

Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld gesellschaftlichen Wandels und der Entstehung der universitären islamischen Theologie

Ein Kommentar aus islamisch-theologischer Perspektive

Serdar Kurnaz

Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen ist ein junges Unterrichtsfach. Diskussionen um seine Einführung führen bis in die 1970er Jahre zurück. Die praktische Umsetzung der Ideen, wie islamischer Religionsunterricht ausgestaltet werden könnte, musste noch bis zum Ende des letzten Jahrhunderts warten. Einen regelrechten Entwicklungsschub erhielt der islamische Religionsunterricht mit dem angebrochenen neuen Jahrtausend. Die Konzepte dazu in den verschiedenen Bundesländern waren und sind noch immer divers: von der bekenntnisneutralen Islamkunde bzw. dem Islamunterricht bis hin zum bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht.¹ Über den Wandel vom muttersprachlichem Türkischunterricht bzw. der Islamkunde zum islamischen Religionsunterricht wurde bisher viel geschrieben (vgl. Aslan 2016; Lähnemann 2016). Ich werde auf diese Entwicklung daher nicht eingehen. Ziel des Artikels ist eine islamtheologische Reflexion über den Religionsunterricht. Dafür aber ist es ratsam, zuvor den Entstehungskontext des islamischen Religionsunterrichts in Grundzügen zu beschreiben, ehe wir uns der theologischen Reflexion widmen können.

1. Entstehungskontext vom und Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht

Eine wesentliche Rolle für den islamischen Religionsunterricht spielen die Empfehlungen der Deutschen Islam Konferenz (DIK) im Jahre 2008, diesen flächendeckend einzuführen. Auch wenn diese Entscheidung die Notwendigkeit des islamischen Religionsunterrichts vor Augen führte, entstand ein Problem: Wer soll dieses neue Fach unterrichten? Religionslehrer*innen gab es nur wenige; in Deutschland ausgebildete

¹ Für einen Überblick siehe AIWG 2021; Ulfat et al. 2020: 14-27; Domsgen/Witten 2022: 18-22.

Religionslehrer*innen gab es dagegen nicht. Diejenigen, die bisher z.B. in Schulversuchen Religionsunterricht anboten, waren keine Absolventen der islamischen Theologie. Allenfalls hatten sie eine entsprechende Fortbildung genossen, entweder in Deutschland oder im Ausland. Eine universitäre islamische Theologie gab es ja in Deutschland bis dato nicht. Entsprechend empfahl der Deutsche Wissenschaftsrat im Jahre 2010 Islamische Theologie bzw. Studien an den Universitäten einzuführen (Wissenschaftsrat 2010). Sie sollten u.a. die Aufgabe übernehmen, Religionslehrer*innen auszubilden. Diese Entscheidung basierte auf bereits bestehenden Strukturen an Universitäten wie die der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Westfälische-Wilhelms-Universität, der Universität Osnabrück und der Goethe-Universität Frankfurt a.M.. Bis auf in Frankfurt wurden an den restlichen Universitäten bereits vor 2010 religionspädagogische Studien für Studierende angeboten – die Goethe-Universität entschied sich für einen religionswissenschaftlichen und theologischen Studiengang mit dem Ziel Wissenschaftler*innen und Multiplikatoren auszubilden, die eine besondere Expertise im interreligiösen Dialog haben sollten (vgl. Körner et al. 2021: 127f.).

Bereits vor den Empfehlungen des Wissenschaftsrats bestand eine islamisch-theologische *epistemic community* im Sinne eines wissenschaftlichen Netzwerks und einer Kommunikationsgemeinschaft, die im Gegensatz zur *scientific community* nicht innerhalb einer etablierten Disziplin agiert.² Sie forderte aus wissenschaftlicher Hinsicht die Einführung universitärer islamischer Theologie (exemplarisch sei hier Abdoldjavad Falatori (gest. 1996) genannt). Die islamische Theologie konnte als universitäre Disziplin erst durch die Gründung der islamisch-theologischen Zentren an zunächst 5 Standorten (mittlerweile 7)³ als Antwort auf das Bedürfnis nach einem islamischen Religionsunterricht einen Platz im deutschen Wissenschaftssystem für sich finden. Diese Entwicklung schlägt sich in der Anzahl der religionspädagogischen Professuren nieder, die in der Regel an den Zentren für Islamische Theologie angesiedelt sind. Entsprechend war auch die islamische Religionspädagogik eine der ersten Fächer der universitären Islamischen Theologie. Eine Ausnahme zu dieser Entwicklung bildet z.B. die Goethe-Universität.

Fast jedes Zentrum für Islamische Theologie hat eine religionspädagogische Professur. Gehen wir der klassischen Systematik der Kerndisziplinen der islamisch-theologischen Wissenschaftstradition zurück, so erkennen wir, dass Kerndisziplinen wie Hadithwissenschaften an diesen Zentren entweder keiner eigenständigen Professur (eine Ausnahme bildet bisher die Eberhard-Karls-Universität Tübingen mit der Professur für Hadithwissenschaften und prophetische Tradition) zugeordnet sind oder in Kombination mit einem anderen Fach (z.B. Koranwissenschaften) vertreten werden. Das Fach Islamische Theologie in Deutschland steht also in existentieller Verbindung zum islamischen Religionsunterricht und der Islamischen Religionspädagogik. Das bisher Be-

2 Bei dieser Unterscheidung folge ich Engelhardt (2017: 103). Dass es sie bereits vor der Etablierung der Islamischen Theologie gab, beobachtete Engelhardt bereits (ebd.: 104f.).

3 Dazu gehören die Standorte Berlin, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt a.M., Münster, Osnabrück, Paderborn und Tübingen.

schriebene kann in der Entwicklung der islamischen Theologie in Österreich ebenfalls gesehen werden.⁴

Daneben setzt sich die islamische Religionspädagogik das Ziel, Konzepte zu entwickeln, die die Schüler*innen im Religionsunterricht zur religiösen Mündigkeit erziehen sollen. Die islamische Religionspädagogik sieht sich daher als einen wichtigen Teil der Islamischen Theologie, um über das religiöse Wissen zu reflektieren und neue Wege anzubahnen. Als eine Verbund- und Interaktionswissenschaft werte sie »theologische, religiöse-, erziehungs- und humanwissenschaftliche Erkenntnisse für religiöse Lehr- und Lernprozesse« (Sarıkaya 2016: 78; zur Mündigkeit ähnlich Polat 2010b: 186f.) aus und mache sie fruchtbar. Die islamische Religionspädagogik verfolgt damit eine auf Mündigkeit zielende Bildung, die so gestaltet werden muss, dass Kinder und Jugendliche dabei zunehmend zu sich selbst bestimmenden Subjekten werden können. Bildungstheoretisch geht es um »die Kultivierung des Selbst« (*tazkīya*). In diesem Sinne werden Kinder als Subjekte angesehen, die das Recht auf Anregung zur Selbstentwicklung ihrer intellektuellen, sozialen und spirituellen Potenziale haben und zu eigenständigen Entscheidungen fähig sind (vgl. Ulfat 2019). Als Teil der Islamischen Theologie erschließe sie die islamische Tradition und situiere sie entsprechend der Lebensverhältnisse der Menschen neu (Sarıkaya 2016: 78). Die Religionspädagogik ist somit keine bloße Anwendungswissenschaft, sondern betreibt nach Behr (2010b) ihre eigene Form theologischer Reflexion. Da der islamische Religionsunterricht eine zentrale Bedeutung für die Islamische Theologie in Deutschland hat, beeinflusst die Erwartung an den islamischen Religionsunterricht die Islamische Theologie gleichermaßen. Es lassen sich somit Erwartungshaltungen erkennen, die zugleich für den islamischen Religionsunterricht und die Islamische Theologie gelten. Sie sind größtenteils den Entwicklungen Anfang der 2000er Jahre geschuldet. Der Wunsch bzw. die Offenheit islamischen Religionsunterricht einzuführen, geht unmittelbar auf die terroristischen Angriffe am 11. September 2001 zurück. Dieses Datum markiert die internationale Bereitschaft, islamistischen Terrorismus zu bekämpfen. Der Islam, damit auch die Mehrheit der Muslime gerieten unter Verdacht: Was, wenn muslimische Jugendliche in Deutschland sich radikalisieren ließen? Den islamischen Religionsunterricht als den Ort zu sehen, der deradikalisierend bzw. gegen die Radikalisierung präventiv eingreifen soll, lag nahe (vgl. Sahin 2018). Nicht selten kann man der Literatur den damit einhergehenden Wunsch entnehmen, dass der islamische Religionsunterricht den Integrationsprozess von Schüler*innen migrantischer Herkunft beschleunigen bzw. gewährleisten soll (z.B. Behr 2010a: 133; Ucar 2011; Ev 2011: 78f.). Gleichen Herausforderungen ist die Islamische Theologie gestellt, die der Gefahr gegenüberstand und immer noch steht, durch diverse Spannungsfelder hin- und hergerissen zu werden (vgl. Agai et al. 2014). Damit können wir

4 Körner et al. 2021: 129f. Für die Entwicklungsdynamiken der islamischen Theologie in Bosnien und der Schweiz, die sich von denen in Deutschland unterscheiden – in Bosnien ist es u.a. die Ausbildung von Richtern und Juristen, in der Schweiz die Sozialethik, siehe ebd.: 123-127 und 132-135. Das Institut an der Universität Innsbruck trägt sogar den Namen »Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik«. Für die Schweiz siehe außerdem Kurnaz 2020b. Für die Entwicklungen und Entstehungsdynamiken in der modernen Türkei s. Pacaci/Aktay 1999.

feststellen, dass die Einführung des islamischen Religionsunterrichts nicht ausschließlich durch die Religionsgemeinschaften mit Bezug auf Art. 7 GG eingefordert wurde; die Einführung wurde auch durch gemeingesellschaftliche Probleme und Sorgen bedingt.

Daneben müssen wir beachten, dass neben den unterschiedlichen Formen des schulischen Religionsunterrichts in den Moscheen ein katechetischer Unterricht bzw. religiöse Unterweisung dem islamischen Religionsunterricht vorausging, zeitgleich stattfand und immer noch stattfindet. Viele Eltern waren der Auffassung, dass dieses Angebot für die religiöse Unterweisung ausreichend sei, sodass islamischer Religionsunterricht so wahrgenommen wurde, dass sie den Moscheeunterricht entweder ersetzen oder sich von ihm abgrenzen soll. Um den Unterschied zwischen diesen beiden Unterrichtsformen kurz darzustellen: Der Moscheeunterricht vermittelt Faktenwissen bzw. Wissen über die Glaubensgrundlagen (wie z.B. die 5 Säulen des Islams), ermöglicht das Auswendiglernen von Koranpassagen und die entsprechende korrekte Lesung des Korans. (Das Auswendiglernen hat damit zu tun, dass Muslime während des Gebets einige Passagen aus dem Koran auswendig vortragen müssen.) Insbesondere der Moscheeunterricht ist geleitet durch den Gedanken, die Schüler*innen religionspraktisch handlungsfähig zu machen, wogegen der islamische Religionsunterricht sich der kritischen Reflexion von Religion und Glaube widmet. Nicht selten wurden diese beiden Unterrichtsformen, Moscheeunterricht und Religionsunterricht, gegenübergestellt und als Alternativen verstanden. Dies wiederum assoziierte bei den muslimischen Eltern, dass der Religionsunterricht den Moscheeunterricht ersetzen soll, was der islamische Religionsunterricht aber gar nicht zu leisten vermag bzw. gar nicht leisten will. Sie brachten diese zwei unterschiedlichen Formen religiöser Bildung sogar durcheinander und hatten Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht wie etwa, dass Schüler*innen dort Arabisch lernen sollten, um u.a. den Koran zu rezitieren (vgl. Ceylan 2015; Karakoç 2019).⁵ Nicht anders hat die Gesamtgesellschaft diese Entwicklung wahrgenommen, wie Ceylan vermerkt:

»Diese Entweder-Oder-Logik ist im Ansatz verfehlt und steht nicht in einem angemessenen Verhältnis zu den Erkenntnissen der Religionspädagogik, die alle drei Säulen – Familie, Gemeinde und Schule – als gleichberechtigte und relevante Lernorte betrachtet.« (Ceylan 2015: 181)

Wo die einen aus Gründen der Extremismus- und Radikalisierungsprävention den islamischen Religionsunterricht einführen wollten, wollen muslimische Gemeinden durch seine Einführung nicht selten selbst an Einfluss gewinnen (vgl. Kiefer/Mohr 2009: 205f.). Da es im Gegensatz zu Österreich in Deutschland keine staatlich anerkannte muslimische Religionsgemeinschaft gibt, die über die Gestaltung des Religionsunterrichts gemäß Art. 7 GG entscheidet, beteiligen sich mehrheitlich sogenannte Beiräte an der Konzeption des Unterrichts, die aus verschiedenen muslimischen Vereinen zustande kommen. Sie sind es zudem, die den muslimischen Religionslehrer*innen eine Lehrerlaubnis erteilen. Nicht selten überschatten in dieser Konstellation rechtli-

5 Karakoç differenziert systematisch zwischen beiden Formen religiöser Unterweisung, zeigt, was beide leisten können und macht auf die Konfusion der Eltern aufmerksam.

che wie politische Diskussionen zentrale Fragen für die inhaltliche Ausgestaltung des islamischen Religionsunterrichts, wie etwa die Legitimität und Befugnisse der Beiräte.

Mit der Zeit hat sich dieses Spannungsverhältnis verbessert, auch durch die Kommunikation in die Gemeinden hinein, was islamischer Religionsunterricht ist, wodurch sich die o.g. Ziele des islamischen Religionsunterrichts erweitert haben. Vermehrt wird von der »Entweder-Oder-Logik« Abstand genommen. Es lässt sich feststellen, dass muslimische Religionspädagog*innen mehrheitlich das Ziel der »Förderung und Anregung der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung der intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten und Potenziale des Menschen« (Ulfat 2019: 159f.) verfolgen. Wie vom Religionsunterricht insgesamt zu erwarten ist, soll islamischer Religionsunterricht nicht eine reine Vermittlung von Faktenwissen und Wiederholung von Glaubensgrundlagen bzw. Weitergabe von Wahrheiten sein (vgl. Badawia 2016: 117; siehe auch Domsgen/Witten 2022). Schaut man sich an, welche Kernkompetenzen die Schüler*innen vom islamischen Religionsunterricht in seinen diversen Ausprägungen⁶ erwerben sollen, lassen sie sich wie folgt zusammenfassen: Der islamische Religionsunterricht soll die Schüler*innen dazu befähigen, eine Urteilskraft bilden zu können; sie sollen dazu befähigt werden, sich selbst in der muslimischen Tradition zu verorten, ob und wie und an was sie glauben wollen. Das hat zur Folge, dass sie Kompetenzen erwerben müssen, um die eigene Sichtweise auf die Religion zu begründen, was mit einer kritischen Reflexion einhergeht, die es erlaubt, Bezüge zu anderen Religionen und Weltanschauungen herzustellen (vgl. Ulfat 2020: 81). Entsprechend werden grundsätzlich Themen wie Gott, Mensch, Schöpfung, Mohammad als Prophet, Propheten, Koran und Sunna sowie religiöses Leben und »andere Religionen und heilige Schriften« im islamischen Religionsunterricht behandelt. Damit stehen interreligiöse Kompetenzen auf dem Lehrplan. Zu kurz kommt dabei das Thema (religiös begründete) Kultur und kulturelle Vielfalt innerhalb unterschiedlicher muslimischer Traditionen – es wird zumindest in Hessen als Kulturgeschichte explizit erwähnt (vgl. Ulfat et al. 2020: 14-27; Khorchide 2010, 148f.). Eine Besonderheit mit großem interreligiösen Kompetenzerwerb hat das Hamburger Modell »Religionsunterricht für alle«, das selbst damit zu kämpfen hat, dass eine Lehrperson alle Religionen im Religionsunterricht aus der Binnenperspektive den Schüler*innen zugänglich machen soll (vgl. Vieregge/Weiße 2016). Schließlich betont Behr, dass islamischer Religionsunterricht den Schüler*innen ermöglichen soll, sich zur Religion bzw. zu eigenen Religionstradition »zu positionieren: Es geht weder um die ›Vermittlung von Religion‹ noch um die ›Erziehung zum Glauben‹ [...]« (Behr 2010a: 134).

Zu Beginn der Schulversuche und der Einführung des islamischen Religionsunterrichts wurde gefordert, dass der islamische Religionsunterricht von traditionellen Formen der Wissensvermittlung Abstand nehmen solle. Am stärksten kritisierten muslimische Religionspädagog*innen, dass der Islam wie eine Gesetzesreligion verstanden würde, die festgefrorene Handlungsvorschriften aufweise und dem Wandel im religiösen Denken entgegenwirke (so Khorchide 2010: 151; ders. 2012: 85). Einige Wissenschaftler*innen suchen eben in der Rechtstradition nach Mechanismen und Denkfiguren, die

6 Für eine Übersicht siehe Ulfat et al. 2020: 14-27. Für einen Vergleich mit den angebotenen Themen im Islamunterricht bis 2009 s. Kiefer 2009.

ein flexibles und dynamisches Religionsverständnis ermöglichen sollen.⁷ Nicht selten wird daher der Begriff *Idschihad* (zu dt. etwa: von den textuellen Quellen geleitete rationale Meinungsfindung) bemüht: *Idschihad* wird in diesem Rahmen im allgemeinen Sinne als Bestrebung verstanden, selbstständig über die Religion und die eigene Religiosität zu reflektieren (vgl. Behr 2010a: 134; Polat 2010a: 121f.; Heimbrock 2007: 173). *Idschihad* hat seinen Ursprung in der muslimischen Rechtslehre und ist mit dem 7. Jahrhundert sehr früh belegt: Es ist die Methode, die es den Gelehrten erlaubt, selbstständig Normen aus den Quellen Koran und Sunna herzuleiten. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde es aber zum Inbegriff der progressiven Methodik, die Religionstradition zu reformieren, weshalb er im religionspädagogischen Kontext ebenfalls vorkommt. (Für eine kurze Übersicht über *Idschihad* s. Rohe 2011: 23, 43-48; Kurnaz 2019.) Er wurde somit semantisch erweitert und hat sogar seinen Platz als zu erwerbende Kompetenz für Schüler*innen gefunden. Es lässt sich nun fragen, wieso es überhaupt wichtig ist, diese Denkfiguren für einen islamischen Religionsunterricht zu bemühen, um Kernkompetenzen des Religionsunterrichts wie »religiöse Kompetenz«, »Humankompetenz«, »ethische Kompetenz« und »kommunikative Kompetenz« zu begründen (vgl. Khorchide 2010: 146-148), also Kompetenzen, die die Mündigkeit der Schüler*innen als religiöse Subjekte ermöglichen und fördern sollen, die, wenn wir der Literatur folgen, notwendig für die Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Grund- und Glaubensfragen seien (vgl. Behr 2008; Ulfat 2020). Das liegt in einem Theologieverständnis, auf das ich nun eingehen möchte.

2. Versuche, den islamischen Religionsunterricht in der muslimischen Wissenschaftstradition zu verorten

Schon die Bezeichnung des Religionsunterrichts mit dem Attribut »islamisch« stellt Religionspädagog*innen vor eine große Herausforderung: Was macht Religionsunterricht zum islamischen Religionsunterricht? Für andere theologische Disziplinen wie das Islamische Recht (*fiqh*), Hadithwissenschaften, Koranwissenschaften und die systematische Theologie (*kalām*) ist die Begründung relativ einfach: Sie werden in jeder Taxonomie der islamischen Wissenschaftsdisziplinen aufgezählt. Dabei spielt es keine Rolle, nach welchem Gesichtspunkt die Kategorisierung vorgenommen wurde: nach dem Gesichtspunkt der a) religiösen Wissenschaften (z.B. Abū Ḥāmid al-Ġazālī, gest. 505/1111), b) nach rationalen Gesichtspunkten und der Aufteilung in praktische und theoretische Wissenschaften (z.B. Abū Naṣr al-Fārābī (gest. 339/950), Ibn Ṣinā (gest. 428/1037) oder eine Kombination aus beiden (z.B. Ṭāškubrīzādah (gest. 968/1561), oder c) nach kultureller Zugehörigkeit (z.B. Ibn Ḥazm (gest. 456/1064), der die Wissenschaften in »allgemeines Erbe der Menschheit« und »kultur- bzw. religionsspezifische Wissenschaften«

7 Polat etwa beruft sich auf dynamische Konzepte der islamischen Rechtsmethodik (*uṣūl al-fiqh*); vgl. Polat 2010a: 120-126. Khorchide dagegen betont, dass man die übergeordneten Ziele der Scharia (*maqāṣid aš-ṣari‘a*) – dazu gehören der Schutz des Lebens, der Vernunft, der Religion, der Nachkommenschaft und des Vermögens – in den Mittelpunkt setzen soll; vgl. Khorchide 2010: 152-155.

aufteilt).⁸ Da Religionspädagogik nicht zu den kerntheologischen Disziplinen gehörte, ja nicht einmal als Fach, geschweige denn als ein theologisches Fach verstanden wurde, musste im Rahmen der oben beschriebenen Entwicklungen explizit gezeigt werden, was das Theologische an der islamischen Religionspädagogik ist. Die nächstmögliche Option war der Rückbezug auf bestehende, als »religionspädagogisch« deutbare Ansätze früherer muslimischer Gelehrter. Forschungsarbeiten zu bildungstheoretischen Ansätzen in der muslimischen Tradition zeigen, dass über Jahrhunderte hinweg muslimische Gelehrte sich mit unterschiedlichen Bildungskonzepten befasst haben. Es gibt also pädagogisches Gedankengut, das sich von der wissenschaftlichen Disziplin der Religionspädagogik natürlich unterscheidet, wo es vornehmlich um die Reflexion von religiösen Lehr- und Bildungsprozessen geht. Dabei können wir sehen, dass Gelehrte wie Abū ‘Amr b. Bahr al-Ğāhīz (gest. 255/869) die Fähigkeit über Dinge rational zu reflektieren in den Vordergrund rücken, ja sogar das Schreiben⁹ für diesen Zweck betonen, wogegen andere Gelehrte wie Abū ‘Abdallāh Muḥammad Ibn Saḥnūn (gest. 256/870) und Badr ad-Dīn Ibn Ğamā‘a (gest. 733/1333) das Lesen und Auswendiglernen vom Koran, das Studium des Korans, der Sunna und des islamischen Rechts (*fīqh*) betonen. Auch al-Ğāhīz sieht das Memorieren als ein wichtiges Instrument der Lehre. All den unterschiedlichen Ansätzen, von philosophischen (z.B. al-Fārābī) hin zu rationalistischen (z.B. al-Ğāhīz) sowie spirituellen (z.B. al-Ğazālī) ist es gemein, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung im Vordergrund steht, sodass alle sich Gedanken darüber machen, wie das Verhalten der Schüler und der Lehrer sein soll.¹⁰ Eine weitere wichtige Feststellung macht Günther:

»The common link between these educational theories, however, is the great importance that their representatives assign to ethics in all aspects of teaching and learning. Ethics, as Miskawayh highlights, thus appear as a central and defining component in the search of classical Muslims for human perfection and happiness, if not in this world, then in the next.« (Günther 2016: 90)

Ethisches Verhalten begründen Philosophen wie Abū ‘Alī Aḥmad b. Miskawayh (gest. 421/1030) in Anlehnung an das griechisch-philosophische Erbe, da sie die islamisch-theologische Tradition als ein *adaptives System* verstehen: Verschiedene Wege können, wie Abū l-Walid Ibn Rušd (lat. Averroes, gest. 595/1198) es betont, zur selben Wahrheit führen (ausführlich dazu s. Ibn Rushd 2010). Ein Gegenentwurf sehen wir bei Gelehrten, die zwar auch »fremdes Gedankengut« wie die Logik in die Wissenschaften integrieren, jedoch schon einen konkreten Anspruch auf »religiöses Wissen« haben, wie etwa al-Ğazālī (vgl. Günther 2016: 82-84). Bereits früh wurde das Studium des Korans und der Sunna, also die tradierten Aussagen und Handlungen des Propheten Muhammad, auf die Liste des Studiums gesetzt. Die Curricula islamischer Hochschulen umfasssten entsprechend der Adoptionsfreude der muslimischen Wissenschaftstheoretiker als

8 Für die Darstellung und Auswertung solcher Taxonomien s. Bakker 2012; Bakkar 1999; Bellino 2014; Ibn Hazm 1983.

9 Über die Entwicklung der Schriftkundigkeit in frühislamischer Zeit s. Kurum 2016.

10 Für all diese Ansätze s. Günther 2016; Günther 2006; Günther 2010; Tosun/KızılabduLLAH 2010.

religiös markierte Wissenschaften wie auch solche, die nicht religiös markiert sind.¹¹ Dass das Studium des Korans und der Sunna durchgehend betont wird, hat zum einen damit zu tun, dass Muslime selbstverständlich das Wort Gottes und die seines Gesandten lesen können und in Grundzügen darüber Kenntnis haben sollten. Daneben spielt eine Erkenntnislehre, die sich weitgehend ab dem 5./11. Jahrhundert durchgesetzt hat, mit ein. Religiöses Wissen ist zumeist »erworbenes Wissen« (*al-‘ilm al-muktasab*), das teilweise rein rationales (*‘aqlī*), jedoch größtenteils eine Kombination aus rationalem und überlieferungsbasiertem (*naqlī, sam‘ī*) Wissen ist.¹² Entsprechend wurde religiöses Wissen auf Koran und Sunna bezogen, so auch ihr Studium als notwendig erachtet. Da die Deutung dieser Quellen mit Bezug auf die Religionspraxis in der Disziplin Islamisches Recht vorgenommen wurde, haben einige Gelehrte dessen Studium besonders betont – man darf nicht vergessen, dass die Richterausbildung dabei eine wichtige Rolle spielte. Sogar Ibn Rušd, der sich der aristotelischen Philosophie verpflichtete, sieht in der Einhaltung der Vorschriften des islamischen Rechts die Verwirklichung der Tugenden (vgl. Ibn Rušd 2007: 1008; dt. Übers. dieser Passage s. Kurnaz 2020a: 375-377). Das hängt mit seiner erkenntnistheoretischen Haltung zusammen: Die Allgemeinheit der Menschen könne diesseitiges und jenseitiges Glück durch die Deutung der göttlichen und prophetischen Aussagen erlangen. Sie seien nicht dazu fähig, wie die Philosophen nach den Wahrheiten hinter diesen Aussagen zu fragen. Der Ort, an dem für die Allgemeinheit das korrekte Handeln ausdiskutiert wird, das, wie er andernorts sagt, zur Wahrung der Tugenden führt (ebd.), ist für ihn das islamische Recht (vgl. Ibn Rushd 2010: 38-41; arab. Orig. Ibn Rušd 1968: 49-52).

Insgesamt lässt sich beobachten, dass all diese Konzepte historisch bedingte, kontingente Entwicklungen sind: Es sind keine Konzepte, die göttlich vorgeschrieben und somit unveränderbar sind. Es lässt sich für die gesamte Systematisierung der islamischen Wissenschaften, der kanonischen Werke sowie die diskutierten Themen innerhalb dieser Wissenschaften sagen, dass sie unter spezifischen historischen Bedingungen, unter Auseinandersetzung und gegenseitiger Beeinflussung unterschiedlicher religiöser und philosophischer Strömungen entstanden (vgl. Takım 2016: 29; Sarıkaya 2016: 67-75).

In den im hier vorliegenden Artikel zitierten Studien zum islamischen Religionsunterricht wird dieser Aspekt der ethischen Vervollkommnung des Menschen, wie sie u.a. von den o.g. Gelehrten betont wird, kaum berücksichtigt.¹³ Oft wird dagegen das Konzept des vollkommenen Menschen (*al-insān al-kāmil*) erwähnt, das die Ethik ebenfalls

11 Für die Studienfächer an diversen muslimisch geprägten Orten sowie ihre Kurzbeschreibung s. Bauer 2018: 119-141.

12 Für eine Übersicht mit besonderer Rücksicht des islamischen Rechts, s. Kurnaz 2018: 76-87. Für detaillierte Informationen s. van Ess 1966.

13 Einer der wenigen ist Tekin 2016. Tekin merkt zwar an, dass der Ethikdiskurs eine Grundlage für pädagogische Ansätze sein kann (vgl. ebd.: 100), ist aber voreilig darin diesen Diskurs als ein islamisches, unabhängig von griechischem Einfluss deutbares System zu verstehen (vgl. ebd.: 85; diese Aussage relativiert er später, vgl. ebd.: 100). Musa Bağraç spricht in seinem Artikel zwar über die »Moralkompetenz« von Schüler*innen im Religionsunterricht, jedoch sind die angesprochenen Themen eine unsystematische, teilweise unklare Zusammentragung von verschiedenen Aspekten der Moralkompetenz und keine systematische Aufarbeitung des Themas; vgl. Bağraç 2016.

betont: Ziel des islamischen Religionsunterrichts sei, die Schüler*innen auf dem Weg zum vollkommenen Menschen zu begleiten.¹⁴ Das wiederum ist eine anachronistische Lesung eines für die islamische Mystik (*taṣawwuf*) zentralen Begriffs, der in einem anderen Kontext als schulische, religiöse Erziehung steht. Dagegen werden Begriffe wie *tarbiya*, *ta'lim*, *tazkiya* und *adab* zitiert, die tatsächlich in den o.g. vormodernen Schriften der Gelehrten zu finden sind. Damit soll der Frage nachgegangen werden, was das »Islamische« im islamischen Religionsunterricht ausmacht. Einige verstehen die Summe von *tarbiya*, *ta'lim* und *tazkiya* als *adab* bzw. *ta'dīb* (zu dt. etwa »Erziehung«). *Ta'lim* steht repräsentativ für den Wissenserwerb (Faktenwissen), *ta'dīb* die Habitualisierung¹⁵ von Verhaltensmustern, *tazkiya* steht für die innere Grundhaltung, wie Behr sagt, die »innere Führung«: »Unter *tazkiyya* ist demzufolge auch zu verstehen, Schülerinnen und Schüler sowohl führen als auch loslassen zu können. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Leben selbstverantwortet religiös zu gestalten – mit allen Risiken der Freiheitlichkeit, die Pädagoginnen und Pädagogen, wie übrigens die Eltern auch, zu tragen im Stande sein müssen.« (Behr 2010a: 137) Damit werden nach Behr die drei Bereiche des »kognitiven, haptischen und emotionalen Lernens« (ebd.) bedient.¹⁶ Diese arabischen Begriffe sollen es den Konzepten zum islamischen Religionsunterricht ermöglichen an der muslimischen Tradition anzuknüpfen. Nicht selten liest man aber in diesem Rahmen zeitgenössische Konzepte in diese Begriffe hinein und deutet sie neu.

3. Ausrichtung: Wie kann Religionsunterricht sein?

Es ist aus dem bisher Beschriebenen zu sehen, dass die Islamische Theologie einen wichtigen Beitrag für den islamischen Religionsunterricht leisten kann, indem sie den islamischen Religionsunterricht von der Last, zwanghaft nach *dem Islamischen* zu fragen, befreit. Der islamische Religionsunterricht setzt sich ja nicht mit rein theologischen Inhalten aus, sondern stellt die Frage nach der pädagogischen Aufarbeitung dieser, was im höchsten Maß Interdisziplinarität erfordert und selbst eine Herausforderung ist, wobei sie selbst eine eigene theologische Expertise nachweisen kann und keine reine Anwendungswissenschaft ist (vgl. Badawia 2016: 119). Der bereits erfolgte historische Abriss zu Bildungskonzeptionen in der islamischen Geschichte sollte gezeigt ha-

¹⁴ Vgl. A. Sahin 2018: 15. Für eine Kurzbeschreibung des Konzepts *al-insān al-kāmil* s. Tekin 2016: 88-91. Polat (2010b: 189) sagt dazu Folgendes: »Das islamische Erziehungsideal drückt sich im Terminus: »al-Insan al-Kamil« (*al-insān al-kāmil*), der reife Mensch, aus. Dieser reife Mensch ist ein willensreifer, entscheidungsreifer, denkreifer, glaubensreifer und handlungsreifer Mensch, der einen ganzheitlichen und ganzzeitlichen Werdeprozess durchläuft. Ein solcher Mensch wird als ein wahrhaftig freier und mündiger Mensch beschrieben, der seine Freiheit mit den Rechten der Mitmenschen und mit seiner Dienerschaft gegenüber Gott in Einklang bringt und dadurch die höchste weltliche Freiheit erlangt.«

¹⁵ Über Habitusbildung, die sich auf Lehrende des islamischen Religionsunterrichts beziehen soll, und zwar als ein Versuch für neue Zugänge für die islamische Religionspädagogik s. Yağdı 2018.

¹⁶ Für eine ähnliche Deutung dieser Begriffe s. Aslan 2016: 4; Al-Azem 2016: 112-114, wo er auch auf die Orte religiöse Unterweisung eingeht (rationales Wissen: der Ort dafür ist die Medrese (*madrasa*); religiöse Erfahrung: der Ort dafür ist das *hāqīqāh*, also der Sufi-Orden).

ben, dass muslimische Gelehrte nicht darum bemüht waren, *das Islamische* daran zu erfassen. Vielmehr waren sie offen, insbesondere das griechische Erbe in ihr System zu integrieren; daher sprach ich oben vom »adaptiven System«. Zudem entstanden die islamischen Wissenschaften unter spezifischen historischen Umständen und Aushandlungsprozessen mit anderen Kulturen und Religionen. Unter diesen wurden sie auch systematisiert (vgl. Takım 2016: 29; Sarıkaya 2016, 73). Es steht somit nichts dem entgegen, entsprechend der zeitgenössischen Bedürfnisse den islamischen Religionsunterricht anzupassen und über diese Anpassung (theologisch) zu reflektieren. Denn unsere Vorstellungen, wie der islamische Religionsunterricht konzipiert werden muss, ist wie die Konzeptionen vormoderner Gelehrter eine Reaktion auf die vorherrschenden Umstände. Entsprechend ist der Rückbezug auf Konzepte wie *tazkîya*, *tarbîya* etc. nur sinnvoll, als dass hier eine historische Aufarbeitung geschieht, die es erlaubt, neue Konzepte an die Tradition anzuknüpfen,¹⁷ sie aber nicht dadurch zu begründen. Wir müssen also zwischen zwei Ebenen unterscheiden: zum einen die Legitimität solcher Konzepte und zum anderen ihre Begründung. Begründet werden sollten sie nicht mit Rückbezug auf die in der Geschichte entstandenen Konzepte, sondern vielmehr erhalten sie ihre Legitimation durch Anknüpfung an die muslimische Tradition.

Nicht nur die Kontingenz der Konzepte zur religiösen Bildung erlaubt eine Aktualisierung, sondern auch die religiösen Quellen, die den theologischen Diskurs lenken, ermöglichen sie. D.h., dass neben der historisch-theologischen Legitimität der Anpassung es systematisch-theologische Argumente dafür gibt. So kann gesagt werden, dass die koranische Offenbarung den Menschen nicht darin festlegt, sich einem bestimmten Wissensverständnis und einer bestimmten Form der religiösen Bildung zu fügen. Ganz im Gegenteil: Der Koran erlaubt es dem Menschen, entsprechend seiner Disposition (*fîtra*, vgl. Sure 30:30), das Gute und Böse erkennen zu können, das für die jeweilige Situation Geeignetste zu erkennen. Das intersubjektiv von der Mehrheit als geeignet Angesehene wird im Koran *al-ma'rûf* (zu dt. etwa »das Gute, Bekannte«) genannt.¹⁸ Die historisch-kritische Koranhermeneutik erlaubt es,¹⁹ den Begriff wie folgt zu verstehen: Wenn die Menschen – und hier trifft der Koran keine Unterscheidung unter den religiösen Zugehörigkeiten – bestimmte Handlungen – in unserem Fall: Konzepte für den islamischen Religionsunterricht – für angemessen erachten, können sie dem folgen. Es stellt sich nicht die Frage, was *das Islamische* daran ist. Vielmehr geht es um die Vertretbarkeit einer Idee, die von der Mehrheit der Menschen nachvollzogen und als legitime »Praxis« anerkannt wird. Der Koran verhilft damit zu einer erkenntnistheoretischen Befreiung von der religiösen Schrift bzw. der Offenbarung, die zwar richtungsweisend ist, aber nicht ständig für die Begründung von Konzepten hin befragt werden muss. Der Bezug auf *al-ma'rûf* darf aber nicht im Sinne von einem Freischein für alle denkbaren Konzepte verstanden werden. Grundsätzlich gilt, dass die drei Grundsätze (*al-uṣûl at-talāṭa*) der muslimischen Tradition (zumindest sunnitisch) nicht übertragen werden

¹⁷ Auch Heimbrock sieht in der historischen Aufarbeitung die Möglichkeit neue Wege und Modelle zu entwerfen; vgl. Heimbrock 2007: 174.

¹⁸ Für die systematische Analyse des Begriffs *al-ma'rûf* im Koran, s. Reinhart 2017.

¹⁹ Über die Grundzüge dieser Hermeneutik im Vergleich zur klassischen Koranexegese, s. Özsoy 2017.

dürfen: das ist der Glaube an Gott, das Jenseits und die Prophetie, die ihren Abschluss mit Muhammad gefunden hat.

Wie wir bereits oben gesehen haben, gab es bestimmte Themen, die die muslimische Tradition für die religiöse Bildung stets betont hat. Dazu gehören die Kenntnis über Koran und Sunna, die ethischen Grundsätze, das muslimische Menschenbild, kulturelle Ausprägung der muslimischen Tradition in ihrer ganzen Pluralität und Rechtsvorstellungen. Die Islamische Theologie hat nun die Aufgabe, stets unter den gegebenen Umständen über diese Themenfelder zu reflektieren, sie zu de- und zu rekonstruieren. Anschließend können die Ergebnisse in der Islamischen Religionspädagogik aufgearbeitet und für neue Impulse an die Islamische Theologie herangetragen werden. Also geht es nicht rein um die Anwendung theologischen Wissens, sondern auch um Produktion und kritische Reflexion mit einem starken praxisorientierten Ansatz. Diese Rückkopplung erlaubt eine zeitgenössische praxisnahe Theologie, die darüberhinausgehend selbstverständlich Grundlagenforschung betreibt, ohne ständig über die praktischen Implikationen nachzudenken.

Wir halten fest: Es gibt keine theologischen Bedenken, auf bestehende Umstände zu reagieren und das bestehende Denksystem zu erweitern oder gar neu zu strukturieren. Wir wissen, dass der islamische Religionsunterricht und die Islamische Theologie in Deutschland mitten in einem demographischen Wandel der Gesellschaft entstanden sind. Eine zunehmende religiöse sowie weltanschauliche Pluralisierung und Individualisierung ist erkennbar (vgl. Domsgen/Witten 2022: 56f.). Daher lässt sich fragen, ob die Islamische Theologie einen interreligiös ausgerichteten islamischen Religionsunterricht befürworten kann. In der Tat lässt sich dies durch das adaptive Wissenschaftssystem der muslimischen Tradition begründen. Dadurch kann, wie muslimische Religionspädagogen selbst fordern (z.B. Badawia 2016: 118), der islamische Religionsunterricht sowohl interreligiös²⁰ als auch intrareligiös ausgerichtet sein, zeichnet sich ja die Pluralität nicht nur nach außen hin, sondern auch innerhalb der eigenen Tradition ab. Seit einigen Jahren wird daher die Vorstellung geprägt, dass die muslimische Tradition aufgrund der inneren Vielfalt eine hohe Ambiguitätstoleranz aufweise (vgl. Bauer 2011). Entsprechend kann der islamische Religionsunterricht kooperativ mit anderen Religionsunterrichtsformen ausgestaltet werden.

Beides, Interreligiosität sowie Kooperationsbereitschaft, ist m.E. nur möglich, wenn innerhalb des islamischen Religionsunterrichts aus einer Position her über Religionen reflektiert wird: Diese Position muss der muslimischen Tradition entsprechen, darf aber die Pluralität innerhalb dieser nicht ausschließen. Jede religiöspädagogische sowie theologische Reflexion, obwohl sie in adaptionsfreudiger Haltung geschieht,

²⁰ Für eine konkrete Umsetzung am Hessischen Kernkurskulum und theoretische Überlegungen zum interreligiösen Lernen s. Öger-Tunç 2019. Für theoretische Überlegungen zum interreligiösen Lernen s. Schweitzer 2011. Schweitzer versucht dabei auf mehrere Ebenen des Lernens wie Wissenserwerb, Sprach- und Handlungsfähigkeit sowie Dialogfähigkeit aufmerksam (vgl. ebd.: 290-292). Er schließt Positionalität nicht aus, ordnet aber die religionswissenschaftliche Perspektive für die Dialogfähigkeit ihr über, was aber nicht in ihrer Dominanz resultiert. Denn mit Wahrheitsansprüchen könne man sich nicht auseinandersetzen, wenn man nur Kenntnis von unterschiedlichen Religionstraditionen habe; eine Urteilsbildung sei nur durch Religionsunterricht und nicht durch Religionskunde möglich (ebd.: 294).

geschieht aus einer Position, in unserem Fall einer islamisch-religiösen heraus. Geht es ja im islamischen Religionsunterricht in erster Linie ums Verstehen, geschieht dies immer aus einer mehr oder minder festen Position, die selbst natürlich hinterfragt werden muss (: Selbstreflexion) und keine Absolutheit beanspruchen darf (: Relativität). Positionalität ermöglicht also, dass eine religiöse Tradition sprachfähig wird, sich auf Augenhöhe mit anderen Religionen und Weltanschauungen begeben kann und religiöse Erfahrungen zu erschließen ermöglicht, die das Religiöse und die Religion zu verstehen befähigen (vgl. Englert 2011: 36–38). Sogar die klassische Erkenntnislehre, wie wir sie unter sunnitischen Gelehrten finden, bietet dafür eine geeignete Grundlage: Menschliche Erkenntnis ist überwiegend spekulativ (eine systematische Reflexion dazu finden wir beim berühmten ascharitischen Gelehrten Fahr ad-Dīn ar-Rāzī (gest. 606/1209)²¹. Vieles von dem, was Gegenstand des islamischen Religionsunterrichts ist (ausgenommen die o.g. drei Grundsätze), ist Wissen präsumtiver Natur, also Spekulation (*zann*). Da die muslimische Tradition als ein steter Fortschreibungsprozess verstanden werden kann, kann dies nur durch Positionalität, die inter- und intrareligiös sein muss (vgl. Domsgen/Witten 2022), im islamischen Religionsunterricht geschehen. Nur so ist eine Deutung und Reflexion vom Religiösem möglich. Insbesondere die Intrareligiosität und -kulturalität ist wichtig, da gleiche Konzepte in unterschiedlichen Sprachen (wie Türkisch, Arabisch, Persisch oder Bosnisch) wiedergegeben werden.²² Lehrbücher sind auch dieser sprachlichen Herausforderung gegenübergestellt.

Die Anpassungsfähigkeit des islamischen Religionsunterrichts und der islamischen Religionspädagogik ist groß, da sie noch im Entstehen sind: Es gibt noch keine festen Strukturen, deren Anpassung und Neuausrichtung zeitaufwendig und kompliziert sind. Doch auch hier besteht eine Gefahr für den islamischen Religionsunterricht: Vor lauter von außen zugetragener Erwartungen dürfen die eigenen Ziele nicht vergessen werden.²³

4. Schlusswort

Insgesamt zeigen erste Ergebnisse, dass muslimische Familien den islamischen Religionsunterricht positiv wahrnehmen (vgl. Ulfat et al. 2020: 6f.), so auch den Religionsunterricht insgesamt (vgl. Domsgen/Witten 2022). Es besteht quasi eine existentielle Verbindung zwischen dem islamischen Religionsunterricht und der Islamischen Theologie. Jedoch darf dies, wie oft der Anschein erweckt wird, nicht dazu führen, dass die Islamische Theologie im Dienste des islamischen Religionsunterrichts und der Islamischen Religionspädagogik steht. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Islamische Religionspädagogik eine Verbundwissenschaft ist, die im Austausch mit

21 Zwar bezieht er seine Ausführungen auf den religionsrechtlichen Diskurs, erhebt aber auch den Anspruch allgemeingültige Aussagen zu treffen. Für eine Zusammenfassung s. Kurnaz 2018: 92f.

22 Für die Beobachtungen von Kiefer zur Islamkunde in NRW s. Kiefer 2009: 58.

23 Einen solchen Fall überhäufter Anforderungen sehen wir bei Sejdini 2015. Es ist zwar zu begrüßen, dass dem islamischen Religionsunterricht diese Ansprüche gestellt werden, die aber langfristig geplant werden müssen und bei deren Konstitution eher eine Selektion bzw. Anordnung stattfinden muss. In der weiteren Entwicklung müssen die Ziele entsprechend ergänzt werden.

der Islamischen Theologie steht. Zu begrüßen ist zudem, dass der islamische Religionsunterricht interreligiös ausgerichtet ist bzw. sein soll, damit nicht nur der islamische Religionsunterricht Konzepte aufnimmt, sondern auch selbst Konzepte entwerfen kann, die die christlichen Religionspädagogen als Idee aufnehmen können.²⁴ Dies ermöglicht den Schüler*innen, nicht nur die eigene Pluralität wahrzunehmen, sondern in einem geschützten Ort über die plurale Gesellschaft insgesamt zu reflektieren. Die zunehmende Konfessionslosigkeit der Schüler*innen darf dagegen nicht als Anlass genommen werden, den Religionsunterricht von seiner Positionalität zu befreien: Nur aus einer intersubjektiv nachvollziehbar begründeten Position heraus lassen sich religiöse Phänomene und Standpunkte deuten und verstehen. Sie darf aber nicht exklusivistisch sein, sondern muss sich ihrer Perspektivität bewusst sein. Der Pluralisierung der Gesellschaft kann man m.E. nur gerecht werden, wenn man sich seiner eigenen Position gewahr wird und versteht, dass aus dieser Position heraus die eigenen religiösen Denkmuster entstehen. Die Positionalität zu negieren kommt im Grunde genommen einer aus einer Machtposition heraus entstehenden Säkularisierung des Religionsunterrichts gleich. Den Religionsunterricht Unterrichtsfächern wie Philosophie und Ethik gegenüberzustellen ist ebenfalls zu vermeiden. Es liegt nicht fern, dass Schüler*innen, die sowohl Religionsunterricht besuchen als auch Fächer, die dazu noch als Alternative dienen, größere Reflexionskompetenzen erwerben können, da jede dieser Fächer selbst eine bestimmte Position bezieht und aus dieser heraus den jeweiligen Sachverhalt deutet. Je mehr Zugänge die Schüler*innen kennenlernen, desto eher wird es möglich sein, der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Agai, Bekim/Bassiouni, Mahmoud/Başol, Ayşe et al. (2014): »Islamische Theologie in Deutschland. Herausforderungen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen«, in: Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien 1, S. 7-28.
- Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) (2021, 11. Januar): AIWG veröffentlicht Expertise zu islamischem Religionsunterricht [Pressemeldung]. [https://aiwg.de/aiwg-veroeffentlicht-expertise-islamischer-religionsunterrichte-pm/\(23.03.21\)](https://aiwg.de/aiwg-veroeffentlicht-expertise-islamischer-religionsunterrichte-pm/(23.03.21)).
- Al-Azem, Talal (2016): »The Transmission of *Adab*. Educational Ideals and their Institutional Manifestations«, in: Nadeem A. Memon/Mujadad Zaman (Hg.), *Philosophies of Islamic Education. Historical Perspectives and Emerging Discourses*, New York/London: Routledge, S. 112-126.
- Aslan, Ednan (2016): »Geschichte und Gegenwart der islamischen Religionspädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/1, S. 4-12.

²⁴ »Als Prognose sei darum gewagt: Die Forschung zum religiösen Lernen im Feld des islamischen Religionsunterrichts könnte religiöspädagogische Impulse zu Tage fördern, die nicht spurlos am evangelischen und katholischen Religionsunterricht vorbeigehen.« (Behr 2010b: 143). Für eine interessante Reaktion zur Einführung der Islamischen Religionspädagogik und die Auswirkungen auf die evangelische Religionspädagogik s. Schweitzer 2016.

- Badawia, Tarek (2016): »Gewissheitsparadoxie. Eine antinomische Struktur des Lehrerhandelns im Islamischen Religionsunterricht«, in: Yaşar Sarıkaya/Adem Aygün (Hg.), Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann, S. 109-123.
- Bağraç, Musa (2016): »Moralkompetenz im Islamischen Religionsunterricht«, in: Sarıkaya/Aygün, Islamische Religionspädagogik, S. 125-155.
- Bakkar, Osman (1999): Classification of Knowledge in Islam: A Study in Islamic Philosophies of Science, Cambridge: Islamic Text Society.
- Bakker, Jens (2012): Normative Grundstrukturen der Theologie des sunnitischen Islam im 12./18. Jahrhundert, Berlin: EB-Verlag.
- Bauer, Thomas (2018): Warum es kein islamisches Mittelalter gab, München: C.H. Beck.
- (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Behr, Harry Harun (2008): »Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vor dringlich?«, in: Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/Basel: Stiftung Ravensburger Verlag, S. 31-48.
- (2010a): »Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung«, in: Mizrap Polat/Cemal Tosun (Hg.), Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst, Frankfurt a.M.: Lang, S. 131-143.
- (2010b): »Worin liegt die Zukunft der islamischen Religionspädagogik in Deutschland?«, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam 4/7, S. 22-32. https://nanopdf.com/download/harry-harun-behr-pdf-dokument-102-kb_pdf
- Bellino, Francesca (2014): »The Classification of Sciences in an Ottoman Arabic Encyclopaedia: Tāšköprüzāda's *Miftāh al-sa'āda*«, in: Quaderni di Studi Arabi, Nuova Serie 9, S. 161-180.
- Ceylan, Rauf (2015): »Raus aus den Koranschulen.« Das Verhältnis von Moscheekate chese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14/2, S. 169-183.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Engelhardt, Jan Felix (2017): Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin, Wiesbaden: Springer.
- Englert, Rudolf (2011): »Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht – Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht«, in: Bülent Ucar (Hg.), Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 35-45.
- Ev, Halit (2011): »Die religiöse Bildung der Muslime in Deutschland – Die Notwendigkeit, in der Bildung ein neues Paradigma zu entwickeln«, in: Ucar, Islamische Religi

- onspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung, S. 69-94.
- Günther, Sebastian (2006): »Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory«, in: Comparative Education Review 50/3, S. 367-388.
- (2010): »The Principles of Instruction are the Grounds of our Knowledge: Al-Farābī's (d. 950) Philosophical and al-Ghazālī's (d. 1111) Spiritual Approaches to Learning«, in: Osama Abi-Mershed (Hg.), *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*, London: Routledge, S. 15-34.
- (2016): »Your Educational Achievements Shall not Stop Your Efforts to Seek Beyond. Principles of Teaching and Learning in Classical Arabic Writings«, in: Memon/Zaman, *Philosophies of Islamic Education*, S. 72-93.
- Heimbrock, Hans-Günter (2007): »Jenseits der Koranschulen – Auf dem Wege zur Islamischen Erziehung im westlichen Kontext«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2, S. 170-180.
- Ibn Ḥazm (1983): *Marātib al-‘ulūm*, in: Ihsān ‘Abbās (Hg.), *Rasā‘il Ibn Ḥazm*, Bd. 4, Beirut: al-Mu‘assasa al-‘arabiyya li-d-dirāsāt wa-n-našr, S. 61-93.
- Ibn Rušd, Abū l-Walīd (1968): *Faṣl al-maqāl wa-taqrīr bayna š-ṣari‘a wa-l-ḥikma min al-ittīṣāl*, Beirut: Dār al-Mašriq.
- (2007): *Bidāyat al-muqtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid*, Abū Aws Yūsuf b. Aḥmad al-Bakrī (Hg.), Amman: Bayt al-afkār ad-duwaliya.
- Ibn Rushd, Muḥammad ibn Aḥmad (2010): *Maßgebliche Abhandlung. Faṣl al-maqāl. Aus dem Arabischen übers.u. hg. v. Frank Griffel*, Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Karakoç, Betül (2019): »Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule«, in: Yaşar Sarıkaya/Dorothea Ermert/Esma Öger-Tunç (Hg.), *Islamische Religionspädagogik. Didaktische Ansätze für die Praxis*, Münster: Waxmann, S. 107-124.
- Khorchide, Mouhanad (2010): »Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen Islamischen Religionspädagogik. Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der islamischen Ideengeschichte«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 145-158.
- (2012): »Die Notwendigkeit einer dialogischen Theologie als Grundlage zur Etablierung einer zeitgemäßen islamischen Religionspädagogik«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2, S. 81-91.
- Kiefer, Michael (2009): »Islamische Quellen in staatlichen Lehrplänen für den Islamunterricht: Auswahlkriterien, Präsentation und Kontext«, in: Irka-Christin Mohr/Michael Kiefer (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Bielefeld: transcript, S. 37-58.
- Kiefer, Michael/Mohr, Irka-Christin (2009): »Islamwissenschaftliche Thesen zum islamischen Religionsunterricht«, in: Mohr/Kiefer, *Islamunterricht*, S. 205-211.
- Körner, Felix/Kurnaz, Serdar/Özsoy, Ömer (2021): *Identitäten und Kulturen*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Kurnaz, Serdar (2020a): *Tradition und Fortschreibung bei Ibn Rušd. Eine rechts-schulübergreifende Analyse zu Kauf- und Tauschgeschäften im islamischen Recht*, Baden-Baden: Nomos.

- (2018): »Göttliches Recht im Wandel der Zeiten aus muslimischer Sicht«, in: Nora Kalbarczyk/Timo Güzelmansur/Tobias Specker (Hg.), *Gibt Gott Gesetze? Ius divinum aus christlicher und muslimischer Perspektive*, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 75-114.
 - (2019): »Interpretation, Auslegung – Islamisch«, in: Heribert Hallermann/Thomas Meckel/Michael Droege/Heinrich de Wall (Hg.), *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht*, https://dx.doi.org/10.30965/9783506786388_0477 (24.03.2021), Druckfassung: Band II, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
 - (2020b): »Das Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft«, in: Udo Tworschka (Hg.), *Handbuch der Religionen*, Hohenwarsleben: Westarp, Ergänzungslieferung 64.
- Kurum, Emine (2016): »Schriftkunde und Lehreinrichtungen in frühislamischer Zeit«, in: Sarıkaya/Aygün, *Islamische Religionspädagogik*, S. 41-60.
- Lähnemann, Johannes (2016): »Von muttersprachlicher Religionskunde zum ordentlichen Schulfach: Islamischer Religionsunterricht als Erfolgsgeschichte?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64/1, S. 25-37.
- Öger-Tunç, Esma (2019): »Zur Relevanz interreligiöser Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht«, in: Sarıkaya/Ermert/Öger-Tunç, *Islamische Religionspädagogik*, S. 51-69.
- Özsoy, Ömer (2017): »Das Unbehagen der Koranexegese. Den Koran in anderen Zeiten zum Sprechen bringen«, in: *Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien* 1, S. 29-68.
- Pacaci, Mehmet/Aktay, Yasin (1999): »75 Years of Higher Religious Education in Modern Turkey«, in: *The Muslim World* 89/3-4, S. 389-413.
- Polat, Mizrap (2010a): »Religiöse Antwortsuche im islamischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Lebensumstände der Gegenwart«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 119-129.
- (2010b): »Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts«, in: Polat/Tosun, *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, S. 185-201.
- Reinhart, Kevin (2017): »What We Know about Ma'rūf«, in: *Journal of Islamic Ethics* 1, S. 51-82.
- Rohe, Mathias (2011): *Das islamische Recht. Geschichte und Gegenwart* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.), München: C.H. Beck.
- Sahin, Abdullah (2018): »Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education«, in: *Religions* 9, 335. <https://doi.org/10.3390/rel910335> (23.03.2021).
- Sarıkaya, Yaşar (2016): »Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung islamisch-religiösen Wissens«, in: Sarıkaya/Aygün, *Islamische Religionspädagogik*, S. 61-81.
- Schweitzer, Friedrich (2011): »Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft – Interreligiöses Lernen in der Schule«, in: Ucar, *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, S. 287-300.

- (2016): »Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 64/1, S. 66-74.
- Sejdini, Zekirija (2015): »Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext«, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23, S. 21-28.
- Takım, Abdullah (2016): »Die Verortung der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung«, in: Sarıkaya/Aygün, Islamische Religionspädagogik, S. 13-35.
- Tekin, İshak (2016): »Der Ansatz des *Tahdīb al-ahlāq* im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung«, in: Sarıkaya/Aygün, Islamische Religionspädagogik, S. 83-106.
- Tosun, Cemal/Kızılabdullah, Yıldız (2010): »Education and Religious Education in the Islamic Education Classics«, in: Polat/Tosun, Islamische Theologie und Religionspädagogik, S. 33-66.
- Ucar, Bülent (2011): »Meilenstein der Integration – der Islamische Religionsunterricht«, in: Ucar, Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung, S. 263-265.
- Ulfat, Fahimah (2019): »Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive«, in: Theologische Quartalschrift. Bildung aus theologischer Perspektive 199/2, S. 149-160.
- (2020): »Religionsunterricht in muslimischer Perspektive«, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (7. überarbeitete Aufl.), München: Kösel, S. 78-84.
- Ulfat, Fahimah/Engelhardt, Jan Felix/Yavuz, Esra (2020): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung (= AIWG-Expertisen), Frankfurt a.M. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf (23.03.2021).
- van Ess, Josef (1966): Die Erkenntnislehre des 'Adudaddin al-İcī: Übersetzung und Kommentar des ersten Buches seiner *Mawāqif*, Wiesbaden: Steiner.
- Vieregge, Dörthe/Weiße, Wolfram (2016): »Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle?«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/1, S. 55-66.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Köln. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (23.03.2021).
- Yağdı, Şenol (2018): »Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion«, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/1, S. 61-69.

