

Said Topalović

Der Blick in die Vergangenheit – für die Zukunft. Religionspädagogische Reflexion über das Verhältnis von Tradition und Moderne in der religiösen Bildung

Einleitung: Religiöse Bildung am Wendepunkt

Im Vorwort zur bosnischsprachigen Ausgabe des Werkes *Islam und Säkularismus* des malaysischen Philosophen Muḥammad Naqīb al-ʿAṭṭās schrieb der Islamwissenschaftler Enes Karić Folgendes: „Die alten Bildungskonzepte des Islams sind in einer Krise, und neue wurden noch nicht entwickelt“ (al-ʿAṭṭās 2003, 19). Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangten schon über 350 Islamwissenschaftler:innen verschiedener Fachrichtungen auf der internationalen Bildungskonferenz, die im Jahr 1977 in Mekka (*Makka*) stattfand. Dort wurden bildungsbezogene Problemlagen diskutiert, um in der Folge Ziele, Richtlinien und Maßnahmen für die Rekonstruktion der islamischen Bildung zu entwickeln (vgl. Iqbal 1978, 123–125). Dies galt zunächst als Wendepunkt; die Bewältigung kumulierter multi-kontextueller Problemlagen sollte sich allerdings schwieriger gestalten als zu Beginn angenommen. Die mangelnde Analyse sozialgesellschaftlicher und politischer Veränderungen in den muslimischen Gesellschaften sowie damit zusammenhängender Fragestellungen in Bezug auf die (religiöse) Bildung hat Lücken hinterlassen, die immer noch nicht adäquat beseitigt sind. Die Identifizierung und Analyse von Krisenfaktoren ist ein komplexes Unterfangen, weil diese sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar machen und Züge einer sich in kontinuierlicher Veränderung befindlichen und durch sie charakterisierten Moderne aufweisen. Als entscheidender Krisenfaktor erweist sich in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich die islamische Bildungstheorie und -praxis im Rückblick auf die „glorreiche“ wissenschaftliche Vergangenheit allzu lange mit den bestehenden und mittlerweile nicht mehr zeitgemäßen Bildungskonzeptionen zufriedengegeben und dabei den sozialen sowie gesellschaftspolitischen Wandel und die daraus resultierenden bildungsrelevanten Fragen aus den Augen verloren haben. Zum anderen hat sich, vor allem in den religiösen Bildungsinstitutionen, ein kontinuierlicher Paradigmenwechsel vollzogen, von einer über längere Zeit andauernden kritisch-diskursiven Bildung hin zu einer bloßen Vermittlungs- und Nachahmungslehre.

Im europäischen Bildungsdiskurs werden aktuell Alternativen untersucht: als Weiterentwicklung oder Gegenentwurf zur krisenbehafteten traditionellen reli-

giösen Bildung. Gemäßigte Stimmen, wie die des bosnischen Islamwissenschaftlers und ehemaligen Großmuftis Mustafa Cerić, rufen zur Besinnung auf und plädieren bei der Entwicklung von Bildungskonzepten für eine Synthese zwischen der islamischen Tradition und modernen pädagogischen Kernideen (vgl. Cerić 2000, 4–9). Vor diesem Hintergrund analysiert der vorliegende Beitrag die angesprochene Bildungskrise, bevor das Spannungsverhältnis zwischen der islamischen Tradition und der globalen Moderne diskutiert wird. Abschließend werden Perspektiven für eine zeitgemäße religiöse Bildung betrachtet.

Die Kontinuität der Krise – die Krise der Kontinuität

Aufstieg und Krise der islamisch-religiösen Bildung

Die sozialwissenschaftliche Analyse von Bildungssystemen differenziert in der Regel folgende drei Ebenen: 1. *Makroebene* (Ziele, Vorgaben); 2. *Mesoebene* (Institutionen); 3. *Mikroebene* (Bildungsprozesse). Eine solche differenzierte Betrachtung ist auch geeignet, das Grundverständnis und die Struktur der islamischen Bildung in knappen Zügen zu charakterisieren.

Auf der *Makroebene* spricht der Koran an verschiedenen Stellen Inhalte und Ziele von Bildung an: Grundsätzlich gilt die Offenbarungsschrift als der von Gott an alle Menschen herabgesandte Inhalt (Koran 21:107; 25:1; 34:28).¹ Die Offenbarung ist auch nicht auf die Schrift reduziert, vielmehr offenbaren sich die Zeichen Gottes (*āyāt*) im gesamten Universum (Koran 2:164; 30:20–25). Durch Beobachtung, Erkundung, Erforschung etc. sind die Menschen, so der Bildungstenor des Korans, stets aufgefordert, diese Zeichen zu entdecken (Koran 29:20; 30:9). Im Bildungsauftrag an den Propheten Muhammad werden die allgemeinen Bildungsziele, die sich auf der geistigen, spirituellen und ethischen Ebene manifestieren, formuliert: die Offenbarungsschrift und Weisheit zu lehren sowie spirituelle und ethische Reinheit (*tazkiya*) zu fördern (Koran 62:2). Auf der *Mesoebene* weist die frühe Offenbarungsgeschichte keine Institutionalisierung im herkömmlichen Sinne auf. Im Rahmen seiner prophetischen Mission vermittelte der Prophet Muhammad schrittweise die Offenbarungsschrift. Dafür nutzte er neben persönlichen Gesprächen vor allem das Haus seines Gefährten Arqam ibn Abī l-Arqam (gest. zwischen

¹ Die Angabe der Koranstellen ist exemplarisch zu verstehen, sie umfasst nicht alle Verse zum jeweiligen Themenbereich.

673 und 675) sowie öffentliche Versammlungsorte. Auf der *Mikroebene* orientierte sich der Bildungsprozess an den kulturellen Gegebenheiten der Zeit, wobei die mündliche Wiedergabe die primäre Vermittlungsmethode darstellte. Die Adressaten dieser Bildungsvermittlung waren mit der Methode vertraut und erlernten die erforderlichen Erinnerungs- und Aneignungsfähigkeiten, um die Inhalte aufzunehmen und anschließend in die Praxis umzusetzen. Gleichzeitig erfolgte die Vermittlung des Korans systematisch, wie etwa dem Bericht des Prophetengefährten ‘Abdallāh ibn Mas‘ūd (gest. 652) zu entnehmen ist: „Wir lernten immer nur zehn Verse aus dem Koran und nicht mehr, bis wir sie verstanden hatten, sie in uns aufnahmen und danach handelten“ (Ġarīr aṭ-Ṭabarī 2000, 80). Die detaillierte Analyse der prophetischen Tradition ergibt grundlegend, dass der Prophet – in Anlehnung an den Koran – den Schwerpunkt auf geistige, körperliche, spirituelle und ethische Bildung legte und dabei sowohl etablierte als auch innovative Vermittlungsmethoden einsetzte (vgl. Aygün 2014, 99–103; Kurum 2017, 35–52). In diesem Sinne kann die prophetische Tradition (*sunna*) nicht nur als weitere inhaltliche Quelle betrachtet werden, sondern sie ergänzt bzw. vervollständigt die koranischen Bildungsintentionen, vor allem in praktischer Hinsicht.

Nach der Auswanderung (*hiğra*) der Muslim:innen von Mekka nach Medina (*Madīna*) wurde die erste Moschee gebaut, die neben ihrer spirituellen Funktion auch als Bildungsstätte fungierte (vgl. Aygün 2014, 104–105). Der institutionelle Charakter der prophetischen Tradition wurde in den nachfolgenden Generationen beibehalten: Die Bildungsinstitutionen waren selbst als Moscheen oder in deren unmittelbarer Nähe errichtet, wobei die Bildungsprozesse gleichermaßen außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfanden, beispielsweise in Gelehrtenkreisen (*ḥalaqa*).

Im Laufe der Zeit entstanden außer Moscheen zunächst Medresen² und in der Folge Universitäten. Neben diesen beiden hochschulischen Einrichtungen etablierten sich Maktabs³, deren Organisation und Struktur mit der heutigen Grundschule vergleichbar sind. Hier lernten die jungen Heranwachsenden das Lesen und Schreiben, die Koranrezitation sowie die wesentlichen Grundlagen der islamischen Glaubenslehre, Glaubenspraxis und Morallehre. In den hochschulischen Einrichtungen lag der Schwerpunkt zunächst auf den theologischen Wissensdisziplinen, später wurden auch andere Fachbereiche in das Bildungsprogramm integriert. Der Kanon, so der Theologe Abdullah Takim, „der in den islamischen Bildungsinstitu-

2 Der Begriff *Medrese* kommt aus dem Arabischen (*madrassa*, Pl. *madāris*) und bezeichnet einen Ort, an dem gelernt bzw. gelesen wird, an dem Menschen also studieren bzw. eine Ausbildung absolvieren (vgl. Wehr 1985, 386).

3 *Maktab* stammt aus dem Arabischen (*maktab* oder *kuttāb*, Pl. *makātib* oder *katātib*) und hat die wörtliche Bedeutung „Ort für Schreiber“.

tionen im Laufe der Jahrhunderte gelehrt wurde, hatte zwar seinen Kern, daneben wurden aber auch zusätzliche Hilfswissenschaften gelehrt“ (Takim 2017, 103). Die rationalen Wissenschaften galten als Dimension religiöser Bildung und die wissenschaftliche Forschung als Mittel zur Analyse von (religiösen) Wahrheiten und zur Erfassung der Schöpfung Gottes. In diesem Entwicklungsprozess haben sich vier Paradigmen in der Erforschung und Weitergabe des (religiösen) Wissens etabliert:⁴

1. *Schulungspraxis der Pflege und Weitergabe traditioneller Textgrundlagen*: Im Mittelpunkt steht die lückenlose Überlieferung von Primärquellen (Koran und Sunna), die sich in den ersten Jahrhunderten nach der Offenbarung als Bildungsparadigma etablierte.
2. *Diskursive, intellektuelle und philosophische Lernkultur*: Hier liegt der Fokus auf dem Seelenleben, der Selbstfindung, der Reflexion des Daseins etc., die als zentrale Bildungsziele gelten. Dieses Paradigma hat sich – unter anderem – infolge der Begegnung mit der griechischen Philosophie entwickelt.
3. *Integrative Bildungskultur*: Die Religion gilt hier als Ansporn für die wissenschaftliche Forschung und ermöglicht die Zusammenführung naturwissenschaftlicher und theologischer Erkenntnisse. In diesem Paradigma stehen neben dem klassischen theologischen Wissen auch wissenschaftliche Erkenntnisse im Mittelpunkt von Bildungsprozessen.
4. *Textgetreue Nachahmung*: Das Primat der Bildung garantiert den Schutz der nachfolgenden Generationen vor religiöser Entfremdung und die Rückbindung an den Ursprung der Religion. In Bildungsprozessen liegt der Fokus auf der Vermittlung traditioneller Quellen sowie der Positionen von Prophetengefährten und ausgewählten Gelehrten.

Diese vier Paradigmen charakterisieren nicht nur den theoretischen Charakter der Bildung, sondern auch einen Prozess, den die religionsbezogene Bildung durchlaufen hat. Die Stagnation kritischer Wissenschaft und das Erstarken bloßer Vermittlungs- und Nachahmungslehre war in gewisser Hinsicht ein institutionelles Anzeichen eines epochalen Paradigmenwechsels: Wiedergabe und Memorieren standen von nun an höher im Kurs, Rationalität und Spiritualität verloren nach und nach an pädagogischer Bedeutung. So haben sich in den Bildungseinrichtungen auf der Mikroebene – grob zusammengefasst – zwei hauptsächliche Lehr- und Lernpraktiken etabliert: einerseits die bloße Vermittlungslehre⁵, andererseits subjekt-

⁴ Siehe dazu auch Badawia und Topalovic (2022, 296–298).

⁵ Die bloße Vermittlungslehre stieß indes immer wieder auf Kritik. So hat etwa der renommierte Gelehrte Abū Ḥamid al-Ġazālī (gest. 1111), um ein Beispiel zu nennen, in seiner Schrift *Der Erreter aus dem Irrtum* die bloße Vermittlung scharf kritisiert, zumal diese zu „blinde[n] Nachahmungen“ (al-Ġazālī 1988, 5) führe bzw. führen könne.

und kontextbezogene Bildung, die auf Vernunft und kritische Reflexion ausgerichtet war.⁶

Während die religiöse Bildung parallel zu den politischen und sozialgesellschaftlichen Entwicklungen in muslimischen Gesellschaften voranschritt oder stagnierte, begann die konstruktive Analyse von Problemlagen mit Gegenwartsrelevanz ab etwa dem 18. Jahrhundert. Wie auch zahlreiche andere Autor:innen hat der zeitgenössische Islamwissenschaftler Muḥammad ibn ‘Āṣūr (gest. 1973) die Ursachen analysiert und Reformvorschläge diskutiert (2006, 100–117): Ibn ‘Āṣūr diagnostiziert zunächst den allgemeinen Bedeutungsverlust von Bildung in den muslimischen Gesellschaften. Er sieht, in soziohistorischer Perspektive, drei Gründe als dafür ausschlaggebend an: Zum einen ist es die Frage der bloßen Vermittlung und kritischer Überprüfung. Die Muslim:innen folgten bloß den Gelehrtenaussagen, ohne deren Inhalte kritisch zu hinterfragen bzw. auf ihre Aktualität und Praktikabilität zu überprüfen. Der Großteil der Gelehrten wiederum lebte zwar in der Moderne, ihre theologischen und bildungsbezogenen Positionen stammten jedoch, so Ibn ‘Āṣūr, aus dem siebten oder achten Jahrhundert. Zum anderen waren es globale Ereignisse, wie etwa die Modernisierung bzw. Säkularisierung von Gesellschaften und die damit verbundenen Herausforderungen, auf die adäquat zu reagieren die Bildungsinstitutionen in der islamischen Welt weder inhaltlich noch personell in der Lage waren. Und schließlich sei die Kolonialisierung hinzugekommen, welche die Verwirrung unter den islamischen Bildungstheoretiker:innen noch verschärfte, insofern sich in der Folge eine teilweise dysfunktionale Haltung „Islam vs. Westen“ entfaltete, mit gleichzeitiger Verschlussenheit gegenüber Reformen und offenem Diskurs. Summa summarum brachten die erwähnten Entwicklungen, so Ibn ‘Āṣūr, inkompetentes Lehrpersonal, unzeitgemäße Lehrbücher und Stillstand in den Bildungseinrichtungen hervor. Ibn ‘Āṣūr plädiert für Reformen auf allen drei Ebenen des Bildungssystems: Auf der Metaebene fordert er die Etablierung von Curricula, die zeitgemäße Ziele und Inhalte – in Anlehnung an zentrale koranische Botschaften (*maqāṣid*) und moderne Wissenschaften – vorgeben. Auf der Mesoebene plädiert Ibn ‘Āṣūr für eine Erneuerung und Modernisierung von Bildungsinstitutionen – in Anlehnung an moderne Bildungssysteme – sowie für eine Qualitätsentwicklung bei der Ausbildung des Lehrpersonals. Auf der Mikroebene schließlich tritt er für eine Entwicklung zeitgemäßer Didaktik und Methodik ein, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, die analytisches und kritisches Denken und damit ein tiefes Verständnis von Bildungsinhalten fördern.

⁶ Siehe dazu die Werke des Göttinger Islamwissenschaftlers Sebastian Günther, u. a. *Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam* (2015, 111–128) und *Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik* (2017, 69–94).

Das Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne – (k)ein Weg aus der Krise

Die Bildungskrise betrifft dabei nicht nur die islamische Welt, vielmehr erscheint sie als ein globales Phänomen. Im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Veränderungen, religionsbezogener Entwicklungen und orthopraktischer Transformationen wird die aktuelle Bildungskrise im Hinblick auf den europäischen bzw. westlichen Kontext auf folgenden Ebenen erkennbar:⁷

Einerseits auf der *konzeptionellen Ebene*, da sich zwei disparate wissenschaftliche Ausrichtungen entwickelt haben, die entweder primär an säkulare Bildungskonzepte anknüpfen oder diese im Hinblick auf die Suche nach Alternativen gänzlich ablehnen (vgl. Vejo 2020, 38). Letztere gehen von einer Inkompatibilität islamischer Bildung mit dem modernen Säkularismus aus, da der Grundgedanke der islamischen Lehre durch die Einheit Gottes (*tauḥīd*) charakterisiert sei und damit der Bildungsschwerpunkt auf der göttlichen Offenbarung und Transzendenz liege. In den säkularen Bildungskonzepten wiederum spielen Gott und die Offenbarung keine Rolle. Der Religionswissenschaftler William Chittick bringt dies auf den Punkt: „Any knowledge of the world that does not situate the world in term of its Transcendent Source is in fact ignorance, because it prevents people from seeing things as they truly are“ (Chittick 2011, 88). In diesem Zusammenhang wurden von muslimischen Bildungstheoretiker:innen zwar alternative Bildungskonzepte diskutiert, jedoch waren diese überwiegend reaktionär und konzentrierten sich auf antisäkulare bzw. antiwestliche Positionen.

Im deutschsprachigen Raum hat sich die islamische Religionspädagogik von Anfang an um Modernität, Aktualität und Kontextualität bemüht, allerdings offenbaren die unterschiedlichen Forschungszugänge eine latente Einwirkung der hier angesprochenen Problematik. Es besteht noch keine Klarheit darüber, welche methodologische Bedeutung der Tradition im modernen wissenschaftlichen Diskurs zukommen soll. Im Prozess von Adaptionen und Modifikationen bestehender religionspädagogischer Konzeptionen gerät in mancher Hinsicht die islamische Tradition in den Hintergrund. Eine solche wissenschaftliche Vorgehensweise führt, so etwa der Erziehungswissenschaftler Harun Harry Behr, „in der Sache nicht weiter“, da den Konzepten „die Rückbindung an die islamischen Traditionen sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch was Theorien religiösen Lernens angeht“, fehle, dementsprechend „zielen [sie] weitgehend an der Lebenswelt der muslimischen Zielgruppe vorbei“ (Behr 2017, 188). Die religionspädagogische Aufgabe besteht also

⁷ Siehe dazu auch Topalović (2024, 15–25).

darin, Bildungskonzepte zu entwickeln, die den Anforderungen der Moderne gerecht werden, ohne dabei die islamische Tradition zu ignorieren.

Zweitens zeigt sich die Bildungskrise auf der *strukturellen Ebene*, da die sogenannten traditionellen (Bildungs-)Einrichtungen inzwischen an Reichweite und Kompetenz verloren haben. Aktuelle empirische Studien belegen eine Verschiebung religiöser Kommunikation hin zu digitalen Aktivitäten.⁸ Neben den Online-Prediger:innen, die explizit theologisches Wissen vermitteln und den religiös-normativen Diskurs weitgehend prägen, treten immer wirksamer muslimische Influencer:innen mit diversen Illustrationen religiöser Lebensstile und Lebensvorstellungen auf. Diese Entwicklung erweitert zwar diskursive Räume und religionsbezogene Interaktionen, kann jedoch religiöse Manipulation bzw. Indoktrination verstärken. Dies stellt die Religionspädagogik vor enorme Herausforderungen, insbesondere, da es an fachlich begleiteten digitalen Räumen bzw. an entsprechenden Bildungsangeboten fehlt, die eine bildungsbezogene Ausgleichsfunktion erfüllen können. Im religionspädagogischen Diskurs wird dem schulischen islamischen Religionsunterricht (IRU) eine zentrale Bedeutung für die kritische Reflexion religiöser Inhalte zugeschrieben. Der Professionalisierung von islamischen Religionslehrkräften wird demnach große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Badawia et al. 2023, 18–29).

Drittens und eng damit verbunden ist die *inhaltliche Ebene*. Damit ist die wesentliche religionspädagogische Zielsetzung gemeint, nämlich die Bildung junger Heranwachsender zur Selbstbestimmung, welche sich wiederum in theologischer Perspektive in einem Spannungsfeld zur religiösen Normativität befinden kann (vgl. auch Topalović 2022). Die aktuelle Studie zum schulischen IRU *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam* zeigt, wie sich eine gewisse *Pop-Kultur des Normativen* unter jungen Muslim:innen entwickelt hat (vgl. Badawia et al. 2023, 122–127). Die Social-Media-Kanäle haben dieses Problem noch verschärft.⁹ Damit besteht die Gefahr, dass junge Menschen die Religion nicht als spirituelle und ethische Ressource erkennen, sondern sie bzw. die religiöse Praxis lediglich darauf reduziert wird, welche religiösen Aktivitäten und Handlungen erlaubt (*ḥalāl*) oder untersagt (*ḥarām*) sind. In religionspädagogischer Hinsicht können die Fragen junger Muslim:innen aber auch als subjektives Bedürfnis gedeutet werden, indem sie damit einen Raum für pädagogisch-professionelle Begleitung einfordern. Damit bean-

⁸ So etwa die von Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić (2023) durchgeführte Studie *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Said Topalovićs Publikation „Ohne online geht nichts“ – *Explorative Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen* befindet sich in Vorbereitung.

⁹ Diese Entwicklung ist Thema der noch unveröffentlichten *Explorativen Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen* von Topalović.

spruchen sie eine (Mit-)Gestaltung der verschiedenen Themen ihrer Entwicklungsphase, durch die Perspektiven, Handlungsoptionen und Zukunftsaussichten in einem gemeinsamen, offenen und kritischen Austausch reflektiert werden. Dies kann gleichzeitig dazu beitragen, dass die jungen Muslim:innen selbstständige Positionierungen einüben bzw. entwickeln und in den eigenen Alltag transferieren. Gerade in dieser Frage ist die islamische Religionspädagogik noch dabei, einen entsprechenden didaktischen Weg zu finden, mit dem sie sowohl an ihre Fachtradition als auch an den gegenwärtigen Handlungskontext anknüpfen kann.

Bildung in der islamischen Tradition

Bildungsziele und pädagogische Ausrichtungen

Konzeptionell und praxeologisch haben sich in der islamischen Tradition drei pädagogische Ausrichtungen entfaltet: *tarbiya*, *ta'lim* und *ta'dib*.

Der arabische Begriff *tarbiya*, der von *rabbā* (wachsen lassen, erziehen) stammt, wird in der Regel mit „Erziehung“ übersetzt, auch als „Zucht“ bzw. „Züchtung“ von Tieren, Pflanzen etc. (vgl. Wehr 1985, 449). In diesem Sinne bedeutet *tarbiya* unter anderem „das Füttern von Hasen oder das Gießen von Rosen“ (Behr 2010, 137). Der Begriff bezieht sich also prinzipiell auf alles, was heranwachsen kann, beispielsweise Menschen, Pflanzen und Tiere. Behr hält daher den Begriff *tarbiya* im bildungswissenschaftlichen Gebrauch für ungeeignet, denn er konnotiert „materielle Versorgung, die das Aufwachsen garantiert“ (Behr 2010, 137). Aus womöglich diesem Grund wurde von den frühzeitlichen muslimischen Gelehrten unter *tarbiya* nicht Bildung als solche verstanden (vgl. al-ʿAṭṭās 1991, 34), sondern eher ideelle Erziehung, ein Prozess, der – gesellschaftspolitisch betrachtet – nicht immer ideologiefrei verlaufen ist. Dennoch wurde und wird der Begriff *tarbiya* insofern für die Bildung verwendet, „als er den Vorgang, den Prozess und das Ergebnis der Vermittlung [...] von Wissen, Werten und Fähigkeiten ausdrückt“ (Günther 2017, 70). Unter *tarbiya* wird demnach ein Prozess verstanden, durch den sich Nachfolgenerationen ein bestimmtes Korpus an Kenntnissen, Werten und Fähigkeiten aneignen (vgl. Waghid 2011, 2–3).

Der Begriff *ta'lim* wird vom Wortstamm *ʿallama* abgeleitet, was „genau kennend“ oder „hochgelehrt“ bedeutet. *Ta'lim* wird in den arabischen Lexika mit „Unterweisung, Unterricht, Ausbildung“ etc. übersetzt (vgl. Wehr 1985, 869–870). Das Konzept *ta'lim* wird in der entsprechenden Literatur somit als ein auf die Vermittlung kognitiver Kenntnisse ausgelegtes Bildungskonzept verstanden. Der Bildungsphilosoph Muḥammad al-Fārābī (gest. 950) definiert *ta'lim* wiederum als

„Verstehen“ bzw. „Fähigkeit zu verstehen“ (Günther 2006, 374), bildungstheoretisch gesprochen: als Förderung kognitiver Fähigkeiten, die zum Verstehen bestimmter Sachverhalte verhelfen sollen. In Anlehnung daran vermittelt die *ʿIlmihāl*-Literatur – auch heute im türkischen und bosnischen Sprachraum präsent – theologisches Wissen, das für eine religiöse Lebensführung erforderlich ist. Sie enthält neben der Einführung in die religiöse Praxis (*ʿibādāt*) und in die Glaubensgrundlagen (*ʿaqīda*) Anweisungen die guten Sitten und Tugenden betreffend (*aḥlāq*) sowie eine Anleitung zur Erfüllung moralischer Pflichten gegenüber Gott, der Umwelt und den Mitmenschen. Von daher erfüllt das Konzept des *taʿlīm* zwar eine bedeutende Aufgabe in der Vermittlung religiösen Wissens, wird aber von den muslimischen Bildungstheoretiker:innen nicht als ein ausgereiftes Bildungskonzept verstanden – unter anderem auch wegen seiner starken Beschränkung auf die kognitive Wissensvermittlung (vgl. Wan Daud 2010, 170–171).

Der Begriff *taʿdīb* wird mit „Erziehung“ oder „Zurechtweisung“ übersetzt. Er stammt von derselben Wortwurzel wie *adāb* ab, was wiederum „gutes Benehmen“ oder „feine Bildung“ bedeutet (vgl. Wehr 1985, 14). Fachspezifisch wird *taʿdīb* als Erziehung des menschlichen Charakters verstanden (vgl. al-ʿAṭṭās 1991, 203). ʿAṭṭās gilt unter den zeitgenössischen Bildungsphilosophen als einer der wichtigsten Vertreter des *taʿdīb*-Ansatzes. Die islamische Bildungslehre legt nach ʿAṭṭās ihren Schwerpunkt auf das Individuum und dessen Glück im Diesseits und im Jenseits. Das Bildungsziel ist somit die Hervorbringung eines guten Menschen, der sich seiner Verantwortung gegenüber dem einen Gott bewusst ist und seine Pflichten gegenüber sich selbst und anderen in der Gesellschaft auf gerechte Weise erfüllt. Das *taʿdīb*-Konzept fasst ʿAṭṭās in den folgenden vier Punkten zusammen: *erstens* Disziplinierung der Vernunft und der Seele, *zweitens* Erwerb von guten Eigenschaften, *drittens* Erwerb von Wissen, das den Menschen vor Fehlern beim Urteilen und vor Schande schützt, und *viertens* Förderung von Gerechtigkeit und Weisheit (vgl. Wan Daud 2010, 172).

Der Bildungsphilosoph Yusef Waghid analysierte alle drei Konzepte und stellte in jedem von ihnen minimalistische und maximalistische Bestimmungen fest, was sowohl auf konzeptionelle Unschärfe als auch auf kontextuelle und kulturelle Einflussnahmen hinweist (vgl. 2011, 1–5). So befindet sich *tarbiya* zwischen unkritischer Annahme von Fakten, was unkritische Religiosität hervorbringen kann, die sich kaum Mühe macht, ihre Überzeugungen zu hinterfragen, und der Entwicklung eines kritischen Geistes, der Inhalte und deren Sinn analysieren und kritisch hinterfragen will. Genauso bewegen sich die Bildungsdimensionen im *taʿlīm*-Konzept zwischen einem Auswendiglernen von Text ohne kritisches Hinterfragen bis hin zum vertiefenden Lernen. In seiner minimalistischen Bestimmung ist der Bildungszweck von *taʿdīb* auf die muslimische Gemeinschaft und deren Moral reduziert. Im maximalistischen Sinne umfasst der Ansatz kognitive, spirituelle und af-

fektive Dimensionen und enthält in gesellschaftlicher Hinsicht sowohl individuelle als auch kollektive Aufgaben- und Verantwortungsfelder des Menschen. Im Anschluss an seine Analyse plädiert Waghid für maximalistische Bestimmungen und verweist dabei auf die Schwierigkeit der absoluten Trennschärfe zwischen den Konzeptionen. Diese besteht unter anderem auch deshalb, weil die Begriffe bzw. Konzepte unter den Einflüssen der jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren verwendet wurden. Die Anpassung ist demnach stets an kontext- und lebensweltbezogene Faktoren angelehnt und an religions- und lernpsychologische Erkenntnisse über die jeweilige Zielgruppe gebunden. Vor diesem Hintergrund erfordert gerade die Komplexität der Moderne eine kritische Reflexion von zeit-, kultur- und kontextabhängigen Bildungskonzepten, da eine zeitgemäße islamische Bildung in ihrem Grundverständnis über die bestehenden Konzepte und Termini – wenngleich unter Berücksichtigung und Orientierung an der Tradition – hinausdenken und kontinuierlich neue Wege beschreiten muss.

Tazkiya – Bildung zur Selbstbildung

Unter *tazkiya* wird im theologischen Diskurs in der Regel die Läuterung der Seele oder des inneren Selbst (*tazkiyat an-nafs*) verstanden. Historisch betrachtet wurde *tazkiya* daher nicht immer auf Bildung bezogen, die verstärkte Verbindung des Begriffs mit Bildung ist ein eher neueres Phänomen. Dementsprechend erweitert Behr die ursprüngliche, auf die Läuterung der Seele beschränkte Definition und versteht unter *tazkiya* in religionspädagogischer Hinsicht die „Einübung in die kritische Inblicknahme des Selbst“ (Behr 2010, 138). Behr plädiert generell dafür, im Bildungskontext den Begriff *tazkiya* anzuwenden, denn dies komme „einem dynamischen und auf die Entwicklungsaspekte des Subjekts abgestellten Verständnis von Erziehung und Bildung näher“ (Behr 2010, 500).

Die Religionspädagogin Fahimah Ulfat (2019, 157) schließt daran an und versteht unter *tazkiya* die „Kultivierung des Selbst“: „das Reinigen des Selbst im Sinne des sich Abwendens von allem, was schlecht ist, als auch die Verfeinerung des Selbst im Sinne des Verstärkens von allem, was gut ist“ (Ulfat 2019, 159). Darauf aufbauend formuliert die Autorin als Bildungsziel die „Förderung und Anregung der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung der intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten und Potenziale des Menschen“ (Ulfat 2019, 160). Darauf, wie dies im konkreten Bildungsprozess verlaufen kann – unter anderem auch auf die didaktischen Strukturen bezogen –, geht Ulfat nicht näher ein. Sie versucht, an das traditionelle und allgemeine Bildungsziel anzuknüpfen, welches lautet: die Entfaltung des *al-insān al-kāmil* (Zustand des vollkommenen Menschen). Auf dieses Konzept hat bereits der Theologe Mizrap Polat verwiesen. Er spricht dabei vom Ziel einer

ganzheitlichen Bildung, einen reifen bzw. vollständigen Menschen zu bilden, „der einen ganzheitlichen und ganzzeitlichen Werdeprozess durchläuft“ (Polat 2010, 189). Dieser Prozess muss jeglichen Zwang ausschließen, da der Islam keine bloße und unwillige, sondern eine freiwillige Hingabe bedeute. Den schulischen IRU schätzt Polat als einen geeigneten Ort für die Gestaltung solcher Bildungsprozesse ein. Als pädagogische Maxime gelte die „Freiheit des Fragens und Nachfragens“, da „Fragen, nachfragen und infrage zu stellen [...] zu den Indizien des Mündigwerdens“ (Polat 2010, 196) gehörten.

Ulfat geht – ähnlich wie Polat – von der theologischen Zielsetzung aus, ein moralisches Idealbild des Menschen hervorzubringen, diskutiert aber tiefer gehend die dafür zur Verfügung stehenden Potenziale des Menschen (vgl. Ulfat 2019, 151–152). Von der naturgegebenen inneren Disposition des Menschen (in Anlehnung an den koranischen Begriff *fiṭra*)¹⁰ und der dadurch gegebenen Möglichkeit zur Entfaltung des eigenen Vermögens bis hin zum Zustand des vollkommenen Menschen (*al-insān al-kāmil*) sieht Ulfat in der *tazkiya*-Methode (*Kultivierung des Selbst*) das Potenzial, die Mündigkeit junger Heranwachsender zu fördern. Die Mündigkeit wird – in Anlehnung an Behr – als die Fähigkeit verstanden, selbstbestimmt und verantwortend eigenständige Positionen und Entscheidungen zu finden (vgl. Ulfat 2019, 159–160). In diesem Zusammenhang könnte *tazkiya* wegen seiner reflexiven, affektiven und spirituellen Aspekte, die bei anderen traditionellen und den zuvor genannten Bildungskonzepten wenig ausgebildet sind, eine wichtige Rolle bei neuen Entwicklungen der religiösen Bildung spielen. Mögliche Weiterentwicklungen des Konzepts bzw. des islamisch-traditionellen Bildungsgedankens insgesamt sollen nachfolgend näher diskutiert werden.

Religiöse Bildung in der Moderne

Das religiöse Bildungsparadigma: kritisch – kommunikativ – reflexiv

Den Ausgangspunkt aller bildungstheoretischen Überlegungen bildet im Wesentlichen die Wechselwirkung von vier grundlegenden Komponenten: 1. der *Bildungsziele*: Dieser Faktor bezieht sich auf die grundlegenden Ziele der religiösen Bildung; 2. der grundlegenden *Bildungsinhalte* traditioneller und kontextbezogener Natur; 3. des *Bildungssubjekts*: Damit sind Fragen, Bedürfnisse, Vorkenntnisse, (Vor-)Erfahrungen etc. der zu Bildenden gemeint; 4. des *Bildungsprozesses*, der den Kom-

¹⁰ Siehe dazu im Koran den Vers 30 der Sure 30.

munikations- und Interaktionsprozess in einem engen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden fasst. Bildung versteht sich somit nicht als bloße Wissenswiedergabe, sondern als Organisation eines kritisch-reflexiven Lehr- und Lernprozesses. Denn wenn religionsbezogene Inhalte unter dem Aspekt von Verständnis und Erkenntnis behandelt werden, erfordert dies einen kritisch-reflexiven Raum, in dem die islamische Tradition auf aktuelle Lebensrealitäten und religionsbezogene Herausforderungen trifft. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen gemacht, die sowohl durch Kongruenz als auch durch Differenz charakterisiert sein können. Denn der neue Kontext, in dem etwa die Hauptquellen Koran und Sunna gelesen werden, ist ein anderer als der zur Offenbarungszeit. Diese erste Erfahrung von zunächst zeitlicher Differenz erfordert die Konstruktion eines Vergleichsrahmens – etwa mithilfe pädagogischer Anforderungssituationen –, in dem der Text neu gelesen, kontextualisiert sowie auf aktuelle soziale Verhältnisse hin (neu) ausgelegt wird. In diesem Sinne ist ein kritisch-reflexiver Zugang kommunikativer Bildungsprozesse an folgende Aufgaben gebunden: *Erstens* sind lebensnahe Fragen bzw. religionsbezogene Problemsituationen in einem offenen und kritischen Diskurs zu reflektieren. Darauf aufbauend besteht *zweitens* die pädagogische Aufgabe, die selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Urteilsfindung zu fördern, um in der Folge selbstbestimmte und eigenverantwortliche Positionierungen zu ermöglichen. *Drittens* soll ein solcher Zugang die Gewissensbildung unterstützen, da religiöse Praxis stets an moralethische Prinzipien gebunden ist. Dies kann etwa mithilfe lebensnaher pädagogischer Problemsituationen ermöglicht werden. *Viertens* sind spirituelle Erfahrungen im Rahmen der Bildung zu reflektieren. Der Prozess wird zwar von außen angeregt, Gewissens- und Erkenntnisbildung sind jedoch stets an innere Prozesse gebunden, die im Verhältnis von Reflexion und Erfahrung arrangiert werden. Und *fünftens* sind die Bildungsprozesse über dies hinaus angehalten, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern, damit ein bewusster Umgang mit Differenzen in einer pluralen Gesellschaft entwickelt werden kann.

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich ein Bildungsansatz heraus, der sich von den traditionellen und zuvor präsentierten Konzeptionen zu unterscheiden vermag bzw. als deren Weiterentwicklung sowie zeit- und kontextbezogene Konkretisierung zu verstehen ist.¹¹ Die Vermittlung religionsbezogener Inhalte ist dabei inkludiert, insofern knüpft der Ansatz am *ta'lim*-Konzept an. Die Bildung ist jedoch nicht nur auf Wissensvermittlung zu reduzieren, sondern muss vielmehr einen diskursiven Rahmen schaffen, in dem die religiöse Tradition mit dem Ziel kritisch reflektiert werden kann, das *Verstehen* und die *Gewissensbildung* zu fördern. Mit dem Verstehen ist hier die Erfassung des (tiefen) Sinns und die intellektuelle Er-

11 Siehe dazu auch Topalović (2024, 174–176).

schließung von Zusammenhängen, in denen ein Sachverhalt, Thema, Vers etc. steht, gemeint. Mit der Gewissensbildung wiederum wird die Förderung der Selbstwahrnehmung bezeichnet, unter anderem der inneren Stimme des Gewissens, welche wiederum auf der bewussten, der Vernunft und der inneren Disposition (*fiṭra*) zugänglichen Einsicht des Menschen beruhen kann (vgl. Badawia 2016, 84–88). Auch lehnt das Konzept keinesfalls die Erziehung und Begleitung junger Heranwachsender (*tarbiya*) ab, doch findet diese nicht durch Formung und Belehrung statt, sondern durch Schaffung einer diskursiven Umgebung, welche die Fragen und Lebenserfahrungen junger Heranwachsender mit berücksichtigt und damit einen pädagogischen Raum für deren Reflexion schafft. Durch Diskussion, Reflexion und Evaluation erfahren junge Heranwachsende Wertschätzung ihrer Ansichten und lernen, kritisch mit Ergebnissen und Erkenntnissen umzugehen und auch unterschiedliche Positionen zu akzeptieren. Ferner kommt eine solche Konzeption der ethischen Bildung eines guten Menschen (*ta’dīb*) entgegen, da religionsethische Bildung einen wesentlichen Gegenstand der religiösen Bildung ausmacht. Sie will jedoch die traditionelle Lehre mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit in ein Verhältnis bringen und in einem kritisch-diskursiven Prozess Handlungs- und Entscheidungsoptionen reflektieren, die stets die Realität und den aktuellen Kontext im Fokus behalten. Der Ansatz bedenkt genauso die Bildungsdimensionen der *tazkiya* und betrachtet vor allem deren affektive und spirituelle Dimensionen als in einem Bildungsprozess unumgänglich, um alle dem Menschen inhärenten Potenziale (Moralität, Spiritualität, Sprach- und Reflexionsfähigkeit etc.) auszuschöpfen. Die Gestaltung von Bildungsprozessen auf der unteren *Mikroebene* ist somit sozial-kommunikativ bzw. kritisch-diskursiv, indem dadurch die religiöse Tradition im Kontext neuer sozialer Lebenswirklichkeiten kritisch reflektiert wird.

Didaktische Struktur: reflexive Momente im Mittelpunkt von Bildungsprozessen

Der sozial-kommunikative bzw. der kritisch-diskursive Bildungsansatz erfordert notwendigerweise eine entsprechende systematische Lehr- und Lernstruktur. Diese enthält – neben bereits bekannten und empirisch als effektiv belegten didaktischen Grundlagen – zwei wesentliche didaktische Elemente: Zum einen die aktive Beteiligung der Lernenden am Bildungsprozess, die unter anderem mithilfe pädagogischer Anforderungssituationen gefördert werden kann. Unter Anforderungssituation sind im kritisch-diskursiven Bildungsansatz soziale, ethische und spirituelle Bedingungen des Handelns und Denkens zu verstehen. Dabei geht es bei der Bewältigung von pädagogischen Anforderungssituationen weniger um die Reproduktion von Fachwissen, sondern vielmehr um kreative und zielgerichtete Nutzung

des erworbenen Wissens, um in der entsprechenden bzw. in einer ähnlichen Situation im Alltag verantwortungsbewusst und reflexiv handeln zu können. Mithilfe von Anforderungssituationen wird ein Bezug zur Lebenswelt hergestellt und durch Wiedererkennung die kognitive und emotionale Aktivierung gestärkt. Das zweite und damit zusammenhängende didaktische Element umfasst die reflexiven Momente im Bildungsprozess, die in enger Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden arrangiert werden. Dabei begleitet die kritische Reflexion den gesamten Bildungsprozess, einerseits im Rückblick auf den Lernprozess bzw. auf das Gelernte, andererseits in der Aussicht auf die konkreten handlungsorientierten Momente. Dabei steht folgende Frage im Mittelpunkt: Wie kann in dieser und einer ähnlichen Situation gehandelt werden? Die Reflexion wird auf diese Weise als Werkzeug zur Didaktisierung der Erfahrung und der Erkenntnis gezielt eingesetzt. Denn jede Anforderungssituation erfordert in der Regel eine Bewältigung, die subjektiv geprägt ist und eine kreative Denk- und Handlungsweise impliziert (vgl. auch Klement 2016, 27). Der Transfer des Gelernten ist in religionspädagogischer Hinsicht nicht immer konstant, vielmehr liegt der pädagogische Fokus auf offenen und unbestimmten Situationen. Die menschliche Handlungsstruktur wird dabei im Rahmen von Bildungsprozessen um schöpferisch-kreative Handlungsmomente erweitert, da sich bei der Bewältigung von Anforderungssituationen lösungsorientierte und situationsadäquate Denk- und Handlungsmuster systematisch entfalten können.¹²

Darauf aufbauend kann der Bildungsprozess wie folgt didaktisch strukturiert werden (vgl. Topalović 2023, 204–209): Er wird mit einer Anforderungssituation aus der Lebenswelt eröffnet. Die Lernenden werden anschließend mithilfe konkreter Aufgabenstellungen dazu angeregt, Fragen zur Situation zu stellen bzw. sich an den Lösungsvorschlägen zu beteiligen. Die offenen Fragen, die sich aus der Diskussion ergeben, bilden die gemeinsame Zielsetzung und zugleich den Übergang zu anschließenden Lehr- und Lernprozessen. Die Reflexion offener Fragen vollzieht sich zunächst in Anknüpfung an Vorwissen und Vorerfahrung und mithilfe themenbezogener Inhalte in der Einzelarbeit, ehe dann die Lernenden – in Begleitung der Lehrperson – in einen gemeinsamen reflexiven Prozess eintreten. Die anschließende Phase dient der Präsentation bzw. der Sichtbarmachung und Reflexion von Ergebnissen und Erkenntnissen, die am Anfang des Bildungsprozesses als offene Fragen formuliert wurden. Den Abschluss bildet die Phase des Transfers, in der darüber nachgedacht wird, welche Bedeutung das Gelernte im Alltag bzw. in der Lebenswelt haben kann. Hier schließt sich zunächst der Lehr- und Lernzyklus: Die

¹² Siehe dazu auch Topalović (2023, 201–202).

am Anfang entfalteten Fragen bzw. die Anforderungssituation sollen hier in einer neuen Form und in neuem Kontext reflektiert werden.

Ausblick und Perspektiven

Ausgehend von der Krise der islamisch-religiösen Bildung wurden in Anlehnung an die islamische Tradition Aufgaben und Perspektiven einer zeitgemäßen religiösen Bildung erörtert. In diesem Zusammenhang wurden, allerdings nur knapp, theoretische Prämissen und die entsprechende didaktische Struktur skizziert (mehr dazu bei Topalović 2024, 167–176). Es handelt sich dabei um allgemeine religionspädagogische und religionsdidaktische Prinzipien, die in weiterer Folge in verschiedenen didaktischen Zugängen (wie Korandidaktik, Siradidaktik etc.) konkretisiert werden können. Erste positive Erfahrungen mit dem Ansatz konnten bei Fortbildungsveranstaltungen mit islamischen Religionslehrkräften gewonnen werden. Dies schließt jedoch nicht die Notwendigkeit empirischer Untersuchungen aus, die allemal zur Rekonstruktion bzw. Weiterentwicklung von Bildungsansätzen beitragen können.

Literaturverzeichnis

- al-ʿAṭṭās, Muḥammad Naqīb. *The concept of Education in Islam. A Framework for an islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Library of Islam, 1991.
- Aygün, Adem. „Die Bedeutung und Funktion des Propheten Muhammad als Lehrperson für die Muslime“. *Muhammad. Ein Prophet – viele Facetten*. Hg. Mark Chalil Bodenstern, Yaşar Sarıkaya und Erdal Toprakçayan. Münster: LIT, 2014. 89–110.
- Badawia, Tarek. „Konturen eines islamischen Gewissenskonzepts“. *Zwischen Gewissen und Norm. Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum*. Hg. Tarek Badawia und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2016. 77–96.
- Badawia, Tarek und Said Topalovic. „Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts“. *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Hg. Andreas Kubik, Susanne Klinger und Coskun Saglam. Göttingen: V&R unipress, 2022. 291–316.
- Badawia, Tarek, Said Topalović und Aida Tuhčić. *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Weinheim, Basel: Juventa, 2023.
- Behr, Harry Harun. „Islamische Religionspädagogik und Didaktik: Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung“. *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*. Hg. Mizrap Polat und Cemal Tosun. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010. 131–144.
- Behr, Harry Harun. „Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses“. *Buchstabe und Geist. Vom Umgang mit Thora, Bibel und Koran im*

- Religionsunterricht*. Hg. Bernd Schröder, Harry Harun Behr, Katja Boehme und Daniel Krochmalnik. (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 6.) Berlin: Frank & Timme, 2017. 187 – 223.
- Cerić, Mustafa. „Spas je u odgoju i obrazovanju“. *Novi Muallim* 1 (2000): 4 – 9.
- Chittick, William. „The Goal of Islamic Education“. *Education in the Light of Tradition*. Hg. Jane Casewitt. Bloomington: World Wisdom, 2011. 85 – 92.
- al-Ghazālī, Abū Ḥāmid. *Der Erretter aus dem Irrtum*. Hamburg: Meiner, 1988.
- Günther, Sebastian. „Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory“. *Comparative Education Review* 50.3 (2006): 367 – 388.
- Günther, Sebastian. „Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam“. *Theologie und Bildung im Mittelalter*. Hg. Peter Gemeinhardt und Tobias Georges. Münster: Aschendorf Verlag, 2015. 111 – 128.
- Günther, Sebastian. „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 69 – 94.
- Ibn ʿĀšūr, Muḥammad. *Alaysa al-ṣubḥu bi-qarīb: al-taʿlīm al-ʿArabī al-Islāmī: dirāsah tārikhiyah wa-arāʾ ishlahiyah*. Kairo: as-Salam, 2006.
- Ibn Ḡarīr aṭ-Ṭabarī, Muḥammad. *Ġāmiʿ al-bayān fī taʾwīl al-qurʾān*. Beirut, 2000.
- Iqbal, Muhammad. „First World Conference on Muslim education and its possible implications for British Muslims“. *Learning for Living* 17.3 (1978): 123 – 125.
- Klement, Karl. „Aneignungsdidaktik und Kompetenzorientierung. Didaktische und methodische Gestaltung von Prozessen des Lehrens und Lernens in einem kompetenzorientierten Unterricht“. *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen an Schulen*. Hg. Olivia de Fontana, Brigitte Pelzmann und Hildegard Sturm. Wien: Facultas 2016. 17 – 37.
- Kurum, Emine. „„Wahrlich, ich wurde als ein Lehrer gesandt [...]“ Der Prophet Muḥammad als Erzieher und Lehrer einer neuen Gemeinde“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 35 – 52.
- Naqīb al-ʿAṭṭās, Muḥammad. *Islam i sekularizam*. Sarajevo: Bemust, 2003.
- Polat, Mizrap. „Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts“. *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*. Hg. Mizrap Polat und Cemal Tosun. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010. 185 – 212.
- Takim, Abdullah. „Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 95 – 136.
- Topalović, Said. „Das rituelle Fasten zwischen Normativität und Selbstbestimmung: Religionspädagogische und didaktische Perspektiven“. *Normativität des Korans im Zeichen gesellschaftlichen Wandels. Theologische und religionspädagogische Perspektiven*. Hg. Fahimah Ulfat, Mouez Khalfaoui und Mohammed Nekroumi. Baden-Baden: Nomos, 2022. 137 – 166.
- Topalović, Said. „Wissen ohne Tat ist Torheit und eine Handlung ohne Wissen ist undenkbar – der kompetenzorientierte Ansatz für den Islamunterricht“. *Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze*. Hg. Tarek Badawia und Said Topalović. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2023. 195 – 212.

- Topalović, Said. *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas*. Münster: Waxmann, 2024.
- Topalović, Said. „Ohne online geht nichts“ – *Explorative Studie zu Online-Aktivitäten und Online-Erfahrungen junger Muslim:innen* (Publikation in Vorbereitung).
- Ulfat, Fahimah. „Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive“. *Theologische Quartalsschrift* 199.2 (2019): 149 – 160.
- Vejo, Edina. „Idearij uvoda u Religijsku pedagogiju“. *Novi Muallim* 21 (2020), 36 – 39.
- Waghid, Yusef. *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings*. New York: Peter Lang, 2011.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. *Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Obrazovna filozofija i praksa*. Sarajevo: Tugra, 2010.
- Wehr, Hans. *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1985.

