

Nomos
Bibliothek

Harry Harun Behr

Islamische Religionspädagogik

Einführung

Ergon



Nomos

NomosBibliothek

Die Reihe **NomosBibliothek** bietet Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften ausgezeichnete Einführungen in die jeweilige Fachdisziplin. Klar strukturiert und in verständlicher Sprache vermitteln die Bände grundlegende Fachinhalte und fundiertes Expertenwissen. Sie sind ideal geeignet zum Einstieg in das Studium und zur sicheren Prüfungsvorbereitung – ein unentbehrliches Handwerkszeug für alle angehenden Sozial- und Geisteswissenschaftler:innen.

Der Name ist Programm, denn ähnlich einer Bibliothek hat die Reihe den Anspruch, Studierenden prägnante und verlässliche Einführungen in das jeweilige Fachgebiet an die Hand zu reichen. In der Zusammenschau aller Einführungswerke entsteht dabei ein enzyklopädischer Wissenspool. Die markant gestalteten Bände dienen zudem der fachlichen Information auch über Studieninhalte hinaus.

Harry Harun Behr

Islamische Religionspädagogik

Einführung

Ergon



Nomos



Onlineversion
Inlibra

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7560-2347-9 (Print)

ISBN 978-3-7489-5025-7 (ePDF)

1. Auflage 2026

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2026. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Meinem Ziehvater und Mentor Sudjoko Prasodjo gewidmet.

Vorwort

Gefragt nach islamischer Religionspädagogik, verweist generative KI auf die Vermittlung von Wissen und Werten des Islams, seine Lehre und Geschichte, seine Schriften Koran und Hadith und seine praktischen und ethischen Prinzipien. Ziel seien Verständnis und Vertiefung der Religion und die Stärkung der religiösen Identität vor allem der jungen Gläubigen. Sie berücksichtigt Methoden zwischen Tradition und Moderne, den fachlichen Anspruch, die lebensweltliche Integration und die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden. Für die jüdische oder christliche Religionspädagogik wird ein ähnliches Syntaxmodell veranschlagt. Für klingonisch verweist das Tool auf die Traditionen, Glaubenswelten und Geschichten der Bewohner auf dem Planeten Chronos, auf den mythischen Urvater Kahless Klingon und auf die Werte Disziplin, Ehre, Mut und Stärke.

Anfangs fehlt der Verweis auf die Dialektik von Dystopie und Utopie oder von thematischer Fokussierung und gedanklicher Spreizung. Ausgeblendet wird Islamische Religionspädagogik als akademisches Fach, als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand oder als Kontroversdiskurs. Unerwähnt bleibt die gesellschaftliche Transformation in den volatilen Religionskulturen der islamischen Welt und ihr Echo in Theologie und Pädagogik. Jedenfalls so lange, bis man danach fragt, ähnlich einem Kind, das mit W-Fragen sein responsivitätswilliges Umfeld in die Explikation promptet.

Die elektronische Lernfähigkeit und Treffsicherheit ruft Unbehagen hervor. Meine Arbeit als Autor hat sich erledigt: in den islamischen Schriften aus fernen Räumen und Zeiten und in anderen Sprachen stöbern, Zusammenhänge entdecken, Pfade überdenken, das Vorfindliche auf links ziehen und dem Erwartbaren von der anderen Seite her begegnen. Dieses Buch könnte auch mit Hilfe von KI geschrieben werden. Neulich schicke ich einen meiner älteren Texte durch ein Analyseprogramm, den ich vor einem Vierteljahrhundert geschrieben habe. Das Ergebnis: 97 % Trefferwahrscheinlichkeit für KI-generiert. Mein Blick in den Spiegel gilt der Überprüfung, ob mir da mein Avatar entgegenblickt.

Ich denke so: Alles, was ich dazu geschrieben habe (ich könnte das zwischen Pappe packen und fertig wäre mein Buch), hat KI schon aufgesogen und verdaut. Die von automatisierten Schreibmaschinen generalisierten Texte sind womöglich „der größte Raubzug der Geschichte“ – „KI, OpenAI, Google & Co. stehlen von den Kreativen, um ihre Technologie zu füttern“

(Montasser 2025). Inzwischen regelt der eigene Nuklearbetrieb den exponentiell steigenden Energiebedarf der Datenfarmen. Aber ich trotzte der „Bedrohung unserer literarischen Kultur“ (ebenda). Mein Buch ist mein eigenes, sein Printformat wirkt inzwischen nachhaltiger als das digitale, von meinem Konsum an Kaffee und Pfeifentabak einmal abgesehen. Sogar auf die darin enthaltenen Fehler kann ich stolz sein (bis ich die KI trainiere, Fehler zu machen, was sie mit erschreckender Präzision tut).

Am besten lässt man die KI ihre Wege gehen. Geoffrey Hinton schlägt vor, sie nicht unserer Illusion von Intellekt und unserer Fehleranfälligkeit zu unterwerfen. Man könnte ihr mütterlichen Instinkt antrainieren, sodass sie uns wassergefüllte Kohlenstoffbeutel betreut und erzieht und nicht ersetzt. Und man könnte sie versuchsweise mit dem Glauben in Kontakt bringen. Bis es so weit ist, bleibe ich bei meiner Schreibfeder. Ich hebe alles, was ich zum gegebenen Thema zu wissen vermeine, auf die Bühne, um darunter zu schauen. Die Islamische Religionspädagogik ist eine noch junge und definitionsoffene Fachkultur. Mit diesem Buch stelle ich nicht nur dar, ich stelle her. Das koranarabische, aber eigentlich persische Verb *darasa* steht für dreschen: das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen, zerlegen, auseinandernehmen, darlegen. Ich bringe die Sache jetzt mal auf Kurs. Danach kann die KI übernehmen.

Oder so: Meine Feder unterliegt seelischer und moralischer Führung. Im Hintergrund laufen – wenn nicht Crosby, Stills, Nash & Young – CNN, BBC oder Deutschlandfunk: die um sich greifende Zerrüttung von parlamentarischer Kultur und demokratischer Haltung, die Militarisierung des Denkens und der Sprache, die Demontage des Rechtsstaats, der Bruch des Versprechens und der Verträge, die Umetikettierung von Schulden zu Vermögen, die Absage an Nachhaltigkeit, die Totalisierung des Selbst, soziale Kälte und die Gleichgültigkeit gegenüber dem Leid der anderen, psychopathische Führungsstile, die Zurücksetzung der Frauen und ausdrückliche Menschenfeindlichkeit. Meine eigenen Soundbites sind ein Aufbegehren: Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Gesundheit, Kultur, Menschlichkeit und Bildung. Brückensanierung ja, aber nicht, um Panzer auf den Weg zu schicken.

Als der Islam seinen Anlauf nimmt, gibt es vergleichbare zivilisatorische Verwerfungen. Was sich aus der Arabia, mutmaßlich Felix, als Fluchtraum vor der byzantinischen oder sassanidischen Heimsuchung heraus artikuliert, wird weniger partikular und religiös gedacht, sondern universal und

pädagogisch. Im Jahr 615 legt ein gewisser Ğa'far ibn Abī Ṭālib am Hofe des abessinischen Negus Aṣḥama ibn Abdġar Rechenschaft über den bis dato völlig unbekanntem Islam ab. Er spricht nicht von Gott oder seinem großartigen Propheten, sondern von Muhammad als dem, der lehrt, Mensch zu sein.

Die staatskirchenrechtliche Rahmung in Deutschland erfordert die Reformulierung von Religion hin auf das theologisch und pädagogisch unverkennbar Eigene. Die Erschließung des Islams in ein administrativ handhabbares Format bedeutet auch Schließung. Aber der Islam ist aus dem Reflex gegen eben die machtnahe Verdinglichung von Religion heraus entstanden. Möglicherweise also liegt in der Islamischen Religionspädagogik ein regelleitendes und rettendes Potenzial. Es aktiviert sich aus Zwischenräumen heraus: die auf das Religiöse und auf das Erzieherische gerichteten Wissenschaften, das andere Eigene und die eigene Andersartigkeit, das vertraute Fremde und das Kultivierte jenseits von Kultur.

Islamische Religionspädagogik bleibt Pädagogik – ihre philosophische und spirituelle Systematik, ihre Schriftgrundlagen und normativen Rahmungen, ihre gerichtete Anthropologie, diverse Traditionsbestände, identifizierbare Lebenswelten, soziale Rahmungen und transparente Zielsetzungen. Aber auch die sinnlichen Zustände von Personen, so wie sie Friedrich Schiller in seiner Grundlegung der ästhetischen Erziehung formuliert. Und die Verhandlung zwischen dem Eigensinn der Sache und meinem Eigensinn als Autor. Den einen bin ich vermutlich zu hermetisch, den anderen zu offen.

Das entscheidende Bildungsziel des Islams ist Weltfähigkeit. Das ist mein gedanklicher Vorwindkurs. Neulich will jemand wissen, wo denn die Ewigkeitsfähigkeit bleibe. Gute Frage. Der Islam richtet, wenn von Himmel und Erde die Rede ist, das Manifeste und das Arkane, das Zählen und Erzählen aufeinander zu. Es geht um den Islam nicht nur als das muslimisch Eigene und proprietär Religiöse, sondern um eine Wissensordnung und Wissenskultur. Von dort entstammt der erzieherische Impetus zu Zivilisierung und Kultivierung. Dass mich das zum Zivilisationsliteraten im Sinne Thomas Manns mache und ich die Tiefe der islamischen Kultur erkenne, will ich nicht hoffen. Aber ich denke Islam, Pädagogik und Wissensordnung integrativ und blicke nicht nur durch die konfessionelle Brille. Die vielfältige Sortierung des Islams als Philosophie und Ästhetik, als Bildung und Erziehung, als Staat und Organisation oder als Lehre und Habitus hin zu Religion bestimmt bis heute seine tiefe Beweglichkeit. Die pragmatischen Gegen-

wartsräumungen zwischen muslimischen Überzeugungen, islamischen Gemeinden, schulischen Settings und Formaten des Lehrens und des Lernens sind die pädagogisch relevanten Denk-, Sprech- und Handlungsanlässe des Islams. Sie bestimmen seine Grammatik nicht. Aber entsprechen sie ihr? In diesem Buch wird nicht auf die eine oder andere Provokation verzichtet.

Eine der handwerklichen Herausforderungen liegt in der Translationalität (Übersetzbarkeit, Vermittelbarkeit). Dieses Begriffsrepertoire der Open-Science-Strategien europäischer Universitäten bezieht sich auf die Wechselbeziehung von Zivilgesellschaft und Wissenschaft hinsichtlich fachlicher Expertise, Virtuosität und Praxistauglichkeit. Es verlangt die schriftsprachliche Umsetzung in doppelte Allgemeinverständlichkeit: die Reduktion und der Stil. Das Ganze soll eine Einführung sein, ist aber eine Entführung. Die schematischen (und durchweg eigenen) Darstellungen reduzieren Komplexität und erleichtern den Anhieb. Wer vertiefen möchte, dem helfen die umfangreichen Literaturhinweise. Die beiden Register ermöglichen das Auffinden von deutschen und arabischen Suchbegriffen. Das arabische Register sortiert die Anfangsbuchstaben der Morpheme nach dem arabischen Alphabet von *alif* bis *wāw* und nicht nach den Wurzelkonsonanten. Deshalb stehen *ig̣tihād* oder *iḥtilāf* vorne unter den Wörtern, die mit Hamza-Alif beginnen, *ġāhada* hingegen unter dem Buchstaben *ġīm* und *halīfa* unter *hā'*. Das Register folgt also einer intuitiven Matrix. In den Studien- und Arbeitsfeldern Islamischer Religionspädagogik sind überdurchschnittlich viele Menschen unterwegs, für die Deutsch ihre Zweit- und Mehrsprache ist. Ich bemühe mich um beides: Einfachheit liegt in der Klarheit, und Klärung im Einfachen.

Arabische Vokabeln segeln auf den kommenden Seiten mit. Sie werden kursiv gesetzt. Ihre Transliteration aus dem arabischen ins lateinische Alphabet orientiert sich an der DMG (DMG 1935) – ein variationsoffenes System zwischen Transliteration und Transkription und der Darstellung von Morphem, Phonem, Proposition und Grammatik. Die Korantransliteration folgt Zirker 2013 und 2020. Hadith-Transliterationen sind vereinfacht. Schlüsselbegriffe, Komposita, Namen und Sachbezeichnungen (*uṣūlu d-dīn*) werden manchmal fragmentiert (*uṣūl al-dīn*). Eine Angabe wie 2:177 bedeutet Sure 2, Vers 177. Die Koranübersetzungen sind an Khoury 2004 und Bobzin 2015 angelehnt – da und dort verändert, wo es um die Pointierung geht. Die lexikalische Expertise orientiert sich an Wehr 1985 und Ibn Manzūr 1994 unter gelegentlicher Zuhilfenahme von Schregele 1974. Die

arabischen Eigennamen etwa der altprophetischen Charaktere gegenüber den eingedeutschten Varianten werden bevorzugt, also ʿĪsā, Maryam, Yaḥyā, Mūsā, Hārūn oder Ibrāhīm und nicht Jesus, Maria, Johannes, Moses, Aaron oder Abraham. Ihre klangliche Ausdrucksgestalt soll aus Gründen der Ästhetik und des Respekts der Quelle entsprechen, der sie entstammen. Die deutschen Wortgestalten werden manchmal als kolonial empfunden. Ihre unreflektierte Übertragung auf islamische Bedeutungszusammenhänge könnte die islamische Sicht dethematisieren, auch wenn die arabischen Variationen nicht unbelastet sind. Aber man muss aus einer Baustelle ja nicht zwei machen. Nur Allah ist Gott. Diese Regel ist ein Zugeständnis an die Transthematisierung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	17
Vorwort	7
1. Eröffnung	21
1.1 Islam im Plural	21
1.2 Islam und säkulare Ordnung	23
1.3 Gesellschaft und Kultivierung	25
1.4 Vertrauen und Progression	26
1.5 Muslimisches Erinnern	27
1.6 Islam und Schule	30
1.7 Fremdreligion und Grundgesetz	31
1.8 Laien, Profis und Virtuosen	32
1.9 Etablierung und Islamisierung	35
1.10 Der Islamische Religionsunterricht	38
1.11 Akademisierung	39
1.12 Islamische Religionspädagogik und Lebensweltbezug	41
1.13 Islamische Religionspädagogik und Emanzipation	43
2. Schlüsselbegriffe	48
2.1 Islam	48
2.2 Religion	58
2.3 Glaube und Bekenntnis	70
3. Die Entdeckung des Wissens	79
3.1 Der Koran als Achse	80
3.2 Muhammad der Lehrer	89
3.3 Ḥafṣa die Lehrerin	101

4. Die philosophische Wissensordnung	106
4.1 Der Beginn des pädagogischen Denkens	111
4.2 Von der Natur des Wissens	113
5. Die pädagogische Wissensordnung	129
5.1 Grundzüge	129
5.2 Der Beginn des curricularen Bildungsdenkens	133
5.3 Die Anfänge von Methodologie und Professionalisierung	143
5.4 Erziehung, Unterricht und thematische Progression	152
6. Der Islam als Bildungslehre	162
6.1 Anmerkung zu Bildungslehren	162
6.2 Das Gottesbild des Korans	165
6.2.1 Gott der Eine	166
6.2.2 Gott der Hohe	167
6.2.3 Gott der Nahe	168
6.3 Ibrāhīm der Wanderer	172
6.4 Luqmān der Meisterlehrer	178
6.5 Ġibrīl der Prüfer	187
6.5.1 Die Eröffnung	188
6.5.2 Die Frage nach dem Glauben	189
6.5.3 Die Frage nach der Religion	190
6.5.4 Die Frage nach der Haltung	191
6.5.5 Die Frage nach der Stunde	192
6.5.6 Der Schluss	193
6.6 Freiheit als Bezugsnorm der islamischen Bildungslehre	194
7. Lebensweltliche Rahmungen	200
7.1 Begriffliche Einordnungen	200
7.2 Religiosität	204
7.3 Leiblichkeit	210

7.4	Jugend	216
7.5	Religiosität und Demokratie	223
7.5.1	Vom Menschen auf den Menschen hin	226
7.5.2	Zugewandtheit und Augenhöhe	228
7.5.3	Der gute Zusammenhalt	229
7.5.4	Die Umsicht	231
7.5.5	Die Versachlichung	231
7.5.6	Haltung und Führung	232
7.5.7	Hinsehen und Beistehen	233
7.5.8	Verschwiegenheit, Zuspruch und kritische Distanz	234
7.5.9	Islamische Tugenden	235
7.5.10	Konfliktlösungsbereitschaft	237
7.6	Islamizität und Intersektionalität	241
7.7	Geschulte Islamizität (islamicity literacy)	244
7.8	Verletzung und Neurotisierung	246
7.8.1	Feindseligkeitserfahrung und Stresserleben	247
7.8.2	Devianz	249
7.8.3	Dominante Konditionierung	256
8.	Handlungsfelder und Professionalisierung	261
8.1	Professionalisierung	262
8.2	Der Islamische Religionsunterricht	269
8.2.1	Die curriculare Grundlegung	271
8.2.2	Die Kompetenzorientierung	273
8.2.3	Inhaltsdimensionen des Islamischen Religionsunterrichts	277
8.3	Die Moschee	282
8.3.1	Bindungsfähigkeit	286
8.3.2	Gehfähigkeit	287
8.3.3	Standpunktfähigkeit	288
8.3.4	Diskursfähigkeit	289
8.3.5	Partizipationsfähigkeit	289
8.4	Da‘wa als pädagogische Idee	290

Inhaltsverzeichnis

9. Textualität und pädagogische Schrifthermeneutik	291
9.1 Die Typisierung des Korans	292
9.2 Die Narrativität des Korans	293
9.3 Die Materialität des Korans	296
9.4 Die Schriftsinne des Korans	300
Literaturverzeichnis	304
Register der deutschen Begriffe	329
Register der arabischen Begriffe	331

1. Eröffnung



Überblick

Kapitel 1 behandelt die Entwicklung der islamischen Religionspädagogik in Deutschland, die zwischen islamischer Tradition und moderner Pädagogik steht. Es betont die Pluralität eines Islams, der Freiheit und Selbstbestimmung fördert, aber auch von kulturellen und migrationsbedingten Dynamiken geprägt ist. Die islamische Religionspädagogik verbindet religiöse Bildung mit gesellschaftlicher Integration und Demokratiebildung. Historische Entwicklungen des islamischen Religionsunterrichts, die Rolle der Moscheen und die Herausforderungen aus der Etablierung islamischer Bildungsformate werden beleuchtet. Islamische Religionspädagogik wird als ein transdisziplinäres Fach beschrieben, das Bildung, Religion und soziale Aspekte integriert, um Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu fördern und eine reflektierte Auseinandersetzung mit Religion zu ermöglichen.

Das islamische Bildungswesen zwischen Philosophie und Medrese (Fück 1999d) bedarf für die deutschen Islamdiskurse der besonderen Einordnung. Islamische Religionspädagogik ist ein Fach, das seine Fachkultur erst noch formulieren muss. Das begriffliche Kompositum gehört nicht zum Register der islamischen Wissens- und Bildungstradition. Aber es verweist auf die Genese zwischen Quartier und Campus. Dazwischen liegen Dissonanzen: die prekären Gegenwartswahrnehmungen des Islams, aber auch sein reiches Erbe: „A significant number of classical Muslim thinkers anticipated [...] ideas [...] that could justifiably be called ‚humanistic‘ in our contemporary context“ (Günther 2010a, 3).

1.1 Islam im Plural

Die theologische Vielstimmigkeit des Islams erklärt sich aus seinen kultur-räumlichen und ideen- und migrationsgeschichtlichen Dynamiken. Er ist eher unkirchlich geprägt, und ein Wort wie Lehre gehört in den Plural. Sein Grundriss bedient eine einfache Lehrzucht, aber seine philosophischen Denkfiguren weisen darüber hinaus. Pluralität begünstigt schließlich immer die reflektierte menschliche Verhältnisbestimmung von Selbst und Welt und von Neugier, Ordnung, Freiheit und Bindung. Vom Grundsatz her denkt der Koran den Menschen als einen, der aus innerem Antrieb

1. Eröffnung

seinen Weg geht (Behr 2020a). Freiheit ist aber nicht willkürlich gesetzt, sondern Verhandlung von regelgeleiteter Selbstbestimmung und Wegentscheidung (Abschnitte 6.3 und 6.6). Im Frei- und Zwischenräumlichen liegt der Ankerplatz von islamischer Theologie und Pädagogik, von dissidentem gegenüber gefälligem Denken. Der Koran hat eine „zunächst nur bedingt [...] mit dem Christentum vergleichbare Konfliktgeschichte um [...] wissenschaftliche Deutungshoheit“ (Behr 2021b, 67). Im 12. Jahrhundert hebt der andalusische Rationalist Abū al-Walīd Muhammad ibn Aḥmad ibn Rušd die kategoriale Trennung der gottesdienstlichen (*‘ibādāt*) und weltlichen (*mu‘amalāt*) Handlungsdimension auf. Sein Ausgleich von gedachter Ur-Ewigkeit des geschöpflichen und göttlichen Daseins zielt auf tiefere Strukturen des Verstehens.

Die menschliche Freiheits- und Subjektfähigkeit ist die pädagogische Ideallinie des Islams. Sie erfordert vom Kultuspersonal das Bemühen um Vernunft und Urteil (*iğtihād*) aus der religiösen und pädagogischen Letztverantwortung heraus. Sich zeitgleich in die Sandalen Muhammads gestellt zu sehen, ist ein eigenes Rollenmodell für muslimische Identitäten und Lebensstile (Iqbal 1996) und nicht frei von Erwartungen an die berufliche, religiöse und moralische Disziplin (Abschnitt 8.1). Es geht dabei aber um dialektische Verhältnisbestimmungen.

Islamische Religionspädagogik steht unter der verfassungsgemäßen Mitgestaltungsobhut der Religionsgemeinschaften. Ohne die duldende Zustimmung islamischer Gemeinden könnte ich meinen Dienst nicht versehen (*iğāza*, Nihil Obstat, Behr 2012a), zum Beispiel die grundständige Ausbildung von Lehrkräften für den Islamischen Religionsunterricht. Bei ihnen trifft das vorliegende Buch auf unterschiedliche Erwartungen: die fromme Bejahung von Glauben und kritische Neugier, Nähe und Distanz zur eigenen Religion, die Lust auf Philosophieren und der akute Bedarf an fachdidaktischen Anregungen, das schulbezogene und das ganz andere Interesse, die Erfordernisse der häuslichen Erziehung, der Sozialen Arbeit und der Gemeindeführung. Islamische Religionspädagogik verbindet diese Dinge in orientierungs- und prinzipienwissenschaftlicher Hinsicht.

Islamische Lehre unter Liberalitäts- und Linksverdacht fordert die Zustimmung religiöser Funktionseliten heraus. Sie blicken kritisch auf die Forschung an den intersektionalen Schnittstellen muslimischer Lebenswelten (Abschnitt 7.6), sind als Gemeinden aber auf ihre Ergebnisse angewiesen. Sie hadern mit der Diskursivität des Islamischen Religionsunterrichts ge-

genüber der Dogmatik (Saphir 2008, 2011 und 2017; Behr 2012a), sehen aber den Bedarf an einer tragfähigen Reformulierung der Lehre. Diese Kontroversen sind alt und inzwischen fast überwunden. Dass das hier keine Islamische Religionspädagogik im Singular oder Indikativ wird, liegt auf der Hand. Der ordnende Zuruf in die systematische Varietät kommt von Muhammad: Jeder habe das Recht auf ein glückliches Leben.

1.2 Islam und säkulare Ordnung

Das vorliegende Buch greift die volatile bundesdeutsche Debattenlage auf und spricht in sie hinein: der Islam als Kontroversthemata zwischen den Normal- und Sonderfällen des Lebens, regel- und religionspolitischen Fragen und der Verabredung von Zugehörigkeit. Vergleichbare Dynamiken finden sich auch in den Gesellschaften der so bezeichneten islamischen Welt. Zwischen Marrakesch und Merauke gilt nichts mehr als selbstverständlich, nur weil religiöse Gelehrsamkeit die Tradition beschwört. Das religiöse Predigtpublikum hebt die Schranke im Kopf (Arendt 2019) und nimmt die Freitagsimpulse kritisch auf. Das Islamverständnis wird kompetitiver, und das islamisch Eigentliche tritt muslimischer Eigentümelei gegenüber.

Islam und Pädagogik zusammenzudenken formuliert Islamische Religionspädagogik. Das hat bezogen auf Artikel 7 Absatz 3 des Deutschen Grundgesetzes für den Islamischen Religionsunterricht ein emanzipatorisches Moment. Aber wenn die staatliche Exekutive diese Maßgaben untergräbt, dann wäre die Berufung auf akademische Normalität und disziplinäre Norm ein Beitrag zum Bruch verfassungsmäßiger Rechte. In der Zusammenarbeit von religiöser und staatlicher Einrichtung liegt die berühmte hinkende Trennung des Religiösen vom Säkularen (Großböling 2018). Islamersatzunterricht ist möglich, weil der Islam als Lehre und nicht nur institutionell sowohl religiöse als auch säkulare Ordnung ist. Er denkt Kunde und Verkündigung zusammen. Aber vom Grundgesetz her bleibt die allgemeine Pflicht, nicht nur Religion auszuhalten, sondern auch die Religion der anderen.

Religionspädagogik und Fachdidaktik des Islams sind keine Führungswissenschaften für religiös Veranlagte. Am 20. Dezember 2001 regt die Ministerpräsidentenkonferenz an, „jungen Muslimen [...] zu helfen, ihre eigene religiöse Identität in unserer Gesellschaft zu reflektieren und zu stärken“

1. Eröffnung

(persönliche Dokumentation). Islamischer Religionsunterricht soll muslimische und staatsbürgerliche Gesinnung stärken. Sie adressiert den sozialen Kapitalbegriff (Bourdieu 1983) und die sozialstaatliche Grundrechtstheorie, „die notwendigen sozialen Voraussetzungen für die Realisierung der grundrechtlichen Freiheit zu schaffen“ (Böckenförde 1976, 238). Der Soziologe Hartmut Rosa meint, Demokratie brauche Religion, weil der Verlust an Bindung zur Welt mit dem Verlust an religiöser Bindung einhergehe (Rosa 2022, 67). Möglicherweise deutet die Spannung zwischen Schnellebigkeit und Orientierungsbedarf als tiefe menschliche Resonanz auch auf die Funktionstüchtigkeit des Staates. Er lebt „von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann [und auch nur dann, wenn] sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des Einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert“ (Böckenförde 1976, 112).

Das begründet die religionsbezogenen Freiheits- und Gestaltungsrechte ebenso wie deren Einschränkung „durch die allgemeine Rechtsordnung und die überkommene Kultur der Gesellschaft“ (Böckenförde 2008, 137). Für diese aus konflikthafter Bekenntnisfreiheit heraus geborene Verhältnisbestimmung gilt: „Der Weg zur Lösung liegt eher in der Stabilisierung einer von offener, übergreifender Neutralität getragenen Freiheitsordnung, die der Verschiedenheit auch öffentlichen Raum gibt, ohne deshalb die Grundgestalt der eigenen Ordnung aufzulösen“ (a. a. O., 141). Eines der Kennzeichen des gegebenen Themas ist also die grundsätzlich säkulare und zugleich religionsoptimistische Situierung des Staates auf der Ordnungsgrundlage von Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und Freiheitlichkeit. Damit ist Islamische Religionspädagogik aufgerufen, die religiösen Sinnprovinzgrenzen und sozialen Demarkationen zu überwinden, denn „die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Islam in seinem spirituellen und sozialen Rahmen ist die entscheidende Grundlage für eine Theologie, die den Gewinn für die Gesellschaft insgesamt im Blick hat“ (Mercator 2011).

Dieser Auftrag bewegt auch die Moscheen im Lande. Ihre erschöpfende Hilfeleistung für muslimische (ab 2015 syrische) und nicht-muslimische (ab 2022 ukrainische) Geflüchtete bleibt öffentlich unbemerkt: „Hilfe im Unsichtbaren ist ein traditionales Ideal der islamischen Sozialethik; die gebende Hand soll die nehmende nicht beschädigen“ (Kulaçatan 2023, 24). Vor diesem Hintergrund grundiert sich die Theologie des Islams neu. Das ist angesichts prekären Halbwissens auch dringend geboten: die Deutschen

seien Ungläubige, Christen kämen in die Hölle, die Juden beherrschten die Welt, der Satan und Amerika steckten unter einer Decke, Schwule seien Tiere, die Demokratie sei am Ende und das Osmanische Kalifat habe den Weltfrieden gesichert. Derlei läuft dem Verständnis Muhammads als „Gnade an die Welt“ (*rahmatan li-l-‘ālamīn*^a, 21:107) zuwider.

Die Wohlfahrtspflege ist humanitäres Motiv und ethisches Gebot im Islam: Auf rund einhunderttausend muslimische und christliche Einwohner der frühmittelalterlichen Stadt Baṣra kommen seinerzeit rund eintausend Moscheen (Hamdan 2012). Viele der Einwohnerinnen und Einwohner beten nicht dort, aber sie schicken ihre Kinder in einen elementaren Unterricht. Dort gibt es auch grundlegende medizinische Versorgung, öffentlich zugängliche Bücher, Bäder und sauberes Trinkwasser für alle. An diese islamische Tradition der mäzenatischen Bildungsförderung erinnert das im 18. Jahrhundert in Kairo nach alten Vorlagen nachgebaute und heute zugängliche Sabīl Kuttāb („Brunnen und Bibliothek“) von ‘Abd al-Raḥmān al-Kaṭḥudā’.

1.3 Gesellschaft und Kultivierung

Das deutsche Staatskirchenrecht behandelt religiöse wie territoriale Zugehörigkeit: Man kann nur eine Fahne schwenken. In diesem Licht betrachtet, gestalten Religionsgemeinschaften die eigenen und allseitigen Bedarfe und Übergänge zwischen Taufe und Aussegnung, Konfirmation und Kommunion, Beschneidung, Bar und Bat Mitzwa oder der ersten und letzten Fatiha. Religionspädagogisch gewendet, wird damit der religionsgemeinschaftliche Binnenraum als ein Erprobungsraum eröffnet. Die Fähigkeit, religiöse Gemeinschaft zu gestalten, fördert die gesellschaftliche Konvivenzfähigkeit. Damit stehen die Islamlehrkräfte und die Imaminnen und Imame in der Apsis zwischen dem Eigenen und dem Anderen. Sie vermitteln, Böckenförde gemäß, zwischen der überkommenen und der angekommenen Kultur. Der Kulturbegriff wird aber auch identitär dekliniert (Abschnitt 7.1): Ob denn die islamische mit deutscher Kultur vereinbar sei, wird der Tübinger Staatskirchenrechtler Martin Heckel im Sommer 1999 im Bayerischen Landtag gefragt. Er kenne nur eine Kultur, und das sei die Rechtskultur, kontert er. Der Islamische Religionsunterricht sei ein verfassungsrechtlicher Normalfall. Das Deutsche Grundgesetz gelte ohne Kulturvorbehalt. Heckel verschiebt den Regler von Kultur hin zu Kultivierung.

1. Eröffnung

rung (persönliche Dokumentation; Jullien 2017). Damit folgt er, ohne sich dessen bewusst zu sein, der Überwindung der tribalen Logik als Signum des Islams. Der Koran spricht in die Welt, nicht in die islamische Welt. Der Islam richtet sich an die Menschen, nicht an die islamischen Religionsgemeinschaften. Er will Vergemeinschaftung, nicht Spaltung. Muhammad warnt in seiner berühmten Ansprache während der Abschiedswallfahrt (Ḥiġġat al-Wadā', Ibn Ḥazm 2008) im März 632 vor der Zerstörungskraft des falschen Zusammenhalts. Der Koran fragt nach Gerechtigkeit, nicht nach Privileg: „Allein die Köpfe in die Gebetsrichtung zu drehen, hat keinen Bestand“ (*laysa l-birra 'an tuwallū wuġūhakum qibala l-mašriqi wa-l-maġribi*, 2:177; Abschnitt 7.5). Darin liegt eine pädagogische Spannung zwischen der universalen und der partikularen Zielgruppenorientierung Islamischer Religionspädagogik und dem „Humanum als zentralem Lehr- und Lernziel des Islams, [...] eine säkulare Signatur der Religion an sich: Nicht alle Menschen sollen Muslime sein, aber alle Muslime sollen Menschen sein“ (Behr 2022a, 86).

1.4 Vertrauen und Progression

Wer Islam unterrichtet, bewegt sich zwischen fluiden und erstarrten Milieus. Wer Zugänge eröffnen will, darf nicht im Türrahmen lehnen. Die Islamische Religionspädagogik bearbeitet die Ambiguität von Loslassen und Festhalten: „Ich will hier nicht den Islam lernen“, ruft im Sommer 2008 die Schülerin mit den roten Haaren und den grünen Augen in die Klasse. „Das kann ich auch in der Moschee. Ich will wissen, wie der Islam funktioniert. Was macht Religion mit Menschen und was machen Menschen mit Religion. Ich will in meinem Leben die Regie führen. Ich muss wissen, ob mir der Islam hilft oder im Wege steht, und ob der Koran wahr oder Muhammad ein Spinner ist. Ich will keine Imam-Antworten, ich will richtige Antworten. Dann mache ich mein Ding.“ Das hätte dem indonesischen Bildungsforscher und Kultusbeamten Sudjoko Prasodjo gefallen. Ende der 1970er-Jahre wird er vom Dienst suspendiert und erhält Ausreiseverbot, weil er Dinge sagt, die nicht in die Neue Ordnung des Regimes passen. Der zentraljavanische Aristokrat legt der religionspädagogischen Zunft seines Landes zur Last, sie lege es darauf an, die Schülerschaft „von der eigenen Lehrmeinung abhängig zu machen, anstatt ihnen [...] beizubringen, wie man selbst zu religiös begründeter Meinung gelangt“ (Prasodjo 1982,

28). Er widerspricht dem unterrichtlichen Gleichklang von Bekenntnis, Schrift, Institution und Person. Er sorgt sich mehr um das Vertrauen in die intellektuell und spirituell zur Verfügung stehende Tradition. Er sieht in ihr ein gleichermaßen verlockendes wie irritierendes Potenzial an Orientierung zwischen Eindeutigkeit und Variation. Auch die Nürnberger Schülerin stellt die Vertrauensfrage zwischen Referenz- und Inferenzlogik des Islams und den Gelingensbedingungen ihres Lebens. Migration, Sozialisation, Herkunft und Geschlecht machen sie zum nomadischen Subjekt (Braidotti 2011). Bei ihrer Fortschrittserwartung „zwischen kulturellen und religiösen Transmissions- und Progressionsmotiven“ geht es um „Sprachentscheidung oder Gesinnung oder Teilhabe [und] Mitsprache oder Verantwortung oder Gestaltung [und] ein zukunftsfähiges Motiv der religiösen Transformation [als] ein Gefüge zwischen den Generationen“ (Behr/Kulaçatan 2022, 13, 75, 155 und 156). Islamischkeit und Islamizität (Abschnitt 2.1) spiegeln Migrantischkeit und Migrantizität. Die gesellschaftlichen Ausdrucksformen von Ablehnung greifen nach der Schülerin körperlich und seelisch (Abschnitt 7.3). An dieser Stelle hängt das Bild von religionsbezogener Parität, staatlicher Neutralität, diskriminierungsfreier Schule und Bildungsgerechtigkeit schief. Die überwältigenden Markierungen machen die Betroffenen betroffen.

Islamische Religionspädagogik muss beides bearbeiten – das Vertrauen unter Misstrauensvorbehalt und das Misstrauen unter Vertrauensvorbehalt. Sie integriert die politische Dimension in ihr Fachprofil. Damit hat sie einen Vorteil gegenüber politischer Abstinenz: „Bei einem solchen Fachverständnis [das bezieht sich auf Schweitzer 2006/2015 und Schröder 2012] scheint Politik primär als Randbedingung religionspädagogischen Handelns und Reflektierens auf (vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht). Als zentrale Referenzpunkte werden [aber nur] die akademischen Disziplinen Pädagogik und Theologie genannt“ (Schlager-Weidinger/Lehmann 2019, 132).

1.5 Muslimisches Erinnern

Vertrauen will erarbeitet werden und braucht Zeit. Das zeigt die jüngere Vergangenheit des Islams in Deutschland. Das muslimische Erinnern in Deutschland ist getragen vom Nachhall der generationell verschränkten Migrationsgeschichte. Das bewirkt eine polyvalente Wahrnehmung islami-

1. Eröffnung

scher Angebote zwischen Islamischem Religionsunterricht und Freitagsgebet: „Das Wissen über die eigene Migrations- und Stadtteilgeschichte, auch das Wissen über die eigene Familiengeschichte verliert sich“ als Bestandteil von sozialer Wegentwicklung und gemeinschaftlichem Erinnern (Behr/Kulaçatan/Sitzer 2021, 99). Das Erinnern als Vergewärtigung wird in den Bildungseinrichtungen, in den betroffenen Familien und selbst in den islamischen Religionsgemeinschaften nicht gepflegt. Im Gegenteil: Manchmal werden mit dem Verweis auf die Herkunftskulturen Verhaltensweisen relativiert, die als zugleich deviant und muslimisch gelesen werden – das alles habe nichts mit dem Islam zu tun, sondern sei kulturell bedingt. Die Motive von religiöser Progression und transnationaler Orientierung gehen manchmal mit der Abwehr der eigenen Herkunftsgeschichte und Lebensstilbeheimatung einher.

Das erste Anwerbeabkommen so bezeichneter „Gastarbeiter“ zwischen der Adenauer-Regierung und der Türkei vom 30. Oktober 1961 markiert den Anfangspunkt öffentlich wahrgenommenen muslimischen Lebens. Die neue Wirtschaftswunderkulturvielfalt löst kontroverse Bildungs- und Erziehungserwartungen aus. Dabei geraten die Vokabeln „Gastarbeiter“ oder „Türkenkinder“ bereits Anfang der 1970er-Jahre aufgrund ihrer NS-Klangfarbe („Fremdarbeiter“, „Judenkinder“) in die Kritik. Eine fast trotzige Reaktion sind die redlichen Versuche, für den deutschen Islam eine gewachsene und gemeinsame Geschichte in deutscher Heimat nachzuzeichnen (Abdullah 1981; Yüksel/Pfaff 2024). Die Salti reichen zurück bis ins Jahr 777 und zu den Orientdelegationen des Kalifen Hārūn al-Rašīd an den Hof Karls des Großen in Aachen. Keines dieser Bücher verzichtet auf die übliche Geschichte mit Abūl ‘Abbās, dem geschenkten Elefanten in der Kaiserpfalz. Die Beutetürken erreichen irgendwann die wilhelminische Achse Berlin-Konstantinopel und die Nachrichtenstelle für den Orient im Auswärtigen Amt – intern das Dschihad-Referat. Sie setzt am Ende erfolglos alles daran, die islamische Welt unter Max Freiherr von Oppenheim oder Werner Otto von Hentig gegen die Briten, Franzosen und Russen als die erklärten Feinde Deutschlands und des Islams in den Heiligen Krieg zu führen (Kopetzky 2018 und 2025). Auch die Islampolitik des nationalsozialistischen Regimes bedürfte der Aufarbeitung, nicht zuletzt vor dem Hintergrund aktueller Antisemitismusdebatten. Die vorhandenen Ansätze zeichnen das Ganze noch zu flach (Küntzel 2002 und 2005) und bieten mit ihrer Holzschnittartigkeit und ihrer diffamierenden Nähe zu Islamfaschis-

mus wenig sachdienliche „Wortkreation im Wettrüsten der Antagonismen“ (Hegasy/Wildangel 2004; WD 2005).

Anders als das Rotationsprinzip es vorsieht, bleiben die Gäste im Hause. Mit dem Anwerbestopp im Jahr 1973 gewinnt der Familiennachzug an Bedeutung. In den Städten und Regionen mit einem hohen Anteil an Arbeitskräften aus der Türkei gibt es inzwischen auch religiös ausgerichtete Kulturvereine. Es entstehen Moscheen mit vielfältiger nationaler, kultureller und sprachlicher Signatur. Das gelingt, wenn sich eine beherzte Gruppe bildet, die den Zauber des Anfangs bewahrt und ihren Gemeinde-Plan mit den knapp vorhandenen Eigenmitteln tatsächlich umsetzt, bis hin zum Bau eines Gebäudes und zu anerkannter Gemeinnützigkeit. Aber die staatliche, kommunale, administrative und mediale Ordnung hadert mit den muslimischen Native Aliens. Die nehmen überraschend ihre Integration selbst in die Hand.

Die entstehende zirkuläre Migration ist aus wirtschaftlicher Sicht durchaus erwünscht. Die berüchtigte Finanzierungsfrage der Moscheen hat zwei Seiten. In den Städten leben schließlich nicht nur die zugereisten Werk tätigen oder Studierenden, sondern auch alteingesessene Gemeinschaften wie etwa die iranischen Kaufleute in Hamburg, die arabischen Ärzte in Nordrhein-Westfalen oder die indo-pakistanischen Ingenieure in Hessen. Viele der deutschen Moscheen stehen für die soziale Integration von Blaumann und Weißkittel und für Multinationalität. Dass vor Gott alle Menschen gleich seien, ist ungeachtet der drangvollen Enge vieler kleiner Moscheen in den Quartieren Programm. Die Freitagspredigt in der großen Münchner Moschee wird schon in den 1980er-Jahren dreisprachig (arabisch, türkisch, deutsch) gehalten, was sich dem damaligen Imam Mustafa Şeker verdankt, einer in jeder Hinsicht herausragenden Persönlichkeit. Er verstirbt hochbetagt im April 2025. Die Moscheen sind zudem heimatliches und muttersprachliches Refugium. Sie richten sich mit einfachen muttersprachlichen und religiösen Unterrichts- und Freizeitangeboten an kontaktfreudige Familien und ihren Nachwuchs. Neben bildungsrelevanten Themen treten religionsbezogene Führungsfragen auf den Plan, die weitere Orientierung und Verständigung verlangen. Er könne seine Kinder nur auf Türkisch lieben, ruft mir der Vater eines Erlanger Viertklässlers noch im Jahr 2007 zu. Er stemmt sich gegen den deutschsprachigen Islamischen Religionsunterricht. Sein Sohn findet ihn gut.

1.6 Islam und Schule

Anfang der 1980er-Jahre warten die öffentlichen Schulen mit Islam-ähnlichen Unterrichtsangeboten auf. Anlass sind weniger religionspädagogisch begründete Entwicklungsziele, sondern herkunftsfremde Identitätsmerkmale. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, türkische Landeskunde und islamisch-religiöse Unterweisung imaginieren die Fortsetzung des Schulbesuchs in der Türkei. Die Ausländerpolitik der frühen Ägide Helmut Kohl setzt auf Rückkehrförderung (Rückkehrhilfegesetz 1983). Die wird schon 1975 vom baden-württembergischen Ministerpräsidenten Hans Filbinger ins Spiel gebracht, ehemals NSDAP-Mitglied und NS-Marinerichter und nach seinem Rücktritt 1978 Gründer und Leiter des christlich-konservativen Denkforums Studienzentrum Weikersheim SZW (Schwarz 2008): Deutschland sei kein Einwanderungsland, echot der Unionskanzler, und man werde die Zahl der Türken in Deutschland halbieren (Özyürek 2014).

Darauf reagieren die islamischen Religionsgemeinden. Es darf nicht vernachlässigt werden, dass nach dem Militärputsch von 1980 bis 1987 in der Türkei nominell Kriegsrecht gilt, was sich auf die religionspolitische Konsolidierung in Deutschland auswirkt. Die bildungspolitischen Konsequenzen, so wie sie sich aus der Bleibeperspektive unter der sozialliberalen Koalition gegen Ende der 1970er-Jahre abzeichnen, sind vom Tisch, und zwar ohne Rücksicht auf „den alarmierenden Befund, insbesondere im Hinblick auf die Zukunftsperspektiven von 1 Mio. ausländischer Kinder und Jugendlicher im Bundesgebiet“ (Kühn 1979, 2). Dass infolgedessen Integration als „umfassende Anstrengung [...] und entscheidende Wende“ (ebenda) eher abgewickelt wird, greift tief in die postmigrantischen Erinnerungskulturen ein und unterlegt bis heute alle weiteren Islamfragen mit dem Tinnitus des allseitigen Unbehagens.

Die Moscheen reagieren defensiv. Sie sind mit der Hybridität von migrantischer Selbstorganisation und islamischer Religionsgemeinschaftlichkeit überfordert. Im Jahr 1984 tritt die DİTİB als inländische Gemeindegründung auf den Plan und wird vom türkischen und vom deutschen Staat als modernefähiger Islam hofiert. Heute steht sie sinnbildlich für diese frühen integrations- und religionspolitischen Webfehler. Ihre eigenen Entwicklungsversäumnisse, die sie gerade aufholt, tun ihr Übriges. Beinahe alle islamischen Gemeinschaften lassen sich von Anfang an auf der Beziehungsebene mit dem Staat ein, der die Sachebene verwehrt. Der Distanzverlust

führt zu Autoritätsverlust. Sie werden anfällig für die politisch wechselnden Konjunkturen zwischen Sympathie und Antipathie in der binationalen Rahmung.

1.7 Fremdreligion und Grundgesetz

Vor allem die türkisch geprägten Religionsvereine lehnen die religionsbezogenen staatlichen Unterweisungsformate an den öffentlichen Schulen ab, weil diese über ihre Köpfe hinweg zwischen der Türkei und Deutschland verhandelt werden. Die Bundesländer bezeichnen ihre islambezogenen Richtlinien auch nicht als Lehrpläne und den Unterricht nicht als Religionsunterricht. Das ist ein Generalkonflikt, der bis heute die Debatten überprägt (Behr 2021a). Die islambezogenen Aspekte der damaligen Ausländerpolitik führen zu weiteren verfassungsrechtlichen Betrachtungen etwa zur Kollision von Gebets- oder Fastenzeit mit Arbeitsplatz und -zeit oder zu behördlichen Verfahren (das Verbot des mohammedanischen Bekenntniseintrags durch Einwohnermeldebehörden oder Schulämter). Ab den frühen 1980er-Jahren bekunden islamische Religionsgemeinschaften ihren Anspruch auf einen von ihnen mitverantworteten Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen. Der wird von der FDP und der SPD mit Ende der 1980er-Jahre aufgegriffen. Sie wännen in den nun doch nicht zurückgekehrten Musliminnen und Muslimen ein künftiges Wählerstimmenpotenzial. Die Unionsparteien ziehen nach. Grüne und Linke hadern generell mit Religion in der Schule, schließen aber aus integrationspolitischen Gründen auf. Anfang der 1990er-Jahre identifiziert Thomas Kreuzer den Rechtsruck im bürgerlichen Konsens und damit eine strukturelle Gefahr für die Grundrechtshermeneutik zwischen Verfassungstext und -wirklichkeit (Kreuzer 1992). Das „Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie“ (Adorno 1971, 10) nimmt unter neuen differenztheoretischen Vorzeichen Gestalt an. Der Islam bleibt Fremdreligion und wird aus der rechtshermeneutischen Paritätslogik hinauskomplimentiert. Diese bis in die 1990er-Jahre hinein verbreitete Lesart behält auf Grundlage vorhergehender Rechtsstände ihre Gültigkeit (Dürig/Herzog/Scholz 2021 und laufende Ergänzungen).

Was die national, sprachlich und kulturell gerahmte Vielfalt muslimischer Gemeinden in Deutschland angeht, wird eben die zum Abwehrargument der staatlichen Seite. Sie moniert, es gebe für eine Kooperation in Sa-

Register der deutschen Begriffe

A

Achtsamkeit 55, 75, 81, 150, 192, 236, 254, 288
Anomie 37
Antisemitismus 34, 225, 243, 246, 248, 285
Ästhetik 57, 63, 83, 111, 138, 143, 160, 170, 201, 258, 280
Aufklärung 56, 84
Auswendiglernen 137, 142, 145, 148
Authentizität 57, 82, 103, 187, 204, 226, 232
Autonomie 48, 73, 102, 252, 277

B

Bedürfnisorientierung 223, 265
Begreifen 44, 127, 128, 135, 201
Begriffsbildung 43, 135, 136, 138, 208, 254, 291
Beheimatung 58, 165, 187, 203, 222, 237
Beruhigung 177, 192, 212, 231
Bildungsauftrag 37, 226, 233

C

Community Development 32, 245
coping 248

D

Demokratiebildung 21, 38, 236, 244, 265
digital 115, 262, 297
Domäne 71, 130, 194, 201, 203, 278
Drittwirkung 77, 189, 262

E

egalitär 102, 113, 157
endokrin 197, 205
Entwicklungspädagogik 45
epistemologisch 33, 126, 162, 210
Erleuchtung 83, 84, 283
Erwachsenenbildung 42
Erziehungslehre 129–132, 157, 178
Extremismus 250, 251

F

Fremdwahrnehmung 106, 214
Freundschaft 197, 231, 233, 242, 260
Führungstheorie 180

G

Gedächtnis 71, 148, 209
Geduld 63, 104, 185, 216, 231
Gesinnung 24, 27, 38, 54, 226, 249
Gesundheit 50, 58, 130, 222, 247, 251
Glaubensbefähigung 74

H

Habitualisierung 53, 54, 158, 285
Heilung 50, 57, 83, 108, 121, 173, 184, 212, 221, 247, 258

I

Imagination 53, 85, 118, 119, 135, 139, 151, 207, 208, 219, 245, 259, 278, 296
Imitation 53, 150, 217
Impulskontrolle 185
innere Führung 232, 285
Inspiration 45, 92, 102, 111, 112, 119, 127, 218, 292, 294, 296
Integrität 57, 221
Intellektualität 33, 57, 87, 162
intentional reading 81, 300
Islamismus 36, 216, 249

K

Koedukation 145
Kompensationserwartung 147
konfrontativ 55, 61, 206, 256
Kontingenz 171, 185, 287
Konvivenz 228
Koranschule 41
Körperbild 215
Kreationismus 84
Kultuspersonal 22, 157

L

Laien 32, 91
Lebensalter 43, 46, 216
Lehrzucht 21, 61
Lerntypen 154
Lernvoraussetzung 110, 148
Loyalität 54, 182, 233

M

Mädchen 145

Register der deutschen Begriffe

Magie 141, 213, 295, 299

magisch 121, 207

Männlichkeit 34, 169, 242, 257

mathematisch 123, 126, 136, 139, 152

moraltheologisch 224, 236

musisch 138

N

Nachhaltigkeit 129, 159, 160, 242

Neugier 21, 22, 54, 93, 118, 121, 123, 220, 222, 268

Neutralität 24, 27

numinos 207, 286

O

Operator 274, 275

P

parental 169, 182

Partizipation 38, 64, 224, 244, 285, 289

peer 46, 146

Pergament 66, 90, 297, 298

Pragmatik 99

Präkonzept 154, 210, 211, 225, 301

primär 50, 142, 143

Propädeutik 50, 190

Prophetologie 94

Psalmisieren 95, 120, 141

Pubertät 158

R

Rassismus 34, 241, 242

Reaktanz 54, 226, 246, 256

Religious Conflict 47, 240

Repräsentanz 36, 40, 119, 150, 201, 203, 220, 270, 278

Resilienz 61, 220, 287

Resonanz 24, 208, 224, 228, 280

retrodox 209, 246

S

Satan 25, 71, 121, 171, 232, 252, 253

Scham 253, 259

Scheitern 217, 225

Schulpflicht 146

Seelsorge 43, 243

Selbstwirksamkeit 242

Seniorität 257, 259

Septennie 142

Sexualität 197, 214, 242, 257, 258, 260

sittlich 159, 229, 236, 277

Social Eye 98, 233, 234

Sozialisation 27, 41, 46, 55, 88, 144, 207

Sozialkompetenz 68, 265–267

Staatstheorie 111

Streit 69, 83, 132, 146, 175, 184, 289

Subjektfähigkeit 22, 165

Subjektivierung 204, 205, 277, 300

Sünde 62, 253, 254

T

Theater 139, 274

Tinte 53, 112, 114

Toleranz 191, 236, 245, 272, 290

Traum 119, 296

Trost 75, 167, 173, 184

Tugend 148, 235

U

Überforderung 35, 148

Überwältigung 61, 183, 188, 258, 259

Unterweisung 30, 70, 126, 136, 141, 144, 157, 190, 288

Urvertrauen 207

V

Verbeamtung 156

Verdummung 148, 153

Verlernen 115, 125

Vorbild 79, 97, 99, 183, 225

Vorwissen 152, 210

W

Welfähigkeit 86, 220

Wettbewerb 146, 235

Widerstand 54, 79, 206, 226

Z

Züchtigung 145

Zwang 59, 198, 298

Register der arabischen Begriffe

A

'āda 183, 277
adāb 64, 98, 137, 139, 148, 220, 236
adilla 131, 140
'adl 111
'ahd 115
ahl al-bayt 81, 194
ahl al-kitāb 63, 66, 68, 210, 228, 249
'alāqa 144
'alima 92, 112
'aqala 71, 112
'aqīda 50, 132
'aql 130, 139, 140, 179, 196, 207, 249, 276
'arifa 112
arkān 51, 70
'azīma 185, 249
'azm 88, 185, 233, 237, 286, 288

B

bašara 71, 112
bātin 86, 117
bayān 69, 138, 237, 286, 289
bi'd'a 132
birr 196, 225
bulūğ 217
burhān 75, 83, 84, 119, 135, 136, 215

D

daf 160
dahr 167
ḍakara 112
da'wa 168, 286
dirāsa 134, 153
dunyā 82, 183

F

fahm 151, 179, 207
faqiha 112
fiqh 50, 134, 137, 300
fiṭna 254, 289
fiṭra 46, 82, 176, 194, 198, 207
furqān 229

G

ğahannam 252
ğāhiliya 87, 93
ğanna 77, 101, 120, 174, 176, 207, 252

ğasādī 111, 152, 211
ğayb 126, 203
ğība 234
ğinn 120, 169, 174, 252
ğusl 297

H

ḥabl 111
ḥafiẓa 71
ḥalfiya 177, 178, 220
ḥaliḥa 179
ḥandasa 136, 141
ḥanifiya 52, 90, 172, 206, 249, 290
ḥauqala 207
ḥawan 119
ḥifẓ 137, 150
ḥiğra 89, 182, 195, 229
ḥikma 69, 95, 101, 134, 153, 156, 199, 231
ḥilm 119
ḥirā' 91
ḥubb 174
ḥudan 59, 80, 81, 88, 126, 127, 144, 179, 180,
199
ḥudūd 151
ḥuğğa 176, 207, 257
ḥukm 87

I

'ibāda 137, 171, 273
iblis 72, 252
iḍ'āf 195
iḍāra 153
iğāza 22, 108, 290
iğmā' 131, 141, 276, 277
iğtihād 22, 86, 249, 277
iḥsān 152, 191, 206, 233
iḥtidā' 152, 153
iḥtilāf 61, 65, 69, 175
ilāhiyāt 141
ilhām 92, 119
imāma 180
irāda 198, 204
iršāda 144, 198
iṣlāḥ 115, 168, 196
isti'āra 151
istiğāba 172
istinbāṭ 69, 83, 201, 206, 232, 237, 286
i'tiqād 131, 153, 286
ittibā' 225

Register der arabischen Begriffe

K

ka'ba 66, 195, 282
kabā'ir 234
kāfir 71, 72, 252
kalām 33, 137, 300
kamāla 82, 196, 260
karāma 82, 196, 252
kaukab 174
kitāba 96, 153, 185, 297

L

laḍḍa 258
laṭīf 184
lauḥ 117, 119
lisān 206
luḡa 50, 135, 137, 148, 150
luyūna 231, 236

M

maḍhab 65
madrasa 130, 142, 170
ma'nā 150, 151
manṭiq 120, 134, 135, 141, 143, 151, 179
maqāsid 65
ma'rifa 127, 134, 152
ma'rūf 183, 225, 233
mašgīd 282
mašhūd 119
mašlaḡa 130, 277
mas'ūliya 204, 209
maṭal 215
maṭānī 89, 215, 294, 296, 302
milla 173, 177
minhāġ 129
misās 297
mu'allim 92, 113
muġādala 175, 286, 289
muhtaṣar 65
murāfaqa 144
mušhaf 96, 119, 296, 297
muslima 51
muta'allim 92, 113
mutašābih 294, 298

N

naḡs al- 136, 178, 220
našīḡa 236, 286
nasiya 115
naṣl 130
naš' 217
naẓara 71, 112

nīya 196, 205

Q

qalam 92, 96, 114
qalb 140, 191, 206
qara'a 89
qaruna 89
qaṣaṣ 208, 215, 294, 302
qaul 96, 196
qibla 195
qirtās 90, 116
qiyās 131, 153, 276
qudra 204, 257
qunūt 81
qūwa 205, 236, 286

R

rafa'a 114
raẓāna 236
ra'ā 112, 206
raṭ 249, 277
ri'ā 70, 214
rūḡī 111, 121, 152, 211
ruḡṣa 249
ruḡiya 213
ruwaybiḡa 64, 261
ru'ya 44, 119, 294

S

ša'ara 112
šabāb 217
sabīl 177, 183, 195
šabr 104, 185, 231, 233
šadaqqa 51
šahāda 51, 75, 76, 119, 166
šahwa 32
saṭ 196, 286, 288
šalā 51, 185, 190
salafiya 53
salām 51, 111
sālik 131
šar'ā 50, 130, 132, 225, 249, 260, 302
šaut 119, 191
šawwara 151
šayṭān 252
šibġa 213
šifāt 134
siḡr 213
sīra 50, 129, 177, 272, 302
širāt 177
širk 181
šiyām 51

şuffa 102
şuḥuf 96, 101, 297
şukr 72, 180
sulṭa 206, 257
şūrā 34, 232, 236

T

tā'a 180, 183, 225, 233
ta'allum 144, 157
tabliğ 206
tadabbur 133, 289
taḍāmun 236, 286, 290
taḍkir 152
tadrīs 126, 144
tafāhum 142, 236, 290
tafsīl 50, 172, 301
tafsīr 50, 118, 172, 300, 301
ta'ğil 96
tağūt 180, 252
taḥāra 213
taḥkīm 185
taḥrīf 90
takmil 126, 222, 273
takrīr 153
ta'lim 92, 95, 126, 136, 144, 152, 157, 237
talqīn 144, 152
tamāss 174, 213
tama'un 98
taqdīr 78, 134, 150
taqlīd 86, 142, 225, 249
taqrīr 152
taqwā 44, 81, 231, 236
tarbiya 33, 50, 81, 110, 144, 290
tārīḥ 50
tartīl 95
tasāmuḥ 52, 231, 236, 286, 290
tasāwin 202, 237, 286, 287
tasawuf 50, 77
tasbīḥ 207

taşdiğ 151, 153
tauba 132, 253
tauḥīd 166
tawakkul 44, 207, 208, 236
ta'wid 144
tazkiya 95, 127, 144, 160, 178, 180, 196, 232, 237, 272, 286, 287
ta'dib 144, 236
ta'wil 50, 172, 301
tuğyān 180

U

ummīy 93, 94
'urf 277

W

wağada 165, 287
waḥdat 165, 175, 197
waḥī 119, 296
wasat 249
wilāya 112
wuḍū' 213, 297

Y

yad 206, 210
yaqīn 44, 126, 135, 151, 153, 180, 203, 207, 208

Z

zāhir 86, 117
zakā 51, 190, 287
zann 135, 168, 286
zauğ 197
zuhd 249
zulm 180