

# Einleitung

Islamische Religionslehre ist ein religiöses Angebot für muslimische Schüler:innen an Schulen in Hessen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, das sukzessive weiter ausgebaut wird. Seit der Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrates im Jahre 2010, islamische Theologie an deutschen Universitäten zu etablieren, hat auch die islamische Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin im universitären System ihren Platz eingenommen. Standen zu Beginn des Etablierungsprozesses noch rechtliche Fragen im Vordergrund, z.B. wie die Zusammenarbeit mit den muslimischen Verbänden gestaltet werden kann, so hat inzwischen eine fachliche Diversifizierung des Faches stattgefunden. Die vorliegende Publikation ist ein Zeugnis dieses Prozesses, in dem (islamische) Religionspädagog:innen sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Tradition und Lebenswelt in der aktuellen religiöspädagogischen und -didaktischen Forschung wechselseitig ins Gespräch gebracht werden können.

Im Lehrplan des Faches für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen ist zu lesen, dass der islamische Religionsunterricht (IRU) die „aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der islamischen Religion und Tradition zu ermöglichen und über die Geschichte und die Lebenswirklichkeit der Musliminnen und Muslime zu informieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 10) habe.

Dieser Sammelband setzt genau hier an und fragt danach, von welcher islamischen Tradition eigentlich die Rede sein kann: Auch wenn sich erste Spuren muslimischen Lebens in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert nachweisen lassen, hat sich die Präsenz von Muslim:innen erst seit den vergangenen 60 Jahren wahrnehmbar verändert. Die Gründe für ihre Anwesenheit in Deutschland sind vielfältig. So kamen einige als Gastarbeiter:innen u.a. aus der Türkei und Nordafrika, später folgten politische Flüchtlinge aus dem Iran, Kriegsflüchtlinge aus Bosnien und in jüngster Zeit u.a. aus Syrien und Afghanistan. Während in ihren traditionellen muslimischen Herkunftsgesellschaften ein bestimmtes muslimisches Ethos ganz selbstverständlich begründet war und das Zusammenleben durch diesen gemeinsamen Glauben strukturiert wurde, ist die muslimische Bevölkerungsgruppe in Deutschland kulturell, habituell und sprachlich wohl heterogener als jede andere religiöse Gruppe in Deutschland.

Die religiöse Situation in Deutschland ist in gewisser Weise von einer „*doppelten Pluralisierung*“ (Berger 2012, 17) nach Peter Berger geprägt: Zum einen gibt es einen religiösen Pluralismus im üblichen Sinne des Wortes, d.h., das Christentum, der Islam, das Judentum und andere Religionen koexistieren in unserer Gesellschaft. Zum anderen sind die religiösen Gruppen innerhalb der Religionsge-

meinschaften weiter diversifiziert. So zeigen empirische Erhebungen, dass die in Deutschland lebenden Muslim:innen eine deutlich ausgeprägtere Glaubenspraxis aufweisen als Christ:innen (Pfündel et al. 2021, 83), aber auch der Anteil der säkularen bzw. religionsfernen Personen innerhalb der muslimischen Bevölkerung weiter zunimmt. Während in medialen Diskursen Muslim:innen stark homogenisiert werden, sind also die innerreligiösen Zugänge zur Religion und Tradition in der muslimischen Gesellschaft vielfältig.

Die islamische Theologie und Religionspädagogik sind als akademische Disziplinen gefordert, sowohl ihre Grundlagenforschung an die tradierten Wissensbestände anzuschließen als auch ihre Relevanz gesamtgesellschaftlich durch ihre Kontextualisierung in Verhandlungsprozesse einzubringen. Für das Verständnis dessen, was unter islamischer Tradition verstanden werden kann, ist damit aber auch eine erste entscheidende Schwierigkeit zur Einordnung des Themas beschrieben: Was hat sich seit der Spätantike bis heute als „islamisierte“ Tradition der Arabischen Halbinsel erhalten? Was davon ist im engeren Sinne islamisch-religiös ausgeformt und kann einen universalen Anspruch erheben? Auch die Geschichte der islamischen Theologie und ihre Ausdifferenzierung sind ein Zeugnis dafür, wie spannungsreich die innere Pluralität einer Tradition sein kann, was für die islamische Religionspädagogik bedeutet, dass sich die relevante Tradition in vielerlei Formen manifestiert: Hier sind der Koran und die Sunna des Propheten und deren theologische Auslegungsgeschichte, ihre Deutung und Bedeutung zu nennen. Aber auch die vielfältigen aus der Herkunftskultur mitgebrachten religiösen wie kulturellen Bräuche, deren Prägekraft und Geltungsanspruch auch innerhalb der muslimischen Communitys stark variieren, gehören zu den für Muslim:innen relevanten religiösen Traditionen.

Der erste Fall zeigt ein Verständnis der „islamischen Tradition“, das einen stärkeren allgemeinen Normativitätsanspruch betont und einen klareren Bezug zur Quellenliteratur herstellt. Im zweiten Fall weist „muslimische Tradition“ eher auf die Prägung sozialer und kultureller Strukturen hin. Was als ursprüngliche *Tradition* bezeichnet werden kann, ist daher von gegenwärtigen Perspektiven, Erkenntnissen, Erfahrungen oder Interessen geprägt.

Und wenn Muslim:innen ihre durch die Herkunftskultur geprägte Sichtweise des Islam nach Deutschland gebracht haben, stellt sich die Frage: Versteht sich die islamische Tradition in ihrem Kern als statisch? Oder ist sie vielmehr ein dynamischer Austausch, der sich an den realen Gegebenheiten menschlicher Kontexte orientiert? Was davon ist es im Hinblick auf das Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft wie der unseren wert, bewahrt und beschützt zu werden?

Weiterhin heißt es im Lehrplan:

Grundsätzliche Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts ist es, in der Begegnung mit islamischer Glaubensüberzeugung und -praxis zu einer tragfähigen Lebensorientierung beizutragen. Dieses Ziel wird dadurch erreicht, dass Lebenswirklichkeit und Glaubensüberzeugung immer wieder wechselseitig erschlossen und miteinander vernetzt werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 9)

Die Verknüpfung von Lebenserfahrungen und tradierten Glaubensdeutungen erscheint in dieser Zielsetzung selbstverständlich. Die scheinbar festgefügten Trias von religiöser Lehre, religiösem Subjekt und religiöser Gemeinschaft gestaltet sich für die Muslim:innen in Deutschland jedoch deutlich schwieriger als in den Herkunftsändern. Insbesondere, wenn sie als *eine* Erinnerungsgemeinschaft eine gemeinsame Erzählung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl auf der Grundlage der Rekonstruktion der ersten Jahrhunderte entwickeln wollen. Dies kann jedoch für diejenigen zum Problem werden, die sich aufgrund unterschiedlicher Rechtsschul- oder Denktraditionen nicht damit identifizieren können – weil sie sich entweder vereinnahmt oder ausgeschlossen fühlen. Im Kern geht es um religiöse Differenzkriterien und Pluralisierungen, die sowohl die religiöse Traditionalisierung als auch die Gegenwartskultur und den Lebensstil betreffen, ebenso wie die kulturelle Kodierung von Religion und die intrareligiöse Sicht.

Diese Themen bildeten den Schwerpunkt der religionspädagogischen Tagung vom 1. bis 2. Dezember 2023 in Paderborn und wurden dort unter dem Titel dieses Sammelbandes diskutiert. Viele der Vorträge wurden im Anschluss für die vorliegende Publikation ausgearbeitet, die um weitere Beiträge erweitert wurde. Die Beiträge der Religionspädagog:innen trugen zur Klärung der Frage bei, welchen Stellenwert die islamische Tradition heute in der islamischen Religionspädagogik hat.

Wenn im IRU der Schwerpunkt auf dem religiösen Verhältnis der muslimischen Schüler:innen zur Lehre und Gemeinschaft liegt, sollte die Vielfalt ihrer religiösen Herkunftskulturen als Ressource einbezogen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie der IRU gestaltet werden kann, damit die vermittelten Inhalte den muslimischen Schüler:innen nicht fremd bleiben und ihnen gleichzeitig Deutungsangebote für ihren Glauben in einer sowohl multireligiösen als auch innerreligiös vielfältigen Gesellschaft bieten.

Die Komplexität des Themas verdeutlicht die Vielschichtigkeit der pädagogischen und didaktischen Ansätze, die eine facettenreiche Annäherung an die islamische Tradition ermöglichen – ein Aspekt, den die Beiträge dieses Sammelbandes beleuchten.

*Selcen Güzel* analysiert in ihrem Beitrag *Die Bedeutung der Tradition im islamischen Religionsunterricht für die Entwicklung einer religiösen Identität muslimischer Kinder und Jugendlicher* die Rolle des IRU für die religiöse Identitätsbildung

junger Muslim:innen. Güzel verdeutlicht anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem bayerischen Modellversuch „Islamischer Unterricht“ die Bedeutung des IRU als Ort für die Reflexion religiöser Praktiken und die Förderung des interreligiösen Respekts. Auf der Grundlage der von ihr vorgenommenen qualitativen Studie zeigt sie, dass der IRU eine wichtige Rolle in der religiösen Bildung junger Musliminnen und Muslime spielt. Er trägt wesentlich zur Entwicklung einer muslimisch-deutschen Identität bei und unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, einen bewussten und reflektierten Umgang mit ihrer religiösen Tradition zu entwickeln.

Der Beitrag von *Mehmet H. Tuna: Islam „mit dem Herzen lernen“*. *Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher zwischen Tradition und Moderne* untersucht das Bildungsverständnis muslimischer Jugendlicher in Österreich und Deutschland, das sich im Spannungsfeld zwischen traditioneller und moderner islamischer religiöser Bildung entwickelt. Die Ergebnisse der vorgestellten Studie machen deutlich, dass Gemeinschaft, Beziehungen und Emotionen eine zentrale Rolle in der religiösen Bildung der Jugendlichen spielen. Tuna weist jedoch auf die Ambivalenz im Bildungsverständnis der Jugendlichen hin: Einerseits betonen sie die Wichtigkeit des traditionellen Auswendiglernens, andererseits wünschen sie sich eine Bildung, die Raum für Reflexion und Urteilsbildung lässt. Tuna betont, dass eine umfassende religiöse Bildung sowohl intellektuelle als auch emotionale Aspekte einbeziehen sollte, um den Jugendlichen zu einem tiefen Verständnis ihrer Religion und einer reflektierten Identitätsbildung zu verhelfen.

Der Beitrag *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht am Lernort Schule. Ein Widerspruch zu den Traditionen religiösen Lernens im Islam?* von *Annett Abdel-Rahman* thematisiert die Herausforderungen und Spannungen, die bei der Einbindung traditioneller islamischer Lernmethoden in den kompetenzorientierten IRU an Schulen entstehen. Abdel-Rahman diskutiert die historischen Perspektiven des islamischen Lehrens und Lernens und betont die Bedeutung von Reflexion und tiefem Nachdenken (*tadabbur*) als zentrale Bestandteile des religiösen Lernens im Islam. Schließlich argumentiert die Autorin, dass der IRU in der Schule nicht direkt an die traditionellen Formen des religiösen Lernens anknüpfen kann, jedoch die Grundprinzipien der Reflexion und Urteilsbildung in die Kompetenzorientierung integrieren sollte. Der Unterricht solle daher darauf ausgerichtet sein, die Schüler:innen zu befähigen, über religiöse Inhalte nachzudenken und sie in ihren Alltag zu integrieren, um verantwortungsbewusst und reflektiert in der Gesellschaft zu handeln.

Wie ein derartig reflektierter Umgang mit der religiösen Tradition gestaltet werden kann, veranschaulicht *Yaşar Sarıkaya* in seinem Beitrag *Hadithdidaktik: Ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen*. Sarıkaya untersucht darin die Rolle und Bedeutung der Hadithe in der islamischen Erziehung und im zeitgemäßen IRU. Hadithe, die Worte und Taten des Propheten Muhammad sowie seiner Gefährten,

haben eine zentrale Position in der religiösen Bildung und prägen bis heute die religiöse und moralische Entwicklung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Er erläutert das pädagogische Potenzial der Hadithe im Unterricht und betont die Notwendigkeit, Hadithe kontextualisiert und sachgerecht zu übersetzen, um Missverständnisse zu vermeiden und den Lernenden ein tiefes Verständnis zu ermöglichen. Sarikayas Beitrag zeigt das enorme Potenzial der Hadithe für die islamische Religionspädagogik und die Förderung eines reflektierten, selbstbestimmten Umgangs mit religiöser Tradition auf.

„Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart von Tuba Işık untersucht die Rolle des Erzählers als Lehrmethode in der islamisch-religiösen Bildung, sowohl in der Tradition als auch in der Gegenwart. Işık argumentiert, dass das Erzählen von Geschichten, das tief in der islamischen Tradition verwurzelt ist, eine zentrale Methode darstellen kann, um ethische Fragestellungen ästhetisch zu erschließen und die kognitive sowie emotionale Entwicklung der Schüler:innen zu fördern. Dabei geht die Autorin auch auf die methodologische Frage ein, wie diese Tradition in den IRU integriert werden kann, um die Schüler:innen zu eigenen Werturteilen und einer tiefen Auseinandersetzung mit ihrer religiösen Überlieferung zu führen. Sie zeigt auf, dass das Erzählen als pädagogisches Werkzeug genutzt werden kann, um komplexe ethische und religiöse Konzepte verständlich zu machen.

Im Beitrag „Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt.“ Jona und Yūnus in Kinderbibel, Kinderkoran und interreligiösen Lesebüchern greifen Naciye Kamcili-Yıldız und Marion Keuchen eine koranische und biblische Erzählung auf und untersuchen die Darstellung der Jona- und Yūnus-Geschichte in interreligiösen Lesebüchern sowie in Kinderbibeln und Kinderkoranen. Dabei zeigen die Verfasserinnen, wie biblische und koranische Erzählungen in didaktischen Kontexten miteinander verglichen und nebeneinander erzählt werden, um bei den Schüler:innen ein besseres Verständnis der eigenen und der jeweils anderen Religion zu fördern. Ein besonderer Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Frage, wie in diesen Nacherzählungen die Balance zwischen Texttreue und kindgerechter Vermittlung erreicht wird. Die Untersuchung der Jona- und Yūnus-Geschichte zeigt, dass die Nacherzählungen in interreligiösen Lesebüchern häufig um erzählerische Ergänzungen erweitert werden, um die Geschichten für Kinder zugänglicher zu machen. Kamcili-Yıldız und Keuchen plädieren für einen sensiblen und reflektierten Einsatz solcher Werke, der sowohl die Eigenständigkeit der jeweiligen Religionen respektiert als auch die didaktischen Herausforderungen des interreligiösen Lernens meistert.

Der Beitrag *Warum Frommsein allein nicht reicht. Zur Entwicklung des religiöspädagogischen Habitus im universitären Lehramtsstudium* von Naciye Kamcili-Yıldız erweitert die Perspektive auf die Hochschule und untersucht die Entwicklung

des religionspädagogischen Habitus von angehenden islamischen Religionslehrkräften im universitären Lehramtsstudium. Anhand des Habitus-Modells erläutert die Autorin, wie das Modell in der islamischen Religionspädagogik implementiert werden kann, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern. Sie hebt unter Hinzunahme von empirischen Untersuchungen hervor, dass die biografischen Erfahrungen der Studierenden einen erheblichen Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung haben. Am Beispiel des Universitätsseminars „Mit Muhammad im Islamischen Religionsunterricht“ veranschaulicht sie, wie biografische Prägungen und reflexive Kompetenzen im Studium berücksichtigt werden können.

Kamcili-Yıldız plädiert dafür, dass muslimische Religionsgemeinschaften strukturelle Lernangebote schaffen, die die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte unterstützen.

Said Topalovićs Beitrag *Der Blick in die Vergangenheit – für die Zukunft. Religionspädagogische Reflexion über das Verhältnis von Tradition und Moderne in der religiösen Bildung* widmet sich einer tiefgreifenden Analyse der Herausforderungen, vor denen die islamische religiöse Bildung in der heutigen Zeit steht. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, wie traditionelle, schulische Bildungsmodelle, die sich auf historische Kontinuität stützen, mit den Anforderungen und Veränderungen der modernen Gesellschaft in Einklang gebracht werden können. In Bezug auf die konzeptionellen und praxeologischen Ausrichtungen der islamischen Bildung unterscheidet Topalović drei große pädagogische Konzepte: *tarbiya*, *ta'lim* und *ta'dib*. Er führt aus, dass das Bildungskonzept *tazkiya* – traditionell als Läuterung der Seele verstanden – in der modernen islamischen Religionspädagogik eine bedeutende Rolle spielen könnte. *Tazkiya* könnte dazu beitragen, die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Lernenden zu fördern, indem es die intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten des Menschen kultiviert. Vor dem Hintergrund neuer sozialgesellschaftlicher Entwicklungen plädiert Topalović für einen paradigmatischen Perspektivwechsel hin zu einer kritisch-diskursiven Bildungskultur, die sowohl die islamische Tradition als auch die modernen Lebenswelten berücksichtigt.

Betül Karakoç-Kafkas analysiert in *Moscheetradition(en) gestalten. Wissenssoziologische und religionspädagogische Perspektiven* die Konstruktion von Moscheetraditionen in der Gegenwart und ihre Verankerung in kollektiven Erfahrungen der Moscheebesucher:innen in Deutschland. Sie betont, dass traditionelle Moscheekonzepte oft stark auf die Vergangenheit fokussiert sind, während gegenwartsbezogene Traditionen in der islamischen Religionspädagogik bislang nur unzureichend berücksichtigt wurden. Karakoç-Kafkas zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem sie die Handlungsmacht und das Gestaltungspotenzial der Moscheebesucher:innen betont, die durch ihre kollektiven und impliziten Erfahrungen aktiv zur Konstruktion und Fortführung von Traditionen beitragen. Kara-

koç-Kafkas zieht für ihre Analyse empirisches Material aus der Hashtag-Aktion *#meinmoscheereport* heran, die als Reaktion auf die Berichterstattung über Moscheen in Deutschland ins Leben gerufen wurde. In den analysierten Hashtags zeigen sich konjunktive Erfahrungsräume, in denen sowohl religiöse als auch soziale Praktiken innerhalb der Moschee miteinander verflochten sind. Die Moschee wird dabei als generationsübergreifender und multifunktionaler Raum dargestellt, in dem religiöse Praxis und kindliches Spiel ineinander greifen und Hierarchien zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Kindern und Imamen eine bedeutende Rolle spielen. Durch die komparative Analyse der Hashtags wird deutlich, dass die Moschee nicht nur als Ort der religiösen Praxis, sondern auch als Raum der Sozialisation und Bildung verstanden wird.

In ihrem Artikel *Tradition – ein vielschichtiger Begriff. Zur Bedeutung traditionstheoretischer Vergewisserungen für die islamische und christliche Religionspädagogik* untersucht Monika Tautz die komplexe Natur des Traditionsbegriffs, der sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Kulturwissenschaft und der Theologie verwendet wird. Tautz betont, dass Diskussionen über Traditionen, insbesondere im Kontext gesellschaftlicher und religiöser Diskurse, oft emotional aufgeladen sind. Gerade in unserer zunehmend posttraditionalen oder enttraditionalisierten Gesellschaft bleibt die theoretische Auseinandersetzung mit Traditionen für die christliche und islamische Theologie sowie die Religionspädagogik unverzichtbar. Tautz differenziert zwischen christlich-katholischen und islamischen Perspektiven. Sie erläutert, dass sich das christliche Verständnis von Tradition im Laufe der Geschichte gewandelt hat und verschiedene Konfessionen unterschiedliche Traditionen pflegen. Im islamischen Kontext fehle ein direkter Begriff für Tradition, weshalb verschiedene Begriffe verwendet würden. Die islamische Theologie stehe vor der Herausforderung, Tradition in einer sich wandelnden pluralen Gesellschaft neu zu definieren und zu vermitteln.

Tautz zeigt, dass die enge Verflechtung von Identitätsbildung und Tradition sowohl für die islamische als auch für die christliche Religionspädagogik relevant ist. Sie argumentiert, dass die Förderung von Sprachfähigkeit, kritischer Urteilskompetenz und des Verständnisses für Heterogenität die zentrale Aufgabe der Religionspädagogik ist. Abschließend hebt Tautz die Bedeutung einer zeitgemäßen und kontextbezogenen Vermittlung religiöser Traditionen hervor, die die religiöse und interreligiöse Kompetenz der Lernenden stärkt.

Es bleibt eine Herausforderung schulischen Religionsunterrichts, die Balance herzustellen zwischen der Aufgabe, jungen Menschen einen Zugang zu religiösen Traditionen zu ermöglichen, und dem Anspruch, ihnen eine reflektierte und eigenständige Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten zu erlauben. Das dahingehende Potenzial der Kinder- und Jugendtheologie, so konstatiert *Oliver Reis* in sei-

nem Beitrag *Kinder- und Jugendtheologie und Tradition. Eine christliche Perspektive*, bleibt in der Praxis jedoch oft ungenutzt. Um dieser Traditionblindheit entgegenzuwirken, schlägt er eine modellbezogene Didaktik vor, mit der unterschiedliche Positionen in Beziehung gesetzt und weiterentwickelt werden können. Dabei bezieht er den Modellbegriff auf religiös-theologische, gegenstandsbezogene Äußerungen – ausgehend von der Prämissen, dass diese modellierend mit ihrem Gegenstand umgehen. Auf diese Weise könne gewährleistet werden, dass die Schüler:innen ihre Überzeugungen kritisch zu reflektieren und diese im Gespräch mit der Tradition zu schärfen lernen.

Reis betont, dass religiöse Traditionen nicht als starre Wissensbestände, sondern als dynamische Deutungsrahmen verstanden werden sollten, damit sie als Anregung für eigenständiges theologisches Nachdenken der Lernenden ihre Bildungsfunktion freisetzen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Beiträge die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Tradition in der islamischen Religionspädagogik hervorheben, das die gegenwärtigen Lebenswelten der Subjekte stärker berücksichtigt. Sie zeigen, dass sich der Fokus von einer reinen Reproduktion historischer Traditionen zu einer aktiven, subjekt- und gegenwartsbezogenen Gestaltung von Traditionen verschoben hat. In diesem Sinne sind die Beiträge als Puzzlestücke dieser Suchbewegung zu bewerten.

An dieser Stelle möchte ich allen Autor:innen des vorliegenden Bandes für die konstruktive Kooperation herzlich danken, ohne die dieses Werk nicht entstanden wäre.

Dieser Sammelband wäre auch ohne die wertvolle Unterstützung meiner Mitarbeiterinnen nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt Amelie Marie Mühlenstädt, Yasemin Baş und Ayşe Beyza Candan, die mit großem Engagement zur Vorbereitung dieses Werkes beigetragen haben. Ich schätze ihr Zusammenwirken und ihre Unterstützung sehr und bin dankbar, sie an meiner Seite zu wissen.

## Literaturverzeichnis

- Berger, Peter L. „Die zwei Pluralismen“. *Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität*. Hg. Peter L. Berger, Silke Steets, Wolfram Weiße. Münster: Waxmann, 2012. 17 – 30.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht*, Düsseldorf 2014.
- Pfündel, Katrin, Anja Stichs und Kerstin Tanis. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Hg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Nürnberg 2021.