

RAHMENLEHRPLAN ISLAMISCHE RELIGION

FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Modellprojekt

Februar 2020

VORWORT

INHALT

VORBEMERKUNGEN

1. Beitrag des Faches Islamischer Religionsunterricht zu Bildung und Erziehung	1
2. Kompetenzorientierung und inhaltliche Konzeption	2
2.1 Kompetenzorientierung	2
2.2 Inhaltliche Konzeption	4
3. Die didaktisch-methodische Konzeption	5
3.1 Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler und die Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft	5
3.2 Lernen im Islamischen Religionsunterricht	7
3.3 Aufbau von Kompetenzen	8
3.4 Gestaltungsmöglichkeiten zum Umgang mit religiöser Pluralität	9
3.5 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen	10
4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	11
5. Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer und Aufgaben der Fachkonferenz	12
6. Handhabung des Lehrplans und Hinweise zur Darstellung	13

MODULE

Module für die Orientierungsstufe	16
Graphische Übersicht Klassenstufe 5/6	17
Themenbereich: Allah und der Koran	
• <i>Mein Gott – Allah: Zuflucht und Geborgenheit</i>	18
• <i>Mein Buch – Der Koran</i>	22
Themenbereiche: Muhammad und sein Leben / Propheten	
• <i>Woran ich mich orientiere – Vorbilder</i>	27
Themenbereich: Islamische Ethik	
• <i>Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule</i>	33
• <i>Wo ich zu Hause bin – Heimat</i>	38
• <i>Kinder hier und anderswo – Geschenke Gottes</i>	44
Themenbereich: Religiöses Leben	
• <i>Meine Zeit – Eine Gabe Gottes</i>	49
• <i>Was mich trägt – Dankbarkeit für Gottes Schöpfung</i>	54
Themenbereiche: Religiöses Leben / Andere Religionen	
• <i>Meine Feste, deine Feste – Feiertage im Jahr</i>	60

Module für die Klassenstufen 7 und 8	66
Graphische Übersicht Klassenstufe 7/8	67
Themenbereich: Islamische Ethik	
• <i>Streit und Versöhnung (aṣ-ṣulh) – Umgang mit Konflikten</i>	68
Themenbereiche: Islamische Ethik / Religiöses Leben	
• <i>Erwachsenwerden – Freiheit und Verantwortung (ḥurriyya – taklīf)</i>	74
○ <i>Freiheit zu - Verantwortung für meinen Körper</i>	80
○ <i>Freiheit zu - Verantwortung für meinen Lebens- und Bildungsweg</i>	83
○ <i>Freiheit zu - Verantwortung für meine freie Zeit</i>	87
○ <i>Freiheit zu - Verantwortung für meinen Konsum</i>	89
Themenbereiche: Islamische Ethik / Propheten / Andere Religionen	
• <i>Meine Religion, andere Religionen – Islam im Dialog mit Judentum und Christentum</i>	90
Themenbereich: Die Muslime und ihre Gemeinschaft	
• <i>Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart</i>	101
 Module für die Klassenstufen 9 und 10	 112
Graphische Übersicht Klassenstufe 9/10	113
Themenbereich: Allah und der Koran	
• <i>Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott</i>	114
Themenbereiche: Allah und der Koran / Islamische Ethik	
• <i>Meine Lebenszeit ist begrenzt – Leben und Tod</i>	126
• <i>Menschenwürde (karāma) und Menschenrechte (huqūq) – Grundlagen gelingenden Zusammenlebens</i>	134
• <i>„Immer mehr, immer besser!?“ – Schöpfung und Verantwortung</i>	142
Themenbereiche: Islamische Ethik / Religiöses Leben	
• <i>Immer nur arbeiten? – Arbeit und Sinn des Lebens</i>	150
Themenbereiche: Islamische Ethik / Muhammad und sein Leben – Propheten	
• <i>Beziehungen gestalten – Beziehungen leben: Geschlechtergerechtigkeit (musāwāt)</i>	158
Themenbereich: Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma)	
• <i>„Regelt eure Angelegenheiten durch Beratung...“ (Koran 42:38) – als Muslima / Muslim im demokratischen Rechtsstaat leben</i>	167
• <i>„Allah gebietet Gerechtigkeit, Güte und Solidarität, um Heil und Frieden zu erreichen“ (Koran 16: 90) – Wege zum Frieden im Islam</i>	177

VORBEMERKUNGEN

Der Religionsunterricht hat nach Art 7 GG einen verfassungsrechtlich verankerten Platz im Fächerkanon der Schule. Er leistet einen wichtigen Beitrag zur religiösen Bildung als Teil einer allgemeinen Bildung. Er wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ und ist damit bekenntnisorientiert.

Die Klärung seines Unterrichtskonzeptes und dessen Umsetzung im Rahmen eines Lehrplans setzt damit auf der Seite der Religionsgemeinschaften einen legitimierten Ansprechpartner für den Staat voraus. Bei den Muslimen und Muslimas in Rheinland-Pfalz gibt es bisher jedoch keine mit den anderen Religionsgemeinschaften vergleichbare legitimierte Institutionen.

Rheinland-Pfalz hat sich angesichts der Bedeutung der religiösen Bildung im Rahmen allgemeiner Bildung entschieden, eine Erprobung des islamischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I mit lokalen muslimischen Ansprechpartnern vorzunehmen – zunächst im Rahmen eines Modellversuchs mit Ludwigshafener Schulen.

Der islamische Religionsunterricht ergänzt die religiöse Bildung der muslimischen Schülerinnen und Schüler in Familie und muslimischen Gemeinden. Er unterstützt die religiöse Identitätsbildung und trägt dadurch zu einem sachgemäßen und dialogischen Umgang mit Menschen anderer Religionen und nicht-religiöser Weltanschauungen bei.

1. Beitrag des islamischen Religionsunterrichts zu Bildung und Erziehung

Für den islamischen Religionsunterricht gilt wie für den Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften, dass sich der Unterricht als ordentliches Lehrfach an den grundlegenden Aufgaben von Schule beteiligt, die u.a. auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Gestaltungsfähigkeit im Blick auf das eigene Leben in sozialer Verantwortung und auf die Fähigkeit zielen, in der demokratischen Gesellschaft mitzuwirken.

*Erschließung der
religiösen Dimension
des Lebens*

Dialogorientierung

Im Mittelpunkt des islamischen Religionsunterrichtes stehen existentielle Fragen, die über den eigenen Lebensentwurf, die eigene Deutung von Wirklichkeit und über individuelle Handlungsoptionen entscheiden. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Religionsunterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit der eigenen, muslimisch-geprägten Religiosität und mit anderen Religionen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig sind. Damit unterstützt Religionsunterricht die Identitätsbildung und die religiöse Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler, fördert in einem wechselseitigen Prozess die vom Islam getragene Lebensführung (*tazkiya*) und die Verständigung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen.

2. Kompetenzorientierung und inhaltliche Konzeption

2.1 Kompetenzorientierung

Begriff der Kompetenz

Bildungssysteme orientieren sich heute an dem, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernzeit wissen, können und wozu sie bereit sein müssen, d.h. im Wesentlichen am Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen und Werthaltungen. Kompetenzen sind die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (durch den Willen bestimmten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenzen werden als Verbindung von fachlichen Inhalten einerseits und Operationen oder „Tätigkeiten“ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden. Religiöse Kompetenz wird allgemein begriffen als die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.

Folgende allgemeine, grundlegende religiöse Kompetenzen werden im islamischen Religionsunterricht angestrebt¹:

Allgemeine, grundlegende religiöse Kompetenzen

K1: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben

- Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen;
- religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken;
- grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Glaubenszeugnis – *šahāda*; Friedensgruß – *salām*; Gottgedenken – *tasbīḥ*, *ḏikr*; Bittgebet – *duʿāʾ*, etc.) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen;
- ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen.

K2: Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten

- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen (Bittgebete – *duʿāʾ* – und Koranverse – *āya* (Pl. *āyāt*) – für verschiedene Anlässe; Gleichnisse – *miṭāl* (Pl. *amṭāl*), Prophetengeschichten – *qiṣṣā* (Pl. *qaṣaṣ*), Segenssprüche – *ṣalā* (Pl. *ṣalawāt*); etc.)

¹ Kompetenzformulierungen in Anlehnung an die EPA (Einheitlichen Prüfungsanforderungen) für den christlichen Religionsunterricht in Deutschland – zugänglich unter www.kmk.org

- religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und anderen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biographische und literarische Texte, Kalligraphie, Musik, Bilder, Filme)
- Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, gattungsmäßig unterscheiden, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen;
- zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern;
- Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.

K3: Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen

- deskriptive und normative Aussagen unterscheiden;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Überzeugungen erkennen und benennen;
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten;
- islamische Grundideen (u.a. die Würde des Menschen – *karāmat al-insān*; Schutz des Lebens – *ḥifẓ an-nafs*; Gerechtigkeit – *‘adl*) erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen;
- bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln.

K4: Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen

- die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen;
- Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren;
- sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen;

K5: Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden und religiöse Inhalte darstellen

- die Umsetzung und die Einhaltung von Ausdrucksformen islamischen Glaubens (Fasten, Gebet...) kennen und reflektieren;
- religiöse Symbole und Rituale kriterienbewusst gestalten;
- freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten;
- Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren.

Diese allgemeinen, grundlegenden religiösen Kompetenzen beschreiben somit eine Fülle von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die dazu beitragen, Optionen des Handelns auf der Grundlage persönlicher und religiöser

Motive zu eröffnen, damit gegenwärtige, aber auch zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen, in denen die religiöse Dimension des Lebens bedeutsam ist.

Die allgemeinen, grundlegenden religiösen Kompetenzen stellen sicher, dass der Islamische Religionsunterricht theologisch authentisch ist², die gesellschaftliche Relevanz seiner Themen erschließt, die persönliche Orientierung in existenziellen Situationen ermöglicht, ein Gegengewicht zur kulturellen Engführung und Vereinnahmung des Islam darstellt und in diesem Zusammenhang die Schrifthermeneutik betont. Damit wird die Bereitschaft angebahnt und eingeübt, „auf der Grundlage persönlicher religiöser Motive Hand in Hand mit anderen an der Lösung von Problemen zu arbeiten, die nicht an den Grenzen religiöser Gemeinschaften Halt machen“.

2.2 Inhaltliche Konzeption

<i>Zusammenwirken von allgemeinen religiösen Kompetenzen und fachlichen Inhalten</i>	In jedem Unterrichtsfach werden grundlegende fachliche Kompetenzen immer in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten in einem kumulativen Prozess erworben. Dies gilt auch für den islamischen Religionsunterricht. Die fachlichen Inhalte des islamischen Religionsunterrichts stehen im Horizont von zwei Bezugsgrößen: den zentralen Dimensionen des Islam und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler.
<i>Bezug der fachlichen Inhalte zu zentralen Dimensionen des Islam</i>	Aus der fachwissenschaftlichen Perspektive der islamischen Theologie müssen die fachlichen Inhalte, anhand derer sich die allgemeinen religiösen Kompetenzen im Laufe der Schulzeit ausbilden, den Bezug zu zentralen Dimensionen des Islam haben, d.h. zu Fragen und Antworten des muslimischen Glaubens (<i>imān</i>), der muslimischen Lebensgestaltung (<i>islām</i>) oder der muslimischen Ethik (<i>iḥsān, aḥlāq</i>). Daraus lassen sich die folgenden sieben Themenbereiche ableiten, die geeignet sind, im islamischen Religionsunterricht Kompetenzen und Inhalte mit Bezug zu zentralen Dimensionen des Islam zu strukturieren bzw. zu kategorisieren (vgl. vertikale Leiste in der graphischen Übersicht, z.B. S. 19):
<i>Themenbereiche des Lehrplans als Strukturierungshilfe für fachliche Inhalte mit Bezug zu zentralen Dimensionen des Islam</i>	<ul style="list-style-type: none">■ Allah und der Koran■ Muhammad und sein Leben (Sunna)■ Propheten■ Islamische Ethik■ Religiöses Leben■ Andere Religionen / Philosophien■ Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma – ab Klasse 7) Dabei sind die Themenbereiche nicht isoliert zu betrachten, sondern sie werden durch die didaktische Perspektive des islamischen Religionsunterrichts (vgl. 3.) immer aufeinander bezogen.

² vgl. im Folgenden: H.H. Behr: Kompetenzorientierung und Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe. In: F. van der Velden / H. H. Behr / W. Haußmann (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe. Göttingen 2013, S. 40

Bezug der fachlichen Inhalte zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler Die fachlichen Inhalte des islamischen Religionsunterrichts müssen sich ebenso auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler beziehen, die geprägt ist durch die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten der jeweiligen Altersstufe durch ihre religiöse Situation, ihre schulischen (Vor-)Erfahrungen bzw. durch die bisher in der Schule vermittelten Kompetenzen. Sie müssen auch die vielfältigen Entwicklungen in der pluralen Gesellschaft berücksichtigen.

Bezug der fachlichen Inhalte zum Schulgesetz – Epochaltypische Schlüsselprobleme/ Querschnittsthemen Gemäß § 1 des Schulgesetzes in Rheinland-Pfalz müssen epochaltypische Schlüsselprobleme der pluralen Gesellschaft aufgegriffen und auch im islamischen Religionsunterricht als ordentlichem Unterrichtsfach thematisiert werden. Der dort formulierte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule macht es erforderlich, sich mit folgenden Fragen als epochaltypischen Schlüsselproblemen auseinanderzusetzen: der Frage von Frieden, Gerechtigkeit und Verantwortung für ökologische Zukunftsfähigkeit, dem Zusammenhang von Menschenrechten, Menschenwürde und Demokratie, der Frage technisch-wissenschaftlicher Machbarkeit und ethischer Verantwortung, der Frage nach der Zukunft von Arbeit in einer globalisierten Welt oder der Gender-Thematik etc. Da die Beschäftigung mit diesen epochaltypischen Schlüsselproblemen religiöse und ethische Fragestellungen beinhaltet und zu verantwortungsvollem Handeln führen soll, sind diese unabdingbarer Bestandteil des islamischen Religionsunterrichts. Diese Fragen sind in ihrer Komplexität kaum zufriedenstellend im Rahmen eines einzigen Faches zu behandeln. Als Querschnittsthemen eignen sie sich besonders als Ausgangspunkte und Ansatzmöglichkeiten für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen³, zu dem der islamische Religionsunterricht einen Beitrag leisten kann. Durch die spezifischen Fragestellungen des islamischen Religionsunterrichts können auch die Themen der anderen Fächer an Tiefe und didaktischer „Breite“ gewinnen und umgekehrt.

3. Die didaktisch-methodische Konzeption

3.1 Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler und die Bezugfelder in der pluralen Gesellschaft

Schülererfahrungen und –fragen als didaktischer Ausgangspunkt des Lernens im IRU Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht, der im Rahmen des Bildungsauftrages von Schule zur Persönlichkeitsentwicklung und damit zur religiösen Identitätsfindung seiner Schülerinnen und Schüler beiträgt, muss deren Erfahrungen und Fragen in ihrer Lebensgeschichte, in ihren Lebensentwürfen und in ihrem Bedürfnis nach Orientierung und Sinn ernst nehmen – also schülerorientiert sein. Das didaktische Konzept des vorliegenden Plans geht deshalb von Schülerfragen aus, die angesichts eines Lebens in einer globalisierten, pluralen und komplexen Welt zunehmend schwierig zu beantworten sind.

³ vgl. 3.5. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf den Beitrag des islamischen Religionsunterrichtes zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule (vgl. 1.) werden die Schülererfahrungen in folgenden Dimensionen thematisiert und ihre religiöse Identität diesbezüglich gefördert, in Bezug

- auf Gott
- auf sich selbst
- auf andere Menschen (Familie, Klasse oder Peer Group)
- auf die Gesellschaft
- auf die Bewahrung von Gottes Schöpfung.

(vgl. horizontale Leiste in der graphischen Übersicht, z.B. S. 19).

Diese Kategorisierung ergibt sich aus entwicklungspsychologischen, religionspädagogischen und identitätstheoretischen Aspekten.

*didaktische
Verschränkung von
Schülererfahrung und
zentralen Dimensionen
des Islam*

Ein Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer reflektierten Position gegenüber ihrer Religion nicht nur begleiten, sondern ihnen Möglichkeiten einer mündigen religiösen Lebensgestaltung (im Sinne von Ibn Rushd⁴) ermöglichen will, muss von ihren Erfahrungen ausgehen, auf sie hören und in Bezugnahme zu bzw. Auseinandersetzung mit zentralen Dimensionen des Islam zur Entwicklung einer religiösen Identität beitragen. Damit sind Schülererfahrungen und die zentralen Dimensionen des Islam didaktisch zu verschränken.

*Module als
Organisationsform für die
Verknüpfung von
Kompetenzen und Inhalten
im Zusammenhang mit der
Lebenswelt der
Schülerinnen und Schüler*

Auf der Grundlage dieser didaktischen Verschränkung sind im vorliegenden Lehrplan Module für den Unterricht der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 entwickelt. In diesen Modulen werden fachliche Inhalte, bezogen auf die Themenbereiche (vgl. 2.2), unter Berücksichtigung religionspädagogischer, entwicklungspsychologischer, allgemein schulischer und gesellschaftlicher Aspekte so aufgearbeitet, dass Begegnung und Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Lebenssituation mit Fragen und Antworten des muslimischen Glaubens, der muslimischen Lebensgestaltung und der muslimischen Ethik im islamischen Religionsunterricht mit dem Ziel einer mündigen religiösen Lebensgestaltung gelingen können.

*Aufbau der
Module*

Dass existentielle Schülererfahrungen Ausgangspunkt des Lernens sind und mit zentralen Dimensionen des Islam didaktisch verschränkt werden, spiegelt sich wider in der Struktur der Module: Schülererfahrungen aus dem näheren oder weiteren Lebensumfeld werden zunächst thematisiert, dann im Lichte des Islam reflektiert, um Sichtweisen, Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsweisen zu gewinnen, die für das weitere Leben der Heranwachsenden von Bedeutung sind.

⁴ Text von Ibn Ruhd (Averroes): „Die entscheidende Abhandlung und die Urteilsfällung über das Verhältnis von Gesetz und Philosophie“. Hamburg 2009

3.2 Lernen im islamischen Religionsunterricht

*Umgang mit
Heterogenität /
Inklusion*

Wie in jedem Unterrichtsfach, so lassen sich auch im islamischen Religionsunterricht keine homogenen Lebenswelten finden, eher ist eine erhebliche Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten, z.B. hinsichtlich unterschiedlicher lebensgeschichtlich bedeutsamer Glaubens- und Lebenserfahrungen, unterschiedlicher kulturbedingter religiöser Ausdrucksformen, eines unterschiedlichen Standes fachlicher Kenntnisse, hinsichtlich verschiedener wertorientierter und auch emotional bestimmter Einstellungen sowie unterschiedlicher physischer und psychischer Dispositionen.

Aus dieser Heterogenität folgt die Notwendigkeit, auf die Vielfalt und Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern zu reagieren und sie als Chance zur Bereicherung und als Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Das Bemühen um Inklusion hat auch eine theologische Dimension. Von Anbeginn an ist es ein wesentliches Kennzeichen gelebten Islams, dass vor allem die "Schwachen" in besonderer Weise in die Gemeinschaft integriert werden; dies manifestiert sich in der Verpflichtung des zakat als einer der fünf Säulen des Islam. Es entspricht dem Menschenbild im Islam, dass jedem Menschen die Menschenwürde (*karāma*) zugesprochen wird und jeder in seiner Begabung und Besonderheit anzunehmen ist. Als *kalīfa* Gottes hat der Mensch den Auftrag, dazu beizutragen, dass Bedürfnisse gestillt werden und sich Fähigkeiten entfalten können, um für jeden eine reflexive, sittliche Verantwortung gegenüber sich selbst und eine sozial-gemeinschaftliche Verantwortung zu befördern.

Im Sinne einer inklusiven Bildung⁵ kann das bedeuten, dass festgefahrene und verengte Bilder von dem, was geglücktes, wahrhaft gelingendes Leben ist, aufgebrochen werden. Schülerinnen und Schüler können mit anderen (neue) Möglichkeiten entdecken, mit Begrenztheiten auch des eigenen Lebens sinnvoll umzugehen.

individuelles Lernen

Ein islamischer Religionsunterricht, der angesichts der oben beschriebenen heterogenen Lebenswelten kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen will, muss den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, ihn organisieren, fördern und begleiten. Er darf nicht einseitig auf den Aufbau von bloßem Wissen ausgerichtet sein, sondern muss die Gegenstände des Unterrichts mit den Interessen, Erfahrungen und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler verknüpfen, um so über die Lebensbedeutsamkeit des Lerngegenstandes Auskunft zu geben. Somit bietet eine möglichst differenzierte Erfassung des Kompetenzentwicklungsstandes – bezogen auf Vorerfahrungen, Wissen, Wollen

*Anknüpfung und
Vernetzung: Erfassen der
Lernausgangssituation*

⁵

vgl. Artikel 3 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, in Kraft getreten 2008)

und Können der Schülerinnen und Schüler – das Fundament eines kompetenzorientierten Unterrichts, denn nur so können situationsgerechte, individualisierte und binnendifferenzierte Lernangebote gemacht werden. Die Lebensbedeutsamkeit der Unterrichtsgegenstände erweist sich daran, ob das neu erworbene Wissen hilft, elementare Fragen im Horizont religiöser Dimensionen zu bearbeiten, daraus resultierende Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen und die eigene Religiosität und das eigene Handeln zu reflektieren. Erfahrungsnähe erhöht die Motivation der Lernenden und macht ihnen außerdem deutlich, dass Religion ihren Sitz mitten in der Lebenswelt hat.

*selbstgesteuertes
Lernen*

Ein so verstandener Unterricht wird die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler zum Prinzip eines ganzheitlichen Unterrichts machen und unterschiedliche Lernweisen und Lernerfahrungen ermöglichen. Dazu gehören auch nicht-sprachliche Zugänge und Erfahrungsmöglichkeiten. Dies entspricht auch der Vorgehensweise des Koran, denn dieser stellt „Hören, Sehen, Denken, Fühlen Sprechen, Glauben, Erleben und Handeln in einen ganzheitlichen Zusammenhang“⁶. Die vielfältigen Formen Offenen Unterrichts bieten eine Fülle von Möglichkeiten, dieses Prinzip umzusetzen. Auch öffnende und offene Aufgabenformate fördern individuelles und selbstgesteuertes Lernen; gute Möglichkeiten bieten z.B. Projektarbeit, Planspiel, Unterricht durch Lernende, Portfolioarbeit, aber auch weniger komplexe Methoden wie z.B. das Erstellen eines Flyers, eines Handbuches oder einer Zeitungsseite mit FAQs oder das Verfassen eines Lernplakates bzw. Lexikonartikels bzw. die Moderation einer Fernsehsendung oder die Durchführung einer Podiumsdiskussion.

Der Aufgabe der Erziehung zu Toleranz und Verständigung, aber auch dem Einüben von Formen der Konfliktbearbeitung entsprechen Methoden, die erfahrungsbezogenes Lernen ermöglichen.

3.3 Aufbau von Kompetenzen

*kumulativer
Kompetenzaufbau*

Die allgemeinen religiösen Kompetenzen werden im Unterricht in einem kumulativen Prozess erworben und weiterentwickelt. Dies geschieht innerhalb der Klassenstufen und über die Klassenstufen hinweg, indem die Kompetenzen an immer wieder neuen Inhalten konkretisiert, verfeinert und vertieft werden. Entscheidend ist also nicht allein das, was im Unterricht „behandelt“ wird, sondern der konsequente Blick auf das, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer Lehrplaneinheit, eines Schuljahres bzw. der Schulzeit wissen, können und wozu sie bereit sind. Der Lehrplan weist in den Lehrplaneinheiten deshalb beispielhaft die allgemeinen religiösen Kompetenzen aus, die anhand der aufgeführten Inhalte hauptsächlich erworben werden können.

⁶

H.H. Behr, a.a.O., S. 34

angemessene methodisch-didaktische Aufarbeitung der Inhalte und lernförderliches Unterrichtsklima - Um ein Lernumfeld zu schaffen, innerhalb dessen der Kompetenzerwerb möglich ist, bedarf es weiterhin einer entsprechenden methodisch-didaktischen Aufbereitung, zu der in den Lehrplaneinheiten Hinweise gegeben sind. Schon allein, um Lerninhalte kompetenzorientiert zu bearbeiten, bedarf es darüber hinaus ein Unterrichtsklima, das durch gegenseitigen Respekt, durch Gerechtigkeit und durch Vermeidung von Angst gekennzeichnet ist, aber auch durch intensive Nutzung der Lernzeit und ein lernförderliches Unterrichtsklima, das auf Aufmerksamkeit achtet.

Lernen als aktiver Konstruktionsprozess Ferner ist es nötig, dass Schülerinnen und Schüler, verstanden als Subjekte im Lernprozess, diesen konstruktiv mitgestalten, z.B. indem sie, anknüpfend an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen, in altersangemessener Progression an der Planung von Inhalten und Zielen beteiligt werden und dabei eigene Interessen in die Bearbeitung eines Themas einbringen und sich selbständig Wissen aneignen, z.B. durch die Präsentation von Ergebnissen oder durch die Reflexion über das Gelingen ihres Lernens.

Klarheit und Strukturierung Um neue Informationen in schon vorhandenes Wissen einzubauen, bedarf es darüber hinaus einer klaren Struktur der Lehr- und Lernprozesse, einer klaren Sprache, der Einordnung in größere Zusammenhänge oder dem Angebot organisierender Lernhilfen (z.B. Advanced Organizer, Concept Mapping).

Indem Schülerinnen und Schüler Lerninhalte plausibel, lebensnah und verwendungsfähig erleben, wird durch die Kompetenzorientierung den Schülerinnen und Schülern sowohl ein geistiges Werkzeug zur Orientierung an die Hand gegeben als auch die Fähigkeit zur selbstständigen Lösung von Problemen befördert.

3.4 Gestaltungsmöglichkeiten zum Umgang mit religiöser Pluralität

Konfessionalität und Dialogfähigkeit Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist durch die religiöse Pluralität geprägt, vom Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen. Selbst unter Mitgliedern einer religiösen Gemeinschaft sind unterschiedliche religiöse Überzeugungen und religiös geprägte Lebensstile zu beobachten. Deshalb ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, hinsichtlich religiöser Entscheidungen und Überzeugungen kommunikations- und diskursfähig zu sein. Die religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit muss im Religionsunterricht grundgelegt und kann hier bereits eingeübt werden.

Innerhalb des Islam gibt es verschiedene Richtungen, insbesondere Sunniten und Schiiten. Die Lehrkraft sollte für ihre Arbeit berücksichtigen, dass dieser Lehrplan sunnitisch geprägt ist. Er ist jedoch so angelegt, dass sich die schiitische Richtung im islamischen Religionsunterricht wiederfinden kann, denn die Grundsätze des Islam (z.B. Glaubensbekenntnis, Gottesvorstellung, Rolle des Korans etc.) sind für beide Richtungen gleichermaßen konstitutiv.

Öffnung des IRU Falls Schülerinnen und Schüler anderer muslimischer Richtungen, christlicher Konfessionen oder Religionsgemeinschaften, für die kein Religionsunterricht an der Schule angeboten wird, oder Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis

an dem IRU teilnehmen, kann dies eine ausgezeichnete Ausgangssituation im Interesse einer Entwicklung der Sprach- und Dialogfähigkeit der muslimischen Schülerinnen und Schüler darstellen. In den einzelnen Lehrplanmodulen sind didaktische und methodische Hinweise zur Unterstützung dieser Kompetenzentwicklung gegeben (vgl. insbesondere die Hinweise zur Entwicklung von K4: „Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen“). Die Entscheidung über die Teilnahme dieser Schülerinnen und Schülern am islamischen Religionsunterricht trifft die Lehrkraft im Auftrag und im Einvernehmen mit den muslimischen Partnern.

Für Schülerinnen und Schüler einer christlichen Konfession, für die Religionsunterricht ihrer Konfession angeboten wird, ist die Teilnahme am IRU nach Regelungen in der Landesverfassung Art 35 und in den Schulordnungen (SI §40, GS 25, Förderschulen §29, Berufsbildende Schulen §26) nicht möglich. Dennoch gibt es auch für den Austausch mit diesen Schülergruppen ausgezeichnete Möglichkeiten, durch fachübergreifende (religionsunterrichts-übergreifende) Projekte zur Entwicklung der Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler beizutragen.

3.5 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

<i>Komplexität der Lebenswelt als Ausgangspunkt von Interdisziplinarität</i>	Durch Wandel in unserer Gesellschaft werden immer neue Anforderungen an Menschen und somit auch an Bildung gestellt: Für die Schülerinnen und Schüler geht das Leben in einer globalen Informationsgesellschaft mit einer enormen Steigerung der Komplexität ihrer Lebenswelt und veränderten späteren beruflichen Anforderungen einher. Der Unterricht muss deshalb neben Sach- und Fachwissen, Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen auch Werkzeuge zur Bearbeitung komplexer Problemsituationen vermitteln, da die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen auf ein Leben, in dem sie sich immer wieder neu in komplexe Situationen einarbeiten müssen ⁷ .
<i>Notwendigkeit vernetzter Unterrichtsformen</i>	Dies geschieht am besten in vernetzenden Unterrichtsformen, denn nach den Erkenntnissen der Hirnforschung geschieht Lernen nicht so sehr topologisch-statisch als vielmehr vernetzend-dynamisch. Weiterhin werden den Schülerinnen und Schülern Interdisziplinarität bzw. bestehende Verknüpfungen moderner Wissenschaften besonders im Zuge fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens deutlich.
<i>Zusammenarbeit mit anderen Religionsunterrichten und dem Fach Ethik</i>	Eine besondere Bedeutung kommt der fachübergreifenden Zusammenarbeit mit den anderen Religionsunterrichten und dem Ethikunterricht zu. Diese Zusammenarbeit unterstützt in sehr geeigneter Weise die Anforderung an den Religionsunterricht, zu einem sachgemäßen und dialogischen Umgang mit der

⁷ Dies sind insbesondere die in 2.2 angesprochenen epochaltypischen Schlüsselprobleme.

eigenen Religiosität und mit anderen Religionen und Weltanschauungen zu befähigen. Dies gilt auch für die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Moscheegemeinden, Kirchen und Synagogen, Gedenkstätten, sozialen Einrichtungen, Hilfsorganisationen, Organisationen der politischen Bildung, etc. Diese bietet die Chance der unmittelbaren Erfahrung religiös bedeutsamer Praxis und schafft den Rahmen zur Erprobung und Gestaltung von Dialogfähigkeit mit authentischen Partnern.

4. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Der Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach versetzungsrelevant gemäß den Bestimmungen der Zeugnis- und Versetzungsordnung. Für die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung gelten dieselben Regelungen wie für alle anderen Unterrichtsfächer. Religionslehrerinnen und -lehrer müssen aufgrund der Besonderheiten dieses Faches bei der Leistungsbewertung ein hohes Maß an Sensibilität zeigen. Prinzipiell nicht bewertet werden dürfen die religiöse Haltung und das religiöse Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

*Transparenz und
Prozessorientierung*

Der ganzheitliche Lernprozess umfasst die kognitive, affektiv-emotionale und pragmatische Dimension des Lernens. Alle Formen des Offenen Unterrichts, vom Lernen an Stationen über Tages- oder Wochenplanarbeit, vom projektorientierten Arbeiten bis hin zu Portfolio, Projekten und Freiarbeit, verfolgen das Ziel, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit sie persönliche Interessen entfalten und eigenverantwortliches Arbeiten lernen können. Daher sind alle Kompetenzbereiche bei der Notengebung zu berücksichtigen. Die Form der Leistungsfeststellung ist so zu wählen, dass sie darüber Auskunft gibt, inwiefern Schülerinnen und Schüler einen Kompetenzgewinn erzielt haben. Überprüfungen sollten auch darauf zielen, den Umgang mit Fähigkeiten zur Lösung von Problemen zu erheben.

Daraus ergeben sich vielfältige Formen der Beurteilung, die sich nicht nur auf das Überprüfen von fachbezogenen Inhalten beziehen, sondern auch den Lernprozess selbst mit einbeziehen.

Inwieweit Persönlichkeitsbildung im Lebensvollzug und der religiösen Praxis gelingt, entzieht sich einer unmittelbaren Überprüfbarkeit und kann nicht Gegenstand der Leistungsbeurteilung sein.

*Unterscheidung
Lern- und
Leistungssituation*

In einem kompetenzorientierten Religionsunterricht kommt der Leistungsfeststellung – d.h. der Überprüfung von Lernergebnissen und des Leistungsstandes, auch ohne Beurteilung durch Noten - ein hoher Stellenwert zu. Nur wenn gesichert ist, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich nachhaltigen Lernzuwachs erzielen, können die erforderlichen Kompetenzen sukzessive erworben werden. Dabei ist zwischen Lern- und Überprüfungssituationen zu unterscheiden. In Lernphasen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Durch (Selbst-)Evaluation können Fehler und Umwege im Hinblick auf den Lernfortschritt nutzbar gemacht werden. Den Lehrkräften geben

Fehler und Umwege Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung sowie auf notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

5. Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer und Aufgaben der Fachkonferenz

5.1 Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass Lehrkräfte im islamischen Religionsunterricht – über das im Schulgesetz formulierte (Selbst-)Verständnis der Lehrkräfte⁸ hinaus – auf besondere Weise gefordert sind zu einer behutsamen Behandlung religiöser Fragen und Probleme. Dazu bedarf es neben der Fachkompetenz vor allem

*Fachkompetenz,
Offenheit,
Dialogfähigkeit,
Gestaltungsfähigkeit...*

- einer hohen Sensibilität für Fragen der psychologischen Entwicklung und Sozialisation der Lernenden;
- eines von Offenheit, Vertrauen und gegenseitigem Respekt geprägten Unterrichts, der dem dialogischen Prinzip verpflichtet ist;
- eines Verständnisses von Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler ohne Ängste ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einbringen sowie die Beweggründe ihres Denkens und Handelns austauschen können;
- der Bereitschaft, außerschulische Lernorte einzubeziehen und mit außerschulischen Partnern zu kooperieren;
- der Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Fächer, insbesondere der Fachbereiche Religion und Ethik;
- der Mitgestaltung von Schule als Lern- und Lebensraum;
- der Akzeptanz, religiöse Traditionen an dem grundlegenden Wert der Menschenwürde (GG, Art.1) zu messen;
- des Bewusstseins der weltanschaulichen Neutralität von Staat und Schule;
- der Anerkennung, dass Religionen und Weltanschauungen in der pluralistischen Gesellschaft gleichberechtigte Sinnangebote darstellen.

5.2 Aufgaben der Fachkonferenz

*Planung und
Durchführung
gemeinsamer Vorhaben*

Für eine kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität ist es unerlässlich, dass die Lehrkräfte der Fachkonferenz – gemäß der Dienstordnung für Lehrkräfte – auf der Grundlage des Qualitätsprogramms der Schule⁹ immer wieder gemeinsame Vorhaben planen und durchführen, Ergebnisse mitteilen und gemeinsam reflektieren sowie Folgerungen ziehen und umsetzen, dies auch im Blick auf das Einbringen des Islamischen Religionsunterricht in das schulische Leben. In der Fachkonferenz können darüber hinaus die Fortbildungsplanung der Lehrkräfte koordiniert sowie Ideen und Materialien ausgetauscht werden, um die zu leistende Entwicklungsarbeit für den Islamischen Religionsunterricht voran zu bringen.

⁸ vgl. Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004, zuletzt geändert am 24.07.2014, § 25
⁹ vgl. Schulgesetz Rheinland-Pfalz, a.a.O., § 25(1)

<i>Entwicklung von kompetenzorientierten Arbeitsplänen</i>	<p>Der vorliegende Lehrplan ist in Doppeljahrgangsstufen gegliedert. Aufgabe der Fachkonferenz ist es, im Sinne eines Schulcurriculums die Module des Lehrplans in kompetenzorientierte Arbeitspläne zu übertragen, die die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs sowie Formen des individuellen Lernens und individuelle Förderkonzepte integrieren. Dazu ist es notwendig, Absprachen bezüglich der Umsetzung der Module in Unterrichtseinheiten, bezogen auf die einzelnen Jahrgangsstufen, zu treffen und dabei u.a. das Schulprofil bzw. die Gegebenheiten der Lerngruppen zu berücksichtigen; hierzu müssen aus den verbindlichen Inhalten bestimmte Konkretionen ausgewählt werden (vgl. 6.). Gegebenenfalls kann eine verbindliche Reihenfolge der unterrichtlichen Behandlung der Module festgelegt werden. Darüber hinaus trifft die Fachkonferenz Absprachen zur Zusammenarbeit mit anderen Fächern, insbesondere mit dem christlichen Religionsunterricht und dem Fach Ethik, und zur Zusammenarbeit mit der ortsansässigen Moscheegemeinde, dies insbesondere zur sinnvollen Integration des islamischen Jahreskalenders in den Ablauf des Schuljahres.</p>
	<p>6. Handhabung des Lehrplans und Hinweise zur Darstellung</p>
<i>Zeitansatz</i>	<p>Der Lehrplan gilt für den islamischen Religionsunterricht aller Schularten. Pro Schuljahr wird von einem zeitlichen Rahmen von 40 Unterrichtswochen ausgegangen. In der Orientierungsstufe und in den Klassenstufen 9/10 bedeutet dies, dass ca. 160 Stunden Religionsunterricht erteilt werden, in den Klassenstufen 7/8 120 Stunden. Drei Viertel der Unterrichtszeit, also 120 Stunden bzw. 90 Stunden, sollen durch den Lehrplan bestimmt werden.</p>
<i>Verbindlichkeit der Module</i>	<p>Von den ausgewiesenen Module der einzelnen Doppeljahrgangsstufen sind die optionalen Module mit ★ gekennzeichnet, die übrigen Module sind verpflichtend zu unterrichten. Für die Behandlung der Module wird von einem zeitlichen Richtwert von je 15 Unterrichtsstunden ausgegangen, wobei aus den Module lerngruppenspezifische Unterrichtseinheiten zu entwickeln sind. Es versteht sich von selbst, dass die unter fachlichen Gesichtspunkten erstellte Anordnung der Module (Bezug zu den Themenbereichen) auf keinen Fall eine chronologische Reihenfolge darstellt.</p>
<i>Wahl der Abfolge der Module</i>	<p>Die verbleibende Unterrichtszeit kann von den Lehrerinnen und Lehrern je nach Situation in der Lerngruppe in pädagogischer Freiheit gestaltet werden. Dabei können z.B. aktuelle Fragen, Neigungen und Interessen, die nicht in die Module integriert werden können, sowie Schwierigkeiten und Probleme der Schülerinnen und Schüler behandelt werden. Darüber hinaus kann die Zeit auch zur Vertiefung und Ergänzung der Module genutzt werden. Auch in diesen Phasen ist die Kompetenzorientierung Ausgangspunkt und Ziel der Unterrichtsplanung und -gestaltung.</p>
<i>Struktur der Module</i>	<p>Dem schülerorientierten Ansatz dieses Lehrplans entspricht es, dass jedem Modul unter dem Titel „Schülersituation“ die Beschreibung biographisch-lebensweltlicher</p>

Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und ihrer Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft (vgl. 3.1) vorangestellt ist, die für die Themenstellung relevant ist. Darin werden entwicklungspsychologische und biographische Prozesse unter den Bedingungen der Sozialisation in einer pluralen Gesellschaft umrissen, dies auf der Grundlage von sozialwissenschaftlichen Studien und Beobachtungen.

Daran schließt sich die Begründung des Themas mit Hinweisen für die Unterrichtenden zum theologischen Hintergrund (einschließlich dem Verweis auf Koranstellen und Fachbegriffe) und zu anderen wissenschaftlichen Bezügen der Lerninhalte an. Die theologische Argumentation folgt weitestgehend den Grundsätzen des sunnitischen Islam; die schiitische Richtung kann sich angesichts gleicher Glaubensgrundsätze jedoch wiederfinden (vgl. 3.4)

Es folgen die didaktisch-methodischen Überlegungen und die Leitgedanken, die den Rahmen für den Kompetenzerwerb beschreiben.

*praktische Umsetzung
der Module*

Um die konkrete Umsetzung der einzelnen Module (Entwicklung von Unterrichtseinheiten) zu erleichtern, ist als Gliederungsprinzip eine Einteilung in drei Spalten zugrunde gelegt. Die erste Spalte enthält unter „Allgemeine Kompetenzen“ die allgemeinen, grundlegenden religiösen Kompetenzen (vgl. 2.1). Diese können nur an fachlichen Inhalten erworben werden (vgl. 2.2). Daher sind in der zweiten Spalte verbindliche Inhalte aufgeführt, die zur Ausbildung der allgemeinen Kompetenzen dienen. Die als Überschriften formulierten Inhalte – fett gedruckt – sind in ihrer Vermittlung verpflichtend; unter den Konkretionen der Inhalte, die bei den Aufzählungszeichen aufgeführt sind, kann eine Auswahl und Schwerpunktsetzung entsprechend der Lerngruppe erfolgen.

*Verpflichtende Vorgabe:
Kompetenzen und
verbindliche Inhalte*

Allgemeine Kompetenzen, die in einem kumulativen Prozess bis zum Ende der Klassenstufe zu erwerben sind, sowie verbindlichen Inhalte der einzelnen Module sind farbig hervorgehoben und bilden somit den verpflichtenden Kern des Lehrplans.

Die Spalte „Hinweise“ enthält unterrichtliche Konkretisierungen zur didaktisch-methodischen Konzeption des Lehrplans sowie Querverbindungen zu anderen Modulen oder Unterrichtsfächern.

*Differenzierung
nach Schularten und
Lerngruppen*

Die notwendige Differenzierung je nach Schul- und Lerngruppensituation kann auf der Ebene der Lernziele, die sich aus den Kompetenzen und verbindlichen fachlichen Inhalten ableiten, oder durch die Behandlung unterschiedlicher inhaltlicher Konkretionen bzw. die Anwendung unterschiedlicher Methoden erfolgen. Ergänzende fachliche Inhalte sind mit „Additum“ gekennzeichnet und bieten sich ebenfalls zur Differenzierung an; sie können flexibel in den Unterricht integriert werden. Die Fachkonferenz trifft diesbezüglich Absprachen auf der Grundlage des Lehrplans und erstellt Arbeitspläne, die die spezifische Situation der Schule bzw. Lerngruppe berücksichtigen und ein gemeinsames Schulcurriculum im Auge behalten.

Module für die Orientierungsstufe

Graphische Übersicht Klassenstufe 5/6

Allgemeine religiöse Kompetenzen:					
wahrnehmen – beschreiben / verstehen – deuten / begründet urteilen – handeln kommunizieren – teilhaben / anwenden – darstellen					
Förderung der rel. Identität der Schüler u. Schülerinnen Themenbereiche des Faches	Dimensionen				
	in Bezug auf Gott	in Bezug auf sich selbst	in Bezug auf andere Menschen	in Bezug auf die Gesellschaft	in Bezug auf die Bewahrung der Schöpfung
Allah und Koran	<i>Mein Gott – Zuflucht und Geborgenheit</i>	<i>Mein Buch – Der Koran</i>			
Muhammad und sein Leben (Sunna)	<i>Woran ich mich orientiere – Vorbilder</i>				
Propheten					
Islamische Ethik	<i>★ Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule</i>		<i>Wo ich zu Hause bin – Heimat</i>		
Religiöses Leben	<i>Meine Zeit – Eine Gabe Gottes</i>		<i>Kinder hier und anderswo – Geschenke Gottes</i>		
Andere Religionen / Philosophie	<i>Meine Feste, deine Feste – Feiertage im Jahr</i>				<i>Was mich trägt – Dankbarkeit für Gottes Schöpfung</i>
Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma) - ab Klasse 7					

★ nicht verpflichtend zu unterrichten

Mein Gott – Allah: Zuflucht und Geborgenheit

Vorbemerkung

In der Grundschule wurde Gott im Zusammenhang mit der Leitfrage „Woher kommen wir?“ insbesondere als Schöpfer und Beschützer des Lebens vorgestellt.

Situation der Schülerinnen und Schüler

In ihrem Umfeld erleben die Schülerinnen und Schüler vielfach ein mehr oder weniger reflektiertes Reden von Gott: Äußerungen wie „Allah Allah“, „*māšāʾallah*“, „*bismillah*“ oder „*inšāʾallah*“ sind Teile des täglichen Sprachgebrauches, auch in weniger religiösen Familien.

War im Grundschulalter die Gottesvorstellung der Kinder davon geprägt, dass Gott als Übermensch oder Allmachtsgestalt gesehen wurde, so werden diese Vorstellungen entwicklungsbedingt zunehmend fragwürdig. Existentielle Grunderfahrungen wie Verlust, Krankheit oder Behinderung bzw. Katastrophen oder Kriege provozieren die Frage nach dem „Warum“, wo Trost und Geborgenheit vermisst und Zuversicht und Zuflucht gesucht werden.

Begründung des Themas

Allah ist im Islam der Eigenname des einen, einzig wahren Gottes, der ausschließlich für Gott steht. Nichts außer ihm kann Allah genannt werden. Allah gab sich selbst diesen Namen – „*Wahrlich, Ich bin Allah. Es ist kein Gott außer Mir; darum diene Mir und verrichte das Gebet zu Meinem Gedenken*“ (Koran 20:14). Das Wort hat weder Plural noch Geschlecht. Dies zeigt die Einzigartigkeit dieses Namens und zugleich auch die Unvergleichbarkeit des Wesens Gottes – „*Nichts ist Ihm gleich*“ (Koran 42:11). Als der Prophet Muhammad von Zeitgenossen nach Allah gefragt wurde, offenbarte Gott direkt folgende kurze Sura (Pl. Suren), die alle Muslime kennen (sollten), auch Kinder: „*Sprich: 'Er ist Allah, ein Einziger; Allah, der Absolute (Ewige Unabhängige, von Dem alles abhängt); Er zeugt nicht und ist nicht gezeugt worden, und Ihm ebenbürtig ist keiner.'*“ (Koran 112). Für den muslimischen Glauben folgt daraus, dass der Schöpfer eine andere Natur als seine Geschöpfe haben muss, und somit ist er nicht zeitlich, sondern immerwährend und immer lenkend. Er ist in Seiner Existenz auf niemanden angewiesen (*aṣ-ṣamad*), und deshalb kann Seine Existenz kein Ende haben (*al-ḥayy al-qayyūm*). Infolge dieser Wesensungleichheit lehnt der Islam es ab, Gott in menschlicher Gestalt zu charakterisieren oder ihn bildlich darzustellen. Begriffe wie Hand, Auge oder Gesicht, die im Koran für Gott gebraucht werden, sind entgegen einer wortgetreuen Lesart metaphorisch zu verstehen.

Allah ist mit seinen 99 Namen im Leben eines jeden Menschen allgegenwärtig - „*Er ist der Erste und der Letzte, der Offenbarer und der Verborgene, und Er ist der Kenner aller Dinge.*“ (Koran 57:3). Die islamische Gottesvorstellung ist sowohl durch das Attribut der Barmherzigkeit als auch der Gerechtigkeit geprägt. Allah verpflichtet sich in erster Linie zur Barmherzigkeit – „*Sprich: 'Wem gehört das, was in den Himmeln und was auf Erden ist?' Sprich: 'Allah' Er hat Sich Selbst Barmherzigkeit vorgeschrieben [...]*“ (Koran 6:12). In einem Hadith beschreibt ihn der Prophet Muhammad mit folgenden Worten: „*Gott ist liebevoller und freundlicher als*

eine Mutter zu ihrem lieben Kind." Obwohl seine Barmherzigkeit den Geschöpfen gegenüber überwiegt, ist Allah gerecht und konsequent, wenn es um die Verantwortung des Menschen für eigenes Handeln geht, denn „(geschrieben steht,) dass keine lasttragende (Seele) die Last einer anderen tragen soll, und dass dem Menschen nichts anderes zuteil wird als das, wonach er strebt, und dass sein Streben bald sichtbar wird. Dann wird er dafür zur Rechenschaft gezogen; Und (es steht geschrieben,) dass es (das Leben) bei deinem Herrn enden wird“ (Koran 53:39-41). In diesem Sinn sind alle Menschen als gleichwertige Geschöpfe zu betrachten. Sie können sich auszeichnen und Seine Gunst nur durch tugendhafte Taten erwerben. "Glaube ist [so der Prophet Muhammad], was fest im Herzen wohnt und durch Taten bewiesen wird".

Um ein Muslim zu sein, ist es absolut notwendig, an die Einheit Gottes zu glauben, d.h. um sich Gott in Anerkennung und Dankbarkeit zu ergeben in dem Sinne, dass Er der einzige Schöpfer, Bewahrer, Erhalter und Versorger ist. Die Anbetung Gottes (‘*ibāda*, Pl. ‘*ibādat*) ist im Wesentlichen Ziel und Zweck der Schöpfung – „Und Ich habe die *ğinn* und die Menschen nur darum erschaffen, damit sie Mir dienen sollen“ (Koran 51:56).

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Ausgehend von Redewendungen, in denen Gott vorkommt, sollen Gottesvorstellungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden. Im Licht der koranischen Gottesvorstellungen werden die kindlichen Auffassungen reflektiert und ggf. korrigiert. Biographische Bezüge (eigene Erfahrungen oder koranische Gestalten wie *Yūnus*, *Ībrāhīm* oder Bezüge aus dem Leben des Propheten Muhammad) eignen sich hier besonders. Dabei ist darauf zu achten, dass präreflexive Gottesbilder behutsam behandelt werden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<p>Das Wort Allah in Redewendungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewusster Gebrauch • gedankenloser Gebrauch <p>Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • meine persönliche Beziehung zu Gott • Situationen, in denen man Gott spürt • Situationen, in denen man die Barmherzigkeit Gottes nicht wahrnimmt 	<ul style="list-style-type: none"> – Sammlung und Untersuchung von Redewendungen im Umfeld der Jugendlichen – Satzergänzungsspiel: „Gott ist für mich wie ...“ oder „An Gott denke ich, wenn ich ...“ – Fragebögen für Mitschüler, Lehrer, Verwandte, Freunde – kreatives Schreiben: Situationen, in denen Gott eine Rolle spielt / ich mich von Gott verlassen fühle
<p>K2: Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p>	<p>Gottesvorstellungen in Koran und Sunna: Gott stellt sich selbst im Koran vor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wesen Gottes <ul style="list-style-type: none"> ○ Allah als Licht (<i>an-nūr</i>) ○ Einzigartigkeit und Unverfügbarkeit Gottes • Reden von Gott <ul style="list-style-type: none"> ○ 99 Namen Gottes 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koran 24:35; z.B. Erläuterung mit Hilfe einer mitgebrachten Öllampe – Lichtmeditation bzw. Assoziationen zum Licht – Textarbeit zu Koran 112 – Textarbeit zu Koran 2:255 (<i>Ayat al-kursi</i> – der Thronvers) – aus Koran 42:11 (Nichts ist Allah gleich.) die Bedeutung des Bilderverbots herausarbeiten – Pro-Contra-Diskussion zum Bilderverbot – aus Koran 59:22-24 den treffendsten Namen aussuchen und den Mitschülern begründen – Symbole zu ausgewählten Namen überlegen – kalligraphische Gestaltungsarbeit zu einzelnen Namen

<p>K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern. K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p> <p>K4: Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ metaphorisch (z.B. Hand, Auge, Gesicht Gottes) <p>Additum: Gottesvorstellungen im Judentum und im Christentum – Gemeinsamkeiten und Unterschiede</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koran 3:73 (Hand Gottes) – Assoziationen zum Bild einer Hand – Textarbeit zu Koran 20:39 (Auge als Symbol des Schutzes) und zu Koran 55:26-27 (Gesicht als Symbol der Ewigkeit Gottes) <p>Exemplarisches Arbeiten nötig!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Austausch (altersgemäß) mit christlichen bzw. jüdischen Klassenkameradinnen und –kameraden
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K5: Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden und religiöse Inhalte darstellen K4: Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen K5: Religiöse Symbole und Rituale kriterienbewusst gestalten</p>	<p>Gotteseferfahrungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● im Erbringen guter Taten ● in erfreulichen Lebenssituationen ● in Notsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koran 103, z.B. Situationen zusammenstellen, wie Menschen wieder auf den richtigen Weg gebracht werden – Handlungssituationen überlegen, wie man sich zu Gott hinwenden kann, z.B. zu „danken“ oder „bitten“ – Mindmap zu den Merkmalen von Engeln erstellen – Projekt: „Engel“ (auch in Judentum und Christentum) – Textarbeit: <i>İbrāhīms</i> Suche nach Gott (Koran 6:75-79) – Anlässe zusammenstellen, in denen man sich freut und Gott dankt, auch mit Hilfe von Hadith Bukhari Nr. 6316 (Licht) – Collage aus Gegenständen, in denen die Schönheit der Schöpfung erfahren wird – Schutzsuren (Koran 112, 113 oder 114) als Kalligraphie gestalten – Geschichte des <i>Yūnus</i> (Koran 21:87) exemplarisch darstellen – Textarbeit zu Koran 21:83-84; 38:41-44 (<i>Ayyūb</i>) – Verfassen eines Bittgebetes in Anlehnung an das Gebet Muhammads nach seiner Reise nach <i>Ṭāʾif</i> oder in Anlehnung an Hadith Nr. 12 in: <i>an-Nawawī</i>: Gärten der Tugendhaften Band 1, I (Buch der Gebote), Kapitel 1 (Aufrichtigkeit und gute Absicht), München 1999 – Drei Männer in einer Höhle <p>↪ Querverbindung zum Modul: „Meine Zeit-Eine Gabe Gottes“ – Aspekt: Gebet</p>

Themenbereich: Allah und der Koran

Mein Buch – Der Koran

Vorbemerkung

Die Kinder haben in der Grundschule bereits die Bedeutung des Korans als Gotteswort und Muhammad als dessen Empfänger kennen gelernt. Vielen ist die zentrale Bedeutung des Korans im Leben eines Muslims bewusst.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Für die meisten muslimischen Kinder ist der Koran ein besonderes Buch – Das Heilige Buch der Muslime. Die mitgebrachten Kenntnisse sind sehr heterogen und stark abhängig von der Religiosität der Familie und des Lebensumfeldes sowie der Einbindung in eine muslimische Gemeinde. Ebenfalls spielt die kulturelle Prägung der Glaubenspraxis eine wichtige Rolle dabei, welche Erfahrungen die Kinder mit dem Koran gemacht haben.

Begründung des Themas

Analog zur jüdisch-christlichen Tradition glauben die Muslime auch, dass Gott zu den Menschen gesprochen hat. In Fortsetzung dieser Offenbarungstradition stellt der Koran für Muslime das wahrhaftig gesprochene Wort Allahs dar, in dem ER seinen souveränen Willen kundtut und somit Seine Gegenwart mitten unter den Menschen unterstreicht – *„Wahrlich, dein Herr - Er ist der Erhabene, der Barmherzige. Dies ist eine Offenbarung vom Herrn der Welten, die vom vertrauenswürdigen Gabriel herabgesandt worden ist auf dein Herz [Du Muhammad], auf dass du einer der Warner sein mögest in klarer arabischer Sprache“* (Koran 26:191-195). Wegen seines edlen Charakters (*Qurān karīm*) pflegen Muslime einen sehr respektvollen Umgang mit ihren Koranexemplaren. Es wird empfohlen, sich einer Ritualwaschung zu unterziehen, bevor man im Koran lesen möchte. Zudem wird er meist an einem sicheren (erhöhten) Platz aufbewahrt.

Das Wort Koran ist von dem arabischen Verb *qaraʿa*, d.h. laut lesen, vorlesen, rezitieren abgeleitet und kann mit Rezitation, Lesung oder auch Vortrag übersetzt werden. Der Erzengel Gabriel übermittelte Muhammad ca. 610 n.Ch. in der Höhle Hira (*ḥirāʿ*) auf dem Berg des Lichtes (*ḡabal an-nūr*) in der Nähe Mekkas die folgenden ersten Verse des Korans: *„Lies im Namen deines Herrn, Der erschuf [...] Lies! Denn dein Herr ist allgütig [...] Der lehrt den Menschen, was er nicht wusste.“* (Koran 96:1-5). Mit der Übermittlung dieser göttlichen Botschaft wurde die bisher in Mekka als wahrhaftig und vertrauenswürdig (*aṣ-ṣādiq / al-amīn*) bekannte Person Muhammad zum Gesandten Gottes berufen, und somit konstituiert der Koran die muslimische Gemeinschaft (Umma). Im Laufe von ca. 23 Jahren wurde der gesamte Koran zu verschiedenen Umständen und Anlässen offenbart, z.B. die Sure 108 (*al-kawṭar*) infolge einer Auseinandersetzung mit dem Propheten nach dem Tod seines Sohnes. Anhand solcher Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl*) kann festgestellt werden, ob ein Koranvers einen historischen

oder einen überzeitlichen Charakter hat, was für die Interpretation und das Verständnis von zentraler Bedeutung ist.

Im Auftrag des Propheten wurden offenbarte Teile des Korans durch Offenbarungsschreiber (u.a. durch *Zaid b. Tābit*) schriftlich auf Palmblättern, Pergament, Holz, Leder, Schulterknochen fixiert. Viele Gefährten Muhammads pflegten die Texte aber nach altarabischer Sitte auswendig zu lernen und mündlich zu tradieren. Seitdem genießt jeder Mensch, der als „*Hāfiẓ*“ (Bewahrer des Koran, der ihn auswendig kann) gilt, einen hochangesehenen Status in der Gemeinschaft. Nach dem Tod des Propheten sorgte der erste Kalif *Abū Bakr* für die Sammlung der niedergeschriebenen Texte. Der dritte Kalif *Uṣmān* nahm ca. 653 n.Ch. eine Art Endredaktion vor und vervielfältigte den Koran in seiner bis heute vorliegenden einheitlichen Form.

Die Anordnung der insgesamt 114 Suren folgt dem Prinzip der Länge, wobei Ausnahmen enthalten sind. Jede Sure, außer der neunten Sure (*At-Tawba*), wird mit der Basmala-Formel eingeleitet „*Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen*“. Die erste Sure heißt *al-Fātiḥa* (die Eröffnende) und gilt als das wichtigste Gebet im Islam, das nicht nur den Hauptteil der Ritualgebete dominiert, sondern auch zu vielen verschiedenen Anlässen (Eheschließung, Segnung, Totengebet etc.) vorgetragen wird. Der Koran setzt moralische Maßstäbe, bestimmt Rechte und religiöse Grundpflichten und dient gläubigen Muslimen als Richtschnur bzw. Rechtweisung für ihr gesamtes Leben. Ferner beinhaltet er zahlreiche Erzählungen, Gleichnisse und Prophetengeschichten als Hilfe zur Lebensgestaltung, die auch eine Verbindung zu christlichen und jüdischen Wurzeln haben.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

An die bisherigen Erfahrungen der Kinder mit der Besonderheit des Korans¹⁰ soll im Unterricht angeknüpft und um einige formale und inhaltliche Aspekte erweitert werden. Im Unterricht sollen formale Kriterien vermittelt werden, um eine bessere Orientierung im Umgang mit dem Koran zu ermöglichen. Die formale Anordnung des Korans stellt eine gewisse Herausforderung für Heranwachsende dar, der man mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden begegnen kann. Die Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte des Korans, die zugleich eine Offenbarungsgeschichte ist, bietet eine Möglichkeit, die ersten und wichtigen Botschaften des Korans, die ersten Muslime und weitere Informationen über die Entstehungsphase kennenzulernen. Entdeckend und erfahrungsorientiert können Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit zwei wichtigen Traditionen (Kalligraphie und Rezitationskunst) einen ästhetischen Zugang zur Welt des Korans finden. Die Entdeckung von Geschichten verschiedener Propheten und Völker im Koran soll im interreligiösen Sinne für den integrativen Ansatz des Korans sensibilisieren.

¹⁰ Bei der Verwendung einer deutschsprachigen Koran Ausgabe für Schülerinnen und Schüler ist darauf zu achten, dass die vielschichtige Bedeutung arabischer Ausdrücke in der jeweiligen Übersetzung berücksichtigt wird. Ggf. empfiehlt es sich, mehrere Übersetzungen im Unterricht zu vergleichen.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K2: Religiös bedeutsame Zeugnisse verstehen K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen in verschiedenen Kontexten wieder erkennen und einordnen</p>	<p>Die Besonderheit des Korans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschied Koran und gewöhnliches Buch • Warum ist der Koran ein besonderes Buch? • einige Regeln zum Umgang mit dem „edlen Koran“ 	<ul style="list-style-type: none"> – SuS bringen ihre Lieblingsbücher mit, Lehrende bringen den Koran mit – kreatives Schreiben, z.B. „Welche Bücher würdest du auf eine einsame Insel mitnehmen?“ – Vergleichsaspekte: Autor, Schriftform, Aufmachung, Hören (Hörbeispiele) – Textarbeit: Was der Koran über sich selbst sagt (Koran 45:20 – Rechtleitung / <i>huda</i>, Koran 10:1 – Zeichen des weisen Buches / <i>hakim</i>) – Basteln eines Koran-Ständers – ritualisierte Umgangsformen (rituelle Waschung, Respekt und Zuwendung, <i>isti‘āda</i> „Schutz bei Allah suchen“ und Bismillah – „Im Namen Allahs“ u.a.) – SuS berichten, welche Rolle der Koran für sie und ihre Familie im Alltag spielt
<p>K2: Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, gattungsmäßig unterscheiden, sachgemäß erschließen K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern. K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, gattungsmäßig unterscheiden, sachgemäß erschließen</p>	<p>Formale Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begriff „Koran“ und andere Benennungen • Bismillah – Im Namen Gottes • Aufbau und Anordnung der Suren • Namen der Suren • Textsorten • Bedeutung der Hadithe im Vergleich zum Koran <p>Offenbarungsgeschichte des Korans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beginn der Offenbarung und die erste Botschaft Gottes 	<ul style="list-style-type: none"> – Suche und finde: Tiere im Koran, Prophetennamen, Orte, Kräuter und Pflanzen – Übungen, Spiele zur Orientierung im Koran: Wie finde ich welchen Vers im Koran? Wie finde ich was im Koran? (Index, Suche in online-Ausgaben) – Textarbeit – Ausfüllen eines Lückentextes, z.B. aus Bundeszentrale für politische Bildung: Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen. Modul 3: Interreligiöses Lernen – Teil 1. Bonn, unveränderter Nachdruck 2006, S. 80 – ausgewählte Namen von Suren kalligraphisch gestalten – Begriffsklärung vornehmen – Konkrete Hadith-Beispiele kategorisieren – Die Geschichte in der Berghöhle Hira (Filmausschnitt „Der Gesandte Allahs“, Bilder, Dokumentation) – Textarbeit, z.B. zu: "Papa, was ist eine Offenbarung?" (Ben Jalloun, Tahar: Papa, was ist der Islam? Berlin 1999, S. 22f) – Interviewführung mit einer Person, die Hadsch (<i>ḥaǧǧ</i>) oder Umra (<i>‘umra</i>) gemacht hat.

K5: Informationen zu religiösen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren
 K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern.

- die ersten Muslime
- mekkanische und medinensische Suren
- Offenbarungsanlässe
- schriftliche Fixierung des Koran
- die abschließende Botschaft Gottes

- „Steckbriefe“ erstellen: die erste Frau (*Ḥadīġa*), der erste Mann (*Abū Bakr*), der erste Junge (Ali)
- Textarbeit, die die unterschiedlichen Textsorten der Suren herausarbeiten
- ↪ Querverbindung zum Thema „Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule“
- z.B. aus Koran 105; Koran 108; Koran 111 Offenbarungsanlässe übersichtlich darstellen
- Internetrecherche zu damaligen Schrift- und Schreibmaterialien
- Textarbeit zu Koran 5:3

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln
 K5: Informationen zu religiösen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren
 K2: Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und anderen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären

Bedeutung des Korans für den Einzelnen und alle Muslime

- Bedeutung des Korans für den Alltag des Einzelnen
- Koran als Begründung für die Umma
- ästhetische Ausdrucksformen des Glaubens
 - kalligraphische Gestaltung von Koranversen
 - Rezitation des Korans (*taġwīd*)

- aus den Kennzeichnungen des Koran (z.B. *kitab*, *furkan*, *huda*) Konsequenzen für das eigene Leben entwickeln
- Umfrage in der Schule, im Freundeskreis
- Textarbeit zu Abschiedspredigt des Propheten
- kalligraphische Werkstatt (dazu Schreibmaterialien selbst herstellen)
- verschiedene Rezitationsarten des Koran vergleichen und auf die Eigenarten der arabischen Sprache hinweisen; Auswendiglernen und Rezitieren von wichtigen Suren
- ↪ Querverbindung zum Modul „Mein Gott – Allah: Zuflucht und Geborgenheit“, Bilderverbot

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Koran als Wegbegleiter für mein Leben

- Koran lesen und verstehen
- Suren, die Muslime besonders gut kennen

- Vergleich verschiedener Übersetzungen von Suren
- Lebenslauf als Plakat gestalten und mit Koranversen versehen
- *al-Fātiġa*, 1, Thronvers 2: 255, *Īḥlāṣ* 112, zwei Schutzsuren 113, 114, *Yāsīn* 36 u.a. in ihrer Bedeutung klären und Lebenssituationen zusammen stellen, in denen sie rezitiert werden

Module für die Orientierungsstufe

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

- Rezitation bei besonderen Anlässen

Additum

Gemeinsamkeiten mit Thora und Bibel

- Situationen zusammenstellen, bei denen Koransuren rezitiert werden, z.B. Hochzeit, Geburt eines Kindes, Krankheiten, Beerdigung
- aus Koran 3:3 die Bedeutung von Thora und Bibel als Heilige Bücher herausarbeiten
- Steckbriefe zu Thora bzw. Bibel und Koran erstellen
- Personen zusammenstellen, die in allen drei heiligen Büchern vorkommen
- Namenslisten mit bekannten Figuren aus Bibel und Koran vergleichen
- ↔ Zusammenarbeit mit dem christlichen RU

Themenbereiche: Muhammad und sein Leben / Propheten

Woran ich mich orientiere – Vorbilder

Vorbemerkung

Die Kinder haben in der Grundschule unter der Leitfrage „Wie sollen wir leben?“ Muhammad als vorbildhafte Gestalt kennen gelernt.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Vorbilder haben für die Kinder dieser Altersstufe eine große Bedeutung, da sie Rollenangebote auf dem Weg ihrer Persönlichkeitsentwicklung bieten und Gemeinschaften stiften. Dabei ist auf der Suche nach Identifikationsmöglichkeiten immer noch die Familie der bedeutsamste Ort der Identifikationsfindung. Das Selbstbild (mitsamt den Einstellungen und Verhaltensweisen), welches die Schüler und Schülerinnen mittels Orientierung an ihrer sozialen Umwelt entwickeln, orientiert sich noch weitgehend an den Idealen der Eltern. Jedoch geraten in dieser Entwicklungsphase zunehmend auch Leitbilder außerhalb des familiären Umfeldes in den Blick der Kinder. Auf der Suche nach „inneren Begleitern“, die im Prozess des Strebens nach Selbstständigkeit und Anerkennung und beim Aufbau eines „Selbst“ idealisiert werden, begegnet den Heranwachsenden eine Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten, vor allem im medialen Bereich. Gerade durch die Konfrontation mit Handlungsbereichen, die sich dem Einflussbereich der Eltern eher entziehen, entdecken die Schüler und Schülerinnen auch neue „Welten“ mitsamt ihren Idolen und Leitbildern. Dies kann dazu führen, dass – zumindest ansatzweise – auch frühere (familiäre) Vorbilder hinterfragt bzw. kritisiert werden.

Vorbild – und damit Hilfe beim Aufbau eines Selbst-Ideals – ist, wer im Sinne der moralischen Maßstäbe dieses Alters konsequent und mutig handelt, gleichzeitig aber auch für Schwächen Verständnis hat bzw. in Not Geratenen hilft. Darüber hinaus üben zunehmend ein bestimmtes Auftreten (auch Outfit), Erfolg, Ansehen und Beliebtheit eine Faszinationskraft aus, die meist von Personen repräsentiert wird, die mit dem konkreten Kinderalltag in der Regel unmittelbar nichts zu tun haben. Idole „verkörpern“ für viele Kinder dieses Alters Weltbilder und sind neben den Freunden wichtige „Ressourcen“ beim Abbau von Selbstzweifeln und psychischen Spannungen. Die meisten Kinder haben in diesem Alter Stars aus den Bereichen Sport, Film, Musik oder virtuelle Helden als Vorbilder, die sie vergöttern, aber auch zum Teil schnell wieder entthronen und durch neue Idole ersetzen. Auf nahezu grenzenlose Identifikation mit „charismatischen Personen“ können – nicht zuletzt bedingt durch Trends, Einflüsse von Peergroups, etc. – plötzlich Gleichgültigkeit oder sogar Verachtung dieser Idole folgen und Bewunderung und höchster Respekt gegenüber neuen „Autoritäten“ an die Stelle vorher verehrter Vorbilder treten.

Begründung des Themas

Alle Propheten genießen im Islam eine besondere Stellung und dienen den Menschen als Vorbilder. Unter ihnen nimmt Ibrahim eine zentrale Rolle ein. Er gilt als Stammvater der drei abrahamitischen Religionen. Die Propheten *Mūsā* oder *ʿĪsā* werden ebenfalls oft in den Vordergrund gestellt. Opferbereitschaft und Gottessuche (*Ibrahim*), Gesetzestreue (*Mūsā*) oder asketisches Leben (*ʿĪsā*) sind Ideale, die durch die Propheten verkörpert werden.

Für Muslime gilt der Prophet Muhammad in seiner Art und Weise, wie er das Wort Allahs vorgelebt hat, als besonderes Vorbild. Denn Muhammad ist, wie Allah im Koran ihn beschreibt, ein „schönes Vorbild (*uswa ḥasana*) und zwar für jeden, der auf Allah und auf den Jüngsten Tag hofft und Allahs viel gedenkt (vgl. Koran 33:21). Er verkörpert in seiner Vorbildfunktion die Botschaft des Korans in seinem Handeln – sein Handeln bildet den Koran ab (Hadith). Er gibt zugleich eine Erläuterung dessen, was im Koran nur ansatzweise dargestellt wird (z.B. dass gebetet werden soll, schreibt der Koran vor; wie ein Muslim sein Gebet verrichten soll, kann nur der Sunna entnommen werden).

Die Lebensweise des Propheten umfasst demzufolge alle Bereiche des Alltagslebens ohne Ausnahme, darin bestätigt ihm Allah im Koran „du verfügst wahrlich über großartige Tugenden“ (Koran 68:4). Schon von seiner Jugend an war er als rechtschaffener Mensch bekannt, was ihm unter seinen Landsleuten die Beinamen *aṣ-ṣiddīq* (der Wahrheitsliebende) und *al-amīn* (der Vertrauenswürdige) einbrachte.

Dadurch wurde seine Lebensweise (Sunna) zur Richtschnur für die Muslime: „Wer mir nachfolgt, der ist von mir, und wer meine Sunna nicht liebt, der ist nicht von mir“ (Hadith). Seine Gefährten (Männer wie Frauen), die ihm folgten und seine Wirkungskraft erlebten, gelten ebenfalls in ihrer Art und Weise als Vorbilder, wie sie die Botschaft angenommen und in ihrem Leben umgesetzt haben: z.B. *Abū Bakr* (*aṣ-ṣiddīq* – „der die Wahrheit Bestätigende“; Koran 39:33), *ʿUmar* (*al-fārūq* – der Gerechte), *ʿUṭmān* (*al-ḥayyā* – Schamhaftigkeit), Ali (*ḥikma*) – Weisheit und Tapferkeit) oder *ʿĀʾiṣa* und *Fāʾima* (Tugendhaftigkeit, Gelehrsamkeit).

Muhammad verstand sich als Diener Gottes, ohne übermenschliche Kräfte, ausgezeichnet nur durch den besonderen Auftrag, Prophet und Gesandter Gottes zu sein (vgl. Koran 18:110; 41:6). Diese Tatsache soll einerseits jeden Menschen dazu motivieren, ein Vorbild zu sein, und zwar indem er sich an dem Beispiel des Propheten orientiert. Andererseits soll der menschliche Charakter Muhammads trotz seiner zentralen Vorbildfunktion vor jeder Fehlform der Vergötterung schützen. Für jeden Muslim bleibt es eine große Herausforderung, die Grundwerte des Islam, die vom Propheten in vorbildlicher Weise vorgelebt wurden, in der heutigen Zeit auf angemessene Art und Weise in der jeweiligen Lebensrealität umzusetzen und stets zu aktualisieren.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Der islamische Religionsunterricht soll die Orientierung der Schülerinnen und Schüler begleiten. Daher geht es zunächst darum, vorhandene Schülervorstellungen wahrzunehmen und aufzuarbeiten, dabei jedoch keine vorschnelle moralisierende Bewertung vorzunehmen. Vielmehr soll gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Unterschied zwischen echten (lebensförderlichen, gemeinschaftsstiftenden, authentischen) und falschen Vorbildern, denen z.B. blind gefolgt wird, erarbeitet werden und damit zu einem kritischen Blick bei der Auswahl und Beurteilung von Vorbildern in ihrem Lebensumfeld verhelfen.

Religiöse Vorbilder bieten Angebote zur produktiven Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit aus islamischer Perspektive. Schülerinnen und Schüler lernen exemplarisch an den Biographien bedeutsamer islamischer Persönlichkeiten (Propheten sowie Gefährtinnen und Gefährten) vorbildhafte Einstellungen und Haltungen. Diese müssen auf schülerrelevante Lebensbereiche und Aktionsfelder bezogen werden. Dabei sollten die vorbildhaften Gestalten aber nicht überhöht, sondern in ihrem Menschsein vorgestellt werden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken.</p>	<p>Meine Vorbilder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbilder im persönlichen Umfeld • Vorbilder im gesellschaftlichen Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> – Gestaltung des Symbols „Weg“: Wegbegleiter, Zielrichtung, Umwege... – Plakat erstellen: „Meine Sehnsüchte“ – kreatives Schreiben, z.B.: Meine ideale Familie in der Zukunft – kreatives Schreiben / Collage: „Halt und Orientierung gibt mir...“ – Collage zu Helden / Idealen / Idolen – Internetrecherche in der Datenbank „Local Heroes“ (www.ktf.uni-passau.de/local-heroes) – Reportage erstellen zu aktuellen Jugendkulturen
<p>K3: Deskriptive und normative Aussagen unterscheiden. K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.</p>	<p>Merkmale und Funktionen von Vorbildern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften von Vorbildern • Notwendigkeit von Vorbildern (Suche nach Orientierung, Wertschätzung, Haltungen etc.) • echte und falsche Vorbilder (situationsangemessene, verantwortungsbewusste Aneignung gegen blinde Gefolgschaft) 	<ul style="list-style-type: none"> – Satzergänzungsspiel: „Das finde ich cool, weil...“ – „Anforderungskatalog“ an Vorbilder erstellen – Interviews mit Eltern, Verwandten, Lehrern: Begründungen für die eigenen Vorbilder – Pro-Contra-Diskussion über die Notwendigkeit von Vorbildern – in Anknüpfung an die Vorbilder der Schülerinnen und Schüler eine Begründung verfassen: Was macht eine bestimmte Person zum Vorbild? – Beispielgeschichte: „Aus dem wirklichen Leben eines Stars“ im Blick auf die Vorbildfunktion von Stars auswerten – kreatives Schreiben: „Möchtest du so sein wie...?“

<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen. K2: Religiöse Motive und Elemente in Texten identifizieren. K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Vorbilder im Glauben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muhammad • Gefährten und Gefährtinnen des Propheten • Vergleich mit den Merkmalen echter Vorbilder 	<p>Projektartiges Arbeiten sinnvoll</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lebenslauf als Lückentext gestalten – Textarbeit zu Lobliedern auf den Propheten – eigenes Loblied verfassen – typische Charaktereigenschaften aus Muhammad-Biographien (für Jugendliche) herausarbeiten und nach Voraussetzungen für ihre Entstehung fragen – Textarbeit zu: Koran 18:110; 41:6 (Muhammad als Mensch) – szenisches Spiel zu Koran 80:1-10 („Irren ist menschlich“) – Standbild: Darstellung der Verzweiflung/ Trauer (Koran 39:53); Muhammad beim Rückweg aus <i>Ṭāʾif</i> (Informationen dazu z.B. in: Martin Lings: Auszug aus dem Leben des Propheten) – die aufgeführten methodischen Hinweise sind auch auf andere Propheten (<i>Ībrāhīm, Mūsā, ʿĪsā</i>) übertragbar – Steckbriefe erstellen (z.B. mit Hilfe geeigneter Informationstexte oder Internetquellen) – Beispielkonflikte konstruieren und im Sinne der Vorbilder im Glauben lösen lassen (z.B. Diskussion um den Friedensvertrag von <i>Ḥudaybiyya</i> vor der Rückeroberung von Mekka) – Diskussion in der Klasse führen
<p>K5: Die Umsetzung und die Einhaltung von Ausdrucksformen islamischen Glaubens kennen und reflektieren. K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<p>Jeder kann Vorbild sein</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich selbst akzeptieren mit Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> – Phantasiegeschichte: „Als ich einmal ein Held / Vorbild war“ – Reflexion: Situationen, in denen ich nicht so bin wie andere es wollen – Auswertung von aktuellen Zeitungsberichten – Erneute Internetrecherche in der Datenbank „Local Heroes“ – Erlebnispädagogische Arbeiten (in Zusammenarbeit mit der Klassenleitung oder dem Fach Sport)

Module für die Orientierungsstufe

K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten.
K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln.

- Orientierungsmöglichkeiten und Hilfsangebote zur Selbstfindung
- Vorbildhaftes Verhalten im Alltag

- aus (vorgegebenen) Hadithen oder Koranstellen ein Leitwort/Motto für einen Tag/eine Woche/einen Monat im eigenen Leben aussuchen und evtl. kreativ bzw. kalligraphisch gestalten
- Materialien aus PIT und PROPP einsetzen
- Zusammenarbeit mit Angeboten der Jugendarbeit, z.B. auch in Klassenleiterstunden
- Engagement in der SV, im Verein etc.
- ↪ Querverbindung zu den Modulen „Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule“, „Wo ich zuhause bin – Heimat“

Themenbereich: Islamische Ethik

Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule

Vorbemerkungen

Die Lehrplaneinheit gehört zum Themenbereich „Islamische Ethik“. Die in der Grundschule im Horizont der Leitfragen „Wer sind wir? Wer bin ich? Wie sollen wir leben?“ gewonnenen Erkenntnisse sollen im Hinblick auf den neuen Lern- und Lebensort aktualisiert und erweitert werden.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Mit dem Eintritt in die Orientierungsstufe begegnen Schülerinnen und Schüler einem Erfahrungsbereich, in dem in verstärktem Maße universalistische Regeln bzw. Prinzipien wirksam sind und zum Teil stärker als bisher beziehungsunabhängige Sachanforderungen an sie herangetragen werden. Auch wenn die Elternbindung noch sehr stark ist, so spielt die Beziehung zu den Gleichaltrigen eine immer größere Rolle.

Es kann sein, dass sie zum ersten Mal die Erfahrung des Religionsunterrichtes machen und sie dadurch ihren Glauben im Kontext von Schule reflektieren.

Im Religionsunterricht ist der Klassenverband aufgelöst. Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen finden sich in einer Religionsgruppe wieder, in der sich ebenfalls Gemeinschaft ausbilden muss als Chance zur Vergewisserung einer religiösen Identität. Daraus können sich Impulse für die Grundformen des sozialen Miteinanders in den Stammklassen ebenso ergeben wie Anstöße zwischen den Religionen und Konfessionen.

Begründung des Themas

Für Muslime ist Gott nicht nur der Schöpfer (*al-hāliq*), sondern Er gibt auch für ein gelingendes Zusammenleben aller Geschöpfe seine Empfehlungen und Rechtleitung (*al-hādī*) (Koran 20:50; 20:15; 67:3). Aus diesem Ordnungsprinzip folgt, dass ein Zusammenleben ohne Regeln und Normen nicht denkbar ist. Es handelt sich immer um Rechte und zugleich Pflichten sowohl Allah (*ḥaqq* Allah) als auch den Mitmenschen (*ḥaqq al-ʿibād*) gegenüber. Die Wegweisung bzw. Rechtleitung Gottes (*dīn*) verstehen Muslime als einen Ausdruck Seiner Liebe und Barmherzigkeit (Koran 22:78; 20:2), denn er weiß über die Bedürfnisse seiner Geschöpfe am besten Bescheid (Koran 67:14). Als schönes Vorbild (*uswa ḥasana* – Koran 33:21) dient der Prophet Muhammad, der im Alltag – laut einem Hadith – wie ein „lebendiger Koran“ unter den Menschen lebte. Für Muslime gelten Koran und Lebenspraxis des Propheten als umfassende normative Grundlagen der Gestaltung ihres Alltags.

Die Schule als Lern- und Lebensort stellt für Schüler und Schülerinnen einen wichtigen Teil ihres Alltags dar. Der Respekt für und der friedliche Umgang mit den anderen ist ein wichtiges Gebot des Islam (Hadith: Muslim ist der, vor dessen Hände und Zunge die anderen sicher sind.).

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Die Einheit eignet sich als Einstieg in den Religionsunterricht in der Orientierungsstufe und als Beitrag zu einem fächerverbindenden Projekt, in dem in mehreren Fächern der Eintritt in die neue Schule inhaltlich gestaltet wird.

In dieser frühen Phase bietet die Einheit die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit der Lehrkraft. Darüber hinaus bietet sie besonders für die Unterrichtenden die Möglichkeit, ihre Klassen im Blick auf die religiöse Heterogenität kennen zu lernen und daraus Schlüsse für die langfristige Unterrichtsplanung zu ziehen.

Entsprechend der Entwicklungsaufgabe der Heranwachsenden wird es notwendig, Regelbewusstsein zu fördern, die Sinnhaftigkeit von Regeln im Lichte der islamischen Quellen bewusst zu machen und sich über Grundsätze des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens zu verständigen. Kooperative Arbeitsformen sind besonders geeignet, diesen Prozess zu unterstützen.

Damit leistet der IRU auch einen Beitrag zur Gestaltung von Schule als Lebensraum.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen K3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Überzeugungen erkennen und benennen</p>	<p>Meine neue Religionsgruppe und Ich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das bin ich – Das ist mir wichtig • Das sind meine Mitschülerinnen und Mitschüler • Das erwarte ich von anderen und von der Schule – Das erwartet die Schule von mir 	<ul style="list-style-type: none"> – „Steckbrief“ erstellen, in dem auch religiöse Erfahrungen angesprochen werden – eigenes Profil zeichnen und ausschneiden – Collage erstellen (meine Familie, mein Lieblingsverein, meine Vorbilder, das ist besonders an mir usw.) – Kennenlernspiele (zur Wahrnehmung von Differenzen als Voraussetzung für Akzeptanz und Respekt) – Gedankenexperiment: Wenn ich der/die Schulleiter/in wäre, ...
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen K5: Religiöse Inhalte darstellen und Rituale kriterienbewusst gestalten</p>	<p>Kennzeichen und Bedingungen einer guten Gemeinschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung jedes einzelnen und Einbringen der eigenen Fähigkeiten für andere • Notwendigkeit und Sinn von Regeln im (Schul-)Alltag 	<ul style="list-style-type: none"> – Mindmap zum Thema: Wie kann ich meine Fähigkeiten für andere einsetzen? – Hadith: „Menschheit als Körper“ kreativ gestalten – Beispielgeschichten: Talente der Propheten (z.B. Josef und die Traumdeutung, David als Schmied, Muhammad als Händler) auswerten – Erarbeitung von Gesprächsregeln – Symbolhandlung: Einzelne Puzzleteile beschriften unter dem Motto: „So entsteht Gemeinschaft“ und zusammensetzen – Schiffsgleichnis (Hadith) im Blick auf die Notwendigkeit von Regeln auswerten – Vereinbarung von Klassenregeln bzw. Entwicklung von Ritualen

Module für die Orientierungsstufe

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und (auch im Blick auf mögliche Dialogpartner) kommunizieren

- Regeln, die uneingeschränkt gelten

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen
K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in Konflikten zur Geltung bringen
K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen

Störfaktoren, z.B.

- egoistisches Verhalten
- verbale und physische Gewalt
- Ausgrenzung

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln
K5: Die Umsetzung islamischen Glaubens reflektieren

Leben und Lernen in einer vertrauensvollen Atmosphäre

- sich aufeinander verlassen
- miteinander lernen, miteinander kooperieren

- Sammlung von den Schülerinnen und Schülern bekannten islamischen Regeln und Vergleich mit Koran und Sunna
- Gebote / Verbote in Koran und Hadith für das Zusammenleben aktualisieren, z.B. Koran 31: 12-20 (Luqmans Testament), Abschiedspredigt (= Gleichwertigkeit aller Menschen); Goldene Regel (Hadith: Ein wahrhaftiger Gläubiger ist derjenige, der für die anderen das wünscht, was er für sich wünscht.)
- Regeln bei den ersten Muslimen zusammenstellen

↔ Querverbindung zum Modul „Wo ich zuhause bin – Heimat“: Vertrag von Medina

- Symbolhandlung: Puzzleteile erarbeiten, z.B. zu dem Thema „Streit/Unfrieden entsteht, wenn“
- kreatives Schreiben, z.B. zu dem Propheten (als Streitschlichter) und der „schwarze, edle Stein“
- Fallbeispiele auswerten
- Wörter zusammenstellen, die als Beleidigung empfunden werden
- Rollenspiele durchführen, um auf verbale Gewalt aufmerksam zu machen
- Beispielgeschichten, auch aus dem Koran, z.B. *Yūsuf*, im Blick auf Ursachen für Ausgrenzung auswerten und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten

- Vertrauensspiele
- Elfwortgedicht verfassen, z.B. zu „Ich-Du-Wir“
- Kooperationsspiele zur Stärkung der Klassen- bzw. Gruppengemeinschaft durchführen
- Helfersystem entwickeln

- | | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• schulische Anforderungen erfüllen (Leistung, Pflichten)• Schulleben mitgestalten | <ul style="list-style-type: none">– Hadith: „Nach Wissen zu suchen, ist Pflicht für jeden Muslim – Mann und Frau“ in „Gebotekatalog“ für schulisches Lernen übertragen– Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, dazu. z.B. einen Wochenplan erstellen und die Bereitschaft entwickeln, ihn zu erfüllen– Aufgaben in der Klasse verantwortungsvoll übernehmen
– Mitarbeit in der SV, Schülerzeitung, AGs etc.– Beiträge zu Schulfesten oder -feiern, interreligiösen Gottesdiensten etc. mitgestalten |
|--|---|--|

Themenbereich: Islamische Ethik

Wo ich zu Hause bin – Heimat

Vorbemerkungen

Die Lehrplaneinheit gehört zum Themenbereich „Islamische Ethik“ und thematisiert in Anknüpfung an Lernerfahrungen, die in der Grundschule unter den Leitfragen „Wer sind wir? Wer bin ich? Wie sollen wir leben?“ gewonnen wurden, Fragen einer muslimischen Lebensweise in einer pluralistischen Lebenswelt.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Lebenssituation muslimischer Schülerinnen und Schüler gleicht in vielerlei Hinsicht derjenigen der anderen Gleichaltrigen: Familie, Freundschaften, schulisches Lernen, Freude und Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Freizeitaktivitäten, Konsumverhalten. Es gibt aber auch muslimische Heranwachsende in einem sie belastenden Spannungsverhältnis, das andere Schüler und Schülerinnen so nicht kennen: Bindung an nationale, religiöse und kulturelle Traditionen einerseits, das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft andererseits. Die Folgen dieser Problematik des Aufwachsens in verschiedenen Lebenswelten können Gewissenskonflikte, innere Zweifel, Rollenkonflikte oder Entfremdung von der Familie sein. Hinzutretende mangelnde Anerkennung kann Auslöser für Rückzug oder Abgrenzung sein. Infolge negativer Erfahrungen mit dem Fremdsein in einer pluralistischen Gesellschaft kann es dazu kommen, dass manche muslimischen Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach Orientierung, Geborgenheit und Zu Hause-Sein die positiven Aspekte der „Zweihemischkeit“ („hybride Identität“) nicht wahrnehmen.

Begründung des Themas

Die islamische Sichtweise im Hinblick auf Heimat geht (im Anschluss an die Schöpfungsgeschichte) davon aus, dass der Mensch seine ursprüngliche Heimat – das Paradies als Ort der Einheit mit Gott – verlassen musste, um sein Leben in der Welt nach den Geboten Allahs zu führen mit dem Ziel, nach dem Tod wieder ins Paradies zurückzukehren. (Die ausführliche Thematisierung von Paradiesvorstellungen / Zukunftsvisionen / Utopien etc. bleibt einer späteren Jahrgangsstufe vorbehalten.) Aus dieser Vorstellung ergibt sich für einen Muslim/ eine Muslima eine Reihe von lebenswichtigen Handlungsmaximen, die sich aus dem Koran ableiten lassen:

- Der muslimische Gläubige sollte in der Lage sein, seine religiösen Pflichten überall auf der Erde unabhängig von der Herkunft seiner Eltern erfüllen zu können. (*amr bil ma'rūf wa nahy 'an al-munkar.*)
- Die Sehnsucht nach dem Paradies bedeutet nicht die Vernachlässigung des gegebenen Lebens. Die Gestaltung des Lebens mit Anderen sowie die Wertschätzung der Erde als Ort der Tätigkeit (*dār al-'amal*) bzw. des Lebens als Zeitrahmen für die optimale Vollbringung von guten Taten sind

genauso wichtig („...vergiss deinen Teil an der Welt nicht; und tue Gutes, wie Allah dir Gutes getan hat; und begehre kein Unheil auf Erden; denn Allah liebt die Unheilstifter nicht“ Koran 28:77). Für den Aufbau einer Gemeinschaft ist es zentral, das Gute zu tun und das Böse zu unterlassen (Koran 3:104).

- Der Muslim ist demnach gehalten, für das Diesseits so zu arbeiten, als würde man ewig leben, und sich für das Jenseits so einzusetzen, als würde man sofort ableben. (Spruch nach *Ībn ʿUmar*)
- Die ethnische Herkunft begründet nach dem Koran keine unterschiedliche Wertigkeit der Menschen; der „Gottesehrfürchtigste“ (*taqwā*) ist von Allah am meisten geehrt (Koran 49:13); Gott achtet auf die Herzen und das Tun der Gläubigen und nicht auf ihr Vermögen oder ihre Gestalt (Hadith).
- Die Aufgabe als Muslim/Muslima ist es immer, sich an jedem Ort mit all seinen Kräften für Rahmenbedingungen einzusetzen, die ein Zusammenleben in Frieden ermöglichen und eine friedliche Ausübung von Religion gewährleisten. Das definitive Verlassen eines Ortes stellt grundsätzlich eine Option dar (Koran 4:97), die aber immer – ebenso wie die Hedschra (*hiğra*) des Propheten – zum Schutz von Glauben und Leben ultima ratio sein sollte.
- Alle Propheten sind nach islamischer Erkenntnis gewandert (Hadith: „Es gibt keinen Propheten, der nicht ausgewandert wäre.“). Die Auswanderung des Propheten Muhammad (Hedschra) legte für die Muslime den Grundsatz fest: Jede erstrebenswerte Wanderung ist eine Wandlung von den schlechten zu den guten Eigenschaften (Hadith: „Der Wanderer ist jeder, der sich von allem fernhält, was Gott verwirft“). Insbesondere die Geschichte des Propheten *Yūsuf* zeigt, dass ein sinnerfülltes Leben in der Fremde möglich ist.

Ausgehend von diesen Vorstellungen von Heimat geht es um den Beitrag der eigenen Religion (des Islam) zur Bildung und Stärkung der emotionalen Bindung der Schülerinnen und Schüler an ihre Mitmenschen und an ihren Lebensort. Die Botschaft des Islam versteht sich als eine universale Botschaft der Barmherzigkeit an und für alle Menschen: „Wir entsandten dich (Muhammad) nur aus Barmherzigkeit für alle Welten“ (Koran 21:107). Laut Hadith des Propheten ist der „wahrhaft wertvollste Mensch“ derjenige, der sich für das Wohl der Anderen einsetzt. Aus ihrer Religion heraus sollen muslimische Heranwachsende Impulse bekommen und Argumente dafür entwickeln, dass sie sich in Deutschland heimisch fühlen (Deutschland als Teil des *dār al-ʿahd*, Haus des Vertrages) und mithilfe ihrer Religion u.a. Fremdheitserfahrungen in ihrem (Schul)Alltag bewältigen können.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Ausgehend von Heimat-Vorstellungen und Heimat-Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern und/oder anderer Personen) können Bedeutsamkeit, Vielfalt und Dimensionen des komplexen Heimatbegriffs erkannt werden. „Heimat“ und „Fremde“ scheinen sich dabei auf den ersten Blick auszuschließen. Da beide Begriffe sich eigentlich aber erst gegenseitig verständlich machen und beide Inhalte in der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler liegen, können Fremdheitserfahrungen zur Klärung des Heimatbegriffs, zur Wahrnehmung ihrer spannungsreichen Lebenssituation, aber auch zur Entdeckungsbereitschaft und Aktivität beitragen. Suchbewegungen nach Neuem, besserem Leben, „neuen Ufern“, dem „verlorenen Paradies“ etc. kamen (und kommen) häufig dadurch zustande, dass Menschen ihre Heimat verließen und sich Fremdem zuwandten. Die

Module für die Orientierungsstufe

Schülerinnen und Schüler können diese Einstellung in der Beschäftigung mit der Auswanderung des Propheten und dem Aufbau einer neuen Heimat in Medina ebenso erfahren wie in der Beschäftigung mit der Lebensgeschichte des *Yūsuf* (Joseph). Durch die Identifikation mit einer konkreten Person der islamischen Tradition können in dieser Altersstufe wichtige Impulse für das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft heute entstehen.

Alle Formen entdeckenden Lernens, erfahrungsorientierte Methoden und Erkundungen im sozialen Nahbereich können in besonderem Maße die Wahrnehmung der Vielfalt von „Heimat“ schärfen, Neugier und Offenheit gegenüber dem Fremdem wecken und eine positive Grundeinstellung der Heranwachsenden gegenüber der unmittelbaren Lebenswelt befördern. Damit ist der islamische Religionsunterricht wichtiger Teil einer zukunftsfähigen interkulturellen Bildung.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund und Ziel aufbrechen</p>	<p>Vorstellungen von Heimat und Geborgenheit bei den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo / Wann bin ich zu Hause / fühle ich mich wohl – wo und wann nicht? • Woher komme ich? • Merkmale für Heimat / “Zu- Hause-Sein“ / Wohl fühlen 	<ul style="list-style-type: none"> – Bild malen / Collage gestalten – Kreatives Schreiben, z.B. Tagebucheintrag, Brief an Freund/Freundin schreiben – Schreibmeditation – Befragung in der Familie oder in der Schule – Symbolhandlung: auf einer Weltkarte Herkunftsländer mit Pins verdeutlichen – Auswertung der Schülervorstellungen (z.B. in Form einer Mind-Map)
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen</p>	<p>Vorstellungen von Heimat im Koran</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Welt als Heimat: Verantwortung für die Welt • Aufbau einer gemeinsamen Heimat – Verwirklichung unabhängig vom Herkunftsland 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Querverbindung zum Modul „Dankbarkeit für Gottes Schöpfung“ – Textarbeit zu Koran 2:201 (<i>rabbanā ātinā</i>): Möglichkeiten bedenken, wie das „Gute“ in der diesseitigen Welt befördert werden kann – Koran 22: 46 (Der Mensch als Reisender) im Blick auf die Verantwortung des Menschen auslegen – anhand von Koran 2:115, 144, 149f (Gott ist da – unabhängig vom Ort); Koran 57:4 (Gott ist mit den Menschen – immer und überall); Hadith Bukhari Nr. 335 die Bedeutung von Heimat beschreiben und mit den Merkmalen (s.o.) vergleichen

Module für die Orientierungsstufe

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen
K5: Religiöse Inhalte darstellen und adressatengerecht präsentieren
K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern
K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen auseinandersetzen

Alte Heimat – neue Heimat

- Auswanderung des Propheten (Hedschra) und Aufbau einer neuen Heimat in Medina
- Beispiel für das Erlangen des Glücks in der Fremde – *Yūsuf* (Koran 12)
- Vereinbarung von Regeln für das Zusammenleben in Frieden (Der Medina-Vertrag als Modell)

Additum:

Erste Auswanderung nach Abessinien (Äthiopien)

- Korantexte in szenische Darstellung / Hörspiel / Reportage übertragen
- Ausschnitte aus dem Film "Mohammed – Der Gesandte Gottes" (1976; Regisseur: Moustapha Akkad; Originaltitel: "Mohammad – The Messenger of God")
- ↳ Querverbindung zum Modul „Meine Feste, deine Feste – Feiertage im Jahr“: Beginn der islamischen Zeitrechnung
- Erstellung einer Wandzeitung / eines Comics mit den Lebensstationen *Yūsuf*
- Identifikationsübung: Aus der Perspektive des *Yūsuf* Gefühle und Entscheidungen aufschreiben
- Szenisches Spiel / Standbild
- Film zum Leben *Yūsuf* auswerten, z.B. „Die Geschichte des Propheten Yusuf aus dem Quran | Der Weg Ist Das Ziel“
- Textarbeit: Auszüge aus dem Vertrag von Medina nach *Ībn Īshāq* im Blick auf Regeln des friedlichen Zusammenlebens auswerten
- Vergleich des Vertrages von Medina mit entsprechenden Artikeln des Grundgesetzes
- ↳ Querverbindung zum Modul „Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine neue Schule“

K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen

Gelingendes Leben als Muslim / Muslima in der Heimat Deutschland

- Gründe für ein Leben in Deutschland

- Weltkarte (s.o.) durch Gründe ergänzen
- Beispielgeschichten für Einwanderung zusammentragen und vergleichen
- Befragungen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler und deren Auswertung

K4: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln

K5: Die Umsetzung islamischen Glaubens reflektieren

K5: Religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten

- Voraussetzungen für gelingendes Leben in verschiedenen Bezügen, z.B. Interesse für das Geschehen im eigenen Umfeld, aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Verantwortung für die eigene (Aus-) Bildung, Akzeptanz der Verantwortung für das eigene Handeln
- Mitgestaltung der Heimat

Additum:

Geschichte der Muslime in Deutschland

- evtl. Aufgreifen der Schüleräußerungen vom Anfang
- Auswertung biographischer Skizzen (Materialien z.B. von Wolfgang Böge: "Gelungene und misslungene Integration im Alltag - Probleme, Konflikte, Lösungen". In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen. Modul 8: Muslimische Zuwanderung und Integration. Themen und Materialien. Bonn 2005, S. 45 - 46), auch aus Musik, Film oder Sport
- Besuch von Einrichtungen / Organisationen, die sich für gelingendes Zusammenleben einsetzen
- Expertenbefragung

- Symbolhandlung: Auf der Weltkarte Pins auf die Herkunftsländer setzen
- Möglichkeiten zur Gestaltung religiösen Lebens in der Schule schaffen, z.B. Errichtung eines Raums der Stille als Gebetsraum
- Projekt im eigenen Lebensumfeld, z.B. Ausrichtung eines interkulturellen Schulfestes, Entdeckungsreise in der eigenen Stadt
- Zukunftswerkstatt, z.B. „Meine Stadt – multireligiös“

- Vielfältige Materialien in: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Islam. Politische Bildung und interreligiöses Lernen. Modul 8: Muslimische Zuwanderung und Integration. (s.o.)

Themenbereich: Islamische Ethik

Kinder hier und anderswo – Geschenke Gottes

Vorbemerkungen

Das Thema knüpft an die Leitfragen „Wer sind wir? Wer bin ich?“ des Teilrahmenplans der Grundschule an, in der u.a. die Gebote des Islam Gerechtigkeit und Barmherzigkeit thematisiert wurden.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Für die meisten muslimischen Kinder in Deutschland – ebenso wie für ihre andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschüler – ist die Verwirklichung von elementaren Grundrechten, wie sie sich z.B. in den sog. Kinderrechten manifestieren, eine – wenn auch nicht bewusst reflektierte – Selbstverständlichkeit. Durch ihr ausgeprägtes Gefühl für Gerechtigkeit reagieren sie sehr sensibel auf Situationen, in denen elementare Rechte anderer verletzt werden.

In dieser Altersstufe erfahren die Schülerinnen und Schüler immer stärker, dass von ihnen im zunehmenden Maße Übernahme von Verantwortung – zumeist im familiären Bereich – abverlangt wird, die sowohl mit Rechten als auch Pflichten verbunden ist.

Begründung des Themas

Nach islamischer Auffassung ist Gott gerecht (*al-ʿadl*) und hat die Welt auf den Grundlagen von Gerechtigkeit erschaffen. Gerechtigkeit war auch das abschließende Ziel Muhammads. Daher sollten Menschen gerecht sein und das Recht haben, gerecht behandelt zu werden (Koran 4:58; 16:90; 3:75f; 5:2).

Hinsichtlich der Kinder enthält der Islam zum einen die Auffassung, dass Kinder als Segen, als Geschenk Gottes gelten (Koran 42:49; Hadith zum Spielen Muhammads mit seinen Enkeln; Hadithe über die Zuwendung Muhammads zu den Kindern). Zum anderen gibt es im Islam viele Bestimmungen, welche die Fürsorge für Kinder betreffen, laut Hadith z.B. Recht auf gute Erziehung, auf Bildung, auf einen guten Leumund, auf Gerechtigkeit. So hebt er u.a. die Verpflichtung hervor, dass besonders Waisen versorgt werden müssen und man Kinder nicht aus akuter Not heraus ausbeuten darf (vgl. Koran 6:151; 17:25; 17:31). Die Grundkonzepte des Islam sind in erster Linie auf die Familie und soziale Gerechtigkeit im Allgemeinen ausgerichtet.

Das starke Schwergewicht auf der Familie als dem besten Platz für das Kind ist auch in der Kinderrechtskonvention der UN zu finden, die die Vollversammlung der Vereinten Nationen im November 1989 verabschiedet hat und die heute von den meisten Staaten der Erde ratifiziert worden ist. Ein Islamischer Religionsunterricht, der zur Aufmerksamkeit auf die Rechte anderer, Solidarität den Armen und Schwachen gegenüber und auf die Übernahme von Verantwortung hin erzieht, kann auf diesem Hintergrund auch die Kinderrechte – als Teil der allgemeinen Menschenrechte – zu seinem Unterrichtsgegenstand machen. Nach islamischer Sichtweise ist die Achtung der Menschenrechte ein As-

pekt und zugleich eine erste Vorbedingung für die Achtung der Rechte Gottes. So kann deutlich gemacht werden, dass Gerechtigkeit und Verantwortung zentrale Fragen menschlichen Daseins sowie Grundanliegen aller Religionen bzw. Philosophien sind, die über Religions- und Konfessionsgrenzen hinweg zu gemeinsamen Handlungsoptionen führen können.

Die islamische Ethik hebt die Pflicht des Einzelnen hervor, Armen und Bedürftigen zu helfen, denn sie haben einen Anspruch auf Solidarität (Koran 17:26 f). Diese Verpflichtung findet sich auch in einer der fünf Säulen des Islam wieder: Der *zakāt* (Zakat) ist nicht nur eine religiöse „Pflicht-Armengabe“ der Wohlhabenden, sondern zugleich ein Recht der Bedürftigen (Koran 2:43). Ergänzt wird der Zakat durch den *ṣadaqa* (Sadaqa) (Koran 2:3) als freiwillige Abgabe (zum Unterschied und zur Verwendung von Zakat und Sadaqa vgl. auch Koran 9:60).

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Berichte von Kindern, denen elementare Lebensrechte verwehrt werden, sind in den Medien jederzeit präsent und werden zu bestimmten Anlässen wie z.B. dem Weltkindertag der UNO verstärkt in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Diese bieten aktuelle Zugänge zum Thema, bei denen die Schülerinnen und Schüler durch einen Vergleich der fremden mit ihrer eigenen Situation sensibel werden können für die Verwehrung von elementaren Grundrechten im Leben anderer.

Die Auseinandersetzung mit konkreten Kinderschicksalen bietet sich an, um die Komplexität weltweiter Zusammenhänge und Wechselwirkungen (z.B. bei der Herstellung von Produkten in der sog. Dritten Welt für die sog. Erste Welt) auf ein altersangemessenes Niveau zu reduzieren. Angesichts der Fülle von Kinderrechtsverletzungen ist dem Aspekt des exemplarischen Lernens in dieser Lehrplaneinheit besonders Rechnung zu tragen. Es ist wichtig, die Kinderrechtsverletzungen zu thematisieren, die Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe besonders betroffen machen. Um Empathie, Solidarität und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zu entwickeln, muss kognitivem und affektivem Lernen gleichermaßen Raum gegeben werden. Im Aufzeigen und schulischen Erproben von positiven Handlungsperspektiven liegen Möglichkeiten, Gefühlen wie Ohnmacht oder Resignation entgegenzuwirken und zur tätigen Übernahme von Verantwortung zu ermutigen.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen. K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<p>Kinder haben Wünsche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meine Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen und Ängste • Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen und Ängste anderer Kinder • Berechtigte Ansprüche und Rechte von Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> – Schreibmeditation o. ä. – Fragebogen erstellen (mögliche Vorlage in: B. Schnippenkoetter, Ich wäre gern ein Huhn. Was Kinder aus aller Welt erleben und sich erträumen. Frankfurt 2006) – ausgefüllte Fragebögen von Kindern aus verschiedenen Ländern arbeitsteilig untersuchen (Material in B. Schnippenkoetter, a.a.O.) und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den eigenen Wünschen herausarbeiten – Liste mit Rangfolge von berechtigten Ansprüchen erstellen (Was gehört zum notwendigen Lebensunterhalt/ zu einem glücklichen Leben?) – Wünsche für ein neugeborenes Kind symbolisch in eine Wiege legen
<p>K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<p>Kinder haben Rechte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wichtigkeit der Kinder im Islam – Geschenke Gottes / Recht auf Gerechtigkeit und Erfüllung von Grundrechten im Islam • Kinderkonvention als Beispiel einer „universellen“ Charta 	<ul style="list-style-type: none"> – kreative Textarbeit (Koranstellen), z.B. Umsetzung in „Gebote der Gerechtigkeit“ – anhand von Beispielgeschichten (z.B. Muhammad als Waisenkind; Verkürzung des Gebetes durch Muhammad wegen eines weinenden Kindes) die Wichtigkeit von Kindern erarbeiten – Rangfolge von Kinderrechten erstellen, z.B. „Haus der Rechte“ – Recherche zur UN-Kinderrechtskonvention (1989) durchführen und mit den eigenen Vorstellungen vergleichen – Vergleich mit den islamischen Vorstellungen – Kinderrechte in Piktogramme umsetzen – Nachrichten verfassen „Kinderrechte – für Kinder erklärt“

K5: Die Umsetzung und die Einhaltung von Ausdrucksformen islamischen Glaubens kennen und reflektieren

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln.

K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen

K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

- Zakat und Sadaqa – Hilfe zur Verwirklichung von (Kinder-)Rechten
- Rechte bedingen auch Pflichten

Verletzungen von Kinderrechten

- Befunde und Ursachen der Verletzung von Kinderrechten in der direkten Umgebung und in der „3.Welt“
- Aspekte der (rechtlosen) Lebenssituation von Kindern in der Welt
- Ursachen (und Folgen) dieser Lebenssituationen („Teufelskreis der Armut“)

- Begriffsklärung in Koran und Sunna
- Umfrage: Handhabung von Zakat bzw. Sadaqa im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler
- Pro-Contra-Diskussion zu Zakat / Sadaqa
- Tabelle anlegen: Rechte und Pflichten zuordnen z.B. in der Schule, in der Familie, gegenüber sich selbst
- Recherchen in der Umgebung zu Voraussetzungen der Kinderrechte

Exemplarisches Arbeiten nötig!

- z.B. Kinder ohne Nahrung; Kinderarbeit; Kinder als Ware; Kinder ohne Heimat; Kinder ohne Schulbildung; Kinder als Soldaten, Kinder als Flüchtlinge
- in Lebensbeispielen nach Verletzungen von Kinderrechten suchen
- Recherche, wo und wie Rechte von Kindern verletzt und Kindern Selbstverständlichkeiten verwehrt werden (Weltkarte)
- Fotos auswerten
- Wandzeitung erstellen
- Vergleich von Lebenssituationen, z.B. eigener (typischer) Tagesablauf und der eines Jungen/Mädchen aus einem Entwicklungsland
- Pro-Contra-Diskussion: Welche Arbeit ist Kindern zumutbar, welche ist unzulässig/ungerecht?
- szenisches Spiel: Kinderarbeiter unterhalten sich nach der Arbeit über ihren Tag

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln
K5: Unterschiedliche Darstellungs- und Präsentationsverfahren verwenden
K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

Gerechtigkeit für alle Kinder dieser Welt – Verantwortung übernehmen

- Möglichkeiten der Bekämpfung von Ungerechtigkeiten gegenüber Kindern in der direkten Umgebung
- Möglichkeiten der Bekämpfung von Ungerechtigkeiten gegenüber Kindern weltweit

- Besuch einer „Tafel“
- Informationen über den Förderverein der Schule sammeln und Möglichkeiten der Hilfe präsentieren
- Beispiel für Anwendung von Zakat bzw. Sadaqa: Unterstützung eines Hilfsprojektes (auch als gemeinsames Handeln der ganzen Schule)
- „Schüler helfen Schülern“ (Hausaufgabenhilfe, Lernwerkstatt etc.) organisieren oder in solchen Organisationsformen mitwirken
- Information und Gestaltung einer Ausstellung über die Aktivitäten der IAO, Unicef, Kinderhilfswerk (und anderer Organisationen) gegen die Ausbeutung von Kindern
- Patenschaft, Brieffreundschaft mit einem Kind übernehmen, z.B. als Religionsgruppe
- Flugblatt über die Lage und Interessen der Kinderarbeiterinnen und -arbeiter erstellen
- Besuch eines „Eine -Welt-Ladens“ auswerten
- Möglichkeiten eines bewussten Konsums (Fairtrade-Produkte) – konkretes Handeln beim Klassenfest, Schulfest etc.

Themenbereich: Religiöses Leben

Meine Zeit – Eine Gabe Gottes

Vorbemerkung

Die Kinder haben im Grundschulalter zwar noch kein reflektiertes Zeitverständnis, aber angesichts der zunehmenden Zeitansprüche, denen die Kinder in dieser Lebensphase ausgesetzt sind (s.u.), stellen sie Fragen nach Sinn und Zweck der Zeitgestaltung. Die Lehrplaneinheit ist dem Themenbereich „Religiöses Leben“ zugeordnet, weil der Islam z.B. durch das Gebet einen gewissen Zeitrhythmus in den Alltag bringt.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Über Zeitlichkeit als fundamentaler Bestimmung menschlicher Existenz werden sich Schüler und Schülerinnen dieser Jahrgangsstufe im Allgemeinen eher weniger (philosophische) Gedanken machen. Zeitempfindungen wie Langeweile, Zeitnot (Zeitdruck, Stress) und Zeitvergessenheit („erfüllte Zeit“) hingegen liegen als Phänomene eines konkreten Umgangs mit Zeit im Erfahrungshorizont der Heranwachsenden. Diese stehen in diesem Alter in zunehmendem Maße zwischen konkurrierenden Zeitansprüchen von Eltern (Pflichten innerhalb der Familie, auch religiöser Art), Schule (Lernzeit), Religion (Gebetszeit) und dem Bedürfnis nach selbst bestimmter Zeitgestaltung („Eigenzeit“), sei es Spielzeit mit Freunden oder Mußezeit für sich (Lesen, Träumen, Ausruhen, Regenerieren). Schüler und Schülerinnen leben oft gerade in der „Eigenzeit“ („Freizeit“) ihre Stärken aus und schätzen Freizeit als Zeit für Entdeckungen und neue Erfahrungen. Aber die Gestaltung der „freien Zeit“ ist auch schon in diesem Alter häufig von äußeren Erwartungshaltungen und einem lebensweltlichen Kontext geprägt, der zunehmend „Freizeit“ von Heranwachsenden medial und Konsum orientiert „verplant“ und „freie Zeit“ im Sinne von Muße, Kreativität, Spontaneität, Eigeninitiative und Selbstbestimmung verdrängt. Somit steht der Heranwachsende in einem Spannungsverhältnis zwischen „verplanter Zeit“ und selbst bestimmter Zeitgestaltung.

Begründung des Themas

Gott, der Schöpfer der Zeit, bezeichnet sie als Zeichen seiner Schöpfung. Allah schwor auf die Zeit in der Sure *al-ʿAṣr* (Die Zeit; Koran 103), so dass Er sie dadurch zum wichtigen Element im Menschenleben hervorhebt. In den Suren *al-ʾIṣrāʾ* (Die Nachtreise; Koran 17:12) und *Yūnus* (Koran 10:5) wird exemplarisch darauf hingewiesen, dass Gott die Sonne und den Mond erschuf, damit die Menschen die Zeit (Ruhe- und Arbeitszeiten) sinnvoll nutzen. Die Zeit ist auch eine Gabe Gottes. Der Mensch ist aufgefordert, die ihm zur Verfügung gestellte, begrenzte Zeit des Lebens als Chance zu nutzen. Im Hadith des Propheten heißt es nämlich u.a.: Nutze dein Leben vor deinem Tode; deine Jugend vor deinem Alter; und deine freie Zeit vor dem Beschäftigt-Sein. Der Einzelne wird beim Jüngsten Gericht explizit danach gefragt, wie er/sie mit diesem besonderen Gut umgegangen ist (vgl. Hadith von Tirmidi Nr. 3558).

Module für die Orientierungsstufe

Das Pflichtgebet gilt nach der Aussprache des Glaubensbekenntnisses als die zweite Säule des Islam. Der Koran schreibt dem Gläubigen, ob Mann oder Frau, ab Eintritt in das Pflichtalter das Pflichtgebet zu fünf bestimmten Tageszeiten vor: „*Das Gebet zu bestimmten Zeiten ist den Gläubigen eine Pflicht*“ (Koran 4: 103). Die fünf Zeiten verteilen sich über den gesamten Tag und sind unterschiedlich lang: Morgengebet (*fadschr*, zwei Abschnitte), Mittagsgebet (*dsuhr*, vier Abschnitte), Nachmittagsgebet (*‘asr*, vier Abschnitte), das Gebet zum Sonnenuntergang (*maghrib*, drei Abschnitte) und das Nachtgebet (*Ishaa*, vier Abschnitte). Die arabische Bezeichnung des Gebets „*salah*“ geht auf die Wurzel „*s-l-a*“ (Verbindung) zurück und betont die Bedeutung der Verbindung oder Beziehung zu Gott, die der Mensch in seinem Alltag pflegen soll. Das Pflichtgebet ist ebenfalls für die eigene „Seelenruhe“ von großer Bedeutung, weil sich der Mensch mit dem Gebet auch dem Alltagsstress entziehen und sich um sein Seelenleben kümmern kann. Zu den fünf Pflichtgebeten an einem Tag (*fard*) gibt es viele freiwillige Gebete (*nawafil*), die jedem Menschen freistehen, sie einzuhalten. Das Gebet hat nicht nur eine spirituelle Bedeutung für den Glauben, sondern auch eine sozialetische Dimension, die der Koran mit folgendem Vers anspricht: „...und verrichte das Gebet. Wahrlich, das Gebet hält ab von Schändlichkeiten und Unrecht; und an Allah denken ist gewiss die höchste (Tugend). Und Allah weiß, was ihr tut.“ (Koran 29: 46)

Ebenso wie das Pflichtgebet sind das Freitagsgebet, das Fasten und fast alle religiösen Pflichten mit der Zeit verbunden. Außer Gott ist alles der Zeit unterworfen und demnach vergänglich (Koran 3:185). Zeitplanung gehört zum religiösen Leben und bezieht das Gleichgewicht zwischen Zeit für sich selbst, für Gott (z.B. im Beten), für die Familie sowie für die Gemeinschaft und Natur mit ein.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Im Einstieg in das Thema geht es darum, subjektive Zeitwahrnehmungen der Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen und zu reflektieren. Sie lernen sich kritisch und produktiv mit Zeitanforderungen auseinanderzusetzen, auch indem sie den Anspruch des Korans auf eine bewusste Lebensführung und die Bedeutung der Verbindung zu Gott, die der Mensch in seinem Alltag pflegen soll, kennen lernen. Das versetzt sie in die Lage, Zeit als Chance zu begreifen, ihr Leben selbst bestimmt zu gestalten. Dem Thema angemessen sind insbesondere „entschleunigende“ bzw. kreative Unterrichtsmethoden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<p>Zeit und ihre Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Subjektive Wahrnehmung von Zeit Zeiterfahrungen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ Zeitnot ○ Langeweile ○ Zeitkonflikte ● Teilen von Zeit, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ Lernzeit ○ Zeit für die Ausübung der Religion ○ Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Tagesablauf in Diagrammen veranschaulichen (Zusammenarbeit mit Mathematik / Unterschied Zeitdauer – Zeitpunkt) – Vergleich mit Jugendlichen aus islamischen Ländern – Messmöglichkeiten für Zeit untersuchen (Zusammenarbeit mit NAWI) – Sprichwörter zum Thema „Zeit“ analysieren – Fragebogen zur individuellen Empfindung von Zeit erstellen, z.B. unter dem Titel „Hast du Angst vor Langeweile?“ ↪ Querverbindung zum Modul „Meine Feste, deine Feste – Feiertage im Jahr“ – eigenen Wochenstundeplan für nachmittags erstellen – Analyse des eigenen Freizeitverhaltens; Vergleich mit dem anderer – Vorstellung von Lieblingstätigkeiten, Hobbys – Pro-Contra-Diskussion zu Sprichwörtern wie z.B. „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“ oder „Müßiggang ist aller Laster Anfang“ – Gedankenexperiment: „Was wäre, wenn es keine Zeiteinteilung gäbe?“
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Aussagen zum Umgang mit und zur Bedeutung von Zeit in Koran und Sunna</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gott als Schöpfer der Zeit ● Freitagsgebet / Freitagspredigt als Zeit für Gott und die Gemeinschaft 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit: z.B. aus Koran 78:9-11; 9:36; 103:1 Gott als Schöpfer der Zeit und die Rhythmisierung des Tages und des Jahres in Ruhe- und Arbeitszeiten herausarbeiten – Vergleich verschiedener Kalender, säkularer und religiöser – Textarbeit: mit Hilfe von Koran 62:9-11 die Zeit für Gott als Abgrenzung zur Arbeitszeit kennzeichnen – kreatives Schreiben: Eine Freitagspredigt verfassen

Module für die Orientierungsstufe

K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren
K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen
K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen
K4: Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

- Rituelles Gebet als Ausdruck der Verbindung zu Gott im Alltag

Notwendige Zeit für sich selbst

- Freizeit in der Mediengesellschaft – Ruhezeit – Zeit für die eigene Gesundheit
- Beten – Zeit für sich selbst und für Gott

- anhand von Koran 4:103; 5:6 die Bedeutung der 2. Säule des Islam, dem rituellen Gebet („*salah*“), als Zeit der Besinnung auf Gott mitten im Alltag kennzeichnen
- Textarbeit: mit Hilfe von Koran 2:45; 2:153 Kennzeichen des Betens herausarbeiten
- feste und variable Bestandteile des Pflichtgebets, Regeln für die (Un)Gültigkeit des Gebetes, Regeln für das Reisegebet und für das mögliche Zusammenlegen der Gebete am Tag etc. zusammenstellen
- Informationstext zum Rituellen Beten / Gebetszeiten / Waschungen / Koranrezitation / Ausnahmen etc. z.B. für die Schülerzeitung erstellen
- Gebetshaltungen erklären und auf Situationen bzw. auf die Begriffe Danken, Bitten und Preisen anwenden
- Arbeiten mit Fotos: Verschiedene Gebetshaltungen in den Religionen vergleichen
- ↪ Querverbindung zum Modul: „Allah und der Koran“: Gotteserfahrungen
- Pro-Contra-Diskussion: „Freizeit – Verplante Zeit !?“
- Analyse und Vergleich von Kinderspielen (kommerziell /nicht kommerziell) bzw. Mediennutzung
- Spielen verschiedener Spiele und Nachdenken über deren Bedeutung
- Fragebogen: Spielgewohnheiten in der Klasse
- Recherche zu Freizeitangeboten von Vereinen, kulturellen Einrichtungen etc. oder zu Freizeitverhalten in der Region (einschl. Ergebnispräsentation)
- Grundsätze zur gesunden Ernährung und zur Körperhygiene aufstellen
- ↪ Querverbindung zum Modul „Kinder hier und anderswo – Geschenke Gottes“
- Textarbeit: aus Koran 87:1; 87:14-15; 94:7-8 Gründe für das Beten zusammenstellen
- Pro-Contra-Diskussion: „Beten statt / und handeln“
- Collage erstellen zu Situationen, in denen Menschen beten
- kreatives Schreiben: Gebete zu bestimmten Situationen schreiben bzw. vorgegebene Gebete umschreiben
- persönliches Gebetbuch erstellen mit Gebeten zu verschiedenen Anlässen und Tageszeiten, z.B. aus den Bittgebeten des Propheten
- Gebete und Gebetsbräuche im Christentum und Judentum zusammenstellen und mit den eigenen vergleichen
- außerschulischer Lernort: Besuch einer Moschee; Befragung des Imam zum (rituellen) Beten

<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Zeit für andere und mit anderen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebot der Elternliebe im Koran – Bedeutung für heute • Freundschaft – erfüllte Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> – kreatives Schreiben: Korantexte zum Verhältnis Kinder-Eltern mit Beispielen für heute konkretisieren (Koran 17:23-24; 31:14-15; 46:15; 2: 83; 2:180; 2:215) – Beziehung Kinder – Eltern nach dem Koran grafisch darstellen – Interview mit den Großeltern: Kindheit früher – Zusammenstellung einer „Familiencharta“: Kinder und Eltern – Zeit füreinander – Beispielgeschichte: Gefahren der unbegrenzten Erfüllung kindlicher Wünsche – Rollenspiel zu Konfliktsituationen bei der Freizeitgestaltung oder beim Fernseh- bzw. Medienkonsum – Analyse von Sprichwörtern zum Thema „Freundschaft“ – Steckbrief erstellen: „Mein bester Freund / Meine beste Freundin“ – Erwartungen an echte Freundschaft zusammenstellen – Gestaltung einer Bildergeschichte: „Ich gewinne einen Freund / eine Freundin“ – Pantomime oder Standbild zu: Ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz
<p>K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten. K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln.</p>	<p>Gestaltung meiner Zeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Ansprüche der Zeitnutzung ins Gleichgewicht bringen (Ich – Gott – Andere) • Zeit schenken 	<ul style="list-style-type: none"> – Hadith Bukhari Nr. 1968 „Die goldene Mitte“ (<i>Salman mit Abū ad-Darda'</i>) in Szene setzen – Symbol für die Gleichberechtigung der Ansprüche suchen – Entwicklung medienfreier Alternativen für die Freizeitgestaltung, auch in der Familie oder in der islamischen Gemeinde – erlebnispädagogische Aktivitäten im Klassenverband, z.B. in der Natur – „Entspannungsplan“ für die eigene Tagesgestaltung / Wochengestaltung entwerfen – Gestaltung einer interreligiösen Feier zum Thema „Zeit“ – Zeitgeschenke entwickeln für Menschen in der Familie, im Freundeskreis etc. – Projekt: „Ein Tag für ...“ – Engagement in einer sozialen Einrichtung, für die Umwelt, für die Schulgemeinschaft etc.

Themenbereich: Religiöses Leben

Was mich trägt – Dankbarkeit für Gottes Schöpfung

Vorbemerkungen

Die Lehrplaneinheit knüpft an bisherige Lernerfahrungen im Grundschulbereich mit der Leitfrage „Woher kommen wir?“ an. Als wichtigen islamischen Alltagsbegriff haben die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule das Wort *al-ḥamdulillāh* (Allah sei Dank) gelernt.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Entsprechend der kognitiven Entwicklung fragen die Schülerinnen und Schüler neu nach dem Ursprung aller Dinge und der Entstehung der Welt. Unumstritten galt für die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer bisherigen religiösen Erfahrungen in Familie und IRU in der Grundschule, dass Gott der Schöpfer aller Welten ist. Trotzdem erleben die Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe in der Lebenswirklichkeit einer pluralistischen Gesellschaft eine Spannung zwischen traditionell religiösen Erklärungsmodellen für die Entstehung der Welt und die Herkunft des Menschen und naturwissenschaftlichen Erklärungen, so dass sich die Frage nach Gott als Schöpfer in Auseinandersetzung mit neuen Erkenntnissen erneut stellt.

Emotional sind sie – bei aller Konsumorientierung und selbstverständlichem Verbrauch von Ressourcen – sehr am Erhalt und der Unversehrtheit ihres Umfeldes sowie an der Beseitigung von Missständen, insbesondere in Umwelt und Tierwelt, interessiert.

Begründung des Themas

Aufbauend auf ihren Kenntnissen über „Gott als Schöpfer“ und „Gott als Allgebender“ zielt diese Lehrplaneinheit darauf, die bisherigen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler über die „Welt als Schöpfungswerk Gottes“ um den handlungsrelevanten Aspekt der *Dankbarkeit* als einen konkreten Ausdruck der individuellen und kollektiven Bewahrung der Schöpfung angesichts der Begrenztheit der Ressourcen zu erweitern.

Der Koran spricht von Gott als dem Schöpfer, Erhalter, Erbarmer und Richter. Sein Wesen ist seinen Geschöpfen unmittelbar nicht zugänglich. Seine Attribute¹¹ sind für die Menschen lediglich durch den Schöpfungsakt nachvollziehbar. All die Schöpfungswerke deuten nach islamischem Verständnis darauf hin, dass Gott existiert und existieren muss. Daher sind die Muslime aufgerufen, Gottes Werke in dieser Welt als Zeichen der Herrlichkeit und Schönheit Gottes zu erkennen und Ihm darauf hin zu danken und Ihn zu lobpreisen.

¹¹ Nach islamischer Theologie sind das insgesamt 99 Namen, welche u.a. auch Eigenschaften und Attribute Gottes umschreiben.

Während die Naturwissenschaften in erster Linie nach dem „Wie“ der Entstehung der Welt und der Menschheit fragen, gibt der Koran Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ und damit nach dem Sinn. Demnach sollen naturwissenschaftliches Denken und religiöse Gewissheiten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Der Mensch ist nach dem Koran aufgefordert, nachzudenken und die Welt naturwissenschaftlich zu erforschen (Koran 2:164; 51:20 f); Wissenserwerb ist nach einem Hadith die ausdrücklich formulierte Aufgabe der Gläubigen.

Der Koran lehrt, dass Gott die Welt in sechs Tagen auf der Grundlage von Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit geschaffen habe, ohne zu ermüden (u.a. Koran 7:54; 41:9-12). Adam, der erste geschaffene Mensch, gilt als die Krönung der Schöpfung. Ihn erschuf Gott in bester Form (Koran 95:4). Durch Sprache, Willensfreiheit und Unterscheidungsfähigkeit zwischen Gut und Böse genießt der Mensch zwar einen besonderen Stellenwert, aber ihm ist dadurch auch eine besondere Verantwortung (*al-amāna* – Koran 33:72) aufgetragen worden. Um dieser Verantwortung individuell gerecht zu werden, stellt ihm der Schöpfer zu seinen Fähigkeiten noch eine Rechtleitung (Offenbarung) zur Hilfe (Koran 2:37).

Die Anerkennung Gottes als Schöpfer in der eigenen Existenz und in der Welt soll die Gestalt des Dankes und der Anbetung annehmen (Koran 2:152; 2:172; 4:147). Die Dankbarkeit des Menschen gegenüber Gott wird ebenfalls durch die Dankbarkeit Gottes (*aš-šakūr*) wohlwollend belohnt (Koran 14:7; 16:2-18; 16:78; 16:114; 27:73; 31:12-19). Die Dankbarkeit darf nicht nur als passive Haltung verstanden werden, sondern zeigt sich im aktiven Handeln und stellt folglich eines der wichtigsten Merkmale des Glaubens dar. Demnach kann Dankbarkeit gegenüber Gott nur dadurch erwiesen werden, indem Dankbarkeit gegenüber allem, was Gott geschaffen hat, erwiesen wird und dies insbesondere den Mitmenschen gegenüber – „Wer den (Mit)Menschen nicht dankt, wird ebenfalls nicht in der Lage sein, Allah zu danken.“ (Hadith Abu Dawud, 4811); „Wir lieben das Geschaffene ja um des Schöpfers willen!“ (A. Schimmel, Wanderungen mit Yunus Emre)¹².

Dadurch, dass der Mensch von Gott mit einem eigenen Denk- und Entscheidungsvermögen ausgerüstet ist, hat er auch die Freiheit, sich gegen den Willen Gottes zu entscheiden und die Übernahme von tätiger Verantwortung abzulehnen. Dies führt zur Vernachlässigung des göttlichen Auftrags, zu einem undankbaren Umgang mit seiner Schöpfung, die sich letztlich gegen den Menschen selbst wendet.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Ausgehend von Alltagserfahrungen des Dankens der Schülerinnen und Schüler (z.B. bei erwiesenem Gefallen, bei Geschenken, für eine Mahlzeit, für Geborgenheit, für Gesundheit) kann das Kennzeichen des Dankens herausgearbeitet werden: Dank ist eine besondere Form sozialer Interaktion im Sinne einer Anerkennung, d.h. stellt im Gegensatz zu einer Geschäftsbeziehung eine Wertbeziehung dar. Dank geschieht spontan oder bewusst und äußert sich (auch) in ritualisierten Formen, z.B. Danksagung, Geschenk, Gabe, Gebet, Respekt. Dank vermittelt Freude für beide Seiten, ist also Ausdruck eines beiderseitigen Glücksgefühls.

¹²

Annemarie Schimmel: Wanderungen mit Yunus Emre. ÖNEL 1993, S. 38

Module für die Orientierungsstufe

Dabei gilt es auch, die Schülerinnen und Schüler für „Selbstverständlichkeiten“ zu sensibilisieren, in denen die Notwendigkeit des Dankes nicht augenscheinlich gegeben ist. Dies gilt insbesondere für unsere Beziehung, unsere Einstellung gegenüber bzw. unsere Abhängigkeit von der Natur.

Hier muss mit ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Methoden bewusstgemacht werden, dass die Natur als Schöpfung Gottes ein Geschenk von Ihm an uns ist, für das wir dankbar sein müssen und Verantwortung tragen. Die im sozialen Bereich erfahrenen Formen des Dankens können Anregungen geben für religiös motiviertes Danken, z.B. in Form eines Gebetes – auch selbst formuliert – oder in Form des Einsatzes etwa für den Naturschutz.

Damit ist der Religionsunterricht wichtiger Teil einer nachhaltigen ökologischen Bildung und Erziehung.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K1: Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p>	<p>Situationen, in denen Menschen danken</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Leben der Schülerinnen und Schüler • im Leben anderer (z.B. für das Leben in intakter Umwelt, für das Leben in heutiger Zeit...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sammlung unterschiedlicher Situationen des Dankens, z.B. bei Geschenken, bei Freundlichkeit, bei Erfolg, bei einem erwiesenen Gefallen... – Arbeit mit einer Bildkartei: unterschiedliche Aspekte des Dankens – Geschichte von den drei Aussätzigen: Textarbeit oder Aktualisierung für heute – Kontrasttexte/Kontrastbilder einsetzen, die Kinder/Menschen in nicht intakter Umwelt zeigen
<p>K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen K2: Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<p>Kennzeichen und Formen des Dankens (z.B. Lied, Gebet, Lob, Opfer bringen, Geschenke machen.....)</p> <p>Die Schöpfung als Geschenk Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt, Schönheit der Natur – Freude an der Natur, Naturerlebnis • Ordnung, Zusammenhang, Zweckmäßigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Mindmap erstellen – Traditionen des Dankens im Erfahrungsbereich der Schüler zusammenstellen – Textarbeit, z.B. Fatiha als Danksagung; Dankgebete des Propheten auf Kennzeichen und Form des Dankens hin untersuchen – kreatives bzw. gelenktes Schreiben: „Mein Dank für...“, z.B. einen Brief oder eine Karte verfassen <p>Exemplarisch arbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Naturspaziergang oder Baummeditation durchführen und auswerten – aus mitgebrachtem/bereitgestelltem Material ein „Lieblingsbild“ erstellen/vorstellen – Textarbeit, z.B. zu Nasreddin Hoca (türkischer Märchenerzähler): „Nasredin Hodscha und der Kirschbaum“ (unter diesem Suchbefehl im Internet auffindbar)

Module für die Orientierungsstufe

K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen

K2: Religiös bedeutsame Sprache verstehen und deuten

K2: Texte, die für den Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen
K5: Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden und religiöse Inhalte darstellen

- Schöpfung als Lehrmeister für den Menschen

Die Schöpfung als Geschenk Gottes

- naturwissenschaftliche Weltentstehungstheorien
- Schöpfungsmythen verschiedener (Hoch-)kulturen

Bild und Aufgaben des Menschen nach dem Koran

- Würde und weitere Besonderheiten des Menschen
- Verantwortung als Statthalter (*khallīfa*) Gottes
- Vernunft als Wesensmerkmal des Menschen
- Einmaligkeit aller Geschöpfe
- Schöpfung als Geschenk für den Menschen

- Zuordnungsspiel Naturbilder – menschliche Erfindungen (z.B. bei www.rk-relimaterial.de)
- Aussage von Naturwissenschaftlern zur Schönheit der Erde (z.B. Verweis auf den arabischen Astronauten Bin Salman al Saud, der an einer Space-Shuttle-Mission der NASA 1985 teilnahm. Der deutsche Astronaut Ulrich Walter gibt die Eindrücke des saudischen Kollegen wieder. Die Textstelle findet sich in: Wabbel, Tobias Daniel (Hrsg.): Im Anfang war (k)ein Gott. Naturwissenschaftliche und theologische Perspektiven. Düsseldorf (Patmos-Verlag), 2004 S. 243-247.)

↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit NAWI

- außerschulischer Lernort, z.B. Sternwarte, Planetarium Mannheim
- Filme des Schulfernsehens einsetzen
- Schöpfungserzählungen in Bildergeschichten übertragen

- vergleichende Textarbeit zu den Koranstellen und Erstellung eines „Steckbrief Mensch“ oder eines Eifwortgedichtes, z.B.:
 - Koran 17:70; 95:4; 2:30-39
 - Koran 20:115; 2:30; 6:165
 - Koran 3:190-191
 - Koran 67:1-5; 42:29
 - Koran 34:1; 31:20

<p>K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen</p>	<p>Additum: Schöpfungsvorstellungen im Koran im Vergleich mit anderen Religionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit, z.B. zu Koran 15:26-48 (Gründe für die Schöpfung) im Vergleich zu den Schöpfungserzählungen der Bibel oder Schöpfungsmythen anderer Kulturen – Projektarbeit / Internetrecherche – Expertenbefragung – Zusammenarbeit mit dem christlichen RU – Durchführung einer gemeinsamen Ausstellung
<p>K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Vernachlässigung des göttlichen Auftrages in unserer Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Undankbarkeit • Verschwendung 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit: z.B. aus Koran 7:17 oder 7:27 bzw. Koran 6:141 und Koran 7:31 Beispiele für die Missachtung des göttlichen Auftrags herausarbeiten – Sammlung von Beispielen in Bildern, Zeitungsberichten, Internetartikeln etc. – eine „Anklageschrift“ verfassen
<p>K5: Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden und religiöse Inhalte darstellen</p>	<p>Bewahrung der Schöpfung als Zeichen der Dankbarkeit gegenüber Gott</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit: z.B. aus Koran 2:152; 2:172 oder Hadith Abu Dawud Nr. 4811den Zusammenhang zwischen Bewahrung der Schöpfung und der Haltung der Dankbarkeit erarbeiten – kreatives Schreiben, z.B. Dankgebet, Loblied...auf die Schöpfung verfassen – Kalligraphie gestalten zum Namen Allahs „<i>aš-šakūr</i>“ (der Dankende) oder zu „<i>al-ḥamdulillāh</i>“ (Lob sei Allah)
<p>K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p>	<p>Bewahrung der Schöpfung im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler</p>	<ul style="list-style-type: none"> – einen Leserbrief schreiben, eine Wandzeitung erstellen etc. – exemplarisches Arbeiten, z.B. Thema „Wasser“ „Tierschutz“, „Haustiere“, „Wald“, „Artensterben“ – Zusammenarbeit mit örtlichen Organisationen zur Bewahrung der Schöpfung ↪ fächerverbindende Zusammenarbeit mit dem christlichen Religionsunterricht, Ethik, NAWI

Themenbereiche: Religiöses Leben / Andere Religionen

Meine Feste – Deine Feste

Vorbemerkung

Das Thema knüpft an die Leitfrage „Wie sollen wir leben?“ des Grundschulrahmenplans an, in der Feste als Dank an Gott und Stärkung der Gemeinschaft thematisiert wurden.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Für Kinder und Jugendliche spielen Feste eine wichtige Rolle. Sie freuen sich auf Geschenke, neue Kleidung oder besondere Speisen. An den Festtagen werden in vielen Gemeinden besondere Veranstaltungen wie Theateraufführungen, Unterhaltungsprogramme oder traditionelle Wettbewerbe angeboten. In diesem Alter fragen die Heranwachsenden zunehmend nach der Bedeutung und dem Sinn der Feste. Auch begegnen sie in einer multikulturellen Gesellschaft einer Vielzahl religiöser oder profaner Feste.

Begründung des Themas

Feste stellen eine Unterbrechung des Alltags dar und schaffen ein Gegengewicht zu Betriebsamkeit und oft seelenloser Geschäftigkeit. Sie schaffen Raum zur Reflexion des eigenen (Glaubens-)Lebens und stärken die Bindung an die Gemeinschaft: Familie, Freundeskreis, religiöse Gemeinde (Umma).

Die Festtage strukturieren den religiösen Jahreskalender, schaffen entlastende Riten und dienen der Identitätsbildung. Die persönlichen Feste stellen Passagerituelle im Rhythmus des Lebens dar.

Feste, die gelingen sollen, bedürfen einer inneren und organisatorischen Vorbereitung. Konkrete Planungen zu Essen, Trinken, Ausschmückung, Geschenke etc. spiegeln die Vorfriede auf das Fest wider und stellen Traditionsbezüge zu den Ursprüngen des Festes und der Gemeinschaft dar.

Zu unterscheiden sind Feste, die von allen Muslimen unabhängig von ihrer kulturellen, nationalen Tradition oder der religiösen Richtung gefeiert werden müssen (Ramadan, *ʿīd al-adḥā* (Opferfest) und Feste bzw. religiöse Tage, die einen Angebotscharakter haben (z.B. *lailat al-qadr* / Nacht der Bestimmung, Muharram/Neujahr, *mawlid an-nabī* / Geburtstag des Propheten).

Gemeinsam ist den beiden Hauptfesten, dass sie Geschenke Gottes sind, an denen die Menschen seinen Segen und seine Gnade empfangen. Das beinhaltet die Verpflichtung an die Menschen, sich besonders um die Armen zu kümmern und soziale Kontakte zu pflegen zu Familienmitgliedern, Freunden und Nachbarn, aber auch der Verstorbenen zu gedenken und die Gräber zu besuchen. Darüber hinaus sind beide Feste ein Anlass zur Versöhnung.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Feste sind ein elementarer Bestandteil jeder Religion und Kultur. Der Vergleich von Festen muss diesen universellen Charakter von Festen in den Horizont der Schüler bringen. Feste können den Austausch und das gegenseitige Kennenlernen in einer multikulturellen Gesellschaft maßgeblich fördern.

Andererseits müssen die Unterschiede zwischen den Religionen deutlich herausgearbeitet werden, um der fortschreitenden Vermischung und Kommerzialisierung entgegenzuwirken, die den eigentlichen Festcharakter bedrohen.

Die Unterrichtsmethoden müssen der Mehrdimensionalität des Unterrichtsgegenstandes angemessen sein, d.h. es genügt nicht, über Feste zu reden, sie sollten nach Möglichkeit erfahrbar gemacht werden.

Sinnvoll ist es, die unterrichtliche Behandlung der Feste unter o.a. Aspekten an das muslimische Jahr anzubinden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen</p>	<p>Feste im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • religiöse Feste / Tage im Jahreslauf • Feste im Lebenslauf • Feste in der Schulgemeinschaft bzw. in der Gesellschaft der Bundesrepublik 	<ul style="list-style-type: none"> – Mindmap erstellen: „Feste, die wir feiern“ – Bilder auswerten zu verschiedenen Festen im Blick auf Kleidung, Speisen, Bräuche etc. – Festkalender erstellen, auch interreligiös – Unterschied Sonnenjahr – Mondjahr (Ramadan-Kalender aus Vorjahren nutzen) – persönlichen Festkalender erstellen und Lieblingsfest beschreiben – Erkundungen über Feste im Lebenslauf bei nichtmuslimischen Mitschülerinnen und Mitschülern – Recherche über Feste in der Schule – Auswertung von örtlichen Festkalendern – Zusammenstellung verschiedener Bräuche
<p>K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen K2: Religiöse Motive und Elemente in Texten und anderen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären. K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern</p>	<p>Grundelemente der Hauptfeste (am Beispiel des Opferfestes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften des (Opfer-)Festes: Geschenk Gottes, universell zu feiern • Bedeutung des Namens / Wurzel des Festes 	<p>Die grundsätzlichen Überlegungen sind auch auf den Ramadan zu übertragen; ausgehend von den Schülererfahrungen bietet sich auch arbeitsteilige Projektarbeit an.</p> <ul style="list-style-type: none"> – gegenseitige Schülerinterviews: „Wie feierst du das Opferfest?“ – Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten – Textarbeit: aus Koran 108 die Begründung des Opferfestes herausarbeiten – kreative Textarbeit: Die Abraham-Geschichte z.B. in einen Bildfries übertragen (Textgrundlage Koran 37:101-107) – Landkarte erstellen: Lebensweg Abrahams – kreatives Schreiben: Was bedeutet opfern für uns heute? – Erklärung für nichtmuslimische Mitschüler, warum das Opferfest gefeiert wird – einen Versöhnungsbrief schreiben

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren.

K5: Religiöse Symbole und Rituale kriterienbewusst gestalten

K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken
K1: Grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen
K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern
K5: Religiöse Inhalte darstellen

Additum:

Abraham als Stammvater aller drei monotheistischen Religionen

- Vorbereitung und Verlauf des Festes

Weitere religiöse Tage

- z.B. Nacht der Bestimmung, Neujahr, 'ašūra'-Fest, Himmelfahrt des Propheten, Geburtstag des Propheten etc.

- Verortung des Festes im Sonnenjahr
- Festrituale beschreiben einschl. Voraussetzungen an das Opfertier
- Collage zum Ablauf des Festes erstellen
- Austausch von typischen Rezepten
- Namen des Festes in den verschiedenen Sprachen
- Grußformen / Gratulationsformen zusammenstellen
- Grußkarte entwerfen – auch virtuell

Exemplarisches und zeitgebundenes Arbeiten nötig!

- Vergleich der Schülererfahrungen
- islamische Quellen auswerten (z.B. Hadith: *Tirmidī*) zu der „Nacht der Vergebung“
- Miniaturen oder bildliche Darstellungen auswerten, die zu den religiösen Tagen passen
- Texte zum islamischen Brauchtum auswerten
- Recherche zu Ablauf und Bedeutung der religiösen Tage
- Rollenspiel: Diskussion in der Familie – Warum sollen wir den religiösen Tag feiern?
- Symbole zu den religiösen Tagen finden bzw. gestalten
- Redewendungen zu den religiösen Tagen zusammenstellen

Module für die Orientierungsstufe

<p>K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren</p>	<p>Vergleich muslimischer mit christlichen bzw. jüdischen Festzeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feste im Lebenslauf, z.B. Taufe/ Beschneidung bzw. Hochzeit • Feste im Jahreslauf, z.B. Ramadan / Fastenzeit bzw. Opferfest / Ostern 	<ul style="list-style-type: none"> – gegenseitige Schülerinterviews zu den Festen (Bedeutung, Rituale etc.) – Internetrecherche zu den nicht-muslimischen Festen – Suche nach Versöhnungsfesten in Judentum und Christentum – interreligiösen Festkalender erstellen bzw. ergänzen – auch durch Symbole zu den Festen – Quiz zu den Festen erstellen
<p>K5: Religiöse Symbole und Rituale kriterienbewusst gestalten K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten</p>	<p>Feste gemeinsam feiern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klassenfest • Schulfest • Gegenseitige Teilnahme an religiösen Festen 	<p>Projektartiges Arbeiten nötig!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anlass und Zielsetzung finden, z.B. zu Situationen aus dem Schulalltag – Motto und Rituale festlegen – organisatorische Fragen klären, z.B. Einladungen, Plakate, Einkäufe, Geschenke – Einladung von andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschülern z.B. zu Ramadan oder Erntedank (auch in Zusammenarbeit mit der Moscheegemeinde) – im Rahmen einer Projektwoche ein interreligiöses Projekt anbieten und anschließend eine Ausstellung gestalten

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Graphische Übersicht Klassenstufe 7/8

Allgemeine religiöse Kompetenzen:																				
wahrnehmen – beschreiben / verstehen – deuten / begründet urteilen – handeln kommunizieren – teilhaben / anwenden – darstellen																				
Förderung der rel. Identität der Schüler u. Schülerinnen	Dimensionen																			
	in Bezug auf Gott	in Bezug auf sich selbst	in Bezug auf andere Menschen	in Bezug auf die Gesellschaft	in Bezug auf die Bewahrung der Schöpfung															
Themenbereiche des Faches																				
Allah und Koran																				
Muhammad und sein Leben (Sunnah)																				
Religiöses Leben	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><i>★ Verantwortung für meinen Körper</i></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><i>★ Verantwortung für meinen Lebens- und Bildungsweg</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><i>★ Verantwortung für meine freie Zeit</i></td> <td></td> <td style="text-align: center;"><i>★ Verantwortung für meinen Konsum</i></td> <td></td> </tr> </table>						<i>★ Verantwortung für meinen Körper</i>					<i>★ Verantwortung für meinen Lebens- und Bildungsweg</i>					<i>★ Verantwortung für meine freie Zeit</i>		<i>★ Verantwortung für meinen Konsum</i>	
	<i>★ Verantwortung für meinen Körper</i>																			
	<i>★ Verantwortung für meinen Lebens- und Bildungsweg</i>																			
	<i>★ Verantwortung für meine freie Zeit</i>		<i>★ Verantwortung für meinen Konsum</i>																	
Islamische Ethik	<i>Erwachsenwerden – Freiheit und Verantwortung</i>																			
Propheten	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><i>Streit und Versöhnung – Umgang mit Konflikten</i></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="3" style="text-align: center;"><i>Meine Religion, andere Religionen – Islam im Dialog mit Judentum und Christentum</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="3" style="text-align: center;"><i>Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart</i></td> <td></td> </tr> </table>						<i>Streit und Versöhnung – Umgang mit Konflikten</i>					<i>Meine Religion, andere Religionen – Islam im Dialog mit Judentum und Christentum</i>					<i>Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart</i>			
	<i>Streit und Versöhnung – Umgang mit Konflikten</i>																			
	<i>Meine Religion, andere Religionen – Islam im Dialog mit Judentum und Christentum</i>																			
	<i>Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart</i>																			
Andere Religionen / Philosophie																				
Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma)																				

★ mindestens zwei der aufgeführten Aspekte müssen im Unterricht behandelt werden

Themenbereich: Islamische Ethik

Streit und Versöhnung (*aṣ-ṣulh*) – Umgang mit Konflikten

Situation der Schülerinnen und Schüler

Konflikte sind im Zusammenleben zwischen Menschen alltäglich und normal. Was sie bedrohlich und schwer zu handhaben macht, ist die unkontrollierte Eskalation, bei der die Schwelle zur Gewalt überschritten wird. Die Heranwachsenden erleben im persönlichen Umfeld der Familie, beim Umgang mit Gleichaltrigen, in der Begegnung mit Fremden und natürlich besonders in der schulischen Lebenswelt mit ihren spezifischen Anforderungen und Interaktionsformen alltägliche Konfliktsituationen und sind somit mit der Herausforderung einer Konfliktbearbeitung direkt konfrontiert. Deshalb ist es wichtig, bei den Jugendlichen ein Bewusstsein für Konflikte, ihre Formen, Ursachen, Folgen und Lösungsmöglichkeiten zu schaffen. Muslimische Jugendliche stehen dabei in besonderer Weise vor der Aufgabe, aus den unterschiedlichen Kulturen und Traditionen ihrer Biographie eine Identität zu entwickeln, die mit islamischen Grundsätzen in Einklang steht. Deshalb ist es häufig ihre „Vorgeschichte“, u.a. die Geschichte ihrer Eltern, auf die sie bei der Bestimmung ihrer individuellen, sozialen und religiösen Identität Bezug nehmen müssen.

Begründung des Themas

Konflikte gehören zur *conditio humana*, entstehen aus der Unterschiedlichkeit der Menschen und dem Aufeinandertreffen ihrer Meinungen, Erwartungen, Interessen, Wertvorstellungen und Weltanschauungen sowie der Begrenzung der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel zur Bedürfnisbefriedigung. Derartige Auseinandersetzungen können Leid und Gewalt zur Folge haben, aber auch zu einer Klärung oder Lösung (evtl. schon lange) bestehender Probleme führen. Da menschliches Zusammenleben nicht von einer prästabilierten Meinungs-, Interessen und Weltanschauungsidentität gekennzeichnet ist, Konflikte somit nicht (immer) vermeidbare Phänomene des Lebens sind, die (auf Dauer) allenfalls gewaltsam unterdrückt werden können, müssen zur Bereinigung oder Entschärfung von Konflikten gewaltfreie und für alle Beteiligten tragbare, faire und geregelte Formen der Konfliktbearbeitung entwickelt und eingeübt werden. Dass Konflikte gewaltfrei gelöst oder ausgehalten werden sollten, ist ein selbstverständlicher Grundsatz moderner Gesellschaften, in denen allein ein Rechtsstaat das Gewaltmonopol besitzt und die Achtung der Person, die Suche nach einem Interessenausgleich und von beiden Konfliktparteien akzeptierten Lösungen sowie die Betonung von Gemeinsamkeiten allgemein anerkannte Prinzipien für eine konstruktive Konfliktbearbeitung sind. Voraussetzung für eine solche dialogische und vernünftige Klärungsarbeit in Konfliktsituationen ist, dass Konflikte nicht nur als negative Erscheinungen und Störungen funktionaler Abläufe bzw. eines harmonischen Alltags begriffen werden, sondern auch als Herausforderung für eigene Klärungs- und Reifeprozesse sowie als Chance für Veränderungen. Konflikte sind nie abstrakt, berühren Emotionen, fordern und befördern Empathiefähigkeit, machen auf Probleme aufmerksam, tragen zur Klärung eigener Wertvorstellungen bei, ver-

langen eine emotionale und kognitive Überschreitung egoistischer Denk- und Verhaltensweise und ermöglichen unter bestimmten Bedingungen neue Lösungen (Veränderungen/Entwicklungen). Sich Konflikten zu stellen, erfordert und befördert Selbstbewusstsein, Verantwortungsbereitschaft und Mut, sich gegebenenfalls auch gegen sozialen Druck oder gar den Einsatz von Gewalt durchzusetzen.

Auch aus islamischer Sicht gehören Konflikte und Streitigkeiten zum menschlichen Leben und sind nicht immer zu vermeiden. Meinungsunterschiede sind nach einem Hadith als Gnade oder sogar als Wille Gottes zu sehen. Der Islam verfolgt bei den Konfliktlösungen den bestmöglichen Weg. Dieser wird im Koran folgendermaßen beschrieben: „Rufe auf zum Wege deines Herrn mit Weisheit und mit schöner Ermahnung, und streite mit ihnen auf gute Weise.“ (Koran 16:125) Allah verbietet das ungerichte, maßlose Verhalten und Feindseligkeit gegen die Unschuldigen und Nicht-Gewalttätigen (Koran 60:8). Die Konflikte und Auseinandersetzungen mit den Menschen können die Feindseligkeit und Ungerechtigkeit ihnen gegenüber nicht rechtfertigen (Koran 5:8; 2:190,192). Das führt dazu, dass die Verantwortung für die eigene Schuld bei Konflikten eingestanden werden muss und das Handeln generell durch Barmherzigkeit und Vergebungsbereitschaft geleitet sein soll (vgl. Koran 28.15ff; 2:237; 7:199; 41:33f). Das Vorbild Muhammads als Streitschlichter ruft dazu auf, in Konfliktfällen kompetente, „weise“ Berater zu konsultieren, z.B. Verwandte in familiären Auseinandersetzungen oder den Imam als Mediator.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Erziehung zu Konfliktbereitschaft und zur Fähigkeit, Konflikte fair und fruchtbar auszutragen, ist ein wichtiges Ziel dieser Lehrpläneinheit. Im privaten Bereich oder im Miteinander einer Klasse lassen sich Modelle des Umgangs miteinander bewusstmachen und erproben, die dann auch auf größere soziale Bereiche paradigmatisch anwendbar sind. Daher muss der Unterricht nicht nur die kognitive Ebene, sondern auch affektive Dimensionen des Lernens ansprechen und soziale Kreativität wecken. Durch Rollenspiele, Streitgespräche, Agieren aus der Sicht einer fiktiven Person können prosoziale Verhaltensweisen wie Kooperation oder Verantwortungsübernahme eingeübt werden.

Konflikte bergen jedoch nicht selten die Tendenz, die Grenzen zur Gewalt zu überschreiten. Gewalterfahrungen gehören nicht nur durch die Medienberichterstattung, sondern häufig auch durch eigenes Erleben zur Realität der Jugendlichen. Hier kann ein Training zu Deeskalation und Prävention für die Wahrnehmung eigener Gewaltbereitschaft sensibilisieren und Strategien bereitstellen, sich in entsprechenden Situationen angemessen und verantwortungsvoll zu verhalten.

Der IRU wäre aber überfordert, erwartete man von ihm eine grundlegende Aufarbeitung und mögliche Lösung z.B. familiärer Konflikte der Schülerinnen und Schüler.

Das Thema „Umgang mit Konflikten“ ist ein zentrales Sach- und Bildungsthema, das in der 9. und 10. Klassenstufe über den sozialen Nahbereich hinaus im Zusammenhang mit internationalen Krisen und Konflikten wieder aufgegriffen und weitergeführt wird.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte als Entscheidungssituationen erkennen</p>	<p>Konflikte in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • in der Schule • im familiären Umfeld • im Freundeskreis • in der Moscheegemeinde • ... 	<ul style="list-style-type: none"> – Bilder von Konflikten untersuchen (beteiligte Personen, Streitgegenstand, etc.) – ABC zum Begriff „Konflikt“ erstellen – das Wort „Konflikt“ in ein selbst gemaltes Bild verwandeln oder eine Collage erstellen – Pantomime / kreatives Schreiben zu Gefühlen in Konfliktsituationen – Rollenspiel zu typischen Konflikten aus dem Lebensumfeld (z.B. Kleidung, elterliche Erziehungsvorgaben – z.B. zur Einhaltung von religiösen Pflichten, ethnische Vorurteile) – Umfrage in der Klasse / Schule zu Gewalt und Angst
<p>K5: Informationen zu ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p> <p>K3. Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p>	<p>Merkmale und Stellenwert von Konflikten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Funktionen von Konflikten • Gefahren und Risiken von Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> – Beispiele aus den Schülererfahrungen oder der Jugendliteratur auf positive Funktionen hin untersuchen – einen Lexikonartikel zu den Merkmalen von Konflikten untersuchen – Pro-Contra-Diskussion: Chancen von Konflikten – kreatives Schreiben: Seinen eigenen Standpunkt vertreten können – Beispielgeschichten / Situationen schildern, in denen die Schülerinnen und Schüler Opfer oder Täter waren – Gefühlspantomime zu Stimmungen in Konflikten, z.B. Macht / Ohnmacht, Angst – Zusammenstellung von Neid / Vorurteilen / Feindbildern als Auslöser für Konflikte – Textarbeit Koran 5:27ff – <i>Qabil</i> und <i>Habil</i> – Begriffsbestimmung „Sündenbockmechanismus“ und Beispielgeschichten ↔ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Deutsch (z.B. zu Max Frisch: Andorra) oder Geschichte (z.B. Juden im Mittelalter)

K2. Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen
 K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

- Formen von Konflikten (physisch – psychisch – verbal – nonverbal – offen – verdeckt – gegen Sachen...)

Konfliktlösung in Koran und Sunna

- Verantwortung für die eigene Schuld
- Barmherzigkeit und Vergebung
- Propheten als Streitschlichter
- Verhalten bei unrechtmäßigen Forderungen bei unlösbaren Konflikten

- Eskalationsstufen der Gewalt erstellen, z.B. zum Mobbing (abwertende Gesten, Gerüchte verbreiten, Isolierung in der Gruppe, Aufwiegelung ...)
- ↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Deutsch: Ganzschriftlektüre zum Thema Mobbing, z.B. Morton Rhue: „Ich knall euch ab“
- Expertenbefragung (z.B. Polizei, Schulpsychologe) zum Thema Gewalt und Aggression bei Jugendlichen
- Podiumsdiskussion z.B. zum Thema: „Medien als Auslöser von Aggression?“ oder zu Grenzverletzungen wie etwa beim „happy / handy slapping“
- Konflikte aus der Lebenswelt (s.o.) den verschiedenen Formen zuordnen
- Rollenspiel: Situationen finden zu Formen der Gewalt
- Lexikon der Gewalt erstellen
- „Was ist Mobbing?“ – sich über Arten des Mobbings und deren Strafbarkeit informieren
- Schimpfwörter-ABC erstellen
- Interaktionsspiel, z.B. Achtsamkeit im Umgang mit Worten (aus PROPP)
- ↪ Anknüpfung an „Wo ich Gemeinschaft erfahre – Meine Schule“ (Klassenstufe 5/6)
- perspektivisches Schreiben zu Koran 28: 15 ff (*Mūsa* erschlägt den Ägypter)
- Textarbeit, z.B. zu Koran 6:164 (Eigenverantwortung haben); 17:15 (Verantwortung für eine richtige Entscheidung); 35:18 (mit sich selbst im Reinen sein)
- Textarbeit z.B. zu Koran 7: 199 (das allgemein Gute gebieten); 41: 33f (gute Taten bevorzugen); 42: 40 (Vergabung statt Vergeltung)
- Beispielgeschichten zu Vergabung zusammenstellen, z.B. Allah vergibt Adam und *Hawwa*; *Yūsuf* vergibt den Brüdern; Muhammad vergibt den Feinden nach der Rückeroberung Mekkas
- szenisches Spiel: Muhammads Rolle als Streitschlichter beim Aufbau der Kaaba
- Beispiele zu Muhammad als Streitschlichter nach Bukhari Kap. 27 zusammenstellen
- kreative Textarbeit: Koran 31: 14f (Ehrung der Eltern und ihre Grenzen; beim Urteilen gerecht sein) z.B. in Regeln umsetzen oder in Dilemmageschichten thematisieren
- kreative Textarbeit zum Urteil von *Sulaymān* (Bukhari 6769, Muslim 1720) oder *Dāwūd* (Koran 38:21- 25)
- Verzichte / Nachteile Muhammads im *Hudaybiya*-Friedensabkommen zusammenstellen

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen

K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

Additum:

Umgang mit Konflikten in anderen Religionen / Philosophie

Lösung von Konflikten

- Wahrnehmung, Situationsanalyse
- Entwicklung von Streitkultur

- z.B. Sabbatjahr, Bergpredigt, „Goldene Regel“
- mit dem „Eisberg-Modell“ (nach Ortrud Hagedorn) / Spinnennetz einen bestehenden Konflikt auf tiefer liegende Ursachen analysieren
- Zwei-Stühle-Übung zum Perspektivenwechsel: Rollentausch in Konfliktsituationen
- Umwandlung von Du-Botschaften in Ich-Botschaften
- Erstellen eines Regelwerkes: Meine Regeln – die Regeln der Kleingruppe – gemeinsame Grundregeln
- Fallbeispiele nach Regeln des fairen Streitens beurteilen
- in Konfliktfällen Möglichkeiten der Streitschlichtung bedenken
- Expertenbefragung, Streitschlichter der Schule
- „Kommunizieren miteinander statt gegeneinander“ – Projekt der Unfallkasse Rheinland-Pfalz
- im Rollenspiel Möglichkeiten der Eskalation und der Deeskalation eines Konfliktfalles durchspielen
- bei gegebenen Konflikten Lösungen ohne Schuldzuweisung finden durch Kompromisse oder Aushalten eines Dissens
- Filme zum Thema Gewalt an Schulen, Mobbing etc. unter www.fwu.de

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln

Umsetzung der Konfliktlösungsmodelle im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler

- Mitarbeit in schulischer Mediation
 - Klassenregeln / Schulcharta („Wir verpflichten uns zu...“) erstellen
 - Ausbildung zum Streitschlichter, Konfliktmanager, Medienscout
 - „Kummerkasten“ auswerten
 - Recherche zu Signalen gemobbter Jugendlicher
 - Interaktionsspiele zur Ausbildung von Empathie und Zivilcourage
 - Mitarbeit in der Schülerzeitung, z.B. „Schreiben gegen (verbale) Gewalt“
 - Beteiligung am Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

- Wahrnehmung und eventueller Ausgleich unterschiedlicher Interessen in Familie und Freundeskreis
 - Regeln für einen „Familienrat“
 - Wahrnehmung von Hilfsangeboten und Trainingsprogrammen zur Stärkung der Autonomie (z.B. „KIT – Kommunikations- und Interaktionstraining, „Schritte gegen Tritte“, „Faustlos“)
 - „Bis hier hin und nicht weiter“ – Diskussion um Grenzen in zwischenmenschlichen Beziehungen zur Entwicklung von Ich-Stärke gegen Gruppendruck
 - Information über Fanprojekte im Sport zum Abbau von Schmähungen und Aggressionen

Themenbereiche: Islamische Ethik / Religiöses Leben

Erwachsenwerden – Freiheit und Verantwortung
(ḥurriyya – taklīf)

Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein erleben die Heranwachsenden als eine Zeitspanne intensiver äußerlicher und innerlicher Veränderungen. Es ist eine Zeit bewusster (und teilweise inszenierter/ausgespielter) körperlicher Veränderungen, des Infragestellens erzieherischer Vorgaben und Autorität, des Ausprobierens, der Neuorientierungen und der zwiespältigen Gefühle (Unsicherheit-Ängste - Erwachsensein als „Verlustperspektive“ - Sehnsüchte – nach einem schönen Aussehen, nach klaren Haltungen, nach wahren Freundschaften, nach Lebenssinn). Beziehungen verändern sich, Fragen nach der Identität, einschließlich der Geschlechterrolle, stellen sich in z.T. bedrängender Weise und die emotionale Seite des Lebens erlangt dabei mitunter einen zuvor nicht gekannten Stellenwert. Das Bedürfnis, das eigene Leben im Lichte eines authentischen Sinnkonzepts auf der Grundlage von Wertvorstellungen zu führen, ist in dieser Entwicklungsphase stark ausgeprägt.

Die Bewältigung dieses Lebensabschnitts ist für die Jugendlichen durch ihre Erfahrungen in einer durch Individualisierung und Pluralisierung der Wertvorstellungen und Lebenskonzepte sowie durch Erosion von Traditionen gekennzeichneten Gesellschaft nicht leichter geworden. Zudem haben sich die über die Medien vermittelten (simulierten) Erfahrungsräume der Heranwachsenden nahezu unbegrenzt erweitert. Dabei konkurrieren die vielfältigen medialen Konflikt- und Katastrophensituationen mit einer scheinbar glatten Traum- und Wunschwelt mit hohem Verführungspotential. Im Streben nach Orientierung, Sicherheit und Anerkennung bekommen oft neben dem Urteil der Freunde und Peer-Group / Clique gerade auch die „verkörperten“ Menschen- und Weltbilder von Idolen eine herausragende Bedeutung für das Selbst- und Lebenskonzept (Körperbilder, Geschlechterrolle, Konsum, Süchte, etc.). Möglicherweise versuchen auch in dieser Altersstufe schon einige Schüler und Schülerinnen über die Präsentation eines eigenen Profils in sozialen Netzwerken im Internet Rückmeldungen über sich zu erhalten („Wie sehen mich andere? Finden sie mich liebenswert/attractiv...?) und so ihrem „Selbst“ auf die Spur zu kommen.

Muslimische Jugendliche stehen dabei in besonderer Weise vor der Aufgabe, aus den unterschiedlichen Kulturen und Traditionen ihrer Biographie eine Identität zu entwickeln, die mit islamischen Grundsätzen in Einklang steht. Deshalb ist es häufig ihre „Vorgeschichte“, u.a. die Geschichte ihrer Eltern, auf die sie bei der Bestimmung ihrer individuellen, sozialen und religiösen Identität Bezug nehmen müssen.

Begründung des Themas

Der vernunftbegabte Mensch ist für seine Taten persönlich verantwortlich und deshalb „wird jeder im Jenseits individuell zur Rechenschaft gezogen“ (Koran 19:95). Als Statthalter Gottes auf der Erde (*ḥalīfat Allāh fī al-arḍ*) (Koran 2:30) ist er mit Willen, Können und Freiheit (vgl. Koran 17:13-15; 18:29) ausgestattet. Folglich ist er für die Konsequenzen seines Handelns verantwortlich – *„Wer rechtschaffen handelt, der tut es zu seinem eigenen Vorteil, und wer Böses tut, der tut es zu seinem eigenen Nachteil. Und dein Herr ist keiner, der den Dienern Unrecht zufügt.“* (Koran 41:46). Der Mensch hat den Auftrag, Gerechtigkeit und Gutes auf dieser Erde zu stiften. Die zwei zentralen ethischen Prinzipien für diesen Auftrag lauten a) Verderben (*ifṣād*) meiden und Gemeinwohl (*iṣlāḥ*) fördern (vgl. Koran 28:77); b) Das Rechte (*al-maʿrūf*) gebieten, dem Unrecht (*al-munkar*) wehren (vgl. Koran 9:71).

Im Allgemeinen gebietet Allah *„Gerechtigkeit (ʿadl) und das Tun des Guten (iḥsān) und Großzügigkeit gegenüber den Mitmenschen; Er verbietet alles, was schmachvoll ist (faḥṣāʾ), und alles, was der Vernunft sowie der Offenbarung zuwiderläuft (al-munkar), wie auch jede Form der Überschreitung (al-baḡy); und Er ermahnt euch wiederholt, auf dass ihr all dies im Gedächtnis behalten möget“* (Koran 16:90).

Die Offenbarung gilt im Grunde als Ausdruck der Barmherzigkeit Allahs gegenüber der Menschheit (vgl. Koran 27:77; 17:82). Er hat sich selber die Barmherzigkeit vorgeschrieben (vgl. Koran 6:54). Seine Barmherzigkeit umfasst alle Dinge (vgl. Koran 7:156). Ebenfalls versteht sich die Gesandtschaft des Propheten als „Beweis der Gnade Gottes“ (Koran 21:107). Die Rechtleitung Gottes versteht sich als Licht, das Einsicht bringt und Urteilsbildung ermöglicht (vgl. Koran 4:174). Für den Gläubigen ist diese Rechtleitung weder repressiv – *„Wir haben den Koran nicht auf dich (als Offenbarung) hinabgesandt, damit du unglücklich bist“* (Koran 20:1) – noch restriktiv – *„Es gibt keinen Zwang im Glauben. Der Weg der Besonnenheit ist nunmehr klar unterschieden von (dem der) Verirrung“* (Koran 2:256 und 18:29). Sie soll entlastend und sinnstiftend sein – *„Und Wir haben dir das Buch offenbart als klare Darlegung von allem und als Rechtleitung, Barmherzigkeit und frohe Botschaft für die (Allah) Ergebenen“* (Koran 16:89).

Alle Muslime – Frauen und Männer gleichermaßen (Koran 16:97) – haben das Recht und die Verantwortung, die religiösen Gebote und Verbote einzuhalten. Der Mensch handelt eigenverantwortlich (vgl. Koran 17:84) und muss für die eigenen Entscheidungen eintreten (vgl. Koran 56:38). Das Pflichtalter (*taklīf*) beginnt mit der geistigen Reife, die entsprechend der Möglichkeiten des Einzelnen bestimmt wird. Die biologische Reife markiert den Eintritt in die Pubertät. Als Bedingungen für die religiöse Verpflichtung gelten folgende Aspekte: Pubertät, geistige Zurechnungsfähigkeit, das allgemeine Können und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung.

Grundsätzlich geht man im Umgang mit islamischen Geboten von den bisher allgemein anerkannten Grundlagen des Islam nach Koran und Sunna aus. Die islamische Theologie teilt die Taten eines zurechnungsfähigen Menschen (*mukallaf*) in fünf Kategorien ein: geboten (*farḍ*); empfohlen (*mustaḥab*), erlaubt (*ḥalāl*), missbilligt (*makrūh*) und verboten (*ḥarām*). Aktuelle Fragen zur Religionspraxis aus dem Alltag von Muslimen in einem anderen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext müssen in einem Fachdiskurs beraten und beantwortet werden. Die Beurteilung der jeweiligen Handlung erfolgt im Lich-

Module für die Klassenstufen 7 und 8

te der diskursiven sowie der persönlichen Einschätzung einer Angelegenheit als existenziell notwendig (*darūriyyāt*), notwendig (*ḥāḡiyyāt*) oder nicht zwingend notwendig (*taḥṣiniyyāt*). Bei allen Überlegungen zielt die islamische Theologie im Allgemeinen auf den Schutz von fünf universellen Gütern: Leben, Religion, Vernunft, Eigentum und Generation (*gen. Maqāsid*).

Ausgehend von diesen Überlegungen ergeben sich für die Gläubigen drei Arten von Verantwortung, denen sich die gesamten Gebote der Religion zuordnen lassen:

- eine religiöse Verantwortung gegenüber dem Schöpfer (Koran 7:6; 16:92);
- eine reflexive, sittliche Verantwortung gegenüber sich selbst (Koran 2:284; 17: 36; 19:95; 52:21; 99:7f.);
- eine sozial-gemeinschaftliche Verantwortung (Koran 6:150ff.; 17ff.).

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Angesichts der Vielfalt der Entwicklungsaufgaben, die in dieser Lebensphase zu bewältigen sind, und wegen der sich in diesem Selbstfindungsprozess oft gleichzeitig und gleichrangig stellenden Fragen und Probleme der Heranwachsenden in verschiedenen Erfahrungsbereichen ist eine aufmerksame Wahrnehmung der Befindlichkeiten und Konfliktlagen der jeweiligen Schülergruppe für die unterrichtliche Aufarbeitung des Themas „Erwachsenwerden“ erforderlich. Beobachtete Formen der „Identitätsarbeit“ der Jugendlichen (z.B. bestimmte Formen der Abgrenzung durch Körperinszenierungen, Verhalten etc.) können zu einem schülerorientierten Einstieg bzw. zu einer Schwerpunktsetzung bei der Behandlung des Themas beitragen. Da das Wogegen von Abgrenzungsversuchen in diesem Alter oft diffus und latent ist, ist eine deutliche Benennung und offene Darlegung bestehender Fragen und Konfliktsituationen im Unterricht eine Herausforderung, die nur in Behutsamkeit und mit einer Vielzahl methodischer Verfahren angenommen werden kann.

Didaktik und Methodik müssen in dieser Entwicklungsphase auf die allmähliche Überwindung der entwicklungspsychologisch altersüblichen Ich-Zentrierung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein und somit die Fähigkeit fördern, größere Zusammenhänge wahrzunehmen, Lebensprobleme und Alltagskonflikte differenzierter zu erfassen und Kompromissbereitschaft, Toleranz und Verantwortung für die Mitwelt zu entwickeln. Die Entwicklung eines Selbst-Bewusstseins und einer solchen eigenen Persönlichkeit erfordert altersgemäß affektive und kognitive Anteile des Lernens.

Eine Vielfalt spielerischer (Rollenspiele, Männlichkeitsrituale, Standbild), kreativer (Imaginationsübungen, Perspektivenwechsel), künstlerischer (Collagen, Bildbetrachtungen), narrativer (Lektüre mit der Thematik jugendlicher „Identitätssuche“) und sachlich-analytischer (Analyse von Werbung, Geschlechterdarstellung) Verfahren und Arbeitsformen kann Ängste, emotionale Unsicherheiten, Sehnsüchte, normative Ansprüche von außen und Konflikte zum Vorschein bringen, kommunizierbar und thematisierbar machen und motivational Voraussetzung bieten zur Gewinnung eigener vernünftig begründeter Standpunkte und zur Selbststärkung in den altersspezifischen Problemlagen.

Narrative Texte können bei der Behandlung besonders brisanter und schwieriger Fragen hilfreich sein, da die Jugendlichen ihre jeweiligen Lebens- und Wertvorstellungen im Lichte fiktiver Personen argumentativ vertreten können, ohne in kompromittierende Situationen zu geraten.

Die Sachhaltigkeit der behandelten Aspekte bietet viele Anknüpfungspunkte für fächerverbindendes Arbeiten (z.B. Biologie: körperliche Veränderungen, Wirkung von Drogen; Deutsch: Analyse von Jugendzeitschriften, Werbung, Ganzschriftlektüre mit Identitätsthematik) bzw. fachübergreifende Projekte.

Die Lehrplaneinheit enthält zunächst einen allgemeinen Teil, in dem grundsätzliche Aspekte des Erwachsenwerdens auf dem Hintergrund der islamischen Sichtweise dargelegt sind („Wer bin ich?“, „Religion als Wegbegleiter zum Erwachsenwerden“). Diese gilt es je nach Situation und Interesse der Lerngruppe zu verschränken mit mindestens zwei der anschließend ausgeführten Teilaspekte (Freiheit zu und Verantwortung für „... meinen Körper“, „... meinen Lebens- und Bildungsweg“, ... meine freie Zeit“, „... meinen Konsum“). Sinnvoll wird es sein, die Lehrplaneinheit auf die beiden Klassenstufen 7 und 8 aufzuteilen, um situations- und altersangemessen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen reagieren zu können.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p>	<p>Wer bin ich? Wer will ich sein? – Wünsche/Sehnsüchte und Ängste</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Bezug auf die eigene Person • in Bezug auf andere • in Bezug auf Gott 	<ul style="list-style-type: none"> – Satzergänzung, z.B. zu „Frei bin ich, wenn...“ – Marionette mit Fäden: Wer zieht an meinen Fäden? – Collage, Werteskala: „Erwachsen sein - was ist das?“ – Merkmale für den Übergang Kindheit – Erwachsenenalter, z.B. FSK bei Filmen, Strafmündigkeit etc. - Voraussetzung: Zunehmende Reife – Analyse von Jugendzeitschriften: Idealvorstellungen vom Erwachsenwerden – kreatives Schreiben: „Wer bin ich in 10 Jahren?“ – eigenen Wunschlebenslauf bis zum Tod mit dem eines „Normalbürgers“ vergleichen – Steckbrief bzw. Personalbogen erstellen und/oder die von anderen beurteilen – Bildbetrachtung: Fiktive Lebenswege zu Bildern von Jugendlichen entwerfen – kreatives Schreiben: „Meine ideale Familie“ – Analyse von persönlichen Bildern über besondere Lebensereignisse: „Menschen / Ereignisse, die mich prägten“ – eigene Lebensgeschichte bzw. Lebensweg mit wichtigen Ereignissen als Zeitstrahl – Interviews mit Eltern / Großeltern über deren Sehnsüchte und Ängste – Beziehungen in TV-Soaps analysieren und mit der eigenen Lebenswelt vergleichen – Mindmap / Symbol „Weg“: „Mein persönlicher Weg mit Gott“ - Erfahrungen von Freude, Angenommensein, aber auch Angst – kreatives Schreiben: „Welche Rolle soll Gott / die Religion in meiner Zukunft spielen?“ bzw. „Worauf kommt es im Leben eines Muslims an?“

<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p> <p>K3: islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen</p> <p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln K5. Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<p>Religion als Wegbegleiter zum Erwachsenwerden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Religion als Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes – Ermöglichung von Einsicht und Urteilsbildung • Prinzipien zur Beurteilung von Taten • Freiheit zu - Verantwortung für 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koran 4:174 (Gott als Begleiter zum Erwachsen werden); 20:1 (der Koran als Geschenk Gottes zum glücklich sein); 16:89 (der Koran als Zeichen der Barmherzigkeit Gottes) – Interviews mit Mitschülern: „Wer begleitet dich bzw. hilft dir beim Erwachsenwerden?“ – Koran als Wegweiser und Barmherzigkeit Gottes – kreatives Schreiben: „Wie würdest du dein Leben leben, wenn es den Islam/Koran nicht gäbe?“ / „Inwiefern braucht der Mensch Religion?“ – Collage erstellen, z.B. zu „Zeichen der Barmherzigkeit: Menschen helfen einander“ – Geschichte von ^cīsā, der von Geburt an als Prophet von Gott begleitet wurde – Vergleich von Erzählungen aus dem Koran mit biblischen Texten zur Kindheit Jesu Geschichte von <i>Ibrāhīm</i>: Emanzipation gegenüber dem polytheistischen Vater – Zusammentragen von unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler (z.B. Speisevorschriften, Kleidung) und nach deren Voraussetzungen fragen – Textarbeit zu Koran 41:46 (Gott ist der Gerechte); 28:77 (Gott liebt die Unheilstifter nicht); 9:71 (das Gute bewahren und das Schlechte meiden) – Fallbeispiele / Dilemmageschichten / anhand der Maßstäbe des Koran beurteilen, auch mit Hilfe von Rollenspielen – Bedingungen zusammenstellen, nach denen die Gültigkeit von allgemein anerkannten Ge- und Verboten ausgesetzt ist – „Expertenbefragung“, z.B. bei einem Gelehrten oder Auswertung von Beiträgen in Internetforen – Zusammenstellung von religiösen Pflichten, die mit Beginn der biologischen Reife Gültigkeit haben – Pro-Contra-Diskussion, z.B. zu: „Erwachsen werden – eine Zumutung!?“ „Rechte bedeuten auch Pflichten“, „Kann ich bei all den Regeln/Pflichten überhaupt frei sein?“ – Internetrecherche: Lebenswelt muslimischer Jugendlicher hier und in anderen Ländern, mit dem Ziel, zwischen Tradition und Religion zu unterscheiden – Aufgreifen des Bildes der Marionette: Wo ziehe ich an meinen Fäden? Wo lasse ich an meinen Fäden mitziehen? Wo nehme ich das „Gehaltenwerden“ für mich bewusst an? - Wo ziehe ich an Fäden anderer? – Interaktionsspiele zur Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins – Dialog zu einer Ausgangssituation, in der es um Normenkonflikte geht – Vorstellungen vom Erwachsen Sein – Vergleich mit den ursprünglichen Vorstellungen (s.o.)
---	---	--

Teilaspekt: Freiheit zu – Verantwortung für meinen Körper

Begründung des Teilaspektes

Der Harmonie zwischen Seele und Körper wird im Zusammenhang mit der Vorstellung von Schönheit eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Vorstellung von Schönheit umfasst nach dem Prinzip der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen im Islam seine äußerliche und seine innerliche Verfasstheit gleichermaßen. Das Schönheitsideal bezieht sich auf die individuelle Erfahrung einer authentischen, harmonischen und der persönlichen Freude fördernden Übereinstimmung beider Seiten des Menschseins. Am folgenden Bittgebet des Propheten lassen sich die zwei Dimensionen von Schönheit, innere und äußerliche, aufzeigen: „O Gott, bitte veredele mein Inneres sowie du mein Äußeres schön gestaltet hast“ (Bukhari).

Ebenfalls betont der folgende Koranvers die höhere Stellung der Innerlichkeit im Verhältnis zum äußeren Erscheinungsbild: „O Kinder Adams! Fürwahr, Wir gaben euch Kleidung, um eure Scham zu bedecken und als Ausdruck von Schönheit; doch das Kleid der Ehrfurcht (*libās at-taqwā*) – das ist am allerbesten [...]“ (Koran 7:26). Der menschliche Körper ist demnach ein Geschenk Allahs und sollte geschützt und nicht vernachlässigt werden. Allerdings ist jeder unnötige Eingriff in den Körper als Werk der Schöpfung aus eiteln Gründen und Modetrends unerwünscht. Die innere Zufriedenheit mit dem gegebenen Körper als Form des Dankes steht als Wert im Mittelpunkt.

Es liegt in der Natur des Menschen, dass er sich pflegt und schmückt. Der Koran fordert die Menschen zur Mäßigung in allen Bereichen des Handelns auf (vgl. Koran 7:32). In diesem Sinne werden Regeln im Umgang mit Bekleidung, Schmuck etc. formuliert. Sowohl für Männer als auch für Frauen ist je nach Kontext (privat oder öffentlich) eine angemessene Bedeckung bestimmter Körperteile (*‘awrah*) geboten. Die Kleiderregeln für Männer und Frauen sprechen allgemein vom Bedecken der Reize (Koran 24:31), was sowohl die natürlichen Reize als auch den künstlichen Schmuck beinhaltet.

Allgemeine Kompetenzen	Mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p> <p>K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen</p> <p>K2: Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und anderen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären</p> <p>K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten</p> <p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p> <p>K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung und Wertschätzung meines Körpers • Schönheitsideale • Geschlechterrollen 	<ul style="list-style-type: none"> – Texte zur emotionalen Auswirkung der körperlichen Veränderung in der Pubertät – Zusammenarbeit mit Biologie zu den körperlichen Veränderungen – kreatives Schreiben, z.B. „Ich selbst – mir fremd!“ – Zusammenstellung: Körper als Leihgabe Gottes – Was schädigt ihn? – Was bin ich bereit für ihn zu tun? Was belastet meinen Körper? etc. – Analyse von Werbeclips / Musikkänen / Zeitschriften: Inszenierung des Körpers / Schamgrenzen / Tabus – Gestaltungsauftrag: „Cooler Typ – uncooler Typ“ – Pro-Contra-Diskussion: Menschenwürde und Körperkult – Gestaltung am Computer. Mein ideales Gesicht / mein idealer Körper – Recherche zu Schönheitsidealen in verschiedenen Kulturen (auch innerislamisch) und im Wandel der Zeit – Situationen über die Vergänglichkeit der Schönheit zusammenstellen – Werteskala zur inneren Schönheit erstellen – kreatives Schreiben, z.B. zu Koran 95:4 (Der Mensch ist in schönster Gestalt erschaffen): „schön – einzigartig – unverwechselbar“ – Arbeiten mit Kunstwerken, in denen der körperliche Ausdruck einer seelischen Befindlichkeit dargestellt ist – Untersuchung von Körperkulten (z.B. Bodypainting) auf dem Hintergrund der Harmonie zwischen Körper und Seele / Innerem und Äußerem – Standbild: Typisch Mädchen – typisch Junge – Zusammenstellung von Rollenunterschieden im religiösen und im täglichen Leben / Herausstellen der kulturellen bzw. gesellschaftlichen Ursachen – Textarbeit zu Koran 3:195; 4:124 (Gleichwertigkeit von Mann und Frau) – Steckbriefe erstellen: Frauen als Leitbilder/Vorbilder im Koran (z.B. Koran 66:11-12 / Maria und die Frau des Pharaos) – Recherche: Verwirklichte Gleichstellung / Einlösung der Gleichberechtigung von Frauen im täglichen Leben

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, unterscheiden, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

- Kleidervorschriften

- Mein Körper und Sucht

- Selbstbestimmung über den Körper

- Sammlung von Benachteiligungen von Frauen und Männern, in und außerhalb von Familien / Kritik oder Protestschreiben verfassen (Partnerarbeit)
- Aufstellen von Erziehungsgrundsätzen: Kein Unterschied / keine Doppelmoral in der Erziehung von Jungen und Mädchen!
- Textarbeit zu Vorschriften für beide Geschlechter: Koran 24:29-31 (Frauen und Männer sollen ihre Reize bedecken); Hadith zur Definition von Reizen
- Textarbeit zu Hadithen mit Vorschriften für Frauen (z.B. Bedeckung von Reizen) und Männern (Verbot des Tragens von Seide und Gold)
- die Bedeutung von „erkannt und nicht belästigt“ (Koran 33:59; Frauen dürfen nicht aufgrund ihrer Kleidung belästigt werden) unter den Bedingungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit erörtern
- Untersuchung verschiedener traditioneller Kleidungsstile auf dem Hintergrund der Koranverse
- Beispielerzählungen zu Mädchen / Interviews mit Mädchen, die Kopftuch tragen oder nicht
- Argumentationskette: „Ich trage Kopftuch, weil...“ / „Ich trage kein Kopftuch, weil...“ in Bezug auf Tradition und Religion
- Internetrecherche / Bildrecherche zu Haarbedeckungen in verschiedenen Religionen und Kulturen
- ↪ fächerübergreifende Projektarbeit: Haare / Kopfbedeckungen
- Rolle / Funktion von religiösen Speisevorschriften erörtern
- Vergleich religiöser Speisevorschriften, z.B. Koran 5:3 und 3. Mose 11, 1 - 8
- Zusammenstellung stoffgebundener und stoffungebundener Süchte (z.B. gestörtes Verhalten zum Essen)
- Vergleich von Essgewohnheiten und Bewertung z.B. unter den Aspekten eigenes Wohlbefinden, soziale Aspekte, Tierschutz- und Nachhaltigkeitsaspekte
- Beispielgeschichten für Sucht bei Jugendlichen
- Erörterung. Wann wird eine Gewohnheit zur Sucht? Wann wird ein Genussmittel zur Droge?
- Kriterienliste erstellen z.B. für Kleider, die die Authentizität ausdrücken
- Rollenspiele zu Entscheidungssituationen (z.B. aufreizend – nicht aufreizend; schminken – nicht schminken; Haarschnitt / Haarfarbe; Piercing; Tattoos) nach den Bewertungsmaßstäben der fünf universellen Güter, evtl. auch Expertenbefragung
- kreatives Arbeiten mit Gedichten etc., die die eigene Identität behaupten
- ↪ fächerübergreifende Zusammenarbeit, z.B. mit dem Fach Deutsch: Ganzschriftlektüre zu Jugendlichen, die ihren Standpunkt auch gegen Widerstände durchsetzen

Teilaspekt: Freiheit zu – Verantwortung für meinen Lebens- und Bildungsweg

Begründung des Teilaspektes

Wissen ist etwas Wertvolles, was man sich aneignen kann. Die erste Botschaft Gottes (*iqra' – lies*) bedeutet im weiteren Sinne „verstehen“, „lernen“. Auch in der ersten Offenbarung sagt Gott: „*Gott lehrt den Menschen, was er nicht wusste*“ (Koran 96:5). In weiteren Koranversen wird der Wert des Wissens bestätigt, z.B. Koran 3:18; 58:11; 39:9; 35:28. Auch in vielen Hadithen wird der Wert des Wissens betont (z.B. „Gelehrte sind Erben des Propheten“), welches Bedingung für eine gelingende Lebensgestaltung darstellt: „Erwerbe das Wissen von der Wiege bis zum Tode“. Dabei ist Wissen kein Selbstzweck, sondern dient der Charakterbildung (Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Ehrlichkeit etc.) und führt zu einer vorbildhaften Lebensweise im Dienst aller Menschen. Mohammed hat dies in seinem Leben beispielhaft verwirklicht. So lobt Gott den Propheten: „*Du verfügst wahrlich über großartige Tugendeigenschaften*“ (Koran 68:4).

Allgemeine Kompetenzen	Mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
K2: Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten	<ul style="list-style-type: none"> • Wert des Wissens in Koran und Sunna 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit / Textvergleich: Koran 96:5 (Gott lehrt den Menschen das, was er noch nicht weiß); 39:9 (Unterschied zwischen Wissenden und Unwissenden) – Hadithe in den gegenwärtigen Kontext übertragen (kreatives Arbeiten), z.B.: „Das Streben nach Wissen ist eine Pflicht für jeden Muslim, Mann und Frau.“ oder „Sei ein Lehrender oder Lernender oder Zuhörender oder Liebender; stelle dich nicht außerhalb dieser.“ – provokantes Schlagwort: „Muslimas hinter den Herd – Muslime zur Arbeit“ oder: „Muslimische Mädchen/Frauen brauchen keine (Schul-)Bildung“ diskutieren – Vergleich: Biographie einer „durchschnittlichen“ Muslima aus dem Schulumfeld – Biographie von <i>Ḥadīġa</i> als Vorbild (erfolgreiche Geschäftsfrau, Ehefrau, Mutter) – Internetrecherche: berühmte erfolgreiche muslimische Frauen heute – Beispiel aus dem Koran hinsichtlich des Wertes von Wissen auswerten: (beruflicher) Aufstieg des Propheten <i>Yūsuf</i>
K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenslanges Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> – Konkretisierung „Erwerbe das Wissen von der Wiege bis zum Tode“ im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler – Diskussion: „Bildung und Schule – wozu?“ oder: „Allah liebt keine untätigen Menschen“ – Vorteile des allgemeinen Zugangs zu Bildung herausstellen (auch im Vergleich zu anderen Ländern – Aspekte Kinderarbeit / Ausbeutung von Kindern) – Stellenwert des Lernens in Judentum und Christentum (Heilige Schriften) / Luther bzw. Melancthon und die Bedeutung der Schule herausarbeiten

Module für die Klassenstufen 7 und 8

K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

- Charakterbildung

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

Additum:

Koran 16:90 und die Kardinaltugenden

- ABC von Tugenden
- Hierarchie von Tugenden (Primär- und Sekundärtugenden)
- Umfrage bei Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern etc. zur Notwendigkeit von Charakterbildung
- Pro-Contra-Diskussion: Tugend – altmodisch!?
- Imaginationsübung: Eine Welt ohne Tugenden
- Beispiele von Jugendlichen zusammenstellen (im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler), die sich für ihre Überzeugungen einsetzen

- Vergleich von Koran 16:90 mit den Kardinaltugenden (Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung) in den verschiedenen religiösen und philosophischen Traditionen

Teilaspekt: Freiheit zu – Verantwortung für meine freie Zeit

Begründung des Teilaspektes

Der Islam betrachtet die Freizeit als eine große Gottesgabe, die Anerkennung, Wertschätzung und Bemühen verdient zur Erneuerung der Aktivität, der Motivation und der seelischen Erholung. Nach einem Hadith gibt es zwei Gottesgaben, die von den Menschen nicht ausreichend wertgeschätzt werden: Gesundheit und Freizeit. Die Muslime sollen diese Gottesgaben nutzen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und damit eine solide Grundlage des Glaubens und des mitmenschlichen Verhaltens gewinnen. Freizeit allein im Sinne von Selbstgenuss ohne Verantwortung widerspricht dem Islam. Im Islam ist der Mensch für jeden Moment seines Lebens vor sich selbst, vor Gott und vor den anderen Geschöpfen verantwortlich.

Das rituelle fünfmalige Gebet und dessen Verrichtung in der Gemeinschaft, das Gebot Freunde und Verwandte zu besuchen, der Freitag und die Festtage bieten u.a. die Möglichkeit zur Erholung, befördern die Einbindung des Einzelnen in das soziale Leben und beugen durch die gegenseitige Fürsorge und Umsicht sozialem Stress vor.

Bei aktuellen Fragen bezüglich Gegenwartskonflikten, wie sie sich im Alltag von Muslimen in einem anderen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext ergeben, sei auf die allgemeine Begründung zum Thema (S. 80) verwiesen

Allgemeine Kompetenzen	Mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitanprüche 	<p>↳ Anknüpfen an das Modul „Meine Zeit – Eine Gabe Gottes“ (Klassenstufe 5/6)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse des eigenen Tages-/ Wochenablaufes und Vergleich mit dem Ablauf anderer – individuelle Schülerdefinitionen: vergeudete Zeit – sinnvoll genutzte Zeit / selbst bestimmte Zeit – fremdbestimmte Zeit – kreatives Schreiben: „Wie würdest du deine Zeit am liebsten verbringen, wenn du keinerlei Verpflichtungen hättest?“ – Verfassen eines Flugblattes: „Rechte und Pflichten – gleichermaßen bedeutsam, aber individuell einteilbar“ Zusammenstellung berechtigter und unberechtigter Zeitanprüche anderer an mich – unterschiedliche Inanspruchnahme von Jungen und Mädchen durch familiäre Pflichten – Übung zum Perspektivenwechsel, z.B. „In fremden Schuhen“ / Beurteilung nach dem Gerechtigkeitsprinzip und der Lebenspraxis des Propheten (z.B. Haushalt) – Gedankenexperiment: „Wenn Freizeitaktivitäten immer von außen verordnet wären“ – Umfrage: Geld verdienen, um Freizeitaktivitäten zu finanzieren?

Module für die Klassenstufen 7 und 8

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

- Freizeit – Freiheit von Ansprüchen?!

K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten

- Eigenständige, verantwortungsvolle Zeiteinteilung und -gestaltung

- Lösungen zu Zeitkonflikten zusammenstellen (auch mit Hilfe von Expertenbefragungen): Zeit für Gott zu verschiedenen Anlässen in der Diaspora, z. B. Gebetszeiten, Art und Weise des abendlichen *Iftār* im Ramadan
- Sammlung von Schülervorstellungen zu Muße, Erholung, Innehalten, „chillen“
- kreative (Text-)Arbeit zum Ausspruch Alis: „Lasst eure Herzen erholen; auch sie brauchen wie eure Körper Ruhe.“ - im Vergleich zu Koran 94:7: „Wenn du (mit etwas) fertig bist, dann bemühe dich weiter.“
- Mindmap zu den Stichworten: Spiele und deren Zwecke, (PC-Spiele, Kartenspiele, Brettspiele), Kosten, Zeitaufwand, Räumlichkeiten
- Erörterung: „Jeder Muslim muss bei Allah Rechenschaft über die Nutzung seiner Zeit ablegen.“ (Hadith)
- Beurteilung von Spielen und/oder Freizeitverhalten allgemein aus der Sichtweise des Hadith (s.o.)
- Internetrecherche: Definition von (Spiel-)Sucht, z.B. nach WHO
- Gedankenexperiment: Vorstellung einer Erlebnismaschine für jedes gewünschte Erlebnis – Auswertung unter dem Aspekt des Verlustes der Realität und der Autonomie

- Koranverse / Hadithe in den gegenwärtigen Kontext übertragen (kreatives Arbeiten), z.B.: „Bereitet euch auf das Leben auf Erden so vor, als ob ihr nie sterben werdet; bereitet euch auf das Leben im Jenseits so vor, als ob ihr morgen sterben werdet.“
- siehe auch oben: Prinzipien zur Beurteilung von Taten
- Einbindung des IRU in innerschulische Konzepte der Selbststärkung

Teilaspekt: Freiheit zu – Verantwortung für meinen Konsum

Begründung des Teilaspektes

Nach islamischer Ansicht sorgt Gott für seine Geschöpfe. (Koran 17:30; 11:6). Jedoch sollen die Menschen im Umgang mit diesen Gaben nicht verschwenderisch (*isrāf*) umgehen. Das arabische Wort *isrāf* ist abgeleitet vom Verb *sarafa*, was soviel bedeutet wie Maßlosigkeit oder Übertreibung. Deshalb ermahnt der Koran die Menschen dazu, Maß zu halten und nicht verschwenderisch zu sein (Koran 4:6; 17:26), denn Gott liebt nicht die „Ausschweifenden“ (Koran 7:31). Jeglichem Konsum ist vorausgesetzt, dass die Menschen das richtige Maß im Auge behalten, denn Verschwender werden im Koran sogar als „Teufels Brüder“ bezeichnet (Koran 17:27). Somit untersagt der Islam ebenfalls die Verschwendung natürlicher Ressourcen (Umweltschutz / Nachhaltigkeit).

Auch ist ein ausgeprägter Hang zum Konsum von Luxusgütern verpönt, d. h. von Gütern, die außerhalb der finanziellen Möglichkeiten fallen, sowie Ausgaben, die lediglich dem Prunk und der Prahlerei (Koran 17:37) dienen (Koran 3:14). Glück dagegen erwächst aus islamischer Sicht aus der Harmonie mit sich selbst und den Mitgeschöpfen sowie mit Gott. „Wahre Bereicherung kommt nicht durch den Besitz von einer Menge an Reichtum, sondern eine wahre Bereicherung ist die Bereicherung der Seele“ (Bukhari Nr. 6446).

Allgemeine Kompetenzen	Mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Geld <ul style="list-style-type: none"> ○ Bedeutung und Wertschätzung des Geldes im Leben ○ Eigenes Geld und Kaufverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> – Sammlung und Auswertung von Begriffen, Redensarten und Sprichwörtern rund ums Geld („Geld regiert die Welt“, „Geld verdirbt den Charakter“, „Ohne Moos nix los“, „Geld allein macht nicht glücklich“ etc.) – Darstellung verschiedener Beziehungen der Menschen zum Geld in Literatur, Karikatur, Koran und Sunna (Geizkragen, Verschwender, Pfennigfuchser etc.) – kreatives Schreiben, z.B. „Wie habe ich mein Geld „verdient“ (<i>ḥalāl</i> – <i>ḥarām</i>)?“ – Hadith Bukhari 2059: „...<i>ḥalāl</i>-Erwerb“ oder Bukhari 2072: „Erwerb mit eigener Leistung“ konkretisieren – Tabelle zum Konsumverhalten anlegen (Selbsttest und/oder Umfrage in der Klasse): Wie oft gehe ich wie (allein?) / was / warum einkaufen? Wofür gebe ich am liebsten Geld aus? Wofür setze ich mein Taschengeld ein? – Diskussion: Taschengeld „bei Bedarf“ oder „regelmäßig“?

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

K3 : Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

- Bedürfnisse/Wünsche und Konsumzwänge
 - Glücksversprechen der Werbung (Gefühle, Wünsche, Träume)
 - Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit (Markenzwang, Trends, „In-Sein“)
 - Aktuelle Konsumtrends (Süßigkeiten, Trendgetränke, Fastfood, Handys, Computerspiele...)

- Glück durch Konsum?
 - Soziale und kulturelle Bedürfnisse
 - Geistige und religiöse Bedürfnisse
 - Ethik der Genügsamkeit (Sparsamkeit, Verzicht, Askese) – alternative Glücksvorstellungen

- Bewusster und nachhaltiger Konsum

- Erörterung/Diskussion: Was bestimmt mein (unser) Kaufverhalten?
- Sammlung und Auswertung von Werbebotschaften und –anzeigen, die gezielt Jugendliche ansprechen (Collage, Wandzeitung)
- alternativ: Was brauche ich alles, um „in“ / „up-to-date“ zu sein?

- Rollenspiel (Familie „Glücklich“ wirbt für ...)
- Einkaufsliste oder Tagesablauf eines von der Werbeindustrie gewünschten Konsumenten aufschreiben

- Diskussion: „Viel haben = glücklich leben?“ oder „Kein Geld = kein gutes Leben?“
- Beispielerzählungen: *Muṣcab b. cumayr* als „Trendsetter“ in Mekka vor dem Islam / *Taclaba*: Veränderung des Charakters durch Reichtum / *Qārūns* Hochmut wird gebrochen (Koran 28: 77-83)
- Textarbeit zu Koran 4:6 (Schutz des Eigentums von Waisen); 7:31 (Konsum und Verschwendung); 17:26; 17:37 (bescheiden leben)
- Hitliste erstellen: Was brauche ich unbedingt zum glücklichen Leben? – Vergleich mit dem Hadith: „Brot für den Alltag, Dach über dem Kopf, Sicherheit“.
- Bukhari 6446: „Wahre Bereicherung kommt nicht durch den Besitz von einer Menge an Reichtum, sondern eine wahre Bereicherung ist die Bereicherung der Seele.“ konkretisieren
- Gedankenexperiment: Wenn Geld keine Rolle spielen würde...
- Überlegung: Welche Dinge kann ich nicht kaufen?
- Lexikonartikel verfassen: Begriffsbestimmungen „Glück“

- Gedankenexperiment: Stellt euch vor, ihr seid Mitglieder einer Weltgesellschaft, in der die Ressourcen der Welt (die natürlichen Stoffe für die Produktion von Konsumgütern) unterschiedlich verteilt sind. Euren eigenen Platz in dieser Weltgesellschaft kennt ihr nicht, ihr könnt also eure persönlichen Lebenschancen und eurer Wohlergehen nicht im Voraus kalkulieren. Nach welchem Prinzip sollte eurer Meinung nach in Unkenntnis eurer persönlichen Lebenssituation in der Weltgesellschaft mit den Ressourcen umgegangen werden? Welche Forderung würdet ihr für den Konsum aufstellen?

K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren
K3. Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln

- fairer und ökologischer Handel

- ↪ Zusammenarbeit mit dem christlichen RU / Ethik: Aktionen z.B. zur ökumenischen Bewegung „Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung“, „Brot statt Böller“
- Recherche zur „Planung eines Kurzstreckenfrühstücks“ (Woher kommen die Produkte für den Frühstückstisch?)
- Wandzeitung / Flugblätter zur Information über den „fairen Handel“, insbesondere Kleidung – Produkte ohne Kinderarbeit
- Besuch in einem „Eine-Welt-Laden“

Themenbereiche: Islamische Ethik / Propheten / Andere Religionen

Meine Religion, andere Religionen – Der Islam im Dialog mit Judentum und Christentum

Vorbemerkungen

Angesichts der Komplexität der Thematik muss die vorliegende Lehrplaneinheit in zwei gesonderte Einheiten aufgeteilt werden mit einem Zeiteinsatz von jeweils 15 Unterrichtsstunden. Es empfiehlt sich, Glauben und Leben im Judentum in der 7. Klasse, Glauben um Leben im Christentum in der 8. Klasse (Parallelität zum Geschichtsunterricht – Reformation / ideengeschichtliche Aspekte – Judentum als Wurzel des Christentums) zu behandeln.

Situation der Schülerinnen und Schüler

Aus den Ergebnissen mehrerer aktueller Studien u.a. zum „muslimischen Leben in Deutschland“ (2009)¹³, „muslimischer Religiosität in Deutschland“ (2008)¹⁴ und zu „Jugend und Glaube“ (2007)¹⁵ geht hervor, dass für die überwiegende Mehrheit der Muslime in Deutschland der Islam eine wichtige Bedeutung in ihrem Leben einnimmt. In seinem besonderen Fokus auf den Aspekt der religiösen Toleranz betont der Religionsmonitor (2008) die große Toleranz der Muslime gegenüber anderen Religionen. Zwei Drittel der in Deutschland lebenden (sunnitischen) Muslime stimmen der Aussage zu, dass jede Religion ihren wahren Kern hat und zeigen in ihrem Alltag durch eine bewusste religiöse Praxis große Offenheit für religiösen Pluralismus. Die junge Generation der Muslime betont zwar häufiger als einheimische Altersgenossen religiöse Bindungen und bezeichnet sich als sehr religiös bis hochreligiös (90%), aber dieses religiöse Bekenntnis geht nur bei einem Drittel mit gelebter Religion und bewusster Religionspraxis einher.

Für den zunehmenden Anteil junger praktizierender Muslime zählt das Freitagsgebet, das in der Regel um die Mittagszeit und nur in öffentlicher kollektiver Form beispielsweise in der Gemeinde stattfinden kann, zu den wichtigen Formen der praktischen Ausübung der Religion. Ziemlich früh in ihrer Kindheit erfahren muslimische Kinder, dass der Freitag als „wichtigster islamischer Wochentag“ in der Gesellschaft nicht den ihnen bekannten und von ihnen erwarteten Stellenwert hat, sondern ein ganz normaler Arbeits- und Schultag ohne eine besondere Bedeutung ist. Gleichzeitig lernen sie in ihren Familien und den Moscheen eine Reihe von Besonderheiten, Regeln und prophetischen Gewohnheiten (Sunna) für den Freitag. Sie lernen, dass der Freitag ein besonderer, religiös gesegneter, für die Glaubensgemeinschaft wichtiger Tag des Zusammenkommens ist, aber sie können ihn in der Öffent-

¹³ Hrsg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der deutschen Islamkonferenz, Forschungsbericht Nr. 6. Nürnberg 2009

¹⁴ Hrsg: Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2008. Gütersloh 2008

¹⁵ Hrsg: Deutsches Jugendinstitut (DJI): Muslimische Familien in Deutschland – Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. München 2007

lichkeit nicht erleben. Diese Unstimmigkeit zwischen ihrer Alltagswirklichkeit und dem erzieherisch vermittelten Wert veranlasst in der Regel Schülern und Schülerinnen nach Sinn und Zweck der verschiedenen „religiösen Ruhetage“ in ihrer eigenen sowie auch in anderen Religionen (Christentum und Judentum) zu fragen. Die Investition dieser irritierenden Erfahrung für interreligiöse Entdeckungen kann ein wichtiger Beitrag zur Horizonterweiterung im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in „meiner“ und „deiner“ Religion sein.

Begründung des Themas

Interreligiöses Lernen dient der Persönlichkeitsentwicklung. In der Auseinandersetzung mit anderen Religionen – ihrer Geschichte, ihrer Kultur, ihren verschiedenen Ausprägungen – formt sich die Identität des Heranwachsenden. Er kann sich seiner sicher sein, weil er das Andere, das Fremde nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erfährt. Zur Identität gehört die Fähigkeit, Ambivalenzen und Widersprüche nicht einfach zu leugnen, sondern sie in ein für sich akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen. Im Dialog erwirbt der Jugendliche nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des fremden, sondern auch und gerade des eigenen Glaubens. *„Wer nur seine eigene Religion kennt, kennt diese eben nicht!“* (Udo Tworuschka). Wer dem Andersgläubigen begegnet, wer sich für den interreligiösen Dialog öffnet, der kann seine islamische Identität besser entwickeln und seine Überzeugungen selbstverständlicher leben. *„Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten.“* (Friedrich Schweitzer). Auch im Kontext von *„Kein Weltfriede ohne Religionsfriede“* – *„Kein Religionsfriede ohne Religionendialog“* (Hans Küng). kommt dem interreligiösen Lernen eine wichtige Rolle zu.

Der Freitag ist der wichtigste religiöse Tag unter den sieben Wochentagen, der unter allen Tagen besonders geehrt ist, denn der Koran erwähnt ihn in der Sure *al-Ġumuʿa* (Die Versammlung, Freitag) genannten Sure 62:9 (*„Wenn am Freitag zum Gebet gerufen wird, dann widmet euch mit Eifer dem Gedenken Gottes und lasst den Handel solange ruhen. Das ist besser für euch, wenn ihr es wisset.“*) Das weist auf die besondere Stellung des Freitags als Versammlungstag der Gemeinde hin. Das Pflichtgebet, das den Muslimen als äußeres Zeichen ihrer Verbundenheit mit der Gemeinschaft und ihrer Solidarität untereinander auferlegt wird, ist das Freitagsgebet. Der Koran erhebt es zur Pflicht und verbindet damit das Verbot, während der Gebetszeit der normalen Arbeit und dem Handel nachzugehen. Jedoch besteht er nicht darauf, dass der Freitag ein Feier- bzw. Ruhetag wird, wie der Sabbat der Juden oder der Sonntag der Christen: *„...Wenn das Gebet beendet ist, dann breitet euch im Land aus und strebt nach etwas von der Huld Gottes.“* (Koran 62:10).

Auch der Prophet Muhammed betont diese Pflicht und warnt vor Nachlässigkeit, denn der Bund der Menschen mit Gott und der Zusammenhalt der Umma werden zu diesem Anlass immer wieder aktualisiert: Wenn die Muslime, ohne auf Herkunft, Rasse, Hautfarbe, Reichtum, Ansehen, Amt oder öffentliche Autorität zu achten, sich zum Gemeinschaftsgebet versammeln, unterstreichen sie die brüderliche Solidarität, die sie in der Gemeinschaft verbindet; sie betonen die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen vor Gott und stellen stellvertretend für alle übrigen Muslime die Einheit der Gemeinschaft her.

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Das Gemeinschaftsgebet wird am Freitagmittag im öffentlichen Anbetungsort, in der Moschee gehalten. Zum Gemeinschaftsgebet in der Moschee gehört eine Ansprache (Freitagspredigt / *Huṭba*), in der aktuelle Themen aus dem Alltag der Muslime im Lichte des Glaubens besprochen werden, gleich ob sie rein religiöser, sozialer, politischer oder wirtschaftlicher Natur sind.

Für jeden muslimischen Mann, der erwachsen, gesund und nicht durch berechnete Gründe verhindert ist, wie durch Reise, Krankheit, Gefahr etc., ist es verpflichtend, am Gemeinschaftsgebet teilzunehmen. Die Arbeits- und Unterrichtszeiten in der christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft verhindern manchmal die Teilnahme am Freitagsgebet. Hier gibt es jedoch in den verschiedenen Moscheegemeinden Lösungsansätze, die die Wahrnehmung der Pflicht durch Flexibilisierung der Angebote ermöglicht.

Für die Teilnahme am Freitagsgebet gibt es bestimmte hygienische Voraussetzungen (vgl. Bukhari 883). Der Freitag ist nach der Sunna ein gesegneter Tag, für den es u.a. besonders empfohlen wird, bestimmte Koranstellen (z.B. Sure 18) zu lesen, Segenssprüche für den Propheten auszusprechen oder gute Taten zu vollbringen.

In einigen islamischen Ländern wie Saudi-Arabien, Iran und Pakistan u.a. ist der Freitag als Ruhetag eingeführt.

Die Grundzüge von Glauben und Leben in Judentum und Christentum können an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden. Hier sei auf die Literatur (Darstellungen der Weltreligionen) verwiesen. Bedeutsam für den Unterricht können folgende Überlegungen sein:

Für das Judentum ist der Sabbat das Zentrale Bekenntniszeichen (2 Mose 31,13-17); damit verbunden ist die Einordnung in eine verborgene kosmische Schöpfungsordnung (2. Mose 2,1-3): Wer sich dem Ablauf der Zeiten nach göttlichem Plan entsprechend verhält, gewinnt Anteil an Ruhe und Heiligkeit. Welche menschliche Last eine rigide Sabbat-Ordnung mit sich bringt, kann auf der Grundlage von 4 Mose 15,32-36; Jes 58,13f; Jer 17, 21ff erörtert werden.

Für das Christentum gilt, dass Jesus das jüdische Sabbat-Gebot häufig übertreten hat und zwar nicht auf Grund dringender Notfälle, sondern aus Kritik am Gesetzesverständnis seiner jüdischen Zeitgenossen (vgl. Mk 2, 23-28; 3, 1-6; Lk 13, 10-17; Joh 5, 1-47). Es geht hier nicht nur um die Verletzung einer unvernünftigen und nicht lebensdienlichen Gesetzgebung, sondern um die Offenlegung eines ursprünglichen Sinngehalts des Ruhetags, d.h. eines von Gott eingesetzten Tages zur Erfahrung seiner menschenfreundlichen und lebensfördernden Güte. Diese Güte steht also über einer rein formalen und perfektionistischen Einhaltung bestimmter Gesetze.

Der Tag des Gottesdienstes / der christlichen (Mahl-)Versammlung wurde in der Anfangszeit der Kirche der „Herrentag“ als der erste Tag der Woche (vgl. Lk 24, 1; Off 1, 10), an dem man der Auferstehung Jesu gedachte. Erst später kam es zur teilweisen Übertragung von Motiven der alttestamentlichen Sabbat-Ordnung auf den Sonntag, u.a. mit der Forderung nach Arbeitsruhe (vgl. auch Grundgesetz und Landesverfassungen).

Die Beschäftigung mit Gebeten bzw. Glaubensbekenntnis in Judentum und Christentum als zentraler Ausdrucksform des Glaubens führt zur Frage von Gottes- und Menschenbild in den Religionen. Im

Judentum offenbart sich Gott Mose im brennenden Dornbusch (2. Mose 3) als der Verborgene, der für sein Volk da ist, dessen Namen JHWH nicht ausgesprochen werden darf. Er befreit aus Sklaverei (2. Mose) und schließt mit den Menschen einen Bund (2. Mose 24). Gottesbild und Menschenbild im Christentum sind gekennzeichnet von der Botschaft der Liebe (Mt 22,34-40 – Die Frage nach dem höchsten Gebot); Gott ist der Gott der Versöhnung, bei dem der Mensch Vergebung der Sünden erfährt und auf seine Gnade und Gerechtigkeit hoffen kann.

Sowohl mit dem Judentum als auch mit dem Christentum sind moralisch-ethische Forderungen bezüglich eines gelingenden Lebens verbunden: Die Zehn Gebote (2. Mose 20) oder die Forderungen Jesu in der Bergpredigt (Mt 5-7) sind grundlegende moralische Weisungen.

Als Gemeinsamkeiten von Judentum, Christentum und Islam sind festzuhalten: Es handelt sich um Gründer- oder Stifterreligionen, d.h. Mose, Jesus und Muhammed sind für den Ursprung der an sie anknüpfenden Religion verantwortlich. Mit den Gründerpersönlichkeiten verbunden ist als zweites gemeinsames Moment das Offenbarungsgeschehen, d.h. alle drei handeln im Auftrag Gottes. Judentum, Christentum und Islam sind Religionen des Buches; in allen heiligen Büchern gibt es eine Fülle von gemeinsamen Stoffen und Themen und sie beinhalten ein großes humanitäres Potential. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der monotheistische Gottesgedanke.

Bei aller Betonung der Gemeinsamkeiten dürfen die Unterschiede jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Dies betrifft vor allem das Verhältnis Gott – Welt (Inkarnation versus Inlibration: Für Christen ist Gottes Wort in Jesus Mensch geworden, im Islam ist Gottes Wort Buch geworden) sowie die Bedeutung Jesu.

Im islamischen Religionsunterricht ist die Beschäftigung mit dem Judentum unerlässlich, nicht zuletzt weil antisemitische Einstellungen in Deutschland auch bei einem nicht unerheblichen Prozentsatz der muslimischen Jugendlichen verbreitet sind.¹⁶ Dabei werden Stereotypen und Vorurteile benutzt, die mit der judenfeindlichen Hetze in Europa vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert in Verbindung gebracht werden. Die Kenntnis der jüdischen Religion und das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten mit dem Islam können helfen, diesbezügliche Einstellungsmuster und Vorurteile abzubauen.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Vorrangige Aufgabe des interreligiösen Lernens ist die Befähigung zu einem vorurteilsfreien Dialog mit dem Fremden. Im Hören aufeinander und im Lernen voneinander erweitern sich die Horizonte, erfahren die jungen Menschen die Religion des Anderen nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung des eigenen Glaubens.

Interreligiöses Lernen beginnt im Alltag. Haltungen müssen eingeübt werden: zuhören, Fremdes bei anderen Menschen wahrnehmen und aushalten können, offen sein für den Dialog mit dem Anderen. Dies bedeutet, dass Methoden eingesetzt werden müssen, die Begegnungen mit Angehörigen ande-

¹⁶ vgl. Aladin El-Mafaalani, Ahmet Toprak: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin / Berlin 2011, S. 94; siehe auch: Antisemitismusbericht für den Deutschen Bundestag – Hrsg: Deutscher Bundestag, Drucksache 17/7700 vom 10.11.2011

Module für die Klassenstufen 7 und 8

rer Religionen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist ein Klima der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung. Interreligiöse Lernprozesse dürfen nicht mit Zwang erfolgen und mit unlauteren Absichten (Missionsbestrebungen) verbunden sein. Die Bedürfnisse der Mehrheitsbevölkerung sind ebenso zu beachten wie die Anliegen der religiösen Minoritäten. Gerade für junge Menschen ist das Fremde eine ambivalente Größe. Es weckt Neugier und fasziniert, weil es vielleicht eigene Sehnsüchte widerspiegelt. Fremdes vermag aber auch Ängste zu wecken und Ablehnung hervorzurufen.

Der hier angestrebte Modus religiöser Bildung ist zunächst religionskundlich geprägt. Ausgehend von dem lebensweltlichen Einstieg der Ruhetage sollte aber für interreligiöses Lernen im engeren Sinne didaktisches Prinzip des Unterrichts sein, die fremden Religionen vor dem Hintergrund der eigenen religiösen Orientierung und Lebenserfahrung auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin dialogisch zu untersuchen. Entsprechend der Konstellation und Leistungsfähigkeit der Lerngruppe kann auch die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zu einem Dialog erweitert werden.

Auf diesem Weg kann interreligiöses Lernen zur Konvivenz, d.h. zum Miteinander in respektierter Differenz führen¹⁷.

¹⁷ Standards für das dialogische Lernen. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in der Schule fördern. Hrsg: Herbert Quandt-Stiftung: Dialog der Kulturen. Bad Homburg 2011. S. 18

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p>	<p>Wichtige religiöse Wochentage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Freitag in Koran und Sunna • Ruhetage in einem (jüdisch-) christlich geprägten Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> – Vorwissen zur Bedeutung des Freitags zusammenstellen, auch durch Interviews in der Familie oder der Moscheegemeinde Hinweis: Sollten die Bedeutung sowie die Bräuche und Pflichten des Freitagsgebetes noch nicht bekannt sein, müssen diese hier intensiver thematisiert werden. – Bräuche und Pflichten im Zusammenhang mit dem Freitagsgebet zusammenstellen – Probleme bei der Teilnahme am Freitagsgebet benennen – Alternativen bei Verhinderung der Teilnahme diskutieren – Bräuche und Pflichten von nicht-muslimischen Klassenkameraden im Zusammenhang mit dem Ruhetag zusammenstellen, auch durch gegenseitige Interviews oder durch Einbeziehung außerschulischer Lernorte (Kirche, Synagoge)
<p>K2: Texte, die für den jüdischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen K2: Religiöse Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Glauben und Leben im Judentum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Bedeutung des Sabbats 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Es empfiehlt sich eine Zusammenarbeit mit dem ev. und kath. Religionsunterricht. – Hinweis: vielfältige Informationen zum Judentum finden sich unter http://hagalil.com – in der Tora (1. Mose 2, 1-3; 2. Mose 31, 13-17) nach der Begründung des Ruhetages suchen – Internetrecherche mit Präsentation zu Sabbatbräuchen (z.B. Arbeitsverbot, Synagogenbesuch, Mahlzeiten) – die Konsequenz einer rigiden Sabbatordnung diskutieren, z.B. auf der Grundlage von 4. Mose 15, 32-36, Jes 58,13f; Jer 17, 21ff; – Arbeiten mit einem Bild, z.B. Marc Chagall: „Sabbat“ – Außerschulischer Lernort: Synagoge – Fragen entwickeln, die nach den Gründen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fragen

Module für die Klassenstufen 7 und 8

K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen
K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen
K5: Informationen zu religiösen Themen geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

- Die Tora als Heiliges Buch
 - aus Sachtexten zur Entstehung der Tora z.B. einen Zeitstrahl über wichtige Ereignisse des Volkes Israel erstellen / vgl. auch Bilder von der Menora vor der Knesset in Jerusalem
 - Rituale zum Umgang mit der Tora zusammenstellen und mit denen zum Umgang mit dem Koran vergleichen
 - eine Recherche zum Fest der Tora-Freude (Simchat Tora) durchführen und die Ergebnisse präsentieren
- Der Glaube an den einen Gott
 - das Glaubensbekenntnis (Sch'ma Israel / 5. Mose 6, 4ff) im Blick auf die Gottesvorstellung analysieren
 - jüdische Vorstellungen von Gott (z.B. JHWH als unausgesprochener Name Gottes, Gott als Befreier aus Sklaverei, Gottes Bund mit den Menschen) mit den schönsten Namen Allahs vergleichen
 - das Gebot der Nächstenliebe (3. Mose 19, 18) im Blick auf die Gottesvorstellung hin untersuchen
 - Rolle des Messias aus Sachtexten oder aus Texten der Propheten (z.B. Jes 9, Sach 9, 9f) erschließen
- Regeln des Zusammenlebens
 - die Zehn Gebote in der Tora (2. Mose 20) in Piktogramme umsetzen
 - die Zehn Gebote mit islamischen Geboten vergleichen
 - Lebensregeln in der Tora (3. Mose 19, 9-10; 5. Mose 24, 17-21 / soziale Pflichten) auf ihre Relevanz für heute untersuchen und nach entsprechenden Regeln im Islam forschen
- Wichtige Personen: Abraham, Mose
 - aus Sachtexten oder Bildern (z.B. Marc Chagall) oder Texten aus der Tora die Bedeutung der Väter und Mütter im Glauben (Abraham, Sara, Hagar, Isaak, Jakob, Moses, David etc.) im Judentum erarbeiten und mit entsprechenden Personen im Koran vergleichen
- Ausdrucksformen des Glaubens
 - jüdische Gebete (z.B. Kaddisch, 18-Bitten-Gebet) z.B. im Blick auf Anlass, Inhalt, äußere Form, Gottesbild untersuchen
 - Expertenbefragung / Bild- oder Filmanalyse: „Wo und wie beten Juden?“
 - ein Plakat / eine Wandzeitung / eine Ausstellung zu jüdischen Festen und ihrer Bedeutung im Jahres- und Lebenslauf erstellen
 - Speisevorschriften des Judentums für den Alltag und für Feste (insbesondere Pessach) zusammenstellen und mit Regeln im Islam vergleichen
 - das Fasten am Yom Kippur mit dem Fasten im Ramadan vergleichen
 - Kultgegenstände (z.B. Tallit, Tefillin, Kippa, Menora, Mesusa) erklären und nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden im Islam fragen
 - Expertenbefragung / außerschulischer Lernort, z.B. „Ämter bzw. Aufgaben in der jüdischen Kulturgemeinde“ oder „Bedeutung der Synagoge im Leben einer Jüdin / eines Juden“

K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken

K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen

K2: Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

Additum:

- Strömungen im heutigen Judentum
- Feindschaft gegen Juden

Glauben und Leben im Christentum

- Die Bedeutung des Sonntags

- auf einer religiösen Deutschlandkarte nach Standorten von jüdischen Gemeinden suchen
- aus Zeitungsberichten etc. Informationen zu jüdischem Leben in Deutschland heute zusammenstellen
- sich über Gruppen und Strömungen im Judentum heute informieren
- Spurensuche: Jüdisches Leben in der eigenen Stadt / Jüdisches Leben in Deutschland
- außerschulische Lernorte: Jüdische Gemeinde / Jüdischer Friedhof
- biografisches Arbeiten: Stationen einer Jüdin / eines Juden in der Zeit des Nationalsozialismus (z.B. Anne Frank, Hellmut Stern)
- Lektüre einer Ganzschrift, z.B. H.P. Richter: „Damals war es Friedrich“ (auch in Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch)
- sich mit der Entstehung von Vorurteilen gegen Juden auseinandersetzen
- ein Lexikon zu Begriffen im Zusammenhang mit der Judenverfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus zusammenstellen und illustrieren
- sich über Gefährdungen für Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland heute informieren
- ↔ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte: Feindschaft gegen die Juden im Laufe der Jahrhunderte

Zahlreiche, auch multimediale Informationen findet man auf der Lernplattform www.global-ethic-now.de der Webseite der Stiftung „Weltethos“ unter dem Stichwort „Weltethos und Religionen“ / Christentum

- in der Bibel (z.B. Lk 24, 1) nach der Bedeutung des Ruhetages fragen (Tag der Auferstehung Jesu)
- die Haltung Jesu zum Sabbatgebot erarbeiten (z.B. nach Mk 2, 23-28; 3, 1-6; Lk 13, 10-17; Joh 5, 1-47) – lebensdienliche Auslegung der Gesetze
- christliche Mitschülerinnen und Mitschüler zu Bräuchen im Zusammenhang mit dem Sonntag befragen
- den christlichen Sonntagsgottesdienst mit dem Freitagsgebet vergleichen
- sich über christliche Initiativen informieren, die sich gegen die Lockerung des Sonntagsschutzes (Sonntagsruhe; Verfassung) wenden

Module für die Klassenstufen 7 und 8

- Die Bibel als Heiliges Buch
 - sich über den Aufbau der Bibel informieren und den engen Zusammenhang von Judentum und Christentum entdecken (Judentum als Wurzel des Christentums)
 - christliche Mitschülerinnen und Mitschüler nach alttestamentlichen Erzählungen zu wichtigen biblischen Gestalten befragen (Abraham, Mose etc.)
 - aus Sachtexten einen Zeitstrahl mit wichtigen Ereignissen zur Entstehung des Christentums und seiner Verbreitung bis hin zur Staatsreligion erstellen (Evangelien, Paulus) – auch in der Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte
 - die Bedeutung der Bibel für Christen mit der Bedeutung des Koran für Muslime vergleichen
- Der Glaube an den einen Gott
 - das Apostolische Glaubensbekenntnis im Blick auf Gottes- und Menschenbild untersuchen (z.B. Gott der Versöhnung, gnädiger Gott, dreieiniger Gott / Trinität)
 - das Doppelgebot der Liebe (Mt 22, 34-40) im Blick auf die Gottesvorstellung hin untersuchen (Gott der Liebe, der Mitmenschlichkeit)
 - in Reich-Gottes-Gleichnissen christliche Vorstellungen von Gott erarbeiten (Mt 20, 1-16: Aspekt der Gerechtigkeit; Mt 25, 31-46: Aspekt der Gleichwertigkeit aller Menschen)
 - aus Sachtexten die Bedeutung Jesu als Sohn Gottes / Messias / Heiland erschließen und mit der Bedeutung Jesu im Koran vergleichen
 - die Bedeutung Jesu und Muhammads vergleichen
- Regeln des Zusammenlebens
 - an Beispielen aus der Bibel Jesu Verhalten zu Außenseitern und Randgruppen erarbeiten (z.B. Mk 5, 1-20: Heilung des Besessenen aus Gerasa; Mk 7, 24-30: Heilung der Tochter der Syrophönizierin; Lk 19, 1-10: Der Zöllner Zachäus)
 - Beispiele diakonischen Handelns der Kirchen heute zusammenstellen und mit Jesu Verhalten und Forderungen vergleichen (Aspekt der Nachfolge)
 - ausgewählte Weisungen der Bergpredigt (Mt 5 – 7) z.B. zur Gewaltlosigkeit und Feindesliebe diskutieren
 - Lebensbilder von Menschen untersuchen, die in der Nachfolge Jesu stehen (z.B. A. Schweitzer, M.L. King)
- Ausdrucksformen des Glaubens
 - das Vaterunser als zentrales christliches Gebet z.B. im Blick auf Anlass, Inhalt, äußere Form und Gottesbild untersuchen
 - gegenseitige Schülerbefragung: „Wo, wie und wann beten Christen?“
 - ein Plakat / eine Wandzeitung / eine Ausstellung zu christlichen Festen und deren Bedeutung im Lebens- und Jahreslauf erstellen

Additum:

Christliche Konfessionen

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen
K3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Überzeugungen erkennen und benennen

Unterschiede trotz vergleichbarer Elemente in den Buchreligionen

- Bedeutung und Kennzeichen der beiden wichtigsten christlichen Feste (Ostern und Weihnachten) erarbeiten
- Expertenbefragung / außerschulischer Lernort, z.B. „Ämter bzw. Aufgaben in der christlichen Kirchengemeinde“ oder „Bedeutung der Kirche als Gebäude für den Glauben“
- sich über die verschiedenen christlichen Konfessionen in der eigenen Stadt / in Deutschland informieren (Katholizismus, Protestantismus und Orthodoxie)
- nach Gründen für die Entstehung der Konfessionen suchen (morgendländisches und abendländisches Schisma / 1054 bzw. 1517)
- Hauptunterschiede der Konfessionen zusammenstellen
- einen „Baum“ der Konfessionen erstellen
- ↔ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte: Gründe für die Kirchenspaltung in der Reformationszeit erarbeiten
- es bietet sich an, zusammenfassend die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Religionen anhand von verschiedenen Fragen zusammenzustellen, z.B.:
 - Ist ein Austausch von Gebeten oder Glaubensbekenntnissen möglich?
 - Wie müsste ein leeres Gebäude für alle drei Religionen ausgestattet sein?
 - Wie können Regeln des Zusammenlebens für alle drei Religionen aussehen?
 - Wie müsste ein gemeinsamer Festkalender gestaltet werden?
- Herstellung eines interreligiösen Quiz
- Umsetzung der „Goldenen Regel“ (Targum Jeruschalmi; Mt 7, 12; Hadith Bukhari 13) in künstlerisch-musikalische Form, z.B. Rap oder Film
- sich über die Initiative muslimischer Gelehrter („Ein Wort, das uns und euch gemeinsam ist“) aus Anlass der päpstlichen Rede von 2006 informieren und die Ergebnisse präsentieren

Module für die Klassenstufen 7 und 8

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen

K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

Beispiele gelebter Verständigung im Umfeld der Schülerinnen und Schüler

- gemeinsam einen „Raum der Stille“ in der Schule gestalten
- Gestaltung einer muslimisch-christlichen (-jüdischen) Feier, z.B. zum Schuljahresbeginn
- Ausstellung z.B. zum Thema: „Juden, Christen und Muslime glauben alle an einen Gott“
- interkulturelles Kochen, z.B. aus Anlass eines Schulfestes
- Projekt: „Abrahampokal“ der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit
- Teilnahme am Schulenwettbewerb „Triolog der Kulturen“ der Herbert-Quandt-Stiftung
- Internetrecherche zum Stichwort „interreligiöse Projekte / Aktivitäten“ durchführen und Informationen zusammenstellen
- Informationen zusammenstellen über gegenseitige Einladungen, gemeinsame Veranstaltungen in den religiösen Gemeinschaften (z.B. Erntedank und Ramadan)
- Herstellung eines interreligiösen Festkalenders
- Projekt: Werbung für den „Tag der offenen Moschee“ am 3. Oktober

Themenbereich: Die Muslime und ihre Gemeinschaft

Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart

Situation der Schülerinnen und Schüler

In der Übergangsphase der Pubertät bzw. der frühen Adoleszenz stehen die Schülerinnen und Schüler unter anderem vor der wichtigen Entwicklungsaufgabe, Gleichgewichtsverhältnisse im Hinblick auf Zugehörigkeit und Unabhängigkeit neu bzw. bewusst zu organisieren. Sehr früh machen muslimische Kinder ihre Erfahrungen damit, dass sie nicht zu einer der Glaubensgemeinschaften der Mehrheitsgesellschaft gehören. Ihre Zugehörigkeit zum Islam wird – je nach Religiosität der Familie – unterschiedlich intensiv als Markierung in ihrem Selbst wahrgenommen (Speisen, Rituale, Kleidung, Moscheebesuche, Beziehungsregeln etc.). In ihrem zunehmenden Verlangen nach Autonomie, Selbständigkeit und Gestaltungsfreiheiten ihres subjektiven Lebensstils werden sie mit solchen Markierungen, verschiedenen Ansprüchen, Erwartungen und sogar Restriktionen konfrontiert. Unter praktizierenden muslimischen Eltern spielt die Religion als Begründungsmuster dabei immer eine Rolle, deshalb wollen sich junge Muslime in dieser Übergangsphase mehr über den Standpunkt der Religion informieren. Sowohl durch die Konfrontationen mit verschiedenen Repräsentanten und Autoritäten der Gesellschaft, Familie und Jugendkulturen als auch durch ihre eigene Suche nach islamischem Wissen entwickeln Heranwachsende ihre individuellen Vorstellungen nicht nur über Familie, Ehe, Selbstbild, Weltanschauung und Werteorientierungen in Gesellschaft und Gemeinschaft (vgl. Thema Erwachsenwerden), sondern auch über die verschiedenen möglichen Horizonte ihrer Zugehörigkeiten (z.B. ich bin türkisch, muslimisch, deutsch etc.). In einer fördernden Umgebung regt eine solche Thematisierung von verschiedenen Zugehörigkeiten zu einer ethnischen, religiösen oder sonstigen weltanschaulichen Gemeinschaft zum Nachdenken über Sinn und Zweck einer solchen Zugehörigkeit an und motiviert in der Regel dazu, mehr über die Hintergründe wissen zu wollen.

Bei vielen jungen Muslimen lösen die ersten Erfahrungen mit der Vielfalt der Herkunftskulturen der Muslime, mit den verschiedenen spirituellen und konfessionellen Glaubensrichtungen, mit den vielen politischen Gruppierungen sowie den verschiedenen Rechtslehren große Irritationen vor allem im Hinblick auf die bisher vertraute und als einheitlich wahrgenommene Welt des Glaubens aus. Die bisher vertrauten, engen Grenzen der Zugehörigkeit zum Islam als bisher stimmige, vertraute Einheit der Glaubensgemeinschaft müssen in dieser Phase durch die Auseinandersetzung mit dem Hintergrund und der Entstehungsgeschichte dieser Vielfalt erweitert werden. Die Integration verschiedener historischer Elemente (Fakten, Namen, Begriffe, Traditionen etc.) ist ein wichtiger Lernschritt vom konkreten Verständnis vom Islam als „meine“ Religion zum Islam als Religionsgemeinschaft mit weltweit ca. 1,5 Milliarden Menschen. Damit wird den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit eröffnet, zwischen dem Islam als kulturübergreifender Religion mit universalen Glaubensbeständen und der islamischen Welt als Trägerin und Vermittlerin von Wissenschaft und Kultur sowie verschiedenen Traditionen der Herkunftskultur zu unterscheiden (Einheit und Vielfalt). Die Erfahrung der muslimischen

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Weltgemeinschaft als Umma stellt für die jungen Muslimen einen Aspekt des universalen Charakters ihres Glaubens dar. Die bisher harmonische Vorstellung wird der Realität angepasst und muss durch eine bewusste Auseinandersetzung mit geschichtlichen und gegenwärtigen Aspekten aktualisiert werden. Die (exemplarische) Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte und Vielfalt des Islam bewirkt im Sinne religiöser Mündigkeit einen differenzierteren Blick auf die eigene Glaubensvorstellung und stärkt die Fähigkeit, innerhalb und außerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft zu religiösen und ethischen Fragen begründet Stellung beziehen zu können.

Begründung des Themas

Die Bedeutung der Umma

Als Umma wird die Gemeinschaft aller Muslime bezeichnet. Innerhalb dieser „islamischen Weltgemeinschaft“ fühlen sich die Muslime unabhängig von ihrer nationalen bzw. ethnischen Herkunft miteinander wie Geschwister stark verbunden (vgl. Koran 49:10; Hadithe bei Bukhari Nr. 2442; Muslim Nr. 2580). Mit seiner Ankunft in Medina (nach der *hiğra*) hat der Prophet Muhammad den Grundstein für die neue muslimische Umma durch die Verbrüderung (*muāḥāt*) von Auswanderern aus Mekka (*Muḥağirūn*) und Helfern aus Medina (*Anṣār*) sowie durch die Bekanntgabe einer Gemeindeordnung von Medina gelegt. Diese Gemeindeordnung steckte den Rahmen für die neu gegründete Umma ab, zu der nicht nur Muslime, sondern auch Juden, Christen und alle anderen Einwohner der Stadt gehörten. Die Umma versteht sich als eine universelle Glaubensgemeinschaft, die primär durch den Koran und dessen Glaubensinhalte (*tawḥīd*) als ein konstitutives Element der islamischen Gemeinschaft geprägt ist. In einer Metapher beschreibt der Prophet im folgenden Hadith den Zusammenhalt der islamischen Gemeinschaft als einen Menschenkörper: *„Die Gläubigen sind in ihrer gegenseitigen Liebe, Mitgefühl und Barmherzigkeit wie der Körper; wenn ein Glied leidet, so sind alle anderen übrigen Glieder des Körpers von diesem Glied durch Unruhe und Fieber betroffen“* (Bukhari 6011; Muslim 2686). In mehreren Koranversen und Hadithen werden Eigenschaften wie Vergebung und Solidarität (Koran 3:103; 33:35), gegenseitige Ermahnung (Koran 3:103); Pflichten und Rechte der Gläubigen im Umgang miteinander (Koran 9:71) erwähnt (Hadithe aus Bukhari: 10; 13; 1240; und Muslim: 40; 45; 2162; 2699). Die Gemeinschaft bietet einen Schutzraum für Mensch und Glauben zugleich. Die Gleichheit aller Gläubigen (vgl. Abschiedspredigt) ist ein Wesensmerkmal der Umma. Auch in Streit- und Konfliktfällen innerhalb der Umma sind Gläubige verpflichtet, Frieden zu stiften (Koran 49:9f.) und die Aussöhnung unter den Menschen mit allen möglichen Mitteln zu erzielen (Koran 4:114). Die muslimische Gemeinschaft versteht sich als eine „Gemeinschaft der Mitte“ (Koran 2:143), die im Sinne der Gerechtigkeit das Rechte gebieten und das Unrechte verbieten soll (Koran 3:110). Eine Reihe von Gottesdiensten und religiösen Praktiken wie das Freitagsgebet, Pilgerfahrt (*Ḥağ*) und Zakat dienen im Wesentlichen der Förderung dieses Gemeinschaftsgefühls und folglich der religiösen Identität von Muslimen.

Eine große Zäsur in der Entwicklungsgeschichte der muslimischen Umma stellte der Tod des Propheten Muhammad dar. Die Mehrheit der Muslime einigte sich auf *Abū Bakr* (gest. 634) als ersten Nachfolger (Kalif). Dem folgten *Umar*, *Uṯmān* und *Ali*. Diese vier ersten Kalifen des Propheten werden aufgrund ihrer besonderen Nähe und Gefolgschaft sowie ihrer Vorbildfunktion in der Umma als „rechtgeleitete Kalifen“ bezeichnet.

Die Spaltung der Umma: Sunniten und Schiiten

Eine große Zäsur in der Entwicklungsgeschichte der muslimischen Umma stellte der Tod des Propheten Muhammad dar. Die Frage seiner Nachfolge war für die erste muslimische Gemeinde schwer zu beantworten. Die Mehrheit der Muslime einigte sich auf *Abū Bakr* (Regierungszeit: 632-634) als ersten Nachfolger (Kalif). Dem folgten ^ʿ*Umar* (634-644), ^ʿ*Uṭmān* (644-656) und ^ʿ*Ali* (656-660). Diese vier ersten Kalifen des Propheten werden aufgrund ihrer besonderen Nähe und Gefolgschaft sowie ihrer Vorbildfunktion in der Umma als „rechtgeleitete Kalifen“ bezeichnet. Dagegen vertraten die Schiiten (d.h. die Anhänger Alis, des Neffen und Schwiegersohns des Propheten Muhammads) die Auffassung, dass für dieses Amt der Nachfolge des Propheten ausschließlich eine Person in Frage kommt, die aus der Familie des Propheten (*ahl al-bayt*) stammt. Deshalb gelten aus schiitischer Sicht die drei ersten Kalifen als „unrechtmäßige“ Herrscher.

Diese geschichtlich und theologisch folgenschwere Spaltung der islamischen Gemeinschaft spitzte sich durch die Ermordung Alis im Jahr 661 erneut zu. Die Schiiten konnten den aus ihrer Sicht legitimen Anspruch der Prophetenenkel *Ḥasan* und *Ḥusayn* (beides Söhne von ^ʿ*Ali*) auf das Kalifat erneut nicht durchsetzen. Das Kalifat (Nachfolge des Propheten) bzw. die Herrschaft über die islamische Gemeinschaft fiel an die Mehrheit der Sunniten um den Gründer der Dynastie der *Umayyaden Muʿawiya*. Im Jahr 680 starb der zweite Sohn Alis (*Ḥusayn*) in der berühmten Schlacht von Kerbela (im heutigen Irak), womit alle unmittelbaren männlichen Nachfahren des Propheten Muhammads ausgestorben waren. Für die Schiiten entfällt mit diesem Fakt der Führungsanspruch der Nachfahren aus der Familie des Propheten, also der Imame, in der Umma nicht. Nach ihrer Auffassung wird der Prophet bis in die Endzeit durch zwölf Imame vertreten. Den letzten dieser Imame gibt es allerdings seit 941 nur als „Imam im Verborgenen“ (*al imām al-ḡāib*), der als spiritueller Gemeindeleiter die Gemeinde aus seiner „Verborgenheit“ leitet. Das Wiedererscheinen dieses Imams ist in der schiitischen Lehre zentral mit der Wiederkehr eines „rechtgeleiteten Imams“ (*al Mahdī*) verbunden. Der Glaube an den „verborgenen Imam“ und seine Wiederkehr entwickelte sich im Laufe der Zeit zum Hauptmerkmal der schiitischen Lehre und somit u.a. zum wichtigsten Unterscheidungsmerkmal gegenüber der sunnitischen Glaubenslehre.

Rechtsschulen im Islam

Solange der Gesandte Gottes Muhammad lebte, war die göttliche Offenbarung (*wahy*) die absolute Grundlage des islamischen Rechts. Nach dem Tod des Propheten versuchten die Gefährten des Propheten, Alltagsprobleme und anfallende Fragen nach dem Koran oder der Sunna (den Anweisungen des Propheten) zu lösen. Sie wandten das Prinzip der Übereinstimmung (Konsens / *Iḡmāʿ*) oder der Analogie an. Auf dieser Grundlage führten die ersten rechtgeleiteten Kalifen *Abū Bakr* (632 – 634), ^ʿ*Umar* (634 – 644), ^ʿ*Uṭmān* (644 – 656) und ^ʿ*Ali* (656 – 660) die islamische Gemeinschaft. Umar nimmt unter den Rechtgeleiteten Kalifen eine besondere Stellung ein. In der Umayyadischen Zeit (660 – 750) wurden neben diesen vier Quellen (Koran, Sunna, *Iḡmāʿ*, *Qiyās*) auch manche Rechtsnormen und juristische Maßnahmen übernommen, die in den eroberten Gebieten herrschten und den Grundlagen des Islam nicht widersprachen.

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Bildung und Entwicklung der verschiedenen Rechtsschulen erlebte die islamische Gemeinde erst unter den Abbasiden (ab 750). Von diesen Rechtsschulen haben manche im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren. Aber vor allem vier Schulen haben sich bis heute etabliert:

1. Die Hanafitische Rechtsschule beruft sich auf *Abū Ḥanīfa* (700 – 767), *Nuʿmān b. Tābit*. Für *Abū Ḥanīfa* spielen in der Argumentation und in der Bemühung um die Rechtsfindung das persönliche Urteil (*Raʿy*) und die Analogie (*Qiyās*) eine große Rolle. Damit wird neben dem Glauben und den traditionellen Quellen dem gesunden Menschenverstand eine entscheidende Bedeutung zuerkannt. Dies begünstigte die Einführung der Billigkeit (oder Für-gut-Halten / „*istihsān*“) als wichtigem Grundsatz der Rechtsfindung.
2. Die Malikitische Rechtsschule beruft sich auf *Mālik b. Anas* (708/715 – 795). Bei *Mālik* spielen das eigene Urteil und der gesunde Menschenverstand eine große Rolle. *Mālik* schrieb das älteste Rechts- und Hadithbuch „*al Muwaṭṭa*“. Das Rechtssystem *Māliks* basiert grundsätzlich auf der Tradition und dem Gewohnheitsrecht der Stadt Medina und auf der Übereinstimmung ihrer Rechtsgelehrten.
3. Die Shafiiitische Rechtsschule: Der Gründer dieser Schule ist *Muḥammad Idrīs aš-Šāfiʿī* (767 – 820). Er ist der eigentliche Theoretiker des islamischen Rechts. *Kitāb al-Umm* und *ar-Risāla* sind seine Hauptwerke, in denen sein Rechtssystem dargelegt ist. Nach der hanafitischen Schule nimmt die shafiiitische Schule nach der Zahl ihrer Anhänger die zweite Stelle in der islamischen Welt ein.
4. Die Hanbalitische Rechtsschule: Der Gründer ist *Aḥmad b. Ḥanbal* (780 – 855). Unter den Werken *ibn Ḥanbals* ist das berühmteste die Traditionssammlung *al-Musnad*.

Ausbreitung des Islam nach dem Tod von Ali

Mit der Ermordung des Kalifen ^ʿ*Ali* und dem Aufstieg der Umayyaden von Damaskus begann eine zweite Ausbreitungswelle, während der die Iberische Halbinsel (ab 711), Südrussland (ab 712) und Gebiete bis hin nach Indien erobert wurden. Mit dem Beginn der Dynastie der Abbasiden (750 – 1258) ist diese Phase der islamischen Expansion abgeschlossen. Bagdad wurde das neue Herrschaftszentrum; persische und vorislamische Traditionen wurden integriert. Unter Harun al Raschid (786 – 809) erlebte der Hof in Bagdad seine Blütezeit. Ab dem 10. Jahrhundert regierten die schiitischen Fatimiden in Ägypten (Gründung der Universität von Al-Azhar in Kairo) und die Seldschuken u.a. im Bereich der heutigen Türkei. So überschritt der Islam die Grenzen der arabischen Welt und wurde geographisch zur Weltreligion, unabhängig von der Ethnie (vgl. auch Abschiedspredigt des Propheten).

Der Mongolensturm mit der völligen Zerstörung Bagdads Mitte des 13. Jahrhunderts beendete die Herrschaft der Abbasiden. Die Reconquista, die der islamischen Vorherrschaft in Spanien ein Ende bereitere, setzte bereits im Spätmittelalter ein und wurde mit dem Fall Granadas 1492 abgeschlossen. Beweggründe für die Ausbreitung des Islam waren nicht primär missionarische Absichten, denn nur Allah kann jemanden zum Islam hinleiten (vgl. Koran 28: 56; 2:256). Die Unterwerfung der Völker geschah mit den üblichen kriegerischen Mitteln, was jedoch keine religiöse Unterdrückung zu Folge hatte, da es nach dem Koran keinen Glaubenszwang, sondern nur eine friedliche Einladung (*daʿwa*) geben kann. [Koran 16:125: „*Lade zum Weg deines Herrn mit Weisheit und schöner Ermahnung ein, und diskutiere mit ihnen auf die beste Art und Weise. Siehe, dein Herr weiß am besten, wer von Sei-*

nem Weg abgeirrt ist, und Er kennt am besten die Rechtgeleiteten."] Vielmehr betonen Koran und Sunna an vielen Stellen die gemeinsame Herkunft der abrahamitischen Religionen (vgl. Koran 2:136; 42:15; Hadith: „*Wer einen nichtmuslimischen Staatsbürger unterdrückt oder ihn über seine Kräfte hinaus belastet, den werde ich am Tag der Auferstehung in dieser Sache in Vertretung des Nichtmuslims anklagen.*“)

Wechselseitige Beeinflussung der Kulturen in Orient und Okzident

„Goldenes Zeitalter“ in Spanien

Die Muslime trafen bei ihrer Eroberung der Iberischen Halbinsel auf die schon christianisierten Westgoten, Romanen und strenggläubigen Juden. Sie unternahmen jedoch keine Missionierungsversuche. Moscheen, Kirchen und Synagogen standen friedlich nebeneinander; in den ersten Jahren der Invasion nutzten Muslime und Christen die christlichen Gotteshäuser sogar gemeinsam. Den Anhängern der Buchreligionen wurde gemäß den Vorschriften des Koran lediglich eine Sondersteuer (*ğizya*) abverlangt; eine gewisse Teilhabe der Unterworfenen an den Geschicken des Landes innerhalb der muslimischen Verwaltung war möglich. Inwieweit die Beziehungen zwischen Christen, Muslimen und Juden in ihrer Gesamtheit von Toleranz im heutigen Wortverständnis geprägt waren und ob die Anhänger der drei Religionen zu einem echten Miteinander gefunden haben oder ob nicht vielmehr drei Parallelgesellschaften bestanden, ist in der Forschung umstritten. Unbestreitbar aber hat es kulturelle und geistige Anleihen und Einflüsse sowie friedliche wirtschaftliche Beziehungen gegeben.

Córdoba war ein Ort des besonders intensiven Kulturaustausches. Hier lebte z.B. der Universalgelehrte Ibn Ruschd (lat. Averroes), der sich u.a. mit Astronomie, Mathematik und Medizin beschäftigte. Er seziierte z.B. Leichen und leitete davon die Theorie über den menschlichen Organismus ab. Überhaupt wurden in der damaligen Zeit schon chirurgische Eingriffe vorgenommen; Narkose, Desinfektion und das Schließen von Wunden mit Darmfäden waren allgemein praktizierte Methoden. Als Philosoph bemühte sich Ibn Ruschd, den islamischen Glauben mit der Philosophie des antiken Griechenland in Einklang zu bringen (Kommentar der Werke des Aristoteles in arabischer Sprache). Ein weiterer Vertreter des intellektuellen Lebens war der Jude Moses Maimonides (*Mūsā b. Maymūn*), der seine Werke vielfach in Arabisch verfasste. Während seiner Kindheit in Córdoba wurde er von arabischen Lehrern in griechisch-arabischer Philosophie und Naturwissenschaften unterrichtet. Überhaupt war das Arabische die Sprache der Wissenschaften. Es entstanden viele Schulen und Bibliotheken, letzteres auch begünstigt durch die Entwicklung einer ausgedehnten Papierindustrie. Durch die konsequente Förderung der Wissenschaften wurden viele Entdeckungen gemacht, die teilweise erst wieder in der Renaissance aufgenommen wurden.

Auch städtebaulich lässt sich an Córdoba belegen, dass die Muslime eine der blühendsten Kulturen in Andalusien schufen. Das Zentrum der Stadt bildete die ummauerte „medina“ mit dem Hauptplatz, dem Alcázar (Palast der Kalifen) und der Hauptmoschee. Vor den nachts verschlossenen Mauern lagen die Außenviertel. Die Wichtigkeit einer Stadt maß sich an der Anzahl der Stadttore; in Córdoba waren es sieben, und nicht weniger als 21 Außenviertel

umgaben das Zentrum. Córdoba, mit 300.000 Einwohnern die größte Stadt der damaligen Zeit, verfügte wie alle anderen größeren Städte über gemauerte Abwassersysteme, zahlreiche Trinkwasserbrunnen (etwa 800) und öffentliche Bäder (ca. 600).

Das Erbe der Muslime Andalusiens wurde in die christliche Kultur Spaniens integriert. So gehen etwa 20 Prozent des spanischen Wortschatzes auf das Arabische zurück; das ausgefeilte Bewässerungssystem findet auch heute noch Anwendung in der Landwirtschaft; von der arabischen Küche sind vor allem Süßspeisen erhalten.

Sizilien – Zone des mittelalterlichen Kulturtransfers

Neben der Iberischen Halbinsel und den Kreuzfahrerstaaten des Nahen Ostens war Sizilien eine wichtige Drehscheibe für den christlich-islamischen Kulturtransfer.

827 begann die arabische Eroberung der Insel mit der Landung der Flotte des Emirs von Kairuan. Anfang des 10. Jahrhunderts waren die Byzantiner besiegt. Die Muslime machten Palermo zur Hauptstadt Siziliens. Religiöse Toleranz und ein faires Steuersystem sorgten für ein friedliches Zusammenleben von Muslimen, Juden und Christen. Handel und Handwerk blühten. Neue Anbaumethoden mit bis dahin unbekanntem Pflanzen (u.a. Melonen, Pistazien, Zuckerrohr und Datteln), die Einführung des Maulbeerbaums für die Seidenraupenzucht, die Erschließung von Bodenschätzen und die Anlage von Meersalinen zur Salzgewinnung sorgten für Wohlstand und kulturelle Blüte.

Mitte des 11. Jahrhunderts landeten die räuberischen Normannen auf Sizilien und unterwarfen die Araber endgültig im Jahr 1091. Aufbauend auf den islamischen Strukturen schufen die Eroberer einen für das Mittelalter einzigartigen Modellstaat. Neben Latein und Griechisch waren auch Arabisch und Hebräisch als offizielle Sprachen anerkannt.

Die Herrschaft des Stauferkaisers Friedrich II. (1197 – 1250) stand ganz in der Tradition seiner normannischen Vorgänger. Nach Niederschlagung eines islamischen Aufstands (1222 – 1224) deportierte Friedrich zwar rund 20.000 „Sarazenen“ nach Apulien; dort aber erbauten die Muslime Stadt und Kastell Lucera. Weitgehende Autonomie mit freier Ausübung des Islam dankten die Araber dem Kaiser mit unerschütterlicher Loyalität. So stellten die Muslime auch Friedrichs Leibgarde.

Unter den Intellektuellen am Hof Friedrichs II. waren auch arabische Wissenschaftler. Der Staufer korrespondierte mit berühmten islamischen Gelehrten, wenn es um Fragestellungen aus der Medizin, Astronomie, Botanik, Zoologie oder Philosophie ging. Über den Pisaner Mathematiker Leonardo Fibonacci gelangten so die „arabischen“ Zahlen ins Königreich Sizilien und von dort aus ins gesamte Abendland. Der Untergang der Staufer markiert auch das Ende der religiös-kulturellen Koexistenz von Juden, Christen und Muslimen in Sizilien und Unteritalien.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Die Beschäftigung mit islamischer Geschichte beinhaltet für die Schülerinnen und Schüler erste Einblicke in theologische und kulturell-politische Diskurse innerhalb der muslimischen Welt und ein Kennenlernen der kulturgeschichtlichen Bedeutung des Islam mit seinen großen Traditionen des Denkens und Forschens. In diesem Zusammenhang ist das Wissen um Aufstieg und Bedeutung des Islam für die Identitätsfindung der muslimischen Jugendlichen nicht zu unterschätzen.

Angesichts der Komplexität des historischen Geschehens empfiehlt sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte. Methoden wie Quellen finden und auswerten, eine Recherche planen und durchführen, ein Referat halten, Sachverhalte narrativ oder dokumentarisch darstellen und mit Graphiken und Bildern veranschaulichen etc. regen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler an und erleichtern die Ein- und Zuordnung verschiedener Begriffe und Namen aus Gegenwart und Geschichte. Die Stofffülle zwingt zu einer Elementarisierung, die durch eine Vielfalt von anschaulichen Methoden (narrative Formen, Personalisierung historischer und kultureller Entwicklungen etc.) geleistet werden soll.

Dabei darf der Unterricht die Geschichte nicht museal abhandeln, sondern er muss die Relevanz für die Lösung von Gegenwarts- und Zukunftsproblemen in den Blick nehmen.

Module für die Klassenstufen 7 und 8

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren in der Lebenswelt aufdecken</p> <p>K5: Die Umsetzung und die Einhaltung von Ausdrucksformen islamischen Glaubens kennen und reflektieren</p>	<p>Spurensuche</p> <ul style="list-style-type: none"> • in der Klasse / in der Schule / in der Region: Woher kommen wir? Wo sind unsere Wurzeln? Was verbindet uns? • in der Moscheegemeinde: Wo sind wir füreinander da? Wer gibt uns den Weg vor? 	<ul style="list-style-type: none"> – über die Herkunft des eigenen Namens recherchieren – Quiz: Zu den Herkunftsländern der Familien auf die Religion bezogene Fragen erstellen – gegenseitige Interviews zu religiösen Bräuchen – gegenseitige Schülerbefragung: Bedeutung der Moscheegemeinde für das eigene Leben – Angebote der Moscheegemeinde zusammenstellen – kreatives Schreiben: Wie sollte eine ideale Moscheegemeinde aussehen? – Expertenbefragung (Imam) zu den Aufgaben einer Moscheegemeinde
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und zum eigenen Leben sowie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in Beziehung setzen</p>	<p>Die Bedeutung der Umma</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Grundsätze für eine ideale Gemeinschaft (Umma) aus der Abschiedspredigt des Propheten oder aus Koran 49:10 (Frieden stiftend wirken) als Rechtskanon gestalten – Wie wird aus Vielheit Einheit? – Grundanliegen der Gemeinschaft damals mit heutigen Grundprinzipien vergleichen – Textarbeit zu Koran 3:102-105 (Zusammenhalt innerhalb der Gemeinde der Muslime / Festhalten an Gottes „Seil“) – Hadith: „Umma ist wie ein Körper...“ z.B. im Vergleich mit der biblischen Metapher vom Leib und seinen Gliedern (Bibel: 1. Kor. 12) ↪ Querverbindung zu Klassenstufe 5/6: „Meine neue Schule“ (Kennzeichen und Bedingungen einer guten Gemeinschaft) – Koran und arabische Sprache als verbindendes Element der Umma – Pro-Contra-Diskussion zum verpflichtenden Erlernen der arabischen Sprache des Koran ↪ Querverbindung zu Klassenstufe 5/6: „Mein Koran“ (Bedeutung des Korans für den Einzelnen und alle Muslime) – Textarbeit zu Koran 22:27ff – Hadsch als Erfahrungsort der Ummazugehörigkeit

K1: Ethische und gesellschaftliche Herausforderungen in der islamischen Geschichte als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen
K5: Informationen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren
K5: Religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und zum eigenen Leben sowie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in Beziehung setzen
K5: Informationen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

Die Ausprägung der Umma: Die rechtgeleiteten Kalifen

- *Abū Bakr* als Erhalter der Umma nach Muhammads Tod
- *ʿUmar* als Organisator, Stabilisator des islamischen Reichs und gerechter Staatsmann
- *ʿUtmān* als Herausgeber des Korans
- *ʿAlī* als Weiser

Die Ausbreitung des Islam

- Erklärung der Wortbedeutung
- Gedankenexperiment: Kriterien für die Bestimmung der Nachfolge des Propheten – Vergleich mit den tatsächlichen Gegebenheiten
- Zusammenstellung der Aufgaben und der Funktion des Kalifen
- Steckbrief / Kurzbiografie zu den Kalifen
- kalligraphische Gestaltung der Kalifennamen bzw. der Charaktereigenschaften
- Beziehung der Kalifen zum Propheten grafisch verdeutlichen
- Es empfiehlt sich, je nach Interesse und Situation der Lerngruppe, sich auf einen oder zwei Kalifen zu beschränken.
- Eigenschaften der Kalifen durch die entsprechende Hintergrundgeschichte verdeutlichen
- szenische Darstellung der Hintergrundgeschichten
- kreatives Schreiben: „Mein Kalifenbuch“
- Internetrecherche zu den Kalifen
- Weltkarte der Ausbreitung erstellen – Verbindung mit den Kalifen
- Vergleich der Gebiete mit heutigen Staaten
- Vergleich mit der heutigen Ausbreitung: Islam als globale Religion
- Textarbeit z.B. zu Koran 2:256 (Rücksicht auf die Glaubensfreiheit der Menschen) oder entsprechenden Hadithen (Muslim 2593 u.a.): Charta zum Verhalten bei der Ausbreitung des Islam erstellen
- Textarbeit Koran 16: 125 (Umgang mit Muslimen und Nicht-Muslimen): Leitlinien zum Zusammenleben mit Angehörigen anderer Religionen erstellen
- Pro-Contra-Diskussion. Ausbreitung mit „Feuer und Schwert“ oder friedliche Einladung (*daʿwa*)?
- ↪ fächerverbindender Unterricht mit Geschichte: Quellenlektüre

K1: Ethische und gesellschaftliche Herausforderungen in der islamischen Geschichte als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

K1: Religiöse Spuren in der Lebenswelt aufdecken und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen
K2: Religiöse Motive in ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären
K4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Überzeugungen benennen

Die Spaltung der Umma: Sunniten – Schiiten

Additum: Die Vielfalt der Umma

- Sunnitische Hauptrechtsschulen
- Verfahren / Methoden der Rechtsurteilsbildung
- Schiitische Rechtschule – Dschafariten

Wechselseitige Beeinflussung der Kulturen in Orient und Okzident

- Arabische Wörter in deutscher Sprache
- Europäische Lehnwörter in orientalischen Sprachen
- Zonen und Zeiten des Kulturtransfers (z.B. Sizilien, Andalusien, Lösung eines Konflikts während des 3. Kreuzzugs)

- Wortbedeutung klären
- Nachrichtensendung / Zeitung etc. über die Ereignisse zusammenstellen, die zur Spaltung führten
- Diskussion: Spaltung – politisch oder religiös motiviert?
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Glaubensströmungen zusammenstellen, evtl. gegenseitige Schülerbefragung
- zahlenmäßige und geographische Verteilung der Anhänger der beiden Glaubensrichtungen veranschaulichen
- ↪ Querverbindung zu Klassenstufe 5/6: „Meine Feste – Deine Feste“ (Weitere religiöse Tage)

- unterschiedliche Traditionen bei Gebet, Speisevorschriften etc. zusammenstellen
- Internetrecherche zu den Rechtsschulen und zu den Ursachen der Gründung: Hanafiten, Malikiten, Schafiiten, Hanbaliten
- „An wen wende ich mich? Wie finde ich eine Lösung?“ Fallbeispiele zu Anwendungen islamischer Gebote (auch heute) nach der Kategorisierung von *Iğmā'*, *Qiyās* und *'iğtihād*
- Stufen der Urteilsfindung zusammenstellen
- ↪ Querverbindung zum Modul „Erwachsenwerden – Freiheit und Verantwortung“

- Spurensuche in Kultur, Wissenschaft und Sprache: Sprechen wir alle arabisch?
- Lexikonrecherche: Wege der arabischen Wörter in die deutsche Sprache
- Recherche in Wörterbüchern der jeweiligen Muttersprache der Schülerinnen und Schüler
- „Vom bengalischen Feuer bis zur Narkose“ – Spurensuche nach Errungenschaften der islamischen Welt aus Mathematik, Medizin, Chemie, Physik, Astronomie, Seefahrt, Philosophie, Musik, Architektur etc.
- Bildanalyse zu Bildern, die den Kulturaustausch thematisieren
- ↪ fachübergreifendes Projekt mit Geschichte, z.B. „Friedrich II – Grenzgänger der Kulturen“
- ↪ fachübergreifendes Projekt mit Musik, z.B. „Einfluss der höfischen Gesangskultur Andalusiens auf die Troubadoure und die Musik der Romantik“

	<ul style="list-style-type: none"> • Städte als Modelle gelungener Koexistenz (u.a. Cordoba, Konstantinopel, Damaskus, Bagdad ...) 	<ul style="list-style-type: none"> – interreligiöses Projekt: „Einflüsse islamischer Kultur auf christlichen Ritus und Kultus, z.B. Rosenkranz, Weihrauchgefäße, liturgische Gewänder“ – „Schöne Dinge des Lebens“ – Recherche zum Einfluss des Islam auf Lebensgewohnheiten im Okzident – „Ein König tötet keinen König“ – Film- und Quellenanalyse zur Freundschaft zwischen Saladin und Richard Löwenherz – auch in Zusammenarbeit mit Geschichte – aus Stadtplänen islamischer Städte ein Städteprofil erstellen und mit einer christlichen Stadt des Mittelalters vergleichen – Vergleich von Reiseberichten Marco Polos und <i>Ibn Battūta</i> über Städte und Kulturräume – Recherche über Harun al-Raschid (Bagdad) als Förderer von Toleranz und interreligiösem Austausch; Gründung des Hauses der Weisheit (<i>Dār al ḥikma</i>) – Rechte und Pflichten von Christen und Juden in der jeweiligen Stadt zusammenstellen
<p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln K3: Islamische Grundideen als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen</p>	<p>„Meine Umma“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orte der Begegnung im eigenen Umfeld • Pluralität der Lebensstile im Zeitalter der Globalisierung im Spannungsfeld von Aneignung und Abgrenzung • Solidarität mit der weltweiten Umma 	<ul style="list-style-type: none"> – Zukunftswerkstatt / Projekt: Meine Vorstellung von einer idealen Umma – Gestaltung einer Wandzeitung: Orte der Begegnung im Heimatort oder in der Region – Beispiele für gelungenes Zusammenleben in Deutschland zusammenstellen, z.B. über das Projekt „Zusammenleben mit Muslimen“ des interkulturellen Rates Deutschland – Gestaltung eines Beitrages der Lerngruppe z.B. zum Tag der offenen Moschee oder zur Woche der Brüderlichkeit – Beispiele für positive gegenseitige Beeinflussung heute im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler, z.B. in der Musik, in der Mode oder im Sport – Entwicklung von kreativen Lösungsstrategien bei möglichen Konfliktthemen, die aus dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen Glaubens entstehen, z.B. Essgewohnheiten, interethnische Freundschaften – Artikel für die Schülerzeitung / Homepage über islamische Hilfsprojekte weltweit verfassen – Collage mit Bildern zu Notsituationen und Initiierung von Hilfe in Zusammenarbeit mit der Moscheegemeinde – Expertenbefragung: Reiseberichte von Pilgern aus der Moscheegemeinde (Hadsch als Erfahrungsort der weltweiten Umma)

Module für die Klassenstufen 9 und 10

Graphische Übersicht Klassenstufen 9/10

Allgemeine religiöse Kompetenzen: wahrnehmen – beschreiben / verstehen – deuten / begründet urteilen – handeln kommunizieren – teilhaben / anwenden – darstellen					
Förderung der rel. Identität der Schüler u. Schülerinnen Themenbereiche des Faches	Dimensionen				
	in Bezug auf Gott	in Bezug auf sich selbst	in Bezug auf andere Menschen	in Bezug auf die Gesellschaft	in Bezug auf die Bewahrung der Schöpfung
Allah und Koran	<i>Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott *</i>				
Islamische Ethik	<i>Meine Lebenszeit ist begrenzt – Leben und Tod *</i>		<i>Menschenwürde und Menschenrechte – Grundlagen gelingenden Zusammenlebens</i>	<i>„Immer mehr, immer besser!“ – Schöpfung und Verantwortung</i>	
Religiöses Leben	<i>Immer nur arbeiten? – Arbeit und Sinn des Lebens</i>				
Muhammad und sein Leben (Sunna) – Propheten	<i>Beziehungen gestalten – Beziehungen leben: Geschlechtergerechtigkeit</i>				
Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma)			<i>„Regelt eure Angelegenheiten durch Beratung“ – als / Muslim im demokratischen Rechtsstaat leben</i>		
	<i>„Allah gebietet Gerechtigkeit, Güte und Solidarität, um Heil und Frieden zu erreichen“ (Koran 16: 90) – Wege zum Frieden im Islam</i>				
Andere Religionen / Philosophie	<i>* Aspekte aus diesen Bereichen sind in den o.a. Themen enthalten</i>				

Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott

Situation der Schülerinnen und Schüler

Wer in eine muslimische Familie hineingeboren wurde, gilt immer als Muslim und wird auch als solcher behandelt. Muslimische Theologen gehen davon aus, dass der Glaube an Gott die „natürliche Religion“ eines jeden Menschen sei (*dinu al fitra*) bzw. als natürliche Veranlagung gelte. Es ist kein Bekenntnis oder eine ausdrückliche Erklärung zur Aufnahme in die Glaubensgemeinschaft nötig. Diese enge Verbundenheit mit Gott als Schöpfer prägt das allgemeine Selbstverständnis von muslimischen Heranwachsenden.

Für das erzieherische Umfeld besteht folglich der Auftrag darin, den als Muslim Geborenen nun auch als Muslim aufwachsen zu lassen. Die muslimischen Schülerinnen und Schüler nehmen früh durch die alltagsnahen religiösen Rituale und religiösen Sprachspiele (z.B. *bismillah...*) ihrer Eltern zur Kenntnis, dass Gott ihnen nahe ist und sie im Leben begleitet. Für die Einhaltung vieler Regeln und die Begründungen für oder gegen bestimmte Entscheidungen bzw. Handlungen wird Gott u.a. als Richtinstanz und Rechtleiter herangezogen. In der Lebenswelt der meisten muslimischen Jugendlichen wird daher die „Frage nach Gott“ weitgehend nicht explizit gestellt, weil die Präsenz Gottes eine gewisse Selbstverständlichkeit genießt und das Erlangen des Wohlgefallen Gottes für viele Maxime alltäglichen Handelns ist.

Religiöse Orientierungen haben somit große Bedeutung für die individuelle Lebensführung der Heranwachsenden. Aber auch bei muslimischen Jugendlichen lässt sich – wie empirische Befunde zeigen¹⁸ – eine in der Mehrheitsgesellschaft schon länger beobachtete Entwicklung zu einer stärkeren Innerlichkeit und Individualisierung von Glauben feststellen. Wie in anderen Religionen auch, suchen muslimische Jugendliche nach ihrem individuellen Verhältnis zu Gott, sodass sich in der Ausübung von Riten und in der Glaubensintensität bei den Heranwachsenden ein breites Spektrum findet: Manche halten sich völlig an die ihnen bekannten Regeln und Rituale, bei anderen wird kein Ritus mehr befolgt.

Studien über die Religiosität junger Muslime belegen einen zunehmend „selektiv-modernisierenden Stil“¹⁹ im Umgang mit ihrer Religion bzw. den Geboten Gottes im Alltag. Zwar sind die existentiellen Lebenserfahrungen der muslimischen Jugendlichen in der Regel stärker als bei Gleichaltrigen der beiden christlichen Konfessionen religiös kodiert, aber im Streben nach Autonomie und unter dem Einfluss einer von Säkularisierung, Individualisierung und Pluralismus geprägten Gesellschaft wächst die Suche nach neuen Formen der Gottesnähe sowie alternativen Begründungsmustern für ihre Religionspraxis. Verstärkt wird diese Suche durch die Wahrnehmung innerislamischer Vielfalt.

Vor allem über die Schule vermittelte Bildungsprozesse, die u. a. die Erziehung zu Selbstbestimmung, zu selbstständigem Urteil sowie die freie Entfaltung der Persönlichkeit im Blick haben²⁰, scheinen die

¹⁸ u.a.: Viola Neu, Jugendliche und Islamismus in Deutschland. Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt Augustin/Berlin 2011

¹⁹ vgl. Hans-Jürgen von Wensierski, Claudia Lübcke, „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“.

²⁰ Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen 2012, S. 204 f
vgl. Schulgesetz Rheinland-Pfalz, § 1

Entwicklung eines stärker individuellen Religionsverständnisses maßgeblich zu beeinflussen, was offensichtlich bei einem Teil der muslimischen Jugendlichen zu einer gewissen pragmatischen Auslegung ihrer Religion und deren Soll- und Kann-Bestimmungen führt. In jedem Fall ist die Suche nach verlässlichen Maßstäben in einer pluralistischen Gesellschaft für muslimische Schülerinnen und Schüler Grund genug, sich mit dem Glauben an Gott und seinen Geboten auseinanderzusetzen.

Begründung des Themas

Das Wesen Allahs nach Koran und Sunna:

Allah – der liebende, barmherzige und gerechte Gott

Die Gottesvorstellung im Islam basiert auf dem *tauḥīd*-Prinzip (Einheit Gottes - Koran 112). Sie kann am treffendsten mit den Begriffen Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit umschrieben werden. Die Barmherzigkeit nimmt dabei als ein göttliches Attribut eine Sonderstellung ein, da sich Allah selbst zur Barmherzigkeit verpflichtet hat. Im Koran 6:54 wird dies wie folgt zum Ausdruck gebracht: „... *Euer Herr hat sich zur Barmherzigkeit verpflichtet. Wenn einer von euch in Unwissenheit Böses tut und dann später umkehrt und sich bessert, so ist Gott barmherzig und bereit zu vergeben.*“ Dieser Vers ist insofern bemerkenswert, da eine sonstige Selbstverpflichtung Allahs im Koran an keiner anderen Stelle zu finden ist. So ist Gott nach dem Koran „[...] höher als alles – nicht nur in Seinem Willen, Seiner Gerechtigkeit, seinem Wissen, nein, Er ist auch die höchste Barmherzigkeit und Liebe“²¹. Liebe als Eigenschaft und Name Gottes erscheint im Koran unter dem Begriff *al-wadūd*, „der Liebende“ (Koran 11:90; 85:14). Auch die Formel *ar-Rahmān* (der All-Barmherzige, der All-Erbarmen) am Anfang fast jeder Sure spricht von der Zuneigung Gottes zu den Menschen.

Nach der Bezeugung des Koran hat die Liebe und Barmherzigkeit Gottes *keine Grenze*. So heißt es in Koran 7:156: „*Meine Barmherzigkeit umfasst alle Dinge*“ (vgl. auch Koran 40:7 bzw. 6:12, 54). Die meisten muslimischen Theologen und Philosophen, Mystiker und sogar Rechtsgelehrte sehen in diesen Koranbelegen begründet, dass die Barmherzigkeit das oberste göttliche Handlungsprinzip ist.

Der Mensch kann die Unermesslichkeit der Barmherzigkeit Gottes nicht erfassen, da Gott nur einen Teil seiner Barmherzigkeit auf die Erde geschickt hat: „*Gott hat seine Barmherzigkeit in hundert Teile geteilt. Auf die Erde hat er nur einen Teil davon geschickt, das ist der Teil, der seinen Ausdruck in der Liebe zwischen Eltern und ihren Kindern sowie in der zwischenmenschlichen Liebe findet. Die anderen 99 Teile hat er für den Tag der Wiederauferstehung aufgehoben.*“ (Muslim, Hadith Nr. 4951) Aus diesem Grund soll Barmherzigkeit das Grundprinzip des menschlichen Verhaltens sein: „*Erbarmt Euch aller Geschöpfe auf Erden, so erbarmt sich Euer der Allmächtige im Himmel*“ (*at-Tirmiḏī*, Nr. 1924, *Al-Albānī, silsila ṣaḥīḥa, Ḥadīṯ* Nr. 925).

Neben der Bezeichnung Gottes als „*ar-Rahmān*“ tritt am Anfang jeder Sure (außer Sure 9) die Bezeichnung „*ar-Rahīm*“. Der große Theologe, Philosoph und Denker des Mittelalters, Abu Hamid al-Ghazali (gest. 1111 n. Chr.), erklärte in seinem Werk „*Al-Maṣṣad al-Asna fi Asma’i Allahi al-husna*“, dass diese beiden Namen Gottes „*ar-Rahmān*“ und „*ar-Rahīm*“ („der All-Gnädige“ und „der All-Barmherzige“) sich auf verschiedene

²¹ vgl. A. Schimmel: Die Zeichen Gottes. C.H. Beck, 3. Aufl. 2003, S. 275 f

Module für die 9. und 10. Klasse

Aspekte von Gottes Eigenschaft der Barmherzigkeit beziehen. Die Eigenschaft „*ar-Rahmān*“ wird niemandem außer Gott zugeschrieben, während die Eigenschaft „*ar-Rahīm*“ allgemeine Bedeutung hat und sich auch auf Menschen beziehen kann (Abu Hamid al-Ghazali: *Al-Maqsad al-Asna fi Asma' i Allahi al-husna*, S. 61).

Auch die Tradition des Propheten betont Liebe und Barmherzigkeit als wichtigste, alles umfassende Attribute Gottes, wie etwa in folgendem Hadith: *„Als Gott die Schöpfung beschloss, hat Er sich selbst in seiner Schrift, die bei Ihm niedergelegt ist, vorgeschrieben: Meine Barmherzigkeit besiegt Meinen Zorn.“* (Bukhari, Nr. 7114) Hierauf baut die Erkenntnis auf, dass die Liebe das Fundament des Universums und Prinzip zwischenmenschlichen Lebens ist.

Dennoch hat sich im muslimischen Denken neben der Barmherzigkeit und Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen auch die Vorstellung eines strafenden Gottes etabliert. Dabei machen die Attribute Gottes, die im Koran auf seinen Zorn und seine Strafe hinweisen, nur einen Bruchteil aus. Selbst diese sind auf die Gerechtigkeit Gottes bezogen.

Gerechtigkeit wird im Koran immer wieder als eine der wichtigsten Eigenschaften Gottes hervorgehoben. Gott ist in Wahrheit der Gerechte, wie Er selbst in Koran 4:40 (Die Frauen) verkündete: *„Wahrlich, Gott fügt niemandem Unrecht zu, nicht einmal im Gewicht eines Stäubchens. Und wo Gutes (getan worden) ist, vervielfacht Er (den Lohn). Und Er gewährt aus Seiner (Gnadenfülle) einen großartigen Lohn.“* In diesem Zusammenhang ist es interessant zu wissen, dass der Begriff *al-'Adl* (das Gerechte) an 28 Stellen im Koran erscheint, die Synonyme, wie z.B. *al-Qist*, nicht mitgerechnet. Allein in mekkanischer Zeit wird er dreizehn Mal erwähnt. Gleichzeitig taucht der Begriff *zulm* insgesamt mehr als 300 Mal im Koran auf; er bezeichnet das schlimmst mögliche Unrecht, das geschehen kann und wird unter ein starkes Verbot gestellt. Damit wird deutlich, dass die Gerechtigkeit eine besondere Stellung in der islamischen Botschaft einnimmt. Gott, der Allmächtige, tut kein Unrecht. Er hat selbst verkündet: *„O meine Knechte, Mir selbst gegenüber habe ich Unrecht verwehrt und habe es auch zwischen euch für verwehrt erklärt, so tut einander kein Unrecht.“* (vgl. Imam an-Nawawi: *Vierzig Hadithe*, Nr. 24)

Gott hat sich nicht nur zur Barmherzigkeit verpflichtet, sondern sich selbst und den Menschen Ungerechtigkeit untersagt. Dabei ist die Gerechtigkeit Gottes, die in die Schöpfung eingeschrieben ist, als göttliches Ordnungsprinzip zu verstehen, das das Kosmische und das Weltliche umschließt²². Insofern sind die Menschen von Gott beauftragt, in der Welt nicht gegen das göttliche Ordnungsprinzip – also gegen die Gerechtigkeit – zu verstoßen und in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie in ihrem Wirken und Handeln das Rechte zu gebieten und das Verwerfliche zu verbieten (vgl. Koran 3:110; 7:157; 9:71). Somit wird jedes Handeln in der Welt, welches gegen die Schöpfung gerichtet ist, als Verstoß – als Sünde – gegen das göttliche Ordnungsprinzip verstanden. In diesem Fall kennt der Koran drastische Bilder der Strafe Gottes im Jenseits gleichsam als letzte Konsequenz für den Menschen; diese dienen in erster Linie als Ermahnung und Aufforderung zur Umkehr. Die Zusage der Barmherzigkeit Gottes lässt den Menschen die Hoffnung auf diese Umkehr nicht verlieren:

²²

vgl. Hans Ziker: Gott und Gerechtigkeit im christlich-islamischen Dialog aus der Sicht christlicher Theologie. Vortrag bei der Tagung der Gesellschaft für Evangelische Theologie vom 22.–24.2.1999 in Erfurt zum Thema „Gott und Gerechtigkeit. Christen und Muslime zwischen Dialog und Mission“. Veröffentlichung des Tagungsbeitrags in: Rudolf Weth (Hg.), *Bekenntnis zu dem einen Gott? Christen und Muslime zwischen Mission und Dialog*, Neunkirchen 2000, 50–63

„O meine Diener, die ihr euch durch eure Sünden gegen euch selber vergangen habt, gebt nicht die Hoffnung auf Allahs Barmherzigkeit auf. Allah verzeiht alle Sünden. In der Tat! Er ist der Vergebende, der Barmherzige.“ (Koran 53:39)

Unter dieser Prämisse ist die Vergebung auch schwerer Sünden mittels Reue und Umkehr möglich (Koran 42:25; 4:17). Wer Vergebung erleidet, dem wird vergeben (Koran 3:135-136). Heil und Vergebung werden gewährt, wenn der Betroffene sich voller Demut zu Gott hinwendet und seine schlechten Taten aufrichtig bereut (*tauba*) und die Hoffnung zum Heil nicht aufgibt. Dieses Versprechen soll dem Menschen nicht nur helfen, ihn in seinem Gottvertrauen zu stärken, sondern auch ihn vor Verzweiflung und vor dem Gefühl des Verlassenseins schützen.

Die Beziehung des Menschen zu Gott

Der Mensch als Geschöpf Gottes ist in der koranischen Semantik eng verknüpft mit dem Begriff „Herr“ (*Rabb*), der sämtliche göttlichen Attribute wie Souveränität, Allmacht usw. in sich einschließt: Gott ist der „Herr der Welten“ (*rabb al-‘alamin*) und damit auch des Menschen (Koran 1:2). Der Mensch wurde neben seiner perfekten Gestalt (Koran 40:64; 95:4) zusätzlich zu allen anderen Geschöpfen mit Verstand und der Willensfreiheit ausgestattet, sich für oder gegen Gott zu entscheiden; darin liegt seine Würde und Besonderheit (vgl. Koran 17:70).

Ist Gott aber der Herr des Menschen, dann ist der Mensch der Diener oder Knecht (arab. *‘abd*) Gottes. Die besondere Berufung des Menschen zum Diener Gottes aber könnte zu einseitigen Schlussfolgerungen führen, wenn nicht eine weitere Bestimmung mitbedacht wird, die den Menschen unter allen Geschöpfen heraushebt und ihn zu mehr macht als nur zu einem willenlosen Diener, nämlich zum „Bundes-“ oder besser „Vertragspartner“ Gottes (vgl. Koran 7:172-173). Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis auf die innere Verbindung der Vorstellung vom Menschen als Vertragspartner Gottes einerseits und der im Urgeschehen vom Menschen übernommenen Verantwortung: Laut Koran 33:72 hat Gott nach Abschluss des Schöpfungswerkes dem Himmel, der Erde und den Bergen *al-amāna*, eine Art „Treuhanderschaft“, angeboten; während diese sich aus Angst jedoch weigerten, es zu tragen, nahm der Mensch sie auf sich. Die islamische Interpretation des Begriffs *al-amāna* ist umstritten: Die einen sehen darin „den freiwilligen Gehorsam gegenüber Gott“, andere den Verstand oder die Freiheit, zwischen Gut und Böse unterscheiden und wählen zu können, also die sittliche Verantwortung (vgl. M. Asad: *Die Bedeutung des Korans*, Bd. 4, S. 2057). Einig aber sind sie sich in der Auffassung, dass damit etwas gemeint ist, das den Menschen gegenüber allen anderen Geschöpfen auszeichnet: Während alle anderen Geschöpfe sozusagen unfreiwillig Gott dienen, liegt die einzigartige Aufgabe des Menschen darin, sich in Freiheit für oder gegen Gott zu entscheiden.

Die Dienerschaft ist nur dann gültig, wenn sie auf Liebe und Gefolgschaft basiert. Dieser Gedanke lässt sich durch den Vers begründen, in dem Allah dem Gesandten Muhammad sagt: „*Sprich: Liebt ihr Allah, so folget mir; (dann) wird Allah euch lieben und euch eure Fehler verzeihen; denn Allah ist allverzeihend, barmherzig.*“ (Koran 3: 31). Wer Gott liebt, soll dem Propheten folgen. Dadurch kann man die Liebe Gottes erreichen. Diese verwirklicht sich in allen Beziehungen des Menschen zu seiner Mit- und Umwelt. In diesem Zusammenhang kann der Begriff *taqwā* im Sinne von „Ehrfurcht vor Gott“ oder „Gottesbewusstsein“ verwendet werden. Dem Hadith *at-Tirmidi* Nr.1987 zufolge soll jeder Muslim, jede überall gottesbewusst handeln und mit Menschen nach bester Art und Weise umgehen, denn: „*Allah liebt denjenigen, die Ehrfurcht*

Module für die 9. und 10. Klasse

vor Gott haben“ (Koran 9: 7). Die Verse: „Es gibt keinen Zwang im Glauben.“ (Koran 2: 256) bzw. „Nicht dir obliegt ihre Leitung, sondern Allah leitet, wen er will...“ (Koran 2: 272) sind ebenfalls ein Hinweis darauf, dass die Dienerschaft auf Liebe und Gefolgschaft basieren soll.

Diese Sicht des Menschen verlangt eine Koranhermeneutik, die um eine historische Betrachtungsweise ergänzt ist.

Verschiedene Wege zur Erkenntnis und Erfahrung Gottes

1. Gotteserkenntnis in der Schöpfung

Der Koran betrachtet Welt und Natur als Zeichen (*āya*), die auf Gottes Ruhm und Barmherzigkeit verweisen, weil sie allen Geschöpfen erwiesen werden. Ereignisse im Zyklus der Natur – Tag und Nacht, Wind, Regen, Oasen, Quellen, Sonne, Mond und Sterne in ihren Läufen – gehören alle zu den Zeichen Gottes (*āyāt*), die für den aufmerksamen Menschen auf Gott hindeuten (z.B. Koran 57:17; 28:75; 30:46; 35:12; 24:41-43; 45:12; 22:36; 43:10; 16:18f). So kann die Schönheit und Harmonie in der Natur zur Erkenntnis des einen Gottes führen. In der gesamten Schöpfung existiert nichts sinnlos (Koran 21:16; 23:115); auf allen Eben liegt ein abgestimmtes Gleichgewicht vor.

2. Gottesbeweise in der islamischen Philosophie

Gottesbeweise in der Theologie oder Religionsphilosophie aller Religionen sind der Versuch zu zeigen, dass die Existenz Gottes rational zwingend notwendig sei. In der Auseinandersetzung mit der abendländischen Philosophie bemühten sich die muslimischen Theologen und Philosophen vor allem darum, neben der Existenz auch die Einheit Gottes rational zu beweisen und damit die koranische Offenbarung zu bestätigen.

Avicenna (Ibn Sina, 980 –1037), gilt als einer der bedeutendsten islamischen Philosophen. Unter Bezugnahme auf Al-Farabi und Aristoteles formuliert er auch seine Metaphysik. Er unterscheidet dabei Arten des Seins: das unbedingte, also notwendige Sein (Gott), und das bedingte Sein der anderen Wesen, die ihr Sein vom Unbedingten Sein haben und kontingent (nicht notwendig, nur möglich) sind. Beim unbedingten Sein, also bei Gott, fallen Wesen und Existenz in eins, deshalb ist er nicht zusammengesetzt, sondern einfach und vollkommen, wie auch das islamische Gottesverständnis betont. Anders als Aristoteles führt Avicenna – unter Einfluss der islamischen Theologie, aber auch des Neuplatonismus – an dieser Stelle den Schöpfungsbegriff ein: Das unbedingte Sein ist mit dem Schöpfergott identisch, von dem alles Geschaffene in jedem Augenblick abhängt. Die Schöpfung ist nach Avicenna jedoch ewig, weil Gott als Schöpfer die Schöpfung notwendig hervorbringt. Weil Gott die Schöpfung notwendig hervorbringt, ist er vollkommene Güte und Liebe. Avicenna vertritt also einen „kosmologischen Gottesbeweis“ bzw. „Kontingenzbeweis“: Gott als erste Ursache.

Al-Ghazali (1058 – 1111) gilt als bedeutendster Theologe, Philosoph, aber auch Mystiker der sunnitischen Orthodoxie. Er setzte sich kritisch mit anderen islamischen Philosophen wie Avicenna und deren Gottesbeweisen auseinander, denen er unter anderem vorwirft, die Vernunft höher zu bewerten als die Offenbarung. Unter anderem nimmt er Stellung gegen die Auffassung von der Anfangslosigkeit der Welt, weil damit der koranische Schöpfungsbegriff und letztlich der Schöpfer selbst geleugnet werde; außerdem sah er die Freiheit Gottes geleugnet, wenn er die Schöpfung notwendig hervorbringt. Die Philosophen

hätten zwar Recht, wenn sie die Existenz und Einzigkeit Gottes behaupteten; diese sei aber rational nicht beweisbar. Für ihn ist die vollkommene Erkenntnis über Gott nur in der Offenbarung bzw. in der unmittelbaren mystischen Gotteserfahrung zu finden, nicht aber allein durch rationale Überlegungen. Al-Ghazali gab sich also mit der bloßen Vernunft als Erkenntnisquelle nicht zufrieden und lehrte den Weg zu einem Gottesbewusstsein, das aus dem Herzen entspringt.

Averroes (Ibn Rushd, 1126 – 1198) war der „Anwalt“ und „große Kommentator“ des Aristoteles in Spanien. Gegen Al-Ghazali und andere orthodoxe Theologen besteht er auf einem rationalen Gottesbeweis und beruft sich dabei auf den Koran (vgl. Koran 14: 10). Averroes vertritt zum einen teleologischen, zum anderen einen kosmologischen Gottesbeweis. Der teleologische Beweis geht von der Ordnung, Harmonie und Zielgerichtetheit der Welt aus, die einen denkenden Geist voraussetzen. Der kosmologische Beweis geht, wie bei Avicenna, von der Nichtnotwendigkeit der existierenden Dinge aus, weshalb auf eine notwendige Ursache dieser Dinge geschlossen werden könne, die eine Einheit sein muss.

3. Der spirituelle Weg des Islam

„Wenn ihr Allah liebt, dann folgt mir, Er wird euch lieben [...]“ (Koran 3: 31). Die muslimische Glaubensbotschaft spricht den Menschen nicht nur auf die Kraft seines Verstands an, sondern auch auf die Kraft seiner Gefühle. Die emotionale Verbundenheit des Menschen mit Gott ist das Ergebnis eines intensiven Prozesses der inneren Läuterung des Selbst, genannt *tazkiyya* (vgl. Koran 2:151; 20:2). Schon der Prophet zeigte in seinen intensiven Gebeten und Zeiten des Gedenkens, dass die Anbetung Gottes ihren tieferen Sinn nicht nur in der Verrichtung von äußerlichen Gottesdiensten hat, sondern vor allem in der Reinigung des Herzens: „Allah blickt weder auf euer äußeres Erscheinungsbild noch auf euren Körper, sondern er blickt in eure Herzen und auf eure Taten“ (Muslim 2564). Die Wendung nach Innen erfolgt nach dem Glaubensprinzip des *Ihsān*, das der Prophet wie folgt definierte: "Dass du Allah dienst, als ob du Ihn sähest. Und wenn du Ihn nicht siehst, so sieht doch Er dich" (Bukhari 4777). Sich der Liebe Gottes und der inneren Läuterung des Selbst nach dem *Ihsān* -Prinzip zu widmen, bildeten schon in der Zeit des Propheten die wichtigsten mystischen Qualitäten aus. Als ein Hindernis an einer solchen tiefen und emotional ergreifenden Gotteserfahrung sahen die ersten Asketen die fehlende Glaubensgewissheit, die durch eine starke Zugewandtheit des Menschen zur materiellen Welt verursacht wird. Als Ausdruck von Weltentsagung und Askese pflegten die ersten Mystiker, ganz schlichte, weiße Wollgewänder (*sūf* = Wolle) zu tragen. Die Bezeichnung Sufi geht auf diese Gewohnheit der islamischen Mystiker zurück. Auf diese Weise soll eine innere Zuneigung zur materiellen Welt überwunden und eine erfahrbare Nähe zu Gott erreicht werden. Der mystische Islam, gen. *taṣawwuf*, verstand sich immer als Ausgleich zu zunehmenden gesetzestreuen und rationaltheologischen Tendenzen. Während die Mystiker ein solches Wissen über die Inhalte des göttlichen Gesetzes als Wissen über die *Sharī'a* nannten, suchten sie auf einem geistlichen Pfad (*ṭarīqa*) nach dem tieferen, verborgenen Sinn bzw. nach der "verborgenen Wahrheit" (*ḥaqīqa*), um die absolute Nähe bei Gott zu spüren.

Ab dem 12. Jahrhundert organisiert sich die mystische Bewegung des Sufismus in Orden, deren Mitglieder, die Sufis, regelmäßige Gebetsmeditationen praktizieren, zu denen Musik und Tänze gehören. Der Sufismus hat sich seit Al-Ghazali als spirituelle Dimension der islamischen Religion etabliert und versteht sich in erster Linie als ein Weg, Frieden zuerst mit sich selbst, dann mit der Gesellschaft und schließlich mit Gott zu erlangen. Die Liebe um der Liebe willen ist im Grunde zum Mittelpunkt des Sufismus geworden.

Module für die 9. und 10. Klasse

Eine der Hauptaufgaben der Sufis ist daher, das Herz von allen Formen der Unreinheit und negativen Energien zu befreien. Eines der vielen Rituale bei dieser Aufgabe ist das regelmäßige Erinnerungsritual an Allah (gen. *ḍikr*), das den geistlichen Aufstieg fördern soll. Menschen, die sich auf diesen Weg der Gotteserfahrung begeben wollen, werden in der Regel von einem Sufi-Meister auf der Grundlage von Koran und Sunna angeleitet und begleitet. Bei der Beurteilung sufistischer Gruppen der Gegenwart ist darauf zu achten, dass z.B. keine blinde Gefolgschaft verlangt oder dass kein Meisterkult gepflegt wird.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Bereits in der Orientierungsstufe wurden, ausgehend von Redewendungen, in denen Gott vorkommt, Gottesvorstellungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert und diese im Licht der koranischen Gottesvorstellung (u.a. die 99 Namen Allahs) reflektiert und ggf. korrigiert. Diesen offenen Diskurs gilt es weiterzuführen.

Angesichts der in dieser Altersstufe vorherrschenden Suchbewegungen und Ablösungsversuchen von verengten Gottesvorstellungen (z. B. der ausschließlich strafende Gott), kommen diese auf den Prüfstand. Im Unterricht gilt es, die Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit Gottes ins Zentrum zu stellen und Vorstellungen, die z.B. aus einer verkürzten Koranauslegung resultieren, zu überprüfen, zu kritisieren und zu überwinden. Hier sind bei der Bearbeitung von Koranversen und Hadithen Methoden der kreativen Textarbeit angemessen, die auch die Konkretisierung der Textaussagen für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen.

Angesichts der Autonomiebestrebungen von Jugendlichen dieser Altersstufe wird der Gedanke einer Dienerschaft gegenüber Gott als Wesensbestimmung des Menschen sicherlich des Öfteren in Frage gestellt. Hier gilt es anhand geeigneter Koranstellen herauszustellen, dass die Dienerschaft nicht im Sinne einer sklavischen Knechtschaft des Menschen, sondern als „Vertragspartnerschaft“ zu verstehen ist, die dem Menschen eine Verantwortung zuschreibt.

Die Thematisierung verschiedener Wege zur Erkenntnis und Erfahrung Gottes dient dazu, den Schülerinnen und Schüler zu zeigen, dass es unterschiedliche Zugänge zum Glauben an Allah gibt. Das gibt ihnen die Möglichkeit, angesichts der Suche nach einem individuellen Verhältnis zu Gott neue Wege des Gottesverständnisses und der Gotteserfahrung zu finden. Dies schließt einerseits die Auseinandersetzung mit der islamischen Philosophie, andererseits mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen ein und damit auch einen auf Respekt und Toleranz beruhenden interreligiösen Dialog. Diese Auseinandersetzungen können zur Klärung des eigenen Standpunkts und zu einem reflektierten Glauben beitragen, so dass Leben und Alltag in der von Säkularisierung, Individualisierung und Pluralismus geprägten Gesellschaft z.B. durch die Suche nach alternativen Begründungsmustern für die Religionspraxis auf Gott bezogen bleiben. Hier gilt es, den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch geeignete Angebote innerer Differenzierung Rechnung zu tragen.

Die Beschäftigung mit religionskritischen Konzeptionen oder der im Judentum und Christentum viel diskutierten Theodizeefrage stellt für jeden Glauben eine Herausforderung dar, die jedoch zur Klärung und Selbstvergewisserung der eigenen Position beitragen kann. Angesichts der Komplexität der Thematik wird dies eher Lerngruppen vorbehalten sein, die stärker kognitiv ausgerichtet sind.

Module für die 9. und 10. Klasse

Bei der Frage nach Gott herrscht bei den Schülerinnen und Schülern eine große Scheu, ihre Gedanken öffentlich zu äußern. Daher muss im Religionsunterricht eine Atmosphäre geschaffen werden, dass sie ihre oft sehr privaten Gedanken äußern können und ernst genommen werden. Nur so können manche Vor- und Fehlteile ausgeräumt, neue Zugänge eröffnet und die Sprachfähigkeit zur Gottesfrage gefördert werden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Erfahrungen mit Gott im Leben der Schülerinnen und Schüler und in Lebensgeschichten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Beziehungen zu Gott • Gott in Lebensgeschichten • „Gott erfahren“ in Familie und Gemeinde 	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstorming / Mindmap, z.B. zu „Gott“ – Schreibmeditation: „Meine persönliche Beziehung zu Gott“, „Ich erfahre Gott, wenn / indem...“ – Satzergänzung, z.B. „Ich wende mich an Gott, wenn ...“ – Biografische und / oder literarische Texte zu Erfahrungen mit Gott analysieren – Gottesvorstellungen nicht-muslimischer Jugendlicher mit den eigenen vergleichen, z.B. Befragung durchführen – Satzergänzung, z.B. „Gott erfahre ich zusammen mit ...“ – Foto- bzw. Bildcollage zu Erfahrungen von Religiosität erstellen – Auswertung unter dem Aspekt der Gotteserfahrung
<p>K2: Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen</p> <p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p> <p>K2: zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern</p>	<p>Das Wesen Gottes in Koran und Sunna und seine Beziehung zu den Menschen: Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit, darauf basierend die Dienerschaft des Menschen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koran, Sure 112 bzw. 42:11; 2:163 (Gott ist Einer und ihm ist nichts gleich) – Hadith „Wo ist Gott? - Im Himmel“ im Blick auf die Verfügbarkeit Gottes erörtern und mit Koran 57:5 und 7:156 vergleichen – Selbstoffenbarung Gottes im Wort und in der Schöpfung anhand von geeigneten Koranversen (z.B. Koran 28:75; 57:17) herausarbeiten – Alltagssituationen zusammenstellen, in denen die Begriffe „<i>ar-Rahmān</i>“; „<i>ar-Rahīm</i>“ gebraucht werden und den Bezug zum Koran herausarbeiten (Surenanfänge vergleichen) – Wortbedeutung von „<i>ar-Rahmān</i>“ und „<i>ar-Rahīm</i>“, z.B. im Internet recherchieren – Situationen zusammenstellen, die den beiden Aspekten der Barmherzigkeit entsprechen – Bukhari, Nr. 7114 (Liebe, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit Gottes) im Blick auf Grundwerte und Handlungsprinzipien des Menschen auswerten – Verstöße gegen das göttliche Ordnungsprinzip zusammenstellen (z.B. gemäß Imam an-Nawawi: Vierzig Hadithe, Nr. 24) und mit Beispielen zur Unterstützung des göttlichen Ordnungsprinzips kontrastieren

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

Verschiedene Wege zur Erkenntnis und Erfahrung Gottes

- über die Schrift / Offenbarung
- über „das Herz“ / Intuition

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

- über die Vernunft / Beweis

- auf der Grundlage von Koran 53:39; 42:25; 4:17; 3:135-136 eine Pro-Contra-Diskussion führen, z.B. über „Sinn und Zweck von Bestrafungen“
 - Koran 33:72 – die Bedeutung des Begriffs „*al-amāna*“ für das Selbstverständnis des Menschen bedenken, dazu verschiedene Koranübersetzungen vergleichen
 - Konkretisierung der Dienerschaft des Menschen an Beispielen, z.B. als Statthalter Gottes (Koran 7:172 f.)
 - zu Koran 7:56 aktuelle Beispiele des „Verderbens“ zusammenstellen und mit Tugenden kontrastieren
 - die Bedeutung von „Mensch als Abbild Gottes“ (Bukhari Nr. 6227) erörtern
 - Konsequenzen aus Koran 2: 256 („Es gibt keinen Zwang im Glauben.“) bzw. 88:20 f. für die Dienerschaft des Menschen bedenken
-
- aus Koran 17:88 oder 18:109 die Bedeutung der Schrift für die Erkennbarkeit Gottes, den Grund für den Wahrheitsgrund „Gott existiert“ herausarbeiten
 - Interpretation des Licht-Gleichnisses (Sure 24:35) im Blick auf das Wesen Gottes und der Wirkung des geoffenbarten Wortes im Menschen
 - die Frage diskutieren, was Erlebnisse, die uns im Innersten mitnehmen, mit Gott zu tun haben
 - sich über die Bedeutung des Begriffes „spirituell“ informieren
 - sich über Mystik der Sufis und bestehende sufistische Bewegungen informieren und diese auf ihren spezifischen Zugang zu Gott untersuchen
 - Textarbeit zu „Wo bist du Gott?“ – In: *Dschalāl ad-Dīn Rūmī*: Sieh! Das ist Liebe! Ausgewählt und übertragen von Annemarie Schimmel. Chalice Verlag, Xanten, 2013
 - Auszüge aus: Murat Demiryürek, *Jung und Moslem* (Hayy Verlag) oder Kristiane Backer, *Der Islam als Weg des Herzens – Warum ich bin* (Berlin 2011) im Blick auf Spiritualität auswerten
-
- anhand geeigneter Texte die Gottesbeweise von al-Ghazali, Ibn Sina oder Ibn Ruschd erarbeiten
 - unterschiedliches Reden über Gott in der Philosophie bzw. Metaphysik wahrnehmen, z.B. „via negationis“, „deus absconditus“, „via eminentiae“, „via causalitatis“
 - Zusammenarbeit mit dem christlichen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht: sich über verschiedene Gottesbeweise informieren (z.B. ontologisch, kosmologisch, teleologisch, moralisch) und mit den islamischen Gottesbeweisen vergleichen

Module für die 9. und 10. Klasse

K2: Religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und anderen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären

K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen

- über die Beziehungen der Menschen untereinander

- über die Natur als Schöpfung Gottes

Additum:

Infragestellung von religiöser Weltdeutung

- Imam an-Nawawi: Gärten der Tugendhaften, Nr. 896 („Oh Kind Adams, ich erkrankte, doch du besuchtest mich nicht!“) interpretieren
- Aussagen des Hadith aktualisieren oder in Lebensgeschichten aufspüren
- Zusammenarbeit mit dem christlichen Religionsunterricht: Vergleichbare Aussagen in der Bibel zusammenstellen (z.B. Mt 25 – Gleichnis vom Weltgericht)
- Biographien von Menschen aus Geschichte und Gegenwart zusammenstellen oder Organisationen untersuchen, die gemäß Bukhari Nr. 20 (Aufruf zum Frieden stiften) aus religiösen Motiven zum Frieden beigetragen haben bzw. beitragen

- Beispiele finden, welche Naturphänomene zur Erkenntnis Gottes führen können (z.B. nach Koran 2:164)
- anhand von Bildern erarbeiten, inwieweit sich in der islamischen Kunst, Architektur und Kalligraphie die Ordnung der Schöpfung Gottes widerspiegelt
- mathematisch-geometrische Ordnung in der Natur als Spiegel der Schöpfung Gottes entdecken
- Auszüge aus: Ibn Tufail, Hayy Ibn Yaqdhan, *Ein muslimischer Inselroman* (edition Viktoria, Wien 2013), im Blick auf die Erkenntnis Gottes auswerten

- Begriffe differenzieren: Atheismus, Antitheismus, Agnostizismus
- sich mit klassischen religionskritischen Positionen auseinandersetzen, z.B. L. Feuerbach, Gott als Wunschprojektion, K. Marx, Religion als Tröstungsmittel, S. Freud, Religion als Illusion
- Arbeiten mit einem Film, z.B. „Theodizee – Gott und das Leid“ (FWU 2012); darin: „Wenn Glaube an Grenzen stößt“ (25 min)
- Antwortversuche aus der jüdisch-christlichen Tradition zu der Frage, wie es möglich ist, dass Gott Leid zulassen kann, mit dem Umgang mit Leid im Islam vergleichen

- ↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem christlichen Religionsunterricht und Ethik zu religionskritischen Positionen bzw. zum Umgang mit dem Theodizeeproblem

<p>K5: Die Umsetzung und die Einhaltung von Ausdrucksformen islamischen Glaubens kennen und reflektieren</p> <p>K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten</p> <p>K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<p>Dem Wort Gottes Gestalt im Leben geben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stärkung des Glaubens • Fehlinterpretationen entgegenwirken, die dem Wesen des muslimischen Glaubens widersprechen 	<ul style="list-style-type: none"> – Recherche zur Suche nach neuen Begründungsmustern und Ausdrucksformen von Religiosität, z.B. im Musikbereich, im Banken- und Versicherungswesen, bei der Stellung der Frau – sich über Institutionen (Fatwa-Instanzen) informieren, die Aussagen zur Umsetzung von Geboten in einer pluralistischen Gesellschaft treffen und diese im Blick auf Realisierungsmöglichkeiten im Leben in Deutschland bzw. deren Grenzen erörtern – sich über soziale Projekte muslimischer Jugendlicher informieren – Plakat oder Flugblatt gestalten, z.B. „Glaube lohnt sich!“ – „Wir haben den Koran nicht auf dich herabgesandt, um dich unglücklich zu machen.“ (Koran 20:2) – Verfassen eines Essays zum Zusammenhang von Glauben und Lebensfreude – Ergebnisse des Wettbewerbs „Zeige mir den Propheten!“ (2007) auswerten – einen Artikel für die Schülerzeitung schreiben: „Fatalismus und Fanatismus können nach dem Willen Gottes nicht sein!“ – Situationen zusammenstellen, in denen der Name Gottes instrumentalisiert wird (z.B. privat, wenn mit dem Fluch bzw. der Strafe Gottes gedroht wird / politisch, wenn religiös begründete Machtansprüche geltend gemacht werden) und mit dem wahren Wesen Allahs kontrastieren – Bilder und Schlagzeilen des Missbrauchs von Religion zusammenstellen und dazu eine Protestcollage gestalten
--	--	---

Meine Lebenszeit ist begrenzt – Leben und Tod

Situation der Schülerinnen und Schüler

Sterben und Tod sind im Bewusstsein der Jugendlichen dieser Altersstufe entwicklungsgemäß nicht präsent. In der Regel spüren Jugendliche eine besonders starke Lebensenergie und Stärke. Sicherlich sind aber einige Heranwachsende bereits durch das Sterben von Familienangehörigen oder Bekannten mit dem Tod in Berührung gekommen.

Je nach Familienkonstellation und Migrationsbiographie werden durch einen Todesfall in der Familie hier in Deutschland Fragen nach Ort und Art der Bestattung aufgeworfen. Stirbt ein nahes Familienmitglied dagegen im Ursprungsland, dann entsteht eine besondere Betroffenheit durch die örtliche Trennung und folglich die fehlende Möglichkeit der Teilnahme am Trauerprozess vor Ort. Kinder und Jugendliche mit Bezug zu aktuellen politischen Konfliktherden können auf besondere Art und Weise für die politische Dimension des Todes sensibilisiert sein.

Obwohl viele Jugendlichen den familiären Trauerprozess um ein verstorbenes Familienmitglied gefühlsmäßig wegen der mehrtätigen Trauerrituale (i.d.R. islamisch nur drei Tage, kulturell aber unterschiedlich bis 40 Tage) intensiv erleben, wissen sie relativ wenig bis gar nichts über das Sterben im Krankenhaus, über Phasen des Sterbens, über Sterbe- und Beerdigungsriten in ihrer Religion und über die (auch neuartigen) Umgangsformen mit Sterben und Tod in ihrer Lebenswelt. Der Trauerprozess in Migrantenfamilien wird bisher vielfach von den vielen organisatorischen Fragen des Transportes des Verstorbenen in die Heimat überschattet. Inzwischen nehmen jedoch immer mehr Muslime der jüngeren Generation die Möglichkeit der Bestattung in einem der in zahlreichen Städten Deutschlands eingerichteten muslimischen Gräberfeldern wahr.

In den Medien begegnen die Jugendlichen fast täglich dem Tod, nicht selten in Grausamkeitsszenen. Dieser mediale Massenkonsum von Sterben und Tod kann bei den Jugendlichen im Zusammenhang mit fehlender Primärerfahrung und gesellschaftlicher Verdrängung des Todes zu einer emotionalen Befindlichkeit führen, die sich unter Umständen als Abstumpfung und Desensibilisierung dem Tod gegenüber zeigt und existentielle Betroffenheit überlagert. Trotz der bewusstseinsmäßigen Todesferne der Schüler und Schülerinnen dieser Altersstufe und einer das Sterben und den Tod weitgehend ausgrenzenden „Konsum- und Erlebnisgesellschaft“, in der die Jugendlichen ihre ersten Lebensentwürfe entwickeln, ist auch damit zu rechnen, dass gerade durch diese Zukunftsperspektive dem Jugendlichen stärker als dem Kind Zäsuren, eigene (Zeit-)Grenzen und Vorstellungen von Verlust und Vergänglichkeit bewusst werden.

Begründung des Themas

Nach islamischem Verständnis ist eine Person in ihrer Ganzheit eine Synthese aus biologischem und geistigem Leben. Diese Einheit von Geist und Körper einer Person nennt man im Islam „*insān*.“ Jeder Mensch besitzt Würde, und unabhängig von seiner ethnischen Herkunft, seiner Sprache und seiner

Hautfarbe ist jedes menschliche Wesen eine Person. Dadurch wird er zum Ansprechpartner und Vertrauten Gottes: „Gewiss, Wir haben die Söhne Adams geehrt (mit Würde erschaffen)“ (Koran 17:70). Leben und Tod bilden in der islamischen Tradition eine untrennbare Einheit: Der Tod ist in dieser Vorstellung die Schwelle, an der das anvertraute irdische Leben an den Schöpfer zurückgeht. „Jedes Lebewesen (*nafs*) wird den Tod kosten; Und euch wird euer Lohn am Tage der Auferstehung vollständig gegeben; Und wer da vom Feuer ferngehalten und ins Paradies geführt wird, der soll glücklich sein.“ (Koran 3:185; 21:35; 29:57) Der Koran stellt den Tod nicht als das Ende des Menschen dar, sondern als das Tor vom Diesseits ins Jenseits.

Zu den Pflichten der Gemeinde gehören z.B. die Sterbebegleitung und Seelsorge am Sterbenden, sowie die Totenwaschung, das Totengebet und die Beerdigung des Gläubigen. Der letzte Besuch bei einem Sterbenden hat für den Muslim als Zeichen der Freundschaft und Solidarität große Bedeutung. Wenn es möglich ist, wird der Sterbende auf die rechte Seite gelegt, so dass sein Gesicht in Richtung Kaaba weist. Mit leiser Stimme wiederholt man das Glaubensbekenntnis in der Nähe des Sterbenden.

Nach dem Tod wird der Verstorbene rituell gewaschen, in ein Stück Stoff gehüllt und das Totengebet verrichtet. Anschließend wird der Tote mit dem Gesicht in Richtung Kaaba möglichst zeitnah bestattet. Die Bestattung in einem muslimischen Gräberfeld in Deutschland ist möglich, wobei es auch hier zeitlich begrenzte Ruhefristen gibt.

Grundsätzlich hat jeder Muslim einen Anspruch auf sein eigenes Grab. Eine gemeinsame Bestattung ist nur dann möglich, wenn eine entsprechende Notwendigkeit (*darūra*) vorliegt.

Der Mensch muss im Islam nach seinem Tod genauso ehrenvoll behandelt werden, wie er auch zu Lebzeiten in seiner Würde zu respektieren war, sodass z.B. die Exhumierung, das Ausstellen oder das Sezieren von Leichen verboten ist. Es gibt jedoch Ausnahmefälle, z.B. bei Vorliegen eines rechtlich schützenswerten Interesses.

In der islamischen Rechtswissenschaft wird der Tod als der völlige Stillstand von Herzschlag oder Atmung definiert. Angesichts moderner medizinischer Technologie stellt sich die Problematik des Hirntodes. Gemäß den Richtlinien der Scharia zur Todesfeststellung wird die Person rechtlich als tot betrachtet, wenn der völlige Stillstand aller Hirnfunktionen eingetreten ist. Damit ist prinzipiell auch die Organspende mit den Grundsätzen des Islam vereinbar²³ nach Einwilligung des Spenders oder seiner Familie.

In der Frage der Sterbehilfe vertritt der Islam folgende Meinung: Nach Koran²⁴ und Sunna²⁵ ist der Wunsch des Patienten, freiwillig zu sterben, inakzeptabel, gleich ob durch „passive“ oder „aktive“ Formen der Tötung.²⁶ Nach islamischer Ansicht gibt es kein individuelles Recht in dieser Angelegenheit, da die Entscheidung über das Lebensende Gottes Beschluss ist. In Ausnahmefällen (z.B. lebensverlängernde Maßnahmen) soll der Arzt die Angehörigen des Patienten entscheiden lassen.

²³ A. Sachedin: Hirntod und Organgewinnung. In: Th. Eich: Moderne Medizin und Islamische Ethik Biowissenschaften in der islamischen Rechtstradition. Freiburg 2008, S. 159

²⁴ Koran, 4:29,92; 5:30,32,95; 6:151; 17:33; 18:74; 25:68

²⁵ *Nawawī, Yahyā Ibn-Šaraf an-: Riyāḍ us-sālihīn*. Bd. 1, Garching : *Dār-us-Salām Schaible*, 1996, *Ḥadīṭ*-Nr. 1346-5

²⁶ Ninic, Franjo: Sterbehilfe: Grundsätzliche Positionen des Christentums und des Islams. München, GRIN, 2008, S. 79f

Module für die 9. und 10. Klasse

Das Prinzip des Islam ist der Respekt vor allem Leben²⁷. Der Mensch als die Krone der Schöpfung²⁸ Gottes hat bereits bei seiner Geburt seine Würde. Niemand besitzt sein Leben²⁹, denn das Leben ist ein Geschenk Gottes. Ein Mensch hat weder Macht über sich selbst noch über das Leben eines anderen Menschen³⁰. Daher darf man sich selbst keinen Schaden zufügen. Der Koran sagt hierzu: „*Tötet euch nicht selber*“³¹.

Einer der sechs Glaubenssätze im Islam ist der Glaube an das Leben nach dem Tod. Der Koran beschreibt, dass der Mensch nach seinem Tode für seine Taten Rechenschaft ablegen muss, dass die Aufrichtigen belohnt und die Boshaften bestraft werden. Nach dem Tod beginnt die *Welt von barzakh* (Zwischenstation zwischen dem irdischen und jenseitigen Leben – vgl. Koran 23:99f; 25:53; 55:19f), die bis zum Jüngsten Tag andauert. Danach folgen: die leibliche Auferstehung aller Geschöpfe (*ba^ʿth*), Versammlung der Geschöpfe vor Gott (*ḥašr*), persönliche Verantwortung vor Gott (*yawm ad-dīn*), die Fürsprache des Propheten (*šafāʿa*). Anschließend überqueren alle Menschen eine Brücke (*širāt*) über *Dschahannam* und gelangen je nach ihren Taten entweder in das Paradies oder in die Hölle. Der Koran beschreibt das Paradies als ein Ort der Gottesnähe und des ewigen Friedens (*dar as-salām*) (z.B. Koran 2:25; 3:15; 55:54-56). Dort trifft man die vorher verstorbenen, geliebten Menschen (Hadith Tirmidi 2385 und 2386). Die Hölle wird dagegen als Ort der Qualen beschrieben (z.B. Koran 2:7; 29: 54-55). Gemäß einem Hadith verspricht Allah, dass Er jeden, der einen Funken (*zarra*) Glauben in seinem Herzen hat, ins Paradies führen wird.

Seit dem Mittelalter gibt es die Tendenz, Paradiesfreuden und Höllenqualen spirituell, also nur auf die Seele bezogen, zu verstehen, oder als symbolischen Ausdruck einer der menschlichen Einsicht unzugänglichen Welt. In der Sprache des Koran drückt sich die Hoffnung der Menschen auf die Erfüllung von Gerechtigkeit sowie der Wunsch nach Überwindung der Unvollkommenheit und Begrenztheit der menschlichen Existenz in der Welt aus. Darin drückt sich der Glaube aus, dass der Mensch letztendlich verantwortlich ist in dieser Welt und gegenüber Allah, für jedes sein Tun Rechenschaft ablegen und die Konsequenzen seines Tuns und Lassens tragen muss, und dies über den Tod hinaus. Paradies und Hölle sind letztlich Konkretionen dessen, was gewollt ist, also eine Doppelstrategie von Lob und Tadel.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Bei dem Thema geht es darum, mit den Schülerinnen und Schüler die Perspektiven des Lebens angesichts seiner Grenzen zu reflektieren. Besondere Sensibilität ist geboten, wenn Jugendliche mit einer lebensbedrohenden Krankheit oder dem Tod eines nahestehenden Menschen konfrontiert werden. Die Lehrkräfte sollten in diesem Fall Unterstützungsangebote z.B. von Seelsorgerinnen bzw. Seelsorgern oder dem schulpsychologischen Dienst in Anspruch nehmen; ggf. muss auf die Behandlung des Themas im Unterricht ganz verzichtet werden. Ebenso ist bei der Leistungsmessung besonders sensibel vorzugehen; evtl. muss in Phasen zu großer emotionaler Betroffenheit ganz darauf verzichtet werden.

²⁷ B. Krawietz: Die Hurma, Berlin 1991, S. 91

²⁸ A. Aymaz: Der Islamische Glaube. Verlag Line Marketing 2002, S. 79

²⁹ B. Krawietz, a.a.O., S. 91f

³⁰ ebd. S. 92

³¹ Koran, 4:29; 4:92f; 6:151; 17:33; Krawietz, Die Hurma, S. 91

Angesichts der Verdrängung des Todes in der Gesellschaft einerseits und seiner medialen Inszenierung andererseits ist eine behutsame Heranführung an das Thema „Tod und würdiges Sterben“ notwendig, z.B. durch Expertengespräche oder außerschulische Lernorte (Hospiz, Moscheegemeinde, Bestattungsunternehmen etc.), in denen unmittelbare Erfahrungen stattfinden können. In diesem Rahmen können religiöse Rituale als tröstend und entlastend begriffen werden.

Durch die Beschäftigung mit der Sichtweise von Leben und Tod in Koran und Sunna kann den Schülerinnen und Schülern der Sinn von Leben und Tod verdeutlicht und gezeigt werden. Der Tod bedeutet nicht das absolute Ende des Lebens, sondern stellt den Zugang zu einer anderen, besseren Welt dar. Wichtig ist es, dabei herauszustellen, dass der Glaube an vollkommene Gerechtigkeit und ewiges Glück im Jenseits nicht dazu führen darf, eigene Anstrengungen zur Verbesserung der diesseitigen Welt zu vernachlässigen oder Lebensfreude zu verlieren.

Der Unterricht muss im Blick haben, dass die islamische Vorstellung der Hölle nicht dazu führen darf, Ängste und resignative Tendenzen bei den Heranwachsenden zu verstärken. In diesem Sinne ist an das Hadith zu erinnern, gemäß dem Allah als liebender und barmherziger Gott jedem, der einen Funken Glauben in seinem Herzen hat, ins Paradies führen wird.

Die Begrenztheit des Lebens ist existentieller Gegenstand aller Religionen und Philosophien. Daher ist es unabdingbar, bei diesem Thema interreligiös zu arbeiten oder auch nicht-religiöse Vorstellungen zu erörtern. In Auseinandersetzung mit den Vorstellungen anderer wird Empathie und Verständnis für andere befördert; die eigenen Vorstellungen können tiefer reflektiert werden. Hier muss die heterogene Beschaffenheit der Lerngruppe mit einbezogen werden

Aufgrund der medizinischen und technischen Entwicklungen in der heutigen Gesellschaft werden Fragen der Grenzen und Begrenztheit des Lebens in einer neuen Weise aufgeworfen und neu diskutiert. Für einen mündigen Glauben ist es unabdingbar, einen eigenen Standpunkt in Fragen wie z.B. Sterbehilfe oder Organspende argumentativ vertreten zu können. Daher müssen im Horizont der islamischen Glaubenstexte diese aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und ethische Fragestellungen reflektiert werden. Dies muss exemplarisch an einem der genannten Problemfelder geschehen.

Insgesamt hat das Thema große Relevanz für die Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler. Es bietet konkrete Antworten für zentrale Fragen der Lebensgestaltung in Verantwortung und mit Lebenszuversicht.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p> <p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<p>Umgang mit Sterben und Tod im Umfeld der Schülerinnen und Schüler und in der Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angst, Verdrängung, Verzweiflung • Tabuisierung • Tod als Ausweg • Tod in den Medien / Vermarktung des Sterbens 	<ul style="list-style-type: none"> – „Lernanlass“ schaffen: z.B. „Deine Klassenkameradin war gestern wegen der Beerdigung ihres Vaters nicht in der Schule. Wie begegnest du ihr?“ oder „Die Mutter deiner Freundin ist an Krebs gestorben. Deine Freundin bittet dich um ein Gespräch. Wie gehst du damit um?“ – Metaphern oder Redewendungen der Lebensabschnitte bzw. des Todes zusammenstellen – Gedankenexperiment, z.B. zu „Wenn ich ewig leben könnte“ oder „Was würde ich tun, wenn ich nur noch einen Tag zu leben hätte“ – Analyse und Deutung von Traueranzeigen im nichtmuslimischen Umfeld der Schülerinnen und Schüler – Rituale (z.B. Totengebet) aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler zusammenstellen – Pro-Contra-Diskussion, z.B. zu „Brauchen wir festgelegte Beerdigungsrituale?“ – Arbeit von „Trauergruppen“ (Selbsthilfegruppen) kennen lernen – sich über anonyme Bestattungen oder virtuelle Bestattungen im Internet informieren und darüber diskutieren – Analyse von Fernsehprogrammen, Filmen, Berichterstattung in Nachrichten etc. <p>↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch: Barocklyrik oder Lektüre einer Ganzschrift, z.B. Zeevaert, Sigrid: <i>Max, mein Bruder</i></p>
<p>K2: Religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen</p> <p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p>	<p>Leben und Tod in Koran und Sunna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leben als Geschenk Gottes, das mit Verantwortung und Lebensfreude zu gestalten ist • Leben als Prüfung für das Jenseits 	<ul style="list-style-type: none"> – Wünsche für ein neugeborenes Kind formulieren – Mindmap zu „Leben in Verantwortung und Lebensfreude“ erstellen und mit den Vorstellungen von Leben bei muslimischen Vorbildern (z.B. Chadischa) vergleichen – den Bericht über den Tod des Propheten (aus der Biographie des Muhammads oder Koran 3:144) im Blick auf die Vorstellung von Leben und Tod untersuchen – Koran 3:145 im Blick auf den Zusammenhang von Diesseits und Jenseits auswerten

K4: Am interreligiösen Dialog argumentierend teilnehmen

- Tod als Grenze
- Tod als Möglichkeit der Begegnung mit Verstorbenen und den Propheten
- Tod als notwendiger Übergang zu Allah

Deutungen des Todes in anderen Religionen und in nichtreligiösen Vorstellungen

- Tod und Auferstehung im Judentum oder Christentum
- Reinkarnationslehre / Nirwana im Hinduismus bzw. Buddhismus

- aus passenden Koranstellen / Hadith einen informativen Text über die Aussagen des Islam zu Tod für ein christliches Religionsbuch / ein Ethikbuch erstellen
- aus Sachtexten oder Koransuren Kennzeichen der Jenseitsvorstellungen herausarbeiten (z.B. Sure 36:55-65; 55; 56 oder 76; eine deutschsprachige Koranausgabe verwenden, in der die vielschichtige Bedeutung arabischer Ausdrücke beachtet wird)
- Gespräch über Sinn und Berechtigung von Paradies- und Höllenbildern führen, z.B. zusätzlich am Beispiel von Sure 69: 19 – 37
- Paradiesvorstellungen, z.B. in der Werbung, auf (islamisch-) religiöse Elemente untersuchen
- ↔ Querverbindung zum Modul „Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott“
- Textarbeit z.B. zu Jes 2 (Völkerwallfahrt zum Zion); Jes 11 (messianisches Friedensreich); 1. Kor 15,42-44 und 53-55 (Auferstehung bei Paulus) oder Off 21,1-4 (neue Heimat, neue Erde)
- Arbeiten mit Bildern zur Auferstehung Jesu
- Friedhofsbesuch – Beobachtung der Gestaltung der Gräber und Interpretation im Blick auf Lebens- und Todesvorstellungen
- Entwurf eines örtlichen „Friedhofführers“
- Bräuche der Sterbekultur mit eigenen vergleichen / gegenseitige Schülerbefragung
- „Mors moriendi“ – Formen in Geschichte und Gegenwart zusammenstellen
- Interpretation von Gedichten zu Tod und Auferstehung, z.B. K. Marti: „Was kommt nach dem Tod?“ oder M.L. Kaschnitz: „Ein Leben nach dem Tod“ (aus: Kein Zauberspruch. Gedichte, 1977)
- sich aus Sachtexten die hinduistische Lehre der Wiedergeburten erschließen (Karma, Samsara)
- Konsequenzen der Karma-Lehre für die persönliche Einstellung und für das Leben in der Gesellschaft erörtern
- Wege der Erlösung im Hinduismus zusammenstellen
- Informationen zum Nirwana zusammenstellen (Lexikon, Internet) und mit islamischen und christlichen Vorstellungen vom ewigen Leben vergleichen
- Bilder zum Rad des Lebens / Rad des Werdens im Blick auf die Vorstellungen von Wiedergeburt erklären
- Mandalas als mythische Bilder der Wiedergeburten interpretieren und/oder gestalten

K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen

K1: Ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

- Nichtreligiöse Einstellungen zum Tod

- Tod und Sterben aus wissenschaftlicher Sicht

Kontroverse Diskussionen um die Grenzen und Begrenztheit des Lebens

- Selbsttötung

- Sterbehilfe

- Konsequenzen aus den vier edlen Wahrheiten Buddhas im Blick auf Leben und Sterben erörtern
- Vergleich des Sterbens bei Buddha, Jesus und Muhammad

- anhand von Texten verschiedene Einstellungen zum Tod vergleichen, z.B.:
 - Epikur: „Der Tod geht uns nichts an“
 - Montaigne: „Dem Tod ins Gesicht sehen“
 - Sokrates Rede vor seiner Hinrichtung
 - Freud: „Tod als narzisstische Kränkung“
 - Todesvorstellungen im Marxismus oder Existentialismusund die sich daraus ergebende Haltung zum Leben bzw. zum Weltbild erörtern

- sich über die verschiedenen Definitionen von Tod informieren (z.B. medizinisch, juristisch, philosophisch)
- Berichte von Menschen zu Nahtoderlebnissen aus verschiedenen Kulturen und Religionen auswerten

- Grundprinzip des Suizidverbotes erläutern
- Motive für Suizide zusammenstellen
- über die Angemessenheit der Begriffe Suizid, Selbstmord und Freitod diskutieren
- Expertengespräch mit einem „Notfallseelsorger“
- sich über die Arbeit des Vereins „Freunde fürs Leben“ (www.frnd.de) informieren
- Arbeit mit Filmen, autobiographischen Berichten etc., z.B. zu Menschen, die Selbstmordattentate nicht ausgeführt haben

- sich über die Gesetze zur aktiven und passiven Sterbehilfe informieren
- „Sterbehilfe, ja oder nein?! – Eine eigene Position auf der Grundlage des islamischen Glaubens einnehmen

↪ fachübergreifendes Projekt mit dem christl. Religionsunterricht / Ethik und Geschichte: Euthanasie im 3. Reich – auch regionale Recherchen, z.B. nach Krankmord

	<ul style="list-style-type: none"> • Organspende – Organhandel • Begleitung von Todkranken in Würde in Familie oder Hospiz 	<ul style="list-style-type: none"> – sich über die medizinischen Hintergründe zur Organspende informieren – Stellungnahmen zu Organspenden von muslimischer und kirchlicher Seite vergleichen – Pro-Contra-Diskussion: Chancen und Risiken von Organspenden – sich mit dem Organspendeausweis kritisch auseinandersetzen ↔ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Religion und Ethik – sich über die Arbeit der Hospizbewegung informieren, z.B. durch Expertenbefragung eines Hospizhelfers – Außerschulischer Lernort: Besuch im Altenheim / Altenpflegeheim
<p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p> <p>K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten</p>	<p>Konsequenzen für das eigene Leben angesichts der Begrenztheit der Lebenszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortliches Leben im Hier und Jetzt mit Lebensfreude und Zuversicht • Mit der Trauer leben 	<ul style="list-style-type: none"> – Aufgreifen und erneute Durchführung des Gedankenexperiments: „Wenn ich ewig leben könnte“ – eine Ausstellung zum Thema „Lebenszeit“ zusammenstellen – Schreibmeditation: „Wenn ich noch einen Tag, einen Monat, ein Jahr zu leben hätte“ – Kreatives Arbeiten zu dem Hadith „Vielzahl der Wege zum Guten“ (Bukhari Nr. 122) ↔ Querverbindung zum Modul „Immer nur arbeiten? – Arbeit und Sinn des Lebens“ – Rituale der Trauer auf ihre Hilfestellung im Trauerprozess hin untersuchen – „Beileidskarte“, z.B. an einen christlichen Mitschüler / eine christliche Mitschülerin mit tröstenden Worten aus dem Koran formulieren – Trauergedicht schreiben (vgl. Lernanlässe oben)

Menschenwürde (*karāma*) und Menschenrechte (*huqūq*) – Grundlagen gelingenden Zusammenlebens

Situation der Schülerinnen und Schüler

Zwar bestehen unter muslimischen Schülerinnen und Schülern bezüglich der Intensität der Glaubenspraxis große Unterschiede, dennoch hat die Religion im alltäglichen Leben der jungen Muslime in der nicht-islamischen deutschen Umwelt, in der oft das Bedürfnis besteht, religiöse Identität und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime zu bekunden, zentrale Bedeutung.

Schülerinnen und Schüler dieses Alters haben jugendtypische Bedürfnisse nach Anerkennung, Orientierung oder Protest gegen Ungerechtigkeiten. Diese idealistische Einstellung kann von radikalen Gruppierungen missbraucht werden, die ein Bild des Islam zeichnen, das seinem Wesen nicht gerecht wird und andere Denkweisen und Lebensformen ausgrenzt; solche Gruppierungen machen sich auch die internetaffine Jugendkultur zu Nutze. Damit können theologisch-fundamentalistische oder verschwörungstheoretische Argumentationsmuster vermittelt sowie „Freund-Feind-Denken“ befördert werden. Das Gefühl, als Muslim oder einer Nichtbeachtung, Ablehnung oder gar Unterdrückung ausgesetzt zu sein, kann dazu führen, dass mancher muslimischer Jugendlicher gegenüber der pluralistischen Gesellschaft ambivalente, wenn nicht ablehnende Einstellungen zeigt und eine Art Re-Ethnisierungstendenz entwickelt.

Neben solchen Optionen gibt es für junge Muslime natürlich auch vielfältige Anknüpfungspunkte an jugendkulturelle Entwicklungen und Trends (z.B. Styleislam, Pop-Islam), wie sie für pluralistische Gesellschaften wie die Bundesrepublik typisch sind. Hier liegt ein Ansatzpunkt für gemeinsames Suchen nach Antworten auf Fragen und Probleme des Alltags sowie eines gelingenden Lebens für alle.

Begründung des Themas

Die Erschaffung des Menschen zählen Muslime als einzigartiges Zeichen der Allmacht Gottes, denn dieses Geschöpf (Mensch) bekommt explizit einen gewissen Anteil des Geistes Gottes eingehaucht: „Wenn ich ihn dann geformt und ihm Geist von mir eingeblasen habe, dann fällt (die Engel) (voller Ehrfurcht) vor ihm nieder“ (Koran 38:72). Dieser symbolische Ehrungsakt des Menschen als ein zentrales Element der gesamten islamischen Schöpfungsgeschichte bildet eine wichtige Grundlage für die besondere Würde (*karāma*) des Menschen, die Gott ihm verliehen hat: „Nun haben wir fürwahr den Kindern Adams Würde verliehen“ (Koran 17:70). Es geht hier um den Menschen und somit um die Gleichwertigkeit aller Menschen trotz ihrer unterschiedlichen Lebensformen und -wege, die Gott aus dem einen und selben Wesen erschaffen hat: „Und Er ist es, der euch aus einem einzigen Wesen hat entstehen lassen“ (Koran 6: 98).

Ein weiteres Element seiner Würde gründet in der Vernunftbegabung des Menschen, die ihm in seiner Natur als Vermögen zur Erkennung und Unterscheidung von Gut und Böse mitgegeben wurde (vgl.

Koran 90:10). Diesem vernunftbegabten Menschen wird eine Willensfreiheit übertragen, die die Voraussetzung für das zentrale Gebot der persönlichen Verantwortung vor Gott bildet.

Ferner hebt die Schöpfungsgeschichte die mehrfache Auszeichnung des Menschen dadurch hervor, dass er von Gott gelehrt bzw. belehrt wurde. Die Belehrung deutet einerseits auf die Sprachfähigkeit des Menschen hin, die ihn befähigt, mit dem Wort Gottes, mit sich selbst und seiner Umwelt reflexiv umgehen zu können. Andererseits deutet sie auf das Wort Gottes (*wahy* bzw. *hudā*), das dem Menschen zur Orientierung im Leben gegeben wird (vgl. Koran 2:38). Diese Rechtleitungsgrundlage (*hudā*) kann ursprünglich nur den Sinn haben, den Menschen zu schützen. Sie wird in den allgemeinen Prinzipien des Islam als Normstruktur verrechtlicht: Schutz des Lebens, der Religion, der Vernunft, der Nachkommenschaft, des Vermögens. Die Rechtleitung Gottes an die Menschheit widerspricht nicht dem Universalanspruch der Menschenwürde (*karāma*) und der Menschenrechte (*huqūq*).

In diesem Kontext ist jeder Muslim / jede aufgerufen, für die Belange aller Menschen einzutreten. In der heutigen multikulturellen, globalisierten Gesellschaft sind alle Religionen aufgefordert, bei der Entwicklung und Förderung einer gerechten Grundlage friedlicher Kooperation und gewaltfreien Zusammenlebens mitzuwirken. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 erhob in ihrer Ursprungsidee diesen Anspruch und kann aus einer islamischen Perspektive als gute und solide Grundlage für weitere Kooperationen im Dienste der Menschheit betrachtet werden (vgl. Hadith Tirmidhi: „Der Gläubige sucht immer die Wahrheit; wo immer er sie findet, soll er sie aufnehmen.“). In der Verfassung der Bundesrepublik werden Menschenwürde und Grundrechte (GG 1–19) explizit geschützt und stellen eine vorstaatliche Grundlage des Zusammenlebens aller Menschen dar.

Die theologische Sicht blendet nicht aus, dass Menschenrechte immer wieder Gegenstand (inter)kultureller und (inter)religiöser Auseinandersetzungen waren und sind. Hierzu gehören insbesondere Fragen um die Stellung der Frau, um alternative Lebensformen oder die Religionsfreiheit. Innerhalb der islamischen Theologie werden diese Sachverhalte kontrovers diskutiert (s. u.). Unstrittig ist, dass für die Muslime eine universelle Verantwortung für die Wahrung insbesondere von Teilhaberechten der Menschen (z.B. Bildung, humane Arbeitsbedingungen, gerechter Lohn) besteht. Sie sind aus ihrem Selbstverständnis als *Kalifa* (Statthalter) Gottes beauftragt, auf Verletzungen der Menschenrechte hinzuweisen und auf deren Beseitigung im Rahmen eigener Möglichkeiten hinzuwirken.

Religionsfreiheit und Apostasie

Nach Artikel 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jeder Mensch Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, in der Öffentlichkeit oder privat, durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Vollziehung von Riten zu bekunden. Nach islamischer Auffassung wird die Annahme oder die Verweigerung des Glaubens als das Geheimnis der Beziehung zwischen Gott und dem Menschen verstanden („*Wenn dein Herr wollte, würden die, die auf der Erde sind, alle zusammen gläubig werden. Bist du es etwa, der die Menschen zwingen kann, gläubig zu werden?*“ Koran 10:99). Daher gilt der allgemeine Grundsatz: „*Es gibt keinen Zwang in der Religion.*“ (Koran 2:256) Dieser Grundsatz gilt als das Fundament der islamischen Toleranz in Sachen des Glaubens und der religiösen Praxis.

Module für die 9. und 10. Klasse

Der Koran stellt jedoch auf der anderen Seite fest, dass der Zugang zum Glauben offen und die Annahme des Glaubens möglich ist: *„Wer nun will, möge glauben, und wer will, möge ungläubig sein.“* (Koran 18:29). Somit ist positive wie negative Religionsfreiheit auch islamisch gewährt.

In der aktuellen theologischen Diskussion ist das Recht auf den Wechsel der Religion oder die Abkehr von der Religion unstrittig.

Der Koran weist ausdrücklich darauf hin, dass das Urteil über Menschen, die sich vom Islam abwenden, allein in Gottes Hand liegt: *„Allah wird am Tag der Auferstehung über das richten, worüber ihr uneinig zu sein pflegtet.“* (Koran 22:69). Im Sinne des Koran und den historischen Kontext bedenkend, kommt z. B. Mahmud Shaltut, früherer Scheikh der Azhar-Universität, 1997 zu der Auffassung: *„Viele Rechtsgelehrte meinen, dass ... der Unglaube allein kein Grund ist, das Blut (des Ungläubigen) freizugeben...“* .

Zweifel an der islamisch begründeten Religionsfreiheit nähren immer wieder die folgenden Textstellen, die zu belegen scheinen, dass der Koran weniger tolerant ist gegenüber den Muslimen, die ihren Glauben ablegen; sie werden im Jenseits bestraft: *„...Aber wenn einer von euch sich von seinem Glauben abwenden sollte und als Leugner der Wahrheit sterben sollte – diese sind es, deren Werke zunichte werden in dieser Welt und im kommenden Leben; das sind die Gefährten des Feuers; sie werden darin ewig weilen.“* (Koran 2:217). Diese Regelung war zunächst auf die besondere Situation der islamischen Gemeinde in den kriegerischen Auseinandersetzungen mit den heidnischen Mekkanern beschränkt: Damals waren manche zum Islam Bekehrte wieder abgefallen, das junge islamische Staatswesen sah sich in Gefahr. In diesem Zusammenhang verstand sich das Abwenden vom Glauben als Fahnenflucht oder Hochverrat. Trotzdem hat sich in der Geschichte des Islam die Verfolgung und auch Tötung Glaubensabtrünniger herausgebildet.

Bezogen auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler in Deutschland folgt daraus, dass weder soziale Sanktionen noch repressive Maßnahmen die religiöse Orientierung und Bindung der Heranwachsenden beeinflussen dürfen.

Verhältnis zwischen Männern und Frauen

Nach Artikel 1 und 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN sind alle Menschen frei und gleich an Würde geboren und haben Anspruch auf alle Menschenrechte unabhängig von z.B. Rasse, Hautfarbe oder Geschlecht. Auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Islam vom 19. September 1981 betont in Artikel 3 das Recht auf Gleichheit und begründet den gleichen menschlichen Wert aller Menschen mit dem Ausspruch des Propheten anlässlich der Abschiedswallfahrt: *„Ihr seid alle von Adam, und Adam ist von Staub.“* Trotzdem ist die Position der Frauen in vielen muslimischen Ländern oder das Verhältnis von Mann und Frau allgemein auch heute noch von patriarchalischen Strukturen oder einer patriarchalischen Deutung von Koran und Sunna bestimmt, so dass Frauen in eine benachteiligte Position gedrängt werden.

Liest man hingegen die Botschaft des Korans bzgl. der Frauen im Ganzen und eingebettet in den historischen Kontext, wird man feststellen, dass die Gleichberechtigung von Frau und Mann durchaus dem Koran entnommen werden kann. Männer und Frauen werden dort als Geschwister, als Partner, als Freundin und Beschützer des anderen beschrieben. Nach islamischer Auffassung sind Mann und Frau sich ergänzende Partner in einer harmonischen Schöpfung.

Der Islam billigt den Frauen gleiche Rechte zu, betont aber, dass diese Rechte nicht zwangsläufig identisch sein müssen. Demnach sollen Mann und Frau in den Bereichen gleich behandelt werden, in denen sie von „Natur“ aus als gleich gelten und unterschiedlich behandelt werden, in denen ihnen eine unterschiedliche Veranlagung zugeschrieben wird. Aus dieser Perspektive ist die Gleichbehandlung von Mann und Frau in den Bereichen, in denen sie der Islam biologisch als ungleich betrachtet, eine Ungerechtigkeit, da damit die unterschiedlichen Bedürfnisse von Männern und Frauen unberücksichtigt blieben.

Diese biologistische Perspektive führte bei androzentrischer Auslegung des Koran (insbesondere in Bezug auf Koran 4:34) zu geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen von Frau und Mann mit der typischen Aufgabenverteilung und Unterordnung der Frau gegenüber ihrem Ehemann und lieferte durch die Zuordnung bestimmter Eigenschaften als weiblich oder männlich besonders in patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen das Instrumentarium zur Unterdrückung der Frau. Nicht wenige zeitgenössische Muslime widersprechen dieser Betrachtung und verstehen diese Aussagen des Korans, die auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hinweisen könnten, nur als Hinweis auf unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten zwischen den Geschlechtern und betonen, dass jeder das Recht dazu habe, seinen Begabungen gemäß gefördert zu werden. Demnach dürfen die Rollen von Männern und Frauen aufgrund ihres Geschlechtes nicht auf bestimmte Tätigkeiten eng geführt werden.

Historisch hat der Koran, indem er eine Reihe von Sozialreformen wie etwa die Erschwerung der Scheidung, Gleichheit vor dem Gesetz, das Recht auf persönliches Eigentum, Geburtenkontrolle auch ohne Einwilligung des Mannes etc. einführte, zwar die Position und die Rechte der Frau zu jener Zeit wesentlich gestärkt, ohne dabei - eben aus heutiger Perspektive - patriarchalische Züge der damaligen Gesellschaft ganz überwunden zu haben. Im Zuge eines weltweiten Gender-Diskurses findet eine zunehmende Auseinandersetzung mit emanzipatorischen Positionen über die Rolle der Frau im Islam statt. Dabei werden die Aussagen des Korans, die als frauenbenachteiligend interpretiert werden könnten, kontextgebunden verstanden und hervorgehoben, dass jeder das Recht dazu habe, seinen Begabungen gemäß gefördert zu werden. Ohnehin praktizieren in Deutschland sozialisierte unterschiedliche Lebensstile. Nicht wenige von ihnen scheinen einen eigenen authentischen islamischen Weg jenseits kulturbedingter familiärer Orientierungen gefunden zu haben, der es ihnen ermöglicht, Religiosität und moderne Lebensauffassung zu kombinieren.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Ausgehend von Erfahrungen der Verletzung von Anerkennung bzw. der Erfahrung von Ungerechtigkeit im Leben der Schülerinnen und Schüler können sie sich dem Begriff der Würde eines Menschen zunächst über den alltäglichen Sprachgebrauch nähern. Bei der ersten Beurteilung solcher Situationen im persönlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler wird darauf zu achten sein, dass vor allem die Hintergründe für persönlich empfundenes Unrecht im Zusammenhang mit dem muslimischen Glauben (z.B. islamische Feiertage, Speisegebote, Kopftuch) differenziert beleuchtet werden dahingehend, dass die grundsätzliche Rechtsprechung in Deutschland und das Prinzip der weltanschaulichen Neutralität des Staates mit beachtet werden. Um für die Problemzusammenhänge einer globalisierten Welt zu sensibilisieren, ist es notwendig, dass der Blick der Schülerinnen und Schüler auch auf weltweite Ungerechtigkeiten gelenkt wird.

Module für die 9. und 10. Klasse

Die Grundlagen der Menschenwürde aus islamischer Sicht können mit Hilfe von entsprechenden Koranversen oder islamisch-theologischen Texten ebenso erschlossen werden wie der Zusammenhang von Menschenwürde und Menschenrechten. In Auseinandersetzung z. B. mit der Rechtsgrundlage des deutschen Staates, dem Grundgesetz, insbesondere Art. 1, sowie mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN können Schülerinnen und Schüler die grundsätzliche Vereinbarkeit von säkularem und ihrem religiösen Denken und Handeln im Blick auf die Verwirklichung von Menschenrechten entdecken. Diese Vereinbarkeit bildet die Grundlage, sich unabhängig von Religion oder Weltanschauung gemeinsam gegen Menschenrechtsverletzungen und im Rahmen der universellen Weltverantwortung eines jeden Muslims/ einer jeden für ein gelingendes Leben für alle einzusetzen. So kann verdeutlicht werden, dass über die Grundlage von Koran und Sunna hinaus Menschenwürde und Menschenrechte als universelle Prinzipien bei der Gestaltung des Zusammenlebens in der Gesellschaft und in einer globalisierten Welt Berücksichtigung finden.

Immer wieder kommt es aber auch im Blick auf die Menschenrechte zu Spannungen zwischen islamischer Tradition und Normen unserer pluralistischen Gesellschaft. Hier gilt es, konstruktive Bewältigungsstrategien anzubieten, die darauf zielen, dass Handlungen nicht legitimiert werden können, die außerhalb der demokratischen Rechtsordnung stehen. Es gilt darüber hinaus bewusst zu machen, dass es nicht dem Bild eines liebenden und barmherzigen Gottes entspricht, Menschen mit anderen Denkweisen und Lebensformen zu diskriminieren und auszugrenzen.

Bei der Behandlung der Menschenrechtscharta ist auf exemplarisches Arbeiten, z.B. in projektorientiertem Unterricht, sowie auf eine inhaltliche Akzentverschiebung gegenüber den Aspekten der Orientierungsstufe („Kinderrechte“) zu achten.

Durch die Aufnahme des Menschenrechtsgedankens als epochales Schlüsselproblem / Querschnittsthema leistet der IRU einen wichtigen Beitrag zum allgemeinen Erziehungsauftrag von Schule.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<p>Erfahrungen von Verletzungen der Würde und der Rechte von Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> • im persönlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler • im gesellschaftlichen Umfeld und weltweit 	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstorming / Mindmap, z.B. zu „Was empört mich?“ – Auswertung im Hinblick auf die Verletzung der menschlichen Würde – Umfrage, z.B. zu Formen der unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Jungen – ABC „Gerechtigkeit“ bzw. „Ungerechtigkeit“ gestalten – erste Begriffsbestimmung „Menschenwürde“, evtl. auch durch kreative Gestaltung von Texten, Collage, Symbolen – Collage aus Zeitungsmeldungen, Internet, Veröffentlichungen von Hilfsorganisationen (z.B. Staatenberichte von amnesty international oder Human Rights Watch; vgl. z.B. Unesco-Bildungsserver http://www.dadalos-d.org) über Verletzungen von Menschenrechten – Weltkarte erstellen, in der Länder markiert werden, in denen Menschenrechtsverletzungen geschehen
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p> <p>K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Die Grundlagen für die Menschenwürde aus islamischer Sicht: Willensfreiheit, Vernunftbegabung sowie Verantwortung zur Gestaltung und Bewahrung der Schöpfung</p> <p>Menschenrechte und -pflichten, die sich aus der Menschenwürde als Grundlagen des Zusammenlebens ergeben</p>	<ul style="list-style-type: none"> – vergleichende Textarbeit zu Koran 17:70 und Koran 49:13 unter Herausstellung der Menschenwürde (<i>karāma</i>) als Grundwert, d.h. der Gleichheit der Menschen als Menschen vor Gott mit der Konsequenz der universalen Geltung der Menschenwürde – Textarbeit zu einem theologischen Text (z.B. A. Falaturi: <i>Der Islam im Dialog</i>. Hamburg ⁵1996, S. 125-127) und Erstellung einer Strukturskizze – aus Koran 18:29; 17:84; 19:95; 33:72; 90:10 das islamische Menschenbild erarbeiten (Freiheit und Verantwortung; Vernunftbegabung) – Auflistung von Rechten und Pflichten, die sich aus dem islamischen Menschenbild / Menschenwürde ergeben, z.B. auch auf der Grundlage von Koran (5 Prinzipien: Schutz des Lebens, der Religion, der Vernunft, der Nachkommenschaft, des Vermögens) – Den Vertrag von Medina hinsichtlich der Verwirklichung von Menschenrechten untersuchen – Vergleich der koranischen Begründung der Menschenwürde mit politisch-rechtlichen Festlegungen, z.B. Grundgesetz Art. 1 (Menschenwürde als vorstaatlicher Grundwert) – auf der Grundlage der Menschenwürde eine eigene Menschenrechtscharta in der Klasse erarbeiten und kategorial strukturieren (liberale Rechte - Abwehrrechte, soziale Rechte - Anspruchs- bzw. Teilhaberechte) und in eine Rangfolge bringen

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

K3: Islamische Grundideen (Würde des Menschen, Schutz des Lebens, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen

Konstruktive Bewältigung von Spannungen zwischen islamischer Tradition und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft im Blick auf die Menschenrechte

- Religionsfreiheit / Apostasie
- Gleichberechtigung von Mann und Frau

- Vergleich der eigenen Charta mit Deklarationen wie z.B. UN-Charta: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (10. Dezember 1948), Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) bzw. Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (4. November 1950)
- sich über das „Nürnberger Menschenrechtszentrum e.V.“ (NMRZ) informieren als Impuls für die eigene Auseinandersetzung mit einzelnen Menschenrechten
- Biographien zu Menschenrechtsverteidigerinnen und –verteidigern auswerten, z.B. von Mahatma Gandhi, Sophie Scholl, Dr. Ziba Mir-Hosseini (Einsatz für Frauenrechte im Iran), vgl. auch <http://kompass.humanrights.ch>
- Projektarbeit zu einzelnen Menschenrechten, z.B. Recht auf Asyl, Konsum und Menschenrechtsschutz
- ↪ fächerverbindende Zusammenarbeit mit Geschichte / Sozialkunde: Geschichtliche Entwicklung der Menschenrechtsidee
- Anfragen zu den Menschenrechten aus der Perspektive des islamischen Glaubens formulieren
- Beispiele für das Spannungsfeld islamische Normen – Normen der pluralistischen Gesellschaft, z. B. Kopftuch, Schwimmkleidung etc.
- Grundsatzklärung des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD) zur Beziehung der Muslime zum Staat und der Gesellschaft (20. Februar 2002) im Hinblick auf die Kompatibilität mit dem bundesrepublikanischen bzw. europäischen und dem UN-Menschenrechtsverständnis untersuchen – z.B. Aspekte vorgeben oder Antworten auf die Anfragen (s. o.) suchen
- ↪ Querverbindung zum Modul „Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott“
- Rechte von Minderheiten im Blick auf die Verwirklichung von Religionsfreiheit bzw. koranischer Normen untersuchen
- Rechte von Muslimen in Deutschland mit Rechten der Christen in muslimischen Ländern vergleichen
- aus den entsprechenden Koranversen (vgl. Begründung des Themas) eine zeitgemäße menschenwürdige Regelung betreffend Religionswechsel oder Glaubensabfall erarbeiten
- aktuelle Stellungnahmen zum Erlaub der Apostasie untersuchen, z.B. von DIYANET
- Fallbeispiele zu Fragen der Religionsfreiheit und ihrer Konsequenzen erörtern
- aus entsprechenden Koranversen eine zeitgemäße menschenwürdige Deutung des Verhältnisses der Geschlechter erarbeiten, auch unter Zuhilfenahme neuerer Koranexegesen (z.B. ZIF (Zentrum für islamische Frauenforschung und –förderung in Köln): „Ein einzig Wort“)
- Dilemmageschichten behandeln, z.B. Mädchen, die gerne sog. Männerberufe ergreifen wollen

<p>K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meinungs- und Pressefreiheit <p>Additum: Menschenwürde in Judentum und Christentum</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pro-Contra-Diskussion, z.B. zu „Elternzeit für junge Väter!“ oder „Gleicher Erziehungsstil für beide Geschlechter!“ führen, auch in Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch (Thema: Erörterung) – Internetrecherche zu Lebensbildern moderner islamischer Frauen – Chadischa und Aisha im Blick auf ihre Vorbildfunktion für heute untersuchen – Medien (Filme und Bücher) zu Rollenkonflikten analysieren, z.B. „Jamila“ (FWU 2009); „Das Mädchen Wadjda: Aufstand auf zwei Rädern“ (Saudi-Arabien 2013); „Aminas Lied“ (Autorin S. Heuck, 2003) – anhand von „prominenten“ Religionskritikern der islamischen Welt die Chancen und Grenzen von Meinungs- und Pressefreiheit erörtern, z.B. auf der Grundlage von Koran 2:256 bzw. Hadith Bukhari 4905: „Ich möchte nicht, dass von mir erzählt wird, Muhammad würde seine Begleiter umbringen.“ – Artikel für die Schülerzeitung verfassen, z.B. zum Spannungsfeld „Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit / Pressefreiheit contra Sittengesetz / Tradition / Tabus / Schamgrenzen“ – Vergleich von Koran 17:70 mit Gen 1, 26f: Universalität sowie Einheit von Rechten und Pflichten als Gemeinsamkeit; Gottesebenbildlichkeit als Unterschied – Textarbeit zu J. Moltman: Menschenwürde, Recht und Freiheit. Stuttgart / Berlin 1979, S. 18f „Menschenwürde als Wurzel aller Menschenrechte“ – Menschenrechtstradition seit der Aufklärung untersuchen
<p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p>	<p>Gemeinsam gegen Menschenrechtsverletzungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interviews bei Lokalpolitikern, Moscheegemeinden etc., inwieweit sie sich gegen Menschenrechtsverletzungen einsetzen – „Was keinen Preis hat, besitzt eine Würde (I. Kant)“ – einen Artikel für die Schülerzeitung verfassen – Konkrete Projekte von Menschenrechtsorganisationen zusammentragen und präsentieren – einen Leserbrief verfassen zu Situationen, die die Schülerinnen und Schüler empören und bei denen die Menschenwürde verletzt ist (s. o.) – einen Stand oder Dauerkiosk mit fair gehandelten Produkten in der Schule organisieren – Projekttag (interdisziplinär mit Sozialkunde, Geschichte, Ethik, Religion) zum „Internationalen Tag der Menschenrechte“ am 10. Dezember gestalten

„Immer mehr, immer besser!?“ – Schöpfung und Verantwortung

Situation der Schülerinnen und Schüler

Der rasante technische Fortschritt prägt die Heranwachsenden in ihrer Wahrnehmung von Mensch und Welt. Die Technik fördert grundsätzlich die Einstellung, dass die Welt mit ihrer Hilfe leichter zu meistern sei. Die Präsenz der Technik im Alltag intensiviert die Verschränkung von technischen und sozialen Veränderungen im Alltag und reduziert für die Heranwachsende die Möglichkeiten von Primärerfahrungen in Natur und Umwelt. Jungen und Mädchen wenden die Technik gleichermaßen nicht nur im bisher zweckrationalen und funktionsorientierten Sinne an, sondern sie verbinden mit Computer, Medien- und Informationstechnologien vielmehr Aspekte vermeintlich individualisierter Lebensstile mit entsprechendem emotionalem und ästhetischem Erlebnischarakter. Jedoch zeigen Jungen etwas stärkeres Interesse an den Grundlagen.

Die Heranwachsenden kennen heutzutage im Grunde kaum Technikskepsis. Dauerhafte Erreichbarkeit, Präsenz sowie Mobilität prägen als Normen zunehmend das soziale Handeln Jugendlicher; das Vertrauen in technische Sicherheitssysteme verschafft der Technik eine übergeordnete Autorität und zunehmende Abhängigkeit des Menschen. Dabei besteht die Gefahr, dass bestimmte Konsequenzen für das Wertesystem, z. B. die Verletzung der Menschenwürde und Personalität eines Menschen, ebenso übersehen werden wie Konsequenzen für die natürlichen Grundlagen (z. B. durch den ausufernden Konsum und die Ressourcen verbrauchende Produktion).

Immer wieder werden Jugendliche dieses Alters mit Verbesserungsprogrammen und Optimierungsvorstellungen für Mensch und Natur (Stichworte „perfekter Mensch“, „leidfreie Gesellschaft“) konfrontiert. Diese „Heilsversprechen“ können den blinden Glauben an die Allmacht der Technik forcieren.

Begründung des Themas

Die Vorstellung von der Würde des Menschen und damit verbunden die Aufgabe des Schutzes menschlichen Lebens und der natürlichen Lebensgrundlagen gehören zu den Grundüberzeugungen des Islam. Für ihre Begründung wird darauf zurückgegriffen, dass Gott dem Menschen bei seiner Erschaffung Geist von seinem Geist einhauchte (*rūh*) und ihn zu seinem Stellvertreter (*Kalifa*) auf Erden und Bewahrer der Schöpfung eingesetzt hat. Im Bewusstsein der eigenen Subordination und mit der Gewissheit der Allgegenwart Gottes und seiner Zuwendung (Koran 17:31; 16:53) seinen Geschöpfen gegenüber versuchen die Muslime, Antworten auf ethische Problemstellungen zu erhalten, die sich nicht unmittelbar aus dem Koran herauslesen lassen (z.B. im Bereich der Umwelt- und Bioethik). Es sind dort lediglich allgemeine ethische Grundprinzipien zu finden, mit denen die Umma aufgefordert wird, das Rechte zu

gebieten, das Verwerfliche zu untersagen: „Verderbnis (*ifsād*) meiden und Vollkommenheit (*iṣlāḥ*) fördern“ (Koran 7:56).

Der Gläubige trägt zweierlei Verantwortung: Strikte individuelle Verantwortlichkeit (*farḍ ‘ayn*) („jeder Mann haftet für das, was er begangen hat“ – Koran 52:21) und kollektive Verantwortung (*farḍ kifāya*), somit die Pflicht der muslimischen Gemeinschaft, sich entsprechendes Wissen in allen Bereichen des Lebens anzueignen. Daneben gibt es weitere Einteilungen der Rechte (*ḥaq, ḥuqūq*) und Verantwortlichkeiten des Menschen (*mas’ūliyya*), die sich in zwei Hauptkategorien einteilen lassen: Rechte Gottes und die Rechte der Menschen. In Verbindung damit ist der Begriff der Pflicht oder der Verpflichtung (*taḳlīf*) zu sehen, die Gott dem Menschen auferlegt hat. In der jüngeren islamischen Diskussion wird der Begriff der Verpflichtung meist durch den Begriff der Verantwortung (*mas’ūliyya*) ergänzt bzw. ersetzt. Verantwortung bezieht sich dabei auf das Gott-Mensch-Verhältnis, das auch eine zwischenmenschliche Dimension hat und die sich auch auf die Verantwortung vor Gott und für die Mitgeschöpfe bezieht. Dabei muss der Mensch seine Vernunft gebrauchen, die ihm von Gott geschenkt wurde, um in einem gewissen Rahmen frei und verantwortlich zu handeln, dabei aber seinem Gewissen, von Gott rechtgeleitet, verpflichtet zu bleiben (Koran 6:33).

Das Prinzip der Verantwortung bedeutet in der Frage der Umweltethik, dass der Mensch die Natur bewahren muss, auch im Hinblick auf nachfolgende Generationen (z.B. schonender Umgang mit Ressourcen, respektvoller Umgang mit den Mitgeschöpfen). Dies bedeutet auch, dass jeder Eingriff in die Natur verantwortet werden muss, da die Natur als Schöpfung Gottes einen eigenen Wert hat (Koran 41:10-12; 57:1; 62:1; 88:17-20). Dass der Mensch das Recht hat, in die Natur einzugreifen (Koran 25:13), begründet sich in seiner Sonderstellung als *Kalifa*: Als Vernunftwesen hat er den Auftrag, im Sinne der Lebensdienlichkeit die Natur verantwortungsbewusst zu kultivieren. In Fragen der Bioethik bedeutet dann das Prinzip der Verantwortung, dass die Würde des Menschen durch biotechnologische Vorgänge nicht verletzt werden darf.

Biotechnologische Vorgänge, die heute in praktisch allen Bereichen der Gesellschaft (Landwirtschaft, Pharmaindustrie etc.) vorkommen, werfen vielfach umweltethische Fragen auf. Daher muss das Prinzip der Verantwortung hinsichtlich der ethischen Prämisse, die sich auf das Gemeinwohl, bzw. auf das öffentliche Interesse (*maṣlaḥa*) bezieht, ausgeweitet werden. Dies besagt, dass

- die Verhinderung bzw. Minimierung von Schaden Priorität vor der Nutzenerzielung hat;
- ein allgemeines, öffentliches Interesse Vorrang vor einem singulären, privaten hat;
- die Tolerierung eines Schadens nur für den Fall erlaubt ist, dass dadurch ein größerer Schaden verhindert oder behoben wird;
- ein Schaden nicht durch einen gleichen Schaden zu beheben ist;
- Verbotenes in der Not erlaubt wird und die Not ihre Grenzen hat.

Die globalen Entwicklungen in der Biomedizin und -technologie sind auch für Muslime eine Herausforderung bezüglich der Verantwortung für das menschliche Leben und das Leben überhaupt Stellung zu beziehen. Bisher geschieht dies in erster Linie durch muslimische Ärzte und Rechtsgelehrte (*fuqahā*), die fallorientierte Antworten und Rechtsgutachten zu konkreten ethisch-rechtlichen Fragen geben. Die klassisch-islamische Theologie unterteilt alle menschlichen Handlungen in fünf

Module für die 9. und 10. Klasse

Hauptkategorien: geboten (*wāğīb*), empfohlen (*muṣtaḥab*), erlaubt (*mubāḥ*), missbilligt (*makrūh*) und verboten (*ḥarām*). Falls es keine Empfehlung oder Missbilligung einer Handlung gibt, bleibt sie der individuellen Entscheidung überlassen. Die Kategorie „erlaubt“ (*mubāḥ*) hat den weitesten Geltungsbereich. Man folgt damit dem Prinzip, dass etwas als erlaubt gilt, wenn es nicht ausdrücklich verboten ist.

Die Theologen können in den meisten Fällen kein eigenes Urteil treffen, ohne die Ansichten von Experten zu berücksichtigen. Hier ist eine Zusammenarbeit von Fachleuten und Theologen erforderlich. Ethische Urteile werden in der Regel in Auseinandersetzung mit konkreten Erkenntnissen aus Naturwissenschaft und Theologie zusammengefasst. Es setzt sich jedoch immer mehr die Überzeugung durch, dass allgemeine ethische Prinzipien und allgemeine Normen aus Koran und Sunna abgeleitet und im Kontext der Fragestellungen um Biomedizin und -technologie innerhalb der islamischen Theologie und im Dialog mit anderen ethischen Positionen im gesellschaftlichen Kontext in Deutschland zur Diskussion gestellt werden müssen.

Bioethische Fragen im Blick auf den Menschen

Wie oben dargestellt, bedeutet das Prinzip der Verantwortung, dass die Würde des Menschen durch biotechnologische Vorgänge nicht verletzt werden darf. Allerdings ist der Schutz für die Würde des Menschen an seine Beseelung gebunden. Der Zeitpunkt der Beseelung ist jedoch in der islamischen Tradition nicht eindeutig festgelegt. Er schwankt um den 40. Schwangerschaftstag. Dies hat zur Konsequenz, dass es keine generalisierten Aussagen zu ethischen Fragen im Zusammenhang mit Embryonen gibt. Da die Mehrheit der islamischen Theologen nicht – wie in der christlichen Tradition – menschliches Leben ab der Befruchtung der Eizelle oder der Einnistung des Embryos für schutzwürdig erachten, steht sie vielen biotechnologischen Methoden eher positiv gegenüber. Eine künstliche Befruchtung (IVF) ist bei verheirateten Paaren prinzipiell erlaubt, wenn der Schutz klarer Abstammungslinien (*nasab*) gewährleistet ist. Es gibt jedoch keine Rechtsvorschriften darüber, wie mit den überschüssig befruchteten Eizellen umgegangen werden soll. Auch fehlen Untersuchungen, die sich mit den Risiken einer multiplen Schwangerschaft beschäftigen. Im Zusammenhang mit der Praxis der Präimplantationsdiagnostik ist jedoch zu beachten, dass hier keine eugenische Zielsetzungen verfolgt werden.

Das therapeutische Klonen³² ist nach dem Standpunkt der Rechtsschulen erlaubt, da durch das „Kopieren von Organen“ (*istinsah al-a'dā'* arabisch für therapeutisches Klonen) ein gesellschaftlicher Nutzen gegeben ist. Das reproduktive Klonen³³ wird unter Hinweis auf die Auflösung verwandtschaftlicher Beziehungen und dem Hinweis auf den Eingriff in die göttliche Schöpfungsordnung, oder auf die Bedrohung der menschlichen Diversität, aber auch der Artenvielfalt in der Natur abgelehnt.

³² Beim therapeutischen Klonen wird der Embryo nach wenigen Zellteilungen zerstört und die einzelnen Zellen in einer Kultur zum weiteren Wachstum gebracht. Aus diesen Stammzellen lässt sich möglicherweise jede Gewebeart, vielleicht sogar ganze Organe züchten, oder die Stammzellen werden direkt in den Körper des Patienten eingebracht.

³³ Die Technik des Klonens ermöglicht insbesondere die gleichförmige Vervielfachung von als nützlich erachteten kultivierten Pflanzen und Tieren, ohne die bei allen bisherigen Verfahren der Züchtung folgende Variation hinzunehmen. Dabei wird ein Zellkern (DNA) in eine kernlose Zelle übertragen. Für den Menschen ist dies bis jetzt noch nicht gelungen.

Unbeschadet der Abweichungen in den theologischen Positionen gelten die in Deutschland gültigen Regelungen (z.B. Embryonenschutzgesetz) auch für die Muslime.

Bioethische Fragen im Blick auf die außermenschliche Schöpfung

Werden biotechnologische Vorgänge – meist subsumiert unter dem Begriff „Genetic Engineering“ – in der außermenschlichen Schöpfung ethisch beurteilt, kommt das weiterentwickelte Prinzip des Gemeinwohls (*maṣlahā*-Prinzip) zur Anwendung. Es wird insbesondere nach den Risiken von Genmanipulationen gefragt, die bei der Einführung von neuen Generationen transgener Kulturen entstehen, dies insbesondere im Blick auf die Gesundheit des Menschen z.B. bei der Nahrungsaufnahme. Weiterhin wird die Problematik der Kommerzialisierung der genetischen Forschung u. a. durch das Einführen von Patenten gesehen. So steht das Ziel der Gewinnmaximierung oftmals im Gegensatz zu dem propagierten Wohl für die Menschen, z.B. auch dann, wenn es um die Beseitigung des bestehenden Hungers in der Welt geht. Angesichts der Risiken der Biotechnologie besteht die Meinung, dass von bloßem Profit geleitete technologische Möglichkeiten in diesen Bereichen, die für die Menschheit unkorrigierbare negative Folgen haben, gemieden werden sollten.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Der IRU kann im Blick auf den Themenbereich „Schöpfung und Verantwortung“ einerseits an die Erfahrungen des „Segens“ der Technik oder Medizin für die Menschheit anknüpfen, andererseits aber auch an die bei Jugendlichen oft beobachtete Faszination technologischer Perfektion. Dass Fortschritt jedoch immer ambivalent ist, wird durch katastrophale Ereignisse (z.B. die Reaktorkatastrophen in Tschernobyl und Fukushima oder die zunehmenden zerstörerischen Kräfte natürlicher Phänomene, die auch den vom Menschen hervorgerufenen Klimaveränderungen zugesprochen werden) deutlich. Diese haben in letzter Zeit - auch bei Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe – zu einem erhöhten Problembewusstsein im Blick auf die Gefahren des Klimawandels geführt, wobei die Handlungsumsetzung im persönlichen Bereich und das politische Engagement noch nicht parallel laufen. Dieses Problembewusstsein muss durch entsprechende Fokussierung durch die Lehrkraft auf andere Bereiche der Missachtung der Schöpfung ausgeweitet werden.

Aus islamischer Sicht muss es im Unterricht darum gehen, anhand des koranischen Bildes von Mensch und Natur zu verdeutlichen, dass der Auftrag Allahs zur Gestaltung der Welt keine Technikfeindlichkeit oder Weltabgewandtheit bedeutet, dass jedoch der Wunsch nach gesteigertem Nutzen der menschlichen Technik oder gar nach deren Perfektion nicht von Fragen moralischer Verantwortbarkeit und dem humanen Sinn abgekoppelt werden kann. Hier kann das Herausstellen von zentralen Koranaussagen die bereits in der Orientierungsstufe angebahnte Haltung der Dankbarkeit gegenüber Gottes Schöpfung vertiefen und vor Machbarkeitsvorstellungen warnen.

Davon ausgehend können islamische Maßstäbe und Kriterien zum Umgang mit menschlichem Leben und zum verantwortungsvollen Handeln in der Schöpfung entwickelt werden, an Hand derer die Fähigkeit geschult wird, begründet und differenziert zu urteilen. Hierzu eignen sich Dilemmageschichten in besonderem Maße, an denen deutlich gemacht werden kann, dass persönliche

Module für die 9. und 10. Klasse

Gewissensentscheidungen nie alleine aufgrund von rechtlichen bzw. staatlichen Regelungen gefällt werden.

Die Einsicht in die komplexen Zusammenhänge wird durch Methoden befördert, die neben kognitiven auch affektive Elemente beinhalten: Durch die Begegnung mit der natürlichen Umwelt wird die Wahrnehmung geschärft und auf diesem Weg auch Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

In diesem Zusammenhang sollen Beispiele verantwortlichen Handelns im Blick auf ökologische Zukunftsfähigkeit und humane Entwicklung herausgestellt und im Umfeld der Schülerinnen und Schüler erprobt werden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungsformen erkennen</p>	<p>Erfahrungen von Veränderung von Leben und Welt durch technische sowie medizinische Errungenschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Umfeld der Schülerinnen und Schüler • Ambivalenz des Fortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> – Befragung von Eltern oder Großeltern zum Leben früher bzw. Leben heute gegenüberstellen – Gedankenexperiment, z.B. „Ein Tag ohne Strom“, „Eine Woche ohne Handy“ – Argumentationskarussell, z.B. zu „Immer mehr = Immer besser?“, „Länger Leben hat seine Vorteile!?“; „Ich geb’ Gas – das macht Spaß“ – „Faszination Technik“: die neuesten Technikrends im Hinblick auf ihren Nutzen auswerten – Liste von Erfindungen zusammenstellen und hinsichtlich ihrer Wirkungen beurteilen – Brainstorming, z.B. zu „Welche technischen Entwicklungen haben die Menschheit weitergebracht?“ – Gewinner und Verlierer von technischen Errungenschaften / Fortschritt zusammenstellen
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p>	<p>Der Mensch als Geschöpf Gottes – Auftrag zur Entdeckung, Gestaltung und Bewahrung der Welt als Kalifa Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achtung vor der Schöpfung 	<ul style="list-style-type: none"> – Textarbeit zu Koranversen zu Bild und Aufgabe des Menschen, z.B. 17:70 (Menschenwürde); 51:20f bzw. 25:13 (Auftrag zur Erforschung /Gestaltung der Welt); 2:30 (Mensch als Statthalter); 52:21 (individuelle Verantwortung) – vgl. auch „Was mich trägt - Dankbarkeit für Gottes Schöpfung“ in Klassenstufe 5/6 – aus Koran 41:10-12 bzw. 57:1 oder 62:1 oder 88:17-20 einen Aufruf zur angemessenen Entdeckung und Gestaltung der Welt verfassen – „Was spricht gegen Plastikbäume?“ unter dem Aspekt des Eigenwertes der Natur diskutieren – diskutieren, welche Impulse aus den Schonzeiten für die Natur während der Hadsch für das tägliche Leben übertragen werden können ☞ fachübergreifendes Projekt mit dem christlichen Religions- bzw. Ethikunterricht zur Bewahrung der Schöpfung, z.B. zu Albert Schweitzer oder den asiatischen Jaina-Mönchen – Charta zur lebensdienlichen Naturkultivierung zusammenstellen – aus Koran 21:16 bzw. 44:38: Wir haben den Himmel ... nicht zum Spiel erschaffen“ Handlungsanweisungen zum ehrenden und verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung erarbeiten – „Was sind uns bedrohte Tiere wert?“ – sich über das Artensterben informieren und Gründe für den Artenschutz sammeln – Grenzen der Nutzung von Tieren zusammenstellen (Tierversuche, Fleischkonsum etc.)

K4: Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

K3: In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und handeln

- Zusammenarbeit von Naturwissenschaft und Theologie

Richtlinien für menschliches Handeln und Urteilen

- Zusammenstellung der Arbeitsweisen der Naturwissenschaften anhand von entsprechenden Schulbüchern oder aus den eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- GG Art 5, Abs. 3 (Forschungsfreiheit) z.B. mit Koran 3:104 („das Rechte mehren und das Unrecht wehren“) vergleichen
- kreatives Schreiben, z.B. zu „In welchen Bereichen sollte noch geforscht werden?“
- Motive und Ziele von Forscherinnen und Forschern aus Biographien zusammenstellen
- Hadith: „Wer einen Wissensweg geht, dem wird Gott den Weg ins Paradies erleichtern“ (Muslim 6277) unter der Fragestellung diskutieren, ob die Wissenschaft alles darf, was sie kann
- Zielrichtungen des Handelns des Menschen zusammenstellen, z.B. Lebensdienlichkeit, Autonomie als individuelle Verantwortung und Haftung, Leidensbeseitigung, Fürsorgeprinzip als Dienst an der Mitschöpfung
- ↪ Querverbindung zu „Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott“
- Priorisierungsregeln (die Verhinderung bzw. Minimierung von Schaden hat Priorität vor der Nutzenerzielung; ein allgemeines, öffentliches Interesse hat Vorrang vor einem singulären, privaten; die Tolerierung eines Schadens ist nur für den Fall erlaubt, dass dadurch ein größerer Schaden verhindert oder behoben wird ...) erarbeiten und anhand konkreter Beispiele aus der Umwelt- bzw. Bioethik illustrieren
- aus Dilemmageschichten (z.B. aus dem Bereich der pränatalen Diagnostik oder grüne Gentechnik) die Sachsituation, die Interessen der Betroffenen und der Gesellschaft sowie die rechtlichen Grundlagen (z.B. Embryonenschutzgesetz; Gesetz zur Regelung der Gentechnik) herausarbeiten
- Dilemmageschichten mittels der fünf Beurteilungskategorien menschlicher Handlungen bewerten [geboten (*wāğib*), empfohlen (*muṣtaḥab*), erlaubt (*mubāḥ*), missbilligt (*makrūh*) und verboten (*ḥarām*) – vgl. auch „Erwachsenwerden – Freiheit und Verantwortung) in Klassenstufe 7/8
- die Notwendigkeit von Sach- und Fachwissen zur Beurteilung von Wertkonflikten herausstellen
- sich über die Beteiligungsmöglichkeiten an der kollektiven Verantwortung (*farḍ kifāya*) der muslimischen bzw. kommunalen Gemeinde informieren (z.B. Aktion „Dreck-Weg-Tage“, Verwendung von Fairtrade-Produkten)
- sich über islamisch motivierte Initiativen zu Umwelt- und Naturschutz informieren (z.B. Hima), deren Handlungsbegründungen untersuchen und mit dem Koran vergleichen
- Internetrecherche zu Entscheidungsverfahren in bioethischen Fragen, z.B. Islamic Organization of Medical Sciences (Kuwait)
- ↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Biologieunterricht (Biowissenschaft und Gesellschaft)

<p>K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen</p>	<p>„Mensch nach Maß“ – Reflexion der Machbarkeitsvorstellungen des Menschen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pro-Contra-Diskussion, z.B. zu „Grenzen der Forschung“, „Darf der Mensch alles machen, was er kann?“ – Meinungsbild erstellen, z.B. „Darf am Menschen geforscht werden?“ – an einem konkreten Beispiel (Biomedizin, Genmanipulation bei Pflanzen, neue Formen der Energiegewinnung etc.) die islamischen Positionen herausarbeiten – Zukunftswerkstatt / Projekt / Utopie: „Einen neuen Garten Eden schaffen“ ↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht: Ch. Kerner, <i>Blueprint</i> ↪ fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Bildende Kunst: Herstellung transgener Fantasiepflanzen und transgener Designertiere
<p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p>	<p>Verantwortliches Handeln im Blick auf ökologische und soziale Zukunftsfähigkeit sowie humane Entwicklungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – eine Zeitreise, z.B. zum Thema „Verantwortete Zukunft“ entwickeln und in einer Ausstellung präsentieren (evtl. in Anknüpfung an „Leben früher – Leben heute“) – in Zusammenarbeit mit Naturschutzorganisationen z.B. eine Bachpatenschaft übernehmen, einen Schulgarten anlegen – eine Klassenfahrt unter ökologischen Gesichtspunkten planen – „Wer Joghurt isst, erzeugt Verkehr“ – sich über den „ökologischen Fußabdruck“ oder das „virtuelle Wasser“ informieren und Konsequenzen für den eigenen Lebensstil bedenken ↪ Querverbindung zum Modul „Menschenwürde und Menschenrechte – Grundlagen gelingenden Zusammenlebens“ – sich über Organisationen im Bereich des Umweltschutzes und der Gentechnik informieren und die Informationen adressatengerecht präsentieren – Vorbereitung und Dokumentation einer bioethischen Diskussion mit Fachleuten – eine fiktive Patientenverfügung verfassen, z.B. unter dem Aspekt „Ersatzteillager Mensch“

Immer nur arbeiten? – Arbeit und Sinn des Lebens

Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Arbeits- und Wirtschaftsordnung ist den Schülern und Schülerinnen dieser Jahrgangsstufe noch nicht direkt zugänglich, auch wenn sie als Konsumenten schon am Wirtschaftsleben teilnehmen und hier eine nicht unbedeutende Zielgruppe für Produktion und Werbung darstellen. Über das Leistungsprinzip der Schule ist den Heranwachsenden in jedem Fall einer der wichtigsten Wertmaßstäbe des Arbeitslebens schon vertraut. Zudem reflektieren Schüler und Schülerinnen in diesem Alter den bewussten Abschied von der Kindheit am Entwurf ihrer Zukunft; sie erleben auch zunehmend Spannungen zwischen ihren persönlichen Wünschen („Traumberuf“) und den Wahrnehmungen der beruflichen Alltagswelt (z.B. ihrer Eltern) mit ihren Anforderungen und Belastungen. Auch wenn sich Dispositionen und grundlegende Perspektiven, die den Lebensalltag der Jugendlichen dieser Altersstufe bestimmen, nicht grundlegend wandeln, stellt sich in diesem Jugendalter doch eine neue Entwicklungsaufgabe: die Auseinandersetzung mit ihrer Zukunft im Zusammenhang von Erwachsensein, Arbeit/Beruf, Familie und Freizeit. Mit der Vorbereitung auf die Berufsrolle, d.h. der Beschäftigung mit der persönlichen und allgemeinen Bedeutung der Arbeit, stellt sich für die Heranwachsenden die grundlegende Frage, wie sie einen Großteil ihrer Lebenszeit künftig gestalten wollen.

Diese ersten – noch vagen – persönlichen Zukunftsvorstellungen entwickeln die Jugendlichen in einem Umfeld gesellschaftlicher Veränderungen, wirtschaftlicher Krisen und einer möglicherweise im Nah- und Fernbereich (Eltern, Freundeskreis, Zeitungen, Internet) wahrgenommenen Zukunftsangst.

Die Shell-Studie „Jugend 2010 – Eine pragmatische Generation behauptet sich“ dokumentiert eine „auf Bewährung in Ausbildung und Beruf“ hin ausgerichtete Wertorientierung der Jugendlichen und weiterhin ansteigende Bedeutung der „Sekundärtugenden“. Fleiß und Ehrgeiz, Leistungsorientierung, „eigenverantwortlich leben und handeln“ wollen, somit also „arbeits- und versorgungsbezogene Orientierungen“, bestimmen das Verhältnis der „pragmatischen Generation“ zur Arbeit als einem zentralen Schwerpunkt ihrer Lebensperspektivplanung. Dabei wird schulische Bildung als Schlüssel zum Erfolg angesehen und infolge der besonderen Leistungsorientierung der weiblichen Jugend auch neuen Rollenmodellen mehr Perspektive eröffnet, was dem soziologischen Befund zunehmender „Individualisierung“ in vielen gesellschaftlichen Bereichen entspricht.³⁴

Eine gewisse Abweichung vom klassischen Moralideal des (mittel- bis längerfristigen) Bedürfnisaufschubs stellt der Wunsch der Jugendlichen nach möglichst gleichzeitiger Erbringung von Anstrengung (Leistung) und Erlangung von Lebensgenuss (hedonistischer Befriedigung) dar.

³⁴ vgl. u.a. Neu, V.: Jugendliche und Islamismus in Deutschland. Auswertung einer qualitativen Studie. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.; Berlin 2011

Begründung des Themas

Der Mensch ist nach Auffassung des Korans Statthalter oder Stellvertreter Gottes auf Erden (arab. *Kalifat Allah fi al-ard*; Koran 2:30; 6:165; 27:62). Dies heißt, dass der Mensch eine ganz besondere Verantwortung von Gott übernommen hat (Koran 33:72). Laut diesem Koranvers hat der Mensch diese Verantwortung gegenüber allen Geschöpfen Gottes übernommen. Gott hat den Menschen mit Vernunft und anderen nötigen Fähigkeiten ausgestattet (Koran 76:2). Dadurch ist der Mensch fähig, diese Verantwortung – gemäß seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten (Koran 2:286) – bestmöglich, also mit Anstrengung, zu erfüllen. „Jeder von Euch ist ein Hirt, und jeder von Euch ist verantwortlich für das, was er zu hüten hat [...]“ (Bukhari Nr. 893, Muslim 1829, Tirmithi 1705).

Die Verantwortung des Menschen als Statthalter und Diener Gottes (Koran 51:56) liegt darin, dass er Allah als Gott annimmt und gemäß seinem Glauben handelt (Koran 103:3; 2:25, 82; 3:57). Der Koran spricht vom Glauben (*imān*) als Grundlage guter Werke und Arbeit (*amal* – Koran 18:110) und macht in diesem Zusammenhang keinen Unterschied zwischen Mann und Frau (vgl. Koran 16:97; 40:40). Aus der Geschichte der Muslime ist bekannt, dass Frauen in der Zeit des Propheten von keiner Tätigkeit in der Gesellschaft ausgeschlossen waren: So war z.B. Chadischa eine berühmte Händlerin, Aisha war Gelehrte und Samra bint Nuhaik Al-Asadijja war verantwortlich für den Markt in Medina.

Gott hat die Welt für den Menschen geschaffen (arab. *sahyara*, Koran 14:33) und sie ihm treuhänderisch anvertraut (*i'mār*, Koran 11:61). Wegen dieser tiefen Verbundenheit des Menschen mit der Welt, aber auch aufgrund der Tatsache, dass der Kosmos das Ergebnis göttlichen Wirkens darstellt, ist der Mensch am besten fähig und verpflichtet, die Naturgesetze in der Welt zu entdecken, zu nutzen und zu respektieren. Durch Arbeit, Mühe und Fleiß kann der Mensch sich entfalten und verwirklichen (Koran 9:105; 84:6; 99:7-8). Das heißt, dass ein bewusst untätiger Mensch seine Bestimmung verfehlt (Koran 19:25-26; 53:39-41). Existenzsicherung ist zunächst Aufgabe jedes arbeitsfähigen Menschen und gemäß Hadith ein wesentliches Element der Würde eines Menschen – „keiner hat jemals bessere Nahrung verzehrt als diejenige, die er durch seiner Hände Arbeit erworben hat [...]“ (Bukhari 2072; Riyadu Assalihin Nr. 542).

Dieses Verantwortungsbewusstsein aktualisiert sich auch im Verhältnis zu Mitmenschen: „Oh Allah, wer eine Angelegenheit meiner Gemeinschaft verwaltet, und es ihr dann beschwerlich macht, dem mache ich es beschwerlich; und wer eine Angelegenheit meiner Gemeinschaft verwaltet, und sie dann freundlich behandelt, den behandle ich freundlich“ (Muslim Nr. 1828; Riyadu Assalihin Nr.654). In diesem Sinne ist eine gute Arbeit immer auch eine am Gemeinwohl (*maṣlaḥa 'amma*) und dem gelingenden Leben aller (*ḥasana fi ad-dunyā wa fi al-āḥira*) orientierte Tätigkeit. Nach der Auffassung des Islam soll man ein Gleichgewicht zwischen der Befriedigung der Existenzbedürfnisse durch Arbeit und seinen sonstigen Aufgaben (z.B. in der Familie, in der Umma, vor Gott) finden (Koran 24:37-38; 28:77).

Im Fall einer Notlage oder Arbeitsunfähigkeit tritt das Solidaritätsprinzip (*takāful*) bzw. das Subsidiaritätsprinzip (*ta'awun* – Koran 5:2 im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe) in Kraft³⁵. Menschen, die

³⁵ Bei der Ankunft der ausgewanderten Muslime in Medina findet sich eine Reihe von Beispielen für die Praxis dieser beiden Prinzipien.

Module für die 9. und 10. Klasse

immer nach einer Arbeit streben, jedoch keine finden, verlieren weder ihre Würde noch ihr Ansehen. Der Staat muss in solchen unverschuldeten Notlagen Unterstützung leisten – ebenso wie er für eine angemessene Alterssicherung sorgen muss.

„Allah liebt diejenigen, die ihre Arbeit perfekt tun“ (Jami as-saqir Nr. 1861). Zum Erwerb von Kompetenzen und Professionalität (*ahliyya*) muss ein Arbeitsethos – staatlich und rechtlich gesichert – hinzutreten, das durch Anstrengung, Vertrauen, Ehrlichkeit, Redlichkeit, Mäßigung gekennzeichnet ist (z.B. Koran 83:1-3; 17:34-36; 23:8; Targib wa tarhib Nr.44.2, 3.78; Tirmithi 1209).

Gerechtigkeit ist ein ethisches Prinzip, auf dem grundsätzlich die ganze Schöpfung aufbaut. „Der Gerechte“ (*al ‘adl*) ist einer der 99 Namen Allahs und eine seiner Eigenschaften: „Oh, meine Diener, Mich selbst habe ich zur Gerechtigkeit verpflichtet, und verpflichte euch ebenfalls zur Gerechtigkeit. Tut einander kein Unrecht“ (Riyad us-Salihin Nr. 111). Die Arbeitswelt muss im Lichte dieses Prinzips gestaltet werden, z.B. gerechter Lohn, Verhältnis Arbeitgeber – Arbeitnehmer, Humanisierung der Arbeitswelt, Verbot der Kinderarbeit.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Erfahrungszugriffe der Schülerinnen und Schüler zum Thema sind die eigene Arbeit – das Lernen in der Schule – und die Arbeit der Eltern. Auf der Grundlage erfahrungsorientierter Erörterung verschiedener Wahrnehmungen und Formen von Arbeit (Lust, Last, Freude, Anstrengung, Gründlichkeit, Erfolg, Einzelarbeit, Teamarbeit...) können Elemente des Arbeitsbegriffs (Erwerbsarbeit, ehrenamtliche Arbeit, Hausarbeit etc.) entwickelt werden.

Der Begriff der „Anstrengung“ als menschliche Grunderfahrung ist ein Weg (auch ausgehend von entsprechenden Themen in Klasse 5/6 und 7/8), um den islamischen Arbeitsbegriff (s.o.) auf der Grundlage von Koran und Sunna zu erfassen. Die Erkenntnis, dass Arbeit weder Last noch Strafe ist, mündet in das Bewusstsein, dass Arbeit treuhänderisches Handeln im Auftrag Allahs zur Weltgestaltung und Sinnerfüllung des Lebens ist. Somit steht Arbeit nicht im Gegensatz zu einem religiösen Leben. Durch die Thematisierung des Arbeitsethos in Koran und Sunna – Verpflichtung zu Anstrengung und (Eigen-) Verantwortung – leistet der IRU einen wichtigen Beitrag zum allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule.

Dabei gilt es, ins Gedächtnis zu rufen, dass der Wert des Menschen nicht nur dadurch bestimmt wird, was er an Werken oder in der Arbeit zu leisten vermag, sondern allein dadurch, dass Gott ihm eine besondere Würde zuspricht, die der Leistung, die ein Mensch erbringt, unabdingbar vorausgeht: Auch der arbeitslose Mensch behält seine Würde und darf nicht verachtet werden. Hier sind die Mitmenschen insbesondere aufgerufen, zu aktiver Lebensgestaltung und zum Bemühen um Arbeit zu ermutigen und Unterstützung zu leisten.

Die koranischen Impulse können fruchtbar gemacht werden für die Bewusstmachung und Reflexion gesamtgesellschaftlicher Aufgaben der Gegenwart und Zukunft wie z.B. die Humanisierung der Arbeitswelt, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Probleme der Wachstumsgesellschaft etc.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p> <p>K1: Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p>	<p>Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formen der Arbeit <ul style="list-style-type: none"> ○ Erwerbsarbeit ○ ehrenamtliche Arbeit ○ Hausarbeit ○ „Männer- und Frauenarbeit“ ○ Kopf- bzw. Handarbeit ○ künstlerische Tätigkeiten ... • Sinn bzw. Funktion von Arbeit • Erwartungen der Arbeitswelt an die Schülerinnen und Schüler • Arbeit zwischen Erfüllung und Entfremdung 	<ul style="list-style-type: none"> – Mind-Map zu den Schülervorstellungen erstellen – Collage / Arbeiten mit einer Bildkartei: Vorstellungen meines zukünftigen Berufes – Lexikonartikel erstellen, z.B. zu den Begriffen „Arbeit“, „Beruf“, „Job“, „Hobby“ – Eltern bzw. Großeltern nach ihren Vorstellungen von Arbeit befragen – Zusammenstellung von sog. Frauen- und Männerberufen und Erörterung im Blick auf Rollenbilder – aktuelle Untersuchungen zu Männer- und Frauenarbeit auswerten – Sprichwörter bzw. Aussagen von Dichtern und Denkern mit den eigenen Vorstellungen vergleichen – individuelle Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zusammenstellen, z.B. als Collage – Vergleich der Schülervorstellungen mit Erhebungen, z.B. Shell-Studie – Auswertung von Stellenanzeigen – Erfahrungen zu einem evtl. Betriebspraktikum / Ferienjob auswerten – Außerschulischer Lernort: Betriebserkundung ↔ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Deutsch- und Sozialkundeunterricht (Bewerbung / Betriebspraktikum) – Forderungskatalog an menschliche Arbeit zusammenstellen – „Was ist menschen(un)würdige Arbeit?“ – Eine Collage / eine Wandzeitung erstellen

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

K2: zentrale religiöse Fachbegriffe verwenden und erläutern

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

Menschenwürdiges Tun im Rahmen des Schöpfungsauftrages Allahs

Anstrengung, *‘amal*, Arbeit als Beitrag zur Ordnung in der Welt und Bewahrung der Schöpfung – *i‘mār*, zur Entfaltung der von Gott verliehenen Fähigkeiten, zur Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung; Arbeit als soziales Handeln

- Bedeutung von *‘amal* aufspüren (z.B. Koran 2:286, 9:105, 18:110; 84:6; Hadith „Die Gärten der Tugendhaften“, Nr. 108, Hadith Al-Gami al sagir, Nr. 1210)
- Alltagsbeispiele zu Koran 99:7-8 suchen
- „Sind Computerspielen oder Chillen *‘amal*?“ – ein Streitgespräch führen
- „Leben ist tätig sein und handeln“ z.B. im Blick auf schwer behinderte Menschen erörtern
- anhand Koran 14:33 den Begriff *saḥḥara* erklären und im Hinblick auf Arbeit erörtern
- Koran 19:25-26 oder 53:39-41 im Blick auf Faulheit erörtern
- aktuelle Beispiele für die Grundhaltung, z.B. in dem Hadith „Baum pflanzen“ zusammenstellen
- Tätigkeiten zusammen stellen, die nicht auf die Bewahrung der Schöpfung hinzielen, und Grenzbereiche diskutieren
- Zusammenstellung von Berufen von Persönlichkeiten der islamischen Geschichte (z.B. *Davūd, Yūsuf, Zakarija, Chadisha, Aisha*) und Deutung im Lichte der damaligen Lebenswirklichkeit
- „Allah ist schön und liebt das Schöne“ – Die Notwendigkeit von Berufen im ästhetischen Bereich begründen
- „Wider das schnelle Geld verdienen – Allah warnt vor Maßlosigkeit und Gier“ – die aktuelle „Must have – Liste“ im Blick auf wahre und falsche Bedürfnisse diskutieren
- Textarbeit zu Koran 2:286 oder Bukhari Nr. 893 (Fähigkeiten der Menschen)
- Schreibmeditation: das Bild der Umma als Körper – Talente nutzen zum Aufbau der Gemeinschaft
- Arbeit mit Beispielgeschichten: Würdigung von Talenten der Gefährten durch Mohammed
- Selbsterkundung: Entdeckung der eigenen Fähigkeiten (Selbst- und Fremdwahrnehmung)
- z.B. aus Koran 5:2 die Begründung für soziales Handeln erarbeiten
- Beispiele für soziales Handeln zusammenstellen, z.B. aus dem Hadith „Die Gärten der Tugendhaften“, Nr. 248
- „Eigentum verpflichtet“ – die Konsequenzen konkretisieren
- Zusammenstellung und Würdigung von ehrenamtlicher Arbeit aus der Sicht des Koran in der Schule, in der Kommune oder in Moscheegemeinde
- Recherche im Bereich des Ehrenamtes: Motive für die Arbeit, Honorierung, etc.
- ↪ Querverbindung zum Modul „Immer mehr, immer besser!?- Schöpfung und Verantwortung“

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

- Frauenarbeit – Männerarbeit?

Arbeitsethos nach Koran und Sunna

- Leistung, Verpflichtung und Verantwortung

- lebensdienliche, gerechte Arbeitsbedingungen

- über die zeitgemäße Auslegung von „Die Frau ist Hirtin im Hause ihres Ehemannes und verantwortlich für das, was sie zu hüten hat“ (Bukhari Nr. 893) nachdenken
- Pro-Contra-Diskussion: Frauen in traditionellen Männerberufen? - Männer in traditionellen Frauenberufen?
- „Frauen und Männer haben unterschiedliche Fähigkeiten“ – Streitgespräch zur Gleichberechtigung der Frau in der Arbeitswelt, z.B. auf der Grundlage von Koran 16:97; 33:35; 40:40
- aus dem Hadith Jami as-saqir Nr. 1861 Merkmale für die richtige Einstellung zum Verrichten von Arbeit formulieren
- aus Koran und Sunna einen Tugendkatalog erstellen, z.B. aus 83:1-3; 17:34-36; 23:8; Targhib wa tarhib Nr.44.2, 3.78; Tirmithi 1209
- Besuch einer Arbeitsagentur / Berufsberatung: sich über verschiedene Berufsbilder im Blick auf Leistung, Pflichten und Verantwortung informieren
- Fallbeispiele von Menschen und ihren Berufen unter dem Aspekt „Arbeit als Last oder Lust, zum Gelderwerb oder zur Selbstbestätigung“ auswerten und mit Koran 24:37 vergleichen
- positive Beispiele für die soziale Verantwortung von Unternehmen zusammenstellen, z.B. in Stellenanzeigen
- Textarbeit zu Riyad us-Salihin Nr. 111
- Fallbeispiel zu familiengerechter Arbeitsorganisation (z.B. Arbeit und Kinderbetreuung, Arbeit und Pflege von Angehörigen) auswerten
- Collage zu verschiedenen Arbeitsformen erstellen (z.B. Fließbandarbeit, Automatisierung, Einzelarbeit, Partnerarbeit, kreative Arbeit) und diese unter dem Aspekt der Lebensdienlichkeit bewerten
- aktuelle Fallbeispiele (z.B. aus den Medien) zu unwürdigen Arbeitsbedingungen zusammenstellen
- „Wenn Arbeit krank macht“ – Gründe für zunehmende „Burn-out“ – Erfahrung zusammenstellen
- ↪ Querverbindung zum Modul „Menschenwürde und Menschenrechte“: humane Arbeitswelt

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln

Arbeit und gelingendes Leben

- Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Glaube
- Arbeit und Sinn des Lebens
- Aktiv sein trotz Arbeitslosigkeit

- aus Koran 5:90 Berufe zusammenstellen, bei denen Muslime in Konflikt mit ihren Wertvorstellungen kommen können
- religiöse Pflichten contra Arbeitsbedingungen in der Mehrheitsgesellschaft – nach Wegen aus dem Dilemma suchen [Hinweis: Bei Kollision von Wert- bzw. Rechtsvorstellungen gelten die Grundlagen des deutschen Rechtes]
- Welche Probleme haben Musliminnen und Muslime mit den Berufen, die im Koran nicht explizit als erlaubt ausgewiesen sind? Wie kann diesen Problemen vorgebeugt werden? – Kontroverse Antworten im Blick auf den Koran auslegen (vgl. Klasse 7/8: Erwachsen werden – Freiheit und Verantwortung)
- Aus Koran 24:37-38 und 28:77 Bedingungen für sinnvolles Leben und Arbeiten zusammenstellen
- ein Streitgespräch führen, z.B. zu „Leben, um zu arbeiten – Arbeiten, um zu leben?“
- Bedingungen für „erfüllte Zeit“ zusammenstellen
- über den Zusammenhang von Arbeit und „Zeit für sich – Zeit für die Familie – Zeit für Allah“ nachdenken (in Anknüpfung an Klasse 5/6: „Meine Zeit- Eine Gabe Gottes“)
- die Existenz und Gestaltung von Sonn- und Feiertagen in Deutschland beurteilen und mit dem muslimischen Verständnis von Arbeit vergleichen sowie einen eigenen Standpunkt zu der Frage formulieren, ob an Sonn- bzw. Feiertagen genauso gearbeitet werden soll wie an Werktagen (in Anbindung an Klasse 7/8: „Meine Religion, andere Religionen: Islam im Dialog mit Judentum und Christentum“; Aspekt „Ruhetage“)
- Konsequenzen aus dem Kalifat des Menschen im Falle von Arbeitslosigkeit bedenken
- sich über Projekte in Moscheegemeinden informieren, die mit arbeitslosen Jugendlichen arbeiten
- Pro-Contra Diskussion zu „Arbeitslosigkeit – ein Makel?“
- eine Wandzeitung erstellen zu Auswegen aus der Arbeitslosigkeit oder zu Alternativen der Erwerbsarbeit

<p>K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<p>Additum: Bedeutung von Arbeit in der Geschichte</p>	<ul style="list-style-type: none"> – sich anhand eines Lexikonartikels einen Überblick über die kulturelle unterschiedliche Bedeutung von Arbeit und deren Wandel im Laufe der Geschichte verschaffen – das biblische Arbeitsverständnis (Paulus) mit dem islamischen vergleichen – „Entfremdung durch Arbeit“ (K. Marx) erörtern <p>↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte: Arbeitsverständnis in der Antike (z.B. Cicero), im Mittelalter (z.B. Th. von Aquin), im Protestantismus (z.B. M. Luther) vergleichen</p>
<p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p> <p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p>	<p>Perspektiven künftiger Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufs- und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler • Mitgestaltung der Arbeitsgesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> – Zukunftswerkstatt: „Arbeiten 2050 – Wie?“ – über Vereinbarkeit von Beruf und Familie nachdenken und eventuell gesellschaftliche Forderungen formulieren – einen Aufruf zur Bedeutung von lebenslangem Lernen erstellen – über den Begriff „Work-Life-Balance“ recherchieren und mit dem islamischen Verständnis von Arbeit und gelingendem Leben vergleichen – Berufe zusammenstellen, die dem religiösen Anspruch von Arbeit, z.B. als Schöpfung bewahrende Arbeit in besonderer Weise gerecht werden – über die Realisierung von islamgerechter Arbeit in der „Mehrheitsgesellschaft“ diskutieren – eine Ausstellung zu muslimischen, kirchlichen, gewerkschaftlichen oder parteipolitischen Positionen zu Visionen künftiger Arbeit erstellen <p>↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Sozialkundeunterricht</p>

Themenbereiche: Islamische Ethik /
Muhammad und sein Leben – Propheten

**Beziehungen gestalten – Beziehungen leben:
Geschlechtergerechtigkeit (*musāwāt*)**

Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Lebenswelten und Wertevorstellungen muslimisch geprägter Familien sind ebenso heterogen bzw. homogen wie bei anderen Migrantengruppen. Sie reichen von „traditionell-patriarchal“ bis „freizügig-modern.“ Der Normalfall ist jedoch, dass Familien unterschiedliche Lebensstile und Wertevorstellungen miteinander verbinden und bei verschiedenen Lebensbereichen durchaus unterschiedliche Wertmaßstäbe anlegen.³⁶

Für die meisten muslimischen Familien gilt jedoch, dass nur in der Ehe Sexualität gelebt werden kann. Obgleich hier theologisch kein Unterschied zwischen Mann und Frau gemacht wird – beide sind aufgefordert, ihre Keuschheit zu wahren –, stehen in der Praxis besonders Mädchen unter Beobachtung. Hier kann elterliche Sexualmoral mit den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Sexualität und Freundschaft kollidieren und damit die Autorität der Eltern auf eine Probe stellen. Eine offene Sexualerziehung findet in den Familien häufig nicht statt.

Spätestens in der Pubertät finden bei Jugendlichen körperliche, kognitive und psychische Wandlungsprozesse statt. Die Fragen „Wer bin ich? Woher komme ich? Was will ich sein?“ sind zentrale Fragen dieser Altersstufe. Von den Eltern vorgelebte Muster der Lebensführung werden nicht mehr unhinterfragt übernommen, stattdessen gilt es, einen individualisierten Lebensentwurf zu entwickeln. Wichtige Themen sind neben der Ablösung von den Eltern und der Entwicklung der beruflichen Zukunftsperspektiven besonders die Findung der eigenen Geschlechterrolle.

Die Studie „Jugendsexualität 2010“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung belegt, dass junge Frauen muslimischen Glaubens nur in geringem Maße in jugendlichem Alter sexuelle Aktivitäten entwickeln (27% der 16-jährigen Mädchen mit Migrationshintergrund); dies bedeutet u. a., dass Mädchen kaum Beziehungserfahrungen vor der Ehe gemacht haben. Dagegen sind Jungen aus Migrantenfamilien früher und insgesamt häufiger sexuell aktiv als ihre deutschen Geschlechtsgenossen³⁷.

Trotzdem sind auch bei männlichen Jugendlichen traditionelle Vorstellungen und Gefühle wirksam: Die meisten männlichen Jugendlichen stehen eigenen vorehelichen Sexualerfahrungen positiv gegenüber, während es ihnen schwerer fällt zu akzeptieren, dass die zukünftige Ehefrau keine Jungfrau mehr ist;

³⁶ So kann beispielsweise eine Familie im Bereich des Sexualverhaltens ihrer Kinder restriktive Maßstäbe anlegen, während sie im Bereich der Bildung der Förderung der Kinder höchste Priorität gibt.

³⁷ Gleichaltrige Jugendliche deutsch-deutscher Herkunft haben in der Regel erste Kontakte zum anderen Geschlecht im Alter zwischen 14 und 17 ; im Alter von 16 haben ca. 50% der deutschen Jugendlichen bereits sexuelle Erfahrungen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg): Studie „Jugendsexualität 2010“ – Köln, Mai 2010)

sexuelle Erfahrungen machen sie eher mit nicht-muslimischen Partnerinnen. Für die Ehe wünschen sie sich aber eher Frauen aus dem eigenen Kulturkreis, die möglichst jungfräulich in die Ehe gehen sollen. Dieses ungleiche geschlechtsspezifische Sexualverhalten und die ihm zu Grunde liegenden Normen können bei Mädchen zu Gefühlen der Benachteiligung bzw. einer ungerechten Behandlung führen. Ohnehin wird von den meisten Jugendlichen die Beziehung zwischen Männern und Frauen als einzig legitime Form der Sexuellen bzw. der Liebesbeziehungen angesehen. Andere Formen wie Homosexualität treffen auf Unkenntnis, Vorurteile, diskriminierende Aussagen und Ablehnung. Nicht zu unterschätzen ist, dass sicherlich ein Teil der Heranwachsenden Informationen von Internetportalen aufnimmt, in denen Homosexualität als Gefahr für die Gesellschaft gesehen und diese Lebensweise diffamiert wird.

Begründung des Themas

Nach der islamischen Schöpfungsgeschichte sind Frauen und Männer, wie dies in Koran 4:1 zum Ausdruck kommt, aus einem Wesen erschaffen: *„O ihr Menschen, fürchtet euern Herrn, der euch aus einem einzigen Wesen (nafs) erschuf, aus ihm die Partnerin und aus beiden viele Männer und Frauen entstehen ließ.“* In Koran 33:35 wird die Gleichheit des Wesens und der Würde in allen religiösen Belangen (Almosen geben, Beten etc.) betont. Nach dem Koran 49:13 werden Menschen von Allah nicht nach ihrem Geschlecht, sondern alleine nach ihren Taten beurteilt.

Die Frauen Muhammads und anderer Propheten – Vorbilder für Geschlechtergerechtigkeit

Der Prophet Muhammad verdeutlichte in seinem Leben, dass die Teilhabe der Frauen am gesellschaftlich-öffentlichen Leben – neben ihrer existentiellen und religiösen Gleichstellung – dem Ideal einer islamischen Lebensweise entspricht. Die Ehefrauen und Töchter des Propheten spielen von Anfang an für die Entwicklung des Islam eine besondere Rolle: Muhammads erste Frau Chadischa, die wesentlich älter war als er, war eine geachtete Geschäftsfrau, unterstützte ihren Mann in seinem religiösen Werdegang und war die erste Frau, die vom göttlichen Ursprung seiner Botschaft überzeugt war – und damit die erste . Seine spätere Frau Aischa hatte sehr großen Einfluss auf die islamische Lehre; sie gilt als Tradentin von über 2000 Hadithen und ist bis heute eine der einflussreichsten muslimischen gelehrten Frauen. Die Prophetenfrau Ummu Salama und Aischa unterwiesen bereits zu Lebzeiten Muhammads in der jungen islamischen Gemeinde die Frauen in allen religiösen Belangen und waren ihre Vorbeterinnen.

Dies alles stand im Gegensatz zu einem stammesrechtlichen Patriarchat aus vorislamischer Zeit, in der die Situation von Frauen durch Rechtlosigkeit und geringe Akzeptanz gekennzeichnet war; so galt z.B. die Geburt eines Mädchens als eine Schande für die ganze Familie, so dass die Tötung eines neugeborenen Mädchens mancherorts verbreitet war; Koran 16:57-59 nimmt Bezug auf diese vorislamische Praxis. Der Prophet hat durch die Offenbarung die Rechte der Frauen entscheidend gestärkt (z.B. Beschränkung der Polygamie, Anerkennung als Rechtssubjekt, Unterhaltszahlung während der Ehe). Mit Blick auf diese Bestrebungen ergeben sich heute für Muslime und Anknüpfungspunkte und die Chance, die für die damalige Zeit revolutionären Reformen Muhammads weiterzuführen und im Sinne

Module für die 9. und 10. Klasse

einer gleichberechtigten Teilhabe der Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen des Lebens und im Rechtswesen weiterzudenken.

Sexualität und Ehe nach Koran und Sunna

Die Ehe ist im Islam die legitime Institution des Sexualverkehrs. Der Koran legt den Menschen nahe zu heiraten (Koran 24:32), und die Ehe gehörte auch zur Tradition des Propheten. Junge Menschen sind aufgefordert, sich an diese Tradition zu halten; wenn sie dies nicht können, sollen sie Enthaltsamkeit üben (Hadith Bukhari: *„Ihr jungen Menschen, wenn ihr könnt, dann heiratet! Die Heirat ist ein Schutz für eure Blicke und Triebe. Wenn ihr nicht heiraten könnt, dann fastet.“*). Der Grundsatz der Beziehung zwischen Mann und Frau ist in Koran 30:21 beschrieben: Liebe und Barmherzigkeit. Vor diesem Hintergrund ist die Sure 2:223 („Eure Frauen sind ein Saatfeld für euch. Darum bestellt euer Saatfeld, wie ihr wollt“), die oft als sexuelles Verfügungsrecht des Mannes missverstanden wurde, in seinen Kontext einzubetten (Koran 2:224 b: *„Doch schickt Gutes für eure Seelen voraus und fürchtet Allah und wisset, dass ihr Ihm begegnen werdet. Und verheißt den Gläubigen die frohe Botschaft.“*) und nicht im androzentrischen Sinne zu verstehen. Nach Koran 17:70 sind alle Kinder Adams mit Würde erschaffen. Im Koran wird aufgezählt, wer wen heiraten darf. Inzest ist verboten (Koran 4:22-24). Aus den Versen 2:221 und 60:10 im Koran wird abgeleitet, dass die Ehe mit polytheistischen Frauen und Männern ebenso verboten ist. Die Mehrheit der muslimischen Gelehrten versteht diese Verse darüber hinaus in dem Sinne, dass die Männer Christinnen und Jüdinnen heiraten dürfen, während es den Frauen untersagt bleibt. Diese Praxis ist auch aus dem Leben des Propheten bekannt. Begründet wird dieser unterschiedliche Maßstab damit, dass der muslimische Mann seiner nicht muslimischen Frau als Angehöriger einer Buchreligion die freie Religionsausübung garantieren soll. Hingegen ist in den Heiligen Schriften der christlichen bzw. jüdischen Religion der muslimischen Frau die freie Religionsausübung nicht explizit garantiert. Ein weiterer Grund für das Verbot wird in der Erziehung der Kinder gesehen: Der Islam weist ausdrücklich darauf hin, dass Kinder muslimisch erzogen werden müssen; es wird deshalb angenommen, dass die islamische Erziehung der Kinder nicht gewährleistet sein könnte, wenn die muslimische Frau einen nicht-muslimischen Mann heiratet. Demgegenüber gibt es heute einige wenige Fälle in der Praxis, in denen eine Trauung zwischen einer muslimischen Frau z. B. mit einem Christen durchgeführt wird, falls der Frau die freie Religionsausübung durch den Mann garantiert wird und wenn gewährleistet ist, dass die Kinder islamisch erzogen werden.³⁸

Aus islamischer Sicht ist die Ehe ein zivilrechtlicher Vertrag, also ein verbindlicher Vertragsabschluss zwischen beiden Partnern. Im Ehevertrag können mehrere individuelle verbindliche Regelungen aufgenommen werden, die den islamischen Grundsätzen nicht widersprechen dürfen. Nach Koran 7:189 sollen

³⁸

Ehen zwischen Menschen muslimischen Glaubens und anderen Religionen bergen oft mehr Konfliktpotentiale als Eheschließungen zwischen zwei Menschen, die einen gemeinsamen kulturellen und religiösen Hintergrund haben. Dennoch kann die Ehe gut gelingen, wenn sich das Paar über eventuelle Konfliktpunkte klar wird, eigene Bedenken und Ängste ausspricht, gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten sucht und gemeinsame Vereinbarungen trifft. Hier bietet der im Islam übliche Ehevertrag eine gute Möglichkeit.

Hinweis: In dem Buch „Christlich-muslimische Ehen und Familien“ (Frankfurt am Main 2003) findet man Telefonnummern und Adressen von Beratungsstellen in diesem Falle; der Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. (www.verband-binationaler.de) bietet ebenfalls Beratungsangebote.

in der Ehe die geistigen und körperlichen Bedürfnisse erfüllt werden; sie gilt als Garant des Fortbestandes der Menschheit.

Voraussetzungen für gelingende Beziehungen

Wenn Menschen in Beziehungen zusammenleben, ist es unumgänglich, dass verschiedene Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse aufeinandertreffen. Zur Lösung solcher Konflikte ist Gewalt kein geeignetes Mittel, da dadurch die Menschenwürde des anderen und das Recht auf körperliche Unversehrtheit verletzt werden. Auch für gläubige Muslime ist Gewalt in der Partnerschaft tabu. Vielmehr ist der Respekt vor allen Menschen und die gegenseitige Wertschätzung, unabhängig z.B. von Geschlecht oder Aussehen, Maxime und Voraussetzung für alles Handeln in einer gelingenden Beziehung: In Koran 2:187 („*Sie [die Frauen] sind eine Bekleidung für euch und ihr seid eine Bekleidung für sie*“) steht „Bekleidung“ symbolisch für Wärme und Schutz. Die Sure macht deutlich, dass die Beziehung zwischen Mann und Frau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen und auch von Verlässlichkeit geprägt sein muss. Mann und Frau sind nicht gleiche, sondern einander ergänzende Partner, die in der Polarität stabilisierend aufeinander wirken.

Die Frage danach, wen oder wann man heiraten möchte, wird in muslimischen Kreisen verschieden beantwortet. Traditionell ist die Ehe nicht allein nur Angelegenheit der einzelnen Personen, die sich für eine Ehe entscheiden, sondern die Familie hilft den jungen Menschen, einen Partner / eine Partnerin zu finden. Zunehmend treffen in Deutschland lebende Muslime jedoch ihre Partnerwahl selbst. Rechtlich gesehen gilt in Deutschland für alle das durch das Grundgesetz geschützte Grund- und Menschenrecht auf freie Partnerwahl.

Wenn jedoch Eheschließungen durch Vermittlung Dritter zustande kommen, bei denen einer der Partner durch Ausübung von Gewalt oder Drohungen zur Eheschließung gezwungen wird, sind dies Zwangsverheiratungen, die in Deutschland strafrechtlich verfolgt werden. Hiervon betroffen sind meist Mädchen oder junge Frauen, aber auch Jungen und Männer können davon betroffen sein. Zwangsehen sind durch den Islam nicht legitimierbar. Bereits zu Lebzeiten des Propheten wurden solche Ehen für null und nichtig erklärt (vgl. Hadith Bukhari Nr. 6968). Übereinstimmung besteht darin, dass die Ehe ein Vertrag ist, für deren Gültigkeit die freiwillige Einwilligung beider Partner absolute Voraussetzung ist. Einigkeit besteht auch darin, dass die Vertragspartner erwachsen und im Besitz geistiger Entscheidungsfähigkeit sein müssen (*bāliġ wa ‘āqil*).

Diese religiöse Bedingung für eine Ehe kann sich nicht über die Rechtslage in Deutschland hinwegsetzen. Auch muslimische Gemeinschaften in Deutschland empfehlen unbedingt die staatliche Eheschließung vor der religiösen, da sonst die Rechtsverbindlichkeit des Vertrags nicht gegeben ist.

Der Begriff der „Ehre“ und Ehrverständnis

Ehre bezeichnet allgemein die auf der Selbstachtung beruhende Achtung, die der Mensch von seinen Mitmenschen beansprucht. Der Begriff der Ehre wurde im Laufe der Zeit häufig verengt auf den Bereich der Familienehre bzw. der Ehre eines Mannes, ist somit auf die Sexualethik reduziert und bezeichnet die Einforderung eines bestimmten, normierten Sexualverhaltens, d.h. die Anerkennung von moralischen Prinzipien und Sitten oder überlieferten Traditionen. Männliche Ehre aktualisiert sich im Kontext von Wettbewerb, Ansehen, Prestige, Dominanz, Macht und Gewalt in Bezug auf Haushalt, Besitz und die

Module für die 9. und 10. Klasse

Frauen der Familie. Daraus ergibt sich für die Rolle der Frau Gehorsam, Zurückhaltung und Keuschheit; aus diesem Verständnis heraus wird die Bewegungsfreiheit der Mädchen und Frauen oftmals stark eingeschränkt, was häufig zu Konflikten führt. Dieser Ehrbegriff prägt z. T. noch das Verhalten vieler Menschen im Mittelmeerraum und im Orient und ist teilweise auch in Deutschland präsent. Dagegen steht die Tatsache, dass in Koran und Sunna die Verhaltensweisen bezüglich Sexualität und Ehe ausdrücklich für beide Geschlechter gleichermaßen gelten. Die Empfehlungen des Koran sind so zu verstehen, dass Interaktionen zwischen den Geschlechtern möglich sind, auch für Jugendliche; eine absolute Trennung der Geschlechter ist an keiner Stelle erwähnt. Dies geht auch aus vielen Situationen des Lebens der Urgemeinde hervor, z.B. haben Männer und Frauen in einer Moschee zusammen gebetet oder auf dem Markt zusammen Handel betrieben. Dies hat zu Konsequenz, dass auch Jugendliche beider Geschlechter einen Umgang miteinander pflegen sollen, der auf gegenseitigem Respekt, auf gegenseitiger Achtung und Wertschätzung beruht und nicht unter dem Generalverdacht der Unmoral steht. Diese Werte sind nicht beschränkt auf den Umgang der Muslime und untereinander; sie sind genauso verpflichtend im Umgang mit andersgläubigen Jugendlichen, deren Wert- und Moralvorstellungen es zu respektieren gilt.

Eine subjektiv wahrgenommene Verletzung der Ehre, wie oben beschrieben, kann keine Legitimierung sein für irgendeine Form der Gewaltanwendung und darf in keinem Falle zur Selbstjustiz führen.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, einen eigenen Lebensentwurf im Blick auf die Identität als Frau bzw. Mann zu entwickeln, der die Impulse aus Koran und Sunna lebensbejahend mit aufnimmt, ist bei der Thematik insgesamt Behutsamkeit und Einfühlungsvermögen sowie ein angemessenes Maß von Distanz und Nähe seitens der Lehrerinnen und Lehrer nötig. Dies kann eine zeitweise Aufspaltung der Lerngruppe in geschlechtshomogene Teilgruppen notwendig machen.

Angesichts des sehr unterschiedlichen Entwicklungsstandes in der Pubertät und der Vielfalt in der familiären Sozialisation der Jugendlichen ist es im Zugang zur Thematik besonders geboten, die vielfältigen Interessen, Ideen und Probleme der Jugendlichen durch schülerorientierte Methoden zu eruieren. Darauf aufbauend werden die islamischen Werte (Bezogenheit der Geschlechter aufeinander, Gleichberechtigung der Geschlechter, Verantwortung, grundsätzliche Akzeptanz von Sexualität, Ablehnung jeder Form von Gewalt) aus Koran und Sunna durch verschiedene Methoden der Textarbeit – ggf. auch in Konfrontation mit dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler – erschlossen. Literarische, künstlerische oder mediale Beispiele der Auseinandersetzung im Spannungsfeld von Autonomie und Tradition, die Identifikationsangebote geben, sollen helfen, nicht mit dem Islam vereinbare Rollenmuster aufzubrechen.

Mit dem Thema „Zwangsheirat“ gilt es sehr sensibel umzugehen und Aufklärungsarbeit zu leisten, d.h. neben allgemeinen Informationen über den Rechtsstand müssen auch solche zu Hilfsangeboten gegeben werden.

Im Gesamtgefüge von Schule hat der IRU auch die Aufgabe, andere Formen von sexueller Orientierung zu thematisieren. Diese müssen jedoch immer im Hinblick auf Menschenwürde, Selbstbestimmung und gelingendem Leben reflektiert werden, um diskriminierende Verhaltensweisen aufzuarbeiten.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken</p> <p>K1: Ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<p>Freundschaft und Liebe – so wie ich will!?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen und Ansprüche • „Das darf ein Mädchen nicht“ 	<ul style="list-style-type: none"> – eigene Ziele und Auffassungen von Freundschaft und Liebe formulieren – Daily Soaps, Jugendzeitschriften oder muslimische Partnervermittlungen z.B. im Blick auf dargestellte Idealbilder oder Klischees von Liebe und Freundschaft auswerten (Traumfrau / Traummann) – „Wer zieht an dir?“ – Marionette mit Ansprüchen und Forderungen anderer an einen selbst ausfüllen – Plakat / Collage entwerfen zu Ansprüchen, mit denen man sich konfrontiert sieht – in szenischen Spielen Lösungsversuche zu Problemfeldern wie z. B. Treue, Kontaktängste, Trennung, Streit erarbeiten – Zusammenstellung von unterschiedlich bewerteten Verhaltensweisen im täglichen Leben – Rollenerwartungen mit Hilfe von Umrisszeichnungen formulieren, z.B. zu typisch weiblich / typisch männlich – Spannungsverhältnis zwischen religiösem Selbstverständnis und künstlerischer Freiheit thematisieren, z.B. „Sahira Awad – Darf ein Mädchen Rapperin werden?“ <p>↪ Anknüpfung an das Modul „Freiheit zu – Verantwortung für meinen Körper“ aus Klassenstufe 7/8</p>
<p>K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p> <p>K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen</p>	<p>Was wir von den Frauen des Propheten lernen können – Partnerschaft, Liebe und Sexualität in Koran und Sunna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschaffen als Mann und Frau – der Mensch als Beziehungswesen 	<ul style="list-style-type: none"> – aus Koran 4:1 oder 49:13 Bilder vom gleichberechtigten Zusammenleben der Geschlechter entwerfen – Koran 33:35 im Blick auf die Bedeutung von Schamgefühl in der heutigen Zeit (Medien, Web etc.) auswerten – Koran 30:21 (Zuneigung / Liebe und Barmherzigkeit zwischen Eheleuten) in konkrete Tugenden und Normen übertragen

K2: Religiöse Sprachformen (Prophetengeschichten) analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrung verstehen

- Die Frauen Muhammads und anderer Propheten – Vorbilder für Geschlechtergerechtigkeit
- Sexualität und Ehe nach Koran und Sunna

- Spurensuche: Gleichberechtigung der Geschlechter in der aktuellen soziologisch-theologischen muslimischen Diskussion bzw. in Film und Literatur
- Text zur vorislamischen, arabischen Stellung der Frau und der Wertigkeit von Mädchen auswerten und mit den Reformen des Islam vergleichen
- Rolle von Frauen im Leben der Propheten untersuchen (z.B. Eva als Mutter der Menschheit / Musa und seine Retterin, die Frau des Pharaos / Hannah, die Mutter Marias, verspricht ihre Tochter Gott als Dienerin im Gotteshaus – eine Rolle, die sonst nur Jungen zukommt / Hagar als Stammutter der Nachfolger Ismaels)
- aus Koran 3:33-47; 19:16-34 ein Porträt Maryams erstellen und Gründe für ihre Verehrung erarbeiten
- Auszüge aus Ibn Ishâq: *Das Leben des Propheten* (Dt. Übertragung von Gernot Rotter. Stuttgart 1982) zur Rolle Chadidschas als erste Ehefrau und Handelspartnerin Muhammads sowie als Beschützerin und erste Gläubige seiner Verkündigung im Blick auf für heute relevante Rollenbilder auswerten oder in szenisches Spiel umsetzen
- Text zum *Hudeibia*-Abkommen im Blick auf die Rolle der Ehefrau Mohammeds (Ummu Salama) als Beraterin auswerten
- zu weiblichen Imamen (und Gottesdienstformen) zur Zeit Mohammeds (z.B. Ummu Salama und Aisha) und in der Gegenwart (z.B. Amina Wadud) recherchieren
- Auszüge aus Ibn Ishâq: *Das Leben des Propheten* zur Rolle Aishas als Tradentin des Wissens und als Gelehrte auswerten
- ↪ Querverbindung zum Modul „Immer nur arbeiten? – Arbeit und Sinn des Lebens“
- aus verschiedenen Koranversen (z.B. Koran 16:72 oder 24:32) oder Hadithen (z.B. „Es gibt nicht besseres für Verliebte als zu heiraten“) die Kennzeichnung der Ehe als Ort der Sexualität herausarbeiten
- Hadith Bukhari: „Ihr jungen Menschen, wenn ihr könnt, dann heiratet! Die Heirat ist ein Schutz für eure Blicke und Triebe. Wenn ihr nicht heiraten könnt, dann fastet.“ im Blick auf die Bedeutung von Enthaltsamkeit vor der Ehe diskutieren
- aus Koran 7:189 den Zweck der Ehe ableiten (z.B. gegenseitige Bedürfniserfüllung, Ehe und Familie als Garant des Fortbestandes der Menschheit)
- Koran 2:223 (sexuelles Verfügungsrecht des Mannes) im Blick z.B. auf Koran 7:189 oder 30:21 als historisch bedingt (patriarchalische Gesellschaft) und im Blick auf GG Artikel 1 relativieren

K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten

K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

K3: Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Voraussetzungen für gelingende Beziehungen

- Gegenseitige Achtung und Wertschätzung

- Verantwortete Sexualität

– Expertenbefragung / Arbeit mit islamischen Katechismen: Voraussetzungen für eine gültige Ehe im Islam erfragen und sich über den Vorrang des Ehe- und Familienrechts in Deutschland informieren

↪ Querverbindung zum Modul „Menschenwürde und Menschenrechte“

- ein Gedicht verfassen, in dem die Empfindungen, Erwartungen, Wünsche und Ängste im Zusammenhang mit einer Partnerschaft zum Ausdruck gebracht werden
- Analyse der Interaktionen zwischen Muhammad und seinen Frauen im Blick auf den Umgang miteinander
- Forderungskatalog aufstellen zu Verhaltensnormen im Umgang mit dem anderen Geschlecht im Leben der Schülerinnen und Schüler, die für beide Geschlechter gleichermaßen gelten
- Tabelle mit vorgegebenen Eigenschaften / Verhaltensweisen anlegen, z.B. zu „Wenn zwei Menschen eine Beziehung eingehen, sollten sie...“
- Beispiele für gemeinsame Aktivitäten von Jungen und Mädchen z.B. aus den Moscheegemeinden sammeln
- Auszüge aus Melda Akbaş, *So wie ich will. Mein Leben zwischen Moschee und Minirock* (Berichte dazu in: Politik und Unterricht 3 / 4, 2012 – Muslime in Deutschland. Lebenswelten und Jugendkulturen. Hrsg: Landeszentrale für pol. Bildung Baden-Württemberg) im Blick auf Lösungsansätze zur Ungleichbehandlung der Geschlechter im Spannungsfeld von Autonomie und Tradition auswerten
- Interaktionsspiele zu Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. zur Notwendigkeit von Grenzen
- Arbeiten mit einem Film, z.B. „Almanya – Willkommen in Deutschland“
- aus Koran 2:187 Kennzeichen bzw. Voraussetzungen einer guten Ehe ableiten
- „NEIN zu Gewalt an Frauen“ – Expertenbefragung bei Mitarbeitern von Jugendämtern, Familienberatungsstellen etc. (vgl. auch gleichnamige Schriftenreihe von Terre des Femmes, Tübingen 2002)
- Pro-Contra-Diskussion zu gleichgeschlechtlichen Partnerschaften, auch auf dem Hintergrund der bundesdeutschen Gesetzgebung
- im jugendlichen Sprachgebrauch den Missbrauch von Sexualität untersuchen und eine „rote Liste“ von zu ächtenden Begriffen erstellen

Module für die 9. und 10. Klasse

<p>K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen Konflikten zur Geltung bringen</p>		<ul style="list-style-type: none"> – aus Hadithen Verhütung als im Islam prinzipiell erlaubt bewerten und sich anhand von europäischen Fetwas über erlaubte Möglichkeiten in der heutigen Zeit informieren – Befunde z.B. zum Pornographiekonsum von Heranwachsenden recherchieren und aus islamischer Sicht beurteilen
<p>K5: Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Freiheit der Entscheidung – gegen Zwangsehe 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Zusammenarbeit mit dem Biologieunterricht (sexuelle Aufklärung) – aus Koran 2:256 „Es gibt keinen Zwang im Glauben“ oder aus „Kein Zwang in der Ehe“ (Hadith Bukhari) das Recht auf Selbstbestimmung ableiten und in Menschenrechtsnormen recherchieren, z.B. Artikel 16 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – sich über Gründe und Folgen von Zwangsverheiratung informieren – mit einem Film arbeiten, z.B. Fatih Akin, <i>Gegen die Wand</i> (2004) – sich über die Arbeit von Organisationen informieren, die den Opfern von Zwangsheirat helfen, z.B. Terre des Femmes (dort auch erhältlich: Unterrichtspaket Zwangsheirat. Tübingen 2006)
<p>K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe erläutern</p>	<p>„Alles eine Frage der Ehre?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Begriffsassoziation oder Wortfeldarbeit zum Begriff „Ehre“ – Begriffsklärung (auch geschichtliche Entwicklung) mit Hilfe eines Lexikons – aus Koran 24:11-21 (in Verbindung mit Sirah-Büchern) Muhammads Reaktion auf die Verletzung seiner Ehre erarbeiten und daraus das Verbot jeglicher Diffamierung oder Gewaltanwendung schlussfolgern – Flyer / Postkarte gestalten, z.B. zu „Ehre ist ... für die Freiheit meiner Schwester zu kämpfen“ – Ganzschriftlektüre, z. B.: Ben Faridi, <i>Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum</i> (Verlag an der Ruhr 2005) – begleitendes Unterrichtsmaterial kann beim Verlag heruntergeladen werden – Klärung des Begriffs „Ehrenmord“ (z.B. anhand von www.ehrenmord.de) und Problematisierung / Kritik auf der Grundlage des koranischen Menschenbildes
<p>K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<p>Beurteilung unterschiedlicher Partnerschafts- und Lebensmodelle aus islamischer Sicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Querverbindung zum Modul „Menschenwürde und Menschenrechte“ – Zusammenstellung von Formen des Zusammenlebens in Deutschland und ihren rechtlichen Grundlagen – Beurteilung dieser Formen aus islamischer Sicht – Vergleich der islamischen Sicht mit den christlichen Beurteilungen – Informationen sammeln zur Vereinbarkeit einer „Ehe auf Zeit“ mit dem Islam ↪ Zusammenarbeit mit dem Sozialkundeunterricht und dem christlichen Religionsunterricht

Themenbereich: Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma)

„Regelt eure Angelegenheiten durch Beratung...“ (Koran 42:38) – als / Muslim im demokratischen Rechtsstaat leben

Situation der Schülerinnen und Schüler

Muslimische Schülerinnen und Schüler sind angesichts des Umfangs islambezogener Berichterstattung in den Medien zunehmend herausgefordert, zu den dort verbreiteten nationalen und internationalen Ereignissen und Entwicklungen im Lichte des Islam Position zu beziehen. Dabei liefern Internetforen mit teilweise propagandistischen Inhalten und Parolen (z. B. von wahabitischen Salafisten betrieben) sicherlich zusätzlich Anlass und „Zündstoff“ für Verunsicherung und Fragen, die in den Schulalltag und damit auch in den islamischen Religionsunterricht hineinragen. Die Suche junger Muslime nach Identität und Zugehörigkeit wird von einer solchen Szene gezielt angesprochen, die ein dramatisches Bild der Muslime als Opfer von Unterdrückung und Verfolgung zeichnet und suggeriert, dass deswegen Muslime nur im Schutz der islamischen Gemeinschaft Sicherheit und die Gewissheit finden könnten, auf dem „richtigen Weg“ zu sein. Es wird das Gefühl vermittelt, als muslimische Gemeinschaft (weltweit) einer Nichtbeachtung, Diskriminierung oder gar Unterdrückung ausgesetzt zu sein, aber auch die reale Erfahrung davon, nutzen diese Szenen zur Verbreitung von verschwörungstheoretischen Argumentationsmustern sowie „Freund-Feind-Denken“.

Ergebnisse von empirischen Untersuchungen zur Einstellung zur Demokratie³⁹ von jungen Muslimen zeigen teilweise eine demokratiedistante Tendenz, mit denen als Einstellungsmuster bei Jugendlichen dieser Altersstufe gerechnet werden kann. Einige Studienbefunde lassen erkennen, dass ein Teil der muslimischen Jugendlichen manche negativen Erfahrungen als Ausdruck der Dominanz einer starken Mehrheit über eine schwache Minderheit deutet, was zu Ablehnung von Pluralismus und Demokratie – verstanden als bloßer Mehrheitsherrschaft – führen und den Wunsch nach einem Kalifat als idealer Staatsordnung befördern kann oder sogar religiös motivierter Gewalt Verständnis entgegenbringen lässt. Insbesondere hinsichtlich des Themas Meinungsfreiheit zeigt sich z.B. eine ambivalente Einstellung gegenüber der Demokratie: Sobald sich junge Muslime als Gruppe in ihrem Glauben herabgewürdigt und in ihrer Ehre verletzt empfinden, möchten einige am liebsten die Meinungs- und Pressefreiheit einschränken. Auf der anderen Seite gibt es aber auch bei den muslimischen Jugendlichen weitreichend zustimmende Haltungen gegenüber der in Deutschland herrschenden Verfassung und Regierungsform, die sich sogar in Form von Initiativen (z. B. „Lifemakers“, „Zahnräder“) partizipatorisch äußert.

³⁹ dazu Befunde in: Viola Neu: Jugendliche und Islamismus in Deutschland. Auswertung einer qualitativen Studie. Sankt Augustin/Berlin 2011;
und in: Katrin Brettfeld/Peter Wetzels: Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Berlin 2007

Begründung des Themas

Die politische Situation in vielen islamisch geprägten Ländern deutet auf unterschiedliche Auffassungen und Praxisoptionen der Regierungsführung hin: von autokratisch-monarchischen Ordnungen bis hin zu konstitutionellen und sozialreformerischen Vorstellungen. Dabei ist erkennbar, dass sich viele dieser Länder die Religion als Legitimationsgrundlage für die politische und soziale Ordnung heranziehen. Angesichts zunehmender Bestrebungen in islamisch geprägten Staaten um eine Verbesserung der Beteiligungschancen und Mitsprachemöglichkeiten in politischen Systemen wird verstärkt die Frage gestellt, ob und inwieweit der Islam eine bestimmte Herrschaftsordnung impliziert oder eine politische Theorie beinhaltet, die mit den Grundsätzen der (parlamentarischen) Demokratie vereinbar ist, dies unter Berücksichtigung eigener religiöser und kultureller Aspekte.

Weder der Koran noch die prophetische Tradition haben eine bestimmte Regierungs- bzw. Staatsform für die muslimische Gesellschaft festgeschrieben; sie geben lediglich allgemeine Leitideen und ethische Werte für die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum, Staat und Gesellschaft vor. Anders als bei verpflichtenden religiös-rituellen Handlungsformen (*'ibādā*) gibt der Islam für die Gestaltung einer sozialen Ordnung lediglich allgemeine ethische Prinzipien vor, auf welche die Menschen verantwortungsvoll achten sollen. Diese Aufgaben liegen im Bereich „geistiger Anstrengung“ (*iğtihād*) des Menschen. Die Bewältigung solcher Aufgaben unterliegt folglich dem Wandel und kann unterschiedliche Formen annehmen.

Das Shura-Prinzip

Ein wichtiges Prinzip ist das verbindliche *šūrā*-Prinzip, die Verpflichtung der Beteiligung aller Betroffenen bei der Urteilsfindung: „Sie [die Gläubigen] beraten sich untereinander“ (Koran 42:38). Dies sichert jedem Einzelnen das Recht auf politische Mitsprache zu und verankert somit das konsultative Verfahren bei der Entscheidungsfindung in der Religion. „[...] Ziehe sie zu Rate in (allen) Angelegenheiten; wenn du dann entschlossen bist, dann setze dein Vertrauen auf Allah“ (Koran 3:159). Daraus leiten muslimische Staatstheoretiker die Verbindlichkeit einer Regierungsbeteiligung des Volkes her. Diese Verbindlichkeit beinhaltet die Grundidee des Prozessualen, nämlich das Austarieren von Meinungsstreit und Führungsanspruch, von religiösem Gestaltungsanspruch und ordnungspolitischer Gestaltungsmacht, und lässt sich in der Theologiegeschichte vielfältig belegen⁴⁰, z.B. schon zu Zeiten Abu Bakrs in Medina, als Texte erstmals gesichtet und zum Koran zusammengefasst wurden.

Die Frage, wer zu Rate gezogen werden kann, wird mit Sachkompetenz in Verbindung gebracht: „Fragt diejenigen, welche Wissen haben, wenn ihr (über eine Angelegenheit) nicht Bescheid wisset“ (Koran 16:43). Eine bestimmte Weise der Beteiligung von Fachleuten und religiösen Gelehrten (*'ulamā*) ist ebenfalls nicht vorgeschrieben; daher ist es den Menschen überlassen, wie sie die nötigen Kompetenzen definieren und personell besetzen. Dabei sind Unabhängigkeit und Aufrichtigkeit bei der Auswahl unbedingt zu beachten.

Dem Einzelnen obliegt ferner eine persönliche Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft im Sinne der Aufforderung zum rechten Tun und der Verwerfung von Schädlichem (*al-amr bil ma'rūf wan-nahy 'an al-*

⁴⁰ nach: Interdisziplinäres Zentrum für Islamische Religionslehre: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 1/2007, herausgegeben von H.H. Behr, S. 3

munkar) (vgl. Koran 3:104). Der Beitrag für das Allgemeinwohl soll unter den Leitideen der Gerechtigkeit, der Gleichheit und Verantwortung vor Gott, dem Menschen und der Schöpfung stehen (vgl. Koran 3:110). Die Solidarität innerhalb der Glaubensgemeinschaft (*umma*) gilt als verbindliche Maxime für alle erwünschten Formen des sozialen Handelns.

Die Frage der politischen Führung

Mit dem Tod des Propheten war die Phase der Einheit von religiöser und politischer Autorität in der Person des Propheten beendet. Die Art und Weise der politischen Herrschaftsbestellung ist seit dieser Zeit dem Handeln des Menschen überlassen und liegt im Bereich der geistigen Anstrengung der Gemeinschaft (*iğtihād al umma*).

Die muslimische Gemeinde stand nach dem Tod des Propheten vor der neuen Situation, ein Oberhaupt (*kalif*) zu wählen. Das Handeln des verstorbenen Propheten beim Abschluss des Medina-Vertrages galt für die Mehrheit der Muslime als Vorform eines Gesellschaftsvertrages zur Regelung zwischenmenschlichen Lebens; die Idee der vertraglichen Regelung gesellschaftlicher Verhältnisse wurde auf die Nachfolgefrage übertragen. Allerdings gab es unter den Muslimen keinen Konsens über den in Frage kommenden Personenkreis. Während eine Gruppe das Kalifat des Propheten ausschließlich als eine Art „Fortsetzung der Prophetie“ in der Person eines Nachfolgers aus der Prophetenfamilie (*imamāt*) sah, ordnete die zweite Gruppe diesem neuen Amt lediglich eine weltliche Aufgabe als *kalif* zu und regelte das Verhältnis zwischen Herrscher und Volk in Form eines Vertrages über ein politisches Mandat (*‘aqd al-bai‘a*). Bis heute ist dies ein gravierender Unterschied in der Legitimationsfrage von politischer Herrschaft zwischen dem sunnitischen und schiitischen Islam. Der erste Kalif Abu Bakr übte somit seine Souveränität als Kalif mit der ausdrücklich erteilten Zustimmung der absoluten Mehrheit der Muslime am Versammlungsort (*banī sa‘īda*) aus. Bei allen frühen Kalifen waren Religion, Recht und Politik miteinander verbunden, gingen jedoch nicht ineinander auf; bei wichtigen Entscheidungen wurden sie durch die Beratung aller Gefährten des Propheten (*ṣahāba*) unterstützt.

Die muslimische Umma lebt seit dem Tod des Propheten in und mit dieser Spannung der verschiedenen Ansätze zur Staatsführung. Diese Pluralität religiös-politischer Strömungen innerhalb des Islam galt und gilt immer noch zwar als eine Chance und eine Aufforderung zur Toleranz und Anerkennung der Vielfalt politischer Lösungsansätze (*iğtihād*), aber sie war dadurch auch anfällig für unterschiedliche Formen der Instrumentalisierung der Religion in machtpolitischen Fragen.

Die Rolle der Scharia als Lebensordnung

Bis heute waren Religion und Herrschaft in islamisch geprägten Gesellschaften nicht enger miteinander verbunden als im Europa des Mittelalters, der frühen Neuzeit und in Einzelfällen selbst noch der Neuzeit⁴¹. Den Grad der Ausdifferenzierung dieses Verhältnisses bestimmt das Verständnis von Scharia als Fundament, Richtschnur und Rahmen individueller Lebensführung, gesellschaftlicher Ordnung und politischen Handelns. Die Gültigkeit der Scharia wird von der Mehrheit der Muslime nicht in Frage gestellt. Allerdings werden unter dem Begriff unterschiedliche Dinge verstanden, von Anstand, Moral und Gerech-

⁴¹ vgl. z.B.: G. Krämer: Demokratie im Islam. Bonn 2011 (Lizenzausgabe für die bpb)

Module für die 9. und 10. Klasse

tigkeit bis hin zu einer Auffassung, die die tatsächliche, integrale Anwendung insbesondere restriktiver Strafen erstrebt.

Etymologisch bedeutet der Begriff „Scharia“ ‚der große, breite Weg, der zur Tränke [Gottes] führt.‘ Der Begriff taucht in dieser Form ein einziges Mal im Koran in der Sure 45:18 auf; dort heißt es: „Dann brachten Wir dich auf einen klaren Weg in der Sache (des Glaubens – arab. *šarī‘atān minal amr*). Darum folge ihm und folge nicht den Wünschen derer, die nicht wissen“. Deshalb übersetzt man zu Unrecht ‚Scharia‘ mit ‚göttlichem Gesetz‘. ‚Scharia‘ hat eine viel umfassendere Bedeutung: sie ist der Weg, der zu Gott führt, ein Weg, dem zu folgen jeder Muslim, aus innerer Überzeugung und Kraft seiner Zugehörigkeit zum Islam, in jedem Augenblick seines Lebens angehalten ist, um sich den Zugang zur „Tränke Gottes“ zu bahnen.

Der tiefere Sinngehalt des Islam besteht darin, den Willen Gottes bewusst zu erfüllen und sich seiner göttlichen Weisung zu überantworten. Der rechte Glaube muss sich immer auch in der rechten Tat ausdrücken. Nicht ausschließlich das äußerliche und formale Erfüllen einzelner Gesetze ist entscheidend, sondern die Erfüllung der göttlichen Weisung insgesamt, welche Ausdruck der Weisheit, Güte und Barmherzigkeit Gottes ist. Das Gesamte der göttlichen Weisung als Lebensordnung im Islam, die Gesamtheit der zu befolgenden ethischen, moralischen und rechtlichen Bestimmungen ist die „Scharia“ im weiteren Sinne.

Die Scharia basiert im Wesentlichen auf zwei Quellen: zum einen auf dem Koran, der eigentlich sehr wenig konkrete rechtliche Regelungen oder gesetzliche Bestimmungen enthält. Zum anderen fußt die Scharia auf der Sunna, d.h. der Prophetentradition und enthält überlieferte Aussagen und Taten des Propheten Muhammad. Das islamische Rechtssystem, das aus Koran und Sunna abgeleitet ist, heißt auf Arabisch *fiqh*. Der Begriff steht in Verbindung mit *faqih*a (verstehen), ein Hinweis darauf, dass Menschen eine Leistung ihres Verstandes erbringen müssen und somit das Juristenrecht nicht unfehlbar ist.

Die grundlegenden Ziele der Scharia

Nach islamischem Verständnis hat Allah eine Ordnung vorgegeben, innerhalb derer der Mensch sich bewegen muss. Heute gibt es angesichts der zunehmenden Komplexität des Alltags und der Lebenswirklichkeit durchaus Themen und Lebensbereiche, zu denen es keine rechtliche Vorschrift gibt. Dies ermöglicht Muslimen, im Rahmen des Islam nach Maßgabe des Allgemeinwohls⁴² (*maṣlaḥa*) unter weiterer Berücksichtigung allgemeiner ethischer Prinzipien zu agieren. Bereits seit dem 8. Jahrhundert sind folgende Prinzipien (*maqāsid aš-šarī‘a*) anerkannt:

- Schutz des Lebens des Menschen;
- Schutz der nachfolgenden Generationen;
- Schutz des Besitzes und allen materiellen Eigentums aller Art;
- Schutz der Religion;
- Schutz des Verstandes.

⁴² Ausführungen zum *maṣlaḥa*-Prinzip in dem Modul „Immer mehr, immer besser!?“ – Schöpfung und Verantwortung

Aktuell werden diese Ziele um das der sozialen Gerechtigkeit und des Naturschutzes erweitert⁴³.

Grundsätzlich beruht die Scharia auf den Hauptprinzipien Gerechtigkeit und Barmherzigkeit „Von daher gehören alle Handlungsformen des Menschen, die statt ‚gerecht‘ ‚ungerecht‘, statt ‚barmherzig‘ ‚brutal‘ und statt ‚nützlich‘ ‚schädlich‘ sind, auf keinen Fall zu der Scharia.“⁴⁴

Mitwirkung der Muslime im weltanschaulich neutralen Staat

Ziel der Scharia ist es, Schaden vom Menschen und der Gemeinschaft abzuwenden. Insofern haben die Muslime die Aufgabe, sich konstruktiv gestaltend in die Gesellschaften einzubringen und sich verantwortungsvoll in die Gemeinschaft einzugliedern, in der sie leben. Das islamische Recht verpflichtet Muslime in der Diaspora grundsätzlich, die bestehende Rechtsordnung und folglich die Staatsgewalt anzuerkennen, sofern diese keine Unterdrückersysteme sind, die Ausübung der religiösen Rituale bzw. die religiöse Praxis nicht verbieten und dabei Prinzipien wie Gerechtigkeit und *maṣlaḥa* geachtet werden: „Allah verbietet euch nicht, gegen diejenigen pietätvoll und gerecht zu sein, die nicht der Religion wegen gegen euch gekämpft und die euch nicht aus euren Wohnungen vertrieben haben. Allah liebt die, die gerecht handeln.“ (Koran 60:8). Daher sind gläubige Muslime selbstverständlich an die Gesellschaftsordnung gebunden (vgl. Koran 5:1; 5:8), zu der sie mit Akten wie einer Einbürgerung oder Aufenthaltstiteln ihre Zustimmung gegeben haben. Insofern geht es nicht um die theoretische Vereinbarkeit von Islam und Demokratie, sondern um das sichtbare Verhalten der Menschen: Muslime können nicht nur die rechtstaatlich-demokratische Grundordnung in Deutschland respektieren und akzeptieren, mehr noch sind sie im Sinne ihrer Religion dazu angehalten, diese vom Grundgesetz garantierte Grundordnung zu schützen und diese mitzugestalten.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Demokratielernen ist ein Grundprinzip in allen Bereichen der Schule; Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer (vgl. KMK-Beschluss zur Stärkung der Demokratieerziehung 2009 / Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz, Artikel 33 / Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz 2010, Artikel 1, Abs. 2).

Angesichts der sehr heterogenen Vorstellungen, Einstellungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zur Demokratie müssen diese ausführlich und mit Schüler aktivierenden, offenen Methoden eruiert werden. Wichtig dabei ist es in dieser Phase darauf zu achten, dass die Äußerungen der Jugendlichen zunächst nicht bewertet oder als radikal kategorisiert werden, sondern dass sie dazu ermutigt werden, ihre (Vor-)Urteile zu begründen. Eine Qualifizierung solcher Positionen als „islamistisch“ sollte vermieden werden, weil damit auch ein islamisch motiviertes Engagement im politischen Bereich diskriminiert wird, das die freiheitlich-demokratische Grundordnung nicht in Frage stellt. Das bedeutet für

⁴³ vgl. Nekroumi, Mohammed: Tugend und Gemeinwohl. Grundzüge hermeneutischen Denkens in der postklassischen koranischen Ethik am Beispiel der *maqāṣid*-Theorie von *aš-Šātibī*. Wiesbaden, 2018, S. 107ff

⁴⁴ vgl. *Ibn Qayyim al-Ġawziyya: T'lām al-muwaqī'in 'an rab al-'ālamīn*. Bd. 4, Kairo, S. 306

Module für die 9. und 10. Klasse

die Auseinandersetzung mit Fragen dieser Lehrplaneinheit auch die Anerkennung der Bedeutung, die die Religion für viele muslimische Jugendliche hat.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines offenen Gesprächs und die Notwendigkeit eines bewussten, sachgerechten Umgangs mit den Quellen des muslimischen Glaubens, der die Schülerinnen und Schüler gegen einseitige Auslegungen und vereinfachende Welterklärungen immunisieren soll. Dazu trägt auch die Verdeutlichung der Tatsache bei, dass die Multiperspektivität islamimmanent vorhanden ist. Sollte von den Heranwachsenden eine reservierte Haltung eingenommen werden, empfehlen sich pädagogische Maßnahmen wie direkte Ansprache, Kleingruppenbildung oder paradoxe Intervention. Ziel sollte sein zu verdeutlichen, dass religiöse Normen erörtert werden müssen im Blick auf zu Grunde liegende Wertvorstellungen und ethische Prinzipien des Islam. Ein solches Bemühen steht in direktem Gegensatz zu einem Verständnis von Religion, das repressiv ausgerichtet ist. Die unterrichtliche Beschäftigung sollte sich immer wieder auch auf konkrete Situationen und Verhaltensweisen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, da sich dann radikal-ideologische Äußerungen oft leicht entkräften lassen.

Diese Beschäftigung mit den muslimischen Quellen zielt auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger im weltanschaulich-neutralen Staat, basierend auf der Erkenntnis, dass aus muslimischer Perspektive die Anerkennung und Unterstützung einer bereits bestehenden, intakten Gesellschaftsordnung, in der das Allgemeinwohl (*maṣlaḥa*-Prinzip) realisiert wird, angebracht ist. Dabei muss verdeutlicht werden, dass weltanschauliche Neutralität nicht Beliebigkeit und Werterelativismus bedeutet, sondern dass konkurrierende Geltungsansprüche nebeneinander in einer friedlichen Ordnung existieren, die auf einer festen Wertgrundlage (Verfassung, Menschenwürde, Grundrechte) beruht und sich somit Demokratie nicht auf die Herrschaft einer Mehrheit über eine Minderheit reduzieren lässt.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und mögliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen</p> <p>Ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen</p>	<p>Vorstellungen der Jugendlichen von einer idealen Staatsordnung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Mindmap zu den Schülervorstellungen erstellen – Schülervorstellungen begründen lassen im Blick auf die Quellen ihrer Anschauungen – Kreatives Schreiben oder Umfrage, z.B. „Demokratie heißt für mich als Muslim / als ...“ – Vergleich der Schülervorstellungen mit real existierenden Staaten unter dem Aspekt, inwieweit z.B. Menschenrechte oder bürgerliche bzw. politische Rechte verwirklicht sind; hilfreich kann eine Internetrecherche zum „Freiheitsindex“ einzelner Staaten sein oder Befragungen zur allgemeinen Zufriedenheit von Staatsbürgern sein – Liste von Erfahrungen bezüglich Lebensqualität, Freiheit etc. in verschiedenen Ländern erstellen, z.B. durch Auswertung authentischer Berichte – Vergleich von Demokratien weltweit, auch in Zusammenarbeit mit dem Sozialkundeunterricht <p>[Hinweis: Hier empfiehlt sich besonders die Anfertigung von Lernlandkarten oder Advance Organizer, die offen sind für eine breite Schülerbeteiligung, um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler adäquat aufzunehmen, die Lernprozesse zu strukturieren und so die Transparenz zu erhöhen.]</p>
<p>Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen</p>	<p>Vertragsmodell unter Berücksichtigung aktueller Lebensbedingungen als Voraussetzung einer „guten“ Gesellschaftsordnung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – sich über die Regelung der Nachfolge des Propheten informieren und das <i>kalifat</i> als vertragliche Regelung kennzeichnen – verschiedene vertragliche Regelungen zur Wahl der ersten Kalifen zusammenstellen und vergleichen – Simulationsspiel, z.B. „Wir gründen eine Dorfgemeinschaft“ oder Inselspiel – Vergleich der Ergebnisse mit dem Vertrag von Medina (vgl. M.H. Haykal, <i>The Life of Muhammad</i>. 1988), z.B. im Blick auf Rechte und Pflichten, Sanktionsmöglichkeiten, Solidarität, Interessenausgleich, Entscheidungsverfahren – Textarbeit zu Koran 5:1; 5: 8 (Notwendigkeit von Vertragserfüllung) – anhand eines Hadith Ausschlusskriterien für eine vertragliche Regelung zusammenstellen (Verhandlungen mit dem Stamm Tha'qif – „Jahr der Gesandtschaften“ – vgl. auch M. Lings: <i>Mohammed. Sein Leben nach den frühesten Quellen</i>. Spohr-Verlag 2004, S. 439) – anhand der Rückführung des <i>zakat</i> in eine private Abgabe durch Osman (Omar hatte ihn staatlich erhoben) überlegen, in welchen Bereichen islamische Regelungen heute verändert werden können

Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen

Impulse aus Koran und Sunna für gesellschaftliches Zusammenleben

- Scharia als Lebensweg im Sinne der Rechtleitung Gottes
- Shura-Prinzip als Prozess der Entscheidungsfindung

- Koran 45:18 im Blick auf die ursprüngliche Wortbedeutung des Begriffs „Scharia“ untersuchen
- zu dem Symbol „Quelle“ bzw. „Wasserstelle“ bzw. „Tränke in der Wüste“ assoziieren
- die Erweiterung bzw. Verengung zu einem juristischen Begriff im Internet recherchieren
- verschieden gebrauchte Bedeutungen des Begriffs gegenüberstellen und bewerten
- nach Ländern suchen, in denen die Scharia Rechtsgrundlage ist, und diese im Blick auf Menschenrechte, *maṣṣala*-Prinzip, Barmherzigkeit Gottes etc. untersuchen
- das *maṣṣala*-Prinzip als Grundlage der Scharia (Schutz des Lebens des Menschen, ...) anhand von Beispielen illustrieren
- Fetwas zu einer aktuellen Fragestellung aus dem gesellschaftlichen bzw. politischen Bereich recherchieren und untersuchen, inwieweit die Grundprinzipien der Scharia verwirklicht wurden
- Zukunftswerkstatt: z.B. zu der Frage, ob es eine muslimische politische Partei in Deutschland geben soll
- ↪ Querverbindung zu den Modulen „Mein Gott – Allah: Zuflucht und Geborgenheit“, „Menschenwürde und Menschenrechte-Grundlagen gelingenden Zusammenlebens“, „Immer mehr, immer besser!?-Schöpfung und Verantwortung“
- aus Koran 42:38 bzw. 3:159 die Verpflichtung zur Beratung und zur politischen Beteiligung herausarbeiten
- Entscheidungen aus dem Leben des Propheten zusammenstellen, bei denen er beraten, d.h. das Shura-Prinzip angewendet wurde (z.B. Ummu Salamas Beratung bei den Friedensverhandlungen von *Hudaibiya*; Beratung der Gefährten über den Umgang mit den Gefangenen von Quraisch)
- Filmanalyse „Der Koran und seine Entstehung“ (arte-Dokumentation) unter dem Aspekt des Prozessualen
- aktuelle Beispiele zur Verwirklichung des Shura-Prinzips zusammenstellen, z.B. Shura in Hamburg
- Beratungsgremien in der Demokratie im Blick auf muslimische Beteiligung untersuchen, z.B. den Deutschen Ethikrat des Bundestages
- ↪ fächerverbindendes Projekt, z.B. zur Entscheidungsfindung im Kopftuchstreit, in Zusammenarbeit mit dem Sozialkundeunterricht,

Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

Informationen zu religiösen oder ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammenstellen und adressatengerecht präsentieren

Mitwirkung der Muslime im weltanschaulich neutralen Staat unter Bewahrung ihrer religiösen Identität

- anhand verschiedener Regierungsführungen in islamisch geprägten Ländern herausarbeiten, dass der Islam keine Vorgaben zu Regierungs- bzw. Staatsform macht
- kontrastives Arbeiten, z.B. „Möchtest du in einem Staat leben, der autokratisch/totalitär geführt ist?“ – Überlegungen für die persönliche Lebensführung der Jugendlichen anstellen
- Staaten, in denen es sog. Tugendwächter oder eine Sittenpolizei gibt (autoritäre Tugendstaaten), als nicht *maslahā*-konform klassifizieren
- aus Koran 3:104 die Aufforderung zum rechten Tun herausarbeiten und rechtliche Rahmenbedingungen für das „Tun des Guten“ in der Demokratie zusammenstellen, z.B. Menschen- und Grundrechte sowie Herrschaftskontrollfunktionen wie unabhängige Gerichte, Rechtsweggarantie
- Rechercheauftrag: Anschlussfähigkeit der grundlegenden Prinzipien der Scharia (als Lebensweg im Sinne der Rechtleitung Gottes) im weltanschaulich neutralen Staat
- aus Koran 60:8 anhand von Beispielen illustrieren und einen Aufruf zum Engagement in sozialen und politischen Angelegenheiten verfassen
- ein Plakat gestalten, z.B. „Ja zur Demokratie!“
- erörtern, was Religion und Politik miteinander zu tun haben
- Beispiele und Begründungen für politisches Engagement von Muslimen in Politik und Wirtschaft recherchieren, präsentieren und auswerten
- einen Slogan entwerfen, z.B. zu „Lust auf Politik“
- kreatives Schreiben, z.B. zu „Demokratie ist nicht ohne Werte“; „Demokratie diskriminiert Muslime nicht“
- Collage / Plakat mit islamischen Gegenargumenten zu religiösen Radikalen zusammenstellen
- ↪ fächerverbindende Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht: Ganzschriftlektüre, z.B. W. Schmidt: Jung, deutsch, Taliban. Berlin 2012 (Ausgabe für die bpb) – über Taliban-Aussteiger

<p>Im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten</p> <p>Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln</p>	<p>Möglichkeit der Partizipation Jugendlicher in einem weltanschaulich neutralen Staat</p> <ul style="list-style-type: none"> ● individuelle Verantwortung ● Wahrnehmung von Pflichten und Rechten 	<ul style="list-style-type: none"> – Liste von Beteiligungsmöglichkeiten Jugendlicher am öffentlichen Leben erstellen und kategorisieren, z.B. unter den Aspekten „sich informieren“, „seine Meinung äußern“, „sich organisieren und aktiv werden“ – Artikel für die Schülerzeitung schreiben, z.B. Aufruf zur Mitarbeit in den demokratischen Gremien der Schule wie Klassenrat, Schülerversammlung etc. – Ausstellung organisieren zu Mitwirkungsmöglichkeiten muslimischer Jugendlicher in der politischen Gemeinde oder in Organisationen, die sich für <i>maṣlaḥa</i>-Prinzipien einsetzen (z.B. „Islamic Relief“, „Muslime helfen“) – einen Leserbrief zu einem aktuellen politischen Konflikt, in dem die Prinzipien von Scharia oder Shura missachtet werden, schreiben – „Rechte bedeuten auch Pflichten“ – einen Katalog an Beteiligungsmöglichkeiten zum Gemeinwohl in der Moscheegemeinde erstellen – Zukunftswerkstatt, z.B. „Mein idealer Staat – Der Beitrag der Werte des Islam zur Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie“ – sich über die Arbeit von islamischen Initiativen (z.B. KRM) hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten in Deutschland informieren – aus islamischer Perspektive eine kritische Erwiderung zu aktuellen radikalen, demokratiefeindlichen Positionen verfassen ↪ Querverbindung zu: „Mein Gott – Allah: Wege zum liebenden, barmherzigen und gerechten Gott – Dem Wort Gottes Gestalt im Leben geben“
---	---	--

Themenbereich: Die Muslime und ihre Gemeinschaft (Umma)

„Allah gebietet Gerechtigkeit, Güte und Solidarität, um Heil und Frieden zu erreichen“ (Koran 16: 90) – Wege zum Frieden im Islam

Situation der Schülerinnen und Schüler

Im Hinblick auf Friedenserziehung im islamischen Religionsunterricht sind als Ausgangslage das gesellschaftliche und religiöse Selbstverständnis der muslimischen Schülerinnen und Schüler und deren eigene Verortung in Gesellschaft und Religion zu betrachten.

Junge Muslimas und Muslime sehen sich als aktiver Teil der deutschen Gesellschaft; die gleichzeitige Zugehörigkeit zum Islam und zur deutschen Gesellschaft steht für sie außer Frage⁴⁵. Das Freizeitverhalten vieler Jugendlicher, ihre Kleidung, ihr Medienkonsum, teilweise ihre Wertvorstellungen unterscheiden sich oft kaum von denen ihrer nichtmuslimischen Altersgenossinnen und -genossen, teilen sie mit diesen doch die Sozialisation in Deutschland.

Im Vergleich mit Jugendlichen anderer Religionszugehörigkeit fällt auf, dass die Religion im Leben der jungen Muslimas und Muslime eine weitaus größere Rolle spielt als bei nichtmuslimischen Jugendlichen. Deutlicher jedoch als ihre Eltern und Großeltern suchen sie Möglichkeiten, den Islam auch im deutschen Kontext selbstbestimmt zu leben. Die Formen, in denen sie ihre Religion denken und leben, verändern sich ständig und sind zum Teil auch sehr unterschiedlich ausgeprägt. So gibt es beispielsweise große Unterschiede hinsichtlich der individuellen Glaubenspraxis (Häufigkeit des Betens, Besuch von Moscheen). Unabhängig davon ist die religiöse Bindung der Muslimas und Muslime über die Generationen hinweg stabil, die Werthaltungen sind jedoch gemäßiger als häufig angenommen. Religiöse Traditionen werden nicht einfach nur weitergeführt. Dies zeigt sich beispielsweise in der überdurchschnittlich hohen Glaubensreflexion. Vor allem sehr religiöse Muslimas und Muslime überdenken häufig religiöse Glaubensinhalte⁴⁶.

Unabhängig von der Intensität des Glaubens wird das Grundprinzip der Demokratie von Muslimas und Muslimen hoch geschätzt. Zudem sind sie für religiöse Vielfalt grundsätzlich offen und erkennen auch andere Religionen in hohem Maße an. Dies drückt sich auch in ihren vielfältigen Beziehungen zu Menschen anderer Religionszugehörigkeit aus⁴⁷.

Neben diesen Lebensformen, in denen sich das Selbstverständnis abbildet, muslimisch und deutsch zu sein, zeigen muslimische Jugendliche in der nicht-islamischen Umwelt oft das Bedürfnis, ihre religiöse Identität und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslimas und Muslime besonders zu bekunden. In

⁴⁵ vgl. den Aufsatz von G. Nordbruch. „Da sind wir quasi Punks!“ Facetten der Religiosität von muslimischen Jugendlichen. Januar 2016 – veröffentlicht auf www.ufuq.de

⁴⁶ vgl. Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung 2015 – Sonderauswertung Islam 2015, S. 5
abrufbar unter www.bertelsmann-stiftung.de

⁴⁷ vgl. Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung 2015 – Sonderauswertung Islam 2015, S. 4

Module für die 9. und 10. Klasse

diesem Zusammenhang lässt sich die wachsende Popularität islamischer Kleidung verstehen. Zum Beispiel vertreibt das Modelabel „Style-Islam“ hippe Streetwear und modische Accessoires mit islamischen Botschaften: „Die Skizzen, Motive und Slogans auf unseren Produkten sind nicht nur funky, sondern haben auch Inhalt. Wir kommunizieren die Religion des Friedens in der Sprache der Jugend, ohne dabei unsere Werte zu verlieren.“⁴⁸ Aufschriften wie „Terrorism Has No Religion“ (Terrorismus hat keine Religion) oder „Make Cay Not War“ (Macht Tee, keinen Krieg) sind Beispiele, dass sich muslimische Jugendliche zu Respekt und Toleranz bekennen.

Gleichwohl lässt sich die hohe Religiosität vieler junger Muslimas und Muslime nicht auf den Aspekt des demonstrativen Bekenntnisses beschränken.

Auf einen weitverbreiteten Wunsch nach Orientierung und Spiritualität verweist die Vielzahl muslimischer Initiativen und Vereine, die in den vergangenen Jahren auf lokaler Ebene von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegründet wurden. Sie wollen religiöse Ausdrucksformen und Gemeinschaften für jugendliche Zielgruppen entwickeln, aber auch zivilgesellschaftliches und soziales Engagement zeigen – etwa in Projekten zur Unterstützung von obdachlosen Frauen und Männern oder zur Gefängnisseelsorge.

Die Arbeit der islamischen Verbände und Moscheegemeinden wird in diesem Zusammenhang ebenso geschätzt, zumal sie einer der wichtigsten Ansprechpartner für Präventionsarbeit sind. Sie organisieren unterschiedliche Projekte, um muslimischen Jugendlichen in ihrer Identitätsfindung weiterzuhelfen.

Im Gegensatz zum Bemühen dieser Vereine und Initiativen, die Zugehörigkeit der Muslimas und Muslime sowie des Islam zur deutschen Gesellschaft herauszustellen, steht die salafistische Strömung für eine ausdrückliche Abgrenzung von der nichtmuslimischen Umwelt⁴⁹.

Am Beispiel des Salafismus wird deutlich, welche Auswirkungen ein eingeschränktes und verzerrtes Bild des Islam hat. So beschränkt sich die mit dem Salafismus einhergehende Weltsicht nicht auf das Angebot einer gemeinsamen Identität und auf die Betonung gemeinsamer Werte, sondern strebt oft zugleich nach einer Normierung vermeintlich verbindlicher Orientierungen und einer Dominanz und Deutungshoheit in der Gesellschaft. Der Bezug auf den Islam ist hier nicht Ausgangspunkt für eine konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Werten, Lebenswelten und Glaubenspraktiken, sondern Anlass für eine Abwertung alternativer Sichtweisen und eine Abgrenzung von der Umwelt. Vergleichbare Motive sind es auch, die Jugendliche dazu führen können, sich rechtsextremen Milieus anzuschließen.

Begründung des Themas

Gemäß § 1 des Schulgesetzes in Rheinland-Pfalz hat Schule den Bildungs- und Erziehungsauftrag, sich insbesondere mit den Fragen von Frieden und Gerechtigkeit als Schlüsselproblem in der pluralen Gesellschaft auseinanderzusetzen (vgl. S. 5 in diesem Lehrplan). Gängige Friedensdefinitionen gehen davon aus, dass Friede kein Zustand ist, sondern ein niemals abgeschlossener, weil kontinuierlicher Prozess

⁴⁸ hier und im Folgenden: G. Nordbruch. „Da sind wir quasi Punks!“, a.a.O.

⁴⁹ Es ist davon auszugehen, dass nur eine verschwindend kleine Minderheit der 4 Millionen in Deutschland lebenden Muslimen zu den radikalen Islamisten zu zählen ist. Der Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung 2015 – Sonderauswertung Islam 2015 beziffert die Zahl auf 1% (a.a.O., S. 7)

abnehmender Gewalt bei gleichzeitiger Zunahme an Gerechtigkeit. Davon ausgehend ist es Aufgabe von Friedenserziehung in der Schule, Jugendliche zum Friedenstiften anzuleiten, indem man sie dazu befähigt, kontinuierlich Gewalt zu minimieren und gleichzeitig Toleranz und Gerechtigkeit zu maximieren. Insofern ist der islamische Religionsunterricht über alle Klassen hinweg in all seinen Themen der Friedenserziehung verpflichtet, denn er legt den Schwerpunkt stets auf die Befähigung der muslimischen Schülerinnen und Schüler, das Friedenspotenzial ihres Glaubens in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft zu erkennen und zu entfalten.

Die theologische Legitimation für diese Perspektive ist dem folgenden eindeutigen Vers aus der sechsten Sure zu entnehmen: *„Denjenigen, welche glauben und ihren Glauben nicht mit Ungerechtigkeiten vermischen, wird Frieden gewährt, und sie genießen Rechtleitung“* (Koran 6: 82)⁵⁰.

In der großen Hadithsammlung von al-Buḥārī, die von der großen Mehrheit der Muslimas und Muslime als eine Hauptreferenz für die prophetische Tradition anerkannt wird, werden im folgenden Hadith weitere drei Handlungsperspektiven des Glaubens an Gott im Sinne der Friedensstiftung unter Menschen angesprochen: *„Dreierlei! Wer sie in sich (in seinem religiösen Bewusstsein) vereint, hat den Glauben umfassend erfasst [verstanden]: Zu sich selbst gerecht sein; Frieden stiften für die Welt; Teilen mit anderen auch bei eigener Not“*⁵¹.

Die Religion hat in diesem Kontext die Förderung des inneren und des gesellschaftlichen Friedens zum Ziel.

Die theologische Begründung des Themas geht von zwei zentralen Prämissen aus, um den Rahmen für das Modul „Wege zum Frieden im Islam“ in der Jahrgangsstufe 9/10 abzustecken.

1. Islam – Salām

„Der Islam“ versteht sich zwar als eine Religion der Friedensstiftung (*salām* bedeutet Frieden), aber er ist keine per se pazifistische Religion, die in ihrer gesamten Begründungslehre den Einsatz von Gewalt in einem Kriegszustand kategorisch ausschließt. „Der“ Islam ist aber auch keine aggressive Religion, die auf Unterdrückung und Zwang setzt: *„Willst du⁵² etwa die Menschen dazu zwingen, gläubig zu werden?“* (vgl. Koran 10: 99). Der Islam vertritt einen theologisch begründeten Realismus, der in Krieg und Aggressionen ein Übel sieht, das es zu verhindern gilt: *„Und kämpft auf Allahs Weg gegen diejenigen, die gegen euch kämpfen, doch begeht keine Aggressionen! Allah liebt Aggressoren nicht [...]“* (vgl. Koran 2: 190). In einer dramatischen Notlage sieht der Koran z. B. die Selbstverteidigung als Option unter ganz konkreten Bedingungen vor (vgl. Koran 22: 39-40; 60: 8-9). Der Koran ist in dieser Hinsicht insofern eindeutig, als er die Bedingungen für den Einsatz von Gewalt zum Schutz des bedrohten Menschen als Option im absoluten Notfall (*darūra*) bestimmt und ausschließlich dem Herrscher (bzw. der geltenden Rechtsordnung in einem Land) die Autorität einräumt, den Kriegszustand als solchen zu definieren.

Vor dieser eindeutigen theologischen Grundlage kann das Leben als Muslimin oder als Muslim in einer intakten Zivilgesellschaft wie in Deutschland definitiv nicht als Kriegszustand betrachtet werden. Konse-

⁵⁰ In diesem Vers ist mit Ungerechtigkeit auch *zulm* bzw. *schirk* (also Götzenanbetung, Polytheismus, Irrglaube) gemeint.

⁵¹ Hadith, al-Buḥārī, Buch des Iman, Kapitel 20: Friedensstiftung ist ein Bestandteil des Islam

⁵² Die Anrede richtet sich zunächst an den Propheten Muhammad. Daraus wird eine allgemeine Formel abgeleitet, die jeden Muslim, jede Muslima anspricht.

Module für die 9. und 10. Klasse

quenterweise ist jede Form von Gewalt gegen die Mitglieder der Zivilgesellschaft ausgeschlossen. Auch die Vermischung von internationalen und nationalen Konflikten (Kriege in Afghanistan, Irak, Syrien oder der Palästina-Israel-Konflikt) mit Dschihad ist theologisch nicht vertretbar.

In Friedenszeiten versteht sich der Dschihad (wörtlich: Anstrengung im Namen Gottes) als eine Form der Anstrengung zur Optimierung und Verbesserung des eigenen Charakters im Sinne der Selbstdisziplinierung auf dem Wege zu Gott hin. Ist jedoch von einem legitimierte(n) Herrscher in einem islamischen Territorium der Kriegszustand zur Selbstverteidigung ausgerufen, sind Muslimas und Muslime im Sinne der Wortbedeutung des Dschihad aufgefordert, jegliche Anstrengung auf sich zu nehmen, um die eigene Religion und die Menschen, die in diesem Territorium leben, zu verteidigen⁵³. Dies gilt auch für Nicht-Muslimas und Nicht-Muslime, mit denen eine entsprechende Vereinbarung existiert. Es gilt, konsequent zwischen Friedens- und Kriegzeiten zu unterscheiden. Ist der Kriegszustand ausgerufen, dann tritt das Kriegsrecht ein, das wiederum seine eigenen Regeln hat. Die sog. „*fuṭūḥāt*“ (Expansion der islamischen Gebiete durch den Einsatz von Heeren) gilt es kritisch zu betrachten und jenseits von Idealisierungen der eigenen Historie theologisch zu hinterfragen. Schließlich heißt es im Koran in Sure 5, Vers 32 – unter Bezugnahme auf eine jüdische Überlieferung: *„Wenn jemand einen Menschen tötet, der keinen anderen getötet, auch sonst kein Unheil auf Erden gestiftet hat, so ist's, als töte er die Menschen allesamt. Wenn aber jemand einem Menschen das Leben bewahrt, so ist's, als würde er das Leben aller Menschen bewahren.“*⁵⁴

Bei der Auslegung von Koranversen ist immer geboten, auf die fachwissenschaftlichen Grundregeln der Exegese zu achten (*tafsīr* und Koranwissenschaften). Um die Problematik der vermeintlichen Gewaltaussagen im Koran nicht der Deutungshoheit von Extremistinnen und Extremisten zu überlassen, ist es im islamischen Religionsunterricht gerade in diesem Zusammenhang verpflichtend, den situativen und historischen Kontext solcher Verse zu beachten (Kontext, in dem der jeweilige Text steht; Situation, in der der jeweilige Text entstanden ist bzw. in den er hinein spricht – Offenbarungsanlässe; Herstellung des Bezuges zum Gesamtcharakter des Korans).

Beispiel für eine kontextgebundene Auslegung von Koranversen

Eine sachangemessene Übersetzung von Koran 2: 190-192 kann nach dem Vergleich mehrerer anerkannter Koranübersetzungen⁵⁵ entstehen:

„Und kämpft auf Allahs Weg gegen diejenigen, die gegen euch kämpfen, doch übertretet nicht! Allah liebt nicht die Übertreter. Und tötet sie, wo immer ihr auf sie trifft, und vertreibt sie, von wo sie euch vertrieben haben, denn fitna (Unheilstiftung/Unterdrückung) ist schlimmer als Töten! Kämpft jedoch nicht gegen sie bei der geschützten, heiligen Gebetsstätte, bis sie dort (zuerst) gegen euch kämpfen. Wenn sie aber (dort) gegen euch kämpfen, dann tötet sie. Solcherart ist der Lohn der Ungläubigen. Wenn sie jedoch aufhören, so ist Allah allvergebend und barmherzig.“

⁵³ Apostasie ist ausdrücklich kein Grund für Anwendung von Gewalt – vgl. „Begründung des Themas“ im Modul „Menschenwürde – Menschenrechte“

⁵⁴ nach der Übersetzung von H. Bobzin

⁵⁵ z.B. M. Asad: Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar. Düsseldorf 2009 / H. Bobzin: Der Koran: Eine Einführung. München 2007 / M. Hofmann: Der Koran – Das heilige Buch des Islam. Verlag Diederichs 1999 / A. von Denffer: Der Koran – die Heilige Schrift des Islam. München 1996 / www.koransuren.de
→ Hier finden sich vier Exemplare des Koran.

Zur Erläuterung des Offenbarungsanlasses (*sabab an-nuzūl*) sollen die Leserin und der Leser zur Kenntnis nehmen, dass zurzeit der Offenbarung dieser Verse die heiligen Städte noch in den Händen der polytheistischen Mekkanerinnen und Mekkaner waren. Diese gestatteten den Muslimas und Muslimen die Pilgerfahrt zur Ka'ba nicht und hinderten sie daran, ihren religiösen Pflichten nachzukommen. Diese Auseinandersetzungen haben sowohl kriegerische und räuberische Formen angenommen, so dass sie als eine Form der *fitna* (Unheilstiftung) galten. Damit verstießen die Mekkanerinnen und Mekkaner sogar gegen die damals allgemein anerkannten Schutzzeiten in den vier Monaten (*al-ašhur al ħurum*), in denen jede Form der Gewalt und des Krieges explizit untersagt waren. Diese vertragliche Regelung galt für Muslimas und Muslime und Nicht-Muslimas und Nicht-Muslime zugleich. In der damaligen Situation, aber auch wegen der zuvor erlittenen Verfolgung, wurde den Muslimas und Muslimen mit dem Vers 2.190f. der Selbstverteidigungskampf gegen ihre Verfolgung unter Einhaltung bestimmter Regeln erlaubt. Die Gültigkeit dieser Erlaubnis beschränkte sich streng genommen ausschließlich auf die oben geschilderten konkreten Umstände.

Die Einschränkung der Gültigkeit dieser Verse wird weiterhin durch deren Unterordnung unter Koranverse mit allgemeingültigem Charakter (*muḥkamāt*) wie Koran 8:61f. und Koran 60:8-9 legitimiert, in denen ein grundsätzlicher Aufruf zum Frieden formuliert wird. Diese Auslegung der kontextgebundenen Verse unter Berücksichtigung allgemeingültiger Aussagen des Korans ist eine der wichtigsten Regeln koranischer Exegese (*usūl at-tafsīr*).

Eine derartige Koranexegese verbietet fundamentalistische Positionen, die entsprechende Koranpassagen aus ihrem textlichen und historischen Kontext herausreißen und als Beleg für ihre jeweiligen Interessen heranziehen.

2. Vielfalt als Ausdruck der Weisheit und Barmherzigkeit Gottes

Die zweite zentrale Prämisse für das Modul „Wege zum Frieden im Islam“ betrifft die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen in der Welt, die im Islam als Normalität und sogar als Ausdruck der Weisheit und Barmherzigkeit Gottes betrachtet wird: *„Und wenn [dein / der] Herr wollte, hätte Er die Menschen wahrlich zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber sie bleiben doch unterschiedlich [...]“* (vgl. Koran 11: 118 f.). Die Unterschiede sind u.a. in der Vielfalt der prophetischen Gestalten und religiösen Vorbilder innerhalb der gesamten Offenbarungsgeschichte begründet. Für die Muslimas und Muslime stellen die gesamten biblisch-koranischen Propheten die Einheit der Lehre in der Vielfalt der Wege dar: *„Sag (O Prophet!): Wir glauben an Allah und (an das) was (als Offenbarung) auf uns, und was auf Abraham, Ismael, Isaak, Jakob und die Stämme (Israels) herabgesandt worden ist, und was Moses, Jesus und die Propheten von ihrem Herrn erhalten haben, ohne dass wir bei einem von ihnen (den anderen gegenüber) einen Unterschied machen. Ihm sind wir ergeben (muslim)“* (Koran 3: 84). Die Einheit, die alle Propheten verkörpern, ist die Gottesergebenheit. Die Vielfalt ihrer Wege und ihrer Lehren bilden einen Teilaspekt der Prüfung der Menschen. Die Menschen werden –so der koranische Blickwinkel – u.a. darin geprüft, was sie in bzw. mit der Vielfalt ausrichten. In der fünften Sure, in der es thematisch schwerpunktmäßig um die Vielfalt der prophetischen Lehren geht, wird das Prinzip des Wetteiferns angesprochen, das die Menschen darin motivieren soll, unter Respekt der Vielfalt aus der jeweils unterschiedlichen Innenperspektive gute Werke zu vollbringen: *„[...] Jedem Volk haben Wir [Gott] einen Rechtsweg und eine Glaubensrichtung gewiesen. Wenn Gott gewollt hätte, hätte Er euch zu einem einzigen Volk gemacht. Er hat euch aber verschieden geschaffen, um euch zu prüfen und zu erkennen, was ihr aus den euch offenbar-*

Module für die 9. und 10. Klasse

ten verschiedenen Rechtswegen und Glaubensrichtungen macht. Wetteifert miteinander, gute Werke zu vollbringen! Ihr werdet alle am Jüngsten Tag zu Gott zurückkehren, und Er wird euch die Wahrheit über eure Streitereien sagen.“ (Koran 5: 48) Auf der phylogenetischen Ebene betrachtet der Koran die Unterschiede zwischen den Völkern, Stämmen und Gemeinschaften als eine Einladung dazu, dass sich die Menschen gegenseitig kennenlernen und anerkennen (vgl. Koran 49: 13). Diese Perspektive impliziert aber auch eine gewisse Spannung, die sich aus der Haltung zum eigenen Glauben ergibt, dass dieser Glaube der richtige ist. Das Spannungsfeld von religiöser Gewissheit und weltlicher Offenheit wird in der koranischen Konzeption zum einen – wie oben erwähnt – durch die religionspädagogisch relevante Idee des positiven Wetteiferns, zum anderen durch die zentrale Glaubenslehre des Monotheismus gelöst. Die Menschen sollen wertschätzend miteinander umgehen und sich nicht anmaßen, über das Heil des jeweils anderen urteilen zu dürfen: „Ihr werdet alle am Jüngsten Tag zu Gott zurückkehren, und Er wird euch die Wahrheit über eure Streitereien sagen.“ (Koran 5: 48) Das Aushalten dieser Spannung bzw. Differenz sowie ihre optimale Nutzung und Gestaltung stellt somit eine bedeutsame Aufgabe für die Friedenserziehung dar.

Ihr kommt der islamische Religionsunterricht in all seinen Themen nach, indem er z.B. die Vielfalt islamischer Rechtsschulen zu den unterschiedlichen Fragestellungen der Themen aufzeigt und so die Schülerinnen und Schüler für die innermuslimische Vielfalt sensibilisiert.

3. Anknüpfungspunkte für verschiedene Friedensmodelle im Islam

Die enge Verbindung von Frieden, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit stellt den Grundpfeiler der islamischen Friedensvorstellung dar. „Allah lädt (alle Menschen) zum Haus des Friedens ein und leitet, wer will, zum Rechten“ (Koran 16: 25). Die erste wichtige Aufgabe, die aus diesem Vers abgeleitet werden kann, ist die Willensbildung zum Frieden – „wer will“. Allah hat sich selbst das Prinzip der Barmherzigkeit zugeschrieben: „[...] Euer Herr hat Sich Selbst Barmherzigkeit vorgeschrieben [...]“ (Koran 6: 54). Er hat sich selbst Ungerechtigkeit verboten: „ICH habe mir selbst jegliche Art der Ungerechtigkeit verboten. Ihr (Menschen) solltet unter euch keine Ungerechtigkeit begehen!“⁵⁶

In der frühen Geschichte des Islam wurden wichtige Friedensverträge und Gesellschaftsverträge abgeschlossen, bei denen der Prophet des Islam dem Frieden – sogar zum eigenen Nachteil wie bei dem Vertrag von *Hudaybiyya* – absoluten Vorrang gab. Hierzu zählt v.a. die Charta von Medina (vgl. z.B. den Abschnitt „Die Bedeutung der Umma“ in der Begründung des Themas beim Modul „Meine Gemeinschaft – Umma in Geschichte und Gegenwart“) als Vorlage für einen Gesellschaftsvertrag, nach dem u.a. der Umgang mit religiöser Vielfalt geregelt wurde. Mit dem Vertrag von *Hudaybiyya* konnte der Prophet jahrelang andauernden Krieg und die Verfolgungsjagd der Quraischis unterbinden und einen zehnjährigen Friedensvertrag abschließen. Der Prophet lobte das Tugend-Bündnis zwischen den arabischen Stämmen und erklärte sich bereit, sich daran zu beteiligen. Ebenfalls gilt der Schutzvertrag (Asylvertrag) mit dem Negus von Abessinien als Meilenstein in der Geschichte des frühen Islam, nach dem der Prophet im Interesse der Friedensstiftung seine engsten Vertrauten zu dem – wörtlich vom Propheten bezeichneten – gerechten König christlichen Glaubens schickte. Die Idee des Gesellschaftsvertrages ist in der islamischen Theologie fest verankert, stellt den Normalfall (im Vergleich zum Krieg als absoluten Ausnahmezu-

⁵⁶

Hadīl qudsī, Ṣaḥīḥ Mulim Nr. 2577

stand) dar und sichert damit den gesellschaftlichen Frieden. Im Jahr 2018 wurde auf einer internationalen Konferenz des „Muslimischen Gelehrten-Bündnisses für den Weltfrieden“ in Marrakesch eine Resolution als Dokument für den Weltfrieden und den Umgang mit religiösen Minderheiten verabschiedet, die sich eng am prophetischen Vertrag von Medina anlehnt.

Ausgehend von Koran 16: 25 entstand im Laufe der Geschichte, in der die islamische Rechtstheorie u.a. territorial Grenzen hat ziehen müssen, um die Gültigkeitsräume für das islamische Recht zu definieren, die Konzeption vom „Haus des Friedens“ und „Haus des Krieges“. Staaten oder Gemeinschaften, mit denen die Muslime bilaterale Beziehungen gepflegt und Verträge abgeschlossen haben, wurden als „Haus des Vertrages“ bezeichnet.

Mit Ende des Osmanischen Reiches und dem Erlöschen des Kalifates veränderte sich das Verständnis des „Haus des Vertrages“. Die Grenzen einer inzwischen globalisierten Welt öffneten sich. Die Migrationsgeschichte in der Nachkriegszeit hat im europäischen Kontext neue Phänomene entstehen lassen, denen zufolge die Muslimas und Muslime als Bürgerinnen und Bürger mit zeitlich offener Bleibeperspektive leben und alle bürgerlichen Rechte genießen können. Der Entstehungskontext dieser normativen, rechtstheoretischen Überlegungen sowie deren aktuelle Gültigkeit sind wichtige Bestandteile der Konstitution einer islamisch-europäischen Identität. Wenn man sich – aus irgendwelchem Grund – in einer kulturell und religiös fremden Gesellschaft nicht heimisch fühlt, also sich damit nicht identifizieren kann, bietet der Islam die Option des „gesellschaftlichen Vertrages“ zur Regelung von Vielfalt und Differenz an. Mit dieser Option wurde das Konzept „Haus des Vertrages“ weiterentwickelt. Für die in Deutschland lebenden Muslimas und Muslime, die die Einbürgerung nicht wollen, gilt das Einreisevisum bzw. der gewährte Aufenthaltsstatus – so die theologisch gegenwärtige Position der großen muslimischen Verbände und Zentren – als eine vertragliche Regelung des Aufenthalts in Deutschland und somit als theologisch verbindlich, die Gesetze und die Rechtsordnung zu achten. Die Gläubigen werden in dieser Hinsicht aufgefordert, die Verträge einzuhalten: *„O ihr, die Glauben erlangt habt, erfüllt die [abgeschlossenen] Verträge [...]!“* (Koran 5: 1, Teilvers). Hierbei ist es Aufgabe der Muslimas und Muslime, sich mit allen Kräften für Rahmenbedingungen einzusetzen, die ein Zusammenleben in Frieden ermöglichen (vgl. dazu den entsprechenden Abschnitt in der Begründung des Themas beim Modul „Wo ich zuhause bin – Heimat“).

*„Dreierlei! Wer sie in sich (in seinem religiösen Bewusstsein) vereint, hat den Glauben umfassend erfasst [verstanden]: Zu sich selbst gerecht sein; Frieden stiften für die Welt; Teilen mit anderen auch bei eigener Not.“*⁵⁷ Durch diese Handlungsoptionen erfährt der muslimische Glaube exemplarisch eine sozialetische Konkretion. Diese wird durch folgenden Vers noch deutlicher beschrieben: *„Allah gebietet Gerechtigkeit (‘adl), gütig zu sein (ihsān) und den Nächsten zu geben (itā ‘ dil qurbā); Er verbietet das Schändliche (fahšā ‘i), das Verwerfliche (munkar) und die Gewalttätigkeit (bağy). Er appelliert an euch, auf dass ihr bedenken möget“* (Koran 16: 90).

Diese ethischen Grundwerte der koranischen Offenbarung werden eindeutig als Ausdruck von Gottes Willen beschrieben. Sie begründen das zentrale ethische Prinzip des Gemeinwohls (*maṣlaḥa*-Prinzip; vgl. den entsprechenden Abschnitt in der Begründung des Themas beim Modul „Immer mehr, immer besser!? – Schöpfung und Verantwortung“) innerhalb der islamischen Theologie. Orientiert an den in Koran 16: 90

57

Hadith von al-Buḥārī

Module für die 9. und 10. Klasse

vorgegebenen sechs bedeutungsoffenen Handlungsmaximen, verpflichtet der Koran die Muslimas und Muslime dazu, das Bestmögliche nach einem intensiven dialogischen Abwägungsprozess für alle zu erreichen.

Aus dem bisher Gesagten erwächst die Idee der Toleranz, die sich in vier handlungsrelevanten Stichworten konkretisieren lässt: anerkennende Wahrnehmung der Vielfalt als Gotteswille, positiver Wettstreit in guten Werken, Festigkeit in der eigenen Position mit gleichzeitiger Offenheit für die Vielfalt, achtsamer Umgang mit Anderen.

Angesichts der neuen Herausforderungen, die sich aus der vorher nie dagewesenen Situation für die Muslimas und Muslime im europäischen Kontext ergeben, liefert die folgende Szene aus dem Prophetenleben einen wichtigen Impuls für die nötige Mühe und Leistung, die erbracht werden müssen, bevor ein Urteil gefällt werden kann: Als der Prophet Muhammad seinen Statthalter Mu'adh in den Jemen schickte, in dem damals eine starke christliche Gemeinschaft lebte, fand der folgende Dialog statt:

Als Mu'adh kurz davor war, zu seiner Mission aufzubrechen, fragte der Prophet ihn:

P.: Worauf wird dein Urteil gründen?

M.: Es wird auf dem Buche Gottes gründen.

P.: Und wenn du darin nichts Entsprechendes findest?

M.: Dann wird es auf der Tradition [Sunna] des Gesandten Gottes gründen.

P.: Und wenn du dort nichts findest?

M.: Dann werde ich mich mit aller Kraft bemühen, mir ein eigenes Urteil zu bilden*.

Prophet: Gelobt sei Gott, der den Beauftragten Seines Propheten so geleitet hat...

Drei Punkte sind hier von großer Bedeutung:

- die Aufforderung des Propheten an seinen Botschafter, seine eigene Meinung zu bilden;
- die Tatsache, dass es neue Entwicklungen, Sachverhalte etc. gibt, für die es in den Primärquellen keine direkten Referenzstellen gibt, diese deshalb von Fachleuten neu theologisch begründet werden müssen;
- die Rücksichtnahme auf die kulturellen und religiösen Besonderheiten in dem neuen Umfeld, in dem man agiert.

Damit kommt der islamische Religionsunterricht den von Hans Küng in seinem Weltethos formulierten Maximen nach, um Wege zum Frieden zu ermöglichen:

„Kein Friede unter den Nationen ohne Friede unter den Religionen.

Kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen.

Kein Dialog unter den Religionen ohne Grundlagenarbeit in den Religionen.“

Diesen Maximen waren auch die 128 führenden muslimischen Persönlichkeiten 2007 verpflichtet, als sie in einem Brief an führende christliche Persönlichkeiten formulierten⁵⁸:

⁵⁸ Deutsche Übersetzung in Ev. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen: EZW-texte 202/2009, abrufbar unter www.ezw-berlin.de/downloads/ezw_texte_202.pdf

- Christen und Muslime bilden zusammen mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung. Die nötige Arbeit für den Weltfrieden kann nicht ohne eine Verständigung zwischen diesen beiden Religionen gelingen.
- Juden, Christen und Muslime haben ein großes gemeinsames Erbe im Doppelgebot der Liebe zu Gott und zum Nächsten.
- Das Gebot der Nächstenliebe ist unlösbar verknüpft mit der Suche nach Gerechtigkeit und mit Religionsfreiheit.

Zusammen genommen ist dies der Auftrag, gegenüber Intoleranz, Feindbildern und einseitigen Schuldzuweisungen wachsam zu sein, für eine umfassende (religiöse) Bildung einzutreten und aktiv zu werden in Begegnungen, Verständigung und Zusammenarbeit, um Vielfalt zu leben.

Didaktisch-methodische Überlegungen – Leitgedanken

Grundsätzlich beruht der Islam als Religion des Friedens auf den Hauptprinzipien Gerechtigkeit und Barmherzigkeit: „*Von daher gehören alle Handlungsformen des Menschen, die statt ‚gerecht‘, ‚ungerecht‘, statt ‚barmherzig‘, ‚brutal‘ und statt ‚nützlich‘, ‚schädlich‘ sind, auf keinen Fall zur islamischen Lebensweise*“⁵⁹ (vgl. Modul: „Als Muslima / Muslim im demokratischen Rechtsstaat leben“). In diesem Sinne leistet auch der islamische Religionsunterricht im Hinblick auf die Entwicklung von Einstellungen und Förderung von Verhaltensweisen seinen Beitrag, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung sowie von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind, wie sie z.B. in der Kultusministerkonferenz der Länder empfohlen⁶⁰ oder im rheinland-pfälzischen Schulgesetz § 1 festgelegt werden.

In diesem Sinne sollen die Schülerinnen und Schüler u.a. Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln, anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen, dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten, den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln, Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden sowie Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können. Die Erreichung dieser Erziehungsziele erfordert für die Bearbeitung von Auseinandersetzungen zwischen Eigenem (Vertrautem) und Fremdem (Unbekanntem, Unsicherheit Auslösendem) und in Konfliktsituationen, die durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet sind, einen Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und die Perspektive der anderen einzunehmen versucht und dabei über eine Sachklärung hinaus Motive und Einstellungen, Ängste und Wünsche offen legt. Der Perspektivwechsel soll zu einer Disposition nachhaltiger Dialogbereitschaft zwischen Menschen bzw. Gruppen verschiedener weltanschaulicher Orientierung führen und eine Haltung befördern, die Pluralität von Lebensformen

⁵⁹ vgl. *Ibn Qayyim al-Ġawziyya: T'lām al-muwaqī'īn 'an rab al-'ālamīn*, a.a.O.

⁶⁰ vgl. im Folgenden: Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule, herausgegeben von der Kultusministerkonferenz am 25.10.1996

Module für die 9. und 10. Klasse

akzeptiert. Ziel ist die Erkenntnis, dass Verschiedenheit und Fremdes nicht inhärent eine Bedrohung des Eigenen sind. Es gilt, ein Konzept von Toleranz als „Respekt“ im Sinne einer Beziehung zwischen Gleichberechtigten bei wechselseitiger Anerkennung unterschiedlicher weltanschaulicher Überzeugungen zu fördern. Dabei ist Toleranz notwendigerweise verknüpft mit Empathie, durch die ein Dissens immer zunächst aus der Perspektive anderer verstanden bzw. erklärt wird.

Dem Perspektivwechsel kommt somit methodisch für die pädagogische Beförderung eines gewaltfreien Dialogs über religiöse Vorstellungen, kulturelle Werte und Interessen sowie der Achtung vor anderen Kulturen und der Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortung für die Lebenswelt eine zentrale Bedeutung zu. Das Ziel, Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich auszutragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen zu können, verlangt einen Unterricht, der von gegenseitigem Respekt geprägt ist und Raum für verschiedene Sichtweisen und Perspektivwechsel lässt.

Lernformen, die – von Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgehend – Selbstreflexion, kritische Beobachtung des eigenen Standpunkts und Handelns sowie das Wahrnehmen von (komplexen/lebensweltlichen) Zusammenhängen befördern, sind besonders geeignet, zugrundeliegende Wertvorstellungen zu klären und zu beurteilen.

Ausgehend davon werden im Horizont ausgewählter Koranverse die theologischen Grundlagen für die Entwicklung und Förderung einer friedlichen Haltung sowie einer konstruktiv-dialogorientierten Urteilsfähigkeit im Umgang mit Krieg, Konflikten und komplexen politischen Zusammenhängen erarbeitet.

Im Verlauf der kognitiven Entwicklung (etwa ab dem Alter von 15 Jahren) wird die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme zu einer abstrakten Ebene hin erweitert. So kann sich jede und jeder an die Stelle der anderen und des anderen oder an die Stelle einer unabhängigen dritten Person versetzen und sich selbst von dort aus betrachten sowie die Perspektive des jeweiligen sozialen Systems und seiner Normen in sein Verstehen mit einbeziehen. Deshalb werden in die Einübung zum Perspektivwechsel komplexere politische Konflikte einbezogen. Hier empfiehlt sich die Zusammenarbeit u.a. mit dem Sozialkundeunterricht. So können in Rollenspielen, Pro- und Kontra-Debatten, Simulationsspielen oder Gemeinschaftsarbeiten (Projekte, Zukunftswerkstatt) Erfahrungen, Sichtweisen, Einstellungen und Gefühle thematisiert und aufgearbeitet werden. Die Übernahme der Perspektive anderer erleichtert die Bildung eines moralischen Urteils, insofern man auch für sich selbst die Achtung der Menschenwürde und Respektierung der Menschenrechte in Anspruch nimmt, sie damit aber auch zugleich der anderen und dem anderen zubilligt.

In diesem Sinne befördert die Denkoperation der Perspektivenübernahme das Ethos der Gegenseitigkeit und legt damit die Grundlage für eine Orientierung an universalen Prinzipien wie der Achtung vor der Würde des Menschen (als je einzelner Person) und der Gleichheit der Menschenrechte, so dass ursprünglich als antagonistisch wahrgenommene Unterschiede aufgehoben, reduziert oder zumindest in verträgliche Differenzen verwandelt werden können. Dabei kann ein Teil der Beförderung eines friedlichen Zusammenlebens unmittelbar im schulischen Kontext eingeübt und erprobt werden.

Allgemeine Kompetenzen	Verbindliche Inhalte und inhaltliche Konkretionen	Anregungen und Hinweise
<p>K1: Religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen</p>	<p>Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit (religiöser) Vielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Erfahrungen und / oder kollektive Erfahrungen in der Umma • mediale Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Beispiele für Vielfalt im eigenen Umfeld zusammenstellen, z.B. Nationalität des Herkunftslandes, Glaubensrichtungen, Kleidung – eine Collage zu dem friedlichen Miteinander von Religionen und Kulturen in der Schule oder in der eigenen Stadt gestalten – ein Plädoyer schreiben, z.B. zu „(Religiöse) Vielfalt als Bereicherung“ oder „Recht auf Religionsfreiheit“ – einen Film analysieren und mit eigenen Erfahrungen vergleichen, z.B. „I’M MUSLIM, DON’T PANIC - Aus dem Alltag muslimischer Jugendlicher in Deutschland“ (2015) – DVD und Begleitmaterial erhältlich unter https://www.dvd-complett.de/ – Internetrecherche durchführen, z.B. zu Positionen islamischer Verbände zu religiöser Vielfalt und Dialog – Beispiele für Vielfalt, Dialog und Friedensbemühungen der Religionen aus Medienberichten zusammen stellen – Erfahrungen von Unverständnis zusammen stellen, bezogen auf den Islam in der Gesellschaft, und dabei islamkritische und islamfeindliche Positionen unterscheiden – „Böses im Namen des Guten“ – Recherche (im nahen Umfeld oder im Internet), wo im Namen des Islam gegen religiöse Vielfalt und gegen friedliches Zusammenleben von Menschen gepredigt wird
	<p>Islam als Religion des Friedens</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wortbedeutung von „Islam“ klären – „Islam – <i>Salām</i>: Der Islam lädt zum Frieden ein“ – Beispiele / Dokumente / Fotos / gute Nachrichten friedlicher Konfliktlösung zusammen tragen

Module für die 9. und 10. Klasse

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe erläutern
K3: Islamische Grundideen (Würde des Menschen, Gerechtigkeit) als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

- Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit im Koran
- Der Begriff „Dschihad“

- aus Koran 6: 82, 2: 190 bzw. 10:99 koranische Werte herausarbeiten
 - anhand bisher im IRU behandelte Themen Beispiele für Frieden mit sich selbst und den Mitmenschen sowie für Verwirklichung von Gerechtigkeit zusammen stellen (z.B. Zakat und Sadaqa als Möglichkeit zur Verwirklichung von Gerechtigkeit und sozialer Verantwortung; Beten als Zeit für sich selbst; Koran 28:77 – Gott liebt die Unruhestifter nicht; Koran 16:125 – Zusammenleben mit Angehörigen anderer Religionen; Koran 17:70 und 49:13 – Menschenwürde als Grundwert; Koran 2:256 – Kein Zwang in der Religion; Koran 42:38 und 3:159 – Shura-Prinzip)
 - ausgehend von Koran 5: 32 einen Friedensappell formulieren
 - an Hand eines etymologischen Lexikons die ursprüngliche Wortbedeutung von Dschihad als innere Anstrengung zur Verbesserung des eigenen Charakters herausarbeiten und mit Hilfe von Hadith „Es ist die höchste Form des Dschihad...“ für das eigene Leben in Friedenszeiten konkretisieren, z.B. eine Prioritätenliste erstellen
 - aus Koran 22: 39 – 40 sowie 60: 8 – 9 herausarbeiten, dass in Kriegszeiten Gewalt nur im absoluten Notfall angewendet werden darf, d.h. zur Selbstverteidigung bei persönlichem Angriff, bei unrechtmäßiger Vertreibung, bei Zerstörung der heiligen Stätten oder bei Unterdrückung des Glaubens
 - an Hand eines Kommentars zu 22: 39 – 40 (z.B. Internetrecherche zu kontextgebundener Koranlegung) herausarbeiten, dass nur im Rahmen einer geltenden Rechtsordnung der Kriegszustand definiert werden kann
 - „Allah liebt Aggressoren nicht“ (Koran 2: 190) in Beziehung setzen zu den Anweisungen des Abu Bakr (Regeln zur „Zivilisierung der Kriegsführung“) – Recherche und Textarbeit
 - Abgrenzung des Dschihad vom „Heiligen Krieg“ / Kreuzzug
 - Diskussion des islamischen Verteidigungsrechtes (vgl. z.B. Ph. Thull, H. R. Yousefi (Hg.): Interreligiöse Toleranz. WBG Darmstadt 2014, S. 121 ff)
 - Abgrenzung von Ideologie und Praxis sog. Dschihadisten heute auf der Grundlage der Kriterien für Dschihad und des islamischen Menschenbildes
- ✎ facherübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte/ Sozialkunde: Völkerrecht, Haager Landkriegsordnung, Konventionen der UN

K2: Zentrale religiöse Fachbegriffe erläutern
K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

K3: Islamische Grundideen (Würde des Menschen, Gerechtigkeit) als Grundwerte in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen
K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen kreativ gestalten

K2: Texte, die für den muslimischen Glauben grundlegend sind, sachgemäß erschließen und reflektiert auslegen

- Gefahren der Ideologisierung und des Machtmissbrauchs des Dschihad

Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen als Ausdruck der Weisheit und Barmherzigkeit Gottes

Friedensmodelle im Islam aus der Geschichte und ihre Bedeutung für heute

- sich mit unterschiedlichen Definitionen von Terror auseinandersetzen, auch in Abgrenzung von Widerstand oder Freiheitskampf
- aktuelle Konflikte mit den Kriterien des Dschihad untersuchen und bewerten
- die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten widersprüchlichen Wahrnehmungen und Deutungen von Koranversen zusammenstellen und mit den bisher im Unterricht erarbeiteten Aussagen des Koran mit allgemeingültigem Charakter, z.B. dem grundsätzlichen Aufruf zum Frieden oder dem Gebot der Gerechtigkeit, konfrontieren
- kontextgebundene Koranauslegung durchführen, z.B. exemplarisch mit Koran 2:190-192
 - anhand unterschiedlicher Koranübersetzungen arabische Begriffe (*kāfir*, *mušrik*) klären
 - den Offenbarungsanlass klären (mit Hilfe einer Koran-Erläuterung, z.B. von Muhammad Ibn Rassoul)
 - den kontextgebundenen Vers in Beziehung setzen zu allgemein gültigen Versen des Koran, z.B. Koran 60:8f (Frieden und Vielfalt); 10:25 (Stätte des Friedens) 16:90 (Gebot der Gerechtigkeit)
- kontextgebundene Bedeutung von „Unglauben“ im Sinne von Unfriedensstiftung und Hochverrat herausarbeiten; z.B. anhand Koran 9:5 („Schwertvers“) in Verbindung mit Koran 2:256 (Keinen Zwang im Glauben)
- *takfir*-Praxis von sog. dschihadistischen Gruppen als unvereinbar mit islamischen Werten wie Religionsfreiheit und dem Schutz des Menschen einordnen
- aus Koran 16: 25 und 6: 54 den Zusammenhang von Frieden, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit herausarbeiten
- Koran 11: 118 f. bzw. 3: 84 und 5: 48 in ein (abstraktes) Bild übertragen, das der Textaussage entspricht: Vielfalt der prophetischen Gestalten, Vielfalt der religiösen Vorbilder, Vielfalt der Wege
- aus Koran 49:13 (Vielfalt der Völker) Forderungen für eine „bunte Welt“ oder eine „Charta für interkulturelles Zusammenleben“ formulieren
- Regeln gestalten (z.B. als Gebote formuliert oder in Piktogramme umgesetzt), in denen der wertschätzende Umgang der Menschen untereinander zum Ausdruck kommt
- wichtige Friedens- und Gesellschaftsverträge (Vertrag von Medina, Abkommen von *Hudaybiyya*) im Blick auf ihre Beiträge zum Frieden untersuchen
- Verhalten der Vertragspartner in diesen Verträgen nachvollziehen und im Blick auf ihren Beitrag zur Herstellung von Frieden beurteilen

K2: Glaubenszeugnisse in Beziehung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen

K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht gemäß zu handeln

K1: Ethische Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiöse bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen

K3: Islamische Grundideen erläutern und als Grundwerte in aktuellen Konflikten zur Geltung bringen

K4: Die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen

K5: Freiwillige religiöse Ausdrucksformen kreativ gestalten

Konsequenzen für die Herstellung von Frieden: Akzeptanz von Vielfalt und Toleranz

- den Vertrag von Medina mit der aktuellen Erklärung von Marrakesch (2018) vergleichen und diese in ihrer Bedeutsamkeit für die heutige gesellschaftliche und friedenspolitische Situation beurteilen
 - den Begriff „Haus des Vertrages“ (in Anknüpfung an das Thema „Wo ich zuhause bin-Heimat“) erklären und Anerkennung von Gesetzen und Rechtsordnung als Konsequenzen für ein Leben in Deutschland werten
 - Hadith von al-Buḥārī (vgl. S. 179) in konkrete Handlungsmaximen im persönlichen oder gesellschaftlichen Lebensumfeld übertragen
 - anhand der Geschichte von Muhammad und Mu'ahd die Bedingungen für die Arbeit am Frieden herausarbeiten
 - anhand von passenden Bildern oder Beispielgeschichten, in denen Grenzen überwunden werden, Voraussetzungen für Toleranz und die Akzeptanz von Vielfalt herausarbeiten: Offenheit, achtsamen Umgang mit anderen, Kenntnis des Eigenen und des Fremden
 - Beispiele aus dem eigenen oder dem gesellschaftlichen Lebensumfeld zusammen tragen, in denen o.a. Voraussetzungen friedliche Konfliktlösungen ermöglicht haben
 - Beispiele (Personen / Aktionen / Programme / Deklarationen etc.) für die Verwirklichung von Frieden und Demokratie zusammentragen und in der Bedeutung für das eigene Leben würdigen
 - „Ein Plädoyer für gegenseitiges Verständnis“ – den „Brief der 138“ (2007) auf Gemeinsamkeiten von Islam und Christentum untersuchen und als Plädoyer auf eine aktuelle Situation übertragen
 - kreatives Schreiben zur Logik des Friedens, z.B. zu dem Satz: „Wenn du mit einem ... redest, gewinnst du 100. Wenn du auf einen ... schießt, verlierst du 100.“
 - Motive von interreligiösen Begegnungsinitiativen untersuchen und im Blick auf die Verwirklichung von Frieden diskutieren
 - anhand von fiktiven oder realen Beispielen zu konträren einseitigen Positionen einen runden Tisch zum Interessensausgleich durchführen; sich in die Argumentationshaushalte anderer Positionen hineinversetzen
 - an aktuellen Konflikten unterschiedliche Interessen, Meinungen oder Wertvorstellungen herausarbeiten und sich im Hinblick auf mögliche Lösungen kriterienorientiert verständigen, z.B. Diskussion von humanitären Interventionen
- ↪ fachübergreifende Zusammenarbeit mit Geschichte und/oder Sozialkunde: multiperspektivische Bearbeitung eines politischen Konflikts

<p>K3: Bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln K4: Sich aus der Perspektive des muslimischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen K5: freiwillige religiöse Ausdrucksformen angemessen kreativ gestalten und umgestalten K5: Informationen zu religiösen und ethischen Fragen und Positionen finden, geordnet zusammen stellen und adressatengerecht präsentieren</p>	<p>Verantwortliche Gestaltung von Vielfalt als Voraussetzung für Frieden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Weg zum Frieden: Wertschätzung von Vielfalt und Auftrag zum Dialog • Verantwortung für den Dialog • Optionen für Gestaltungsmöglichkeiten für ein friedliches Leben in Vielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> – nach Wegen suchen, wie Aspekte aus den Forderungen für eine „bunte Welt“ oder der „Charta für interkulturelles Zusammenleben“ (s.o.) umgesetzt werden können – an konkreten Beispielen entfalten, wie im eigenen Umfeld ein friedlicher Dialog der Religionen gelingen kann – einen Leserbrief / einen Beitrag in der SchülerInnenzeitung gegen eine polarisierende Berichterstattung über den Islam in den Medien schreiben – ausgehend von dem Zitat von H. Küng (vgl. S. 184) ein Plädoyer für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Religionen für den Frieden verfassen – sich über die Weltgebetstreffen von Assisi informieren und ein eigenes Gebet für den Weltfrieden verfassen – einen Artikel für die Schülerzeitung schreiben z.B. zu: Dialogfähigkeit und Akzeptanz von Vielfalt als Voraussetzung für gelingendes Leben in Frieden – auf der Grundlage der „Goldenen Regel“ einen Kodex von Verhaltensregeln formulieren – in fiktiven Handlungsfeldern Verantwortung übernehmen für die Realisierung gemeinsamer Interessen, z.B. Gestaltung einer Freitagspredigt für das friedliche Zusammenleben von Menschen, Videoclip bzw. Rap zur friedlichen Botschaft des Islam – Aktionen im eigenen Umfeld organisieren / an Aktionen teilnehmen, die den Dialog der Religionen zum Ziel haben, z.B. Tag der offenen Moscheen oder Synagogen, Fastenbrechen mit Nicht-Muslimas und Nicht-Muslimen – als Religionsgruppe am Wettbewerb „Fit for Peace“ teilnehmen (jährlich veranstaltet von der Friedensakademie Rheinland-Pfalz) – Möglichkeiten zusammenstellen und darüber informieren, wie Jugendliche in der Demokratie partizipieren können – sich über ehrenamtliches Engagement von (muslimischen) Jugendlichen informieren und im Blick auf die Verwirklichung von Frieden präsentieren – Beispiele gelungener Partizipation in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft recherchieren, im Hinblick auf ihre Mitarbeit am Gemeinwohl der Gesellschaft untersuchen und adressatengerecht präsentieren
---	---	---

Ständige Mitglieder der fachdidaktischen Kommission

Prof. Dr. Tarek Badawia
Erziehungswissenschaftler, Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionslehre/-pädagogik Erlangen

Andreas Britz
Kath. Religionslehrer am Johann-Wolfgang-Goethe-Gymnasium Germersheim und Fachberater Katholische Religion

Karin Ding
Ev. Religionslehrerin, Schulleiterin am Gymnasium am Kurfürstlichen Schloss, Mainz

Prof. Dr. Merdan Günes
Islamwissenschaftler, Institut für Islamische Theologie Universität Osnabrück

Bernhard Koreng
Philosophie- und Ethiklehrer am Werner-Heisenberg-Gymnasium Bad Dürkheim

Periodische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der fachdidaktischen Kommission

Detlev Besier
Pfarrer für Frieden und Umwelt, Speyer

Dr. Naime Cakir
Islamwissenschaftlerin

Elif Elmas-Zemmouri Moujahid
Islamwissenschaftlerin

Özkan Ergen
Erziehungswissenschaftler

Dr. Elhadi Essabah
Islamwissenschaftler, Islamischer Religionslehrer am Heinrich-Böll-Gymnasium Ludwigshafen

Dr. Nazar Gara
Islamwissenschaftler, Islamischer Religionslehrer am Max-Planck-Gymnasium Ludwigshafen

Atilla Kutun
Islamischer Religionslehrer am Wilhelm-von-Humboldt-Gymnasium Ludwigshafen

Filiz Mutlu
Islamische Religionslehrerin an der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Edigheim

Sana Tabaa
Islamische Religionslehrerin an der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Gartenstadt

Carola Nolten-Heinrichs
Referentin im Ministerium für Bildung, Mainz



Rheinland-Pfalz
MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Tel.: 0 61 31 – 16 0 (zentr. Telefondienst)
Fax: 0 61 31 – 16 29 97

E-Mail: [poststelle\(at\)bm.rlp.de](mailto:poststelle(at)bm.rlp.de)
Web: www.bm.rlp.de