



Tarek Badawia / Said Topalovic (Hg.)

Islamunterricht im Diskurs

Religionspädagogische und
fachdidaktische Ansätze



Tarek Badawia / Said Topalović (Hg.)

Islamunterricht im Diskurs

Religionspädagogische und
fachdidaktische Ansätze

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 11 Abbildungen und 3 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2023 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, 37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei,
Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau,
V&R unipress und Wageningen Academic.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Rachael Arnott/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71156-0

Inhalt

Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze im Islamunterricht 7

I. Der Islamunterricht im Kontext

Erkenntnistheoretische Grundlagen der Islamischen Religionspädagogik . . . 21
Cemal Tosun

Religiöse Pluralität aus fachdidaktischer Perspektive:
theoretische und empirische Aspekte 39
Friedrich Schweitzer

Die Islamische Religionspädagogik in Tradition und Theologie –
eine Spurensuche nach Merkmalen 55
Dina Sijamhodžić-Nadarević

Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im islamischen Religions-
unterricht. Aneignungskompetenz bei Lernenden systematisch entwickeln . . . 73
Karl Klement

II. Der Islamunterricht im Ansatz

»Sei du kein Anwalt den Betrügern!« Ein kritisch-interaktionistischer Ansatz
religionsethischen Lernens im Islamunterricht 91
Tarek Badawia

Gießener Ansätze einer kritisch-reflexiven Religionspädagogik 119
Yaşar Sarıkaya/Déborah Kathleen Grün

Kultivierung des Charakters als Selbstverständnis des islamischen
Religionsunterrichts 133
Tuba Isik

Trialogische Religionspädagogik. Didaktische Perspektiven für Judentum,
Christentum und Islam 157
Georg Langenhorst

Konturen einer interreligiösen Fachdidaktik. Beiträge aus einem Grazer
christlich-islamischen Forschungsprojekt 173
*Agnes Gmoser/Michael Kramer/Mevlida Mešanović/Wolfgang Weirer/
Eva Wenig/Şenol Yağdı*

»Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist undenkbar« –
der kompetenzorientierte Ansatz für den Islamunterricht 195
Said Topalović

Identitätskohärentistische Didaktik als Elementarisierungsansatz für den islamischen Religionsunterricht	213
<i>Amin Rochdi/Hakan Turan</i>	
Was heißt religiös gebildet? Vergleich von drei religionspädagogischen Konzepten religiöser Bildung im deutschsprachigen Raum	241
<i>Naciye Kamcili-Yildiz</i>	
Professionwerden und Professionellwerden der islamischen Religions- lehrer*innen	261
<i>Mehmet H. Tuna</i>	

III. Der Islamunterricht im fachdidaktischen Konzept

Elementares Erinnern in der Korandidaktik	283
<i>Bernd Ridwan Bauknecht</i>	
Handlungsordnungen im islamischen Religionsunterricht. Eine pragmati- sche Perspektive auf kritische Kompetenzen muslimischer Schüler*innen im Angesicht von Islamkritik	303
<i>Marcel Klapp</i>	
Islamunterricht digital – digitale Bildung im Islamunterricht	319
<i>Said Topalović</i>	
Ästhetisches Lernen – ein didaktischer Ansatz mit Potenzial	335
<i>Dorothea Ermert</i>	
Anikonismus im islamischen Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Bilder- didaktik unter besonderer Beachtung der heterogenen Schüler*innenschaft im islamischen Religionsunterricht	355
<i>Osman Kösen</i>	
»Was heißt es denn für dich, gläubig zu sein?« Das didaktische Konzept einer »bedeutungszentrierten Religiositätsbildung« (BZRB)	365
<i>Jörg Imran Schröter</i>	
Concept Cartoons im islamischen Religionsunterricht – Theorie und Praxis	383
<i>Ryan Hennawi</i>	
Islamunterricht im Diskurs – Ertrag, Aussicht und Perspektive	395
<i>Tarek Badawia/Said Topalović</i>	
Autor*innen	401

Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze im Islamunterricht

Einleitende Anmerkungen zum dynamischen Diskurs

Der Islamunterricht¹ an öffentlichen Schulen ist in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands juristisch pluriform aufgestellt und befindet sich nach gut zwei Jahrzehnten der Erprobungsphase gegenwärtig in einer systemsensiblen Wandelphase der Absicherung und Verstetigung. Ein Streifzug durch eine Auswahl der bisher erschienenen Sammelbände (siehe beispielsweise Mohr/Kiefer 2009; Polat/Tosun 2010; Ucar 2010, 2012; Sarıkaya/Bäumer 2017) zeigt die Facetten der Implementierungs- und Etablierungsprozesse des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen im deutschsprachigen Raum auf. Solche Publikationen nehmen wir als Vertreter des jungen Faches in Wissenschaft und Praxis als Manifeste einer langjährigen diskursiven Konstituierung eines Schulfaches und dessen Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin wahr, an denen wir mit diesem vorliegenden Band zu religionspädagogischen und fachdidaktischen Ansätzen im Islamunterricht anschließen wollen.

Nach einer längeren Phase der strukturellen Debatten setzt sich zunehmend die Überzeugung durch, das religiöse Bildungsangebot (Islamunterricht) im schulischen Kontext in erster Linie im Interesse der muslimischen Schüler*innen abzusichern und zu verstetigen. Die aktuelle Situationsanalyse² bestätigt das zunehmende Interesse junger Muslim*innen an einem schulischen Islamunterricht nach transparenten Bildungsstandards und pädagogischer Schullogik,

- 1 Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezeichnungen des islamischen Unterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland (wie »Islamischer Unterricht«, »Islamischer Religionsunterricht«, »Islamunterricht«) bezieht sich die verwendete Bezeichnung »Islamunterricht« auf alle Formen des religiösen Bildungsangebots an öffentlichen Schulen unabhängig seiner bekenntnisorientierten oder religionskundlichen Form.
- 2 Die ersten Evaluationsergebnisse zur Etablierung des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland zeigen eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit der muslimischen Schüler*innen mit dem Islamunterricht (vgl. Zusammenfassung der Ergebnisse bei Engelhardt/Ulfat/Yavuz 2020, S. 6–7). Außerdem eröffnet sich mit dem Islamunterricht – nach den Ergebnissen der eigenen empirischen Studie – ein neuer Bildungsraum, in welchem die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, über alltagsnahe religiöse Inhalte zu reflektieren und wo ihre Erfahrungen in die Reflexionen miteinbezogen werden (vgl. Badawia/Topalović/Tuhčić 2022).

in dem sie im Rahmen ihrer allgemeinen Schulbildung der eigenen Religion in einer für sie verständlichen Sprache und unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft begegnen können. In schulischen und wissenschaftlichen Kreisen tritt demnach die bisher dominante Strukturdebatte schrittweise zugunsten fachlicher Debatten in den Hintergrund, sodass neue Diskursräume für inhaltliche und konzeptionelle Themenschwerpunkte entstehen. In Wissenschaft und Praxis wachsen als Folge des professionellen Handelns in der konkreten Praxis des Islamunterrichts mit jedem Tag die Ansprüche an die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik dieser vergleichsweise jungen Fachdomäne (vgl. beispielsweise Klement et al. 2019; Möller et al. 2014; Sarıkaya et al. 2019; Sarıkaya/Aygün 2016; Schröter 2020; Sejdini 2016; Solgun-Kaps 2014; Ulfat/Ghandour 2020).

Die wachsenden Ansprüche beziehen sich genauso auf das Fachprofil des schulischen Islamunterrichts. Der hat sich zunehmend mit seinem etwas »anderen Charakter« (vgl. Badawia/Topalović 2022a; 2022b) durchgesetzt und grenzt sich in religionspädagogischer und didaktischer Hinsicht eindeutig von dem herkömmlichen traditionellen Gemeindeunterricht (oder sog. Moscheeunterricht) ab. Wir bestätigen diese Grenzziehung und betrachten sie im Sinne einer wertneutralen Geste der Anerkennung beider Bildungsangebote für junge Muslim*innen. Damit betonen wir, dass es weder um eine Auf- noch um eine Abwertung des einen oder anderen Bildungsangebots geht bzw. gehen soll. Der schulische Islamunterricht ist allerdings im Vergleich zu den bisher etablierten Formen traditioneller Bildung nicht nur konzeptionell anders gestaltet, sondern findet gleichzeitig in einem anderen Kontext statt und unterliegt durch seinen Rechtsstatus in einem Kooperationsmodell zwischen Staat und Religionsgemeinschaft den in einem öffentlichen Bildungssystem für alle Fachdomänen geltenden Bildungsstandards.

Thesenartig stellen wir einige zentrale Eckpunkte eines staatlichen Islamunterrichts vor (vgl. auch Badawia/Topalović 2022a, 2022b), zu dessen weiterer Entfaltung und Konkretisierung die einzelnen Autor*innen im vorliegenden Band ihren jeweiligen Beitrag geleistet haben.

Der schulische Islamunterricht ist mehr als nur eine bildungspolitische Maßnahme zur Integration von muslimischen Schüler*innen. Er verfolgt dabei das zweifache Ziel, a) das Leben sowie die Selbst- und Weltbezüge im Lichte eines aufgeklärten Verhältnisses von (göttlicher) Offenbarung und (menschlicher) Vernunft zu deuten und b) durch den Aufbau von Wissensstrukturen, Einstellungen, Qualifikationen und Werthaltungen junge Menschen darin zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt und reflexiv mithilfe religiöser Kompetenzen zu gestalten.³

3 Mit dem Kompetenzbegriff sind hier im weitesten Sinne jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen gemeint, die das Individuum darin befähigen, variable Konflikt- und Problem-

Der moderne Islamunterricht stellt in seinem Status als Teil der allgemeinen Bildung an staatlichen Schulen weder eine systematische Einführung in die Grundlagen des Islam dar, noch soll er muslimische Schüler*innen in die konkrete Ritualpraxis im Sinne einer Orthopraxie einführen. Er ist kompetenzorientiert ausgerichtet und will elementare Kompetenzen fördern.⁴ Mit der Förderung von Kompetenzen, wie etwa religions- und vielfaltssensiblen Wahrnehmen, Verstehen, Beschreiben, Deuten und Begründen, sollen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, mit (religiösen) Alltagskonflikten selbstständig und reflexiv umzugehen bzw. Problemlösungsansätze in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu entwickeln und umzusetzen.

Die Zielsetzung des schulischen Islamunterrichts will durch die Kompetenzförderung zu einer bejahenden Identifikation mit der Religion bzw. mit dem Glauben ermutigen, indem Schüler*innen in die Lage versetzt werden, eine verantwortliche und verantwortete Position gegenüber dem Glauben einzunehmen (vgl. Badawia 2022, S. 336). Gerade um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss sich der Islamunterricht den »Inhalten konkreter Religion, den Inhalten ›gelebter Religion‹ stellen« (Porzelt 2013, S. 106 f.).

Aus didaktischer Perspektive liegt der Auftrag des Islamunterrichts darin, einen Rahmen zu schaffen, in dem die kritische Reflexion religiöser Tradition vor dem Hintergrund des aktuellen religionspädagogischen Diskurses im europäischen Kontext erfolgt. Bei der Betrachtung religiöser Tradition bzw. religiöser Quellen entsteht ein Raum, in dem die religiöse Tradition und soziale Wirklichkeiten aufeinandertreffen und unter dem Blickwinkel der lebensweltlichen Bedeutung reflektiert werden. Die Frage nach der Lebensweltorientierung muslimischer Schüler*innen – so der Religionspädagoge Harry Harun Behr – ist dabei nicht »künstlich herbeigerufen, sondern sie tritt jedem, der vor allem in den höheren Jahrgangsstufen Islam unterrichtet, als reale Herausforderung für die fach- und bezugswissenschaftliche Begründung seines pädagogischen Handelns entgegen« (Behr 2010, S. 132). Dementsprechend liegt die Aufgabe einer auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Bildung auch darin, die Schüler*innen zu befähigen, ihre eigenen (religiösen) Erfahrungen und Perspektiven einzubringen und auch individuelle Lernwege bzw. Reflexionen einzuschlagen.

situationen lösen zu können (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.). Religiöse Kompetenzen im engeren Sinne und in religionspädagogischer Hinsicht äußern sich dagegen in verschiedenen Dimensionen, wie beispielsweise religiöse Wahrnehmung, Beschreibung, Deutung, Begründung und Gestaltung, und umfassen immer kognitive, emotionale und spirituelle Dimensionen der Wissens- und Handlungspraxis (vgl. Topalović 2019, S. 28–31; Sajak 2021, S. 344–345).

- 4 Inzwischen sind alle Lehrpläne in den einzelnen deutschen Bundesländern, in denen Islamunterricht an öffentlichen Schulen angeboten wird, kompetenzorientiert.

Im Vergleich zu einer ausschließlichen inhaltlichen Wissensvermittlung und etwaigen Belehrung der Schüler*innenschaft durch die Lehrkraft stellen wir Interaktion bzw. Kommunikation als didaktische Leitbegriffe in den Mittelpunkt unseres religionsdidaktischen Denkens und Handelns.⁵ Damit rücken für uns der Mensch, das Subjekt, sprich die Schüler*innen als sinnverstehend miteinander Handelnde in den Fokus unterrichtlicher Analyse, Planung und Gestaltung. Eine kritische und kontextorientierte Reflexion religiöser Fragen und Inhalte geschieht dabei in einer engen Kooperation zwischen den Lehrenden und Lernenden; sie bilden gemeinsam – um an dieser Stelle begrifflich an Hartmut Giest und Joachim Lompscher anzuschließen – ein »pädagogisches Gesamtsubjekt« (Giest/Lompscher 2006, S. 25). Damit wird in der Folge gearbeitet, um (traditionelle) religiöse Inhalte und die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen in Verbindung zu bringen, diese im kritischen Kommunikations- und Arbeitsprozess zu reflektieren und in alltägliche Handlungsperspektiven zu transformieren.

Im systematischen Horizont von Interaktionen nimmt der Begriff der Kommunikation einen zentralen Stellenwert ein. Damit geht für unser Grundverständnis religiöser Bildung einher, dass der Sinn der Wissensvermittlung auf der Ebene des Verstehens in den Vordergrund rückt. Das Verstehen avanciert in diesem Konzept zur tragenden Säule. Die unterrichtliche Kommunikation ist dabei kein Selbstzweck. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit der Förderung des kritischen Denkens als einer essenziellen religiösen Kompetenz. Kritisches Denken wird im Kontext religiöser Bildung als ein Sammelbegriff für eine Reihe von Fähigkeiten verstanden, die im Rahmen des Islamunterrichts gefördert werden sollen. Beispielsweise handelt es sich dabei um kognitive Fähigkeiten wie Interpretation, Analyse, Erklärung, systematisches Schlussfolgern etc. Ferner handelt es sich beim kritischen Denken um eine allgemeine Haltung im Umgang mit Wissen und Alltag, die unter anderem durch Neugier, Offenheit, Klarheit, Sorgfalt und Durchhaltevermögen geprägt sein sollte (vgl. Kruse 2017, S. 14–40; Pfister 2020, S. 13–19).

Aus der Langzeitperspektive steuert der Islamunterricht auf die religiöse Mündigkeit als Entwicklungsziel zu. Diese bedeutet im islamischen Sinne vor allem,

»die Menschen in die Lage zu versetzen, wenn sie glauben, zu wissen, warum sie glauben und eigenständig im Glauben zu handeln. Die Freiheit, ob ein Mensch überhaupt glaubt oder nicht bleibt davon unberührt. Die religiöse

5 Siehe dazu insbesondere unsere Beiträge im vorliegenden Band.

Mündigkeit als Denk-, Sprach- und Handlungsfähigkeit sowie als Moment des Bewusstseins in der Religion setzt einen Glauben voraus. Insofern ist sie auch eine religionsimmanente Fähigkeit, das Herausbilden und Entwickeln eines Bewusstseins, wodurch ein Individuum zur eigenen Deutungshoheit gelangt, seine Bedingungen, Orientierungen und sein Engagement eigenständig gestaltet und nicht zuletzt seine Reflexionsgabe nutzt und übt.« (Polat 2010, S. 187)

Schließlich findet der schulische Islamunterricht in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der durch religiöse und weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet ist. An kaum einem anderen Ort im öffentlichen Raum begegnen sich Menschen mit so unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen und Überzeugungen wie in der Schule. Im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse erleben die Schüler*innen teilweise sehr unterschiedliche Deutungshorizonte und haben die Möglichkeit, sich mit religiösen und/oder weltanschaulichen Wissensbeständen interaktiv auseinanderzusetzen und dabei zu erfahren, wie multiperspektivische Zugänge aussehen können. Ziel solcher Interaktionen ist es auch, sie bei der Entwicklung interreligiöser und pluralitätsfähiger Kompetenzen zu begleiten (vgl. beispielsweise Schambeck 2013; Willems 2011; Ballnus 2017).

Mit diesem Sammelband verbinden wir das Anliegen, einen konstruktiven Beitrag zur religionspädagogischen und fachdidaktischen Konkretisierung und Gestaltung von Facetten des skizzierten Fachprofils eines schulischen Islamunterrichts zu leisten. Die Publikation dient in erster Linie der Profilbildung der Religionspädagogik und Fachdidaktik des Islam im europäischen Kontext und soll Impulse für Lehre und Forschung liefern. Für Studierende und Lehrkräfte soll diese möglichst konkrete Hinweise und Anregungen für die Reflexion und Gestaltung der Unterrichtspraxis des Islamunterrichts anbieten.

Der Band ist in drei Abschnitte gegliedert, in denen die Autor*innen thematisch vielfältige Zugänge zum Vorhaben des Sammelbandes gestalten: Im ersten Teil erfolgt dies unter der Überschrift »Der Islamunterricht im Kontext« in Form von aktuellen Einbettungen religiöser Bildung in Geschichte und Gegenwart. Unter der Überschrift »Der Islamunterricht im Ansatz« findet dies in Form von theoretischen Ansätzen religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Denkens und Handelns mit exemplarischen Beispielen statt. Im dritten Teil sind unter der Überschrift »Der Islamunterricht im fachdidaktischen Konzept« konkrete fachdidaktische Konzepte für den Islamunterricht gesammelt. Dabei wurden die Autor*innen insbesondere im zweiten und dritten Teil gebeten, sich möglichst am folgenden Format bei der Verfassung der

Beiträge zu orientieren: Diskussion der Ausgangslage, Darstellung und Reflexion theologischer, religionspädagogischer und fachdidaktischer Prämissen des jeweiligen Ansatzes, Umsetzung in der konkreten Praxis des Islamunterrichts.

Im ersten Teil eröffnet *Cemal Tosun* den Diskurs: Ausgehend von den Fragen nach erkenntnistheoretischen Grundlagen einer Islamischen Religionspädagogik als Fachdisziplin sowie einer notwendigen Bildungstheorie für den schulischen Religionsunterricht unternimmt der Autor zunächst eine kritische Analyse über den Ursprung der sogenannten islamischen Wissens- bzw. Erkenntnistheorie und fragt u. a. danach, ob es eine rein Islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik geben kann, ohne dabei auf bereits im westlichen Kontext etablierte Erkenntnistheorien zurückzugreifen. Auch wenn die Islamische Religionspädagogik im Wesentlichen auf ihre eigene religiöse Tradition zurückgreifen kann, eröffnen sich damit gleichzeitig methodologische Fragen sowie Fragen zu ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Der Autor plädiert dafür, die genannten Fragen stärker im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs zu verankern, und stellt einige Perspektiven vor.

Ausgehend von der Tatsache, dass religiöse und weltanschauliche Vielfalt eine übergreifende Signatur der Gegenwart darstellt und damit inzwischen zum zentralen Thema der Religionsdidaktik geworden ist, beschäftigt sich *Friedrich Schweitzer* in seinem Beitrag mit den Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts angesichts dieser Entwicklungen und im Sinne einer Bildung zur Pluralitätsfähigkeit. Im Weiteren wird die Frage der Wirksamkeit von Religionsunterricht in Bezug auf solche Ziele erörtert. Perspektivisch hebt er die Bedeutung einer ergiebigen Zusammenarbeit islamischer und christlicher Religionsdidaktik hervor.

In ihrem Artikel geht *Dina Sijamhodžić-Nadarević* auf die Spurensuche nach Merkmalen der Erziehungs- und Bildungslehre in der islamischen Tradition. Dabei setzt die Autorin an den primären Quellen des Islam (Koran und Sunna) und an Bildungskonzeptionen aus der Tradition muslimischer Gelehrter an. Sie beleuchtet das Verhältnis von Tradition und Gegenwart kritisch aus der Zielperspektive der Begründung einer (neuen) Disziplin der Islamischen Religionspädagogik im wissenschaftlichen Kontext. Zwar kann die Islamische Religionspädagogik auf reichhaltige pädagogische Traditionen zurückgreifen, dennoch wird die wissenschaftliche Aufgabe sein, ihre Autonomie als eigenständige Fachdisziplin innerhalb eines großen Korpus an islamischen Wissensdisziplinen zu behaupten.

Karl Klement erarbeitet und diskutiert aus der Perspektive der allgemeinen Didaktik Strategien, wie ein bewusstes und beabsichtigtes Training exekutiver Funktionen die Aneignungskompetenzen bei Lernenden des Islamunterrichts

fördern kann. Die Förderung bzw. Entwicklung einer solchen Kompetenz auf der Basis der Aneignungsdidaktik bildet die Grundlage für das im Beitrag präsentierte didaktische Modell der Qualitätssicherung des Islamunterrichts. Dabei dient das Modell als Orientierungshilfe für die erfolgreiche Umsetzung der Kompetenzorientierung.

Der zweite Teil, der Diskurs um religionspädagogische und didaktische Ansätze, beginnt mit dem Beitrag von *Tarek Badawia*. In diesem stellt er seinen eigens entwickelten didaktischen Ansatz zum religionsethischen Lernen im Islamunterricht vor. Der Fokus liegt auf der Förderung der Urteilskompetenz im Umgang mit ethischen Fragen des Zusammenlebens in einer religiös-weltanschaulich pluralen und demokratischen Gesellschaft. Die religionspädagogische und didaktische Methodik orientiert sich an Fallszenen aus der Lebensbiografie des Propheten Muhammad (*sīra*) in historisch-theologischer Betrachtung. Dabei werden theoretische Prämissen des Ansatzes sowie die methodische Umsetzung in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozesses im Islamunterricht behandelt.

Yaşar Sarıkaya und *Déborah Kathleen Grün* stellen in ihrem Artikel den Gießener Ansatz einer kritisch-reflexiven Religionspädagogik vor. Dabei werden theologische und religionspädagogische Merkmale des Lehramtsstudiums in Gießen vorgestellt sowie der didaktische Zugang im Kontext der universitären Lehre. Im zweiten Teil des Beitrags erfolgt eine konkrete Darstellung des religionsdidaktischen Ansatzes für den Islamunterricht, welcher anhand eines Beispiels näher veranschaulicht wird.

Tuba Isik beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Kultivierung des Charakters als Profilvermerkmal eines Islamunterrichts. Ausgehend von der Frage, was islamisch-religiöse Bildung überhaupt bezweckt, legt sie aus einer theologisch-anthropologischen Perspektive den Fokus auf ethische Dimensionen religiöser Bildung. Ein auf theologisch-anthropologischen Grundlagen ausgerichteter Religionsunterricht möchte das Kind und seine Befähigung, Probleme zu bewältigen, in den Mittelpunkt stellen. Die reiche islamische Bildungstradition stellt hierfür theoretische und praktische Grundlagen dar, die von der Autorin im Beitrag dargestellt und diskutiert werden.

Georg Langenhorst befasst sich mit dem Konzept der Trialogischen Religionspädagogik, welche sich auf Begegnung, Austausch und Annäherung zwischen den drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam bezieht. Ausgehend von der Annahme, friedliche und konstruktive Religionsgespräche zwischen Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen seien keine Erfindung bzw. Entwicklung der gegenwärtigen Zeit, werden im Beitrag in Anknüpfung an historische Entwicklungen religionspädagogische Herausforde-

rungen und Perspektiven diskutiert. Am konkreten Beispiel werden schließlich didaktische Perspektiven und Umsetzungsoptionen vorgestellt.

Das *Grazer Team* unter der Leitung von *Wolfgang Weirer* stellt das christlich-islamische Forschungsprojekt mit dem Schwerpunkt der interreligiösen Bildung vor, das seit dem Jahr 2017 an der Universität Graz läuft. Das Forschungsinteresse widmet sich verschiedenen Aspekten interreligiöser schulischer Bildungsprozesse und der Entwicklung einer Fachdidaktik interreligiöser Bildung. Im Beitrag werden die ersten Einblicke in das Projekt gewährt, wobei das Team im Einzelnen (*Agnes Gmoser, Şenol Yağdı, Mevlida Mešanović und Eva Wenig*) die Teilprojekte vorstellt. Genauso werden auf der Grundlage vorläufiger Forschungsergebnisse Überlegungen für eine interreligiöse Fachdidaktik formuliert.

Ausgehend von bildungspolitischen Veränderungen in Bildungssystemen im deutschsprachigen Raum mit dem Fokus auf die Förderung, Entwicklung und Messung von Kompetenzen bei Schüler*innen diskutiert *Said Topalović* die Relevanz kompetenzorientierter Bildung für den schulischen Islamunterricht. Dabei reflektiert er den allgemeinen Bildungsgedanken der Kompetenzorientierung aus islamischer Perspektive heraus und skizziert anschließend religionspädagogische und didaktische Prämissen kompetenzorientierter Bildung für den Islamunterricht. Diese münden in einem eigens entwickelten didaktischen Modell, welches mithilfe eines Beispiels näher veranschaulicht wird.

Amin Rochdi und *Hakan Turan* widmen sich in ihrem Beitrag dem Elementarisierungsansatz. Sie zeigen auf, dass eine Anwendung auf den islamischen Religionsunterricht Anpassungen und Akzentverschiebungen gemäß den Spezifika der Schüler*innenschaft in diesem Fach erfordern. Dabei werden Fragen der Identitätsbildung im Kraftfeld exkludierender Identitätskonzepte sowie der Einfluss islambezogener Diskurse und Narrative als besondere Herausforderungen ausgewiesen. Das Ergebnis ist ein den Bedürfnissen des islamischen Religionsunterrichts angepasster Elementarisierungsansatz, den die Autoren als *identitätskohärentistische Didaktik* bezeichnen und der die Dimensionen der elementaren Erfahrungen und Zugänge aus dem Elementarisierungsmodell auf eine die genannten Aspekte integrierende Islam-Pragmatik erweitert.

Naciye Kamçili-Yıldız rekonstruiert in ihrem Beitrag die theoretischen Überlegungen zu religiöser Bildung von drei muslimischen Religionspädagogen: Harry Harun Behr, Bülent Uçar und Mouhanad Khorchide. Die Analysekriterien entnimmt die Autorin der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktivistischen Didaktik von Wolfgang Klafki. Somit liegt der Fokus des Beitrags auf

der Frage der Anschlussfähigkeit von Bildungsvorstellungen der drei genannten Religionspädagogen an die Allgemeindidaktik von Klafki.

Mehmet Tuna beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Professionalisierung islamischer Religionslehrer*innen. Er greift dabei auf die empirischen Ergebnisse seiner qualitativen Studie im Rahmen des Dissertationsprojekts zurück und legt den Fokus auf die Diskussion der Professionalisierungsprozesse im Islamunterricht. Tuna zeigt anhand der gewonnenen Daten auf, wie die persönliche professionelle Entwicklung und daraus erfolgte Wahrnehmung von Islamlehrkräften gleichzeitig die Professionalisierungsprozesse des Lehrer*innenberufes einer Islamlehrkraft befördern kann.

Der dritte und abschließende Teil des Bandes beginnt mit dem korandidaktischen Diskurs von *Bernd Ridwan Bauknecht* mit Fokus auf das elementare Erinnern in der Korandidaktik. Neben einer knappen Einführung in den Diskurs und Ansätze der Koranexegese diskutiert der Autor den Koran als das Buch des Erinnerns. Unter dem Rückgriff auf das didaktische Elementarisierungsmodell wird schließlich ein konkretes Beispiel für die konkrete Praxis des Islamunterrichts vorgestellt.

Marcel Klapp versucht mit seinem Beitrag eine empirische Lücke zu schließen, nämlich den Mangel an konkreter Unterrichtsforschung im Kontext des Islamunterrichts. Dabei stellt und diskutiert er eine Fallstudie mit dem Fokus auf »Gewalt im Islam« aus dem Forschungsprojekt zur Selbstpositionierung junger Muslim*innen in islamischen Bildungsräumen. Er zeigt dabei nicht nur die Komplexität des kritischen Handelns von Schüler*innen im Islamunterricht auf, sondern genauso die Notwendigkeit qualitativ-empirischer Forschung im Islamunterricht.

Ausgehend von der zunehmenden Digitalisierung und ihrer Bedeutung für die Bildung bzw. für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernprozessen diskutiert *Said Topalović* die Konsequenzen, Chancen und Herausforderungen für die Islamische Fachdidaktik und den Islamunterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt der Diskussion einerseits auf didaktischen Möglichkeiten und der Frage, wie sich mithilfe digitaler Medien ein qualitativer Mehrwert für den Islamunterricht schöpfen lässt. Andererseits geht es im Beitrag um die Förderung eines kritischen und reflexiven Umgangs mit den digitalen Angeboten im Internet. Schließlich mündet die Diskussion in didaktischen Überlegungen für die konkrete Praxis des Islamunterrichts.

Dorothea Ermert beschäftigt sich in ihrem Artikel mit dem im Kontext des Islamunterrichts noch wenig bekannten und bisher kaum rezipierten Ansatz des Ästhetischen Lernens. Die Autorin knüpft dabei an die allgemein- sowie religionsdidaktischen Überlegungen zum Ästhetischen Lernen an und reflek-

tiert deren Anwendbarkeit im Islamunterricht. Neben konkreten Handlungsempfehlungen für die Praxis des Islamunterrichts veranschaulicht Ermer den Ansatz des Ästhetischen Lernens anhand eines Beispiels.

In der pädagogischen und didaktischen Arbeit wichtige Instrumente, wie Bilder, Symbole und Zeichen, bilden den Diskursrahmen des Beitrags von *Osman Kösen*. Dabei reflektiert der Autor den vielschichtigen Diskurs zum Bilder- und Zeichenverbot innerhalb der Islamischen Theologie und stellt Herausforderungen und Perspektiven für die religionspädagogische Handlungspraxis vor. Den Diskurs schließt Kösen mit konkreten Herausforderungen und Überlegungen für die Praxis des Islamunterrichts.

Jörg Imran Schröter präsentiert und diskutiert die Teilergebnisse seiner Studie zur Religiosität von jungen Muslim*innen. Die kritische Reflexion der Ergebnisse mündet in konkreten Handlungsempfehlungen für die Praxis des Islamunterrichts. Der Autor entwickelt vor dem Hintergrund der Ergebnisse ebenfalls ein didaktisches Konzept der »bedeutungszentrierten Religiositätsbildung« und veranschaulicht dieses durch die Darstellung eines Beispiels für den Islamunterricht.

Den Abschluss macht *Ryan Hennawi* mit der Darstellung und religionsdidaktischen Modifikation des didaktischen Lehr- und Lernkonzepts »Concept Cartoon«. Concept Cartoon wurde vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lehr- und Lerntheorien entwickelt und hat zum Ziel, kognitive und emotionale Lernprozesse anzuregen sowie Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen zu fördern. Der Autor stellt die Handlungsschritte des Konzepts vor und diskutiert mithilfe eines Beispiels die Umsetzung im Islamunterricht.

Der vorliegende Sammelband endet mit einem resümierenden Ausblick.

Martin M. Weinberger gilt unser besonderer Dank für das Lektorat und die professionelle Gestaltung des Manuskripts. Genauso gebührt Frau Elisabeth Schreiber-Quanz aus dem Vandenhoeck & Ruprecht Verlag für die professionelle Begleitung beim gesamten Buchprojekt unser herzliches Dankeschön.

Den Autor*innen danken wir als Herausgeber für ihre Beiträge und für die Bereitschaft, mit ihren Ideen den Diskurs um den Islamunterricht bereichert zu haben.

Den Leser*innen wünschen wir eine ertragreiche Lektüre.

Erlangen, August 2022

Tarek Badawia & Said Topalović

Literatur

- Badawia, T. (2022): »Wer ist bereit, diese ethischen Maximen zu übernehmen!?« Zur Lernbarkeit von Moral als Auftrag religionsethischer Bildung an den öffentlichen Schulen. In: E. Aslan (Hg.): Handbuch Islamische Religionspädagogik (S. 335–352). Göttingen.
- Badawia, T./Topalović, S. (2022a): Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts. In: A. Kubik/S. Klinger/C. Saglam (Hg.): Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (S. 291–316). Göttingen.
- Badawia, T./Topalović, S. (2022b): Comics im Islamunterricht – pädagogische und didaktische Perspektiven. In: H. Ammerer/M. Oppolzer (Hg.): Was kann der Comic für den Unterricht tatsächlich leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium (S. 213–230). Münster.
- Badawia, T./Topalović, S./Tuhčić, A. (2022): Von einer »Phantom-Lehrkraft« zum »Mister Islam«. Explorative Erkundungen strukturtheoretischer Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen. Forum Islamisch-Theologische Studien, 1, 25–46.
- Ballnus, J. (2017): Kooperationen am Lernort Schule und interreligiöse Kompetenzen im islamischen Religionsunterricht. HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, 8 (2), 188–204.
- Behr, H. H. (2010): Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung. In: M. Polat/C. Tosun (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst (S. 131–144). Frankfurt am Main.
- Engelhardt, J.-F./Ulfat, F./Yavuz, E. (2020): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung. Herausgegeben von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Frankfurt am Main.
- Giest, H./Lompscher, J. (2006). Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin:
- Klement, K./Shakir, A./Topalović, S. (2019): Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis. Linz.
- Kruse, O. (2017): Kritisches Denken und Argumentieren. Konstanz.
- Pfister, J. (2020): Kritisches Denken. Stuttgart.
- Möller, R./Sajak, C. P./Khorchide, M. (2014): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Münster.
- Mohr, I. C./Kiefer, M. (2009): Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach? Bielefeld.
- Polat, M. (2010): Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts. In: M. Polat/C. Tosun (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst (S. 185–202). Frankfurt am Main.
- Porzelt, B. (2013): Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn.
- Polat, M./Tosun, C. (2010): Islamische Theologie und Religionspädagogik: Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst. Frankfurt am Main.
- Sajak, C. P. (2021): Kompetenzorientierung. In: U. Kropač/U. Riegel (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik (S. 341–352). Stuttgart.
- Sarıkaya, Y./Aygün, A. (2016): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis. Münster.
- Sarıkaya, Y./Bäumer, F. J. (2017): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. Münster
- Sarıkaya, Y./Ermer, D./Tunc, E. Ö. (2019): Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis. Münster.
- Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Göttingen.

- Schröter, J. I. (2020): Islam-Didaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Sejdini, Z. (2016): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld.
- Solgun-Kaps, G. (2014): Islam. Didaktik für die Grundschule. Berlin.
- Topalović, S. (2019): Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht. HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, 10 (1), 26–48.
- Uçar, B. (2010): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Göttingen.
- Uçar, B. (2012): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Berlin.
- Ulfat, F./Ghandour, A. (2020): Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht. Wiesbaden.
- Willems, J. (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.

I. Der Islamunterricht im Kontext

Erkenntnistheoretische Grundlagen der Islamischen Religionspädagogik

Cemal Tosun

1 Einführung: Philosophie, Bildungsphilosophie und philosophische Grundlagen der Islamischen Religionspädagogik

Philosophie wird kurz als »Liebe zur Weisheit« definiert. Philosophieren bedeutet, nach Weisheit zu streben und dadurch Erkenntnis zu erlangen. Bildungsphilosophie hingegen ist Cevizci zufolge eine Form der Philosophie, die sich mit der Bildung auf Grundlage von philosophischen Ansätzen und Methoden auseinandersetzt und nach pädagogischen Erkenntnissen sucht (vgl. Cevizci 2018, S. 11). Mit anderen Worten: Bildungsphilosophie ist eine Disziplin, welche die Bildungsbegriffe analysiert und u. a. die Grundelemente, die Prinzipien, die Ziele und die Probleme der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts mittels philosophischer Methoden untersucht.

Ausgehend von diesen Ausführungen kann »die Philosophie der Religionspädagogik« als eine Teildisziplin betrachtet werden, die sich u. a. mit den Konzepten, Fragen und Problemen der religiösen Erziehung, der Bildung und des Unterrichts philosophisch befasst. Um den konkreten Aufgabenbereich dieser Teildisziplin zu bestimmen, ist es empfehlenswert, dem in der Bildungsphilosophie allgemein eingeschlagenen Weg zu folgen und auf den grundlegenden Dimensionen der Philosophie, das heißt der Ontologie, der Erkenntnistheorie, der Axiologie und der Politik, aufzubauen. Bei dieser Auseinandersetzung befasst sich die ontologische Dimension der Philosophie der Religionspädagogik mit der Frage des Daseins bzw. des Menschen, der erzieht und erzogen wird, und seiner Stellung in sowie sein Verhältnis zu der Schöpfung in religiöser Hinsicht. Die epistemologische Dimension hingegen konzentriert sich auf Themen wie Wissen, Wissensquellen, Wissensprozesse und Prinzipien sowie Methoden dieser Prozesse in der Religionspädagogik. In axiologischer Hinsicht treten zwei Dimensionen in den Vordergrund: die Werte, die gelehrt bzw. gelernt werden sollen, und die Werte, die beim Erziehen beachtet werden müssen, wie z. B.

Mündigkeit, Freiheit, Demokratie usw. Bei der politischen Dimension stehen eher die Ziele im Vordergrund. Cevizci stellt fest, dass die ersten beiden dieser vier Dimensionen, nämlich die ontologische und die erkenntnistheoretische Dimension, mit den theoretischen Aspekten der Bildungsphilosophie zusammenhängen (vgl. Cevizci 2018, S. 13). Der Mensch als lehrender und gebildeter Adressat der Bildung bzw. der religiösen Bildung ist das Thema der Ontologie. Und die Frage, *was* gelehrt und gelernt werden soll, gehört zur Epistemologie. Diese bilden die Hauptdeterminanten eines Lehrplans und umfassen u. a. die Ziele und die Inhalte (vgl. Akpınar 2019). Gleiches gilt für die Philosophie der Religionspädagogik.

Im Grunde genommen bilden diese vier Dimensionen des philosophischen Inhalts ein Ganzes. Aufgrund des Themas und des begrenzten Umfangs des Beitrags wird sich die vorliegende Studie im Folgenden auf die Problematik der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Islamischen Religionspädagogik bzw. auf die erkenntnistheoretische Dimension der islamischen Bildungsphilosophie konzentrieren.

Bei der Auseinandersetzung mit der epistemologischen Dimension der islamischen Bildungsphilosophie sollte vorab auf die Stellung der Philosophie im muslimischen Denken und damit zusammenhängend auf die Bedenken hinsichtlich der Annäherung an das bildungsphilosophische Themenfeld hingewiesen werden. Halstaedt verweist etwa zu Beginn seines Artikels »An Islamic Concept of Education« auf den Widerstand mancher Muslim*innen gegen die Philosophie. Darüber hinaus bezieht er sich auf die negativ besetzte Beziehung zwischen Philosophie und Bildung im muslimischen Denken, indem er erklärt, wie die antike Philosophie durch Übersetzungstätigkeiten den muslimisch geprägten Kulturraum durchdrang und später Einwände gegen die Philosophie, insbesondere durch al-Ġazālī, erhoben wurden (2004, S. 273).

2 Beziehung zwischen Wissenstheorien und Bildungssystemen

Wissenstheorien sind einer der wichtigen Bausteine, auf denen die Bildungssysteme aufgebaut werden. Bildungssysteme stützen sich auf einen oder mehrere philosophische sowie bildungsphilosophische Ansätze, seien es Idealismus, Realismus, Naturalismus, Pragmatismus und Existenzialismus oder auch Perennialismus, Essentialismus, Konstruktivismus etc. Idealismus und Realismus – und basierend auf diesen beiden – Perennialismus und Essenzialismus haben die Bildungssysteme weltweit seit vielen Jahren maßgeblich beeinflusst. Prag-

matische und rekonstruktive Bildungsbewegungen waren ebenfalls einflussreich. Im Bereich der religiösen Bildung haben insbesondere Ansätze des Idealismus und Essenzialismus sowie des Realismus und Perennialismus ihre Wirksamkeit gezeigt. Existenzialistische und konstruktivistische Ansätze gehören in den letzten Jahrzehnten zu den allgemein bekannten und einflussreichen philosophischen Zugängen, auf denen die Bildungssysteme basieren.

Grundsätzlich basiert ein Bildungssystem als Ganzes auf der gleichen Erkenntnistheorie bzw. den gleichen Erkenntnistheorien. Alle Elemente und Lehren des Systems werden davon betroffen. Dasselbe gilt auch für das Fach Religion in den öffentlichen Schulen. Dies besagt, dass auch der Religionsunterricht auf einem bestimmten erkenntnistheoretischen Ansatz aufbaut, auf dem ein Bildungssystem als Ganzes basiert. Selbstverständlich ist es möglich, in Sachen der religiösen Bildung auch diversen Ansätzen zu folgen.

Sollte hier nach dem dem Bildungssystem zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Ansatz gefragt werden, so könnte die Kernfrage dieses Beitrags wie folgt lauten: Mit welcher Erkenntnistheorie kann der islamische Religionsunterricht vereinbar sein oder nicht? Wir werden uns jedoch nicht mit dieser Frage befassen. Allerdings werden wir die Existenz dieses Problems stets im Auge behalten. Denn die Frage, ob der IRU eine epistemologische Grundlage braucht oder bereits eine hat, rührt aus der kritischen Diskussion der wissenschaftstheoretischen Grundlagen des islamischen Religionsunterrichts in gegenwärtigen, allgemeinen Bildungssystemen und über deren Vereinbarkeit mit dem Islam. Im Grunde genommen bildet die »Islamkonformität« des islamischen Religionsunterrichts einen wesentlichen Teil der Debatte um die »Islamisierung des Wissens« (Uyanık 2014). Allerdings würde die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in dem beschriebenen Umfang den Rahmen des Beitrags sprengen.

Der Grund, weshalb ich mich mit dieser Thematik befasse, rührt zunächst von der Tatsache her, dass mir, sei es in Deutschland, in Österreich oder in der Türkei, oft folgende Frage gestellt wird: »Die an den Universitäten gelehnten Inhalte über allgemeine Bildung und Religionspädagogik und Religionsdidaktik sind größtenteils westlichen Ursprungs. Der Westen ist christlich geprägt. Konzentriert sich also die im westlichen Bildungssystem gelehnte religiös-moralische Bildung und Erziehung auf die christliche Kultur und christliche Werte? Wenn dem so ist, besteht dann nicht Bedarf einer islamisch konstituierten Religionspädagogik und Religionsdidaktik?« Zum Beispiel wird in der Türkei ständig nach dem islamisch-religiösen Charakter der an den Schulen angebotenen Religionskunde gefragt. Die Folgen sind weitreichend, denn deren ganze Konzeption wird in dieser Hinsicht hinterfragt: ihre Ziele, Inhalte, Methoden und Medien.

Ob der konstruktivistische Ansatz auch in religiöser Bildung anwendbar ist, bildet in der Türkei eine der in diesem Bereich zur Diskussion gestellten Fragen seit etwa zwei Dekaden. Die Türkei verfolgt seit Anfang der 2000er Jahre u. a. auch diesen konstruktivistischen Ansatz im Bildungssystem. Lehrpläne für Religionskunde und Ethik wurden dementsprechend erneuert und die Lehrpläne der weiterführenden Kurse im Bereich der Religion wurden ebenso entsprechend angepasst. Ob und inwiefern der konstruktivistische Ansatz angemessen ist, wird jedoch seit über einem Jahrzehnt heftig diskutiert. Während einige diesen Ansatz nicht für angemessen halten, betrachten andere ihn als teilweise anwendbar (vgl. Okumuşlar 2008; Zengin 2017). Dass man darüber debattiert, ist ganz selbstverständlich und von Nutzen. Die Eignung des konstruktivistischen Ansatzes für den christlichen Religionsunterricht war auch für die Kirchen eine ernsthafte Frage. Darüber wurde viel diskutiert und geschrieben (vgl. Mendl 2005). Auch mit Bezug auf die Islamische Religionspädagogik sollte diese Thematik gründlich untersucht, bearbeitet und wissenschaftlich begründet werden. Denn in so manchen muslimischen Kreisen, in den Gemeinden, aber auch unter den Studierenden der Islamischen Theologie, wird unaufhörlich hinterfragt, ob es angemessen sei, islamische Religion mit einer westlich bzw. christlich geprägten Religionspädagogik und Religionsdidaktik zu unterrichten. Gibt es in der islamischen Tradition keine religionspädagogischen/-didaktischen Ansätze, so dass die Muslim*innenauf die westlichen Methoden und Ansätze zurückgreifen müssen? Solche Fragen werden insbesondere durch den oben angedeuteten Ansatz der »Islamisierung des Wissens« bzw. »der Wissenschaft« gerechtfertigt und gestärkt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Wahl der angewandten Wissenschaftstheorie bzw. der angewandten Wissenschaftstheorien den ganzen Bildungsprozess, von der Festlegung der Bildungsziele bis hin zur Messung und Bewertung, also all dessen Elemente und Prozesse beeinflusst. Alle Prozesse des Lehrens und Lernens, die Planung sowie die Durchführung des Unterrichts richten sich nach diesem Verständnis von Wissen.

Eine Kernfrage lautet hier, ob eine rein »islamische« Religionspädagogik und Religionsdidaktik überhaupt möglich ist. Diese Frage führt unmittelbar zu einer weiteren, nämlich der, ob es eine als universal geltende Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik geben darf, wie es beispielsweise Lee (vgl. Kızıltan 2021) oder Esser (1971) fordern. Würden Bestrebungen in Richtung der Entwicklung einer »reinen« oder »genuinen« islamischen Wissenschaftstheorie für die Islamische Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik bedeuten, von einer universellen Wissenschaft der Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik abzuweichen und die Existenz eines universellen Ansatzes für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik abzulehnen? Meines Erachtens eher nicht. Denn, wie

Esser (1971) betont, die Existenz eines universellen anthropologischen Verständnisses der Religionspädagogik kann eine Wissenschaft der Religionspädagogik, die nach den jeweiligen Religionen und Konfessionen ausgerichtet ist, nicht ausschließen. Daher ist es für die muslimischen Religionspädagog*innen nicht nur selbstverständlich, sondern auch notwendig, über die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Islamischen Religionspädagogik nachzudenken. Wichtig ist dabei nur, dass dieses Sinnieren auf wissenschaftlicher Basis erfolgt, nicht nach einem einseitigen, ideologischen Ansatz (siehe Tosun 2021).

3 Die Frage der »Islamisierung« des Wissens, der Bildung und der religiösen Erziehung

Um das Problem der erkenntnistheoretischen Rechtfertigung der Islamischen Religionspädagogik ganzheitlich betrachten zu können, ist es erforderlich, in einem ersten Schritt auf die Diskussionen über die Problematik der islamischen Erkenntnistheorie einzugehen. Zu diesem Zweck fokussiert sich der Beitrag im Folgenden zunächst auf die Frage nach der »Islamisierung von Wissen und Bildung«. Anschließend wird die Problematik der »Islamisierung«⁶ der Islamischen Religionspädagogik erörtert.

3.1 Islamisierung von Wissen und Bildung

Die Vorstellung, dass die zeitgenössischen Wissenschaften mehrheitlich westlich geprägt sind und dass diese auf einem positivistisch-humanistisch-säkularen Ansatz basieren, was wiederum nach dem positivistischen Wissenschaftsparadigma ein absolutistisches Verständnis von Wissen impliziert, erweckte unter Muslim*innen und insbesondere bei manchen muslimischen Intellektuellen Bedenken und Zweifel gegenüber den westlichen Wissenschaften im

6 Die »Islamisierung des Wissens« bzw. die »Islamisierung der Wissenschaft« (türk.: *Bilginin İslamileştirilmesi*; engl.: *Islamisation of Knowledge*) sind Bezeichnungen, die auf die islamischen Denker Ismail Raji al-Faruqi und Syed Naquib al-Attas zurückgeführt werden. Den Ausgangspunkt ihrer Annäherung bildet die Annahme, dass die Wissenschaft im Westen von der Religion getrennt wird und es daher einen Bruch zwischen den modernen Wissenschaften und dem Göttlichen bzw. der Theologie gibt. Diese Annäherung hält ein solches Wissen aus der Sicht des Glaubens und der religiösen Werte für unvollständig und gefährlich. Deshalb vertritt sie die Ansicht, dass die Wissenschaft und somit auch das Wissen durch die islamischen Wissenschaftler*innen aus einem muslimischen Bewusstsein heraus produziert werden sollten. Die »Islamisierung« der Bildung bzw. der religiösen Bildung, die von al-Attas angeführt wird, wird auch in diesem Sinne verwendet.