

BEGRIFFSWELTEN ISLAM

DEUTUNGSVIELFALT

WICHTIGER BEGRIFFE

AKTUELLER

ISLAMDISKURSE

Unterrichtsmaterialien zur Webvideoreihe
»Begriffswelten Islam«



Impressum

Herausgeber/-innen:

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn,
info@bpb.de, www.bpb.de, Dr. Josephine B. Schmitt

Autor/-innen:

Bernd Ridwan Bauknecht (Unterrichtsmodule, Einleitung),
Dr. Josephine B. Schmitt (Einleitung), Julian Ernst (Einleitung)

Mitarbeit (Unterrichtsmodule): Ayfer Dagdemir

Redaktion: Ruža Renić (bpb), Dr. Josephine B. Schmitt

Konzeption:

Clemens Stolzenberg (bpb), ufuq.de, Julian Ernst, Dr. Josephine B. Schmitt

Wissenschaftliche Begutachtung:

Prof. Dr. Sabine Achour, Prof. Dr. Riem Spielhaus

Mitarbeit Lektorat: Ruža Renić (bpb), Dr. Josephine Schmitt

Sarah Pietrzyk (bpb), Dr. Petra Uphoff (arabische Schreibweisen)

Gestaltung: Pudelskern. GmbH, Berlin

Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn

Produktion der Filme: Pudelskern. GmbH, Meimberg GmbH

Presswerk: AAA Media Solutions GmbH & Co. KG, Velbert

Urheberrechte: Texte, Illustrationen und Filme in diesem Heft und auf der DVD sind unter der Creative Commons Lizenz BY-NC-ND 3.0, deutsche Fassung veröffentlicht (Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung; Details: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>). Dies umfasst das Recht, die zur Verfügung gestellten Inhalte zu Lehr- und Schulungszwecken nicht-kommerziell zu vervielfältigen, öffentlich vorzuführen und zu verbreiten.

Haftungsausschluss:

Die bpb ist für den Inhalt der aufgeführten Internetseiten nicht verantwortlich.

Redaktionsschluss: November 2018

Erste Auflage 2019

ISBN 978-3-8389-7184-1

Bestellnummer 9657



Einleitung	4
Welches Ziel verfolgen die Materialien?	5
Welche didaktischen Prinzipien liegen den Modulen zugrunde?	5
Wie kann ich mit dieser Broschüre arbeiten?	6
An wen richten sich die Unterrichtsmaterialien?	6
Wie gehe ich mit abwertenden, menschenfeindlichen Äußerungen im Unterricht um?	7
Was tun bei Vorbehalten gegenüber staatlichen Institutionen?	7
Infokasten: Den einen Islam gibt es nicht	8
Infokasten: YouTube in a Nutshell	9
Unterrichtsmodule	11
Was bedeutet 'umma?	12
Was bedeutet Dschahiliyya?	22
Was bedeutet bid'a?	33
Was bedeutet Gebiet des Krieges?	44
Was bedeutet Dschihad?	56
Was bedeutet halal/haram?	70
Was bedeutet Kalifat?	79
Islam und Wissen	90
Glossar	100

Einleitung

Dr. Josephine B. Schmitt
 Julian Ernst
 Bernd Ridwan Bauknecht

In Zusammenarbeit mit YouTuber/-innen entstand im Jahr 2015 die Webvideoreihe »Begriffswelten Islam«, deren Ziel es war, wichtige Begriffe aktueller Islamdiskurse in Deutschland aufzugreifen und ein differenziertes Informationsangebot zur Vielfalt im Islam bereitzustellen. Bereits seit einigen Jahren entwickelt die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb Bildungsangebote für junge Zielgruppen, die sich vor allem über soziale Netzwerke und digitale Medienplattformen über gesellschaftliche Zusammenhänge informieren. Damit reagiert die bpb gleichermaßen auf den Umstand, dass soziale Medien aufgrund ihrer Bedeutung für Jugendliche als Teil einer lebensweltorientierten Unterrichtsgestaltung immer mehr in den Vordergrund rücken. Sie können auch als Lernressourcen im Unterricht integriert werden, wenn sie von Lehrkräften aufgegriffen oder mit spezifischen Materialien unterstützt werden.

Der politisch-bildnerische Handlungsbedarf speziell zum Thema Islam ist damals wie heute leicht ersichtlich: Wer im Internet nach Informationen zum Islam sucht, z. B. auf YouTube, der stößt auch insbesondere auf Beiträge von Akteur/-innen, die antidemokratische und menschenfeindliche Auslegungen propagieren. Es sind dabei keineswegs nur islamistische Akteur/-innen, die den Islam radikal interpretieren. Gerade auch rechtsextremistische Gruppen unterbreiten ihre rassistischen Deutungen zum Thema Islam einem breiten Publikum. Insbesondere in sozialen Online-Netzwerken, Plattformen mit niedrighschwelligem Publikationsmöglichkeiten und einem potentiell großen Publikum, wird um die Positionierung junger Menschen geworben.

Beide Lager haben das Ziel, die Spaltung der demokratischen Gesellschaft weiter voranzutreiben. Dabei wollen sie den Eindruck erwecken, es gäbe nur die eine oder die andere Sicht auf die Dinge: Rechtsextremist/-innen spielen mit ihrem antimuslimischen Rassismus islamistischen Argumentationen in die Hände. So postuliert der Rechtsextremismus Zuwanderung als Ursache von Kriminalität, angeblichem Sittenverfall und allgemeinem gesellschaftlichen Niedergang. Islamist/-innen greifen gleichfalls bestehende Probleme und Ungerechtigkeiten (z. B. antimuslimische Narrative und Ausgrenzungserfahrungen) auf, um sie in einen eigenen Deutungskomplex zu stellen; Der »Westen« und dessen behauptete Gottlosigkeit sei für das Leid der Welt verantwortlich. Sie legitimieren ihren religiös begründeten Extremismus durch Umdeutung, Politisierung und Ideologisierung tradierter religiöser Konzepte. Dabei spielen die Begriffe, die in der Videoreihe »Begriffswelten Islam« der bpb thematisiert werden, eine bedeutende Rolle. Diese Begriffe werden von den Extremist/-innen aus ihren ursprünglichen theologischen und historischen Kontexten genommen, teleologisch — auf die eigenen Ziele und Anschauungen hin — gedeutet und in einen neuen ideologischen Rahmen gesetzt. Die religiöse Konnotation verleiht der eigenen Behauptung größeres Gewicht: sie wird in den Augen der extremistischen Akteur/-innen durch Gott legitimiert.

In sozialen Online-Netzwerken auf Videos extremistischer Akteur/-innen zu stoßen, die vermeintlich einfache Antworten für komplexe Fragestellungen bieten, stellt im Alltag Jugendlicher

daher keine Seltenheit dar (vgl. Reinemann et al. 2019). Sie schlicht von potentiell polarisierenden, problematischen Inhalten fernhalten zu wollen, erscheint aus (medien-) pädagogischer Sicht keine Option. Aus diesem Grund setzten sich die teilnehmenden YouTuber/-innen unter Beratung von Wissenschaftler/-innen und Expert/-innen mit zentralen Begriffen wie z. B. »’umma« oder »Dschihad« auseinander. Die in der Webvideoreihe »Begriffswelten Islam« erarbeiteten Begriffe stehen dabei exemplarisch für eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe, die von verschiedenen Seiten umkämpft werden (vgl. Flümann 2017). Mithilfe animierter Erklär-Sequenzen rückten die YouTuber/-innen vor allem die Herkunft und den geschichtlichen Wandel, als auch Bedeutung und Auslegung der ausgesuchten Begriffe in den Fokus. Darüber hinaus nehmen sie, als Akteur/-innen digitaler Diskurse, persönlich Bezug zu den Begriffen. Sie unterstreichen dadurch deren Vielschichtigkeit. Durch die Entwicklung dieses begleitenden Lehrangebots soll der anhaltenden Relevanz des Themas auch für den schulischen Unterricht noch stärker Rechnung getragen werden.

Welches Ziel verfolgen die Materialien?

Die vorliegenden acht Unterrichtsmodule möchten Lehrer/-innen Vorschläge machen, wie anhand der Videos der Reihe »Begriffswelten Islam« Unterricht zu verschiedenen Begriffen des Islams, die in potentiell polarisierende Diskurse eingebettet sind, aussehen kann. Die Module sollen die Möglichkeit eröffnen, gemeinsam mit Jugendlichen verschiedene Interpretationen und Anwendungsfelder der Begriffe »’umma«, »Dschahiliyya«, »Kalifat«, »bid’a«, »Dschihad«, »Gebiet des Krieges«, »halal/haram« sowie des Themenfeldes »Islam und Wissen« zu erarbeiten.

In den Materialien geht es nicht primär darum, ideologische Auslegungen der Begriffe zu erwidern, sondern Begriffe aufzufächern und verschiedenen Herleitungen und Deutungen Raum zu geben. Die Begriffe werden also nicht als Problem thematisiert, sondern als religiöse Begrifflichkeiten, deren Bedeutungen sich unterschiedlich füllen lassen. Ziel ist die kritisch-diskursive Auseinandersetzung — mit durchaus divergierenden

Interpretationen wie sie in pluralen Gesellschaften den Normalfall darstellen. Die Förderung von Medienkritikfähigkeit Jugendlicher als Facette von Medienkompetenz spielt dabei in allen beschriebenen Unterrichtsmodulen eine wichtige Rolle.

Welche didaktischen Prinzipien liegen den Modulen zugrunde?

Angesichts des Stellenwertes sozialer Medien für junge Mediennutzer/-innen zieht sich die Orientierung an den lebensweltlichen Voraussetzungen Jugendlicher als zentrales didaktisches Prinzip durch alle Unterrichtsmodule. Für die jugendliche Lebensphase ist zudem der Bedeutungszuwachs der Peers bzw. Gleichaltriger charakteristisch. Interaktionen mit Peers bergen gleichsam ein besonderes Potential für Lernprozesse. Die Module bieten den Jugendlichen daher vielfach Gelegenheiten zur interaktiven Auseinandersetzung mit den Themen.

Unterricht im Kontext polarisierender Diskurse zum Thema Islam birgt jedoch auch Tücken. Der wohl hartnäckigste Fallstrick ist die unbewusste Reproduktion von Polarisierung, Vorurteilen und Stereotypen im Klassenraum. Von Bedeutung ist je Unterrichtsmodule stets die Reflexion des didaktischen Gegenstandes durch die Pädagog/-innen: Was ist das zentrale Thema meiner Unterrichtsstunde? Welche angrenzenden Themen könnten unter den Schüler/-innen möglicherweise aufkommen, die den Unterrichtsrahmen »sprengen« könnten?

Gänzlich ist diese Gefahr der unbewussten Reproduktion wohl nie auszuräumen. Mit Reflexion und Sensibilität für die Welt Jugendlicher lässt sich ihr jedoch proaktiv begegnen. In der pädagogischen Arbeit zu polarisierenden Islamdiskursen ist zu berücksichtigen, dass diese das Potential bergen, muslimische Jugendliche — d. h. Jugendliche, die sich selbst als muslimisch beschreiben — in besonderem Maße zu adressieren. Dies liegt im Gegenstand des Lernens begründet: Jugendliche erfahren als Muslim/-innen in ihrem Alltag vielfältige Rassismen und Zuschreibungen, die u. a. auf öffentliche Debatten zum Islam zurückzuführen sind. Ein besonderes Involvement mus-

limischer Jugendlicher ist damit durchaus denkbar und ggf. gar ein möglicher Raum des Empowerments, sprich der selbstbestimmten Positionierung in diesem nahezu allgegenwärtigen Diskurs. Wichtig ist hierbei, die Eigeninitiative von Schüler/-innen jeder pädagogischen Initiative in diese Richtung voranzustellen. Unbedingt vermieden werden sollte, Schüler/-innen, denen unterstellt wird, »in irgendeiner Art« muslimisch zu sein, als Expert/-innen zu adressieren und damit in die Falle der Kulturalisierung zu tappen: eine stereotype Rolle an Jugendliche heranzutragen und Mehrfachzugehörigkeiten auszublenden. Ein solches Vorgehen würde — auch ungewollt — nicht nur rassistische Erfahrungen der Zuschreibung des »Anders-Seins« reproduzieren, sondern auch das Ziel der vorliegenden Unterrichtsmodule, zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Themen rund um das Thema Islam zu befähigen, ad absurdum führen. Islamdiskurse betreffen alle Menschen als Mitglieder der Migrationsgesellschaft (vgl. Mecheril et al. 2010). In den vorliegenden Materialien werden daher alle Jugendlichen adressiert und eben in erster Linie als Jugendliche.

Wie kann ich mit dieser Broschüre arbeiten?

Die Broschüre umfasst acht Unterrichtsmodule, die die in den Jahren 2015 und 2016 veröffentlichten Filme der Webvideoreihe »Begriffswelten Islam« konkret zum Gegenstand machen. Die DVD mit den Videos befindet sich am Ende dieser Handreichung. Ein Online-Link zu den einzelnen Videos ist jeweils zu Beginn des Moduls zu finden. Die Module sind in sich abgeschlossen und können in 45 Minuten oder optional vertiefend in 90 Minuten durchgeführt werden. Sie bauen nicht aufeinander auf und können unabhängig voneinander zur Anwendung kommen. Der Einsatz kann einerseits anlassbezogen erfolgen, beispielsweise aufgrund eines unter den Schülern/-innen aufgetretenen Diskussionspunktes. Andererseits können die Module auch als Einstieg in eine Unterrichtsreihe, z. B. zum Thema »Islam im Netz«, eingesetzt werden. Beide Varianten bedürfen einer entsprechenden Begleitung durch die Lehrer/-innen.

Die Durchführung der Module ist in unterschiedlichen Fächern der Sekundarstufen I und II möglich. Gerade die Fächer Gesellschaftslehre bzw.

der Politik- und Geschichtsunterricht oder auch Ethik bieten sich an. Anhand der Module zu den Begriffen »Kalifat« oder »Gebiet des Krieges« lassen sich etwa Unterrichtsreihen zu unterschiedlichen Regierungs- und Staatsformen oder der Geschichte des Islams beginnen bzw. erweitern. Weiterhin ist das Unterrichtsfach Praktische Philosophie geeignet zur Einbindung der Module. Mit dem Modul »ʿumma« lassen sich etwa Fragen zu Identität(-en) und Gemeinschaft bearbeiten und mit dem Modul »Dschahiliyya« Themenkomplexe wie »Wissen« und »Wahrheit«. Geeignet sind die Module auch für thematische Reihen im konfessionellen Religionsunterricht — sei es spezifisch zum Thema Islam oder zu religiösen Normen und Werten, etwa anhand des Moduls »halal/haram«.

Jeder Modulbeschreibung ist eine Einführung vorangestellt. Sie gibt einen islamwissenschaftlichen Überblick über den jeweiligen Begriff und die dahinterstehenden Konzepte. Wichtige Begrifflichkeiten, Eigennamen und Personen sind mit Unterstreichungen gekennzeichnet und finden sich im **Glossar** am Ende der Materialien. Danach folgen methodische Hinweise zum Unterricht sowie die inhaltsbezogenen Kompetenzerwartungen des jeweiligen Moduls. Diese unterteilen sich in solche für das Modul selbst und vertiefende Kompetenzerwartungen. Anschließend findet sich ein Unterrichtsentwurf über 45 Minuten (Basis) und der Entwurf für eine weitere, optionale 45-minütige Stunde (Vertiefung). Die Modulbeschreibung endet mit der Nennung weiterer Unterrichtsmaterialien für die Weiterarbeit am Thema, welche die vertiefenden Kompetenzerwartungen aufgreifen.

An wen richten sich die Unterrichtsmaterialien?

Die Unterrichtsmodule decken unterschiedliche Anforderungsniveaus ab und sind daher in verschiedenen Stufen der Sekundarstufen I und II allgemeinbildender Schulen einsetzbar. Während der Einsatz des Moduls »ʿumma« durchaus bereits in Klassenstufe 7 denkbar ist, ist das Modul zum Thema »Kalifat« vielleicht das anspruchsvollste der Reihe. So wird dessen Einsatz ab der 10. Klassenstufe empfohlen. Innerhalb der Modulbeschreibungen finden sich zudem Vorschläge zur weiteren Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen.

Wie gehe ich mit abwertenden, menschenfeindlichen Äußerungen im Unterricht um?

Unterricht zu kontrovers diskutierten Themen kann provozierende Positionierungen von Schüler/-innen hervorrufen. Es empfiehlt sich an einer demokratischen Diskussionskultur festzuhalten. Doch nicht jede Aussage hat im Unterricht Platz: Auf gar keinen Fall erlaubt sind abwertende und beleidigende Äußerungen gegenüber einzelnen Gruppen oder Personen.

Das Kartenset »The Kids Are Alright« für pädagogische Fachkräfte, entwickelt und herausgegeben von ufuq e. V., bietet etwa in übersichtlicher und knapper Form wertvolle Hintergrundinformationen und Vorschläge für den Umgang mit schwierigen Positionen Jugendlicher im Unterricht (bestellbar unter: <https://bit.ly/2Pryw46>).

Weitere Vorschläge fasst Kurt Edler zusammen: <https://bit.ly/2rsn8v2>.

Im Falle provozierender Äußerungen ist es jedoch auch wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, dass der überwiegende Teil Jugendlicher nicht mit Extremist/-innen sympathisiert oder gar radikalisiert ist. Dies heißt zugleich: nicht jede schwierige Äußerung kann als Hinweis auf Radikalisierung gedeutet werden. Teilweise entnehmen Jugendliche Redewendungen und Argumente der medialen Berichterstattung zu Extremismus, Radikalisierung und Terrorismus zur Provokation. Jugendliche gleich des »Fundamentalismus« zu verdächtigen geht Hand in Hand mit Stigmatisierung (vgl. Bukow/Ottersbach 1999). Auch ist anzunehmen, dass gerade Jugendliche, die in besonderem Maße Alltagsrassismus erfahren, sich bestimmte abwertende Bezeichnungen »subversiv aneignen« (vgl. Butler 2016), sie aus dem ursprünglichen hass-erfüllten Diskurs entwenden und ihrer abwertenden Kraft berauben (vgl. Ernst 2016).

Natürlich bedeutet dies nicht, dass bestimmte schwierige Äußerungen — massive Abwertungen bestimmter Gruppen, offenes Bekennt zu terroristischen Vereinigungen u. ä. — nicht ernst genommen und ggf. weiter befragt werden sollten. So

trivial es klingen mag: Beziehungsarbeit zwischen Lehrer/-in und Schüler/-innen scheint die entscheidende Grundlage für die erfolgreiche Bewältigung der Einschätzung von Aussagen und der Entscheidung zu sein, ob ggf. Expert/-innen von Beratungseinrichtungen hinzugezogen werden sollten. Die bpb bietet etwa auf folgender Seite eine Übersicht über verschiedene Beratungsstellen im deutschen Bundesgebiet an: <https://bit.ly/2QgjEuG>.

Was tun bei Vorbehalten gegenüber staatlichen Institutionen?

Bei Jugendlichen genießen politische Parteien und die Bundesregierung vergleichsweise geringes Vertrauen (vgl. Schneekloth 2016). Es ist anzunehmen, dass sich dies im erweiterten Sinne auch auf die kommunikativen Aktivitäten von staatlichen Institutionen übertragen lässt. Wenngleich die Videos der Reihe auf den Kanälen unterschiedlicher YouTuber/-innen zu finden sind, ist deutlich gekennzeichnet, dass sie in Zusammenarbeit mit der bpb entstanden sind. Dies kann über die ohnehin kontroversen Themen hinaus bei den Jugendlichen Misstrauen gegenüber den Materialien hervorrufen. Wird dies von den Schüler/-innen geäußert, bieten sich verschiedene Wege an, darauf zu reagieren.

So kann darauf verwiesen werden, dass die bpb hohe Qualitätsstandards an ihre Materialien setzt. Es werden externe Expert/-innen aus Wissenschaft und Praxis einbezogen. Die Themen müssen transparent ausgearbeitet werden: quellenbasiert und multiperspektivisch. Es werden also nicht Meinungen wiedergegeben, sondern Sachverhalte anhand von wissenschaftlichen Quellen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Jede Publikation — wie etwa auch die vorliegende — wird vor ihrer Veröffentlichung von Expert/-innen verschiedener Fachrichtungen kontrolliert und korrigiert.

Zudem ließe sich betonen, dass die Videos und der Unterricht verschiedene Sichtweisen aufgreifen, wiedergeben und damit die fundierte Diskussion ermöglichen wollen. Die involvierten YouTuber/-innen machen in den Videos ihre persönlichen Positionen deutlich. Damit präsentieren sie die Informationen nicht als unantastbar,



Den einen Islam gibt es nicht

»Den Islam« oder »die Muslime« als monolithischen Block, wie er oftmals im politischen Diskurs erscheint, gibt es nicht. Leichtfertig werden Menschen aufgrund ihrer Herkunft auf ein Kollektiv reduziert: doch manche glauben nicht an Gott, andere fühlen sich nur säkular verbunden und wieder andere glauben auf unterschiedlichste Weise. Wie Juden-, Christentum oder der Hinduismus unterliegt auch der Islam einer großen Diversität. Muslim/-innen (oder Christ/-innen) aus Tansania, Kroatien, Indonesien oder Spanien eint zwar in bestimmter Hinsicht die gemeinsame Religion, gleichzeitig unterscheiden sie sich aber in vielen Bereichen des religiösen Lebens.

Das schließt auch die Auslegung und das Verständnis des Korans ein. Die meisten klassischen Gelehrten bejahten die Mehrdeutigkeit des Korans. Sie gingen davon aus, dass Vieldeutigkeit eine Gnade Gottes sei, da diese der Natur des Menschen entgegenkomme. Demgegenüber sei Variantenlosigkeit eher unnatürlich. Außerdem könne Vieldeutigkeit Erleichterung für den Einzelnen bedeuten und Ansporn für die Wissenschaft sein. Letztendlich erlaube erst Vielfalt, dass Widerspruchsfreiheit zum Kriterium der Wahrheit werden könne. Auch habe die frühe muslimische

Gemeinde die Worte des Korans anagogisch, also nicht wörtlich, betrachtet, sondern ihre über den Text hinausweisende, inspirierende, spirituelle und transzendente Bedeutung erkannt, so die Islamwissenschaftlerin Angelika Neuwirth in ihrem Buch »Die koranische Verzauberung der Welt« (2010). Die literalistische, also wortwörtliche Lesart der Salafist/-innen und Dogmatiker/-innen, die gerade viele Jugendliche anspricht, verkehrt dagegen die ursprüngliche Botschaft in ihr Gegenteil. Der in der Islamwissenschaft konstatierte Prozess der »Re-Islamisierung« im Laufe des 20. Jahrhunderts führt nicht nur zu einer Rückbesinnung auf traditionell-religiöse Werte, sondern auch zu einer Ideologisierung des Islams, die Strukturen westlicher Ideologien übernimmt und integriert. Die Intoleranz, die Ideologien charakterisiert, zeigt sich im Islamismus daran, dass dessen Vertreter/-innen nach eigener Selbstzuschreibung die genaue Bedeutung einer jeden Koransure kennen, die Echtheit eines jeden Prophetenwortes genau beurteilen können, das Leben des Propheten und seiner Gefährten bestens zu rekonstruieren wissen und so über die letztendliche Deutungshoheit verfügen. In diesem dogmatischen Anspruch auf Eindeutigkeit und absolute Wahrheit sehen viele Menschen muslimischen Glaubens eine Anmaßung gegenüber den Mitmenschen und Gott.

sondern ganz im Gegenteil: diskutierbar. Gleichzeitig beziehen sie auf Grundlage der Informationen Stellung und laden zur Diskussion ein. Lehrer/-innen könnten dazu motivieren, weitere Informationen zu sammeln und gerade auch Informationen aufzugreifen, die von einer Fraktion anderer Auffassung angeführt wird, um sich mit möglichen anderen Perspektiven auseinanderzusetzen. D. h. hier müssen auch radikale Debattenbeiträge Raum haben können. Auch wenn diese nicht andere Beiträge verdrängen dürfen — dies sicherzustellen ist die wichtigste Aufgabe der Pädagog/-innen.

Ganz grundsätzlich ist Skepsis der Schüler/-innen gegenüber Medienangeboten eine zentrale Kompetenz. Die Situation der Pressefreiheit in vielen Ländern Europas und der Welt verdeutlicht die Wichtigkeit einer kritischen Haltung — auch gegenüber Äußerungen und Produkten staatlicher Institutionen. Skepsis gegenüber den Materialien kann daher auch als Ausgangspunkt von Unterrichtsstunden etwa zur Lage von Journalist/-innen oder Pressefreiheit in verschiedenen Ländern genutzt werden.



YouTube in a Nutshell

YouTube ist ein 2005 gegründetes Videoportal, das seit 2006 zu Google gehört. Weltweit verzeichnete die Plattform 2018 laut eigenen Angaben monatlich mehr als 1,9 Milliarden angemeldete Nutzer/-innen; wiederholt gehört sie zu den drei weltweit beliebtesten Social Media-Angeboten (Statista 2018a). In Deutschland wird sie regelmäßig von mehr als 96 Prozent der 14- bis 29-Jährigen genutzt (Statista 2018b). Knapp zwei Drittel der Jugendlichen bezeichnen YouTube als wichtigstes Online-Angebot (mpfs 2018). Unterhaltung, Zeitvertreib und Wissenserwerb sind die drei am häufigsten genannten Gründe für die Nutzung von YouTube (Statista 2018c).

Ruft man ein Video bei YouTube auf, ist folgende Ansicht zu sehen (Abbildung 1, hier ein Beispiel der Reihe »Begriffswelten Islam«). Diese Ansicht gibt den Nutzer/-innen eine Vielzahl an Informationen und Möglichkeiten. Man erfährt einerseits, wie das Video heißt (Info Islam: Was bedeutet Dschahiliyya? #WhatIS), andererseits auf welchem Kanal es wann veröffentlicht worden ist (MrWissen2go, 28.10.2015).

In einem Textfeld unter dem Kanalnamen erhalten die Nutzer/-innen weitere Informationen — ggf. über das Video — welche der Kanal-inhaber/die Kanal-inhaberin dort zur Verfügung stellt. Darunter finden sich in der Regel Kommentare von Nutzer/-innen zu dem Video, die sich unter Umständen auch in den Unterricht als interessante Ressource (etwa zu Einheiten zum Thema Hate Speech/Meinungsfreiheit) integrieren lassen. Unter dem Video gibt es ansonsten Informationen zur Anzahl der Aufrufe des Videos (hier: 69.131) und wie viele Personen es positiv bzw. negativ bewertet haben (Daumen nach oben/unten).

Die drei kleinen Punkte am rechten Rand unter dem Video führen zu einem Menü, welches insbesondere von Nutzen ist, sollte man über die Plattform auf problematische Inhalte — etwa solche, von denen man den Eindruck hat, dass sie explizit extremistische Botschaften verbreiten — treffen. Rechts neben dem Video findet sich eine Auswahl an Videos zum Weiterschauen, die von YouTube auf der Grundlage beispielsweise ähnlicher Verschlagwortung (z. B. Islam), früherer Nutzer/-innenaktivitäten bzw. Aktivitäten ähnlicher Nutzer/-innen, automa-

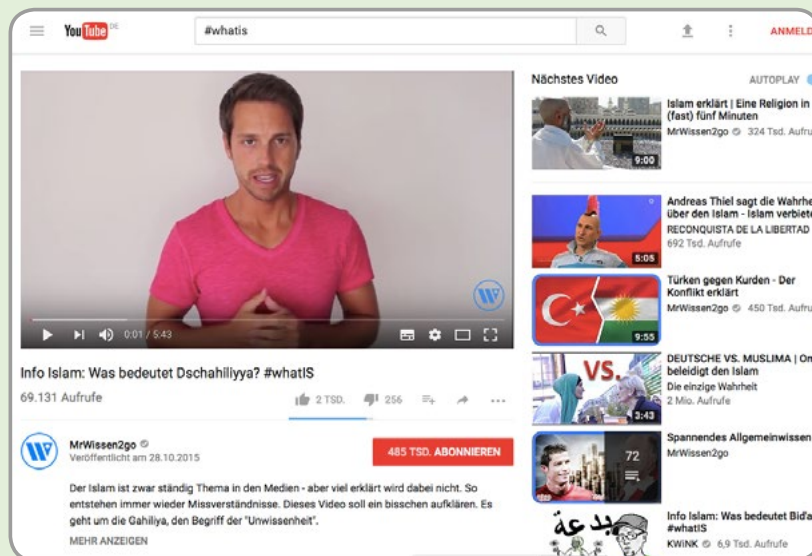


Abbildung 1: Screenshot des Videos »Was bedeutet Dschahiliyya? #WhatIS«



tisiert zusammengestellt werden.¹ Dort gibt es

1 Vorschläge für die Bearbeitung der Themenfelder YouTube bzw. Algorithmen im Unterricht bieten etwa folgende Publikationen: bpb-Themenpaket: »Was sind Algorithmen?« <https://bit.ly/2Avomuz>, das BR-Medienprojekt: »Was ist Meinung? Was eine Nachricht?« <https://bit.ly/2Qh3Cf3> bzw. die Handreichung »Extremismus im Internet. Drei Lernarrangements zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Umgang mit Internetpropaganda in der Schule« von Ernst und Kolleg/-innen (2018).

oft nicht nur weitere, vergleichbare Angebote, wie etwa Angebote des gleichen Kanals, sondern auch Angebote, die durchaus als problematisch einzustufen sind und denen mit Vorsicht begegnet werden muss. In dieser Ansicht würde die Vorsicht etwa das zweite bzw. das vierte Video in der Anzeige betreffen, welche von Akteur/-innen publiziert worden sind, die menschenverachtende und antidemokratische Positionen beziehen.

Literatur

Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hrsg.) (1999): Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Butler, Judith (2016): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. 5. Aufl. Suhrkamp Verlag, Berlin

Ernst, Julian (2016): »AK-47, Perso und dann Munition und Granaten ...« — Wie sollen Pädagog_innen reagieren, wenn Jugendliche verdächtige Äußerungen machen? abgerufen von ufuq.de: <https://bit.ly/2NeWfoP>.

Ernst, Julian/Schmitt, Josephine B./Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle Terrorismus/Extremismus im BKA und ufuq.de (2018): Extremismus im Internet. Drei Lernarrangements zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Umgang mit Internetpropaganda in der Schule. Bundeskriminalamt, Wiesbaden.

Flümann, Gereon (Hrsg.) (2017): Umkämpfte Begriffe. Deutungen zwischen Demokratie und Extremismus, Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Bonn.

Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

mpfs (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien, abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf

Neuwirth, Angelika (2010): Die koranische Verzauberung der Welt und ihre Entzauberung in der Geschichte. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Reinemann, Carsten/Nienierza, Angela/Fawzi, Nayla/Riesmeyer, Claudia/Neumann, Katharina (2019): Jugend — Extremismus — Medien. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Schneekloth, Ulrich (2016): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Holding Deutschland (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Bonn. S. 153—200.

Statista (2018a): Marktanteile von Social Media Seiten nach Seitenabrufen weltweit von Juli bis September 2018, abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/241601/umfrage/marktanteile-fuehrender-social-media-seiten-weltweit/>

Statista (2018a): Marktanteile von Social Media Seiten nach Seitenabrufen weltweit von Juli bis September 2018 Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/241601/umfrage/marktanteile-fuehrender-social-media-seiten-weltweit/>

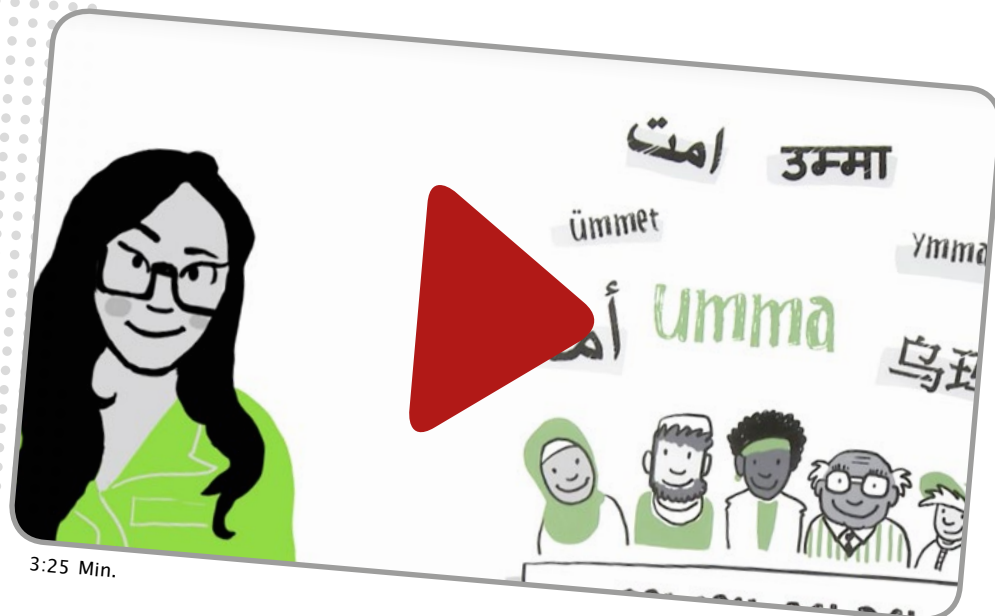
Statista (2018c): Warum siehst Du Dir Videos auf YouTube an? Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/795686/umfrage/gruende-der-nutzung-von-youtube-in-der-generation-z-in-deutschland/>

Unterrichts module

Was bedeutet 'umma?

(ab Jahrgangsstufe 7)

<https://bit.ly/2L5URUs>



**Zur Wortfamilie von 'umma ('-m-m)
gehören folgende Grundbedeutungen:**

1. Mutter ('umm)
2. Gemeinschaft /Gemeinde ('umma)
3. Imam/Vorbild/Leiter ('imām)
4. rein, schriftunkundig ('ummī), (vgl. Sure 7:157 — Muhammad wird als schriftunkundiger Prophet bezeichnet, dessen Botschaft aber ursprünglich ist.)

'umma bezeichnet die Gemeinschaft, das Soziale. Im religiösen Kontext versteht man darunter die Gemeinschaft der Muslim/-innen bzw. die islamische Gemeinde. Im Koran werden auch nichtreligiöse Gemeinschaften als 'umma bezeichnet. Im modernen Sprachgebrauch bedeutet 'umma häufig »Nation«, wie z. B. in Vereinte Nationen.

Der Begriff 'umma (Pl. 'umam) wird mit »Gemeinschaft« übersetzt. Heute wird mit dem Begriff die gesamte Gemeinschaft der Muslim/-innen, die muslimische Gemeinde, bezeichnet. Ebenso können mit 'umma aber auch örtliche Moscheegemeinden oder anderweitige Zusammenschlüsse von Muslim/-innen gemeint sein (vgl. El 2000: Umma). Im Koran werden auch nichtreligiöse Gemeinschaften als 'umma bezeichnet.

Linguistisch bezieht sich das Wort auf jede Gruppe, deren Mitglieder aus irgendeinem Grund miteinander verbunden werden können. Dazu gehört unter anderem, dass sie denselben Glauben haben oder in derselben geografischen Region leben oder dass sie dieselbe historische Linie teilen oder aus derselben Epoche stammen.

Im Koran kommt 'umma 64-mal vor. Oftmals benennen die Verse vergangene Gemeinschaften, wie z. B. in Sure 2:141, in welcher von der Gemeinschaft Abrahams und Jakobs gesprochen wird. Das Wort bezieht sich zunächst auf Gemeinschaften, die jeweils einem gemeinsamen Werte- und Glaubenssystem folgen (vgl. ebd.: 'umma). In Sure 11:48 heißt es z. B.: »Noah! Steig nun aus, mit unserem (Gottes) Frieden und Segenswünschen über dich und die Gemeinschaften ('umam), die bei dir sind.« In den späteren Koranversen wird häufig die entstehende muslimische Gemeinde als 'umma bezeichnet (vgl. El 2000: Umma).

Auch der Prophet Muhammad bezeichnet in der »Gemeindeordnung von Medina« die Bewohner/-innen als eine 'umma, obwohl damals die Stadt von vielen verschiedenen Gruppierungen — jüdischen, christlichen oder polytheistischen Stämmen und Einwander/-innen aus Mekka — bevölkert war (vgl. Rotter 1976: 109). Unter anderem heißt es da: »Die Juden [...] bilden mit den Gläubigen eine Gemeinde ('umma). Den Juden ihre Religion und den Muslimen die ihre!« (vgl. ebd.)



HATICE SCHMIDT ist 1986 in der Türkei geboren und als Kind unter anderem in Berlin aufgewachsen. Dort hat sie nach ihrer Ausbildung als Krankenschwester fünf Jahre an der Berliner Universitätsklinik Charité gearbeitet. Im Jahr 2011 begann Hatice Schmidt auf YouTube mit ihrem Beauty- und Lifestyle-Kanal. Über eine halbe Million Abonnent/-innen folgen ihr auf YouTube und rund 350.000 Follower/-innen auf Instagram. Im Jahr 2015 interviewte Hatice Schmidt in einigen Videos für das Format #travellingislam der bpb u. a. Wissenschaftler/-innen zu kontrovers diskutierten islamischen Themen. Damit möchte sich die gläubige Muslimin, die sich als junge Frau entschied, das Kopftuch abzulegen, ihre Fragen zum Islam beantworten lassen.

Ab dem späten 7. Jahrhundert spielte für islamische Gelehrte der Begriff 'umma hinsichtlich einer eindeutigen muslimischen Identität eine wichtige Rolle (vgl. Gharaibeh 2014: 60ff.). Ebenso wurde der Begriff teilweise politisch im Sinne von »Nation« eingesetzt (vgl. El Kaisy–Friemuth 2014: 42ff.). In neuerer Zeit wird der Begriff im Spannungsfeld eigener religiöser Identität und Weltgemeinschaft diskutiert (vgl. Khorchide 2014: 128ff.).

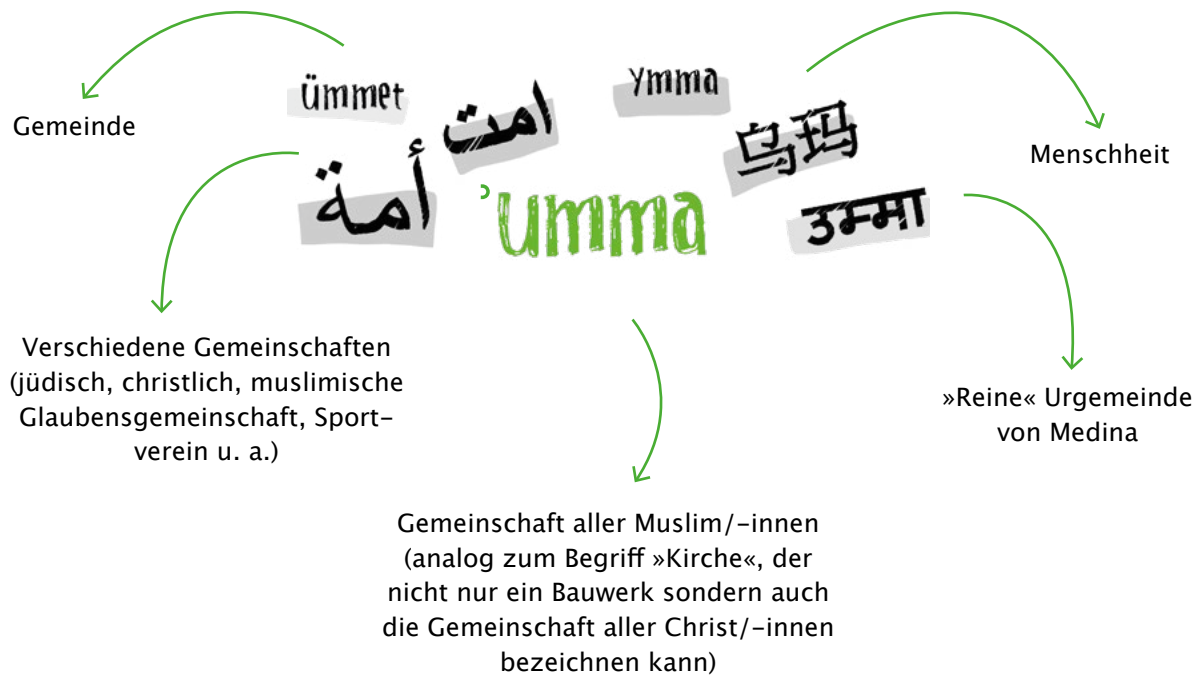
Im Gegensatz zur Mehrheit der Muslim/–innen, für die der Begriff die Gemeinschaft aller Muslim/–innen umschreibt, definieren **salafistische** oder andere **islamistische** Gruppierungen 'umma als die vermeintlich unverfälschte muslimische Gemeinschaft, wie sie angeblich z. Zt. Muhammads existiert haben soll, und die es heute wieder herzustellen gilt. Sie missbrauchen den Begriff zur starken ideologisierten Abgrenzung von allem, was sie als »Unglaube« definieren. Davon sind neben Nichtmuslim/–innen vor allem auch Muslim/–innen selbst betroffen, die anderen Ausrichtungen als den islamistischen folgen (vgl. Wagemakers 2014: 55ff.).



Jugendkulturen

Identitäts- und Wertkonflikte in der Adoleszenz begünstigen das Interesse Jugendlicher an extremistischen Ideologien. Die winzige Minderheit der Jugendlichen, die sich tatsächlich radikalisiert, wertet sich selbst und die eigene Gemeinschaft durch die Ideale der Gruppe auf. Die Beweggründe können sehr individuell und vielschichtig sein. Bei allen Radikalisierungsprozessen spielen aber die Zugehörigkeit der/des Einzelnen zu dieser »ausgewählten« und verschworenen Gemeinschaft eine wesentliche Rolle — unabhängig von der dahinterstehenden Ideologie. Innerhalb ihrer Gruppe finden Jugendliche häufig Verständnis, Anerkennung und Zusammenhalt, auch wenn dieser nach Aussage von Aussteiger/–innen meist nur vordergründig ist (vgl. z. B. Schmitz 2016).

Doch Gemeinschaft und Gruppenzugehörigkeit sind auch abseits von Radikalisierungsprozessen Bestandteile von jugendkulturellen Szenen. Sie sind wichtige Begleiterscheinungen des Erwachsenwerdens. Sogenannte Peer-Groups bieten Räume des Rückzugs, des Ausprobierens und der Anerkennung. Sie spiegeln mit ihren Symbolwelten die jeweiligen Sozialstrukturen und sozialen Probleme moderner Gesellschaften wider (vgl. Lübcke 2007: 285). Verschiedene Jugendszenen wie Hip-Hop, Indie, die Gamer- oder Skater-Szene vermitteln ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit und Identifikation. Jede Szene zeichnet sich dabei durch spezifische Merkmale aus. Meist wird die persönliche und teilweise politische Einstellung durch Kleidung und Musikstil ausgedrückt oder gemeinsame Handlungen wie das Spraysen von Graffiti.



Unterricht

Für Jugendliche ist Gemeinschaft und Zugehörigkeit ein wichtiges Thema. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff 'umma ermöglicht, die Bedeutung von »Gemeinschaft« exemplarisch aufzuzeigen und zugleich problematische Aspekte von Gemeinschaftsvorstellungen zu benennen. Hierbei können z. B. Solidarität, Zusammenhalt, Sicherheit oder Identität als positive Merkmale herausgearbeitet werden. Problematische Aspekte hingegen sind z. B. Abgrenzung, Normierung oder Dominanz.

Für den Unterricht bieten sich verschiedene lebensweltliche, religiöse, soziale und politische Anknüpfungspunkte, anhand derer sich unterschiedliche — historische und aktuelle — Vorstellungen von Gemeinschaft und (kollektiver) Identität erörtern lassen.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen benennen unterschiedliche Gemeinschaften und Gruppenbildungen (online und offline). Sie beschreiben ihre Lebenswelt sowie Gemeinschaften in historischen, sozialen und politischen Zusammenhängen.
- Die Schüler/-innen beschreiben positive und problematische Aspekte von Gemeinschaften bzw. Gruppen.
- Die Schüler/-innen erläutern ihre eigenen Zugehörigkeiten und Identitätsfacetten. Sie wenden die herausgearbeiteten positiven und — wenn möglich — problematischen Aspekte darauf an: Sie reflektieren damit Zugehörigkeit und Gemeinschaft.
- Die Schüler/-innen diskutieren vor dem Hintergrund verschiedener Facetten von Identität die Legitimität unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen beschreiben die Bandbreite von Toleranz und benennen den Schutz von Minderheiten anhand des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.
- Die Schüler/-innen positionieren sich zu Rassismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (5 Min.)

Zum Einstieg erläutert die Lehrkraft, dass die Stunde vom sozialen Zusammenleben und den sich darin widerspiegelnden Verhältnissen von Gemeinschaften, Gruppen und Identität(-en) handelt. Es gibt viele und unterschiedliche Gemeinschaften. An dieser Stelle bietet es sich als Impuls für die Diskussion an, Bilder verschiedener Gemeinschaften zu zeigen. Daraufhin benennen die Schüler/-innen Gemeinschaften, die sie kennen. Die Benennungen können an der Tafel/am Whiteboard gesammelt werden. Zur Hinführung des Filmtitels und Videos ist es wichtig, dass auch religiöse Gemeinschaften genannt oder von der Lehrkraft erwähnt werden.

2

Erarbeitung I (20 Min.)

Die Lehrkraft leitet zu einem konkreten lebensweltlichen Bezug über. Neben den bereits erarbeiteten Gemeinschaften (z. B. Fußballverein, Moscheegemeinde, Pfadfinder) spiegeln sich Gemeinschaften auch in sozialen Medien (z. B. Instagram, Snapchat, YouTube) wider. Die Schüler/-innen erörtern in Kleingruppen folgende Fragen:

- Welche sozialen Medien nutzt ihr?
- Welche positiven und negativen Erfahrungen macht ihr in verschiedenen Gruppen innerhalb der sozialen Medien?
- Warum fühlt ihr euch zu einer bestimmten Gruppe zugehörig?
- Wer gehört zu welcher Gruppe? Wer wird wann ausgegrenzt?
- Die Lernenden dokumentieren ihre Antworten auf Moderationskarten. Sie erläutern und präsentieren diese dem Plenum. Dabei clustern sie ihre Antworten. Die Ergebnisse sind Ausgangspunkt eines Unterrichtsgesprächs, das mit folgendem Arbeitsauftrag eingeleitet werden kann: Fasst zusammen, welche Bedeutung Gemeinschaften und Gruppen im Alltag (u. a. in den sozialen Medien) haben.

3

Erarbeitung II (15 Min.)

Zu den ältesten menschlichen Gemeinschaften zählen die Religionsgemeinschaften. Es kann nun wieder auf den Unterrichtseinstieg Bezug genommen werden. Gerade auch die christliche Kirche oder die muslimische 'umma, die über lange Traditionen verfügen, sind ständigem Wandel unterzogen.

Vor dem Zeigen des Videos visualisiert die Lehrkraft folgende Beobachtungsaufträge an der Tafel/am Whiteboard:

- Welche Art von Gemeinschaften kann 'umma umfassen?
- Was kritisiert die YouTuberin Hatice Schmidt an der Art und Weise, wie der Begriff 'umma in manchen User-Kommentaren verwendet wird?
- Wie definiert Hatice Schmidt den Begriff der 'umma für sich selbst?

Das Video wird gezeigt. Im Unterrichtsgespräch werden die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs 'umma gesammelt und mit den bisherigen Ergebnissen in Zusammenhang gesetzt. Die Ergebnisse können als Stichworte an der Tafel/am Whiteboard visualisiert werden. In einer abschließenden Diskussion positionieren sich die Schüler/-innen zu der Frage, wie sie 'umma für sich definieren würden.

4

Abschluss (5 Min.)

Abschließend fasst die Lehrkraft die Stunde und die zentralen Erkenntnisse zusammen. Hierzu gehört unbedingt die Bezugnahme darauf, dass wir als Individuen unterschiedlichen Gruppen angehören und damit auch über unterschiedliche soziale Identitäten (z. B. Schüler/-in, Tochter/Sohn, Sportler/-in, Musiker/-in, Religion/Weltanschauung) verfügen. Dabei unterscheiden sich die Gruppen nicht in ihrer Wertigkeit. Die Definition, was eine Gemeinschaft ist und wer dazu gehört, wird von Menschen vorgenommen und ist einem ständigen Wandel unterworfen. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse der Stunde zusammenfassen.

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Meine Identität(en) — Zwischen Gemeinschaft und Ausgrenzung«

1

Einstieg (15 Min.)

Die Lehrkraft kann anhand von Bildimpulsen das Thema der Stunde einführen¹. Mit verschiedenen Bildern lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Identität(-en), Gemeinschaft und Ausgrenzung diskutieren. In Bezug auf die in den Bildern dargestellten Spannungsverhältnisse sammeln die Schüler/-innen im Unterrichtsgespräch erste Ideen zu Zugehörigkeit, Ausschlussmechanismen und Wandelbarkeit von Identität.

2

Erarbeitung (25 Min.)

Zur Vertiefung der Frage nach Zugehörigkeit und Identität(-en) erstellen die Schüler/-innen von sich selbst ein »Identitätenmolekül«. Sie zeichnen in die Mitte ihres Blattes einen Kreis, in den sie ihren Namen schreiben. Den Kreis verbinden sie über Geraden mit weiteren Kreisen, in denen sie ihre verschiedenen Gruppen und Zugehörigkeiten notieren (siehe Abbildung 2). Je nach Wichtigkeit können die Kreise größer oder kleiner gezeichnet sein. Außerdem können eine eher positive oder negative Bewertung und eine Einschätzung über die Bedeutung der Gruppe vorgenommen werden.

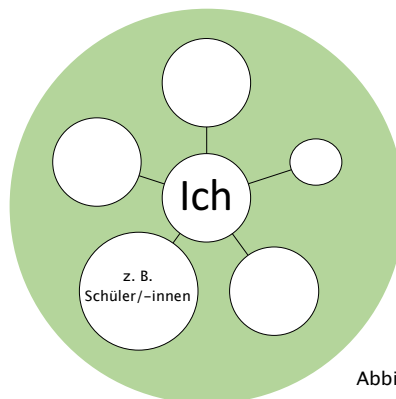


Abbildung 2:
Beispiel für ein Identitätenmolekül

¹ Auf folgender Seite der bpb finden sich Fotos zu verschiedenen Jugendkulturen, die sich für diesen Zweck eignen: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/jugendkulturen-in-deutschland/>. In der folgenden öffentlichen digitalen Fotosammlung finden sich neben Fotos zu Jugendkulturen auch Serien zu anderen — religiösen, kulturellen, ethnischen — Gemeinschaften: www.pixelprojekt-ruhrgebiet.de.

Einige Schüler/-innen präsentieren aus ihrem »Identitätenmolekül« ein oder zwei Aspekte: z. B. Welches ist der größte/kleinste/wichtigste Kreis? Was verbindest du mit der Zugehörigkeit zu diesem Kreis?

Leistungsstärkere Lerngruppen können alternativ oder zusätzlich eine »Identitätenkarte Deutschland« erstellen. Sie benennen verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen und beschreiben deren Hintergründe und Absichten. Im folgenden Unterrichtsgespräch kann diskutiert werden, wie der Staat mit Pluralität umgeht und welche demokratischen Prinzipien zugrunde liegen.

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die zentralen Erkenntnisse der Stunde zusammen. Wichtig ist dabei, die Wandelbarkeit und Durchlässigkeit von Identität zu betonen, solange diese selbst nicht gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit² proklamieren. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse der Stunde zusammenfassen.

Weiterführendes Unterrichtsmaterial

Alle folgenden angegebenen Materialien können auf der Internetseite der bpb bestellt werden: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/>

- Themenblätter im Unterricht (Nr. 105): Minderheiten und Toleranz
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 110): Alltäglicher Rassismus
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 115): Staat und Religion nach dem Grundgesetz
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 114): Rechtspopulismus — Herausforderung für die Demokratie?

.....

² Für mehr Informationen zum Begriff der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit siehe <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit>

Literatur

El, The Encyclopaedia of Islam (2000): Umma. Vol. 10, T—U, Leiden, S. 859, 862f.

El Kaisy–Friemuth, Maha (2014): Politische oder religiöse Gemeinschaft? Islamische Verständnisweisen von Umma. In: Dziri, Amir u. a. (Hrsg.): Kirche und Umma — Glaubensgemeinschaft in Christentum und Islam, Regensburg, S. 42—59.

Gharaibeh, Mohammad (2014): Zur theologischen Identität der Umma und der Rolle der Gelehrten. In: Dziri, Amir u. a. (Hrsg.): Kirche und Umma — Glaubensgemeinschaft in Christentum und Islam, Regensburg, S. 60—77.

Glaser, Michaela (2016): Was ist übertragbar, was ist spezifisch? Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus im Jugendalter und Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit. Verfügbar unter: www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/239365/rechtsextremismus-und-islamistischer-extremismus-im-jugendalter (Zugriff: 02.06.2018)

Karakaşoğlu, Yasemin/Öztürk, Halit (2007): Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft. In: Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Leverkusen, S. 157—172.

Khorchide, Mouhanad (2014): Von der Umma der Muslime zur Umma der Menschheit. Politische, theologische, normative und identitätsstiftende Dimensionen. In: Dziri, Amir u. a. (Hrsg.): Kirche und Umma — Glaubensgemeinschaft in Christentum und Islam, Regensburg, S. 128—142.

Lübcke, Claudia (2007): Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Leverkusen, S. 285—318.

Lützing, Saskia (2010): Die Sicht der Anderen. Eine qualitative Studie zu Biografien von Extremisten und Terroristen, Köln.

Rotter, Gernot (1976): Ibn Ishâq. Das Leben des Propheten, Tübingen.

Schmitz, Dominik (2016): Ich war ein Salafist: Meine Zeit in einer islamistischen Parallelwelt, Berlin.

Wagemakers, Joe (2014): Salafistische Strömungen und ihre Sicht auf al-wala' wa-l bara' (Loyalität und Lossagung). In: Said, T. Behnam/Fouad, Hasim (Hrsg.): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam, Freiburg im Breisgau, S. 55—79.

Was bedeutet Dschahiliyya?

(ab Jahrgangsstufe 9)

<https://bit.ly/2C1n9ws>



Der arabische Begriff Dschahiliyya (Ġāhiliyya) bezeichnet den »Zustand der Barbarei« (Wehr 1985: ġāhiliyya). Der Begriff leitet sich vom Verb dschahila (ġahila) ab, das mit »ignorant, töricht, unvernünftig, unwissend sein« übersetzt wird (vgl. ebd., vgl. El 1991: Djāhiliyya, 383). Als Dschahiliyya wird gemeinhin die vorislamische Zeit bezeichnet. Als »Zeit der Unwissenheit« oder auch »Zustand der Unwissenheit« findet sich der Begriff häufig in der Ideologie radikaler Gruppierungen. Einige **Salafist/-innen** sprechen davon, dass die Mehrheit der heutigen Muslim/-innen wieder in einen Zustand der Unwissenheit, wie vor dem Islam, zurückgefallen sei (vgl. Said/Fouad 2014: 506). Menschen, die sich auf den Weg in die radikale Form des ideologisierten Salafismus gemacht haben, oder auch sogenannte »Wiedererweckte« bezeichnen ihr eigenes Leben vor der Konversion als Dschahiliyya (vgl. Dantschke 2014: 475f.), weil dieses von Leere, Sinnlosigkeit und vergänglichem Zeitvertreib wie z. B. Partys, Alkohol, Computerspielen etc. geprägt gewesen sei.

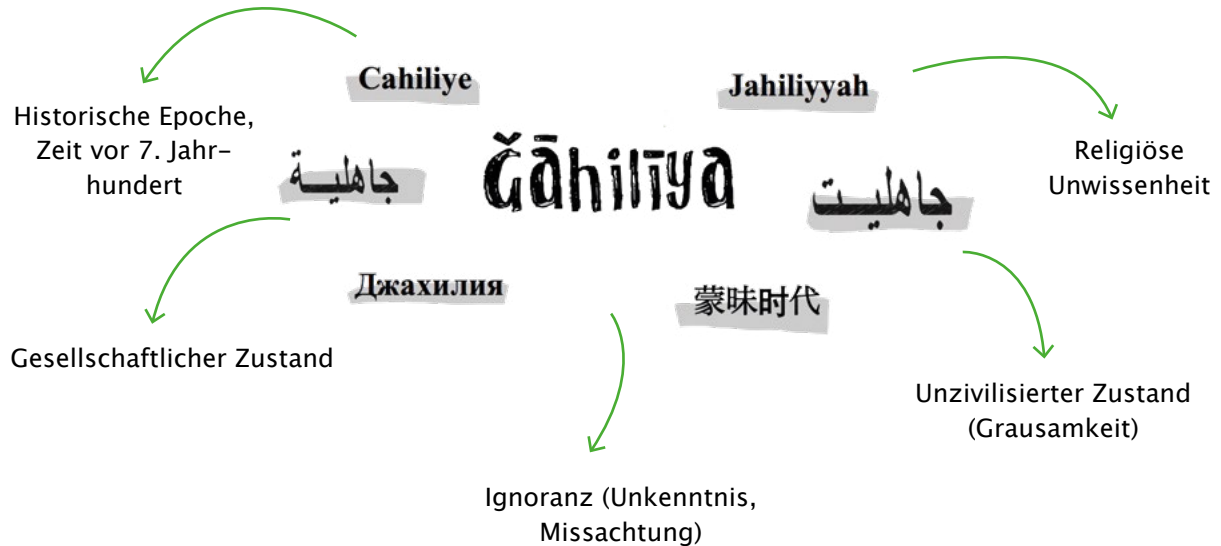
Bereits Vordenker des **Islamismus**, wie z. B. Sayyid Qutb, der 1966 in Ägypten wegen des Vorwurfes einer Verschwörung gegen den damaligen Staatspräsidenten **Gamal Abdel Nasser** hingerichtet wurde, konstruierten eine Dichotomie zwischen dem Islam und seiner aktuellen politischen und gesellschaftlichen Gegenwart, die sie als Dschahiliyya bezeichneten (vgl. Steinberg 2014: 282f.). In **dschihadistischen** Narrativen wird der Begriff abwertend zur Bezeichnung aller nichtislamischen Denkweisen und Gesellschaftsformen verwendet. Dagegen bezogen die islamischen Gelehrten der Vergangenheit den Terminus vorwiegend auf das arabische Heidentum des 7. Jahrhunderts. Der Begriff sollte den Wandel vom arabischen Heidentum zum Islam und dessen Markierung als geschichtlichen Wendepunkt unterstreichen.

Das vorislamische Arabien hatte kein zentrales Organ, das Gerechtigkeit überwachte und Strafe für Ungerechtigkeit verhängte. Wie in vielen Regionen des 6. Jahrhunderts war es eine Gesellschaft, in der Selbstjustiz und Stammesrache anerkannt waren. Sie erlaubte kaum Zusammenarbeit oder Freundschaft zwischen den Stämmen und ließ keinen Raum zur Versöhnung oder zur Beilegung der Differenzen. Ignatz Goldziher (1850–1921), der als einer der Begründer der modernen Islamwissenschaft, stellt fest, dass bei diesem Wendepunkt der vorislamischen zur islamischen Zeit der Gegensatz zwischen Unwissen (ğahl) und Wissen (‘ilm) zweitrangig sei. Vielmehr sahen nach seinen Ausführungen die frühen Muslim/-innen den Gegensatz zwischen dem sittlich-moralischen Menschen (ḥalīm), der um eine friedliche Gemeinschaft bemüht ist und dem Ignoranten (ğāhil), der leicht zu Streit und Kampf bereit ist (vgl. Goldziher 1889: 221). Demnach galt **Muhammad** für seine Mitmenschen als Reformator der Sitten seines Volkes, der Stammesstolz und Stammesfehden ebenso ablehnte wie Hochmut, Diebstahl, Kindstötung, grausame Bräuche und die Anbetung toter Dinge (vgl. ebd: 225f.).



Hinter dem Pseudonym »**MRWISSEN2GO**« steht der 1986 geborene Journalist Mirko Drotschmann. Einer allgemeinen Öffentlichkeit wurde er u. a. als Moderator der ZDF-Kindersendung »Logo« und des Geschichtsmagazins »MDR Zeitreise« bekannt. Der studierte Geschichts- und Kulturwissenschaftler startete 2012 als »MrWissen2go« seinen YouTube-Kanal, mit dem er sich aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen widmet. Drotschmann positioniert sich in seinen Videos aktiv gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Homophobie. Während des Bundestagswahlkampfes 2017 führte er zusammen mit anderen YouTuber/-innen ein Interview mit Bundeskanzlerin Angela Merkel und ihrem Herausforderer Martin Schulz, das live auf YouTube übertragen wurde.

Der Koranvers 25:63 definiert den wesentlichen Unterschied: »Die Diener des Barmherzigen sind jene, die auf der Erde demütig wandeln und die, wenn die Ignoranten (ğāhīlūna) sie ansprechen, »Frieden!« sagen.«



Ein sich wandelnder Begriff, der in der Frühzeit des Islams die historische Epoche vor dem 7. Jahrhundert bezeichnete. Später dehnten islamische Gelehrte die Bezeichnung auf Zeiten der

Unzivilisiertheit (Krieg, Brutalität, Gewalt) aus. In extremistischen Kreisen dient Dschahiliyya heute oft als politischer Kampfbegriff für abweichende Meinungen und »den Westen«.





»Fake News«

Manipulative und vorgetäuschte Nachrichten, die sich in sozialen Medien verbreiten, bezeichnet man mit dem Begriff »Fake News«. Die Schöpfer/-innen und Verbreiter/-innen solcher Nachrichten verfolgen oft politische Ziele. Mit ihren zumeist an den Stil echter Nachrichten angelehnten, gefälschten Meldungen versuchen sie Debatten anzuheizen und zu beeinflussen. Darüber hinaus wird der Begriff »Fake News« meist in rechtspopulistischen Kreisen als beleidigender Ausdruck für unerwünschte Berichterstattung etablierter Medien benutzt. Diese werden in Deutschland von rechtspopulistischer Seite auch als »Lügenpresse« bezeichnet, einem politischen Schlagwort, was u. a. in den 1930er

Jahren von den Nationalsozialist/-innen zur Verunglimpfung von politischen Gegner/-innen in Medien und Öffentlichkeit verwendet wurde.

Während im konventionellen Pressebereich ausgebildete Journalist/-innen für die Informationsaufbereitung und Bereitstellung verantwortlich sind, kann im Web 2.0 jede Person Medieninhalte jeglicher Art produzieren und verbreiten. Darüber hinaus unterstützen die Strukturen und die Dynamiken der sozialen Medien, wie z. B. der Teilen-Button, die Verbreitung von »Fake News«. Eine weitere Gefahr stellen sogenannte Social Bots dar, die als nichtmenschliche Akteur/-innen »Fake News« streuen können.

Unterricht

Der Begriff Dschahiliyya (»Selbst-Ignoranz«/»Nichtwissen«) ist in diesem Modul Kristallisationspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff allgemein und den damit verbundenen Wahrheitsansprüchen. Teilweise kennen Schüler/-innen das Wort aus dem arabischen oder auch türkischen Sprachgebrauch: »Du bist dschahil (türk. cahil)!«. Hierbei wird der Begriff häufig nicht in einem religiösen Kontext, sondern im Sinne von »ignorant« benutzt.

Die Begriffe Wissen, Glauben und Meinung werden definiert und voneinander abgegrenzt. Dies findet in der Erarbeitungsphase der ersten Stunde statt. Kriterien für die Bewertung von Wissen und Informationen, vor allem auch in den sozialen Medien, können in der Erarbeitungsphase der zweiten Stunde behandelt werden. Konkret finden sich dort Kriterien hinsichtlich der Bewertung von Falschmeldungen.

Ferner kann die ideologisierte Deutung von Begriffen, am Beispiel von Dschahiliyya, vertiefend behandelt werden. Ähnlich wie manche den Begriff Dschahiliyya aus seinem historischen Kontext lösen, um ihn zur Abgrenzung oder auch zur Legitimation extremistischer Positionen zu nutzen, können

ebenso Begriffe wie »Nation«, »Heimat«, »Kultur« oder »Abstammung« zu ideologischen Zwecken missbraucht werden. Hierzu finden sich Hinweise zu Unterrichtsmaterialien am Ende der Einheit unter dem Abschnitt »Weiterführendes Unterrichtsmaterial«.

Es kann Schüler/-innen geben, die den Islam als perfektes Werte- und Glaubenssystem gegenüber allen »weltlichen« Einflüssen verteidigen wollen. Eventuell folgen sie der Ansicht, dass der Islam vollkommen ist und andere Weltansichten nicht in diesem Maße. Hier sollte man sich als Lehrkraft nicht auf eine ideologische Wertediskussion einlassen. Eine Debatte sollte aber auch nicht abgewürgt werden. Die Lernenden können sich dadurch in ihrer abgrenzenden Position bestätigt fühlen. Vielmehr ist es sinnvoll, auf die verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs Dschahiliyya und wie er von Muslim/-innen gedeutet wurde, hinzuweisen bzw. in den Dialog zu treten. Die Lehrkraft kann dazu die Lernenden die multiperspektivischen Dimensionen aus dem Video erläutern lassen und sie fragen, warum sie meinen, dass ihre Position allein richtig ist. Oft erfährt man mit solchen Impulsen sehr viel über Diskriminierungserfahrungen und das Bedürfnis nach Aufwertung und Abgrenzung. Daran kann man bei der weiteren pädagogischen Arbeit ansetzen. Die Lehrkraft sollte dabei Schüler/-innen stärken, die sich gegen fundamentalistische Positionen aussprechen, durch eben diese sachlichen Argumentationen, wie sie im Video erläutert werden. Dies ist in der Regel die Mehrheit.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen differenzieren die verschiedenen historischen, aktuellen und ideologischen Ebenen und Dimensionen des Begriffs »Dschahiliyya«.
- Die Schüler/-innen beschreiben den Begriff »Wissen«. Sie können den Unterschied und Zusammenhang zwischen Wissen, Glauben und Meinung erläutern.
- Die Schüler/-innen übertragen ihre Kenntnisse zu Wissen, Glauben, Meinung auf soziale Medien, indem sie Beispiele nennen und im Plenum diskutieren.
- Die Schüler/-innen diskutieren und positionieren sich zu unterschiedlichen Informations- und Wissensquellen.
- Die Schüler/-innen entwerfen und diskutieren Wege, um falsche Informationen aufzudecken bzw. zu überprüfen.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen beschreiben und diskutieren die ideologisierende Deutung von Begriffen (z. B. »Heimat«, »Kultur«, »Abstammung«, »Nation«).

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (5 Min.)

Die Lehrkraft nennt zum Einstieg den Titel des Videos und fragt, ob der Begriff »Dschahiliyya« bekannt ist. Dann leitet sie zur Präsentation des Videos über.

2

Erarbeitung I (25 Min.)

Vor der Präsentation gibt die Lehrkraft den Beobachtungsauftrag, sich die verschiedenen (historischen, aktuellen und ideologischen) Bedeutungen und Ebenen von Dschahiliyya zu notieren. Nach dem Video sammeln die Schüler/-innen in einer Partnerarbeit die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs.

Die Ergebnisse werden an der Tafel/am Whiteboard in Stichworten von der Lehrkraft visualisiert. In einem Unterrichtsgespräch diskutieren die Schüler/-innen die historischen und aktuellen Bedeutungen des Begriffs. Die Lehrkraft fasst die verschiedenen Ebenen des Begriffs zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen die verschiedenen Begriffsebenen zusammenfassen.

3

Erarbeitung II (10 Min.)

Möglicher Lehrer/-innen-Input:

Dschahiliyya ist ein Begriff, der sich mit der Definition von Wissen bzw. Unwissenheit auseinandersetzt. Doch wie im Video gezeigt wird, gibt es

verschiedene Auslegungen darüber, was »Unwissenheit/Dschahiliyya« oder »Wissen« sein kann. Manche glauben genau zu wissen, was es bedeutet. Gleichwohl gibt es verschiedene Meinungen dazu.

Die Schüler/-innen führen ein Brainstorming zu folgender Frage durch: Was ist der Unterschied zwischen »Wissen«, »Glauben« und »Meinung«? Am Ende des Brainstormings können Definitionen der drei Begriffe aufgeschrieben werden. Etwa in einer solchen oder ähnlichen Form:

Wissen:

- von Beweisen und Fakten bestimmte Kenntnisse
- die Wiedergabe von Wirklichkeit bleibt jedoch ein hypothetisches Modell

Beispiel: Anhand von Messungen und Beobachtungen lassen sich Aussagen über naturwissenschaftliche oder gesellschaftliche Phänomene treffen. (Erdanziehung ist messbar; das Wählerverhalten ist zählbar und durch Interviews teilweise erklärbar).

Glauben:

- nicht von Beweisen und Fakten bestimmte unbedingte Gewissheit, Überzeugung
- religiöse Überzeugung, Religion

Beispiel: Dass es nach dem Tod ein Leben gibt, ist nicht messbar. Ein Mensch kann aber aufgrund von eigenen Erfahrungen, persönlichen Erkenntnissen oder äußeren normativen Vorgaben zu dieser Überzeugung gelangen.

Meinung:

- persönliche Ansicht, Überzeugung, Einstellung, die jemand in Bezug auf jemanden und/oder etwas hat
- im Bewusstsein der Allgemeinheit [vor]herrschende Auffassungen hinsichtlich bestimmter [politischer] Sachverhalte

Beispiel: So kann man z. B. nicht an ein Leben nach dem Tod glauben, aber dennoch die Meinung haben, dass ein Leben nach dem Tod möglich ist.

4

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Stunde zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse im Plenum zusammentragen. Die verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs Dschahiliyya werden wiederholt. Die Unterscheidung von Wissen — Glaube — Meinung wird erläutert.

Sollte das zweite Modul stattfinden, kann die Lehrkraft einen Ausblick auf die nächste Stunde geben: »In der nächsten Stunde arbeiten wir zum Umgang mit Informationen aus den sozialen Medien. Dafür ist die Unterscheidung von Wissen — Glauben — Meinung eine wichtige Voraussetzung.«



Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Wissen, Glauben, Meinung und der Umgang damit in sozialen Medien«

1

Einstieg (5 Min.)

Zum Einstieg ruft die Lehrkraft die Ergebnisse der letzten Stunde in Erinnerung. Die erarbeiteten Unterschiede zwischen Wissen — Glauben — Meinung werden wiederholt.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Die Lehrkraft lenkt den Fokus auf die Nutzung der sozialen Medien als Informationsquelle. Sie erfragt, was der Begriff »Fake News« bedeutet. Die Aussagen der Lernenden werden gesammelt und geordnet. Falls die Einführungsstunde zum Thema Dschahiliyya (s. o.) im Vorfeld durchgeführt worden ist, sollte ein Zusammenhang mit den erarbeiteten Begriffen Wissen, Glauben und Meinung hergestellt werden.

Als möglicher Input können die folgenden Stichpunkte die Sammlung der Aussagen der Schüler/-innen strukturieren und ergänzen:

- Als »Fake News« werden absichtlich gestreute Falschmeldungen in den sozialen Medien bezeichnet. Diese Meldungen ähneln in ihrer Aufmachung echten Nachrichten. Die Hersteller/-innen und Verbreiter/-innen solcher Nachrichten wollen häufig die öffentliche Meinung mithilfe der sozialen Medien beeinflussen und verfolgen politische Ziele. Neben der Verwendung des Begriffs »Fake News« für gezielt gestreute Falschmeldungen, wird dieser von meist rechtspopulistischen Kreisen als beleidigender Ausdruck für unerwünschte Medienberichterstattung benutzt.
- Davon zu unterscheiden sind schlecht recherchierte Meldungen, die nicht stimmen. Solche eher unbewussten Irrtümer werden auch als »Enten« bezeichnet und kamen bereits vor dem Aufkommen der sozialen Medien im Pressebereich vor. Doch auch Falschmeldungen, deren Ziele die Desinformation und Beeinflussung der öffentlichen Meinung waren, gab es schon zuvor.
- Auch stark verkürzte Schlagzeilen auf Titelseiten und sensationsheischende Berichte, die gerne von der sogenannten »Regenbogenpresse«

abgedruckt werden, zielen eher auf Verkaufszahlen als auf Informationsvermittlung.

Anschließend diskutieren die Schüler/-innen in Arbeitsgruppen folgende Frage: Wie lassen sich falsche Informationen aufdecken bzw. überprüfen? Eine Materialgrundlage für die Beantwortung dieser Frage ist beispielsweise das Video »Fake Checker Tools« von MrTrashpack: <https://www.youtube.com/watch?v=h17o6lceRdA>. Im anschließenden Unterrichtsgespräch präsentieren die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse.

3

Abschluss (10 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Stunde zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen im Plenum die folgenden Fragen diskutieren: Welche Schlussfolgerungen zieht ihr aus dieser Stunde für euren Umgang mit den sozialen Medien? Geht ihr mit den Informationen jetzt anders um?

Weiterführendes Unterrichtsmaterial

Die Themen Rechtspopulismus oder Propaganda lassen sich hier gut anschließen. Die folgenden angegebenen Materialien mit Ausnahme der Ausgabe des fluter Nr. 63 können auf der folgenden Internetseite der bpb bestellt werden: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/>

- Themenblätter im Unterricht (Nr. 25): Heimat ist, wo ich mich wohl fühle.
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 118): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Netz.
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 114): Rechtspopulismus — Herausforderung für die Demokratie?
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 107): Medien — die »vierte Gewalt«?
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 98): Was denken Nazis?
- fluter (Nr. 63): Propaganda. Abrufbar unter <https://www.fluter.de/heft63>

Weiterführende Informationen zu »Fake News«

- http://faktenfinder.tagesschau.de/tutorials/fakenews-erkennen-tutorial-101~_origin-c1ab93fd-f272-45ce-bb68-3ef579ca6173.html
- <http://www.fakefilter.de/>
- http://www.nccr-democracy.uzh.ch/publications/pdf/pmueller_fake-news.pdf
- <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/fake-news/>

Literatur

Dantschke, Claudia (2014): »Da habe ich etwas gesehen, was mir einen Sinn gibt.« — Was macht Salafismus attraktiv und wie kann man diesem entgegenwirken? In: Said, Behnam T./Fouad Hazim (Hrsg.): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam, Freiburg im Breisgau, S. 474—502.

El, The Encyclopaedia of Islam (1991): Djähiliyya, Vol. 2, C—G, Leiden, 383f.

Goldziher, Ignatz (1889): Muhammedanische Studien. Ersther Teil, Halle.

Said, Behnam T./Fouad Hazim (Hrsg.) (2014): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam, Freiburg im Breisgau.

Steinberg, Guido (2014): Saudi-Arabien: Der Salafismus in seinem Mutterland. In: Wehr, Hans (1985): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart, Wiesbaden.

Was bedeutet bid'a?

(ab Jahrgangsstufe 10)

<https://bit.ly/2EoEEcm>



In der islamischen Tradition bezeichnet der Begriff bid'a eine Neuerung bzw. Innovation, die sich nicht direkt auf die islamischen Quellen **Koran** und **Sunna** (prophetische Tradition) zurückführen lässt. Gab es für neue Sachverhalte in den sich wandelnden Lebensumständen keine Präzedenzfälle aus der Zeit des **Propheten**, so mussten Kategorien zur Beurteilung des neuen Sachverhaltes herangezogen werden. Die islamische Theologie unterschied in gute, lobenswerte oder tadelnswerte, schlechte Neuerungen. So galt im frühen Mittelalter das Studium der Grammatik und Rhetorik als eine gute und verpflichtende bid'a, da es das Koranverständnis fördere. Schulen oder Krankenhäuser wurden als empfohlene, da lobenswerte, Neuerungen gewertet. Dagegen galten Neuerungen, die als konträr zu Aussagen des Korans, der Sunna und zum allgemein akzeptierten Glauben gesehen wurden, als tadelnswert oder sogar als schlecht und verboten. Somit waren Neuerungen, die z. B. das Fundament der **fünf Säulen oder der sechs Glau-**

Wertsätze im Islam angriffen, schlechte bid'a — ebenso wie Dinge, die zu (gewaltsamen) Aufständen und Unruhen führten. Aber auch die Dekoration von Moscheen oder die Ornamentik von Koranexemplaren galten zeitweise als unerlaubte Neuerungen, was heute allerdings in der Regel als unproblematisch angesehen wird (vgl. El 1986, bid'a).

Hinter dem Konzept von bid'a stand die Absicht, sich veränderten Lebensumständen anzupassen und Veränderungen aufzugreifen, ohne aber Willkür und Prinzipienlosigkeit Raum zu geben. Tatsächlich fand in der Geschichte islamisch geprägter Länder über längere Zeiträume eine interessante und fruchtbare Symbiose zwischen Theologie und Innovation statt. Vor allem der Wissenszweig kalām, der oft als spekulative Theologie übersetzt wird, öffnete sich der griechischen Philosophie (vgl. Schimmel 1995: 25–36). Ebenso fanden auf naturwissenschaftlichen Gebieten grundlegende Innovationen statt.

Dieser allgemeinen Offenheit standen immer wieder kleinere puristische Reformbewegungen, die nach Reinheit im Glauben strebten, entgegen. Moralistischer Aktivismus hatte im 10. und 11. Jahrhundert in Bagdad einen ersten Höhepunkt erreicht. Später gab es Strömungen wie z. B. die Qadizadeli-Bewegung im Osmanischen Reich des 17. Jahrhunderts, in deren Augen der Genuss von Kaffee und Tabak sowie Singen, Tanzen und Musik als unmoralisch galten (vgl. Seidensticker 2014: 29). Da es zu Zeiten des Propheten Muhammad noch keinen Kaffee und Tabak gab, war die religiöse Beurteilung dieser Genussmittel nicht eindeutig festgelegt. Zu Musik und Tanz finden sich im Koran keine Aussagen und die Prophetenworte hier-



Der YouTuber **KWINK** (geb. 1980) bespricht in seinen Videos unter anderem gesellschaftliche und politische Themen, die er humorvoll präsentiert und mit denen er zum Nachdenken anregen möchte. Im Jahr 2009 begann er mit einem eigenen YouTube-Kanal und veröffentlichte Videos zur Europawahl. Mit seinen Webvideoreihen »Wohin ist die Jugendkultur?«, »Denkanstöße« und »Eingeordnet«, hat KWINK an Bekanntheit gewonnen. Er arbeitet mit anderen Influencer/-innen wie z. B. »Coldmirror«, »Mauerunkraut«, »Sk3pn4«, »DasMirko« oder »Lord Abbadon« zusammen. Zweimal war KWINK für den Deutschen Webvideopreis nominiert. Er ist Mitglied der Deutschen Webvideoakademie.

zu sind mehrdeutig. Auch moderne wissenschaftliche Errungenschaften, z. B. die Fotografie, wurden von diesen Strömungen als bid'a verunglimpft (vgl. El 1986, bid'a). Ergänzend sei dazu erwähnt, dass die ersten theoretischen Grundlagen aus der griechischen Musiklehre bereits im 8. Jahrhundert durch arabische Gelehrte adaptiert, mit wesentlichen Stilelementen erweitert und von kasachischen, afghanischen, persischen und türkischen Universalgelehrten (wie z. B. Al Farabi, † 950, Das große Buch der Musik) als Maqam-Musik zur Reife gebracht wurden.

Erst der Begründer des Wahhabismus, Ibn Abd al-Wahhab (Muḥammad ibn 'Abd al-Wahhāb, 1702/3–1792), der in dieser Tradition des moralistischen Aktivismus stand, entwickelte eine Lehre, deren Kern die rigide Anwendung von Rechtsvorschriften und eine extreme Definition des Monotheismus war. Islamische Richtungen, die nicht seinen Positionen entsprachen, galten für ihn durch bid'a verunreinigt und als häretisch. Die Verbundenheit mit dem Königshaus Saud gehört seit dem 18. Jahrhundert bis heute zu den Wesensmerkmalen des Wahhabismus, dessen Doktrin im Salafismus noch zugespitzt wurde (vgl. Seidensticker 2014: 17–28). Doch selbst diese strenge Ausrichtung des zeitgenössischen Islam zeigt sich offen im Bereich (technisch-) wissenschaftlicher Erfindungen. Ein Staat kann keine Ökonomie ohne technischen Fortschritt betreiben, sodass hier Ambivalenz und Diskrepanz sehr deutlich werden.

Die Mehrheitsmeinungen in der islamischen Theologie lehnen im Gegensatz zu der fundamentalistischen Ausrichtung die kritiklose Übernahme jeglicher Überlieferungen ab und mahnen, Ort, Zeit und Umstände des Handelns zu berücksichtigen (vgl. Rohe 2011: 195). Nach islamischem Recht lassen sich auf Sitten und Gebräuchen beruhende religiöse Urteile ändern, wenn sich Sitten und Gebräuche verändern.

In der Neuzeit hat Saudi-Arabien die wahhabitische rigide Auslegung des Islams über das eigene Land hinaus verbreiten können. Salafistische Gruppierungen bauen auf den Konzepten dieser wahhabitischen Auslegungen auf. Der islamisch-theologische Begriff bid'a wird bei ihnen zu einer Art Kampfbegriff zur Durchsetzung ihrer Deutungshoheit und Machtansprüche. Denn gesellschaftliche Errungenschaften, die den eigenen ideologischen Ausrichtungen widersprechen — wie z. B. der Schutz von Minderheiten, Demokratie, Frauenwahlrecht oder Frauenrechte — werden als bid'a, im Sinne verbotener Neuerungen, abgelehnt. Aufgrund der theologischen Konnotation des Begriffs erscheint die Ablehnung von einer höheren Macht legitimiert.

Unterricht

Im Unterricht lässt sich der Begriff bid'a in eine Reflexion über den Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen einbetten. Auf dem Feld der Geisteswissenschaften und Kultur zählen als Innovation neue Erkenntnisse und neue Ausdrucksformen, die gesellschaftlichen Wandel vorantreiben. Im Bereich der Wirtschaft sind Innovationen Veränderungsprozesse hin zu etwas Erstmaligem. Innerhalb der Naturwissenschaften und Technik sind Entdeckungen und Erfindungen der Motor für gesellschaftlichen Fortschritt. Anhand konkreter Beispiele, z. B. aus den Bereichen Internet, Smartphone, Medizin, Wissenschaft oder Religion, können positive Entwicklungen aufgezeigt und zugleich auch problematische Aspekte, wie z. B. die Überwachung des »gläsernen Menschen«, Konsumverhalten, Gentechnik oder Waffentechnologien, veranschaulicht werden. Kriterien zur Beurteilung von Innovationen ergeben sich aus deren Vor- und Nachteilen. Hilft die Innovation den Menschen? Wer hat davon Vor- und Nachteile? Gibt es schwerwiegende Nachteile, die positive Effekte in den Hintergrund drängen oder aufheben?

Die Schüler/-innen wenden die beschriebenen Beurteilungskriterien einer solchen Modernisierungskritik an. Modernisierungskritik bedeutet die Auseinandersetzung, Reflexion und Beurteilung von Innovationen. Sie ist das Gegenteil einer unüberlegten Annahme aller neuen Errungenschaften.



Allerdings kann Modernisierungskritik auch problematisch werden,

- wenn im Diskurs ideologischer Gruppierungen vor allem die Nachteile von Innovationen hervorgehoben, verallgemeinert und als Fehler im gesellschaftlichen und politischen System dargestellt werden, um ein eigenes geschlossenes aber vermeintlich positives Weltbild entgegen zu setzen. Bei Rechtsextremen wird etwa die verherrlichte Heimat, bei Salafist/-innen die islamische Urgemeinde zum entsprechenden Gegenpol stilisiert.
- wenn der Begriff der Moderne in Abgrenzung zu Konstruktionen von Tradition gesetzt wird. Daraus ist z. B. das Konzept der »multiple modernities« hervorgegangen, das darauf verweist, dass die europäischen Vorstellungen von Modernität zur Abgrenzung und häufig auch Abwertung von Entwicklungen anderswo genutzt werden, die jedoch ebenso als Teil der Moderne verstanden werden können. In diesem Abgrenzungsdiskurs wird die »westliche Welt« häufig als fortschrittlicher und moralisch überlegen markiert, während außereuropäische Gesellschaften als überkommen und rückständig konstruiert werden.

Aufgrund der exemplarischen Heranziehung des Begriffs bid'a wird gleichzeitig veranschaulicht, dass dieser in der islamischen Tradition nicht statisch, sondern sehr differenziert eingesetzt wurde. Diese im Video verdeutlichte Aussage kann die Lehrkraft aufgreifen und hervorheben.

Es kann passieren, dass einzelne Schüler/-innen im Unterricht salafistische Sichtweisen äußern. Solche Äußerungen sollten von der Lehrkraft aufgegriffen, hinterfragt und zur Diskussion gestellt werden. Wichtig ist dabei, dass das Unterrichtsgespräch mit lebensweltbezogenen Beispielen (Mobiltelefone, Computerspiele, Gentechnik u. a.) geführt wird. Denn der Lebensweltbezug erschwert eine rein theoretische, vielleicht schon ideologisierte Diskussion. Er regt Schüler/-innen zum Nachdenken an und fordert eigene Standpunkte. Ein Beispiel hierfür ist das Thema Organspende, das auch unter Muslim/-innen kontrovers diskutiert wird. Gegner/-innen der Organspende argumentieren z. B. mit Determination: der Todeszeitpunkt eines Menschen sei von Gott vorherbestimmt. Befürworter/-innen untermauern ihre Position mit der religiösen Verpflichtung, menschliches Leben zu retten. Dabei kann die Lehrkraft eine offene Diskussion begleiten.

Salafistischen Äußerungen liegt zumeist die Haltung zugrunde, dass die von ihnen vertretenen Positionen, die unverfälschten von Gott festgelegten Regeln für die Menschheit seien. Die Lehrkraft sollte dabei auf zwei grundsätzliche Dinge hinweisen:

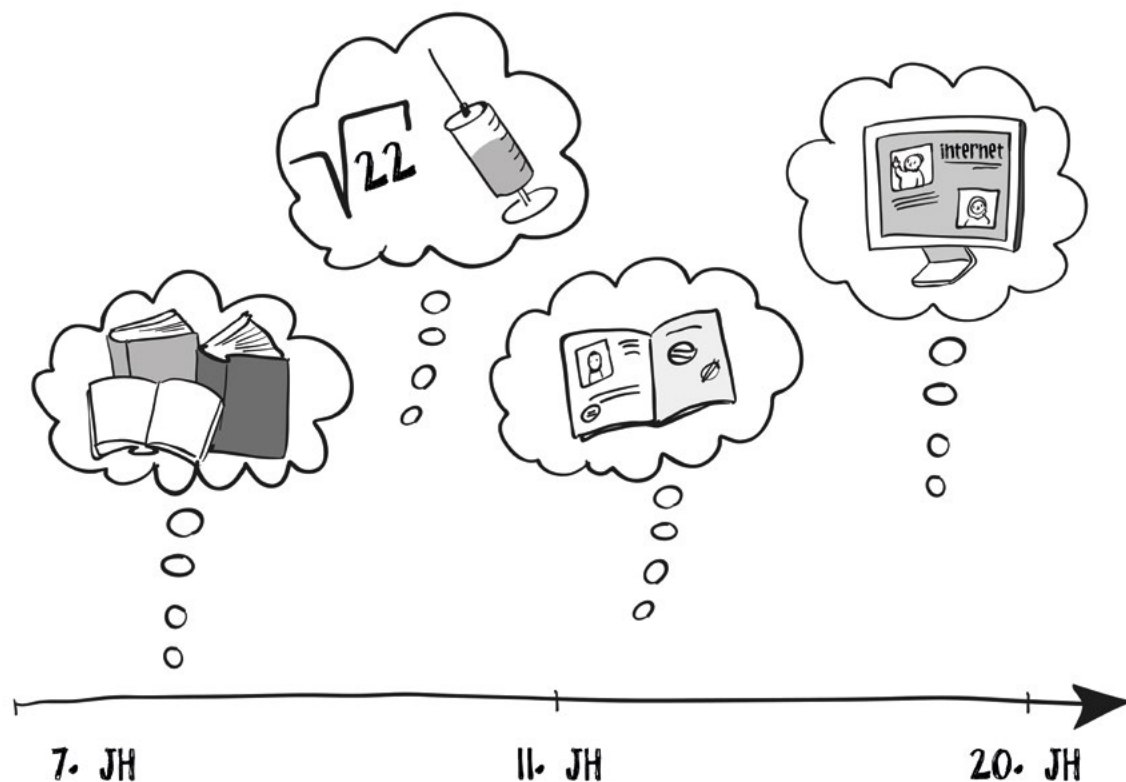
- Im Islam gibt es eine 1400-jährige Auslegungsgeschichte des Korans. Verschiedene Auslegungen bereichern nach dem Selbstverständnis der traditionellen islamischen Theologie den Diskurs.
- Nach islamischem Recht lassen sich auf Sitten und Gebräuchen beruhende religiöse Urteile ändern, wenn sich Sitten und Gebräuche ändern.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen benennen historische und aktuelle Veränderungen und Neuerungen. Sie beschreiben die Auswirkungen auf das Individuum und die Gesellschaft und stellen diesbezüglich Hypothesen auf.
- Die Schüler/-innen können Debatten über das Für und Wider von gesellschaftlichen Veränderungen und Innovationen analysieren. Sie entwerfen/entwickeln eigene Kriterien zu deren Bewertung.
- Die Schüler/-innen können auf der Grundlage dieser Kriterien aktuelle gesellschaftliche Fragen beurteilen und diskutieren.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen benennen und beschreiben Innovationen innerhalb der islamisch geprägten Geschichte.
- Die Schüler/-innen beschreiben ideologisierte Formen von Modernisierungskritik in religiös-extremistischen und rechtsextremen Ideologien. Sie können sich dazu kritisch positionieren.



Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (5 Min.)

Der Einstieg kann mit Bildern erfolgen, die paarweise präsentiert werden: Kutsche/Sportwagen, steinzeitliche Kleidung/heutige Kleidung, Schmied/Stahlbetrieb usw. Die Lernenden äußern erste Gedanken zu den Bildern. Dabei geht es um das Erkennen von Innovation und gesellschaftlicher Weiterentwicklung.

2

Erarbeitung I (15 Min.)

Die Lehrkraft fragt: Welche Neuerungen gibt es seit der Geburt deiner Eltern? Die Antworten werden gesammelt. Es folgt ein Unterrichtsgespräch über den unterschiedlichen Umgang mit Neuerungen (Schüler/-innen, Eltern, Großeltern). Die Schüler/-innen beschreiben anhand ihrer konkreten Beispiele (z. B. Elektroauto, Smartphone, Frauenwahlrecht usw.), wie Neuerungen das Leben der Familienmitglieder und das gesellschaftliche Leben allgemein verändert haben.

In Partnerarbeit werden erste Bewertungen und Einordnungen der genannten Innovationen anhand der folgenden Fragen vorgenommen: Wie haben dich diese Veränderungen geprägt? Wie findest du diese Neuerungen? Gibt es Nachteile? Was sagen deine Eltern/Großeltern dazu?

Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden im Plenum präsentiert.

3

Erarbeitung II (20 Min.)

Die Lehrkraft erläutert, dass gerade auch Religionen sich sehr viele Gedanken über den Umgang mit gesellschaftlichen Neuerungen gemacht haben. Danach erfolgt der Übergang zum Video: der Islam kennt für Neuerungen den arabischen Begriff bid'a. Was bid'a bedeutet, erläutert das Video.

Das Video wird bis Minute 4:12 gezeigt. Der Beobachtungsauftrag lautet: Beobachte und notiere in Stichworten, welche Bedeutung der Begriff bid'a hat! Optional können folgende weitere Leitfragen an der Tafel/am Whiteboard notiert werden: Wie ist der Begriff entstanden? Wie wird etwas als bid'a definiert/beurteilt?

Die Ergebnisse werden im Unterrichtsgespräch auf Moderationskarten durch die Schüler/-innen gesammelt und an die Tafel/das Whiteboard gepinnt.

Es folgt ein Input der Lehrkraft:

In der muslimischen Gesellschaft gab es immer auch Entwicklung und Wandel. Die sogenannte »Blüte des Islams« (9.—13. Jahrhundert) war vom Austausch mit anderen Kulturen, von Entwicklungen, Erfindungen und innovativem Denken geprägt.

Folgende prägnante Beispiele können zur Veranschaulichung genannt werden:

- Es gab große Städte wie z. B. Bagdad, Cordoba, Damaskus oder Kairo mit Krankenhäusern, Wasser- und Abwassersystemen und Bibliotheken.
- Im 9. Jahrhundert beherbergte die Bibliothek in Bagdad über 500.000 Bücher. Die größten europäischen Bibliotheken hatten zu dieser Zeit jeweils ein paar hundert Bücher im Bestand.
- Die erste Universität der Welt wurde im Jahr 859 von einer Frau im marokkanischen Fes gegründet.
- In der Mathematik entwickelte al-Khwarizmi (780—850) die Algebra und den Algorithmus.
- Der Geograf al-Idrisi (1100—1166) fertigte den ersten Globus an.
- Auf dem Gebiet der Medizin entstanden grundlegende Werke.

Hinweise zur Vertiefung findet man am Ende dieses Kapitels und im Kapitel »Islam und Wissen«.

Im Anschluss wird das Video ab Minute 4:12 bis zum Ende gezeigt. Der Beobachtungsauftrag lautet: Wie kann das Konzept bid'a heute verstanden werden?

Nach dem Video werden einige Beobachtungsergebnisse der Lernenden vorgetragen. Im Anschluss diskutieren die Schüler/-innen Chancen und Gefahren sozialer und technischer Innovationen der heutigen Zeit. Folgende Leitfragen für die Diskussion können eingebracht werden: Welche Neuerungen sind problematisch? Warum sind Innovationen wichtig?

4

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Diskussion zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse der Stunde zusammenfassen.

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Innovation — Chance oder Gefahr«

1

Einstieg (10 Min.)

Zum Einstieg werden in einem Brainstorming von den Lernenden verschiedene Innovationen genannt. Alternativ kann die Lehrkraft Fotos von innovativen Produkten aus unterschiedlichen Bereichen an der Tafel aufhängen: Nagellack, Tablet, Mountainbike, Drohne (Freizeit/Militär), Actionkamera/Überwachungskamera, Organspende usw. Die Lehrkraft fragt: Wie schätzt ihr die Innovationen für die Gesellschaft ein?

2

Erarbeitung (30 Min.)

Im Unterrichtsgespräch werden die ersten Einschätzungen zu den genannten Innovationen an der Tafel/am Whiteboard visualisiert.

Es folgt ein Input der Lehrkraft zu möglichen Beurteilungskriterien:

Wichtige Kriterien zur Beurteilung sind die möglichen Vorteile und Nachteile der Innovation. Diese können anhand der folgenden Leitfragen abgewogen werden:

- Hilft die Innovation der Menschheit oder einzelnen Menschen?
- Wer hat durch die Innovation Vorteile, wer Nachteile? (Umwelt, Minderheiten)
- Überwiegen die Vorteile oder die Nachteile?

- Gibt es einen schwerwiegenden Nachteil, der Vorteile aufhebt?

Zu den bisher genannten Innovationen werden Arbeitsgruppen à vier Personen gebildet. Die Lehrkraft kann auch andere Innovationen, die kontrovers diskutiert werden sollen, benennen:

- Organspende (z. B. hilft Menschen vs. Funktionalität, Missbrauch)
- Computerspiele (z. B. fördern bestimmte Fähigkeiten vs. Konzentrationsstörungen, Vereinsamung)
- Gentechnik: (z. B. Nahrungsknappheit verringern vs. Umwelt-/Gesundheitsschäden)
- Soziale Medien (z. B. informativ, kommunikativ vs. gefilterte Informationen)

Jede Arbeitsgruppe diskutiert die folgenden Fragen zu ihrer gewählten Innovation:

- Wie wird die Innovation von den Diskutant/-innen beurteilt? (Leitfragen zu den Beurteilungskriterien beachten)
- Wie stehen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen zu der Neuerung?
- Wie begründen diese Gruppen ihre Haltung?

Die Arbeitsgruppen führen im Anschluss ein Schreibgespräch zur ausgewählten Innovation. Zwei Personen versetzen sich in eine Position, die vor der Neuerung warnt. Zwei Personen vertreten die gegenteilige Position und möchten die Innovation anwenden. Die »Warner/-innen-Seite« beginnt und schreibt ein Argument auf ein Blatt. Die »Befürworter/-innen-Seite« erhält das Blatt, antwortet und gibt das Blatt zurück. Das Papier wandert so lange hin und her, bis jede Seite drei bis fünf Argumente genannt hat.

Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse aus der Leitfragendiskussion und dem Schreibgespräch vor. Zur abschließenden Diskussion kann die Leitfrage lauten: Welche Position hat euch persönlich überzeugt? Begründet dies!

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Diskussion zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse der Stunde zusammenfassen.

Weiterführendes Unterrichtsmaterial

Innovationen in der Islamischen Geschichte

Hierzu gibt es noch wenig deutschsprachiges Unterrichtsmaterial. Zu empfehlen ist die informative englischsprachige Internetseite: www.1001inventions.com/

Unter der Rubrik »Productions — Films« findet man den didaktisch und filmisch gut entwickelten Unterrichtsfilm »1001 Inventions and the Library of Secrets« in einfacher englischer Sprache. Mit deutschen Untertiteln findet sich der Film auch auf: www.youtube.com/watch?v=3C7tQSTDXTM

Modernisierungskritik in religiös-extremistischen und rechtsextremen Ideologien

- »Wie funktioniert politischer Salafismus?«, eine Unterrichtsreihe von »Zwischentöne«, Georg-Eckert-Institut. Abrufbar unter: <http://www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/sachinformationen/ue/wie-funktioniert-politischer-salafismus.html>
- Rechtspopulismus: Themenblätter im Unterricht (Nr. 114): Rechts-populismus — Herausforderung für die Demokratie? Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253945/rechtspopulismus-herausforderung-fuer-die-demokratie>
- Argumentationstraining gegen rechte Parolen: »Widersprechen! Aber wie?«, Arbeitsmaterialien mit Praxishandbuch, Begleitheft und Rollenkarten. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/218605/widersprechen-aber-wie>

Literatur

EI, The Encyclopaedia of Islam (1986): bidʿa. Vol. 1, A—B, Leiden, S. 1199. Rohe, Mathias (2011): Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart, München.

Schimmel, Annemarie (1995): West-östliche Annäherungen. Europa in der Begegnung mit der islamischen Welt, Stuttgart.

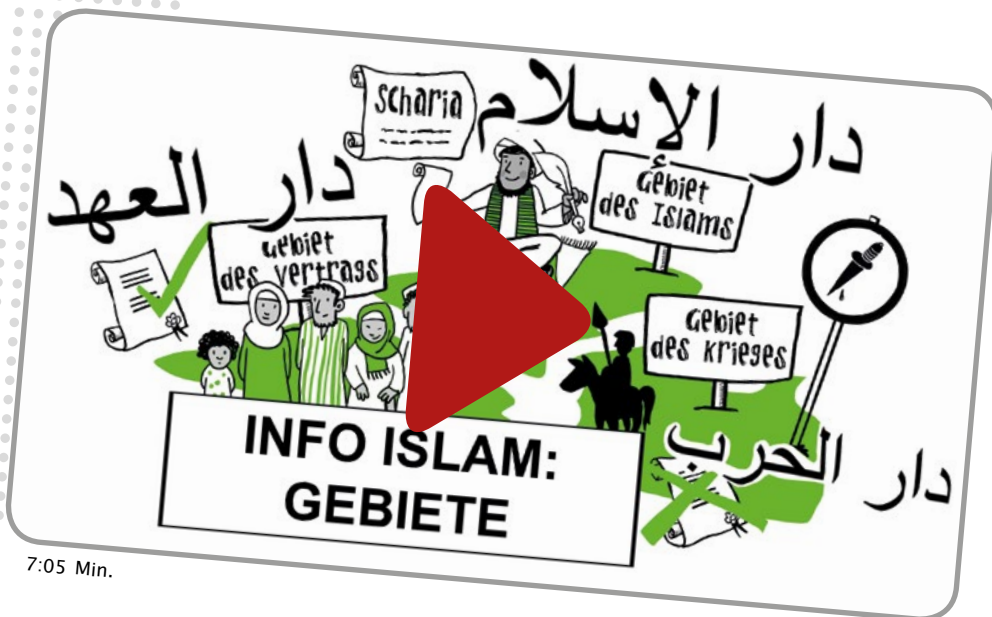
Seidensticker, Tilman (2014): Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen, München.

Wallmann, Johannes (2012): Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation, 7. Aufl., Tübingen.

Was bedeutet Gebiet des Krieges?

(ab Jahrgangsstufe 9)

<https://bit.ly/2zRPyDp>



In der Geschichte des Islams spielte die Einteilung von Landstrichen in Gebiete eine große Rolle. Diesen konnten Muslim/-innen entnehmen, ob sie in fremden Herrschaftsgebieten freundlich, neutral, aber vertraglich geschützt, oder feindlich behandelt werden. Die damalige Unterteilung unter anderem in ein sogenanntes »Gebiet des Islams« und in ein »Gebiet des Krieges« könnte zu der ahistorischen Annahme führen, Muslim/-innen dürften nur unter einer islamischen Herrschaft leben und müssten nicht-islamische Herrschaftsbereiche bekämpfen.

Ein grundlegendes Missverständnis des Begriffspaares entsteht allein schon dadurch, wenn man das Wort »Islam« grundsätzlich als Eigennamen versteht und als solchen übersetzt, was einen »islamischen Exklusivismus« suggeriert. Das Begriffspaar »Gebiet des Islams« und »Gebiet des Krieges« wird als Gegensatzpaar aber nur dann verständlich, wenn das Wort »Islam« nicht als »Herrschaftsgebiet der Religion des Islams« verstanden wird, sondern als Antonym, also Gegenbegriff, zum Wort »Krieg«. Sprachgeschichtlich ist die semitische Wurzel **s-l-m**, aus der sowohl das Nomen **Islam** als auch **Salam** (Frieden) gebildet wird, ein alttestamentlicher Friedensbegriff und seine Etymologie und Semantik erstreckt sich weit über den arabischen Sprachraum hinaus: »Gebiet des Islams« bezeichnet somit ein »Gebiet des Friedens« in Abgrenzung zum »Gebiet des Krieges«.

In diesem kriegspolitischen Kontext muss nun die Auswanderung des Propheten Muhammad gesehen werden, der sich nach 13 Jahren friedlichen Widerstandes gegen die Vormachtsansprüche der zum Teil mit Gewalt agierenden mekkanischen Herrschaftselite nach Medina retten musste. Diese Auswanderung führte dann zur Unterscheidung dieser beiden Städte in Stätte des Friedens (Medina) und Stätte des Krieges (Mekka). Die Definition früher islamischer Juristen für das Gegensatzpaar Kriegs- (dār al-ḥarb) und Friedensgebiet (dār al-islām) hat in der Migration (Hidschra, arab. ḥiğra) der ersten Gemeinde von **Mekka** nach **Medina** ihren Ursprung. So entstehen im 8. Jahrhundert in Folge dieser Dichotomie die Rechtsbegriffe dār al-islām und dār al-ḥarb, sowohl in der traditionellen Rechtsliteratur (fiqh), als auch



MATS heißt mit vollständigem Namen Mats Leven. Er betreibt unter anderem die erfolgreiche YouTube-Reihe »Let's Denk«, in der er sich fundiert mit anspruchsvollen Themen aus wissenschaftlichen Bereichen wie Technik, Sozialwissenschaften, Psychologie und Philosophie beschäftigt. Dabei hinterfragt er die angesprochenen Themen kritisch und zeigt die Themen aus unterschiedlichen Perspektiven. Darüber hinaus ist Mats Leven Initiator einer Veranstaltungsreihe für Schüler/-innen, die vom Bundesprogramm »Demokratie leben« gefördert wird. In den Schulveranstaltungen, die er mit weiteren YouTuber/-innen durchführt, klärt er über den Umgang mit sozialen Medien auf.

im Kriegs- und Fremdenrecht (siyar). Letzteres befasst sich mit den internationalen Beziehungen und den damit verbundenen Regeln (vgl. Hamidullah 1963: 101). Diese Dichotomie ist kein theologisches Konstrukt, sondern lediglich ein Abbild der herrschenden politischen Verhältnisse (Albrecht 2016: 13). An dieser Stelle sei auch nochmals an den Begriff der »Barbarei — Dschahiliyya« (vgl. »Was bedeutet Dschahiliyya?«) erinnert, der im selben kriegspolitischen Habitus der damaligen Stammesverhältnisse steht und vor allem die willkürlichen Übergriffe und Gewaltanwendungen anprangert.

Ab dem 12. Jahrhundert argumentierten Teile der islamischen Gelehrtschaft, dass muslimische politische Autorität nicht eine Voraussetzung sein musste, um ein Land als dār al-islām zu definieren. Es gab mindestens drei unterschiedliche Lager. Das erste Lager zählte zum Gebiet des Islams nur die Länder, die auch unter muslimischer Herrschaft standen. Für das zweite Lager war ausschlaggebend, dass die Möglichkeit zur Anwendung islamischer Rechtsnormen gegeben war. Für das dritte Lager war entscheidend, dass Muslim/-innen in Sicherheit und Religionsfreiheit leben konnten. Entsprechend existieren seither auch unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Gebiete als dār al-ḥarb zu kategorisieren sind. Als Antwort auf den Streit wurde eine dritte territoriale Kategorie geschaffen: das »Gebiet des Vertrags« (dār al-‘ahd), das jede angrenzende nicht-muslimische politische Einheit bezeichnete, mit der Verträge oder diplomatische Beziehungen bestanden.

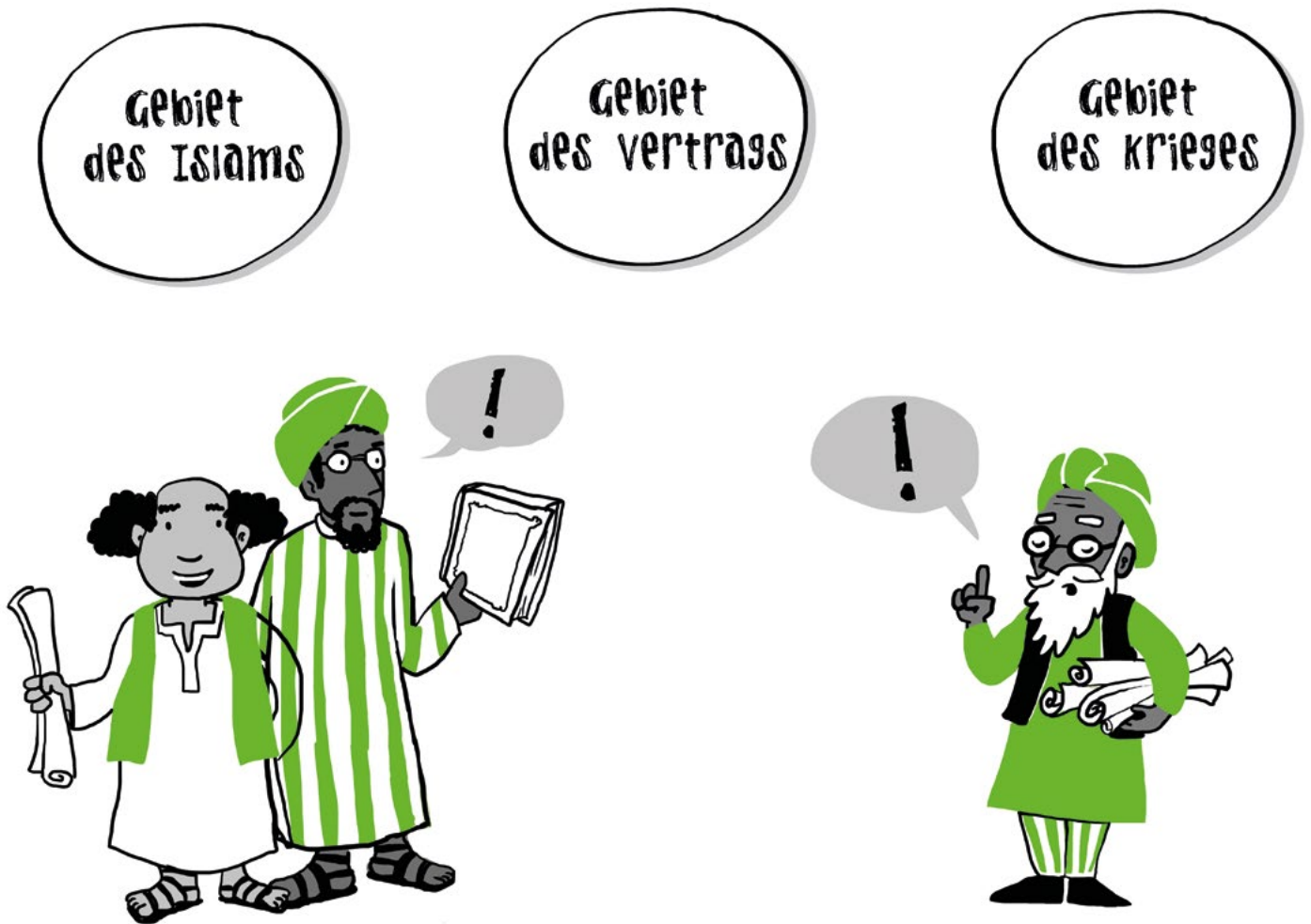
Durch die Bildung moderner Nationalstaaten und die Neuordnung der internationalen Beziehungen mit neu geschlossenen Verträgen verlor das Konzept der territorialen Zuordnung in ein Gebiet des Krieges und in ein Gebiet des Friedens seine Relevanz (vgl. Albrecht 2016: 10—14).



- 1) Gebiet des Krieges (dār al-ḥarb)
- 2) Gebiet des Vertrags (dār al-‘ahd)
- 3) Gebiet des Friedens/Islams (dār al-islām)

Ab dem 8. Jahrhundert entwickelte die Ulama (‘ulamā’, Berufsstand der Religionsgelehrten) eine Kategorisierung, die Aufschluss darüber geben sollte, wie die muslimische Bevölkerung unter nichtmuslimischer Herrschaft leben konn-

te. Wichtige Kriterien waren, inwieweit Muslim/-innen Rechtssicherheit genießen konnten und ob die Möglichkeit zur Religionsausübung bestand. Heutige universitär ausgebildete Theolog/-innen betrachten aufgrund der geänderten Lebensrealitäten und eines veränderten Verständnisses von Staatlichkeit und Zugehörigkeit die Einteilung als überholt. Sie wurde durch Völkerrecht, internationale Abkommen und komplexe Staatsverträge abgelöst.



Noch heute gilt für alle muslimischen Religionsgelehrten, dass Muslim/-innen sich grundsätzlich an die geltenden Gesetze der jeweiligen Länder halten müssen, solange sie Rechtssicherheit erhalten und die Religionsausübung möglich ist. Über die genaue Ausgestaltung gibt es durchaus unterschiedliche Meinungen.

Darunter fallen auch extreme Positionen: **politische Salafist/-innen** (vgl. Salafisten) propagieren, dass Muslim/-innen in nichtmuslimischen Ländern nur leben dürfen, wenn sie aktiv Da'wa, also Missionierung, betreiben. Tun sie dies nicht, so müssten sie in ein Land mit überwiegend muslimischer Bevölkerung auswandern.

Dschihadistische Gruppierungen, wie die Terrororganisation sogenannter Islamischer Staat (IS), rechtfertigen ihre Anwendung von Gewalt, indem Länder mit überwiegend nichtmuslimischer Bevölkerung, trotz offensichtlicher Rechtssicherheit der Muslim/-innen, zu Kriegsgebieten erklärt werden, da dort der **»wahre Islam«** nicht verwirklicht sei.



Umgang mit Diskriminierungserfahrung

Bei der Bearbeitung dieser Thematik können latente Konflikte im Klassenraum hervortreten. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, Diskriminierungserfahrungen von Schüler/-innen in angemessener Weise sichtbar zu machen und einzuordnen. Dabei geht es auf keinen Fall um eine Analyse im Sinne von sachlich »richtig« oder »falsch«.

Diskriminierungserfahrung lässt sich für viele Betroffene oft nur schwierig verbalisieren. Es sind häufige, unterschwellige Verallgemeinerungen, Projektionen bzw. Zuschreibungen und Kulturalisierungen, die bei den Betroffenen ein Gefühl des Unbehagens auslösen. Da dieses Unbehagen sich für viele nur schwer beschreiben lässt, kann es sich bei manchen auch in provokanten Äußerungen entladen, so dass die eigentliche Diskriminierungserfahrung weder von den Betroffenen noch von Außenstehenden angemessen wahrgenommen wird.

Verschiedene Studien zeigen die realen täglichen Diskriminierungen von Migrant/-innen, Menschen unterschiedlicher Hautfarbe und Muslim/-innen in Deutschland z. B. auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. Aber auch im Schulbetrieb werden Muslim/-innen und der Islam oftmals als rückständig und defizitär behandelt. Lehrmaterialien behandeln diesbezüglich Themenfelder häufig verkürzt und ausschließlich problematisierend. So finden sich in Klassen oft Schüler/-innen, die beispielsweise

davon erzählen, dass sie selbst oder Familienmitglieder in der Öffentlichkeit aufgrund ihres Kopftuches oder des Bartes bespuckt oder z. B. als »Terrorist« beschimpft wurden. Auch flapsig geäußerte Äußerungen von Lehrkräften, die Stereotypisierungen fördern, können verletzend sein. Wichtig ist an dieser Stelle, den Erfahrungen der Schüler/-innen genug Zeit einzuräumen. Erste provokante oder anklagende Äußerungen sollten nicht als Opferrolle abgeblockt werden. Vielmehr gilt es, die eigentliche diskriminierende und verletzende Erfahrung der betroffenen Schüler/-innen herauszuarbeiten. Für Betroffene ist es wichtig, dass ihre Diskriminierungserfahrung gesehen und anerkannt wird. Die Lehrkraft sollte Diskriminierung klar benennen. Der Hinweis auf das Grundgesetz und Antidiskriminierungsgesetze sind an dieser Stelle wichtig. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes beschreibt in ihrer Publikation »Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen« sehr übersichtlich und mit vielen Praxisbeispielen, wie Lehrende betroffene Schüler/-innen unterstützen können. Der Leitfaden kann auf der Internetseite der Antidiskriminierungsstelle bestellt oder heruntergeladen werden: www.antidiskriminierungsstelle.de. Ebenso können Lehrende und Lernende sich dort telefonisch beraten lassen oder per E-Mail Anfragen stellen. Darüber hinaus bieten etliche Kommunen eigene Beratungsstellen/Antidiskriminierungsstellen an.

Unterricht

Bis zur Staatenbildung in der Neuzeit gab es im islamisch geprägten Kulturraum eine Einteilung von Ländern in Kategorien wie Gebiet des Friedens, Gebiet des Vertrags oder Gebiet des Krieges. Damit sollten rechtliche Rahmenbedingungen für Muslim/-innen in fremden Herrschaftsgebieten transparent gemacht werden.

In der heutigen Zeit wird die Kategorisierung von **dschihadistischen** und teils **salafistischen** Gruppierungen als Propaganda benutzt, um Länder zu markieren, die in Gegnerschaft zum Islam stünden. Damit sind vor allem die USA und Europa gemeint. Allerdings fallen auch Staaten mit mehrheitlich muslimischer Bevölkerung darunter, indem den Regierungen Kollaboration mit den »Feinden des Islams« vorgeworfen wird. Aber auch in der muslimfeindlichen Propaganda wird die Dichotomie »Gebiet des Islams« versus »Gebiet des Krieges« benutzt, um dem Islam eine ontologische Kriegslust und Weltherrschaftsansprüche zu unterstellen.

Da diese historische Form der Kategorisierung ein Mittel zur Darstellung von Rechtssicherheit war, kann der Unterricht Fragen zum Schutz von Minderheiten, zu Aspekten religiöser und persönlicher Freiheit oder zur Vereinbarkeit von Demokratie und Religion aufgreifen.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

Die Schüler/-innen analysieren die Entstehung der Begriffe wie *dār al-ḥarb* (Gebiet des Krieges), *dār al-‘ahd* (Gebiet des Vertrags) und *dār al-islām* (Gebiet des Friedens/Islams) vor dem Hintergrund ihres historischen Kontextes.

- Die Schüler/-innen beschreiben die Begriffe als solche Schutzkonzepte, als welche sie auch im historischen Kontext angewandt wurden.
- Die Schüler/-innen positionieren sich zu ihren eigenen Bedürfnissen nach Schutz als Individuen und erläutern die gesellschaftlich notwendigen Bedingungen für eine sichere und freie Existenz.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen reflektieren Diskriminierung und können Maßnahmen gegen Diskriminierung benennen und anwenden.
- Die Schüler/-innen analysieren Instrumentalisierungen islamischer und politischer Begriffe durch radikale Gruppierungen.
- Die Schüler/-innen erläutern und diskutieren die Beziehung zwischen religiöser Zugehörigkeit und demokratischen Werten und Verfassung.



Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (10 Min.)

Der Einstieg erfolgt mit der Frage: Was braucht man, um sich an einem Ort sicher und zu Hause zu fühlen?

Hierzu äußern die Schüler/-innen ihre Gedanken. Die Lehrkraft kann bei Bedarf das Gespräch auf politische Rahmenbedingungen und Voraussetzung für die persönliche Freiheit lenken.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Die Lehrkraft leitet von der Frage der persönlichen Sicherheit und den politischen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zum Video über, indem sie auf den geschichtlichen Kontext aufmerksam macht. Politische Rahmenbedingungen, wie wir sie heute z. B. im Grundgesetz vorfinden, sind historisch gewachsen. Bereits vor Jahrhunderten machten sich Menschen über die Rechtssicherheit, über die Bedingungen eines friedlichen und freiheitlichen Lebens, Gedanken.

Vor dem Betrachten des Videos werden Kleingruppen gebildet. Folgende Beobachtungsaufträge werden auf die Arbeitsgruppen verteilt:

- Wie und warum sind die Begriffe »Gebiet des Krieges«, »Gebiet des Vertrags« und »Gebiet des Friedens/Gebiet des Islams« entstanden?
- Wie hat sich die Bedeutung der Begriffe im Laufe der Zeit gewandelt?

Nach dem Ansehen des Videos sammelt die Lehrkraft erste Stimmen und Eindrücke der Schüler/-innen. Im Anschluss werden in den Kleingruppen die Beobachtungsaufträge beantwortet. Bei Bedarf kann ein Ausschnitt des Videos — der Teil mit den animierten Erklärungen — vor der Bearbeitungsphase wiederholt gezeigt werden (Minute 01:12 bis 3:38).

Nach der Bearbeitung der Fragen präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse. Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse zusammen und strukturiert sie.

Abschließend kann je nach Leistungsstärke der Lerngruppe diskutiert werden, wer heute diese Begriffe aus welchen Gründen benutzt (Minute 5:40). Hierzu zählen zum einen islamistische Extremist/-innen, die die Zweiteilung der Welt in ein »Gebiet des Krieges« und in ein »Gebiet des Islam« für ihre Propaganda missbrauchen. Zum anderen nehmen auch Rechtspopulist/-innen und Rechtsextremist/-innen die Begrifflichkeiten aus ihrem historischen Kontext, um Muslim/-innen eine immerwährende Kriegslüsternheit und Weltherrschaftsansprüche zu unterstellen.

3

Abschluss (5 Min.)

Zum Abschluss fasst die Lehrkraft die zentralen Ergebnisse zusammen. Wichtig ist der Hinweis auf die Historizität. Die Begrifflichkeiten hatten im geschichtlichen Kontext die Aufgabe, Transparenz über die Sicherheit in nichtmuslimischen Ländern zu schaffen. Sie waren aber nicht in Stein gemeißelt und wurden im Laufe der Jahrhunderte immer wieder neu definiert und interpretiert. In der heutigen Zeit betrachtet die Mehrzahl der islamischen Theolog/-innen und Muslim/-innen eine solche Einteilung als obso-

let, da sich die Lebensbedingungen und das Verständnis von Staatlichkeit geändert haben. Heute regeln das Völkerrecht, internationale Verträge und Abkommen die Belange zwischen den Staaten. Darin sind selbstverständlich auch Länder aus muslimischen Kulturkreisen eingebunden.

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Alle sind gleich — aber manche sind gleicher«

1

Einstieg (5 Min.)

Die Lehrkraft nennt das Zitat »Alle sind gleich — aber manche sind gleicher« aus dem Roman »Farm der Tiere« (Animal Farm, 1945) von George Orwell. Im Unterrichtsgespräch benennen die Schüler/-innen ihre Eindrücke und Assoziationen zum Zitat.

2

Erarbeitung (35 Min.)

Die Lehrkraft leitet zur Thematik »Rechtssicherheit, Minderheitenschutz und Diskriminierung« über. Es wird eine sogenannte Positionierungsübung durchgeführt. Die Schüler/-innen sollen sich entsprechend ihrer Haltung z. B. zum Thema »Diskriminierung in Deutschland« im Klassenraum aufstellen. Ein anderes Thema könnte z. B. »Schutz der Religionsfreiheit in Deutschland« sein.

- Auf der einen Seite des Klassenraums steht die Position: »In Deutschland gibt es **keine** Diskriminierung. Niemand wird benachteiligt.«
- Die andere Seite des Klassenraums steht für die Position: »In Deutschland gibt es **sehr viel** Diskriminierung. Viele Menschen werden benachteiligt.«

Die Schüler/-innen können sich nun im Raum aufstellen. Je mehr man einer Aussage zustimmt, desto näher positioniert man sich an der jeweiligen Seite des Raumes. Wenn sich alle aufgestellt haben, werden von einzelnen Schüler/-innen die Gründe erfragt, warum sie sich an diese Position gestellt haben. Es findet je nach Leistungsstärke der Lerngruppe eine erste Diskussion statt.

Zurück auf den Sitzplätzen weist die Lehrkraft auf die unterschiedlichen Ebenen von Diskriminierung hin:

- **Interaktionelle Diskriminierung** ist als Verhalten individuell und unmittelbar. Hierzu gehören Vorurteile, Stereotypen oder Herabsetzungen, wie z. B. Beleidigungen im öffentlichen Raum aufgrund von Hautfarbe, Herkunft oder Religion.
- **Strukturelle Diskriminierung** ist die Diskriminierung gesellschaftlicher Teilgruppen, die in der Beschaffenheit der Struktur der Gesamtgesellschaft begründet liegt, z. B. Benachteiligungen am Wohnungs- oder Arbeitsmarkt aufgrund von Hautfarbe, Herkunft oder Religion.
- **Institutionelle Diskriminierung** hat zwei Ebenen. Zum einen kann die Institutionalisierung von Regeln in Gesetze und Vorschriften zur Benachteiligung von Minderheiten führen, so z. B. die Gesetze zur Racial Segregation in den USA oder die Apartheidsgesetze in Südafrika. Aber auch Gesetze, die Deutsche von Migrant/-innen juristisch differenzieren und ihnen unterschiedliche Rechte zusichern, z. B. dass Nichtdeutsche nicht wählen dürfen, aber gleichzeitig Steuern zahlen müssen. Zum anderen erfolgt institutionelle Diskriminierung durch tradierte Regelungen. Da diese nicht schriftlich codiert sind, sind z. B. Entscheidungsprozesse in der Notenfindung bei Schüler/-innen in ihrer institutionell diskriminierenden Dimension nur schwer empirisch nachzuweisen.

Im Anschluss sollen die Schüler/-innen ihre Positionen überdenken. Sie schreiben Argumente für ihre jeweilige Position, aber auch eigene Erfahrungen zum Thema Diskriminierung auf. Ebenso sollen sie erste Antworten auf die Frage formulieren: Was kann ich gegen Diskriminierung tun?

Es folgt ein Austausch über die Argumente. Dabei dürfen die Schüler/-innen auch neue Positionen einnehmen und sich woanders im Raum positionieren. Die Lehrkraft moderiert nun den Austausch der Positionen, Erfahrungen und Vorschläge.

Die Vorschläge der Schüler/-innen gegen Diskriminierung vorzugehen, sollten aufgegriffen werden. Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden bei der Strukturierung und gibt weitere Hinweise:

- Vertrauenslehrer/-innen, Schüler/-innenvertretung
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes
- Kommunale Antidiskriminierungsstelle vor Ort

HINWEIS:

Als Lehrkraft sollten Sie Folgendes beachten: Planen Sie ausreichend Zeit (mind. 15 bis 20 Minuten) für die Diskussion und den Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich der Frage ein. Diese Form der Übung kann (latente) Konflikte im Klassenraum sichtbar machen. Bitte beachten Sie dazu auch den Kasten »Umgang mit Diskriminierungserfahrungen«.

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft reflektiert die Ergebnisse der Diskussion.



Weiterführendes Unterrichtsmaterial

- Rollenspiel — »Ein Schritt nach vorn«. Abrufbar unter https://handicap-international.de/sites/de/files/pdf/s10_ein-schritt-nach-vorn_ik.pdf
- »Wie wollen wir leben?«, Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zum Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Bestellbar unter www.ufuq.de/ufuq-filmpaket-wie-wollen-wir-leben/
- »Widersprechen! Aber wie?« Argumentationstraining gegen rechte Parolen. Arbeitsmaterialien mit Praxishandbuch, Begleitheft und Rollenkarten. Gegen Vergessen — Für Demokratie / bpb. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/218605/widersprechen-aber-wie>
- »Was geht? Menschenwürde & Co. Das Heft über Grundrechte.« Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/was-geht/242698/menschenwuerde-co-das-heft-ueber-grundrechte>
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 105): Minderheiten und Toleranz. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/191501/minderheiten-und-toleranz>
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 115): Staat und Religion nach dem Grundgesetz. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253901/staat-und-religionen-nach-dem-grundgesetz>
- Unterrichtsmaterialien und Methodenvorschläge für die schulische Auseinandersetzung mit Diversität. Abrufbar unter http://www.viel-falter.org/images/doku/sammlung_unterrichtsmaterialien_diversitaet.pdf
- Auf der Seite www.zwischentoene.info des Georg-Eckert-Instituts finden sich zudem verschiedene Unterrichtseinheiten zum Thema.

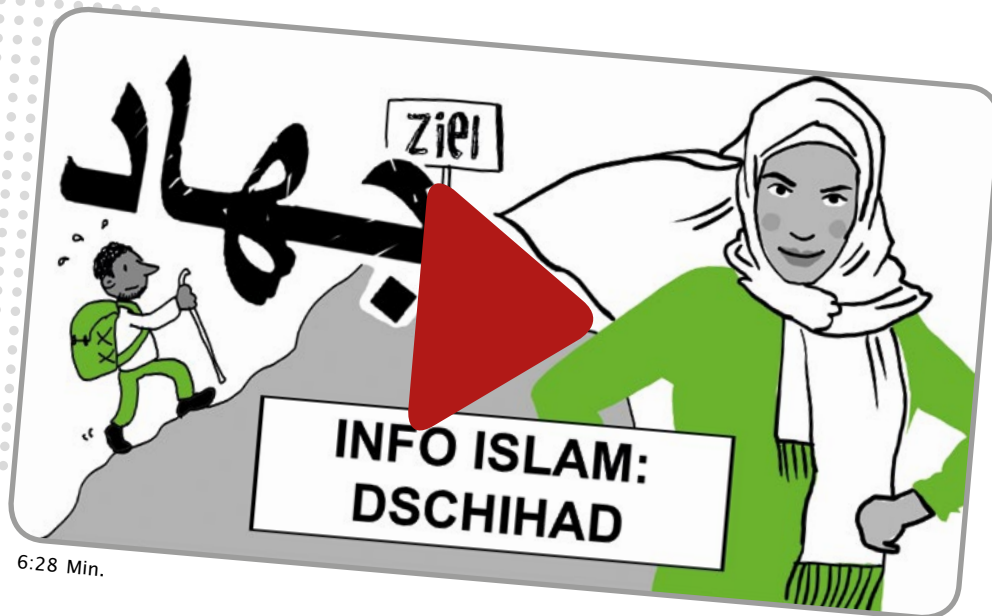
Literatur

- Albrecht, Sarah (2016):** Wie »islamisch« ist Europa. Muslimische Perspektiven auf die Vereinbarkeit islamischer Normen mit dem Leben in westlichen Gesellschaften, Gütersloh. Calasso, Giovanna/Lancioni, Giuliano (Hrsg.) (2017): *Dār al-Islām/Dār al-Harb: Territories, People, Identities*. Leiden.
- Hamidullah, Muhammad (1963):** Theorie und Praxis des Völkerrechts im frühen Islam. In: *Kairos. Zeitschrift für Religionswissenschaft und Theologie*, Bd. 2/1963, S. 100–114.
- Mahmudov, Elşad (2010):** Sebepleri ve sonuçları açısından Hz. Peygamber'in savaşları, Istanbul.
- Schmid, Hans Heinrich (1971):** *Shalom — Frieden im Alten Orient und im Alten Testament*, Stuttgart.

Was bedeutet Dschihad?

(ab Jahrgangsstufe 9)

<https://bit.ly/2QM9cdK>



6:28 Min.

Dschihad (ǧihād) bedeutet in der wörtlichen Übersetzung »Anstrengung«. Ursprünglich ist damit eine Anstrengung zum Wohlgefallen Gottes gemeint. Die islamische Theologie bezeichnet mit dem abgeleiteten Begriff **Idschtihad** (iǧtihād) das Ringen um bzw. die Anstrengung für die Lösung religionsrechtlicher Probleme (vgl. El 1991: Djihād). Im heutigen Sprachgebrauch wird der Begriff Dschihad in vielen arabischsprachigen Ländern auch im Sinne einer allgemein-gesellschaftlichen Anstrengung benutzt: etwa ein Dschihad für ein besseres Gesundheits- oder Bildungswesen.

Spätestens seit dem Denker **al-Ghazali** (al-Ġazzālī, 1058–1111) unterscheidet die islamische Theologie zwischen einem großen Dschihad, der

die Anstrengung bzw. den Kampf gegen schlechte Charaktereigenschaften meint, und einem kleinen Dschihad, der auch einen militärischen Kampf bezeichnen kann. Bedeutender und gottgefälliger sei aber der große Dschihad, welcher der Vervollkommnung des Seelenheils diene (vgl. EQ 2003: 37).

In den **mekkanischen** Suren des Korans bezieht sich die Anstrengung auf das richtige Verstehen des Korans (25:52) und auf das Bemühen um gute Taten (29:6). Die späteren **medinensischen** Suren beziehen die Anstrengung auf die Auswanderung (z. B. 2:218), auf die Spendenbereitschaft (z. B. 9:20) oder auf den Kampf gegen die heidnischen **Quraisch**, welche die Vertreibung der Muslim/-innen aus Mekka veranlasst hatten (z. B. 9:16).

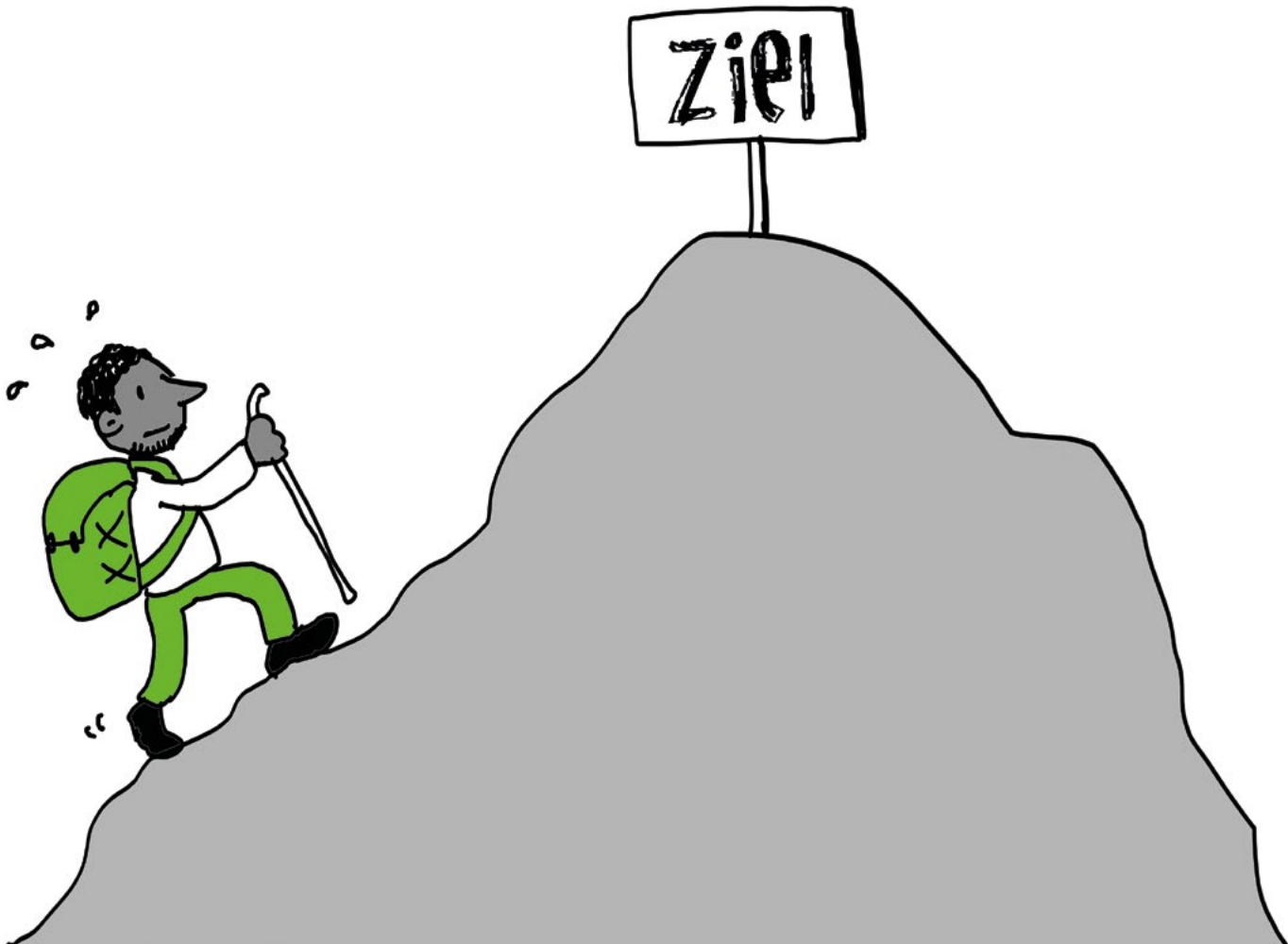
Das klassische islamische Recht, wie es sich ab dem 8. Jahrhundert entwickelt hat, sieht eine individuelle Pflicht zum kämpferischen Dschihad nur bei einem direkten Angriff vor, also im Verteidigungsfall, der von einem islamischen Herrscher ausgerufen werden muss. Ab der Zeit der Dynastie der **Umayyaden** (661–750 n. Chr.) bildete sich ein stehendes Heer. Im Mittelalter galt es als legitim den eigenen Herrschaftsbereich weiter auszudehnen. Byzanz und das **Sassanidische Reich** waren die großen Gegenspieler der arabischen Herrscher. Hier sprach man von einer kollektiven Dschihad-Verpflichtung, die von einem stehenden Heer übernommen wurde (vgl. Seidensticker 2014: 106f.). Dabei handelte es sich nicht um Missionskriege, sondern um Gebietserweiterungen, die neben militärischen Mitteln auch auf Verhandlungen und einer Vertrags- und Steuerpolitik beruhten (vgl. Noth 1991: 64ff.). Doch in dieser Zeit militärischer Expansionen entwickelte sich unter den Umayyaden und den frühen **Abbasiden** eine machtorientierte, klassische Interpretation des Dschihad, die diejenigen Koranverse, die eine nur defensive Ausrichtung gegen Angriffe erkennen lassen, durch die sogenannten Schwertverse (9:29 bzw. 9:36) abrogiert, also aufgehoben sah (vgl. Rohe 2011: 149f.).

Die 1994 geborene angehende Humanmedizinerin **NEMI EL-HASSAN** ist eine der Hauptmoderatoren/-innen des YouTube-Kanals »Jäger und Sammler«, der sich meinungsstark zu gesellschaftlichen Themen äußert und 2017 für den Grimme-Preis nominiert war. In Videos wie »Nemi El-Hassan schaut nach dem Rechten« oder »Einfache Rechtszepte« setzt sie sich mit Rechtspopulist/-innen und Neonazis auseinander. Als bekennende Muslima hat sie verschiedene Neonazis interviewt und ein Rechtsrockkonzert besucht. Ebenso thematisiert sie muslimisches Leben in Deutschland und den Umgang der Mehrheitsgesellschaft damit. Ferner ist Nemi El-Hassan Teil des YouTuber-Kollektivs »Datteltäter«, das humorvolle Videos zum Themenfeld Muslim/-innen präsentiert.

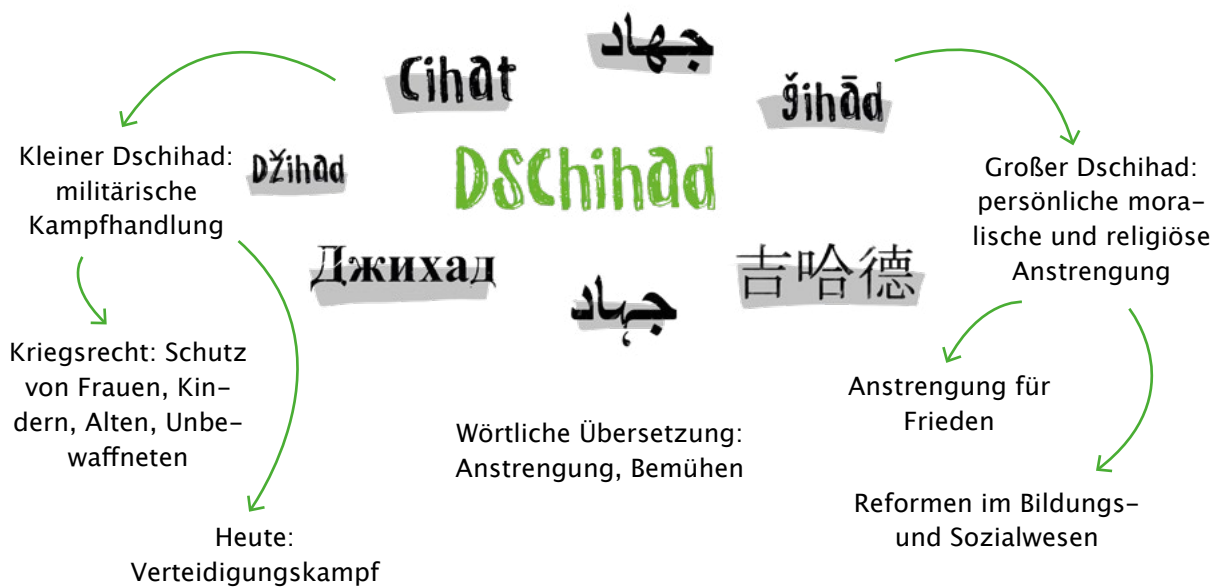


Darüber hinaus entwickelten gelehrte Frauen und Männer unter anderem auf Grundlage koranischer Aussagen die Lehre von den Seelenzuständen: der niederste Zustand ist die »getriebene Seele« (Sure 12:53), gefolgt von der »sich tadelnden Seele« (75:2) und dem höchsten Zustand der »befriedeten Seele« (89:27—30). Vor allem die ab dem 8. Jahrhundert entstandene mystische Ausrichtung des **Sufismus** hat den großen Dschihad zu differenzierten Wegen der Gottesliebe vervollkommen. Hierzu zählen nicht nur die Werke berühmter Vertreter wie **Rumi** oder **Ibn Arabi**, sondern vor allem auch das Wirken zahlreicher Frauen (vgl. Einführung zu Islam und Wissen). Dabei war der Sufismus, die islamische Mystik, keineswegs eine abseitige Strömung, sondern war Bestandteil der islamischen Theologie und hatte großen Einfluss auf die Volksgläubigkeit. Diese Tradition bzw. Sichtweise ist Feindbild radikal-religiöser und islamistischer Ausrichtungen wie z. B. des **Wahhabismus** oder **Salafismus**.

Dschihad



Von der zuvor beschriebenen klassischen, auch machtorientierten Interpretation sind mittlerweile die allermeisten Theolog/-innen, Islam- und Gesellschaftswissenschaftler/-innen sowie zeitgenössischen Autor/-innen abgerückt. Katajun Amirpur (geb. 1971) etwa arbeitet in ihren Publikationen die Bedeutung des Begriffs als Anstrengung bzw. als »Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte« heraus. Dabei steht sie nicht alleine, sondern hat Mitstreiter/-innen in vielen Ländern: **Fatima Mernissi** (1940–2015) aus Marokko, Muhammad Shahrur (geb. 1938) aus Syrien, Abdolkarim Sorousch (geb. 1945) aus dem Iran, Hasan Hanafi (geb. 1935) oder Nasr Abu Zaid (1943–2010) aus Ägypten, um nur einige wenige Namen zu nennen (vgl. Amirpur 2013). Die türkische Theologin und Menschenrechtsaktivistin Hidayet Tuksal (geb. 1963), die Islamwissenschaftlerin **Amina Wadud** (geb. 1952) und die Soziologin Fatima Mernissi sind Beispiele von muslimischen Frauen, die sowohl im wissenschaftlichen Diskurs zum Dschihad, als auch in der Öffentlichkeit Impulse und wichtige Sichtweisen zur Gendergerechtigkeit entgegen den männlich dominierten Traditionen einbrachten.



Dschihadismus bezeichnet den ideologischen Missbrauch des Dschihad-Begriffs für terroristische Handlungen. Die Grausamkeit der Taten wird durch eine angeblich außergewöhnliche

Situation gerechtfertigt, nach der die gesamte muslimische Welt und alle Muslim/-innen angegriffen werden.



Dschihadismus

Der sogenannte Dschihadismus bezeichnet den heutigen ideologisierten bewaffneten Kampf gegen sogenannte »Ungläubige« (arab. kuffār, sing. kāfir). Hierzu zählen für Extremist/-innen nicht nur Andersgläubige sondern auch Schiit/-innen oder Sufis, islamische Mystiker/-innen. Dschihadist/-innen propagieren einen militanten Kampf, oftmals mit terroristischen Mitteln, zur Durchsetzung ihrer Ziele. Sie rechtfertigen ihre Haltung als »Verteidigung« gegen die Vormachtstellung der Amerikaner/-innen und Europäer/-innen. Der Kampf gegen den Terror sei in Wahrheit ein Krieg gegen Muslim/-innen. Dies rechtfertige den Kampf, zu dem jede/-r Muslim/-in individuell verpflichtet sei, da es sich um eine globale Verteidigung der Muslim/-innen handeln würde.

Als Vordenker des Dschihadismus gelten der Ägypter Sayyid Qutb (1906—1966) und einzelne Anhänger der damaligen Muslimbruderschaft. Ihr Ziel war die Befreiung des Menschen von

tyrannischer Herrschaft und die Errichtung einer in ihren Augen gerechten und gottgewollten Ordnung. Diese prinzipiell nachvollziehbaren Ansätze wurden im Laufe der Zeit aufgegriffen und radikalisierten sich dann aber immer mehr. Eine große Rolle spielte hier z. B. Abdallah Azzam (1941—1989), ein Gefährte Osama bin Ladens (1957—2011), der in seinen Schriften einen offensiven militärischen Dschihad als individuelle Pflicht definierte (vgl. Günther 2016: 168ff.).

Wie sehr dschihadistische Doktrin im Widerstreit zu islamischen Grundsätzen steht und welche erschreckende Radikalisierung der politische Islam erfahren hat, zeigt sich daran, dass vor dem Jahr 1993 kein einziges Selbstmordattentat mit religiöser Begründung aus der sunnitischen arabischen Welt bekannt ist (vgl. Seidensticker 2014: 112f). Vielmehr ist aus der Propheten-tradition ersichtlich, dass Muhammad »den Wunsch zu sterben, ja sogar die Hoffnung auf ein Zusammentreffen mit dem Feind« verdammt hat (ebd.: 112).



Text von Nemi El-Hassan im Video

Dschihad. Ein Wort, das zu kollektivem Aufstellen der Nackenhaare führt, weil in der Vergangenheit viele gut verstanden, wie man damit Angst schürt. Ein Wort, worauf sie sich berufen, all die selbsternannten Propheten, um ihre Wahrheit in die Welt hinauszutreten.

Sie sagen Dschihad und meinen dabei nichts anderes als Hass, Gewalt und Intoleranz. Sie wähnen sich auf Gottes Weg und hissen dabei schwarze Flaggen.

Es sind Menschen, deren Ideologie allein auf langen Bärten, abgeschlagenen Köpfen und versklavten Frauen beruht. Und es sind ihre Hände, an denen es klebt, all das Blut.

Dschihad, ein Wort verkommt zu einem Symbol der Missinterpretation all jener, die sich für Islamexperten halten und doch nur ihre eigene Unwissenheit verwalten.

Ein Wort, mit dem sie ihre Vorurteile gegen eine ganze Weltreligion erklären und dabei nichts anderes tun, als unsere Gesellschaft zu spalten.

Sie warnen vor Anschlägen in U-Bahnen und schwadronieren über einen heiligen Krieg und der Muslime angestrebter Sieg über ihre Zivilisation. Und sind dabei ganz nah bei jenen, vor denen sie warnen.

Dabei ist Dschihad für mich eine Vision. Vom sich selbst Hinterfragen und davon Ideale zu tragen. Vom Willen, besser zu werden, für sich selbst, die Gesellschaft und Gott. Dschihad

heißt, menschlich zu sein und zu bleiben und die eigenen Geister fortzutreiben. Sich nicht einnehmen zu lassen von Gier und Eigensucht. Sich zu stellen diesem Kampf statt es sich einfach zu machen und zu wählen die Flucht. Also hören wir auf, den Wirrköpfen auf beiden Seiten Glauben zu schenken und fangen wir an, einander zuzuhören mit offenen Herzen.

Hört und seht, wofür Dschihad historisch gesehen steht.

(Erklärteil des Videos)

Nemi El-Hassan:

Mein Dschihad fängt schon damit an, frühmorgens aufzustehen und dem Gebetsruf zu folgen, statt mich im Bett noch einmal rumzudrehen. Später dann in die Uni zu gehen und zu versuchen zu verstehen, was all die Bücher mir sagen.

Mein Dschihad bedeutet, geduldig zu sein mit meinen Mitmenschen, auch wenn sie mich zur Weißglut treiben und trotz angebotener Kompromisse stur bleiben.

Mein Dschihad heißt, die Wahrheit zu sagen, egal wie unangenehm es dadurch wird und aufmerksam bleiben, wenn mir Freunde ihre Geschichten erzählen, ganz egal wie sehr mir der Kopf auch schwirrt. Mein Dschihad bedeutet freundlich sein, wenn mir mit Unfreundlichkeit begegnet wird und auch dann meine Hand zu reichen, wenn sie ins Leere greift.

Mein Dschihad heißt arbeiten und schreiben, anderen meine Stimme leihen und wenn alle gehen, bleiben.



Die schwarzen Flaggen

Die YouTuberin Nemi El-Hassan trägt ihren Text im Stil eines Raps vor — ein Sprechgesang, der durch eine sanfte Aggressivität die Wichtigkeit ihres Anliegens, ihrer Anklage und Verteidigung unterstützt. Zu Beginn ihres Beitrags spricht sie über das grausame Dschihad-Verständnis der Dschihadist/-innen. Den sogenannten »Islamischen Staat« (IS) beschreibt Nemi El-Hassan, wenn sie von den »bärtigen Männern mit den schwarzen Flaggen« spricht. Mit den schwarzen Flaggen verweist die Terrororganisation auf die Geschichte: Die frühen Muslim/-innen sollen in Friedenszeiten eine weiße und in Kriegzeiten eine schwarze Flagge benutzt haben. Somit macht der IS die vermeintlich historischen schwarzen Flaggen zu einem Symbol der Selbstrechtfertigung. Verwiesen wird auf einen angeblich göttlichen Bezug, mit dem die entmenslichten Verbrechen gerechtfertigt werden. Dabei richtet sich der Hass, die Gewalt und Intoleranz nicht nur gegen Andersgläubige, sondern vor allem gegen Andersdenkende innerhalb des Islams. Dadurch, dass die Terrorist/-innen ihre Untaten mit der Religion begründen, erheben

sie sich zu selbsternannten »Propheten« und verstoßen schon allein aufgrund dieses Absolutheitsanspruches gegen islamische Prinzipien. Ab dem dritten Absatz wechselt El-Hassan die Perspektive und spricht von der Mehrheitsgesellschaft. Hier wird der Begriff Dschihad zu einem Kristallisationspunkt für Vorurteile und Halbwissen, mit dem bewusst und unbewusst Angst vor einem vermeintlich muslimischen Kollektiv geschürt und die Gesellschaft gespalten werden kann. Die undifferenzierten Narrative, mit denen häufig das Wesen des Islams und aller Muslim/-innen gedeutet werden, ähneln dabei den Postulaten der Dschihadist/-innen. Später setzt Nemi El-Hassan den beiden ersten Sichtweisen einen anderen Dschihad-Begriff entgegen. Dieser korreliert mit der Sichtweise eines großen Teils der Muslim/-innen und der islamischen Traditions- und Ideengeschichte (s. o.). Beim Großen Dschihad geht es darum, sich selbst zu hinterfragen. Der Kampf gegen Eigensucht, Trägheit und Gier, die Suche nach Wissen, das Üben in Geduld und Ehrlichkeit sollen die Persönlichkeit stärken und das Zusammenleben verbessern.



Dschihad al-lisan
Dschihad al-kalam

Unterricht

Der Begriff Dschihad spielt sowohl in dschihadistischen als auch in muslimfeindlichen und rechtspopulistischen Diskursen eine wichtige Rolle. Daher ist davon auszugehen, dass er Jugendlichen unabhängig von Religionszugehörigkeit und Herkunft geläufig ist. Analog zu den Aussagen El-Hassans sollten die beiden Perspektiven auf den Begriff Dschihad hinterfragt werden: a) die Perspektive der Dschihadist/-innen und b) Vorurteile aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Muslim/-innen sowie Muslimfeindlichkeit von Rechtsextremist/-innen und Rechtspopulist/-innen.

Dieses Modul legt den Schwerpunkt auf eine Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit des Begriffs. Es ermöglicht eine lebensweltbezogene Auseinandersetzung und Deutung des Begriffs im Sinne der Persönlichkeitsbildung, des sozialen Engagements und der gesellschaftlichen Partizipation.

Man sollte im Unterricht darauf gefasst sein, dass Narrative und Argumente aus der salafistischen Szene seitens einzelner Schüler/-innen einfließen können. Religiös begründeter Extremismus greift, ähnlich wie auch andere Formen des politischen Extremismus, bestehende Probleme und Ungerechtigkeiten auf, um sie dann in einen eigenen Deutungskomplex zu stellen. Dabei überschneiden sich große Teile der Doktrin von Salafist/-innen und Dschihadist/-innen. Allerdings unterscheiden sie sich maßgeblich in der Anwendung von Gewalt. Ferner finden sich die angesprochenen Deutungen in Teilen auch außerhalb eines radikalisierten Milieus. Schüler/-innen, die solche Äußerungen machen, sollte man nicht von vornherein in eine extremistische Ecke stellen.



Dschihad asch-schaitan



Dschihad at-tarbiyya

Mit folgenden Argumenten kann im Unterricht gerechnet werden	Gegenargumente
Die Kriege im Nahen Osten bringen den Vereinigten Staaten von Amerika und Europa geostrategische Vorteile und dienen der Ausbeutung von Ressourcen.	Die Konflikte sind sehr vielschichtig. Es gibt nicht nur einen Schuldigen. Als Beispiel kann man den Krieg in Syrien einbringen. Die Ursachen und Interessensgruppen sind komplex. Ausführliche Informationen hierzu findet man auf der folgenden Internetseite: http://www.bpb.de/lernen/formate/schulnewsletter-archiv/239621/krieg-in-syrien
Alle Muslim/-innen werden aufgrund ihrer Religion unterdrückt und bekämpft.	Religionsfreiheit ist in der Verfassung vieler Länder, internationalen Verträgen und Abkommen geregelt (z. B. Allgemeine Erklärung der UN-Menschenrechte: Artikel 18).
Der Islam ist die einzig wahre Religion. Sie muss wiederhergestellt werden. Denn nur so kann Gerechtigkeit unter den Menschen herrschen.	Es gibt eine 1400-jährige Auslegungsgeschichte des Korans. Was der sogenannte »wahre Islam« ist, sind Wunschprojektionen aus der heutigen Zeit. Man muss den historischen Kontext und die vielfältige Auslegungsgeschichte beachten.
Der »Westen« ist doppelzüngig. Demokratie und Freiheit gelten nur für ihn selbst. Außerhalb werden Interessen mit Gewalt durchgesetzt.	Es gibt Projekte zur Demokratiebildung, wie die Unterstützung demokratischer Formen und entwicklungspolitische Unterstützung von den USA, Europa und der UN. Fehler, die gemacht werden, sollte man nicht verallgemeinern.

Ebenso ist mit rechtspopulistischen Aussagen zu rechnen: »Mit dem Dschihad zeigt der Islam sein wahres Gesicht«, »Die angebliche Friedfertigkeit der Muslim/-innen ist nur Taqiyya (Verstellung)«. Die Begriffsklärung, die historische Kontextualisierung, die vielschichtige Auslegung und Anwendung des Begriffs, wie sie im Video, in den Erklärfilmen und in den hiesigen Ausführungen dargestellt sind, bieten Argumente gegen solche vereinfachenden Aussagen, Zuschreibungen und letztendlich gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

.....

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen benennen und analysieren die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs Dschihad, sowohl aus innerislamischer Sicht als auch hinsichtlich des gesamtgesellschaftlichen Diskurses.
- Die Schüler/-innen diskutieren unterschiedliche Vorstellungen vom Dschihad.
- Die Schüler/-innen diskutieren die Aussagen bezüglich des großen Dschihad und beschreiben Werte als Grundlage eines friedlichen Zusammenlebens.
- Die Schüler/-innen entwerfen Ideen und Vorschläge, wie sich Einzelne in die Gesellschaft einbringen können.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen beschreiben die Komplexität kriegerischer Auseinandersetzungen am Beispiel des Syrienkrieges.
- Die Schüler/-innen diskutieren die Rolle von Kriegen in der internationalen Politik.

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (5 Min.)

Die Lehrkraft visualisiert eine der Abschlusss Aussagen El-Hassans zum Einstieg der Stunde an der Tafel/Whiteboard, z. B.:

»Ich bin freundlich, auch wenn mir mit Unfreundlichkeit begegnet wird. Ich reiche meine Hand, auch wenn sie ins Leere greift.« (Minute 4:18 bis 4:25)

Die Lehrkraft fragt die Schüler/-innen: Was meint ihr, fällt das der Sprecherin leicht? Die Schüler/-innen sollen erkennen, dass ein positives Verhalten mit Anstrengung verbunden ist.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Mögliche Überleitung der Lehrkraft: Ein Verhalten, wie es im Zitat beschrieben wird, bedarf der Anstrengung. Für »Anstrengung« gibt es im Islam die Bezeichnung Dschihad. Wer kennt den Begriff? Was wisst ihr sonst noch dazu?

Vor dem Betrachten des Videos gibt die Lehrkraft den Schülern/-innen den Beobachtungsauftrag, die verschiedenen Aussagen, die zum Begriff Dschihad gemacht werden, aufmerksam zu verfolgen. Die Leitfrage wird an der Tafel/am Whiteboard visualisiert: Was bedeutet Dschihad?

Die Schüler/-innen notieren sich beim Betrachten des Videos einzelne Stichworte für mögliche Antworten. Anschließend werden die Notizen gesammelt und an der Tafel/am Whiteboard geordnet. Folgende Aspekte sind zentral:

A) Militärisch/historisch:

- Im 7. Jahrhundert setzte sich die junge muslimische Gemeinde gegen die Mehrheit der Andersgläubigen/Nichtmuslim/-innen in Mekka zur Wehr. Es war eine Anstrengung, den eigenen Glauben zur Not auch im Kampf zu verteidigen oder zu behaupten.
- Ab dem 8. Jahrhundert entwickelte sich mit der Ausbreitung arabischer Herrschaftsgebiete auch ein eigenes Kriegerrecht.

- Demnach bezeichnete Dschihad bis in das 16. Jahrhundert unter anderem die militärische Verteidigung und gegebenenfalls Ausweitung des islamischen Herrschaftsgebietes. Allerdings waren die Sicherung der Außengrenzen und die mögliche Ausweitung allein einem stehenden Heer vorbehalten und ein Verteidigungs- bzw. Kriegsfall musste vom Herrscher, dem Kalifen, ausgerufen werden.

B) Theologisch/gesellschaftlich:

- Wörtliche Übersetzung von »Dschihad«: Anstrengung, Bemühen
- Großer Dschihad ist die persönliche, moralische und religiöse Anstrengung im Gegensatz zum kleinen Dschihad, der eine militärische Kampfhandlung bezeichnet. Diese theologische Auslegung gibt es schon früh und ist z. B. in den Schriften al-Ghazali's (1058—1111) nachzulesen.

Heute steht die theologische und gesellschaftliche Deutung des großen Dschihad als eine Anstrengung für den persönlichen und gesellschaftlichen Frieden im Vordergrund. Viele Muslim/-innen sehen den Einsatz für Menschenrechte oder Minderheitenrechte als einen großen Dschihad.

3

Abschluss (10 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Stunde zusammen. Hierbei erläutert sie die verschiedenen Ebenen von Dschihad. Wichtig ist, dass die wörtliche Übersetzung »Anstrengung, Bemühung« und die Deutung, dass Dschihad eine persönliche, moralische Anstrengung sowie eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung für ein besseres Zusammenleben ist, aufgezeigt wird. Die Bedeutung des militärischen Kampfes ist in den historischen Kontext einzubetten und unterliegt zahlreichen Beschränkungen.

Alternativ kann bei leistungstärkeren Lerngruppen ein lernendenzentrierter Abschluss gewählt und folgende Fragen gestellt werden: Wofür würdet ihr euch anstrengen? Warum?

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Anstrengung für die Gesellschaft«

1

Einstieg (5 Min.)

Die Schüler/-innen nennen die Ergebnisse und wichtigsten Erkenntnisse der letzten Stunde. Die erarbeiteten Bedeutungsebenen werden nochmals in Erinnerung gerufen und eventuell an der Tafel/am Whiteboard visualisiert. Danach stellt die Lehrkraft das Thema der Stunde vor: »Anstrengung für die Gesellschaft«.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Die Schüler/-innen bringen ihre ersten Ideen ein. Was ist uns wichtig? Was sollte man in der Gesellschaft verbessern? Was kann man als Einzelner dafür tun? Welche Anstrengung kann man selbst aufbringen? Welche Werte sind uns wichtig?

Das Statement von Nemi El-Hassan (Minute 3:50 bis 4:35) wird nochmals gezeigt, um die Verknüpfung zwischen dem Begriff Dschihad im Sinne von Anstrengung und eigenem Engagement zu vergegenwärtigen. Danach entwerfen die Schüler/-innen in Arbeitsgruppen kleine Projekte, mit denen gesellschaftliche Veränderungen bewirkt werden können (z. B. Geflüchtetenhilfe, Hausaufgabenhilfe, Tier- oder Naturschutz).

3

Abschluss (10 Min.)

Die Projektvorschläge werden gesammelt und präsentiert. Die Schüler/-innen geben Rückmeldungen z. B. hinsichtlich der Kategorien: gesellschaftliche Relevanz, Umsetzungsmöglichkeiten (Kosten, Unterstützung), Kreativität etc.

Weiterführendes Unterrichtsmaterial

In einer weiteren Unterrichtseinheit kann die Rolle von Kriegen in der internationalen Politik behandelt werden. Die bpb bietet hierzu folgendes Material:

- Themenblätter im Unterricht (Nr. 101): Frieden und Sicherheit. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/170690/frieden-und-sicherheit>
- Animationsfilm zur Rolle der UN und Blauhelme. Abrufbar unter <http://www.bpb.de/mediathek/254307/mit-oder-ohne-waffen>
- Animationsfilm zur Frage »Eingreifen oder nicht?« Abrufbar unter <http://www.bpb.de/mediathek/254305/eingreifen-oder-nicht>
- Animationsfilm »Was tun?« zur Frage, wie man Konflikte lösen kann. Abrufbar unter <http://www.bpb.de/mediathek/254310/was-tun>
- Schulnewsletter Archiv, Krieg in Syrien. Abrufbar unter <http://www.bpb.de/lernen/formate/schulnewsletter-archiv/239621/krieg-in-syrien>

Literatur

Amirpur, Katajun (2013): Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, München.

Bauknecht, Bernd R. (2018): Salafismus — Ideologie der Moderne. Infoaktuell 29/2018, Bonn.

El, The Encyclopaedia of Islam (1991): Djihād, Vol. 2, C—G, Leiden, 538f.

EQ, Encyclopaedia of the Qurʾān (2003): Jihad, Leiden, 35—43.

Günther, Christoph u. a. (2016): Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und ihre Angriffsflächen. In: Biene, Janusz u. a.: Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen, Frankfurt/New York, S. 159—198.

Mernissi, Fatima (2002): Der politische Harem. Mohammed und die Frauen, Freiburg/Br.

Noth, Albrecht (1991): Die arabisch-islamische Expansion. In: Haarmann, Ulrich: Die Geschichte der arabischen Welt, München, S. 58—72.

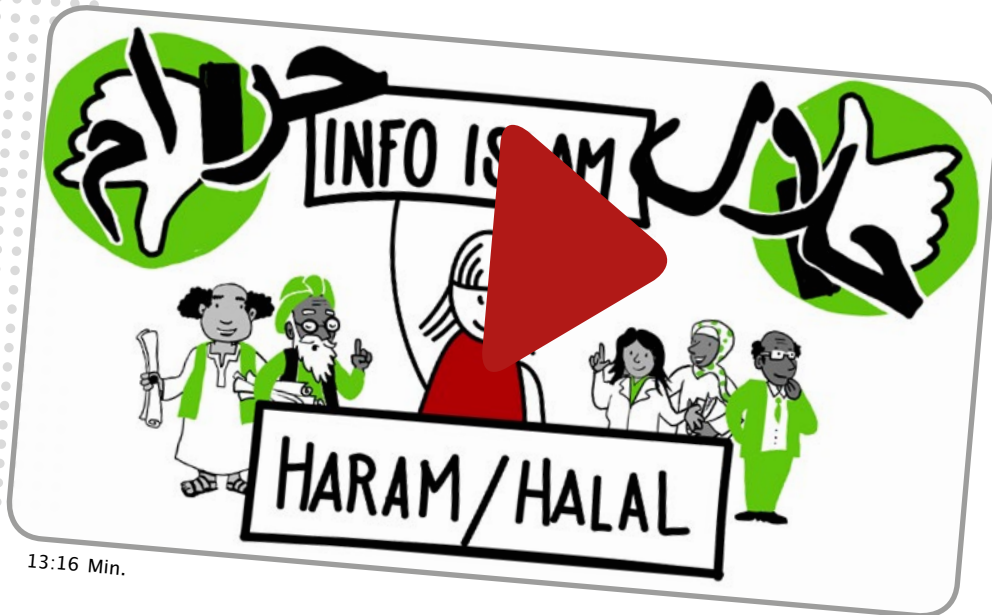
Rohe, Mathias (2011): Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart, München.

Seidensticker, Tilman (2014): Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen, München.

Was bedeutet halal/haram?

(ab Jahrgangsstufe 9)

<https://bit.ly/2EoFUw6>



13:16 Min.

»Sie fragen dich, was rechtmäßig (ḥalāl) für sie ist. Sprich: »Alles, was gut und gesund ist, ist rechtmäßig/erlaubt (ḥalāl)«.« (Koran 5:4)

Das antonymische Paar **ḥalāl** (rechtmäßig) und **ḥarām** (unrechtmäßig) bilden in der islamischen Rechtstheorie zwei grundsätzliche Kategorien, die menschliche Handlungen und Transaktionen in der Wechselwirkung mit der Umwelt einzuordnen versuchen (vgl. El 1997: 321—328 und Rohe 2011:123—140).

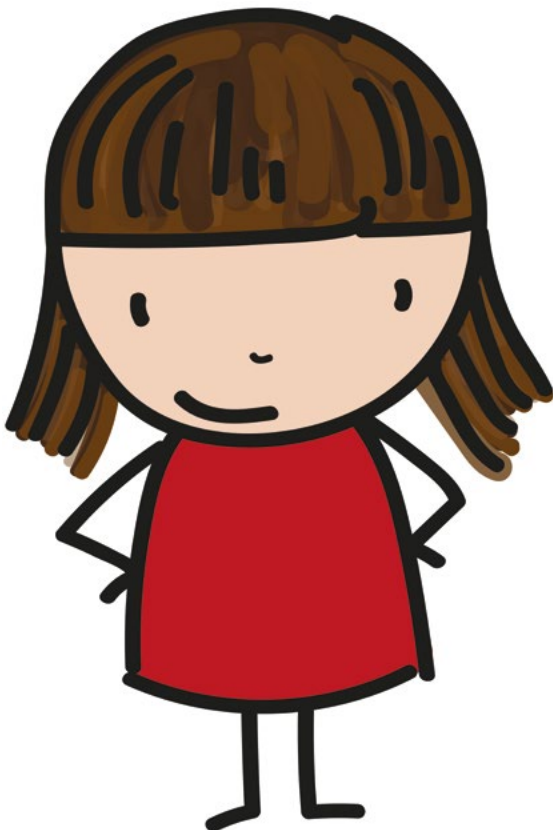
ʿAbd al-Qāhir al-Baghdādī (980–1037) ist einer der ersten Rechtsgelehrten, der eine Untergliederung nach fünf Beurteilungen (al-aḥkām al-ḥamsa) macht, die später auch von al-Ghazālī (1058—1111) aufgegriffen und wei-

ter ausgeführt werden (vgl. al-Bagdadi 1928: 208). Das Wort ḥalāl bedeutet mehr als nur »religiös erlaubt« sein. Eine grundsätzliche Bedeutung ist, im Einklang göttlichen Geistes zu leben: gesundes Leben zu ermöglichen und zu erhalten (vgl. Wiederhold 2016: 11). Das Adjektiv ḥarām bezeichnet Dinge, die tabu sind. Dies können z. B. Handlungen sein, die als schädlich bzw. verboten eingestuft sind (Mord, Diebstahl, Verzehr von Schweinefleisch u. a.). Gleichzeitig kann sich das Tabu aber auch auf sakrale Dinge beziehen, bei denen unangemessene Handlungen verboten sind. So wird z. B. das Areal um das muslimische Heiligtum der Kaaba als ḥarām (tabu, sakral, »heilig«) bezeichnet.

Es ist wichtig zu beachten, dass es zwischen den theologischen Rechtsschulen Meinungsverschiedenheiten darüber gibt, ob etwas verboten/unrechtmäßig ist oder nicht. Alle Rechtsschulen stimmen jedoch darin überein, dass Verbote in lebensbedrohlichen Situationen ausgesetzt werden dürfen. Gleichzeitig hat sich als Folge der Migration und durch die raschen Veränderungen in der Technologie die ḥalāl-ḥarām-Dichotomie im Bereich der alltäglichen individuellen und sozialen Handlungen von Muslim/-innen zum Teil in eine moralisierende Alltagskultur der Abgrenzung entwickelt.

Die steigende Synthetisierung von immer neuen Lebensmitteln und von Marktprodukten unserer Zeit sowie neue Entwicklungen in der Wissenschaft und Technologie beispielsweise beeinflussen nicht nur die individuellen und sozialen Handlungen von Muslim/-innen, sondern auch die islamische Theologie. Sie erfordern neue Positionen und Richtlinien der Rechtsanwendung.

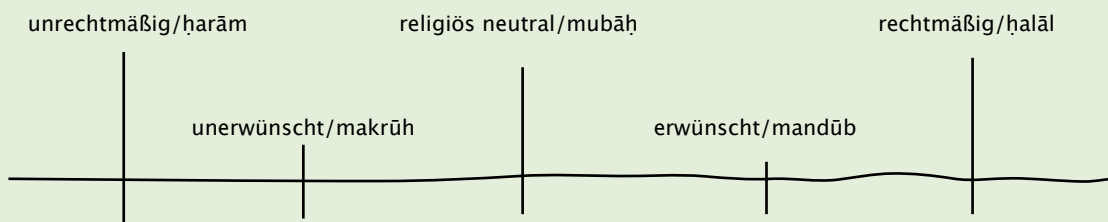
MARIE MEIMBERG studierte Communication and Cultural Management, ist zwischenzeitlich eine vielseitige Kulturschaffende und unter anderem als Produzentin, Sängerin und Autorin tätig. Außerdem führt sie ihre eigene Produktionsfirma »Meimberg GmbH«, mit der sie unter anderem die mehrfach Grimme-Preis nominierte Musiksendung »Bongo Boulevard« produziert. Meimberg war als Online-Produzentin, Sängerin und Songwriterin für die im Auftrag von ZDF/Quantum, Das kleine Fernsehspiel produzierte Serie »Familie Braun« tätig, für welche sie zudem die animierte Geschichte: »Der kleine Marienkäfer auf Punkte-Suche« produzierte. »Familie Braun« wurde unter anderem mit dem International Emmy Award ausgezeichnet. Meimberg war die erste Präsidentin des deutschen Webvideopreises und Vorsitzende des Vereins 301+ e. V., einem netzwerkähnlichen Verbund von WebvideoproduzentInnen aus Berlin, welche sich für Alternativen in der deutschen Youtube Szene einsetzen wollten. Meimberg kündigte ihre Mitgliedschaft 2016 und ist seither als Internet-Aktivistin, Autorin und Produzentin tätig.





Zwischen haram und halal

Die islamische Theologie kennt insgesamt mindestens fünf Kategorien, die zur normativen Einstufung menschlichen Handelns dienen:



Unterricht

Für Jugendliche stellt sich im Alltag die Frage nach Werten und Normen, an denen sie sich orientieren. Dabei können auch religiöse Vorstellungen eine wichtige Rolle spielen. Die Begriffe halal/haram ermöglichen eine exemplarische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und sich wandelnden Vorstellungen über »gut« bzw. »richtig« und »schlecht« bzw. »falsch«.

Halal und haram haben teilweise Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch von Jugendlichen gefunden. Mit diesen ursprünglich theologischen Begriffen lassen sich im Alltag vermeintlich klare Positionen und angebliche Eindeutigkeiten markieren. Im Kontext der Jugendsprache schafft die Verwendung der Begrifflichkeiten einen gemeinsamen, identitätsstiftenden Bezug. Gleichsam können die Begriffe aber auch zur deutlichen Ab- und Ausgrenzung anderer Personen und Gruppen eingesetzt werden. Dies kann zu Stigmatisierungen und Äußerungen im Sinne gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit führen.

Die Darstellung der Wandelbarkeit des Begriffspaares innerhalb der islamischen Geschichte und Theologie ist neben der allgemeinen Reflektion von Normen und Werten sowie der Frage nach Toleranz ein wichtiger Aspekt dieses Moduls. Während des Unterrichts können Stimmen laut werden, dass diese Begriffe aber durch **Koran und Sunna** fest definiert seien, dass sie überzeitlich festgeschrieben seien. Treten solche Aussagen auf, sollte die Lehrkraft nicht in die offene Konfrontation gehen. In der Regel können Jugendliche ihre ins Fundamentalistische gehende Position nicht belegen. Manche meinen, mit dieser Position eigene Wurzeln und Identitäten zu verteidigen. Andere sehen darin ein Feld mit dem sie auch in Opposition zur Lehrkraft, zum Schulsystem und zur Gesellschaft gehen können. Wichtig ist hierbei, eine wertschätzende Haltung beizubehalten, indem man

Verständnis für kulturelle Identitäten und religiöse Belange zeigt. Allerdings lässt sich der Standpunkt dagegenhalten: In der jahrhundertelangen Auslegungsgeschichte des Korans, wurde die Frage nach rechtmäßigem und unrechtmäßigem Handeln immer wieder verschieden definiert. Nicht von ungefähr kennt die islamische Theologie eine ganze Skala zur Beurteilung menschlicher Handlungen.

Lässt man Schüler/-innen unabhängig von der halal/haram-Thematik in einer Gedankensammlung Handlungen benennen, die als unmoralisch, nicht erlaubt und sehr schlimm gelten, so folgt in der Regel nach Mord, Totschlag und Vergewaltigung der Diebstahl. Eine solche nicht religiös gefärbte Sammlung kann eine möglicherweise eingefärbte Debatte in einen allgemeinen Rahmen zurückholen. Hierbei ist allerdings zu beachten und zu akzeptieren, dass für Muslim/-innen z. B. auch der Verzehr von Schweinefleisch als haram gewertet wird. Dies allerdings nicht im Sinne einer moralisch unrechtmäßigen Handlung (wie z. B. Mord oder Diebstahl), sondern im Sinne eines Tabus. Ähnlich verhält es sich mit dem Genuss von Alkohol, wobei es hier ein breites Spektrum an Auslegungen gibt. Über die Frage, ob z. B. Wein in Maßen als Genussmittel konsumiert werden darf und nur der Rausch verboten sei, oder ob prinzipiell jeglicher Genuss alkoholischer Getränke verboten sei, gibt es Kontroversen. Wobei die allgemeine Lehrmeinung befürwortet, Alkohol, außer im medizinischen Bereich, zu meiden.



Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen können die unterschiedlichen Bedeutungen von ḥarām (unrechtmäßig, religiös verboten oder tabu, sakral) und ḥalāl (rechtmäßig, religiös erlaubt, profan) analysieren und in einen theologischen Kontext einordnen.
- Darüber hinaus differenzieren sie die Zwischenbereiche unrechtmäßig/ḥarām, unerwünscht/makrūh, religiös neutral/mubāḥ, erwünscht/mandūb, rechtmäßig/ḥalāl, ohne dass der arabische Fachbegriff explizit benannt werden muss.
- Die Schüler/-innen positionieren sich zu ihren eigenen Wertvorstellungen.
- Die Schüler/-innen benennen, beschreiben und diskutieren unterschiedliche Quellen von Werten.

Vertiefend:

- Die Schüler/-innen diskutieren die Gründe, Begründungen und Wirkungen von Regeln und Vorschriften hinsichtlich der Kategorien: eigenes Gewissen, Unrechtsempfinden und gesellschaftlicher Regeln.
- Die Schüler/-innen positionieren sich gegen Eindeutigkeitsangebote radikalisierten Gruppen.

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (10 Min.)

Die Lehrkraft stellt das Thema »Was bedeutet halal/haram?« vor. Die Lernenden haben hier die Gelegenheit ihre eigenen Erfahrungen mit den beiden Begriffen einzubringen.

Dann stellt die Lehrkraft das Video vor. Dieses Video ist der einzige Beitrag in der Reihe, der nur auszugsweise empfohlen wird. Die lange Vorrede der YouTuberin Marie Meimberg am Anfang des Videos setzt voraus, dass man den Kanal und weitere Videos der YouTuberin kennt. Am Anfang des Videos

»Was bedeutet halal/haram?« spricht sie darüber, wie schwierig es war, im Stammtischgespräch »Muslimfeindlichkeit mit Kübra und Rayk« dem Thema Islam und einer differenzierten Sichtweise gerecht zu werden.

Diese Vorinformation über das Video wäre notwendig, wenn man das Video von Beginn an mit den Schülern/-innen anschauen und besprechen möchte. Natürlich steht es Lehrkräften offen, das Video ganz zu zeigen und den Kontext des Kanals zum weiteren Gegenstand des Unterrichts zu machen. Den Schüler/-innen sollte unter diesen Umständen der Sachverhalt kurz erläutert werden.

2

Erarbeitung (20 Min.)

Ein Einstieg in das Video kann ab Minute 3:10 erfolgen. Der erste Abschnitt von Minute 3:10 bis 7:28 wird angeschaut. Die Schüler/-innen erhalten dafür die folgenden Beobachtungsaufträge: Was bedeuten halal und haram? Welche anderen Begriffe kann man dafür verwenden? Was liegt auf der Skala zwischen halal und haram? Warum? Die Schüler/-innen diskutieren die Fragen in Kleingruppen.

3

Abschluss (15 Min.)

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen gesammelt. Die Lehrkraft visualisiert die Ergebnisse an der Tafel/am Smart Board: unrechtmäßig/ḥarām, unerwünscht/makrūh, religiös neutral/mubāḥ, erwünscht/mandūb, rechtmäßig/ḥalāl.

Zu jeder Kategorie können Beispiele aus dem Video oder eigene Beispiele dazu geschrieben werden.

Zum Abschluss fasst die Lehrkraft die Stunde und die zentralen Ergebnisse zusammen. Wichtig ist der Hinweis, dass es im Islam zwischen halal und haram weitere Abstufungen gibt.



Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Woher kommen Werte und Regeln?«

1

Einstieg (10 Min.)

Zum Einstieg wird die folgende Frage visualisiert: Welche menschlichen Handlungen sind falsch und schlecht?

Die von den Schüler/-innen genannten Stichpunkte werden an der Tafel/am Whiteboard visualisiert. Meistens werden Mord, Vergewaltigung, Diebstahl und Betrug genannt. Danach kann eine erste Reflexion stattfinden: Woher weiß der Mensch, dass dies Unrecht ist?

2

Erarbeitung (30 Min.)

Das Video wird von Minute 7:30 bis 11:00 angeschaut. In Kleingruppen diskutieren die Schüler/-innen Antworten auf folgende Fragen:

- Woher kommen Werte und Regeln?
- Warum gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, was richtig und falsch ist?
- Diskutiert die Aussage Maries im Video: »Wir gestalten uns selbst.« Haben wir es selbst in der Hand, wie wir leben wollen? Gibt es etwas, was unsere Wahl einschränkt?

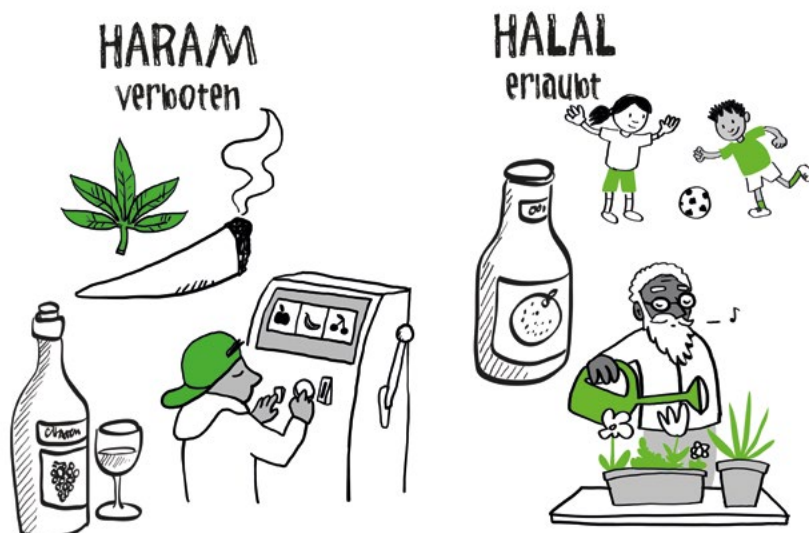
Anschließend werden die Ergebnisse vorgetragen. Die Schüler/-innen positionieren sich mit ihrer eigenen Meinung und Wertvorstellung und diskutieren diese vor dem Hintergrund der Kategorien: eigenes Gewissen, universelles menschliches Unrechtsempfinden, gesellschaftliche Regulierung (Gesetze, ethische oder religiöse Normen).

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse zusammen. Dabei ist auf eine strukturierte Darstellung des Spannungsfeldes zu achten:

- Eigenes Gewissen
- Universelles menschliches Unrechtsempfinden
- Gesellschaftliche Regulierung: Gesetze, ethische oder religiöse Normen



Weiterführendes Unterrichtsmaterial

- Themenblätter im Unterricht (Nr. 105): Minderheiten und Toleranz. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/191501/minderheiten-und-toleranz>
- Unterrichtseinheit, »Im Islam ist das so — oder etwa nicht?« Abrufbar unter <http://www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/sachinformationen/ue/im-islam-ist-das-so-oder-etwa-nicht.html>
- »Wie wollen wir leben?«, Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zum Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Bestellbar unter: www.ufuq.de/ufuq-filmpaket-wie-wollen-wir-leben/
- »Widersprechen! Aber wie? Argumentationstraining gegen rechte Parolen. Arbeitsmaterialien mit Praxishandbuch, Begleitheft und Rollenkarten.« Gegen Vergessen — Für Demokratie / bpb. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/218605/widersprechen-aber-wie>
- Weiterführende Informationen zum Thema Muslimfeindlichkeit sind z. B. unter folgendem Link zu finden www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/islam/europa/muslimfeindlichkeit/

Literatur

‘Abd al-Qāhir al-Bağdādī (1928): Uṣūl ad-Dīn. Maṭba‘at ad-Daula, Istanbul.

El, The Encyclopaedia of Islam: Dschihad, Vol. IX/1997, Leiden, S. 321—328.

Rohe, Mathias (2011): Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart, München.

Schacht, Joseph (1966): An Introduction to Islamic Law, Oxford.

Wiederhold, Lutz (2016): Das Rechtslexikon Qawā’id al-fiqh und sein Autor, Bonn.

Was bedeutet Kalifat?

(ab Jahrgangsstufe 10)

<https://bit.ly/2SDy2tv>



Das Wort »Kalif« gehört zu den wenigen Begriffen aus der muslimischen politischen Praxis, die seit vielen Jahrhunderten im deutschen Sprachgebrauch vorhanden sind. Überlieferungen wie die Märchensammlung von 1001 Nacht haben zum Bild eines orientalischen absoluten Herrschers beigetragen. In der Geschichte mehrheitlich muslimischer Gesellschaften stellt sich die Bedeutung des Wortes »Kalif« allerdings weitaus komplexer dar.

Beim Tod **Muhammads** im Jahre 632 n. Chr. war die Frage seiner Nachfolge (arab. ḥilāfa, »Kalifat«, dt. Stellvertreterschaft/Nachfolge) ungeklärt. Unter den frühen Muslim/-innen war unstrittig, dass Muhammad als **Prophet** keinen Nachfolger (ḥalīfa, dt. Stellvertreter/Nachfolger) haben konnte. Es ging einzig um die Frage, wer ihm in der Führung der Gemeinde nachfolgen sollte. An dieser Frage entbrannten nach Muhammads Tod Auseinandersetzungen und letztendlich auch militärische Kämpfe um Herrschaft und Macht, die den Grundstein zur Herausbildung verschiedener religiös-politi-

scher Strömungen, darunter vor allem **Sunniten**, **Schiiten** und **Charidschiten** (Hāriġiten), legten (vgl. Noth 1991: 73–97).

Im **Koran** gibt es keinen eindeutigen Hinweis für eine bestimmte Herrschaftsform. Der Begriff Kalifat (ḫilāfa, dt. Stellvertretung, Nachfolge) findet sich nicht im Koran. Hingegen steht in wenigen Suren das arabische Wort Kalif (ḫalīfa, dt. Stellvertreter/Nachfolger). Diese Textstellen verweisen allerdings nicht auf eine bestimmte Autorität. Vielmehr wird allgemein allen Menschen die Verantwortung eines Sachwalter Gottes auf Erden nahegelegt (Sure 2:30 und 6:165). Lediglich in Sure 4:59 ist allgemein vom Gehorsam gegenüber Gott, dem Propheten und »Autoritätspersonen« die Rede. An anderen Stellen (Sure 3:159 und 42:38) werden Muhammad und die Muslim/-innen zu gegenseitiger Beratung (ṣūrā) aufgerufen. Die Grundlagen für das Konzept des Kalifats sind eine nachprophetische Entwicklung (vgl. Hamidullah 2012: 7ff.).

Für die Wahl der vier ersten Nachfolger des Propheten, den »vier rechtgeleiteten Kalifen«, waren die Kriterien und Verfahren der Auswahl nicht festgelegt. Der erste Kalif Abu Bakr (Abū Bakr, Kalif von 632–634) wurde mit einer breiten Zustimmung der Mehrheit, durch Akklamation, bestimmt. Er soll wiederum den zweiten Kalifen Umar (ʿUmar ibn al-Ḥaṭṭāb, Kalif von 634–644) zum Nachfolger bestimmt haben. Umar wiederum hat kurz vor seinem Tod ein Sechsmänner-Gremium, einen Rat (ṣūrā), benannt, das aus seiner Mitte Uthman (ʿUṭmān ibn ʿAffān, Kalif von 644–656) wählte. Nach Uthmans Ermordung wurde Ali (Alī ibn Abī Ṭālib, Kalif von 656–61) zum Kalifen gewählt.



LEFLOID ist der Künstlernamen des 1987 geborenen Florian Mundt, der zu den einflussreichsten Influencer/-innen, also Meinungsmacher/-innen in den sozialen Medien, innerhalb Deutschlands zählt. Er studierte an der Berliner Humboldt-Universität Psychologie und Rehabilitationspädagogik. Mit rund 3 Millionen Abonnent/-innen und über 3 Millionen Aufrufen ist sein Videokanal LeFloid einer der meistabonnierten Kanäle Deutschlands. In der Reihe »Le-News« behandelt er Schlagzeilen, Sensationen und Skuriles aus den Bereichen Schule, Spiele, Verbrechen, Sport und Politik, die insbesondere Jugendliche ansprechen. Im Juli 2015 führte Mundt mit Bundeskanzlerin Angela Merkel ein viel beachtetes Interview, in dem er Fragen der YouTube-Community stellte, die er zuvor unter einem Hashtag gesammelt hatte. LeFloid ist als einziger der beteiligten YouTuber/-innen mit zwei Videos (Kalifat, Islam und Wissen) in der Reihe »Begriffswelten Islam« vertreten.

Erst Alis Gegenspieler, der spätere Kalif Muawiya (Mu'āwiya ibn Abī Sufyān, reg. 661—680) setzte das Erbfolgeprinzip durch und legte gemeinsam mit seinem Sohn als Nachfolger den Grundstein zur ersten muslimischen Dynastie der **Umayyaden** (bis 750 n. Chr.), die von der Dynastie der **Abbasiden** (bis 1258 n. Chr.) abgelöst wurde.

Bei der Entscheidung zum Kalifen konnten somit Wahl, Abstammung und Vererbung eine Rolle spielen. Die Charidschiten (Hāriġiten) lehnten ein genealogisches Prinzip ab und propagierten, dass der »beste Muslim« Anspruch auf das Kalifat hätte, wobei offen blieb, wie dieser ermittelt werden soll. Die Schiiten wiederum engten das Kalifat bzw. Imamats auf Nachkommen Alis als Mitglieder der Familie des Propheten ein. In der Auseinandersetzung mit Charidschiten und Schiiten formierte sich um das Jahr 800 die heutige Hauptströmung der Muslim/-innen: die Sunniten (vgl. El 1997: KHALIFA, vgl. Halm 2005).

Nach vorherrschender sunnitischer Auffassung war der Kalif Nachfolger und Sachwalter des Propheten Muhammad. Einige spätere Kalifen verstanden sich jedoch als Stellvertreter Gottes oder Schatten Gottes auf Erden. Allerdings konnten sie ihren Anspruch auf umfassende religiöse Autorität gegen den Widerstand der Religions- und Rechtsgelehrten ('ulamā') nicht durchsetzen.

Weder im Koran noch in der Prophetenüberlieferung finden sich Hinweise zur konkreten Herrschaftsausübung. Ebenso sind Handbücher und Rechtskompendien zum Thema Herrschaft sehr überschaubar. Erst 1923 entwarf Rashid Rida (Muḥammad Rašīd ibn 'Alī Riḍā, 1865—1935) mit seinem Buch »Das Kalifat oder Groß-Imamat« ein politisches Konzept, nach dem das Kalifat durch Konsens, Prophetentradition und klassische politische Theorie angeblich verbindlich gefordert sei. Rida schlug vor, Religionsgelehrte als Repräsentanten des Volkes einzusetzen und die Gesetzgebung in die Zuständigkeit von Entscheidern zu geben, die maßgeblich auch aus dem Kreise der Religionsgelehrten stammen sollten. Verbindlich sei das Prinzip der Konsultation (šura) zwischen Herrscher und Volk. Klassische Regeln zum Widerstandsrecht gegen Ungerechtigkeit seien zu respektieren.

Heutige Befürworter/-innen eines Kalifats entstammen in der Regel dem islamistischen Lager. Die überwiegende Mehrzahl der Muslim/-innen sieht laut Studien (z. B. Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung) in der Demokratie die beste Regierungsform. Zum einen subsumiert der Begriff Kalifat im religiös-ideologisierten Diskurs unkonkrete Wunschvorstellungen einer gerechten Herrschaft. Zum anderen wird der Begriff oftmals in Abgrenzung zur Demokratie eingesetzt, die als korrupt, dekadent oder religionsfeindlich verunglimpft wird. Am Ende des Kapitels finden sich unter der Überschrift »Weiterführendes Unterrichtsmaterial« u. a. auch Materialien über die ideologisierte Verwendung solcher Begrifflichkeiten (**Scharia**, Kalifat, **Dschihad**).



1. Begriffsklärung

Das arabische Wort Kalifat bedeutet »Stellvertretung«. Im Koran findet sich der Begriff lediglich in einer allgemeinen Bedeutung, wonach alle Menschen als Sachwalter Gottes verantwortlich handeln sollen (Sure 2:30 und 6:165). Weder im Koran noch in den Prophetensammlungen (Hadithen, arab. ḥadīṭ, Pl. ahādīṭ) wurde eine bestimmte Herrschaftsform vorgeschrieben. Nach Muhammads Tod galt es, sich auf jemanden zu einigen, der der Gemeinde vorsteht. Die ersten vier Kalifen waren enge Gefährten des Propheten.

2. Die »vier rechtgeleiteten Kalifen« (7. Jahrhundert n. Chr.)

1. Abu Bakr (632—634): durch breite Zustimmung (Akklamation) legitimiert.
2. Umar ibn al-Khattab (634—644): von Abu Bakr kurz vor seinem Tod als Nachfolger bestimmt.
3. Uthman ibn Affan (644—656): durch Wahl eines Gremiums bestimmt.
4. Ali ibn Abi Talib (656—661): gewählt; durch Zustimmung legitimiert. Während seines Kalifats entbrannten Auseinandersetzungen um seine Legitimation, die auch militärisch ausgetragen wurden.

3. Die Spaltung der Gemeinde

Spätestens zur Zeit des Kalifats von Ali brach der politische Streit über die Herrschaft offen aus. Die Charidschiten forderten, dass der vorzüglichste Gläubige Kalif werden sollte. Bei den Schiiten war Abstammung vom Propheten die Legitimation für die Führerschaft (Imamat). Die späteren Sunniten wiederum bevorzugten Prophetengefährten aus dem mekkanischen Stamm der Quraisch (Quraiš). Aus Sunniten und Schiiten entstanden im Laufe der Zeit eigenständige theologische Strömungen.

4. Herrschaft

Nach den vier Kalifen setzte sich weitgehend die Familiendynastie als Herrschaftsform durch. Durch Ausweitung des Herrschaftsgebietes wurden auch Regierungsformen eroberter Gebiete übernommen. Spätestens ab dem 10. Jahrhundert hatte der Kalif oftmals nur eine symbolische Bedeutung. Die tatsächliche Macht lag bei lokalen Herrschern (Emiren, Sultanen) oder militärischen Befehlshabern. In der Regel hatten die Kalifen die Verantwortung für die weltliche Macht. Die religiösen Belange lagen in den Händen islamischer Gelehrter (‘ulamā’).



Unterricht

Die Frage nach einer gerechten Regierungs- und Herrschaftsform ist eine der Grundfragen gesellschaftlicher und politischer Debatten. Im Politik- und Geschichtsunterricht erfolgt diese Auseinandersetzung in der Regel mit Verweis auf europäische Geschichte und politische Denker/-innen.

Angesichts der militärischen Erfolge des sogenannten »Islamischen Staats« in den Jahren 2014 bis 2017 auf Gebieten Syriens und Iraks und islamistischer Propaganda fand der Begriff des Kalifats auch zunehmend Eingang in die medialen Debatten.

Der Begriff Kalifat eignet sich, um im Unterricht grundsätzliche Fragen über die Legitimität und Form von Regierung und Herrschaft zu diskutieren. Dabei muss der Begriff im historischen Kontext verstanden werden.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen benennen und beschreiben unterschiedliche Facetten des Begriffs Kalifat.
- Die Schüler/-innen benennen und reflektieren den historischen Kontext zum Thema Kalifat.
- Die Schüler/-innen beschreiben Elemente und Merkmale der Demokratie in Deutschland.

Vertiefend:

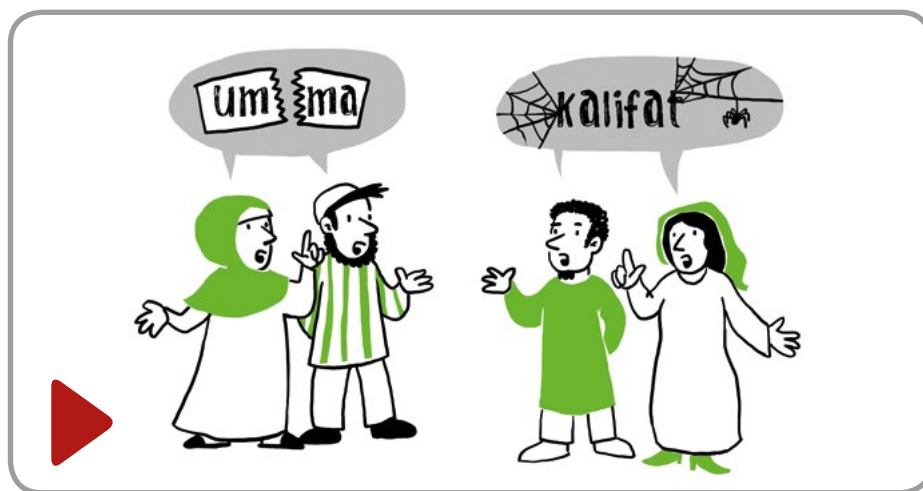
- Die Schüler/-innen reflektieren die ideologisierte Verwendung religiöser Begriffe.

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (10 Min.)

Die Schüler/-innen beschreiben und interpretieren die folgende Illustration aus dem Video zum Kalifat bei Minute 4:53.



4:53 Min

Die Darstellung soll zum Einstieg dienen und das bereits vorhandene Wissen der Lernenden abfragen. Das Video beschreibt an dieser Stelle die politische Situation, als Anfang des 20. Jahrhunderts mit Gründung der türkischen Republik das traditionelle osmanisch-sunnitische Kalifat abgeschafft wurde. Einige befürchteten den endgültigen Zerfall der »muslimischen Gemeinschaft« (ʿumma) im Nahen Osten. Andere sahen im Kalifat ein veraltetes System. Selbstverständlich liegt nicht im Erwartungshorizont, dass die Schüler/-innen das historische Ereignis erfassen. Aber das Bild kann anregen, verschiedene Deutungen abzugeben: z. B. »veraltet«, »von früher«, »wichtig für eine Gemeinschaft«.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Bevor das Video vollständig gezeigt wird, teilt die Lehrkraft die Schüler/-innen in vier Arbeitsgruppen ein. Jede Arbeitsgruppe erhält einen Beobachtungsauftrag:

- Wie entstand das Kalifat im 7. Jahrhundert?
- Wie entwickelte sich das Kalifat im Mittelalter?
- Wie benutzen heutige Befürworter/-innen eines Kalifats diesen Begriff?
- Was sagt LeFloid zum Kalifat?

Nach dem Anschauen des Videos besprechen sich die Arbeitsgruppen, beantworten ihre Frage und bereiten die Ergebnispräsentation vor. Im Anschluss präsentieren die Gruppen die jeweiligen Aussagen bzw. Ergebnisse zum Kalifat. Die Ergebnisse werden an der Tafel/am Whiteboard gesammelt und visualisiert.

Die Schüler/-innen diskutieren, wie der Begriff des Kalifats heute einerseits (miss-)verstanden bzw. ohne historischen Kontext einseitig, z. B. von (rechts-)populistischen bzw. rechtsextremistischen Kreisen betrachtet und andererseits von religiösen extremistischen Kräften (Dschihadist/-innen) glorifiziert wird. Die Verklärung des Kalifats, der Wunsch nach Einheit und der Anspruch nach Macht werden im Video ab Minute 5:34 angesprochen. Dagegen suggeriert rechtspopulistische und rechtsextremistische Polemik eine vermeintliche Rückständigkeit und Aggressivität von Muslim/-innen, die sie abwerten soll.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Fakten und Informationen, wie sie in den Erklärsequenzen des Videos dargeboten werden, und den Meinungsäußerungen LeFloids. Auf den Unterschied muss in der Diskussion hingewiesen werden. Am Ende sollen sich die Lernenden positionieren und ihre Meinung begründen können.

3

Abschluss (5 Min.)

Zum Abschluss fasst die Lehrkraft die Stunde und die zentralen Ergebnisse zusammen. Wichtig ist der Hinweis auf die Historizität und auf den Umstand, dass weder der Koran noch die Prophetenüberlieferungen eine bestimmte Herrschaftsform vorschreiben. Die Kalifen galten in der Geschichte zumeist als weltliche Herrscher, die nicht göttlich legitimiert waren.

Alternativ kann bei leistungsstärkeren Lerngruppen ein lernendenzentrierter Abschluss gewählt und folgende Fragen gestellt werden: Was war für euch neu? Welche Erkenntnisse waren besonders interessant? Sollten die Schüler/-innen dies nicht benennen können, kann die Lehrkraft diese Aspekte immer noch einmal fokussieren.

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Regieren — aber gerecht!«

1

Einstieg (10 Min.)

Die Lehrkraft fragt nach Regierungsformen, die den Schülern/-innen bekannt sind.



Demokratie (gr.):

Herrschaft des Volkes, Staatsform mit einer Verfassung, die allgemeine persönliche und politische Rechte garantiert, mit fairen Wahlen, Gewaltenteilung und unabhängigen Gerichten.

Monarchie (gr.):

Herrschaft einer/s Einzelnen, d. h. eines Königs/ einer Königin, Kaisers/Kaiserin oder Fürst/-in.

Aristokratie (gr.):

Herrschaft einer Gruppe von Adligen.

Oligarchie (gr.):

Herrschaft von einer Gruppe, bei der aber im Gegensatz zur Aristokratie die Abstammung keine wesentliche Rolle spielt.

Theokratie (gr.):

wörtlich übersetzt »Gottesherrschaft«, tatsächlich aber Herrschaft von religiösen Führer/-innen.

Diktatur (lat.):

Herrschaft von Leuten, die mit Gewalt die Macht an sich gerissen haben und/oder sich mit Gewalt an der Macht halten.

Totalitäres Regime:

Herrschaft einer kleinen Gruppe von Machthaber/-innen; meist auf Grundlage einer Ideologie, die allgemeine Geltung für alle Lebensbereiche beansprucht. Regimegegner/-innen werden massiv bekämpft.

Autoritäres Regime:

Herrschaft einer kleinen Gruppe von Machthaber/-innen; eingeschränkte Freiheiten auf bestimmten Gebieten (Kultur, Wirtschaft, Kunst), solange die Herrschaft nicht gefährdet wird.

Erarbeitung (25 Min.)

Die genannten Regierungsformen werden an der Tafel/am Whiteboard visualisiert. An dieser Stelle kann ein Input durch die Lehrkraft zu Volkssouveränität, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Wahlen, Parteien und/oder Parlamentarismus erfolgen.

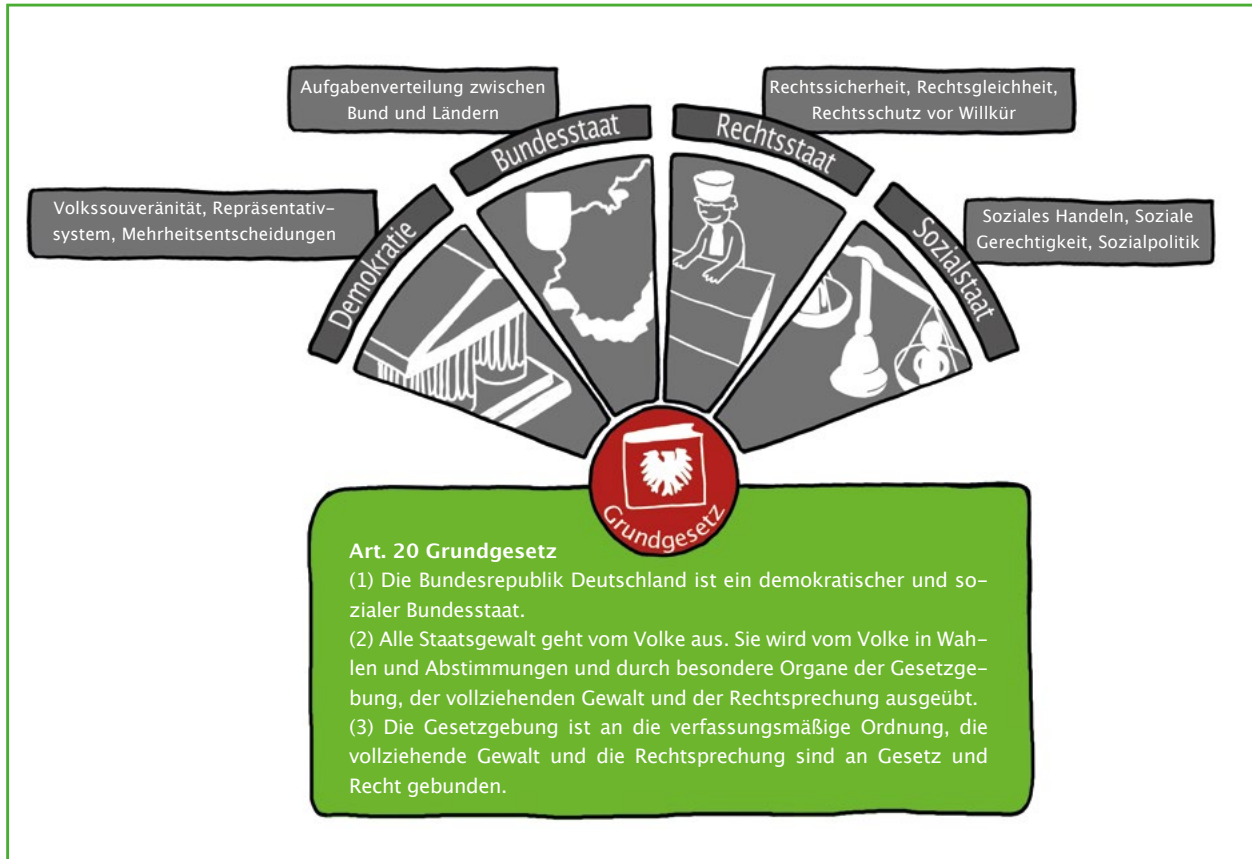


Abbildung 3: Strukturprinzipien des Grundgesetzes



Demokratiekritik

Demokratie trifft immer wieder auf Kritik. Damit ist selbstverständlich auch im Unterricht zu rechnen. Kritikpunkte sind oftmals:

- hohe Komplexität (von Entscheidungen)
- mangelnde Transparenz
- durch die Mehr-Ebenen-Demokratie

(Kommunen, Länder, Nationalstaaten, EU) ist Verantwortlichkeit nicht erkennbar

- Parteien werden als unzureichende Vermittler kritisiert; Vertrauensentzug

Mehr Informationen dazu unter:

<http://www.bpb.de/175940/demokratie-nach-wie-vor-die-beste-herrschaftsform>

Es werden Arbeitsgruppen gebildet. Jede Arbeitsgruppe bearbeitet die folgenden Fragen:

- Wie kann ich mich als Einzelne/-r, alleine oder gemeinsam mit anderen, an politischen Entscheidungen in Deutschland beteiligen?
- Was ist ungerecht in Deutschland? Welche politischen Ungerechtigkeiten gibt es? Gibt es Gruppen, die benachteiligt werden? Welche Gruppen sind das? Was kann man gegen die Benachteiligung tun?

Am Ende der Arbeitsphasen werden die Ergebnisse von den Gruppen präsentiert. Im Anschluss positionieren sich die Lernenden in einer Diskussion zur folgenden Leitfrage: Heutige Vertreter/-innen einer extremen Position sehen im Kalifat eine perfekte Herrschaftsform. Ist das problematisch? Warum kann dies als problematisch wahrgenommen werden?

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Diskussion zusammen. Alternativ können die Schüler/-innen die Ergebnisse der Stunde zusammenfassen.



Weiterführendes Unterrichtsmaterial

Folgende Unterrichtsmaterialien setzen sich mit der ideologisierten Verwendung religiöser Begriffe auseinander:

- »Entscheidung im Unterricht...Salafismus in der Demokratie«. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/164856/salafismus-in-der-demokratie>
- »Wie wollen wir leben?«, Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zum Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Bestellbar unter www.ufuq.de/ufuq-filmpaket-wie-wollen-wir-leben/
- »Salam online, Unterrichtsmaterialien zu Online Hate Speech & Islam«, Zentrum für Islamische Theologie Münster. Abrufbar unter: https://www.uni-muenster.de/ZIT/Veroeffentlichungen/publikation_salam-online.html

Weitere Materialien zur politischen Bildung:

- Themenblätter im Unterricht (Nr. 115): Staat und Religion nach dem Grundgesetz. Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/253901/staat-und-religionen-nach-dem-grundgesetz>
- Themenblätter im Unterricht (Nr. 81): Demokratie — was ist das? Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36522/demokratie-was-ist-dasaktualisierte-fassung-07-2013>
- Thema im Unterricht: Was heißt hier Demokratie? Bestellbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/148489/was-heisst-hier-demokratie>

Literatur

El, **The Encyclopaedia of Islam** (1997): Khalifa, Vol. IV, C—G, Leiden, 3. Aufl., S. 937—954.

Halm, Heinz (2005): Die Schiiten, München.

Halm, Heinz (2004): Der Islam. Geschichte und Gegenwart, München.

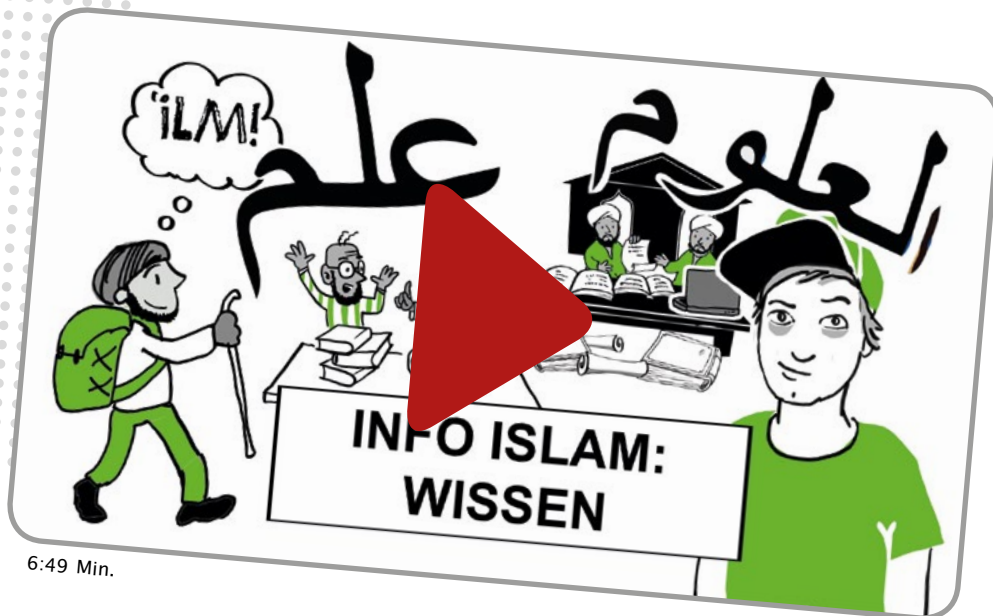
Hamidullah, Muhammad (2012): The Muslim Conduct of State, Islamic Book Trust, Malaysia.

Noth, Albrecht (1991): Früher Islam. In: Haarmann, Ulrich (Hrsg.): Geschichte der arabischen Welt, München, S. 11—100.

Islam und Wissen?

(ab Jahrgangsstufe 10)

<https://bit.ly/2GbxycM>



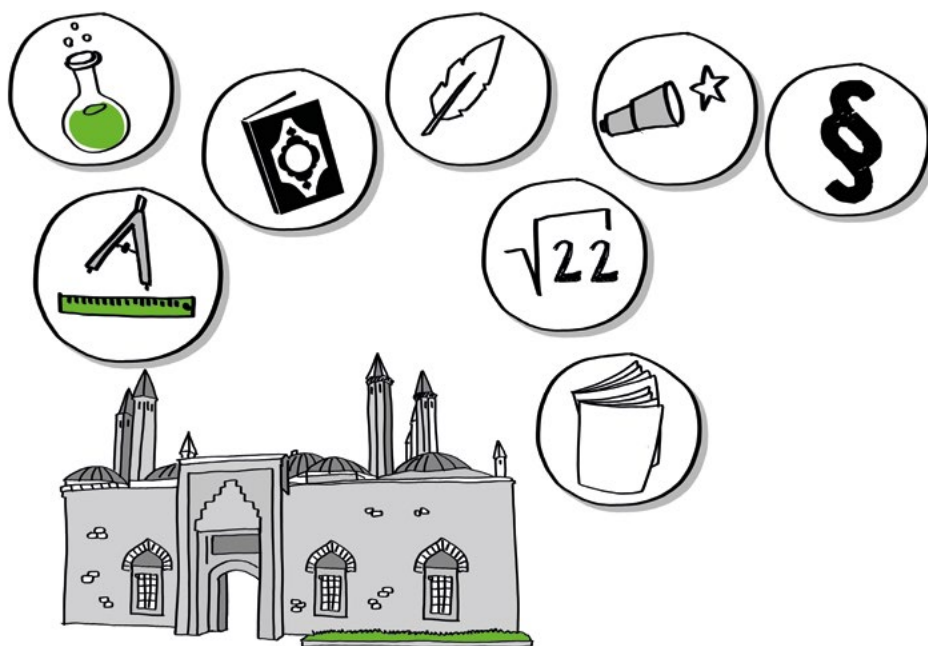
Muhammad sagte: »Das Streben nach Wissen ist Pflicht für jeden Muslim — Mann und Frau.« (Sammlung Bayhaqī)

Es finden sich innerhalb der Prophetenüberlieferung (ḥadīṭ) zahlreiche Aussagen über die Wichtigkeit des Wissenserwerbes. Innerhalb des Islams entwickelten sich ab dem 7. Jahrhundert etliche Wissenschaftsbereiche, sowohl im religiösen als auch im weltlichen Bereich, die sich in Teilen wie z. B. im Bereich der Grammatik, Logik oder des Rechts auch überschneiden konnten.

Unbestritten ist, dass arabische Denker/-innen und Forscher/-innen des Mittelalters die Entwicklung europäischer Wissenschaften stark beeinflusst haben. Einige Autor/-innen sehen in der sogenannten Blütezeit des Islams (ca. 8. bis ca. 13. Jahrhundert) den Grundstein für die europäische Renaissance. Anders als in europäischen Schulbüchern gelehrt wird, stand die Zeit

nach den Griechen und Römern nicht still. Die islamische Welt, deren Herrschaftsgebiet sich zeitweise von Spanien bis China erstreckte, erlebte eine Hochzeit mit zahlreichen wissenschaftlichen und kulturellen Entdeckungen (vgl. Bauer 2018). Dies betrifft sowohl Bereiche der Naturwissenschaften als auch der Geisteswissenschaften (vgl. Schimmel 1995; Lombard 1992). So lebt beispielsweise im Begriff Algorithmus der Name des arabischen Mathematikers al-Ḥwārizmī (gest. um 840) weiter. Die Begriffe Alkohol oder Chemie stammen ebenso aus dem Arabischen (vgl. Osman 2010). Bereits im 10. Jahrhundert gab es ausgeprägte Wissenszweige: Sprachwissenschaft, Logik, wissenschaftliche Methodenlehre, Mathematik, Astronomie, Musik, alle Naturwissenschaften, Metaphysik, Politik, Recht, Philosophie und Theologie (vgl. Al-Fārābī/Schupp 2005: VII).

Darüber hinaus fand in der Geschichte islamisch geprägter Länder über längere Zeiträume auch eine interessante und fruchtbare Symbiose zwischen Theologie und Innovation statt. Hierzu ist beispielhaft der Wissenszweig kalām (Rede, Wort, Gespräch) zu zählen, der oft als spekulative Theologie übersetzt wird und Themen aus der Philosophie, der Systematischen Theologie und der Dogmatik beinhaltet (vgl. Schimmel 1995: 25–36). So kommentierten Averroes (Ibn Rušd, 1126–1198), Avicenna (Ibn Sīnā, ca. 980–1037), Al-Ghazali (al-Ġazzālī, 1058–1111) oder Al-Farabi (al-Fārābī, ca. 872–950) die griechischen Philosophen. Al-Farabi bezeichnete die Philosophie als oberstes Kriterium der Wahrheit vor allen Religionen. Werke dieser und anderer muslimischer Gelehrter wurden später ins Lateinische übersetzt. Ebenso hatten Entdeckungen auf den Gebieten der Medizin, Physik, Chemie oder Mathematik große Einflüsse auf die europäische Fortentwicklung.



An dieser Bildungsentwicklung der islamischen Welt waren maßgeblich Frauen beteiligt. Zahlreiche Frauen bildeten Lernzirkel. Fatima al-Fihri (800—880) gründete im Jahr 859 in Fes die älteste Universität der Welt. Von prominenten Gelehrtenpersönlichkeiten wie z. B. Ibn Arabi oder Al-Ghazali ist bekannt, dass sie von Frauen unterrichtet wurden. Eine der bekanntesten Gelehrtinnen war Nafisa (As-Sayyida Nafisa, 760—825), die unter anderem Asch-Schafi'i (Muḥammad ibn Idrīs aš-Šāfi'ī, 767—820), den Begründer der schafitischen Rechtsschule, unterrichtete. Nana Asma'u (1793—1864), Lehrerin, Dichterin und Schriftstellerin, wird bis heute in Nigeria verehrt. Frauenorganisationen benennen sich nach ihr und anderen Frauen, die sich für Bildung einsetzten.

Aufgrund der Gründung von Hochschuleinrichtungen und Lernzirkeln wurde Wissen alsbald systematisiert. Das Verhältnis zwischen Glauben und Wissen wurde in einigen Werken diskutiert. Allerdings wurden keine unüberwindbaren Gräben zwischen Wissenschaft und Religion gesehen. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse standen dabei in der Regel nicht im Widerspruch zur religiösen Doktrin (siehe »Was bedeutet bid'a?«).



Unterricht

Dieses Modul behandelt die Bedeutung von Wissen und Wissensaneignung in der islamischen Geschichte. Der Erwerb von Bildung hat in der islamischen Tradition sowohl eine wichtige Bedeutung in Bezug auf religiöse als auch weltliche Angelegenheiten.

In die allgemeine europäische Geschichtsrezeption fand die Blütezeit der islamischen Zivilisation (8. bis 13. Jahrhundert) nur schwer Eingang. In der Einleitung zu diesem Modul wurde auf die große Bedeutung islamischer Innovationen, Entdeckungen und Erfindungen bereits eingegangen. In der Anschlussstunde kann das Wissen der Lernenden an dieser Stelle vertieft werden.

Heute überwiegt in der Mehrheitsgesellschaft das Bild eines rückschrittlichen Islams, der häufig sehr undifferenziert, schlicht und traditionalistisch dargestellt wird. Mit diesem Modul wird dieses Bild dekonstruiert und an historischen Gegebenheiten gemessen.

Zunächst bietet die Themenverknüpfung Islam und Wissen die Möglichkeit, sich im Unterricht mit der Thematik Wissen und Wissensaneignung auseinanderzusetzen. Nach der Reflektion über Wissen und Bildung zeigt die Themeneinheit, dass Muslim/-innen und islamisch geprägte Länder aufgrund wissenschaftlicher Errungenschaften an der allgemeinen Menschheitsentwicklung einen großen Anteil haben.

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartung

- Die Schüler/-innen beschreiben den Stellenwert von Wissen und Bildung.
- Die Schüler/-innen diskutieren die Bedeutung von Wissen in persönlichen Kontexten und im Kontext menschenbezogener Entwicklungen.
- Die Schüler/-innen benennen und beschreiben Formen von Wissensproduktion und Wissenserwerb.
- Die Schüler/-innen benennen verschiedene wissenschaftliche Errungenschaften aus der islamischen Geschichte.
- Schüler/-innen reflektieren den Zusammenhang zwischen Glauben, Vorurteilen und Wissen (vgl. Modul »Was bedeutet Dschahiliyya?«).
- Die Schüler/-innen recherchieren in Arbeitsgruppen arbeitsteilig unterschiedliche Wissenschaftsfelder, Gegenstände, Orte oder Personen in der islamischen Geschichte und stellen dazu Lernprodukte her.

Vertiefend:

- Schüler/-innen benennen ideologisierte Begründungen für die Entwertung von Wissen (Zensur, Bücherverbrennung, Zerstörung historischer Stätten durch die Terrororganisation sogenannter »Islamischer Staat«).

Vorschlag zum Unterrichtsverlauf (45 Min.)

1

Einstieg (10 Min.)

Zum Einstieg kann folgendes bekannte **Hadith** etwas gekürzt als Zitat visualisiert werden: »Die Suche nach Wissen ist Pflicht für jede und jeden.«

Die Schüler/-innen beschreiben ihre Eindrücke und Gedanken. Die Lehrkraft nennt Muhammad als Autor des Zitats und leitet zum Video über.

2

Erarbeitung (30 Min.)

Es empfiehlt sich das Video in drei Phasen anzuschauen:

1. LeFloid leitet das Thema ein und definiert Wissen (Minute 0:00 bis 1:22).
2. Erklärfilm 1 wird gezeigt mit anschließendem Kommentar von LeFloid zu: Wissen in der islamischen Geschichte (Minute 1:22 bis 3:53).
3. Erklärfilm 2 wird gezeigt mit anschließendem Kommentar von LeFloid zu: Wissensvermittlung in der islamischen Geschichte (Minute 3:53 bis 6:49).

Vor dem Zeigen der ersten Phase (0:00 bis 1:22) stellt die Lehrkraft die Beobachtungsfragen: Wie definiert LeFloid den Begriff Wissen? Was unterscheidet Wissen von Glauben?

Die wichtigsten Ergebnisse der anschließenden Diskussion können an der Tafel/am Whiteboard visualisiert werden.

Im Anschluss werden Arbeitsgruppen gebildet. Beobachtungsaufträge für die nächste Videophase (1:22 bis 3:53) werden verteilt. Jede Arbeitsgruppe muss nur einen der folgenden drei Beobachtungsaufträge durchführen:

- Welchen Stellenwert hat Wissen im Islam?
- Welche »Wege des Wissens« werden im Video genannt? (Stichworte: Rational vs. Eingebung; Herz, Verstand, Offenbarung).
- Was hat Sprache mit Wissen zu tun? (Stichworte: Jede Sprache entwickelt eigene Logik; universale Logik; Überwindung der Sprachbarrieren).

Die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen werden vorgetragen und an der Tafel/am Whiteboard zu den bisherigen Notizen dazu geschrieben.

Vor dem Zeigen der nächsten Videophase (3:53 bis 6:49) erhalten alle Arbeitsgruppen folgenden Beobachtungsauftrag: Wie wurde Wissen vermehrt und verbreitet?

Nach dem Schauen des Videos besprechen sich die Arbeitsgruppen und stellen ihre jeweiligen Ergebnisse vor.

Im Video wird u. a. auf folgende Punkte eingegangen:

- Übersetzungen aus anderen Kulturen (griechische Philosophen)
- Gründung des »Hauses der Weisheit« in Bagdad unter den Abbasiden
- Gründung von Lernzirkeln (9. Jahrhundert)
- Gründung von Madrasa, Bildungsstätten (10. Jahrhundert)
- Hoher Stellenwert allgemeiner Bildung (Logik, Mathematik, Poesie, Literatur)
- Systematisierung von Wissen

Je nach Leistungsstärke der Lerngruppe können:

- Notizen an der Tafel/am Whiteboard von den Lernenden in die Hefte übertragen werden.
- Alternativ findet eine Diskussion über die Bedeutung von Wissen im persönlichen und menschheitsgeschichtlichen Kontext statt. Dabei sollen die Lernenden die Bedeutung von Wissen und Bildung für sich selbst und für die Gesellschaft reflektieren.

3

Abschluss (5 Min.)

Zum Abschluss fasst die Lehrkraft die Stunde und die zentralen Ergebnisse zusammen. Alternativ können die Lernenden die Ergebnisse zusammenfassen. Ebenfalls wäre abschließend eine Assoziationsübung in Form eines Brainstormings möglich: In welchem Verhältnis stehen Wissen und Glauben zueinander? (vgl. Anfang der Erarbeitung und das Kapitel »Was bedeutet Dschahiliyya?«)

Unterrichtsverlauf für eine mögliche Anschlussstunde (45 Min.)

»Islamische Innovationen, Entdeckungen und Erfindungen«

1

Einstieg (5 Min.)

Als Impuls wird ein Fotoapparat oder das Foto eines solchen gezeigt. Es können auch zwei Fotos gezeigt werden: ein historischer Fotoapparat und eine Digitalkamera. Die Lehrkraft fragt: Welches Wissen steckt in diesem Apparat? Welches Wissen benötigt man, um so etwas herzustellen?

Die Schüler/-innen äußern ihre Gedanken: Man benötigt dazu Kenntnisse der Mathematik, der Optik (Linse, Brennpunkt, Blende, Schärfepunkt), Kenntnisse über das Auge (Funktionsweise). Die Überleitung zum Thema erfolgt mit dem Hinweis, dass der Fotoapparat nicht ohne den Mathematiker, Optiker und Astronom Ibn al-Haitham (Ibn al-Haiṭam, 965–1040) entstanden wäre. Er hinterließ grundlegende Schriften zur Optik und zur Funktionsweise des menschlichen Auges. Ibn al-Haitham erfand die Lupe und nutzte die Camera Obscura, die Lochkamera, für Versuche.

2

Erarbeitung (35 Min.)

Die Schüler/-innen teilen sich in Arbeitsgruppen auf. Jede Arbeitsgruppe bekommt einen Rechercheauftrag, der sich mit unterschiedlichen Wissenssachfeldern, Orten oder Personen in der islamischen Geschichte beschäftigt. Beispielhaft sind hier einige Namen und Stichwörter zur Recherche genannt. Hinter den Bezeichnungen stehen in Klammern einige Stichwörter für

die Lehrkraft zur besseren Einordnung. Zu den genannten Personen gibt es z. B. Artikel auf Wikipedia:

Personen zur Recherche

- Al-Khwarizmi (780—850, Mathematiker; Algorithmus, Algebra)
- Ibn al-Haitham (965—1040, Camera Obscura, Lupe)
- Fatima al-Fihri (800—880, Gründerin der ersten Universität der Welt)
- Ibn Sina/Avicenna (980—1037, Arzt)
- As-Sayyida Nafisa (760—825, frühe Gelehrte)
- Al-Idrisi (1099—1165, Entwickler des ersten Globus)
- Nana Asma'u (1793—1864, Schriftstellerin, Frauenrechtlerin)
- Tawakkul Karman (geb. 1979, Journalistin, Friedensnobelpreisträgerin)
- Muhammad Yunus (geb. 1940, Wirtschaftsprofessor em., Friedensnobelpreisträger)

Orte zur Recherche

- Gazi Huzrev-beg Universität in Sarajevo (hist. Universität, im Video erwähnt) https://en.wikipedia.org/wiki/Gazi_Husrev-beg_Library
http://web.lecee.eu/~new_web/index.php?id=51
- Alhambra (Architektur, Inspiration in Kunst und Literatur)
<http://www.weltkulturerbe.com/weltkulturerbe/europa/alhambra.html>
<https://de.wikipedia.org/wiki/Alhambra>
- Isfahan im Iran (hist. Zentrum, Bildungsstätte, Architektur)
<https://www.freiburg.de/pb/,Lde/208862.html>
<https://de.wikipedia.org/wiki/Isfahan>
- Samarkand in Usbekistan (Architektur, hist. Zentrum, Bildungsstätte)
<http://www.weltkulturerbe.com/weltkulturerbe/asien/samarkand.html>
<https://de.wikipedia.org/wiki/Samarqand>

Themenfelder zur Recherche

- Pionierinnen der Wissenschaften (Frauen in der islamischen Bildung)
<https://de.qantara.de/inhalt/frauen-und-arabisch-islamische-bildung-pionierinnen-der-wissenschaften>
<http://www.1001inventions.com/womensday>
- »1001 Inventions and the Library of Secrets«: http://1001inventions.com/video_clips (auf Englisch)
<https://www.youtube.com/watch?v=xvTqNry99nU> (auf Deutsch)

Die Ergebnisse werden von den Arbeitsgruppen präsentiert. In zwei weiteren Stunden können die Schüler/-innen Wandzeitungen zu ihren recherchierten Themen erstellen. Diese könnte man im Schulgebäude aufhängen und präsentieren.

3

Abschluss (5 Min.)

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse zusammen und beendet die Stunde. In leistungsstärkeren Lerngruppen kann die Bewertung der Präsentation durch die Lernenden anhand folgender Kriterien erfolgen: z. B. Informationsgehalt, was ist neu, was wussten sie schon, Gestaltung.

Weiterführendes Unterrichtsmaterial

- »Wie funktioniert politischer Salafismus?«, eine Unterrichtsreihe von Zwischentöne, Georg-Eckert-Institut. Abrufbar unter <http://www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/sachinformationen/ue/wie-funktioniert-politischer-salafismus.html>
- »Salam online, Unterrichtsmaterialien zu Online Hate Speech & Islam«, Zentrum für Islamische Theologie Münster, 2017. Abrufbar unter https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/zit/salam_web_15.05.2017.pdf
- Unterrichtsmaterial zum Thema Bücherverbrennung, Bayerischer Rundfunk. Abrufbar unter <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/deutsch-und-literatur/buecherverbrennung-anfang-nazis-einsatz-im-unterricht-100.html>

Literatur

Al-Fārābī, übersetzt von Schupp, Franz (2005): Über die Wissenschaften. De scientiis. Nach der lateinischen Übersetzung von Cremona, Hamburg.

Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin.

Bauer, Thomas (2018): Warum es kein islamisches Mittelalter gab. Das Erbe der Antike und der Orient, München.

Hourani, Albert (1994): Der Islam im europäischen Denken, Frankfurt/M.

Lombard, Maurice (1992): Blütezeit des Islam. Eine Wirtschafts- und Kulturgeschichte 8.—11. Jahrhundert, Frankfurt/M.

Osman, Nabil (2010): Kleines Lexikon deutscher Wörter arabischer Herkunft, München.

Saliba, George (2007): Islamic Science and the Making of the European Renaissance; Cambridge, Massachusetts, London.

Schimmel, Annemarie (1995): West-östliche Annäherungen. Europa in der Begegnung mit der islamischen Welt, Stuttgart.

Schmutzer, Manfred (2015): Die Wiedergeburt der Wissenschaften im Islam. Konsens und Widerspruch, Bielefeld.

Sezgin, Fuat (2003): Wissenschaft und Technik im Islam. Bd. 1, Frankfurt/M.

glossar

Abbasiden

Die Abbasiden waren eine muslimische Herrscherdynastie, die sich auf *al-ʿAbbās ibn ʿAbd al-Muṭṭalib*, einen Onkel Muhammads zurückführen lässt. Die Familiendynastie der Abbasiden stellte 749/750–1258 die Kalifen. Ihre Hauptstadt war seit 762 Bagdad. Unter den Abbasiden veränderte sich das Kalifenreich entscheidend. Der Staat wurde teils nach persischem und byzantinischem Vorbild umgestaltet. Ein wichtiger Teil der sich ausdifferenzierenden Staatenbildung waren das Amt und die Funktion der Wesire (Minister). Das Reich hatte zeitweise eine Ausdehnung von Nordafrika bis Indien.

Adel Nasser, Gamal

(*Ġamāl ʿAbd an-Nāṣir*; 1918–1970) war von 1952 bis 1954 Ministerpräsident von Ägypten und im Anschluss von 1954 bis 1970 Staatspräsident.

Al-Ghazali, Abu Hamid

(*Abū Ḥamid Muḥammad ibn Muḥammad al-Ġazzālī*, 1058–1111) war ein persischer islamischer Theologe, Philosoph und Mystiker.

Amirpur, Katajun

(*1971) ist eine deutsch-iranische Islamwissenschaftlerin und Theologin. Von 2011 bis 2018 hatte sie eine Professur für Islamische Theologie an der Akademie für Weltreligionen der Universität Hamburg inne. 2018 wurde sie an das Orientalische Seminar der Universität zu Köln auf den Lehrstuhl für Islamwissenschaft (Schwerpunkt Iran, Schia/Schiiten) berufen.

bidʿa (→ s. auch Einführung zum Modul)

In der islamischen Tradition bezeichnet der Begriff *bidʿa* eine Neuerung bzw. Innovation, die sich nicht direkt auf die islamischen Quellen Koran und Sunna (prophetische Tradition) zurückführen lässt. Hinter dem Konzept von *bidʿa* stand die Absicht, sich veränderten Lebensumständen anzupassen und Veränderungen aufzugreifen, ohne aber Willkür und Prinzipienlosigkeit Raum zu geben.

Charidschiten

(*Ḥārīġiten*, von arab. *ḥārīġ*, Pl. *ḥawāriġ*, »die hinausgehen«) sind eine religiös-politische Oppositionsbewegung des frühen Islam, die in der Zeit des Aufbruchs nach der Ermordung des dritten Kalifen *ʿUthmān ibn ʿAffān* entstanden ist. Ende des 7. Jahrhunderts spaltete sich das Charidschitentum in zahlreiche Untergruppen auf. Heute besteht nur noch eine kleine Minderheit der Ibādīya mit Anhängern/-innen in Oman, Nordafrika und an der ostafrikanischen Küste.

Dschahiliyya (→ s. auch Einführung zum Modul)

(arab. *ġāhiliyya*, »Zustand der Barbarei; Zeit der Unwissenheit«). Der Begriff leitet sich vom Verb *dschahila* (arab. *ġahila*) ab, das mit »ignorant, töricht, unvernünftig, unwissend sein« übersetzt wird (vgl. El 1991: Djāhiliyya, 383). Dschahiliyya ist ein sich wandelnder Begriff, der in der Frühzeit des Islams die historische Epoche vor dem 7. Jahrhundert bezeichnete. Später dehnten islamische Gelehrte die Bezeichnung auf Zeiten der Unzivilisiertheit (Krieg, Brutalität, Gewalt) aus.

Dschihad (→ s. auch Einführung zum Modul)

(arab. *ġihād*) bedeutet in der wörtlichen Übersetzung »Anstrengung«. In der ursprünglichen Bedeutung ist damit eine Anstrengung zum Wohlgefallen Gottes gemeint. An wenigen Stellen im **Koran** ist damit der Kampf gegen die in **Mekka** herrschenden Polytheisten gemeint, die die Muslim/-innen angefeindet und unterdrückt haben. Innerhalb der islamischen Theologie bezeichnet der abgeleitete Begriff *Idschtiḥād* (arab. *iġtiḥād*) das Ringen um bzw. die Anstrengung für die Lösung religionsrechtlicher Probleme. Die islamische Theologie unterscheidet zwischen einem großen Dschihad, der die Anstrengung bzw. den Kampf gegen schlechte Charaktereigenschaften bedeutet, und einem kleinen Dschihad, der je nach Auslegung Kampfhandlungen zur Verteidigung oder Erweiterung des islamischen Herrschaftsbereiches bezeichnet. Gegenwärtige Interpretationen verwenden den Begriff Dschihad im Sinne einer allgemein-gesellschaftlichen Anstrengung: etwa ein Dschihad für ein besseres Gesundheits- oder Bildungswesen, für Demokratie und Frauenrechte.

Dschihadismus, dschihadistisch

Dschihadismus bezeichnet den heutigen ideologisierten bewaffneten Kampf gegen sogenannte »**Ungläubige**« (arab. *kuffār*, sing. *kāfir*). Hierzu zählen für Extremist/-innen neben Andersgläubigen vor allem Muslim/-innen, die nicht ihrer Auslegung und Glaubenspraxis oder ihrer ideologischen Auffassung entsprechen. Das sind z. B. **Schiit/-innen** oder Angehörige des **Sufismus**.

Fünf Säulen

Die Lehre davon, dass die islamische Glaubenspraxis von fünf Hauptpflichten, den fünf »Säulen« (arab. *arkān*, sing. *rukn*), getragen wird. Theolog/-innen begründen die fünf Säulen aus verschiedenen Koranversen und der **Sunna** (→vgl. **Sunna**).

Die fünf Säulen sind das Islamische Glaubensbekenntnis (arab. *šahāda*), das Pflicht- bzw. Ritualgebet (*ṣalāh*), die Armenabgabe (arab. *zakāh* bzw. *zakāt*), das Fasten im Monat Ramadan (arab. *ṣaum*) und die Pilgerreise nach Mekka (arab. *ḥaǧǧ*).

Hadith

(arab. *ḥadīṭ*) bezeichnet die Aussprüche und Erzählungen von oder über Prophet **Muhammad**. Die Überlieferung der Hadithe (arab. Pl. *ahādīṭh*) wird auf die Propheten-gefährten/-innen zurückgeführt. Ab dem 9. Jahrhundert wurden die Überlieferungen in sogenannten Hadith-Sammlungen kanonisiert. Die Gesamtheit der Überlieferungen erzählt etwas über die Handlungsweise des Propheten (**sunna**). Diese gilt als nachahmenswert und als Ergänzung zum Koran.

halal/haram

(→ s. auch **Einführung zum Modul**)

Das antonymische Paar *ḥalāl* (rechtmäßig) und *ḥarām* (unrechtmäßig) bilden in der islamischen Rechtstheorie zwei grundsätzliche Kategorien, die menschliche Handlungen und Transaktionen in der Wechselwirkung mit der Umwelt einzuordnen versuchen.

Ibn Arabi

(*Muḥiyy ad-din Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn 'Alī ibn Muḥammad ibn 'Arabī al-Hātimī aṭ-Ṭā'ī*, 1165–1240) gilt als einer der bekanntesten Sufis (→vgl. **Sufismus**), der sich als unverblümter Kritiker von religiösem und philosophischem Dogmatismus zahlreiche Feinde schuf. Titel wie »größter Meister«, »Pol des Wissens« oder »Doktor Maximus« zeugen von seiner Anerkennung in Ost und West. Während seiner Reisen und seinen Lehrstationen hat Ibn Arabi eine große Zahl an Werken verfasst, die großen Einfluss auf die späteren islamischen Mystiker/-innen hatten.

Idschihad

→ s. **Dschihad**

Islamischer Staat

(IS, arab. *ad-daula al-islāmiyya*, *Da'isch/dā'īš*) ist eine Terrororganisation, die im Irak aus Ablegern der bekannten Terrororganisation Al-Qaida entstanden ist. Sie versuchte zwischen 2012 und 2017 in Teilen Syriens und Iraks ein »Kalfat« zu errichten. Die Organisation wirbt für Mitglieder, die weltweit Terroranschläge verüben. Sie wird des Völkermords, der Kriegsverbrechen, Ausübung von Terroranschlägen und der Zerstörung von kulturellem Erbe der Menschheit beschuldigt.

Islamismus

Beim Islamismus handelt es sich um Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die als islamisch angesehen werden (vgl. Tilman Seidensticker: *Islamismus*, München 2014). Dazu

gehört die Distanzierung von Teilen der eigenen religiös-politischen Geschichte. Denn die gewachsene und zur Vielfalt neigende religiöse Tradition hat nach islamistischer Sicht vom Islam geprägte Regionen in die Misere der Gegenwart geführt, in der sie von westlichen Staaten und deren Werten bedrängt und dominiert wird.

Neben dem breiten Spektrum des **Salafismus** zählen zu den bekanntesten islamistischen Gruppierungen die Anfang des 20. Jahrhunderts in Ägypten gegründete **Muslimbruderschaft**, die Hamas im Gazastreifen, die schiitische Hisbollah im Libanon, Al-Qaida, die afghanischen Taliban, die nigerianische Boko Haram, al-Shabaab in Somalia und der Islamische Staat (IS), der sich zeitweilig im Irak und in Syrien verbreitete. Das Spektrum islamistischer Gruppierungen ist somit weit. Es reicht von der Muslimbruderschaft, die sich zum Teil an Wahlen und am Parlamentarismus beteiligt, bis zur Terrororganisation IS.

Kaaba

(arab. *ka'ba*, dt. »Kubus, Würfel«) ein würfelförmiges Gebäude (12 x 10 x 15 m) in der Mitte der Großen Moschee von Mekka. Zu ihr pilgern alljährlich Millionen von Gläubigen aus der ganzen Welt. Im Gebet wenden sich die Muslim/-innen in Richtung der Kaaba. Sie ist nach islamischer Tradition das »erste Haus Gottes auf Erden« (Sure 3:96), das von den Propheten Abraham (Ibrahim) und Ismail erbaut wurde (Sure 2:127).

Kafir

→ s. **Ungläubige**

Kalifat (→ s. auch Einführung zum Modul)

(arab. *ḥilāfa*, »Kalifat«, »Stellvertreterschaft/Nachfolge«). Im **Koran** findet sich der Begriff lediglich in einer allgemeinen Bedeutung, wonach alle Menschen als Sachwalter Gottes verantwortlich handeln sollen (Sure 2:30 und 6:165). Weder im **Koran** noch in den Prophetensammlungen (**Hadithen**, arab. *ḥadīṡ*, Pl. *aḥādīṡ*) wurde eine bestimmte Herrschaftsform vorgeschrieben. Nach **Muhammads** Tod galt es, sich auf jemanden zu einigen, der der Gemeinde vorsteht. Die ersten vier Kalifen waren enge Gefährten des Propheten.

Koran

(arab. *al-qurʿān*, »das zu Lesende, die Rezitation«) die Heilige Offenbarungsschrift des Islams. Formal besteht der Koran aus 114 Suren (Kapiteln). Nach islamischem Verständnis geht der Koran auf ein bei Gott verborgenes »Ur-Buch« zurück, das als eine »wohlverwahrte Tafel« (Sure 85:22) im Himmel beschrieben wird. Teile aus dieser Tafel wurden **Muhammad** vom Erzengel Gabriel offenbart. Der Koran gilt somit als Gottes Wort, als eine sprachliche Theophanie. Parallelen bestehen zwischen der Stellung des Korans im Islam und der Bedeutung Jesu im Christentum: Beide sind Gottes Wort, als Text (»Inlibration«) oder als Mensch (»Inkarnation«).

Maqam, Makame

(arab. *maqām*, »Standort«) bezeichnet in der arabischen, türkischen, persischen und anderen orientalischen Kunst- und Volksmusiken den Modus eines Musikstückes. Einem jedem Maqam liegen eine bestimmte Tonart, Tonleiter, Bewegungsver-

läufe, Eröffnungen oder Abschlüsse zugrunde.

Medina

ist eine Stadt mit rund 1.300.000 Einwohner/-innen (2017) im westlichen Saudi-Arabien. Nach **Mekka** ist Medina die zweitwichtigste Stadt des Islams; hier befindet sich die Prophetenmoschee mit dem Grab des **Propheten Muhammad**.

Mekka

liegt in einem Wüstental im westlichen Saudi-Arabien und ist die bedeutendste Stadt des Islams. Sie ist Geburtsort des Propheten **Muhammad** und jedes Jahr Ziel Millionen von Pilgern. Die zentrale Al-Haram-Moschee umgibt die **Kaaba**.

Mernissi, Fatima

(*Fāṭima Marnīṣī*, 1940–2015) war eine marokkanische Soziologin und feministische Buchautorin. Ihre Dissertation, die 1975 unter dem Titel »Geschlecht, Ideologie, Islam« erschien, wurde in 30 Sprachen übersetzt und gilt heute wie etliche andere ihrer Werke als Standardwerk der interkulturellen Genderforschung von den USA bis Malaysia. Zentrale These Mernissis war, dass der **Koran** an sich keine Frauenunterdrückung rechtfertige. Vielmehr seien es männliche Religionsgelehrte, die den Koran über tausend Jahre lang in ihrem Sinn ausgelegt und zur Unterdrückung der Frauen missbraucht hätten.

Muhammad

(ca. 570–632), mit vollem Namen *Abū l-Qāsim Muhammad ibn ʿAbdallāh ibn ʿAbd al-Muṭṭalib ibn Hāšim ibn ʿAbd Manāf al-Qurašī*, gilt

im Islam als **Prophet** und Gesandter Gottes. Er wurde in **Mekka** geboren, wurde im frühen Kindesalter zum Waisenkind und wuchs bei Verwandten auf. Mit seinem Onkel unternahm er Handelsreisen ins heutige Syrien. Später lebte er als Kaufmann in Mekka und heiratete Khadija. Mit etwa 40 Jahren, im Jahr 609 oder 610, empfing Muhammad die erste Offenbarung in einer Höhle auf einem Berg nahe Mekka. Dorthin hatte er sich des Öfteren fastend zur Einkehr zurückgezogen. Es erschien ihm der Erzengel Gabriel und überbrachte die ersten Worte des **Korans** (Sure 96). In den verbleibenden 23 Jahren bis zu seinem Tod erhielt Muhammad immer wieder Eingebungen. Die Botschaft stieß unter den herrschenden Polytheisten in Mekka auf Widerstand, weshalb Muhammad in die Stadt **Medina** auswanderte. Dort wurden die Offenbarungen weiterhin mündlich verbreitet und kurz nach Muhammads Tod in Buchform als Koran verschriftlicht.

Muslimbruderschaft

(arab. *al-iḥwān al-muslimūn*, »Muslimbrüder«). 1928 von *Ḥasan al-Bannā* (1906–1949) in Ägypten gegründete und bis heute weltweit aktive Organisation. Sie ist eine der einflussreichsten **sunnitisch**-islamistischen Bewegungen im Nahen Osten und verfügte zeitweise über militante Gruppierungen. Heute wird die Zahl der Mitglieder auf 100.000 bis zu 600.000 Personen geschätzt. In Ägypten wandelte sich die Organisation zu einer Oppositionsbewegung, die Gewalt ablehnt und die parlamentarische Demokratie akzeptiert. Die Kernforderung nach »Einführung einer islamischen Gesetzgebung« wird bis heute aufrechterhalten, doch im Programm auf kultische Vorgaben und familienrechtliche Bestimmungen beschränkt.

Muslimfeindlichkeit

Muslimfeindliche Haltungen sind wie andere Formen des Rassismus vielfältig. Sie reichen von aggressiven Anfeindungen oder Diskriminierungen im Arbeitsleben oder im Bildungsbereich bis hin zu Gewalthandlungen gegen Leib und Leben und Anschlägen auf Moscheen oder islamische Zentren. Ausgedrückt wird letztlich immer eine herabsetzende und ablehnende Haltung gegen Menschen aufgrund ihres muslimischen Glaubens.

Propheten

Nach islamischem Glauben war Adam der erste Prophet und **Muhammad** der letzte der Propheten. Jesus gilt Muslim/-innen ebenso als Prophet wie zahlreiche alttestamentarische Propheten (Moses, Abraham, Noah, Jakob, Hiob, Josef u. a.).

Qutb, Sayyid

(1906–1966) war ein ägyptischer Journalist und Theoretiker der ägyptischen **Muslimbruderschaft**. Er gilt als einer der wichtigsten islamistischen Denker des 20. Jahrhunderts.

Quraish

(arab. *quraiš*) ist der Name eines arabischen Stamms, der zur Zeit **Muhammads** über **Mekka** herrschte. Etliche aus der herrschenden Schicht, der zumeist polytheistischen Quraish, unterdrückten und verfolgten die ersten Muslime/-innen in Mekka. Später bekehrten sich einige zum Islam und übernahmen teilweise führende Rollen.

Rumi

(*Ġalāl ad-Dīn Muḥammad ar-Rūmī*, 1207–1273) ist vermutlich in der Stadt Balch im heutigen Afghanistan geboren und in der Stadt Konya (heutige Türkei) verstorben. Rumi war ein **Sufi**-Mystiker, Gelehrter und einer der bedeutendsten Dichter, der auf Persisch, Arabisch und Türkisch schrieb. Von seinen Anhängern erhielt er den Beinamen *Mawlānā* (pers. *Maulawī*; türk. *Mevlana*), »unser Herr/Meister«. Nach Rumi ist der Mevlevi-Orden benannt, der durch die tanzenden Derwische, bekannt ist. Das Gottgedenken, indem man sich um die eigene Achse dreht, geht auf Rumi zurück. Rumi betrachtete die Liebe als die Hauptkraft des Universums. Der Mensch kann die Harmonie mit sich selbst und dem Universum nur erreichen, wenn er lernt, Gott zu lieben. Seine Liebe zu Gott wird ihn dazu befähigen, nicht nur seine Mitmenschen, sondern alles von Gott Geschaffene lieben zu können.

Salafismus/Salafist/in/Salafiya

Die Bezeichnung Salafismus leitet sich vom arabischen Begriff »*as-salaf aš-šāliḥ*« ab, der gemeinhin mit »rechtschaffene Altvordere« übersetzt wird. Damit sind in der Regel die ersten drei Generationen der Muslim/-innen gemeint. Salafisten/-innen sehen sich selbst als authentische Muslime/-innen und titulieren ihre Bewegung als »Salafiya«. Salafist und Salafismus sind Fremdzuschreibungen. Nach eigenem Verständnis meint Salafiya einen Lebensweg, der nur den **Koran**, die Prophetentradition und den Glauben sowie die Lebensweise der Altvorderen als Quellen eines authentischen Islam anerkennt. Doch viele Salafist/-innen wenden sich darüber hinaus bewusst in

den öffentlichen Raum und zielen darauf ab, die Gesellschaft insgesamt zur Frömmigkeit zu bekehren. Die Hinwendung zum öffentlichen Raum kann allerdings eine ideologisierte und politisierte Lesart von Religion nach sich ziehen, nach der es gilt, eine angeblich von Gott vorgegebene, verbindliche, unantastbare und unabänderliche Ordnung des menschlichen Lebens in allen Bereichen von Staat, Recht und Gesellschaft durchzusetzen. Auf den US-Politikwissenschaftler Quintan Wiktorowicz geht eine dreiteilige Kategorisierung des Salafismus zurück, die in der Wissenschaft weitgehend akzeptiert ist. Demnach unterscheiden sich Salafist/-innen nicht so sehr in ihren Glaubensdoktrinen (*Aqida*, arab. *ʿaqīda*), die fest verankert sind, als vielmehr in der Methode (*Manhaj*, arab. *manḥaǧǧ*), die festlegt, wie Glaubensgrundsätze auf verschiedene Bereiche des Lebens und im Umgang mit der Gesellschaft angewendet werden sollen. Demnach gibt es:

1. »Purist/-innen«: Sie betonen die nicht-gewalttätigen Methoden der Verkündung, Purifizierung und Erziehung.
2. »Politische Salafist/-innen«: Sie heben die Anwendung salafistischer Glaubensgrundsätze für die Politik hervor.
3. »Dschihadist/-innen«: Sie nehmen eine offen militante Position ein und argumentieren, dass die gegebenen Umstände Gewalt und Revolution erfordern.

Die Sicherheitsbehörden folgen, trotz vieler Überschneidungen, dieser Dreiteilung. Die Gruppe der »politischen Salafist/-innen« und der »Dschihadist/-innen« stehen unter Beobachtung von Polizei und Verfassungsschutz.

Sassanidisches Reich, Sassaniden

In der Spätantike erstreckte sich das Reich der Sassaniden über Gebiete der heutigen Staaten Iran, Irak, Aserbaidshan, Turkmenistan, Pakistan und Afghanistan. Es existierte vom Jahre 224 bis zu den arabischen Eroberungen in den Jahren 642–651. Das Sassanidenreich war über Jahrhunderte eine Großmacht und Rivale des oströmischen Reiches, Byzanz.

Scharia

(arab. *šarīʿa*, »Weg«). Die Scharia wird mit »Islamisches Recht« übersetzt. Dabei handelt es sich aber nicht um ein kodifiziertes Rechtssystem, sondern um ein Regelwerk, das sich stets im Wandel befindet. Die Scharia hat zunächst die Aufgabe, den Gottesbezug zu definieren, ähnlich dem *Nominatio dei*, wonach auf »Gott« als diejenige Instanz verwiesen wird, vor welcher der Mensch Verantwortung tragen muss und über die er nicht nach seinem Ermessen verfügen kann. Die islamische Gelehrsamkeit des Mittelalters hat »klassische fünf Güter« definiert, denen religiöse, soziale, moralische und rechtliche Normen unterzuordnen sind: der Schutz des Lebens, des Eigentums, der Vernunft (Bildung), des Glaubens und der Familie.

Schiiten

(arab. *aš-šīʿa*, »Anhängerschaft, Partei, Gruppe«). Die beiden großen islamischen Glaubensrichtungen der **Sunniten** (1,3 bis 1,5 Milliarden) und der **Schiiten** (150 bis 250 Millionen) gehen auf die Abspaltung der Parteigänger Alis (*šīʿa Ali*) — beginnend ab der Mitte des

7. Jahrhunderts — zurück. Ali war der Schwiegersohn **Muhammads** und gilt für Schiiten als der einzig legitime Nachfolger des **Propheten**. Innerhalb der Schiʿa entwickelten sich unterschiedliche Strömungen (Imamiten/Zwölferschiiten, Aleviten, Alawiten, Zaiditen, Drusen u. a.) und verschiedene Rechtsschulen. Die Sunniten wiederum unterteilen sich hauptsächlich in vier große Rechtsschulen (Hanafiten, Schafiten, Malikiten, Hanbaliten).

Sechs Glaubenssätze

Im Islam spricht man von den sechs Glaubenssätzen, die aus Sure 4:136 abgeleitet wurden. Es ist der Glaube an den einzigen Gott, seine Engel, seine Offenbarungen (Thora, Evangelien, **Koran**), seine **Propheten** (darunter Adam, Abraham, Moses, Jesus und **Muhammad**), an die Vorherbestimmung und den Tag der Auferstehung.

Sufismus / Sufitum

Europäische Bezeichnung für den islamischen Terminus Tasawwuf (*taṣawwuf*), der Lehre von der Einheit alles Seienden. Der Begriff bezeichnet die islamische Mystik. Tasawwuf leitet sich etymologisch vermutlich entweder von *ṣafā* ab, das »rein sein« bedeutet, oder auch von *ṣūf* (»Wolle«), da traditionell die Gewänder dieser Asketen aus Wolle waren. Einen Anhänger des Sufismus bezeichnet man als Sufi (Pl. *Sufis*, abgeleitet von arabisch *ṣūfiya*, Pl. *ṣūfiyyūn*). Meditative Übungen und Gottgedenken (z. B. Anrufen der Gottesnamen) sollen von Unkenntnis bzw. Unwissenheit, Aberglauben, Dogmatismus, Egoismus oder Fanatismus befreien — unabhängig von Beschränkungen durch die soziale Schicht, Ethnie. Traditionell sind Sufi-Orden streng hierarchisch

organisierte »Tariqas (arab. *ṭarīqa*)« unter Leitung eines Scheichs.

Sunna

(arab., »Brauch, gewohnte Handlungsweise«). In der islamischen Jurisprudenz und Traditionswissenschaft bezieht sich Sunna auf die gewohnte Handlungsweise des Propheten **Muhammad**. Diese ist in den Prophetenüberlieferungen (→ **Hadith**), der zweitwichtigsten islamischen Quelle nach dem **Koran**, niedergeschrieben. Sie ist neben dem Koran Grundlage der allgemeinen islamischen Rechtsprechung, der **Scharia**.

Sunniten

(abgeleitet von **Sunna**, »Brauch/Gewohnheit«). Die beiden großen Glaubensrichtungen der Sunniten (1,3–1,5 Milliarden) und der **Schiiten** (150 bis 250 Millionen) gehen auf die Abspaltung der Parteigänger Alis (*šīʿa Ali*) ab der Mitte des 7. Jahrhunderts zurück. Im Sunnitentum haben sich ab dem 8. Jahrhundert vier große Rechtsschulen entwickelt: die hanafitische, schafitische, malikitische, hanbalitische.

Taqiyya

(arab. *taqīya*) bedeutet wörtlich »Furcht bzw. Vorsicht« und bezieht sich auf Gefahrenabwehr bzw. (Selbst)Schutz. Es leitet sich von der Wurzel *waqā* ab: »etwas beschützen, in achtnehmen, Gefahr abwehren«. Während der Entstehungszeit des Islams in **Mekka** wurden einige Muslim/-innen auf Weisung der Anführer der **Quraisch** gequält und gefoltert, um sie zum Polytheismus zurück zu führen. In dieser äußersten Notsituation haben manche

ihren Glauben geleugnet. Nach muslimischer Lehrmeinung wird Taqiyya, die Leugnung des Glaubens, als zulässiger Ausweg gesehen, um sich selbst, Angehörige und Eigentum vor Gefahr und Vernichtung zu schützen.

Islamfeindliche und antisemitische Kreise verdächtigen Muslim/-innen und Juden/Jüdinnen oftmals der Lüge und Falschaussage, mit denen diese ihre vermeintlich wahren Absichten (Weltherrschaft, Islamisierung Deutschlands) verbergen wollen. Im muslimischen Kontext dient diesen Kreisen der historische Begriff Taqiyya als Beweis, dass »die Muslime« über eine ausgeklügelte Strategie verfügen würden, um »Andersgläubige hinter das Licht zu führen«.

Ulama

(arab. *‘ulamā’*, Pl. von *‘ālim*, »Wissender«) ist das arabische Wort für Religionsgelehrte.

Umayyaden

Die Umayyaden waren eine Familie des arabischen Stammes der **Quraisch** aus **Mekka**. Angehörige der Familie herrschten von 661 bis 750 n. Chr. als Kalifen von Damaskus aus über das damals noch junge islamische Reich. Sie begründeten die erste dynastische Herrscherfolge der islamischen Geschichte.

Umma

(arab. *‘umma*, Pl. *‘umam*, »Gemeinschaft«) bezeichnet die Gemeinschaft, das Soziale. Im religiösen Kontext versteht man darunter die Gemeinschaft der Muslim/-innen bzw. die islamische Gemeinde. Im **Koran** werden auch nichtreligiöse Gemeinschaften als *‘umma* bezeichnet. Im modernen Sprach-

gebrauch bedeutet *‘umma* häufig »Nation«, wie z. B. in Vereinte Nationen.

Ungläubige/Kafir

Der arabische Begriff Kafir (arab. *kāfir*, Pl. *kuffār*) bezeichnet Ungläubige oder auch »Gottesleugner«. Im **Koran** werden damit die polytheistischen Gegner/-innen **Muhams** bezeichnet. Hingegen werden Christ/-innen und Juden/Jüdinnen im **Koran** mit »Angehörige des Buches« (arab. *ahl al-kitāb*) tituiert. Trotz teilweise polemischer Passagen im **Koran** gegen bestimmte Formen innerhalb des Judentums oder Christentums gibt es viele wertschätzende Aussagen und eine anerkennende Grundhaltung. Mit »Buch« sind neben dem **Koran** die Thora und die Evangelien, also Gottes Offenbarungen, gemeint. Die islamische Rechtstradition hat den Begriff weiter ausdifferenziert. Christ/-innen und Juden/Jüdinnen hatten nicht den vollwertigen Status, sondern galten als »Schutzbefohlene« (dhimmis), denen in der Regel Religionsfreiheit und Rechtssicherheit zugestanden wurde, andere Rechte (z. B. Steuererleichterungen) aber nicht.

Wadud, Amina

(*1952) ist Buchautorin, Theologin und Professorin für Islamwissenschaften an der Universität in Richmond, USA. Wadud argumentiert auf Grundlage des Islams für eine Gleichstellung der Frauen. Ihre bekanntesten Bücher »Qur’an and Women« und »Inside the Gender Jihad« sind Standardwerke innerhalb der islamischen Frauenforschung.

Wahhabismus

Der Wahhabismus entstand auf der arabischen Halbinsel. Die Verbun-

denheit mit dem Königshaus Saud gehört seit dem 18. Jahrhundert zu den Wesensmerkmalen des Wahhabismus. Sie geht zurück auf einen wechselseitigen Treueeid, den Ibn Abd al-Wahhab (Muhammad ibn Abd al-Wahhab, 1702–1792) und der Emir Muhammad Ibn Saud einander leisteten. Der Pakt zielte auf die Errichtung eines Staats, bei dem der Emir für die politischen, militärischen und Ibn Abd al-Wahhab für die religiösen Angelegenheiten zuständig sein sollten. Muhammad Ibn Abd al-Wahhab entwickelte eine Lehre, deren Kern die rigide Anwendung von Rechtsvorschriften und eine extreme Definition des Monotheismus war. Der **Salafismus** der Gegenwart verdankt dem Wahhabismus die strenge dogmatische Ausrichtung, das enge Monotheismusverständnis und die damit einhergehende Abneigung gegen **Sufis** (islamische Mystiker), **Schiiten** und Nichtmuslime/-innen.

Wahrer Islam

ist ein Narrativ von Islamist/-innen und Salafist/-innen. Sie projizieren in die Frühzeit des Islams eine vollkommene Gesellschaft, die es heute wiederherzustellen gelte. Für sich nehmen sie in Anspruch den »wahren Islam« verwirklichen zu wollen. Damit grenzen sie sich gegen andere Auslegungen innerhalb des Islams ab und betonen zugleich den Exklusivismus: die eigene Religion sei die einzig richtige. Sicherlich gibt es innerhalb des Islams — ähnlich wie in anderen Religionsgemeinschaften — Gruppen und Menschen, die keine Islamist/-innen sind, und ebenfalls eine exklusive Sicht auf die eigene Religion vertreten. Allerdings ist der Topoi vom »wahren Islam« ein sehr häufiges und herausragendes Narrativ gerade in der islamistischen und **salafistischen** Szene.

**BEGRIFFSWELTEN ISLAM
DIE WEBVIDEOREIHE AUF DVD**

Fehlt die DVD?

**Alle Videos finden Sie auch in der bpb-Mediathek
<https://www.bpb.de/mediathek/221931/>**

8 Filme

Gesamtlaufzeit: 57:30 Minuten

Untertitel:

Deutsch, Englisch, Arabisch

Audiodeskription

Gebärdensprache

www.bpb.de/begriffswelten-islam