenum entsprechend folgender Gedanken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was sind Vorurteile?</li> <li>- Wo begegnen uns Vorurteile im Alltag?</li> <li>- Wie entstehen Vorurteile?</li> <li>- Was sind ihre Ursachen?</li> <li>- Welche Funktion erfüllen Vorurteile?</li> <li>- Was ist der Unterschied von Vorurteil und Zuschreibung?</li> </ul> <p>Kritische Reflexion einzelner ausgewählter Vorurteile in Bezug auf Ursachen (zum Beispiel persönliche Erfahrungen, Unkenntnis, Kultur, Nationalität, Medienberichte), Funktion und Folgen</p> <p>Fokussierung auf eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Vorurteilen und Zuschreibungen</p> <p>Vorurteile oder Zuschreibungen gegenüber der eigenen oder anderen Religionen beziehungsweise Weltanschauungen</p> <p>Sammlung von stereotypische Vorurteilen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Alle Juden sind ...“</li> <li>- „Alle Muslime sind ...“</li> <li>- „Alle Christen sind ...“</li> <li>- „Alle Buddhisten sind ...“</li> <li>- „Alle Atheisten sind ...“</li> <li>- ...</li> </ul>	
---	--	---	--

<p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>		<p>Betrachtung spezifischer Zuschreibungen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Alle muslimischen Frauen tragen ein Kopftuch.“</li> <li>- „Frauen haben im Islam keine Rechte!“</li> <li>- „Westliche Frauen sind wie Männer.“</li> <li>- „Wird ein Hindu, wenn er im Leben etwas falsch macht, als kleines Tier wiedergeboren?“</li> <li>- „Echte Christen tragen immer Jesuslatzchen und Strickpullis.“</li> <li>- „Buddhisten wissen gar nicht, an was sie glauben!“</li> </ul> <p>Eigene Begegnung/Berührung mit Vorurteilen oder Zuschreibungen gegenüber Muslimen</p> <p>Aussprache über die persönliche Betroffenheit und Folgen/Auswirkungen auf ihr Leben oder Lebensgefühl durch Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber Muslimen</p> <p>Bewertung und Erklärungszusammenhänge zu genannter Vorurteile und Zuschreibungen unter Einbindung oben genannter Aspekte einer kritischen Reflexion</p> <p>Möglichkeiten zur Überwindung von Vorurteilen und Zuschreibungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen über anderen Religionen und Weltanschauungen auch durch eigene Recherchen</li> <li>- Expertengespräche</li> <li>- persönliche Bekanntschaft mit Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen</li> <li>- interreligiöse oder -konfessionelle Begeg-</li> </ul>	<p><i>Hinweis:</i></p> <p>Die Thematik Einheit in Vielfalt, d.h. die Akzeptanz und Förderung von Pluralität der Religionen und Weltanschauungen, Kultur und Traditionen, Ethnien und Sprachen in der eigenen sowie in der Weltgesellschaft lässt sich musikalisch untermauern durch den Song <i>Einheit in Vielfalt</i> unter <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QzqjCPRKYTg">https://www.youtube.com/watch?v=QzqjCPRKYTg</a> unter Einbindung der Koranverse 4:1, 49:13 und 2:156.</p> <p>Zuletzt überprüft am 27.06.2017</p> <p>Mögliche Herangehensweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Klasse legt sich im Vorfeld auf eine sie interessierende diskursive Thematik fest und sammelt unterschiedliche Argumentationsstränge mitsamt ihren möglichen Vertretern dazu.</li> <li>- Lehrkraft bereitet vorab Rollenkarten vor, die Informationen zu den Akteuren (Biographie, (religiöse) Ansicht und Argumentation) enthalten.</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>nungsmöglichkeiten/Dialoge/Kooperationen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Achtsamkeit in Bezug auf die eigene und fremde Sprache, Aussagen und ihrem Gehalt</li> <li>- Unvoreingenommenheit, Offenheit, Neugierde</li> <li>- Verständnis von Pluralität als Bereicherung und Leben von Einheit in Vielfalt (4:1, 49:13, 2:256)</li> </ul> <p>Rückbezug zu spontanen Reaktionen zu Eingangsimpulsen und Abgleich mit einer zweiten Reaktion darauf</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Eine Podiumsdiskussion zu einem vorgegebenen Thema mit Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Rollen durchführen wie zum Beispiel zu „religiöse Symbole in öffentlichen Räumen“, „Warum gibt es weltweit eine Mathematik und im Gegensatz dazu viele verschiedene Religionen?“ oder diskursive Sachthemen beispielsweise aus der Medizin oder der Theologie/Philosophie</p> <p>Auswertung im Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emotionale Auswertung: „Wie habt Ihr Euch in eurer Rolle gefühlt? War es einfach, sich in diese Rolle hineinzuversetzen?“</li> <li>- Inhaltliche Auswertung: „Was ist passiert? Habt Ihr eine Lösung gefunden?“</li> </ul> <p>Zusammenfassung/Fazit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schülerinnen und Schüler versetzen sich in ihren Rollen in die Thematik und versuchen anhand sinnvoller Argumente ihren Standpunkt zu vertreten/verteidigen.</li> <li>- Klärung aller unklaren Argumente sowie Einigung auf eine Lösung für ein tolerantes Miteinander in Bezug auf das Fallbeispiel</li> <li>- Sammlung von Aspekten, die in anderen Situationen/Momenten im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen anwendbar/einsetzbar sind.</li> </ul>
--	--	--	---

	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p><b>(3)</b> Menschen unterschiedlichen Glaubens oder Denkens wahrnehmen, deren Lebenseinstellungen und -stile aus der inneren Logik ihres Denkansatzes heraus beispielhaft erklären, wobei sie die Begriffe Religion, Philosophie und Weltanschauung sowie lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion und Weltanschauung unterscheiden</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Wie ticken denn die Andern?</p> <p><i>Impuls:</i> eindrückliche Aussagen konkreter Persönlichkeiten unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen</p> <p>Assoziationen zu Gehalt und Bedeutung der Aussagen sammeln Aussagen in Zusammenhang mit der jeweiligen Religion oder Weltanschauung/Denkweise bringen</p> <p><i>Zusatz:</i> Fragen an die Persönlichkeiten stellen und direkt oder im Internet nach Antworten suchen Abgrenzung der Begriffe Religion und Weltanschauung von Philosophie (und eigener Lebensphilosophie)</p> <p>Sammeln von zentralen Aspekten von Religion und Weltanschauungen</p> <p>Unterscheidung von lebensbejahenden und lebensverneinenden Ausformungen und Formen von Religion und Weltanschauung und Erarbeitung positiver/kritischer Elemente</p> <p>Gruppenpuzzle zu Biographien und Lebenseinstellungen der unterschiedlichen Persönlichkeiten verschiedener Religionen und Weltanschauungen entlang der Fragen:</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Der Schwerpunkt dieser Doppelstunde liegt auf der Entwicklung eines Verständnisses dafür, dass Menschen anderer Glaubens- oder Denkrichtung auch eine andere Einstellung zum Leben haben und einen anderen Lebensstil pflegen können. Ungeachtet aber der Unterschiede in Religion oder Weltanschauung folgt jeder Mensch auch einer sich im Laufe des Lebens entwickelnden Philosophie.</p> <p>Diese Lebensphilosophie leitet den Menschen im Umgang mit sich und dem Leben, mit seinem Glauben, den Mitmenschen, der Natur und der Schöpfung insgesamt und kann sich bei aller Verschiedenheit in Religion und Weltanschauung mit der Philosophie anderer Menschen zu vielen Teilen decken. Umgekehrt wirken auch Religion und Weltanschauung auf die (Lebens-) Philosophie eines Jeden, so dass das Verstehen des Anderen und das Gelingen von Miteinander der Religionen und Weltanschauungen im Alltag, der Gesellschaft oder weltweit von der Kenntnis beider Dimensionen abhängig sind.</p> <p>Ungeachtet der Religion oder Weltanschauung aber kann man vom Anderen lernen und Aspekte der Lebenseinstellung oder des Lebensstils in sein eigenes Leben integrieren. Bedeutend ist dabei, lebensbejahende und lebensverneinende Aspekte von Religionen und Weltanschauungen zu erkennen und außerhalb seiner eignen Philosophie zu halten.</p> <p><i>Hinweis zu möglichem Personenkreis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mönche/Nonnen (zum Beispiel das Leben einer Nonne unter dem Aspekt „Bräute Christi“ unter die Lupe nehmen), Pfarrer, Priester,</li> </ul>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche (persönliche) Philosophie vertreten die Persönlichkeiten?</li> <li>- Wie leben sie? Wie erschließt sich die Lebensweise aus der zugrundeliegenden Philosophie? Welchen Zusammenhang weist ihre Philosophie mit der eigenen Religion oder Weltanschauung auf? Gibt es Widersprüche? Was steht im Vordergrund? Was ist handlungsleitend?</li> <li>- Warum haben sie sich für diesen Weg entschieden?</li> <li>- Welche Auswirkung hat ihr Weg für sie selbst und für andere?</li> <li>- Was ist dem Leben und der Lebenseinstellung aller Persönlichkeiten gleich? Lässt sich dies in eine prägnante (übergeordnete) Formulierung fassen?</li> </ul> <p>Verdichtung der Gruppenergebnisse im Plenum und Reflexion über den Gewinn der Betrachtung und Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln und für die eigene Lebensweise/den eigenen Lebensstil</p>	<p>Imame, Rabbiner oder Gurus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelehrte/Theologen/Philosophen</li> <li>- Religionsgründer/Vertreter einzelner Religionen</li> </ul>
	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b>  <b>(4) gemeinsame Standpunkte</b>  (zum Beispiel Verständnis von Leben und Tod, Meditation, Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit) und Alltagserfahrungen im Dialog mit Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen aufeinander beziehen, die Schwierigkeiten und Grenzen des Dialogs benennen und Wege zur Vereinbarung von Toleranz und sich widerspre-</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i>  Zeig mir, was Dir wichtig ist – und ich gehe damit gut um!</p> <p><i>Impuls:</i>  Ähnliche und verschiedene Zitate zu Verständnis von Leben und Tod, Meditation, Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit sowie Alltagserfahrungen aus der Sicht unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen mit Blick auf gemeinsame und trennende Standpunkte</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i>  Ziel dieser Doppelstunde ist die gemeinsame Erarbeitung eines breiten und über Religions- und Weltanschauungsgrenzen hinweg konsensfähigen Verständnis von Toleranz, das Schwierigkeiten und Grenzen des Dialogs der unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen sowie Unterschiede oder Widersprüche in grundlegenden Standpunkten nicht leugnet oder übergeht.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hierfür sollten die Schülerinnen und Schüler vorab Fragen sammeln und bündeln und die</li> </ul>

	<p>chenden Standpunkten aufzeigen</p>	<p>Fokussierung auf gemeinsame Standpunkte zu obigen und/oder weiteren Themen und Durchführung eines Gesprächskreises dazu mit geladenen Experten einzelner Religionen oder Weltanschauungen (von innerhalb oder außerhalb der Schule wie zum Beispiel andere Religionsklassen).</p> <p>Eine erste Runde des Gesprächskreises sollte mit einer gemeinsamen Reflexion über den Zuwachs an Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen und einem gemeinsamen Fazit mit Blick auf die verbindenden Elemente der unterschiedlichen Religionen und Denkweisen abschließen.</p> <p>Überleitung zur Thematisierung von Grenzen des Dialogs in einer zweiten Runde des Gesprächskreises</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zum Beispiel die Bedeutung der Person Jesu (Jesus als Sohn Gottes für die Christen, Jesus als Prophet ʿĪsā im Islam und Mohammad als letzter Prophet, Nichtanerkennung Jesu als Prophet im Judentum, bis heute währende Erwartung des Messias)</li> <li>- unterschiedliche Jenseitsvorstellungen in Judentum, Christentum und Islam oder Buddhismus und Hinduismus oder anderes</li> <li>- weitere Themen</li> </ul> <p>Sammeln von wichtigen Aspekten des richtigen Umgangs mit den erhaltenen Informationen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Offenheit, Respekt, Toleranz</li> <li>- den Anderen ernst nehmen</li> </ul>	<p>Moderation des Gespräches vorbereiten. Zur Ergebnissicherung sollte es eine Gruppe zu Protokollführung geben auch, um während des Gesprächs auf Vorheriges zurückgreifen zu können.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Im Gespräch zwischen muslimischen Schülerinnen und Schülern und Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen können wechselseitig (kritische) Fragen gestellt werden und so die Selbstreflexion innerhalb der Religionen und Denkweisen voranbringen, da sich die je andere Seite aktiv mit an sie gerichtete Fragen auseinandersetzt und ihre eigene Position bezieht und reflektiert.</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In der zweiten Runde des Gespräches sollten die unterschiedlichen Gruppierungen in einem ersten Schritt von den in ihrer Religion oder Weltanschauung wichtigen Aspekten sprechen, die dem Gegenüber vielleicht fremd und unverständlich sind. Dies sollte dem Gegenüber erst einmal einfach vermittelt werden (auch auf (vorbereitete) Fragen/Rückfragen hin), ohne dass das Gegenüber darauf reagiert, d.h. hier geht es um die Konzentration auf das Zuhören und Annehmen anderer Positionen ohne zu urteilen/bewerten oder zu kommentieren.</li> <li>- In einem zweiten Schritt sollte es um Wege gehen, mit dem, was dem Anderen wichtig ist, gut umzugehen, d.h. Respekt und Toleranz zu zeigen, auch wenn nicht jede Facette der Position des Gegenübers nachvollzogen werden kann.</li> <li>- Der dritte Schritt klärt die Frage nach dem Verständnis von Toleranz, um auf dieser Basis nach Wegen der Vereinbarkeit unterschiedli-</li> </ul>
--	---------------------------------------	--	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückfragen stellen</li> <li>- dem Gegenüber über das eigene Unverständnis aufklären</li> <li>- Antworten (unkommentiert) stehen lassen</li> </ul> <p>Wechselseitige Frage und Austausch über den Begriff und das (persönliche) Verständnis von Toleranz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsame Begriffsdefinition unter Einbindung von unterschiedlichen Toleranzkonzeptionen (zum Beispiel von <i>Rainer Forst</i>)</li> <li>- Positionierung zur Definition</li> <li>- eventuelle Spielräume und Grenzen formulieren wie beispielsweise Ausmaß an Bereitschaft, den Anderen zu akzeptieren, No-go Grenzen)</li> <li>- Gemeinsame Suche nach Wegen der Vereinbarung unterschiedlichen Verstehens oder unterschiedlicher Ansätze/Konzeptionen von Toleranz sowohl zwischen den unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen wie auch zwischen den einzelnen Teilnehmern des Gesprächskreises</li> <li>- Aufzeigen von Möglichkeiten zur Beförderung von Toleranz zwischen den Religionen und Weltanschauungen im Rahmen des Schullebens wie wechselseitige Teilnahme an religiösen oder anderen Feiern, Einrichtung eines gemeinsamen „Raumes der Stille“ für Gebet oder Meditation, Ausrichtung des Mensaessens an den Bedürfnissen aller Religionen und Weltanschauungen, Gestaltung einer Projektwoche unter dem Aspekt „Verbindendes entdecken,</li> </ul>	<p>chen Verstehens von Toleranz zu suchen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedanken zu praktischen Möglichkeiten der Umsetzung bzw. der Beförderung von Toleranz im Rahmen von Schule könnte die Gesprächsrunde in einem letzten Schritt Gesprächsrunde abschließen.</li> </ul> <p>Im Rahmen der Projektwoche können sich verschiedene Religionen, Weltanschauungen, Kultu-</p>
--	--	---	--

		<p>Unterschiede respektieren, füreinander einstehen und gemeinsam handeln!“ oder nach dem Motto „Weißt du, wer ich bin?“, Tag des Respekts als Aktionstag/-abend unter Einbindung von Schülern, Lehrkräften und Eltern oder auch von unterschiedlichen Kulturvereinen</p> <p>Die zweite Runde des Gesprächskreises könnte mit einem gemeinsamen Slogan und einem konkreten Arbeits-/Projektvorhaben im Rahmen/Namen von (gelebter) Toleranz für die Klasse oder die gesamte Schule enden.</p>	<p>ren, Sprachen und Heimatländer unter dem Motto „Weißt Du, wer ich bin?“ vorstellen: Plakate, Infostände, Expertengespräche, Szenische Darstellungen zu bestimmten Themen der jeweiligen Religion, Ausstellung von Requisiten, Vorträge und anderes</p>
--	--	---	---

## Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung – Klasse 10

### Wissen und Glauben

ca. 10 Stunden

In dieser Einheit deuten die Schülerinnen und Schüler die Wissenssuche als koranischen Auftrag an alle Menschen, erkennen den Vorzug des Nachdenkens und der eigenen persönlichen Überzeugung auf dem Weg der Charakterbildung und des Erwachsenwerdens gegenüber der bloßen Nachahmung und verstehen dies als Aufforderung zur selbstständigen religiösen Verortung, mündigen Religiosität und Spiritualität sowie zur Suche nach Gewissheit im Glauben. Sie übertragen dies auf den Umgang mit moderner Medizin und Technik, gesellschaftspolitischen Fragen und Umweltschutz und formulieren ethische Maßstäbe für Verantwortung und Entwicklung im Islam.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b> 2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p>	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b> (7) Wissenssuche als koranischen Auftrag an alle Menschen beschreiben und den Vorzug des Nachdenkens (<i>tafakkur</i>) gegenüber der bloßen Nachahmung (<i>taqlīd</i>) erschließen, die Notwendigkeit und Chance einer auf Reflexion der islamischen Quellen beruhenden persönlichen Überzeugung ableiten, sowie Aspekte einer daraus erwachsenden Charakterbildung diskutieren</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Suche nach Wissen und gebrauche Deinen Verstand!</p> <p><i>Impuls:</i> Koranverse 96:1-5 sowie folgende Aussprüche des Propheten Muhammad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Die Suche nach Wissen ist jedem Muslim eine Pflicht.“ (Ibn Mādja)</li> <li>- „Wer auf der Suche nach Wissen hinauszieht, der befindet sich auf Allahs Weg, bis er zurückkehrt.“ (al-Tirmidhī)</li> <li>- „Wer einen Weg auf der Suche nach Wissen einschlägt, dem ebnet Allah einen Weg ins Paradies. Die Engel senken fürwahr ihre Flügel vor dem nach Wissen Suchenden, aus Wohlgefallen an dem, was er macht. Für den Wissenden bitten fürwahr alle um Vergebung, die in den Himmeln und auf der Erde sind, sogar die Fische im</li> </ul>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Diese Doppelstunde will die Schülerinnen und Schüler entlang koranischer und prophetischer Aussagen die Bedeutung von Wissen und der Suche danach verdeutlichen. Wissen und Glauben hängen im Islam eng miteinander zusammen, da Wissen in der Religion nicht nur deren Grundlagen klärt, sondern auch zur Stärkung und Festigung im Glauben führen kann. Dazu muss man sich gewöhnlich auf das Wissen anderer stützen und von ihnen lernen, so dass schon mit den ersten Worten göttlicher Offenbarung die Aufforderung zur Weitergabe von göttlichem Wissen und damit der Auftrag sich zu bilden verbunden ist.</p> <p>Dabei ist nach koranischen Aussagen dem selbstständigen Nachdenken bezüglich diesseitigem wie auch jenseitigem Wissens Vorrang vor der bloßen Nachahmung oder Imitation zu geben, auch wenn der Rückgriff auf bereits erarbeitetes Wissen wie etwa das der Rechtsschulen natürlich legitim ist und</p>

<p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p>		<p>Wasser. Der Vorzug des Wissenden gegenüber dem Beter ist wie der Vorzug des Mondes gegenüber den übrigen Sternen. Die Wissenden sind die Erben der Propheten, und die Propheten haben weder Dināre noch Dirhams vererbt, sondern Wissen; wer es nimmt, hat einen reichlichen Anteil genommen.“ (Abū Dāwūd, al-Tirmidhī)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Sucht nach Wissen und sei es in China.“ (ein dem Propheten Muhammad zugeschriebener Ausspruch)</li> </ul> <p>Murmelphase über Gehalt und Bedeutung der Zitate und über das jeweilige individuelle Verständnis von Wissen bei den Schülerinnen und Schülern</p> <p>Anschließende Aufarbeitung im Plenum durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sammeln und Festhalten der individuellen Verständnisweisen von Wissen</li> <li>- Verdichtung des Bedeutungsgehalts der gegebenen Aussagen</li> <li>- Abgleich der (eventuell unterschiedlichen) Dimensionen von Wissen (individuelles Verständnis im Vergleich zu den Zitaten)</li> <li>- Deutung der Aussagen im Sinne einer herausragenden Stellung/ des Primats des Wissens im Allgemeinen und Im Besonderen im Islam, (Streben nach) Wissen ist Bestandteil der islamischen Lebensweise</li> <li>- Vertiefung durch den Zusatz von 2:31f, wobei spätestens hier ins Spiel kommen sollte, dass Wissen immer auch göttliches Wissen meint, das von Gott gegeben wird 2:269.</li> <li>- Menschen, die nach (göttlichem) Wissen</li> </ul>	<p>sinnvoll sein kann. Doch das eigene Denken sollte auf persönlichen Überzeugungen beruhen, was eigenes Wissen und Nachdenken erfordert. Dies stärkt den Charakter und hilft einem Jeden auf dem Weg zur Mündigkeit.</p> <p><i>Weitere Hadithe zur Bedeutung des Wissens im Islam:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Wahrlich, Allah nimmt das Wissen nicht hinweg, indem Er es aus dem Gedächtnis der Menschen herausreißt, sondern Er nimmt das Wissen hinweg, indem Er die Gelehrten sterben lässt und wenn keiner von ihnen übrigbleibt, dann nehmen die Menschen unwissende Köpfe in Anspruch, welche gefragt werden und ein Urteil geben, bei dem jegliche Grundlage des Wissens fehlt. Somit werden sie selbst abirren, aber auch die Menschen in die Irre führen.“ (al-Bukhārī)</li> <li>- „Zu den Vorzeichen der Stunde gehört, dass das (göttliche) Wissen verschwindet, die Unwissenheit herrscht, der Alkohol gewöhnlich getrunken und die Unzucht (Zinā) offenkundig wird.“ (Muslim)</li> <li>- „Das Gleichnis der Rechtleitung und des Wissens, mit denen Allah der Allmächtige und Erhabene mich entsandt hat, ist wie ein reichlicher Regen, der auf ein Gebiet niederging: Der gute Teil des Erdbodens nahm das Wasser auf und brachte eine Menge an Pflanzen und Gras hervor. Es gab aber auch felsige Teile davon, welche das Wasser bewahrten, mit dem Allah den Menschen viel Nutzen bringen ließ: Davon tranken sie selbst, tränkten ihr Vieh und ließen ihre Tiere (dort) weiden. Der Regen fiel aber auch auf einen sandigen Boden, der das Wasser sickern ließ und keinerlei Pflanzen hervorbrachte.</li> </ul>
---	--	--	---

<p>4. die eigene Lebenssituation mit Blick auf die Lebens- und Wirkungsweise bedeutender Gestalten der islamischen Geschichte und Überlieferung interpretieren, islamische Prinzipien erklären, in diskursiven Situationen einbringen und dabei unterschiedliche Deutungen und Lösungsansätze mit Blick auf die Wahrheitsfrage einbeziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Be-</p>		<p>streben, heben sich von den anderen Menschen ab und zeichnen sich ihnen gegenüber aus, vergleiche hierzu 35:28, 39:9 58:22, was insbesondere für die Propheten gilt 2:31, 12:22, 21:74, 27:22, 28:14, 44:49.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen als Grundlage/ Voraussetzung eines mündigen Glaubens etwa in 2:26, 3:7, 4:162, 6:97, 10:39, 28:80, 30:22, 47:19</li> <li>- Nutzen/Nützlichkeit von Wissen, vergleiche hierzu beispielsweise „Oh Kind, Wissen ohne Handeln ist Schwachsinn, und Handeln ohne Wissen ist Unsinn.“ (al-Ġazzālī, Abū Hāmid: <i>O Kind! Ayyuhā 'l-walad</i>, Braunschweig 2002, S.31)</li> <li>- Die Grenzen des menschlichen Wissens und die Notwendigkeit eines Lehrers für einen jeden Menschen wird deutlich in der Geschichte von Mūsā und des Gottesknechten Khidr 18:60-82. Göttliche Weisheit erschließt sich dem Menschen nicht immer einfach durch vordergründige Logik, sondern erfordert die Unterstützung von Jemandem, der mehr Wissen (zur Sache) hat als man selbst bzw. (Gott-) Vertrauen. Auch ist das menschliche Wissen/die menschliche Weisheit grundsätzlich begrenzt und nur Gott kommt Allwissenheit/Allweisheit zu. Beachte in diesem Zusammenhang 12:76 oder auch 2:115, 7:187, 20:98.</li> </ul> <p><i>Anmerkung:</i> Das von Mūsā geforderte Vertrauen in seinen Lehrmeister Khidr ist nicht gleichzusetzen mit blinder Nachahmung (<i>taqlīd</i>) als Haltung im Leben. Mūsā befand sich in der Position des nach Wissen Suchenden und lernte von seinem Lehrer das Vertrauen in Gott bzw. in die</p>	<p>Dies ist das Gleichnis eines Menschen, der sich mit dem Wissen in der Religion Allahs, mit dem Allah mich entsandt hat, ausbildete; denn er erwirbt damit das Wissen für sich selbst und lehrte es andere. Das Gegenteil stellt derjenige dar, der damit weder seine Würde erhebt, noch die Rechtleitung Allahs annimmt, mit der ich entsandt worden bin.“ (Muslim)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Verdammt ist die diesseitige Welt und alles Vergängliche, außer dem Gedenken an Allah, den Erhabenen, wer Ihm beisteht und dem Wissenden und dem nach Wissen Strebenden.“ (al-Tirmidhī)</li> <li>- „Wenn der Mensch stirbt, hört sein Werk auf Erden außer in drei Fällen auf: Anhaltende Wohltätigkeit, nutzbringendes Wissen und aufrichtige Nachkommen, die für ihn beten.“ (Muslim)</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i> Die Geschichte von Mūsā und Khidr könnte man aus Gründen des Zeitmanagements gut in eine vorbereitende Hausaufgabe geben, so dass man sich hier nur noch auf den zusammengefassten Gehalt und die Deutung der Geschichte konzentriert.</p>
---	--	---	---

<p>ziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfah-</p>		<p>Weisheit Gottes.</p> <p>Vielmehr gilt im Islam der Vorzug des Nachdenkens (<i>tafakkur</i>) gegenüber der bloßen Nachahmung/Imitation (<i>taqlīd</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klärung des Begriffes <i>taqlīd</i> als terminus technicus des islamischen Rechts und die vereinfachte Verwendung im Sinn der blinden Nachahmung in alltäglichen Zusammenhängen (auch anhand von einfachen Beispielen)</li> <li>- Glaube beruht auf Wissen, so dass blinder Glaube im Islam nicht erwünscht ist, wobei mit Wissen nicht nur intellektuelles/kognitives Wissen gemeint ist, sondern auch Herzenswissen/Verstehen mit dem Herzen 8: 2, 16:108, 17:36/46, 30:59, 46:26.</li> <li>- Das Nachdenken und das Wissen sind der Vermutung und der Nachahmung vorzuziehen 10:36</li> <li>- Nachdenken (gepaart mit Wissen und Erkenntnis) ist der Weg des mündigen Gläubigen 6:50, 13:3, 16:11, 16:44, 30:21, 45:13, 59:21</li> <li>- Nachdenken ist göttlicher und prophetischer Auftrag an den Menschen 4:82, „Eine Stunde Nachdenken ist besser als der Gottesdienst eines Jahres.“ (in manchen Überlieferungen 70 Jahre, Ausspruch zugesprochen dem Propheten Muhammad), insbesondere gilt der Vorzug des Nachdenkens (und des <i>idjtihāds</i>) als koranischer Auftrag 10:100.</li> <li>- Zusammenhang zwischen Nachdenken und Gedenken ((der Gunst) Gottes) 3:191, 29:45 und zwischen Nachdenken und Be-</li> </ul>	<p><i>Hinweise zu taqlīd als terminus technicus des islamischen Rechts (fiqh):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nach den Vertretern dieses Konzepts ist jeder Muslim verpflichtet, sein Tun nach derjenigen Rechtsschule zu richten, der er von Geburt an oder durch Beitritt angehört. Ab dem vierten islamischen Jahrhundert spricht man darum vom Zeitalter des <i>taqlīd</i>. Allein die „Nachahmung“ des <i>fiqh</i> der Gründergeneration (des <i>fiqh</i>) wird nach diesem Verständnis als legitim erachtet. <i>Taqlīd</i> meint folglich das Akzeptieren von Normensetzungen ohne jede Prüfung oder Evidenz.</li> <li>- Die selbständige Interpretation (<i>idjtihād</i>) der autoritativen Quellen des Islam, Koran und Sunna, die auf intellektuelle Bemühungen beruht, wird dabei in den Hintergrund gedrängt.</li> <li>- Die Person, die <i>taqlīd</i> praktiziert, wird als <i>muqallid</i> verstanden. Insofern <i>taqlīd</i> allerdings auf Unkenntnis und nicht auf Wissen, basiert, kann der blind Folgende nicht als Schüler verstanden werden. Zu bedeutender Kritik an diesem Phänomen vergleiche al-Ghazālī, Abū-Ḥamid Muḥammad: <i>Der Erretter aus dem Irrtum/Al-Munqid min ad-ḍalāl</i>, hrsg. und aus d. Arab. übers. v. ‘Abd-Elšamad ‘Abd-Elḥamīd Elschazālī, Hamburg 1988.</li> <li>- Berühmte Gegner eines reinen <i>taqlīd</i> sind al-Māturīdī (gest. 941 n. Chr.), sowie zahlreiche Vertreter muslimischer Reformbestrebungen vom 19. Jahrhundert an bis heute, die ihre Kritik am <i>taqlīd</i> mit der Forderung nach „Öffnung des Tores“ des <i>idjtihād</i> hin zu einem unabhängigen und absoluten (<i>mutlaq</i>) <i>idjtihād</i> sowie mit dem Vorwurf verbanden, die traditionellen Rechtsschulen seien den modernen Anforderungen der Rechtsprechung nicht mehr gewachsen.</li> </ul>
--	--	---	--

<p>rungen reflektieren</p> <p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p>		<p>denken (im Sinne darauf achten, der Warnung, der Erinnerung) 3:7, 7:26</p> <p>Textgestützte Bearbeitung der einzelnen Aspekte in Kleingruppen und Konkretisierung im gemeinsamen Unterrichtsgespräch</p> <p>Rückbezug zu und Abgleich mit den individuellen Verständnisweisen der Schülerinnen und Schüler von Wissen</p> <p>Ableitung der Notwendigkeit und Chance einer auf Reflexion der islamischen Quellen und Sichtweisen beruhenden persönlichen Überzeugung aus den vorangegangenen Überlegungen</p> <p>Diskussion über Aspekte einer daraus erwachsenden Charakterbildung im Plenum im Sinne von Mündigkeit</p>	<p><i>Hinweis:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler könnten Aspekte zum Thema auch selbstständig (zu Hause) suchen und ein nach Bedeutungsgrad geordnetes und begründetes Ranking dieser aufstellen.</p>
<p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen</p>	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b></p> <p>(8) den Koran als Aufforderung zur selbstständigen religiösen Verortung, mündigen Religiosität und Spiritualität sowie Suche nach Gewissheit im Glauben erschließen, beispielhaft belegen sowie mit Blick auf ihr Leben als lebenslange Aufgabe deuten</p>	<p><i>Leitende Motiv:</i></p> <p>Mündige Religiosität und Spiritualität – eine lebenslange Aufgabe!</p> <p><i>Impuls:</i></p> <p>Gegenüberstellung von</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– „O ihr Menschen! Hört auf meine Worte, denn ich weiß nicht, ob ich euch nochmals an dieser Stelle treffen werde. ... So versteht meine Worte, ihr Menschen! Ich habe es euch mitgeteilt. Ich habe unter euch etwas zurückgelassen, wonach ihr niemals mehr in die Irre gehen werdet, wenn ihr daran festhaltet: einen klaren Auftrag, das Buch Gottes und die Sunna Seines Propheten.“ (Ibn Ishāq, Muḥammad: Das Le-</li> </ul>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i></p> <p>Die selbstständige religiöse Verortung sowie mündige Religiosität und Spiritualität sind grundlegendes Ziel schulischen Religionsunterrichts, da sich hier der Schritt vom (abhängigen) Lernenden zum (unabhängigen) erwachsenen Menschen vollzieht, der seine Entscheidungen bezüglich seines Lebensweges im Allgemeinen und seiner religiösen Verortung im Besonderen inner- oder auch außerhalb einer großen Spannbreite von Angeboten, Ausrichtungen, Ausformungen und Gestaltungspielräumen selbst trifft, Verantwortung dafür übernimmt und auch in der Öffentlichkeit dafür eintritt. Erst dann kann letztlich von der eigenen Religiosität und Spiritualität gesprochen werden, auch wenn dieser Prozess sich als ein nie abgeschlossener Prozess im Leben darstellt und immer wieder von neuen</p>

<p>entwickeln</p> <p>4. einfache hermeneutische Instrumente aus der islamischen Tradition und aus neueren Zugängen in ihren Ansätzen zur Erschließung islamischer Quellen anwenden</p>		<p>ben des Propheten, aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter, Kandern 1999, S.250/251) sowie 33:2, 68:4 mit einigen Koranversen der vorhergehenden Stunden wie 4:82, 10:100, 10:36, 6:50</p> <p>Gemeinsame Suche und Diskussion nach Deutung und Zusammenhängen, Gegensätzlichem und damit verbundenen Konfliktsituationen sowie nach Überwindung von Widersprüchen oder Auswegen aus Konfliktsituationen entlang der koranischen Aufträge mit dem Ziel einer selbstständigen religiösen Verortung, mündigen Religiosität und Spiritualität</p> <p>Klärung des Begriffs Mündigkeit</p> <p>Text- und Recherchearbeit in Gruppen zu ausgewählten Themen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder allgemein des Alltags in einer modernen pluralistischen Gesellschaft wie etwa Bekleidungsfragen, Fragen des Lebensstils, geschlechtsspezifische Fragen, Umgang mit den Mitmenschen (Muslimen und Nichtmuslimen), Bezug zu Musik und Kunst mit dem Ziel in der Gruppe die von Koran und Sunna angebotenen Lösungen herauszuarbeiten, gegebene Interpretationsspielräume auszubalancieren und schließlich eigene vertret- und begründbare Wege aus eventuell gegensätzlichen Aussagen aus Koran und Sunna bzw. Konfliktsituationen herauszufinden gemäß der Vorgabe des Einklangs von Kopf, Herz und Hand.</p> <p>Präsentation der Problemstellung, des Interpretationsspielraums und der Lösungswege,</p>	<p>Herausforderungen und Kurskorrekturen begleitet sein wird. Diese Doppelstunde soll zum Verständnis dafür beitragen, im Bewusstsein dessen, dass das hohe Ziel, Gewissheit im Glauben zu erlangen, nicht immer im diesseitigen Leben erreicht werden kann (vergleiche dazu 74:47).</p> <p>Hierfür steht eine Doppelstunde zur Verfügung.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Dabei gilt es realistische Auswege aus Widersprüchen und Konfliktsituationen entlang von Herz und Verstand zu finden. Das bedeutet, dass der Koran und die Sunna des Propheten zwar grundlegende Richtlinie und Maßstab für das islamische Leben und Zusammenleben sind, da gerade sie ja in vielfach vorfindliche Konfliktsituationen gesprochen haben, dass aber erstens alle exegetischen und hermeneutischen Möglichkeiten der Interpretation von Koranversen oder Hadithen mit einbezogen werden müssen und zweitens, dass jeder Einzelne in jedem Moment seines Lebens eigene Entscheidungen fällt bzw. fällen muss, die sein Leben, seine Religiosität und seine Spiritualität befördern. Dies kann im Extremfall zu entgegengesetzten Entscheidungen führen wie z. B. sich für bzw. wider eine Kopfbedeckung (nicht nur als Frau) zu entscheiden. Wichtig dabei ist, dass die Entscheidung bewusst erfolgt auf der Grundlage der Abwägung von Argumenten seien sie emotionaler, kognitiver, ökonomischer, sozialer, spiritueller, ästhetischer, autoritativer oder anderer Art und die Entscheidung damit begründbar ist. Ein religiöses und spirituelles Leben zu führen meint nicht, in erster Linie so „gesetzestreu“ wie möglich im Sinne einer rein äußerlichen Erfüllung religiöser Gebote zu leben, sondern das Leben im Einklang von Kopf, Herz und Hand konstruktiv im Sinne Gottes zu gestalten. Und dies kann durchaus auch mal entgegen tradierter Auffassun-</p>
--	--	---	--



		<p>die durchaus unterschiedlich sein können.</p> <p>Diskussion über die angebotenen Lösungswege im Begründungszusammenhang mit anschließender Verortung eines Jeden.</p> <p>Eng damit verbunden ist die koranische Aufforderung der Suche nach Gewissheit (<i>yaqīn</i>) im Glauben, die zwar einen exoterischen (äußeren) Weg wie etwa Vervollkommnung des (tugendhaften) Verhaltens (<i>iḥsān</i>) fordert, letztlich aber einen esoterischen (inneren) Gehalt meint.</p> <p>Offener Gedankenaustausch zu 15:99 (<i>yaqīn</i> sollte in diesem Zusammenhang in seiner ursprünglichen Bedeutung als „Gewissheit“ verstanden werden und nicht metaphorisch als „das sichere Ende“)</p> <p>Gedankenspiele zu unterschiedlichen Situationen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Frage, wann sich Gewissheit bezüglich einer offenen Frage/ Situation einstellte wie beispielsweise, ob Andere die eigenen Gefühle erwidern oder in sie gesetzte Hoffnungen erfüllen. Unterstützen kann man dies durch weiterführende Fragen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Gab es Momente in Eurem Leben, in denen Euch etwas gewiss wurde?</li> <li>- Was machte diese Momente aus, wie waren sie beschaffen?</li> <li>- Wie kam es dazu bzw. was habt Ihr dafür getan?</li> <li>- Gibt es Gewissheiten, die man ohne eigenes Zutun erfährt?</li> <li>- Was unterscheidet Gewissheit(en) im Le-</li> </ul>	<p>gen geschehen, solange das Ziel der Glückseligkeit und Gottes Wohlgefallen dabei nicht aus dem Blick geraten und Verantwortung (vor Gott und den Menschen) für die getroffene Entscheidung übernommen wird bzw. werden kann. Dann entsteht Mündigkeit in der Religion und für die eigene Spiritualität im Sinne von Reife, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit.</p> <p><i>Hinweis zur Gruppenarbeit und Präsentation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Themen der Gruppenarbeit sollten vorab gemeinsam mit der Klasse entsprechend ihrer Bedürfnisse und Interessen festgelegt werden, wobei vier unterschiedlich gelagerte Themenbereiche völlig ausreichen. Denkbar wäre, die Schülerinnen und Schüler vorab quellengestützte Informationen zu den einzelnen Themen vorbereiten zu lassen.</li> <li>- Die Lehrkraft liefert neben passenden Hinweisen zu Koranstellen oder Hadithen auch (hemenutische oder) exegetische Zusätze zu den Themenbereichen, die einen möglichen Interpretationsspielraum zu den Quellen aufzeigen.</li> <li>- Es bedarf des Zugangs zum Internet.</li> <li>- Offenheit und gegenseitige Toleranz-/ Akzeptanzfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist für diese Übung Voraussetzung, damit jeder bereit sein kann, seinen präferierten Weg in die Klassengemeinschaft zu geben. Dies erfordert eine Atmosphäre der Ernsthaftigkeit und des Respekts eines Jeden gegenüber Jedem.</li> <li>- Ziel der Übung ist die selbstständige Verortung zunächst bezüglich einer Frage, was dann durch die Diskussion auf die anderen dargebotenen Themen übertragen werden kann. Dies legt im Idealfall ein Fundament für die lebenslange Aufgabe, sich mündig religiösen und auch spirituell selbst zu verorten.</li> </ul>
--	--	---	--

		<p>ben von der Gewissheit im Glauben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist dafür wohl nötig? Wie könnte eine solche Gewissheit im Glauben beschaffen sein? Was lässt jemanden überhaupt glauben? Und was stärkt ihn im Glauben? Nach was strebt schließlich der Glauben? Was ist das Ziel von Glauben?</li> <li>- Wie erreicht man Gewissheit? Bringt Wissen Gewissheit mit sich? Kann man Gewissheit im Glauben mit oder in seinem physischen Wesen herbeiführen?</li> <li>- Wird es einen Moment geben, von dem an Gewissheit immer da ist?</li> <li>- Was ist der Unterschied zwischen Gewissheit haben und gewiss sein?</li> <li>- Was bringt Gewissheit im Glauben mit sich? Welche Konsequenzen hat sie?“</li> </ul> <p>Gemeinsamer Definitionsversuch von Gewissheit im Glauben</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Erörterung der Begriffe <i>'ilm al-yaqīn</i> (Wissen um Gewissheit, 102:5), <i>'ayn al-yaqīn</i> (Sicht/Schau der Gewissheit, 102:7), <i>ḥaqq al-yaqīn</i> (höchste Stufe der Gewissheit durch die Erfahrung ihrer, 56:95, 69:51), die vor allem im Sufismus eine Rolle spielen.</p> <p>Abschlussdiskussion zur religiösen und spirituellen Selbstverortung und Suche nach Gewissheit (im Glauben) als lebenslange Aufgabe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Fokus der Präsentation und Diskussion liegt auf den Begründungszusammenhängen, die zusammengenommen bei jedem Einzelnen eine mögliche „Strategie“ oder Ausrichtung der Selbstverortung vorzeichnen kann.</li> </ul> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiöse und spirituelle Selbstverortung und die Notwendigkeit und Bedeutung der Rechtschulen</li> <li>- Ein Verständnis von Gewissheit im Glauben kann sich durch Begegnung mit einem Menschen entwickeln, der Gewissheit erlangt hat. Das kann der Obsthändler um die Ecke sein oder aber ein Sufi bzw. besonders spiritueller Mensch, der sich die Suche danach zu Aufgabe gemacht hat.</li> <li>- die tragische Geschichte der Hinrichtung des Mystikers Al-Hallādī (857-922 n. Chr.) aufgrund seines Ausspruches <i>ana al-ḥaqq</i> und der Unterschied zwischen einem abstrakten Wissen über Gott und die Propheten und der Erfahrung der Begegnung mit Gott und den Propheten</li> </ul>
	<p><b>3.3.2 Koran und islamische Quellen</b> <b>(6)</b> die Aktualität von Koran und islamischen Quellen für</p>	<p><i>Leitenden Motiv:</i> Die ethische Botschaft des Islam hat Aktualität!</p> <p><i>Impuls:</i></p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Für diese Sequenz stehen zwei Doppelstunden zur Verfügung. Ziel ist es, die Aktualität von Koran und islamischen Quellen in Bezug auf universell gültige</p>

	<p>die Gegenwart am Beispiel des Vergleichs von Menschenrechten mit den fünf ethischen Zielen des islamischen Rechts (<i>maqāṣid al-sharīʿa</i>) erarbeiten, weitere allgemeingültige Prinzipien und Denkansätze des Islam entdecken und ihre Bedeutung für das eigene Leben diskutieren</p>	<p>Präsentation folgender Worte: „Die fünf Zwecke der islamischen Rechtsnormen: Schutz der Religion, des Lebens, der Nachkommenschaft, der Vernunft und des Eigentums.“</p> <p>(Oder Brainstorming: „Welches könnten die allgemeinen Zwecke hinter den islamischen Rechtsnormen sein?“)</p> <p>Austausch in Kleingruppen zu Gehalt und Bedeutung der gegebenen Worte</p> <p>Zusammenführung der Gedanken, Ordnen/Kategorisieren der unterschiedlichen Verständnisweisen der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Begriffen (Zweck, islamisches Recht, Schutz) und Sammeln von Aspekten bezüglich des Gesamtzusammenhangs</p> <p>Klärung des (möglichen) Bedeutungsumfangs der Begriffe Leben, Nachkommenschaft, Eigentum, Leben, Religion und Vernunft (mitsamt möglicher Ableitungen aus dem Koran) und Abgleich mit den Verständnisweisen der Schülerinnen und Schüler und vereinfachte Darstellung von Bedürfnisse sichernde Güterhierarchien (<i>maṣāliḥ</i>)</p> <p>Einbettung in Alltagsbeispiele Zuordnung der gegebenen Worte zum Fachbegriff <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> mit anschließender Begriffsklärung im Sinne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Weisheit (des Motivs, des Zweckes) hinter den islamischen Rechtsnormen</li> <li>- erstrebenswerter Ziele oder Maximen von Normen</li> </ul>	<p>ethische Prinzipien anhand der Konzeption der <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> (beispielsweise bei al-Shāṭibi, gest. 1388 n. Chr.) insbesondere im Kontext von Menschenrechtsdiskussionen deutlich zu machen und dies mit Hilfe allgemeingültiger Prinzipien, abgeleitet aus weiteren Themenkontexten, zu unterstützen.</p> <p><i>Fachspezifische Anmerkung:</i> Zu den grundlegenden Zwecken (auch Notwendigkeiten, Universalgütern) der islamischen Rechtsnormen zählen neben den oben genannten fünf je nach Quelle auch der Schutz des Ansehens (oder: der Ehre).</p> <p><i>Hinweis zu den Grundgedanken der Konzeption der maqāṣid al-sharīʿa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laut diesem Konzept dient das islamische Recht der Verwirklichung bestimmter Ziele oder bestimmten Zwecken im Interesse der Menschheit.</li> <li>- Die <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> dienen dem Schutz der grundlegenden Bedürfnisse des Menschen im Diesseits und im Jenseits (im Sinne eines universalen Begriffs vom Menschen), d. h. dem Schutz des menschlichen Wohlergehens und Gemeinwohls als Grundbedingung menschlicher Existenz, so dass es um eine anthropologische Grundlegung des islamischen Rechts geht.</li> <li>- Die <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> benennt Existenzgrund, Legitimität und Auslegungsspielraum einer Norm; was also nicht den <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> genügt, gilt als Unrecht</li> <li>- Die <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> ist Methode der Rechtsfindung, d.h. die Normsetzung muss sich veränderten Modalitäten anpassen, wenn eine tradierte Norm ihren Zweck nicht mehr erfüllt.</li> <li>- Die Konzeption der <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> ist der</li> </ul>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- göttlicher Absichten/dem Willen des Normgebers und damit moralischer Konzeptionen</li> <li>- der (menschlichen) Interessen/ Grundbedürfnissen und des Gemeinwohls (in Abgrenzung zu grundlegenden Gütern, genannt <i>maṣāliḥ</i>, das für den Menschen Gute oder Nutzbringende, die zur Verwirklichung der grundlegenden Bedürfnisse wichtig sind)</li> </ul> <p>Lehrervortrag: Skizze zur Entwicklung der Konzeption der <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> in der islamischen Rechtsgeschichte, zu den wichtigsten Vertretern wie al-Shāṭibi (gest. 1388) sowie zu ihrer aktuellen Bedeutung insbesondere in der Diskussion um die Vereinbarkeit von Menschenrechten und Islam durch eine auf die <i>maqāṣid</i> gestützten Konzeption von Menschenrechten</p> <p>Aktuelle Dimensionen der Bedeutung der <i>maqāṣid al-sharīʿa</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als Projekt für Entwicklung und Menschenrechte</li> <li>- als Rahmung bioethischer Fragen</li> <li>- als Basis für einen neuen <i>idjtihād</i></li> <li>- zur Differenzierung etwa von Mitteln und Zwecken</li> <li>- als exegetisches/hermeneutisches Instrument zur (thematischen) Interpretation des Korans</li> <li>- zum Verständnis prophetischer Absichten/Aussagen</li> <li>- zur Verwirklichung von Universalität</li> <li>- als gemeinsamer Nenner der islamischen</li> </ul>	<p>Versuch der rationalen Begründung göttlicher Anordnungen, Gebote oder Moral und der damit verbundenen Diskussion um die Methoden der Normenfindung, zielt auf die Überwindung von mangelnder Flexibilität und Rigidität, die durch die Anhäufung von Rechtsnormen und Präzedenzfällen entstanden sind, und hebt die Diskussion um rechtliche Angelegenheiten auf eine höhere ethische, philosophische Ebene mit dem Potenzial etwa die Grenzen der islamischen Rechtschulen zu überwinden.</p> <p><i>Literaturhinweis zum Lehrervortrag Konzeption der maqāṣid al-sharīʿa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auda, Jasser: <i>Einführung in die islamischen Rechtszwecke Maqāṣid al-Šarīʿa</i>, Berlin 2015.</li> <li>- Ben Abdeljelil, Jameleddine/Kurnaz, Serdar: <i>Maqāṣid aš-Šarīʿa. Die Maximen des islamischen Rechts</i>, Berlin 2014.</li> </ul> <p><i>Fachspezifische Anmerkung:</i></p> <p>Im Koran sind die <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> nicht in der konkret formulierten Form aufgelistet, sondern sie haben sich im Laufe von Jahrhunderten aus der Diskussion von Rechtsgelehrten durch die Frage nach allgemeingültigen Zwecken der tradierten Normen und Methoden der Normsetzung heraus entwickelt. Ein wichtiges Kriterium der Gelehrten war unter anderem der Blick auf rechtliche Sanktionierungen für bestimmte Vergehen, die sie nach ihren zugrundeliegenden Zwecken befragten.</p> <p>Neben der Tragfähigkeit dieses Ansatzes die Zwecke aus einer Analyse der normativen Texte zu erschließen, sind heute auch weitere Aspekte Gegenstand des innerislamischen Diskurses hierzu, bei-</p>
--	--	--	---

		<p>Rechtsschulen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- als gemeinsame Grundlage interreligiösen Dialogs</li> <li>- zum Verständnis der Scharia</li> </ul> <p>Überleitung zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen einer auf die <i>maqāṣid al-sharī'a</i> gestützten Konzeption von Menschenrechten und den allgemeinen Menschenrechten im Unterrichtsgespräch:</p> <p>Ersteres ermöglicht die Ableitung von Rechtszwecken aus islamischen Quelle, d. h. sie beruhen auf religiösen Grundlagen, was die allgemeinen säkular begründeten Menschenrechte nicht tun. Dennoch gelangen sie auf diesem Weg zu den universellen praktischen Bedürfnissen des Menschen, sodass dieser Ansatz trotz seiner religiösen Fundierung auf ein universelles Rechtsverständnis führt. Dieses kann als Ausgangspunkt für eine Ausharmonierung mit säkular begründeten Menschenrechten dienen, wie heute ein Großteil islamischer Menschenrechtstheoretiker betont.</p> <p>Weitere mögliche Vorteile eines Bedürfniskonzepts als universal konsensfähige Grundlage der Menschenrechte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weniger kulturabhängig</li> <li>- unabhängig von Einstellungen und Haltungen und von Raum und Zeit</li> <li>- mit menschlichen Notwendigkeiten begründete Rechte lassen sich leichter als moralisch relevant erkennen und sind somit universell konsensfähig und insbesondere auch für Staaten als verbindlich ausweisbar</li> </ul> <p>Eine anschließende Diskussion zur Weiterent-</p>	<p>spielsweise: Lesart der islamischen Quellen, weitere methodische sowie begriffliche Ungenauigkeiten bezüglich der konkreten <i>maqāṣid</i>, mangelnde Stringenz und Einengung der normgenerierenden Funktion der <i>maqāṣid</i> auf den normativen Status quo. So gibt es heute auch erweiterte Listen der Maqāṣid. Bassiouni schlägt für eine Aktualisierung des Maqāṣid-Konzepts vor die grundlegenden Bedürfnisse des Menschen nach den Kriterien Notwendigkeit, Universalität und empirische Beweisbarkeit zu bestimmen. An solchen Stellen setzen die aktuellen Debatten zur Weiterentwicklung der <i>maqāṣid al-sharī'a</i> an. (vgl. Bassiouni, S.182-206)</p> <p><i>Literaturhinweis zu Islam und Menschenrechte:</i> Bassiouni, Mahmoud: <i>Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität</i>, Berlin, 2014.</p> <p><i>Textvorschlag zur Erarbeitung des auf den maqāṣid al-sharī'a gestützten Verständnisses von Menschenrechten nach Mahmoud Bassiouni:</i> „[Menschenrechte bezeichnen Ansprüche] die sich an den Staat richten und diesen dazu verpflichten, die Bedürfnisse der Menschen vor korrespondierenden Gefährdungen durch Unterlassung, Prävention und Hilfe zu schützen. Von einer Menschenrechtsverletzung können wir dementsprechend dann reden, wenn ein Staat in einer dieser drei Hinsichten versagt. [...] Der Umfang menschenrechtlicher Ansprüche hängt [...] stets mit den Handlungsmöglichkeiten zusammen, die in Bezug auf den Schutz eines menschlichen Bedürfnisses zur Verfügung stehen. Das Anspruchsniveau steigt also mit dem technischen und wissenschaftlichen Fortschritt, da dieser immer bessere Möglichkeiten zum Schutz der menschlichen Bedürfnisse vor diesbezüglichen Gefährdungen bietet. Gleichzeitig lässt</p>
--	--	---	---

		<p>wicklung der <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> könnte die erste Doppelstunde beenden.</p> <p>Gesprächs- und textgebundener Erarbeitung einer Möglichkeit (unter vielen) der Vereinbarkeit islamischen mit säkular begründetem Menschenrechtsdenken auf der Ebene einer auf die <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> gestützten Konzeption von Menschenrechten nach <i>Mahmoud Bassiouni</i> mit Blick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Konzepts der klassischen Zwecke des islamischen Rechts (<i>maqāṣid al-sharīʿa</i>) unter Beibehaltung der Begründungslogik notwendiger, empirisch beweisbarer und universeller Grundbedürfnisse des Menschen und unter Einbeziehung von sozialem, historischem und lebensweltlichem Kontext sowie den Erkenntnissen der Wissenschaften. Damit verbunden ist eine neue inhaltliche Klassifikation von Bedürfnissen wie etwa Bedürfnisse nach physiologischer Gesundheit, nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Anerkennung und nach Sinnggebung.</li> </ul> <p>Dies könnte mit Hilfe eines gelenkten Unterrichtsgesprächs über ein verändertes Verständnis von Bedürfnissen erfolgen, beispielsweise unter Einbindung der Bedürfnispyramide von Abraham Maslow (1907-1970).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständnis von Menschenrechten als Institution zum Schutz menschlicher Bedürfnisse, die zwar sozial konstruiert und damit kulturell bedingt sind, aber universelle Gültigkeit als Ableitung erlebten bzw. möglichen Unrechts am Menschen haben.</li> </ul>	<p>sich jedoch auch beobachten, dass mit dem technologischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Wandel auch immer neue Gefährdungen einhergehen, die den Menschen in seinen Bedürfnissen auf neue, bisher unbekannte Weise bedrohen. [...] man denke etwa an den Klimawandel [...]. Der Umfang menschrechtlicher Ansprüche ist dementsprechend [...] von zwei Faktoren abhängig: vom Auftreten neuer Gefährdungen einerseits und von neuen Möglichkeiten zum Schutz vor Gefährdungen andererseits. Wir müssen uns angesichts dieser Beobachtungen also von der klassischen Idee verabschieden, dass Menschenrechte zu jeder Zeit und an jedem Ort die gleichen sind. Menschenrechte sind [...] keine abstrakten Forderungen, die ohne weiteres aus moralphilosophischen Überlegungen hervorgehen. „Sie sind eine Reaktion auf sehr spezifische Bedrohungen und Verletzlichkeiten, die in einer Gesellschaft aufgetreten sind oder noch auftreten können“ und unterliegen dementsprechend „der stetigen Veränderung [...]“. Diese Feststellung ist wichtig und verdient Beachtung, da sie es uns nicht nur ermöglicht, den konstruktivistischen und evolutionären Charakter der Menschenrechte zu verdeutlichen, sondern uns auch befähigt, das Zustandekommen bereits bestehender Menschenrechte nachzuvollziehen. [...] [Es ist] also notwendig, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als ein Dokument zu verstehen, das normative Antworten auf Gefährdungen enthält, die zum größten Teil und auf drastische Weise während des Nationalsozialismus auftraten. Es wäre dementsprechend falsch, die darin enthaltenen Menschenrechte in irgendeiner Weise als „präexistent“ zu charakterisieren. Menschenrechte müssen vielmehr als sozial konstruierte Mechanismen verstanden werden, die zu verschiedenen Zeiten und in Reaktion auf bestimmte Praktiken und Zustände entstanden sind, die Menschen in ihren grundlegenden Bedürfnissen gefährdet und verletzt haben. Menschenrechte ent-</p>
--	--	---	---

		<p>Herausarbeitung des Menschenrechtsverständnisses von <i>Bassiouni</i> anhand des nebenstehenden Textes unterstützt durch gezielte Fragestellungen mit anschließender Zusammenführung der Gedanken im Plenum</p> <p>Offene Diskussion zu Plausibilität, Evidenz, Umsetzbarkeit und Perspektive der Konzeption von Menschenrechten durch <i>Bassiouni</i></p> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Maqāṣid al-sharīʿa</i> als Grundlage des islamischen Denkens auf dem Weg zur Mündigkeit</li> <li>- <i>Maqāṣid al-sharīʿa</i> – Heilmittel gegen Extremismus und Islamophobie?!</li> </ul> <p>Neben den <i>maqāṣid al-sharīʿa</i> können im Folgenden noch weitere allgemeingültige Prinzipien und Denkansätze des Islam wie beispielsweise die Forderung nach der Anerkennung von Multikulturalität/Pluralität von Kulturen, Religionen und Völkern in modernen Gesellschaften oder nach globaler Verantwortung des Menschen aus größeren Themenzusammenhängen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schöpfungsgeschichte</li> <li>- Anthropologie und Menschenbild</li> <li>- Auftrag des Menschen</li> <li>- Bedeutung der Propheten</li> </ul> <p>arbeitsteilig in Gruppen herausgearbeitet werden. Wieder sollte den Schülerinnen und Schülern ein textbasierter Input offeriert werden, auf</p>	<p>stehen also nicht von oben nach unten, ausgehend von einer höheren Autorität oder einem transzendentalen moralischen Prinzip, das uns unabhängig von der menschlichen Erfahrung zu einem bestimmten Kanon von Menschenrechten führt. Der Entstehungs- und Erkenntnisprozess der Menschen verläuft genau umgekehrt. Er beginnt damit, dass bestimmte Praktiken oder Zustände beobachtet oder erfahren werden, die den Menschen in seinen grundlegenden Bedürfnissen gefährden oder verletzen und die dementsprechend als moralisch unakzeptabel empfunden werden. Als Reaktion hierauf werden bestimmte Normen konstruiert und formuliert, die den Zweck haben, den Menschen vor den jeweils erfahrenen oder beobachteten Gefahren zu beschützen. [...] [Die sozial konstruierten Menschenrechte sind] in dem Sinne universal, dass die von diesen Gefährdungen bedrohten Bedürfnisse von allen Menschen geteilt werden. Menschliche Bedürfnisse sind in diesem Sinne also universale Sphären der Verletzbarkeit.“ (Zusammengestellt aus <i>Bassiouni</i>, S. 296-320)</p>
--	--	---	--

		<p>dessen Grundlage sie die Bedeutung der ausgewählten Themenfelder für das eigene Leben diskutieren. Die Ergebnisse könnten im Plenum abschließend präsentiert werden.</p> <p>Denkbar wäre auch, nur eines der angeführten Themenfelder gemeinsam zu erarbeiten und eine vertiefende Diskussion über die Bedeutung dessen für das Leben der Schülerinnen und Schüler zu führen.</p> <p>Abschließend bietet sich im Rückgriff auf die Diskussion um die Konzeption der <i>maqāsid al-sharī'a</i> ein offenes Gespräch über den Zusammenhang dieser mit den weiterführenden Themen im Sinne der steten Aktualität von Koran und islamischen Quellen an.</p>	
	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b>  <b>(8) Wege zu einem verantwortungsvollen Umgang mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen ableiten</b></p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i>                  Trage und fordere ethisch-moralische Verantwortung!</p> <p><i>Impuls:</i>                  Bildcollage etwa zu Handy/Internet und sozialen Netzwerken/online-Angeboten/ Suchmaschinen, zu Windrädern und Transporten von Atommüll, zu hochmodernen Operationssälen und Pflegestationen für ältere Menschen, zu soziale Ausgrenzung und (absolute sowie relative) Armut und anderes</p> <p>oder: Vorlesen kurzer realer Geschichten im Kontext</p> <p>Gedankenaustausch zum Impuls mit der Frage nach dem implizierten Auftrag an den Men-</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i>                  Diese Doppelstunde dient der Vergegenwärtigung der Notwendigkeit der Übernahme ethisch-moralischer Verantwortung in unterschiedlichen Bereichen des menschlichen Lebens. Dies kann schlicht im Sinne der Wissenserweiterung oder auch als Anregung zu (neuen) beruflichen Aufgaben und Wegen verstanden werden. Der diesen Stunden zugrundeliegende Gedanke ist Möglichkeiten aufzuzeigen, wie das dem Islam innewohnende Potenzial aufgedeckt, gesellschaftlich eingebracht und genutzt werden kann. Dabei ist eine konstruktive und begründete Kritik an überkommenen Meinungen und Praktiken in der islamischen Welt möglich und erwünscht, damit der Islam unabhängig von der realen Situation der islamischen Welt für die Schülerinnen und Schüler auch als ethisches Konzept seine Attraktivität behält und weiter als zukunftsweisend verstanden werden kann.</p> <p><i>Hinweise:</i>                  – Die Recherchearbeit bedarf des Internetzu-</p>



		<p>schen</p> <p>Formulierung des leitenden Motivs</p> <p>Recherchegestützte Gruppenarbeit zu Fragen des rechten Umgangs mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen wie zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gentechnologie</li> <li>- Bioethik</li> <li>- Ressourcen</li> <li>- Klima</li> <li>- Luftverschmutzung</li> <li>- Atommüll</li> <li>- soziale Gerechtigkeit</li> <li>- Toleranz</li> </ul> <p>Erstellung eines Plakats zu jedem Thema im Sinne der Aufgabenstellung, wobei Missstände durchaus plakativ benannt/gekennzeichnet sein können, um das leitende Motiv ins Zentrum zu stellen.</p> <p>Plakattour entlang der angefertigten Plakate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Austausch im Plenum über Zuwachs an Wissen und Einsicht bezüglich des rechten Umgangs mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen durch die Plakattour</li> <li>- Diskussion über spezifisch islamische Lösungsaspekte wie zum Beispiel der Grundgedanke, die Welt als ein von Gott anver-</li> </ul>	<p>gangs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Recherche sollte grundlegende Informationen zur jeweiligen Thematik, allgemeines ethische sowie islamische Positionen dazu, reale Lösungsmöglichkeiten wie etwa innovative Projekte sowie fiktive Lösungsansätze im Abgleich mit allgemeingültigen und islamischen ethischen Ansätzen und anderes umfassen.</li> <li>- Handhabung in unterschiedlichen (islamischen) Ländern könnte ein erweiternder Aspekt sein.</li> <li>- Die Plakate sollten Gedanken zur Reflexion über den Zusammenhang des verantwortungsvollen Umgangs mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen mit der aktuellen Debatte um die (Neu-)Konzeption der <i>maqāṣid al-sharī'a</i> aufweisen.</li> <li>- Offene Fragen zu den einzelnen Themen, Probleme, Widersprüchliches, Dilemmata und anderes können die Gruppenarbeit abrunden.</li> <li>- Die Lehrkraft kann die Recherchearbeit durch vorbereitete Web-quests (geeignete Linksammlung) unterstützen.</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>trautes Gut (<i>amāna</i>) zu betrachten oder sozialetische Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mögliches Fazit könnte sein, dass der Islam für die Herausforderungen der Zeit durch den Wandel in Technik, Medizin, Ökonomie, Ökologie, Gesellschaft, Politik und anderes Lösungsaspekte bereithält, die es zu entdecken, publik zu machen und weiterzuentwickeln gilt, damit der Islam als ethisch-philosophisches Konzept zukunftsfähig ist und bleibt.</li></ul> <p>Eine Auflistung von zukunftsfähigen Impulsen könnte die Stunde abschließen.</p>	
--	--	--	--

## Selbstbestimmung und religiöse Mündigkeit

ca. 12 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über die Erfahrung von Selbstbestimmung und erkunden dabei, welchen Einflüssen sie selbst ausgesetzt sind, und wie Rollenerwartungen der Gesellschaft an sie sich auf ihre eigene Selbstverortung auswirken. Ein Schwerpunkt in dieser Einheit liegt auf der Selbstreflexion, die die eigene Individualität auch in religiöser Hinsicht sich selbst gegenüber transparent und somit auch weiter entwickelbar machen soll. Statt idealisierter und vereinfachter Vorstellungen vom Selbst wird der Blick auf die eigene plurale Identität gelegt und verdeutlicht, dass Menschen stets zugleich über mehrere Identitäten verfügen, und dass es möglich und sinnvoll ist diese Aspekte harmonisch aufeinander zu beziehen. In einer Reflexion des Freiheitsbegriffs wird deutlich, dass Freiheit ihre Grenzen sowohl in der Freiheit der anderen, als auch in eigenen aus Überzeugung getroffenen Entscheidungen hat.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p>4. im gesellschaftlichen Umfeld religiös-kulturelle</p>	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b></p> <p>(5) religiöse und soziale Facetten sowie Bedeutung von Selbstbestimmung erörtern und den Stellenwert von lebenslangem Lernen, Charakterbildung und Vorbildsein darstellen</p> <p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b></p> <p>(8) geschlechtliche Rollenbilder und -erwartungen diskutieren, die Beeinflussung ihres ethisch-religiösen Selbstverständnisses durch an sie herangetragene Rollenbilder kritisch prüfen und in ihre Reflexion einbeziehen</p> <p><b>3.3.4 Muhammad als</b></p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Gestalte Dein Leben!</p> <p><i>Impuls:</i> Begriff „Selbstbestimmung“ als stiller Impuls</p> <p>Sammeln von Assoziationen zum Begriff „Selbstbestimmung“</p> <p>Abgrenzung des Begriffs „Selbstbestimmung“ vom Begriff „Bestimmung“</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Hinzuziehung koranische Stellen wie 2:272, 2:213, 10:25, 16:93, 24:46, 28:56 oder 42:8, vertiefend 24:35 (sogenannte Lichtvers, der in der islamischen Mystik von besonderer Bedeutung ist): Heißt es sinngemäß dort „Allah leitet (recht), wen Er will“ oder „Allah leitet (recht), wer will“? Beide Übersetzungen sind möglich.</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i></p> <p>In diesen insgesamt drei Doppelstunden geht es um die Bewusstwerdung von der Option eines jeden Einzelnen, sein Leben in unterschiedlichen Bereichen und Situationen selbst zu gestalten. Dazu ist es nötig, sich der Möglichkeiten und Grenzen von Selbstbestimmung oder auch von Momenten der Fremdbestimmung zu vergegenwärtigen, die einem jeden ein Leben lang begegnen, ihn herausfordern, seinen Charakter formen und ihm auch die Chance geben, für andere richtungsweisend oder Vorbild zu sein.</p> <p>Zu den Einflüssen von außen gehören beispielsweise unterschiedliche Verständnisweisen oder Zuschreibungen sozialer Rollen wie etwa der als Frau oder Mann, Rollenbilder sowie Rollenerwartungen, die alltäglich an jeden Menschen herangetragen werden.</p> <p>Inwiefern und inwieweit man diese Rollen annimmt oder erfüllt hat aber jeder bis zu einem</p>

<p>Ausdrucksformen beschreiben, religiöse und nichtreligiöse Optionen der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden sowie Situationen, in denen religiöse und existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden oder in denen Wertekonflikte auftreten, identifizieren</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p>	<p><b>Gesandter</b></p> <p><b>(7)</b> sich als subjekt-, handlungs- und entscheidungsfähige Person beschreiben und Optionen und Motive für das eigene Denken und Handeln sowie Einsichten in religiöse Verpflichtungen und in die soziale Verantwortung und das Engagement in Gemeinschaft und Gesellschaft entwickeln und beispielhaft einüben</p>	<p>Diskussion und Verdichtung zu einer gemeinsamen Definition von „Selbstbestimmung“</p> <p>Übertragung auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler:</p> <p>„In welchen Lebensbereichen kann jeder von Euch für sich selbst bestimmen?“</p> <p>Murmelfase mit anschließender Sammlung von Bereichen in einer Tabelle oder einem Cluster wie zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigener Lebens- und Bildungsweg (Schule, Beruf), Karriere</li> <li>- Freunde, Ehepartnerin/Ehepartner, Umfeld</li> <li>- Kleidung</li> <li>- Musik</li> <li>- Gestaltung von freier Zeit/Freizeit</li> <li>- Verhältnis zu Religion/Spiritualität sowie religiöser/spiritueller Praxis</li> <li>- Umgang mit dem eigenen Körper und mit Schönheitsidealen</li> <li>- Umgang mit den eigenen Ressourcen</li> <li>- Umgang mit geschlechtsspezifischen Rollen</li> <li>- Umgang mit religiösen Vorschriften wie Speise- oder Kleidervorschriften und anderem</li> </ul> <p>Erarbeitung von konkreten Beispielen zu den einzelnen Bereichen in Gruppenarbeit mit exemplarischer Präsentation von Ergebnissen im Plenum</p> <p>Gemeinsame Diskussion der Ergebnisse und Ergänzungen</p>	<p>gewissen Punkt selbst in der Hand, so dass es für ein selbstbestimmtes (und erfülltes) Leben von Bedeutung ist, dass man hier bewusste Entscheidungen trifft. Besonders in Gesellschaft, Kultur und Religion sind immer wieder herangetragene geschlechtliche Rollenbilder und Rollenerwartungen von starker Prägekraft des eigenen Selbstverständnisses.</p>
--	---	--	--

<p>4. die eigene Lebenssituation mit Blick auf die Lebens- und Wirkungsweise bedeutender Gestalten der islamischen Geschichte und Überlieferung interpretieren, islamische Prinzipien erklären, in diskursiven Situationen einbringen und dabei unterschiedliche Deutungen und Lösungsansätze mit Blick auf die Wahrheitsfrage einbeziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens</p>		<p>Gedankenimpuls: „Bestimmen wir (in den erarbeiteten Aspekten) wirklich ohne jeglichen Einfluss selbst über uns?“</p> <p>Reflexion über reale und mögliche Einflussfaktoren entlang Tabelle/Cluster in Kleingruppen mit anschließendem Austausch im Plenum</p> <p>Sammlung zentraler Einflussfaktoren Diskussion über Umgang mit Einflussfaktoren und möglicher Auswege von Beeinflussung beispielsweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stete Vergegenwärtigung von Einflussfaktoren</li> <li>- Unterscheidung von Einflüssen, denen man sich entziehen bzw. nicht entziehen kann</li> <li>- Unterscheidung zwischen positiven und negativen Einflüssen</li> <li>- Selbstreflexion, kritische Reflexion über Einflussfaktoren in unterschiedlichen Lebensbereichen wie beispielsweise die Überprüfung des eigenen Denkens und Handelns in Hinblick auf begründete Entscheidung oder bloße Nachahmung als Grundlegung</li> <li>- bewusster Umgang mit (neuen) Einflüssen, lebenslanges Lernen</li> <li>- Wissen als Schutz vor unerbetenen Einflüssen, auch Achtsamkeit</li> <li>- Wahl und Gestaltung des eigenen (Lebens-) Umfeldes</li> <li>- Selbstbewusstsein</li> <li>- Charakterstärke</li> <li>- bewusste Orientierung an „ehrbaren“ Vorbildern und selbst Vorbild sein</li> </ul>	<p>Dies kritisch zu reflektieren, kann insbesondere das ethisch-religiöse Selbstverständnis junger Frauen und junger Männer entscheidend beeinflussen und zu einem höheren Maß an Selbstreflexion, Selbstbestimmung, Gerechtigkeit, Solidarität, Frieden oder Gemeinsinn führen.</p> <p>Die Fähigkeit zur Selbstreflexion markiert darüber hinaus den Übergang eines Individuums zu einer einzigartigen Person, die durch den Einsatz von Geist und abwägendem Verstand sowie durch Wahrnehmung seiner selbst und seiner Gefühle und Gedanken zu selbstständiger und bewusster Handlung und Entscheidung fähig ist. Dies gilt es, sich bewusst zu machen, Voraussetzungen und Herausforderungen zu erkennen und in sein (auch religiöses) Denken und Handeln konstruktiv einzubauen. Erst dann kann man letztlich von einem selbstbestimmten und auch in religiöser Hinsicht mündigen Leben sprechen, das man individuell verantwortet entlang von Chancen und Grenzen des menschlichen Daseins und des Lebensumfeldes, sowie entlang dem Wohlgefallen Gottes frei gestaltet.</p> <p><i>Hinweis für die Tabelle/das Cluster:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabelle/Cluster kann von den jeweiligen Gruppen während der Arbeitsphase gerne erweitert werden.</li> <li>- Interessant wäre auch eine geschlechtergetrennte Gruppeneinteilung, um damit später mögliche Unterschiede bei der Besprechung der Ergebnisse bewusst zu machen.</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Dies können Einflüsse durch Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Religion, Eltern, Freunde, Vorbilder, Mode, Zeitgeist, Grenzen eigener Ressourcen (auch kognitiver und materieller Art) und an-</p>
---	--	--	---

<p>für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>3. den Einfluss von analogen und digitalen Medien auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit kritisch reflektieren</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p>		<p>Abschließend vertiefte Reflexion und Diskussion über das Verhältnis von Bestimmung und Selbstbestimmung</p> <p><i>Neuer Impuls:</i>          „Anas berichtet: Der Gesandte Gottes ermutigte uns immer wieder, so viel wie möglich zu lernen. Einst hörte ich ihn sagen: „Die Suche nach Wissen ist jedem Muslim eine Pflicht.““ (Ibn Mādja) verbunden mit der Frage, ob das Erlernen von Wissen abhängig ist vom Geschlecht</p> <p>Gedankenaustausch im Plenum mit Verdichtung im Sinne des Auftrags der Suche nach Wissen an alle Musliminnen und Muslime gleichermaßen</p> <p>Überleitung zu geschlechtlichen Rollenbilder und -erwartungen in Gesellschaft, Kultur und Religion in mehreren Schritten, die jeweils die Sammlung/Präsentation und Diskussion der jeweiligen Ergebnisse verlangen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auffrischung/Reflexion der Begriffe (sozialen) Rolle, Rollenbilder und Rollenerwartungen zum Beispiel in einer dreispaltigen Tabelle:              „Welche Rollen habe ich im Leben? Wer schreibt mir diese Rollen zu? Welche Erwartungen werden an mich in dieser Rolle gestellt?“</li> </ul> <p><i>Mögliche Vertiefung:</i>          Gedankenspiel zu den eigenen Erwartungen in unterschiedlichen Rollen: „Was erwarte ich von mir in der Schule, im Berufsleben, im Freundeskreis, in der Familie, im Glauben, in der Gemeinde/ Moschee und anderem? Und wieso habe ich diese Erwartungen an mich?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedankenaustausch in Murmelphase zu ge-</li> </ul>	<p>derem sein.</p>
--	--	---	--------------------

<p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p> <p>3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p> <p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p>		<p>schlechtlichen Rollenbildern und -erwartungen in Gesellschaft, Kultur und Religion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erarbeitung von Veränderungen bezüglich geschlechtlicher Rollenbilder und -erwartungen und Tendenzen in Gesellschaft, Kultur und Religion in Kleingruppen</li> <li>- Aufstellen konkreter Erwartungen zuerst an das eigene und dann an das andere Geschlecht in geschlechtergetrennten Gruppen</li> </ul> <p>Individuelle Reflexion über die Beeinflussung des ethisch-religiösen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler durch an sie herangetragene Rollenbilder mit anschließender gemeinsamer Diskussion. Mögliche Frageimpulse dafür wären:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Inwiefern prägen an Euch herangetragene Rollenbilder in Gesellschaft, Kultur und Religion Euer Selbstverständnis als junge Frau bzw. junger Mann, als Muslimin bzw. Muslim, als Mitglied von Gemeinschaften in Schule, Freizeit, Verein oder Moschee, als Bürgerin bzw. Bürger oder allgemein als Mensch?“</li> <li>- „Hat dies Auswirkungen auf ethische oder religiöse Haltungen oder Entscheidungen?“</li> <li>- „Mit welchen an Euch herangetragenen Rollenbildern könnt Ihr Euch identifizieren, mit welchen nicht? Begründe!“</li> <li>- „Hättest Du andere ethisch-religiöse Haltungen oder würdest Du andere Entscheidungen treffen, wenn Du vom anderen Geschlecht wärst?“</li> <li>- „Wie ergeht es wohl Menschen mit geschlechtlichen Rollenbildern, deren geschlechtliche Zuordnung nicht eindeutig ist bzw. was können sie damit (überhaupt) anfangen?“</li> <li>- „Machen geschlechtliche Rollenbilder und -erwartungen (für Euch auch) Sinn? Wenn ja,</li> </ul>	<p><i>Literaturhinweis zu sozialen Rollen:</i></p> <p>Saphir Klassen 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, die Seiten 73 und 160-163.</p> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <p>„Gott lastet keiner Seele mehr auf, als sie zu tragen vermag.“ (Zitat aus 2:286)</p>
---	--	---	---

<p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p> <p>4. einfache hermeneutische Instrumente aus der islamischen Tradition und aus neueren Zugängen in ihren Ansätzen zur Erschließung islamischer Quellen anwenden</p>		<p>wo und welchen Zweck erfüllen sie bzw. welche Funktion haben sie?“</p> <p>Gedankenaustausch im Plenum im Sinne eines Fazits</p> <p><i>Zur Vertiefung:</i> Schülerinnen und Schüler erarbeiten vorbereitete herausragende weibliche Lebensläufe aus der islamischen Frühgeschichte und aus der Gegenwart und vergleichen diese mit ihren eigenen Erwartungen an sich selbst bzw. an Frauen und ihrem eigenen ethisch-religiösen Selbstverständnis (z. B. Maryam in Sure 19, die Ehefrauen und Töchter des Propheten Muhammad)</p> <p><i>Neuer Impuls:</i> Was macht den Menschen zum Menschen bzw. zur Person? Oder: Wie lässt sich die Einzigartigkeit eines jeden Individuums beschreiben?</p> <p>Sammeln von Assoziationen im Plenum und Bündelung der Antworten</p> <p>Gedankenaustausch zu den Begriffen Person, Subjekt-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit (im sozial-psychologischen Sinne) in Kleingruppen mit anschließender Verdichtung zu passenden Definitionen und Auflistung von Kernelementen im Plenum</p> <p>Suche nach Beispielen, (Sinn-)Bildern oder Konkretisierungen zu den oben genannten vier Begriffen in Partnerarbeit mit exemplarischer Präsentation</p>	
---	--	---	--



		<p>Herausarbeiten notwendiger Voraussetzungen/Bedingungen für Subjekt-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, Sammeln von Herausforderungen an jeden Einzelnen und Erörtern eines inneren Zusammenhangs bzw. der Wechselwirkung mit dem Begriff Person im Plenum</p> <p>Gemeinsamer Entwurf einer passenden schematischen Darstellung der Einzigartigkeit eines jeden Individuums mit Hilfe der erarbeiteten Begriffe</p> <p>Übertragung auf lebensweltliche Bezüge, die die Einzigartigkeit eines Individuums im Sinne einer subjekt-, handlungs- und entscheidungsfähigen Person verdeutlicht, beispielweise durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählung realer (eigener oder fremder) Begebenheiten</li> <li>- Erzählung aus dem Leben der Propheten oder andere religiöser und nichtreligiöser Gestalten</li> <li>- Entwürfe fiktiver Geschichten/ Erzählungen</li> <li>- Songtexte, Gedichte, Kunstwerke, Roman- und Filmfiguren</li> </ul> <p>Aufarbeitung der Erzählungen/ Geschichten und Herausfiltern prägnanter Momente von Subjekt-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit sowie Charakterisierung der beteiligten Person(en)</p> <p>Präsentation der Erzählungen/ Geschichten in Form einer Wandzeitung</p> <p>Einordnung ausgewählter einzelner Elemente in schematische Darstellung zur Einzigartigkeit des Individuums zur Veranschaulichung und Markierung kritischer/herausfordernder/lehrreicher Mo-</p>	<p><i>Hinweis:</i> Alternativ könnte man die Sequenz auch umgekehrt gestalten, indem man mit zwei oder drei prägnanten Geschichten aus dem Leben literarischer, historischer oder zeitgenössischer Gestalten beginnt und aus diesen die zentralen Begrifflichkeiten sowie ihren Gehalt ableitet.</p> <p><i>Literaturhinweis zur Entscheidungsfähigkeit:</i> Saphir Klassen 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, die Seiten 120-128. Auf den Seiten 132-140 finden sich Instrumente der Urteilsfindung im Islam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beratung suchen</li> <li>- Bezüge herstellen</li> <li>- Bemühungen auf sich nehmen</li> <li>- Konsequenzen abschätzen</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>mente für eine jede Person in Bezug auf Subjekt-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit</p> <p>Ableitung von Optionen und Motive für das eigene Denken und Handeln in Bezug auf sich selbst wie auf Andere</p> <p>Gemeinsame Erarbeitung von Konsequenzen wie Einsichten in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- religiöse Verpflichtungen und Tugenden wie <i>zakāt</i>, <i>ṣadaqa</i>, (Gemeinschafts-)Gebet, Moral und Ethik</li> <li>- soziale Verantwortung wie Gemeinsinn, Liebe zum Menschen, Solidarität, Hilfeleistungen, Fürsorge, Gerechtigkeit, Frieden</li> <li>- Notwendigkeit von Engagement in Gemeinschaft und Gesellschaft</li> </ul> <p>Abschlussrunde zu grundlegenden Bausteinen eigener (erfolgreicher) Lebensgestaltung im Plenum</p> <p><i>Exemplarische Vertiefung:</i> Engagement in Gemeinschaft und Gesellschaft im Kontext von Subjekt-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit</p> <p>Planung kleiner sozialer Projekte im Rahmen der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sammlung von Ideen für Engagement</li> <li>- Suche nach realistischen Wege der Umsetzung</li> <li>- Reflexion der Umsetzbarkeit der Projekte mit Blick auf den gegebenen Kontext und Fazit</li> <li>- Durchführung/Umsetzung (außerhalb des Unterrichts)</li> </ul>	<p><i>Zur Reflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Siehe, darin liegt fürwahr ein Zeichen für Menschen, die sich Gedanken machen.“ (Zitat aus 16:69), „Unreinheit legt er auf jene, die nicht begreifen.“ (10:100) und „Wer sich selbst erkennt, erkennt seinen Herrn“ (als Ausspruch des Propheten Muhammad bekannte Überlieferung)</li> <li>- Sure 94 besonderes: „Wenn du nun frei bist, dann bemühe dich“. (94:7)</li> </ul> <p><i>Hinweis:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Für die Vertiefung ist eine eigene Doppelstunde vorgesehen, wobei die Durchführung als Außerunterrichtlich bzw. als zum Schulcurriculum gehörig betrachtet wird.</li> <li>- Alternativ könnten die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Tagebuch erstellen, in dem sie Aspekte ihres eigenen (alltäglichen wie auch speziellen) sozialen Engagements festhalten, neue Ideen entwerfen und deren weiteren Verlauf oder die Entwicklung ihres Engagements beobachten und mit Blick auf ihren Anteil an Subjekt-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit reflektieren. Die Doppelstunde dient dann der Vorbereitung des Tagebuches und der Aufstellung eines Reflexionsrahmens, den die Schülerinnen und Schüler dann selbstständig nutzen.</li> </ul>
--	--	---	--

	<p><b>3.3.1 Mensch – Glaube - Ethik</b></p> <p><b>(7)</b> sich selbst als religiöses Wesen deuten, ihre Autonomiefähigkeit als Subjekt wahrnehmen sowie ihr religiöses Selbstverständnis entfalten und entlang der eigenen Erfahrungen, Erkenntnisse, religiösen Informationsbestände sowie Entwicklungen reflektieren</p> <p><b>3.3.4 Muhammad als Gesandter</b></p> <p><b>(8)</b> durch die Frage nach der Relevanz des Religiösen für das eigene Handeln ihr religiöses Wesen entfalten und sich selbst religiös verorten sowie sich im Spannungsfeld von Tradition und Situation, Kulturgebundenheit und Identität, Historizität und Aktualität mit der Rolle von Religion in der eigenen und in anderen Gesellschaften auseinandersetzen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i></p> <p>Ich als autonomes religiöses Wesen</p> <p><i>Impuls:</i></p> <p>„Was macht mich zu einem religiösen Menschen?“</p> <p>Schülerinnen und Schüler besprechen in Partnerarbeit ihr religiöses Leben und Wesen.</p> <p>Lehrkraft trägt einen kleinen Aufsatz beziehungsweise einen Tagebucheintrag eines Jugendlichen über sein Gottesverständnis vor (Beispiel siehe rechts).</p> <p>Schülerinnen und Schüler besprechen ihr eigenes Gottesverständnis und ihr Gotteserlebnis und vergleichen dies mit dem des Autors.</p> <p>Abschließend können noch die Chancen und Möglichkeiten einer solchen tagebuchartigen Reflexion religiöser Fragen diskutiert werden, wobei auch die Frage gestellt werden sollte, wer in der Lerngruppe ein Tagebuch führt und welche Erfahrungen damit gesammelt wurden.</p> <p>An dieser Stelle ist es auch sinnvoll über Bedenken zu sprechen, insbesondere was das Risiko betrifft, dass ein Tagebuch von Dritten gelesen werden könnte. Dies ist eine verbreitete Befürchtung, die es immens erschwert authentisch zu schreiben. Die Frage wäre also: Wie stelle ich sicher, dass ich wirklich nur für mich schreibe und keine Rücksicht auf eventuelle unerwünschte Mitleser nehmen muss?</p> <p>Folgende weitere Fragen können im Sinne einer</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i></p> <p>Hierfür steht eine Doppelstunde zur Verfügung. Beispiel für einen religiösen Selbstbericht beziehungsweise Tagebucheintrag:</p> <p>„Als ich noch ein Kind war, dachte ich immer dass Gott oben im Himmel auf einer Wolke lebt. Gott war für mich ein alter weiser Mann mit einem langen weißen Bart. Wenn ich etwas Gutes gemacht habe, dann lächelte Gott zu mir herunter. Und wenn ich mal etwas Falsches gemacht habe, so schaute er bestimmt böse auf mich herunter. Nun da ich nicht hochschaute wusste ich auch nicht, ob es stimmt. Ärzte waren für mich Hilfskräfte Gottes, die eigens für uns Menschen herabgesandt worden sind, um uns zu dienen. Leider musste ich auch lernen, dass dies nicht so ist.</p> <p>Wenn ich frech war, sagte meine Mutter, dass ein großer Stein, so groß wie ich selbst, auf mich herabfallen würde. Gott würde mich dafür bestrafen. Nun ich ging viele Tage etwas gebückt durch die Welt. Manchmal stellte ich mir Gott in Grautönen vor, wenn er sauer, enttäuscht von mir war.</p> <p>Als ich an einem Frühsommer durch die Wiesen lief, schloss ich meine Augen. Ich fühlte die Sonne auf meinem Gesicht, den leichten Wind in meinen Haaren. Ich roch das Gras, die Blumen in ihren prächtigen Farben und die Erde. Ich hörte die Vögel zwitschern, die Insekten summen, die Blätter in den Bäumen rascheln. Eine wohlthuende Wärme umfasste mich, berührte mein Herz. Ich war voller Glückseligkeit.</p> <p>Ich traf Gott, der mein Herz berührte, und mein Haar streichelte. Ich traf Gott, der mir auf Seine wundersame Art und Weise zeigte, wie schön es bei Ihm ist. Das ich nichts zu befürchten habe.</p>
--	---	---	--

		<p>Selbstreflexion in ausgedehnter Stillarbeit behandelt und die Antworten darauf anschließend mit anderen Schülerinnen und Schülern in Partnerarbeit ausgetauscht werden:</p> <p>„Was ist mir in meiner Religion am wichtigsten?“</p> <p>„Woher habe ich meine religiösen Überzeugungen?“</p> <p>„In welchen Lebensbereichen spielt Religion bei mir mehr, und in welchen weniger eine Rolle?“</p> <p><i>Abschließende Reflexion:</i></p> <p>„Welche Rolle spielt Religion in unserer Gesellschaft? Welche Spannungen und welche Potenziale birgt das Thema für unsere Gesellschaft? Wie kann man Spannungen reduzieren und die Potenziale von Religionen, von denen alle profitieren könnten, sichtbar machen?“</p> <p>Spannungsfelder, die sowohl in Gesellschaften, als auch im Individuum auftreten können, und deren vertiefende Thematisierung im Kontext der Rolle von Religion möglich ist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zwischen aktueller Situation und verbreiteter Tradition</li> <li>- zwischen der Kulturgebundenheit aller Biografien und einer darüber hinaustreten wollenden Identität</li> <li>- zwischen der Zugehörigkeit zur Geschichte und zur Gegenwart</li> </ul>	<p>Ich öffnete meine Augen mit einem Lächeln im Gesicht.</p> <p>Da wusste ich, Gott ist nicht auf einer Wolke. Gott ist kein Mann. Er/Sie/Es ist bei mir, bei uns, mit uns. In unserem Herzen, in unseren Adern. Gott ist hier, auf dieser Wiese, in der Natur. Gott ist nicht böse oder enttäuscht. Nein, Er ist traurig, für uns. Er wünscht für uns nur das Beste und wünscht auf Seine Art nur für das Beste für uns! Er zeigt uns immer neue Möglichkeit um zu Ihm zum Guten zu finden, aber wir sind oft zu blind dafür.</p> <p>Ab da habe ich Gott noch öfters gefühlt, beim Gebet, beim Betrachten der Natur, in schönen Dingen, einfach überall, in einem kleinen Wassertropfen, in dem Lichtstrahl der Sonne.“</p> <p><i>Literaturhinweis:</i></p> <p>Saphir Klassen 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, die Seiten142-144.</p>
--	--	---	--

	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b></p> <p><b>(4)</b> sich auf dieser Basis in Spannungsfeldern von zum Beispiel Autorität und persönlicher Freiheit, von Gemeinwohl und Individualität sowie von äußerer Form und spirituellem Gehalt verorten sowie die eigene Autonomiefähigkeit und die damit verbundene Verantwortung erkennen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Unter Spannung!</p> <p><i>Impuls:</i></p> <p>„Wer bin ich, und wo fühle ich mich zugehörig?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erweiterung der zuvor schon besprochenen Fragen nach Rollenbilder in Richtung allgemeiner Identitätsfrage</li> <li>- Identität: „Als was sehe ich mich? Als was sehen die anderen mich?“</li> <li>- „Welche Facetten tragen zu meiner Identität bei?“</li> <li>- „Gibt es Aspekte, die mir schwer fallen sie mir einzugestehen?“</li> <li>- „Gibt es Aspekte, die meinem Umfeld schwer fallen sie an mir zu akzeptieren?“</li> </ul> <p>Ein besonderes Augenmerk sollte hier auf der Möglichkeit gemischter kultureller Identitäten liegen, wie sie vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind gängig sind.</p> <p>Dies bedeutet, dass in der individuellen Sozialisation neben dem Einfluss der spezifischen in der Familie gelebten Kultur insbesondere auch die gelebte Kultur in der Gesellschaft außerhalb der Familie gleichermaßen diese Heranwachsenden prägen.</p> <p>Eine Auseinandersetzung mit diesem Thema kann anhand des Textes von Amarta Sen (siehe rechts) stattfinden, wobei die Schülerinnen und Schüler dieser Art der Selbstpositionierung an sich selbst durchführen und Stellung zu den im zweiten Absatz angeführten Thesen beziehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Bezieht Stellung zur Aussage Sens, dass</li> </ul>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i></p> <p>Auch diese Sequenz sollte in einer Doppelstunde bearbeitet werden.</p> <p>Der Philosoph Amartya Sen über plurale Identitäten:</p> <p>„Dennoch sind Geschichte und Herkunft nicht der einzige Aspekt, unter dem wir uns und die Gruppen, denen wir angehören, betrachten. Die Kategorien, denen wir gleichzeitig angehören, sind sehr zahlreich. Was mich betrifft, so kann man mich zur gleichen Zeit bezeichnen als Asiaten, Bürger Indiens, Bengalen mit bangladeschischen Vorfahren, Einwohner der Vereinigten Staaten oder Englands, Ökonomen, Anhänger des Laizismus und der Demokratie, Mann, Feministen... Dies ist nur eine kleine Auswahl der unterschiedlichen Kategorien, denen ich gleichzeitig angehören kann...“</p> <p>Wenn sie miteinander um Aufmerksamkeit und Vorrangstellung konkurrieren (das muss nicht immer der Fall sein, denn es ist denkbar, dass die Anforderungen unterschiedlicher Loyalitäten einander nicht widersprechen), muss man ent-</p>
--	--	---	--

		<p>Identitäten „entschieden plural seien“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würde eure Liste der Kategorien aussehen, denen ihr „gleichzeitig angehört“</li> <li>- Bezieht Stellung zur Aussage, dass es keinen Grund gibt, warum innerhalb einer Person „die Wichtigkeit einer Identität die Wichtigkeit anderer zunichtemachen muss.“</li> <li>- Erörtert anhand selbst gewählter Beispiele: Wie kann man damit umgehen, wenn Teilaspekte der eigenen Identität in manchen Situationen miteinander in Konflikt zu geraten scheinen?“</li> </ul> <p><i>Vertiefende Reflexion:</i> Was bedeutet in diesem Zusammenhang Autonomiefähigkeit und welche Rolle kann sie für das Individuum spielen? In welchen weiteren Entscheidungsprozessen (auch im Kontext von Religion) spielt diese noch eine Rolle?</p>	<p>scheiden, welche Bedeutung man den einzelnen Identitäten beimisst, und das wird wiederum vom jeweiligen Kontext abhängen. Hier sind zwei Gesichtspunkte zu beachten. Erstens die Einsicht, dass Identitäten entschieden plural sind und dass die Wichtigkeit einer Identität nicht die Wichtigkeit anderer zunichtemachen muss. Zweitens muss man entscheiden, welche relative Bedeutung man in einem bestimmten Kontext den unterschiedlichen Loyalitäten und Prioritäten beimisst, die möglicherweise miteinander um Vorrang konkurrieren ...“</p> <p>(Gekürzter Text aus Amartya Sen: Die Identitätsfalle – Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt, München 2007, S. 33-34. Rechtschreibung angepasst)</p>
	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b> <b>(6)</b> darlegen, dass der Autonomiefähigkeit eines jeden Einzelnen praktische Grenzen gesetzt sind, und dass der Islam zugleich eine aktive Übernahme von Verantwortung für sich selbst, den Mitmenschen und die Schöpfung verlangt und den Menschen somit in die dazugehörigen Beziehungen insbesondere auch im Verhältnis zu Gott setzt</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Meine Freiheit grenzt an die Freiheit des Anderen</p> <p><i>Impuls:</i> Folie oder Tafelanschrieb „Bin ich grenzenlos frei? Wo sind meiner Freiheit Grenzen gesetzt?“ Murmelfase und dann Besprechung im Plenum mit anschließender Vertiefung in Kleingruppen und Präsentation exemplarischer Aspekte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterscheidung positiver und negativer Freiheit</li> <li>- Unterscheidung von äußeren Faktoren, die meine Freiheit einschränken, und eigenem Verzicht darauf Freiheiten zu nutzen</li> </ul>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Hier ist wieder an eine Doppelstunde gedacht.</p>

		<p>Äußere Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pflichten (wie die Schulpflicht)</li> <li>- Soziale Eingebundenheit (wie in der Familie)</li> <li>- Materielle Einschränkungen</li> <li>- Das Recht und die Freiheit meiner Mitmenschen</li> <li>- Kultur und Gepflogenheiten</li> <li>- Aber auch: soziale Kontrolle und Gruppenzwang</li> <li>- Erwartungen von Mitmenschen, die man nicht enttäuschen möchte</li> </ul> <p>Innere Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Überzeugungen und Wertvorstellungen</li> <li>- Gewissen</li> <li>- Rücksichtnahme auf andere, denen man in bestimmten Situationen einen Vortritt lassen möchte</li> <li>- Bewusster Verzicht auf bestimmte Freiheiten für neue Selbsterfahrungen (beispielsweise Fasten im Ramadan)</li> <li>- Gewohnheiten und Ängste</li> <li>- Verzicht auf kurzfristige Genüsse zur Erreichung langfristiger Ziele</li> </ul> <p><i>Abschlussreflexion:</i>          „Bei welchen Dingen legt der Islam es nahe, selbstständig auf Freiheiten zu Gunsten von Verantwortung zu verzichten? Wie wirken sich solche Rollen auf das Verhältnis zu Gott aus?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übernahme von Verantwortung für seine Nächsten</li> <li>- Übernahme von Verantwortung für Tiere, Natur und Schöpfung</li> </ul>	<p><i>Literaturhinweis:</i></p>
--	--	---	---------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Besinnung auf die wesentlichen Dinge im Leben</li><li>- Förderung der eigenen Beziehung zu Gott</li></ul>	Saphir Klassen 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hrsg. von Lamyia Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, die Seiten 22-23 und 170.
--	--	---	--



## Glaube und Gewissheit

**ca. 14 Stunden**

Diese Unterrichtseinheit greift eine Reihe von Grundfragen islamischer Theologie auf und stellt diese in einen Sinnzusammenhang zum Leben und zum Horizont der Schülerinnen und Schüler. Ein wichtiges Thema ist dabei die persönliche Beziehung zu Gott und dabei insbesondere die Frage nach denjenigen Momenten im Leben, die prägend für diese Beziehung waren und sind. Dabei werden sowohl emotionale als auch rationale Motive verfolgt und entwickelt. Letztere bilden den Ausgangspunkt zur Frage, inwieweit Glaube mit Vernunft harmoniert, wobei neben einer Diskussion von Gottesbeweisen auch nach möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem religiösen und dem naturwissenschaftlichen Zugang zur Welt gefragt wird. Ziel ist es zu verdeutlichen, dass es hier neben einem gemeinsamen Bereich der Erfahrung auch spezifische, nämlich subjektive Dimensionen von Religiosität gibt, die ihren Stellenwert auch bei gleichzeitiger Möglichkeit der Vernunftreflexion nicht verlieren. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich diese anspruchsvollen Fragestellungen anhand von Texten, die von Theologen, Philosophen und Naturwissenschaftlern aus Islam und Christentum aus verschiedenen Jahrhunderten stammen und entwickeln so ein Gespür für die Universalität dieser Fragestellungen. Dem folgt eine Sequenz zu theologischen und anthropologischen Aspekten der koranischen Schöpfungsgeschichte des Menschen. Seinen Abschluss findet die Unterrichtseinheit mit einer Erarbeitung des islamischen Konzepts göttlicher Bestimmung (*qadar*), die zu den sechs Glaubensgrundsätzen des Islams gehört. Neben dem Versuch einer analytischen Annäherung an die komplexen Zusammenhänge zwischen Allmacht, Schöpferrolle und überzeitlichem Wissen Gottes sowie dem freien Willen des Menschen soll es dabei auch um die Frage gehen, wie sich ein solcher Glaube im Alltag manifestieren kann, und welche neuen Perspektiven dieser auf Ereignisse im eigenen Leben ermöglichen.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darstellen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis</p>	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b></p> <p>(1) anhand ihrer Lebensgeschichte und Erfahrungen Momente des Vertrauens, des Glaubens und der Spiritualität beschreiben und mit der Frage nach Gott in Beziehung setzen sowie Möglichkeiten zur Gestaltung einer persönlichen Beziehung zu Gott erörtern</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> In Beziehung zum Schöpfer treten</p> <p><i>Impuls:</i> „Gab es Momente in Eurer Kindheit bzw. in eurer Jugend, in denen Ihr euch Gott sehr nahe fühltet und ergriffen wart? Was waren dies für Momente?“</p> <p>Austausch im Plenum oder in Kleingruppen über je eine Erinnerung aus der Kindheit und eine aus der Jugend</p> <p>Sammeln der wesentlichen Motive aus diesen Erinnerungen etwa unter dem Motto „<i>Spirituelle Momente im Leben</i>“ beispielsweise</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i></p> <p>Diese Einheit spannt einen Bogen von der persönlichen Beziehung zu Gott zu zeitlosen und sehr grundlegenden theologischen und philosophischen Fragestellungen und stellt damit einen Schritt zum Denken in großen und abstrakten Zusammenhängen dar. Wichtig ist dabei zunächst die existenzielle Bedeutung der teils auch abstrakt anmutenden Problemstellungen herauszuarbeiten, was je nach Lerngruppe unterschiedlich ausführlich ausfallen kann. Die exemplarische Vertiefung und Durcharbeitung ist für den Bildungsgehalt wichtiger als der Versuch einer abschließenden Behandlung von Themenfeldern.</p>

<p>und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefühl der direkten Beziehung zu Gott und der Geborgenheit bei ihm</li> <li>- Gefühl der Einheit und Ausgeglichenheit</li> <li>- erhebende Momente im Gottesdienst oder beim persönlichen Gebet</li> <li>- besondere Atmosphäre zu religiös bedeutsamen Zeiten</li> <li>- Einsicht in die eigene Endlichkeit und Hoffen auf Gottes Güte im Jenseits</li> <li>- Gefühl der Geborgenheit (bei Eltern, Familie, Freunden)</li> <li>- Faszination für die Harmonie und Ordnung in der Natur, für Naturwissenschaft</li> <li>- rationale Einsicht in die Rolle des Schöpfers bei der Gesetzmäßigkeit und Ordnung der Natur</li> <li>- Berichte von Propheten und religiös bedeutsamen Persönlichkeiten</li> <li>- Berichte über Übersinnliches</li> <li>- Koranrezitationen</li> <li>- Ergriffenheit durch das Schöne</li> <li>- Faszination für Kunst</li> <li>- geteilte Menschlichkeit, gegenseitige Hilfe und Kooperation</li> <li>- Mitgefühl</li> <li>- Vorbilder</li> <li>- Barmherzigkeit als universelles Schöpfungsprinzip und als ein Grundpfeiler islamischer Ethik</li> </ul> <p>Die Motive werden nun arbeitsteilig in Gruppen vertieft und anschließend präsentiert und diskutiert, wobei als Grundlage sowohl die Sammlung der Schülerinnen und Schüler verwendet werden kann, als auch die Themenliste unten, die an Ko-</p>	<p>Die Einstiegssequenz sollte maximal eine Doppelstunde in Anspruch nehmen.</p>
---	--	---	--

<p>Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p>		<p>ranzitate angelehnt ist. Folgende Fragestellungen können in allen Arbeitsgruppen bearbeitet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Wo liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in unseren Erfahrungen zu diesem Themenbereich?</li> <li>- Wie bedeutsam ist dieses Motiv für die eigene Haltung zur Religion und für die eigene Beziehung zu Gott?</li> <li>- Wie hat sich das Motiv im Laufe des eigenen Lebens entwickelt, und vor allem: warum?</li> <li>- Wäre es wünschenswert dieses Motiv wieder zu aktualisieren? Warum?</li> <li>- Was müsste man tun, um das Motiv heute im eigenen Leben wieder fruchtbar zu machen?“</li> </ul> <p>Neben anderen kommen folgende Themenbereiche in Betracht:</p> <p>1) „... und die über die Erschaffung von Himmel und Erde sinnen“ (3:191)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier kann der Bezug zwischen religiösem Erleben und Interesse an Natur und Naturwissenschaft vertieft werden</li> </ul> <p>2) „... und deren Herzen im Gedenken Gottes Ruhe finden“ (13:28)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier bietet sich eine Vertiefung von Fragen des Erlebens von gottesdienstlichen Handlungen an</li> </ul> <p>3) „Und wir sandten dich nur als Barmherzigkeit zu den Weltenbewohnern.“ (21:107)</p>	
--	--	---	--

<p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>2. über den islamischen Glauben Auskunft geben, eigene Gedanken, Gefühle und Sichtweisen zum Ausdruck bringen und begründet einen eigenen Standpunkt vertreten, mit anderen Standpunkte vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen, eigene sowie andere Sichtweise kritisch reflektieren und eigene Positionen weiterentwickeln</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>2. mit ethisch-religiösen Denk- und Handlungsformen sinnvoll und sachgerecht umgehen, an diesen erprobend teilnehmen und ihre Erfahrungen reflektieren</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier können Aspekte von Barmherzigkeit, Mitgefühl und Kooperation vertieft werden</li> </ul> <p>4) „Die sprechen, wenn ein Schicksalsschlag sie trifft: „Siehe wir sind Gottes, und zu ihm kehren wir zurück““. (2:156)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hier kann Gottergebenheit als entlastende Grundhaltung auch bei Unglück thematisiert werden</li> </ul> <p>Nun können zentrale gemeinsame Ergebnisse gebündelt werden – zur Überleitung zum nächsten Thema wird hier vor allem das Motiv „Glaube und Vernunft“ herausgestrichen.</p> <p>Als abschließende und das Weitere vorbereitende Fragen in einer Abschlussdiskussion sind folgende interessant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Rollen spielen Vernunft und Emotion jeweils für den Glauben?</li> <li>- Ist kritisches Nachdenken für die Beziehung zu Gott eher förderlich oder eher hinderlich?</li> <li>- Kann man die Wahrheit des eigenen Glaubens (hier insbesondere: den Glauben an Gott) wissenschaftlich beweisen?</li> </ul>	
	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b></p> <p>(2) exemplarisch Gottesbeweise darstellen und diskutieren, unterschiedliche Wege der Erkenntnis und Erfahrung Gottes aufzeigen und diese in ihre Beziehung</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Verstand und Herz auf der Suche nach Gott</p> <p><i>Impuls:</i> Aufgriff der letzten Abschlussfrage:</p> <p><i>Ist religiöser Glauben mit Vernunft und Wissenschaft vereinbar?</i></p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Für diese Sequenz sind bis zu drei Doppelstunden einzuräumen. Je nach dem Stand der Lerngruppe kann eine Auswahl der unten angebotenen Texte oder auch deren Gesamtheit zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Neben der Arbeit an -anspruchsvolleren Texten, einer Auseinandersetzung mit den konkreten</p>

<p>4. islamisch begründete Handlungsmöglichkeiten situationsgemäß entwerfen und reflektiert umsetzen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p>	<p>zu Gott einordnen</p>	<p>In dieser Stunde sollen mehrere Stellungnahmen zu dieser Frage aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Diese liegen in Textform vor und können verbunden werden mit zusätzlichen Recherchen zu den Autoren. Zur gründlichen Erarbeitung sollte genügend Zeit für die Arbeit an den Texten eingeräumt werden, mit entsprechenden Hilfestellungen. Schwierigere Texte können mit der Methode des reziproken Lesens in Kleingruppen erarbeitet werden. Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler abschließend selbst Stellung zu den verschiedenen Perspektiven beziehen und als Inspiration für ihre eigene Suche verwenden können.</p> <p>Die Texte können – gegebenenfalls in gekürzter Form – ebenso für einen Lernzirkel aufbereitet werden wie für eine Erarbeitung in Kleingruppen mit anschließendem Texttausch oder gegenseitiger Unterrichtung. Denkbar sind auch abschließende Rollenspiele in Form einer Podiumsdiskussion oder eines Streitgesprächs.</p> <p>Die Texte 1a) und 1b) verdeutlichen in Worten des muslimischen Physikers, wie Wissenschaft und Wissensdurst zu einem integralen Bestandteil von Glaube werden können, der auch im Sterbett noch wesensbestimmend sein kann. Der Physiker Max Planck wiederum (Text 2) formuliert ein pointiertes und herausforderndes Plädoyer dafür, dass Wissenschaft und Religion im Wesentlichen ein gemeinsames Ziel auf unterschiedlichen Wegen verfolgen, das er zum Motto „Hin zu Gott!“ zuspitzt.</p> <p>Text 3 liefert den auch bei an alten Griechen und bei den muslimischen Philosophen (vor allem bei Ibn Sīnā) bekannten und geschätzten kosmologi-</p>	<p>inhaltlichen Fragen und einer Differenzierung eigener Präkonzepte beansprucht die Auswahl der Texte auch zu demonstrieren, dass die Frage nach der Vernunftgemäßheit des Glaubens Thema ist, dass alle Religionen und Epochen übergreift. Ferner sollen die Texte auch Inspiration zum Weiterdenken der Vereinbarkeitsfrage von Glaube und Vernunft anbieten. Dabei ist die Individualität und biografische Bedingtheit konkreter Perspektiven ebenso wichtig wie die Tatsache, dass es auf diesem Gebiet neben der emotionalen Dimension auch einen auf Argument und Analyse basierenden Anteil gibt, der im Hinblick auf Fragen von Möglichkeit und Wahrheit nicht unterschätzt werden darf. Dieser stellt zugleich einen möglichen Anknüpfungspunkt für Diskurse zwischen Theologie, Philosophie und Naturwissenschaft dar, wie sie in Geschichte und Gegenwart schon die größten Denker beschäftigt haben. Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit den Texten können dieser Sequenz mehr Unterrichtsstunden eingeräumt werden.</p> <p><b>Text 1a) Abdus Salam: Naturwissenschaft als Quelle religiöser Inspiration</b></p> <p>Abdus Salam (gest. 1996), muslimischer Nobelpreisträger für Physik:          „Als meinen letzten Gedanken möchte ich wieder etwas aus dem Heiligen Buch zitieren, einem Buch, dessen bloße Töne in den Worten Marmaduke Pickthalls ‘Menschen zu Tränen und Extase bewegen’. Mehr als irgendetwas anderes, das ich kenne, spricht es vom ewigen Wunder, das ich persönlich in meiner eigenen Wissenschaft [der Physik] gefunden habe: ‚Und wenn alle Bäume, die auf der Erde sind, Federn wären, und der Ozean aus Tinte, und sieben Ozeane würden nachträglich ihm zugefügt, selbst dann könnten Allahs Zeichen nicht erschöpft werden. Wahrlich</p>
---	--------------------------	--	--

		<p>schen Gottesbeweis in der Formulierung des Theologen Thomas von Aquin, der aus der Beingtheit der Dinge auf einen unbedingten Urgrund schließt. In Text 4 bezieht der Philosoph Immanuel Kant Stellung zum teleologischen Gottesbeweis, der von der Ordnung der Welt auf einen göttlichen Ordner schließt. Kants Kritikpunkte an diesem Gottesbeweis können als exemplarisch für die generellen Schwächen allzu überstürzter Versuche von rationalen Gottesbeweisen gelten. Dabei ist es nicht der Glaube an einen Schöpfergott, den Kant kritisiert, sondern die Behauptung, dass dieser Glaube zwingend aus der Naturbetrachtung folgt.</p> <p>Text 5 ist ein Plädoyer des muslimischen Theologen al-Ghazālī für eine Aufwertung der praktischen und mystischen Erfahrung im Islam gegenüber dem kognitiven Wissen und kann als pointierte Alternative zur rein begrifflichen Auseinandersetzung mit Wahrheit verstanden werden.</p> <p>In der Festigungsphase wäre es sinnvoll, wenn folgende Punkte auf die eine oder andere Weise anklingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vernunft und Glaube können miteinander vereinbart werden, wenn beide Seiten über ein hinreichend reflektiertes und möglichst wenig dogmatisches Verständnis von sich und der anderen Seite verfügen.</li> <li>- Gewissheit im Glauben ist nicht nur Folge von Nachdenken, sondern auch das Ergebnis von spirituellen Erfahrungen.</li> <li>- Man muss die Ebene des objektiv vermittelbaren von der Ebene subjektiven Erlebens unterscheiden – Glaube befasst sich zu einem großen Teil mit der Sphäre des nur subjektiv</li> </ul>	<p>Allah ist Allmächtig, Allweise. ‘ (Sure 31:28)“ (Abdus Salam: Islam und Wissenschaft, Frankfurt/Main 1984, S. 61)</p> <p><i>Hinweis:</i> Abdus Salam gehört der Aḥmadīya-Richtung an, weshalb er von manchen muslimischen Kreisen wenig beachtet wurde. Durch seine weltweit anerkannte wissenschaftliche Arbeit und sein Bemühen um eine Verbesserung des Islambildes der Gegenwart hat er sich jedoch nicht nur in der westlichen, sondern auch in großen Teilen der islamischen Welt einen besonderen Namen als Vorreiter einer wissenschaftlichen Renaissance im Islam gemacht. Hier sollte dieser Aspekt im Vordergrund stehen.</p> <p><b>Text 1b) Abdus Salam: Wissenschaft als Lebensweise</b></p> <p>Abdus Salam (gest. 1996), muslimischer Nobelpreisträger für Physik, über den Tod des muslimischen Naturwissenschaftlers al-Bīrūnī (gest. 1048): „Von einem Zeitgenossen wird die Geschichte seines [d. h. al-Bīrūnīs] Todes berichtet. Er sagte: Ich hörte, dass al-Bīrūnī im Sterben lag. Ich beeilte mich, zu seinem Haus zu kommen, um ihn ein letztes Mal zu sehen. Es war ihm anzusehen, dass er nicht mehr lange überleben würde. Als sie ihn von meinem Kommen unterrichteten, öffnete er seine Augen und sagte, ‘Bist du der Soundso? ‘ Ich sagte: ‘Ja! ‘ Er sagte: ‘Man hat mir berichtet, dass du die Auflösung eines verwickelten Problems über die Gesetze der Erbschaft im Islam wusstest. ‘ Und er spielte auf ein sehr bekanntes Zahlenrätsel an. Ich sagte: ‘Abū Raiḥān, zu dieser Zeit? ‘ und al-Bīrūnī erwiderte: ‘Glaubst du denn nicht, dass es besser ist, dass ich wissend sterbe, denn als Unwissender? ‘ Mit</p>
--	--	---	--

		<p>Erlebbar, die nicht mit den erfahrungswissenschaftlich zugänglichen Seiten der Welt gleichgesetzt werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der uneingeschränkte Vernunftgebrauch in Glaubensdingen kann zu Fehlschlüssen führen – Glaube hat nicht nur mit Vernunft (Kopf), sondern auch viel mit dem Erleben (Herz) und dem Handeln (Hand) zu tun.</li> <li>- Glaube bezieht sich weniger auf das konkret Sichtbare und Messbare, sondern eher auf unsichtbare Aspekte der Welt wie Sinn, seelische Erfüllung, moralische Qualität und Reinheit von Absichten.</li> <li>- Vernunft und Wissenschaft könne Glaube vorbereiten, stützen und vertiefen, sowie zur Aufklärung beitragen, ihn aber nicht ablösen.</li> <li>- Eine Harmonie von Vernunft und Glaube ist möglich und stellt ein besonders Ideal im Islam dar – sie erfordert jedoch eine eigene intensive Auseinandersetzung mit beiden Bereichen und stellt somit eine Aufgabe religiöser Bildung und Selbstbildung dar.</li> </ul> <p><b>Text 2) Max Planck: Religion und Wissenschaft führen zum selben Ziel</b></p> <p>Max Planck (gest. 1947), theoretischer Physiker, Begründer der Quantentheorie und Nobelpreisträger, hier mit einem Auszug aus seinem berühmten Vortrag über das Verhältnis von Religion und Wissenschaft:</p> <p>„Wohin und wie weit wir also blicken mögen, zwischen Religion und Naturwissenschaft finden wir nirgends einen Widerspruch, wohl aber gerade in den entscheidenden Punkten volle Übereinstimmung. Religion und Naturwissenschaft – sie schließen sich nicht aus, wie manche heutzutage glauben oder fürchten, sondern sie ergänzen und</p>	<p>Schmerz in meinem Herzen sagte ich ihm, was ich wusste. Nachdem ich Abschied genommen hatte, hatte ich noch nicht einmal die Schwelle seines Hauses überschritten, als von innen der Schrei erscholl: ‘al-Bīrūnī ist tot. ‘ “</p> <p>(Abdus Salam: Islam und Wissenschaft, Frankfurt/Main 1984, S. 61. Mit angepasster Namensschreibung.)</p> <p><b>Text 3) Thomas von Aquin: Gott als der notwendige Urgrund der Welt</b></p> <p>Es folgt der „kosmologische Gottesbeweis“ in der Formulierung des christlichen Theologen und Philosophen Thomas von Aquin (gest. 1274):</p> <p>„Den dritten Weg [zur Beweis der Existenz Gottes] nimmt man aus dem Möglichen und dem Notwendigen her; er ist folgender. Wir treffen unter den Dingen etliches, dem es möglich ist, zu sein und nicht zu sein: wenn uns etliches in Fortpflanzung und Auflösung begegnet und folglich die Möglichkeit hat, zu sein und nicht zu sein. Es ist aber bei allem Derartigen unmöglich, immer zu sein, weil, was die Möglichkeit des Nichtseins hat, auch einmal nicht ist. Wenn also alles in der Möglichkeit steht, nicht zu sein, so war irgendwann nichts an Dingen da. Wenn das aber wahr ist, so gäbe es auch heute nichts, weil, was nicht ist, nur durch eins, was da ist, da zu sein beginnt; wenn also nichts im Sein war, so war es unmöglich, dass etwas da zu sein begonnen hätte; auf die Weise gäbe es zur Zeit nichts: was offenkundig falsch ist.</p> <p>Es sind also nicht alle Seinsdinge im Zustand der bloßen Möglichkeit, sondern für irgendeins unter den Dingen ist erforderlich, dass es notwendig da ist. Jedes Notwendige [d. h.: dessen Nichtexistenz-</p>
--	--	---	--

		<p>bedingen einander. Wohl den unmittelbarsten Beweis für die Verträglichkeit von Religion und Naturwissenschaft auch bei gründlich-kritischer Betrachtung bildet die historische Tatsache, dass gerade die größten Naturforscher aller Zeiten, Männer wie Kepler, Newton, Leibniz, von tiefer Religiosität durchdrungen waren ...</p> <p>... so wenig sich Wissen und Können durch weltanschauliche Gesinnung ersetzen lassen, ebenso wenig kann die rechte Einstellung zu den sittlichen Fragen aus rein verstandesmäßiger Erkenntnis gewonnen werden. Aber die beiden Wege divergieren nicht, sondern sie gehen einander parallel, und sie treffen sich in der fernen Unendlichkeit an dem nämlichen Ziel. Um dies recht einzusehen, gibt es kein besseres Mittel als das fortgesetzte Bemühen, das Wesen und die Aufgaben einerseits der naturwissenschaftlichen Erkenntnis, andererseits des religiösen Glaubens immer tiefer zu erfassen. Dann wird sich in immer wachsender Klarheit herausstellen, dass, wenn auch die Methoden verschieden sind – denn die Wissenschaft arbeitet vorwiegend mit dem Verstand, die Religion vorwiegend mit der Gesinnung –, der Sinn der Arbeit und die Richtung des Fortschritts doch vollkommen miteinander übereinstimmen.</p> <p>Es ist der stetig fortgesetzte, nie erlahmende Kampf gegen Skeptizismus und gegen Dogmatismus, gegen Unglaube und gegen Aberglaube, den Religion und Naturwissenschaft gemeinsam führen, und das richtungweisende Losungswort in diesem Kampf lautet von jeher und in alle Zukunft: Hin zu Gott!“</p> <p>(Max Planck / John L. Heilbron (Hrsg.): Max Planck – Ein Leben für die Wissenschaft, Stuttgart 2006, S. 608-610)</p>	<p>tenz logisch nicht denkbar ist] aber hat die Ursache seiner Notwendigkeit entweder anderswoher, oder es hat sie nicht anderswoher. Es ist aber nicht möglich, bis ins Unendliche bei dem Notwendigen weiterzugehen, das eine Ursache seiner Notwendigkeit hat ... Also muss man etwas hinstellen, das durch sich notwendig ist, ohne die Ursache der Notwendigkeit anderswoher zu haben, das vielmehr für die anderen die Ursache der Notwendigkeit ist: das heißen alle Gott.“</p> <p>(Thomas von Aquino / Joseph Bernhardt (Hrsg.): Summe der Theologie, Bd. 1: Gott und Schöpfung, Stuttgart 1985, S. 24 f. Rechtschreibung angepasst, „Mögstand“ ist durch das heute geläufigere „Möglichkeit“ ersetzt.)</p> <p><b>Text 5a) Al-Ghazālī: Erst die Erfahrung führt zu religiöser Wahrheit</b></p> <p>Der islamische Theologe Al-Ghazālī (gest. 1111) schreibt in seiner Autobiografie, dass religiöse Erfahrungen zur Wahrheitsfindung entscheidender sind als Beweise der Vernunft</p> <p>„Es blieb [mir], was nicht durch Zuhören und Lernen, sondern durch [geistiges] Schmecken und Handeln zu erlangen ist. Durch meine Beschäftigung mit den von mir betriebenen Wissenschaften und eingeschlagenen Wegen entstand in mir im Untersuchen der beiden Arten der Wissenschaften, nämlich der religiösen und der rationalen, ein unerschütterlicher Glaube an den erhabenen Gott, an die Prophetie und an den jüngsten Tag.</p> <p>Diese drei Glaubensgrundsätze sind in meiner Seele nicht durch einen bestimmten niedergeschriebenen Beweis, sondern durch unzählige festverwurzelte Ursachen, Begleitumstände und</p>
--	--	--	---



		<p><i>Hinweis:</i> Bei diesem Text ist eine Klärung der Begriffe aus dem letzten Absatz anzuraten.</p> <p><b>Text 4) Immanuel Kant: Würdigung und Kritik des „teleologischen Gottesbeweises“</b></p> <p><i>(Hinweis:</i> Dieser Beweis wird „teleologisch“ genannt, weil er von beobachtbaren Zielen bzw. Zwecken (altgriechisch: <i>télos</i>) in der Natur ausgeht, aus denen wiederum die Existenz eines göttlichen Planers abgeleitet wird)</p> <p>Der Aufklärungsphilosoph Immanuel Kant (gest. 1804) über die Möglichkeiten und Grenzen des „teleologischen“ Gottesbeweises, der von der Ordnung der Welt auf ihren allmächtigen und allweisen Ordner schließt:</p> <p>„Die gegenwärtige Welt eröffnet uns einen so unermesslichen Schauplatz von Ordnung, Zweckmäßigkeit und Schönheit, so, dass sich unser Urteil vom Ganzen in ein sprachloses Erstaunen auflösen muss. Allerwärts sehen wir eine Kette von Wirkungen und Ursachen, von Zwecken und Mitteln, Regelmäßigkeit im Entstehen oder Vergehen, sodass auf solche Weise das ganze All im Abgrunde des Nichts versinken müsste, nähme man nicht etwas an, das außerhalb diesem unendlichen Zufälligen, für sich selbst ursprünglich und unabhängig bestehend, dasselbe hielte und als die Ursache seines Ursprungs ihm zugleich seine Fortdauer sicherte.</p> <p>Dieser Beweis verdient jederzeit mit Achtung genannt zu werden. Er ist der älteste, klarste und der gemeinen Menschenvernunft am meisten angemessene. Es würde daher nicht allein trostlos, sondern auch ganz umsonst sein, dem Anse-</p>	<p>Erfahrungen begründet, deren Einzelheiten nicht aufgezählt werden können.“</p> <p>(Al-Ghazālī / ‘Abd-Elšamad ‘Abd-Elḥamīd El-schazlī (Übers.): Der Erretter aus dem Irrtum, Hamburg1988, S. 42)</p> <p><i>Hinweis:</i> Dieser Text kann in Kontrast zu den rein rational argumentierenden Gottesbeweisen gesetzt werden. Vertiefend und klärend ist hier zudem eine Auseinandersetzung mit dem biographischen Werdegang al-Ghazālī sinnvoll, der nach einer Sinnkrise erst in der Mystik die Glaubensgewissheit fand, die er in den rein rational arbeitenden Wissenschaften vermisste. Demnach reicht das Erkenntnisvermögen des Herzens weiter als das des Verstandes.</p> <p><b>Text 5b) Al-Ghazālī: Mystik als Weg die prophetische Wahrheit zu „schmecken“</b></p> <p>Der islamische Theologe al-Ghazālī (gest. 1111) argumentiert dafür, dass der Weg des praktizierten Glaubens, insbesondere in der Weise der sich in Gottesdienst versenkenden Sūfis, die Wahrheit klarer vor Augen führt als ein rein rationales Vorgehen: „Die übrigen Eigenschaften der Prophetie [Muḥammads] werden nur durch das [geistige] Schmecken erkannt, wenn man sich auf den Weg der Mystik begibt ... Überzeuge dich selbst durch die Ausübung dessen, was er [der Prophet] über die Gottesdienste und ihren Einfluss auf die Reinigung des Herzens gesagt hat und wie er – Gottes Segen und Friede sei über ihm – in seiner Rede wahrhaftig war: <i>‘Wer gemäß seinem Wissen handelt, dem vermachte Gott das Wissen dessen, wovon er nichts weiß.’</i> ... Wenn du all dies in tausend, zweitausend und abertausend Malen erprobst, so wirst du dir ein notwendiges Wissen erwerben, an dem du nie-</p>
--	--	--	--

		<p>hen dieses Beweises etwas entziehen zu wollen.</p> <p>Ob wir aber gleich wider die Vernunftmäßigkeit und Nützlichkeit dieses Verfahrens nichts einzuwenden, sondern es vielmehr zu empfehlen und aufzumuntern haben, so können wir darum doch die Ansprüche nicht billigen, welche diese Beweisart auf apodiktische [d. h. absolute] Gewissheit und auf einen gar keiner Gunst oder fremden Unterstützung bedürftigen Beifall machen möchte, und es kann der guten Sache keineswegs schaden, die Sprache auf den Ton eines zur Beruhigung hinreichenden, obgleich eben nicht unbedingte Unterwerfung gebietenden Glaubens herabzu-stimmen.</p> <p>Ich behaupte demnach, dass ... [dieser] Beweis das Dasein eines höchsten Wesens niemals allein dartun [d. h. zeigen] könne. Der Beweis könnte höchstens einen Weltbaumeister, der durch die Tauglichkeit des Stoffs, den er bearbeitet, immer sehr eingeschränkt wäre, aber nicht einen Welterschöpfer, dessen Idee alles unterworfen ist, dartun. Der Schritt zu der absoluten Totalität ist durch den empirischen [d. h. die Natur beobachtenden] Weg ganz und gar unmöglich.“</p> <p>(gestraffte Version des Originals in: Immanuel Kant / J. R. Pegot (Hrsg.): Kritik der reinen Vernunft – Kritik der praktischen Vernunft – Kritik der Urteilskraft, Wiesbaden 2004, S. 372 – 376.)</p> <p><i>Hinweis:</i> Zum Verständnis insbesondere des letzten Abschnitts könnten Hilfestellungen nützlich sein. Entscheidend ist die Feststellung Kants, dass das „Ordner“-Argument Gott als besonders geschickten Ordner von ansonsten wenig fruchtbarer Materie beschreibt, was ihn laut Kant als „Weltbaumeister“ erscheinen lässt, dessen Geschick an seinen Kunstwerken gemessen wird,</p>	<p>mals zweifeln kannst.</p> <p>Auf diesem Weg sollst du die Gewissheit der Prophetie erstreben, nicht aber durch Verwandlung des Stocks in eine Schlange [wie beim Wunder Mose] und durch die Spaltung des Mondes [wie beim Wunder Muhammads]</p> <p>Wenn sich dein Glaube auf eine geordnete Rede über das Wunder als Beweis (für die Prophetie) stützt, dann wird dein Glaube durch eine geordnete Rede in Hinblick auf die Problematik und Scheinargumente, die man gegen sie erheben wird, vereitelt werden. Möge ein solches Wunder einer der Beweise und Begleitargumente in dem gesamten Denken darüber sein, damit dir ein notwendiges Wissen entsteht, dessen Grundlage allerdings unbestimmt bleibt ... Das ist der starke wissenschaftliche Glaube.</p> <p>Das [geistige] Schmecken aber ist wie (eigentliches) Schauen und in die Hand Nehmen, das sich nirgendwo anders als auf dem Wege der Mystik befindet.“ (Ebd., S. 52-54)</p> <p><i>Hinweis:</i> Neben einer Klärung des „Schmeckens“ ist hier eine Diskussion der Grundthese möglich, dass Argumente allein auf der Begründungsebene (selbst bei Wundern) noch keinen sicheren Glauben ermöglichen, da Religion sich laut al-Ghazālī durch innere Erfahrungen in der Praxis erweise. Dies ist insofern eine bedeutsame Perspektive, da sie die einseitige Überbetonung des Rationalen bei manchen Begründungsversuchen von Glauben zu relativieren vermag. Zugleich kann auch kritisch diskutiert werden, ob hier nicht das Subjektive überbetont wird.</p>
--	--	--	--

		<p>die er aus einem vorhandenen Material formt. Der Glaube setzt jedoch wesentlich mehr voraus: Einen allmächtigen „Weltschöpfer“, der die Welt aus dem Nichts schuf und es in jedem Moment im Sein hält und ihm Sinn gibt – diese Aspekte der „Totalität“, die alles in einer allmächtigen Hand vereinen, lassen sich durch sinnliche Erfahrung und Beobachtung der Welt (also „empirisch“) nur motivieren, nie jedoch gänzlich daraus ableiten, da dies einen inneren Glaubensakt erfordert. Dieser geht intuitiv von einem sinnlich nicht zugänglichen, von seiner Schöpfung deutlich verschiedenen, über alle Welt erhabenen und allmächtigen Gott aus, der laut 7:172 in einer Art vorgeburtlichen Erfahrung in unserer Seele Spuren hinterließ, die vielleicht die Grundlage der Idee eines unbeschränkten und von seinen Geschöpfen verschiedenen Gottes bilden. Zur besseren Einordnung der kritischen Gedanken Kants kann zudem ein Hinweis auf seine Moralthologie sinnvoll sein, in der Gott, Unsterblichkeit und Freiheit als subjektiv notwendige „Postulate der praktischen Vernunft“ auftreten und somit im Kontext der ethischen Praxis eine erneute Aufwertung und Legitimierung erfahren. Interessant wäre auch ein Vergleich mit al-Ghazālī, der auch wie Kant im Laufe seines Lebens die metaphysischen Kompetenzen der Vernunft in Frage stellte.</p> <p><i>Abschluss</i>          Als Abschlussdiskussion kann rückblickend danach gefragt werden, welche Wege und Methoden aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler die für sie wichtigsten in ihrer Beziehung zu Gott sind, wo noch Fragen offenbleiben, und mit welchen Aspekten sie sich künftig intensiver befassen wollen.</p>	
	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b></p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i></p>	<p><i>Hinweis:</i>          Die Adams-Passage in Sure 2 ist nur eine unter vielen im Koran. Jede Passage bringt neue As-</p>

	<p><b>(7)</b> die Schöpfungsgeschichte des Menschen mit Blick auf die Beziehung zwischen Gott und Schöpfung allgemein sowie auf den Sinn menschlichen Strebens, dem Leben nach dem Tod sowie dem Wohlgefallen Gottes deuten und die Rolle weiterer besonderer Geschöpfe Gottes in Beziehung zu Gott und dem Menschen setzen</p>	<p>Von Gott geschaffen, mit Wissen geehrt</p> <p><i>Impuls:</i> Gemeinsame Aufarbeitung und Diskussion der Schilderung der Schöpfungsumstände um Adam in 2:30-37 unter folgenden Aspekten und Fragestellungen mit Hinblick auf die Frage, welches Menschen- und Gottesbild damit verbunden ist.</p> <p>1) <i>Die wichtigsten Ergebnisse aus 2:30-37</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adam, und somit die ganze Menschheit, sind erwünschte und gewollte Geschöpfe Gottes.</li> <li>- Adams Überlegenheit gegenüber den Engeln liegt in seinem Wissen.</li> <li>- Gott schuf Adam in einer Rolle als Verantwortungsträger.</li> <li>- Gemeinsam mit seiner Gattin versündigte er sich durch Ungehorsam.</li> <li>- Der Ungehorsam wurde ihm und seiner Gattin vergeben.</li> </ul> <p>Hinsichtlich des damit verbundenen Menschenbildes und theologischer Folgerungen können unter andern folgende Aspekte vertieft werden. Die genannten Positionen finden sich in unterschiedlichsten Bereichen der klassischen islamisch-theologischen Literatur und ermöglichen eine breitere Auseinandersetzung mit den Motiven aus den koranischen Schöpfungsberichten.</p> <p>1) <i>Was bedeutet es, dass Adam als khalifa (Statthalter/Nachfolger) eingesetzt wurde?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinung 1: Statthalter Gottes auf Erden, um in seinem Namen als Treuhänder zu herrschen.</li> <li>- Meinung 2: Nachfolger von Dschinnen, die vor</li> </ul>	<p>pekte ein und lässt andere aus. Es ist davon auszugehen, dass die Vielfalt der koranischen Stellungnahmen neben ihren universellen Aspekten immer auch eine Antwort auf konkrete Entwicklungen und Anfragen im Umfeld des Propheten darstellen, was einen erweiterten Blick auf die Passagen ermöglicht. In chronologischer Abfolge findet man in Mekka die Stellen 20:115-123, 15:26-42, 38: 71-76, 7:19/26-27, 7:172/189 und in Medina insbesondere die hier zitierte Stelle 2:30-28 und 5:27-32.</p> <p>Ergänzende Informationen aus anderen Suren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Grundstoff Adams wird unterschiedlich bezeichnet: Erde (30:20), trockener Ton sowie fauliger Schlamm (15:28), Lehm (38:71, 32:7), formbarer Lehm (37:11)</li> <li>- Gott haucht in Adam von seiner Seele ein 15:29</li> <li>- Das Material Adams (Schlamm/Erde/Ton) als Substanz des Menschen symbolisiert laut manchen Gelehrten wie Fakhruddīn al-Rāzī die dem Menschen angemessene Demut.</li> </ul> <p>Vergleiche dazu: Alles Lebendige wurde aus Wasser geschaffen (21:30) Hierfür steht eine Doppelstunde zur Verfügung.</p> <p>Eine Aufstellung verschiedener Positionen im klassischen Tafsīr zu den hier aufgeworfenen Fragen findet sich in: Mustafa Erdem: Hazreti Âdem (ilk insan), Ankara 2003.</p> <p>In einer schiitischen Quelle aus dem 10. Jahrhundert findet man folgende auf ‘Alī zurückgeführte Überlieferung:</p>
--	---	--	--

		<p>ihm auf der Erde lebten und frevelten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinung 3a (selten): Nachfolger anderer (mit Menschen vergleichbarer Wesen), die auf der Erde Blut vergossen.</li> <li>- Meinung 3b (selten): Vor Adam gab es schon tausend mal tausend andere „Adame“ im Kosmos (Ibn Arabi und schiitische Quellen).</li> </ul> <p>2) <i>Befand sich das Paradies/der Garten (al-djanna) Adams auf der Erde, oder in einem himmlischen Paradies?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinung 1 (Mehrheit): im Himmel</li> <li>- Meinung 2: auf der Erde</li> <li>- Meinung 3: aus dem Koran heraus nicht entscheidbar</li> </ul> <p>3) <i>Was ist der Sinn der Niederwerfung der Engel vor Adam?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinung 1: Demut gegenüber dem vom Wissen her überlegenen Menschen</li> <li>- Meinung 2: Die Niederwerfung symbolisiert den Gehorsam der Engel gegenüber dem Menschen; die Engel steuern die Natur; diese hingegen steht dem Menschen zu Diensten</li> <li>- Meinung 3: Die Niederwerfung galt Gott – Adam war nur die „Gebetsrichtung“ (qibla)</li> <li>- Meinung 4 (heterodox und von der islamischen Theologie abgelehnt): Mit seiner Seele erschien Gott in Adam – darum warfen sich die Engel vor ihm nieder</li> </ul> <p>4) <i>Was ist das Wesen der „Namen“, die Adam</i></p>	<p>“Vielleicht meinst du, dass Gott nur diese eine Welt erschaffen hat, und vielleicht meinst du auch, dass der erhabene Gott keine Menschen erschaffen hat außer euch. Doch, bei Gott! Gott hat tausendmal tausend Welten erschaffen und tausendmal tausend Adams und du bist in der letzten dieser Welten und unter den letzten dieser Adamiten.“</p> <p>(Ibn Bābawaih / al-Ghaffārī (Hrsg.): Kitāb al-Khiṣāl, Ghom 2003, S. 652)</p> <p>Ein Versuch eines umfassenden Vergleiches des jüdischen, christlichen und islamischen Zugangs zu Adam, auch unter Berücksichtigung der chronologischen Reihenfolge der koranischen Adamsberichte, findet sich in: Karl-Josef Kuschel: Juden – Christen – Muslime – Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2007, S. 114-230.</p> <p>Mit dieser Quelle kann auch interreligiös gearbeitet werden.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Details zu Fragen und dem aktuellen Stand der Evolutionstheorie sollten dem Biologieunterricht vorbehalten bleiben. Hier kann es jedoch sinnvoll sein zu zeigen, dass die grundlegenden islamisch-theologischen Glaubensgrundsätze über Gott und seine Schöpfung mit einem evolutionären Schöpfungsgeschehen vereinbar sind, sofern auf der einen Seite kein materialistischer Monismus in einer rein zufälligen und sinnlosen Welt postuliert wird, und auf der anderen Seite auf allzu plastische Interpretationen bestimmter Passagen des Koran verzichtet wird, die ohnehin sehr offen und vieldeutig formuliert sind.</p>
--	--	--	---

		<p><i>gelehrt wurden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meinung 1: die Bezeichnung aller irdischen und himmlischen Dinge und Personen</li> <li>- Meinung 2: das Wissen um das Wesen der Dinge</li> <li>- Meinung 3: alle auf der Erde gesprochenen Sprachen</li> <li>- Meinung 4: die Fähigkeiten überhaupt alles zu lernen, was der Mensch je brauchen wird</li> </ul> <p><i>Zur Reflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was macht also das Wesen des Menschen aus? In welchen Konfliktfeldern befindet er sich dabei?</li> <li>- Welche Funktionen haben die vielfältigen Koranpassagen zur Schöpfung? Warum gibt es nicht einen längeren zusammenhängenden Bericht, in dem alles enthalten ist?</li> <li>- An welche bereits bekannten Geschichten knüpft der Koran an und wie modifiziert er sie? Wie ist das Verhältnis des koranischen Berichts zur biblischen Schöpfungsgeschichte?</li> <li>- Wie stark sollten die zum Teil schwach oder nur einfach überlieferten Hadithe zur Erschaffung Adams gewichtet werden?</li> </ul> <p><i>Weiterführende Frage, die in der Kursstufe systematischer behandelt werden sollte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist die Erschaffung Adams bzw. der Menschheit im Rahmen islamischen Glaubens auch durch Evolution denkbar?</li> </ul> <p><i>Abschlussreflexion:</i></p> <p>Welche Bedeutung haben die von den Engeln vor der Erschaffung Adams vorgebrachten Bedenken</p>	<p>Sinnvoll ist auch der Hinweis, dass es islamische Denker und Wissenschaftler lange vor Darwin gab, die von einer evolutionsähnlichen Schöpfung mancher oder gar aller Arten ausgingen (beispielsweise Djābir ibn Hayyān (gest. ca. 815), Nazzām (gest. ca. 840), al-Bīrūnī (gest. 1048), Ibn Khaldūn (gest. 1406)).</p> <p>Siehe auch: Mehmet Bayraktar: Islam'da Evrimci Yaratılış teorisi, Ankara 2001.</p> <p>Damit lässt sich auch erklären, warum noch im 19. Jahrhundert in Europa die Evolutionstheorie bei manchen christlichen Gegnern als „muhammadanische Theorie von der Evolution des Menschen“ bekannt war. Der Zeitgenosse Darwins und Historiker John William Draper schreibt:</p> <p>"Theological authorities were therefore constrained to look with disfavor on any attempt to carry back the origin of the earth to an epoch indefinitely remote, and on the Mohammedan theory of the evolution of man from lower forms, or his gradual development to his present condition in the long lapse of time."</p> <p>(John William Draper: History of the Conflict between Religion and Science, London 1875, S. 188)</p> <p><i>Weitere Aspekte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Koran bestätigt die Existenz auch von rein geistigen Wesen, über deren Natur uns außer auf Veranschaulichung abzielenden Beschreibungen wenig bekannt ist (17:85).</li> <li>- Zu diesen gehören die Djinn, die der Koran als ebenso von Gott geschaffene, willensfähige und von Gott geprüfte Wesen beschreibt wie den Menschen (15:27, 51:56, 72, 114), 15:27. Eine Intention dieser Passagen ist es</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>heute? Warum wird von den Engeln als Argument gegen die Erschaffung des Menschen nur genannt, dass dieser auf Erden Unheil anrichten und Blut vergießen könnte, während doch zahlreiche andere mögliche Verfehlungen und Sünden genannt werden könnten?</p>	<p>zu zeigen, dass die für uns unsichtbaren Dimensionen des Seins letztlich auch dem selben Schöpfergott unterstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Engel wiederum stehen in besonderem Dienste Gottes und zeichnen sich durch ihren absoluten Gehorsam gegenüber Gott aus (16:49-50). Dem Islam war die kosmologische Unterscheidung wichtig, dass im Unterschied zu vorislamischen Vorstellungen auch die Engel keine göttlichen Wesen oder Töchter Gottes sind. Die Niederwerfung der Engel vor dem Menschen (2:30-37) wird oft als Überlegenheitsbeweis des willensfähigen Menschen gegenüber den Engeln gedeutet.</li> <li>- Widerstand gegen diese Niederwerfung wird Iblīs (auch einfach Satan/Shaitān genannt) zugeschrieben, der Überlegenheit gegenüber dem Menschen behauptete (15:32-33, 38:76). Diese Fähigkeit zum Ungehorsam wird oft mit der Nähe oder Wesensgleichheit des Iblīs zu den willensfähigen Djinn erklärt (18:50). Der Koran spricht vom Shaitān/Teufel zudem oft im Plural (7:27), sodass auch hier von einer eigenen Gattung von Wesen ausgegangen wird. Theologisch entscheidend ist die Feststellung, dass Iblīs zwar ein Verführer des Menschen ist (7:17), dass er aber über keine absolute Macht über den Menschen verfügt und somit keine eigenständige kosmologische Gewalt neben Gott darstellt (14:22)</li> </ul>
	<p><b>3.3.3 Gott und Seine Schöpfung</b>  <b>(3)</b> das Verhältnis von göttlicher Bestimmung und Allmacht (<i>qadar, qadr</i>) zum freien Willen des Menschen diskutieren sowie die Bedeutung von zum Beispiel</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i>          Alles fordern, nichts erwarten!</p> <p><i>Impuls:</i>          Einstiegsbrainstorming mit Auflösung im Rahmen der Unterrichtssequenz:          „Was ist uns vom Schicksal mitgegeben, und was</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i>          Der Schwerpunkt dieser Sequenz, für die zwei Doppelstunden eingeplant werden sollten, liegt nicht auf dem Nachzeichnen der historischen Entwicklung des islamischen Bestimmungsglaubens, der die sechste der klassischen islamischen Glaubensgrundsätze ausmacht, sondern auf einer zunächst kognitiv orientierten Annähe-</p>

	<p>Gottvertrauen (<i>tawakkul</i>), Dankbarkeit und Ambiguitätstoleranz als Wege aus der Unwägbarkeit des Lebens erfassen</p>	<p>bestimmen wir selbst?“</p> <p>Oder:</p> <p>„Wo begegnen euch Formen des Glaubens an das Schicksal bei Muslimen?“</p> <p>Sammeln von Präkonzepten und Begriffen sowie von gängigen Praktiken hierzu im Kontext</p> <p>erste Klärung, welche davon einen islamischen Ursprung haben (insbesondere <i>qadar</i> im Sinne von (Vorher-)Bestimmung) und welche eher von kulturell bedingtem fatalistischem Denken geprägt sind (beispielsweise manch allzu vereinfachte Vorstellungen von Kismet und Schicksal in der Volksfrömmigkeit)</p> <p>erster Definitionsversuch vom Glauben an das <i>qadar</i>, z. B.: „Alle Dinge, die geschehen, geschehen durch eine Bestimmung und Festlegung Gottes“</p> <p>„Welche Fragen kann ein solcher Glaubenssatz aufwerfen? Und wie kann man diese beantworten?“</p> <p>In diesem Kontext sollten folgende Punkte des <i>qadar</i>-Konzepts thematisiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dass Gott alles bestimmt, heißt zum einen, dass Gott der Schöpfer der konkreten Ereignisse, also auch der Taten der Menschen ist (37:96, siehe Analogie rechts).</li> <li>– Diese umfassende Schöpferrolle hängt mit der Allmacht Gottes (<i>qadr</i>) zusammen (3:189), die</li> </ul>	<p>rung an das islamische <i>qadar</i>-Konzept in seiner heute verbreiteten moderaten Form, die von einer göttlichen Bestimmung ausgeht, und die zugleich freie Willensakte zulässt, die von Gott berücksichtigt, deren Auswirkungen jedoch wiederum von Gott geschaffen werden (wie insbesondere innerhalb der <i>Māturīdīya</i>). Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie sich ein solcher Bestimmungsglaube auf das eigene Denken und Fühlen auswirken kann.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Das hier zugrunde gelegte Verständnis von <i>qadar</i> findet sich unter anderem im klassischen Katechismus von Ömer Nasuhi Bilmen, in dem die im Wesentlichen <i>maturīdītische</i> Position wiedergegeben ist: <i>Feinheiten Islamischen Glaubens</i>, Köln 2004, S.42-44.</p> <p>Siehe auch den Übersichtsartikel „Kader“ im großen „<i>Islām Ansiklopedisi</i>“ (Yusuf Şevki Yavuz: „Kader“ (Bestimmung) in: <i>Türkiye Diyanet Vakfı – Islām Araştırmaları Merkezi</i> (Hrsg.): <i>Islām Ansiklopedisi</i>, Bd. 24, Istanbul 2001, S. 58-63. Online unter <a href="http://www.islamansiklopedisi.info/">http://www.islamansiklopedisi.info/</a>, abgerufen am 6.6.2017)</p> <p><i>Klärung des Begriffs „Analogie“:</i></p> <p>Der Versuch einen schwer verständlichen Sachverhalt durch Vergleich mit einem leichter verständlichen klarer zu machen – Analogien weisen Strukturähnlichkeiten zu einzelnen Aspekten des originalen Sachverhalts auch. Aber auch die besten Analogien können nur Teilaspekte des Originals verständlich machen und es müssen stets die Grenzen der Übertragbarkeit mit bedacht werden.</p> <p><i>Analogie zur Erschaffung der menschlichen Ta-</i></p>
--	---	--	---



		<p>in jedem Bereich jederzeit vorherrscht.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ebenso wesentlich für den Bestimmungsglauben ist die Lehre, dass Gott mit seinem überzeitlichen Wissen vorweg schon weiß, was sich ereignen wird (11:6) – da dieses Wissen überzeitlicher Art ist, ist die Kenntnis der Zukunft durch Gott analog zu seiner Kenntnis der Vergangenheit; aus ihr folgt keine Negierung freier Willensakte.</li> <li>- Was den Menschen anbelangt, so ist er nach dieser Auffassung nicht Schöpfer seiner von der Nervenaktivität bis zur Umsetzung in der Außenwelt realisierten Taten, aber dennoch verantwortlicher Urheber, da er mit seinen innersten Absichten und Entscheidungstendenzen (64:4), Gott einen Anlass entsprechende Folgen zu erschaffen gibt, wobei Gott selbst beschließt, ob und wie genau eine Folge geschaffen wird.</li> <li>- Solche vom Menschen durch Aneignung/Verdienst (<i>kasb</i>) zugeschriebene Taten sind also von Gott geschaffen, aber vom Menschen gewollt, womit er die Verantwortung für seine Taten trägt (53:39, 2:286).</li> <li>- Dieser Bereich des freien Willens ist also klein, aber immer noch relevant genug, dass der Mensch dafür zur Rechenschaft gezogen werden kann.</li> <li>- Wir wissen kaum etwas über die Natur diesen „partikulären“ freien Willens – aber offensichtlich gibt es ihn, und es stehen sich umfassende göttliche Bestimmung und die freie innere Entscheidung bzw. Parteinahme des Menschen für eine Handlungsoption nicht in Widerspruch zueinander, weil Gott nämlich den inneren Willen des Menschen berücksichtigt ohne auch ihn vollständig vorherzubestimmen; Gott hat schon vor einer Tat ein Vorherwissen über das konkrete Wollen des Men-</li> </ul>	<p><i>ten durch Gott bei gleichzeitiger Vollverantwortung des Menschen dafür:</i></p> <p>Eine natürlich nur teilweise anwendbare Analogie zum hier vorgestellten Bild von göttlicher Bestimmung ist die Bedienung eines Computers durch eine Benutzerin/einen Benutzer: Alle laufenden Prozesse und Programme werden vom Computer selbst geplant, koordiniert und durchgeführt. Die Benutzerin/der Benutzer ist nicht Teil des Computers und hat keinen direkten Einfluss auf die intern ablaufenden Prozesse, ja versteht das System nicht einmal.</p> <p>Die Benutzerin/der Benutzer kann seinen Willen jedoch in entsprechenden Zeitabständen dem Computer mitteilen, beispielsweise durch einen Mausklick. Oft fordert ein Programm zu einer Entscheidung auf und stellt dazu mehrere Optionen bereit. Die Benutzerin/der Benutzer kann sich nun für eine Option entscheiden: Die Entscheidungsfindung ist und bleibt ein freier Akt.</p> <p>Ab diesem Punkt ist es aber wieder der Computer, der entscheidet, was mit dieser Entscheidung geschieht. Wenn der Computer einen Mausklick zum Anlass zum Beenden eines Programms nimmt, bedeutet nicht, dass der Computer nicht auch hätte das Kommando ignorieren können. Ferner wäre es eine Verkürzung zu sagen, dass der Mausklick selbst das Programm beendet hätte – vielmehr hat der Benutzer dem Computer ein Signal vermittelt, das der Computer zum Anlass für einen bestimmten Prozess nimmt.</p> <p>Da in der Regel Entscheidungen der Benutzerin/des Benutzers zu Prozessen führen, die erfolgreich zu Ende geführt werden, entsteht der Eindruck, dass hier ein zwingender Zusammenhang besteht. Dieser Eindruck ist jedoch einzig der Regelmäßigkeit und Gewohnheit geschuldet und sagt nichts über die „Macht“ der Benutzerin/des Benutzers aus. Es ist einzig dem Wohlwollen und</p>
--	--	---	---

		<p>schen, da Gott außerhalb der Zeit steht.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der umgekehrte Weg, dass nämlich die innersten Absichten und Handlungstendenzen des Menschen zuvor schon von Gott selbst willkürlich festgelegt werden, um den Menschen anschließend dafür zur Rechenschaft zu ziehen, ohne ihm eine Entscheidungsfreiheit zu geben, entspricht nicht diesem moderaten <i>qadar</i>-Konzept.</li> <li>- Ein Verwirken der inneren Entscheidungsfreiheit kann nach diesem Verständnis jedoch als Folge bestimmter die Seele schädigender Haltungen wie Arroganz auftreten, vor allem, wenn sie zum Dauerzustand werden (7:146) – genau in diesem Kontext sind auch jene Verse zu verstehen, die davon sprechen, dass bestimmte Gegner des Propheten, unabhängig davon, ob der Prophet sie warnt, oder nicht, nie glauben würden (2:6)</li> </ul> <p>Eine mögliche Denkaufgabe für den Unterricht könnte lauten, dass die Schülerinnen und Schüler die Stärken und Grenzen von Analogien zu Einzelaspekten des islamischen Bestimmungsglaubens (siehe rechts) untersuchen sollen.</p> <p>Es muss aber immer wieder verdeutlicht werden, dass uns ein umfassendes Verständnis dessen, wie göttliche Bestimmung im Einzelnen abläuft, aufgrund unserer Endlichkeit und Geschöpflichkeit nicht möglich ist.</p> <p>Dazu gehört auch klarzustellen, dass Analogien immer nur Analogien von Teilaspekten der Thematik darstellen können – es kann keine umfassende Analogie dazu geben, weil wir in unserer geschöpflichen Welt nichts kennen, was das intime Verhältnis des Schöpfers zu seiner Schöpfung</p>	<p>der Benutzerfreundlichkeit des Computerprogramms gegenüber dem Benutzer geschuldet, dass letzterer sich als Akteur empfinden darf, obwohl er nur Anlässe für interne Entscheidungen im Computer liefert.</p> <p>Wenn also eine Benutzerin/ein Benutzer die Festplatte löscht, dann hat zwar der Computer die Löschung der Festplatte vorgenommen, aber die Benutzerin/der Benutzer hat dies in Auftrag gegeben, womit der Verantwortung dafür übernimmt – eine Ausnahme von dieser Verantwortung kann es sein, wenn die Benutzerin/der Benutzer aus Versehen dieses Kommando gegeben hätte und unverschuldeterweise nicht über das nötige Wissen verfügt hätte.</p> <p><i>Analogie zum ewigen Wissen Gottes jenseits der Zeit:</i></p> <p>Ein laufender Film ist eine Abfolge von Momenten, bei dem es ein Jetzt gibt, sowie ein Davor, an das wir uns erinnern können, und ein Danach, das wir mit Neugier erwarten. Dass die Zukunft des Films für uns noch offen ist, liegt daran, dass wir kein Wissen über die kommenden Bilder haben. Dieses Unwissen ist ein entscheidendes Merkmal des gewöhnlichen Zuschauers, so wie unser Unwissen über die Zukunft uns eine offene Zukunft erwarten lässt.</p> <p>Würde man aber jemand den Film stoppen und die gesamte Filmrolle ausrollen, dann wären ihm in gewisser Weise alle Momente in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Films gleichzeitig präsent. Jemand, der die der Filmrolle untersucht, wüsste nun, was passieren wird. Der Drehbuchautor selbst wiederum hätte ein vor allen Anderen privilegierendes Wissen über den</p>
--	--	--	---

		<p>auch nur ansatzweise abbilden könnte.</p> <p><i>Vertiefende Reflexion:</i>          „Deutet die moderne Neurobiologie eurer Meinung nach eher darauf hin, dass der Mensch völlig frei in seinen Entscheidungen ist, oder eher darauf, dass seine inneren Entscheidungen von Faktoren außerhalb seines freien Willens bestimmt werden?“</p> <p>An dieser Stelle sollte der für das Thema durchaus wichtige Hinweis folgen, dass der freie Wille von vielen Hirnforschern heute als Illusion gedeutet wird: Demnach fühlen wir uns freier, als wir sind – Entscheidungen werden laut manchen Experimenten im Gehirn oft schon getroffen, ehe das Bewusstsein sich dieser Entscheidung gewahr wird. Auch wenn eine Verallgemeinerung der Experimente auf die generelle Situation des menschlichen Willens nicht ohne weiteres möglich ist, so muss festgehalten werden, dass aus neurowissenschaftlicher Sicht immer weniger</p>	<p>Ausgang des Films.</p> <p>Das bedeutet derweil nicht, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler des Filmes allesamt willenlose Marionetten wären. Ein einfühlsamer Drehbuchautor hätte davor mit den Schauspielerinnen und Schauspielern gesprochen und mit ihnen geklärt, welche Rollen sie spielen wollen, welche Parts sie übernehmen und wie sie einzelne Inhalte gerne füllen wollen. Mit diesem Vorwissen hätte der Drehbuchautor das hinterher einzuhaltende Drehbuch geschrieben. Die Schauspielerinnen und Schauspieler wurden somit zu beratenden Co-Autoren mit zwar beschränkten, aber dennoch zugestandenen Einflussmöglichkeiten.</p> <p><i>Hinweis:</i>          Eine kurze Darstellung der Position der eigentlichen Unfreiheit des Willens (Determinismus) auf der Basis beispielsweise der berühmten Libet-Experimente, sowie eine Kritik an diesem absoluten Determinismus, der das Gefühl von freier Entscheidung zur Illusion erklärt, findet sich in einem Artikel des Philosophen Eddy Nahmias. Darin erfährt man: „Vermutlich ist unser Wille weniger frei, als wir meinen. Aber das bedeutet nicht, er existiere überhaupt nicht.“          (Quelle: <a href="http://www.spektrum.de/news/wie-freist-der-mensch/1361221">http://www.spektrum.de/news/wie-freist-der-mensch/1361221</a>, abgerufen am 5.6.2017)</p> <p>An dieser Stelle soll aber auch vor einer vorschnellen Gleichsetzung der Bestimmungsthematik der islamischen Theologie und der zeitgenössischen Forschung zum freien Willen in Neurowissenschaft und Philosophie gewarnt werden. Denn es ist unklar, wie groß wirklich der gemeinsame Bereich ist, über den Theologie und Wis-</p>
--	--	--	--

		<p>Raum für einen wirklich freien Willen erkennbar ist.</p> <p><i>Praxisbezug des Bestimmungsglaubens</i></p> <p>Auch wenn es wichtig ist offene Fragen zum <i>qadar</i>-Glauben so weit wir möglich zu klären, so sollte auch betont werden, dass ein umfassendes Verständnis der für uns kaum vorstellbaren Aspekte des <i>qadar</i> (vor allem die damit verbundenen Konzepte von Zeit, Kausalität und menschlichem Willen) für die Lebenspraxis des Gläubigen nicht von Bedeutung ist.</p> <p>Darum soll es im letzten Teil dieser Sequenz um die praktischen Folgen gehen.</p> <p><i>Möglichkeit 1:</i>          „Bezieht argumentativ Stellung zu folgenden Aussagen und zeigt auf, was für ein Missverständnis vom Bestimmungsglauben hier vorliegt:</p> <p>a) Da meine Taten ohnehin von Gott vorherbestimmt sind, trifft mich keinerlei Verantwortung für meine schlechten Taten.          b) Ich brauche mich bei nichts anzustrengen, da ohnehin alle Ergebnisse von Gott vorherbestimmt sind          c) Es ist Zeichen von mangelndem Gottvertrauen (<i>tawakkul</i>), wenn man versucht seine Zukunft zu planen          d) Es ist das Schicksal vieler Menschen, dass sie in dieser Welt immer leiden müssen – daran können wir nichts ändern          e) In der Frühzeit des Islams (unter den Umma-</p>	<p>senschaft hier sprechen, auch wenn sie teilweise dasselbe Vokabular benutzen.</p> <p>Hadith zum islamischen Verständnis von Gottvertrauen (<i>tawakkul</i>), nach dem Motto „Erst das Kamel anbinden, dann auf Gott vertrauen“:</p> <p>„Anas berichtet:          Ein Kameltreiber, der schon von dem Propheten gehört hatte, ritt auf seinem Kamel in die Stadt, wo der Prophet zu predigen beabsichtigte. Er wollte den Gesandten Gottes persönlich hören. An den Toren der Stadt angekommen, ließ er die Zügel seines Kamels auf den Boden gleiten, an dem Glauben, er brauche sein Tier nicht anzubinden, da er ja auf Gott vertraue.          Er begab sich zum Marktplatz, wo der Prophet seine Predigt hielt. Es ging um das Thema „Gottvertrauen“ (<i>tawakkul</i>). Der Mann fragte, was Gottvertrauen (<i>tawakkul</i>) sei. Darauf sagte der</p>
--	--	--	---

		<p>yäden) gab es tyrannische Herrscher, die ihrem Volk sagten: „Wir sind eure Herrscher, weil das Gott so vorherbestimmt hat. Wer sich gegen uns auflehnt, der lehnt sich gegen diese Vorherbestimmung Gottes auf.“</p> <p><i>Möglichkeit 2:</i>          „Welche Rolle kann dieser <i>qadar</i>-Glaube für das Leben des Gläubigen spielen? Wie kann man daraus Kraft und Orientierung schöpfen?“</p> <p>Mögliche Antworten, die sich im Unterrichtsgespräch, oder in einer Kleingruppenarbeit ergeben können, oder die als Zitate vorgegeben und diskutiert werden können:          „Der Glaube an die göttliche Bestimmung bedeutet für mich ...</p> <p>... dass ich Dinge, dir mit ohne mein Zutun zukamen (eigene Existenz, Ort und Zeit der eigenen Geburt, Veranlagungen, Erbbelastungen etc.) als von Gott gegeben annehme und schätzen kann.</p> <p>... dass ich weiß, dass ich alle Kraft und gute Absicht aufwenden muss um in meinem Leben erfolgreich zu sein, dass es aber nicht ich bin, der über den letztlichen Erfolg oder Misserfolg entscheidet, sondern Gott, sodass ich mit jedem Ergebnis dankbar leben kann.</p> <p>... dass auch Krankheit und Leid von Gott kommen und Teil der irdischen Prüfung sind, und dass es, wenn mir etwas Derartiges zustößt, nicht bedeutet, dass ich etwas falsch gemacht haben muss.</p>	<p>Gesandte Gottes: 'Binde zuerst dein Kamel fest, dann vertraue auf Gott'.“ (al-Tirmidhī)</p> <p>Zur Prüfung mit „dem Guten und dem Schlechten“ durch Gott selbst: 21:35, 2:155, 2:156</p>
--	--	---	---

		<p>... dass Leid und Krankheit ebenso von Gott kommt wie der Auftrag an uns Leid und Krankheit etwas entgegenzusetzen.</p> <p>... dass vieles, was Menschen an Charaktereigenschaften mitbringen, nicht von ihnen frei gewählt, sondern ihnen von Gott mitgegeben wurde, sodass ich die Menschen so tolerieren und akzeptieren kann, wie sie sind.</p> <p>... dass ich dankbar sein möchte für alles, was Gott mir mitgegeben hat.</p> <p>... dass es keine sinnlosen Ereignisse auf der Welt gibt, sondern dass bei Gott alles einen tieferen Sinn und Zusammenhang hat, den wir jedoch nicht kennen – Gott kennt ihn und wird ihn spätestens im Jenseits auflösen und Geschädigten ihr Leid vergelten.</p> <p>... dass die Realität schlimmer Taten von Menschen nichts damit zu tun hat, dass Gott diese Taten gut findet, oder dass er sie nicht hätte verhindern können, sondern dass es andere Gründe dafür gibt, warum sie zugelassen werden (Zulassung schlechter Taten aufgrund der Natur der Prüfungswelt, Verhinderung von noch Schlechterem, Aufforderungscharakter des Schlechten an alle Menschen dem Besseren entgegenzusetzen etc.).</p> <p>... dass es bei Gott in erster Linie auf meine guten Absichten und Anstrengungen ankommt, und nicht auf meine sichtbaren Erfolge, da diese letztlich nicht mehr in meiner Hand liegen, sondern von äußeren Umständen abhängen, die nicht ich bestimmt habe.</p>	<p><i>Hinweis:</i> Während das Eintreten göttlicher Bestimmung (<i>qadar</i>) allgemein als <i>qaḍā'</i> (Durchführung, oder auch: Schicksal) bezeichnet wird, wird der <i>qaḍā'</i> von menschlichen Taten, die von Gott nicht gutgeheißen, aber aufgrund der in dieser Welt zugestandenen freien Willensentscheidung des Menschen doch realisiert werden, gesondert als <i>maqḍī</i> (das Beendete/Schicksalhafte) bezeichnet. (Vergleiche Ö. N. Bilmen: <i>Feinheiten</i>, S. 42)</p>
--	--	---	--

		<p>... dass niemand einen Anlass dazu hat arrogant zu werden, da alles Gute, was wir haben, letztlich von Gott kommt.</p> <p>... dass ich nicht das Gefühl haben muss alles kontrollieren zu müssen.</p> <p>... dass ich keine Schädigung meiner Mitmenschen anstreben darf, damit Gott nicht wegen meinem Willen diese Taten samt den Schädigungen wirklich erschafft, wo doch mein Wille auch Anlass zu guten Ereignissen sein kann.</p> <p>... dass ich allen irdischen Erfolg anstreben und fordern, aber nichts von diesem Erfolg erwarten darf, da ich Gott keine Ansprüche stellen kann.</p> <p>... dass der Mensch letzten Endes an seiner Lebensgeschichte selbst mitschreibt, auch wenn er sie nicht komplett umschreiben kann.“</p> <p><i>Zusammenfassende Abschlussreflexion:</i>          „Was zeichnet ein Leben in Gottvertrauen (<i>tawakkul</i>) aus (vergleiche den Hadith rechts oben)?          Was erschwert es diese Haltung einzunehmen?          Wie könnte man diese Haltung trainieren?          Welche Rolle spielen Dankbarkeit und Ambiguitätstoleranz dabei?“</p>	<p>Auf diesen Punkt ist das Leitmotto dieser Sequenz „Alles fordern, nichts erwarten!“ bezogen.</p> <p><i>Hinweis:</i>          Der Begriff „Ambiguitätstoleranz“ müsste zuvor oder begleitend erläutert werden</p>
--	--	---	---

## Muslime in Deutschland und der Welt

ca. 10 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Einblick in die Vielfalt der zeitgenössischen islamischen Welt und vertiefen anhand von Recherchen ihr Verständnis dafür, dass Unterschiedlichkeiten kein Hindernis für die Zugehörigkeit zur selben Glaubensgemeinschaft darstellen. Dabei kommen hier sowohl kulturell und regional bedingte Unterschiedlichkeiten zur Sprache, wie auch divergierende Ausformungen islamischer Religiosität. Auf dieser Grundlage wird der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen übergreifender organisatorischer Strukturen sowohl der Muslime Deutschlands als auch weltweit nachgegangen. Perspektivisch wird dabei erörtert, inwieweit aktuelle Herausforderungen neue und umfassendere Organisationsstrukturen nötig machen.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b> 2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b> 3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen</p>	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b> (2) Entwicklungen, Merkmale, religiöse und kulturelle Einflüsse auf muslimische Gemeinschaften oder Gesellschaften in einem anderen Land erschließen und diese mit Entwicklungen der Stellung von Religion und speziell des Islam in Deutschland vergleichen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Muslimische Communities</p> <p><i>Impuls:</i> Bilder von Alltagsszenen von Muslimen unterschiedlicher Länder verbunden mit der Frage: „Macht es einen Unterschied, ob man als Muslimin oder als Muslim in Deutschland, der Türkei, einem arabischen Land, England, Frankreich, den USA, Indonesien oder Malaysia lebt? Wenn ja, welchen?“</p> <p>Erster Gedankenaustausch im Plenum zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden unter Einbindung der vielfältigen religiösen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler</p> <p>Analyse vergleichender Darstellungen zur Stellung von Religion besonders des Islam in beispielsweise den oben genannten Ländern in Kleingruppen mit anschließender Zusammenführung im Plenum Gemeinsame Diskussion der Ergebnisse</p>	<p><i>Didaktische Hinweise:</i> Für diese Sequenz sind drei Doppelstunden vorgesehen. In den beiden ersten Doppelstunden wird zunächst die Vielfalt muslimischer Gemeinschaften und Gesellschaften auf dieser Welt sowie die Stellung von Religion überhaupt verdeutlicht, um dann unterschiedliche Facetten der Thematik Islam in Deutschland zu bearbeiten. Hierfür bieten sich unterschiedliche Zugänge wie Text-, Bild- oder Filmarbeit an. Zur Erarbeitung der einzelnen Facetten eignen sich Schülerinnen- und Schülergruppen die Grundlagen entlang verschiedener Stationen an, wobei die Materialien und Arbeitsaufträge zu den einzelnen Stationen inhaltlich und methodisch breit gefächert und differenziert sein sollten wie etwa durch informative Texte, Grafiken/ Diagramme, Zitate, (Erfahrungs-) Berichte, Selbstdarstellungen, Medienberichte, passende Bilder oder Filmausschnitte und vieles mehr. Der Zugang zum Internet/Computer sollte also gewährt sein. Auch sollte jede Arbeit an einer Station mit einem resümierenden Statement enden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse und Über-</p>



<p>gen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religi-</p>		<p><i>Islam in Deutschland:</i></p> <p>Zur Erarbeitung der Thematik Islam in Deutschland bieten sich folgende Teilbereiche in Gruppenarbeit an:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichte und Entwicklung der Muslime in Deutschland</li> <li>- unterschiedliche Gruppen und Ausrichtungen/Ausprägungen des Islam in Deutschland (z. B. Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadiyya, Sufiorden) sowie ihre elementaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede</li> <li>- breite Vielfalt islamischer Organisationen und Vereine wie zum Beispiel die großen Moscheevereine, religiös-kulturelle oder liberal-islamische Vereinigungen, lokale, regionale und deutschlandweite Organisationen und Projekte</li> <li>- Entstehung und Entwicklung islamischer Theologie und des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland</li> <li>- Muslimische Frauenbilder sowie gesellschaftliche und politische Situation muslimischer Frauen</li> <li>- Situation muslimischer Jugendlicher in Deutschland</li> <li>- Plurale religiöse Lebensstile unterschiedlicher Ausprägung</li> </ul> <p>Zusammenführung und Verdichtung der Gruppenergebnisse im Plenum mit vertiefender Diskussion zu den einzelnen Bereichen</p> <p><i>Islam in anderen Ländern:</i></p> <p>Präsentation vorbereiteter Gruppenarbeitsergebnissen zu Entwicklungen, Merkmalen, religiösen und kulturellen Einflüssen auf muslimische Gemeinschaften oder Gesellschaften in einem ande-</p>	<p>legungen den Anderen in aller Kürze verdeutlichen können. Dies könnte durch passende Tafelanschriebe oder kleine Plakate geschehen, so dass im Folgenden immer wieder darauf zurückgegriffen werden kann. Erst dann bietet sich ein ausgiebiges Gespräch im Plenum zu den einzelnen Bereichen an, wobei davon auszugehen ist, dass es viel Diskussions- und weiteren Informationsbedarf gibt. Dem sollte in jedem Fall der entsprechende Raum gegeben werden. Darum ist es auch denkbar, dass jeweils nach den Statements zu den einzelnen Stationen also quasi in Etappen diskutiert und dann in einer abschließenden Runde eine Gesamtschau hergestellt wird. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler ein vielfältiges Bild vom Islam in Deutschland bekommen, damit Stereotype und vermeintliche Bilder von „dem richtigen Islam (in Deutschland)“ relativiert werden. Die Frage danach, was noch zum Islam gehört und was nicht mehr, wird sicher von selbst aufgeworfen. Hier gilt es keine scheinbar unverrückbaren Antworten zu geben, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den legitimen (Spiel-)Raum abzustecken, denn Ziel der Stunden sollte das Bewusstsein für Vielfalt und Ambiguitätstoleranz im Islam sein und nicht die Bewertung oder Rangfolge unterschiedlicher Ausrichtungen/Ausprägungen. Je nach Lerngruppe kann es für die Lehrkraft wichtig sein, den Schülerinnen und Schülern zu den einzelnen Teilbereichen über die Gruppenarbeit hinaus vertiefendes Zusatzmaterial anzubieten.</p> <p>Um die Kenntnisse von der Vielfalt des Islam zu vertiefen, beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler in der dritten Doppelstunde mit dem Islam in anderen Ländern. Dabei könnten sie zunächst in kurzen Impulsreferaten unterschiedli-</p>
--	--	--	---

<p>on und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>		<p>ren Land. Denkbar sind hier:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Türkei (Sunniten, Aleviten)</li> <li>- ein arabisches Land (Maghrebstaaten, Irak, Syrien, Saudi-Arabien, Ägypten)</li> <li>- ein europäisches Land (England, Frankreich, aber auch Österreich oder Bosnien)</li> <li>- USA (Nation of Islam/Black Muslims, akademische/intellektuelle Kreise, liberale Kreise, reine Frauenmoscheen)</li> <li>- Iran (Schiiten), Libanon (Sunniten/Schiiten)</li> <li>- ein afrikanisches Land (Mali, Mauretanien, Senegal, Nigeria, Sudan, Tansania)</li> <li>- ein südasiatisches Land (Indonesien, Malaysia) oder Pakistan</li> <li>- ein zentralasiatisches Land (Usbekistan) oder Afghanistan</li> </ul> <p>Vertiefung eines ausgewählten Landes mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu den einzelnen Facetten von Islam in Deutschland und zu Impulsen für Aufgaben, Chancen und Zukunft der islamischen Community in Deutschland</p>	<p>che Beispiele präsentieren, die sie vorab in Gruppenarbeit vorbereitet haben, um sich anschließend dann mit mindestens einem Land vertiefter zu beschäftigen. Dies kann wieder durch Kleingruppenarbeit geschehen oder aber auch durch die gemeinsame Analyse geeigneter Filmausschnitte aus Dokumentationen und anderem.</p> <p>Die Wahl des Landes sollte mit den Interessen der Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden. Dabei macht es aber durchaus Sinn, sich auch mit dem Islam in einem Land außerhalb der klassischen islamischen Länder zu beschäftigen, da hiermit bessere Vergleichsmöglichkeiten mit der Situation von Muslimen in Deutschland verbunden sind. So ist etwa in Deutschland die islamische Infrastruktur maßgeblich durch die Arbeitsmigration geprägt, während sie in England oder Frankreich eng mit der Kolonialgeschichte verbunden ist.</p> <p>Eine Diskussion über Lehren aus den unterschiedlichen Situationen der Muslime in anderen Ländern für die Situation in Deutschland runden die Sequenz im Sinne von Zukunftsaufgaben an die muslimische Community ab.</p>
	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b></p> <p>(3) nationale sowie übernationale Vernetzungsstrukturen zwischen muslimischen Gemeinschaften und Gesellschaften erarbeiten und sich mit der Formulierung „Muslime in der Diaspora“ kritisch auseinandersetzen</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Was Muslime im Innersten zusammenhält</p> <p><i>Impuls:</i> „Nehmt Stellung zu der Aussage: Der Islam ist wie eine große Familie.“ „Was macht ihn zu einer großen Familie? Woran kann man das erkennen?“</p> <p>Welche organisierten Strukturen gibt es bei Mus-</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Hier steht eine Doppelstunde zur Verfügung.</p>

		<p>limen? Wie hängen sie miteinander zusammen?“</p> <p>An dieser Stelle sollte der Umstand thematisiert werden, dass der Islam keine organisatorische Struktur im Sinne einer Kirche kennt, bei der Muslime Mitglied sein müssten, um als Muslime erkennbar zu werden. Damit lassen sich folgend Punkte diskutieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Welche Organisationsstrukturen von Muslimen kennt Ihr in Deutschland? Wie repräsentativ sind diese?“</li> <li>- Vor- und Nachteile des geringen Organisationsgrades der Muslime speziell in Deutschland</li> <li>- „Welche aktuellen Herausforderungen weisen auf die Notwendigkeit einer Herausbildung besser vernetzter Strukturen hin?“</li> <li>- „Was steht – neben der religiös nicht gegebenen Notwendigkeit – einem solchen organisatorischen Zusammenschluss der Muslime im Weg?“</li> </ul> <p>Erarbeitung nationaler sowie übernationaler Vernetzungsstrukturen zwischen muslimischen Gemeinschaften und Gesellschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internationale Kooperationen und Konferenzen muslimischer Staaten</li> <li>- weltweite Institutionen islamischer Länder (z. B. türkische Moscheen mit von Diyanet finanzierten Imamen), König Fahd-Komplex (Saudi-Arabien))</li> <li>- große Moscheeverbände/-vereine innerhalb Deutschlands</li> <li>- Mädchen- und Frauengruppen in Deutschland und weltweit</li> <li>- nationale und internationale Hilfsorganisationen</li> </ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Netzwerke junger Muslime wie „Zahnräder“</li> <li>- Seelsorge</li> <li>- Internet/Blogs/Foren/Facebookgruppen</li> <li>- Sufiorden</li> <li>- Islamische Theologie/ Islamwissenschaft</li> </ul> <p>Zurück zur Situation der Muslime in Deutschland: „Manchmal spricht man von der islamischen Diaspora, wenn man über Muslime in der westlichen Welt spricht. Was heißt Diaspora? Bezieht Stellung zu dieser Zuordnung.“</p> <p>Unterscheidung zwischen gewollter und ungewollter Diaspora</p> <p>Muslime außerhalb des islamischen Kulturraumes</p> <p>Recherche: Beispiele für das Phänomen Diaspora weltweit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- islamische Diaspora</li> <li>- jüdische Diaspora</li> <li>- chinesische Diaspora</li> </ul> <p>Gegenwärtige Herausforderungen</p>	<p>Die Bedeutung des Begriffes Diaspora: „Verstreutheit“</p>
	<p><b>3.3.5 Gesellschaft und Geschichte</b></p> <p><b>(4)</b> das Grundanliegen des Islam im Sinne der umfassenden Vervollkommnung des Menschen deuten, Konzepte und Erscheinungsformen von Religion oder Religiosität auch des Islam erörtern entlang zentraler religionswissenschaftlicher Unterscheidung ihr</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Formen von Religion und Religiosität</p> <p><i>Impuls:</i> „Welche religiösen Rituale kennt Ihr noch aus dem Kleinkindalter? Welche Bedeutung haben die Rituale für Euch heute im Alltag? Welche Bedeutung haben religiöse Rituale überhaupt für Euch? Wie erfahren etwa die fünf Säulen des Islam ihre Umsetzung in Eurem alltäglichen Leben?“</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Für diese Teilkompetenz steht ebenfalls eine Doppelstunde zur Verfügung.</p>

	<p>eigenes Verständnis von Religion diskutieren sowie religiöse Bezugspunkte und Erfahrungsräume analysieren</p>	<p>Welchen Sinn und Zweck erfüllen religiösen Rituale und welche Religion überhaupt?“</p> <p>erster Gedankenaustausch in Murmelphase mit anschließender Bündelung und Diskussion im Plenum</p> <p>Erarbeitung von grundlegenden Merkmale und Aufgaben von Religionen im Allgemeinen anhand von 2:177, 5:44-48, 49:14 in Kleingruppen mit anschließender gemeinsamer Diskussion der Ergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Blickrichtung/Standpunkt</li> <li>- Gesetz/Norm</li> <li>- Weg/Methode</li> <li>- Lehre/Rahmen</li> <li>- Glaube/Gehalt</li> </ul> <p>gemeinsamer Gedankenaustausch und Gespräch im Plenum über Erscheinungsformen von Religion und Religiosität in Deutschland und weltweit insbesondere auch im Islam</p> <p>Konzeptionelle Einbettung von Religion und Religiosität</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterscheidung von substanzieller und funktionaler Definition von Religion in Abgrenzung zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen</li> <li>- religionswissenschaftliche/-soziologische Konzepte/Schemata von Religion und Religiosität wie zum Beispiel von Charles Glocke, Rodney Stark, Ninian Smart, Michael Pye, Harry H. Behr, Williams James</li> <li>- Gehalt und Interpretation des arabischen und</li> </ul>	<p><i>Hinweis:</i> Für die Schülerinnen und Schüler interessant und aufschlussreich könnte der Vergleich mindestens zweier religionswissenschaftlicher oder soziologischer Ansätze in Textarbeit sein. Passende Texte könnten arbeitsteilig erarbeitet werden und die zentralen Aspekte der unterschiedlichen Ansätze dann in zusammenführenden Gruppen ausgetauscht werden. Gemeinsam könnten die Schülerinnen und Schüler aus den vorgeschlagenen Bausteinen ein für sich passendes Modell/Schema entwerfen, was ihr Verständnis von Religion und Religiosität grob wi-</p>
--	--	--	---

		<p>koranischen Begriffs für Religion bzw. Glaube: <i>al-dīn</i> sowie Etymologie des Wortes Religion</p> <p>Formulierung eines knappen Statements zu Sinn und Zweck von Religion und Religiosität mit Blick auf das menschliche Dasein wie zum Beispiel die Vervollkommnung/Ganzwerdung des Menschen, die Rahmung für Standfestigkeit der Seele oder Sinnhaftigkeit des Lebens</p> <p>Analyse religiöser Bezugspunkte und Erfahrungsräume in Kleingruppen wie zum Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umma</li> <li>- Moscheegemeinde</li> <li>- Religionsunterricht</li> <li>- Elternhaus</li> <li>- Freundeskreis</li> <li>- Kultur</li> <li>- Gesellschaft</li> </ul> <p>mit anschließender „Absteckung“ des eigenen, individuellen religiösen Raumes, in dem sich die Schülerinnen und Schüler aufhalten bzw. den sie suchen, um der Frage nach der eigenen Religiosität und religiösen Identität auf die Spur zu kommen.</p>	<p>dergibt. Die Modelle/ Schemata könnten im Plenum vorgestellt, diskutiert und mit Blick auf Anfragen eigener Erfahrungen und Ansichten zu Religion und Religiosität modifiziert werden.</p> <p><i>Hinweis:</i> Vergleiche zu diesem Aspekt von Religion und Religiosität Saphir Klasse 9/10. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, hrsg. von Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr, die Seiten 187-202.</p> <p><i>Hinweis:</i> Da religiöse Räume immer auch Fehlentwicklungen aufweisen können wie Extremismus/Radikalismus, Fundamentalismus und anderes, ist es im Zusammenhang der Erörterung und Diskussion von Religion und Religiosität wichtig, mögliche Fehlentwicklungen oder Fehlformen zu benennen und zu definieren.</p>
--	--	---	---

## Andere Religionen verstehen

ca. 6 Stunden

Ein wichtiges Ziel des Religionsunterrichts ist, das Zusammenleben mit Angehörigen anderer Glaubensgemeinschaften in gegenseitiger Achtung und Zuwendung aufzubauen. Die Schülerinnen und Schüler vertiefen die Einsicht, dass Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen und Gesellschaften mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen unverzichtbar sind. Diese bilden einen wesentlichen Bestandteil der persönlichen Identitätsbildung und schaffen eine kulturelle Basis des Miteinanders. Der Hinduismus und der Buddhismus werden sowohl in ihren äußeren Strukturen als auch in einigen schwieriger zugänglichen philosophischen Inhalten vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler lernen einige Grundgedanken der hinduistischen und buddhistischen Philosophie kennen und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander. Sie erkennen Gemeinsamkeiten und formulieren Differenzen zum Islam aber auch zum Christentum.

Prozessbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Konkretisierung, Vorgehen im Unterricht	Hinweise, Arbeitsmittel, Organisation, Verweise
Die Schülerinnen und Schüler können			
<p><b>2.1 Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</b></p> <p>2. über praktische wie theoretische Grundlagen einer islamischen Lebenseinstellung in Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben</p> <p>3. religiöse Themen und Inhalte benennen, Inhalte zentraler Textstellen aus Koran und Hadithen darlegen, Grundformen religiöser Sprache und Praxis und fachbezogene Begriffe bestimmen und theologisch einordnen</p> <p>4. im gesellschaftlichen Umfeld religiös-kulturelle Ausdrucksformen beschreiben, religiöse und nichtreligiöse Optionen</p>	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p>(5) Glaubenslehre, religiöse Ausdrucksformen sowie Lebenswelten im Hinduismus und Buddhismus in Grundzügen darstellen, spezifische Ausrichtungen ansatzweise unterscheiden und in ihrem historischen Kontext sachgerecht deuten sowie den Zusammenhang zwischen Religion und Kultur aufzeigen</p> <p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p>(7) hinduistische oder buddhistische Gemeinschaften oder Gesellschaften beschreiben und spezifische Errungenschaften und Problemlagen erörtern</p>	<p><i>Leitende Frage:</i> Hinduismus und Buddhismus – nur fernöstliche Religionen?</p> <p>Grundsätzliche Fragestellungen, Kategorien und Elemente interkultureller Kompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiöse Lehren und ihre sozialen Funktionen und Folgen</li> <li>- Theologie und Metaphysik auf der einen Seite, religiöse Praktiken und Riten auf der anderen Seite</li> <li>- Unterscheidung religiös und sozioökonomisch bedingter Phänomene in den jeweiligen Gesellschaften</li> <li>- Unterscheidung von Volksfrömmigkeit und der Theologie von Gelehrten</li> <li>- Einbettung von Phänomenen und Lehren in ihren historischen Kontext, und Betrachtung historischer Wandlungsprozesse</li> <li>- Bereitschaft sich eignes Unwissen, sowie Vorurteile und Vorbehalte einzugestehen</li> <li>- Bewusstsein davon, dass Gesellschaften stets in sich vielfältig und widersprüchlich sind, sowie</li> </ul>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i></p> <p>Prinzipiell ist zu beachten, dass die hier betrachteten Religionen keine abrahamischen Religionen sind, dass es unter der Oberfläche aber dennoch in bestimmten Bereichen Parallelen zu den abrahamischen Religionen gibt. Insbesondere Ideale von Selbstläuterung und Solidarität können eine Brücke zwischen den Religionen darstellen. Hinsichtlich der Gottesfrage ist es bedeutsam nach Parallelen in den Vorstellungen von der letzten Wirklichkeit zu fragen. Dabei ist es neben dem interreligiösen Vergleich ebenso wichtig die Formen der Volksfrömmigkeit von denen elaborierter Theologien mit oft abstrakteren Konzeptionen in den jeweiligen Religionen zu unterscheiden. Hier kann die Unterscheidung zwischen Religion und Kultur hilfreich sein. Auf der anderen Seite gilt es hier Differenzen als solche zu erkennen sowie anzuerkennen und zu versuchen Elemente der jeweils anderen Tradition in ihren eigenen sozialen und historischen Kontexten einzuordnen. Das Eingeständnis des Nichtverstehens ist langfristig die bessere Grundlage zum Dazulernen als vermeintliche Momente des Verstehens durch Hineinprojizieren eigener</p>

<p>der Weltdeutung und Lebensgestaltung unterscheiden sowie Situationen, in denen religiöse und existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden oder in denen Wertekonflikte auftreten, identifizieren</p> <p><b>2.2 Deutungskompetenz</b></p> <p>1. religiöse Motive und Elemente sowie religiöse Ausdrucksformen oder ästhetische, geistige und spirituelle Dimensionen von Religion erleben, deren Bedeutung erfassen und erläutern sowie reflektieren, die Sprache des Korans deuten, mediale und künstlerische Umsetzungen religiöser Motive in ihrer Eigenart identifizieren, auf die islamische Glaubensvorstellung hin überprüfen und einordnen</p> <p>2. Besonderheiten rituell bedeutsamer Situationen erläutern, religiöse Aspekte in ihrem Lebensumfeld systematisieren und analysieren, islamische mit anders religiösen und nichtreligiösen Positionen und Fragestellungen vergleichen sowie deskriptive</p>		<p>dass sie stets in Wechselwirkung mit anderen Gesellschaften, Kulturen und Religionen stehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dass man aus jeder Tradition auch als Außenstehender viel lernen kann, auch ohne größere religiöse Gemeinsamkeiten</li> <li>- Dass Friede, Achtung und Verständigung auch ohne eine gemeinsame religiöse oder philosophische Grundlage geboten und wechselseitig notwendig sind</li> </ul> <p><i>Hinduismus</i></p> <p>Veden (Schriften), Bhagavad Gita</p> <p>Polytheismus und Monotheismus in den fernöstlichen Traditionen</p> <p>Gottheiten: Ganesha, Shiva, Brahma, Krishna usw.</p> <p>Tempelanlagen</p> <p>Heiliger Fluss Ganges</p> <p>Wiedergeburtenscycle (gutes und schlechtes Karma)</p> <p>Nirvana</p> <p>exemplarische hinduistische Gesellschaftsstrukturen</p> <p>Errungenschaften und aktuelle Problemstellungen</p> <p><i>Buddhismus</i></p> <p>Siddhartha Gautama – erster Buddha</p> <p>achtfacher Pfad</p> <p>Kastensystem</p> <p>Vegetarier, da die Tiere, deren Fleisch gegessen</p>	<p>geläufiger Kategorien.</p> <p>Hierfür stehen ein bis zwei Doppelstunden zur Verfügung.</p> <p><i>Hinweis:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler könnten in Form eines Lehrervortrages oder anhand von Textarbeit einen Input in den Hinduismus und Buddhismus bekommen, um anschließend in Kleingruppen einzelne besondere Themen konkreter herauszuarbeiten</p>
---	--	---	---



<p>und normative Aussagen unterscheiden</p> <p>3. aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen erfassen und auf die Lehren des Korans und der Sunna beziehen</p> <p><b>2.3 Urteilskompetenz</b></p> <p>1. Situationen ethischer und religiöser Grunderfahrungen, ethische und religiös-kulturelle Diskussionen sowie theologische Diskurse in ihren Grundzügen nachvollziehen, sich damit auseinandersetzen, eigene Fragestellungen daraus entwickeln, argumentativ begründet eine eigene Position einnehmen und vertreten</p> <p>2. ihr eigenes religiöses Selbstkonzept in Ansätzen formulieren und zu Koran und Sunna in Beziehung setzen sowie die Bedeutung des Glaubens für die eigene Lebensorientierung erörtern</p>		<p>wird, aus der Wiedergeburtsskette stammen könnten</p> <p>Vier edle Wahrheiten Mandalas Shaolin-Mönche – Mönchsorden in China Tibetische Tradition – Dalai Lama als Trülku (Wiedergeborener)</p> <p>Polytheismus</p> <p>Wichtige religiöse Feste im Buddhismus: Vesakha-Fest (Ende Mai/Anfang Juni: Das Vesakha-Fest ist der höchste buddhistische Feiertag, erinnert an die Geburt, die Erleuchtung und das vollkommene Erlöschen des Buddha Siddharta Gautama im Nirwana)</p> <p>Hana-Matsuri-Fest (Buddha-Tag in Japan)</p> <p>Esala Perahera Fest (Fest in Srilanka)</p> <p>Uposatha (Tag der inneren Einkehr) Vassa (dreimonatige Rückzugszeit der buddhistischen Mönche)</p> <p>exemplarisch buddhistische Gesellschaftsstrukturen erarbeiten</p> <p>Errungenschaften und aktuelle Problemstellungen</p>	<p>Feste vergleichen (auch mit Islam und Christentum), Gemeinsamkeiten und Differenzen herausarbeiten</p>
<p>4. Zweifel und Kritik an Religion prüfen sowie religiöse Glaubensfragen und -aussagen reflektieren, interpretieren, beur-</p>	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen (6)</b> anhand der Person Mahatma Gandhis die konkrete Ausgestaltung und Bedeutung seiner hinduistischen Glaubens- und Lebenshaltung in Vergangenheit und Ge-</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Religion als Lebenskonzept</p> <p><i>Impuls:</i> „Wer ist Mohandas Karamchand Gandhi genannt Mahatma Gandhi?“</p>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i> Für diese Sequenz ist zunächst eine Doppelstunde vorgesehen.</p> <p><i>Hinweis:</i> Es bietet sich an, mit den Schülerinnen und Schülern den Film „Gandhi“ von Richard Attenborough ganz oder in Auszügen anzuschauen</p>

<p>teilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen</p> <p>5. lebensförderliche und lebensfeindliche Erscheinungsformen von Religion, Denk- und Handlungsmustern unterscheiden und beurteilen sowie Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und beispielhaft anwenden</p> <p><b>2.4 Dialog- und Sozialkompetenz</b></p> <p>1. sich in Offenheit und Respekt mit Ideen, Meinungen und Lebensweisen anderer auseinandersetzen, anderen Menschen mit Wertschätzung, Achtsamkeit und Sensibilität begegnen, sich in Gedanken, Gefühle, Sicht- und Verhaltensweisen anderer hineinversetzen und deren Erfahrungen in Bezug zum eigenen Standpunkt bringen</p> <p>2. über den islamischen Glauben Auskunft geben, eigene Gedanken, Gefühle und Sichtweisen zum Ausdruck bringen und begründet einen eigenen</p>	<p>genwart herausarbeiten und diese mit ihrem Glauben und seinen Inhalten vergleichen</p> <p><b>3.3.4 Muhammad als gesandter</b></p> <p><b>(6)</b> die Lebensweise des Propheten Muhammad mit der Praxis und den Glaubenssätzen einer herausragenden Person außerhalb des Islam vor ihrem historischen Kontext vergleichen und mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihr eigenes religiöses Selbstverständnis reflektieren</p>	<p>Ehrenname „Mahatma“ = „große Seele“</p> <p>Leben und Philosophie: Erarbeitung des Lebenslaufs von Gandhi und eines Steckbriefs zu Gandhi</p> <p>Rolle des hinduistischen Glaubens in seinem Leben und Wirken</p> <p>Arbeit als Anwalt in Indien „Anwalt der Armen“</p> <p>Gandhi in Südafrika</p> <p>Kampf für Indiens Unabhängigkeit</p> <p>Konzept des gewaltlosen Widerstandes</p> <p>Gandhi hat sich mit der untersten Kaste „Shudras“, die Kaste der „Knechte und Dienstleister“, solidarisiert</p> <p><i>Reflexionsfrage:</i> „Wie beurteilt ihr Gandhis Wirken? Wo könnt Ihr euch darin wiederfinden, wo nicht?“</p> <p><i>Vertiefung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Leben und gesellschaftlichen Wirken Gandhis und des Propheten Muhammad?</li> <li>- Wie lassen sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus den jeweiligen politischen und historisch-kulturellen Umständen heraus erklären?</li> </ul>	<p>(wobei der gesamte Film eine Länge von ca. 2,5 Zeitstunden hat) und im Anschluss einzelne, zentrale Filmszenen zu besprechen. Denkbar wäre auch, einzelne Themen der vorherigen Sequenz mit Ausschnitten des Filmes zu verbinden, so dass der Film mit seinen Bildern und Aussagen mehr ins Zentrum rücken kann.</p>
--	---	--	---

<p>Standpunkt vertreten, mit anderen Standpunkten vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen, eigene sowie andere Sichtweisen kritisch reflektieren und eigene Positionen weiterentwickeln</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spielen religiöse Unterschiede hier ebenso eine Rolle?</li> <li>- Wie hätten sich diese beiden Persönlichkeiten an der Stelle des anderen womöglich verhalten?</li> <li>- Was für ein Fazit kann aus diesem Vergleich gezogen werden?</li> </ul>	
<p>3. mit anderen verantwortungsbewusst umgehen sowie Konflikte respektvoll, friedlich und konstruktiv austragen</p> <p><b>2.5 Gestaltungs- und Handlungskompetenz</b></p> <p>1. Kategorien verantwortlichen Handelns auch in sensiblen Bereichen entwickeln und deren Praxisrelevanz reflektieren</p> <p>3. anders religiöse und nichtreligiöse Ausdrucksformen aufzeigen, mit islamisch geprägten vergleichen, im Alltag mit der Vielfalt umgehen und religiös relevante Ausdrucksformen und Standpunkte ästhetisch, künstlerisch, medial sowie adressatenbezogen zum Einsatz bringen</p>	<p><b>3.3.6 Religionen und Weltanschauungen</b></p> <p><b>(8)</b> die Anziehungskraft fernöstlicher Religiosität und Kultur erklären und sich begründet dazu positionieren</p>	<p><i>Leitendes Motiv:</i> Der Charme des Fernen Ostens</p> <p>Hinführung zum Thema anhand von Darstellungen fernöstlicher Kultur und Religion aus einer idealisierenden westlich geprägten Perspektive (beispielsweise Filmszenen oder Buddha-Statuen in Wohnzimmern)</p> <p>„Woher kommt die verbreitete Faszination für die fernöstlichen Kulturen und Religionen?“</p> <p>Gemeinsame Suche nach Ursachen, Differenzierung zwischen medialer Idealisierung und Sehnsucht nach dem Fremden sowie tatsächlichen Kulturbeständen, die die gängige Lebenspraxis hierzulande vervollständigen können</p> <p>Diskussion jener fernöstlichen Elemente, die als attraktiv und bereichernd empfunden werden, beispielsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensch im Einklang mit dem Kosmos</li> <li>- Rückbesinnung auf das Innere und Geistige</li> <li>- Stille Spiritualität</li> <li>- Meditation und Versenkung</li> <li>- Tiefe Naturverbundenheit</li> <li>- Glaube an die seelische Verwandtschaft zu allem Lebendigen</li> </ul>	<p><i>Didaktischer Hinweis:</i></p> <p>An dieser Stelle soll differenziert werden zwischen dem generellen Phänomen des exotischen Fremden, das oft in einer idealisierten Form erscheint und Projektionsfläche für eigene Sehnsüchte ist, und den tatsächlich vorfindlichen Merkmalen fernöstlicher Religionen, die Wege von der Vereinseitigung des Menschen zu einer Ganzheitlichkeit zeigen, die in ihnen oft vermutet wird. Bei diesen Fragen ist es auch von Bedeutung zwischen kulturellen, philosophischen und religiösen Phänomenen zu unterscheiden. Dies sollte maximal eine Doppelstunde einnehmen.</p>

<p>5. Besonderheiten islamischer Feste zur Gestaltung des Schullebens einbringen, interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten schaffen, gemeinsame Vorhaben entwickeln und durchführen</p> <p><b>2.6 Methodenkompetenz</b></p> <p>1. unterschiedliche methodische Zugänge des Verstehens wie Reflektieren, Fragenstellen, Hinterfragen, Sich-Einfühlen, Zuhören, Erfahren, Erzählen in beispielhaften Kontexten entfalten und sachgerecht anwenden</p> <p>2. zwischen methodisch unterschiedlichen Zugängen zum Islam als Religion und Lebensweise unterscheiden und diesen Perspektivenwechsel kategorial zuordnen</p> <p>3. Diskurs- und Problemlösungsstrategien in exemplarischen islamisch-religiösen Bezügen entwickeln</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abkehr von irdischen Zwängen</li> <li>- Auflösung der Individualität zu Gunsten des Kollektivs</li> </ul> <p><i>Konkrete Einblicke</i></p> <p>Yoga – Workshops Ganzheitlicher Einsatz: Einklang von Körper, Geist und Seele Yoga der Stille: Das Streben der Selbsterkenntnis</p> <p>Yoga - Philosophie</p> <p><i>Zur Reflexion:</i> Inwiefern ist Yoga als eine religiös gebundene Praxis zu verstehen, und inwieweit kann man auch ohne religiösen Bezug zum Ursprungskontext des Yoga davon profitieren?</p> <p>Mediationstraining</p> <p>Kampfsportarten Ji-Jitsu: Kampftechniken der Samurai Wing-Chun: südchinesische Kampfkunst</p> <p>Zen Was ist Zen?</p> <p>Tao = „der Weg“ Prinzipien des Tao Te King, des alten Weisen Laotsen: Nicht-Streiten, Bescheidenheiten, Weisheit usw.</p> <p>Einen in fernöstlicher Kultur erfahrenen Praktiker einladen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespräch über den philosophischen „Mehrwert“</li> </ul>	<p>Auch Schülerinnen und Schüler, die bereits Erfahrungen mit Yoga oder Kampfsport haben,</p>
--	--	--	---

		<p>beispielsweise von Yoga oder Kampfsport</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Praktische Einblicke, beispielsweise Kampfsport-Übungen in der Sporthalle durchführen</li></ul> <p><i>Abschlussreflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sind die besprochenen Elemente dem Islam fremd?</li><li>- Wenn nein: Woran liegt es, dass die islamischen Ressourcen hierzu (beispielsweise in Kunst und Sufismus) selbst unter Muslimen so wenig bekannt sind?</li></ul>	<p>können hier als Experten auftreten, die sich als Gesprächspartner anbieten, oder ihren Mitschülerinnen und Schülern Übungen vorstellen</p>
--	--	--	---