



# Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe



**ISLAMISCHE RELIGION DITIB HESSEN  
(SUNNITISCH) Ausgabe 2025**

**Impressum****Herausgeber:**

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB)  
Luisenplatz 10  
65185 Wiesbaden  
Telefon: 0611 368-0  
E-Mail: [poststelle.hmkb@kultus.hessen.de](mailto:poststelle.hmkb@kultus.hessen.de)  
Internet: <https://kultus.hessen.de>

**Stand:**

Ausgabe 2025, Stand 01.08.2025

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorbemerkung .....</b>	<b>4</b>
<b>1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium.....</b>	<b>5</b>
1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium.....	5
1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums .....	7
1.3 Überfachliche Kompetenzen .....	9
<b>2. Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Fachs .....</b>	<b>13</b>
2.1 Beitrag des Faches zur Bildung .....	13
2.2 Kompetenzbereiche .....	15
2.3 Strukturierung der Fachinhalte .....	18
<b>3. Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte .....</b>	<b>23</b>
3.1 Einführende Erläuterungen .....	23
3.2 Bildungsstandards .....	24
3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder .....	26

**Hinweis:** Anregungen zur Umsetzung des Kerncurriculums im Unterricht sowie weitere Materialien abrufbar im Internet unter: [Kerncurricula | kultus.hessen.de](http://Kerncurricula | kultus.hessen.de)

## **Vorbemerkung**

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium trat zum Schuljahr 2016/17 in Kraft und ist seither Grundlage eines kompetenzorientierten Oberstufenunterrichts zur Vorbereitung auf das hessische Landesabitur. Den Fächern Mathematik, Deutsch und den fortgeführten Fremdsprachen (Englisch, Französisch) liegen dabei die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zugrunde. Den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik liegen die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 zugrunde.

Die politischen Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen vom 15.10.2020 (Beschluss der KMK vom 15.10.2020) in Verbindung mit der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 06.06.2024) bedingen eine Ausweitung der für das schriftliche Abitur prüfungsrelevanten Themen und Inhalte auf das Kurshalbjahr Q4, das vor den Osterferien endet.

Dies macht eine Anpassung der Kerncurricula der gymnasialen Oberstufe in allen Abiturprüfungsfächern notwendig. Die Änderungen betreffen die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Q4 sowie gegebenenfalls notwendige Anpassungen in den vorherigen Kurshalbjahren.

## 1 Die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium

### 1.1 Ganzheitliches Lernen und Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt und auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Lernende, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, wollen auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sein. Erwarten können sie daher einen Unterricht, der sie dazu befähigt, Fragen nach der Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunft zu stellen und orientierende Antworten zu finden. Sie benötigen Lernangebote, die in sinnstiftende Zusammenhänge eingebettet sind, in einem verbindlichen Rahmen eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und Raum für selbstständiges Arbeiten schaffen. Mit diesem berechtigten Anspruch geht die Verpflichtung der Lernenden einher, die gebotenen Lerngelegenheiten in eigener Verantwortung zu nutzen und mitzugestalten. Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.

Für die Lernenden stellen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium ein wichtiges Bindeglied zwischen einem zunehmend selbstständigen, dennoch geleiteten Lernen in der Sekundarstufe I auf der einen Seite und dem selbstständigen und eigenverantwortlichen Weiterlernen auf der anderen Seite dar, wie es mit der Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung verbunden ist. Auf der Grundlage bereits erworbener Kompetenzen zielt der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung. Dabei gilt es in besonderem Maße, flankiert durch Angebote zur beruflichen Orientierung, die Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu stärken sowie die Bereitschaft zu beständigem Weiterlernen zu wecken, damit die jungen Erwachsenen selbstbewusste, ihre Neigungen und Stärken berücksichtigende Entscheidungen über ihre individuellen Bildungs-, Berufs- und Lebenswege treffen können. So bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse – den Lernenden kann so die ihnen zukommende Verantwortung für Staat, Gesellschaft und das Leben zukünftiger Generationen bewusst werden. Auf diese Weise nehmen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium den ihnen in den §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgegebenen Erziehungsauftrag wahr.

Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium differenziert die Inhalte und die Lern- und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiter aus. So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung beziehungsweise Erweiterung von Sprachkompetenz. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ein breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen hilft dabei, unterschiedliche, auch interkulturelle Horizonte des Weltverständens zu erschließen. Aus

dieser Handlungsorientierung leiten sich die didaktischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ab:

- sich aktiv und selbstständig mit bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen auseinanderzusetzen,
- wissenschaftlich geprägte Kenntnisse für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen zu nutzen,
- Inhalte und Methoden kritisch zu reflektieren und daraus folgend Erkenntnisse und Erkenntnisweisen auszuwerten und zu bewerten,
- in kommunikativen Prozessen sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus der Expertenperspektive zu agieren.

Lernende begegnen der Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Ganzheitliche schulische Bildung eröffnet den Lernenden daher unterschiedliche Dimensionen von Erkenntnis und Verstehen. Sie reflektieren im Bildungsprozess verschiedene „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“<sup>1</sup>, die sich – in flexibler beziehungsweise mehrfacher Zuordnung – in den Unterrichtsfächern und deren Bezugswissenschaften wiederfinden:

- (1) eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik),
- (2) ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache/Literatur, Musik/bildende und theatrale Kunst/physische Expression),
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie, Recht, Wirtschaft, Gesundheit und Soziales),
- (4) einen Modus, in dem „Probleme konstitutiver Rationalität“ behandelt werden und über „die Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ nachgedacht wird (Religion, Ethik und Philosophie).

Jeder dieser gleichrangigen Modi bietet also eine eigene Art und Weise, die Wirklichkeit zu konstituieren – aus einer jeweils besonderen Perspektive, mit den jeweils individuellen Erschließungsmustern und Erkenntnisräumen. Den Lernenden eröffnen sich dadurch Möglichkeiten für eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit, die durch geeignete Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden.

Die Grundstruktur der Allgemeinbildung besteht in der Verschränkung der oben genannten Sprachkompetenzen und lernstrategischen Fähigkeiten mit den vier „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“ und gibt damit einen Orientierungsrahmen für kompetenzorientierten Unterricht auf Basis der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Mit deren Erreichen dokumentieren die Lernenden, dass sie ihre Kompetenzen und fundierten Fachkenntnisse in innerfachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen verständig nutzen können.

In der Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs verbinden sich sowohl Erwartungen der Schule an die Lernenden als auch Erwartungen der Lernenden an die Schule.

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden adaptiert aus Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius und andere (Herausgeber), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, Seite 113, und Bernhard Dressler: Bildung und Differenzkompetenz, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2/2021, Seite 216, <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/download/281/253>, letzter Abruf: 04.11.2025.

Den Lehrkräften kommt daher die Aufgabe zu,

- Lernende darin zu unterstützen, sich die Welt aktiv und selbstbestimmt fortwährend lernend zu erschließen, eine Fragehaltung zu entwickeln sowie sich reflexiv und zunehmend differenziert mit den unterschiedlichen „Modi der Weltbegegnung und Welterschließung“ zu beschäftigen,
- Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik darin zu unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie fortschreitender Technisierung, beschleunigtem globalen Wandel, der Notwendigkeit erhöhter Flexibilität und Mobilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Aufgabe der Lernenden ist es,

- das eigene Lernen und die Lernumgebungen aktiv mitzugestalten sowie eigene Fragen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst einzubringen und zu mobilisieren; schulische Lernangebote als Herausforderungen zu verstehen und zu nutzen; dabei Disziplin und Durchhaltevermögen zu beweisen; sich zu engagieren und sich anzustrengen,
- Lern- und Beurteilungssituationen zum Anlass zu nehmen, ein an Kriterien orientiertes Feedback einzuholen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, sich neue Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen,
- im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende sich mit komplexen und herausfordernden Aufgabenstellungen, die Problemlösen erfordern, auseinandersetzen, wenn sie dazu angeleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und an der Gestaltung des Unterrichts aktiv mitzuwirken. Solchermaßen gestalteter Unterricht bietet Lernenden Arbeitsformen und Strukturen, in denen sie wissenschaftspropädeutisches und berufsbezogenes Arbeiten in realitätsnahen Kontexten erproben und erlernen können. Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekannten Wissens, in welcher die Suche nach Verständnis bestärkt und Selbstreflexion gefördert wird. Und es bedarf Formen der Instruktion, der Interaktion und Kommunikation, die Diskurs und gemeinsame Wissensaneignung, und auch das Selbststudium und die Konzentration auf das eigene Lernen ermöglichen.

## 1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs. Die Leistungserwartungen werden auf diese Weise für alle, Lehrende wie Lernende, transparent und nachvollziehbar. Das Kerncurriculum ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig: Es nimmt

zum einen die Vorgaben in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch, Französisch) und vom 18.06.2020 in den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie und Physik) und die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 16.03.2023) auf. Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums und mit Blick auf die Abiturprüfung.

Das pädagogisch-didaktische Konzept des ganzheitlichen Lernens und der Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium spiegelt sich in den einzelnen Strukturelementen wider:

**Überfachliche Kompetenzen** (Abschnitt 1.3): Bildung, nicht nur als individueller, sondern auch sozialer Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung verstanden, zielt auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen. Daher sind im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und für das berufliche Gymnasium neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzentwicklung beschrieben.

**Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches** (Abschnitt 2): Der „Beitrag des Faches zur Bildung“ (Abschnitt 2.1) beschreibt den Bildungsanspruch und die wesentlichen Bildungsziele des Faches. Dies spiegelt sich in den Kompetenzbereichen (Abschnitt 2.2 beziehungsweise Abschnitt 2.3 in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Informatik) und der Strukturierung der Fachinhalte (Abschnitt 2.3 beziehungsweise Abschnitt 2.4 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) wider. Die didaktischen Grundlagen, durch den Bildungsbeitrag fundiert, bilden ihrerseits die Bezugsfolie für die Konkretisierung in Bildungsstandards und Unterrichtsinhalten.

**Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte** (Abschnitt 3): Bildungsstandards weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums aus (Abschnitt 3.2). Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer beziehungsweise das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen.<sup>2</sup>

Die Lernenden setzen sich mit geeigneten und repräsentativen Lerninhalten und Themen, deren Sachaspekten und darauf bezogenen Fragestellungen auseinander und entwickeln auf diese Weise die in den Bildungsstandards formulierten fachlichen Kompetenzen. Entsprechend gestaltete Lernarrangements zielen auf den Erwerb jeweils bestimmter Kompetenzen aus in der Regel unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise können alle Bildungsstandards mehrfach und in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erarbeitet werden. Hieraus erklärt sich, dass Bildungsstandards und

<sup>2</sup> In den sieben Fächern, für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012 für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch und vom 18.06.2020 für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie, Physik) vorliegen, werden diese in der Regel wörtlich übernommen.

Unterrichtsinhalte nicht bereits im Kerncurriculum miteinander verknüpft werden, sondern dies erst sinnvoll auf der Unterrichtsebene erfolgen kann.

Die Lerninhalte sind in unmittelbarer Nähe zu den Bildungsstandards in Form verbindlicher Themen der Kurshalbjahre, gegliedert nach Themenfeldern, ausgewiesen, (Abschnitt 3.3). Hinweise zur Verbindlichkeit der Themenfelder finden sich im einleitenden Text zu Abschnitt 3.3 sowie in jedem Kurshalbjahr. Die Thematik eines Kurshalbjahres wird jeweils in einem einführenden Text skizziert und begründet. Im Sinne eines Leitgedankens stellt er die einzelnen Themenfelder in einen inhaltlichen Zusammenhang und zeigt Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzanbahnung auf.

### 1.3 Überfachliche Kompetenzen

Für Lernende, die nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe oder des beruflichen Gymnasiums ein Studium oder eine berufliche Ausbildung beginnen und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, kommt dem Erwerb all jener Kompetenzen, die über das rein Fachliche hinausgehen, eine fundamentale Bedeutung zu. Nur in der Verknüpfung mit personalen und sozialen Kompetenzen können sich fachliche Expertise und nicht zuletzt auch die Bereitschaft und Fähigkeit, für Demokratie und Teilhabe sowie zivilgesellschaftliches Engagement und einen verantwortungsvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen einzustehen, adäquat entfalten.

Daher liegt es in der Verantwortung aller Fächer, dass Lernende im fachgebundenen wie auch im projektorientiert ausgerichteten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte sowie praxisbezogene Studien- und Berufsorientierung. Dabei kommt den Fächern Politik und Wirtschaft sowie Deutsch eine besondere Verantwortung zu, Lernangebote bereitzustellen, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen.

Überfachliche Kompetenzen umspannen ein weites Spektrum. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie um Haltungen und Einstellungen. Mit ihnen stehen kulturelle Werkzeuge zur Verfügung, in denen sich auch normative Ansprüche widerspiegeln.

Im Folgenden werden die anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen als in sich ergänzende und ineinander greifende gleichrangige Dimensionen beschrieben, dem Prinzip „vom Individuum zur Gemeinschaft“ entsprechend:

**a) Personale Kompetenzen:** eigenständig und verantwortlich handeln und entscheiden; selbstbewusst mit Irritationen umgehen, Dissonanzen aushalten (Ambiguitätstoleranz); widerstandsfähig mit Enttäuschungen und Rückschlägen umgehen; sich zutrauen, die eigene Person und inneres Erleben kreativ auszudrücken; divergent denken; fähig sein zu naturbezogenem sowie ästhetisch ausgerichtetem Erleben; sensibel sein für eigene Körperlichkeit und psychische Gesundheit, diese äußern.

Dazu gehören

**emotionale Kompetenzen:** den eigenen emotionalen Zustand erkennen, adressaten- und situationsadäquat ausdrücken können und damit umgehen; aversive oder belastende Emotionen bewältigen (Emotionsregulation); emotionale Selbstwirksamkeit; empathisch auf Emotionen anderer eingehen, anderen vertrauen.

**Motivation/Lernbereitschaft:** sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache fiefern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren; sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache/Fragestellung auf den Grund gehen; (etwas) durchhalten, etwas vollenden; eine Arbeitshaltung kultivieren (sich Arbeitsschritte vornehmen, Arbeitserfolg kontrollieren).

**Lernkompetenz/wissenschaftspropädeutische Kompetenzen:** eigenes Lernen reflektieren („Lernen lernen“) und selbst regulieren; Lernstrategien sowohl der Zielsetzung und Zielbindung als auch der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) anwenden; Probleme im Lernprozess wahrnehmen, analysieren und Lösungsstrategien entwickeln; eine positive Fehler-Kultur aufbauen; sich im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung orientieren; fachliches Wissen nutzen und bewerten und dabei seine Perspektivität reflektieren, dabei verschiedene Stufen von Erkenntnis und Wissen erkennen und zwischen diesen differenzieren, auf einem entwickelten/gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen.

**Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs):** unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (*literacy*): Verkehrssprache, Fachsprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, musisch-künstlerische Fächer, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien; sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen: Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen.

**b) Soziale Kompetenzen:** sich verständigen und kooperieren; Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren; im Team agieren; Konflikte aushalten, austragen und konstruktiv lösen; andere Perspektiven einnehmen; von Empathie geleitet handeln; sich durchsetzen; Toleranz üben; Zivilcourage zeigen: sich einmischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung beziehen.

Dazu gehören

**wertbewusste Haltungen:** um Kategorien wie Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander wissen; ökologisch nachhaltig handeln; mit friedlicher Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung handeln, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen; demokratische Normen und Werthaltungen im Sinne einer historischen Weltsicht reflektieren und Rückschlüsse auf das eigene Leben in der Gemeinschaft und zum Umgang mit der Natur ziehen; selbstbestimmt urteilen und handeln.

**interkulturelle Kompetenz:** Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei sowie im Handeln reflektiert und offen begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben.

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und die vielfältigen damit verbundenen Herausforderungen für junge Erwachsene zielt der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen insbesondere auf die folgenden **drei gesellschaftlichen Dimensionen**, die von übergreifender Bedeutung sind:

**Demokratie und Teilhabe/zivilgesellschaftliches Engagement:** sozial handeln, politische Verantwortung übernehmen; Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen; sich einmischen, mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für Einzelne und/oder das Gemeinwohl engagieren (aktive Bürgerschaft); Fragen des Zusammenlebens der Geschlechter/Generationen/sozialen Gruppierungen/Kulturen reflektieren; Innovationspotenzial zur Lösung gesellschaftlicher Probleme des sozialen Miteinanders entfalten und einsetzen; entsprechende Kriterien des Wünschenswerten und Machbaren differenziert bedenken.

**Nachhaltigkeit/Lernen in globalen Zusammenhängen:** globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren.

#### **Selbstbestimmtes Leben in der digitalisierten Welt:**

**Lernkompetenz:** digitale Werkzeuge zur Organisation von Lernprozessen nutzen (zum Beispiel Dateiablage, zielgerechte Nutzung von Programmen, Recherche, Gestaltung, Zugriff auf Arbeitsmaterialien über das Internet beziehungsweise schulische Intranet); digitale Bearbeitungswerzeuge handhaben und zur Ergebnisdarstellung nutzen; beim Lernen digital kommunizieren und sich vernetzen (zum Beispiel über Messengerdienste, Videochats) sowie sich gegenseitig unterstützen und sich dabei gegenseitig Lern- und Lösungsstrategien erklären. Medienkompetenz ist heutzutage genauso wichtig wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Digitalisierung spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von digitalen Medien und bereitet die Schülerinnen und Schüler auf die sich ständig verändernde Lebenswelt vor. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten wie das Strukturieren und Modellieren, Implementieren, Kommunizieren und Darstellen sowie Begründen und Bewerten. Diese Kompetenzen bilden eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die Anpassung an den Wandel in der Digitalisierung.

Die Lernenden sollen die Funktionsweise und Struktur von Informatiksystemen verstehen, diese konstruieren können und sich mit den Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung, Medienerziehung und Gesellschaft auseinandersetzen. Dabei stellt der Umgang mit Informatiksystemen und Digitalisierungs-Werkzeugen eine grundlegende Qualifikation für die Teilhabe an der Gesellschaft und insbesondere in der Berufswelt dar. Prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, wie zum Beispiel Daten und ihre Spuren, Computerkompetenz, algorithmisches Problemlösen und automatisierte Prozesse, sind Bestandteil des Unterrichts.

**Personal/Sozial:** den Einfluss von digitaler Kommunikation auf eigenes Erleben, soziale Interaktion und persönliche Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren; damit verbundene Chancen und Risiken erkennen; Unterschiede zwischen unmittelbaren persönlichen Erfahrungen und solchen in „digitalen Welten“ identifizieren; in der mediatisierten Welt eigene Bedürfnisse wahrnehmen und Interessen vertreten; Möglichkeiten und Risiken digitaler Umgebungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Alltag, soziale Beziehungen, Kultur,

Politik) kennen, reflektieren und berücksichtigen: zum Beispiel in sozialen Medien; Umgangsregeln bei digitaler Interaktion kennen und anwenden; Urheberrechte wahren; auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handeln, das heißt unter anderem einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Wahrung der Privatsphäre und Teilhabe an einer globalisierten Öffentlichkeit praktizieren.

## 2. Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Fachs

### 2.1 Beitrag des Faches zur Bildung

Das Fach Islamische Religion stellt einen konfessionellen Religionsunterricht nach Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes (GG) dar. Ziel des islamischen Religionsunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer religiösen Habitualisierung zu unterstützen. In der gymnasialen Oberstufe des islamischen Religionsunterrichts steht der intensivere Reflexionsanspruch der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler im Fokus. Durch Vertiefung der in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen werden die Lernenden in ihrer religiösen Bildung unterstützt und zum eigenständigen und verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in einer pluralen Welt befähigt.

Der Koran wird aus gläubiger Perspektive heraus als „Rede“ oder „Wort“ Gottes (12:1-3, 42:7)<sup>3</sup> verstanden. Er bildet gemeinsam mit den vorbildlichen Handlungsweisen (*sunna*) und weisheitlichen Überlieferungen (*hadīt*) Muhammads (ﷺ)<sup>4</sup>, des Gesandten Gottes, den zentralen Bezugspunkt für das Nachdenken über die Welt im Zusammenhang mit religiöser Erfahrung. Der Koran entwirft den Islam als konkreten Lebensstil und als spirituellen Weg (*šir'a, minhāj*) (5:48, 49:14-15) und unterstreicht die Existenz religiöser Vielfalt als Ausdruck des menschlichen freien Willens (10:19, 11:118). Er vertritt den Anspruch auf Gültigkeit und Wahrheit als Vervollkommnung und Erfüllung vorausgegangener religiöser Lehren (3:19 und 110, 5:48, 21:92, 23:52), betont dabei aber die Notwendigkeit von Verständigung und Toleranz (2:62, 2:136, 2:256, 16:125). Die religiösen Thematiken der Schrift gruppieren sich um die in der *al-Fātiha*, der ersten Sure des Korans, entfalteten Zentralmotive des sich mitteilenden Gottes als dem Herrn der Welten, dem Gnädigen, dem Barmherzigen und dem Richter des Gerichtstages (1:1-4).

Die theologische Anthropologie des Islams formuliert wichtige Grundlagen für das muslimische Verständnis von Bildung und Erziehung. Sie sieht den Menschen als frei und verantwortlich in die Welt gestellt (2:30), zugleich aber auch als von Gott getragen (2:22, 17:70). In der Erkenntnis der scheinbaren Unfertigkeit und Schwäche des Menschen (4:28, 20:115) liegt das Entwicklungspotenzial seiner Kraft (31:17). Das Dasein und dessen bisweilen krisenhafte Bewältigung (12:53, 75:2, 90:5-6) sind von Gott gegeben und vorgesehen und bedingen einen lebenslangen Lernweg, dessen Ziel die Erkenntnis und Liebe Gottes und die Heimkehr zu ihm sind (89:27-30).

Der Koran verortet pädagogisches Handeln in das Spannungsfeld zwischen Fördern und Fordern, zwischen Führen und Loslassen (31:12-19). Das Mensch-Sein ereignet sich aus schöpfungstheologischer Sicht des Islams als Prozess der Mensch-Werdung. Es gründet in der freien Entfaltung eines gegebenen Potenzials zwischen Selbst- und Mitverantwortung

<sup>3</sup> In Klammern stehen Hinweise auf Referenzstellen im Koran sowie arabische Fachbegriffe aus der islamischen Bildungslehre. Sie spezifizieren die jeweils davor erwähnte deutsche Bezeichnung. Die Referenzstellen sind stets im erweiterten Kontext der gesamten Textstelle zu sehen. Es kann je nach Ausgabe des Korans zu leichten Abweichungen in der Zählweise der Verse kommen.

<sup>4</sup> Das arabische Signé hinter dem Namen Muhammad bedeutet *ṣallal-lāhu 'alaihi wa sallam* („Der Segen und der Frieden Gottes seien mit Muhammad.“); muslimischer Sitte gemäß erfolgt der Segensspruch hörbar oder auch still, wann immer der Name Muhammads erwähnt wird. Andere prophetische Gestalten des Korans erhalten einen ähnlichen Segensspruch ('alaihis-salām); auf die typografische Markierung im vorliegenden Dokument wurde verzichtet.

zusammen mit Gottes Hilfe. Grundlage dieser Entwicklung ist die Verschränkung der persönlichen Beziehung des Menschen zu Gott (2:186) und zur sozialen Umwelt (3:103, 3:110). Die Beziehung von Gott und Mensch verändert sich, wenn sich die Begegnung mit Gott auch in der zwischenmenschlichen Begegnung ereignet.

Für den Mitmenschen da zu sein, ist ein wichtiges islamisches Prinzip (30:21-22, 4:36, 2:177, 49:13). Dabei geht es um Empathiefähigkeit und positive Handlungsbereitschaft ungeachtet der menschlichen Unterscheidungen nach sichtbaren Merkmalen gruppenbezogener Zugehörigkeiten (zum Beispiel Herkunft, Aussehen, Lebensstil, Sprache, kulturelle Praxis, ökonomischer Status oder Geschlecht). Hier spiegelt sich die menschliche Daseinsbereitschaft für Gott (*'ibāda*) als Grundlage der islamischen Sozialethik, die zugleich eines der zentralen Bildungsziele des Islams ist.

Aus der pädagogischen Anthropologie des Islams heraus lassen sich weitere kategoriale Leitmotive für Erziehung und Unterricht gewinnen, etwa die Stärkung der Urteilskraft (*taḥkīm*) auf der Grundlage zuverlässiger Informationsbestände (*ta'līm*), die Befähigung zur Selbstführung der Person auf selbst verantwortete Ziele hin (*tazkiya*) und zur bewussten sozialen und religiösen Selbstverortung (*tasāwin*), die Förderung des Zutrauens in Gott und in sich selbst (*tawakkul*), die Einübung der Achtsamkeit vor Gott, der Welt, den Mitmenschen und sich selbst gegenüber (*taqwā*), die Bereitschaft zu Einvernehmen (*tafāhūm*) und Solidarität (*tadāmun*) mit der mitmenschlichen Gemeinschaft, die Fähigkeit, Andersartigkeit auszuhalten (*tasāmuḥ al-tabāyun*) sowie die Schulung der religiösen Sprachfertigkeit (*kalāma, bayān*).

Dabei handelt es sich um theologisch begründete fachspezifische Kategorien, die zugleich im weiteren Sinne überfachliche Kompetenzen ansteuern. Der islamische Religionsunterricht unterstützt die persönliche Orientierung in der eigenen Religion und darüber hinaus das interkulturelle und interreligiöse Lernen, indem er die Kompetenz der Kommunikation über die eigene Religiosität stärkt. Damit fördert das Fach insgesamt die Fähigkeit zu verantwortlicher Teilhabe an der demokratischen, rechtsstaatlich verfassten und religiös wie kulturell pluralen Zivilgesellschaft. Dazu gehört, Themen wie Terrorismus, Radikalismus, Extremismus, Rassismus und Antisemitismus offensiv zu thematisieren. Hier wirkt der islamische Religionsunterricht präventiv, indem er versachlicht, den Perspektivenwechsel einübt, dialektische Kompetenzen adressiert und Empathie stärkt. Er fordert eine klare Haltung gegen gewaltverherrlichende und menschenfeindliche Ideologien ein.

Die religiöse Bindung bleibt stets selbst verantwortete Bindung des einzelnen Menschen: Der Glaube ist im Islam sowohl Gabe Gottes als auch Entschiedenheit der Person. Das Fach zielt damit auch auf die lebensweltliche Orientierung in den jugendlichen Sozialräumen im Sinne ihrer ästhetischen, ethischen und moralischen Bildung. Hierbei spielt das identitätsbildende Umfeld eine relevante Rolle im Alltagsbezug der Schülerinnen und Schüler: Familie; Peer-Group; virtuelles Netzwerk (Soziale Medien); ethnische, sprachräumliche oder anders konnotierte Eigengruppe (In-Group); Nachbarschaft; Schule oder Kommune. Grundlage des Fachs ist deshalb eine Unterrichtsdidaktik, welche die Fragen und Interessen der Lernenden aufgreift, auf Diskursfähigkeit abzielt und zur zivilgesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe auch aus Motiven des Glaubens und der religiösen Überzeugung heraus befähigt.

Der islamische Religionsunterricht leistet im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule sowohl einen Beitrag zur muslimischen Glaubensbefähigung im engeren als auch zur religiösen Bildung im weiteren Sinne. Insofern trägt der islamische Religionsunterricht zu Kultur und

Ethos im persönlichen Umgang mit dem Immanenten und Transzendenten bei, so, wie dies durch die Verbürgungen für religionsbezogene Freiheiten im Deutschen Grundgesetz geschützt ist und damit als Bildungsauftrag der Schule Gestalt angenommen hat.

Die Landesreligionsgemeinschaft folgt der māturīdischen theologischen Lehrtradition des Islams, in der Glaube und Vernunft kritisch zueinander gewichtet werden. Die Menschlichkeit als Maßgabe dieser Gewichtung hat ihren Niederschlag in der ḥanafītischen Rechtsschule gefunden. Die daraus resultierende religiöse Normativität verlangt den Einklang mit den Bestimmungen und Werten des Grundgesetzes sowie mit Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Freiheit als gesellschaftlicher Grundordnung. Das ist für den islamischen Religionsunterricht fachlich und pädagogisch unverhandelbar bindend.

## 2.2 Kompetenzbereiche

Der islamische Religionsunterricht knüpft an den in der Sekundarstufe I erworbenen fünf Kompetenzbereichen an und vertieft diese. Diese fünf Kompetenzbereiche ermöglichen die Anlage personaler und theologischer Kompetenzen zwischen Erfahrungsorientierung und fachlicher Regelleitung. Dabei unterstützen sie die Erschließung von religiösen Dimensionen zwischen Tradierung und situativer Erfahrung hin auf verantwortungsethische Haltungen. Ferner helfen sie, religiöse Sprache zwischen persönlichem Ausdruck und theologischer Fachsprache zu formulieren und entsprechende Diskurse zu gestalten.

Mit Blick auf kommunikative Kompetenz als Unterrichtsprinzip geht es um die Aushandlung von Erfahrungen, Erkenntnissen, Hoffnungen und Interessen im Spannungsfeld von Islam als Symbol- und Deutungssystem und anderen bestehenden Normen- und Wertehorizonten, von Selbstwirksamkeitserfahrung und Weltbildgenese und von religiöser Gemeinschaft und gesellschaftlicher Solidargemeinschaft. Diese fünf Dimensionen haben sich zudem als Strukturhilfe für das Gespräch zwischen den Religionen bewährt.

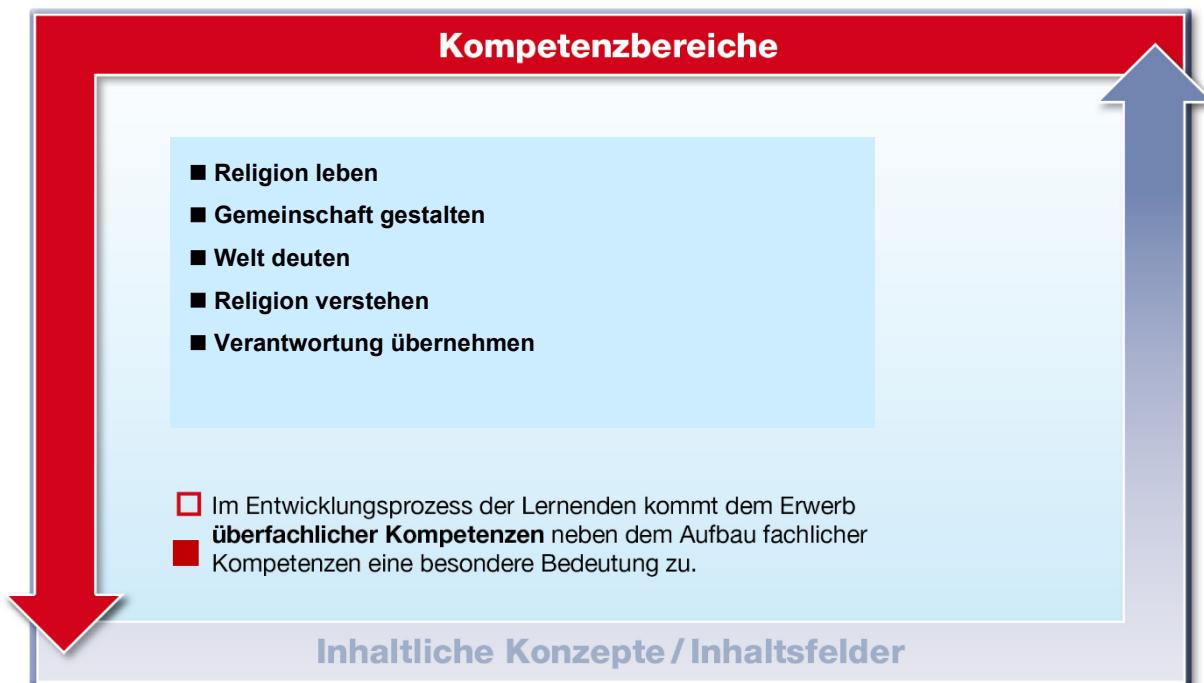


Abbildung 1: Kompetenzbereiche des Fachs Islamische Religion

## Die Kompetenzbereiche

### Religion leben

Dieser Kompetenzbereich berührt Religion in der Dimension von Islam als Religion und Lebensweise. Die Lernenden setzen sich mit religionsbezogenen Praxen des Islams und mit der individuellen religiösen Lebensführung auseinander. Sie gewinnen systematisierte Kenntnisse über den Islam hinsichtlich seiner Lehren und seiner fachsprachlichen Grundlagen, setzen sich mit diesen auseinander und lernen die Anwendung dieser Grundlagen. Sie bearbeiten und bewerten Aspekte der spirituellen, kulturellen und ästhetischen Dimension des Islams, erörtern Fragen religiöser Orientierung und erfahren die wegweisende Beschaffenheit der Religion.

### Gemeinschaft gestalten

Dieser Kompetenzbereich berührt Religion in der Dimension von Institution. Die Lernenden bearbeiten Fragen der religionsbezogenen Vergemeinschaftung und der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Islams in sozialer, historischer und kulturräumlicher Dimension. Das betrifft Religionsgemeinschaft als Fest- und Ritual-, als Erinnerungs- und Hoffnungs- sowie als Konsens- und Kontroversgemeinschaft. Sie gewinnen Einblick in die religiösen und sozialen Aufgabenbereiche der Moschee und setzen sich mit Aspekten der Gestaltung muslimischen Gemeindelebens und der eigenen Teilhabe auseinander. Zusätzlich erlernen sie akademische und nichtakademische Handlungs- und Berufsfelder mit islam-theologischen Bezug, die dabei

helfen, eigene Perspektiven der aktiven Mitgestaltung des muslimischen Lebens zu erschließen.

### **Welt deuten**

Dieser Kompetenzbereich berührt Religion in der Dimension von Interpretation. Die Lernenden erörtern im Islam tradierte Deutungen der Welt und setzen sie in Beziehung zu persönlichen religions- und glaubensbezogenen Perspektiven sowie zu anders-religiösen oder philosophischen Weltanschauungen. Sie lernen exemplarisch Grundlagen der islamisch-theologischen Auslegung des Korans und anderer religiös bedeutsamer Zentralschriften des Islams kennen und wenden sie an exemplarischen Texten an. Sie beschäftigen sich mit der theologischen Erschließung von Sinnfragen und können diese in Religionsgesprächen anwenden.

### **Religion verstehen**

Dieser Kompetenzbereich berührt Religion in der Dimension von Infragestellung. Die Lernenden nähern sich der Frage nach der Plausibilisierung von Religion aus unterschiedlichen propädeutischen und exegetischen Perspektiven heraus. Sie lernen islamisch-theologische sowie religionswissenschaftliche Modelle und Theorien zu Entstehung und Funktion von Religion kennen und setzen sich mit dezidiert religionskritischen Positionen auseinander. Sie erlernen über die dialektische Herangehensweise die reflektierte Abwägung und Formulierung des eigenen Standpunktes.

### **Verantwortung übernehmen**

Dieser Kompetenzbereich berührt Religion in der Dimension von Intentionalität. Die Lernenden setzen sich mit Fragen religiöser Handlungsmotive im gesellschaftlichen Kontext auseinander. Sie gewinnen Einblick in grundlegende Elemente der islamischen Normen- und Methodenlehre. Sie erörtern ethische und moralische Aspekte des Handelns mit besonderem Bezug zu islamisch begründeten Prinzipien und persönlich verantworteten Handlungsabsichten sowohl in der rechtsstaatlich verfassten und pluralen Zivilgesellschaft als auch in der von ökologischer Bedrohtheit und sozialen Ungleichheiten geprägten globalisierter Welt. Die Lernenden nehmen sich als verantwortliche Subjekte in unterschiedlichen Beziehungen wahr.

### **Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen**

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vgl. § 7 Abs. 7 OAVO13). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vergleiche § 6 Abs. 4 HSchG), zu berücksichtigen. So können Synergienmöglichkeiten ermittelt und genutzt

werden. Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür, Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben.

Damit sind zum einen Unterrichtsvorhaben gemeint, die mehrere Fächer gleichermaßen berühren und unterschiedliche Zugangsweisen der Fächer integrieren. So lassen sich z. B. in Projekten – ausgehend von einer lebensweltlich relevanten Fragestellung – fachübergreifend und fächerverbindend und unter Bezugnahme auf die drei herausgehobenen überfachlichen Dimensionen komplexere inhaltliche Zusammenhänge und damit Bildungsstandards aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Fächer erarbeiten (vergleiche Abschnitt 1.3). Zum anderen können im Fachunterricht Themenstellungen bearbeitet werden, die – ausgehend vom Fach und einem bestimmten Themenfeld – auch andere, eher benachbarte Fächer berühren. Dies erweitert und ergänzt die jeweilige Fachperspektive und trägt damit zum vernetzten Lernen bei.

## 2.3 Strukturierung der Fachinhalte

Im Folgenden werden drei Systematiken angezeichnet, die bei der Unterrichtsvorbereitung im Sinne der didaktischen Analyse helfen: **Leitperspektiven**, **Inhaltskategorien** und **methodische Kategorien** des islamischen Religionsunterrichts. Die Systematiken dienen dazu, die abstrakten Ebenen der Kompetenzen und der Bildungsstandards einerseits und der thematischen Struktur und der konkreten unterrichtlichen Operationalisierung andererseits miteinander zu verbinden. Zudem helfen sie dabei, die Bereiche von Bekenntnis und Erkenntnis präziser zu fassen und voneinander zu unterscheiden. Sie verbinden die lebensweltliche Erfahrungsebene mit einer metatheoretischen Reflexionsebene. Es kann an dieser Stelle hilfreich sein, für die konkrete Unterrichtsarbeit einzelne Elemente der aus der Frühzeit des Islams tradierten inhaltlichen Systematiken im Blick zu behalten – etwa die Grundlagen der Religionslehre (*uṣūl ad-dīn*), die Koranwissenschaften (*‘ulūm al-qur’ān*), die Hadithwissenschaften (*‘ulūm al-hadīt*), die Intentionalität der islamischen Normen- und Methodenlehre (*maqāṣid aš-ṣarī‘a*), Jurisprudenz (*fiqh*), die Theologie (*kalām*), oder die Mystik (*taṣawwuf*).

### 2.3.1 Leitperspektiven

Für die an Kompetenzen orientierte unterrichtliche Strukturierung und Bearbeitung der Themen und Inhalte im Fach Islamische Religion werden drei Leitperspektiven formuliert, welche Orientierungslinien für den Unterrichtsdiskurs einführen. In diesem Sinne stellen sie fachwissenschaftliche Unterrichtsprinzipien (islamisch-theologische Kompetenzen) dar und helfen, die thematische Bearbeitung der Inhaltsfelder didaktisch-analytisch zu präzisieren. Die Leitperspektiven beruhen auf einem grundlegenden Konsens über die Grenzen unterschiedlicher theologischer Schulen des Islams hinweg. Ihre pädagogische Grundlage ist die Funktionalisierung und Dynamisierung des Religionsbegriffs. Sie werden also nicht nur implizit angewendet, sondern explizit erarbeitet und gesichert:

## Individuum und Gemeinschaft

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur *Person* betrifft sowohl die Spannung zwischen der Religiosität der oder des Einzelnen und der Gemeinschaft als auch der durch sie vertretenen Lehre. Sie stellt eine der zentralen dramaturgischen Linien des Korans dar: Der Islam stärkt die Autonomie des religiösen Individuums gegenüber dem religiösen Kollektiv und damit die Selbstverantwortung. Zu den theologischen hermeneutischen Auslegungsprinzipien gehören etwa der religiöse Lehrsatz nach bestem Wissen und Gewissen auch ohne Textbeleg (*ra'y*), das fallbezogene Bemühen um eine sachlich begründete religiöse Lehrmeinung (*iğtihād*), die sittliche Norm ('urf), der Konsens der Religionsgelehrten (*iğmā'*) oder die kulturelle Norm ('āda). Sie ermöglichen je nach ihren Querbezügen zu den nachfolgend genannten Prinzipien eine große Vielfalt an Zugängen zu islamischer Lehre.

## Tradition und Situation

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur *Situation* durchdringt die Auseinandersetzung mit dem Islam in seiner Historizität und Aktualität. Der Koran deutet auf die soziale Schieflage als Folge der Abwendung des Menschen von Gott, des unkritischen Umgangs mit den seinerzeit vorfindlichen Traditionen und des Missbrauchs von Religion als Instrument des Machterhalts. Gemäß der klassischen islamischen Nomenklatur bilden hier Auslegungsprinzipien wie der Blick für das Wohl der oder des Einzelnen und der Gemeinschaft (*maṣlaḥa*) und der Einzelfallbezug mit der Absicht, die Situation der Betroffenen zu verbessern (*istiḥsān*), ein wichtiges Korrektiv gegenüber bloßer Gesinnungsorientierung, die in den sozialen Situierungen muslimischer Jugendlicher zu Loyalitäts- und Rollenkonflikten führen kann.

## Text und Geist

Diese Leitperspektive mit besonderem Bezug zur Sache deutet auf die theologische Regelleitung (Hermeneutik) der islamisch-religiösen Auslegung des Korans (Exegese). In der Regel werden die folgenden klassischen islamisch-hermeneutischen Prinzipien der Textauslegung und Urteilsfindung angeführt: der Koran und seine Bedeutung (*qur'ān*), Muhammad ( ) und sein vorbildliches Verhalten (*sunna*), der Konsens der Religionsgelehrten (*iğmā'*) und der Analogieschluss im Sinne der Präzedenz früherer religiöser Lehrmeinungen für heutige Herausforderungen (*qiyās*). In verschiedenen Denkschulen des Islams treten zur Auslegung entlang des konkreten koranischen Wortlauts (*qiyās šar'i*) weitere Auslegungsprinzipien hinzu, die das sinnorientierte Verstehen des Korans (*qiyās ẓanni*) sowie spirituelle Aspekte (*qiyās yaqīni*) stärken, zum Beispiel das Vernunftargument ('aql).

### 2.3.2 Inhaltskategorien

Die Inhalte des Fachs Islamische Religion kristallisieren sich aus verschiedenen Bezügen heraus, welche teilweise auch in einem Spannungsverhältnis stehen können. Dabei spielen bestimmte Einflussgrößen eine Rolle, derer sich die Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts bewusst sein und über die sie sich selbst gegenüber Rechenschaft ablegen sollten: Wie lassen sich Entscheidungen für konkrete Inhalte und spezifische,

unterrichtliche Behandlungsformen rechtfertigen? Diese Entscheidung kann nicht allein dadurch begründet werden, dass sie curricular kanonisiert sind – das reicht zwar als institutionelle, nicht aber als fachliche Begründung aus. Die folgende Matrix der Bezüge (auch: des Spannungsfelds) eines spezifischen Unterrichtsinhalts kann dabei helfen, eine erste Orientierung hinsichtlich der didaktischen und methodischen Entscheidung zu finden:

Epochaltypikbezug	Exemplaritätsbezug	Gegenwartsbezug
Wie relevant ist ein Inhalt angesichts der mikro-, meso- und makrosozialen Situation (Gesellschaft, Globalität)?	Wie aussagekräftig ist ein Inhalt bezüglich des Allgemeinen im Sinne des fachlichen Anspruchs?	Wie wichtig ist ein Inhalt mit Blick auf aktuelle, übergeordnete, globale Gegenwartsfragen?
Zukunftsbezug	Inhalte des islamischen Religionsunterrichts	Strukturbereich
Wie bedeutsam ist ein Inhalt hinsichtlich zukünftiger Szenarien und Konstellationen (Perspektive der Entwicklung, Veränderung)?		Welche Bedeutung haben der Inhalt und seine unterrichtliche Behandlung für die Kultur des schulischen Lehr-Lern-Arrangements insgesamt?
Erkenntnisbezug	Lebensweltbezug	Domänenbezug
Wie sehr verhilft – etwa im Sinne des Transfers – das spezifische Verständnis der Inhalte zu einem erweiterten, hermeneutischen Verstehen?	Wie wirkt die unterrichtliche Behandlung des Inhalts in die sozialen Lebenswelten der Lernenden zurück?	Wie wirkt sich die unterrichtliche Behandlung des Inhalts auf die mentale Verfasstheit der Lernenden aus?

### 2.3.3 Methodische Kategorien

Neben dem perspektivischen und inhaltlichen lässt sich ein methodisches Bezugsfeld beschreiben. Als Orientierungsmatrix kann es dazu dienen, exemplarische Diskurstypen von Unterrichtsstunden oder bestimmte Phasen einer Unterrichtssequenz zu entwickeln, die zu definierten thematischen Clustern passen. In anderen Fachdidaktiken wurde das tatsächlich im Sinne sogenannter *Studentypen* lange Zeit auch als Handreichungen angeboten. Dieses Format darf als veraltet gelten, aber es wird immer noch gerne in Anspruch genommen, weil es besonders für die Fachprofilentwicklung eines neuen Faches als entlastend wahrgenommen wird. Es kann dabei helfen, eine gewisse professionelle Routine aufzubauen und eine hinreichende Trennschärfe zwischen Bekenntnis- und Erkenntnisorientierung zu erreichen.

<b>Deutungsorientierung</b>  Die Welt und das Leben in Bezug zu religiöser Erkenntnistheorie und religiösem Verstehen deuten, darüber Auskunft erteilen und Grenzen der Bewertung diskutieren	<b>Lebensweltorientierung</b>  Die eigene Position und Situation im sozialen Nahbereich in ihren religiösen Bezügen erkennen, verstehen und Wege der Kommunikation und Entwicklung finden	<b>Handlungsorientierung</b>  Probleme erkennen und verstehen, mit Bezug zu Religion nach Lösungen suchen und Handlungsmöglichkeiten identifizieren
<b>Ritualorientierung</b>  Religiöse Riten, Praxen, Symbole und Artefakte verstehen und einordnen		<b>Gesellschaftsorientierung</b>  Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Zusammenhang mit religiöser Ethik verstehen, verantwortungsbezogen reflektieren und Wege des solidargemeinschaftlichen Handelns finden
<b>Strukturorientierung</b>  Systematik und Struktur von Religion aus ihrer inneren Logik und ihrer ideengeschichtlichen Entwicklung heraus verstehen und Möglichkeiten der Gestaltung von Religion erkennen	<b>Diskurstypik des islamischen Religionsunterrichts</b>	<b>Geschichtsorientierung</b>  Historische Ereignisse, Orte, Personen und Zusammenhänge mit Bezug zur Religion analysieren, verstehen, einordnen und bewerten
<b>Gemeinschaftsorientierung</b>  Fragen von religiöser Gemeinschaft verstehen, reflektieren und eigene Wege des Beitrags zu religiöser Gemeinschaft finden		<b>Textorientierung</b>  Zentraltexte der Religion kennen und in ihrer Genese und Exegese heraus einordnen und verstehen
<b>Subjektorientierung</b>  Die persönliche religiöse Positionierung mit Bezug zur eigenen Lebenswelt erkennen, verstehen, kritisch reflektieren und sich dazu mitteilen	<b>Ästhetikorientierung</b>  Kunst und Ästhetik aus ihrer Verbindung mit religiösen Dimensionen heraus erleben und verstehen	<b>Dialogorientierung</b>  Grundzüge anderer Religionen und Weltanschauungen kennen und verstehen, kommunikative Kompetenzen und kognitive Kompetenzen für das Religionsgespräch einüben

Es ist leicht zu erkennen, dass die Felder dieser Matrix nicht disjunkt sind, das heißt, sie lassen sich nicht überlappungsfrei darstellen. Das ist normal, denn das tägliche Unterrichtsgeschehen ist genauso – sei es durch fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien (zum Beispiel Rechtschreibung, Sprach- und Begriffsbildung), sei es durch Schlüsselkompetenzen (zum Beispiel Quellenkritik), sei es durch bewusste Entscheidungen für inhaltliche Verknüpfungen. Diese Matrix kann dabei helfen, den Unterricht auch aus der Dynamik der unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden heraus zu entwickeln. Diskurs ist also wichtig für jede Stunde; deshalb ist Diskursorientierung kein eigenes Feld. Aber diese Matrix ist nur als Orientierung gedacht und nicht dogmatisch zu verstehen. Es wären noch andere Felder denkbar, zum Beispiel Kulturorientierung. Darauf wird hier aber verzichtet, um essenziellisierende Fremdheitsmarkierungen zu verhindern (*islamische* Kultur versus *westliche* Kultur; *Leitkultur*, *bei uns* und *bei euch* und ähnliche Paarungen). Hier würde sich indes anbieten, auf den Kulturbegriff etwa im Sinne der Ressourcenorientierung (*Kultivierung*) oder eines substanzuellen und spezifizierten Segments (zum Beispiel *Rechtskultur* oder *Streitkultur*) einzugehen.

### 3. Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte

#### 3.1 Einführende Erläuterungen

Nachfolgend werden die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten fachlichen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, gegliedert nach Kompetenzbereichen (Abschnitt 3.2), sowie die verbindlichen Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3.3), thematisch strukturiert in Kurshalbjahre und Themenfelder, aufgeführt. Diese sind durch verbindlich zu bearbeitenden inhaltlichen Aspekten konkretisiert und durch ergänzende Erläuterungen didaktisch fokussiert.

Im Unterricht werden Bildungsstandards und Themenfelder so zusammengeführt, dass die Lernenden in unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten die Bildungsstandards – je nach Schwerpunktsetzung – erarbeiten können. Mit den wachsenden Anforderungen an die Komplexität der Zusammenhänge und kognitiven Operationen entwickeln sie in entsprechend gestalteten Lernumgebungen ihre fachlichen Kompetenzen weiter.

Die Themenfelder bieten die Möglichkeit – im Rahmen der Unterrichtsplanung didaktisch-methodisch aufbereitet – jeweils in thematische Einheiten umgesetzt zu werden. Zugleich lassen sich themenfeldübergreifend inhaltliche Aspekte der Themenfelder, die innerhalb eines Kurshalbjahres vielfältig miteinander verschränkt sind und je nach Kontext auch aufeinander aufbauen können, in einen unterrichtlichen Zusammenhang stellen.

Themenfelder und inhaltliche Aspekte sind über die Kurshalbjahre hinweg so angeordnet, dass im Verlauf der Lernzeit – auch Kurshalbjahre übergreifend – immer wieder Bezüge zwischen den Themenfeldern hergestellt werden können. In diesem Zusammenhang bieten die vier Dimensionen des Faches (vergleiche ausführliche Darstellung in Abschnitt 2.3) Orientierungshilfen, um fachliches Wissen zu strukturieren, anschlussfähig zu machen und zu vernetzen.

Die Bildungsstandards sind nicht nach Kursen auf grundlegendem Niveau (Grund- und Leistungskurs) und auf erhöhtem Niveau (Leistungskurs) differenziert. In den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase werden die Fachinhalte nach grundlegendem Niveau (Grundkurs und Leistungskurs) und erhöhtem Niveau (Leistungskurs) unterschieden. Die jeweils fachbezogenen Anforderungen, die an Lernende in Grund- und Leistungskurs gestellt werden, unterscheiden sich wie folgt: „Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden, Leistungskurse exemplarisch vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse“ (§ 8 Absatz 2 OAVO).

### 3.2 Bildungsstandards

#### **Kompetenzbereich: Religion leben**

##### **grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau**

Die Lernenden können

- fachlich relevante Phänomene gemäß ihren thematischen Zusammenhängen wahrnehmen und benennen,
- das Wahrgenommene mittels unterschiedlicher Zugänge zur Religion mit den persönlichen Lebensweltaspekten in Bezug setzen,
- Religion als Bereicherung und Angebot der Orientierung im Leben wahrnehmen.

#### **Kompetenzbereich: Gemeinschaft gestalten**

##### **grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau**

Die Lernenden können

- spirituelle, kulturelle und soziale Dimensionen religiöser Vergemeinschaftung differenziert benennen, unterscheiden und bewerten,
- zu fachlich relevanten Phänomenen in ihren thematischen Zusammenhängen eigene Erinnerungen, Erfahrungen und Vorwissen abrufen und diese kommunizieren,
- sich als Verantwortungsträgerinnen oder -träger in der Gemeinschaft wahrnehmen und sich mit verschiedenen Partizipationsbereichen auseinandersetzen.

#### **Kompetenzbereich: Welt deuten**

##### **grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau**

Die Lernenden können

- unterschiedliche Wahrnehmungen sowie begrifflich und konzeptionell differente Register verstehen, kontrastieren und kontextualisieren,
- die unterschiedlichen Verständnisse dekonstruieren, zueinander in Bezug setzen und abstrahieren,
- an Religionsgesprächen teilnehmen, in welchen sie ihren eigenen Standpunkt formulieren, kommunizieren, diskutieren und zueinander in Bezug stellen.

#### **Kompetenzbereich: Religion verstehen**

##### **grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau**

Die Lernenden können

- den Zusammenhang von Sprache, Denken und Handeln in seinen Auswirkungen auf Verstehen und Positionierung erkennen und beschreiben,

- unterschiedliche inner- und interreligiöse Verständnisse und Positionierungen diskutieren, beurteilen und in Beziehung zueinander setzen,
- sich mit religionskritischen Fragen dialektisch auseinandersetzen und einen theologischen Standpunkt formulieren.

**Kompetenzbereich: Verantwortung übernehmen****grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau**

Die Lernenden können

- sich mit exemplarische Lehraussagen des Islams auseinandersetzen und in Bezug zu Struktur- und Funktionsmerkmalen des zivilgesellschaftlichen Zusammenlebens setzen,
- die Verantwortungs- und Rechenschaftsfähigkeit der oder des Gläubigen wahrnehmen und darauf beruhende Modelle der Lebensführung erörtern,
- die Verantwortungsbereiche auf transzendornter und immanenter Ebene ermitteln und in der persönlichen Lebensführung berücksichtigen.

### 3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder

Dem Unterricht in der **Einführungsphase** kommt mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das in der Sekundarstufe I erworbene Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen beziehungsweise zu erweitern (Kompensation) sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungskursfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Damit wird eine solide Ausgangsbasis geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und bilden die Basis für die Qualifikationsphase.

In der **Qualifikationsphase** erwerben die Lernenden eine solide Wissensbasis sowohl im Fachunterricht als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und wenden ihr Wissen bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen an. Dabei erschließen sie Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und erlernen Methoden und Strategien zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien. Der Unterricht in der Qualifikationsphase zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sowie auf die Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit; der Erwerb einer angemessenen Fachsprache ermöglicht die Teilhabe am fachbezogenen Diskurs. Durch die Wahl von Grund- und Leistungskursen ist die Möglichkeit gegeben, individuelle Schwerpunkte zu setzen und auf unterschiedlichen Anspruchsebenen zu lernen. Dementsprechend beschreiben die Bildungsstandards und die verbindlichen Themenfelder die Leistungserwartungen für das Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife.

## Verbindliche Regelungen zur Bearbeitung der Themenfelder

### Einführungsphase

In der Einführungsphase (E1/E2) sind je Kurshalbjahr die Themenfelder 1-3 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

### Qualifikationsphase

In den Kurshalbjahren Q1 bis Q3 der Qualifikationsphase sind die Themenfelder 1 und 2 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Ein weiteres Themenfeld wird durch Erlass verbindlich festgelegt. Im Hinblick auf die schriftlichen Abiturprüfungen können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen innerhalb dieser Themenfelder ausgewiesen werden. Im Kurshalbjahr Q4 ist Themenfeld 1 verbindlich; ein weiteres Themenfeld – ausgewählt durch

die Lehrkraft – ist verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In den Fächern, für die auf der Grundlage der OAVO die Schule entscheiden kann, ob der Unterricht zwei oder dreistündig angeboten wird, bezieht sich diese Regelung auf den dreistündigen Unterricht. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Grundlage für die schriftlichen Prüfungen des Landesabiturs sind in jedem Kurshalbjahr in gleicher Weise alle drei jeweils verbindlichen Themenfelder. Die per Erlass festgelegten Themenfelder in den Kurshalbjahren Q1 bis Q3 vertiefen dabei die Themenfelder 1 und 2. Hierdurch können sich auch bei zweistündig erteiltem Unterricht weitere Gestaltungsfreiraume eröffnen.

## Übersicht über die Themen der Kurshalbjahre und die Themenfelder

### Einführungsphase (E)

E1 Islam und Gesellschaft	
Themenfelder	
<b>E1.1</b>	<b>Religiöse Gegenwartskulturen</b>
<b>E1.2</b>	<b>Islam in intersektionalen Bezügen</b>
<b>E1.3</b>	<b>Islamische Strömungen und Ausformungen</b>
E1.4	Jugend und Islam
E1.5	Sozio-politische Institutionalisierung des Islams in Deutschland

**verbindlich:** Themenfelder 1-3

### E2 Geschichte und Islam

E2 Geschichte und Islam	
Themenfelder	
<b>E2.1</b>	<b>Narrative und Geschichtsbilder der Entstehung und Entfaltung des Islams</b>
<b>E2.2</b>	<b>Narrative und Geschichtsbilder der Begegnung mit dem Islam in Europa</b>
<b>E2.3</b>	<b>Narrative und Geschichtsbilder im Kontext von Kolonialgeschichte</b>
E2.4	Entstehung von modernen Nationalstaaten im Nahen Osten
E2.5	Emigration und Immigration im Kontext des Islams

**verbindlich:** Themenfelder 1-3

**Qualifikationsphase (Q)**

<b>Q1 Mensch und Gott</b>	
Themenfelder	
<b>Q1.1</b>	<b>Anthropologie im Islam</b>
<b>Q1.2</b>	<b>Gottesbilder im Islam</b>
Q1.3	Kritische Verhältnisbestimmungen
Q1.4	Prophetie im Koran
Q1.5	Mensch und Gott in anderen Religionen

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie gegebenenfalls ein weiteres aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

<b>Q2 Textualität im Islam</b>	
Themenfelder	
<b>Q2.1</b>	<b>Das Schrifttum des Islams</b>
<b>Q2.2</b>	<b>Islambezogene Textforschung</b>
Q2.3	Hermeneutische Grundlagen islamischer Schriftauslegung
Q2.4	Literarische Rahmungen des Islams
Q2.5	Textualität in anderen Religionen

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

<b>Q3 Philosophische und ästhetische Traditionen des Islams</b>	
Themenfelder	
<b>Q3.1</b>	<b>Religion im Spiegel der Philosophie</b>
<b>Q3.2</b>	<b>Große Fragen und grundlegende Debatten</b>
Q3.3	Aristotelische Traditionen und die andalusische Epoche
Q3.4	Bildungs- und Erziehungslehre des Islams
Q3.5	Ästhetische Traditionen in Kunst und Architektur

**verbindlich:** Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3-5, durch Erlass festgelegt; innerhalb dieser Themenfelder können durch Erlass Schwerpunkte sowie Konkretisierungen ausgewiesen werden.

<b>Q4 Der Islam als Gegenstand der theologischen Wissenschaft</b>	
Themenfelder	
<b>Q4.1</b>	<b>Die theologische Systematik des Islams</b>
Q4.2	Islam und Recht
Q4.3	Mystische Strömungen des Islams
Q4.4	Islam und berufliche Qualifikation
Q4.5	Bezugswissenschaftliche Grundlagen

**verbindlich:** Themenfeld 1 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 2-5, durch Erlass festgelegt.

Dieses Kerncurriculum gestattet viele Möglichkeiten für fachübergreifende beziehungsweise fächerverbindende Kooperation mit anderen Fächern der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe. Auf diese Weise erfahren die Lernenden die Notwendigkeit und Wirksamkeit interdisziplinärer Kooperation und erhalten gleichzeitig Gelegenheit, ihre fachspezifischen Kenntnisse in anderen Kontexten zu erproben und zu nutzen. Dabei erwerben sie neues Wissen, welches die Fachdisziplinen verbindet. Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systemische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden. In der Anlage der Themenfelder in den Kurshalbjahren sind fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge jeweils mitgedacht. Dies erleichtert die Kooperation zwischen den Fächern und ermöglicht lernmotivierende Themenstellungen.

---

## E1 Islam und Gesellschaft

---

### Leitgedanke

Dieses Thema adressiert zentrale Fragen der gesellschaftlichen Rahmung muslimischen Lebens. Es berücksichtigt die transnationale, nationale und kommunale Ebene, aber auch das persönliche Nahfeld der Lernenden. Im Vordergrund stehen dabei soziale und mentale Dynamiken im Zusammenhang mit religionsbezogenen Markierungen. Muslimische Gegenwartskulturen sind zwischen Affinität, Indifferenz oder Distanz zu religiösen Identitäten und Praxen vielfältig ausgeprägt. So wenig, wie es *islamische Länder* oder *islamische Kulturreiche* gibt, so divers sind die Lebensstile von Musliminnen und Muslimen in Deutschland, in Europa und weltweit. Das kann zu sozialen, politischen und wirtschaftlichen Transformationen führen. In diesem Zusammenhang sind muslimische Bewegungen von besonderem Interesse – ihre Wurzeln in kollektiven bürgerlichen Akteurinnen und Akteuren des gesellschaftlichen Wandels ab dem 19. Jahrhundert, ihre unterschiedlichen Prägungen zwischen Widerstand und Befreiung, sozialer Entwicklung und Bildung oder religiöser Renaissance sowie ihre zivile und möglicherweise militante Signatur.

In Deutschland sind Fragen des Islams eng mit Fragen von Migration und Integration verbunden – bis hin zu Diskursen, die von den Lernenden als belastend empfunden werden. Andererseits stellen auch deviante Positionierungen im Kontext von Religion (Fundamentalismus, Extremismus, Radikalisierung) eine Belastung dar. In diesem Zusammenhang tragen wechselseitige Bezichtigungen und Plakatierungen zwischen sogenanntem *antimuslimischem Rassismus* und mutmaßlich *politischem Islam* zu Diskursverschärfungen bei, die einer Versachlichung und Orientierung für alle Seiten im Wege stehen, aber auch Anlass zur Diskussion geben können.

Die Bezugnahme auf Diskurs- und Problemverschränkungen begründet sich im zunehmenden Stellenwert von Religion als Kriterium der intersektionalen Analyse. Diese zielt darauf ab, Menschen sichtbar zu machen, die sich aus komplexen lebensweltlichen Bezügen heraus nicht so gesehen fühlen, wie sie sich selbst sehen oder wie sie gesehen werden möchten. Deshalb verbindet sich mit diesem Themenfeld das Anliegen, kritisch auf multilaterale Prozesse der Abwertung und Ausgrenzung zu blicken. Ziel ist es, die Lernenden von der Ebene der konkreten Erfahrung und Anschaugung hin auf die Ebene der Analyse und Abstraktion zu führen, um den üblichen Ontologisierungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenzuwirken. Darunter fallen Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus und weitere Arten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In diesem Zusammenhang kommen zusätzlich Themen zum Tragen, die mit der Forschung zu jugendlicher Sinnsuche zu tun haben, wobei auf allgemeine Jugendstudien und auf jugendtheologische Untersuchungen Bezug genommen werden kann.

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt betrifft die Prozesse der Institutionalisierung des Islams mit besonderem Blick auf die Frage, wie sich die unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme auf die Reformulierung muslimischer Identität und islamischer Theologie auswirken. Hier sind die diesbezüglichen Entwicklungen in Deutschland mit Beginn der Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei ab den frühen 1960er-Jahren bis in gegenwärtige Zeit hinein von

zentraler Bedeutung. Sie verweisen auch auf die religionspolitische Zukunftsvision der Bundesrepublik Deutschland, was nicht mehr nur muslimisches Leben betrifft, sondern alle Religionen. Es geht dabei auch um die Frage, wie und auf welches Ziel hin die zivilgesellschaftliche und ordnungspolitische Verhandlung um Religion im *forum externum* geführt werden soll.

## Inhalte und erläuternde Hinweise

### **Themenfeld 1: Religiöse Gegenwartskulturen**

- muslimische und religiöse Lebensstile und Praxen in diversen gesellschaftlichen Rahmungen
- private und öffentliche, unsichtbare und sichtbare Religion; *forum internum* und *forum externum*
- islamisch-theologische und wissenschaftliche Konzeptionen von Säkularität und gesellschaftlicher Pluralisierung
- islamische Religionsgemeinschaften in Deutschland zwischen migrations- und religionsbezogener Verortung

### **Themenfeld 2: Islam in intersektionalen Bezügen**

- islambezogene Diskursverschränkungen um Identität und Zugehörigkeit im bundesdeutschen Kontext von Migration, Gender, Bildung, Alter, Ökonomie, Status, Anerkennung und Repräsentanz
- islambezogene Diskursverschränkungen um Identität und Zugehörigkeit in anderen europäischen Staaten

### **Themenfeld 3: Islamische Strömungen und Ausformungen**

- muslimische Akteurinnen und Akteure (Einzelpersonen und Kollektive) mit internationaler Reichweite; islamisch konnotierte Sozialbewegungen und politische Bewegungen im weiteren Sinne; religiöse Erneuerungsbewegungen im engeren Sinne
- phänomenspezifische und phänomenübergreifende Merkmale von Fundamentalismus, Radikalisierung, Extremismus, Rassismus und Antisemitismus

### **Themenfeld 4: Jugend und Islam**

- Lebenswelten muslimischer Jugendlicher
- jugendtheologische Schlüsselfragen
- Islam als Religion und Lebensweise als wegweisender Faktor in der Identitätsbildung
- Jugendstudien mit Bezug zum Islam

### **Themenfeld 5: Sozio-politische Institutionalisierung des Islams in Deutschland**

- Dynamiken der Verfestigung des Islams in Deutschland: Theologie, Seelsorge, Moscheebau, Gemeindeführung und Religionsunterricht zwischen Ehrenamt und Professionalisierung

**Islamische Religion**

DITIB Hessen (sunnitisch)

**gymnasiale Oberstufe**

- religionspolitische Dimensionen zwischen Recht, Toleranz, Pluralität und Konsens
- Rückwirkung von politischem System und Institutionalisierung auf die Konturierung von Theologie im Islam und in anderen Religionen, vorzugsweise entlang jüdischer und christlicher Bezugshorizonte; jüdisch-muslimische Kooperations- und Dialogformate in Deutschland und international

**interreligiöse Traditionen im Schulalltag (beispielsweise multireligiöse Schulfeste)****Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	grundlegende Begriffe von Religion im Allgemeinen und des Islams im Besonderen in ausgewählten gesellschaftswissenschaftlich theoretischen Rahmungen kennen
Gemeinschaft gestalten	grundlegende Theorien und Modelle religionsbezogener gesellschaftlicher Dynamisierung kennen und verstehen und mit ihrer Hilfe ausgewählte Aspekte religiöser Gegenwartskultur des Islams benennen und analysieren
Welt deuten	ausgewählte Aspekte des Islams und wahlweise einer anderen Religion in intersektionaler Perspektive vertiefen, vergleichen und verstehen
Religion verstehen	potenziell konflikthafte Aspekte religiöser Gegenwartskulturen des Islams und wahlweise einer anderen Religion oder Weltanschauung recherchieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	politische, mediale, soziale und kulturelle Verhältnisbestimmungen von Religion und Gesellschaft auf bundesdeutscher, europäischer und internationaler Ebene recherchieren und vergleichen sowie religionspolitische Zukunftsfragen weiterdenken und auf ihre Funktionalität hin kritisch befragen

---

## E2 Geschichte und Islam

---

### Leitgedanke

Religion und Geschichte sind auf einer systematischen, erkenntnistheoretischen und kritisch-analytischen Ebene miteinander verbunden. Das lässt sich nach vier grundlegenden Perspektiven sortieren:

- Retrospektivität: Was heute über den Verlauf einer Geschichte gewusst werden kann, konnten die Menschen damals nicht erkennen.
- Selektivität: Einzelne Aspekte werden ausgewählt und zu einer sinnhaften Erzählung zusammengefügt, die mit der Intention übereinstimmt.
- Partialität: Niemand kann *die* Geschichte erzählen, sondern immer nur zeitlich, räumlich und thematisch begrenzte Spezialgeschichten.
- Konstruktivität: Geschichten sind, ähnlich Erzählungen, von bestimmten Personen konstruierte Versionen davon, wie es wahrscheinlich gewesen ist.

Religionen können als Ausformungen von *Erinnerungsgemeinschaft* verstanden werden, was einer doppelten Semantik unterliegt: Einerseits ist religiöse Erinnerung geschichtlich geprägt, andererseits reformuliert religiöses Erinnern Geschichte. Das hat über die Historie hinaus auch einen Gegenwartszug: Erinnerungskulturen werden maßgeblich über Migrationsbezüge entwickelt und verändert, und zwar über spezifische mentale und soziale Verhältnisbestimmungen: erstens diejenige zwischen mentaler und physikalischer Topographie, zweitens diejenige zwischen kultureller Transmission und Progression. Das greift in den sich schnell wandelnden Gesellschaften, die von Diversität, Globalität und Transformation geprägt sind, auch die politische Sprache auf – etwa indem sie versucht, Identität auch über Herkunft und Zugehörigkeit geschichtlich gewachsener Kollektive von Menschen und über entsprechende Symbole zu adressieren.

Dabei kommt es auch vor, dass auf Religion und ihre Narrative zugegriffen wird. Das kann einem romantischen Bedürfnis nach bewährter Ordnung oder ästhetischer Erfahrung entspringen. Darin liegt aber auch die Gefahr des Missbrauchs, zum Beispiel über eine vermeintlich religiöse Begründungslogik von Demokratieabbau oder über die Geschichtsklitterung durch völkische und retrograde Strömungen. Ziel dieser Themenbereiche ist deshalb die kritische und differenzierende Analyse materialisierter (ereignisbezogener) Geschichtsbilder, Narrative und Narrationen. Zielführend sind das Verständnis gegenwärtiger Dynamiken sowie die Erkenntnis, dass heute die Geschichte von morgen geschrieben wird. Das hat auch eine ethische Dimension, und zwar über die gesellschaftliche Verhandlung, wofür die Menschen von heute in Erinnerung behalten werden möchten. Ein wichtiges Korrektiv zu gleichsam etablierter Geschichte können hier die sogenannten *vergessenen* Geschichten darstellen, die aus ihrer Randständigkeit heraus oft besser die diskursive Relevanz treffen als solche Geschichten, denen aus einer etabliert mittigen Position heraus nicht mehr verhandelte Gültigkeit zugewiesen wird.

Für diese Themenbereiche ist es wichtig zu verstehen, dass von ontologisierenden Bezeichnungen wie *islamische Geschichte* und ähnlichen Begriffsverbindungen als Gegenstandsbereichen des Unterrichts Abstand genommen wird. Vielmehr verschiebt sich der Fokus auf die Narrative und die Narrationen, die mit solchen Kategorien einhergehen. So kann ein Begriff wie *islamische Ideengeschichte* einen akademischen Gegenstandsbereich, eine kulturräumliche Einhegung oder ein apologetisches Anliegen beschreiben.

Deshalb orientiert sich Geschichte als religionsbezogenes Themenfeld an vier Bezugshorizonten:

- erstens am diachronischen und chronologischen Bezug über die Zeitachse hinweg vom *Früher* zum *Heute*,
- zweitens am synchronischen Bezug zu epochaltypischen Aspekten wie zum Beispiel *Kooperation* und *Konfrontation*,
- drittens am Bezug zu Territorialität und zum physikalischen Raum,
- viertens am analytisch-metatheoretischen Bezug, von dem aus auf literarische und narrative Rekonstruktionen von Geschichte geblickt wird.

Diese Horizonte ermöglichen es, sehr unterschiedliche Themengebiete plausibel miteinander zu verknüpfen. Besondere Herausforderungen bestehen unter Umständen mit Bezug zu Themen, zu denen einige Lernende einen stärkeren Bezug über eigene Erfahrungen, Gefühle und Überzeugungen haben können, als das bei anderen der Fall ist. So kann zum Beispiel über Themen wie koloniale Fremdbestimmung, die Staatsgründung Israels oder der Nahostkonflikt – aber auch die Türkei zwischen osmanischer und heutiger Zeit – so etwas wie Opferkonkurrenz ausgelöst werden. Es wäre dann vor allem der vierte Bezugshorizont der Meta-Ebene, der dabei hilft, genau solche Reaktionen unterrichtlich einzuhegen und zu bearbeiten. Hier eröffnet sich auch eine besondere thematische Verbindung zu Antisemitismus als Themenfeld des Fachs Geschichte, beispielsweise mit Bezug zur historischen Analyse (politischer, gesellschaftlicher Antisemitismus).

## Inhalte und erläuternde Hinweise

### Themenfeld 1: Narrative und Geschichtsbilder der Entstehung und Ausbreitung des Islams

- die Bedeutung der Frühzeit des Islams für die Formatierung seiner Lehre; das vorislamische Arabien und das Narrativ der mutmaßlichen „Zeit der Unwissenheit“ (*ğāhiliya*)
- die spezifischen Ausformungen islambezogener Geschichtserzählung, zum Beispiel Feldzüge und Heldenepen (*mağāzî*), Erzählungen (*qaṣaṣ*), Genealogien (*nasab*) oder die Biografie Muhammads (*sīra*)
- die Formatierung unterschiedlicher Ausprägungen des Islams im Kontext innermuslimischer Konfliktgeschichte
- die Entstehung maßgeblich vom Islam geprägter Territorien in Asien, Afrika und Europa
- der Koran und die literarische Inszenierung von Geschichtsbildern

**Themenfeld 2: Narrative und Geschichtsbilder der Begegnung mit dem Islam in Europa**

- Begegnungen zu Beginn des frühen Mittelalters, zum Beispiel in der Zeit Karls des Großen und des abbassidischen Kalifen Harun al-Raschid
- der Islam in europäischen Regionen, zum Beispiel Spanien, Balkan, Griechenland, Polen, Russland oder Baltikum, aber auch in China
- die Bedeutung des Islams als Impulsgeber für Reformation, Renaissance und Aufklärung
- Narrative von west-östlicher Kooperation und Konfrontation mit Schwerpunkt auf Islamfragen
- Narrative wie Karl Martell oder die Seeschlacht von Lepanto im Kontext heutiger Beanspruchung durch europäische völkische und abwehrnationalistische Rhetorik
- der Islam und die deutsche Außenpolitik in der wilhelminischen und der nationalsozialistischen Zeit

**Themenfeld 3: Narrative und Geschichtsbilder im Kontext von Kolonialgeschichte**

- Narrative von Fremd- und Selbstbestimmung im Kontext kolonialisierter islamischer Kulturräume
- islamisch konnotierte Ausformungen von Imperialismus
- die Entstehungsgeschichte der europäischen Orientwissenschaft und ihre Rolle für die Formatierung der Salafiya zu einer bürgerlichen Reformbewegung des Islams im 19. Jahrhundert
- der heutige Islam zwischen sogenanntem Globalem Norden und Globalem Süden
- der Islam im Kontext des mediterranen und transkontinentalen Menschenhandels in Geschichte und Gegenwart
- prominente muslimische Stimmen postkolonialer Kritik, zum Beispiel Edward Said, Leila Ahmed, Iman Attia oder Ozan Zakariya Keskinkılıç

**Themenfeld 4: Entstehung von modernen Nationalstaaten im Nahen Osten**

- islamisch geprägte Staatsgründungen nach der Kolonialzeit
- die jüdisch geprägte Staatsgründung Israels
- Konfliktgeschichte: die Entstehung der modernen Türkei, der Nahe Osten und konkurrierende Herrschaftssysteme
- islamisch geprägte Staatstheorien der Moderne
- historische und gegenwärtige Narrative der nahöstlichen Konfliktgeschichte

**Themenfeld 5: Emigration und Immigration im Kontext des Islam**

- die *hijra* als erste Emigrationserfahrung in der Frühzeit des Islams
- jüdische Fluchtmigration aus Europa in die islamische Welt
- Flucht christlicher Ostkirchen unter osmanischer Herrschaft
- Umgang mit Flucht und Migration in der islamischen Tradition

**Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	geschichtswissenschaftlich relevante Aspekte des Islams kennen und begrifflich adäquat benennen
Gemeinschaft gestalten	epochale islambezogene geschichtswissenschaftlich Narrationen in Bezug zu einschlägigen Theorien zu Geschichtsschreibung und zu intersubjektiver (kollektiver) Gedächtnisbildung setzen
Welt deuten	wiederkehrende, emblematische Narrative mit Bezug zum Islam und wahlweise zu einer anderen Religion hinsichtlich Intention und Funktion ihrer Darstellung reflektieren, verstehen und dekonstruieren
Religion verstehen	Fallbeispiele des Zugriffs auf Geschichte im Kontext fundamentalistischer, identitätspolitischer, abwehrnationalistischer und anderer Rhetorik recherchieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	die Frage vertiefend diskutieren, wie sich die heutige Zeit aus zukünftiger Retrospektive darstellen könnte, wie sich Geschichte vorausdenken lässt und welche Konsequenzen sich daraus für das heutige individuelle und gemeinschaftliche Handeln ergeben

---

## Q1 Mensch und Gott

---

### Leitgedanke

Dieser Themenbereich erschließt zentrale Verhältnisbestimmungen von Gottes-, Menschen- und Weltbildern des Islams. Dabei tragen bestimmte Bezugspunkte zur Sortierung der Themen bei: Aussagen in den beiden Zentralschriften des Islams (Koran und Hadithkompendien), anthropologische Grundlagen, lebensweltliche Gegenwartsbezüge und Rückfragen an andere Religionen. Gerade mit Blick auf den philosophischen und diskursiven Charakter der Fragestellungen, aber auch hinsichtlich der erkenntnistheoretischen und ethischen Implikationen bietet sich das Religionsgespräch an. Damit ist weniger der oft eingespielte (institutionell gerahmte) interreligiöse Dialog gemeint, sondern das authentische Anliegen, nicht nur etwas *über* die jeweils *anderen* zu lernen, sondern gemeinsam *mit* und *von* ihnen.

Der Koran beginnt nicht mit der Schöpfungsgeschichte, sondern er schaltet ein Traktat zu menschlichen Dispositiven vor (Sure 2, Verse 1 bis 29). Damit bereitet er gleichsam eine Bühne, auf der sich dann die Inszenierung seiner Narrativer in Etappen entfaltet. Seine epischen Textteile sind nicht genealogisch oder chronologisch, sondern typologisch arrangiert. Das hat auf den ersten Blick die Anmutung einer dramaturgischen Unordnung in der Schrift als eine kognitive und emotionale Erschließungshürde, auf die bereits Johann Wolfgang von Goethe hinwies.

Das verweist allerdings auf einen wichtigen hermeneutischen Bezugspunkt: Die Rede des Korans entspringt der soziokulturellen Dynamik Mekkas und später Medinas als religiös diversen Stadtgesellschaften (und er spricht in dieses Setting hinein), das von Verwerfungen geprägt war: religiöse Identitäten und Religionskritik, Berufung auf Tradition und Traditionskritik, soziale Bindung und Entfremdung, Machtpolitik und Herrschaftskritik, Migration und Beheimatung oder die Kontroversargumentation zwischen Gesinnung und Verantwortung oder zwischen religiöser und territorialer Zugehörigkeit und Wanderung. Die Argumentationsmuster des Korans sind dabei nicht in letzter Konsequenz religiös im engeren Sinne einer konfessionellen Inferenzlogik. Vielmehr nehmen sie Bezug auf rationale, philosophische, emotionale, soziale, ästhetische und spirituelle Aspekte – mitunter argumentiert der Koran referenzlogisch und in wesentlichen Teilen säkular (zum Beispiel in Sure 4, Verse 82 und 83). Die Fokalpunkte, an denen sich die Erzählstränge des Korans dann aber doch kreuzen, sind gekennzeichnet von der Verhandlung grundlegender menschlicher Verhältnisbestimmungen zum Selbst, zu inneren Welten und zur physischen Umwelt. Die innere Ordnung des Textes offenbart sich also nicht über seine semantische und syntaktische Ordnung, sondern über seine Rezeption und Reflexion. Bereits der islamische Gelehrte Fahrūddīn ar-Rāzī (12./13. Jahrhundert) merkte deshalb an, dass die Bedeutung des Textes der aktiven Rekonstruktion des lesenden Subjekts unterliege, die seiner Haltung, seinen Vorkenntnissen und seinen Absichten entspringe, weniger dem Text selbst; auch der Koran selbst weist darauf hin (Sure 3, Vers 7).

## Inhalte und erläuternde Hinweise

### Themenfeld 1: Anthropologie im Islam

- Aussagen zu Wesen und Natur des Menschen sowie zu Fragen des Menschseins in Koran und Hadith
- zentrale Menschheitsfragen im Licht islamischer Religionsgelehrsamkeit in Geschichte und Gegenwart
- Verantwortungsbereiche des Menschen gegenüber Gott, Gesellschaft, Umwelt und sich selbst

#### **darüber hinaus im Leistungskurs**

- verantwortliches Handeln im privaten und öffentlichen Leben

### Themenfeld 2: Gottesbilder im Islam

- klassische Systematiken zu Gottes Wesen und Eigenschaften; sogenannte Lehren seiner Attribute (*ṣifāt*) in unterschiedlichen theologischen Schulen des Islams
- Gottesbilder in muslimischen Gegenwartstheologien und Gegenwartskulturen
- Aussagen Muhammads zu Gott in Lehrsammlungen seiner Sprüche (zum Beispiel die *Arba’īn Nawawiya* oder die *Arba’īn Qudsya*)

#### **darüber hinaus im Leistungskurs**

- Debatten um Gottesbilder in der islamischen Tradition

### Themenfeld 3: Kritische Verhältnisbestimmungen

- Glaube und Zweifel, Freiheit und Bindung, Folgsamkeit und Bruch, Immanenz und Transzendenz Gottes
- die Verhandlung von Autorität zwischen Mandat (*as-sulṭa*), Argument (*al-ḥuḡġa*) und Gewissen (*al-istiqāma*)
- Sexualität zwischen sinnlicher und ästhetischer Erfahrung
- Körperlichkeit in ihrer Verhältnisbestimmung zu religiöser Leiblichkeit, zum Beispiel anhand von Maryam, der Mutter Jesu im Koran

#### **darüber hinaus im Leistungskurs**

- Spannung zwischen freiem Willen und göttlicher Vorherbestimmung

### Themenfeld 4: Prophetie im Koran

- die Systematik der islamischen Prophetenlehre im Licht von Verheißung, Ethik, Liebe, Moral, Gerechtigkeit und Lebensstil
- Herrschaftskritik und Systemkritik in den prophetischen Erzählungen des Korans; die drei klassischen Grundformen guter Führung: der Friede (*as-salām*), die Gerechtigkeit (*al-’adl*) und die Sicherheit (*al-’amn*); moderne Adaptionen in Politik, Wirtschaft und Soziallehre
- prophetische Frauenfiguren im Koran

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Prophetie im interreligiösen Vergleich

**Themenfeld 5: Mensch und Gott in anderen Religionen**

- Anthropologien und Gotteslehrten in den theologischen Systematiken von Judentum und Christentum und darüber hinaus in den anderen Religionen
- jüdische und christliche theologische Positionierungen zu heutigen Fragen des Menschseins und darüber hinaus aus anderen Religionen
- Wandel von Anthropologien und Gotteslehrten
- philosophische Anthropologie; Anthropologien in weiteren religiösen und weltanschaulichen Deutungssystemen
- Fragen des Tierwohls in anthropologischer und theologischer Perspektive

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Bilderverbot im Islam und in anderen Religionen

**Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	grundlegende Begriffe des islamischen Menschen- und Gottesbildes kennen
Gemeinschaft gestalten	exemplarische Thesen des Islams und wahlweise einer anderen Religion zu Mensch und Gott auf ihre erkenntnis- und entwicklungstheoretischen Grundannahmen hin vergleichen und analysieren
Welt deuten	Grundannahmen der theologischen Anthropologie des Islams und wahlweise einer anderen Religion hinsichtlich existenzieller Fragen von Menschsein und Menschwerdung vertiefen, vergleichen und reflektieren
Religion verstehen	fachlich relevante Aspekte der menschlichen Rekonstruktion von Selbst- und Gottesbild in ihren konflikthaften Bezügen recherchieren, kontrastieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	Fragen der individuellen Verhältnisbestimmung zwischen Selbst- und Gottesbild wahlweise in ihren sozialen, biografischen, ethischen, spirituellen, ästhetischen oder anderen Bezügen begrifflich einordnen, diskutieren und weiterentwickeln

---

## Q2 Textualität und Islam

---

### Leitgedanke

Der Islam im Sinn seiner religiösen Lehre steht – ungeachtet der Diversität seiner kulturellen, räumlichen, theologischen und geschichtlichen Ausprägungen – in unmittelbarem Bezug zu seinem tradierten Schrifttum. Damit lassen sich in erster Linie zwei grobe Kategorien erfassen: das *kanonische* und das *literarische* Erbe. Das wirft zwei Fragen auf: Inwieweit handelt es sich heute noch um produktive Kategorien religionsbezogener Expertise – inwieweit stehen sie also, über die Funktion des Erbes hinaus, für gegenwärtige Prozesse der Textgenese und -exegese? Und ist das eine feste oder eine fließende Unterscheidung zwischen Quellen, die als exegetisch geschlossen oder offen gelten (hier hinein fällt auch die klassische Verhältnisbestimmung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zwischen digitalen und analogen Medien)?

Diese Fragen können sich je nach Textart des Islams unterschiedlich stellen: Gilt etwa der Koran vielen als das uneingeschränkt authentische Wort Gottes, sehen andere in ihm ein mediterranes und spätantikes Diskursdokument der sozialen Verhandlung von Wirklichkeit und Wahrheit. Die einen spüren in ihm göttliche Präsenz, andere erkennen darin die Stimme eines charismatischen Sprechers, mithin Muhammad als den inspirierten Urheber des Korans, oder sie sympathisieren mit einer altislamischen Vorstellung vom Koran als Person (der Text selbst ist Sprecher).

Es ist wichtig zu verstehen, dass es bei diesen Verortungen nicht um die Kluft zwischen einem gläubigen und kritischen, zwischen einem konservativen und liberalen oder zwischen einem rückwärtsgewandten und aufgeklärten Verständnis geht. Es handelt sich bei allen diesen Zugängen um begründete Vorstellungen, die von der Tradition und Theologie des Islams eingehetzt sind oder es zumindest früher einmal waren.

Das Fach Islamische Religion in der öffentlichen Schule, das muslimische junge Menschen adressiert, hat den Auftrag, die Diversität des islamischen Texterbes aufzuzeigen. Gerade die jüngeren Altersgruppen stehen vor der Herausforderung, sich zwischen religiösen und kulturellen Transmissions- und Progressionsmotiven zu orientieren, aber auch zwischen religiösem Text als Plakat oder als Quellcode. Hinzu tritt, dass auch anderen Textarten der islamischen Tradition das Wechselseitverhältnis zwischen dogmatischer Schließung und kritischer Öffnung zu eigen sein kann, so dass sie grundsätzlich der spannungsreichen Charakteristik zwischen *preceptum* und *consilium* unterliegen. Das betrifft sowohl die Einordnung der *Sunna* im Sinn der Gestaltung tradiert islamischer Lebensregeln als auch ihre Spannung zwischen dem Vorbildcharakter und der Singularität der narrativen und kanonischen Figuration des Propheten Muhammad.

Von entscheidender Bedeutung für diese Themenbereiche ist die Führung des schriftbezogenen Diskurses hin auf das Erfordernis eines kritischen Bewusstseins, um die unterschiedlichen Zugänge und Funktionsweisen von Texten zu erschließen. Das kann anhand einschlägiger textlinguistischer Analysekriterien geschehen, aber auch über den Weg der ästhetischen und spirituellen Erfahrung und Inszenierung. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die unterrichtliche Erschließung von Bezügen zu

wissenschaftlicher Koran- und Hadithforschung und ihren Ergebnissen, von Theorien zum Zusammenhang von Sprechen und Denken, von klassischen und modernen Methoden der Sinnerschließung der Schriften von Narrativ und Narration oder der Repräsentanz des Islams als Thema in Literatur, Film, Theater und Kunst.

Ein weiteres wichtiges Segment dieses Themengebiets stellen Bezüge zu Textarten und Textfunktionen in anderen Religionen dar – hier vorrangig die Schrifttraditionen des Judentums und des Christentums, aber auch fernöstliche oder andere Schriften, zum Beispiel indigene oder schriftlose Formen der Tradierung des kulturellen Erbes und seines Transfers hin auf Gegenwartsfragen.

## Inhalte und erläuternde Hinweise

### Themenfeld 1: Das Schrifttum des Islams

- der Koran (*qur’ān*), Kodizes prophetischer Weisheitssprüche (*ḥadīt*), kanonische Lehr- und Kommentarwerke (*tafsīr, fiqh*), Nacherzählungen der Biographie Muhammads (*sīra*)
- Ästhetik islamischer Schriften in Klang und Verschriftlichung
- muslimische Influencerinnen und Influencer in den Sozialen Medien, Predigten populärer Gelehrter im Fernsehen (TV) und auf der Videoplattform YouTube

#### darüber hinaus im Leistungskurs

- das Schrifttum des Islams in der digitalen Welt, beispielsweise anhand digitaler Datenbanken zu religiösen Gutachten (*fatwā*)

### Themenfeld 2: Islambezogene Textforschung

- der Koran als Gegenstand kritischer Textforschung, beispielsweise anhand der Projekte Linked Open Tafsir oder Corpus Coranicum
- Quellenkritik als Thema des Korans selbst
- klassische islamische Hadithkritik, moderne Hadithforschung, die Debatte um Funktion und Stellenwert von mündlicher und schriftlicher Tradierung (Kitāba-Debatte)

#### darüber hinaus im Leistungskurs

- Genese der Gründungsdokumente: Phasen der Hadithforschung (Niederschrift, Sammlung, Klassifikation); Entwicklung des Korantextes (Geschichte des *muṣḥaf*)

### Themenfeld 3: Hermeneutische Grundlagen islamischer Schriftauslegung

- Zusammenhang von Denken, Haltung, Sprache und Handeln in den islamischen theologischen und philosophischen Traditionen
- Kontextualisierung, anschließend Universalisierung der Essenz der Schriftgegenstände
- Formulierung von ethisch-moralischen Grundsätzen für den Lebensweltbezug
- Semiotik der islamisch-theologischen Textanalyse (*Bayān*-Theorie: der Zusammenhang von Begriff, Bedeutung, Sprachpraxis und Normativität)
- Bedeutung der arabischen Sprache für die Genese und Exegese des Korans; der arabische Koran im Lichte der Übersetzungsproblematik

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Ambiguitätstoleranz in der Geschichte der islamischen Schriftauslegung

**Themenfeld 4: Literarische und künstlerische Rahmungen des Islams**

- islamisch geprägte Literatur zwischen Klassik, Moderne, Postmoderne und Gegenwart
- der Islam in Literatur, Kunst, Kino und Comedy
- das Bild des Islams in Schulbüchern und Lehrfilmen
- Islam und Musik
- Kalligrafie als gestaltende Kunst- und Kommunikationsform
- Moscheebau, -architektur und -gestaltung in kommunikationstheoretischer Sicht

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Darstellung von Geschlechterrollen in der islamischen Literatur

**Themenfeld 5: Textualität und andere Religionen**

- jüdische und christliche Textgrundlagen und hermeneutische Traditionen; hermeneutische Prinzipien und gegenwartstheologische Herausforderungen mit Bezug zu Schrift und Schriftsinn
- Forschung zu Texten und Textualität in anderen Religionen, vorrangig Judentum und Christentum
- Schriftlosigkeit und Ikonographie
- die Predigt als sprachlicher Kommunikation und performatives Kommunikationsformat; Traditionen und Arten, Regeln und Ausformungen, Räume und Formate, Intentionen und Adressierungen

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Rolle der Isrā’īlīyāt für das Schrifttum des Islams

**Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	grundlegende Begriffe der islamischen Textwissenschaften im Besonderen sowie der religionsbezogenen Textforschung im Allgemeinen kennen
Gemeinschaft gestalten	exemplarische Texte des islamischen Schrifterbes auf grundlegende Konzepte der islamischen Textwissenschaften sowie der religionsbezogenen Textforschung beziehen und sie auf Textart, Textfunktion und konflikthafte Auslegungen hin analysieren
Welt deuten	die Analyse exemplarischer Texte des islamischen Schrifterbes hinsichtlich einschlägiger Theorien und Modelle von Denken und Sprache vertiefen und reflektieren
Religion verstehen	fachlich relevante Aspekte des Islams und wahlweise einer anderen Religion in ihren hermeneutischen, ethischen und wahlweise weiteren vertiefenden Bezügen recherchieren, kontrastieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	islamische Schriftquellen und Wissenschaftsdisziplinen als Bezugspunkte für die persönliche Lebensführung wahrnehmen, reflektieren, diskutieren und beurteilen

---

### Q3 Philosophische und ästhetische Traditionen des Islams

---

#### Leitgedanke

Der Islam wird nicht nur in der öffentlichen Wahrnehmung, sondern auch in der muslimischen Selbstwahrnehmung oft auf das Format einer Religion im Sinne eines geschlossenen Systems aus Deutungen, Symbolen, Regeln und Traditionen verkürzt. Maßgebliche Stimmen gelehrter Musliminnen und Muslime lehnen diese Verdinglichung aber ab und bevorzugen den Begriff *Diskurs*, um den Islam in seinem geistigen Wesenskern zu beschreiben. Damit erteilen sie religiöser Systematik keine Absage, sondern sie setzen ein Korrektiv. Sie verschieben gleichsam den Regler vom Substanzialen hin auf das Funktionale, vom materialen Befund des Islams hin auf den Geist und auf das Eigentliche des Islamischen. Selbst der Koran führt bereits den Blick fort von Religion hin auf Religiosität, fort von der Ebene des Formativen hin auf die Ebene des Diskursiven, des Zustands der Person und ihrer Selbstverortung.

Es gehört zur intellektuellen Tradition des Islams, dass der klugen Frage eine größere Bedeutung zukommt als der gelehrten Antwort. Wahrheit gilt aus dieser Wahrnehmung heraus nicht als das Proprium des Islams, sondern gleichsam als die Quelle, von der alle trinken. Für die philosophischen Denkwelten des Islams zeichnen auch die transkulturellen Isobaren verantwortlich, die die islamische Welt stets durchzogen und die eine große Impulskraft in alle Bereiche von Kunst, Kultur und Wissenschaft hatten und damit zum allgemeinen zivilisatorischen Aufbau der Gesellschaften beitrugen, in denen sie angesiedelt waren. Dieser Themenbereich zielt darauf ab, diese Weite des Denkens für die Lernenden zu öffnen und als Orientierungsdimension zu erschließen. Dazu gehört auch die Frage, wie die Philosophie auf Religion blickt. Die besondere Bezugnahme auf die ästhetische Dimension ermöglicht den Brückenschlag zwischen dem geistigen und materialen Erbe des Islams. Der Rekurs auf die Bildungs- und Erziehungslehren des Islams wiederum gestattet die Verbindung von philosophischen und humanistischen Entwicklungsideen und den Lebenswelten der Lernenden.

Einschlägige Lehrwerke zu diesem Aspekt des Islams arbeiten an dieser Stelle auch mit dem Begriff *islamische Philosophie*. Aber das kann eine vereinseitigende und vereinnahmende Konnotation erhalten: Was genau zeichnete einen Denker des 13. Jahrhunderts wie Abū-l-Walīd -Muhammad -ibn Aḥmad Ibn Rušd, kurz: Averroës, aus? Sein muslimischer Glaube, seine andalusische Herkunft, seine arabische Sprache, seine urbane Kultivierung, sein Intellekt, seine Interdisziplinarität, sein Zugang zum Hof, seine Prominenz, seine Freundschaft mit Moshe ben Maimon, kurz: Maimonides, seine Kontroverse mit prominenten Traditionalisten – oder, dass er ein Mann war? Denn die Philosophie der islamischen Kulturräume beherbergt auch die anderen – die mit jüdischem oder christlichem Glauben, mit nicht-arabischer Herkunft, mit persischer oder anderer Erst-, Zweit und Drittsprache, aus peripheren Regionen eines islamischen Herrschaftsgebiets stammend und wenig prominent, aber ebenso in mehreren Disziplinen zwischen Geistes- und Naturwissenschaft und damit zwischen *empireia* und *anamnesis* beheimatet, ebenso belesen und intelligent. Aber in der Regel männlich; die Frauen kommen zu kurz – vermutlich, weil sie in diesem Segment tatsächlich rar waren oder weil sie vergessen wurden. Auch das gehört bearbeitet.

Und nicht zu vergessen: die technischen Voraussetzungen für Wissenschaft, können kommuniziert werden, zum Beispiel über die Verbreitung des Papiers, die Techniken des Buchdrucks, eine geregelte Besoldung kluger Köpfe aus öffentlichen Mitteln, die mäzenatische Förderung von Wissenschaft und die Gründung von Universitäten – etwa die von dem abbasidischen Kalifen al-Ma'mūn im Jahr 825 in Bagdad ins Leben gerufene Akademie Bayt al-Ḥikma (Haus der Weisheit), die dem Vorbild der Wissenschaftsakademie im sassanidischen Gundischapur folgte, wo zwischen dem 3. und 10. Jahrhundert gelehrt wurde. Beide Akademien waren stark durch Migration in einem grenzoffenen Raum geprägt. Sie gelten als das eigentliche Vorbild für die heutigen Universitäten. Wichtig waren auch öffentliche Debattenformate, wie etwa die in Bagdad im Jahr 932 zwischen Abu Said Hasan al-Ṣīrāfī (Eltern zoroastrischer Herkunft und zum Islam konvertiert) und Abū Bišr Mattā (christlich) geführte Debatte zu aristotelischer Logik und arabischer Grammatik.

Die Kultivierung des Denkens durch die Jahrhunderte islamischer Zivilisation zwischen Spätantike und arabisch-islamischer Renaissance im 19. Jahrhundert hindurch als Philosophie, Erkenntnis, Gnosis und Weisheitlichkeit beinhaltet Beiträge sowohl zur Systematik der Philosophie zwischen Zeitalter und *philosophia perennis* als auch zu ihren Ausprägungen und Themen: Anthropologie und Existenzialphilosophie, Sozialtheorie und Bildungslehre, Naturphilosophie und Wissenschaftstheorie, Logik, Sprache und Denken, neuplatonische, peripatetische, illuminationistische, moralphilosophische und andere Ausprägungen. Die großen Debatten behandeln Themen wie Wissen, Logik, Erkenntnis und Inspiration, Sprache, Bewusstsein und Denken, Kunst und Ästhetik, Mystik, Glaube und Vernunft, Wille und Verantwortung, Politik, Recht, Moral und Ethik, Macht und Herrschaft, Geschichte und Kultur, Tradition und Charisma sowie Ontologie, Zeit und Raum – aber auch die Frage nach der menschlichen Seele und nach Gott, seiner behaupteten Existenz, seiner Natur, seiner Erfahrbarkeit.

Viele der großen Themen und Debatten sind mit Namen verbunden, die deshalb berühmt sind, weil sie mit der Entstehung einer Denkschule identifiziert werden, als Erneuerer des Denkens gelten, islamisch-theologisches Denken mit philosophischer Kritik verbunden haben oder für europäisch-abendländisches Denken weichenstellend waren. Hier folgen einige Namen:

- Abū Ya'qūb ibn Ishāq al-Kindī (al-Kindi, lateinisch Alkindus; 9. Jahrhundert)
- Abū Naṣr Muḥammad al-Fārābī (al-Farabi, lateinisch Avenassar; 9./10. Jahrhundert)
- Abū Alī al-Ḥusain ibn 'Abd Allāh ibn Sīnā (Ibn Sina; lateinisch Avicenna; 10./11. Jahrhundert)
- Abū Ḥāmid Muḥammad ibn Muḥammad al-Ġazālī (al-Ghazali, lateinisch Algazel; 11./12. Jahrhundert)
- Abū I-Walīd Muḥammad ibn Aḥmad Ibn Rušd (Ibn Rushd, lateinisch Averroes; 12. Jahrhundert)
- Abū Bakr Muḥammad ibn Yaḥyā ibn as-Ṣā'īg (Ibn Bāğğa, lateinisch Avempace; 12. Jahrhundert)
- Abū Bakr Muḥammad ibn 'Abd al-Malik ibn Muḥammad ibn Ṭufaīl al-Qaīṣī al-Andalusī (Ibn Tufayl; lateinisch Abubacer; 12. Jahrhundert)

- Šihāb ad-Dīn Yaḥyā Suhravardī (as-Suhrawardi oder auch Šaiḥ al-Isrāq; 12. Jahrhundert)
- Abū ‘Abd Allāh Muḥammad b. ‘Umar b. al-Ḥusain Faḥr ad-Dīn ar-Rāzī (Fachruddin Razi; 12./13. Jahrhundert)
- Muḥyī d-Dīn Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn ‘Alī ibn ‘Arabī al-Hātimī at-Ṭā’ī (Ibn (al-)Arabi; 12./13. Jahrhundert)
- Walī ad-Dīn ‘Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad Ibn Ḥaldūn al-Ḥadramī (Ibn Khaldun; 14. Jahrhundert)
- Ahmad al-Fārūqī al-Sirhindī (Sirhindi; 16./17. Jahrhundert)
- Ṣadr ad-Dīn Muḥammad Šīrāzī (Mullā Ṣadrā; 16./17. Jahrhundert)
- Mir Mohammad Baqer Esterabadi (Mir Damad; 17. Jahrhundert)
- Shāh Walī Allāh Aḥmad ibn ‘Abd ar-Raḥīm ad-Dīhlawī (Shāh Walīullāh Dehlawī oder Shah Wali Allah; 18. Jahrhundert)
- Muḥammad ibn Ṣafdar al-Ḥusainī (oder: Ğamāl ad-Dīn-e Asad-Ābādī; Jamal al-Din al-Afghani; 19. Jahrhundert)
- Muḥammad 'Abduh (19. Jahrhundert)
- Rašīd Riḍā (19. Jahrhundert)
- Saīd Nursī (ursprünglich Saīd Okur; 19./20. Jahrhundert)
- Muḥammad Iqbāl (Sir Muhammad Iqbal; 19./20. Jahrhundert)
- Seyyed Hossein Nasr (20./21. Jahrhundert)

## **Inhalte und erläuternde Hinweise**

### **Themenfeld 1: Religion im Spiegel der Philosophie**

- Religion als Gegenstand philosophischer Betrachtung
- Religionskritik

#### **darüber hinaus im Leistungskurs**

- philosophische Deutungssysteme in religionsähnlicher weltanschaulicher Funktionalisierung

### **Themenfeld 2: Große Fragen und grundlegende Debatten**

- zentrale Themen, Debatten und Figuren in den philosophischen Traditionen des Islams
- Beispiele christlicher und jüdischer Religionsphilosophie

#### **darüber hinaus im Leistungskurs**

- muslimische Denkerinnen und Denker der Gegenwart

**Themenfeld 3: Aristotelische Traditionen und die andalusische Epoche**

- Averroes, Maimonides und andere berühmte andalusische Philosophen; das Emirat von Córdoba, Toledo und das Zeitalter der Übersetzungen
- die Phase der sogenannten Reconquista

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- die Bedeutung romantischer Motive für die Anrufung und Aneignung des geistigen Erbes des Islams

**Themenfeld 4: Bildungs- und Erziehungslehren des Islams**

- koranische Grundlagen zu menschlicher Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit
- Konzepte und Methoden von Erziehung und Unterricht in den Traditionen des Islams

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- religiöse Sozialisation im Licht heutiger Forschung

**Themenfeld 5: Ästhetische Traditionen in Kunst und Architektur**

- Kunst und Architektur in vom Islam geprägten Kulturräumen
- Kunst- und Kulturschaffen im Kontext des heutigen Islams
- Kunstfreiheit im Konflikt mit Religion

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Theorien der Ästhetik

**Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	grundlegende Begriffe des Philosophierens in Bezug zu ihrer Herkunft aus wichtigen klassischen philosophischen Schulen kennen
Gemeinschaft gestalten	ausgewählte Konzepte der vom Islam geprägten Philosophie in ihren Rückbezügen zu antiken Schulen des Denkens kennen, analysieren und die Relevanz im Zusammenleben erörtern
Welt deuten	unterschiedliche Positionen der spannungsreichen Wechselbeziehung zwischen Philosophie und Religionslehre im Islam aufeinander beziehen und verstehen
Religion verstehen	heutige Kontroversen zwischen gegenwärtstheologischen und gegenwartsphilosophischen Grundannahmen recherchieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	zukunftsweisende philosophische und islamisch-theologische Denkfiguren aufgreifen, aufeinander beziehen und weiterführen

---

## Q4 Der Islam als Gegenstand der theologischen Wissenschaft

---

### Leitgedanke

Der Islam steht in gewisser hybrider Verhältnisbestimmung zur Wissenschaft: Er kann auf eine lange Tradition von Wissenschaften als zivilisatorische Leistung verweisen, aber er war und ist auch selbst Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Das ist dadurch bedingt, dass die Reformulierung seiner Lehre weniger von Seiten religiöser Institutionen und ihres Personals erfolgte, sondern vorrangig von Seiten wissenschaftlicher Expertise. Deshalb finden sich auch Thesen und Positionierungen im theologischen Erbe des Islams bis in die Gegenwart hinein, die eher eine human- oder gesellschaftswissenschaftliche Anmutung haben. Auch die bundesdeutschen Diskurse um Fragen der Anerkennung und Institutionalisierung des Islams oder um die Beschreibung muslimischen Lebens verweisen immer wieder auf die wissenschaftliche und rechtliche Definitionsoffenheit des Islams als komplexes Phänomen.

Diesbezüglich werden hier sehr konkrete Fragen aufgegriffen, anhand derer sich für die Lernenden Horizonte der persönlichen Orientierung ergeben können: Wie ist die systematische Gestalt des Islams gewachsen, wie wird sie heute bestimmt? Welche Rolle spielen die islamische Theologie und mit dem Islam verbundene berufliche Tätigkeitsfelder für entsprechende Studien- und Ausbildungsgänge? Wie bearbeitet die akademische Theologie des Islams muslimische Positionierungen im Kontext von Interessenkonflikt und öffentlichen Normen?

Von besonderer Bedeutung sind dabei auch Strömungen des Islams, die eher mit subjektiver Erfahrung und alternativer Tradition identifiziert werden, beispielsweise die islamische Mystik, und zwar gerade, weil sie immer wieder in Opposition zu etablierter Lehre und Wissenschaft gestellt werden. Hier ist zu beobachten, dass sie insbesondere jungen Menschen Angebote der religiösen und lebensweltlichen Orientierung machen: Es wenden sich verhältnismäßig mehr Jugendliche spirituell erlebnisorientierten Ausprägungen ihrer Religion zu als sich etwa Jugendliche in ihrer Religion ideologisch radikalisieren.

Entscheidend ist für diese Themenbereiche vor allem in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht, dass einerseits der Islam im Licht bezugswissenschaftlicher Theorien und Modelle betrachtet wird; dabei wird der Bogen hin zu Religion und Religiosität im Allgemeinen geöffnet. Andererseits tragen islamisch-theologische Studien ihrerseits zu dieser Theoriebildung bei, woraus interessante Motive interdisziplinärer Zugänge entstehen.

### Inhalte und erläuternde Hinweise

#### Themenfeld 1: Die theologische Systematik des Islams

- klassische Segmente islamischer Religionsgelehrsamkeit
- zentrale theologisch relevante Gegenwartsfragen
- Theodizee im Kontext von Krisen, Kriegen und Katastrophen
- jüdische und christliche Theologien in Deutschland

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Bedeutung und Aufgabenbereiche wissenschaftlicher Theologie

**Themenfeld 2: Islam und Recht**

- Entstehung und Entwicklung von Rechtsfragen im Islam
- Methoden der Rechtsfindung und ihre Anwendung im alltäglichen Leben
- islamisches Recht in Bezug auf Medizin- und Bioethik
- heutige Kontroversen um die islamische Normen- und Methodenlehre

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Domäne des Rechts in anderen Religionen

**Themenfeld 3: Mystische Strömungen des Islams**

- mystische Schulen des Islams (*taṣawwuf*)
- Religionen und ihr Verhältnis zur Mystik als spirituelle Erfahrung und Lehre von den geheimnisvollen Dingen

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- Mystik als Kontroversgegenstand in islamischer Religionsgelehrsamkeit

**Themenfeld 4: Islam und berufliche Qualifikation**

- Berufsfelder mit Islambezug
- akademische Studiengänge mit Islambezug
- Handlungsfeld Moscheegemeinde und Religionsgemeinschaft

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- ethische Grundsätze des Islams in ihrer Übersetzung in berufliches Ethos

**Themenfeld 5: Bezugswissenschaftliche Grundlagen**

- religionswissenschaftliche Modelle zu Religion, Religionsentstehung, Religiosität und religiöser Transformation
- islamisch-theologische Grundannahmen zu Religion und Religiosität

**darüber hinaus im Leistungskurs**

- soziologische und psychologische Grundannahmen zu Religion und Religiosität

**Anhaltspunkte für den Kompetenzerwerb (Einführungsphase E1 und Qualifikationsphase Q1 bis Q4)**

Kompetenz	Hinweise
Religion leben	grundlegende Begriffe der islamischen Theologie in Bezug zu ihrer klassischen Systematik kennen
Gemeinschaft gestalten	Religion als Bestandteil verschiedener Bereiche und Lebenslagen kennenlernen und durch unterschiedliche Verbindungen gesellschaftlich zugänglich machen
Welt deuten	ausgewählte Aspekte islamischer Gegenwartstheologie anhand einfacher, aber relevanter systematischer Kriterien reflektieren und verstehen
Religion verstehen	ausgewählte Fragen der Theologie des Islams und einer anderen Religion in ihrer Verhältnisbestimmung zueinander und zu Leitfragen der Gesamtgesellschaft recherchieren, präsentieren, diskutieren und beurteilen
Verantwortung übernehmen	Fragen der Relevanz von Theologie im Allgemeinen und der islamischen Theologie im Besonderen für die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft aufgreifen und weiterdenken

HESSEN



**Hessisches Ministerium  
für Kultus, Bildung und Chancen**  
Luisenplatz 10  
60185 Wiesbaden  
<https://kultus.hessen.de>