

# **Koranische Gemeindepädagogik**

***Eine Profilerkundung der Curricula und Lehrwerke  
des Gemeindlichen Religionsunterrichts (GRU)  
in den Moscheen in NRW am Beispiel der DITIB:***

***Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz***

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie des Fachbereiches 04  
Geschichts- und Kulturwissenschaften  
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Mehmet Soyhun

aus Dortmund und Safranbolu (Türkei)

2025

Dekan: Prof. Dr. Stefan Tebruck

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Ömer Özsoy

Tag der Disputation: 30.04.2025

Diese Arbeit widme ich  
allen voran meinem lieben verstorbenen Vater  
an seinem zweiten Jahrestag,  
der den Großteil seines Lebens entfernt von seiner Heimat  
in der zur neuen Heimat gewordenen Fremde in Deutschland verbrachte,  
dem ich meine genossene theologische Bildung schuldig bin,  
und meiner lieben schreibunkundigen Mutter,  
die mich in meiner Bildung unterstützend wirkten.

Ich widme diese Arbeit meiner ganzen Familie,  
insbesondere meinen beiden lieben Töchtern,  
meiner lieben Frau, ohne deren Unterstützung diese Arbeit  
nicht diese Gestalt angenommen hätte sowie meinen Schwiegereltern,  
herzlich dankend für die Zeiten, die ich ihnen während  
der Fertigstellung dieser Arbeit nicht widmen konnte,

sowie all meinen Lehrern im gemeindlichen Religionsunterricht,  
die mich zur Beschäftigung mit der Bedeutung des Korans anspornten  
und allen, die die Infrastrukturen dafür zur Verfügung stellten und stellen  
und im Besonderen Mehmet Aktoprak, durch dessen Wegweisung ich  
meine wissenschaftlich-theologische Ausbildung genießen durfte,

und all meinen Lehrenden in Lehreinrichtungen, besonders Frau Abu Mayha,  
Torsten Schmitz, Renate Kobelt und jedem einzelnen darüber hinaus, die mich  
auch einen Buchstaben gelehrt und durch Gewährung von Freiräumen unter-  
stützt haben,

sowie all jenen unbekanntem Trägern, Lernenden und Lehrenden des Korans  
auf der Welt, die sich um die authentische Vermittlung  
seiner Botschaft bemühen.

Dortmund, 19.01.2025

قَالَ النَّبِيُّ ﷺ:

خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ

„Der Beste unter euch ist derjenige, der den Koran lernt und lehrt.“

“Sizin en hayırınız Kur’an-ı öğrenen ve öğretendir.”

“The best among you is the one who learns and teaches the Qur’an.”

(al-Buḥārī, Faḍāil al-Qur’ān, 21.)

# Inhaltsverzeichnis

<b><i>Inhaltsverzeichnis</i></b> .....	<b><i>I</i></b>
<b><i>Tabellenverzeichnis</i></b> .....	<b><i>IV</i></b>
<b><i>Abbildungsverzeichnis</i></b> .....	<b><i>IV</i></b>
<b><i>Abkürzungsverzeichnis</i></b> .....	<b><i>V</i></b>
<b><i>Hinweise</i></b> .....	<b><i>VI</i></b>
<b><i>Vorwort</i></b> .....	<b><i>VII</i></b>
<b><i>1. Einleitung</i></b> .....	<b><i>1</i></b>
<b>1.1 Thematische Hinführung und Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Forschungs- und Leitfragen dieser Arbeit</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Forschungsdesign und Methode</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4 Forschungsstand zu Lehrplänen und Lehrwerken des GRU</b> .....	<b>15</b>
1.4.1 Allgemeiner Überblick zum Forschungsstand .....	15
1.4.2 Forschungen zu GRU und seine Bezeichnung .....	21
1.4.3 Lehrpläne für den GRU .....	24
1.4.4 Lehrwerke des GRU .....	53
1.4.5 Zwischenergebnis und Reflexion .....	59
<b>2. Rechtlicher Status des GRU</b> .....	<b>63</b>
<b>2.1 Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland</b> .....	<b>64</b>
<b>2.2 Regelungen in Nordrhein-Westfalen (NRW)</b> .....	<b>69</b>
<b>2.3 Zwischenergebnis</b> .....	<b>76</b>
<b>3. DITIB als Träger des Religionsunterrichts (RU)</b> .....	<b>78</b>
<b>3.1 Geschichtliche Skizze der DITIB und des IRU in NRW</b> .....	<b>78</b>
<b>3.2 Bildungsziele, Aufgaben &amp; Organisationsstruktur des GRU</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3 Zwischenergebnis</b> .....	<b>87</b>
<b>4. Die Lehrwerksreihe <i>Camiye Gidiyorum (CG)</i>/Ich gehe in die Moschee.</b> <b>89</b>	
<b>4.1 Rahmenbedingungen, Autor und Herausgeberin</b> .....	<b>92</b>
<b>4.2 Grobanalyse</b> .....	<b>95</b>
<b>4.3 Aufbau / Struktur</b> .....	<b>100</b>
<b>4.4 Inhalte</b> .....	<b>110</b>
<b>4.5 Darstellungsweisen</b> .....	<b>117</b>
4.5.1 Text.....	117
4.5.2 Bild und Illustration .....	122
<b>4.6 Arbeitsanregungen/Aktivitätsmöglichkeiten</b> .....	<b>124</b>
<b>4.7 Zwischenergebnis</b> .....	<b>129</b>

<b>5. Der Koran im GRU der DITIB.....</b>	<b>131</b>
<b>5.1 Der Koran im Curriculum der DITIB .....</b>	<b>131</b>
<b>5.2 Der Koran in der Lehrwerksreihe <i>Camiye Gidiyorum</i> (CG) .....</b>	<b>156</b>
5.2.1 Der erste Band des Lehrwerks CG .....	156
5.2.2 Der zweite Band des Lehrwerks CG .....	164
5.2.3 Der dritte Band des Lehrwerks CG .....	174
<b>5.3 Im GRU rezipierte Verse.....</b>	<b>195</b>
<b>5.4 Zwischenergebnis .....</b>	<b>197</b>
<b>6. Die Prämissen der Koranhermeneutik im GRU .....</b>	<b>201</b>
<b>6.1 Kontextualität .....</b>	<b>201</b>
6.1.1 Theoretische Erörterung .....	201
6.1.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe.....	205
6.1.2.1 Offenbarungsanlässe .....	206
6.1.2.2 Erklärung von Begriffen und Inhalten in Versen durch Kontexte .....	213
6.1.2.3 Dekontextualisierung.....	213
6.1.2.4 Kontext in Bezug zur Lebensgeschichte des Propheten ( <i>sīra</i> ) .....	216
6.1.2.5 Kontexte in den intertextuellen Bezügen.....	217
6.1.2.6 Lebensweltlicher Kontext der SuS .....	218
6.1.2.7 Kontext des Hier und Jetzt .....	221
6.1.2.8 Zwischenergebnis .....	224
<b>6.2 Dialogizität.....</b>	<b>225</b>
6.2.1 Theoretische Erörterung .....	225
6.2.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe.....	246
6.2.2.1 Koran ist Wort Gottes und ein Dialog mit seinen Geschöpfen.....	246
6.2.2.2 Gesprächssituationen des Propheten sowie anderer Propheten.....	252
6.2.2.3 Mediation und Vereinbarungen des Propheten .....	253
6.2.2.4 Briefe des Propheten.....	255
6.2.2.5 Abschiedspredigt des Propheten .....	256
6.2.2.6 Bittgebete als Form des Dialogs .....	257
6.2.2.7 Alltagssprachliche Dialoge von SuS und Methode im Unterricht.....	265
6.2.2.8 Interreligiöser Dialog .....	267
6.2.2.9 Zwischenergebnis .....	276
<b>6.3 Intertextualität.....</b>	<b>277</b>
6.3.1 Theoretische Erörterung .....	277
6.3.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe.....	287
6.3.2.1 Andere Propheten, Bücher und Religionen.....	287
6.3.2.2 Makrokontext um Arabien in der Spätantike .....	292
6.3.2.3 Philosophien und Ideologien .....	295
6.3.2.4 Andere Kulturen, Sprachen und Zivilisationen .....	301
6.3.2.5 <i>Isrā ʿilīyyāt</i> -Überlieferungen .....	309
6.3.2.6 Zwischenergebnis .....	310

<b>6.4 Kohärenz</b> .....	<b>311</b>
6.4.1 Theoretische Erörterung .....	311
6.4.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe.....	324
6.4.2.1 Zeichen im Kosmos und Koranverse bilden eine Ganzheit .....	324
6.4.2.2 Ganzheitlichkeit des Dies- und Jenseits .....	325
6.4.2.3 Ganzheitlichkeit des Individuums: Geist und Körper .....	325
6.4.2.4 Ganzheitlichkeit aller Menschen .....	326
6.4.2.5 Ganzheitlichkeit von Glaube, Wort und Tat.....	329
6.4.2.6 Gemeinsame Botschaft aller Propheten .....	330
6.4.2.7 Kohärenz des Korans mit Sunna und Hadithen .....	332
6.4.2.8 Der kohärente Geist des Korans .....	333
6.4.2.9 Intratextualität als Kohärenz oder: Der Koran erklärt sich selbst .....	336
6.4.2.10 Zwischenergebnis .....	337
<b>6.5 Interpretation der Analyseergebnisse</b> .....	<b>339</b>
<b>7. Ergebnisse und Ausblick</b> .....	<b>343</b>
<b>8. Literatur- und Internetverzeichnis</b> .....	<b>357</b>
8.1 Literatur.....	357
8.2 Internet.....	382
<b>9. Anhang</b> .....	<b>398</b>
9.1 Im GRU rezipierte Verse.....	398
9.2 Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī.....	400
9.3 Ausgewählte Prämissen im 30. Teil des Korans .....	403
9.4 Durchsuchbare Kategorien in der Datenbank des LOT .....	404
<b>Eigenständigkeitserklärung</b> .....	<b>405</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Altersstufen nach den Curricula (2013/2017) und CG .....	112
Tabelle 2: Stufen des Koranrezitierens (C, 10).....	134
Tabelle 3: Stundenplan nach den Anwendungsprinzipien (2024/2025) .....	136
Tabelle 4: Lernfelder für den elementaren Teil des Curriculums (C, 11).....	137
Tabelle 5: 1. Ebene zu memorierender Stellen (nach C, 2013).....	139
Tabelle 6: 1. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017) .	140
Tabelle 7: 2. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017) .	141
Tabelle 8: 3. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017) .	142
Tabelle 9: Bittgebete aus dem Koran in CG 2 und 3.....	142
Tabelle 10: Kompetenzen zum Koran im Curriculum.....	152
Tabelle 11: Kompetenzen in LF 2 im Curriculum der DITIB .....	156
Tabelle 12: Die 40 Arten der Ansprache im Koran.....	245
Tabelle 13: Im GRU rezipierte Koranverse .....	399
Tabelle 14: Offenbarungsanlässe im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī (nach LOT).....	402
Tabelle 15: Ausgewählte Prämissen zum 30. Teil des Korans bei aṭ-Ṭabarī (nach LOT).....	403
Tabelle 16: Überlieferungen zu den Kategorien der Datenbank (LOT) bei aṭ-Ṭabarī.....	404

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Non-linguistic Communication nach (Izutsu 2008, 147).....	232
Abbildung 2: Akzeptanzsituation der Verse nach (Izutsu 2008, 150) .....	232
Abbildung 3: Rechtleitungssituation des Menschen und ihre Folgen nach (Izutsu 2008, 151) 232	
Abbildung 4: Menschliche Willensfreiheit nach (Izutsu 2008, 152).....	233
Abbildung 5: Basale menschliche Form als Antwort auf die Verse (Izutsu 2008, 153) .....	233
Abbildung 6: Unilaterale Beziehung zwischen Gott und Mensch nach (Izutsu 2008, 208) .....	237
Abbildung 7: Korrelative Beziehung zwischen Gott und Mensch (Izutsu 2008, 211) .....	237
Abbildung 8: Darstellung „Allgemeiner Aufbau des Korans“ nach Farrin .....	317
Abbildung 9: Schematischer Aufbau der 19 Surengruppen des Korans nach Farrin .....	317

## Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AIWG	Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft an der Goethe-Universität-Frankfurt
ATIB	Avrupa Türk İslam Kültür Dernekleri Birliği – Union der Türkisch-Islamischen Kulturvereine in Europa e.V. ( <u>Deutschland</u> ) oder auch nach dem Kontext Avusturya Türk-İslam Birliği - Türkisch-Islamische Union für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in <u>Österreich</u>
Art.	Artikel
a.s./as	Eulogie: Friede sei mit ihm / ihnen
AS	Altersstufe/Altersstufen
BRD	Bundesrepublik Deutschland
C	Curriculum
CG	Camiye Gidiyorum
DIA/DİA	TDV Diyanet İslam Ansiklopedisi: Islamische Enzyklopädie der türkischen Religionsstiftung (Türkiye Diyanet Vakfı) (auch: TDV DIA)
DİB/DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı: Präsidium für Religionsangelegenheiten (auch: DİB)
DIK	Deutsche Islam Konferenz
DİTİB/DİTİB	Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
F.s.m.i.	Eulogie: Friede sei mit ihm / ihnen / Friede und Segen seien mit ihm / ihnen
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GRCh	Charta der Grundrechte der Europäischen Union
GRU	Gemeindlicher/Gemeindepädagogischer Religionsunterricht
H.	Hidschra/Jahresangabe nach der Auswanderung, dem islamischen Kalender
i.S.d.	Im Sinne des
IA	İslam Ansiklopedisi (MEB): Islamische Enzyklopädie - Türkische Übersetzung der Encyclopedia of Islam aus dem Englischen, (Hrsg.) Türk. Nationales Bildungsministerium
ICCB	Verband der islamischen Vereine und Gemeinden e.V. (İslami Cemiyet ve Cemaatleri Birliği)
IGMG	Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V.
IR	Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland e.V.
ISESCO	Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization
Jh.	Jahrhundert
KdöR/K.d.ö.R.	Körperschaft des öffentlichen Rechts
LF	Lernfeld/er
LHB	Lehrerhandbuch
LOT	Longterm-Projekt Linked Open Tafsir der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG)
NRW	Nordrhein-Westfalen
OIC	Organisation für Islamische Zusammenarbeit
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
RG	Religionsgemeinschaft/Religionsgemeinschaften
RU	Religionsunterricht
RKEG	Gesetz über die religiöse Kindererziehung (auch als KERzG vorzufinden)
(s) oder (a.s.)	Eulogie: „Friede sei mit ihm / ihnen“ im deutschsprachigen Teil von CG
S.	Seite
SchulG NRW	Schulgesetz Nordrhein-Westfalen
SuS	Schülerinnen und Schüler
RU	Religionsunterricht
UE	Unterrichtseinheit/Unterrichtseinheiten, = Abschnitte innerhalb der Kapitel
UIP	Studiengang der Internationalen Islamischen Theologie
UN	Die Vereinten Nationen
Verf. NRW	Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen
VIKZ	Verband Islamischer Kulturzentren e.V.
WRV	Weimarer Reichsverfassung
ZIRP	Zentrum islamische Religionspädagogik Niedersachsen
ZMD	Zentralrat der Muslime e.V.

## Hinweise

In dieser Arbeit wird – mit Ausnahme der Abkürzung SuS – das generische Maskulin verwendet, was keine Benachteiligung unter den Geschlechtern intendiert. Allgemein wird Allah/Gott Synonym verwendet. Bei Nennung des Namens Gottes oder Allahs seien hier stellvertretend für alle entsprechenden Stellen anstelle der in muslimischer Tradition üblichen Lobpreisungen (*tasbīḥ*) sowie Stoßgebete bei den Eulogien (*ṣalawāt*) für den Propheten Muhammed oder für die anderen Propheten und Engel gedacht.

Außer den vorhandenen deutschsprachigen Texten wurden alle türkischsprachigen Texte in den Lehrmaterialien (C, CG, LHB) und darüber hinaus im Deutschen nicht vorliegenden arabisch-oder englischsprachige Texte aus anderen Quellen vom Verfasser übersetzt und daher nicht an jeder Stelle separat angegeben.

Es wird die Koranübersetzung von Max Henning, die von der DITIB-Akademie überarbeitet wurde, verwendet, da dieses auch hauptsächlich im Forschungsgegenstand genutzt wird, wobei diese an manchen Stellen vom Verf. modifiziert wurde. Die Verwendung dieser Übersetzung ist dem Forschungsgegenstand angemessen, da diese vermutlich auch in den neu zu übersetzenden Bänden der Lehrwerksreihe eingesetzt werden wird. Koranstellen werden überwiegend ohne Surennamen wie folgt angegeben: z.B. 9:60.

Aufgrund der Vielzahl von Verweisen auf die nummerierten Unterrichtseinheiten, Verse und die einzelnen drei Bände der untersuchten Lehrwerksreihe werden – abweichend von der allgemeinen Handhabung – Ordnungszahlen bis zehn nicht durchgehend ausgeschrieben. Die genannten Unterrichtseinheiten dienen manchmal auch als Belegstellen anstelle von Seitenzahlen, da sie genug Orientierung bieten. Auch sind indirekt zitierte Belegstellen aus C, CG und LHB – außer an wenigen Stellen – nicht gesondert mit „vgl.“ ausgewiesen, wenn dort auch direkte Zitate enthalten sind. Platzökonomisch werden daher auch aus derselben Quelle angeführte Zitate in der Regel lediglich am Ende der letzten Stelle des Satzes oder des Absatzes angegeben. Zur Unterscheidung zwischen den analysierten Kapiteln des Lehrwerks und den Kapiteln dieser Arbeit wird die Bezeichnung „Teil“ bzw. „Teile“ dieser Arbeit anstelle des Begriffs „Kapitel“ verwendet.

Eigennamen und Fachbegriffe aus latinisierten Sprachen werden überwiegend wie im Original zitiert, wobei die restlichen Transkriptionen aus dem Arabischen nach der DMG-Umschrift erfolgen. Einige relevanten Begriffe werden als Begriffe verstanden, die mittlerweile etabliert sind, und sind daher nicht kursiv und transkribiert wie beispielsweise: die Basmala. Im Deutschen geläufige Schreibweisen folgen allgemein dem Duden, jedoch sind in begründeten Fällen Abweichungen in der Schreibweise oder Silbentrennung vorhanden, da der Verfasser der Auffassung ist, dass unter Berücksichtigung der originären arabischen Sprach- und Silbentrennregeln diese entsprechend berücksichtigt werden sollten, wie beispielsweise Abu Bakr, Kor-an, al-Fatiha, Hidschra, Muhammad oder Muhammed anstatt Mohammed, Hedschra, Abu-Bakr, Ko-ran oder „nur“ Fatiha ohne den Artikel.

An geeigneten Stellen wurden die Coverbilder der Werke im Fließtext präsentiert und daher ist davon abgesehen worden, diese separat im Abbildungsverzeichnis oder in der Anlage aufzuführen. Aufgrund der Onlineverfügbarkeit der Lehrwerksreihe und des Lehrerhandbuchs wurde auch davon abgesehen, weitere Bilder, Darstellungen und Details daraus als Anhang beizufügen. Die Übersichten in der Anlage sind auch im Tabellenverzeichnis sichtbar.

Für ein kohärentes Bild zu den thematisierten Punkten in der qualitativen Analyse waren manche wiederholenden textlichen Belegstellen an entsprechenden Stellen unvermeidbar, wobei sie daher teilweise gekürzt wiederzufinden sind.

## Vorwort

Den Anstoß für diese Arbeit gab es während eines Gesprächs mit Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya und Prof. Dr. Ömer Özsoy im Rahmen einer Veranstaltung des von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) ermöglichten Projekts Linked Open Tafsīr (LOT). Die Idee war, einige Prämissen dieses Projektes hinsichtlich der Inhalte im Religionsunterricht in den Moscheegemeinden zu überprüfen. Somit sollte die Datenbank zum Korankommentar von aṭ-Ṭabarī, die im Rahmen des oben genannten Projektes digital zur Verfügung zu stellen war, auch für den gemeindlichen Unterricht nutzbar gemacht werden. Die Corona-Maßnahmen und spätere Entwicklungen erforderten eine Modifizierung des anfänglich intendierten vergleichenden Forschungsdesigns. Daher wurde der Fokus der Arbeit auf die Lehrmaterialien und das Curriculum lediglich einer Gemeinde, der DITIB, eingeschränkt.

Während dieser Arbeit erfuhr ich dankenswerterweise außerordentliche Unterstützung und Motivierung von meinem Betreuer Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya. Durch meine Einstellung im genannten Projekt konnte ich mich vermehrt der wissenschaftlichen Tätigkeit widmen, was mich besonders dankbar gegenüber Herrn Sarıkaya stimmt. Insbesondere darf ich ihm auch für die nützlichen Empfehlungen in seinem Gutachten, wonach die Arbeit ihre aktuelle Gestalt annahm, danken. Auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Ömer Özsoy danke ich ebenso für seine konstruktiven Beiträge im koranwissenschaftlichen Teil, für die im Gutachten formulierten Punkte sowie auch darüber hinaus insbesondere für die ideelle und wissenschaftliche Förderung. Die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Naime Çakır-Mattner schärfte dankenswerterweise nochmals den gemeindlichen Blick und sozialen Aspekt. Den Austausch mit meinen Arbeitskollegen an der Justus-Liebig-Universität Gießen Wael Abbas, Dr. Ibrahim Alkresh, Dr. Patrick A. Brooks, Metin Burak, Dorothea Ermert, Markus Gerhold, Deborah Grün, Dr. Alexander R. Schmidt und Dr. Esma Öger-Tunç sowie Derya M. Aslan. Darüber hinaus schätze ich die fruchtbaren Gespräche mit Kollegen sowie Kooperationspartnern aus meinen früheren Tätigkeiten in Frankfurt/Main, Essen/Dortmund und Köln sehr und bin ihnen allen verbunden hinsichtlich des ermöglichten Perspektivwechsels und der Horizonterweiterung.

Der Austausch mit den Teilnehmenden der Doktorandenkolloquien, Projektsitzungen und -veranstaltungen des LOT sorgten für intensive und fruchtbare Diskussionen. Die Promovierenden-Foren der AIWG sowie aus diesen hervorgehenden und eigens von den an den verschiedenen promovierenden Kollegen an den Islamisch-Theologischen Standorten organisierten Kolloquien zu „Islamischen Religionspädagogik“ und „Textwissenschaft (Koran & Hadith)“ leiteten mich stets zum Weiterdenken und -forschen an. Allen einzeln, deren Aufzählung hier unmöglich ist, gebührt mein aufrichtiger Dank. So bin ich auch dankbar für die Horizont-erweiterung durch die Sozietät „Religionspädagogisches Forschungsseminar“ von Prof. Dr. Martin Rothgangel und Prof. Dr. Robert Schelander an der Wiener Universität sowie für den fachlichen Austausch mit Dr. Zrinca Štimac vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig.

Ohne die intensive Unterstützung meiner ganzen Familie und besonders des engeren Kreises der Kernfamilie hätte die Arbeit nicht seine vorhandene Gestalt annehmen können, um deren Willen ich auch dem erhabenen Allah unendlichen Dank schulde.

Für die Literaturbeschaffung durch Anja Golebiowski an der Universitätsbibliothek (UB) der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) sowie die Unterstützung vom ganzen Team der UB Gießen danke ich ganz herzlich, auch allen anderen Freunden und besonders dem Kollegen Dr. Serdar Aslan, der auch seinen Beitrag hinsichtlich Lektorats leistete.

Dem Openaccess-Team der UB der JLU darf ich meinen herzlichen Dank für die Veröffentlichung im Repositorium der JLUpub aussprechen. Auch bedanke ich mich bei Dr. Timo Güzelmansur und dem ganzen CIBEDO-Team in Frankfurt/Main, wo sich die historischen Dokumente in der Frühzeit zentral im Dossier „6.4.1“ auffinden ließen. Auch bot die in Köln von der DITIB verantwortete und mittlerweile nach einer andalusischen Bibliothekarin Lubna El-Qurtubiye (Lubna von Córdoba) benannten Fachbibliothek für Islamische Studien viel Literatur für meine Forschung. Den Gründern, dem Verantwortlichen Kemalettin Oruç sowie Mitarbeitenden sei ebenfalls herzlich gedankt.

Allen Mitarbeitenden der AIWG sowie dem Team des Longterm-Projekts, die stets für neue Impulse sorgten, danke ich ebenso in Person des Direktors Prof. Dr. Bekim Agai sowie der aktuellen und früheren Geschäftsführung Dr. Raida Chbib und Dr. Felix Engelhardt, mit denen ich im Rahmen des Projekts LOT zusammenarbeiten durfte. Herzlich verbunden für manche schwer auffindbare Literatur bin ich auch Mustafa Birol Ülker, Leiter der Bibliothek und Dokumentationsstelle der İSAM – İslam Araştırmalar Merkezi/Centre for Islamic Studies in Istanbul, sowie seinen Mitarbeitenden. Dr. Rolf Heinrich bin ich für seine Einschätzungen sowie für inspirierenden akademischen Austausch vor der Abgabephase mit dem Gastwissenschaftler Dr. Remzi Avcı ebenso zum Dank verpflichtet.

Der DITIB, persönlich dem ehemaligen Bundesvorsitzenden Kazım Türkmen sowie seinem Vorstandskollegium danke ich für die Unterstützung sowie für die Bereitstellung der beforschten Lehrmaterialien in digitaler Fassung, die mir eine große Erleichterung war. Diesbezüglich habe ich auch für die Unterstützung aller Mitarbeitenden, besonders Alaattin Salçık und Şeyda Can sowie den Ausgeschiedenen Ali Osman Aktaş und Ercüment Aydın zu danken. Für die unkomplizierte Gewährung der Nutzungsrechte für die Titelbilder der untersuchten Lehrmaterialien seitens des derzeitigen Bundesvorsitzenden Dr. Muharrem Kuzey und des Vorstands Muhammed Şahin, der die Verantwortung der DITIB-Akademie innehat, danke ich herzlich. Meine Verbundenheit gilt besonders İbrahim Ateş, Burak Akkoca und dem Autor Sami Alphan für die Übersendung von diesbezüglichen hochwertigen Bildern. Auch sei den Verantwortlichen des DITIB-Verlages, die dem DITIB Zentrum für Soziale Unterstützung (ZSU) e.V. untersteht, sowie seinem Vorsitzenden Abdurrahman Atasoy herzlich als Verleger gedankt. Zudem danke ich Martin W. Richter und dem LIT-Verlag aufrichtig, diese leicht überarbeitete Version meiner Arbeit im Vorab über das Repositorium JLUpub veröffentlichen zu dürfen.

Als in den Moscheegemeinden Aufgewachsener danke ich auch all meinen gemeindepädagogischen und schulischen, universitären sowie akademischen Lehrenden, Kolleginnen und Kollegen. Dem erhabenen Allah, der den Erfolg schenkt, gebührt stets Lob und Dank in erster Linie, diese Arbeit abgeschlossen zu haben und nunmehr veröffentlichen zu können. Ich hoffe hiermit zu einem tieferen Verständnis zu diesen Themen beizutragen, somit ein Desiderat zu schließen und einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussionen zu leisten.

Gießen, 16.07.2025

# 1. Einleitung

## 1.1 Thematische Hinführung und Aufbau der Arbeit

Der Islamische Religionsunterricht in den Schulen ist in verschiedenen Bundesländern als ordentliches Fach seit den 2000er Jahren eingeführt und daher im Bewusstsein und in der öffentlichen Debatte präsent. Der gemeindepädagogisch verantwortete Religionsunterricht in den Moscheegemeinden wird jedoch seit Entstehung der Gemeinden in den 1970er Jahren (Gümüş 2024, 17; Güzel 2022, 40), teilweise auch davor, erteilt, ist jedoch nicht so präsent wie der schulische Religionsunterricht. Dieses hängt vermutlich damit zusammen, dass die Schule als öffentlicher Raum und die Moscheegemeinden nicht ohne Weiteres als öffentlich und zugänglich erachtet werden.

Der in den Moscheen erteilte Religionsunterricht mit seinen Lehrplänen und Lehrwerken wird daher mit seinen Inhalten und Methoden von der Mehrheitsgesellschaft und Öffentlichkeit als unzugänglich empfunden. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Inhalte und Methoden des Gemeindepädagogischen Religionsunterrichts (im Folgenden GRU, auch im synonymischen Sinne: gemeindlicher RU) einer wichtigen Moscheegemeinde in Deutschland näher zu beleuchten.

Hier soll nun der Aufbau der Arbeit dargestellt werden. Anschließend werden die Forschungs- und Leitfragen dieser Arbeit in 1.2 vorgestellt.

Nach Beschreibung des Forschungsdesigns und der Begründung der Methodenauswahl in 1.3 folgt der Forschungsstand in 1.4. Dieser wird zunächst mit einem allgemeinen Überblick eingeleitet und anschließend werden in seinen einzelnen Unterteilen mit dem Fokus der GRU mit seinen Lehrplänen und Lehrwerken diskutiert und einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Unter 2. wird analysiert, in welchem rechtlichen Rahmen der GRU – und Islamische Religionsunterricht (im Folgenden: IRU) – in Deutschland und weiter fokussiert in NRW erteilt werden kann, welche Regelungen zu Religionsgemeinschaften bestehen und zur allgemeinen Erteilung zu beachten sind. Aufgrund ihrer Relevanz für Moscheegemeinden wird auch teilweise das Vereinsrecht berücksichtigt. Nach Herausarbeitung der Rahmung der rechtlichen Bestimmungen wird unter 3. DITIB beispielhaft als ausgewählter Bildungsträger des GRU als muslimische Religionsgemeinschaft fokussiert. Dabei wird eine kurze entstehungsgeschichtliche

Skizze der DITIB mit ihren Bildungszielen, Aufgaben sowie Organisationsstruktur hinsichtlich des GRU beschrieben.

Der empirische Teil der Arbeit thematisiert den Gemeindepädagogischen Religionsunterricht in den Moscheen der DITIB und erstreckt sich über die Teile 4., 5. und 6. Als erstes wird unter 4. eine allgemeine Analyse der Lehrwerksreihe, die in den DITIB-Gemeinden in NRW eingesetzt wird, vorgenommen. Konkretisiert wird die allgemeine Analyse des Lehrwerks hinsichtlich des Korans in 5. Dabei wird untersucht, wie der Koran bei der Erteilung des GRU nach dem Curriculum der DITIB vorkommen soll und wie sich dieses im Lehrwerk niederschlägt. Konkret bedeutet dieses, dass die eingesetzte Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum/Ich gehe in die Moschee* mit dem Fokus zum Koran analysiert. Dabei wird so vorgegangen, dass jeweils die drei Bände einzeln hinsichtlich des Korans beschrieben werden, nachdem zunächst die Bestimmungen des Curriculums beschrieben werden. Hierbei werden auch allgemeine Ziele und Zwecke sowie vorgesehene Kompetenzen des GRU und hinsichtlich des Korans herausgearbeitet.

Die Prämissen dieser Arbeit, die auch als Entstehungsdynamiken des Korans oder koranhermeneutische Prinzipien definiert werden können, sind: Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz. Als Vorbereitung und Grundlage für die praktische Anwendung in der Lehrwerksreihe wird die Rezeption der Prämissen unter 6. jeweils vorerst theoretisch erörtert und im nächsten Schritt hinsichtlich ihrer Bedeutung aus Sicht des Korans herausgearbeitet. Dann werden diese Prämissen einzeln unter 6.1 bis 6.4 nach ihrem Vorkommen in der Lehrbuchreihe der DITIB qualitativ einer Inhaltsanalyse unterzogen und bilden somit die praktische Anwendung im Rahmen des GRU ab.

In diesem Rahmen werden auch die im GRU nach dem Curriculum in CG rezipierten Verse und manche Prämissen aus dem LOT quantitativ analysiert, zur näheren Beschäftigung damit beschrieben und in Tabellen in der Anlage in Teil 9 dargestellt. Angereichert wird dieser Teil durch Konkretisierung der Kontextualität über die Datenbank des digitalisierten Korankommentars bei aṭ-Ṭabarī sowie weiterer Prämissen. Somit wird GRU- und IRU-Lehrenden sowie anderen Interessierten aufgezeigt, an welchen Stellen sie in der Datenbank fündig werden und diese für ihren Unterricht in den Gemeinden im Rahmen des GRU und auch in den Schulen im IRU fruchtbar machen können. Am Ende dieses Teils werden die Analyseergebnisse in 6.5 interpretiert und die Ergebnisse unter 7. zusammengefasst. Dabei wird auch ein Ausblick gewährt und auf Desiderate hingewiesen.

## 1.2 Forschungs- und Leitfragen dieser Arbeit

Diese Untersuchung setzt bewusst ihren Fokus auf einen religiösen und pädagogischen Schwerpunkt im gemeindlichen Bereich und möchte den Religionsunterricht in den Moscheegemeinden analysieren. Deshalb möchte diese Analyse eine Profilerkundung des GRU leisten. Von einer anfänglich vergleichenden Analyse der Curricula und Lehrwerke des GRU von mehreren Gemeinschaften, die im Koordinationsrat der Muslime organisiert sind, wurde Abstand genommen und der Fokus auf eine der anfänglich intendierten Gemeinschaften gelegt. Es wurde entschieden, die Curricula und Lehrwerksreihe des GRU von einer relevanten Religionsgemeinschaft, der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB), zu fokussieren. Die Untersuchung der Curricula und Lehrwerke der anderen Gemeinschaften sollen daher als Desiderat für weitere Forschungen in diesem Bereich markiert werden. Nichtsdestotrotz werden an markanten Stellen dieser Arbeit manche Erkenntnisse, die bis zu dieser Entscheidung bereits gewonnen waren, angemerkt und weitere Details anderen Forschungen überlassen.

Diese Arbeit bezweckt daher eine Bestandaufnahme sowie Grundlagenforschung zum pädagogischen Bereich in den Moscheegemeinden zu liefern. Auch wenn anscheinend hierzu viel publiziert wird, ist dennoch zu konstatieren, dass der gemeindepädagogische Fokus aus Sicht des Verfassers nicht die sachlich erforderliche Aufmerksamkeit erhält wie der schulisch erteilte IRU. Mehrheitlich steht das öffentliche Interesse für den IRU im Vordergrund. An den Islamisch-Theologischen Standorten der deutschen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen wird daher viel zum IRU in den Schulen geforscht und es werden dort Lehrkräfte ausgebildet sowie Materialien und Konzepte dazu entwickelt. Der Gemeindepädagogische Religionsunterricht (GRU)<sup>1</sup> in den Moscheegemeinden ist nicht so zentral und im Fokus der Islamisch-Theologischen Standorte wie der schulische IRU. Mit

---

<sup>1</sup> Von einer in manchen Veröffentlichungen von Betül Karakoç verwendeten Abkürzung RUM für Religionsunterricht in den Moscheen (Karakoç 2019, Vgl. bspw. 107, passim, 2022, 632, passim) wird Abstand genommen, da durch diese vom Verf. neu vorgeschlagene Abkürzung einerseits das Pendant zum Islamischen Religionsunterricht (IRU) in den Schulen hergestellt wird. Andererseits hat die Abkürzung als Wort sowohl in der deutschen als auch in den islamischen Sprachen eine inhaltliche Bedeutung, die nach Auffassung des Verf. der Sache nicht unbedingt als angemessen erscheint. Zudem wird der gemeindliche Religionsunterricht zwar in den an die betreffenden Moscheen angegliederten Gebäuden, jedoch manchmal auch außerhalb von den Moscheen organisiert. Daher erscheint es dem Verf. zutreffender, die Bezeichnung GRU einzuführen und diese Abkürzung zu verwenden. Angesichts der Tatsache, dass neben RUM auch die Abkürzung IRUiM für „Islamischer Religionsunterricht in Moscheen“ als Abgrenzung zum IRU in den Schulen (IRUiS), die von Özcan Çelik in seiner Dissertation und in einem Sammelbandbeitrag verwendet wird (Çelik 2017, 2020), nach bisheriger Literatursichtung des Verf. ebenso nicht Verwendung von anderen Forschenden erfährt, wird GRU vorgeschlagen. Weiter unten wird eine detaillierte Begründung dafür präsentiert.

dieser Dissertation soll in diesem Sinne auch ein Beitrag zur gemeindepädagogischen Forschung geleistet und eine Grundlagenarbeit im gemeindepädagogischen Bereich präsentiert werden.

Die Geschichte des Islams in Deutschland und der fokussierten Organisation werden nur so weit thematisiert, dass Meilensteine genannt werden und diese Entwicklungen als bekannt vorausgesetzt<sup>2</sup> werden. Schließlich bildet dieses auch nicht den Hauptgegenstand dieser Arbeit. Deshalb wird nur auf Entwicklungen verwiesen insoweit sie unausweichlich und ertragreich für das genannte Interesse der Untersuchung sind. Der Bereich zum Forschungsstand zu den Lehrplänen und Lehrwerken in 1.4 kann nichtsdestotrotz als eine hiesige religionshistorische Moment- und Bestandsaufnahme im Bildungsbereich der Moscheegemeinden, d.h. eine pädagogische Geschichte gewertet werden.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darin, einigen in der Gesellschaft und Wissenschaft herrschenden Fragen authentische Antworten aus textlich vorliegenden Dokumenten aus den Curricula und Lehrwerken zu präsentieren. Daher werden diesbezüglich Analysen zu den weiter unten formulierten Leit- und Forschungsfragen geliefert. Aufgrund ihrer Relevanz für die muslimische Gemeindepädagogik sowie die gesellschaftliche Rezeption des muslimischen Lebens soll mit dieser Arbeit auch ein Beitrag für eine Versachlichung der Debatten geleistet werden. Daher werden zahlreiche textlichen Belegstellen für die zu analysierenden Punkte angeführt und nicht lediglich interpretierend an die genannten Quellen vorgegangen.

Die Frage, was in den Moscheegemeinden gelehrt wird und wie das Lehren vonstattgeht, wird oft gestellt. Über vage Vermutungen und Spekulationen gehen nur wenige Forschungen oder mediale Berichte hinaus. Deshalb soll ein detaillierter Blick auf den gemeindlich organisierten Religionsunterricht (GRU) in Form einer beispielhaften Untersuchung ihres Curriculums und ihrer Lehrtexte gerichtet werden.

Als Beispiel für die Bundesrepublik wird der Fokus auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen gesetzt. Im Besonderen wird der Blick auf die Curricula und Lehrwerke der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) e.V. in Köln und

---

<sup>2</sup> Daher wird auch auf Erklärungen prinzipieller Art, was beispielsweise eine Moschee etc. ist, verzichtet.

den entsprechenden Landesverband NRW gelenkt, da sie einerseits die am meisten verbreiteten Moscheegemeinden in Deutschland unterhält, andererseits auch in NRW zahlenmäßig die meisten Muslime leben, somit relevant ist.

Mit dieser Arbeit sollen folgende Forschungs- und Leitfragen beantwortet werden: Auf welche rechtlichen Grundlagen beruhend wird der GRU erteilt und inwieweit gibt es hierzu Unterschiede zum IRU? Was wird im gemeindlich verantworteten und von den Moscheegemeinden angebotenen Religionsunterricht (GRU) vermittelt? Was sind die Ziele des gemeindlichen Religionsunterrichts, die verfolgt werden? Wird der Koran nur auswendig gelernt oder wird auch seine Bedeutung vermittelt? Besteht der Unterricht nur aus Katechese oder wird ein reflektierter Umgang mit religiösen Inhalten gefördert? Gibt es Curricula, wenn ja, nach welchen Curricula wird der Unterricht erteilt und welche Lehrwerke werden eingesetzt? Nach welchem Bildungskonzept wurden die Curricula erstellt? Welche Vorbedingungen und Kontexte herrschten bei der Erstellung? Welche Kompetenzen sind vorgesehen und welche Fähigkeiten werden gefördert?

Wie zu sehen ist, geht das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung einerseits auf Fragen zurück, die sowohl aus der muslimischen Binnenperspektive auch aus der Außenperspektive an den GRU gerichtet werden. Darüber hinaus werden diese Fragen damit verknüpft, ob die Prämissen Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz in den Curricula und Lehrwerken im GRU vorkommen. Wenn ja, inwieweit diese zu den Themen des Unterrichts gehören, da diese Prämissen für eine hermeneutische Herangehensweise von Bedeutung sind und Hinweise dazu geben, ob diese eine weitergehende und für die Interpretation allgemein und des Korans im Besonderen eine relevante Rolle spielen.

Die Überprüfung, ob die Prämissen in den Curricula und Lehrwerken berücksichtigt werden oder nicht, haben einerseits den Charakter, dass sie Tendenzen zum hermeneutischen Verstehen und Interpretieren aufzeigen. Andererseits soll mit dieser Untersuchung als Nebenprodukt aufgezeigt werden, dass man auf eine im Rahmen des von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (im Folgenden: AIWG) ermöglichten Longterm-Projektes *Linked Open Tafsīr*<sup>3</sup> (LOT) aufgebaute und digitale Datenbank zurückgreifen kann. Hier können schließlich manche dieser Prämissen im digitalisierten klassischen Korankommentar *Ġāmi' u l-bayān*

---

<sup>3</sup> Siehe für Details des Projektes: (AIWG 2022; Projekt o. J.). Sämtliche inhaltliche Verweise zu den Prämissen dieser Arbeit beziehen sich auf (Özsoy, Sarıkaya, und Kurnaz 2018).

*‘an ta’wīli āyi l-Qur’ān* von Muhammad b. Ğarīr aṭ-Ṭabarī (gest. 310/923) durchsucht werden. Somit soll aufgezeigt werden, dass der Unterricht mithilfe des Einsatzes der Datenbank durch die Lehrkräfte des GRU und wenn möglich auch durch die Schüler und Schülerinnen (im Folgenden: SuS) fruchtbar sein kann. Der Einsatz der Datenbank kann auch für den schulischen IRU fruchtbar gemacht werden. Daher sind mithilfe dieser Arbeit auch diesbezügliche Impulse für den IRU möglich.

### **1.3 Forschungsdesign und Methode**

Wie oben kurz einleitend erläutert, ist es Ziel dieser Arbeit, auch eine Bestandsaufnahme der Curricula und Lehrwerke im gemeindepädagogischen Sinne vorzulegen. Sie versteht sich daher als Grundlagenforschung zu den Curricula und Lehrwerken, die im gemeindlichen Religionsunterricht (GRU) in den muslimischen Religionsgemeinschaften und Gemeinden eingesetzt werden. Durch diese Untersuchung, erhofft sich der Verfasser, auch einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussionen zum Unterricht in den Moscheegemeinden zu leisten.

Einer kurzen allgemeinen Einführung folgt die Darstellung und detaillierte Besprechung des Forschungsstandes. Es werden darin ergänzend auch einige historischen Diskussionen und gegenwartsbezogenen Kritikpunkte seit den 70er Jahren zum Status des GRU skizziert. Die Beschreibung des Status des Religionsunterrichts im gemeindepädagogischen, d.h. außerschulischen Bereich, dient als rechtliche Grundlage, die zur Erteilung des GRU zu berücksichtigen ist. Hierbei wird der Status des IRU in den Schulen auch tangiert. Dem folgt eine deskriptive Darstellung der muslimischen Religionsgemeinschaft DITIB gemäß religionswissenschaftlich-religionshistorischer Methoden – mit dem Fokus dieser Untersuchung.

Die Prämissen, d.h. die koranhermeneutischen Prinzipien dieser Arbeit Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz werden im entsprechenden Teil zunächst theoretisch eingeführt. Dieser vorrangig allgemein und theoretischen Erörterung folgen im nächsten Schritt ihre Herausarbeitung zum islamtheologischen Fokus dieser Arbeit bezogen auf den Koran bzw. Korankommentar. Eigentlich könnten diese theoretischen Erörterungen auch als eine Art Forschungsstand hinsichtlich dieser einzelnen Punkte gewertet werden. Für die gemeindepädagogische Praxis werden sie im nächsten Schritt hinsichtlich des untersuchten GRU einer qualitativen Inhaltsanalyse in der Lehrwerksreihe unterzogen.

Es wurde entschieden, von den anfänglich für diese Untersuchung auch mit angeordneten Interviews abzusehen, da der Unterricht in jener Phase aufgrund von

Corona-Maßnahmen nicht in Präsenz durchgeführt wurde und die meisten Gemeinden ihren Unterricht in Onlineformate umdisponiert<sup>4</sup> hatten. Obwohl auch dieses von großem Interesse wäre und vermutlich auch sehr erkenntnisbringend sein könnte, wurde entschieden, die Onlineformate nicht zu berücksichtigen. Es wird nur an einigen relevanten Stellen auf Onlineangebote verwiesen.

Das Vorkommen der Prämissen im genannten digitalisierten Korankommentar, dem für den Fokus dieser Arbeit wichtigen und oben genannten *Tafsīr* von aṭ-Ṭabarī, wird auch quantitativ eruiert. Beispielhaft werden anhand einer Prämisse, des Kontextes, d.h. der Offenbarungsanlässe, im ganzen Koran tabellarisch im Anhang präsentiert. Weitere ausgewählte Prämissen dieser Arbeit und Kategorien aus der Datenbank zum 30. Teil des Korans werden ebenfalls in der Anlage in einer Tabelle sichtbar gemacht. Auch eine quantitative Übersicht zu allen in der Datenbank durchsuchbaren Kategorien wird geboten. Der praktisch-pragmatische Nutzen dieser Überblickstabellen widerspiegelt sich derart, dass helfen sollen, diese Überlieferungen bei Bedarf in den Unterricht in den Gemeinden, aber auch im schulischen Bereich integrieren zu können. Damit soll auf eine Möglichkeit hingewiesen werden, den GRU oder IRU mithilfe dieser Quellen zu bereichern. Somit soll ein Mehrwert hinsichtlich des Einsatzes der LOT-Datenbank am Beispiel dieser Prämissen geschaffen werden. Ebenso kann somit auch ein Bewusstsein zu den Entstehungsdynamiken des Korans hergestellt werden.

Nach allgemeinen Annahmen sind für die Erkenntnisgewinnung dem Gegenstand angemessene Methoden einzusetzen (vgl. Mayring 2015, 8, 131). Auch ist es im Sinne der Arbeit erforderlich, ein Mix an unterschiedlichen Methoden anzuwenden (vgl. Mayring 2015, 8; Štimac 2018, 258). Daher wurden diverse Methoden für unterschiedliche Teile der Arbeit vorgesehen.

Für die Materialsammlung der eingesetzten Lehrwerke und Curricula war es jedoch erforderlich, Gespräche mit Vertretern der Religionsgemeinschaften oder mit lokalen Verantwortlichen in den Gemeinden zu führen. Sie dienten einerseits dem

---

<sup>4</sup> Nach der aktuellen Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung im Auftrag der Deutschen Islam-Konferenz aus dem Jahr 2022 bieten „fast alle muslimischen Gemeinden Korankurse bzw. Islamunterricht für Kinder und Jugendliche an [...]“. Dieses wird ohne die Anrechnung der alevitischen Gemeinden mit 97,9% „Korankurse für Jugendliche“ konkretisiert. (Sauer, Ünlü, und Halm 2023, 83–84). Siehe auch ähnlich bei Samira Tabti (2020, 2022) und Halm et. al. (2012, 74) Die Gemeinden haben aufgrund des „Digitalisierungsschubs“ während der COVID-19-Pandemie „coronabedingt vor allem virtuelle[n] Koran- bzw. Religionsunterricht angeboten (87%), aber es wurden auch weitere virtuelle Kurse veranstaltet (83%). [...]“ (Sauer, Ünlü, und Halm 2023, 100–101).

direkten Austausch wie auch der Ausweitung des Vertrauens oder der Vertrauensbildung, wenn es noch nicht bekannte Gemeinden waren oder solche Verantwortliche in den Gemeinden gab. Andererseits dienten die Gespräche der unmittelbaren und praktischen Erkenntnisgewinnung, wie der Unterricht lokal organisiert wird. Jedoch wurde auch entschieden, diese aus den Gesprächen gewonnenen Erkenntnisse für spätere Untersuchungen zu nutzen, da der Fokus lediglich auf die Untersuchung der Curricula und Lehrwerksreihe einer Gemeinde, die DITIB, eingeschränkt wurde.

Die auszuwertenden Curricula und Lehrwerke werden nach einem bestimmten Vorgehen betrachtet. Die genaue Vorgehensweise wird in diesem Kapitel theoretisch und am Ende dieses Kapitels konkret erklärt. Geeignete Kriterien für die durchzuführende Analyse sind die oben genannten Leitfragen. Die Lehrwerke jedoch werden, wie unten noch auszuführen ist, bezüglich der ausgewählten Prämissen durch induktive Kategorienbildung untersucht. Die Leitfragen für die Curricula werden inhaltlich für die Lehrwerke präzisiert und die genaue Vorgehensweise der Analyse werden definiert. Entsprechend dieser Schritte analysierte Inhalte werden anhand von Ankerbeispielen dargestellt, am Ende interpretiert (vgl. Wiater 2003, 7), diesbezügliche Vorschläge unterbreitet und ein Ausblick gewagt.

Der Hauptteil der literaturbasierten Arbeit wird nach der qualitativen Inhaltsanalyse (im Folgenden: QIA) nach Mayring durchgeführt. Für Schulbuchanalysen und Untersuchungen über Curricula ist die QIA nach Mayring eine übliche und oft eingesetzte wissenschaftliche Methode (vgl. Štimac 2018, 158, 160). Aus diesem Grund findet diese Methode auch Anwendung im entsprechenden 6. Teil dieser Arbeit, wobei die quantitative Methode für die oben beschriebenen Teile ebenso berücksichtigt wird.

Daher werden die Curricula und Lehrwerke zunächst materiell dargestellt und hierfür die deskriptive Methode sowohl aus der Religionswissenschaft als auch die quantitative Methode zur näheren Beschreibung mancher Teile des Lehrwerks eingesetzt. Jedoch ist es unerlässlich, den inhaltlichen Teil nach der qualitativen Methode nach Mayring durchzuführen. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass jede Methode an entsprechender Stelle ihre gerechtfertigten Gründe für ihre Anwendung, die dem Gegenstand angemessen sind (vgl. Mayring 2015, 8, 131), hat. Diese Arbeit verwendet daher ein Mix an Methoden, um „so möglichst gegenstandsadäquate, relevante und reichhaltige Forschungsergebnisse“ zu gewährleisten (vgl. ebd., 8).

Diese Herangehensweise wird als erforderlich und als eine für den Gegenstand der Arbeit angemessene Darstellung erachtet. Ansonsten würden lediglich die Interpretationen der Forschungsergebnisse anhand der gelieferten Ankerbeispiele zu wenig Einsicht in die zum größten Teil noch unerschlossen vorliegenden Dokumente in türkischer Sprache liefern. Wie unten noch aufgezeigt werden soll, liegt die Übersetzung lediglich des ersten Bandes vor und in den Bänden 2 und 3 des Lehrwerkes *Camiye Gidiyorum* (im Folgenden: CG) sind lediglich Zusammenfassungen in der deutschen Sprache vorhanden, wobei das Curriculum (im Folgenden: C) und das zum ersten Band zugehörige Lehrerhandbuch (im Folgenden: LHB) auch nur in türkischer Sprache ohne deutschsprachige Teile veröffentlicht wurden.

Jedoch begnügt sich die Arbeit nicht damit, lediglich die Belegstellen mithilfe der nach der QIA erforderlichen Ankerbeispiele darzustellen. Dem beschriebenen Desiderat des Untersuchungsgegenstands gemäß werden daher viele textlichen Belegstellen aus den gemeindlichen Curricula und Lehrwerken geliefert. Somit werden auch Texte von bisher noch unerschlossenen Forschungsbereichen der Gemeindepädagogik erschlossen. Zudem soll eine textfundierte Basis für spätere Forschungen und Diskussionen geschaffen und verfügbar gemacht werden.

Ausgehend von dem theoretischen Hintergrund werden sodann die Ergebnisse interpretiert. Die einzelnen Schritte der Analyse gehen auf die Theorie zurück. Aufgrund der Tatsache, dass die QIA „eine schlussfolgernde Methode“ ist, soll sie „durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den »Sender« (z.B. dessen Absichten), über Wirkung beim »Empfänger« oder Ähnliches ableiten“ (2015, ebd.).

Die QIA nach Mayring hat das Ziel, jedwede Kommunikation zu analysieren. Dabei ist es wichtig, dass der Gegenstand der Analyse eine „fixierte Kommunikation“ ist. Daher „liegt [sie] in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor“ (vgl. Mayring 2015, 12). Für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll dabei „systematisch“, „regelgeleitet“ und „theoriegeleitet“ vorgegangen werden, (vgl. Mayring 2015, 13) um das Ziel erreichen zu können und „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Früh 2017, 84f., 140ff.; Kuckartz und Rädiker 2022, 65; Mayring 2015, 13). Eigentlich sieht Mayring es problematisch, dass der Begriff Inhaltsanalyse verwendet wird, weil „dabei nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand“ gemacht werden. Er plädiert aus diesem Grunde für eine präzisere Beschreibung als „kategoriegeleitete Textanalyse“ (Mayring 2015, ebd.).

Dennoch benutzt er – weil weiter verbreitet – den Begriff der „Qualitativen Inhaltsanalyse“.

Auch sind „[f]ormale Charakteristika des Materials“ zu beschreiben und es muss genau ersichtlich sein, „in welcher Form das Material vorliegt“, da „[i]n aller Regel“ die „Inhaltsanalyse als Grundlage [...] einen niedergeschriebenen Text“ braucht (Mayring 2015, 55). Zum „konkreten Gegenstand, das Material“ muss die Analyse „angepasst sein“ und „auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2015, 51, 2016, 134). Die diesbezüglichen Analyseergebnisse sind in Teil 4 vorzufinden.

Für die Analyse muss daher genau bestimmt, d.h. „definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (ebd. 2015, 49). Das auszuwertende Material wird „immer innerhalb seines Kontextes interpretiert“ und dieses bedeutet, dass es mit seinen Bedingungen „auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht“ wird (Früh 2017, 118; Mayring 2015, 50). Daher sind Punkte wie „Verfasser bzw. die an der Entstehung des Materials beteiligten“ Interagierenden, der „emotionale, kognitive und Handlungshintergrund des/der Verfasser/innen“, die „Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde“, die „konkrete Entstehungssituation, sowie „der soziokulturelle Hintergrund“ von Interesse (Mayring 2015, 55).

Die Analyseschritte sind einzeln festzulegen, ihre Reihenfolge zu bestimmen (vgl. Mayring 2015, 51) und offenzulegen (vgl. Baumann 1998, 163). Die Bedingungen für die Kodierungen, die im Prozess der induktiven Kategorienbildung generiert werden, sind zu definieren. Dem zu analysierenden Material besser gerecht zu werden, bietet diese Vorgehensweise eine von Mayring als sinnvoll erachtete Möglichkeit, „die inhaltsanalytischen Einheiten sehr offen zu halten“ (Mayring 2015, 51). Somit wird auch für andere Auswertenden die Wiederhol- und Nachvollziehbarkeit für andere und somit Intersubjektivität sichergestellt. Es finden in diesem Sinne „die drei Grundverfahren der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*“, die aus dem „alltäglichen Umgang mit sprachlichem Material“ sowie „aus alltäglichen Zusammenfassungen abgeleitet“ sind, Anwendung (ebd., 52). Nach Mayring handelt es sich bei diesen drei Grundverfahren

„um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden sollen. Vielmehr gilt es, je nach Forschungsfrage und Material die geeignete Analysetechnik auszuwählen“ (Mayring 2015, 67).

Die allgemein bei dieser Untersuchung beabsichtigte zusammenfassende Inhaltsanalyse hat nach Mayring das Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, 67). Jedoch werden auch an geeigneten Stellen die Grundverfahren der Explikation und Strukturierung angewendet.

Es wird eine inhaltliche Strukturierung nach den drei Bänden von CG als für diese Arbeit zielführend erachtet. Die Explikation hingegen dient dazu, Rückschlüsse und mehr Einsicht zum Material zu gewähren. Aufgrund dessen, dass die zu untersuchenden Curricula und Lehrwerke größtenteils in der türkischen, aber nur teilweise in der deutschen Sprache vorliegen, ist die Übersetzung<sup>5</sup> hierbei unverzichtbar. Nach Mayring ist dabei „[d]ie Übersetzung eines Textes oder einer Textstelle, im weitesten Sinne auch als explizierende Inhaltsanalyse verstehbar“. Die Explikation würde daher auch „mit diesem Schritt bereits abgeschlossen“ sein (vgl. Mayring 2015, 92).

Die Strukturierung hingegen vermittelt, nach welcher Struktur das Material aufgebaut ist. Für die Explikation werden für das Koranverständnis lediglich solche Quellen herangezogen, die auch in den Curricula oder diesbezüglichen Dokumenten als Quellen angegeben werden. Stellvertretend werden hierfür stellenweise das türkischsprachige Korankommentar *Kur'an Yolu Meal ve Tefsir*, der unter der Federführung von Hayrettin Karaman (geb. 1934) et. al. erarbeitet wurde, verwendet. Dieser wurde zuerst im Jahre 2004 veröffentlicht und liegt mittlerweile in überarbeiteter 8. Auflage (2020) vor. Gelegentlich werden auch andere Korankommentare wie beispielsweise *Şafwat at-Tafāsīr* vom syrischen Gelehrten Muhammed Ali aṣ-Ṣābūnī (1930-2021) hinzugezogen (Karaman 2024; TRT Haber 2021). Beide sind in der Moderne geschrieben und beanspruchen, das klassische Wissen der Tafsīrwerke zu berücksichtigen, diese teilweise zusammenfassend darzustellen und an manchen Stellen eigene Deutungen zu präsentieren. Weitgehend werden

---

<sup>5</sup> Dadurch, dass der Verf. dieser Arbeit staatlich geprüfter Übersetzer für Türkisch und zugleich auch allgemein beeidigter Dolmetscher und allgemein ermächtigter Übersetzer für die beiden Sprachrichtungen Deutsch-Türkisch ist, verfügt er auch über genügend Erfahrung hierzu. Jedoch bedeutet dieses nicht, dass die Übersetzungen von anderen Personen oder desselben zu einer anderen Zeit nicht anders ausfallen können, was auch manche Übersetzungsunterschiede zur selben Stelle unter verschiedenen Punkten erklärt. Nach Möglichkeit wird daher im Falle des Vorliegens von deutschen Texten von der eigenen Übersetzung abgesehen und entsprechend mit einem Zusatz „D“ angegeben, wenn die deutsche Version verwendet wird. Jedoch wird auch davon abgesehen, wenn im Falle von Zusammenfassungen aus CG 2 oder im Islam-Lexikon aus CG 3 zitiert wird, die im türkischsprachigen Teil nicht in dieser Form vorhanden sind, d.h. stets deutschsprachig im Original verfasst sind.

deren Einleitungen für die theoretischen Annäherungen berücksichtigt. Wenn für weitere Explikationen anderweitige Teile der Kommentare von den Koransuren erforderlich und für den Fokus dieser Arbeit sinnvoll erachtet werden, sind auch diese verwendet worden.

Qualitativ orientierte Inhaltsanalysen werden teilweise kritisch betrachtet, da „bewusst auf vollstandardisierte Instrumente wegen des Gegenstandsbezuges verzichtet“ wird. Aus diesem Grund sind für die intersubjektive Nachprüfbarkeit Probedurchläufe mit Rücklaufschleifen einzubauen (vgl. Mayring 2015, 52). Nach ihm sollten inhaltliche Argumente „in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“ (ebd., 53). Daher wurde ein Probedurchlauf und eine entsprechende Anpassung durchgeführt.

Sinnvoll einzubauende quantitative Schritte sind im Analyseprozess anzugeben, sorgfältig zu begründen und die erzielten Ergebnisse ausführlich zu interpretieren. Dadurch wird auch die nach Mayring angestrebte Integration von qualitativen und quantitativen Verfahrensweisen, der Mix an Methoden, gewährleistet. „[D]ie Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität“ sind nach Mayring in der QIA „besonders wichtig“, da die flexible Handhabung der Methode durch die Anpassungen dieses erfordert (ebd.).

Es wird für diese Untersuchung eine induktive Kategorienbildung als zielführend erachtet, die auch nach Mayring als „sehr fruchtbar“ gewertet wird und „eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze“ hat (ebd., 85). Schließlich strebt QIA „nach einer möglichst naturalistischen und gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache<sup>6</sup> des Materials“ an (ebd., 86). Nach der „Logik der Inhaltsanalyse muss vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, also ein Selektionskriterium eingeführt werden, das bestimmt, welches Material und welche Einheiten Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (ebd.). Im Fall dieser Untersuchung sind die Prämissen im Fokus dieses Teils und die induktive Kategorienbildung gemäß diesen theoretisch festgelegten Kriterien erfolgt.

---

<sup>6</sup> Wie oben ausgeführt, mussten entsprechend Übersetzungen für noch nicht in deutscher Sprache vorliegende Teile der Dokumente vom Verfasser erstellt werden.

Zudem ist das „Abstraktionsniveau für die zu bildenden Kategorien“ festzulegen, da „Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen“ wird (ebd., 87). Prägend und die Richtungweisend soll hierbei die Fragestellung der Untersuchung sein. Für die Kodierregeln der Kategorien werden „besonders eindeutige Zuordnungen [...] als Ankerbeispiele aufgenommen“ und wenn Bedarf besteht, werden bei besonders uneindeutigen Einschätzungen zusätzliche Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen formuliert“ (ebd., 108).

Konkret bedeutet die theoretische Rahmung dieser QIA-Methode in der Anwendung in Teil 6, dass außer den bereits oben genannten Schritten als kleinste Kodiereinheit eine Präposition sowie als größte Kontexteinheit das ganze Material, das unter 4. und 5. beschrieben wird, als entsprechende inhaltliche Analyseeinheiten festgelegt wurden (ebd., 63). Für die gemäß den Gütekriterien zu gewährleistende Reliabilität und Variabilität wurde die Analyse des Materials – wie bereits hingewiesen – ein zweites Mal durchgeführt und ist entsprechend angepasst worden (ebd., 71, 73, 83). Die Kodierung der Kategorien zu den als Ansatz gewählten Prämissen wurden induktiv mithilfe von farblich unterschiedlichen Klebezetteln (Postits) gewährleistet und daher als Subkategorien beschrieben. Im nächsten Schritt wurde die Zusammenfassung, bei Bedarf die Explikation und Strukturierung vollzogen. Unterschiedliche Teile eines Textes können dennoch unterschiedlichen Kategorien/Subkategorien zugeordnet sein. Dem Forschungsgegenstand angemessen, wurde aufgrund des beschriebenen Desiderats davon abgesehen, lediglich Ankerbeispiele hierzu zu nennen. Daher wurde nicht nur interpretierend vorgegangen, sondern stattdessen reichlich Textmaterial präsentiert, um einen größeren Einblick und authentische Aussagen aus den Materialien zu ermöglichen. Die Ergebnisse werden dennoch am Ende entsprechend interpretiert.

Als Limitationen der Arbeit könnte das Fehlen von Unterrichtsbesuchen gewertet werden, die jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Zudem soll diese Grundlagenforschung die Fundamente für solche Unterrichtsanalysen legen (vgl. Sejdini und Kolb 2023, 22). Alle Ausführungen und Beschreibungen der Inhalte richten sich also nach den ideell im Curriculum oder in der Lehrwerksreihe genannten Materialien und darin erfolgten Analysen. Daher kann sich dieses in der Umsetzung und Unterrichtsqualität anders als im beschriebenen Anspruch niederschlagen. Diese Spannung ist jedoch auch wie bei allen unterrichtlichen Vorgaben und ihrer Umsetzung im schulischen Bereich vergleichbar mit der Spannung von

Theorie/Praxis. Daher ist ebenso diese Untersuchung mit weiteren Unterrichtsbesuchen und -analysen zu ergänzen.

Eine andere Limitation könnte die frühere aktive Mitarbeit des Untersuchenden während des Großteils der Fertigstellung dieser Arbeit bei der Herausgeberin des untersuchten Materials liegen.<sup>7</sup> Jedoch hat der Verfasser weder an der Erarbeitung der Curricula noch der Lehrwerksreihe mitgewirkt. Daher kann er trotz seiner vorher bestehenden Beschäftigung die erforderliche kritische Distanz aufgrund seiner akademischen Position und Perspektive gewährleisten. Eine solche kritische und wissenschaftliche Analyse<sup>8</sup> war zudem auch bei Beginn und Fortführung der Untersuchung von der Institution erwünscht.

Zur Beschränkung auf NRW könnte festgestellt werden, dass die lokalen Gemeinden in den anderen Bundesländern aufgrund der zentral organisierten Struktur der DITIB höchstwahrscheinlich auch dieselben Curricula und Lehrwerke verwenden. Schließlich sind diese nicht nur relevant in Deutschland, sondern werden auch außerhalb von Deutschland in anderen Ländern im Ausland eingesetzt, wie in der entsprechenden Beschreibung unter 1.4.4 und 4.1 zu lesen ist.

Mithilfe der Untersuchung konnten auch Erkenntnisse zu relevanten Themen, die nicht in den primären Fokus der Arbeit gehören, aber von allgemeinem Interesse sind, gewonnen werden. Solche Erkenntnisse werden als „Serendipität“ genannt und wurden trotzdem berücksichtigt. So schreiben Kuckartz und Rädiker mit Verweis auf Merton und Barber dazu Folgendes:

„Trotz Fokussierung auf die forschungsleitenden Fragestellungen und des Postulats methodischer Strenge besteht Raum für Serendipity (Merton & Barber, 2004), dem [...] Finden von wichtigen Erkenntnissen, die nicht primär im Fokus der Forschung standen, sich aber als bedeutsam für den Untersuchungsgegenstand erweisen“ (Kuckartz und Rädiker, 2022, 114).

In diesem Sinne werden auch solche Erkenntnisse innerhalb der Arbeit vorgestellt und sollen einen Beitrag dazu leisten, die Diskussionen hierzu zu bereichern und weiter zu versachlichen. Zudem können auch diese Bereiche Anlass für weitere Forschungen im Bereich Gemeindepädagogik und GRU dienen.

---

<sup>7</sup> Vor Fertigstellung dieser Arbeit wurde jedoch die aktive Mitarbeit im Herbst 2024 durch den Verfasser beendet.

<sup>8</sup> Als Beispiel hierzu kann auch die kritische Betrachtung zu Hadithen im gemeindlichen Kontext gesichtet werden: (Soyhun, 2023). Eine überarbeitete Version unter Ausweitung auf bosnische Lehrwerke soll im Sammelband *Prophetic Pedagogies. Interdisciplinary Discourse on Hadith and Hadith Didactics* erscheinen.

## **1.4 Forschungsstand zu Lehrplänen und Lehrwerken des GRU**

In diesem Teil soll zunächst der Forschungsstand zu GRU allgemein skizziert werden, damit ein Überblick geschaffen wird. Sodann werden die Hauptthemen der Arbeit detaillierter fokussiert, d.h. der Forschungsstand zum GRU, den Curricula und Lehrplänen kritisch näher betrachtet.

### **1.4.1 Allgemeiner Überblick zum Forschungsstand**

Die ersten Analysen der Lehrpläne für den GRU gehen auf das Ende der 70er Jahre zurück, wobei die Aufzählung der Inhalte von Jan Vink „Was wird im Korankurs gelehrt“ strenggenommen nicht einen Lehrplan darstellt (Vink 1980, Erstveröffentlichung 1979). Die Auseinandersetzungen, die zwischen den aus der Türkei stammenden religiösen und areligiösen Bewegungen und Gruppierungen bestanden, wurden auch im deutschen Kontext ausgetragen. Daher wurden auch die Lehrinhalte der „Koranschulen“, ihre Methoden und Lehrenden von diesen Gruppenangehörigen durch angefertigte Gutachten und Zeitungsberichte in die öffentliche Debatte getragen. Den Gipfel bildeten dabei die Diskussionen im Landtag von NRW in den Jahren 1977 und 1979 und in der Bürgerschaft von Hamburg 1980.

Saliha Scheinhardt tangiert in ihrem Beitrag (1980b) die Koranschulen mit dem Fokus der türkischen Mädchen und stellt die religiöse Identitäts- und Re-Islamisierungsfrage in den Mittelpunkt (vgl. Scheinhardt 1980a). In ihrem Beitrag (1981) „Rechtlicher Stellenwert der Korankurse in Türkei und in der Bundesrepublik Deutschland“ stellt sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Ländern dar. Dabei geht sie neben den rechtlichen Rahmenbedingungen auch auf die ihrer Meinung nach „höchst gefährlichen“ Inhalte und Methoden ein. Sie sieht die Koranschulen als Austragungsort der Spannungen<sup>9</sup> aus der Türkei. Sie plädiert daher für eine enge Zusammenarbeit der deutschen und türkischen Behörden (ebd. 35-36). In ihrer 1986 veröffentlichten Dissertation aus dem Jahre 1985 geht sie detaillierter auf Korankurse ein und präsentiert im Anhang eine Verordnung dazu sowie schulische Lehrpläne aus der Türkei und aus Deutschland. Obwohl ihr Fokus auf der Beschreibung der Situation in der Türkei liegt, geht sie auch auf Implikationen für Deutschland ein.

---

<sup>9</sup> Siehe für eine detaillierte Beschreibung hierzu (Oehring 1984).

Hanns Thomä-Venske versuchte mit seiner Arbeit (1981) aufzuzeigen, dass die „Koranschulen“ einer Integration entgegenarbeiten würden. Während Forderungen und Bemühungen angestellt wurden, die Koranschulen aufgrund der öffentlichen Diskussionen rechtlich unter die Schulaufsicht zu stellen (Stempel 1982, 1986), dem die Landesregierungen gemäß der Antworten auf die gestellten parlamentarischen Kleinen Anfragen wie 1977, 1979 und 1980 weiterhin nicht folgten (Landesregierung NRW 1979; Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1980), untersuchte Wolfgang Ritsch das Thema der Koranschulerziehung in Deutschland mit dem Fokus zur Rolle des Islams und stellte verschiedene Inhalte und Methoden vor (Ritsch 1987).

1993 setzte der Ankaraner Religionspädagoge Cemal Tosun mit seiner empirischen Dissertation an dem von Thomä-Venske identifizierten Punkt der Integrationsfrage von den Koranschulen an und zeigte in seiner Arbeit, dass die Koranschulen nicht eine Isolation, sondern ein harmonisches Zusammenleben fördern. Entgegen den Behauptungen, dass die Bedeutung des Korans keine Rolle spiele, zeigt Tosun empirisch, dass die Bedeutung des Korans bereits in diesen Jahren vermittelt wird, andere Religionen thematisiert werden und Respekt gegenüber Andersgläubigen zu den Inhalten des GRU gehören (vgl. Tosun 2006, 3. Aufl., Erstveröffentlichung: 1993). Hasan Alacacioğlu verglich in seiner 1998 vorgelegten empirischen Dissertation auch die Lehrpläne von fünf türkisch-muslimischen Verbänden, die er 1999 veröffentlichte. Abdullah Tatlı (2000) stellte in seiner empirischen Arbeit auch die SuS-Wünsche an einem GRU vor. Entgegen der in der deutschsprachigen Literatur gängigen Auffassung, intendierte Tatlı aufzuzeigen, dass in den Moscheen keine politische, sondern eine religiöse Haltung vorhanden ist, was sich jedoch dezidiert nicht in den gestellten Fragen und daher auch nicht in seinem Ergebnis widerspiegelt. Dennoch weist er auch auf das Fehlen adäquater Unterrichtsbücher und Lehrpläne hin und unterbreitet den Vorschlag beispielsweise die Fortentwicklung der für den IRU erstellten Lehrbücher für den GRU voranzutreiben (vgl. Tatlı 2000, 46 f.).

Auch Halit Ev zeigt in seiner 2003 vorgelegten empirischen Studie sowohl mit den Imamen als Lehrenden, den Eltern wie auch SuS, dass mit den Kursen ein harmonisches Zusammenleben intendiert ist. Die von den Lehrenden und Eltern artikulierten negativen Meinungen zu den Lehrplänen führt der Autor auf ihre Unkenntnis von der Existenz eines Lehrplans zurück. Die Einschätzung von den Lehrenden

des GRU zur Nichtanwendbarkeit des aus dem Jahre 1997 vorliegenden Lehrplans, der die Revision einer früheren Version einer Rahmenrichtlinie für die Auslandskurse des Präsidiums für Religionsangelegenheiten (Diyanet İşleri Başkanlığı) ohne Jahresangabe darstelle (vgl. Ev 2003, 31 ff.), führt der Autor auf eine unterschiedliche Auffassung zum beabsichtigten Ziel der Lehrenden zurück, wobei die Eltern und SuS diese Auffassung nicht teilen (vgl. ebd., 110 ff.). Interessant ist, dass Ev bereits 2003 das positive Votum sowohl von den Religionsbeauftragten als auch von den Eltern zur Ausbildung von Religionsbeauftragten im Ausland, die auch als Lehrende in diesen Kursen tätig sind, in seiner Arbeit darstellt (vgl. ebd., 132 ff.).

Ab 2006 beschäftigen sich verschiedene Publikationen von Rauf Ceylan mit diesem Thema, worin er über seinen empirischen Zugang zu den Lehrenden, Lehrinhalten und Methoden etc. Einsichten hierzu gewährt (Ceylan 2006, 2008). In seiner Dissertation greift er auch in Erstellungs- und Erprobungsphase befindliche Lehrpläne auf, dennoch konstatiert er, dass für den GRU keine Lehrpläne vorlägen (vgl. Ceylan 2014) Özcan Çelik beschäftigt sich in seiner 2017 veröffentlichten empirischen Dissertation aus 2015 mit dem IRU und mit der Frage, ob ein gemeinsamer Lehrplan für den GRU unter den muslimischen Verbänden denkbar ist (Çelik 2017). Håle Doerfer-Kir veröffentlichte 2017 ihre im selben Jahr als Dissertation vorgelegte Untersuchung *Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen islamischer Erziehung in Privatschulen und Koranschulen in Deutschland*. Diese umfangreichste aktuelle Darstellung mit einem rechtlichen Fokus eruiert verschiedene Punkte und stellt klar, dass sich sowohl Eltern als auch Gemeinden beim Betrieb von Koranschulen auf grundgesetzliche Fundamente berufen können. Nachdem sie ihre Ergebnisse für den ersten Teil ihrer Arbeit für die islamischen Privatschulen resümiert, räumt sie in ihren zusammenfassenden Thesen daher vier ihrer fünfzehn Punkte den Korankursen wie folgt ein:

„11. Die Garantien des Art. 7 Abs. 4 und 5 GG beziehen sich auf die Errichtung und den Betrieb von Privatschulen. Koranschulen stehen als nichtschulische freie Einrichtungen außerhalb der Gewährleistung. Das Erziehungswirken an diesen beurteilt sich im Kern anhand des Art. 4 GG und Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG.

12. Der Schutzbereich der Religionsfreiheit ist zwar weit zu verstehen, unterliegt aber der Plausibilitätsanforderung. Immanenzlehren, die zur Gewähr des Art. 4 GG etwa die Verfassungskonformität, Toleranz oder Friedlichkeit des Religiösen voraussetzen, sind abzulehnen.

13. Begrenzungen kann das koranschulische Erziehungswirken auf der Schranken-ebene erfahren, wenn z. B. die physische oder psychische Integrität der Schüler zur Frage steht.

14. Das Elternrecht ist nicht an Erziehungsvorgaben gebunden, sodass landesrechtlich formulierte Erziehungsziele wie auch etwaig aus einem Menschenbild der Verfassung gelesene Inhalte weder die Eltern noch die durch diese beauftragten Koranschulen und Heime verpflichten können“ (Doerfer-Kir 2017, 463).

Betül Karakoç, Naciye Kamçılı-Yıldız und Annett Abdel-Rahman befassen sich auch im Rahmen ihrer Dissertationen mit dem gemeindlichen und schulischen Religionsunterricht. Sie berufen sich auf Ceylan und rekurren, dass es in den Moscheen keine Lehrpläne gäbe (vgl. Abdel-Rahman 2022; Kamçili-Yildiz 2021; Karakoç 2019, 2022). Ayşe Almila Akca hingegen tangiert die Lehrpläne des GRU im Rahmen ihrer empirischen Feldforschung in ihrer Dissertation. Dabei weist sie auf die Existenz des Lehrplans von DITIB aus dem Jahre 2013 und ihre Beobachtung, dass Lehrpläne der Diyanet in den Moscheen auslügen, hin (vgl. Akca 2020). In einem Artikel geht die Autorin auf die Unterschiede des Lernens hinsichtlich Auswendiglernen und Reflektieren im GRU ein (vgl. Akca 2022).

Verschiedene Untersuchungen und Forschungsberichte stellen Moscheen in der Stadt, in einer Region oder einem Bundesland vor und gehen dabei auf die Angebote von Moscheen ein. Sie beschreiben darin auch die Inhalte und Rahmenbedingungen für den GRU (Jonker und Kapphan 1999; Karakaşoğlu o. J.; Koch und Reinig 2013; Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2010; Mohr 2006b; H. Schmid, Akca, und Barwig 2008; Seven 2020, 514; Spielhaus und Färber 2006, 2018; Ö. Yılmaz 2013).

Auch bundesweite Erhebungen gewähren dem GRU in den Moscheegemeinden entsprechend Raum ein (Halm u. a. 2012; Pfündel, Sticks, und Tanis 2021; Sauer, Ünlü, und Halm 2023). Zur Verdeutlichung, welche Rolle die Moscheegemeinden für den lokalen Kontext einnehmen, gibt es manche Veröffentlichungen, die als Dokumentation der geleisteten Arbeit dienen und der Vorstellung von einzelnen Gemeinden gewidmet sind. Somit wird auch Transparenz für die Arbeit vor Ort und in ihren jeweiligen Regionen oder Bundesländern hergestellt. In diesem Sinne sollen einige Beispiele hierzu, die für den Fokus dieser Arbeit von Bedeutung sind, exemplarisch genannt werden.

2006 veröffentlichten Riem Spielhaus und Alexa Färber *Islamisches Gemeindeleben in Berlin* im Auftrag der Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration. Darin wird dem „Koranunterricht in Berliner Moscheen“ ein gesonderter Beitrag von Irka-Christin Mohr und ein Beitrag zu den als Lehrende des GRU fungierenden Imamen von Melanie Kamp „Mehr als Vorbeter: Zur Herkunft und Rolle

von Imamen in Moscheevereinen“ gewidmet (vgl. Kamp 2006; Mohr 2006b; Spielhaus und Färber 2006). Zuvor wurde bereits 1999 eine Studie erstellt und zuletzt 2018 eine aktuelle Untersuchung vorgestellt (vgl. Jonker und Kapphan 1999; Spielhaus, Mühe, und Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa 2018).

Für ein größeres Bundesland wie Baden-Württemberg existiert die Studie *Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg* von Hansjörg Schmid, Almıla-Ayşe Akca und Klaus Barwig (2008). Die in Hamburg anerkannten muslimischen Religionsgemeinschaften, die 2012 den ersten Staatsvertrag in Deutschland unterzeichnet hatten, haben Marion Koch und Joachim Reinig eine Studie in Auftrag gegeben und diese wurde 2013 unter dem Titel *Moscheen und Gebetsräume in Hamburg. Untersuchung der räumlichen Situation* veröffentlicht. Hierin wird dem GRU auch Platz eingeräumt und man bekommt eine Übersicht, wie und wo das religiöse Leben in Hamburg aus Sicht der beauftragenden Institutionen DITIB, SCHURA und VIKZ abläuft.

Andere Untersuchungen beschäftigen sich mit den Erwartungen von einem Religionsunterricht in den Moscheegemeinden. Erwartungen der SuS sowie Eltern, Lehrenden und Gemeindevertreter finden darin Berücksichtigung (vgl. Ev 2003; Kırımlı 1997; Şimsek 2019; Yerkazan 2020; Yılgin 2007). Neben curricularen Untersuchungen, die sowohl den schulischen als auch den gemeindlichen Religionsunterricht betreffen (vgl. Çelik 2017), werden die Umsetzung des Religionsunterrichts in den Gemeinden sowie Probleme bei der Umsetzung und Lösungsvorschläge thematisiert (vgl. Öztürk 2023).

Im Auftrag des Bundesjugendverbandes der DITIB und des DITIB Bundesverbandes Köln führten Harry Harun Behr und Meltem Kulaçatan 2021 eine Jugendstudie durch und veröffentlichten ihre Ergebnisse 2022. Die Momentaufnahme der Antworten von den Jugendlichen und die Analysen dazu geben auch Einblicke zum GRU und IRU und wie sich die Jugendlichen definieren. Beispielsweise sind interessante Momentaufnahmen nachzulesen, welche Sprache die Jugendlichen bei ihren Gebeten verwenden und wie oft sie beten. Diese werden mit anderen die Lebenswelt der Jugendlichen betreffenden Punkten dargestellt (vgl. H. Harun Behr und Kulaçatan 2022). Auch sind die relativ neuen diskursanalytischen Untersuchungsergebnisse zur Wahrnehmung der DITIB von Klimke zu berücksichtigen (Klimke 2017).

In seiner veröffentlichten Dissertation hebt Ibrahim Alkresh hervor, dass die Teilnahme am Religionsunterricht „während der Schulzeit einen signifikanten Einfluss auf die religiöse Einstellung, Lebenszufriedenheit und das Glücksempfinden von Studierenden“ habe (Alkresh 2024, 202). Er kommt zum Ergebnis, dass seine

„[...] Studie zeigt, dass Studierende, die regelmäßig am Religionsunterricht teilgenommen haben, im Durchschnitt eine stärkere religiöse Einstellung und höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als diejenigen, die nur teilweise oder gar nicht daran teilgenommen haben. Zudem zeigt die Analyse, dass die Teilnahme am Religionsunterricht einen signifikanten Einfluss auf das Glücksniveau der Studierenden hat“ (Alkresh 2024, 202).

Er vermutet, dass diese auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden könnte „wie zum Beispiel die Vermittlung von moralischen und ethischen Werten sowie die Schaffung einer unterstützenden Gemeinschaft durch den Religionsunterricht“ (2024, ebd.). Es ist ihm wichtig zu betonen, dass seine Studie „lediglich Korrelationen“ aufzeige, jedoch „keine kausalen Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Religionsunterricht und dem Glücksempfinden der Studierenden herstellt.“ Daher identifiziert er diesen Bereich als ein Desideratum und schlägt eigenständige Forschungen hierzu vor, damit solche Zusammenhänge besser verstanden und „mögliche Ursachen für die beobachteten Ergebnisse“ identifiziert werden können (Alkresh 2024, 202–3). Der Verfasser dieser Untersuchung hingegen würde dafür plädieren, solche Untersuchungen von vornherein präziser auszuformulieren damit der Besuch des Religionsunterrichts präziser zugeordnet werden kann indem nach schulischem und außerschulischem, d.h. gemeindlichen Religionsunterricht abgefragt wird. Andererseits kann das identifizierte Desideratum im Hinblick auf das Glücksempfinden und dem Besuch des GRU ebenso eruiert werden, um so die Wirkung des GRU und des IRU zu identifizieren und gegebenenfalls zu vergleichen.

Eine von der Integrationsstelle des Landes Oberösterreich in Auftrag gegebene *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ* in der Federführung von Thomas Schlager-Weidinger beschäftigt sich mit vielen Aspekten des GRU. Interviewte berichten hierbei auch von Lehrplänen. Mouhanad Khorchide widmet sich den Lehrbüchern, jedoch räumt sein Beitrag den Lehrplänen keinen Raum ein. Der Autor stellt kurz die eingesetzten Lehrbücher in den dortigen Moscheen vor. Diese werden auch in den entsprechenden Gemeinden in Deutschland eingesetzt (vgl. Khorchide 2023; Schlager-Weidinger 2023).

Wie aus diesem Überblick ersichtlich ist, liegen verschiedene Forschungen vor, die sich mit dem GRU allgemein und im Besonderen auch mit den Lehrplänen und

Lehrwerken des GRU beschäftigen. Jedoch sind diese entweder nicht vollständig oder nicht mehr aktuell. Die letztgenannte Untersuchung in Oberösterreich erscheint in dieser Hinsicht mehrfach defizitär. Daher wird dieses Defizit weiter unten detaillierter aufgezeigt.

Mit dieser Arbeit wird versucht, das beschriebene Desiderat hinsichtlich der Curricula und Lehrbücher von einem der muslimischen Religionsgemeinschaften – der DITIB – zu schließen. Diese allgemeine und überblickartige Beschreibung des Forschungsstandes soll im Folgenden detaillierter und mit weiteren für den Fokus dieser Arbeit relevanten Aspekten angereichert und kritisch diskutiert werden. An geeigneter Stelle werden auch Forschungen zu den Curricula und Lehrwerken der anderen Gemeinden tangiert, vorrangig jedoch diejenigen von DITIB fokussiert.

#### **1.4.2 Forschungen zu GRU und seine Bezeichnung**

Für den Fokus dieser Arbeit werden allgemeine Arbeiten zum GRU mit dem Blick auf Lehrpläne in das nähere Blickfeld genommen und einer detaillierten kritischen Diskussion unterzogen. Außer bei denselben Autoren und ihrer Rezeption durch andere Autoren sowie unmittelbar damit zusammenhängender Themen wird versucht, eine chronologische Entwicklung diesbezüglich nachzuzeichnen. Jedoch wird aufgrund ihrer Verwobenheit mit den Lehrwerken dieses an manchen Stellen unumgänglich mit entsprechendem Fokus mehrmals tangiert. Das Ziel dieser Arbeit ist jedoch nicht eine vollständige chronologische und historische Aufarbeitung.

In den 70er Jahren beginnen Berichterstattungen über Probleme in den „Korankursen“ und angefertigte Gutachten liefern Anlass für Diskussionen in den Landtagen im Rahmen von Kleinen Anfragen und ihren entsprechenden Antworten von den Landesregierungen (vgl. bspw. Landesregierung NRW 1977, 1979; Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1980). Als Spiegel der damaligen politischen Konfrontationen dienen Korankurse als Fläche für die Austragung gesellschaftlicher, politischer und ideologischer Diskurse. In seiner Arbeit versucht Thomä-Venske, sich einen Einblick zu verschaffen, jedoch beschreibt er, dass er nicht den erhofften Einblick bekommt, da sich „sofort eine Mauer des Schweigens erhebt“ hätte (Thomä-Venske 1981, 34). Nichtsdestotrotz werden von ihm Inhalte und Methoden der Koranschulen beschrieben. Aufgrund der genannten damaligen Diskussionen soll deshalb der Status der Kurse geklärt werden, ob sie gemäß Schulaufsicht staatlich kontrolliert werden können (vgl. bspw. Scheinhardt 1981; Stempel 1982). Jedoch können die Landesregierungen diese Möglichkeit nicht mit der

grundgesetzlich und in den Verfassungen garantierten Religionsfreiheit vereinbaren und wollen daher nicht einschreiten (vgl. Landesregierung NRW 1977, 1979; Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1980). Das Schulministerium in NRW bemühte sich, eine schulische Alternative zu etablieren und „will“ damit den „Koranschulen das Wasser abgraben“ (Kölnische Rundschau 1981).

Die Erwartungen von Eltern zum Religionsunterricht in den Moscheegemeinden erwecken das Interesse und wurden bereits im Rahmen der Arbeit von Cemal Tosun befragt und in seiner 1993 veröffentlichten Dissertation *Din ve Kimlik. Almanya'da Camilerde Bir Alan Araştırması* (Religion und Identität. Eine Feldforschung in den Moscheen in Deutschland) thematisiert. Die empirische Untersuchung mit SuS, Eltern und Lehrenden, d.h. den Imamen bildet eine erste fundierte Grundlage, wird jedoch in der deutschsprachigen Literatur zu diesem Forschungsfeld nicht so sehr rezipiert. Die Erziehung und Bildung von Kindern sowie Erwachsenen finden darin Berücksichtigung und es werden Vorschläge zum schulischen wie auch gemeindlichen Religionsunterricht unterbreitet. Tosun berücksichtigt Kritiken, die hinsichtlich des Koranunterrichts formuliert werden, und überprüft sie auf ihre Gültigkeit hin. Anders als Thomä-Venske kommt Tosun zum Ergebnis, dass der GRU nicht integrationshemmend sei (Tosun 2006).

Besonders hervorzuheben ist, dass Tosun in seiner empirischen Arbeit bereits 1993 unterstreicht, dass DITIB bewusst davon absieht, den gemeindlich erteilten Religionsunterricht als Korankurse zu bezeichnen. Er beschreibt, dass sich DITIB somit von der generalisierenden und allgemeinen Kritik loszulösen versuche (vgl. Tosun 2006). Jedoch muss konstatiert werden, dass trotz dieser Feststellung die deutsche Debatte stets um diesen Begriff Korankurse oder Koranschulen (vgl. Harry Harun Behr 2009) herum weitergeführt wurde. Behr stellt hierzu fest:

„Bei der Verwendung des Begriffs ist Vorsicht geboten: Hier geht es, bezogen auf die bundesdeutschen Diskurse seit Mitte der 1970er Jahre, in der Regel um eine Zuschreibung mit Blick auf ein als rückständig angesehenes Milieu und nicht um eine muslimische Selbstbezeichnung“ (ebd., 406).

Diese Feststellung als Fremdzuschreibung und -bezeichnung kann größtenteils geteilt werden. Behr skizziert in seinem Artikel zu „Koranschulen“ auch, dass bereits seit Mitte der 90er Jahre vereinzelte Gemeinden den Unterricht aufgrund der geäußerten Kritiken in deutscher Sprache abhalten (vgl. ebd., 408). In seiner mit Meltem Kulaçatan zusammen 2022 vorgelegten DITIB-Jugendstudie verwenden sie jedoch den Begriff Moscheeunterricht (vgl. H. Harun Behr und Kulaçatan 2022).

Özcan Çelik verwendet in seiner 2017 veröffentlichten Dissertation die Abkürzung „IRUiM“ für den Islamischen Religionsunterricht in den Moscheen, um diesen vom Islamischen Religionsunterricht in der Schule „IRUiS“ abzugrenzen (vgl. Çelik 2017). Dagegen versucht Betül Karakoç in einigen ihrer Artikel die Abkürzung RUM für Religionsunterricht in den Moscheen zu etablieren (vgl. bspw. Karakoç 2019, 2022). Jedoch ist dem Verfasser dieser Arbeit keine anderweitige Nutzung dieser beiden Abkürzungen außer von Çelik und Karakoç selbst begegnet.

Ayşe Almıla Akca weist in ihrer Dissertation auch auf die negative Konnotation der Bezeichnung Koranschule im deutschen Kontext hin. Sie erwähnt, dass die Gemeinden, anstatt dessen die Benennung Religionsunterricht bevorzugen. Die Autorin beschreibt die damit einhergehenden und intendierten Veränderungen in den Moscheegemeinden zum „inhaltlichen und methodischen Wandel von der als üblich betrachteten Koranalphabetisierung und Memorierung zur verstehensorientierten Korankompetenz deutlich zu machen“ (Akca 2020, 80).<sup>10</sup>

In der Studie aus dem Jahr 2023 zu den Korankursen in Oberösterreich wird dieser Punkt angesprochen und die bewusste Entscheidung begründet, dass anstatt „Korankurse“ der Begriff „Moscheeunterricht“ verwendet wird (vgl. Schlager-Weidinger 2023). In derselben Studie ist es jedoch interessant, dass Mouhanad Khorchide diese Entscheidung nicht berücksichtigt und neben dem Moscheeunterricht auch die eigentlich zu vermeiden intendierte Begrifflichkeit der Korankurse parallel zum Moscheeunterricht weaternutzt (vgl. Khorchide 2023).

Der Verfasser dieser Arbeit schlägt unter Berücksichtigung der mannigfaltigen Nutzung zur Benennung des Religionsunterrichts, die von den muslimischen Gemeinden selbständig verantwortet wird, vor, diese als „Gemeindepädagogischen Religionsunterricht“ bzw. „Gemeindlichen Religionsunterricht“ zu verwenden. Als Abkürzung hierfür schlägt der Verfasser in diesem Sinne GRU vor.

Besonders, da auch über den Koran hinaus beispielsweise auch allgemeine religiöse Inhalte, die islamische Geschichte, die Prophetenbiografie sowie die anderen Prophetenbiografien, ethische Prinzipien etc. vermittelt werden, scheint nach dem

---

<sup>10</sup> Jedoch wird unter arabischsprachigen Gemeinden des Zentralrates der Muslime (ZMD) und des Zentralrates der Marokkaner in Deutschland (ZRMD) auch der Begriff „Koranschule“ (Islamische Gemeinschaft Hagen Assadieg Koranschule o.J.) und auf demselben Dokument eines Anmeldeformulars des Islamischen Zentrums in Aachen die Begrifflichkeiten „Dar al-Qur`ān“ (übers. Haus des Korans), „Qur`an Kurs“, „Qur`an Unterricht“ und die arabische Version davon „Dars al-Qur`ān“ (übers. Koranunterricht) verwendet (Sbieka 2021).

Verfasser der Begriff „Korankurs“ diese breite Palette an Inhalten gar nicht abzudecken. Durch die Benennung als GRU kann nach Auffassung des Verfassers auch eine größere Nähe und Parallelität zur Abkürzung IRU hergestellt und somit auch ihre Komplementarität dargestellt werden.

Die Verantwortung der Gemeinden wird hierbei durch das vorangestellte „G“ vor „RU“ zum Ausdruck gebracht. Dadurch können auch Kurse, die außerhalb der Moscheegebäuden stattfindenden, jedoch in deren Verantwortung zu verortenden Unterrichts- und Lernorte ebenso abgedeckt werden, die sowohl bei IRUIM als auch RUM nicht mitbedacht zu sein scheinen.

Weitergedacht, könnte mit dieser vorgeschlagenen Abkürzung GRU auch ein von anderen Religionsgemeinschaften oder Konfessionen verantworteter Religionsunterricht über den muslimisch verantworteten Religionsunterricht abgedeckt werden. Beispielsweise können damit auch der Konfirmations- oder Konfirmandenunterricht in evangelischen, katholischen oder anderen Gemeinden abgedeckt werden. Als nächstes könnte auch mit dem „G“ die in den islamisch-theologischen Standorten der Universitäten für die Gemeindepädagogik als religionspädagogische Disziplin zum Ausdruck gebracht werden. Nach diesem kurzen Exkurs kann der Fokus wieder zurück zum Lehrplan gelenkt werden.

### **1.4.3 Lehrpläne für den GRU**

Historisch wurde oben eine kurze Skizze bereits dargestellt. Daher sollen hier die Forschungen ab Mitte der 90er Jahre näher in den Blick genommen werden.

Mehmet Kırımlı beschäftigte sich in seiner Masterarbeit mit den Problemen der nach Deutschland entsandten Religionsbeauftragten, die bei DITIB tätig waren. Er identifizierte Moscheen mit ihrer „zweiten, vielleicht auch wichtigsten Funktion als Heimstätten der Erziehung und Lehre“ (Kırımlı 1997, 20). Ähnlich beschreibt es auch Sahide Cingöz (Cingöz 2018, 2021). Interessant ist, dass die empirische Studie von Kırımlı belegt, dass alle vierzig befragten Religionsbeauftragten der vierzig Moscheen in zwei Regionen angeben, dass es einen Lehrplan für den GRU gibt und dass sie als Lehrkräfte im GRU tätig sind. Daneben weisen die Interviewten auf vorhandene Probleme hin (vgl. Kırımlı 1997, 14, 65 vgl. auch 62-70).

In der 1998 vorgelegten und 1999 veröffentlichten Dissertation von Hasan Alacacioğlu zum außerschulischen Religionsunterricht wird der Fokus auf verschiedene Aspekte des Unterrichts in den Moscheen gelegt (vgl. Alacacioğlu

1999). In der bis dahin detailliertesten in Deutschland durchgeführten deutschsprachigen empirischen Studie geht der Autor von Interviews mit fünf türkisch-muslimischen Gemeinden inklusive der Föderation der Aleviten in Europa (AABF), aus.<sup>11</sup> Die anderen türkischen Gemeinschaften sind die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB), der Verband Islamischer Kulturzentren e.V. (VIKZ) sowie die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG) und die Gemeinschaft Jamaat an-Nur e.V., wobei die beiden Letztgenannten innerhalb des Islamrats für die Bundesrepublik Deutschland e.V. (IR) organisiert sind.

Er analysiert die Ziele, Lehrpläne, Unterrichtsinhalte, -strukturen und -methoden, sowie die Auswahl und Qualifikation der Lehrenden. Ebenso fließt die Einstellung dieser Religionsgemeinschaften zum schulischen Religionsunterricht sowie ihre Bewertungen zu den türkischen staatlichen Richtlinien in die Analyse ein. Nach separater Darstellung erfolgt ein Vergleich zu diesen Punkten und eine Interpretation der Ergebnisse aus pädagogischer und religionspädagogischer Sicht. Auch wenn diese Untersuchung die detaillierteste Veröffentlichung in Deutschland ausmacht, konstatiert Rauf Ceylan bereits 2014 (164 f.), dass diese Untersuchung nicht mehr aktuell sei. Vor dem Hintergrund, dass ein weiteres Jahrzehnt vergangen ist, kann diese Feststellung von Ceylan unterstrichen werden. Jedoch muss Ceylan darin widersprochen werden, dass diese Studie die erste in diesem Bereich sei. Ceylan berücksichtigt hinsichtlich Korankurse zumindest nicht die Dissertationen aus dem Jahre 1993 von Tosun (vgl. 2006) und teils von Aşıkoğlu (vgl. 1993) sowie auch nicht die Studie von Kırımlı, worin auch eine Positionierung zu den Lehrplänen und zum GRU genommen wird (vgl. Kırımlı 1997).

Mit ihrer Monografie *Eine Wellenlänge zu Gott: der "Verband der Islamischen Kulturzentren* publizierte 2002 Gerdien Jonker eine fundierte Vorstellung des VIKZ. In ihrer Untersuchung werden auch die gemeindepädagogisch relevanten Unterrichtspraktiken und Methoden der Gemeinschaft dargelegt, die bis Ende der 70er Jahre diejenige Organisation war, die dominant Korankurse in Deutschland angeboten hatte und diesbezüglich unter Kritik stand. Darin beschreibt sie die Gemeinschaft auch mit ihrem Bildungssystem im Bereich des GRU (vgl. Jonker 2002, 179–206). Aufgrund der andauernden Kritik an den Schülerheimen ließ VIKZ Ursula

---

<sup>11</sup> Der AABF wurde mittlerweile der Körperschaftsstatus in NRW am 10.12.2020 (Alevitische Gemeinde Deutschland K. d. ö. R. 2020; IslamiQ 2020; Rheinische Post 2020) und in Berlin am 13.12.2022 (Der Tagesspiegel Online 2022) verliehen. Zu den anderen Religionsgemeinschaften gibt es derzeit in NRW keine Anerkennung als Religionsgemeinschaft oder Körperschaft des öffentlichen Rechts.

Boos-Nüning eine Studie dazu anfertigen. Dabei werden die positiven Beiträge für die SuS unterstrichen (VIKZ 2008b, 2008a).

In seiner Monografie *Wenn sich die Moscheen öffnen: Moscheepädagogik in Deutschland; Eine praktische Einführung in den Islam* stellte Ali Özgür Özdil 2002 Konzepte zur Moscheepädagogik vor (Özdil 2002). Hierin fasst er die Schulbuchanalyse von Falaturi et. al. zum Islam zusammen und stellt eine pädagogische Anleitung für Personen, die Moscheeführungen anbieten, vor. In seinem Konzept differenziert er die Moscheegäste und schlägt für die christlichen Besucher, Offiziere, Schulklassen und Lehrergruppen unterschiedliche Konzepte vor und gibt Anleitungen, wie ihre Fragen beantwortet werden können und wie mit eventuellen Störfaktoren umzugehen ist. Eine Moscheepädagogik für die SuS kann jedoch nur indirekt aus manchen Empfehlungen entnommen werden.

1999 veröffentlichte er bereits seine Magisterarbeit *Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland* und präsentierte darin den Diskussionsstand zum IRU (Özdil 1999). In einem Sammelband zum IRU veröffentlichte er 2010 die „Erwartungen muslimischer Schülerinnen und Schüler an den islamischen Religionsunterricht“ (ebd.). In seiner Dissertation *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa* aus dem Jahr 2011 stellt er eine Bestandsaufnahme vor, wie Islamische Theologie in verschiedenen europäischen Ländern und in Deutschland verankert sind (ebd.). Er bettet seine Darstellungen in das System der theologischen Standorte in islamischen Ländern sowie der christlich-jüdischen Theologie in Deutschland ein.

Für den Einsatz in den IGMG-Gemeinden veröffentlichte er 2014 *Alle Kinder sind Muslime: Malik, Maryam und die Theologie des Kindes* (vgl. Özdil 2014), wobei er schon 2007 eine Anleitung für die Koranrezitation *Tadjwīd: Kunst der Koranrezitation* publizierte. Dieses ist mittlerweile seit 2020 als Print und E-Book für Kindle in zweiter Auflage erhältlich (vgl. Özdil 2007, 2020a, 2020b). Vor diesem Buch zur Koranrezitation gab es lediglich *Die Regeln der Qur'ān-Rezitation: = Aḥkām taǧwīdu l-qur'ān al-karīm*, das von 'Abdullāh aṣ-Ṣāmit Frank Bubenheim und Na-deem Elyas 2000 in deutscher Sprache verfasst wurde (Bubenheim und Elyas 2000).

Ebru Tepecik publizierte 2003 ihre Magisterarbeit *Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination*. Jedoch kann die Autorin nicht einmal zwischen der 2001 verbotenen Kaplan-Bewegung und der VIKZ unterscheiden.

Durchweg spricht sie fast ausnahmslos von islamistischen Vereinigungen in Deutschland und reproduziert größtenteils Informationen aus den 70er und 80er Jahren. Sie nennt die DITIB als islamische – staatliche – Institution, die anderen sind nach ihr alle islamistisch, obwohl auch diese nicht vollständig rezipiert werden. Wenn auch die Kritiken gegenüber den Korankursen gut dargestellt werden, werden aktuellere Forschungen kaum berücksichtigt. Auch ist die Autorin der Auffassung, dass die Rezitation des Korans mit dem Erlernen der arabischen Sprache verbunden sei. Aufgrund ihres undifferenzierten Zugangs müssen daher viele Zuschreibungen als fehlerhaft bezeichnet werden, wobei die ICCB von Kaplan bereits auf der ersten Seite in der Einleitung mit VIKZ vermischt wird:

„Vor einer kurzen Zeit, am 12.12.2001, wurde die türkisch-islamistische Organisation Verband Islamischer Kulturzentren e.V. (VIKZ), auch unter dem Namen ‚Kaplan Gruppe‘ bekannt, im Auftrag des Innenministeriums verboten“ (Tepecik 2003, 1; vgl. auch 56, passim).

Zudem hat wohl die Autorin die Umbenennung derselben Kölner Organisation von Islamisches Kulturzentrum e. V. (IKZ) auf Verband Islamischer Kulturzentren e. V. (VIKZ)<sup>12</sup> auch nicht mal bemerkt, so dass sie diese als separate Vereinigungen in eigenen Untertiteln diskutiert (vgl. Tepecik 2003, 49–56). Darüber hinaus werden nur drei als wissenschaftlich markierte Untersuchungen aus den 80er Jahren verwendet, jedoch keine aus den 90er Jahren, die explizit hierzu vorhanden waren wie beispielsweise die deutschsprachige Studie von Alacacioğlu (1999), sowie die türkischsprachigen Studien von Aşıkoğlu (1993) und Tosun (1993), die sie sehr wohl hätte rezipieren können.

Der Diagnose von Tepecik zufolge gäbe es ein Desiderat von „empirische[n] Untersuchungen“. Daher schlägt sie solche vor, worin auch die Interviewmethode eingesetzt werden solle. Gerade die oben erwähnten und von der Autorin nicht rezipierten Studien haben sowohl empirische Studiendesigns verwendet als auch wird die Interviewmethode eingesetzt. Andererseits kann auch eine im Jahr 2003 veröffentlichte Untersuchung von Halit Ev, die auch eine empirische Methode einsetzt, genannt werden. Aufgrund der zeitlichen Nähe könnte diese Studie möglicherweise von der Autorin nicht berücksichtigt worden sein (vgl. Ev 2003) Nichtsdestotrotz muss konstatiert werden, dass die von Tepecik identifizierte Schwierigkeit des Untersuchungsfeldes von anderen Forschenden überwunden werden konnte

---

<sup>12</sup> Der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hätte zum 50. Jubiläum des Gründungsjahres der VIKZ im Jahre 2023 sonst nicht besucht (Steinmeier 2023a, 2023b, 2023c; VIKZ 2023a, 2023a).

und das Desiderat bereits damals in der von ihr genannten Form nicht mehr bestand: „Da jedoch der Zugang zum Untersuchungsfeld, vor allem auch für Nicht-Muslime, äußerst schwierig ist, wird dieses Desiderat, so scheint es, vorerst jedenfalls bestehen bleiben“ (Tepecik 2003, 93).

Trotz der genannten Kritikpunkte kann das Werk von Tepecik für eine kritische Herangehensweise zu Rate gezogen werden, wobei die Zuordnung der einzeln angeführten Belege ebenso kritisch überprüft werden muss. Auch ist kritisch zu sehen, wie eine mit solch grober Vermischung von zwei diametral entgegengesetzten Bewegungen wie die ICCB von Kaplan und der mystisch angelegten VIKZ als Magisterarbeit erstens ohne Korrekturforderungen an der Universität Göttingen mit einer dezidierten und differenzierten islamwissenschaftlichen Tradition und Expertise angenommen, zweitens in dieser Form veröffentlicht<sup>13</sup> werden konnte. Womöglich kann dieses damit erklärt werden, dass diese Arbeit am dortigen Pädagogischen Seminar angefertigt wurde und nicht in der Islamwissenschaft. Die Expertise der Islamwissenschaft ist womöglich nicht einbezogen worden. Nichtsdestotrotz kann und darf diese grobe Fahrlässigkeit keine Entschuldigung für solch sachlich grobe Fehler sein.

In seiner Untersuchung *Türkische Moslems in Deutschland. Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte* widmet (2003) Duran Akbulut den Korankursen zwei Untertitel. Zur Beschreibung der türkischen Muslime in Deutschland geht er auf religiöse Bildungsinstitutionen unter anderem auch auf Korankurse in der Türkei und zum anderen in Deutschland ein. Ausgehend von vorhandenen Untersuchungen beschreibt er die Situation zu Kritiken, Lehrmethoden und Lehrpersonen der Korankurse (vgl. Akbulut 2003, 39–45, 83–92). Der kurzen Rezension von Silke Becker, dass die Arbeit von Akbulut „jedoch nicht im engeren Sinne als wissenschaftlich betrachtet werden“ könne, da sie „vornehmlich auf Beobachtungen und Erfahrungen des Autors“ basiere und daher „die Ergebnisse ‚nicht den Anspruch auf Repräsentativität [erheben], sondern sie bilden den Hintergrund für hypothetische Aussagen, die aus dem Umgang mit der Realität gewonnen‘“ seien, (Becker 2006) muss widersprochen werden. Womöglich ist sein Ergebnis, „dass sie [d.h. die türkisch-islamischen Organisationen] keine extremistischen oder fundamentalistischen Positionen vertreten“ ein Grund für diese Einschätzung, obwohl

---

<sup>13</sup> Nach einer Information von Erol Pürlü, dem langjährigen Generalsekretär und Dialogbeauftragten der VIKZ sei aufgrund solcher Mängel die Einstellung des Vertriebs dieser Publikation nach Veröffentlichung über Rechtswege eingeleitet worden (Pürlü 2024).

die Zitationsweise und Beschreibungen zu den Beobachtungen von Akbulut anderweitig keine Zweifel an der Wissenschaftlichkeit lassen, da die teilnehmende Beobachtung eine anerkannte und vielfach angewandte Methode ist.

Ahmet Çekin untersuchte in seiner im Jahr 2004 vorgelegten Arbeit mit dem Titel *Stellung der Imame. Eine Vergleichende Rollenanalyse der Imame in der Türkei und in Deutschland* die verschiedenen Arbeitsbereiche und Rollen, die ein Imam in Deutschland und in der Türkei bekleidet. Darunter wird auch die Rolle der Imame als Religionslehrer in den Korankursen beschrieben. Jedoch wird keine Stellung dazu genommen, nach welchem Lehrplan sie diesen Unterricht erteilen. Neben ihrer Rolle als Lehrer des GRU unterstreicht er auch ihre Rolle als Organisator dieser Kurse, die „religiöses Wissen vermitteln“ und „wichtige Aufgaben einer Gemeinde und die wichtigste Funktion einer Moschee darstellen“ (Çekin 2004, 188). Dieses gehöre zu „den wichtigen Aufgaben der Imame“ und daher müsse sich der Religionsbeauftragte „um jeden, egal ob Kind oder erwachsen [sic!]“, der „[...] den Wunsch äußert, Koranunterricht zu erhalten oder religiöses Grundwissen zu erlernen, [...] kümmern“ (ebd.). Schließlich hätten sie auch währenddessen Probleme zu lösen.

Den Koranunterricht versteht er dabei als Ergänzung zum schulischen Religionsunterricht „vergleichbar dem Kommunion- oder Konfirmandenunterricht der christlichen Kirchen“ (Çekin 2004, 189). Ergänzend zur Arbeit zu den Imamen von Çekin legte Betül Karakoç zur - meistens nicht im Vordergrund stehenden - Rolle der Imaminnen als Lehrende am Beispiel von den DITIB-Gemeinden sowie der aus Deutschland stammenden Studierenden des Studiengangs der Internationalen islamischen Theologie (UIP) in der Türkei dar (vgl. Karakoç 2020, 2021, 2024). Harry Behr legte 2004 seine Dissertation vor und veröffentlichte sie im Jahr 2005. Er analysiert dabei verschiedene Lehrpläne, die von muslimischen Eltern- und Gemeindeinitiativen erstellt und vorgelegt wurden. Bemerkenswert ist, dass der schulische Unterricht als eine „Ergänzung“ der „häuslichen und gemeindlichen religiösen Erziehung von muslimischen Kindern“ dienen soll (vgl. H. Behr 2005, 265, passim).

Im dritten Religionsrat des türkischen Präsidiums für Religionsangelegenheiten diskutierte Recai Doğan im Jahr 2004 die Situation des in Europa durchgeführten gemeindlichen Religionsunterrichts. In dem 2005 veröffentlichten Beitrag „Avrupa’da Kur’an-ı Kerim ve Dini Bilgiler Kursları: Problem ve Çözüm Önerileri

(Almanya Örneği)“ identifizierte er Probleme der Korankurse und elementaren Religionskurse in Europa und präsentierte Lösungsvorschläge anhand des Beispiels von Deutschland (vgl. Doğan 2005) Im Beitrag wird jedoch keine Stellung zu den Lehrplänen genommen.

In ihrer 2005 vorgelegten und 2006 veröffentlichten Dissertation *Islamischer Religionsunterricht in Europa: Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich* analysiert Irka-Christin Mohr drei Lehrpläne für den IRU aus Deutschland und zwei aus Österreich. Darin konzeptualisiert sie die „*koranische Didaktik* als Variante des Korrelationsprinzips“ (Mohr 2006a, Hervorhebung im Original). Später legte sie zusammen mit Michael Kiefer eine Untersuchung zu europäischen Lehrplänen und Lehrbüchern für den schulischen IRU vor (Mohr und Kiefer 2009). Im Jahr 2007 wurde von einem anderen damals in Deutschland tätigen Imam Mehmet Yilgin die Dissertation *Erwartungen von türkischen Eltern an religiöse Erziehung in Moscheen in Deutschland* vorgelegt. Mithilfe von Interviews eruierte er die Erwartungen der türkischen Eltern. Dabei untersucht er die an den Unterricht in den Gemeinden und damit zusammenhängend an die Lehrkräfte gestellten Erwartungen. Hierbei arbeitet er die Unterschiede zwischen den verschiedenen Generationen heraus (vgl. Yilgin 2007, 97–98). Vorhandene Probleme auf verschiedenen Ebenen werden vom Autor identifiziert und Lösungs- sowie Änderungsvorschläge formuliert (vgl. ebd., 104–7).

Der Erziehungspsychologe und derzeitige Leiter des Essener Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung Hacı Halil Uslucan geht in seiner Expertise *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien* auch auf die Koranschulen ein und identifiziert sie als wichtige Orte der religiösen Werteerziehung (vgl. Uslucan 2008).<sup>14</sup> Zur Erziehung und zum Koran ist darin Folgendes zu lesen:

„Und fokussiert auf die Erziehung lässt sich formulieren: Innerhalb religiöser Symbolsysteme geht es nicht stets um rationales Verstehen, sondern vielfach eher um die Herstellung einer positiven affektiven und spirituellen Basis zum Glauben. Als exemplarisch ließe sich hier im Islam das Rezitieren oder das Zuhören von Koranversen nennen, die von vielen nichtarabischen Muslimen nicht verstanden werden. Denn nichtarabische muslimische Kinder lernen zwar in ihrer religiösen Sozialisation den Koran zu lesen, jedoch erschöpft sich diese Kompetenz beim Lesen und betrifft nicht das Verständnis bzw. auch die Auslegungs- und Deutungsfähigkeiten. Vermittelt wird die Fähigkeit der wörtlichen Wiedergabe; es werden Koranverse auswendig

---

<sup>14</sup> Daneben können weitere Publikationen vom Autor hierzu, besonders seine wissenschaftlichen Begleitstudien zur Ein- und Durchführung des schulischen IRU in Niedersachsen und NRW erwähnt werden (vgl. bspw. für Niedersachsen: Ballasch 2011, 255; Uslucan 2010, 2011; für NRW: Uslucan und Yalcin 2018).

gelernt; die phonetisch korrekte Wiedergabe der Wortfolge bildet das Kriterium“ (Uslucan 2008, 32).

Der derzeit in Osnabrück tätige Religionssoziologe und -pädagoge Rauf Ceylan widmete sich in zahlreichen Beiträgen, Monografien und selbst herausgegebenen Sammelbänden diesem Thema. In seiner 2006 vorgelegten empirischen Untersuchung *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés* zeichnet Ceylan eine Skizze von Moscheegemeinden in Duisburg nach und beschreibt mithilfe der geführten Interviews unterschiedliche lokale Funktionen und Aufgaben der Moscheen. Die Interviews bieten interessante Einblicke in die Arbeit und Entwicklung der Moscheen, worin auch Koranunterricht angeboten wird. Jedoch hinterlässt die soziologische Beschreibung als Teil der ethnischen Kolonie auch negative Eindrücke. Der Autor selbst plädiert daher auch dafür, dass die „ethnische Kolonie [...] deshalb nicht nur unter defizitären Gesichtspunkten diskutiert werden“ dürfe (vgl. Ceylan 2006, 263). Zur lokalen und kommunalen Rolle der Moscheegemeinden resümiert er:

„In Zukunft könnten die religiösen Einrichtungen der Kolonie als wichtige Kooperationspartner der Kommunalpolitik auftreten und professionellere Interventionen leisten. Dafür sind aber die Anerkennung der Moscheen als Körperschaft öffentlichen Rechts, der Ausbau bestehender Potentiale sowie ihre weitere Öffnung und die Ausweitung ihrer sozialen und kommunalpolitischen Partizipation erforderlich. In diesem Kontext könnten beispielsweise Imame in Zukunft in Deutschland theologisch und pädagogisch ausgebildet werden. Deutschsprachige Imame wie Yusuf U., die sowohl die religiöse Betreuung der Gemeinde übernehmen als auch sozialarbeiterisch tätig sind, wären dann keine Seltenheit mehr“ (Ceylan 2006, 266).

Ceylan legte 2008 seine Untersuchung *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen: ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland* vor (2008, passim). Darin wird beansprucht, auch die Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele des gemeindlichen Religionsunterrichts darzulegen. Anhand von lediglich drei Interviews werden auch die Akteure, die den Religionsunterricht in den Moscheen erteilen, d.h. Imame, anhand von drei Typologien beschrieben.

Seine empirische Untersuchung zu Imamen, zum erteilten Unterricht in den Moscheen, dem schulischen Unterricht und ihren Inhalten wurde vom Frankfurter Religionssoziologen und -pädagogen Johannes Twardella kritisch rezensiert. Jedoch findet Johannes Twardella, dass

„[d]as Buch als erste Einführung in die Thematik zu empfehlen [ist]. Wer aber Genaueres erfahren will – z.B. wie man sich den Koranunterricht in den Moscheen konkret vorstellen muss, welche Habitusformationen jene Imame verkörpern, die Ceylan typologisch zu bestimmen versucht hat, und wie die Wirklichkeit des islamischen

Religionsunterrichts beschaffen ist, in den so große Hoffnungen gesetzt werden – wird eher enttäuscht“ (Twardella 2010, 5).

Irene Schneider und Katrin Strunk werten diese Untersuchung von Ceylan nicht als eine empirische Studie, wobei die „Inhalte der Korankurse“ lediglich „auf einer Seite ohne Angabe, woher diese Inhalte“ seien und davon ausgehend die „Rolle der Imame“ diskutiert würden. Ihr Urteil lautet daher: „[e]r behandelt die Inhalte der Korankurse auf einer Seite ohne Angabe, woher diese Inhalte stimmen [sic!], und diskutiert die Rolle der Imame. Eine empirische Untersuchung ist dies nicht“ (Schneider und Strunk 2010, 56).

Im Beitrag Ceylans „Außerschulischer Religionsunterricht – am Beispiel türkischer Moscheen in Deutschland“ (Ceylan 2009) lautet die Feststellung Ceylans bezüglich der Lehrpläne in den Moscheegemeinden: „Es liegt kein schriftlicher Lehrplan vor“ (Ceylan 2009, 252). Im selben Sammelband widmete sich Hasan Alacacioğlu mit dem Artikel „Korankurse und außerschulische religiöse Erziehung in der Türkei“ auch diesem Thema. Hier kann die deutschsprachig damals aktuelle Situationsbeschreibung in der Türkei rezipiert werden (Alacacioğlu 2009).

Ceylans *Die Prediger des Islam: Imame - wer sie sind und was sie wirklich wollen* (Ceylan 2010) wurde 2010 veröffentlicht und sowohl im selben Jahr in der Reihe der Bundeszentrale für politische Bildung als Lizenzausgabe unter demselben Titel, als auch 2021 mit dem Titel *Imame in Deutschland* aktualisiert und neu überarbeitet wieder von der Bundeszentrale herausgegeben (vgl. Ceylan 2021). Die verschiedenen Rollen und Funktionen der Imame sowie die Diskussionen um ihre soziale und religiöse Stellung – auch als Lehrende in den Gemeinden – werden darin dargestellt, Forderungen gestellt und Vorschläge unterbreitet. In ihrer Rezension zum Buch von Rauf Ceylan (2010) über die Imame lautet das Urteil von der in Gießen promovierten Theresa Beilschmidt zu Ceylans Vorschlägen wie folgt:

„Dennoch beinhalten seine kurzfristigen und mittelfristigen Lösungen, nämlich die Imame fortzubilden und islamische Lehrstühle in Deutschland einzurichten, angesichts der derzeitigen Veränderungen in diesem Bereich keine wirklich neuen Vorschläge. Dies liegt aber natürlich auch daran, dass in letzter Zeit besonders viel besonders schnell passiert ist [...]. [...] Nichtsdestoweniger bleibt das Buch ein wichtiger Beitrag zur Integrations- und Islamdebatte, da es das Augenmerk auf eine Thematik lenkt, die bis jetzt oft übersehen oder ignoriert wurde“ (Beilschmidt 2011, 3–4).

In seiner empirisch angelegten Dissertation *Cultural Time Lag: Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*, die Ceylan 2014 publizierte, lassen sich die Interviewten zu verschiedenen Punkten wie Imame, Koranunterricht etc. ein (vgl. Ceylan 2014). Bemerkenswert hinsichtlich

der Lehrpläne des GRU ist, dass Ceylan bei seiner Studie für Niedersachsen wiederum davon spricht, dass es keine im Einsatz befindlichen Lehrpläne für die 160 Moscheen in Niedersachsen gäbe (2014, 353 ff. und passim). Dabei bildet die Untersuchung einerseits Gemeinden der Schura-Niedersachsen, worin auch die IGMG organisiert ist, und andererseits die Gemeinden der DITIB ab. Als Quelle des GRU in den Gemeinden der IGMG nutzt er nur den 1. Band des Lehrwerks „Temel Bilgiler 1“, wobei die anderen Bände 2 und 3 desselben Lehrwerks unerwähnt bleiben (IGMG 2010d). Den vorhandenen Lehrplan, der auch als Grundlage dieser Lehrwerksreihe diente und bereits 2010 veröffentlicht (IGMG 2010e) wurde, sieht der Autor als inexistent.<sup>15</sup> Das ist bemerkenswert, weil die IGMG-Gemeinden ein wichtiger Teil der Schura in Niedersachsen sind und auch manche unter den Interviewpartnern diese Gemeinden vertreten müssten.

Genauso verhält es sich mit einem Ceylan bereits 2012 überlassenen, damals noch unveröffentlichten und in Erprobungsphase befindlichen Lehrplan der DITIB die 2013 veröffentlicht wurde (vgl. Ceylan 2014, 355). Lange vor Veröffentlichung seiner Dissertation befand sich dieser im Einsatz in den Gemeinden – daher vermutlich auch in den Gemeinden der DITIB in Niedersachsen (DITIB 2013). Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seiner Dissertation im Jahr 2014 lagen also zumindest beide Lehrpläne von IGMG und DITIB vor, die der Autor nicht berücksichtigt. Die Nichtberücksichtigung der Lehrpläne könnte einerseits auf eine nicht sorgfältige Recherche zurückgeführt werden. Andererseits könnte kein anderweitiger Hinweis vonseiten der Interviewten erfolgt sein. Jedoch hätte der Autor zumindest aufgrund des ihm vor Veröffentlichung zur Verfügung gestellten Lehrplans von DITIB weiter recherchieren können, ob dieser bereits Anwendung findet oder nicht. Der Autor hätte auch bei genauem Hinsehen den Entwicklungsprozess in Hamburg in den DITIB-Gemeinden nachvollziehen können, wenn er den Beitrag vom Beirat des DITIB-Landesverbandes Hamburg und dem damaligen Religionsattaché im Jahre 2013 für die Entwicklung des Curriculums berücksichtigt hätte (Ö. Yılmaz 2013).

Gerade hier wird kritisch die Schwierigkeit der Anwendung des Lehrplans der Diyanet aus dem Jahr 1997 rezipiert, wobei auch Yılmaz das Fehlen eines aktuellen

---

<sup>15</sup> Die Existenz dieses Lehrplans wurde öffentlichkeitswirksam auf der Homepage der IGMG zweisprachig im Rahmen eines Berichts zu einem abgehaltenen Workshop veröffentlicht und war jedem Interessierten zugänglich. (IGMG 2010a, 2010e, 2010c, 2010b; Vgl. hier auch die mir vorliegenden späteren Auflagen: IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş e.V. 2019, 2020a, 2020b).

und einheitlich anzuwendenden Lehrplans von Diyanet für im Ausland tätige Imame bemängelt. Dieses wirke sich auch negativ auf die Erfolgssituation der Religionsbeauftragten aus. Aus Sicht der SuS kritisiert Yılmaz, dass die Lehrpläne die Bedarfe der SuS nicht berücksichtigten, obwohl das Curriculum der DITIB (2013) gerade auch diesen Anspruch hat. Zudem würden die mit klassischen Methoden vermittelten Inhalte als primitiv wahrgenommen und ihrerseits nicht ernst genommen. Daher sei ein „Hamburger Modell“ zum GRU entwickelt und angewendet worden. Obwohl auch einige Feststellungen von Yılmaz hinsichtlich des IRU unzutreffend sind, formuliert er Forderungen zum GRU aus der praktischen Binnenperspektive. Yılmaz fordert beispielsweise, dass zweisprachige Lehrpläne erarbeitet werden (Ö. Yılmaz 2013).

Dass in den Medien oder in der Öffentlichkeit des Öfteren pauschalisiert und daher formuliert wird, dass in den Moscheegemeinden keine Lehrpläne vorhanden seien, ist nicht so verwunderlich. Es verwundert aber, wenn in wissenschaftlichen Untersuchungen diese rekurriert werden. Besonders, wenn in denselben Untersuchungen Lehrpläne eingesetzt und bewertet werden (Ceylan 2014, bspw. 180 ff., 347 ff.) und der Autor Folgendes schreibt:

„Die Aufarbeitung der historischen, islamisch-theologischen Literatur sowie die Auswertungen des aktuellen Forschungsstandes in Deutschland haben gezeigt, dass in den Lehrplänen eine hohe Kontinuität festzustellen ist. Die Darstellungen der Inhalte der Moscheekatechese offenbaren die hohe historische Persistenz der Elementarisierung als didaktische Reduktion islamischer Lehr- und Lerninhalte. Bereits in der frühislamischen Zeit galt das Memorieren des Koran sowie seine Rezitation als die zentrale Grundlage religiöser Bildung. Das Medium ‚Koran‘ – als Verbaloffenbarung, als Mitteilung und Kommunikation des Schöpfers mit dem Menschen – wird seitdem als Gottesbeziehung verstanden“ (Ceylan 2014, 217).

Wie nach diesem Zitat „eine hohe Kontinuität“ für die ausgewerteten Lehrpläne „in den Auswertungen des aktuellen Forschungsstandes“ festgestellt sein soll, obwohl diesbezüglich an anderen Stellen die Inexistenz von Lehrplänen konstatiert wird, bleibt der Autor den Rezipienten seiner Dissertation schuldig (Ceylan 2014, 353).

Jedoch wird unter dem Untertitel „(Fehlende) Lehrpläne und ineffiziente Reformversuche durch Verschulung der Moscheekatechese“ dann Folgendes formuliert:

„Im theoretischen Teil wurde auf der Basis früherer Untersuchungen dargestellt, dass für die Moschee kein einheitlicher Lehrplan existiert. Nur die wenigsten Moscheegemeinden, wie die VIKZ, können einen durchdachten, stufenweise aufbauenden Lehrplan vorlegen“ (ebd. 2014, 353).

Was für einen Lehrplan die VIKZ einsetzt, ist weder an dieser, noch anderer Stelle der Untersuchung genannt. Außer einer Übersetzung eines katechetischen Buches von einer Person aus dem Kreis des VIKZ ist auch kein anderes Werk von

VIKZ im Literaturverzeichnis vorzufinden. Wie dann die Einschätzung des Autors, dass dieser nicht näher bezeichnete Lehrplan durchdacht und stufenweise aufbauend sei, wird nicht dargelegt und bleibt nicht nachvollziehbar. Unmittelbar nach dieser Feststellung folgt dann eine relativierte Aussage, dass „[d]ieser systematische, ortho-praktisch orientierte Lehrplan“ der VIKZ für das eigene „Kader“, die später Aufgaben in der Gemeinde übernehmen werden würde, sei. „Für die anderen Schüler und Schülerinnen“ beschränke sich nach Ceylan jedoch der „Unterricht auf Inhalte, die auch in anderen Gemeinden anzutreffen“ sei, die ebenso nicht näher dargelegt werden.

Der Übergang von der VIKZ auf die anderen Gemeinden wird dann mit einer allgemeinen Aussage zugespitzt und eine Gemeinsamkeit festgestellt, ohne dass für die zur VIKZ getätigten Aussagen mit Belegen und Quellen untermauert werden. Somit bleiben sie für andere nicht überprüfbar:

„Ob mit oder ohne Lehrplan, für alle Gemeinden sind die Glaubenspraxis und die Gemeindegebundenheit das Ziel der Moscheekatechese. Vor diesem Hintergrund stehen das Erlernen der arabischen Buchstaben, die Rezitation des Korantextes, das Memorieren kleinerer süren und Bittgebete sowie das Aneignen der islamischen Glaubensgrundsätze und der Rituale im Mittelpunkt“ (ebd. 2014, 353).

Dem folgt ein allgemeiner Befund zum Lehrplan in den Moscheegemeinden:

„Das Fehlen eines (einheitlichen) Lehrplans im Sinne eines (religions-)pädagogischen Konzeptes, um Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu explizieren und den Lernprozess nach Entwicklungsstufen zu gestalten sowie das Qualifikationsergebnis [sic!] konkret zu formulieren, bringt enorme Schwierigkeiten mit sich“ (ebd. 2014, 353).

Der oben kurz dargelegte Punkt zum Lehrplan soll hier detailliert werden. Dem Autor lag ein unveröffentlichter Lehrplan, der „im Rahmen der Meinungsumfrage an ausgewählte Imame gesandt wurde“ und von einem interviewten Experten zur Verfügung gestellt wurde, vor. Dieser wird wie folgt zitiert: „Ali Dere (Hrsg.), Kur’an-I [sic!] Kerim ve Dini Bilgiler Kursu Öğretim Programı, Diyanet İsleri Türk İslam Birliği (DITIB), Köln 2012 (unveröffentlichtes Dokument)“ (2014, 355 ff.). Ceylan beschreibt auch kurz diesen Lehrplan mit seinem Aufbau, den zentralen Lernfeldern (im Folgenden: LF; türk. *öğrenme alanı*), Zielgruppen samt Altersgruppen und der Lernziele. Der Kern seiner Einschätzung zum Curriculum der DITIB lautet:

„Allerdings bildet das 188-seitige Dokument ein anderes Extrem zu der skizzierten Situation in der Moscheekatechese, weil der akribisch erarbeitete Lehrplan nicht die strukturellen, finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen der Moscheegemeinden berücksichtigt“ (Ceylan 2014, 356).

Nach dem Urteil Ceylans sei der Lehrplan zwar „akribisch“ erarbeitet, jedoch würde er ein anderes Extrem zur vom Autor „skizzierten Situation in der Moscheekatechese“ bilden. Demnach seien „die strukturellen, finanziellen und personellen“ sowie zeitlichen Ressourcen der Moscheegemeinden nicht berücksichtigt. Daher zählt er seine wichtigsten Kritikpunkte dazu auf, dass ihm zufolge der Lehrplan der DITIB nicht von „einer Arbeitsgruppe oder auf der Grundlage der Erfahrungen der Imame, sondern von der Zentrale konzipiert“ sei. Die Imame seien aufgefordert worden, „lediglich ihre Meinung zu diesem Curriculum“ an die Zentrale mitzuteilen. Die vorgegebene Grundstruktur sowie das Fehlen der Kommunikation „mit den zentralen Akteuren“ während des Prozesses „der Generierung des Lehrplans“ wird von Ceylan bemängelt, obwohl in den eigens beschriebenen Zeilen genau diese Forderung an die Interviewten gestellt worden sei. Die vorgesehenen „Inhalte und zeitlichen Angaben des Lehrplans“ würden „nicht die personellen und strukturellen Voraussetzungen der Moscheen insgesamt sowie das Gefälle zwischen den Hinterhofmoscheen und den repräsentativen Moscheen [...], die über ganz andere Möglichkeiten verfügen“ berücksichtigen. Darüber hinaus finde der Kurs „nur in türkischer Sprache statt.“ Zwar hebt Ceylan die Pflege der „Muttersprache – die sonst in Bildungsinstitutionen kaum gefördert“ würde, hervor, merkt jedoch zurecht auch an, dass sich die SuS „theologisch nicht in deutscher Sprache artikulieren“ könnten.

Auf der anderen Seite ist einer 2010 veröffentlichten Untersuchung „Islamische Erziehung an deutschen Moscheen eine Bestandsaufnahme der Forschung“ von Irene Schneider und Katrin Strunk zu entnehmen, dass in einer später in Diskussion geratenen Göttinger arabisch- und deutschsprachigen Gemeinde eine Lehrwerksreihe des Granada Verlages in Paris<sup>16</sup> eingesetzt und auch deutschsprachig

---

<sup>16</sup> Von den Autorinnen wird die Lehrwerksreihe jedoch nicht mit dem Namen offen artikuliert. Es müsste sich jedoch um *at-Tarbiyyat al-Islāmiyya* handeln, die auch in nordrhein-westfälischen Moscheegemeinden des ZMD und des ZRMD eingesetzt werden. Die vom Verfasser kontaktierten Gemeinden in NRW setzten diese Reihe ein und es wird daher auch vermutet, dass diese Reihe in anderen arabischsprachigen Gemeinden außerhalb von NRW als Lehrwerk verwendet wird (vgl. bspw. Schneider und Strunk 2010). Zur Lehrwerksreihe gibt es ein vorbereitendes Band (*tamhīdī*), sowie sechs Bände (1–6) und ein Lehrerhandbuch (*dalīl al-mu`allim*), die ab 2009 veröffentlicht wurden und mittlerweile in mehrfacher Auflage und in französischer Sprachversion *Éducation islamique* in 6 Bänden mit einem zusätzlichen Vorbereitungsband (*niveau préparatoire*), vorliegt. (IESCO und Centre international de formation pédagogique 2017; Vgl. die mir vorliegenden Auflagen, die von der IESCO der OIC herausgegeben wurden Markaz ad-Duwalī li t-Takwīn at-Tarbawīyy 2009, 2011, 2017b, 2017a, 2017c, 2017d, 2019b, 2019a) Mit Stand Januar 2025 konnte von Nouredine Bousbia, dem für Deutschland Verantwortlichen des Verlags, ermittelt werden, dass die „Granada Foundation for Publishing and Educational Services“ in diesem Jahr eine neue Reihe islamischer Bildungsmaterialien unter dem Namen „Sabilna“ [sic!] in arabischer Sprache herausgegeben“ habe und derzeit an

unterrichtet wird (vgl. Schneider und Strunk 2010, 62, 69). Allerdings wird auch hierzu kein Wort von Ceylan verloren, obwohl diese Gemeinde zum Zeitpunkt der Untersuchung Mitglied des Landesverbandes Schura-Niedersachsen war (vgl. Schünemann 2013). Daher ist es auch verwunderlich, dass keine interviewte Person diese arabischsprachige Lehrwerksreihe thematisiert oder der Autor nicht durch eigene Recherchen darauf gestoßen ist und die Interviewten kritisch darauf anspricht. Nun könnte spekuliert werden, ob die interviewten Personen keine Kenntnis davon hatten, jedoch beschreibt Ceylan, dass ein Vertrauensverhältnis bestand und daher „mehr als die Hälfte“ sogar auf die Anonymisierung verzichtet hätten (vgl. Ceylan 2014, 241). Umso fraglich erscheint dann, warum dieses Thema mit keinem Wort Erwähnung findet. Die Unkenntnis der Interviewten entbindet Ceylan sicherlich nicht von der Recherche.

In seinem Beitrag „Raus aus den Koranschulen‘. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte“ unterbreitet Ceylan 2015 aus seiner Dissertation schöpfend Vorschläge für den Moscheeunterricht. Er plädiert unter anderem dafür, dass der GRU nicht als Alternative zum schulischen IRU gesehen werden soll. Auch konstatiert er, dass die Lehrpläne des schulischen IRU nicht genug in die Gemeinden hinein kommuniziert würden. Andererseits prognostiziert er nach der „Theorie der kulturellen Phasenverschiebung“, dass manche von den christlichen Kirchen durchlebten Erfahrungen – wie bereits in seiner Dissertation (2014) als *Cultural Time Lag* beschrieben – zeitverschoben auch von den muslimischen Gemeinden erlebt werden würden (vgl. Ceylan 2015, 180 ff.). Betül Karakoç kritisiert Ceylans Arbeiten zurecht, da diese einen religionspädagogischen Fokus suggerierten, jedoch entweder integrationspolitisch oder soziologisch motiviert seien oder solche Fragestellungen beinhalten (vgl. Karakoç 2024, 67, 564).

Die 2006 gegründete Deutsche Islamkonferenz (DIK) formulierte nach einer Vorlage aus dem Jahr 2009:

„Es besteht Übereinstimmung, dass Forschungs- und Lehrangebote zur islamischen Theologie im staatlichen Hochschulsystem eingerichtet und entsprechende Rahmenbedingungen möglichst zeitnah geschaffen werden sollten. Eine akademische Verankerung islamischer Theologie wird nicht nur mit Blick auf die Ausbildung von

---

der Veröffentlichung der englischen, italienischen und deutschen Version der „Sabilna“-Reihe“ arbeite und „Ende August 2025“ die Fertigstellung geplant sei. (Bousbai 2025) Ob eine deutschsprachige Übersetzung geplant ist, konnte auf der Verlagsseite <https://granadaeditions.com/> nicht ermittelt werden (vgl. die mir vorliegenden Auflagen, die von der ISESCO der OIC herausgegeben wurden, Markaz ad-Duwalī li t-Takwīn at-Tarbawīyy 2009, 2011, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2019a, 2019b). Dieser Punkt wird weiter unten nochmal aufgegriffen.

Lehrpersonal für einen islamischen Religionsunterricht für notwendig erachtet, sondern auch zur Ausbildung religiösen Personals und vor allem auch wegen der integrativen Wirkung einer in der Mitte der deutschen Gesellschaft verorteten islamischen Theologie, die angemessene Antworten auf Fragen des muslimischen Lebens in der Diaspora geben sowie sich am Diskurs über allgemeine gesellschaftspolitische Fragen beteiligen kann“ (Bundesministerium des Innern und Deutsche Islam Konferenz 2009; Vgl. auch ähnlich Gorzewski 2015, 197).

Dem folgte Anfang 2010 der Wissenschaftsrat, worin in den Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen Folgendes festgestellt wird:

„Das Ausbildungsangebot in Islamischen Studien bzw. Islamischer Religionslehre zielt darauf, (1) zukünftige Religionspädagogen und -pädagoginnen auf den Religionsunterricht vorzubereiten, den Bedarf an (2) islamischen Religionsgelehrten im Kontext der Moscheegemeinden zu decken, (3) qualifizierte Kräfte in der Sozialarbeit sowie (4) islamische Theologen und Theologinnen in der universitären Lehre und Forschung [...] auszubilden“ (Wissenschaftsrat 2010a, 82).

Hier ist schon erkennbar, dass auch der Bereich der Moscheegemeinden zu fokussieren ist. Daher wird vom Wissenschaftsrat empfohlen, dass die Islamisch-Theologischen Standorte „praktische Theologie“ und „Religionspädagogik“ neben den klassischen Fächern anbieten und daher diese zum Fächerkanon gehören sollten (vgl. Wissenschaftsrat 2010a, 85).<sup>17</sup>

Hasibe Yölek-Cantay geht in ihrer Masterarbeit *Islamische Bildung im säkularen Staat. Religionskenntnisse als Basis erfolgreicher Integration* auch auf die Erziehung der Kinder ein, fokussiert jedoch Kindergärten. Bei ihren Interviews mit den Jugendlichen fragt die Autorin auch, ob sie die Inhalte des Korans verstehen. Gegenüber den überwiegend positiven Antworten von arabischsprachigen Interviewten haben ihre nichtarabischsprechenden Samples dieses negativ beantwortet. Daher kennen die Kinder die „Inhalte ihrer Gebete nicht“ und deshalb sieht die Autorin einerseits die Eltern in der Pflicht, sich „religiös zu bilden und religiöse Erziehung zu leisten“ und andererseits die Koranschulen gefordert, die „dafür notwendige Unterstützung zu gewährleisten.“ Die begründet „große Bedeutung“ der Koranschulen in diesem Bereich, könne ihr nach „durch die religiöse Bildung an den öffentlichen Schulen, d.h. im Rahmen des IRU nicht geleistet werden“ (Yölek-Cantay 2010, 44).

2011 legte Aysun Yaşar ihre Dissertation *Die DITIB zwischen der Türkei und Deutschland. Untersuchungen zur Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Re-*

---

<sup>17</sup> Siehe für die Rezeption der Empfehlungen (forege 2010; Franke 2010; Heckel 2010; Indenhuck u. a. 2011; Lange 2014; Schmisckke 2018; Wissenschaftsrat 2010c, 2010b).

ligion e.V. vor und veröffentlichte sie 2012. Neben den von der Autorin beschriebenen Politiken der DITIB sowie der Beziehung mit dem Präsidium für Religionsangelegenheiten (Diyanet) beschreibt die Autorin den Bundesverband, die Landesverbände und lokalen Gemeinden mit ihren Aufgaben und Strukturen. Ihre qualitativ-empirische Arbeit, worin sie lokal verantwortliche Moscheevorstände interviewt, geben eine Momentaufnahme ihrer Lebenswirklichkeit und Erwartungen wieder. Der Arbeit ist zu entnehmen, dass sich die Moscheegemeinden sowohl für den GRU als auch den IRU verantwortlich fühlen und dem Staat ihre Kooperation für den schulischen IRU anbieten (vgl. Yaşar 2012).

In seinem Beitrag „Bedeutung von Koran- und sunna-Kenntnissen in der Imamausbildung“ beschreibt Yaşar Sarıkaya die Funktionen des Imams und unterstreicht, dass sie auch den GRU in den Moscheen verantworten. Ausgehend vom aufgezählten Aufgabenkatalog leitet er dann Bereiche und Kompetenzen für die Ausbildung von Imamen ab (vgl. Y. Sarıkaya 2010). 2013 legte er in seinem Artikel „Mehrsprachigkeit und Moschee“ die Funktion der Moschee unter anderem als Ort des Unterrichts dar. Er beschreibt die unterschiedlichen Unterrichtssprachen und stellt fest, dass in den Moscheen „in der Regel zwei Sprachen gepflegt“ würden: „Arabisch und die Muttersprache“. Die Moschee diene seinen Ausführungen zufolge auch der Sozialisation von den SuS. Er konstatiert, dass die deutsche Sprache sowohl für den GRU als auch für die Predigten<sup>18</sup> an Bedeutung zunehmen werden würden (vgl. Y. Sarıkaya 2013).

Mehmet Hilmi Tuna legte 2014 seine Magisterarbeit *„Islam ist nach der Schule...“*. *Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis* für den IRU in Österreich vor (Tuna 2014, 2016). Dabei eruiert er auch den Besuch des Moscheeunterrichts seitens der SuS. In seiner 2019 veröffentlichten

---

<sup>18</sup> In diesem Sinne kann die Veröffentlichung der Freitagspredigten auf der Webseite von DITIB seit 2007 zur Herstellung der Transparenz im Zuge des Moscheebaus in Köln verstanden werden (vgl. Archiv auf der Webseite der DITIB unter Rubrik Freitagspredigten). Auf der Webseite der IGMG sind seit dem 13.02.2003 Freitagspredigten online abrufbar (IGMG 2003). Bei VIKZ sind sie verfügbar seit dem 14.02.2022 (vgl. VIKZ 2022 sowie das Archiv, 2024). Das Portal IslamiQ stellt seit dem 27.09.2013 eine kurze wöchentliche inhaltlich zusammenfassende Übersicht der Freitagspredigten von DITIB, IGMG und VIKZ zur Verfügung (vgl. IslamiQ 2013). Der ZMD veröffentlicht sporadisch Freitagspredigten, besonders wenn es um die Interkulturelle Woche oder die Woche gegen Rassismus geht (ZMD 2019). Aufgrund der dezentralen Struktur können Freitagspredigten auf den Webseiten von einzelnen angeschlossenen Moscheegemeinden gefunden werden (vgl. bspw. Ibrahim 2009; Krausen 2009). Der Aufruf des ZMD zu deutschsprachigen Freitagspredigten seit 2001 kann eingesehen werden. (ZMD 2002) Für einen detaillierten Überblick zu Freitagspredigten in der Türkei siehe (Prätor 1985) und einen aktuellen Einblick in Deutschland siehe (Aslan 2025).

ten Dissertation zu den Lehrkräften des IRU in Österreich *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung* ist seine folgende These für den Fokus dieser Arbeit von Bedeutung:

„Eltern, Moscheen und auch manche IRL [Islamische Religionslehrkräfte] verstehen den IRU als reine Glaubensvermittlung, die eben in der Schule stattfindet. Er wird so mit der Glaubensvermittlung in der Moschee gleichgesetzt und tritt damit in direkte Konkurrenz zum Moscheeunterricht, der auf eine bis in die Anfänge des Islams zurückzuführende Tradition blickt und somit hohe Autorität genießt. Hier ist besonders virulent, dass den IRL ein Berufskonzept bzw. Professionskonzept im Sinne eines Alleinstellungsmerkmals und einer Abgrenzung von Moscheeberufen fehlt“ (Tuna 2019, 252).

Tuna beschreibt eine Konkurrenzsituation, die aufgrund von Interpretationsunterschieden entsteht und die zum Abmelden vom IRU führt, obwohl beide Unterrichtsformen in der Moschee als auch in der Schule gebunden an die in Österreich anerkannte Religionsgemeinschaft IGGÖ agieren:

„Diese Konkurrenzsituation in Kombination mit den unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten von Koran und Sunna führt zu einer ausgeprägten Rivalität. Das heißt: IRL [d.h. islamischen ReligionslehrerInnen], die der Lehre der Moschee widersprechen oder im Unterricht andere Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen, werden von den Moscheegemeinden offen herausgefordert und es werden Zweifel an ihrer religiösen Kompetenz und Autorität angemeldet. Dann wird den SchülerInnen empfohlen, sich vom IRU abzumelden, was mitunter auch mit Diffamierungen der IRL einhergeht. Diese Vorgehensweise der Moscheegemeinden ist insofern befremdlich, als die IRL ihre Lehrbefugnis ja von der IGGÖ, also der höchsten religiösen Instanz der MuslimInnen in Österreich, erhalten und die Moscheen offiziell ebenfalls an die IGGÖ gebunden und auf sie angewiesen sind“ (Tuna 2019, ebd.).

Der Autor deutet dieses so, dass die Eltern unrealistische Erwartungen vom IRU hegen und dabei den Kontext des IRU in der Schule nicht berücksichtigen. Die Eltern und Moscheegemeinden würden den schulischen IRU „vor allem unter dem Aspekt des Moscheeunterrichts [betrachten]“. Er schlägt daher vor, die Kommunikation untereinander zu verbessern. Nach ihm könnte es fruchtbar für die Lehrkräfte und den IRU sein, wenn „ReligionspädagogInnen, Moscheegeistliche und Laien“ nach dem Vorbild der Würzburger Synode der deutschen Bistümer im Jahr 1974 zusammenkommen. Somit könne zwischen „Gemeindekatechese“ und dem „Religionsunterricht“ unterschieden werden (vgl. Tuna 2019, 280). Interessant ist es, dass dieser Vorschlag einer der Würzburger Synode ähnlichen Kommunikations- und Entscheidungsplattform bereits 2014 auch von Ceylan in seiner Dissertation unterbreitet wird, jedoch vom Autor nicht rezipiert wurde (vgl. Ceylan 2014, 102 ff., 232 ff., insbes. 438 f.).

Yakup Çoştu und Mehmet Akif Ceyhan sprechen in ihrem im Jahr 2015 veröffentlichten Beitrag „DİTİB'in Din Eğitimi Faaliyetleri Üzerine Bir Değerlendirme“ (Eine

Bewertung der Religionserziehung der DITIB) von einem vorhandenen Lehrplan der DITIB, gehen jedoch nicht auf Einzelheiten ein (vgl. Çoştu und Ceyhan 2015, 47). Vermutlich kann diese Einsicht auf die Tätigkeit von Ceyhan in der Zentralmoschee der DITIB in Köln zurückgeführt werden.

Theresa Beilschmidt legte 2015 ihre Dissertation *Gelebter Islam: eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland* vor. Ihre Ergebnisse fasste sie auch in dem von ihr 2016 veröffentlichten Artikel "Volksmoschee? Religiöser Alltag in DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland" zusammen. Die Ergebnisse ihrer empirischen Studie beruhen auf ihren Interviews sowie den teilnehmenden Beobachtungen in den „Korankursen, Feierlichkeiten, Gebeten etc.“ in drei hessischen Moscheegemeinden. 2017 folgte ein Beitrag zu „Frauen in Moscheegemeinden als Motoren religiöser Veränderung“. Darin werden die Moscheegemeinden als Orte nicht nur für die religiöse Unterweisung der Männer beschrieben, sondern auch als Unterrichts- und Sozialisationsraum eine wichtige Funktion für Frauen einnehmen und daher als "Vergesellschaftungsinstanzen" zu sehen sind (vgl. Beilschmidt 2015, 2016, 2017). Der Autorin nach bildet der GRU in den Moscheen sogar „deshalb Räume für die Ermächtigung und Selbstermächtigung der Frauen als relativ autonome religiöse Subjekte“, denn sie bieten ihnen die „Möglichkeiten zum Selbststudium und gleichzeitig einen Weg, zur religiösen Autorität innerhalb ihrer Familie oder der Frauengruppe zu werden“ (Beilschmidt 2017, 299).

Aus dem Jahr 2015 stammt das Werk *Die Türkisch-Islamische Union im Wandel* von Andreas Gorzewski (Gorzewski 2015). Der Autor beschäftigt sich mit der Arbeit der Moscheegemeinden, der Rolle der DITIB als religiöser, zivilgesellschaftlicher und politischer Akteur. Dabei geht er auch auf den Auftrag der türkischen Religionsbehörde ein. Er versucht nachzuzeichnen, wie sich das vielfältige Beziehungsgeflecht im Spannungsfeld der deutschen und türkischen Interessen verändert. Im Abschnitt zum schulischen Religionsunterricht und der universitären Ausbildung stellt Gorzewski folgendes fest:

„Zwar bieten die DITIB-Ortsvereine einen eigenen Koran- und Islam-Unterricht an, an dem allerdings nur ein Bruchteil der Kinder im Einzugsbereich einer Moschee teilnimmt. Außerdem ist dieser Moschee-Unterricht, den meist der zuständige Imam auf Türkisch erteilt, inhaltlich, sprachlich und von seinem Bezug zur Lebenssituation der Kinder völlig anders geartet als der deutschsprachige Religionsunterricht an Schulen. Für die Moscheen ist das Schulfach deshalb auch kein Ersatz, sondern eine Ergänzung zum religiösen Angebot der Vereine“ (Gorzewski 2015, 187).

Gorzewski verweist einerseits auf die Gründung der DITIB-Akademie, die sich auf der einen Seite in der extrauniversitären Unterstützung der Studierenden an den

Islamisch-Theologischen Standorten engagiert. Auf der anderen Seite wird die Bemühung der DITIB beschrieben, das „internationale Theologiestudien-Programm (Uluslararası İlahiyat Programı [UIP])“ des Diyanet<sup>19</sup> zu etablieren. Ziel sei es, dadurch den „wachsenden Bedarf der Türkeistämmigen im Ausland nach religiösen Diensten und religiöser Unterweisung zu decken“. Mithilfe dieses UIP-Programms sollen in Europa und weltweit „aufgewachsene Schulabsolventen an türkischen Theologiefakultäten studieren“ um schließlich „mit ihrem Wissen in die europäischen Länder zurückkehren“ (Gorzewski 2015, 206). Auch verweist der Autor auf Untersuchungen zum GRU und zu den Imamen, die diesen Unterricht erteilen. Dabei ist es ihm wichtig, beispielsweise zu betonen, dass auch eine „respektvollere Vermittlung anderer Religionen in den Moscheekursen“ angemahnt wird (vgl. Gorzewski 2015, 289). Eine Rezeption des bereits 2013 veröffentlichten Curriculums der DITIB ist nicht vorzufinden.

Özcan Çelik publizierte 2017 seine Dissertation aus dem Jahr 2015 mit dem Titel *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland. Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat*. Hierin wird der Versuch unternommen, die Rahmenbedingungen für den schulischen IRU als auch GRU zu eruieren. Dabei geht der Autor auf Basis von Interviews mit Eltern und SuS, sowie Experten und Vertretern der lokalen Moscheegemeinden auf ihre Erwartungen sowohl zum schulischen IRU als auch GRU ein. Der Autor befragt, inwieweit ein gemeinsam verantwortetes Curriculum für den Religionsunterricht in den Moscheegemeinden erwünscht und gefordert wird und stellt seine Ergebnisse vor. Interessant ist, dass solch ein für alle muslimischen

---

<sup>19</sup> Siehe vertiefend zum UIP-Studiengang (Karakoç 2021). Bisher sind viele Publikationen zu DITIB und das damit zusammenhängend zu betrachtende türkische Präsidium (Diyanet) veröffentlicht worden. Levent Tezcan hat seine 2001 als Dissertation vorgelegte ausführliche Analyse der Diyanet in seinem Buch *Religiöse Strategien der »machbaren« Gesellschaft – Türkischer Islam zwischen verwalteter Religion und islamistischer Utopie* 2003 publiziert. (Tezcan 2003) Müjgan Perçin veröffentlichte 2013 ihre 2012 vorgelegte Dissertation mit dem Titel *Die Kompatibilität des säkularen Staates mit dem Islam: am Beispiel der Türkei unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Religionsverfassungsrechts*. (Perçin 2013) 2014 veröffentlichte Ramazan Uslubaş seine 2013 vorgelegte Dissertation *Das Präsidium für Diyanet-Angelegenheiten der Republik Türkei: Geschichte und rechtliche Ausgestaltung*. (Uslubaş 2013) *Die Macht des Diyanet: das türkische Präsidium für Religionsangelegenheiten* wurde hingegen 2019 von Marina Wetzlmaier und Thomas Rammerstorfer veröffentlicht. Auch sind die Studien von İsmail Kara (Kara 1999) und Günter Seufert sowie sein diesbezügliches Gutachten zu nennen (Seufert 1997, 1999, 2004, 2017, 2023) Für eine historische Skizze zu DIB und seinem Vorläufer siehe beispielhaft (M. Aksoy 1998; Jäschke 1939, 1951b, 1951a, 1958, 1966, 1971, 1973, 1977; Jäschke und Pritsch 1927; Kaydu 1971) sowie zum türkischen Diskussionsstand: (Bozan 2007; Çakır und Bozan 2005, 2009; Çakır, Bozan, und Talu 2004; Erşahin 2015; K. Kaya 1998; Tarhanlı 1993, 1993; Yazar, Turanalp, und Özer 2023; Yükleven und Kuru 2006).

Gemeinden verbindliches, also einheitliches und gemeinsames Curriculum als Desiderat benannt und befürwortet wird, wobei auch diesbezüglich auf entsprechende Schwierigkeiten hingewiesen wird (vgl. Çelik 2017, 312 ff.).

Die Dissertation von Ayşe Uygun-Altunbaş aus dem Jahr 2017 *Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien: Eine vergleichende Studie* wurde im selben Jahr veröffentlicht. In der empirischen Untersuchung mit den Eltern werden von der Autorin Typen von Besuchern des GRU, die die Autorin als nichtinstitutionelle Bildungseinrichtung in den Moscheen und Moscheegemeinden verortet, ermittelt (vgl. Uygun-Altunbaş 2017, 449). Bereits hier sind beobachtete Veränderungsprozesse bezüglich der Methoden in den Moscheen und Erwartungen seitens der Eltern festgehalten. Sie stellt aufgrund ihrer Ergebnisse fest, dass

„[d]ie seit Beginn der Migration und der Migrationsforschung sich bis heute durchsetzende Auffassung, dass rigide und autoritäre Erziehungsmethoden den muslimischen Familienalltag bestimmen, somit nicht aufrechterhalten werden [kann]“ (Uygun-Altunbaş 2017, 452).

Für die Eltern haben ihren Resultaten nach die außerschulischen Bildungseinrichtungen wie die Moschee eine „wichtige religiöse Sozialisationsfunktion“ inne. Ihrer Einschätzung zufolge müssten jedoch die Moscheedidaktik „angepasst“, entsprechende „Lehrmaterialien erstellt“ werden, damit das „Interess[e] ihrer Kinder am religiösen Bildungsangebot“ beibehalten werden könne. Dazu seien die Lehrkräfte sowie die Imame fort- und weiterzubilden und die Erwartungen der Eltern „unbedingt zu berücksichtigen“. Darüber hinaus schlägt die Autorin die wissenschaftlich fundierte Evaluation der „(religionspädagogischen) Erziehungskonzeptionen“, vor, da nach der Autorin die meisten Gemeinden ihre eigenen Bildungssysteme hätten. Dadurch sei „eine Verbesserung bzw. Weiterentwicklung dieser Konzepte“ (Uygun-Altunbaş 2017, 453) möglich. Hierbei wird beispielsweise die zentralistische und einheitliche Nutzung vom Curriculum und der Lehrwerke in den DITIB-Gemeinden nicht berücksichtigt. Interessant ist jedoch zu lesen, dass die Eltern von einer liebevollen Erziehungsmethode sprechen (vgl. bspw. Uygun-Altunbaş 2017, 78, 225, 433 f.), obwohl allgemein kritisiert wird, dass der GRU meistens Angst- oder Schwarzpädagogik betreibt (vgl. Khorchide 2023, 174; Y. Sarıkaya und Ermert 2017, 276). Wie auch die Autorin mit Verweis auf eine Untersuchung *„Den Islam ausleben“: Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora* von Hans-Ludwig Frese unterstreicht, „[findet] die Vermittlung von ritueller Kompetenz in aller Regel in den Moscheegemeinden statt“ (Frese 2002, 217; vgl. auch Uygun-Altunbaş 2017, 54).

In einem Artikel von Hasan Yerkazan aus dem Jahre 2017 zur Bewertung des GRU aus dem Rezipientenblickwinkel der SuS werden auch ihre Bewertungen zu den Lehrplänen und eingesetzten Lehrwerken, sowie den eingesetzten Methoden der Lehrenden erfragt (vgl. Yerkazan 2017). Es wird nach 72,97 % von 2.205 der Befragten SuS, d.h. von 1.609 SuS ein Lehrwerk eingesetzt und 25,53 %, d.h. 563 SuS verneinen diese Frage, wobei 1,5 %, d.h. 33 SuS die Frage nicht beantworten. Bei der Frage, ob die eingesetzten Lehrmaterialien ausreichend seien, bejahen 43 %, d.h. 941 SuS diese Frage uneingeschränkt, 34 %, d.h. 747 SuS bejahen diese Frage und 17 %, also 376 SuS bejahen diese Frage nur teilweise. Dem gegenüber sind jeweils 3 % der Meinung, dass sie diese nicht oder gar nicht ausreichend finden. Demnach äußern sich insgesamt 77 % positiv und weitere 17 % teilweise positiv, 6 % negativ. Obwohl diesbezüglich keine präzise Abfrage nach einheitlichen Materialien in den Fragen zu identifizieren ist, interpretiert der Autor, dass von keiner einheitlichen Existenz von Lehrmaterialien bei DITIB gesprochen werden könne (vgl. Yerkazan 2017).

Yerkazan, der früher als regionaler Dialogbeauftragter der DITIB in Baden-Württemberg tätig<sup>20</sup> war, legte bereits 2011 seine Masterarbeit zu DITIB in Deutschland im Kontext ihrer Bildungs- und Religionsdienste vor. Obwohl der Titel der Arbeit eine intensive Beschäftigung mit dem GRU der DITIB suggeriert, nimmt dieser Teil mit insgesamt vier Seiten einen sehr geringen Umfang der Untersuchung ein. Stattdessen werden sehr allgemeine Dienste in den Fokus genommen (vgl. Yerkazan 2011, 23–28). Der Autor gewährt den Bemühungen zum schulischen Religionsunterricht viel mehr Raum ein als dem GRU, was womöglich mit seinem Forschungsdesign zusammenhängen könnte (vgl. ebd., 58–66).

2020 veröffentlichte Yerkazan eine weitere Untersuchung „Mosque Lessons in Germany According to the Religious Officials“. Darin finden die Bewertungen von 501 Imamen, die er online befragt hat, Berücksichtigung. Zusätzlich werden sie durch eigene teilnehmende Beobachtungen ergänzt. Für den Fokus dieser Arbeit ist wichtig, dass seitens der Religionsbeauftragten von einem Curriculum gesprochen wird, jedoch diese von keinem einheitlichen Curriculum berichten. Daher unterbreitet der Autor Vorschläge für die Verbesserung der Methoden und seine die Rahmenbedingungen des GRU betreffenden Befunde (vgl. Yerkazan 2020). Interessant ist, dass Yerkazan das aktuell im Einsatz befindliche Curriculum der DITIB

---

<sup>20</sup> Information aus persönlicher Bekanntschaft des Verf.

(2017) für eine Adaptation des Curriculums der Korankurse des Präsidiums hält, die in den Sommerferien in der Türkei angeboten werden. Jedoch spezifiziert er nicht genau, welches der vielen für die Sommerferienkurse vorhandenen Curricula der Diyanet gemeint ist (ebd.). Allein der Aufbau der LF, ohne dass die anderweitigen Inhalte eingehend verglichen werden, lässt diese Deutung jedoch schwer zu. Der langjährige Religionsbeauftragte<sup>21</sup> der Kölner DITIB-Zentralmoschee Emre Şimşek fasst in seinem Artikel unter anderem prägnant die bis 2019 erschienenen Veröffentlichungen der DITIB für den GRU zusammen. Er nennt hierbei auch den Lehrplan sowie die beiden bis 2019 veröffentlichten Bände des Lehrwerks der DITIB „Camiye Gidiyorum“ 1-2 und das zugehörige Lehrerhandbuch (LHB) für *Camiye Gidiyorum 1*. Hinweise zu weiteren ergänzenden Materialien werden vom Autor ebenfalls genannt (vgl. Şimşek 2019, 276–77).

Ayşe Almıla Akca legte 2019 ihre Dissertation *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität* vor und veröffentlichte sie 2020. Darin interviewt sie Moscheeangehörige und analysiert ihr Verständnis zum vermittelten Islamischen Wissen, zur Tradition und arbeitet ihre Haltung zur religiösen Autorität in den Moscheegemeinden heraus. Dabei widmet sie sich auch dem in den Moscheen erteilten Unterricht sowohl für Kinder als auch für andere Altersgruppen und diskutiert den Forschungsstand hierzu. Interessanterweise erwähnt sie, dass sie, – zwar von Diyanet – aber dennoch in mehreren Moscheen einen ausgelegten Lehrplan gesehen habe. Während ihrer langen „Feldforschungszeit“ habe sie festgestellt, dass in den von ihr aufgesuchten „DITIB-Moscheen in den Unterrichtsräumen zugänglich für alle Interessierten“ ein „undatierter Lehrplan mit dem Logo des Diyanet İşleri Başkanlığı befand“ (Akca 2020, 83). Die Autorin beschreibt auch nach ihren typisierten Korankursen, ob und inwieweit die Lehrenden ihre Lehrpläne beibehalten oder modifizieren, um auf die Elternwünsche, dass ihre Kinder den Koran verstehen sollen, einzugehen (vgl. Akca 2020, 342 ff.). Zum Lehrplan von DITIB aus dem Jahr 2013 nimmt sie kurz Stellung und ist der Ansicht, dass dieser Lehrplan sowohl das Memorieren als auch das Verstehen des Korans ermögliche. Sie stellt fest:

„Der Lehrplan der DITIB (Stand 2013) wie auch die untersuchte lokale Praxis von Moscheen verschiedener Ausrichtung zeigen allerdings, dass es zum einen unterschiedlich ist und zum anderen das Ziel der Koranlesekompetenz mit dem Ziel der Koranverstehkompetenz Hand in Hand gehen können. Allerdings sind die Korankurse durch die unsystematische Unterrichtung teilweise über Jahre gestreckt,

---

<sup>21</sup> Information aus persönlicher Bekanntschaft des Verf.

so dass diese Ziele mit den gegenwärtigen Möglichkeiten und Strukturen kaum erreicht werden können. Somit ist der Effekt einer koranzentrierten religiösen Bildung ohne Memorieren genau der gleiche wie die auf Memorieren fokussierte Bildung [...]“ (Akca 2020, 346).

Ihre ethnographische Forschung zum Moscheeleben innerhalb türkischer Verbände in Deutschland enthält auch eine analytische Diskussion des allgemeinen Moscheeunterrichts. Ihre Forschungsergebnisse sind auch in einigen Belangen relevant für das vorliegende Forschungsprojekt (Akca 2020). Die Autorin diskutiert u. a. die verschiedenen Formen der Wissensvermittlung im Moscheekontext und die damit verbundenen türkischen und deutschen Begrifflichkeiten. Hierbei konstatiert sie, dass aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs „Koranschule“ in der deutschen Gesellschaft immer mehr Moscheen den Begriff „Religionsunterricht“ für ihre Aktivitäten bevorzugen würden (vgl. ebd., 80). Auch bemerkt Akca, dass mit dieser Benennung ebenso der inhaltliche und methodische Wandel hin zur verstehensorientierten Kompetenz deutlich gemacht würde.

Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die Existenz verschiedener und konkurrierender Formen des Moscheeunterrichts gelegt. Darin stehen sich traditionelle Zugänge mit Fokus auf Koranrezitationskompetenz und modernere Ansätze hinsichtlich der Betonung von Koranverstehkompetenzen gegenüber. Während beide Formen teilweise mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, wie etwa dem lediglich unregelmäßigen Besuch vieler SuS, so scheinen auf der anderen Seite die Reformansätze auch oft mit den Erwartungen vieler Eltern zu kollidieren. Im Allgemeinen wird darauf hingewiesen, dass trotz der vielerorts noch dominanten Schwerpunktsetzung auf Koranrezitation, ritueller Normenlehre und Frontalunterricht, sich aus dieser Studie von Akca und aus früheren empirischen Studien das Klischee einer „Pädagogik der Unterwerfung“<sup>22</sup>, worin keinerlei Platz für Diskussion und Reflexion eingeräumt würde, „nur schwer so verallgemeinernd herauszulesen“ sei und sich dieses auch in ihrer Forschung nicht bestätigt habe (vgl. ebd., 81). Zudem seien die Mechanismen der Autoritätskonstruktion innerhalb der Gemeinden weitaus komplexer als bisher zumeist angenommen, weshalb ein ausschließlicher Fokus auf Imame und andere religiöse Experten als Lehrende dieses Unterrichts irreführend sei (ebd.).

---

<sup>22</sup> Siehe für einen prominenten Kritik für diese Pädagogik bspw. Abdel-Hakim Ourghi (Ourghi 2017). Neben seiner Kritik dieser Pädagogik für den GRU siehe auch parallel für den IRU und allgemein Islamische Theologie (Ourghi 2022, 498).

2019 veröffentlichte Betül Karakoç ihren Beitrag „Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule“ (Karakoç 2019). Darin beschreibt sie die Stärken und Schwächen des GRU und IRU. Die Autorin plädiert für den IRU, den GRU aufzugreifen. Ein anderer Artikel von der Autorin aus dem Jahr 2020 hieß „Imamin, Migrantin, Wanderin. Weibliche Repräsentanz und Religion im transnationalen Raum Deutschland – Türkei“. Hier finden die Imaminnen auch Erwähnung als Lehrende des GRU neben den omnipräsent in den Diskussionen dargestellten Imamen Berücksichtigung. Im *Handbuch Islamische Religionspädagogik* steuerte die Autorin 2022 ihren wichtigen Artikel „Moschee als pädagogischer Raum. Ein erweiterter Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in Moscheegemeinden“ bei. Besonders interessant ist am letztgenannten Beitrag, dass die fünf Lehrpläne der IGMG aus dem Jahre 2017 unter dem Titel „Handreichungen und Arbeitsmaterialien“ zwar einzeln erwähnt werden, jedoch nicht inhaltlich analysiert wurden, da dieses vermutlich nicht die Intention des Beitrags bildet (vgl. Karakoç 2022, 651).

Obwohl Karakoç beispielsweise – wie oben erwähnt – in diesem Handbuchartikel lediglich die für die einzelnen Stufen von der IGMG erarbeiteten Curricula aus dem Jahre 2017 aufzählt und auch in ihrem Literaturverzeichnis angibt, wird konstatiert, dass es dennoch keine Lehrpläne gäbe (vgl. Karakoç 2022, 637). Hier könnte im Falle der IGMG die Frage gestellt werden, warum diese Curricula trotz Erwähnung im Beitrag und Literaturverzeichnis als fehlend markiert werden. Oder warum im Falle von DITIB das Curriculum aus dem Jahre 2013 oder 2017 oder die bereits 2019 und 2021 veröffentlichten weiteren Bände 2 und 3 des Lehrwerks *Camıye Gidiyor* nicht erwähnt werden, obwohl lediglich der erste Band von CG aus dem Jahre 2016 genannt wird.

Karakoç beschäftigte sich intensiv mit verschiedenen Aspekten der Erziehung und Bildung in den Moscheegemeinden. Dennoch beruft sie sich in ihrem genannten Artikel (2019) mit Verweis auf Ceylan auf sein Zitat „[e]s liegt kein schriftlicher Lehrplan vor“ in seinem Artikel (Ceylan 2009, 252), jedoch wird diesbezüglich nicht aus seiner Dissertation (2014) zitiert, um die folgende diesbezügliche Feststellung zu den Lehrplänen zu machen:

„Auch wenn die Fachliteratur zum Themenfeld Moscheepädagogik und Koranunterricht Themenbereiche nennt, mit denen sich der RUM auseinandersetzt, verfügt der Religionsunterricht in Moscheegemeinden über keine schriftlich verankerten Lehrpläne“ (Karakoç 2019, 118).

In ihrem genannten Artikel aus dem Jahr 2022 wird der Inhalt etwas abgeändert und eine ähnliche inhaltliche Feststellung zum Religionsunterricht in den Moscheegemeinden gemacht:

„Während sich diese Formate und Angebote nach räumlichen Gegebenheiten, finanziellen Mitteln und Verfügbarkeit qualifizierten Personals voneinander unterscheiden, haben alle Moscheegemeinden eines gemeinsam: Sie verfügen über keine verpflichtenden und gemeindeübergreifenden Lehrpläne“ (Karakoç, 2021, p. 637).

Was hier mit gemeindeübergreifend genau gemeint ist, kann als alle muslimischen Gemeinden betreffend verstanden werden, da dieses in den folgenden Zeilen wie folgt präzisiert wird:

„Es gibt lediglich Bemühungen seitens der Landes- bzw. Bundesverbände[n], bestimmte Materialien und Handreichungen zu erarbeiten und ihren jeweiligen Moscheegemeinden zur Verfügung zu stellen (wie beispielsweise die klassen- bzw. altersbezogenen Handreichungen der IGMG-Gemeinden) [...] oder die Arbeitshefte der DITIB [...]. Aufgrund der fehlenden Strukturen stellen sich die Nachhaltigkeit und das Durchsetzungsvermögen dieser Handreichungen und Hefte allerdings als fraglich dar“ (Karakoç 2022, 637–38).

Umso interessanter ist es, dass die durch den Verfasser hier mit [...] ausgelassene Quelle als (DITIB 2016) von der Autorin im Literaturverzeichnis mit „*Camiye Gidiyorum 1. Temel Dini Bilgiler Serisi 1. Öğrenci Kitabı*. Köln: Ditibverlag.“ erwähnt wird, jedoch entgegen des im türkischen Titel als „Schülerbuch“ zu übersetzenden Lehrwerks dieses lediglich als „Arbeitsheft“ kategorisiert wird.

Neben diesem Teil unter „Inhalte“ des Religionsunterrichts in den Moscheegemeinden widmet sich die Autorin unter „Handreichungen und Arbeitsmaterialien“ nochmals diesem Thema. Karakoç leitet in diesen Teil ein und zählt lediglich die Lehrpläne von IGMG auf, wobei diese lediglich als „Handreichung“ eingestuft werden, obwohl das türkische Wort „Müfredat“ mehrfach in den Buchtiteln wiederholt wird. Es wird dennoch von der Autorin nicht als Lehrplan oder Curriculum identifiziert und übersetzt:

„Der Mangel an Lehrplänen und zielgerichteten Inhaltsbestimmungen führte zur Erarbeitung von Leitideen und Rahmensetzungen, die von den Verbänden auf Bundes- oder Landesebene ihren jeweiligen Ortsgemeinden in Form von Handreichungen zur Verfügung gestellt werden. Die *Islamische Gemeinschaft Millî Görüş* (IGMG) konzipierte für ihre Moscheegemeinden Lehrpläne für deren sogenannte Vorbereitungs- und Einsteigerkurse (türk. *Ana Sınıfı Hazırlık Sınıfları Müfredatı*) (IGMG 2017a), für die Mittelstufe (türk. *Orta Öğretim Müfredatı*) (IGMG 2017b), Ferienkurse (türk. *Tatil Kursları Müfredatı*) (IGMG 2017c), eine Handreichung für Methoden- und Kompetenzbeschreibungen (türk. *Temel Eğitim Müfredatı*) (IGMG 2017d) und zuletzt eine Handreichung für die Erwachsenenbildung (türk. *Yetişkinler Eğitim Kursu Müfredatı*) (IGMG 2017e)“ (Karakoç 2022, 651, Hervorhebungen nach der Autorin).

Interessant ist auch, dass im Falle von IGMG auch lediglich diese Lehrpläne erwähnt werden. Die kurze Bewertung von Karakoç zu diesen genannten Lehrplänen der IGMG fällt wie folgt aus:

„Außer auf die Formulierung konkreter Unterrichtsziele und Kompetenzbeschreibungen zielen die Handreichungen auf die Aufteilung der Lerngruppen gemäß ihrem Lernstand und dem Alter der Beteiligten. Die Handreichungen zeigen eine deutliche Orientierung an einem schulisch strukturierten Ordnungsrahmen. Nun bedarf es Forschungen, die sie unter religionspädagogischen Gesichtspunkten analysieren“ (Karakoç 2022, 651).

Ihre Markierung eines Desiderates ist bemerkenswert. Es ist jedoch nicht genau nachvollziehbar, warum Karakoç die als Lehrplan oder Curriculum zu übersetzenden „Müfredatı“ nicht als solche benennt, sondern als „Handreichungen“ klassifiziert. Andererseits wurden diese 2017 in verschiedene „klassen- bzw. altersbezogen“ eingeteilten und einzeln veröffentlichten Lehrpläne in ihrer Gesamtheit bereits 2010 unter dem Namen *IGMG Temel Eğitim Müfredatı* fast inhaltsidentisch veröffentlicht (vgl. IGMG 2010e). Warum die dazugehörige und seit langem eingesetzte Lehrwerksreihe *Temel Bilgiler* 1 bis 3 von IGMG ebenso keine Erwähnung findet, ist auch nicht ersichtlich.

Obwohl der erste Band des genannten Lehrwerks von DITIB – wie oben dargestellt – genannt wird, werden von der Autorin die anderen Bände und ebenfalls das dazugehörige Lehrerhandbuch und Curriculum nicht erwähnt. Diese lagen jedoch zum Zeitpunkt der Veröffentlichung teilweise in mehrfacher Auflage und sogar online auf der Webseite der DITIB-Akademie mit Ausnahme des Curriculums bereits vor (Alphan 2019a, 2019b, 2021a, 2021b).

Mit Verweis auf Jörg Ballnus verweist Karakoç zwar auf herkunftssprachlich erteilten Unterricht in den Gemeinden, jedoch wird von der Autorin nicht auf arabischsprachigen Unterricht hingewiesen. Daher wird auch vermutlich die arabische Lehrwerksreihe *at-Tarbiyyat al-Islāmiyya*, die in den meisten arabischsprachigen Gemeinden eingesetzt wird, nicht genannt. Jedoch ist anzuerkennen, dass Karakoç auf die Existenz der „Handreichung »Kulturelle Bildung in Moscheegemeinden« (IIT 2018)“ vom Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück, die in Zusammenarbeit mit dem Museum für Islamische Kunst in Berlin, erarbeitet wurde, hinweist. Diese Handreichung soll ihrer Einschätzung zufolge

„[m]ithilfe visueller Abbildungen, kompetenzorientierter Lernziele und entsprechender didaktischer Vorüberlegungen in den Aufgabenstellungen selbst soll insbesondere die Vermittlung religiöser Pluralität unterstützt werden. Aus einem externen Betrachtungswinkel stellt sich dieses Konzept als eines dar, das im Gegensatz zu der

vorwiegend ethnisch ausgerichteten religiösen Erziehung in den Gemeinden die Möglichkeit für pluralistisches Lernen eröffnet“ (Karakoç 2022, 651).

Zusammen mit H. Harry Behr veröffentlichte Karakoç 2022 den Sammelband *Moschee 2.0: internationale und transdisziplinäre Perspektiven*, der auch verschiedene Beiträge enthält, die dieses Themenfeld tangieren. Genannt sei beispielhaft der Beitrag von Ayşe Almila Akca „Verstehen und Reflektieren versus Memorieren und Rezitieren. Eine ethnographische Analyse zu verschiedenen Praxen der Religiosität in Moscheen in Deutschland“. Entgegen den Behauptungen, dass der Inhalt des Korans unwichtig sei und nur auswendig gelernt würde, beschreibt die Autorin anhand ihrer Feldnotizen konkret beobachtete Bemühungen im GRU sowie in anderen Kontexten der Moscheen, den Koran zu verstehen. Sie beschreibt die Bemühungen, die sowohl von religiösen Experten, Eltern als auch Angehörigen der Gemeinden diesbezüglich angestellt werden. Sie zeigt die dem Inhalt des Korans, dem Verstehen und dem reflektierenden Hinterfragen beigemessene Bedeutung von ihnen, was meistens für den Moscheekontext abgestritten würde (vgl. Akca 2022 siehe auch explizierend ihre Dissertation 2020).

Karakoç legte 2023 ihre Dissertation mit dem Titel *Imaminnen und Doing Gender. Kollektive Orientierungen im transnationalen Bildungsraum* vor, die im Herbst 2024 erschienen ist. Darin fasst sie die außerschulischen und religionspädagogischen Angebote unter dem Begriff non-formaler und informeller Rahmung zusammen. Darin räumt sie ihnen einen wichtigen Raum ein, da die Imaminnen als Protagonistinnen ihrer Untersuchung auch in diesem Bereich in den Moscheen tätig sind. Auch Naciye Kamçılı-Yıldız vertritt die Auffassung, dass in den Moscheen keine Lehrpläne vorhanden seien, und stellt in ihrer grafischen Gegenüberstellung des IRU in den Schulen und GRU in den Moscheen dar: „Kein verbindlicher Lehrplan“ (Kamçili-Yıldız 2021, 55). Auch in ihrer gemeinsam mit Tuba Işık veröffentlichten *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium* gehen die Autorinnen auf den Unterricht in den Moscheen ein (vgl. Isik und Kamçili-Yıldız 2023).

Die mittlerweile in Osnabrück tätige Religionspädagogin Annett Abdel-Rahman verweist in ihrer 2021 vorgelegten und 2022 veröffentlichten Dissertation *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts* darauf, dass Ceylan ein unveröffentlichter Lehrplan vorgelegen habe (vgl. Abdel-Rahman

2022, 106). Die Autorin macht sich jedoch selbst nicht die Mühe, trotz der vergangenen Zeit von sieben bis acht Jahren nach Ceylans Arbeit, den 2013 veröffentlichten und in 2017 in zweiter Auflage vorliegenden Lehrplan der DITIB einzusehen. Dasselbe gilt auch für den Lehrplan von IGMG aus dem Jahre 2010 – wie erwähnt – auch in separaten Stufenlehrplänen 2017 veröffentlicht wurde (vgl. IGMG 2010e, 2017b, 2017a).

Abdel-Rahman müsste eigentlich die Situation vor Ort in den deutsch-, türkisch- und arabischsprachigen Gemeinden in Niedersachsen kennen, da sie als Vertreterin der Schura-Niedersachsen diese sowohl im Beirat für den islamischen Religionsunterricht als auch im konfessorischen Beirat des Instituts für islamische Theologie der Universität Osnabrück vertreten hat. Bis zu ihrer dortigen Berufung und ihrem Wechsel in den Schuldienst war sie dort aktiv, wie aus ihren eigenen Darstellungen zu entnehmen ist (vgl. Abdel-Rahman 2023; ZIRP 2024). Jedoch wird in ihrer Untersuchung auch die arabischsprachige Reihe, die bereits 2010 von Irene Schneider und Katrin Strunk rezipiert wurde, und das dazugehörige LHB nicht berücksichtigt. Stattdessen wird lieber ein Zitat eines Interviewten von Ceylan, der den genannten Beitrag dieser Autorinnen – wie oben dargestellt – auch nicht berücksichtigt, übernommen, worin die oben genannte Aussage zu fehlenden Lehrplänen unterstützt wird: „Was machen also die meisten Imame? Entsprechend ihren Voraussetzungen und Bedingungen entwickelt jeder seinen eigenen Lehrplan. Der beste Lehrplan ist eigentlich gar kein Lehrplan“ (Abdel-Rahman 2022, 106, übernommenes Zitat aus: Ceylan 2014, 357).

Umso mehr verwundert es, dass unmittelbar vor diesem Zitat die Existenz von neuen Curricula von der Autorin selbst erwähnt wird:

„In Interviews mit Akteuren dieser Moscheegemeinden wird festgestellt, dass die neuen Curricula zwar gut seien, aber nicht umsetzbar, da die Situation in jeder Moschee eine andere sei, was die Anzahl und religiöse Verfasstheit der Kinder betrifft, was die Räumlichkeiten und die Unterstützungsmöglichkeiten durch religiöses Betreuungspersonal betrifft, und vor allen Dingen, was die pädagogischen Fähigkeiten der Imame betrifft“ (ebd.).

Dieses hindert Abdel-Rahman jedoch nicht daran, die genannte Feststellung von Ceylan zu übernehmen, dass es keine Lehrpläne gäbe. Zudem werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede vom Religionsunterricht in den Moscheegemeinden, in der Schule und in non-formaler Bildung auf einer Abbildung dargestellt und nochmals der Punkt separat unterstrichen, dass es „keine Curricula“ in den Moscheegemeinden und in der non-formalen religiösen Bildung gäbe (Abdel-Rahman 2022, 113, Abbildung 3: Strukturmodell Lernorte islamisch-religiöser Bildung).

Wenn sich mit der Arbeit von Gemeinden intensiver im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten beschäftigende Forschende diese lückenhafte – um nicht zu sagen ignorierende – Haltung (Ceylan 2014, Kamcili-Yildiz 2021, Abdel-Rahman 2022, Karakoç 2022, 2024) darlegen, die zudem sowohl sprachlich als auch wissenschaftlich ihren Zugang artikulieren, darf dieses nicht auf die leichte Schulter genommen werden, da es sich um „Experten“ in diesem Bereich und nicht um völlig Außenstehende, d.h. Laien, handelt. Daher wäre eine gesunde skeptische und kritische Haltung im Untersuchungsprozess und bei der Rezeption dieser Arbeiten empfehlenswert. Dabei sind sowohl die Curricula als auch Lehrwerke von DITIB und auch von IGMG in ihren öffentlich zugänglichen Buchhandlungen sowie in ihren Onlinepräsenzen<sup>23</sup>, die die jeweiligen Publikationen vertreiben, erhältlich. Diese hätten auch zum Zeitpunkt der jeweiligen Untersuchungen ebenso beschafft werden können. Im Falle der Lehrwerke von DITIB wird die Reihe *Camiye Gidiyorum* mit allen drei Bänden sowie dem LHB für den ersten Band zusätzlich auf ihrer Webpräsenz im Internet online und kostenfrei zur Verfügung gestellt.<sup>24</sup>

Zwar spricht Betül Karakoç in der persönlichen Kommunikation davon, dass sie in einem für die Veröffentlichung akzeptierten working paper “Overview of teaching and learning materials in mosques (the German context)” im Erscheinungsprozess „nun die Aufmerksamkeit darauf gelegt“ habe (Karakoç-Kafkas 2024), und daher „die Materialien immer mehr in der Wissenschaft wahrgenommen“ würden. Im genannten paper sei jedoch nur eine Aufzählung der eingesetzten Materialien intendiert (ebd.). Bleibt dem interessierten Leser nur noch gespannt zu warten, wie sich dieses dort niederschlägt.

Als Fazit kann festgestellt werden, dass die Lehrpläne, d.h. Curricula, und Lehrwerke der Moscheegemeinden nicht so wie erforderlich untersucht wurden. Daraus kann der Befund, wie ihn Karakoç zurecht feststellt, unterstrichen werden, dass dieser Bereich als ein Desiderat zu markieren ist. Wie sieht es denn mit den Lehrwerken des GRU aus? Werden die Lehrwerke in der Forschung rezipiert? Im Folgenden soll nun dieser Sachverhalt dargestellt werden.

---

<sup>23</sup> Siehe für die Lehrpläne und Lehrwerke der IGMG <https://www.pluralshop.eu/> Suche unter dem Stichwort „müfredat“ und für DITIB <https://www.zsu-shop.de> Suche unter dem Stichwort „program“, „camiye gidiyorum“ sowie „Moschee“. Für die arabisch- und deutschsprachigen Lehrwerke des GRU bietet die Buchhandlung Cordoba einen guten Überblick über den Reiter „Schulbücher & Islamunterricht / Islamunterricht“ <https://www.cordoba-buch.de/Islamunterricht> (camiye - ZSU Shop o. J.; Cordoba-Buch o. J.; Plural Shop o. J.; ZSU Shop o. J., o. J.).

<sup>24</sup> <https://www.ditib-akademie.de/camiye-gidiyorum/>. Jedoch ist anzumerken, dass der erste Band der deutschsprachigen Version hier nicht online verfügbar ist.

#### 1.4.4 Lehrwerke des GRU

Es ist festzustellen, dass – wie oben beschrieben – nicht nur mehrere Arbeiten davon ausgehen, dass in den Moscheegemeinden keine Lehrpläne und Curricula vorhanden seien. Auch ihre Lehrwerke werden nicht vollumfänglich als solche rezipiert. Im vorangehenden Teil zu den Lehrplänen wurden hierzu manche Untersuchungen, die punktuell Bezug auf Lehrwerke des GRU nehmen, ohne auf weitere Details einzugehen, bereits thematisiert. Nun sollen in diesem Teil die Lehrwerke des GRU fokussiert werden.

Frühere Untersuchungen wie von Alacacioğlu aus dem Jahre 1999 können hier vernachlässigt werden, da die dort besprochenen Lehrwerke mehrheitlich keine Relevanz mehr haben, vor allem hinsichtlich der hier fokussierten Gemeinschaft. Aufgrund ihrer relativen Aktualität in entsprechenden Gemeinden wird angesetzt und begonnen mit dem Beitrag „Islamische Erziehung an deutschen Moscheen – eine Bestandsaufnahme der Forschung“ von Irene Schneider und Katrin Strunk. Hier wird zwar betont, dass ein in einer Göttinger Moschee eingesetztes Lehrwerk inhaltlich vorgestellt wird, jedoch hat das untersuchte Lehrwerk mehr Bedeutung und Relevanz als darin dargestellt (vgl. Schneider und Strunk 2010). Nach den Autorinnen wird die Reihe als Lehrwerk präsentiert, die lediglich in einer lokalen Moschee eingesetzt wird. Jedoch konnte der Verfasser dieser Arbeit im Rahmen seiner Untersuchungsvorbereitungen einen breiteren Einsatz in den kontaktierten Moscheen in NRW, die dem ZMD und dem ZRMD angehören, beobachten.

Zwar wird der genaue Titel des Lehrwerkes in diesem Beitrag nicht genannt, sondern nur der Verlag. Aus den Beschreibungen lässt sich jedoch erkennen, dass es sich um das arabischsprachige Lehrwerk *at-Tarbiyyat al-Islāmiyya* handelt. Dieses wird aber nicht genau offengelegt. Warum dieses Lehrwerk ihrerseits nicht offen artikuliert wird, entzieht sich der Kenntnis der Rezipienten. Die Autorinnen gehen in ihrem Beitrag auf die Inhalte, Methoden und Herangehensweise der Lehrwerksreihe ein. Die vertiefte Auseinandersetzung ihrerseits scheint jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich und intendiert zu sein.

Yerkazan berücksichtigt in seinem genannten Artikel (2017) zwar das Lehrwerk *Camiye Gidiyorum 1* von DITIB, jedoch nicht den Lehrplan, der bereits vier Jahre vor diesem Beitrag veröffentlicht und in Kraft gesetzt wurde und somit bereits in Anwendung war. Seiner oben genannten Interpretation schließt er den Vorschlag an, dass der Lehrplan zu vereinheitlichen und dem Bedarf entsprechend Unterrichtsmaterialien zu erstellen seien (vgl. Yerkazan 2017, 187–89). Er schlägt daher

die Entwicklung von zweisprachigen Lehrmaterialien vor. Dementsprechend sollten diese auf das Niveau der SuS und die Bedingungen von Deutschland zugeschnitten sein (vgl. ebd., 206). Diesbezüglich erkennt der Autor die Bemühung, das diesbezügliche Desiderat mit dem im Jahr 2016 veröffentlichten Lehrwerk „*Camiye Gidiyorum 1*“ zu füllen, an. Er wertet dieses neu entwickelte Lehrwerk als einen erfreulichen Schritt. Der Autor empfiehlt, zeitweise Evaluationen durchzuführen und auch die Erwartungen der SuS bei der Materialentwicklung zu berücksichtigen (vgl. ebd., 207). Zur Unterrichtssprache stellt Yerkazan dar, dass sich 38,19 % der befragten SuS einen türkischsprachigen und 3,27 % einen deutschsprachigen GRU wünschen. 58,41 % der SuS wünschten sich einen zweisprachigen Unterricht, wobei 0,14 % diese Frage unbeantwortet ließen (vgl. ebd., 189–90). Ob die später veröffentlichte deutschsprachige Version von CG 1 und die geplanten Bände von CG 2 und 3 auf diesen Vorschlag zurückzuführen sind, wäre interessant zu eruieren, wurde jedoch in dieser Arbeit nicht weiter nachverfolgt. Neben Yerkazan thematisiert auch Emre Şimşek die Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* der DITIB in seinem Beitrag, worauf oben bereits Bezug genommen wurde. Die Thematisierung beider beschränkt sich jedoch nur in Form von Hinweisen auf die Existenz, ohne dass Inhalte daraus besprochen werden (vgl. Şimşek 2019; Yerkazan 2017).

Abdulhekim Ağırbaş beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den von der DITIB erteilten Kursen. Der Autor vergleicht diese mit den Kursen der Diyanet in der Türkei. Er stellt die konkreten Anweisungen der DITIB zur Umsetzung des Curriculums mit den dazu veröffentlichten Prinzipien zur Anwendung in der Praxis dar. Ağırbaş räumt den Lehrwerken der DITIB „*Camiye Gidiyorum 1-2-3*“ etwas Platz ein, obwohl der zugehörige Lehrplan selbst keine Berücksichtigung in seinem Artikel findet.

Ağırbaş schlägt vor, die von DITIB in Deutschland durchgeführten Kurse als Vorbild für die Türkei zu nehmen. Dazu geht der Autor kurz auf die Inhalte, Methoden und Herangehensweise der Lehrwerksreihe ein. Nach ihm sollen die Kurse von DITIB für die in der Türkei anzubietenden Kurse weiterentwickelt und mit einer neuen Herangehensweise angeboten werden. Für ihn seien die während des ganzen Jahres an den Wochenenden zu erteilenden Kurse, wie sie die DITIB in Deutschland anbietet, sinnvoller und effektiver als die in der Türkei derzeit üblicherweise in den langen Sommerferien angebotenen Kurse. Die sporadische Lernperiode in den Ferien ist nach ihm nicht effizient und sollte auf das ganze Jahr

ausgeweitet werden. Somit können ihm zufolge auch die negativen Folgen der Digitalisierung abgefedert werden (vgl. Ağırbaş 2022).

Interessant ist es, dass in diesem Sinne der Webseite der DITIB zu entnehmen ist, die eigene Lehrwerksreihe den Geschwisterorganisationen in den Ländern Frankreich, Dänemark und Niederlande zur Verfügung gestellt zu haben. Diese seien in die dortigen Landersprachen und -kontexte angepasst und jeweils in Eigenverantwortung dort gedruckt worden (vgl. DITIB 2023, 35).

Eine Untersuchung des Duisburger Sexualpädagogen Peter Rüttgers aus dem Jahr 2019 heißt *Islamische Religionsvermittlung - konkret. Beobachtungen zur religiösen Ideologie von DITIB in Selbstdarstellungen und Kinderbüchern*. Aufgrund seiner beruflichen Erfahrungen mit muslimisch geprägtem Klientel möchte der Autor überprüfen, ob die im Verständnis von den Jugendlichen vorhandenen Vorstellungen zur Sexualität etc. auf Darstellungen der Lehrbücher von DITIB zurückzuführen sind. Schließlich würden sie sich „zunehmend auf die Türkei als Herkunftsland und den Islam als ‚ihre‘ Religion beziehen“ (vgl. Rüttgers 2019, 1).

Der Autor stellt in seinem Buch verschiedene politisch-religiöse Entwicklungen dar und es folgt dann die Darstellung der DITIB mit ihrem Religionsverständnis. Lediglich der letzte Teil ist der Religionsvermittlung in Kinderbüchern der DITIB gewidmet. Dem eigenen Anspruch nach Enthüllung wird der Autor jedoch nicht gerecht, da sich der Autor auf Kinderbücher beruft, die im GRU der DITIB keinen Einsatz finden. Er hält die im Buchhandel erhältlichen Kinderbücher für Lehrbücher des GRU, allein deshalb, weil diese im Buchhandel in der Kölner DITIB-Zentralmoschee vertrieben werden. Allein die Tatsache, dass sie dort verkauft werden, ist für den Verfasser genug, dass das in den ausgesuchten Büchern vermittelte Wissen vermeintlich als Inhalte des GRU der DITIB dargestellt werden. Rüttgers ist der Überzeugung,

„[a]lle diese Bücher sind im Original auf Türkisch erschienen, ins Deutsche übersetzt und im DITIB-ZSU-Shop erhältlich; es kann insofern davon ausgegangen werden, dass sie die derzeitige offizielle ideologische Linie der türkischen Regierung, von Diyanet und DITIB, wiedergeben“ (Rüttgers 2019, 97).

Besonders interessant ist, dass bereits zur Zeit der Veröffentlichung von Rüttgers im Jahr 2019 sowohl das Curriculum (2013 und 2017) als auch die eigens von DITIB entwickelte und veröffentlichte Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* 1 und 2 im selben ZSU-Shop im dortigen Buchhandel und online verkäuflich zu erwerben waren. Diese stellten auch die verbindlichen Rahmenbedingungen wie auch Lehrwerke für den GRU dar. Diese werden jedoch weder genannt, noch untersucht.

Bemerkenswert ist jedoch, dass die Publikation von Rüttgers in der Fachbibliothek der DITIB in Köln zu finden und verfügbar ist. Jedoch wurde auf diese sachlich unzutreffende Beschreibung keine Rezension oder kritische Stellungnahme von DITIB vorgelegt oder veröffentlicht.

Der emeritierte Frankfurter Professor, Islamkenner und Jesuitenpater Christian W. Troll hat aber dieses Buch rezensiert. Nach Troll ist Rüttgers „weder Politikwissenschaftler noch Islamkundler“ (Troll 2020, 137). Er merkt an, dass sich der Autor auf „weitestgehend [...] im Internet zugänglichen Selbstdarstellungen“ der DITIB stütze (ebd.). Der Jesuitenpater stellt fest, dass der „Autor DITIB dem radikalen Islam zuschreiben würde“. Nach Troll spricht der Autor

„in durchaus verwirrender und undifferenzierter Weise von unvorstellbar großen Gegensätzen in den Religionsauffassungen ‚zwischen islamisch regierten Ländern und den Positionen aufgeklärter und liberaler MuslimInnen (S. 49)‘ (ebd.).

Außerdem erföhre der Rezipient des Buches nichts „[...]om dezidiert gemäßigten konservativen Islam, den nicht wenige islamische Bewegungen im offenen Gegensatz zum Islamismus vertreten“ (ebd.).

Trotz dieser kritischen Haltung hält Troll die von Rüttgers analysierten Bücher für von DITIB eingesetzte Lehrwerke im GRU. Er fasst seine Ergebnisse zusammen und bewertet die Monografie von Rüttgers, indem er nochmals die analysierten Bücher als „relevante Primärliteratur“ markiert und auf Probleme hinweist (Troll 2020, 138). Dem folgt die Kritik an Rüttgers und das Fazit von Troll:

„In vielen Stellen des Buches, vor allem im letzten Kapitel und in seinem Fazit tritt allerdings zutage, dass der Autor nicht genügend unterscheidet zwischen den Aspekten und Elementen, die die Eigenart der islamischen Lehre und Lebensweise als solcher ausmachen und den islamistisch oder auch den radikal konservativ, nicht direkt politisch geprägten Elementen, die tatsächlich im Widerspruch zu den Werten stehen, die das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschlands prägen und die es auf jeden Fall rechtsstaatlich zu bewahren und verteidigen gilt“ (Troll 2020, 138).

Die meisten von Troll gefällten Wertungen zum Autor können unterstrichen werden, jedoch wäre er besser beraten, die als im Einsatz befindlich erachteten Werke selbst kritisch zu überprüfen.

Im Auftrag der Integrationsstelle des Bundeslandes Oberösterreich wurde – wie oben genannt – im Jahr 2023 eine *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ* unter der Federführung und Herausgeberschaft von Thomas Schlager-Weidinger veröffentlicht (vgl. Schlager-Weidinger 2023). Dem gemeinsam verantworteten Bereich folgen die von den verschiedenen beteiligten Autoren selbst verantworteten Beiträge. Amin Elfeshawi bietet den Artikel „Koranschulen? Eine kritische An-

näherung islamischer Bildung und ihrer Institutionen aus einer historischer und islamwissenschaftlicher Perspektive“. Philipp Bruckmayr und Sule Dursun beschäftigen sich mit dem „Forschungsstand Moscheeunterricht in Österreich und Deutschland“. Besonders der österreichische Kontext ist hier ausgiebig dargestellt. Mouhanad Khorchide fokussiert sich in seinem Beitrag auf die im Moscheeunterricht eingesetzten Lehrwerke in Oberösterreich und erwähnt kurz auch in Deutschland verwendete Lehrwerke. Aufgrund dessen, dass sich die allgemeinen Schlüsse der Forschergruppe zu den Lehrwerken auf die Ergebnisse und Schilderungen von Khorchide stützen, wird hier dieser Artikel etwas näher beleuchtet.

Khorchide erwähnt eingangs, dass die Bücher und Lernmaterialien nur kurz vorgestellt werden. Zwar ist zu würdigen, dass der Autor sich überhaupt mit den Lehrwerken des GRU beschäftigt, doch fallen manche in der Tat so kurz aus, dass nur mit wenigen Zeilen über die jeweiligen Werke informiert wird. Bei anderen den IRU näher betreffenden Werken fällt es aber deutlich länger aus, da der Autor selbst auch IRU-Lehrwerke herausgibt. Nach der Auffassung des Verfassers werden jedoch die Hauptlehrwerke des GRU in den Moscheegemeinden nicht vollständig dargestellt, wie unten zu zeigen ist. Darüber hinaus einsetzbare andere Publikationen und Materialien werden jedoch in diesem Rahmen auch aufgezählt.<sup>25</sup>

Im Fall des LHB des *Camiye Gidiyorum 1* von DITIB nennt der Autor diesen Zusatz als *Lehrerhandbuch* im Buchtitel nicht. Die Rezipienten der Untersuchung könnten dieses als Schülerbuch markierte LHB mit einem Seitenumfang von 332 Seiten mit dem entsprechenden Schülerband mit nur 227 Seiten vermischen. Obwohl technische Unterrichtsvorgaben für Lehrende im LHB beschrieben werden, scheint es dem Autor und seinem Mitarbeiter, der ihn bei den türkischsprachigen Lehrwerken unterstützt, entgangen zu sein, dass es sich hierbei um die Handreichung für Lehrende handelt. Hier wäre dennoch zu würdigen, dass Khorchide dieses LHB überhaupt erwähnt – auch wenn es als Lehrwerk für die SuS gehalten wird. Der erste Schülerband der Reihe selbst wird jedoch nur über das LHB und der zweite Band selbst rezipiert. Der damals im Jahr 2021 bereits veröffentlichte dritte Band der Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* wird hingegen gar nicht einbezogen, obwohl die Studie 2022 abgeschlossen und 2023 veröffentlicht wurde.

---

<sup>25</sup> Überwiegend werden die als IGMG Materialien aufgezählten Bücher nach Kenntnis des Verf. nicht von ihr als Unterrichtsbücher empfohlen, sondern sind frei verkäufliche Bücher, die die Eltern für ihre Kinder erwerben können. Ob diese real in den betreffenden Gemeinden eingesetzt werden, wäre gesondert zu überprüfen. Hierbei kann es einen Unterschied zur praktischen Umsetzung in Deutschland und Österreich geben.

So fällt zusammenfassend auf, dass bei den Lehrwerken von DITIB das LHB von *Camiye Gidiyorum 1* und CG 2 analysiert wurde. Jedoch wurden das Schülerbuch CG 1 selbst, CG 3 und das Curriculum gar nicht gesichtet.<sup>26</sup> Daher kann von einem relevanten Desiderat aus Sicht der Studie hinsichtlich der Lehrwerke gesprochen werden. Vielleicht kann eingewendet werden, dass die IGGÖ und die betreffenden Gemeinden der IGMG und ATIB<sup>27</sup> in Oberösterreich in der Bringschuld waren, da Khorchide eingangs schreibt, dass die “übermittelten Materialien/Bücher”, die “aktuell im Moscheeunterricht an Moscheegemeinden in Oberösterreich verwendet” würden, analysiert worden seien (Khorchide 2023, 135).

Kritisch angemerkt, hätte bei Fehlen so vieler Materialien eine Nachfrage oder eine einfache Suche im Internet ergeben, dass weitere Lehrwerke fehlen und für die Analyse zu beschaffen wären. Dieses hätte auch damit begründet werden können, dass ohne deren Existenz eine unvollständige Darstellung vorprogrammiert sei. Zudem wäre das auch im Sinne des Auftraggebers und der Beforschten, ein ganzheitliches Bild zu bekommen. Hier sollte auch kritisch in Richtung IGGÖ und den betreffenden Gemeinden angemerkt werden: sie waren eigentlich diejenigen, die in dieser Studienkonstellation dafür Sorge zu tragen hatten und die erforderlichen Materialien zu liefern hätten, damit ein ganzheitliches Bild zu Lehrwerken des GRU aus ihrer Sicht dargestellt werden kann.

Besonders interessant erscheint es mit dem inhaltlichen Fokus dieser Arbeit daher, dass die Lehrwerke vom Autor lediglich anhand von drei Aspekten und Kriterien analysiert werden: „Lebensbezug, Befähigung zur Mündigkeit und Stärkung von interreligiösen Kompetenzen“. Jedoch ist es interessant, dass diese unzweifelhaft wichtigen Aspekte zu den Lehrwerken des Moscheeunterrichts und somit die SuS zu ihrer Religion erziehenden Materialien besonders aus religiöser Perspektive nicht analysiert wurden. Besonders wenn die Lehrwerke eines Religionsunterrichts in den Moscheegemeinden analysiert werden, scheinen diese drei Kategorien „Lebensbezug, Befähigung zur Mündigkeit und Stärkung von interreligiösen Kompetenzen“ nur die Anforderungen der Auftrag gebenden Institution widerzuspiegeln.

---

<sup>26</sup> Im Falle der Lehrwerke von IGMG wurden *Temel Bilgiler Hazırlık 2* und *Temel Bilgiler 1* gesichtet wurden. Doch wurden *Temel Bilgiler Hazırlık 1*, *Temel Bilgiler 2* und *Temel Bilgiler 3* gar nicht gesichtet. Auch fehlen Werke von der Geschwisterorganisation der VIKZ in OÖ oder von den arabischsprachigen Gemeinden.

<sup>27</sup> In Österreich ist die dortige ATIB das Pendant zu DITIB in Deutschland. Die Benennung darf daher nicht mit der ATIB in Deutschland vermischt werden.

Obwohl die oben genannten Defizite bei der Analyse zu konstatieren sind, lautet das Ergebnis der Untersuchung von Khorchide, dass die Bücher und Lehrmaterialien im Hinblick auf diese drei Kategorien „klare Defizite“ zeigten. Er relativiert jedoch diesen Befund anschließend wie folgt: „Dies soll nicht heißen, dass die vorliegenden Lehrmaterialien völlig ungeeignet für das religiöse Lehren und Lernen sind, sondern, dass sie überarbeitet werden sollten.“ Eine in diesem Sinne erfolgte Analyse ist jedoch in der Studie sowohl nicht vorhanden als auch nicht intendiert. Doch hindert diese Situation den Autor nicht daran, diesen Befund aufzustellen. Gefolgt davon, stellt Khorchide seine Bewertungen und Empfehlungen vor.

Es fällt auch auf, dass Khorchide entgegen der allgemeinen Entscheidung der Studie weiterhin den Begriff „Koranschulen“ neben „Moscheeunterricht“ verwendet, obwohl die Studie stattdessen „Moscheeunterricht“ nutzen möchte. Jedoch muss die primäre Analyse der religiösen Eignung der Materialien als Desiderat dieser Studie markiert werden, da diese Frage anhand der von Khorchide intendierten drei Kriterien nicht zu eruieren war, obwohl diese unzweifelhaft auch relevant sind. Zudem wird keine plausible Erklärung in der ganzen Studie dafür geliefert, warum einerseits keine arabischsprachigen Gemeinden und ihre Lehrwerke rezipiert werden. Andererseits warum so wenig Moscheeunterricht in den österreichischen Gemeinden erteilt wird, obwohl diese Situation der in Deutschland erhobenen Situation mit fast 96 % diametral entgegenspricht (Halm u. a. 2012, 74). Zwar werden die Corona-Einschränkungen als Grund dafür angegeben, dass kein Moscheeunterricht angeboten würde und dadurch die intendierten Interviews nicht persönlich, sondern online gemacht werden mussten und der beabsichtigte Unterrichtsbesuch nicht durchgeführt werden konnte. Dennoch wäre es interessant zu erfahren und abzufragen, ob in normalen Zeiten Unterricht angeboten wird. Somit wäre auch der Unterschied zu üblichen Zeiten ersichtlich geworden. Vermutlich hätte eine solche Befragung ein ähnliches Bild, wie von Halm et. al. für Deutschland ermittelt, ergeben.

#### **1.4.5 Zwischenergebnis und Reflexion**

Resümierend kann festgestellt werden, dass in neueren Untersuchungen von Autoren wie Rauf Ceylan, Betül Karakoç, Kamçılı-Yıldız und Annett Abdel-Rahman artikuliert wird, dass es in den Moscheen keine Lehrpläne gäbe.<sup>28</sup> Halit Ev berichtet

---

<sup>28</sup> Dabei weist Sarıkaya in seinem Werk Hadith und Hadithdidaktik darauf hin, dass bereits im 13. Jahrhundert in den Medresen Lehrpläne angewendet wurden und bezüglich seiner Thematik der

in seiner Studie aus dem Jahre 2003, dass 86,4 % der Religionsbeauftragten angeben, dass es einen Lehrplan gibt. 13,6 % geben an, dass es keinen Lehrplan gäbe und sie selbst ihren Lehrplan entwickeln. Er interpretiert und schlussfolgert, dass diese Zahl, auch wenn es niedrig ausfällt, entweder darauf zurückgeführt werden könnte, dass sie wirklich keine Kenntnis von vorliegenden Lehrplänen hätten, Probleme bei ihrer in Kenntnissetzung liegen könnten oder auch sie ihr eigenes Lehrprogramm anwenden, weil womöglich der Lehrplan vor Ort nicht angewendet werden könnte (vgl. Ev 2003, 109). Zudem zitiert Ahmet Çekin (vgl. 2004) aus einem für das Ausland von Diyanet erstellten Lehrplan aus dem Jahre 1997 (Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) 1997). Zwar ist dieser Lehrplan in türkischer Sprache, dennoch liegt ein Lehrplan entgegen den pauschalisierenden Feststellungen bereits früh vor. Auch nach Mehmet Kırımlı liegt ein Lehrplan 1997 vor (vgl. Kırımlı 1997).

Ayşe Almıla Akca erwähnt in ihrer Untersuchung ebenso, dass dieser genannte Lehrplan (1997) offen und für alle einsehbar in mehreren Moscheegemeinden ihrer Feldstudie auslag. (vgl. Akca 2020) Ömer Yılmaz kritisiert beispielsweise, dass dieser genannte Lehrplan dem Stand der SuS in Europa nicht angemessen ist und ein zu hohes Niveau an Erwartungen aufweist. Darüber hinaus beeinträchtigt ein nicht einheitlicher Lehrplan den Erfolg von Imamen negativ. Daher plädiert er in seinen Empfehlungen dafür, zweisprachige Curricula und Lehrwerke zu erarbeiten, (vgl. Ö. Yılmaz 2013, 128), wobei damals bereits das genannte Curriculum von DITIB 2012 pilotweise in der Region Niedersachsen und Bremen angewendet wurde, wie aus Ceylans Dissertation hervorgeht, und Erfahrungen dazu eingesammelt wurden (vgl. Ceylan 2014). Jedoch ist Ceylan dennoch der Meinung, dass es keine Lehrpläne gäbe.

Die Lehrpläne von DITIB aus dem Jahr 2013 und in überarbeiteter Version aus 2017 werden auch in späteren Publikationen nicht berücksichtigt.<sup>29</sup> Zum einen kann es daran liegen, dass sie in türkischer Sprache verfasst sind. Zum anderen, dass trotz Pressemeldungen auf der Webseite (DITIB 2017a)<sup>30</sup> diese anderweitig nicht genügend kommuniziert werden, dass solche Lehrpläne vorhanden sind. Die

---

Hadithe die beiden Kompendien von al-Buḥārī und al-Muslim dort gelehrt wurden. Außerdem weist er darauf hin, dass sogar für die sich etablierenden und halbtags stattfindenden Kindermoscheen in Deutschland ein Lehrplan bestünde (Y. Sarıkaya 2021, 66ff., 177).

<sup>29</sup> Bei den Lehrplänen von IGMG aus dem Jahre 2010 und die neuen Lehrpläne aus 2017 verhält es sich genauso.

<sup>30</sup> Siehe auch zu (IGMG 2010a, 2010c, 2010d).

sprachliche Barriere für Außenstehende kann beispielsweise durch deutschsprachige Zusammenfassungen, Pressemeldungen und -konferenzen oder Übersetzungen behoben werden. Jedoch ist es interessant, dass trotz guter Pressearbeit der IGMG in der türkischen und deutschen Sprache hierzu dennoch auch ihre Lehrpläne (2010 und 2017) – wie oben hingewiesen – auch unberücksichtigt bleibt. Auch ist es bemerkenswert, dass sich die Forschenden nicht dazu angetrieben fühlen, diese zu untersuchen (IGMG 2010b, 2010c) und daher diesbezüglich weiterhin „ein entsprechendes Desiderat“ bestehe. Die Situation zu den Lehrwerken ist ähnlich. Diese werden ebenso nicht adäquat rezipiert, wie oben dargestellt wurde. Die Fokussierung der Forschenden zum GRU und ihre oben genannten Feststellungen, dass es keine Lehrpläne gäbe, könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass sie einen genau wie in den Schulen für den IRU erarbeiteten Lehrplan<sup>31</sup> erwarten. Wenn diese in dieser Form nicht ermittelbar ist, wird dieses dann als Desideratum markiert, obwohl die Gemeinden keine Schulen im engeren Sinne sind. Dieses Rekurrenzen verstärkt jedoch zusätzlich die in der Öffentlichkeit verbreiteten Auffassungen und negativen Urteile gegen Muslime und muslimische Gemeinden, ihre Arbeit allgemein sowie auch den GRU. Die Entwicklungen im gemeindepädagogischen Bereich werden somit weiterhin mit dem defizitären Blick fokussiert, zumal keine gute Ausgangs- und Diskussionslage bestand und in den

---

<sup>31</sup> In diesem Sinne sollte auch darüber nachgedacht werden, ob die von Daniel Scholl gestellte Frage und zugleich Titel seiner Dissertationsschrift, *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandard und Kernlehrplänen* (2009) auch nicht interessante Annäherungen für den GRU bietet: „Die Begriffe Lehrplan, Curriculum, Rahmenplan, Richtlinien, Bildungsplan, Bildungsstandard, Kernlehrplan, Kerncurriculum, Lehrplanrichtlinie, Rahmenrichtlinien, curricularer Lehrplan u.a. sind inzwischen so unterschiedlich definiert und verwendet worden, dass ein erneuter Versuch ihrer Extensions- oder Intensionsbestimmung für Forschungsfragen nur sehr begrenzten Nutzen bringen würde.“ (Scholl 2009, 36) Er sieht daher traditionelle Lehrpläne, Kerncurricula und Bildungsstandards als drei Typen von Lehrplänen und bemerkt, dass „das Suffix *-plan* ausdrücklich darauf hin[weist] -, weil sie als ein Teil der Bildungsplanung einen Beitrag dazu leisten, *Unterricht zu planen*.“ (ebd., 37, Hervorhebungen vom Autor) Bei seiner Analyse zeigt er in seiner Arbeit, was die einzelnen Lehrplantypen leisten und nicht leisten können. Er betrachtet die Lehrpläne hinsichtlich ihrer administrativen und pädagogischen Orientierungsfunktion. Er kommt zum Schluss, dass alle drei Typen unterschiedliche Stärken und Schwächen beherbergen. Er weist nach, dass sich alle drei Typen einander ergänzen können. Neben seinen Analysen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Rahmenbedingungen kann seine folgende Feststellung bezüglich der handlungstheoretischen Rahmenbedingungen für den Fokus dieser Arbeit relevant sein: „Beim Vergleich der drei Lehrplantypen in ihren handlungstheoretischen Rahmenbedingungen wird sich zeigen, dass Bildungsstandards und Kernlehrpläne Lehrer zwar stärker an bestimmte Handlungsziele (und den Output von Unterricht) binden und ihre Einlösung durch empirische Überprüfung kontrollieren. Dabei geben sie aber fast keine didaktisch-methodischen Hinweise zum Lehrerhandeln und verlagern die Suche nach angemessenen Handlungsmöglichkeiten in die Eigenverantwortung von Schulen und Lehrern. Die traditionellen Lehrpläne dagegen bieten über die Beschreibung von Handlungszielen hinaus auch (allgemeine) didaktisch-methodische Informationen zur Zielerreichung. Dafür binden sie Lehrer weniger an die Zielerreichung als es die Bildungsstandards und Kernlehrpläne tun“ (ebd., 257).

Debatten stets „Altlasten“ aus den 70er-Jahren weitertransportiert werden. Den Gemeinden und Religionsgemeinschaften kommt auf der anderen Seite in diesem Sinne die Aufgabe zu, ihre Strukturen, Methoden und Inhalte besser und transparenter zu kommunizieren.

## 2. Rechtlicher Status des GRU

Aufgrund der öffentlichen Debatte und im Rahmen der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen wurden sein Status und seine rechtliche Stellung in den letzten Jahren sehr oft thematisiert und sind daher besonders unter denjenigen, die sich damit auseinanderzusetzen haben, bekannt und präsent. Jedoch ist der rechtliche Status des Religionsunterrichts in den Gemeinden und Religionsgemeinschaften im deutschen Kontext nicht so sehr im Fokus der aktuellen Debatten (vgl. bspw. Koç und Küçük 2021). Es ist festzustellen, dass dieses nicht mehr hinterfragt wird, könnte aber andererseits darauf zurückgeführt werden, dass mittlerweile analog zum Erziehungsrecht der Kirchen, die Religionsgemeinschaften und Körperschaften des öffentlichen Rechts sind, eingeschätzt wird. Dieses war jedoch nicht schon immer so. Daher soll es in aller Kürze rekapituliert werden.

Es gab in der öffentlichen Diskussion eine kontroverse Debatte zum Unterricht in den Moscheegemeinden, die sich auch in parlamentarischen Sitzungen – wie beschrieben – niederschlug und auch heutzutage stets fortgeführt wird (deutschlandfunk.de 2024; Die Welt 2024). Bereits 1983 wurde in den bilateral zwischen Deutschland und der Türkei geführten Gesprächen dieses Thema und der IRU allgemein thematisiert und der rechtliche Status von Koranschulen hinterfragt wurde. Den Gesprächspartnern im Ausland musste daher der deutsche rechtliche Status des gemeindlichen Religionsunterrichts verdeutlicht werden (FAZ 1983). Demnach habe der deutsche Staat, sowohl der bundesdeutsche Staat als auch die föderal in Bildungssachen unabhängigen Bundesländer, „keine Befugnisse“, den Gemeindlichen Religionsunterricht „zu verbieten“ – wie gefordert wurde – oder „unter die Schulaufsicht zu stellen“ (Stempel 1982). Diesbezüglich gab es auch große Bemühungen, die rechtlichen Bedingungen so umzudeuten, dass die „Koranschulen“ unter die Schulaufsicht gestellt werden konnten (vgl. Stempel 1982). Dieses wurde wohl damals als notwendig erachtet, da einerseits Berichte zur Kindeswohlgefährdung (vgl. bspw. Kieler Nachrichten 1983; Rheinische Post 1980) in den Zeitungen veröffentlicht wurden, andererseits Umfragen oder gutachterliche Stellungnahmen den Schulerfolg von Kindern, die die Koranschulen besuchten, als gemindert oder gefährdet ansahen (vgl. Thomä-Venske 1981; Tosun 2006).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Auch aktuell wird der IRU bei bilateralen Besuchen thematisiert. (Siehe: Heike 2023). Für eine aktuellere rechtliche Einordnung siehe: (Doerfer-Kir 2017).

Eben diese Belege und damaligen Debatten nötigten auch Abgeordnete in verschiedenen Länderparlamenten, dieses zum Anlass zu nehmen, "Kleine Anfrage[n]" an die jeweiligen Regierungen der Bundesländer oder Senat der Stadtstaaten zu richten. Diese parlamentarischen Anfragen wurden beantwortet und beinhalten den rechtlichen Status sowie Zahlen zu den Teilnehmenden und Organisierenden jenes Unterrichts (vgl. Bundesregierung 1999, 2000, 2000, 2016, 2017; KNA 1979; Landesregierung Niedersachsen 2012; Landesregierung NRW 1977, 1979; Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 1980). Bei diesen Debatten wurden auch die Türkische Botschaft oder die Türkischen Konsulate konsultiert. Eben von diesen wurden auch der Verweis und die Notwendigkeit auf die Einführung des IRU an den öffentlichen Schulen gemacht (Aslantepe 1983). So lässt sich geschichtlich nachweisen, dass manche der beteiligten Religionsgemeinschaften schon 1979 auch öffentlich auf ihre rechtlich verbrieften Rechte pochten und eine Gleichbehandlung mit anderen Religionsgemeinschaften und somit auch die Einführung des IRU forderten (vgl. Akca 2020, 121; Şafak 1985).

In diesem Sinne soll der rechtliche Status des schulischen und außerschulischen, d.h. hier „Gemeindlichen Religionsunterrichts“ (GRU) und die Frage, auf welche anderen Rechte und Freiheiten sich dieser Status stützt, das Grundgesetz für die bundesdeutschen Regelungen bis hin zur landesrechtlichen Situation im Bundesland NRW – verdeutlicht und herausgearbeitet werden.

## **2.1 Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland**

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) bildet die Grundlage für das rechtliche und soziale Zusammenleben in Deutschland (Deutscher Bundestag 2001, 13; Grundgesetz 2009).<sup>33</sup> Darin wird in Art. 4 Abs. 1 GG den Bürgerinnen und Bürgern Religionsfreiheit zugesichert: „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ Im Weiteren besagt Abs. 2: „Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“

Das Schulwesen wird im Art. 7 GG geregelt und stellt das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates (Abs. 1). Zudem wird den Eltern in Abs. 2 das folgende Recht zuerkannt: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die

---

<sup>33</sup> Im Folgenden wird für die Zitation aus dem Grundgesetz die gedruckte Version in der Herausgeber-schaft der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: CPI books GmbH, 2009 und/oder (Deutscher Bundestag 2001) herangezogen. Sollten Änderungen hinsichtlich der in dieser Arbeit relevanten Bestimmungen sein, wird auf Onlineverweise zurückgegriffen und separat angegeben.

Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.“ Die in Bezug auf den Religionsunterricht in den Schulen am meisten zitierte Regelung findet sich in Abs. 3:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ (Grundgesetz 2009).

Der Abs. 2 verweist einerseits auf die Eltern, andererseits verweist der Abs. 3 auf die Religionsgemeinschaften. Daher sollen auch diesbezügliche Bestimmungen, die das Grundgesetz direkt regelt oder indirekt mit Verweis auf andere früheren Regelungen zum Religionsunterricht, die mit Bezug auf die Weimarer Reichsverfassung (WRV) inkorporiert und von den Religionsgemeinschaften zu verantworten sind, an entsprechender Stelle Erwähnung finden.

Art. 6 GG regelt die Bereiche „Ehe und Familie; nichteheliche Kinder“. Demnach lautet Abs. 1: „Die Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.“ Der Abs. 2 stellt fest: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Darauffolgende Bestimmungen regeln die Trennung der Kinder von der Familie (Abs. 3) und sichern der Mutter den Schutzanspruch sowie die Fürsorge der Gemeinschaft (Abs. 4) zu. Der Gesetzgebung wird der Auftrag erteilt, „die gleichen Bedingungen von unehelichen Kindern für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen Kindern“ (Abs. 5).

Hier sollte hinsichtlich dieser Untersuchung unterstrichen werden, dass auch der Gesetzgeber oben die „leibliche und seelische“ Entwicklung als Ganzes ansieht und Kinder unabhängig vom ehelichen Status der Eltern betrachtet. Dieses wird sich auch in Bezug auf das Diskriminierungsverbot auswirken müssen.

Art. 140 GG trägt die Überschrift „Recht der Religionsgesellschaften“ und stellt klar: „Die Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der Deutschen Verfassung vom 11. August 1919 sind Bestandteil dieses Grundgesetzes.“ Somit werden manche Bestimmungen der Weimarer Verfassung (WRV) inkorporiert, indem zum Religionsverfassungsrecht in Art. 140 GG auf sie verwiesen wird. Somit gelten die am 11. August 1919 in Kraft getretenen Regelungen unverändert be-

zöglich der Überschrift „Religion und Religionsgesellschaften“ mit Art. 136: „Individuelle Religionsfreiheit“, Art. 137: „Religionsgesellschaften“, Art. 138: „Vermögen der Religionsgesellschaften“, Art. 139: „Schutz von Sonn- und Feiertagen“, sowie Art. 141: „Anstaltsseelsorge“.<sup>34</sup>

Relevant für diese Arbeit sind im Besonderen folgende Regelungen: Der Art. 137 (WRV) enthält die folgenden Bestimmungen in ihren Absätzen:

(1) „Es besteht keine Staatskirche.“ (2) „Die Freiheit der Vereinigung zu Religionsgesellschaften wird gewährleistet. Der Zusammenschluss von Religionsgesellschaften innerhalb des Reichsgebiets unterliegt keinen Beschränkungen.“ (3) „Jede Religionsgesellschaft ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes. Sie verleiht ihre Ämter ohne Mitwirkung des Staates oder der bürgerlichen Gemeinde.“ (4) „Religionsgesellschaften erwerben die Rechtsfähigkeit nach den allgemeinen Vorschriften des bürgerlichen Rechtes.“ (5) „Die Religionsgesellschaften bleiben Körperschaften des öffentlichen Rechts, soweit sie solche bisher waren. Anderen Religionsgesellschaften sind auf ihren Antrag gleiche Rechte zu gewähren, wenn sie durch ihre Verfassung, und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten. Schließen sich mehrere derartige öffentlich-rechtliche Religionsgesellschaften zu einem Verbandsverbande zusammen, so ist auch dieser Verband eine öffentlich-rechtliche Körperschaft.“ (6) „Die Religionsgesellschaften, welche Körperschaften des öffentlichen Rechtes sind, sind berechtigt, auf Grund der bürgerlichen Steuerlisten nach Maßgabe der landesrechtlichen Bestimmungen Steuern zu erheben.“ (7) „Den Religionsgesellschaften werden die Vereinigungen gleichgestellt, die sich gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen.“ (8) „Soweit die Durchführung dieser Bestimmungen eine weitere Regelung erfordert, liegt diese der Landesgesetzgebung ob“ (Grundgesetz 2009).

Unter der Überschrift „Vermögen der Religionsgesellschaften“ werden in Art. 138 Abs. 1 (WRV) die „Staatsleistungen an die Religionsgesellschaften“ geregelt und sollen „von der Landesgesetzgebung abgelöst“ werden. Die „Grundsätze hierfür stellt das Reich auf“, d.h. übertragen auf heute der Bundesstaat und/oder die Bundesländer. Der Abs. 2 geht unter anderem auf unterrichtliche Aspekte des Eigentums von den Religionsgesellschaften und religiösen Vereinen ein und regelt: „Das Eigentum und andere Rechte der Religionsgesellschaften und religiösen Vereine an ihren für Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und sonstigen Vermögen werden gewährleistet.“

Bezogen auf „Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke“ werden folglich „[d]as Eigentum“ als auch die „andere[n] Rechte von den Religionsgemeinschaften und religiösen Vereinen [...] gewährleistet.“ Was diese als „andere“ definierten Rechte sind, ist nicht näher definiert.

---

<sup>34</sup> Jedoch ist anzumerken, dass diese „Überschriften“ der einzelnen Artikel aus der WRV aus dem Onlineangebot der Bundeszentrale für politische Bildung in eckigen Klammern in den Druckversionen des GG nicht enthalten sind. (WRV 1919) Siehe auch vertiefend hierzu: (Droege und Kästner 2020).

Wie bereits oben ausgeführt, garantiert Art. 4 GG die Glaubensfreiheit sowie die ungestörte Ausübung der Religion. In Art. 7 GG wird die Erziehung bezüglich des schulischen Religionsunterrichts garantiert und geregelt. Dieses Recht ist sowohl für die individuelle als auch die kollektive Religionsausübung zu verstehen, da Abs. 1 Art. 136 WRV besagt: „[d]ie bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten werden durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt.“

Wie oben dargestellt, ist der Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG in den schulischen Kontext eingebunden. Jedoch ist der GRU nicht direkt im GG verankert. Jedoch gibt es zwei Verknüpfungspunkte, womit der GRU von Religionsgemeinschaften rechtlich sichergestellt ist.

Es muss historisch berücksichtigt werden, dass im Entstehungskontext des GG wie auch der WRV keine breite und große muslimische Präsenz in Deutschland bestand. Daher sind die diesbezüglichen Regelungen im Lichte und Kontext eines vermehrt christlich-jüdischen sowie weltanschaulich säkularen Hintergrunds entstanden sind. Daher vermehrt der kirchliche Ansprechpartner für solche Belange im Hintergrund gedacht und gemeint.

Das Religionsverfassungsrecht in Deutschland stand jedoch vor einer neuen Herausforderung, nachdem sich die muslimische Präsenz in Deutschland verstärkte. Schließlich wurde erkannt, dass sich die anfänglich als Arbeitsmigranten und Gastarbeiter eingereisten „Ausländer“ hier für eine dauerhafte Präsenz entschieden (vgl. Soyhun 2001, 7 ff.). Im Folgenden soll der rechtliche Status des Religionsunterrichts in den Religionsgemeinschaften, d.h. GRU detaillierter erörtert werden, wobei die Anerkennungsfrage als Religionsgemeinschaft und der nächste und höchste diesbezügliche Status der Körperschaft des öffentlichen Rechts (KdöR) als bekannt vorausgesetzt und daher nicht im Detail beschrieben werden.<sup>35</sup>

Wie oben ausgeführt, kennt das Grundgesetz den Status einer Religionsgemeinschaft und nennt diesen Status in Art. 7 Abs. 3 für die Erteilung des schulischen Religionsunterrichts. Obwohl in der Entstehungszeit des Grundgesetzes wie auch der WRV nicht von einer großen muslimischen Präsenz gesprochen werden kann,

---

<sup>35</sup> Dennoch sollen hier auf einige diesbezüglich erstellten Gutachten verwiesen werden. Obwohl NRW hierzu eine Vorreiterrolle einzunehmen plante, steht die Anerkennung noch aus und entgegen der anderen Bundesländer werden die in Auftrag gegebenen Gutachten nicht öffentlich gemacht wie bspw. (Klinkhammer 2011; Klinkhammer und de Wall 2012; Muckel 2015; 2018; Muckel und Bochsinger 2018; Seufert 2017; 2023; Spielhaus und Herzog 2015, Rohe 2017; 2019; 2023; Tezcan und Thielmann 2012; für eine kritische Betrachtung: Wagner 2017).

gibt es keine juristischen und rechtlichen Hindernisse, dass diese Rechte auch von Muslimen in Anspruch genommen werden (vgl. auch für verschiedene Blickwinkel Bock 2006; Busse 2013; Hennig 2010; Schrooten 2015; Smets 2011; Yanik 2012).

Nach rechtlicher Auffassung bestehen keine relevanten Unterschiede zwischen dem gemeindlichen Religionsunterricht einer muslimischen Gemeinschaft oder einer kirchlichen Gemeinde, obwohl es sich bei den meisten muslimischen Gemeinschaften nicht um rechtlich anerkannte Religionsgemeinschaften oder Körperschaften des öffentlichen Rechts (KdöR)<sup>36</sup> handelt wie bei den etablierten Kirchen. Sie sind sowohl rechtlich gesehen Religionsgemeinschaften als auch besitzen sie den noch mit weitergehenden Rechten ausgestatteten Status der KdöR. Die Anerkennungsfrage verdient es, einer separaten Untersuchung unterzogen zu werden, da dieses seit Längerem von den muslimischen Gemeinschaften sowie anderen Beteiligten<sup>37</sup> gefordert wird (vgl. bspw. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2015, passim).

Nachdem die erstmals im Jahre 2006 einberufene Deutsche Islamkonferenz den Weg für die Erteilung des IRU nach Art. 7 Abs. 3 GG durch manche Vorschläge freigemacht hat, haben einige Bundesländer diesbezüglich auch religionswissenschaftliche und rechtliche Gutachten (Klinkhammer und de Wall 2012) erstellen lassen und teilweise entsprechende Gesetze erlassen.<sup>38</sup>

Zur Einordnung des Rechts auf Erteilung eines Religionsunterrichts sollen in diesem Teil die Regularien zur Religionsfreiheit, Ausübung der Religion und Erziehung, sprich Weitergabe der Religion sowohl auf individueller Ebene in den Familien als auch als eine kollektiv und gemeinschaftlich auszuübende Aufgabe von Religionsgemeinschaften und Gemeinden eingegangen werden. Dazu ist der Blick in die rechtliche Lage im Bundesland erforderlich.

---

<sup>36</sup> Die Anerkennung der Ahmadiyya Muslim Jamaat (AMJ) in Hessen, der Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF) in Köln und MTO Shahmaghsoudi Schule des islamischen Sufismus in Düsseldorf wird als bekannt vorausgesetzt.

<sup>37</sup> Daher kann diese Frage nicht im Rahmen dieser Untersuchung erörtert werden. Interessant wäre es, zu vergleichen, welche konkreten Gründe für die Nichtanerkennung im administrativ-politischen Bereich in den einzelnen Ländern angeführt werden.

<sup>38</sup> Siehe bspw. 132a SchulG NRW. Eine breite Diskussion zur Notwendigkeit der Einführung des IRU wurde nach dem 11. September 2001 angestoßen, als die Ministerpräsidenten der Länder und der Bundeskanzler Gerhard Schröder am 20.12.2001 den Beschluss fassten, im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten in den einzelnen Ländern zu eruieren, IRU einzuführen (vgl. Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002) o. J., 19 ff.).

## 2.2 Regelungen in Nordrhein-Westfalen (NRW)

Im Fokus dieser Untersuchung steht beispielhaft für die deutschen Bundesländer das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) und seine Gesetzgebung.<sup>39</sup> Der Landtag Nordrhein-Westfalen beschloss am 6. Juni 1950 das Gesetz mit der Überschrift „Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen“ (Verf. NRW). Dieses wurde gemäß „Artikel 90 am 18. Juni 1950 durch Volksentscheid von der Mehrheit der Abstimmenden bejaht“ und trat am 28. Juni 1950 in Kraft. Die Präambel wird entgegen dem neutral und säkular formulierten Grundgesetz mit der Betonung auf die „Verantwortung vor Gott und den Menschen“ eingeleitet (Verf. NRW 1950).

Nach den ersten drei Artikeln, worin die Zugehörigkeit als Gliedstaat der Bundesrepublik Deutschland und – mittlerweile – der EU allgemeine Regelungen festgelegt werden, wird mit Art. 4 Verf. NRW Bezug auf das Grundgesetz, sowie der darin festgelegten Grundrechte genommen: „Die im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 23. Mai 1949 festgelegten Grundrechte und staatsbürgerlichen Rechte sind Bestandteil dieser Verfassung und unmittelbar geltendes Landesrecht.“

Aufgrund dessen, dass die oben genannten Grundrechte als „Bestandteil dieser Verfassung“ zum „unmittelbar geltende[n] Landesrecht“ erklärt werden, wird auf die allgemeinen bereits oben beschriebenen Regelungen verwiesen.

Art. 6 Verf. NRW regelt den Bereich „Kinder und Jugendliche“ und Abs. 1 besagt: „Jedes Kind hat ein Recht auf Achtung seiner Würde als eigenständige Persönlichkeit und auf besonderen Schutz von Staat und Gesellschaft.“ Der Abs. 2 bestimmt nähere Einzelheiten der Erziehung und entsprechende Schutzbereiche:

„Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit, auf gewaltfreie Erziehung und den Schutz vor Gewalt, Vernachlässigung und Ausbeutung. Staat und Gesellschaft schützen sie vor Gefahren für ihr körperliches, geistiges und seelisches Wohl. Sie achten und sichern ihre Rechte, tragen für altersgerechte Lebensbedingungen Sorge und fördern sie nach ihren Anlagen und Fähigkeiten.“

Abs. 3 regelt die Berufsausbildung und Berufsausübung von Jugendlichen und Abs. 4 ist für den Fokus dieser Arbeit relevant, da das Mitwirkungsrecht der Kirchen und RG bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen gewährleistet wird und zu fördern ist: „Das Mitwirkungsrecht der Kirchen und Religionsgemeinschaften

---

<sup>39</sup> Die rechtlichen Regelungen in den anderen Bundesländern ähneln sich sehr, jedoch gilt besonders zum Religionsunterricht in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg die vor dem Grundgesetz in Kraft getretene betreffende Regulierung, genannt als die berühmte „Bremer Klausel“. Mit Rücksicht auf den Rahmen der Arbeit wird hier dieses jedoch nicht vertieft.

sowie der Verbände der freien Wohlfahrtspflege in den Angelegenheiten der Familienförderung, der Kinder- und Jugendhilfe bleibt gewährleistet und ist zu fördern.“

Die Art. 7 bis 23 gehören zum dritten Abschnitt mit der Überschrift „Schule, Kunst und Wissenschaft, Sport, Religion und Religionsgemeinschaften“. Art. 7 Abs. 1 erklärt die „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“ zum „vornehmsten Ziel der Erziehung.“ Abs. 2 detailliert:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

Aufgrund der föderalen Staatsstruktur ist bekanntlich Bildung Landessache in Deutschland und daher selbstverständlich, dass diesbezüglich im GG keine Details geregelt wurden und dieses den Ländern zu überlassen war. NRW spezifiziert daher in Art. 8 Abs. 1 (Verf. NRW): „Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens.“ Darüber hinaus werden darin dem Staat folgende Aufgaben auferlegt: „Die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, daß das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht.“

Abs. 2 legt eine „allgemeine Schulpflicht“ fest und stellt fest: „[d]as Nähere regelt ein Gesetz.“ Abs. 3 verpflichtet „Land und Gemeinden“, „Schulen zu errichten und zu fördern“, wobei „[d]as gesamte Schulwesen“, d.h. auch kirchliche Schulen etc., unter die „Aufsicht des Landes“ gestellt wird. Dieses korrespondiert auch mit dem GG, worin Art. 7 Abs. 3 „[u]nbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes“ den Kirchen und den RG „die Einsichtnahme“ gewährt. Zudem werden Art. 7 Abs. 4 und Art. 5 GG „[f]ür die Privatschulen“ als geltende „Bestimmungen [...] zugleich als Bestandteil dieser Verfassung“ bestimmt. Sie werden den öffentlichen Schulen gleichgestellt und ihre Ansprüche „auf öffentliche Zuschüsse“ sind sichergestellt.

Art. 12 Abs. 3 Verf. NRW besagt: „In Gemeinschaftsschulen werden Kinder auf der Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen gemeinsam unterrichtet und erzogen.“ Auch werden weitere Details geregelt: „In Bekenntnisschulen werden Kinder des katholischen oder des evangelischen Glau-

bens oder einer anderen Religionsgemeinschaft nach den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses unterrichtet und erzogen.“ Außerhalb dieser gelten die folgenden Regelungen: „In Weltanschauungsschulen, zu denen auch die bekenntnisfreien Schulen gehören, werden die Kinder nach den Grundsätzen der betreffenden Weltanschauung unterrichtet und erzogen.“

„Das Nähere“ soll jedoch nach Abs. 4 „ein Gesetz“ bestimmen. Die „Aufnahme in eine öffentliche Schule“ mit der Begründung des „religiösen Bekenntnisses“ darf gemäß Art. 13 nicht verweigert werden. Die genaue Regelung widerspiegelt das Subsidiaritätsprinzip und lautet wie folgt: „Wegen des religiösen Bekenntnisses darf im Einzelfalle keinem Kinde die Aufnahme in eine öffentliche Schule verweigert werden, falls keine entsprechende Schule vorhanden ist.“

Der Art. 14 beinhaltet in Abs. 1 eine für diese Arbeit wichtige Bestimmung: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen Schulen, mit Ausnahme der Weltanschauungsschulen (bekenntnisfreien Schulen).“ Aufgrund der Bekenntnisbindung sind darin auch besondere Bestimmungen zur Lehrkraft enthalten: „Für die religiöse Unterweisung bedarf der Lehrer der Bevollmächtigung durch die Kirche oder durch die Religionsgemeinschaft. Kein Lehrer darf gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Entsprechend der Bundesregelung in Art. 7 Abs. 3 GG wird der Religionsunterricht (RU) auch als ordentliches Schulfach in NRW deklariert, jedoch werden die bekenntnisfreien Schulen herausgenommen. Es wird bestimmt, dass zudem die Lehrkräfte einer Bevollmächtigung, die von den Kirchen oder Religionsgemeinschaften (RG) verantwortet werden, bedürfen. Parallel zur grundgesetzlichen Regelung in Art. 7 werden Lehrkräfte von einem Zwang, RU zu unterrichten, entbunden. Gemäß Art. 7 Abs. 2 wird das Einvernehmen mit den Kirchen und RG für die Einführung und Inkraftsetzung von Lehrplänen und Lehrbüchern im RU reguliert. Dieses stellt eine Spezifizierung der grundgesetzlich intendierten und implizierten, jedoch wörtlich im GG nicht explizit geregelten Bestimmung dar: „Lehrpläne und Lehrbücher für den Religionsunterricht sind im Einvernehmen mit der Kirche oder Religionsgemeinschaft zu bestimmen.“

Das Recht zur Einsichtnahme der Kirchen und RG, ob „der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Lehren und Anforderungen erteilt wird“, wobei „die staatliche Aufsicht unberührt bleibt“, jedoch diese in Abstimmung mit der „Unterrichtsverwaltung“ zu sein hat, wird in Abs. 3 wie folgt geregelt:

„Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes haben die Kirchen oder die Religionsgemeinschaften das Recht, nach einem mit der Unterrichtsverwaltung vereinbarten Verfahren sich durch Einsichtnahme zu vergewissern, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Lehren und Anforderungen erteilt wird.“

Nach Art. 4 wird eine Befreiung vom RU ermöglicht: „Die Befreiung vom Religionsunterricht ist abhängig von einer schriftlichen Willenserklärung der Erziehungsberechtigten oder des religionsmündigen Schülers.“ Dieses Recht können bis zur Religionsmündigkeit des Kindes, die als das 14. Lebensjahr<sup>40</sup> bestimmt ist, von den Erziehungsberechtigten der SuS ausgeübt werden.

Für den GRU ist der Art. 16 Abs. 2 relevant, da er den Kirchen und RG das Recht gewährt und ermöglicht, ihre Geistlichen selbst auszubilden: „Zur Ausbildung ihrer Geistlichen haben die Kirchen und zur Ausbildung ihrer Religionsdiener die Religionsgemeinschaften das Recht, eigene Anstalten mit Hochschulcharakter zu errichten und zu unterhalten.“

Die grundgesetzliche und prinzipielle Vereinigungsfreiheit<sup>41</sup> wird in Art. 19 Abs. 1 Verf. NRW bezogen auf Kirchen und RG nochmals spezifiziert und separat betont: „Die Freiheit der Vereinigung zu Kirchen oder Religionsgemeinschaften wird gewährleistet. Der Zusammenschluß von Kirchen oder Religionsgemeinschaften innerhalb des Landes unterliegt keinen Beschränkungen.“

Den Kirchen und RG werden dabei das Recht zuerkannt, „ihre Angelegenheiten selbständig“ zu regeln, wobei dieses „innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes“ sein darf. In diesem Sinne lautet es weiter: „Sie haben das Recht, ihre Ämter ohne Mitwirkung des Staates und der politischen Gemeinden zu verleihen oder zu entziehen.“ Allgemein gilt jedoch: „Die Kirchen und die Religionsgemeinschaften ordnen und verwalten ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes.“

Art. 21 und 23 sind für muslimische RG de facto irrelevant, da diese sich auf geschichtliche Rechte und Regelungen der Kirchen und RG vor der muslimischen

---

<sup>40</sup> Siehe diesbezüglich auch das Gesetz über die religiöse Kindererziehung (RKEG), wonach dessen Art. 5 die Religionsmündigkeit als 14. Lebensjahr festgesetzt wird. Jedoch sind nach Art. 2 und 3 Kinder ab dem 10. Lebensjahr bereits die Kinder in diesbezügliche Entscheidungen einzubeziehen und ab 12 Jahren darf ein Kind nicht mehr „gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden“, wenn Sorgestreitigkeiten oder Pflegezustände vorhanden sein sollten und in solchen Situationen sind ebenso die Eltern einzubeziehen. (KERzG - Gesetz über die religiöse Kindererziehung (auch: RKEG) 1922) Siehe vertiefend hierzu (Wapler 2015).

<sup>41</sup> Bekanntlich vollzog sich die Vereinigung der muslimischen Religionsgemeinschaften geschichtlich in Form von eingetragenen Vereinen, da dieses wohl am einfachsten durchführbar war. Jedoch wird hier verzichtet, den rechtlichen Rahmen für die Gemeindegründungen im Rahmen des deutschen Vereinsgesetzes darzustellen, da hier ein höher zu wertendes Recht bereits zuerkannt wird.

Präsenz und Existenz in Deutschland beziehen. Jedoch regelt Art. 22, dass der Art. 140 GG, also damit zusammenhängend auch die oben genannten Bestimmungen der WRV ebenso in NRW gelten:

„Im übrigen gilt für die Ordnung zwischen Land und Kirchen oder Religionsgemeinschaften Artikel 140 des Bonner Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 als Bestandteil dieser Verfassung und unmittelbar geltendes Landesrecht“ (Verf. NRW 1950).

Seit 2012 ist der schulische IRU aufgrund einer am 22. Dezember 2011 beschlossenen Änderung des Schulgesetzes im Landtag NRW gesetzlich verankert. Dem ging eine Vereinbarung mit dem Schulministerium und dem Koordinationsrat der Muslime (KRM) im Jahre 2011 voraus (Plenarprotokoll 15/50 NRW 2011; Reinle 2011). Darin bezeichnen sich die vier damaligen Gründungsmitglieder des KRM, also DITIB, Islamrat, VIKZ<sup>42</sup> und der Zentralrat als Religionsgemeinschaft(en). Jedoch erkenne das Ministerium ihre Bemühungen diesbezüglich an, aber nicht als rechtlichen Status. Das Ministerium bekundete jedoch, diese hinsichtlich eines Status als RG wohlwollend zu prüfen zu lassen (islam.de 2012; Reinle 2011). Zur Überprüfung als RG sollten auch rechtliche und religionswissenschaftliche Gutachten erstellt werden.

Diese Vereinbarung war die Grundlage für die Gesetzesänderung am 22.12.2011. Demnach sollte ein Beirat die Belange der islamischen Organisationen vertreten und die Übergangsvorschrift zum islamischen Religionsunterricht Art. 132a SchulG NRW am 1. August 2012 in Kraft treten. Bis zum 31. Juli 2018 sollte der IRU „als ordentliche[s] Lehrfach wissenschaftlich [...] begleitet und ausgewertet“ werden und die Übergangsvorschrift sollte wieder am 31. Juli 2019 außer Kraft gesetzt werden.<sup>43</sup>

Das Gesetz wurde bewusst als Übergangsvorschrift konzipiert, da es natürlich auch das Recht der Kirchen auf den kirchlichen RU tangierte. Schließlich sollte auch keine neue Situation, die den kirchlichen Ist-Zustand in Frage stellt, geschaffen werden. Damit war auch die Erwartung aller Beteiligten verbunden, dass bis zum Ende der Auslaufzeit der Übergangsvorschrift die Anerkennung als RG vollzogen und somit der verfassungsmäßig in NRW und der bundesdeutsche grundgesetzlich vorgesehene Normalzustand zum IRU erreicht werden sollte.

---

<sup>42</sup> Siehe Teil 3 für Austritt im Herbst 2024.

<sup>43</sup> An dieser Stelle wird auf die Beschreibung der Beiratskonstellation verzichtet, da dieses im Wortlaut der Gesetzesänderung klar benannt ist (vgl. vertiefend hierzu K. Schweizer 2016). Der Verfasser hatte zudem die Möglichkeit, diese Entwicklungen zu begleiten und hat daher nähere Einsichten hierzu.

Die Ereignisse erforderten jedoch eine Verlängerung der Übergangsvorschrift, da die Entwicklungen in der Türkei nach dem gescheiterten Putschversuch am 15. Juli 2016 auch eine neue politische Atmosphäre in Deutschland und NRW geschaffen haben (siehe bspw. FAZ.NET 2020). Jedenfalls dauerte es länger als ursprünglich vorgesehen und eine neue Übergangsvorschrift, die am 2. Juli 2019 im Landtag beschlossen wurde und am 1. August 2019 in Kraft getreten ist, ersetzte den mit Gesetz aus dem Jahre 2011 gegründeten Beirat aus dem Jahr 2012 mit einer neu zu gründenden diesbezüglichen Kommission (SchulG NRW 2019).

An der neuen Kommission können nunmehr nur noch solche RG, die einen Vertrag mit dem NRW-Schulministerium diesbezüglich unterzeichnet haben, mitarbeiten. Im Gegensatz dazu wirkten im Beirat je ein Vertreter der RG im KRM sowie vier staatlich im Einvernehmen mit den RG ernannte Experten mit. Alle islamischen Organisationen, mit denen das Ministerium auf dieser vertraglichen Basis zusammenarbeitet, entsenden nach der neuen Regelung ein Mitglied in die Kommission für den islamischen Religionsunterricht, wobei nunmehr keine staatlichen Vertreter mehr mitwirken.

Fast zwei Jahre nach dem Inkrafttreten des neuen Gesetzes wurde nach einer Pressemitteilung des Landes NRW mit Stand am 17. Mai 2021 die Arbeitsaufnahme der neuen Kommission verkündet. Demnach sind folgende Organisationen darin vertreten: Bündnis Marokkanische Gemeinde (BMG), Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland (IGBD), Islamische Religionsgemeinschaft NRW (IRG NRW), Union der Islamisch-Albanischen Zentren in Deutschland (UIAZD) und Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) (Land NRW 2021). Die Kommission vertritt gegenüber dem Ministerium die Anliegen und die Interessen der islamischen Organisationen bei der Durchführung des IRU als ordentliches Unterrichtsfach und nimmt die einer RG in den Art. 30 und 31 SchulG NRW zugewiesenen Aufgaben wahr. Diese sind beispielsweise das Einvernehmen zu Unterrichtsvorgaben, die religiöse Überprüfung, d.h. Zulassung von Lernmitteln, Erteilung der Idschaza. Die Einsichtnahme in den laufenden Unterricht in den jeweiligen Schulen wird interessanterweise meistens nicht thematisiert, obwohl dieses eines der relevantesten Punkte hinsichtlich der Umsetzung der in den Curricula und Lehrwerken vorgesehenen Punkte darstellt.

Aufgrund der oben genannten und beschriebenen Bestimmungen und Regelungen zu Glaubens- und Religionsfreiheit, sowie zur Vereinigungsfreiheit, obliegt es

der Verantwortung der RG – wie auch der Kirchen, ihre religiöse Erziehung und Bildung gemäß ihren eigenen Verfassungen, Satzungen und Strukturen zu organisieren und durchzuführen. Dabei gelten allgemeine Schranken, die sie zu berücksichtigen haben.

Jedoch sind sie in der Gestaltung ihrer Satzungen frei und können für ihre Gemeinschaften selbst festlegen, dass sie einerseits IRU in den Schulen, der ihnen qua Grundgesetz und Landesverfassung zusteht, beanspruchen und andererseits im Rahmen ihrer gemeindlichen Verantwortung GRU in den eigenen Gemeinden abhalten, wobei dieser nicht unbedingt so heißen muss. Meistens wird daher – wie oben ausgeführt – als eine eigene Benennung oder auch Fremdzuschreibung der Begriff Korankurs oder Koranschule verwendet. Wie oben kurz beschrieben und weiter unten am Beispiel der DITIB noch auszuführen ist, werden über den Koran hinaus auch weitere religiöse Inhalte, moralische Werte sowie auch die Religionspraxis vermittelt.

Die rechtlich einfachste Art und Möglichkeit für Moscheegemeinden, sich zu organisieren, bietet das deutsche Vereinsrecht. Die Staatskirchenrechtlerin Katharina Pabel beschreibt es so:

„Rechtlich sind die meisten Moscheevereine als eingetragene Vereine i. S. d. §§ 21, 55 ff. BGB organisiert. Entsprechend den vereinsrechtlichen Vorgaben des Zivilrechts setzt die Erlangung der Rechtsfähigkeit voraus, dass der Verein mindestens sieben Gründungsmitglieder vorweisen kann, eine Vereinssatzung nach den §§ 57 und 58 BGB erlassen wurde und der Verein nach § 21 BGB im Vereinsregister eingetragen wurde. Erst mit der Erlangung der Rechtsfähigkeit haben die Vereine die Möglichkeit, Gebetsstätten für ihre Zwecke zu errichten und zu betreiben. Die Rechtsform des eingetragenen Vereins ist bis heute die vorherrschende Organisationsform der Muslime in Deutschland, gerade auch auf lokaler Ebene“ (Pabel 2020, 989).

Die Gründung von religiösen Vereinen mit lediglich sieben Personen ist gegenüber den Anforderungen für die Anerkennung als Religionsgemeinschaft oder Körperschaft des öffentlichen Rechts unvergleichbar einfacher. Der Fakt, dass erst im Zuge der Einführung des IRU und der Staatsverträge in dieser Richtung Bewegung kam und konkrete Schritte in diesem Bereich erzielt wurden, zeigt, dass die breite Entscheidung in den 70er sowie in den 60er Jahren für die Moscheegründungen als Vereine eine weise Haltung war.<sup>44</sup> Auch sollten diesbezügliche Bemühungen der DITIB, sich anfänglich als Stiftung zu organisieren, kurz genannt werden.

---

<sup>44</sup> Oben wurde bereits darauf verwiesen, dass die ersten Anträge zur Anerkennung im Zuge der Einföhrungsforderungen des IRU 1979 gestellt wurden. Die ersten Gemeindegründungen von muslimischen Arbeitsmigranten gehen auf die 60er Jahre zurück. Hierzu ist beispielsweise in der heut-

Nach dem Verfassungsrechtler und Islamwissenschaftler Matthias Rohe bietet das Vereinsrecht dabei auch Möglichkeiten des Einschreitens für den Staat, dass „[w]enn im Einzelfall eine extremistische Organisation eine Moschee zu rechtswidrigen Aktivitäten nutzt, darauf mit vereinsrechtlichen Verboten und Beschlagnahmen reagiert werden [kann und muss]“ (Mathias Rohe 2018, 199). Der Sachverhalt, dass bisher sehr wenig<sup>45</sup> von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wurde, kann so gedeutet werden, dass die Moscheegemeinden überwiegend und vorrangig ihren religiösen Zwecken nachgehen.

### **2.3 Zwischenergebnis**

Als Ergebnis kann resümiert werden, dass die Rechte zur Vermittlung der Religion einerseits über die Glaubens- und Gewissensfreiheit, andererseits über die Ausübung der Religion auch auf Bundesebene und auf der Ebene der Länder beispielhaft in NRW dieselben Regelungen beinhalten. Diese beziehen sich zudem auf internationale Regelungen auf Basis der Vereinten Nationen (UN) und der entsprechenden Ebene in der Europäischen Union (EU), die hier nicht weiter ausgeführt wurden. Auch bezüglich der individuellen sowie gemeinschaftlichen Ausübungsfreiheit der Religion und der Vereinigungsfreiheit gibt es eine Übereinstimmung. Darüber hinaus wird allgemein das Recht auf Erziehung zuerkannt – einerseits aus Sicht der Eltern, andererseits aus Sicht der Kinder wie auch der RG. Hier können Eltern sowohl ihr diesbezügliches Recht im Schulwesen durch einen Islamischen Religionsunterricht (IRU) einfordern, als auch auf Ebene der islamischen Religionsgemeinschaften diese bitten, ihre Kinder im Rahmen ihrer satzungsmäßig oder nach ihrem Selbstverständnis sich selbst auferlegten Aufgaben angebotenen Gemeindlichen Religionsunterricht (GRU) zu unterrichten und sie dabei zu unterstützen, ihre Kinder religiös zu erziehen.

Riem Spielhaus nennt dieses als „selbstverwaltete Angebote islamischer Religionsgemeinschaften“ (Spielhaus 2018, 112). Aufgrund der Gewährung der Regelungsbefugnis ihrer inneren Angelegenheiten für die Kirchen und für die anderen bestehenden Religionsgesellschaften können sich sowohl lokal gegründete Mo-

---

zutage der DITIB angehörenden Dortmunder Zentralmoschee ein historisches Dokument, d.h. Vorstandsprotokoll aus dem Jahre 1966 – somit fast 20 Jahre vor Gründung des Bundesverbandes in Köln – im entsprechenden Schaufenster öffentlich einsehbar ausgestellt.

<sup>45</sup> Diesbezügliche Maßnahmen und Gemeinschaften werden als bekannt vorausgesetzt.

scheegemeinden als auch deren Regional-, Landes-, oder Bundesverbände darauf berufen, religiösen Unterricht, d.h. GRU für ihre Mitglieder und Angehörigen anzubieten.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Yaşar Sarıkaya und Dorothea Ermert vertreten bei ihrer Diskussion zum Forschungsstand von Kinderkoranen die Ansicht, dass Kinder das Recht darauf hätten, den „Koran“ kennenzulernen. (Y. Sarıkaya und Ermert 2017, 272) Sie stellen fest, dass nach bisherigem Stand der Begriff „Vollkoran“ nicht verwendet wird, wie Georg Hilger und Berti Bergs parallel den Begriff „Vollbibel“ im Gegensatz zu den Kinderbibeln verwenden. (Y. Sarıkaya und Ermert 2017, 275) Auf der anderen Seite arbeiten sie heraus, dass „Kinderkorane“ als „Gegenentwurf zur immer noch verbreiteten Angstpädagogik repräsentier[t]“ werden, worin demnach „Gott als ›strafend‹ und ›zornig‹ dargestellt“ werde. (Y. Sarıkaya und Ermert 2017, 276, 288) Derselben Ansicht zum Recht des Kindes auf die Begegnung mit dem Religionsbuch nach Sarıkaya und Ermert schließt sich auch Friedrich Schweitzer an, indem er beschreibt, dass christliche Kinder „das Vertrautwerden mit der biblischen Überlieferung [...] un-abdingbar zum Recht des Kindes auf Religion“ gehöre, (Schweitzer 2005, 101). Nach Schweitzer habe das Kind schon viele Rechte erlangt, „[n]icht“ - noch nicht - erreicht worden ist jedoch die Garantie eines Rechts des Kindes auf Religion als Bildungsrecht.“ (Schweitzer 2005, 134) Dementsprechend können sich muslimische Eltern und Gemeinden auch darauf berufen, dass sie den Kindern dabei behilflich sind, ihr Recht auf die Begegnung mit dem Koran als Bildungsrecht, also als religiöse Bildung zu gewährleisten.

### **3. DITIB als Träger des Religionsunterrichts (RU)**

Seit der Einwanderung muslimischer Arbeitnehmer, die auch ihre Religion mitgebracht<sup>47</sup> haben, haben sich vermehrt muslimische Religionsgemeinschaften etabliert. Anfänglich waren ihre Organisationsformen gemäß ihrem Selbstverständnis in Vereinen sichtbar. Geschichtlich weiter zurückreichende Organisationen, dienten ihnen hierbei nicht so sehr (s. für Details: Abdullah 1981; Baş 2008; Chbib 2017; Heimbach 2001; Lemmen 2001). In diesem Teil wird eine kurze entstehungsgeschichtliche Skizze der DITIB, die Bildungsträger für GRU ist, dargeboten. Nach öffentlich einsehbaren Satzungen werden die den Fokus dieser Arbeit betreffenden Regelungen ermittelt und somit beschrieben, welche Zwecke die Moscheegemeinden der DITIB<sup>48</sup> für sich definieren und welche Bildungsziele und -aufgaben sie sich selbst geben, bevor die im GRU eingesetzten Lehrwerke und zugehörige Curricula analysiert werden.

#### **3.1 Geschichtliche Skizze der DITIB und des IRU in NRW**

Ein Verein mit dem Namen Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) e.V. wurde zuerst im Jahre 1982 in Berlin gegründet (vgl. Lemmen 2001, 86; Uslubaş 2013, 301). Nach Ina Wunn und Christina Moser wird die Zeit vor der Gründung des Zentralverbands in Köln wie folgt beschrieben:

„Erst in dieser Zeit entstand in der Türkei in Absprache mit dem damaligen deutschen [Bundes]innenminister Zimmermann der Plan, über eine der Diyanet nahestehende Stiftung in Deutschland die hiesigen Moscheevereine zu betreuen. [...] Die geplante Stiftung kam aus verschiedenen Gründen nicht zustande, stattdessen wurde 1984 in Köln [...] [DITIB] als eingetragener Verein gegründet, der als Dependence der türkischen DIB [Präsidiums] zu verstehen ist“ (Wunn und Moser 2007, 30–31, vgl. auch Uslubaş 2013, 301).

Am 5. Juli 1984 wurde dann der Verein des eigentlichen späteren bundesweiten Zentrums in Köln gegründet. Dem Selbstverständnis der DITIB gemäß, richtet sie sich religiös nach der Religionsauffassung des türkischen Präsidiums für Religionsangelegenheiten<sup>49</sup> (Diyanet İşleri Başkanlığı - DIB). Obwohl die DITIB meistens

---

<sup>47</sup> Die viel zitierte zutreffende, dennoch unpräzise im Umlauf befindliche Aussage von Max Frisch aus dem Jahr 1965 (siehe hierzu Kiyak 2016; T. Schweizer 1981) sei hier vom Verf. hinsichtlich der Religion angepasst.

<sup>48</sup> Eine vollständige Geschichte der DITIB kann hier im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Daher wird auf einschlägige Literatur, auf die auch teilweise im Forschungsstand verwiesen wird. Genannt seien allem voran folgende (Baş 2008; Chbib 2017, 219–57 bzgl. einer lokalen Gemeinde in Bonn, 319–351 und passim; Heimbach 2001; Lemmen 2000, 2001, 2025).

<sup>49</sup> In vielen wissenschaftlichen Untersuchungen, auch in populärwissenschaftlichen Publikationen und journalistischen Berichten und Analysen wird dieses Präsidium als Ministerium genannt, obwohl diese nicht diesen Rang im türkischen Staatsgebilde und -system besitzt. Obwohl das Präsidium kein Status eines Ministeriums besitzt, leiteten die Untersuchenden und Analysierenden dieses vermutlich

kritisiert wird, dass sie diese Beziehung verheimliche, wird dieses auch offen auf ihrer Webseite – und wie weiter unten zu zeigen ist im Lehrwerk – transparent kommuniziert.<sup>50</sup>

Sowohl in ihren eigenen Darstellungen als auch in ihren Satzungen ist die „parteiliche Aktivität“ nicht vorgesehen, da sie sich als eine „[ü]berparteiliche Organisation“ verstehe (vgl. DITIB 2024b). Dennoch steht sie in heftiger Kritik, da das Diyanet im türkischen Staatsapparat dem derzeitigen Präsidenten Erdoğan untersteht und personelle Verflechtungen mit dem von Diyanet entsandten Botschaftsräten bestehe (vgl. bspw. Gorzewski 2015; Yaşar 2012). Zudem fungieren die Attachés in den entsprechenden Konsulaten als Religionsräte in den einzelnen Regional- oder Landesverbänden. Diesen unterstehen auch die Religionsbeauftragten in den Gemeinden, zu deren Aufgaben auch die Erteilung des GRU gehört. In seiner 2004 vorgelegten Dissertation erwähnt Ahmet Çekin, dass im Archiv von Diyanet „zu Haufe Anfragen aus Deutschland“ zur Entsendung von Imamen für die religiöse Betreuung vorlägen (vgl. Çekin 2004, 135; siehe auch Gorzewski 2015, 75). Zwar wird kein Zeitraum hierfür angegeben, jedoch ist zu vermuten, dass diese Anfragen auf die Zeit vor der Gründung der DITIB im Jahr 1984 als auch danach zutreffen könnten. Dieses ist auch daran zu erkennen, dass mittlerweile einzelne lokale Moscheegemeinden von anderen Religionsgemeinschaften wie ATIB, IGMG oder anderer Gemeinschaften, die keinem der bekannten Verbände angehören wie bspw. der als Çağrı Vakfı [Stiftung Einladung] bekannte Verein in Dortmund Religionsbeauftragte von Diyanet anfordern und zugewiesen bekommen (vgl. ATIB o. J.) oder gegenseitig auf Veranstaltungen auftreten (vgl. Camia 2013). Die Anfeindungen aus den 80er Jahren sind vorbei, wo auch der Kontakt miteinander größtenteils vermieden wurde (vgl. Ateş 2003) und Anfeindungen vorhanden waren.

---

daher ab, dass es früher einem Minister oder dem Ministerpräsidenten direkt und nach dem Referendum zur Verfassungsänderung im Jahr 2017 nunmehr seit 2018 dem Staatspräsidenten der Republik Türkei unterstellt ist.

<sup>50</sup> Diese sind auch öffentlich einsehbar in den entsprechenden Satzungen vorzufinden. Die Beziehung kann einerseits, wie in der Öffentlichkeit diskutiert wird, aus Sicht der personellen und strukturellen Abhängigkeit und Beziehung eruiert werden. Jedoch sei hier angemerkt, dass vielmehr das Religionsverständnis prägend ist. Dieses kann mit dem Verhältnis der Katholischen Kirche und dem Nuntius als politischer Vertreter und Botschafter des Vatikanstaates bei den jeweiligen Länder- oder Bundesregierungen und auf der einen Seite dem Heiligen Stuhl als religiöse und moralische Instanz des Papstes verglichen werden. In diesem Sinne sei angemerkt, dass nach dem Verf. eine Kooperation mit dem Hochrat für Religionsangelegenheiten als wissenschaftlich und religiös autonome höchste Entscheidungsinstanz des Präsidiums für Religionsangelegenheiten zu religiösen Fragen viele Diskussionen in Deutschland und allgemein im Ausland erübrigen könnte.

Die Beendigung dieser Anfeindungen manifestierte sich unter anderem mit der Gründung des Koordinierungsrats der Muslime in Deutschland (KRM) am 28. März 2007. Gründungsmitglieder waren die vier Verbände, die sich auch als Religionsgemeinschaften bezeichnen: DITIB, Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IR), Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) und der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD). Der KRM hat keinen rechtlichen Status als Verein, sondern dient für die muslimischen Verbände der internen Abstimmung ihrer Anliegen und dem einheitlichen Auftreten nach außen<sup>51</sup> (vgl. Koordinationsrat der Muslime in Deutschland (KRM) 2023). DITIB wird hierbei kritisiert, da sie de facto ein Veto-recht habe.

Seiner Gründung ging einige Monate vorher die Etablierung einer Deutsche[n]–Islam–Konferenz (DIK) seitens des Bundesinnenministers Wolfgang Schäuble (CDU) am 27. September 2006 voraus (vgl. DIK und BAMF 2020; Reinle 2016). Somit war kurze Zeit danach aus Sicht der muslimischen Gemeinschaften ein einheitlicher Ansprechpartner mit dem KRM etabliert. Die Eigenständigkeit der einzelnen Mitglieder bestand dabei weiter, da der KRM keinen rechtlichen Status anstrebte. Zeitgleich wurde jedoch ihr Anspruch der Vertretungsfunktion einer hohen Anzahl von Muslimen breit und öffentlich angezweifelt (vgl. bspw. Reinle 2011).

Am 22.02.2011 wurde ein „Durchbruch auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht“ (MiGAZIN 2011) verkündet, dass die nordrhein-westfälische Schulministerin Sylvia Löhrmann (Grüne) sich mit KRM geeinigt habe, IRU in NRW einzuführen (vgl. Koordinationsrat der Muslime (KRM) und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2003, 94). Als Teil des KRM wurde somit auch DITIB damit Ansprechpartner für den schulischen Religionsunterricht in NRW. Hierfür wurde am 22. Dezember 2011 das entsprechende Schulgesetz in NRW um den Art. 132a ergänzt und ein Beirat<sup>52</sup>, der anstelle einer Religionsgemeinschaft fungiert, (Die Welt 2012; vgl. zum Beirat islam.de 2012; SchulG NRW

---

<sup>51</sup> Am 2. Juli 2019 kamen „zwei neue Mitglieder“ hinzu: Union der Islamisch-Albanischer Zentren in Deutschland (UIAZD) und der Zentralrat der Marokkaner in Deutschland (ZRMD). Am 23. Oktober 2023 erklärte VIKZ mit einer Pressemeldung fast genau einen Monat nach ihrem begangenen fünfzigsten Gründungsjubiläum, dass sie KRM verlässt, ohne einen Grund dafür zu nennen: „Mit Wirkung zum heutigen Tage (20.10.2023) tritt der VIKZ als ursprüngliches Gründungsmitglied aus dem Koordinationsrat der Muslime (KRM) aus“ (VIKZ 2023b).

<sup>52</sup> Zuvor war am 17.01.2011 in Niedersachsen ein Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen gegründet worden (Abdel-Rahman 2011; siehe für die Datierung auf 18.11.2011 de Wall 2011, 99) und diente auch für NRW als Beispiel. Dort hatten sich die Landesverbände von DITIB und Schura-Niedersachsen zusammen im Rahmen des von Heinrich de Wall in der DIK vorgeschlagenen Vertretermodells der lokalen Moscheegemeinden als Kooperationspartner für das Kultusministerium angeboten.

132a (2011-2019) 2012; K. Schweizer 2016, 55 f.) sollte demnach gegründet werden.<sup>53</sup>

Wie oben beschrieben, sollte die Übergangslösung aus dem Jahr 2011 mit der gesetzlichen Befristung für den Beirat 2019 auslaufen. Dieses stellte auch eine potenzielle Bedrohung für den christlichen, d.h. evangelischen und katholischen, Religionsunterricht in NRW dar, da die grundgesetzlichen und verfassungsmäßigen Regelungen für den RU keine Anwendung erfuhren, sondern ein Sonderweg eingeschlagen wurde (vgl. eine evangelische Positionierung Prüßner, Rösgen, und Treseler 2013, 46 f.). Nach den ersten Überlegungen sollte diese vorübergehende Lösung in NRW zu einem verfassungskonformen ordentlichen IRU nach Art. 7 Abs. 3 GG überführt werden. Jedoch blieb die beabsichtigte Anerkennung in NRW bis dato aus.<sup>54</sup> Dafür wurde am 2. Juli 2019 ein neues Schulgesetz verabschiedet. Anstatt des Beirates sollte eine Kommission für die beteiligten Organisationen die alleinige Verantwortung für den IRU übernehmen. Die Gründung dieser Kommission konnte jedoch erst 2021 verkündet werden (Land NRW 2021).

Weitere Details zur Geschichte der DITIB hinsichtlich des GRU werden innerhalb des nächsten Teils skizziert.

### **3.2 Bildungsziele, Aufgaben & Organisationsstruktur des GRU**

Zu den Bildungszielen, Aufgaben und der Organisationsstruktur der DITIB werden öffentlich einsehbare Dokumente verwertet. Die curricular vorgesehenen Ziele werden nicht unter diesem, sondern im entsprechenden Teil dargestellt.

Die DITIB-Moscheegemeinden bieten türkischsprachige Koran- und Religionskurse<sup>55</sup> wie auch andere islamische Organisationen (Gorzewski 2015, 115), da

---

<sup>53</sup> Vgl. detaillierte „Chronologie der Ereignisse von 1978-2016“ bei (Bartsch 2022, 41–42).

<sup>54</sup> Zu den erstellten Gutachten im Rahmen der Anerkennungsprozesse als Religionsgemeinschaft in Hamburg, Bremen, Hessen und Rheinland-Pfalz sowie den im späteren Verlauf nachträglich in Auftrag gegebenen Aufträgen siehe bspw. (Gutachten 2017; Islamischer Religionsunterricht 2020; HNA 2012; Klinkhammer 2015; Klinkhammer und de Wall 2012, 2012; Muckel 2015, 2018; Muckel und Bochinger 2018; Mathias Rohe 2017; Matthias Rohe 2019, 2023; Seufert 2023; Spielhaus und Herzog 2015; Tezcan und Thielmann 2012; Wagner 2017).

<sup>55</sup> Nach einer im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz (DIK) durchgeführten Befragung heißt es, „[d]ie Gemeinden machen zahlreiche religiöse Angebote über Gebete und die Feier von Gottesdiensten hinaus. Eine große Mehrheit der nicht alevitischen Organisationen bietet Korankurse bzw. Islamunterricht für Kinder und Jugendliche an (96 %) [...]“. (Halm u. a. 2012, 74) Hier werden DITIB inbegriffen auch die anderen islamischen Organisationen zur Sprache gebracht. Diese Untersuchung spricht von genau 95,8 %, aufgerundet 96 % der Moscheegemeinden, die befragt wurden. Obwohl die eigene Erfahrung des Verfassers dahingehend ist, dass lediglich bei Ausnahmen oder temporären Verhinderungen kein Unterricht stattfindet und daher während dieser Ausnahmen nicht von einem nicht vorhandenen Angebot gesprochen werden kann, muss konstatiert werden, dass über Mo-

nach Beschreibung von Çekin – wie oben beschrieben – „das Anbieten von Koranunterricht sowie Kursen, die religiöses Wissen vermitteln, wichtige Aufgaben einer Gemeinde und die wichtigste Funktion einer Moschee darstellen“ (Çekin 2004, 188). Daher schlussfolgert er, dass „dies zu den wichtigen Arbeitsaufgaben der Imame“ gehöre und der Religionsbeauftragte „sich um jeden, egal ob Kind oder erwachsen [sic!], deren Eltern oder die Person den Wunsch äußert, Koranunterricht zu erhalten oder religiöses Grundwissen zu erlernen, [...] kümmern [muss]“ (ebd.).

Daher identifiziert Çekin – wie genannt – verschiedene Rollen für den Imam als „Lehrerrolle“, „Organisator“ und „Probleme zu lösen“, wenn welche auftreten, wobei er ihnen die „Hauptrolle“ beim Lösen der Probleme zuerkennt (ebd.). Bereits in den von ihm analysierten Interviews von den Imamen ist ein Bewusstsein herauszulesen, dass Kritiken am Koranunterricht bekannt sind und beispielsweise versucht wird, die angewandten traditionellen Methoden mit modernen zu verbinden (vgl. Çekin 2004, 186–89; siehe auch Tosun 2006). Er zitiert daher auch eine von Diyanet erlassene Verordnung für im Ausland tätige Bedienstete, wonach sie verpflichtet seien, allen Interessenten – nicht nur Kindern und Jugendlichen – „das Koranlesen [...] beizubringen“. Daneben seien „[z]usätzlich [...] die Prinzipien der Koran-Lehre in dieser Ordnung festgelegt“ und beinhalten demnach,

„1) [d]en Schülern die Koranbuchstaben, -silben, -worte und -sätze aus dem Koran in einer optimalen Art und Weise – wenn es nötig ist auch das Schreiben – zeigen und beibringen, den Koran mit einer guten Aussprache lesen zu lassen. 2) Den Schülern Suren und Sätze beibringen, die während des täglichen Gebets gelesen werden. 3) Die Schüler über die Ethik, Gebete und [den] Glaube[n] im Islam zu informieren. 4) Eine auf Liebe und Hochachtung basierende Disziplin, durch die die Kinder Charaktereigenschaften wie z. B. Moral, Respekt, Tugend usw. aneignen sollen“ (vgl. DIB Yurtdışı Teşkilatı Görev ve Çalışma Yönergesi - Madde 12/2, o.J., zit. n. Çekin 2004, 184).

Diese von Çekin als „wichtige Aufgabe“ und „wichtigste Funktion“ eines Imams beschriebene Situation der Imame bildet auch eine Aufgabe der Moscheegemeinden. Daher leitet er die satzungsmäßige Regelung der lokalen Gemeinden wie folgt ein: „Die Unterweisung der Religion stellt das wichtigste Ziel der Gemeinden

---

scheegemeinden hinaus auch andere Elterninitiativen etc. Religionsunterricht anbieten. Diese können manchmal in separat dafür angemieteten Räumlichkeiten oder anderweitig genutzten Räumlichkeiten, die temporär oder regelmäßig zur Verfügung gestellt werden, stattfinden. So war es auch für den Verfasser interessant zu erfahren, dass während der Sammlungsphase der Curricula und Lehrwerke eine kommerziell genutzte Sporthalle im Ruhrgebiet am Wochenende für den Koranunterricht einer Gruppierung diente.

dar. In den ersten Phasen der Gemeindegründung hat dieses Bedürfnis eine entscheidende Rolle gespielt“ (Çekin 2004, 182).

Dieses Verständnis widerspiegelt sich auch in einer von ihm veröffentlichten Mustersatzung, die der Dachverband für seine lokalen Gemeinden anbietet und der Zweck:

„die Förderung der Religion, Erziehung und Bildung, die soziale und kulturelle Betreuung; das Errichten und Unterhalten von Gebetsräumen und Gemeindehäusern zur Gewährleistung und Religionsausübung“ (DITIB Mustersatzung, § 2/a Zweck der Gemeinde, zit. n. Çekin 2004, 182),

darstelle, wobei dieses nach Çekin die „höchste Priorität“ besitze. Er führt fort, dass „[t]atsächlich die Vermittlung der religiösen Obliegenheiten von den Eltern an die Kinder nicht gewährleistet [ist], da die Eltern nicht im notwendigen Maße über islamische Kenntnisse verfügen“ (Çekin 2004, 183).

Aufgrund dessen, dass 2004 noch keine Landesverbände zwischen den lokalen Gemeinden und dem Dachverband gegründet waren, war auch in der Satzung des Bundesverbandes die religiöse Betreuung als „Hauptaufgabe“ wie folgt geregelt:

„Der Verein hat den Zweck, die in der Bundesrepublik Deutschland lebende türkische Gemeinschaft in allen Angelegenheiten der islamischen Religion zu betreuen, aufzuklären und zu unterweisen, geeignete Räume für religiöse Andachten und Unterweisungen einzurichten und Laienprediger auszubilden, [...] (§ 2 Abs. 1. S. 1) Zur Verwirklichung dieser Aufgabe fördert der Verein, die Bildung von jeweils auf die Gemeinde einer Moschee bezogenen Zweigvereinen, welche satzungsgemäß die gleichen Zwecke verfolgen und ihrerseits Mitglieder des Vereins in seiner Funktion als Hauptverein sind“ (§ 2 Abs. 1 5.2)“ (Lemmen 2000, 34–35, vgl. auch Çekin 2004, 126, 182).

Der Bundesverband hat darüber hinaus auch die Aufgabe

„als Dachorganisation die schon gegründeten oder noch zu gründenden türkisch-islamischen Kulturvereine in der Bundesrepublik Deutschland zu beaufsichtigen, in allen, insbesondere in religiösen, sozialen, kulturellen und gemeinnützigen Fragen zu unterstützen und ihnen Gründungshilfe zu gewähren“ (§2 Abs. 2 S. 1) (Lemmen 2000, 33, vgl. auch Çekin 2004, 127).

Nach Aysun Yaşar ist dem „Auszug aus der Mustersatzung für die DITIB-Gemeinden von 2007“ der „§ 2 –Zweck der Gemeinde“ (Yaşar 2012, 253–54) wie folgt zu entnehmen: „(1) Zweck der Gemeinde ist die Förderung der Religion, Erziehung und Bildung der Jugendfürsorge, der Mildtätigkeit, der Völkerverständigung sowie der Kultur“ (Yaşar 2012, 253). Gegenüber der früheren Zwecke fällt auf, dass die Mustersatzung im Jahr 2007 sehr viele Details unter § 3 als Tätigkeiten zur Verwirklichung der folgenden Zwecke für den Fokus dieser Arbeit aufzählt:

„Die Gemeinde darf zur Erreichung des Gemeindezwecks: a) die in ... u. Umg[ebung] lebenden türkischen Muslimen [sic!] und Muslime anderer Nationalitäten in

allen Fragen der Religion beraten, sie in religiösen, sozialen, kulturellen Angelegenheiten aufklären, erziehen und lenken; b) zur Erreichung der religiösen, sozialen und kulturellen Betreuung und des geistigen und körperlichen Wohlbefindens Moscheen bzw. Gebets- und Gemeindehäuser errichten, ausstatten und unterhalten, vorhandene Möglichkeiten erweitern bzw. aufrechterhalten, Gottesdienste abhalten; c) die Religionsausübung der türkischen Muslime [sic!] und Muslime anderer Nationalitäten in ..... unterstützen; [...] e) [...] die Erziehung der Kinder, insbesondere die religiöse Erziehung, organisieren, an Problemlösungen mitwirken, im Rahmen der geltenden Gesetze Schul- und Bildungseinrichtungen errichten und unterhalten; [...] i) zur Erleichterung und Verwirklichung der besseren Verständigung und der friedlichen Koexistenz der den verschiedenen Glaubensrichtungen angehörigenden Menschen Vorkehrungen treffen und Maßnahmen, wie Organisation von Begegnungstagen, Tag der offenen Tür, Seminare [...] durchführen [...], die Begegnungen der Religionen mit dem Ziel, bei allen Menschen Verständnis für gegenseitige Achtung, Liebe und Freundschaft mit den Angehörigen auch der anderen Religionen ohne Unterscheidung nach Rasse, Nationalität und Kultur, fördern, entsprechende Maßnahmen durchführen [...]; j) denjenigen, die sich für die islamische Religion interessieren, die Grundlagen der islamischen Religion vermitteln, solchen Personen die Möglichkeit der Führung durch die Gebetsräume ermöglichen“ (Yaşar 2012).

Diese lange Liste rührt vermutlich auch daher, weil somit Klarheit geschaffen wird und auch über die Einreichung der Satzungen in den zuständigen Registergerichten daher jedem Interessierten zugänglich gemacht und somit die Öffentlichkeit über die jeweiligen Amtsgerichte hergestellt wird.

Nachdem 2009 die Gründung der Regional- und Landesverbände in Gang gesetzt wurde, delegierte der Bundesverband die hier beschriebene Beaufsichtigungsfunktion auf die Landesverbände. Nach dem „Auszug aus der Beispielsatzung für die DITIB-Landesverbände von 2009“ ist unter „§2 – Zweck des Verbands“ der allgemeine Zweck, worin sich die ganze Arbeit des Landesverbandes und ihre Selbstdefinition wiederfindet (Yaşar 2012, 251–52), wie folgt geregelt:

„(1) Der Verband ist [...] eine islamische Religionsgemeinschaft im Sinne von Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 136 ff. WRV und Art. 7 Abs. 3. S. 2 GG, die unmittelbar und mittelbar der umfassenden Glaubensverwirklichung dient und sich dem Erhalt sowie der Vermittlung und Ausübung der islamischen Religion widmet. Er hat seine Mitglieder umfassend bei der Erfüllung der religiösen Aufgaben und Pflichten zu unterstützen, sie zu betreuen, ihre Interessen zu koordinieren und nach Außen [sic!] hin zu vertreten. (2) [...] Ferner bietet er religiöse, soziale, kulturelle Dienste sowie Bildungsangebote und kontrolliert, koordiniert und unterstützt die Aktivitäten der Gemeinden. Zu diesem Zweck betreut und fördert der Verband die Zusammenarbeit der Gemeinden untereinander, sowie mit der DITIB und unterstützt und fördert die Gründung neuer Gemeinden“ (Yaşar 2012, 251).

Diese allgemein gehaltene Erklärung des Zwecks, worin religiöse Dienste und Bildungsangebote erwähnt werden, ist konkretisiert unter „§ 3 – Tätigkeiten des Verbands“ und enthält Details, wie dieser Zweck umgesetzt werden soll. In Abs. 1 heißt es:

„die Förderung und Unterstützung religiöser Unterweisung für muslimische Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sowie die Unterweisung in der islamischen Religion

im Rahmen des islamischen Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach an privaten und öffentlichen Schulen gemäß Art. 7 Abs. 3 GG. Zu diesem Zweck erarbeitet und fördert der Verband in Zusammenarbeit mit der DITIB Curricula, Unterrichts- und Fachbücher für den Religionsunterricht und fördert die Verbreitung von islamischer Literatur“ (Yaşar 2012, 252).

Der Verweis auf Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes korrespondiert auch mit dem als Zweck genannten Abs. 2 und ihrem Selbstverständnis als Religionsgemeinschaft. Hier wird konkret der schulische Kontext für den IRU neben der in den Gemeinden anzubietenden „Unterweisung“ ergänzt. Damit können die Landesverbände als Ansprechpartner für den schulischen IRU in den jeweiligen Bundesländern fungieren und unabhängig davon auch die Ortsgemeinden eigenständig GRU anbieten. Nach Abs. 4 der Satzung für die Landesverbände kann der Verband der folgenden Tätigkeit nachgehen: „Zur Unterstützung derjenigen, die sich über den Islam informieren wollen, kann der Verband Informationszentren gründen. Für die Bereitstellung von Informationen, die der Gesellschaft dienen, kann er sich verschiedener Mittel bedienen“ (Yaşar 2012, 252). Obwohl eine ähnliche Regelung für die lokalen Gemeinden in Art. 3.j als eine für Außenstehende gerichtete Tätigkeit erscheint, kann dieses nach Abs. 4 der Satzung für die Landesverbände anders gedeutet werden. Der Verband kann demnach Informationszentren eröffnen und Informationen bereitstellen. Diese Regelung scheint vermutlich vorrangig für die nichtmuslimische Gesellschaft formuliert zu sein, dennoch kann dieser Satzungstext des Landesverbandes genauso auch für muslimische Mitglieder oder interessierte Muslime verstanden werden.

Dabei lautet die diesbezügliche Regelung des Zwecks mit dem Vermerk „[Satzungs]Version 12/2017“ und Beschlussdatum vom 9.2.2012 für die Gemeinde Taufkirchen<sup>56</sup> in der Version aus „Satzungsstand: 2012/10“ in Art. 2.2 wie folgt:

„Zweck der Gemeinde ist die Förderung der islamischen Religion. Der Satzungszweck wird verwirklicht durch die Errichtung und Unterhaltung von Moscheen und Gebetsräumen und islamischen Gemeindehäusern; die Abhaltung von Gottesdiensten, die Ausbildung von Geistlichen, die Erteilung von Religionsunterricht [...]“ (T. DITIB 2012).

Hier wird nicht präzisiert, welcher Religionsunterricht gemeint ist. Daher kann es sowohl als GRU in den Moscheegemeinden oder auch als IRU für den schulischen Bereich gedeutet werden. Die Gemeinnützigkeit und Mildtätigkeit sind wie auch in Abs. 2.1 aus 2012/10 nach der am 2.12.2018 beschlossenen Satzung in Art 2.1

---

<sup>56</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Regelungen auch für Gemeinden in NRW in den zur Verfügung gestellten Mustersatzungen übernommen wurden. Daher werden im Folgenden öffentlich zugängliche Satzungen – auch wenn aus einem anderen Bundesland – exemplarisch eingesetzt.

geregelt. In Abs. 2.2 wird „Förderung der Religion“ beibehalten (T. DITIB 2018), und wie folgt näher erläutert:

„Der Satzungszweck wird verwirklicht durch a. Errichtung, Erwerb, Unterhaltung, Sanierung, Um- und Ausbau von Moscheen, Gebetsräumen und islamischen Gemeindehäusern, b. die Förderung der Aktivitäten zur islamisch-religiösen Bildung sowie die religiöse Erziehung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen neben der Unterstützung des religiösen Lebens in der Gemeinde und dem Abhalten von Gottesdiensten, c. Unterstützung der Religionsbeauftragten in der Erteilung von Religionsunterricht in der Moschee und Bereitstellung der hierzu erforderlichen Unterrichtsorte und der Bedarfe [...]“ (T. DITIB 2018).

Hier ist der Bezug zum GRU eindeutiger geklärt. Eine am 1.5.2019 beschlossene „Satzungsversion 2/2019“ in einer Bayreuther Gemeinde hingegen regelt über den unveränderten Art. 2.1 hinaus in Abs. 2.2 a-h religiöse Zwecke, Art. 2.3 allgemeine Erziehungszwecke, Art. 2.4 Förderung der Jugend- und Altenhilfe, Art. 2.5 Förderung mildtätiger Zwecke, Art. 2.6 Förderung der internationalen Gesinnung, der Toleranz auf allen Gebieten der Kultur und des Völkerverständigungsgedankens, Art. 2.7 Hilfskampagnen und Spendenaktionen. Die Abs. a-c des Art. 2.2 lauten wie folgt:

„Zweck der Gemeinde ist die Förderung der Religion. Der Satzungszweck wird verwirklicht durch die Förderung der islamischen Religion, Errichtung, Erwerb, Unterhaltung, Sanierung, Um- und Ausbau von Moscheen, Gebetsräumen und islamischen Gemeindehäusern, die Erteilung von Religionsunterricht, die Förderung der Aktivitäten zur islamisch-religiösen Bildung sowie die religiöse Erziehung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen neben der Unterstützung des religiösen Lebens in der Gemeinde und dem Abhalten von Gottesdiensten [...]“ (B. DITIB 2019).

Über die Erteilung von Religionsunterricht – wieder ohne Spezifizierung – hinaus ist auch hier die Rede von „islamisch-religiöser Bildung“ und „religiöse Erziehung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“. Daneben wird die „Unterstützung des religiösen Lebens in der Gemeinde“ ergänzt. Wie leicht zu erkennen ist, besteht die Konstante bei allen Satzungen aus den verschiedenen Jahren und Versionen, dass der Zweck die Förderung der Religion ist, sei es allgemein oder spezifiziert als islamische Religion oder die Erteilung einer religiösen Bildung, sei es durch GRU oder IRU.

Wie der wissenschaftlichen Literatur zu entnehmen ist, wird auch auf der Homepage zur Gründung und Struktur angegeben, dass DITIB am 5.7.1984 zur „Koordination der religiösen, sozialen und kulturellen Tätigkeiten der in ihr organisierten Vereine als bundesweiter Dachverband gegründet“ wurde (vgl. DITIB 2024c). Dabei wird dezidiert erwähnt, dass die lokalen Gemeinden „selbstständige eingetragene Vereine“ seien, jedoch die „gleichen Prinzipien und satzungsgemäßen Zwecke der DITIB verfolgen und die DITIB als Dachverband anerkennen“ (ebd.).

Mittlerweile fungiert DITIB als Bundesverband, da die Landesverbände als die konkreten und lokalen Ansprechpartner der jeweiligen Bundesländer agieren (vgl. bspw. D. Aksoy 2023a, 2023b). Es gibt eine „Abteilung für religiöse Dienste“ und die „DITIB Akademie“ im Bundesverband fungiert als Herausgeberin der Lehrwerksreihe<sup>57</sup> (vgl. ebd.).

Auf der Homepage des Bundesverbandes, über die man auch die Webseiten der Landes- und Regionalverbände erreicht, wird unter „Religiöse Dienste“ erklärt, dass „ausschließlich durch studierte Theologen mit zusätzlicher pädagogischer Ausbildung“ die religiösen Dienste angeboten werden. Dabei werde „größte[r] Wert“ darauf gelegt, „die Hauptquellen des Islam, den Koran und die Sunna (die Tradition des Propheten) heranzuziehen, die beide frei von Aberglauben und Irrlehre sind“ (DITIB 2024h). Unter den Angeboten wird Folgendes beschrieben: „Religiöse Unterweisungen in den Grundlehren des Islam für alle Altersklassen“ (ebd.). Über die einzelnen und lokalen Moscheegemeinden ist für das Bundesland NRW ein zentraler Landesverband „Islamische Religionsgemeinschaft DITIB-NRW“ vorhanden, der am „10. September 2013 von den Delegierten der bestehenden NRW-Regionalverbände“ gegründet worden ist (DITIB 2024d). Der für das ganze Bundesland verantwortliche neue Landesverband besteht aus den genannten Regionalverbänden in den Regionen Düsseldorf, Essen, Köln und Münster, die beispielsweise „DITIB Landesverband Nordrhein-Westfalen Regionalverband Köln e.V.“ heißen. Die vier Regionalverbände wurden im Zuge des Neustrukturierungsprozesses bereits 2009 gegründet (s. bspw. DITIB 2024a; North Data o. J.). In allen zusammen seien in NRW nach Zugriff im Juni 2025 unverändert wie in 2024 „312 Vereinigungen, 253 davon Moscheegemeinden“ organisiert (DITIB 2024d).

### **3.3 Zwischenergebnis**

Insgesamt wird ersichtlich, dass sich die Moscheegemeinden neben der Ausübung und Förderung der Religion auch den Religionsunterricht – sowohl IRU als auch GRU also – als wichtigen Zweck setzen. Dabei gibt es lokal agierende Gemeinden, regionale und landesweite Landesverbände und einen für den bundesdeutschen Kontext verantwortlichen Bundesverband. Wenn es um die Erteilung des GRU geht, sind die lokalen Gemeinden, bei IRU die Landesverbände zuständig, da sich

---

<sup>57</sup> Für eine Darstellung der allgemeinen Bildungsarbeit der DITIB siehe (Yerkazan 2011, 23–28).

diese mittlerweile als Religionsgemeinschaften<sup>58</sup> verstehen und sich so in ihren Satzungen definieren, deren primäres Ziel die Erteilung des GRU ist.

Eine politische Einordnung war nicht Ziel dieser Arbeit und kann in diesem Rahmen geleistet werden. Nichtsdestotrotz sollte DITIB ihre Ziele – auch im Eigeninteresse – hinsichtlich GRU und IRU klar und offen artikulieren. Kritisch in der bundesdeutschen Gesellschaft und Forschung artikuliert Themen und Diskussionen sollte DITIB ebenso offen angehen und somit zur Klärung in der öffentlichen Debatte beitragen, wenn sie als autochthone Religionsgemeinschaft in Deutschland anerkannt und von der Mehrheitsgesellschaft angenommen werden möchte. Hierbei erscheint ihre Anerkennung von und bei Muslimen prioritär und dennoch kann nicht von einer diesbezüglichen Selbstverständlichkeit ausgegangen werden. Schließlich werden auch die Organisation selbst, ihre Aktivitäten und Positionierungen auch innerhalb der muslimischen Community kontrovers diskutiert, so dass DITIB von keinem Selbstläufer ausgehen kann.

---

<sup>58</sup> Siehe entsprechende Gutachten, wonach auch die Anerkennung in Hessen erfolgte und demnach auch Staatsverträge in Hamburg, Bremen (2012, 2013) und Rheinland-Pfalz (Ende 2024) unterzeichnet wurden.

#### **4. Die Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum (CG)/Ich gehe in die Moschee***

Anfang der 2000er Jahre wurde Deutschland aufgrund der vorgestellten PISA-Ergebnisse pädagogisch und politisch aufgerüttelt. Es setzte sich eine Debatte darüber ein, dass sich die Bildungssituation im schulischen Bereich ändern müsse. Dieses führte dazu, dass der kompetenz- und schülerorientierte Unterricht in den Fokus genommen und alle schulischen Vorgaben diesbezüglich geändert wurden. Der hier untersuchte gemeindepädagogische Religionsunterricht in den Moscheegemeinden soll hinter diesem bildungspolitischen Kontext verstanden und beleuchtet werden. Ob und inwieweit sich die Diskussionen, Debatten und Änderungen in der gemeindlichen Pädagogik widergespiegelt haben oder nicht, wird im Rahmen der unten auszuführenden Darstellungen zum Curriculum deutlich. Auch hierzu sollen die Erkenntnisse am Ende der Analyse des Curriculums und Lehrwerks von der ausgesuchten muslimischen Religionsgemeinschaft DITIB dargestellt werden.

Diese Analyse richtet sich aufgrund eines Desiderats hinsichtlich Analysekriterien für gemeindepädagogisch erstellte islamische Lehrwerke<sup>59</sup> allgemein nach den „Kriterien für die Analyse und Bewertung von Schulbüchern“. Diese wurden ursprünglich für den Sachunterricht von Studierenden der Universität Würzburg in Betreuung und unter Mitarbeit von Professor Dr. Andreas Nießeler erarbeitet (Studierende der Universität Würzburg unter Mitarbeit von Andreas Nießeler 2008, 1–4).<sup>60</sup> Wenige der Kriterien, die als Unterpunkte und Auswahlmöglichkeiten zu den Kriterien zu werten sind, wurden ausgelassen, und daher der Kriterienkatalog für den Fokus dieser Arbeit leicht angepasst. Bevor die Analyse nach diesen Kriterien unter den Hauptpunkten „Grobanalyse“, „Aufbau/Struktur“, „Inhalte“, „Darstellungsweisen“ und „Arbeitsanregungen/Aktivitätsmöglichkeiten“ durchgeführt wird, soll im Folgenden zunächst erklärt werden, welche Lehrwerksreihe zu analysieren ist. Dem werden dann auch noch Ausführungen zu Rahmenbedingungen, Autor

---

<sup>59</sup> Für die Schließung dieses Desiderats könnte eine Untersuchung sinnvoll sein, wobei auch für den schulischen Bereich von Lehrwerken des IRU ebenso einheitliche und standardisierte Analysekriterien fehlen. Folgende Analysekriterien erschienen dem Verfasser nicht besonders sachdienlich für diese Analyse, könnten jedoch für die Erarbeitung und Diskussion zur Standardisierung als Grundlage dienen: 1. Falaturi et. al. in den 80er Jahren angewendeten Kriterien zum Islam in den Schulbüchern in Deutschland (Falaturi und Tworuschka o. J., siehe auch: Alacacioğlu 1999; H. Behr 2005) Hierzu könnte auch der Kriterienkatalog im türkischen Bereich berücksichtigt werden: (Küçükahmet u. a. 2001b, passim, siehe insbesondere auch: 2001a).

<sup>60</sup> Online einsehbar unter: <https://opendata.uni-halle.de//handle/1981185920/94461>.

und Herausgeberin vorangestellt. An entsprechenden Stellen werden auch Verweise zum Curriculum geboten. Diese Beschreibung ist auch gemäß gewählter Methode erforderlich, wie im Methodenteil beschrieben wurde.



Cover CG 1 (Türkisch)

Cover CG 1 (Deutsch)

Im Jahre 2016 wurde der erste Band der neuen Reihe *Camıye Gidiyorum (Ich gehe in die Moschee)*<sup>61</sup> veröffentlicht und liegt im Jahr 2021 in dritter Auflage vor. Die Fortsetzung der Lehrwerksreihe wird einerseits mit dem Zusatz „1“ zur Verdeutlichung des ersten Bandes angedeutet. Andererseits wird mit dem Untertitel „Religiöses Grundwissen“ klargestellt, was der Inhalt des Buches intendiert. Eine weitere Erklärung im Untertitel wird ergänzt, dass es sich um das „Unterrichtsbuch für Schüler“ handelt. Hier werden die Schülerinnen und Schüler (SuS) nicht separat erwähnt, obwohl im Titelbild beide Geschlechter abgebildet sind, da dieses in der türkischen Sprache nicht üblich ist.

Herausgegeben ist das Lehrwerk vom DITIB-Verlag. DITIB fungiert also hier auch als Herausgeberin, was auch anhand des Emblems deutlich wird. Als Niveau ist nicht wie für Schulbücher üblich die Klasse angegeben, sondern das Alter der SuS. Zur Verdeutlichung, dass es nicht nur für eine Altersstufe (AS) konzipiert ist, wird der Jahrgang mit „7+“ auf dem Cover angegeben, wobei auf dem LHB „7-9“ steht. Die Rezipienten des Lehrbuchs werden auf der Titelseite von vier Kindern empfangen, die die Überschrift förmlich in die Tat umsetzen. Sie halten jeweils eine

<sup>61</sup> Im Folgenden wird die Abkürzung CG für diese Lehrwerksreihe mit dem Zusatz der Stufe 1, 2 oder 3, Seitenzahl verwendet, wobei für die erste Stufe die Sprachversionen D für Deutsch und T für Türkisch im Normalfall nicht angegeben wird, da die verwendeten Seitenzahlen identisch sind. Im Normalfall wird die bereits übersetzte Version des ersten Bandes als Grundlage für die angegebenen Texte oder Verweise angegeben und übernommen, bei abweichenden Angaben wird die Sprachversion D oder T aufgeführt.

Tasche, ein Koranexemplar oder ein Heft in der Hand und hinterlassen allesamt einen fröhlichen Eindruck. Hinter ihnen befindet sich in der Kulisse eine Illustration der Kölner Zentralmoschee, wo sie wohl für den GRU hingekommen sind.<sup>62</sup> Es fällt auf, dass versucht wird, mit den illustrierten vier Kindern auf dem Cover die mittlerweile zur Realität gewordenen Heterogenität und lebensweltliche Realität von den Muslimen in Deutschland abzubilden. Daher ist einer der beiden Jungen weiß- und der andere dunkelhäutig<sup>63</sup>, ein Mädchen mit und das andere ohne Kopftuch dargestellt. Auch ist eine der abgebildeten SuS des GRU mit einem Rollstuhl im Sinne von Inklusion vertreten und es wird eine Harmonie unter ihnen deutlich. Hier könnte kritisch hinterfragt werden, ob und warum ein sieben- bis neunjähriges Mädchen ein Kopftuch tragen sollte oder nicht. Jedoch wird dieses im Lehrbuch nicht aufgegriffen.

Bevor die weiteren Rahmenbedingungen detailliert behandelt werden, sollen auch einige ästhetisch-symbolischen Merkmale auf dem Cover genannt werden. Der i-Punkt des türkischen Wortes „Cami“ (Moschee) wurde in Form eines Halbmondes dargestellt, womit ein weiteres Symbol des Islams neben der Moschee und dem Koran auf dem Cover wiederzuerkennen ist. Der oben genannte Untertitel des Lehrwerks ist auf einem grünen Streifenband, das sich von oben links nach rechts durchzieht und rechts weiter nach unten gefalzt die AS des Lehrwerkes beinhaltet, zu lesen. Die Kinder sind vor einem torähnlichen Ausschnitt in der vordergründigen Mattscheibe vor der Moschee illustriert. Dieses könnte vielleicht auf die intendierte Transparenz hindeuten.

Die Kinder sind im Innenteil auch mit ihren Silhouetten sichtbar und der erste Text widerspiegelt einen ersten Vers im Lehrwerk, die Basmala, womit alles Gute und Schöne nach islamischer Auffassung begonnen wird: „Mit dem Namen Allahs, des Barmherzigen, des Allerbarmers“. Als nächstes bekommen die SuS die Möglichkeit, ihren Namen, die Namen der Eltern, ihre Adressen und den Namen ihrer Moschee einzutragen. Durch Eintrag ihrer eigenen Informationen in das Buch sollen

---

<sup>62</sup> In der Tat hat der Bundesverband dieses Gebäude bezogen und es ist besonders zu betonen, dass keine GRU-Klassen dort unterrichtet werden, wobei diesbezügliche Wünsche und Kritiken formuliert wurden. Der Verwaltung wird entsprechend Raum eingeräumt, wobei allgemein am Wochenende außerhalb der Büroräume eigentlich Gestaltungsmöglichkeiten bestünden. In diesem Sinne wäre auch der GRU des Bundesverbandes genau ein Beispiel für den GRU, der außerhalb von Moscheegebäuden erteilt wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass dort keine Gesprächskreise etc. für andere Jahrgangsstufen außerhalb des GRU angeboten werden oder stattfinden.

<sup>63</sup> Hier wird dennoch die Eigenbezeichnung von dunkelhäutigen Personen „People of Colour – PoC“ nicht verwendet.

die SuS dieses individualisieren, womit auch vermutlich eine Aneignung des Buches durch die SuS erreicht werden soll. Somit wird auch eine ähnliche Praxis aus dem Schulleben eingesetzt.

#### **4.1 Rahmenbedingungen, Autor und Herausgeberin**

Der Buchtitel wird im Innenklappenteil präzisiert und abweichend vom Cover wird der Bezug zum Unterricht in der Moschee als „Cami Din Dersleri Öğrenci Kitabı//Lehrbuch für Moscheeunterricht“ aufgeführt. Gefolgt davon wird die Erklärung zum Entstehungsprozess transparent gemacht. Neben der türkischen Sprachversion wird der Hintergrund auch in der deutschen Sprache dargestellt:

„Dieses Buch wurde von der DITIB Akademie entsprechend dem DITIB-Lehrplan für Koranunterricht und Religiöses [sic!] Grundwissen erstellt, von der Kommission für West-Europa geprüft und für den Moscheeunterricht zugelassen. Es wurde auf Basis der Publikationen des Präsidiums für religiöse Angelegenheiten der Republik Türkei entwickelt. Der Druck sowie der Einsatz im Moscheeunterricht wurden vom DITIB-Bundesvorstand mit Beschluss Nr. 15/26-17 vom 29.06.2016 genehmigt“ (Alphan 2019b, 6).

Während in der ersten Auflage lediglich der Bundesverband in Köln, die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB), mit ihrer Adresse, Webseite und E-Mail als Herausgeberin genannt ist, wird die inhaltliche Verantwortung bei der DITIB-Akademie angesiedelt. In der türkischen Textversion wird der genaue Name der Abteilung als „Eğitim, Araştırma ve Yayın Hizmetleri Müdürlüğü – DİTİB Akademi“, d.h. die Abteilung für Bildung, Forschung und Publikationsdienste – DITIB Akademie angegeben.

Die DITIB-ZSU GmbH, d.h. das Zentrum für Soziale Unterstützung, die den Buchhandel in der Passage unter der Kölner Zentralmoschee betreibt, ist zugleich als Verlag zu erkennen und die Bestelladresse des ZSU-Shops zur Kontaktaufnahme zu entnehmen. In der 3. (2021) und der 1. deutschsprachigen Auflage (2023) werden zusätzlich die für den inhaltlichen Teil verantwortlichen Personen aufgelistet. Şeyma Horasan Gür wird als Übersetzerin aus dem Türkischen und die DITIB-Akademie mit Homepage und E-Mail als Projektleitung angegeben. Diese Details sind der türkischsprachigen 1. Auflage aus dem Jahre 2016 nicht zu entnehmen.

Der Projektkoordinator und Autor ist der Germanist, Erziehungs- und Islamwissenschaftler sowie Schulbuchautor Sami Alphan, der auch als Pädagoge im Schuldienst tätig war. Şeyda Can wird als zuständige Person für die Lehrplanumsetzung genannt, die die später noch zu erwähnenden „Anwendungsprinzipien“ erarbeitete

(siehe als aktuelles Beispiel: DITIB 2024e, 2024f) und zudem die DITIB-Akademie nach Taner Yüksel leitete.

Ein Gremium bestehend aus den folgenden Personen wird unter der Überschrift „Inhaltliche Beratung“ aufgezählt: Prof. Dr. Nevzat Y. Aşıkoğlu, Ahmet Dilek, Muammer Şahin, Hüseyin Gültekin, Mehmet Yürek, Melahat Yılmaz Doğangönül, Murat Selvi, Nuri Kocaoğlu, Şakir Şahin sowie Zekeriyya Çelik, die jeweils islamische Theologen und Pädagogen sind. Als Verantwortliche für die Gestaltung werden Bedirhan Akcan, Ahmet Cahit Bozkurt und Mikail Ümit Cengiz sowie Orhan Akcan als Illustrator angegeben. Hierbei fällt auf, dass fast ausschließlich männliche Protagonisten aufgezählt werden und lediglich die Frauenperspektive über Yılmaz Doğangönül, d.h. eine Person sowie der Übersetzerin eingeflossen sein könnte. Şeyda Can hatte die Verantwortung für die Umsetzung des Curriculums.

Es folgen in der dritten Auflage bibliographische Pflichtangaben für die Deutsche Nationalbibliothek mit dem Hinweis auf die Überarbeitung in der vorliegenden 3. Auflage aus dem Jahre 2021 sowie urheberrechtliche Hinweise und die Quellenangaben zu den verwendeten Bildern. Zusätzlich wird DITIB als Copyrightinhaberin hervorgehoben. Gefolgt von ihrem eigenen Emblem und vom ditibverlag<sup>64</sup> – gemeinsam abgesetzt von den übrigen, vermutlich zur Verdeutlichung der inhaltlichen Verantwortung – werden die Logos der Geschwisterorganisationen von DITIB in den anderen – hauptsächlich europäischen – Ländern ganz unten auf dieser Impressumsseite aufgeführt.

Für außenstehende Personen ist dieses möglicherweise ohne weitere Aufmerksamkeit kaum erkennbar: 1. „ATIB Österreich“ (Türkisch-Islamische Union für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Österreich), 2. „İngiltere Türk Diyanet Vakfı“ (Turkish Religious Foundation of the United Kingdom), 3. „Fransa DİTİB“ (DITIB France - Union turco-islamique des affaires en France), 4. „Diyanet İşleri Başkanlığı“ (Präsidium für Religionsangelegenheiten), Türkei, 5. „İsveç Diyanet Vakfı“ (Schwedische Diyanet Stiftung), 6. „Hollanda Diyanet Vakfı“ (Niederländische Diyanet Stiftung), 7. „Belçika Diyanet Vakfı“ (Belgische Diyanet Stiftung) und 8. „Danimarka Türk Diyanet Vakfı“ (Türkische Diyanet-Stiftung Dänemark).

In der 3. Auflage von CG 2 und der Übersetzung des 1. Bandes aus dem Jahre 2023/2024 ist außerhalb von DITIB als 9. das „Diyanet Center of Amerika“ ergänzt

---

<sup>64</sup> Es gibt verschiedene Schreibweisen, die jeweils der zitierten Quellen entsprechen.

worden.<sup>65</sup> In CG 3 aus dem Jahr 2021 fehlen jedoch sämtliche Embleme. Mit den Emblemen soll gezeigt werden, dass diese Lehrwerksreihe auch für den Einsatz in diesen Ländern intendiert ist und bereits lokalisiert Anwendung findet (Alphan 2025).

Als nächstes werden die SuS im Vorwort direkt angesprochen und zugleich mit der vollen islamischen Grußformel begrüßt, womit ihnen der Friede Allahs, seine Barmherzigkeit und sein Segen gewünscht und als Bittgebet formuliert wird. Den SuS wird zu ihrer Teilnahme am Unterricht in der Moschee gratuliert. Ihren Familien wird zur Unterstützung der Teilnahme ihrer Kinder an diesem Unterricht gedankt. Dem Hinweis zum Einsatz dieses Lehrwerks für den GRU in den Moscheegemeinden der DITIB folgen kurze Informationen zum Aufbau aus „sechs Kapiteln und 36 Abschnitten“. Es werden dann die Namen der einzelnen Kapitel und Inhalte kurz umrissen (Alphan 2023, 7; im Folgenden: CG 1 D und Seite bspw.: CG 1 D, 7).

Als Ziel wird identifiziert, dass die SuS „über die wichtigsten Themen nachdenken“, diese „verstehen“ und zudem sie in ihrem „alltäglichen Leben anwenden“ sollen. Eine intendierte Aneignung durch den Ausdruck „unserer Religion“ verdeutlicht: „[...] dieses Buch [...] soll euch helfen, über die wichtigsten Themen unserer Religion nachzudenken, sie zu verstehen und in eurem alltäglichen Leben anzuwenden“ (CG 1 D, 7). Mit dem eingangs formulierten Wunsch wird die Hoffnung und Zuversicht darauf, dass das Buch den SuS „aus jeder Sicht gefallen“ (CG 1, 7) werde, vermittelt. Dabei sollen die SuS von den Lehrenden unterstützt werden: „die Hodschas werden euch im Unterricht bei jedem Thema mit Liebe und Freude unterstützen“ (CG 1 D, 7). Dieses stellt zugleich eine anweisungsähnliche Direktive an die Lehrenden dar und widerspiegelt die programmatische Haltung des Lehrwerks in der Lehrenden–SuS–Beziehung.

Eine Intention und ein weiteres Ziel des Lehrwerkes werden als vom Herzen gehegte Überzeugung und Wunsch ebenso auf den Weg gegeben. „[M]ithilfe dieses

---

<sup>65</sup> Nach Angaben vom Autor wäre Australien dazu gekommen, jedoch sei dieses noch nicht in Form von Emblem sichtbar. Zudem sei dort mit einer englischsprachigen Übersetzung begonnen worden, die nach Fertigstellung auch vermutlich in den USA und England zur Verfügung gestellt und somit in diesen Ländern auch einsetzbar wäre. Zudem wären in den Niederlanden, Frankreich und Dänemark die Wörterbucheile in die jeweiligen Sprachen übersetzt und entsprechende Auflagen in den dortigen Ländern von den jeweiligen Organisationen – daher vermutlich ohne weitere Lokalisierung – veröffentlicht worden. Auch sei die deutschsprachige Übersetzung für den 2. Band bereits fertig und befände sich mit Stand Januar 2025 aktuell im Satzprozess, wonach die Veröffentlichung nicht mehr lange auf sich warten lassen dürfte. Die Übersetzung des dritten Bandes hingegen, dauere noch an (Alphan, Sami. 2025. „Aktueller Stand zu Camiye Gidiyorum, E-Mail vom 07.01.2025“).

Unterrichts“ sollen die SuS „als jeweils ein vorbildhafter Mensch ihr Leben fortführen.“ Abschließend wird vom Bundesverband der Türkisch-Islamischen Union (DITIB) als Unterzeichner des Vorwortes ein Bittgebet formuliert. Demnach möge Allah das Bewusstsein der SuS in all ihren Unterrichtsfächern schärfen und ein Leben mit vollem Wohl und Glück schenken. Zuletzt werden die SuS Allah anvertraut. In der ersten Auflage im Jahre 2016 ist der Wortlaut des Vorwortes identisch des späteren und wird unterzeichnet von Prof. Dr. Nevzat Y. Aşıkoğlu in seiner Funktion als Bundesvorsitzender der DITIB, der gleichzeitig als Botschaftsrat für Religionsangelegenheiten fungierte.

Das bunte Inhaltsverzeichnis auf einer Doppelseite beinhaltet sechs Teile, die in sich selbst Blöcke bilden und versetzt voneinander platziert wurden. Alle Teile enthalten jeweils sechs durchnummerierte Lernfelder (LF) und jeweils am Ende der Blöcke folgen Bewertungsfragen, ohne dass diese weaternummeriert sind. Alle sechs LF haben eine eigene farbliche Kodierung und bildet somit eine im ganzen Buch durchgehend eingehaltene Markierung. Diese werden wie folgt genannt: 1. Glaubensgrundlagen (orange), 2. Gottesdienste (rot), 3. Ethik/Moral (lila), 4. Elementare Quellen<sup>66</sup> (blau), 5. Sīra (dunkelgrün), 6. Religion, Kultur, Wissenschaft (hellgrün). Sowohl die Reihenfolge der LF als auch ihre Struktur wird auf 228 Seiten beibehalten.

Es fällt auf, dass diese Reihenfolge der einzelnen Kapitel in der ganzen Lehrwerksreihe auch in den späteren zwei Bänden aufrechterhalten wird, wobei die einzelnen sechs Abschnitte in den sechs Kapiteln unterschiedlich stark an Seitenzahlen sein können. Dieses Schema der als sechs Abschnitte genannten LF ist hilfreich, dass die SuS die bekannte Abfolge auch in den Bänden 2 und 3 wiederfinden können.

## 4.2 Grobanalyse

### „Ansprechender Umschlag, Farbigkeit, ansprechender Titel (Erster Eindruck des Buches)“<sup>67</sup>

Ein bunter, einladender und zugleich ansprechender Umschlag begrüßt die SuS. Der Titel des Lehrwerks regt einerseits zum Besuch des GRU an und andererseits wird das Kind durch die Verwendung der ersten Person im Singular in die Situation

---

<sup>66</sup> Je nachdem ob sie aus dem Curriculum oder Lehrwerk zitiert werden, kann für denselben Inhalt eine andere Bezeichnung verwendet werden.

<sup>67</sup> Diese Punkte richten sich wie genannt, nach den Analysekriterien: (Studierende der Universität Würzburg unter Mitarbeit von Andreas Nießeler 2008). An wenigen relevanten Stellen werden konkrete Beispiele und Quellen in der Lehrwerksreihe angegeben, jedoch der überwiegende Teil an Textbelegen den Teilen 5 und 6 überlassen, um so auch Dopplungen zu vermeiden.

einbezogen. Damit soll die faktische Situation beschrieben werden: „Ich gehe in die Moschee“.

Auf der Rückseite des jeweiligen Umschlags befinden sich Hinweise zum Inhalt des Lehrwerks. Dort wird bereits vermittelt, dass das Lehrwerk „für den Einsatz in den in Europa befindlichen Moscheen als Lehrbuch“ des elementaren Religionsunterrichts erarbeitet wurde. Das Interesse der SuS wird mit der Frage, was sich in jenem Buch befinde, konfrontiert. Es wird versucht, ihre Aufmerksamkeit durch die darauf gegebenen Antworten im Umschlag zu erregen und somit das Buch schmackhaft für sie zu machen.

### **Format, Handlichkeit (Seitenumfang), Strapazierfähigkeit, Preis**

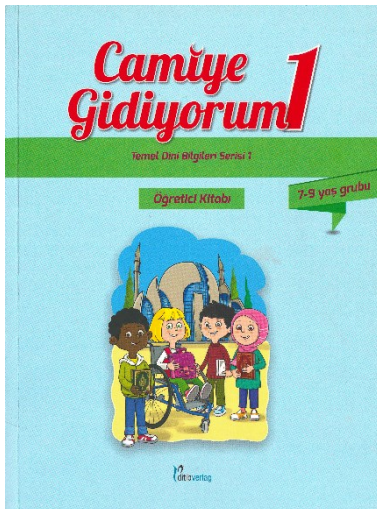
Die Lehrwerke haben eine Größe von 26,6 cm x 19,5 cm und sind fest mit Fadenbindung gebunden, die eine hohe Strapazierfähigkeit mit sich bringt. Während noch anfänglich im ersten türkischsprachigen Band dünnes Glanzpapier eingesetzt wurde, wird in den folgenden Bänden und Auflagen mattes und dickeres Papier verwendet. Das Gewicht variiert zwischen ca. 650 bis 750 Gramm je Band.

Über den eigenen Buchhandel in der Kölner Bundeszentrale und Onlineshop<sup>68</sup> des Verlages werden die türkischsprachigen Bände 1 bis 3 jeweils für 11,50 Euro und die deutschsprachige Version des ersten Bandes für 14,90 € angeboten. Der Preisunterschied lässt sich nicht auf einen qualitativen Unterschied zurückführen, da diese identisch ist, während die 1. türkische Auflage noch auf Glanzpapier gedruckt war. Vermutlich macht daher die Übersetzung den Preisunterschied aus.

Das LHB für den einzig verfügbaren ersten Band ist für 8,90 € erschwinglicher. Vermutlich sind die Herstellungskosten ohne Festeinband und Fadenbindung geringer, obwohl das Format mit 27,9 cm x 20,6 cm etwas größer als die Lehrwerke mit 26,5 cm x 19,5 cm, jedoch leicht kleiner als DIN A4 ist.

---

<sup>68</sup> Der Vertrieb geschieht auch über eigene Zweigstellen des Buchhandels. In vielen lokalen Moscheegemeinden der DITIB werden sie auch für die SuS vorgehalten und sind dort und online über [www.zsu-shop.de](http://www.zsu-shop.de) erhältlich.



Cover LHB CG 1 (Türkisch)

Die Herausgeberin sollte sich überlegen, ob eine Aufteilung der ersten beiden Bände in jeweils zwei Bände mit kleinerem Umfang und des dritten Bandes in zwei oder drei Teile die Handlichkeit für die SuS fördern könnte. Diese Aufteilungsempfehlung geht auf den eigenen Stoffverteilungsplan in den „Anwendungsprinzipien“, die jährlich veröffentlicht und zum Download bereitgestellt werden, zurück. Somit würden die Bände sowohl vom Seitenumfang als auch vom Gewicht her die Nutzung und Handlichkeit für die SuS vereinfachen.

Es gibt keinen Hinweis auf die Verwendung von nachhaltigen oder umweltfreundlichen Materialien. Jedoch wird eine digitale Version der aktuellen Auflagen von den türkischsprachigen Lehrbüchern sowie des LHB auf der Webseite online angeboten. Dadurch können sich Personen anstatt der Printversion für den nachhaltigeren digitalen Zugang entscheiden. Auch ist das zu rezipierende Koranalphabet online verfügbar.<sup>69</sup> Somit können diese auch räumlich entfernte Personen nutzen.

### **Erscheinungsjahr**

Der erste aller Bände wurde zuerst 2016 und der dritte Band im Jahr 2021 veröffentlicht und somit die Lehrwerksreihe abgeschlossen. Mittlerweile wurden mehrere Auflagen der einzelnen Bände herausgegeben. So wurde der erste Band bereits 2018 in zweiter und 2021 in dritter, überarbeiteter Auflage veröffentlicht und online zur Verfügung gestellt. Der zweite Band erschien zuerst im Jahr 2018. Schon 2019 erfolgte eine zweite und „2023/2024“ dritte, überarbeiteter Auflage,

---

<sup>69</sup> <https://www.ditib-akademie.de/camiye-gidiyorum/> und <https://elifba.ditib-akademie.de/>. Gleichzeitig ermöglichen diese Onlineversionen, religions- oder gemeindefernen Personen oder Eltern in Deutschland oder im Ausland, selbst oder im Rahmen des GRU von anderen Gemeinden ihre Kinder religiös nach diesen Büchern zu erziehen.

wobei die zweite Auflage online steht. Die deutsche Übersetzung des ersten Bandes wurde hingegen 2023 publiziert. Die Übersetzung und Publikation der Bände 2 und 3 ist noch nicht abgeschlossen.

Ein Wörterbuch auf den Seiten des CG 1 – 3 stellt die Begrifflichkeiten mit ihren Übersetzungen in die deutsche Sprache in den Unterrichtseinheiten (im Folgenden: UE) bereit. Das Wörterbuch soll die religiöse Sprachfähigkeit in allen drei Bänden fördern und wird mit dem ersten Band eingeführt und konsequent in allen drei Bänden fortgeführt. Relevante Texte wie das Glaubensbekenntnis, die Basmala, *āmantu*, *taḥiyyāt*, die Grußformel sowie einige Koranverse werden in CG 1 mit ihren zweisprachigen Übersetzungen in die deutsche Sprache angeführt. Jedoch sind darüber hinaus keine separaten deutsch- oder arabischsprachigen Teile in CG 1 – außerhalb von Bittgebeten – vorhanden.

Im zweiten Band von CG (2018) wachsen jedoch die deutschsprachigen Teile angefangen von Themenüberschriften am Anfang der UE über Zusammenfassungen und deutschsprachige Lesestücke auf je eine Seite pro UE an. Diese 36 Seiten von 263 Seiten (Titelei, Inhaltsverzeichnis etc. sowie die Themenüberschriften in den Anfangsseiten der UE ausgenommen) bedeuten, dass fast jede siebte Seite, also 13,69 % des CG 2 deutschsprachig ist.

Im dritten Band (2021) hingegen werden angefangen mit der Bedeutung der Basmala am Anfang jeder UE jeweils auf einer Seite mit dem „Islam-Lexikon“ die Zusammenfassung der UE-Inhalte anhand kurzer Lexikoneinträge in deutscher Sprache präsentiert. Darüber hinaus wird die Ergebnissicherung anhand von Multiple-Choice-Fragen unter der Überschrift „Rückblick“ sowie eine inhaltsidentische Selbsteinschätzung der SuS für jede UE unter dem Titel „Bewerte dich selbst!“ ermöglicht. Somit verdoppelt sich der deutschsprachige Anteil auf je 2 Seiten pro UE in CG 3. Somit sind 72 von 218 Seiten (Titel, Inhaltsverzeichnis etc. ausgenommen) deutschsprachig und der Anteil steigt in CG 3 auf 1/3. Das bedeutet, dass aufgerundet eine von drei Seiten, d.h. 33,03 % im 3. Band deutschsprachig ist. Die 2023 veröffentlichte Version des ersten Bandes hingegen ist zu 100 % deutschsprachig und lediglich das Wörterbuch sowie die oben als deutschsprachig genannten Teile von CG 1 sind nun in türkischsprachiger Version in umgekehrter Relation vorzufinden. Alle drei Bände zusammen betrachtet, verfügen diese Bände der Reihe über (1.:227 (222), 2.:270 (263) und 3.:224 (218)) insgesamt 721 Seiten, wobei in Klammern die inhaltlichen Seiten ohne die Titelseiten, Vorworte, Inhaltsverzeichnisse angegeben werden.

Ohne diese Seiten sind es also 703 Seiten, die seitens der SuS während aller AS 1–3 zu rezipieren sind, wenn sie alle drei Stufen des GRU besuchen.<sup>70</sup> Alle drei türkischsprachigen Bände sowie das entsprechende LHB werden über die Webseite der DITIB-Akademie über „camiye-gidiyorum“ kostenfrei in durchblätterbarer Version online verfügbar gemacht, jedoch sind sie nicht als PDF downloadbar.<sup>71</sup>

Die AS „7+“, d.h. „7–9“ werden mit dem Buch der 1. Stufe, die Jahre „10–12“ mit dem Band 2 abgedeckt und der Band 3 ist mit „13+“ Jahren angegeben und erstreckt sich auf die AS 13–15. Ein LHB für den ersten Band für die AS 7–9 liegt – wie genannt – in Printversion und online vor. Im LHB sind auch Kopiervorlagen und einige Materialien vorhanden. Jedoch gibt es darüber hinaus keine separaten Arbeitshefte usw.

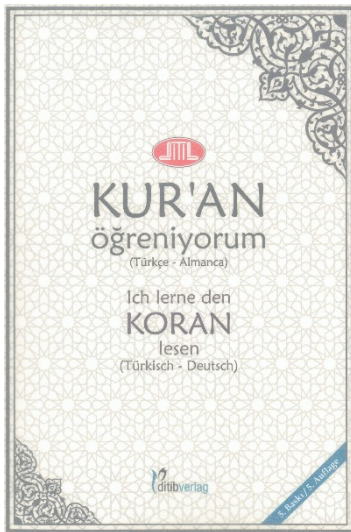
Das LHB beinhaltet jedoch Verweise auf anderweitige Materialien, die den anderen koranischen Teil abdecken. Diese werden auch in den entsprechenden jährlich zum Download zur Verfügung gestellten „Anwendungsprinzipien“ genannt (DITIB 2024e, 2024f). So werden das Buch für die Koranalphabetisierung *Kurʿan Öğreniyorum – Ich erlerne den Koran, Ezber Kitabı: Kısa Sureler. Namaz Duaları = Lernbuch: Kurze Suren. Bittgebete* sowie *İlmihal: Handbuch islamischer Religionspraxis* darin genannt. Für die Rezitation aus dem Koran sollen die SuS natürlich ein eigenes

Koran-Exemplar haben. Auf weitere separate Veröffentlichungen, wie die auf der Webseite veröffentlichten Freitagspredigten, wird verwiesen oder auszugsweise aus diesen zitiert (bspw. CG 2, 10, 63, 116, 154, 193, 214, 235).

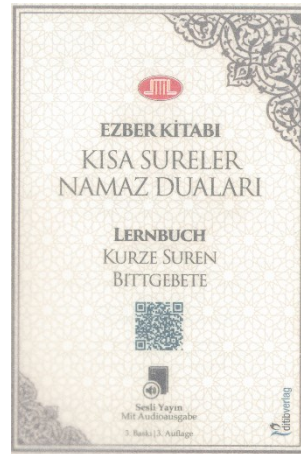
---

<sup>70</sup> Daher wird wohl auch eine interessante und moderne Unterrichtsgestaltung auch als erforderlich gewertet, um in die Pubertät gelangende SuS zur Teilnahme zu motivieren und ihr Interesse am GRU beizubehalten. Ob, in welchen Fällen und inwieweit eine regelmäßige Teilnahme der SuS vorliegt, wäre durch empirische Studien zu untersuchen, da nach Kenntnis des Verf. dieses als eines der Problemfelder des GRU zu identifizieren ist. Schließlich herrscht diesbezüglich keine Teilnahme-pflicht am GRU analog der Schulpflicht.

<sup>71</sup> <https://www.ditib-akademie.de/camiye-gidiyorum/>. Das zugehörige türkischsprachige Curriculum und die deutsche Version des ersten Bandes sind hingegen mit Stand vom Juni 2025 nicht online zur Verfügung gestellt worden. Zur Frage, warum die deutschsprachige Version des ersten Bandes nicht online gestellt ist, teilte der Autor mit, dass dieser aufgrund des krankheitsbedingt längerfristig nicht zur Verfügung stehenden Mitarbeiters derzeit nicht online verfügbar gemacht werden kann. (Alphan 2025) Hier kann auch genannt werden, dass manche Teile im LHB dem Einführungs- und Erklärungsteil des C entsprechen und somit auch teilweise indirekt online verfügbar ist.



Cover Koranalphabet (Türkisch-Deutsch), auch als Web-/Desktopversion verfügbar<sup>72</sup>



Cover Memorierbüchlein (Türkisch-Deutsch)

### 4.3 Aufbau / Struktur

#### Übersichtlichkeit

Es fällt auf, dass die Lehrbuchreihe übersichtlich und gut strukturiert ist. Alle Kapitel sind deutlich voneinander abgegrenzt und werden mit ihren einzelnen Abschnitten, die zudem farblich unterschiedlich gestaltet ist, dargestellt. Man kann sich einfach einen Überblick verschaffen, welche Themen in diesen Teilen des Kapitels auf die SuS zukommen werden. Die Kapitel werden mit Bewertungsfragen abgeschlossen.

Die einzelnen Abschnitte verfügen über keine einheitliche und identische Anzahl von Seiten. Während mit dem ersten Band beginnend in allen Bänden lediglich deutschsprachige Begriffe als Übersetzungen für ihre türkischsprachigen Bezeichnungen auf den Seitenrändern vertikal angeboten werden, wird dieser Teil der Begriffsübersetzungen auch in der deutschsprachigen Version beibehalten. Der Einsatz des Wörterbuchs kann somit sowohl für unterrichtliche Zwecke als auch beispielsweise in der Familie als Nachschlagewerk für religiöse Begrifflichkeiten verwendet werden.

Koranverse oder Hadithe werden in besonders hierfür gestalteten Kästchen oder auch im Fließtext angeführt. Auch wichtige Fragen, Arbeitsaufträge oder Bilder,

<sup>72</sup> <https://elifba.ditib-akademie.de>.

Kalligraphien etc. werden in farblich eingerahmten Kästchen dargestellt. Arbeitsaufträge mit der anzuwendenden Sozialform oder Fragen werden mit durchgehend einheitlich verwendeten Symbolen verdeutlicht.

Im ersten Band finden sich separate Arbeitsaufträge zur Binnendifferenzierung für die unterschiedlichen AS 7, 8 und 9. Damit soll dem unterschiedlichen Vorwissen und Hintergrund der SuS Rechnung getragen werden. In den Bänden 2 und 3 ist diese Binnendifferenzierung nicht mehr enthalten, da vermutlich die Binnendifferenzierung nicht mehr als erforderlich erachtet wird. Wahrscheinlich wird davon ausgegangen, dass die Lehrenden die Lerngruppen in den voranschreitenden Stufen selbst entsprechend binnendifferenzierend unterrichten sollen und können. Ob sie diesbezüglich anderweitig unterstützt werden, wäre separat zu eruieren.

Die vier auf dem Titelbild dargestellten Kinder begleiten die SuS in allen Bänden der Reihe. Mit zunehmendem Alter wachsen auch die dargestellten Kinder auf den Umschlagbildern an. Gemäß der Entwicklung der SuS wird, obwohl anfänglich eine größere Schrift<sup>73</sup> verwendet wird, in den folgenden Bänden 2 und 3 die Schriftgröße angepasst und ist entsprechend ihrem Entwicklungsstand kleiner.

In früheren Reihenbänden bereits behandelte Themen werden eingangs kurz erinnert und mit einem fröhlichen Symbol und der Überschrift „[!]asst uns erinnern!“ eingeleitet. Dem folgt meistens die Aufforderung, das Gelernte selbst mündlich zusammenzufassen und mit der eigenen Erfahrungswelt zu verbinden oder gemeinsam in der Klasse zu diskutieren.

Beginnend mit dem zweiten Band werden die einzelnen Themen am Anfang der Abschnitte als Thema angegeben und als Aufzählung ihrer prägnanten Inhalte erwähnt. Am Ende der Abschnitte wird das ganze Thema des Abschnitts jeweils unter dem Titel „[a]uf Deutsch kurz zusammengefasst...“ wieder in Kästchen angeboten. Auch werden weitere Texte unter Angabe ihrer Quellen in deutscher Sprache aufgeführt. Dieses kann einerseits als Zeichen der Bemühung, die Bedeutung der türkischen Inhalte in deutscher Sprache wiederzugeben und andererseits als Bemühung zur Vermittlung und Aneignung der deutschen Religionsprache und Begrifflichkeiten zur Befähigung der religiösen Sprachfähigkeit gedeutet werden.

---

<sup>73</sup> Beispielsweise bilden neben dem Wörterbuch die Seiten 148 und 151 einige der wenigen Ausnahmen, wo die Schriftgröße so klein und modifiziert ist, dass der Inhalt auf die Seite passt und nicht noch die nächste Seite mitverwendet wird.

Im dritten Band finden sich die deutschsprachigen Teile auf je zwei aufeinander folgenden Seiten am Ende der einzelnen Abschnitte, d. h. am Ende aller 36 UE. Der erste und links auf der Doppelseite befindliche Teil in diesem Band wird überschrieben mit dem Titel „Islam-Lexikon“ und beinhaltet ebenso wie im zweiten Band Zusammenfassungen der thematisierten Inhalte in den jeweiligen Abschnitten. Abweichend vom zweiten Band, die das ganze Thema der UE zusammenfassen, bieten diese die jeweils vier Artikel des Islamlexikons Erklärungen ausgewählter Begriffe. Über diesen Weg wird jedoch auch eine Zusammenfassung der jeweiligen Themen unter vier Begrifflichkeiten präsentiert. Somit können diese auch als Ergebnissicherung in deutscher Sprache verstanden werden, ohne dass sie so benannt sind.

Die zweite Seite hingegen fordert die SuS zum „Rückblick“ auf. Es sollen die türkischsprachigen Inhalte in der UE in Form von deutschsprachigen Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden. Dieses soll wiederum eine andere Form des Transfers und der intendierten Ergebnissicherung der Inhalte in deutscher Sprache gewährleisten.

Als zweiter ständig wiederkehrender Teil dieser Bewertungsseiten werden sie aufgefordert, ihre eigene Mitarbeit und Konzentration im Unterricht selbst einzuschätzen. Mit dem Ausmalen von den von Struktur her vorgezeichneten Sternen sollen sie ihre jeweilige Performanz im Unterricht darstellen. Somit sollen sie dieses sichtbar machen, sowie sich selbst eine Note vergeben. Eingeführt wird dieser Teil mit einer berühmten Aussage mit Arabischen Text, die dem Propheten in mystischen Kreisen zugeschrieben, jedoch von Hadithwissenschaftlern nicht als authentischer Hadith eingestuft wird. Auch werden ihre Transkription nach türkischen Regeln sowie die türkische Übersetzung werden geliefert. Die deutsche Übersetzung lautet: „Wer sein Selbst [sic!] kennt, kennt auch seinen Herrn.“ Zusätzlich wird dort Raum geboten dafür, ob sich „persönliche Ziele für die Zukunft“ für die SuS aus dem „Themeninhalt ergeben“. Dieses wird mit den Fragen „[w]as willst du künftig anders machen? Wie willst du es machen? Welche Vorteile hätte es für dich?“ konkretisiert mit der Aufforderung, diese Ziele aufzuschreiben. Somit soll die Urteils- und Handlungskompetenz der SuS gefördert werden.

### **Inhaltsverzeichnis**

Die Inhaltsverzeichnisse der Reihe sind übersichtlich auf jeweils einer Doppelseite in sechs Kapiteln mit ihren je sechs Abschnitten, die jeweils einzelne Blöcke bilden, vorzufinden. Die sechs „Kapitel“ mit ihren sechs Abschnitten bilden insgesamt 36

Unterrichtseinheiten (UE), im Türkischen bezeichnet mit „Ünite“. Sie sind durchlaufend nummeriert und werden im ersten Band abgeschlossen mit den Bewertungsfragen zum Kapitel.

Im zweiten Band werden die Kapitel mit „[m]eine Projekte des Kapitels“ voneinander getrennt. Der dritte Band hat keine gesondert gestalteten Seiten wie in CG 1, die die Kapitel voneinander trennen. Vermutlich konnte somit Platz für Text gemacht werden. Die einzelnen Abschnitte schließen jeweils mit einem „Rückblick“ und einer Selbstbewertung ab und sollen so eine Ergebnissicherung ermöglichen. Obwohl im ersten Band die Abschnitte mit jeweiligen farblich markierten länglichen, teilweise voneinander abgesetzten separaten Kästchen zusammen einen Block erkennen lassen und größere Schriftzeichen Verwendung finden, nimmt die Schriftgröße in den beiden folgenden Bänden ab. Die farblich markierten und jeweils unten auf der Inhaltsübersicht mit Legende erklärten sechs Themenfelder<sup>74</sup> sind in allen Bänden identisch vorhanden. Im zweiten Band werden sie mit schlichterem Textfluss, jedoch mit je einem Bild zu einem der sechs Abschnitte präsentiert, wobei die Blöcke weiterhin aufrechterhalten werden. Im dritten Band werden die farbliche Markierung der Abschnittstexte nicht mehr verwendet, jedoch auf die durchlaufende Nummerierung der Abschnitte ausgelagert. Zudem wird auf Bilder verzichtet.

Werden im ersten Band noch die Kapitel (türk.: *Bölüm*) ohne Seitenzahlen aufgeführt, sind diese im zweiten Band vorzufinden und im dritten Band komplett auch textlich herausgenommen. Der zweite Reihenband enthält am Ende ein Kinderkatechismus (türk.: *Çocuk İlmihali*) von 17 Seiten zwischen den Seiten 252–268.

Wenn lediglich dieser Band berücksichtigt wird, macht dieses 6,3 % aus, wobei ihr Anteil auf 2,4 % sinkt, wenn die Seitenzahl von 720 aller drei Bände der Lehrwerksreihe (Bd. 1: 227; Bd. 2: 269; Bd. 3: 224 Seiten) genommen wird. Wenn nur die inhaltlichen Teile von insgesamt 703 Seiten berücksichtigt werden, gibt es unwesentliche Unterschiede in der ganzen Reihe.

Trotz der unterschiedlichen Gestaltung können alle Bände jeweils für sich genommen als übersichtlich und verständlich gegliedert und in sich kohärent gewertet werden. Die Legende der farblichen Markierung von den UE mit kleinen Quadraten und den entsprechenden Texten wurde im Gegensatz zu den ersten beiden im Inhaltsverzeichnis des dritten Bandes anders dargestellt. Hier werden diese anstatt

---

<sup>74</sup> Themenfelder werden synonymisch mit Lernfeldern verwendet.

der Quadrate ein unten auf der Seite befindliches längliches Streifenband auf beiden Doppelseiten farblich besser dargestellt. Der Streifenband wird mit ihren auf beide Seiten verteilten je drei Themenfeldern in den entsprechend unterlegten Farben in Rechtecken im Band dargestellt und enthält in weißer Schrift und mit Großbuchstaben die Bezeichnung der Inhaltsfelder.

### **Kapitel Aufbau**

Die Kapitel sind im ersten Band lediglich auf den Inhaltsverzeichnissen ohne Seitenzahlen genannt. Diese bilden jeweils mit der ersten Seite der folgenden UE eine Doppelseite und zählen auf ihrem linken Teil alle sechs Abschnitte des Kapitels auf. Sinnvoll wäre es, diese mit Seitenangabe im Inhaltsverzeichnis aufzuführen.

Die Texte im Inhaltsverzeichnis für die einzelnen Abschnitte innerhalb der einzelnen Kapitel werden – wie genannt – mit farblichen Markierungen gekennzeichnet. Die jeweiligen Lernfelder in den sechs Kapiteln werden mit diesen Farben gerahmt dargestellt. Dieselben Farben werden für die Themen- oder Seitenüberschriften im Lehrbuch eingehalten. Mit entsprechend gefärbten und gefalzten Bändern sind die Seitenzahlen im Buch zu finden. Diese farblichen Felder der Seitennummern helfen den Lesern des ersten Bandes, die entsprechenden Abschnitte auch mit seitlichem Blick auf den Band zügig zu erkennen und zu finden. Trotz der Verwendung derselben Farbmarkierungen in den übrigen Bänden ist dieses nicht so einfach zu erkennen, da dieses seitlich dargestellt ist.

Im zweiten Band werden die Kapitel mit ihren Nummern durchgehend und zusammen mit den Themenüberschriften der durchnummerierten UE angegeben. Diese befinden sich im oberen Teil der Seite. Im unteren Teil werden sie mit den Themenfeldern aufgeführt, so dass die SuS diese unschwer erkennen und einordnen können. Im dritten Band werden parallel zum Inhaltsverzeichnis auch im oberen Teil der Seiten keine Kapitelnummern mehr angegeben, jedoch weiterhin die UE mit Nummer und Überschrift durchlaufend erwähnt. Die Themenfelder werden im Gegensatz zum zweiten Band nicht unten, sondern ganz am Anfang der obersten Zeile der Seite und in Majuskelschrift präsentiert.

Abweichend vom Rest der UE wird der obere Band für die Angaben zum Kapitel und UE auf der ersten Seite auf die doppelte Breite vergrößert. Hier wird die UE mit dem arabischen Text der Basmala, ihrer Transkription sowie der deutschen und türkischen Bedeutung begonnen. Mit dem Übergang vom ersten zum zweiten

Band wird darauf verzichtet, separat einführende Titelseiten für die jeweiligen Abschnitte, d.h. UE einzufügen. Somit wird mehr Inhalt präsentiert, da die auf jenen Seiten befindlichen Eckdaten zum Kapitel und Abschnitt auf den Bänden jeder Doppelseite dennoch zu finden sind und den SuS genug Orientierung geben.

Die „Kapitel“ enthalten zwar keine separaten Bezeichnungen, jedoch ist zu erkennen, dass die Themen aufeinander aufbauen. In den ersten Kapiteln werden daher die einführenden und allgemein gehaltenen Themen in den folgenden UE der LF detailliert.

Es fällt beispielsweise auf, dass im ersten Band das Themenfeld „Glauben“ in den sechs LF ihrer Reihenfolge nach in sich selbst wie folgt heißen: „Meine Religion ist der Islam“, „Allah – unser aller Schöpfer“, „Unser Baum des Glaubens“, „Ich glaube an Allah“, „Ich glaube an die Engel und an das Schicksal“ und zuletzt „Ich glaube an das Jenseits“. Bei näherer Betrachtung dieser sechs Abschnitte fällt auf, dass in drei UE allgemein eingeführt wird, wobei alle sechs Glaubensgrundlagen thematisiert werden. Jedoch entgeht es einem aufmerksamen Leser nicht, dass hier in den sechs UE nur vier davon in diesen Abschnitten vorhanden sind und zwei der Glaubensgrundlagen unerwähnt bleiben. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese beiden Glaubensgrundlagen im Lehrwerk nicht vorkommen. Schließlich gibt es andere Themen- und Inhaltsfelder, worin diese zwei Punkte in den LF „Sīra“ und „Hauptquellen“ Berücksichtigung finden.

Der Glaube an die „Propheten“ und auch der Punkt zum Glauben an die „heiligen Bücher“ wird innerhalb der UE dieser beiden LF thematisiert, d. .h somit alle Glaubensgrundlagen vollständig thematisiert. So werden unter Beibehaltung derselben Struktur auch die fünf Säulen im Rahmen der Gottesdienste (türk.: *ibadet*) und auch andere Themen und Inhalte nicht nur innerhalb eines Bandes thematisiert. Sondern diese werden in den folgenden Bänden vertieft und für weitergehende und damit zusammenhängende Fragestellungen angereichert, nachdem allgemein eingeführt wird. In der spiralartigen Wiederkehr der Themen und Inhalte wird gemäß Elementarisierungsprinzip vorgegangen und eine vertiefte Auseinandersetzung in den folgenden Bänden möglich. Das Verhältnis der Kapitel zueinander unterstützt sich hierbei.

Jedoch fällt auf, dass manche Abschnitte innerhalb der Kapitel sehr wenige und dagegen andere Teile ganz viele Seiten einnehmen.

### **„Lexikonbereich“: Stichwortverzeichnis, Querverweise mit Seitenangaben, Legende**

Durchgehend und in beiden Sprachversionen des Lehrwerks werden als unbekannt oder für erklärungsbedürftig gehaltene Wörter, Ausdrucksweisen, Verben und Fachbegriffe in deutscher Sprache wiedergegeben. Jedoch fällt auf, dass auch in der deutschsprachigen Version diese Teile wie in der Ausgangsversion im Türkischen belassen wurden. Das bedeutet, dass die Begrifflichkeiten in deutscher und türkischer Sprache vorzufinden sind. Entsprechend des deutschsprachigen Textes hätte die Sprachrichtung, d.h. die Ausgangs- und Zielsprache, entsprechend modifiziert werden können. Auch kann angemerkt werden, dass dieser Teil nicht im klassischen Sinne nur wie ein kleines Fremdsprachenwörterbuch lediglich die Übersetzungen beinhaltet, sondern auch erklärend fungiert. So ist beispielsweise der Begriff „Abdest“ erklärt mit „die Gebetswaschung vor dem Gebet“ (CG 1, 22).

Im dritten Band wird zusätzlich zu dem ebenso vorhandenen Wörterbuch abweichend von den ersten beiden Stufen jeweils auf einer Seite am Ende der einzelnen UE ein „Islam-Lexikon“ angeboten. Hier werden jeweils vier Begriffe, Personen, Themen oder Fragestellungen, die in den jeweiligen Abschnitten auf Türkisch behandelt wurden, in deutscher Sprache erklärt und zusammengefasst. Zusätzlich zum angebotenen Wörterbuch gewährleistet und erweitert dieses einerseits nicht nur das religiöse Sprachverständnis und die Sprachfähigkeit, sondern bietet auch eine thematisch kohärente Darstellung und Ausdrucksfähigkeit zu den Punkten. Jedoch muss angemerkt werden, dass dadurch einerseits manche Wiederholungen entstehen. Andererseits ist es interessant, dass manche unter dem Lexikon verfassten Artikel im türkischsprachigen Teil der UE nicht vorhandene Aspekte und Informationen beherbergen können.

Aufgrund ihres Charakters eines vereinfachten Lexikoneintrages werden daher bereits im Detail erörterte Themen notwendigerweise einer Elementarisierung unterzogen, da jeweils nur eine Seite für das Islam-Lexikon vorgesehen ist und diese wiederum jeweils vier Einträge beinhalten. Somit werden in 36 UE des CG 3 abzüglich einer Wiederholung von 144 insgesamt 143 Lexikoneinträge geboten.

Unter dem Aspekt der Koranverse und Hadithe kann konstatiert werden, dass die als hauptsächlich und am wichtigsten erachteten Punkte Erwähnung in deutscher Übersetzung finden. Manchmal sind sie jedoch auch nur mit den Quellenangaben im Koran aufgeführt, ohne dass diese erklärt werden. Für in Lexika gewöhnlich

vorhandene Quellenangaben, Stand der Forschung und weitere Bibliografie ist natürlich auf je einer Seite kaum Platz. Als weiterführende Literatur könnte jedoch mindestens eine Quelle oder ein weiterer Hinweis Sinn machen. Der Autor hat vermutlich aufgrund der bereits im türkischen Teil vorhandenen Quellen oder Verweise hier keine weiteren Quellen oder Hinweise ergänzt, um vermutlich so auch weitere Dopplungen zu vermeiden.

Auf der anderen Seite können hier manche innerhalb der UE erklärten weiteren Fachbegriffe genannt werden. Beispielsweise geht der Autor wohl davon aus, dass die Begrifflichkeiten für den Hadsch während der verpflichtenden Pilgerfahrt kaum bekannt sind und bietet deshalb ihre Erklärungen wie ein kurzer Lexikoneintrag in eigens dafür farblich unterlegten kastenähnlichen Blöcken, ohne auf Wortherkunft oder weitere Details einzugehen (CG 3, 196). Hier fällt jedoch auch auf, dass auch einige bereits bekannte Worte wie beispielsweise „Kâbe“, d.h. die Kaaba in Mekka ebenso erklärt werden. Jedoch werden unter dem thematischen Blickwinkel des Hadsch als wichtig erachtete und bis dahin unerwähnte weitere Details geliefert. Beispielsweise wird ein zweiter Name, der im Koran verwendet wird, ergänzt: „Beytullah“ mit der Bedeutung (*türk.*) „Allah´in evi“, das als „Haus Gottes“ übersetzt werden könnte. Zudem sei dieser würfelförmig gebaut (ebd.) und war bereits zuletzt auf der Vorderseite (CG 3,195) und auf anderen Bildern zu sehen.

Zur Erinnerung von bereits in den früheren Bänden behandelter Themeninhalte werden eingangs in den Abschnitten Zusammenfassungen geliefert. Andererseits werden SuS aktiviert, um Inhalte diese selbst zusammenzufassen. Die Aktivierung soll SuS miteinander ins Gespräch bringen und sie befähigen, ihr vorhandenes Wissen mit der eigenen Lebenswelt zu verknüpfen.

Andererseits werden explizit Anweisungen und Arbeitsaufträge unter Angabe von Seiten innerhalb der anderen Reihenbände erteilt. Somit wird die Verbindung zum vorher Gelernten geschlagen. Jedoch ist es unrealistisch, dass die SuS frühere Bände mit sich zum GRU mitbringen, da sie an manchen Stellen aufgefordert werden, in früheren Bänden nachzuschlagen. Vermutlich können sie diese entweder aus einem Exemplar vor Ort im Lernort oder online rezipieren, wenn die entsprechende Infrastruktur<sup>75</sup> vorhanden ist. Der Autor und die Herausgeberin könnten die

---

<sup>75</sup> Eine andere Untersuchung wäre auch von Interesse, welche Infrastrukturen im Lernort des GRU vorhanden sind.

Aufgabe präzisieren und auch erwägen, diese im Rahmen von Hausaufgaben rezipieren zu lassen.

Obwohl die Erklärung für die Farben, die für die UE verwendet werden, in den Legenden in allen Bänden vorhanden sind, werden für die verwendeten anderen Symbole keine expliziten Erklärungen geboten, da sie vermutlich als selbsterklärend und verständlich gewertet werden. Beispielsweise werden für Aufgaben, insbesondere Schreibaufgaben ein Stift, für zu diskutierende Fragen ein Fragezeichen, für Suren und Koranverse ein Koranständler mit einer Andeutung einer geöffneten Buchseite, für Hadithe ein achteckiger Stern mit der Kalligrafie des Namens des Propheten Muhammad verwendet. Für eine Aufforderung mit dem Partner, in einer Gruppe oder als Klasse im Plenum miteinander zu sprechen oder zu diskutieren (CG 1, 35), die mit einer Frage verbunden ist, wird ein Ausrufungszeichen als Sozialform eingesetzt (CG 1 T/D, 162). Für Bittgebete oder auswendig zu lernende Punkte wird ein Symbol einer Person mit einem Buch in der Hand zum Erlernen von Bittgebeten aus Koranversen oder Hadithen eingesetzt (CG 1, 19, 29). Die Methode, des gemeinsamen Wiederholens und Rezitierens im Chor als Klasse wird mit einem Symbol eines Lehrenden mit einer leeren Sprechblase und SuS dargestellt (CG 1, 20). Für das Wörterbuch werden die türkische und deutsche Flagge, die entweder leicht versetzt übereinander positioniert sind (CG 1 T/D, passim) oder im 2. Band mit räumlichem Abstand voneinander getrennt dargestellt. Jedoch verweisen eckige Pfeile, die zusammen ungefähr ein Quadrat bilden und die Sprachbewegung in beide Richtungen verdeutlichen, aufeinander. Im dritten Band sind lediglich die Länderabkürzungen TR und DE angegeben. Bei abzulebenden QR-Codes ist ein Mobiltelefon mit einer Hand abgebildet.

Am Ende von den UE entstandene und womöglich als „Leerräume“ zu vermutende Seiten sind aufgefüllt mit Kaligraphien, die jedoch stets mit einer Botschaft der jeweiligen UE korrelieren. Ihre inhaltliche Bedeutung wird mit Übersetzung geliefert. Beispielsweise werden am Ende des Bandes 1 die Dankbarkeit, die man implizit sagen möchte, am Ende des ersten Bandes angekommen zu sein und die darin enthaltenen Inhalte gelernt zu haben, mit der folgenden Formel auf den Punkt gebracht: „Elhamdulillah – Oh Allah, wir danken dir für alles“ (CG 1 D, 227). Somit soll auch eine dankbare Haltung als Habitus vermittelt werden. Dieses ist neben der türkischen Version des ersten Bandes (CG 1, 227) auch am Ende des Buches der zweiten Stufe vor dem als Anhang beigefügten Kinderkatechismus in türkischer Sprache zu lesen: „Elhamdulillah[.] Allahım sana çok şükür“ (CG 2, 251).

Geometrische und abgeblasst dargestellte Figuren regen einerseits zur Kreativität an und laden die SuS still ein, diese wie Mandala-Bilder zu bemalen. Sie zeigen andererseits die ästhetische Vielfalt in der islamischen Kultur, die neben dem künstlerischen oder architektonischen Bereich somit auch Einsatz im Lehrwerk findet (z. B. CG 2, 56, 62, 89, 111, 197, 234).

Die Bände 2 und 3 enthalten am Ende jeweils ein „Abbildungsverzeichnis / Görsel Kaynaklar“, obwohl dieses in den beiden Sprachversionen des ersten Bandes fehlt. Die Rückseite des Covers in der deutschsprachigen Ausgabe ist textfrei, jedoch mit der verschwommenen Silhouette des Coverbildes gestaltet, obwohl – wie beschrieben – in den genannten Bänden auf Türkisch auf die Inhalte des Lehrwerkes verwiesen und ihre Lektüre schmackhaft gemacht wird.

### **Anordnung der Themenbereiche**

Die Anordnung der Themenbereiche ist aufeinander aufbauend. Es liegen Querverweise innerhalb der Bände vor. Die SuS werden einerseits durch unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen, andererseits durch aktive Aufforderung angeregt, die Themen multiperspektivisch zu beleuchten. Dazu werden ihnen unterschiedliche Positionen geliefert oder die SuS sind anhand von realen Fallbeispielen, fiktiven Fragen oder Fragestellungen aufgefordert, sich mit anderen Perspektiven zu beschäftigen.

Im Rahmen von in der Klasse auszurichtenden Wettbewerben werden Diskussions- und Debattiermöglichkeiten geschaffen. Anschließend sollen die Gewinner durch demokratische Wahlen ermittelt werden. Die SuS werden gefördert, unterschiedliche Positionen kennenzulernen, einzunehmen (CG 3, 56) und diese stellvertretend in die Debatten einzubringen, um sich damit auseinanderzusetzen.

Die unterschiedlichen Positionen werden als positiv dargestellt und verstanden. Daher werden die SuS animiert, diese zu respektieren. Geschichtlich und theologisch vorhandene Unterschiede und Interpretationsmöglichkeiten werden daher als Teil des Ganzen und somit innerhalb des Islams dargestellt. Das Bewusstsein dafür wird geschärft, unterschiedliche Denk-, Interpretations- und Herangehensweisen nicht zu diskriminieren und somit Ambiguitätstoleranz und die Heterogenität gefördert.

### **Gestaltung, Konstruktion, Definition der Themenbereiche**

Nach Erarbeitung, – Probedurchlauf des Curriculums wie ihn (Ceylan 2014) beschreibt –, Beschlussfassung am 22.09.2012 (DITIB 2013, 8) und Veröffentlichung

des Lehrplans im Jahr 2013 wurde die Lehrbuchreihe CG eigens für den Einsatz im GRU in den eigenen Gemeinden neu konzipiert. Daher sind eine enge Verzahnung und ein starker Bezug zum Lehrplan vorhanden. Andererseits kann ein starker Bezug zu den Fachwissenschaften konstatiert werden. Die Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften spiegeln sich im Rahmen der sechs Bereiche in den Inhalten wider.

Allgemein kann ein starker Bezug zur lebensweltlichen Realität der Kinder und Jugendlichen konstatiert werden. Die SuS werden einerseits aktiviert ihre lebensweltlichen Erfahrungen einzubringen. Somit wird andererseits ihr Wissen wertgeschätzt und für den Unterricht eingesetzt. Kinder werden motiviert, ihre Probleme im Rahmen der Fragen, jedoch nicht nur bezogen darauf hin, zu artikulieren. Ihnen aus ihrer eigenen Umwelt bekannte oder durch anderweitige Informations- oder Kommunikationswege zugängliche Positionen können im Rahmen von Diskussionen oder Debatten eingebracht werden. Die Themen entsprechen daher den Interessen von Kindern und berücksichtigen alltäglich konfrontierte Situationen von SuS.

#### **4.4 Inhalte**

##### **Ist ein pädagogisch-didaktisches Konzept der Inhaltsauswahl und Inhaltsgestaltung erkennbar?**

In der Buchreihe wird nicht explizit ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Inhaltsauswahl und -gestaltung angegeben. Jedoch richtet sich das Curriculum nach den Ausführungen im ersten Teil mit der Überschrift „[d]ie theoretischen Grundlagen des Curriculums“. Hier wird die Berücksichtigung einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen für die Erarbeitung des Curriculums sowie als Subjekt und Gegenstand der Bildung dargestellt. Dabei sei sowohl die religiöse als auch pädagogische Herangehensweise als Fundament genommen und es wird deklariert, dass dieses Curriculum die „konstruktivistische Herangehensweise ins Zentrum“ nimmt (C, 11-12).

Zudem wird darauf hingewiesen, dass moderne Annäherungen in der Bildung das schülerzentrierte Lernkonzept und das Lernen nach der Multiplen Intelligenztheorie genutzt wurden. Mit der zuletzt genannten Theorie des in Harvard lehrenden Howard Gardner sollen alle Sinnes- und Lernwege von Kindern aktiviert werden (Gardner 1987, 26 ff.; Gardner und Hatch 1989, 4–6).

Daher seien auch das Aktivieren des Vorwissens, ein Abholen von da, wo sich die Kinder befinden, die Berücksichtigung der Entwicklungsstufe von SuS, effiziente Kommunikation, Bedeutungs- und Sinnkonstruktion, Anwendung und Bewertung für die konstruktive Pädagogik wichtig. Hierbei soll der Lehrende die Lernenden anleiten und ihnen helfen, Problemlösungen zu entwickeln. Aus diesem Grund sind viele Aktivitäten, die zur Gestaltung der Inhalte nötig sind und eine interaktive Haltung von den SuS erfordern, vorgesehen.

### **Sind die Inhalte altersgerecht? Entsprechen die Inhalte dem Entwicklungsstand? Überfordern/unterfordern die Inhalte die Schüler?**

Die Lehrbücher sind inhaltlich so aufgebaut, dass sie in der ersten Stufe kein Vorwissen erfordern. Daher sind basale Inhalte für alle Themenfelder vorrangig und Grundlage dafür, dass sie in den folgenden Stufen unter Beibehaltung derselben Struktur vertieft werden und weitergehende Perspektiven ermöglichen. Die Berücksichtigung der Entwicklungsstufe von den SuS im ersten Band ist in den größeren Schriftzeichen und mit mehr Anteil an Bildern, Zeichnungen und Illustrationen klar zu erkennen.

Die allgemeine Schriftgröße des zweiten Bandes ist zwar kleiner als im Band 1, jedoch finden sich Lesestücke in noch kleinerer Schrift wieder. Im letzten Band hingegen wird die Schrift gemäß Entwicklungsstufe der SuS noch etwas modifiziert und verkleinert. Dieses schlägt sich auch entsprechend antiproportional in der Textmenge gemäß Entwicklungsstufe dieser AS nieder.

Sachverhalte im textlichen Inhaltsteil werden zumeist veranschaulicht. Die Menge der Texte ist angemessen für die vorgesehenen AS. Es herrscht dennoch genug Abwechslung zwischen Bildern, Tabellen, Zeichnungen und Illustrationen. Auf manchen Seiten scheint das Lehrwerk an Bildern überfrachtet, dennoch wird die Beschäftigung damit oder die Aufgabenstellung dazu entsprechend gestaltet, so dass die Deutung von Bildern im Vordergrund steht und für die Vermittlung der Inhalte eingesetzt wird.

### **Lehrplanbezug der Inhalte**

Die Inhalte der Lehrbuchreihe sind bezogen auf den Lehrplan konzipiert und decken die vorgesehenen Bereiche und Inhalte ab. Jedoch wurde eine Modifizierung des vorgesehenen Lehrplans aus dem Jahr 2013 in der überarbeiteten Version im Jahr 2017 dahingehend gemacht, dass zwar die drei Gruppen beibehalten wurden, jedoch unterscheiden sich die angegebenen Jahrgänge für die drei Gruppen AS 7

bis 15 Jahren gegenüber AS 7 bis 18 Jahren. Vermutlich gelangte der Autor während des Entwicklungsprozesses des ersten Bandes von der Lehrbuchreihe zur Erkenntnis, dass die AS des Curriculums modifiziert werden sollten (DITIB 2013, 10; DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. 2017, 10–11):

Curriculum (2013)	Lehrbuchreihe CG 1- 3 (2016-2021)	Curriculum (2017)
A (7-10 Jahre)	1 (7–9 Jahre)	A (7–9 Jahre)
B (11-13 Jahre)	2 (10–12 Jahre)	B (10–12 Jahre)
C (14-18 Jahre)	3 (ab 13-15)	C (13-15 Jahre)

Tabelle 1: Altersstufen nach den Curricula (2013/2017) und CG

Die Anpassung wird vermutlich deshalb vorgenommen worden sein, da Jugendliche bis 15 Jahre den GRU besuchen. Ab 16 Jahren besuchen<sup>76</sup> sie entweder den Unterricht nicht mehr oder, wenn überhaupt, übergehen sie in andere für ihr Alter angemessene Jugendgruppen und werden dort betreut.

Die Buchreihe ist so konzipiert, dass es als Lehrbuch für den gemeindlichen Unterricht neu erstellt wurde. Jedoch ist sie auch als Informationsquelle darüber hinaus einsetzbar, besonders, weil sie auch online zur Verfügung gestellt wird, erleichtert dieses den Zugang für Interessierte von außen. Diesbezüglich ist vor allem die zweisprachige Wörterbuchfunktion in den beiden Bänden und das „Islam-Lexikon“ im letzten Band besonders wertvoll, da eine solche Quelle besonders für Kinder und Jugendliche noch ein Desiderat darstellt.<sup>77</sup> Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Teile auch von den SuS, die diese Lehrwerkreihe kennen, für schulunterrichtliche Zwecke wie Referate, Recherchen etc. von den SuS

<sup>76</sup> Hier könnte eine Untersuchung Sinn machen, bis zu welchem Alter der allgemeine GRU besucht wird und welche Gründe dafür bestehen, den Unterricht nicht mehr zu besuchen. Diesbezüglich könnte die Studie von (Tuna 2014, 2016) als Beispiel genommen und entsprechend modifiziert auf den GRU angewendet werden.

<sup>77</sup> Bei Zusammenstellung aller 143 Lexikoneinträge könnte diese ein kleines Handbuch oder ein kleines Lexikon ergeben. Ob der Autor oder die Herausgeberin dieses separat veröffentlichen wird, wurde nicht eruiert. Auf manche von DIB oder TDV veröffentlichten und aus dem Türkischen übersetzten Bücher wird in der Lehrwerksreihe beispielsweise verwiesen indem daraus Auszüge zitiert werden: *Mein Prophet Muhammed*; *Mein Buch, der Koran*. (Özbağcı 2007a, 2007b) Jedoch ist kein Hinweis auf folgende vorzufinden, die im familiären Bereich, GRU oder auch IRU für narrative Zwecke eingesetzt werden könnten: *Mein Koran Lexikon*, *Geschichten für Kinder 40 Koranverse*, *Geschichten für Kinder 40 Bittgebete*, *Mein Buch, der Koran* sowie das Set *Prophetengeschichten für Kinder* mit 10 Büchern. (Arvas 2019b, 2019a; Arvas und Özbay 2021, 2022; Öze 2019) Darüber hinaus sind einige weiteren Publikationen, die jedoch noch nicht übersetzt wurden, ebenso nutzbar: *Kur'an-ı Kerim'deki Sureleri Tanıyalım* (Lasst uns die Suren des edlen Korans kennenlernen), *Kur'an Bana Ne Diyor? Oku Diyor* (Was sagt mir der Koran? Er sagt Lies), *Kur'an Bana Ne Diyor? Anla Diyor*, (Was sagt mir der Koran? Er sagt Verstehe); *Kur'an Bana Ne Diyor? Yaşa Diyor* (Was sagt mir der Koran? Er sagt Praktiziere). (Arpacı und Çelem 2020b, 2020a, 2021; Çorlu 2011) Besonders interessant für den Teil Kontextualität und Offenbarungsanlässe: *Âyetlerin İnış Hikâyeleri* (Tan, Uysal und Uysal 2016).

eingesetzt werden könnten. Somit kann es auch den IRU und andere Fächergruppen indirekt inhaltlich und sprachlich bereichern, wenn die Lehrkräfte des IRU oder die SuS darin stöbern.

### **Lebensweltbezug der Inhalte**

Die Themen, Einstiege in die Inhalte, Fragen oder Aufgaben sind mit der Lebenswelt der SuS verknüpft. Dieser Bezug äußert sich dahingehend, dass SuS ihren eigenen Kontext stets in den Unterricht einbringen sollen.

Fragestellungen und Probleme im Familienleben oder im schulischen Bereich werden ebenso einbezogen. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass unterrichtliche Inhalte Reflexionen zu den sozialen, ethischen, aber auch religiösen Handlungen herbeiführen sollen und mit ihnen korrelieren.

Ausgiebige Textbeispiele werden in 5.2 und 6.1 präsentiert. Jedoch sollten der Autor und die Herausgeberin mit dem Fokus, ob diese durchgehend gemäß konstruktivistischer Herangehensweise gestaltet und formuliert sind, überprüfen und diese entsprechend modifizieren.<sup>78</sup>

### **Gender-Perspektive: Sind geschlechtsspezifische Darstellungen/Themen erkennbar?**

Eine besonders intendierte Gender-Perspektive ist in den Lehrbüchern nicht vorzufinden. Es wird jedoch die Sensibilität und der Versuch deutlich, ein ausgewogenes und gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den Geschlechtern herzustellen. Dieses wird besonders auf dem Umschlagbild deutlich, wo jeweils zwei Jungen und zwei Mädchen – eins mit und eins ohne Kopftuch beispielsweise – dargestellt werden und die SuS die ganze Buchreihe lang begleiten, wobei die AS der Kinder auch angepasst wird.

Allgemein kann ein klassisches Rollenverständnis nicht festgestellt werden. Es sind beispielsweise Mütter mit und ohne Kopftuch innerhalb der Familie oder außerhalb abgebildet (CG 1, 59, 66, 79, 187).<sup>79</sup> Bezüglich der vorkommenden Berufe sind jedoch eine Krankenschwester, ein Arzt, ein Koch und ein Handwerker zu sehen, die eine andere und klassische Deutung zuließen und der Autor und die

---

<sup>78</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wurden lediglich Aufgaben mit dem Fokus zum Koran und entsprechenden Prämissen genauer gesichtet und stellen keine allgemeine Feststellung für die ganze Lehrwerksreihe dar.

<sup>79</sup> Die Kritik von Khorchide, dass nur muslimische Familien, die eine kopftuchtragende Mutter / Frauen wie im Falle vom schulischen Lehrwerk der IGMG *Ikra 1/2: Mein Islambuch. Grundschule 1/2, 3.* überarbeitete Ausgabe (Köln: Plural Publications, 2019) gezeigt und dieses daher nicht der Lebenswirklichkeit entsprechen würde (Khorchide 2023, 154–55), trifft in diesem Sinne hier nicht zu.

Herausgeberin wohl nicht so sehr diesbezüglich geprüft haben (CG 1, 109). Eine Bemühung, beide Geschlechter im ganzen Lehrwerk gleichberechtigt darzustellen, ist jedoch erkennbar, aufgrund mancher inhaltlichen Konstellationen vermutlich nicht durchgängig umgesetzt worden.

Die Diskussionen zur Geschlechtergerechtigkeit und der gesamtgesellschaftliche Kontext in Deutschland widerspiegelt sich zwar in der genannten Bemühung, scheinen jedoch noch nicht vollumfänglich umgesetzt oder hat bisher noch nicht adäquat Eingang in das Lehrwerk gefunden.

### **Aktualität der Inhalte:**

Der europäische und deutsche Kontext wird in der Buchreihe berücksichtigt, so dass sich diese sogar – wie genannt – auf die Umschlagsgestaltung bei den SuS niederschlägt und die Heterogenität abgebildet wird. Andererseits werden auch interaktive Inhalte und Quellen über QR-Codes, Webseiten oder Aufgaben zur Internetrecherche eingebunden und somit Intermedialität und entsprechende Kompetenzen gefördert. Aktuelle Themen zur Umwelt, Organtransplantation und andere aktuelle Themen, die die SuS beschäftigen, – außer o. g. Genderthema – sind inhaltlich vorgesehen.<sup>80</sup>

Sachlich und fachlich kann im Großen und Ganzen festgestellt werden, dass auf eine theologisch und wissenschaftlich richtige und vertretbare Darstellung geachtet wird. Jedoch sind manche materiell-sachlichen Fehler zu verzeichnen. Einige von ihnen werden daher in späteren Auflagen berichtigt. Neben den zu vermutenden Feedbacks von den Lehrenden in den Gemeinden dient auch die Übersetzung der Lehrwerke in die deutsche Sprache dazu, dass Fehler bemerkt werden. Während des Übersetzungsprozesses ist bekanntlich auch ein sehr konzentriertes Lesen des Ausgangstextes für die Übertragung in die Zielsprache erforderlich. Dennoch können Fehler auch in der Übersetzungsversion vorhanden sein. So ist vermutlich folgender Fehler einem vom Verlag üblicherweise eingesetzten, jedoch wohl hier fehlenden muttersprachlichen Lektoren in der deutschsprachigen Version von CG 1 geschuldet. In der 16. UE „[w]ir lernen den Koran kennen“ ist ein türkischsprachiger Untertitel nicht übersetzt worden: „Kur’an ile ilgili öğrendiklerimiz“ (CG 1, 102), was mit „[w]as wir bisher zum Koran gelernt haben“ zu übersetzen wäre.

---

<sup>80</sup> Beispielsweise sind Koranschändungen oder islam-/muslimfeindliche Angriffe und ein angemessener sowie reflektierter Umgang in solchen Situationen nicht vorzufinden.

Dieses soll als Einstieg zum Rekapitulieren des bis zu dieser UE über den Koran Gelernten anhand eines Lesetextes dienen. In derselben UE hätten auch die Bilder von türkischsprachigen Koranübersetzungen, anhand derer die Unterschiede von Koranübersetzungen herausgearbeitet werden sollen, im deutschsprachigen ersten Band auch entsprechend mit aktuellen deutschsprachigen Koranübersetzungen ersetzt werden können (CG 1, 105). Zudem sollte auch beispielsweise der spiegelverkehrte Buchrücken des Korans auf der Titelseite der UE 16 entsprechend mit einem aktuell illustrierten Buchrücken berichtigt werden (CG 1, 101).

In der Gesellschaft kontrovers diskutierte oder aktuelle Themen finden besonders in den Bänden 2 und 3 Berücksichtigung und werden wiederum zur Diskussion gestellt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden entsprechende Beispiele auch aufgeführt. Jedoch kann hier beispielsweise die Vereinbarkeit des Korans mit dem Grundgesetz erwähnt werden (CG 3, 97), was unter 5.2.3 detailliert folgen wird. Für besondere Anlässe wie die Ferienwochen werden meistens Projektwochen vorgeschlagen und gleichzeitig Hilfestellung mit Material angeboten.

Aufgrund des offen konzipierten und dialogischen Unterrichtskonzepts ist es denkbar, dass SuS ihre aktuell empfundenen Sorgen, Ängste oder Themen und Fragen einbringen können. Diese können manchmal im Schulkontext auftretende Fragen, Themen oder Probleme sein, die als Schülerfragen vorkommen.

Proaktiv könnten jedoch auch Lehrende beispielsweise die Koranverbrennungen im Rahmen ihres GRU thematisieren. So können sie ihre SuS daraufhin sensibilisieren, damit sie sich – auch im Schulkontext – nicht provozieren lassen. Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sind auch oft Nöte und Sorgen von muslimischen SuS, was Lehrende auch zur Schärfung eines diesbezüglichen Bewusstseins nutzen können. SuS bringen ebenso verbunden mit Hausaufgaben, Vorträgen oder Recherchen aus dem Schulkontext einhergehende kontroverse Fragestellungen in den GRU oder als persönliches Anliegen außerhalb des GRU mit. Muslimische SuS werden daher in ihren Schulen oft als Experten für solche Themen angesehen. Diese könnten jedoch ohne weitere Hilfe überfordert<sup>81</sup> werden. Dennoch bildet es die Realität der SuS in Deutschland ab.

---

<sup>81</sup> Siehe für eine ähnliche Überforderungssituation: (Gryglewski 2015, 105). Dieses wird auch bspw. indirekt in CG 2 aufgegriffen. Siehe dazu Teil 5.2.2.

### **Darstellung von Inhalten/Sachverhalten/Phänomenen**

Die Inhalte der Buchreihe orientieren sich bei ihrer Darstellung nach Begriffen und Bezeichnungen. Diese enthalten stets einen Bezug zum Koran und zu Hadithen. Auch sind Bezüge innerhalb der einzelnen Themen und Bände vorhanden.

Während im ersten Band lediglich die Begriffe mit zweisprachigen Bezeichnungen und kurzen Erklärungen geliefert werden, sind diese in den Bänden 2 und 3 detaillierter erklärt und mit einem Lexikon umfassend vorzufinden.

Mit zunehmendem kognitiven Entwicklungsstand der SuS nehmen auch die Komplexität der dargestellten Inhalte, Sachverhalte und Phänomene zu. Dieses widerspiegelt sich sowohl in der Relation von Bild-Text als auch in der Schriftgröße.

Interessant ist auch, dass SuS mit einer phänomenologischen Annäherung an bestimmte Sachverhalte herangeführt werden und selbst beispielsweise gemeinsame Phänomene in den Religionen ermitteln sollen.

### **Implizite Absicht/Weltanschauung der Inhaltsauswahl und Inhaltsdarbietung**

Implizit werden im Lehrwerk eine islamische Sicht und Herangehensweise deutlich. Jedoch zeigt dieses keine weltanschauliche und politische Färbung, sondern es wird eher eine friedliche Koexistenz favorisiert. Ein respektvoller Umgang mit andersgläubigen Menschen unterschiedlicher Herkunft wird angeregt. Hier könnte eine im Rahmen dieser Arbeit nicht leist- und beantwortbare hypothetische und spekulative Frage auftauchen, ob unter anderem Kontext die Ausführungen im Lehrwerk genauso formuliert wären oder nicht. Jedoch würde eine solche Frage Tür und Tor für beliebige Interpretationen öffnen, wovon abgesehen werden sollte.

Unter der Überschrift „Herrschaftsform im Islam“, „Demokratie als Herrschaftsform“, „Zarurat-i Hamse/die fünf zu schützenden Bereiche“ sowie „Schutz der Privatsphäre“ werden auf Seite 150 als Einträge des Islam-Lexikons (CG 3) präsentiert. Unter dem Eintrag Herrschaftsform im Islam heißt es wie folgt: „In den islamischen Quellen, dem Koran und den Hadisen<sup>82</sup>, gibt es keine klare Aussage darüber, welche Staatsform die beste islamische wäre“ (CG 3, 150). Nach Beschreibung von unterschiedlichen Herrschaftsformen wird dann im Demokratieeintrag des Lexikons Folgendes beschrieben:

„Eines dieser Modelle ist Demokratie, die Selbstverwaltung des Volkes mit seinen gewählten Vertretern. Durch das Mehrparteiensystem und Wahlen verläuft der

---

<sup>82</sup> Im Lehrwerk wird diese Schreibweise anstatt der Transkription oder üblichen Schreibweise „Hadith“ durchgängig verwendet, da sie nach Kenntnis des Verf. auf eine bewusste Entscheidung zurückgeht.

Machtwechsel friedlich, ohne Blut zu vergießen. In der Geschichte ging es oft gewaltsam zu, wenn bewaffnete Terrorgruppen die Macht durch einen Putsch an sich reißen wollten“ (ebd.).

Dabei wird auch Demokratiekritik geübt:

„In der Demokratie können Bürger unmittelbar auf den politischen Entscheidungsprozess Einfluss nehmen und selbst entscheiden: Dadurch wird eine höhere Akzeptanz erzielt. Demokratien weisen jedoch Schwachstellen auf. Durch eine geringe Wahlbeteiligung kann eine kleine Gruppe gewählt werden, die für die Gesellschaft problematische Entscheidungen trifft“ (ebd.).

Der Eintrag zu den fünf zu schützenden Gütern bietet auf derselben Seite die Möglichkeit, die religiösen Fundamente für die Herleitung von den als Menschenrechte definierbaren Gütern herzuleiten, wobei die koranischen Quellen im bereits genannten Punkt zur Herrschaftsform im Islam Erwähnung finden. Reflektierendes Auseinandersetzen mit den Inhalten jener Seite ist durch die Beantwortung der Fragen auf der nächsten Seite (CG 3, 151) möglich.

**Sind die Themen offen oder inhaltlich geschlossen strukturiert? (Anregungen zum Weiterdenken, zu weiteren Sachlernprozessen bzw. fertige „Wissenspakete“/Information)**

Die Themen sind – entsprechend der AS der jeweiligen Bände – in sich inhaltlich kohärent und gemäß den Entwicklungsstufen der SuS aufgebaut. Besonders im zweiten Band sind Projekte am Ende der einzelnen Kapitel nach jeweils 6 UE angesetzt, wodurch eine weitergehende Beschäftigung und Auseinandersetzung für die SuS mit den Themen gewährleistet wird.

In der ersten AS von 7–9 Jahren ist dieses noch ziemlich wenig, jedoch auch dort werden Plakate, Ausstellungen etc. auch als Ergebnissicherung und für die Präsentation der Arbeit wie auch in Band 2 eingesetzt. Der dritte Band hingegen fördert den Blick über den Tellerrand hinaus und regt zur weiteren Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Erforschung anderer Aspekte, die wiederum in den Unterricht eingebunden werden, an. Hierfür werden Quellen auch außerhalb des Lehrwerks zur weiteren Beschäftigung mit den entsprechenden Themen präsentiert.

## **4.5 Darstellungsweisen**

### **4.5.1 Text**

#### **Sachliche Richtigkeit**

Allgemein kann eine sachlich richtige Darstellung der Themen festgestellt werden. Vor allem aufgrund des Anspruchs, die Religion nach authentischen Quellen aus

der Binnensicht darzustellen, wird auf die Sachlichkeit geachtet. Im Besonderen beansprucht das Lehrwerk auch die Vielfalt und Einheit unter Muslimen abzubilden. Daher werden auch andere Rechtsschulen etc. in ihren Grundzügen dargestellt, obwohl die Hauptintention der Darstellungen die hanafitische Religionsauffassung nach sunnitischem und maturidischen Verständnis darstellt.

Diese Darstellungsweise korrespondiert auch mit dem Ziel der Lehrwerksreihe, die gemäß Curriculum auch eine identitätsstiftende Funktion für die SuS übernehmen soll. So kann aus diesen Beschreibungen schlussgefolgert werden, dass die intendierte Religionspraxis die Ritualkompetenz vermitteln soll und auch besonders Wert auf diese genannte sachliche Richtigkeit gelegt wird.

An manchen Stellen der Lehrwerksreihe wurden einige Fehler identifiziert. Diese stellen zwar keine gravierenden und großen Fehler dar und sind vermutlich auf Flüchtigkeits- oder Tippfehler etc. zurückzuführen. Jedoch sollte ein aufmerksames Lektorat vor Drucklegung unbedingt erfolgen. Beispielsweise führte die Übersetzung des ersten Bandes dazu, dass manche solcher Fehler auffielen und im Übersetzungsprozess, d.h. in der deutschsprachigen Version, bereits dazu gehandelt wurde. Die Rückwirkung auf die Ausgangssprache des Lehrwerks in CG 2 und 3 steht jedoch größtenteils noch aus. Daher kann davon ausgegangen werden, dass in den folgenden Auflagen der Ausgangsversion vermutlich auch Berichtigungen vorgenommen werden dürften. An geeigneten Stellen wird unten darauf hingewiesen.

#### **Verhältnis Text–Bild (gegenseitige Ergänzung, Verfremdung, Anregung zum Nachdenken durch Widersprüche)**

Die Lehrwerksreihe ist ansprechend für SuS der entsprechenden AS gestaltet. Während das Verhältnis Text-Bild in der ersten AS 7–9 zugunsten der Bilder ist und überwiegen, nimmt einerseits die Größe der Bilder und Illustrationen ab und andererseits nimmt ihr sachlicher Bezug zu. Jedoch kann festgestellt werden, dass die Anzahl an Bildern und Illustrationen manchmal in Relation zum Text auch ansteigt, wenn mehrere Aspekte eines Themas verdeutlicht werden.

Die Gegensätzlichkeit oder Unterschiedlichkeit der Annäherung an die Themen lässt sich beispielsweise durch Präsentation von Bildern in den verschiedenen Religionen einfacher erklären. Oder Migrationsströme sowie die Verteilung der Angehörigen unterschiedlicher Religionen lassen sich anhand einer Weltkarte (CG 3, 190-191) und Illustrationen (CG 3, 72-74) einfacher erklären. Somit können auch die SuS ihr Wissen aus der Schule in den Unterricht einbringen, da solch basales

Wissen wie beispielsweise Länderkunde im GRU natürlich nicht vermittelt wird und zur Effizienz schulisch bereits Erlernete Dinge aufgegriffen werden können.

### **Schwierigkeitsgrad**

Die auf den Titelseiten der Lehrwerksbände angegebenen AS widerspiegeln sich auch in der Aufbereitung der Texte und ihrer Schwierigkeitsgrade. Diese sind auch erkennbar an der Schriftgröße (CG 1, passim). Diese spiegeln sich auch in den zugehörigen Aufgaben. Daher wird im ersten Band noch eine Binnendifferenzierung anhand der Fragen und Aufgaben vorgenommen. Die Einbeziehung der Antworten von den SuS auf die Fragen und Aufgaben sollen nach den Empfehlungen an die Lehrenden nach dem LHB auch so gestaltet werden, dass diese Binnendifferenzierung ebenso zur Geltung kommt.

Während für den Band 1 für die erste AS 7–9 ein größerer Schriftgrad verwendet wird, nimmt die Schriftgröße in den Bänden 2 und 3 ab und die Texte werden unter Berücksichtigung der psychologischen und kognitiven Entwicklungsstufen entsprechend kleiner und ansprechender gestaltet. Gemäß diesen Entwicklungsstufen gestalten sich auch die Fragen sowie Aufgaben in den AS 2 und 3 für 10–12 und 13-15-jährige SuS (CG 1-3, passim).

In allen drei Bänden fällt jedoch auf, dass sowohl der lebensweltliche Kontext als auch die persönlichen Fragen der SuS berücksichtigt werden und sich mit zunehmendem Alter auch diese auf einem höheren Niveau widerspiegeln.

### **Altersgemäßheit**

Der Entwicklungsstand der SuS wird – wie genannt – berücksichtigt, wenn es um die Auswahl des Schriftgrades geht. Auch sind die gewählten Schriftarten klar und deutlich für die AS der SuS zu erkennen. Lesestücke, Wörterbucheinträge, Koranverse oder Hadithe werden durch besondere Kästchen, farbliche Unterlegung etc. kenntlich gemacht.

Die Satzkonstruktionen werden mit einem höheren Abstraktionsniveau entsprechend dem Entwicklungsstand gestaltet. Auch für Koranverse und Hadithe ist daher eine Bemühung zu erkennen, gemäß Kinderverständnis die Übersetzungen für die AS zu vereinfachen.

Ein klar formulierter und verständlicher Text scheint intendiert zu sein. Obwohl die Aufgaben im Großen und Ganzen betrachtet, ebenso klar und verständlich formuliert sind, scheint dieses an sehr wenigen Stellen nicht ganz gelungen zu sein.

Daher sollten solche Formulierungen, wie sie weiter unten ausgeführt werden, entsprechend präzisiert werden.

### **Textsorten**

Es fällt auf, dass unterschiedliche Textsorten gewählt und präsentiert werden. Diese sind sachlich und werden je nachdem, was intendiert ist, auch entsprechend den Genres von Texten, die jedoch stets die Lebenswirklichkeit der SuS beachten, eingesetzt. Bei einem Religionsbuch für den GRU, das selbst von muslimischen Religionsgemeinschaften verfasst wurde, würde vermutet werden, dass die Inhalte durchweg katechetisch aufgebaut und vermittelt werden. Jedoch sind die Inhalte – wie auch unten gezeigt werden wird – dem Curriculum nach gemäß konstruktivistischem Aufbau so gestaltet, dass auch Probleme aufgezeigt werden. Die SuS sollen diese mithilfe religiöser Texte, ihrer menschlichen Gefühle oder auch ihres Vorwissens lösen und somit nach konstruktivistischen Erfordernissen selbst erarbeiten.<sup>83</sup>

Obwohl an manchen Stellen katechetische Informationen vorkommen, kann der überwiegende Teil nach den analysierten Materialien nicht als belehrend und katechetisch intendiert vorgesehener Unterricht markiert werden.<sup>84</sup> Zudem sollen die SuS die dortigen Seiten durch Reflexionsprozesse, kritisch gestellten Aufgaben und Fragen bearbeiten und wie meistens kritisiert wird, diese nicht ohne weitere Auseinandersetzung lediglich katechetisch verinnerlichen.

Gemäß intendierter Ziele der Handlungskompetenz regen vorgesehene Aufgaben im Curriculum und daher auch die Texte die SuS zu Aktivitäten auf, wobei sie nicht nur einen appellierenden und moralisch predigenden Charakter aufweisen. Zu beobachten ist auch, dass eine sachlich dienliche Auswahl an Texten gewählt ist, die die SuS zu Transformationsprozessen anregen. Somit können sie einerseits ihr Vorwissen als auch die im Unterricht erlernten Inhalte auf ihr Leben transferieren. Besonders in den Projekten, die im 2. Band am Ende der Kapitel nach jeweils 6 UE vorzufinden sind, können die SuS ihren Neigungen entsprechend als handlungsorientierte und ästhetisch-gestaltende Projekte verwirklichen. Diese können

---

<sup>83</sup> Ob und inwieweit dieser konstruktivistische Ansatz durchgehend eingehalten und umgesetzt wird, könnte im Rahmen von separaten Untersuchungen eruiert werden und kann nicht im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden. In diesem Rahmen kann auch auf die türkische Debatte, ob der konstruktivistische Ansatz in der Vermittlung der islamischen Religion passend ist, verwiesen werden. Siehe vertiefend: (Kaymakcan 2014, Zengin 2014).

<sup>84</sup> Rein den Glauben vermittelnde und dogmatisierend erscheinende Teile sollten auch diesbezüglich einer Überarbeitung unterzogen werden.

sie als solche Beispiele in Form von Lesestücken oder Themeninhalten selbst rezipieren.

Aufgrund zahlreicher ethischer Prinzipien, die der Islam vermittelt und somit zum Inhalt des GRU gehören, fällt auch auf, dass die moralischen Tugenden der SuS durch solche Texte aktiviert werden. Somit soll auch ein entsprechendes Bewusstsein hergestellt werden. Dieses korrespondiert auch mit dem allgemeinen Ziel und beabsichtigten Zweck des GRU nach dem Curriculum (C, passim) als auch den jährlich veröffentlichten Anwendungsprinzipien (siehe bspw. DITIB 2024e, 2024f).

### **Welchen Deutungsmustern folgt der Text/Welche Deutungsmuster lässt der Text zu?**

Wie bereits oben beschrieben, sind die Texte allgemein in Kindersprache und kindgerecht formuliert, die mit Anstieg der AS entsprechend auf wissenschaftliche Formate gemäß Entwicklungsstand angehoben werden. Dennoch sind auch teilweise alltagssprachliche Texte, wenn vor allem lebensweltliche Situationen von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren sind, vorhanden.

Die Texte folgen dem Deutungsmuster, dass der Islam die letzte himmlische Religion ist, dessen Prophet der letzte Prophet Muhammad und das letzte Buch der ihm herabgesandte Koran ist. Daher erklärt sich auch der Inhalt des Lehrwerks, dass fast alle Punkte aus Sicht des Islams und gedeutet aus diesem Hintergrund vermittelt werden. Ein gemeindlicher Religionsunterricht, der diesen Wahrheitsanspruch und die Deutungshoheit des Islams nicht enthält, würde vermutlich von den Eltern und folglich auch nicht von den SuS angenommen werden.

Auf der anderen Seite sollte eine kritische Herangehensweise eingenommen werden, wobei das Thema, ob und wie dieses mit dem Anspruch des konstruktivistischen Aufbaus gemäß Curriculum vereinbart werden kann, eine andere zu führende Diskussion darstellt.<sup>85</sup>

### **Tragen die Texte zum Verstehen von Sachverhalten bei?**

Explizit beabsichtigen die Texte, dass die Themen und Inhalte von den SuS verstanden werden. Hierzu werden entsprechend dem Entwicklungsstand der AS von

---

<sup>85</sup> Im Zuge der Diskussionen zur kompetenzorientierten Lehrplanumstellungen in der Türkei (siehe hierzu bspw. Soyhun 2009) wird auch die Möglichkeit der konstruktivistischen Religionsvermittlung teilweise kritisch begleitet. Siehe für Details (Zengin 2014) und (Kaymakcan 2014). Diese Diskussion scheint entweder im deutschsprachigen islamisch-religionspädagogischen Diskurs noch nicht angekommen zu sein. Oder die junge Disziplin der Islamischen Religionspädagogik in Etablierungsphase hat womöglich andere Prioritäten. Sie muss sich jedoch auch solcher prinzipiellen Kontroversen, die womöglich diametral eine andere Position zu in der allgemeinen Pädagogik etablierten Positionen beherbergen kann, stellen, wenn sie sich in dieser Disziplin behaupten möchte.

den SuS Beispiele in den Texten eingesetzt. An mancher Stelle kann jedoch konstatiert werden, dass manche Beispieltex te für die thematischen Inhalte z. B. Freitagspredigten (bspw. CG 2, 10), eigentlich Texte für die Ansprache an Erwachsene während des wöchentlichen Freitagsgebets sind. Vermutlich werden daher lediglich Auszüge daraus genommen, wo der thematische Bezug eindeutig ist und die Themen konkretisiert als Exzerpte weiterführende Inhalte bieten. Vermutlich soll dieses auch als authentischer und in der religiösen Alltagspraxis vorzufindender Text, der zudem das Thema der UE behandelt, geboten und verstanden werden.

#### **4.5.2 Bild und Illustration**

##### **Äußere Darstellung**

Bei der Auswahl der Bilder fällt auf, dass darin die muslimische Heterogenität sowie die Existenz von Kindern unterschiedlicher Herkunft, Hautfarbe sowie religiöser Prägung abgebildet wird. Auch wird auf die gleichberechtigte Anzahl von Jungen und Mädchen geachtet, somit auch die Genderperspektive teilweise beachtet. Auch ist die Inklusion mithilfe der Darstellung eines Mädchens mit einem Rollstuhl vertreten.

Somit soll einerseits die lebensweltliche Realität der SuS in Deutschland plastisch durch die Illustration verdeutlicht werden. Darüber hinaus werden Kinder anderen Glaubens, Symbole, Orte und Verteilungskarten von anderen Religionen auf der Welt dargestellt.

Zudem wird der Kontext eines GRU mit der illustrierten Kölner Zentralmoschee im Hintergrund, die vielen Muslimen und Nichtmuslimen aus den Medien bekannt sein dürfte, unterstrichen. Andererseits wird somit auch ein autochthones Bild des Islams in Deutschland vermittelt. Damit wird ein Identitätsbewusstsein für die SuS geschaffen, womit angedeutet werden soll, dass Moscheen mit Minarett und Kuppel auch mittlerweile als Teil von Deutschland<sup>86</sup> zum Stadtbild in Deutschland dazugehören.

Beispielsweise werden aktuelle Bilder oder Illustrationen aus der Lebenswelt der Kinder oder aus der Kölner Zentralmoschee verwendet. Jedoch kann diesbezüglich angemerkt werden, dass manche Bilder von Kalligraphien etc. schattenbehaftet sind und daher solche Bilder wie die überwiegende Anzahl der Bilder ohne

---

<sup>86</sup> Hier sei an die kontroverse Debatte, die um die Formulierung des Bundespräsidenten a. D. Christian Wulff erinnert, wonach auch der Islam zu Deutschland gehört.

Schatten ausgetauscht werden sollten, damit die intendierten Inhalte ohne ablenkende Details besser zu Tage gefördert werden. In diesem Rahmen sollten auch Bilder mit geringer Qualität mit besserer Bildqualität ersetzt werden.

Über die eingesetzten Bilder und Illustrationen hinaus werden Tabellen, Zeichnungen und schematische Darstellungen geboten, die die Inhalte der Themen und UE übersichtlich und strukturiert vermitteln. Daneben werden auch Hintergrundbilder und Kunstwerke eingesetzt. Es werden auch authentische Bilder aus der religiösen Praxis oder mit realen Bezügen genommen, um bestimmte Eindrücke und Gefühle zu vermitteln. Die SuS sollen anhand von Bildanalysen entsprechende Inhalte und Details beobachten, beschreiben, Inhalte extrahieren und diese als Transferinstrument nutzen.

### **Innere Darstellung**

Die Verbindung zum Thema herzustellen und gegebenenfalls Handlungssituationen daraus abzuleiten oder Lösungsansätze für zu identifizierende Probleme, gehören ebenso zu manchen Aufgaben, die die Bilder und Illustrationen begleiten. Im Sinne der inneren Darstellung kann daher auch ihre Berücksichtigung der „Elaboriertheit“ festgestellt werden.

Tabellen, Diagramme und Schemen werden nutzbar gemacht, um Inhalte auf Anhieb zu erkennen und ohne viele Erklärungen zu verdeutlichen. Besonders für Kinder mit einem fotografischen Gedächtnis ist der Einsatz von solchen Darstellungen auch sinnvoll und gemäß Curriculum vorgesehen, damit die Multiple Intelligenz der SuS angesprochen und somit ihre aktive Einbindung in den GRU gewährleistet wird.

Es bleibt jedoch nicht dabei, dass die SuS solche Darstellungen vorgefertigt im Lehrwerk präsentiert bekommen und sich lediglich damit auseinandersetzen sollen. Vielmehr werden sie mithilfe der gestellten Aufgaben und Projektarbeiten am Ende der Kapitel aufgemuntert und aufgefordert, viele Sachverhalte, Aspekte der Themen und UE-Inhalte, ihre eigenen Forschungsergebnisse, selbst durchgeführten Interviews etc. auf Plakaten, Wandzeitungen, PowerPoint etc. selbst zu präsentieren.

Dieses soll auch dazu genutzt werden, dass die SuS über die intendierten Inhalte sowohl mit ihren Freunden im Unterricht als auch mit anderen Personenkreisen ins Gespräch kommen und somit ihre Gedanken formulieren, Argumente austauschen

und weitere Kommunikationskompetenzen mithilfe dieser Instrumente weiterentwickeln können.

Der Einsatz von Bildern übernimmt auch verschiedene Funktionen. Mithilfe von Bildern und Illustrationen werden Themen veranschaulicht, Informationen gebündelt und einfach dargestellt. Beispielsweise werden die islamischen Künste ebenso mithilfe der Bilder dargestellt, so dass eine ästhetische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Kultur gefördert wird.

Die Ästhetik wird jedoch auch mithilfe von bildlichen Darstellungen in Architektur sowie geometrischen Figuren etc. verdeutlicht. So werden auch entsprechende Ausmalbilder wie Mandala geboten, die auch als seitenfüllende und sinnvolle ästhetische Beispiele muslimischer Kunst verstanden werden können.

Die Auswahl der Bildgröße findet auch so statt, dass überwiegend Bilder die Texte nicht beherrschen. Daher werden sie auch auf minimaler Ebene zur Verdeutlichung genutzt. Jedoch dienen sie in der Buchreihe andererseits der Dekoration sowie Repräsentation der islamischen Kunst.

Wenn es um Handlungskompetenz geht, werden auch Bilder dafür eingesetzt, Role-Model-Beispiele aufzuzeigen, so dass die SuS dadurch zum Handeln motiviert werden. Hinsichtlich der Bilder kann resümierend konstatiert werden, dass sie zum Verstehen der thematisierten Inhalte beitragen. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten wird auch mithilfe der Fragen und Aufträge zu den Bildern gefördert.

## **4.6 Arbeitsanregungen/Aktivitätsmöglichkeiten**

### **Gibt es Arbeitsaufträge?**

Die Arbeitsaufträge im ersten Band weisen – wie dargestellt – eine Binnendifferenzierung für die drei AS 7 bis 9. Hierbei werden die Entwicklungsstufen der SuS berücksichtigt und entsprechende Aufgaben gestellt. Die Bände 2 und 3 beinhalten keine explizite Binnendifferenzierung in den gestellten Aufgaben.

Jedoch existieren auch dort meistens mehrere Fragen oder Arbeitsaufträge und variieren mit ihren Schwierigkeitsstufen. Es kann daher vermutet werden, dass dieses den Lehrenden überlassen ist und sie dieses bei Bedarf selbstständig einsetzen sollten, da die Binnendifferenzierung im Band 1 entsprechend eingeführt wurde und die Lehrkräfte dieses auch einsetzen sollen, wenn Bedarf besteht.

Besonders hierzu wird auf die folgenden Teile verwiesen, da dort ausgiebig dargestellt wird, welche vielfältigen Aufgaben am Beispiel des Korans enthalten sind.

### **Gibt es ein Arbeitsheft zum Buch?**

Zwar gibt es keine im klassischen und schulischen Bereich als Arbeitsheft bekannten und separaten Materialien. Dennoch werden den Lehrenden im LHB für die erste Stufe der Lehrwerksreihe Materialien, die mit der Abkürzung „M“ gekennzeichnet sind, angeboten (siehe LHB, 78 ff., 150, 172 f., 218 ff., 226 ff., 234 ff., 266).

Darüber hinaus gibt es separate Materialien, die einerseits als Lernbuch für den Koranteil (Alphan 2019c, 1, 7; Alphan u. a. 2018, 11) deklariert sind. Andererseits wird dieselbe Publikation in der 5. Auflage der Printversion des Koranalphabets als „kein Selbstlernbuch“ (Alphan u. a. 2019, 11) bezeichnet, doch muss diese als solche gewertet werden. Daher heißt es im selben Satz, dass es „nur den praktischen Koranunterricht [begleitet]“. Deshalb soll dieses in Anleitung eines Lehrenden rezipiert werden. Dieses wird daher als Voraussetzung dafür genannt, da die SuS wie folgt angesprochen werden: „[d]eine Lehrer [...] dir am besten zeigen und vormachen können, wie man die arabischen Buchstaben richtig ausspricht“ (Alphan u. a. 2019, 11). Schließlich sollen die SuS „den Koran von qualifizierten Menschen“ lernen, welche in der islamischen Tradition als *fam muhsin* (türk.: *fem-i muhsin*) genannt werden.

In diesem Sinne bildet dieses türkisch- und deutschsprachige Koranalphabet, worin sowohl die enthaltenden Bittgebete als auch die Koransuren mit ihren Bedeutungen in beiden Sprachen vorkommen, den ersten Teil, d.h. den ersten Lernbereich für die Beschäftigung mit dem Koran. Daneben ist ein weiteres „Lernbuch“ als zweiter Teil dessen, worin die SuS ihre eigene Lernentwicklung während ihrer Beschäftigung mit den Koransuren eintragen und nachverfolgen können, vorhanden. Explizit wird formuliert, dass dieses nach den Feedbacks der Lehrenden an den Autor und die Herausgeberin als Wunsch formuliert sei und entsprechend entwickelt worden wäre (LHB 8–9). Mit den enthaltenen QR-Codes können sich die SuS zudem die Audios der betreffenden Suren sowie die Bittgebete für das Gebet einerseits „anhören und auswendig lernen“. Andererseits können sie „die Richtigkeit der auswendig gelernten Suren [...] prüfen“ (Alphan 2019c, 7).

### **Zu welchen Aktivitäten regen die Arbeitsaufträge an?**

Die Arbeitsaufträge<sup>87</sup> regen zur Kategorisierung und zum Heraussuchen von bestimmten Eigenschaften oder gesuchter Punkte im Koran, an.

---

<sup>87</sup> Stellvertretend für andere Arbeitsaufträge werden hier Beispiele zum Koran präsentiert.

Die Suche, Bewertung und Erstellung von einer Rangstufe in den Suren nach entsprechendem Auftrag wird gefördert (CG 3, 57) In Auseinandersetzung mit dem Koranindex wird auch die Urteilskompetenz bezüglich der Versinhalte geschult, passend zur Aufgabenstellung Verse herauszusuchen (CG 3, 62). Die vorhandenen unterschiedlichen stilistischen und strukturellen Eigenschaften des Korans sollen auch anhand eigenständiger Analyse von den SuS herausgearbeitet werden, indem sie beispielsweise das Ende der letzten zehn Suren mit einer beliebigen Seite aus der „zweiten Sure“ vergleichen sollen (CG 3, 27). Eine detaillierte Beschäftigung mit dem Inhalt mancher Koranverse soll mit dem Korankommentar (*tafsīr*), welche die SuS mithilfe der Lehrperson verstehen sollen, erfolgen (CG 3, 67).

Die SuS werden auch mit Aufgaben betraut, die man bereits als Interpretation einstufen könnte. Diesbezüglich werden beispielsweise Schlussfolgerungen (CG 3, 116) oder Prinzipien aus den thematisierten Versen abgeleitet (CG 3, 98). Kritisch sollen sie sich beispielsweise auch damit auseinandersetzen, was passiert, wenn in der Gesellschaft die herausgearbeiteten Prinzipien zur Gerechtigkeit nicht beachtet werden. Daher sollen sie korrelierend mit der Lebenswirklichkeit auch konkrete Beispiele angeben und darüber diskutieren (ebd.).

Die Aufgaben regen aber auch zu Kreativität an. In diesem Sinne sollen die SuS erlernte Inhalte oder ihre Forschungsergebnisse transferieren indem sie beispielsweise eine Collage, Ausstellung oder Plakate etc. erstellen. Sie sollen die gewonnenen Erkenntnisse anderen zur Verfügung stellen, darüber ins Gespräch kommen und somit auch kommunikativ ihre Lernergebnisse verarbeiten (CG 2, 137).

Besonders im zweiten Band sind am Ende von 6 UE am Ende der jeweiligen Kapitel „[m]eine Projekte zum Kapitel [...]“ vorhanden, die diese Aktivitäten besonders unterstützen. Hierbei sind jeweils eine aus 6 Projekten auszuwählen, die je ein Projekt pro UE beinhalten. Somit soll eine Ergebnissicherung gewährleistet und zudem Handlungs-, Methoden-, Transfer- und Urteilskompetenzen gefördert werden. Dabei sind jeweils die vierten Projekte gemäß der LF-Verteilung bezogen auf den Koran oder die Hadithe gestaltet.

Ein geschichtliches Ereignis verhilft dazu, die textlich aufgegriffenen Inhalte durch das Mittel einer Dramatisierung oder eine theatrale Aufführung mithilfe des Einsatzes von Multipler Intelligenz bleibender zu machen. Zudem sollen sich die SuS Gedanken machen, welche Lehren sie für sich daraus entnehmen können. Zudem

wird der Dialog darüber angeregt, um ihre Meinung dazu untereinander auszutauschen. Als nächstes wird ein Koranvers (2:273) ohne weitere Details angegeben. Sie sollen daher den Vers und die Bedeutung herausfinden und die gestellte Aufgabe, welche Verbindung zum Thema bestehe, selbst herausfinden (CG 3, 99). Auch soll eine Analyse zu einem berühmten Bittgebet „Rabbi yessir“ im Hinblick auf den Glauben zum „Tewekkul/Gottvertrauen“ oder „Tevekkül“ durchgeführt werden (CG 3, 117, 118).

Die Aufgaben und Arbeitsaufträge sind – bis auf manche weiter unten hingewiesenen Ausnahmen – einerseits verständlich und andererseits altersangemessen gestaltet. Eine Binnendifferenzierung wird explizit gefordert, andererseits den Lehrenden überlassen, nachdem dieses in CG 1 konkret in den Aufgaben und Aktivitäten gezeigt und angewendet wird.

### **Aufgabentypen**

Die SuS werden aufgefordert, verschiedene Arbeits- und Sozialformen anzuwenden. Die Arbeit mit dem Sitznachbarn oder die Gruppenarbeit mit 3, 4 oder einer anderen Anzahl von Gruppenmitgliedern wie auch Diskussionen im Plenum der ganzen Klasse sind ebenso in den Aufgaben vertreten.

Kritisch kann hier beispielsweise jedoch angemerkt werden, dass die als Bewertungsfragen am Ende der Kapitel von jeweils 6 Abschnitten präsentierten Ergebnissicherungen einen von jeweils drei Teilen beinhalten, wo die Überschrift „[m]arkiere die richtige Antwort“ lautet. Jedoch werden beispielsweise an einer Stelle nur Fragen formuliert, worunter die SuS die falschen Punkte identifizieren sollen: „Welcher der unteren Sätze ist falsch?“ Fast ausnahmslos sind negativ formulierte Aussagen als richtige Antworten herauszusuchen. Der Autor scheint hier die Auseinandersetzung mit richtigen und falschen Aussagen zu den Fragen intendiert zu haben. Zwar sind in den anderen Aufgabentypen wie Lückentexte oder die Verbindung von zwei Satzteilen innerhalb der Bewertungsfragen vorhanden, jedoch sollte der Autor diesbezüglich eine andere Beschäftigung der SuS mit diesen Inhalten überlegen, um somit die Urteilskompetenz zwischen richtigen und falschen Antworten zu fördern (CG 1, 45 ff., 80 ff., 116 ff., 156 ff., 190 ff., 224 ff.).

Bei relevanten Themen werden weiterführende Texte als Teil der UE mit ihren Quellen angegeben. Jedoch werden keine weiteren Möglichkeiten explizit für die

freiwillige Vertiefung genannt. Implizit können dennoch interessierte SuS die angegebenen Quellen für die weitere Beschäftigung mit den entsprechenden Themen heranziehen.

Neben den oben bereits erwähnten Punkten kann hier die Dramaturgie oder theatrale Aufführung genannt werden. Auch Bildinterpretationen dienen dazu, die SuS mit den thematisierten Inhalten zu konfrontieren, andererseits diese kreativ zu deuten. Beispielsweise sollen Verbindungen zwischen den thematischen Begriffen und den Einzelheiten in den Bildern erschlossen, erklärt und mitgeteilt werden (CG 3, 91). Oder es soll eine Kurzansprache von drei Minuten erarbeitet und im Klassenplenum präsentiert werden, sowie die Ermittlung der besten Ansprache durch Abstimmung untereinander erfolgen (CG 3, 90). Somit wird ein kreativer Umgang mit den Inhalten und eine demokratische Abstimmung und Haltung angeregt.

#### **Gibt es fächer- und themenübergreifende Anregungen (Projekte ...)?**

Besonders im zweiten Lehrbuch sollen die SuS – wie erwähnt – jeweils am Ende der sechs Abschnitte, wenn das Kapitel abgeschlossen wird, ein gewähltes Projekt als Aufgabe erarbeiten. Dieses besteht aus mehreren Bestandteilen, wobei eine Auswahl gewährt und der kreative Geist der SuS mit den Aufgaben gefördert wird.

Zudem werden die SuS beispielsweise im Rahmen der Thematik Armut innerhalb der UE „[i]ch erforsche die Regelungen des Gottesdienstes von Spenden und Zakat in unserer Religion“ dazu angehalten, Information zur Organisation „Die Tafeln“ zu sammeln. Als nächstes sollen sie ein Projekt entwickeln, wie „wir“ den bedürftigen Menschen in „unserer Umgebung“ helfen. Hier wird eine Aneignung der SuS durch die erste Person Plural intendiert. Als Klasse sind sie dann angehalten, die erarbeiteten Projekte abzustimmen und das beste Projekt zu verwirklichen. Damit soll die Handlungskompetenz der SuS gefördert werden. Die dabei gesammelten Erfahrungen sollen auch im Klassenverband thematisiert und besprochen werden. Die Einordnung seitens der SuS in einen größeren Kontext wird gefördert, indem sie auch die Situation in der Welt zwischen Reichen und Armen erforschen und als Klasse auswerten sollen (CG 3, 158).

Zudem sollen zehn Verse und Hadithe zum Thema herausgesucht, ins Deutsche übersetzt und auf einem Plakat jeweils mit einem Bild ergänzt und in der Klasse sichtbar gemacht werden und somit langfristig präsent sein. Darüber hinaus sollen die verbindenden und unterscheidenden Punkte zwischen Zakat und den vom Staat erhobenen Steuern auf zwei Mindmaps dargestellt und als Klasse bewertet

werden. Ein weiterer Länderkontext soll einbezogen werden, indem die Frage beantwortet wird, ob es Protestbewegungen gibt, die das Ungleichgewicht beim Einkommen anprangern. Wenn diese nicht vorhanden sein sollten, soll darüber als Klasse gemeinsam nachgedacht werden und eine Bewertung hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Zakat und den Steuern erfolgen. Somit soll ein Bewusstsein für soziale Hilfsmaßnahmen hergestellt werden (CG 3, 160-161).

Die Heterogenität der muslimischen Gesellschaft wird anhand der unterschiedlichen Gebetshaltungen thematisiert. Die SuS werden angeregt, sich Gedanken zu machen, wie dieses mit der unterschiedlichen Herkunft der Gläubigen zusammenhängen könnte. Somit wird die innermuslimische Pluralität und Ambiguitätstoleranz der SuS gefördert (CG 3, 109).

Der für Kinder erarbeitete Katechismus am Ende des zweiten Lehrbandes ist nicht als katechetischer Unterricht bezweckt, sondern wird als Anhang mitgeliefert, damit dieser zur eigenen Auseinandersetzung anhand von Fragen und Forschungsaufträgen in den entsprechenden UE seitens der SuS selbstständig gemäß konstruktivistischer Herangehensweise nach dem Curriculum reflektiert werden kann.

#### **4.7 Zwischenergebnis**

Insgesamt kann konstatiert werden, dass das Lehrwerk *Camiye Gidiyorum* neu konzipiert wurde. Der Autor Sami Alphan konzipierte ein durchdachtes Lehrwerk, worin die Bedarfe der SuS nach Ansicht der Herausgeberin DITIB in den Anforderungen im Curriculum definiert und – überwiegend – kompetenzorientiert beschrieben wurden. Hierzu wurden auch der bildungspolitische Kontext und öffentliche Diskurs nach den PISA-Befunden in Deutschland berücksichtigt. Die Unterrichtsmaterialien seien nach eigenem Anspruch gemäß konstruktivistischen Anforderungen im Curriculum konzipiert.

Der lebensweltliche Kontext der SuS wird berücksichtigt und es wird eine zweisprachige Lehrbuchreihe präsentiert. Anfänglich liefert CG 1 lediglich manche wenigen deutschsprachigen Texte und religiöse Begriffe im Wörterbuch und ihr Anteil wächst bis auf ein Drittel in CG 3 an. Der Trend läuft weiter, da der erste Band in deutschsprachiger Version veröffentlicht wurde, der zweite Band kurz vor Veröffentlichung steht und der dritte Band sich bereits in Übersetzung befindet.

Das Lehrwerk bildet mehrere Neuigkeiten mit seinen eingesetzten Methoden und seiner schülerorientierten Herangehensweise. Mit seinen verschiedenen LF werden abwechslungsreiche Themen aufeinanderfolgend dargeboten und den muslimischen Kindern und Heranwachsenden eine neuartige Religionsvermittlung ermöglicht. Dabei wird auch eine kritische Annäherung an bekannte und tradierte Inhalte gewährt. Dieses bildet auch eine Möglichkeit und ein Angebot, die Religion als identitätsstiftend erleben zu können, wobei sie sich als bereichernde Teile der Gesellschaft in Deutschland einbringen sollen. Die Lehrwerksreihe ist nicht nur relevant für den Einsatz in Deutschland, sondern auch darüber hinaus im europäischen Kontext sowie darüber hinaus.

Insgesamt verdeutlicht dieser Teil, dass die Lehrmaterialien im GRU über didaktisches Potenzial verfügen, jedoch hinsichtlich mehrerer Aspekte einer Überarbeitung bedürfen, insbesondere in Bezug auf Sprachbarrieren, hermeneutische Kontextualisierung und interdisziplinäre Anschlussfähigkeit. Die Analyse lässt die Notwendigkeit einer stärkeren didaktischen Reflexion in der Gestaltung zukünftiger Lehrmaterialien für den gemeindepädagogischen Unterricht erkennen.

Die hier kurz erläuterten Punkte sind mit den Analysen zum Koran und den Prämissen in den Teilen 5 und 6 gemeinsam zu berücksichtigen, weil die dortigen Beispiele ausgiebiger präsentiert werden. Somit konnten auch platzökonomisch Wiederholungen vermieden werden.

## 5. Der Koran im GRU der DITIB

In diesem Teil soll nachgezeichnet werden, wie der Koran im GRU der DITIB thematisiert wird. Damit wird auch deutlich, welche Stufen die SuS durchlaufen und welche Anforderungssituationen entsprechend in den verschiedenen Ebenen nach dem Curriculum und dem Lehrbuch CG des GRU an sie gestellt werden.

### 5.1 Der Koran im Curriculum der DITIB



Cover Curriculum (2013, Türkisch)

Cover Curriculum (2017, Türkisch)

Das Curriculum aus dem Jahre 2013 wird mit einem Geleitwort (türk.: *Takdim*) mit der Unterschrift des „Präsidiums des Obersten Religionsrats“ (türk.: *Dini Yüksek İstişare Kurulu Başkanlığı*), präsentiert. Interessant ist, dass dieser Rat diesen verantwortet und nicht der Vorstand bzw. Vorsitzende der DITIB die Verantwortung trägt. Satzungsmäßig ist dieser Rat schließlich die höchste religiöse Entscheidungsinstanz der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) e. V., also vom Bundesverband der DITIB in Köln. Gemäß der dort abgedruckten Erklärung vom Obersten Rat am 22.09.2012 zur Präsentation dieses Curriculums wird auf die Existenz eines für die formelle Bildung in den Schulen entwickelten Curriculums<sup>88</sup> hingewiesen. Unter Zuhilfenahme dessen sei das vorgelegte Curriculum „parallel dazu und als vervollständigende[r] Teil dessen“ für den „nicht formellen Bildungsbereich“ der Religionsbildung und -erziehung in den Moscheegemeinden, d.h. für den GRU erstellt worden. Hierzu wird eine Zustimmung vom 13.09.2012

<sup>88</sup> Aufgrund des Fokus dieser Arbeit wird dem schulischen Curriculum nicht weiter nachgegangen.

mit dem Zeichen 020/13 erwähnt, wonach eine „Kommission zur Entwicklung eines Curriculums der Religionskenntnisse“ (türk.: *Dini Bilgiler Kurs Programı Geliştirme Komisyonu*) mit dieser Arbeit beauftragt worden sei.

Das türkischsprachige Curriculum wurde von der DITIB im Jahr 2013 in dem damals eigenen *DivanVerlag* in Köln veröffentlicht. Eine überarbeitete Version erschien beim *ditibverlag* im Jahre 2017 ebenso in Köln unter demselben Titel *Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı*, das als *Curriculum für den edlen Koran und elementare Religionskenntnisse* übersetzt werden könnte, (im Folgenden wird das Curriculum<sup>89</sup> wie folgt abgekürzt: „C“ und nach einem Komma mit entsprechender Seite ergänzt).

So wie bei schulischen Inkraftsetzungsprozessen von Lehrplänen und Curricula gibt es bekanntlich keine gesetzlich bestimmten Verfahrensschritte, die eine Religionsgemeinschaft für ihren GRU einhalten muss. Dennoch kann sich eine Religionsgemeinschaft selbst solche Regeln geben. Zwar gibt es hierzu nach Kenntnis des Verfassers keine allgemeine Regelung von DITIB, dennoch wird der interne Legitimationsprozess<sup>90</sup> des Curriculums öffentlich gemacht. Auf der Innenseite des Umschlags aus dem Jahre 2017 – wie auch 2013 – wird dieser Prozess durch die türkischsprachige Erklärung wie folgt konkretisiert und transparent dargestellt:

„Der Lehrplan für Koranunterricht und religiöse Grundkenntnisse‘ (Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı), der im Jahre 2012 in der ersten Auflage<sup>91</sup> erschien, wurde von der DITIB Abteilung Bildung, Forschung und Publikationen sowie der Abteilung für Religiöse Dienste und Religiöse Bildung überarbeitet. Dabei wurden die theologischen Empfehlungen des Präsidiums für religiöse Angelegenheiten der Türkischen Republik auch berücksichtigt, die im Schreiben mit dem Zeichen 78952281-257.01 vom 23.12.2016 aufgeführt wurden. Der Druck sowie der Einsatz als Lehrplan im Moscheeunterricht wurden vom DITIB Bundesvorstand mit der Beschluss-Nr. 15/34-22 vom 26/01/2017 genehmigt“ (C, 2).

---

<sup>89</sup> Als Grundlage wird die im Jahr 2017 veröffentlichte Version genommen und nicht gesondert angeführt, bei Unterschieden in der Version aus dem Jahre 2013 wird dieses gesondert angegeben.

<sup>90</sup> Im Gegensatz zu den öffentlichen Curricula gibt es für die internen religionsgemeinschaftlichen Lehrpläne keine öffentlichen „Verbändebeteiligungsprozesse“ wie sie im Rahmen der parlamentarischen Inkraftsetzungsprozesse für die schulischen Curricula praktiziert werden und zu beachten sind.

<sup>91</sup> Hier wird zwar das Jahr 2012 - womöglich eine interne Entwurfsfassung oder ein Vorabdruck - genannt, jedoch ist das Erscheinungsjahr im entsprechenden Druck als 2013 angegeben (C, 2013, 2).

Wie zu entnehmen ist, wird eine theologische Zusammenarbeit mit dem Präsidium für Religionsangelegenheiten (Diyanet İşleri Başkanlığı)<sup>92</sup> aus dem Text deutlich und offen artikuliert.<sup>93</sup>

Bei der Lehrplanentwicklung sei das „konstruktivistische Verständnis“ zentral (C, 9, 14, 23, 25) und ein „schülerzentriertes“ (C, 9, 14) und „kompetenzorientiertes Lernen“ grundlegend (C, 10). Aufgrund des lernendenzentrierten Aufbaus, sei auch die „Beteiligung der SuS am Unterricht“ besonders wichtig und daher „ein Lehr- und Lernprozess in Anleitung des Lehrenden“, worin die Aktivitäten der Lernenden im Fokus stünden, wichtig. Dieses würde auch einen „Ausgleich zwischen Wissen und Kompetenzen“ schaffen und eine „Interaktion“ ermöglichen.

Die „etappenweise Konstruktion ihres Wissens“ in „Interaktion“ mit ihrem „Vorwissen“ und der Gewährleistung vom „Austausch“ innerhalb der Lerngruppe sowie die ständige „Beachtung der Lernentwicklungsstufe der Lernenden“ sei sowohl für die „Deutung“ der SuS als auch für „Beurteilungen“ aus Sicht der Lehrenden wichtig. Aus diesem Grund seien im Curriculum „wissenschaftliche“ wie auch „auf Forschung beruhende“ Informationen sowohl „zum Islam“ als auch „zu den anderen Religionen“ „in den Vordergrund gestellt“. Dabei hielte man sich fern von religiös Falschem oder Unwahrem (*bātil*) und unter dem Volk verbreiteten Aber- oder Volksglauben (*türk. hurafe*). Stattdessen stünde der Koran und die Sunna „im Zentrum“, wonach eine Annäherung, die die Muslime vereint, intendiert sei und daher „alle religiösen Traditionen mit ihren Kernwerten“, deren „Quelle[n] im Islam fußen“, umfasse, vertreten.

Die gemeinsamen Werte von allen Muslimen im Bereich von „Glaube, Gottesdienste und Ethik“ seien der „gemeinsame Nenner“, die mit dem „Koran und den Bemühungen des Propheten“ geschaffen seien. Daher sei im C besonders auf „diese Gemeinsamkeiten Wert“ gelegt worden. Das dabei intendierte Ziel sei es „zu gewährleisten“, dass „sich die Individuen zu den religiösen, kulturellen und

---

<sup>92</sup> Eine einheitliche Übersetzung ist nicht zu finden. Obwohl nach dem Verfasser das Präsidium nicht für „religiöse Angelegenheiten“, sondern „Religionsangelegenheiten“ zuständig ist, ist diese Wiedergabeweise häufig anzufinden. Es wird sehr oft als „Amt“ benannt und auch das Präsidium (DIB/DİB) selbst verwendet diverse Übersetzungsvarianten: „Präsidentschaft für religiöse Angelegenheiten“ oder auch „Präsidium für Religionsangelegenheiten“ (DIB) 2012; siehe auch: <https://www.diyanet.gov.tr/de-DE/> Zugriff: 18.06.2024). Sogar wird das Präsidium in manchen Fachpublikationen, in den Medien, sogar in Gutachten vermeintlich als Ministerium dargestellt, obwohl es seit seiner Gründung vor fast genau einem Jahrhundert nie in der republikanischen Türkei ein Ministerium war.

<sup>93</sup> Details hierzu siehe (C, 2). Auch für die Lehrwerksreihe ist eine ähnliche Erklärung im Klappenteil zu finden (s. CG 1-3).

ethischen Werten richtig informieren“.<sup>94</sup> Dieses sei auch der Grund dafür, dass die unterschiedlichen „Rechtsschulen“ und „religiösen Organisationen“ nicht „als inexistent“, sondern als „Teil eines kulturellen Reichtums und unterschiedlicher Denkschulen“ gewertet und „angesehen“ würden (C, 14). Somit wird der heterogener werdenden muslimischen Gesellschaft in Deutschland und der globalisierten Welt Rechnung getragen.

Nach diesem allgemeinen Teil wird nun die Herangehensweise an den Koran näher beschrieben.

Das Curriculum hat zwei Lernbereiche (türk.: *öğrenim alanı*), die jeweils für die AS 7–9, 10–12 und 13–15 Jahren<sup>95</sup> vorgesehen sind: 1. Der edle Koran 2. Elementare Religionskenntnisse. Für den ersten Lernbereich soll der edle Koran nach einem dreistufigen Modell jeweils für diese AS gelehrt werden, wobei diese jeweils einerseits aus dem „Lesen aus dem Koran“, d.h. der Rezitation<sup>96</sup> und den Rezitationsregeln *tağwīd* (türk.: *tecvid*), sowie andererseits den „auswendig zu lernenden“ Teilen (türk.: *ezber*) besteht (C, 10).

Altersstufen		1. Stufe		2. Stufe		3. Stufe	
		Lesen vom Exemplar und Rezitation ( <i>tağwīd</i> )	Auswendig lernen	Lesen vom Exemplar und Rezitation ( <i>tağwīd</i> )	Auswendig lernen	Lesen vom Exemplar und Rezitation ( <i>tağwīd</i> )	Auswendig lernen
1	7-9	Ebene Koranalphabet (Alif-Ba)	Kurze Suren und Bittgebete	Anfängerstufe für das Koranlesen	Für die 2. Stufe vorgesehene Teile	Fortgeschrittenenstufe (für das Koranlesen)	Für die 2. Stufe vorgesehene Teile
2	10–12						
3	13-15						

Tabelle 2: Stufen des Koranrezitierens (C, 10)

<sup>94</sup> Dieses korrespondiert auch mit den Gründungszielen und in den entsprechenden Gesetzen definierten Zwecken und Aufgaben der Diyanet in der Türkei.

<sup>95</sup> Das erste Curriculum sah ebenso eine dreistufige Variante vor, jedoch mit einer leicht unterschiedlichen Aufteilung für die AS: 7–10 (A), 11–13 (B) sowie 14–18 (C) Jahren (C, 2013, 10). Dies scheint 2017 modifiziert worden zu sein. Dabei war vermutlich die Herstellung einer Kohärenz zu den Altersangaben auf den entsprechenden Lehrwerkbänden (*Camiye Gidiyorum*) 1-3 für die Jahre AS 7–9, und die später zu veröffentlichenden Bände 2 und 3 für die AS 10–12, 13+ im Fokus.

<sup>96</sup> Auf die gesonderte Darstellung von weiteren Details dieses ersten Lernbereichs wird verzichtet. Schließlich würde dieses den Rahmen der Arbeit sprengen. Die Vermittlung der Rezitation ist eine höchst persönliche und individuell zu gestaltende Interaktion zwischen dem Lernenden und Lehrenden. Außerhalb der Artikulationspunkte der Buchstaben und der zu produzierenden Laute erfordert die Verbindung der einzelnen Buchstaben im Koranalphabet viel Aufmerksamkeit. Die schriftlich-theoretische Erklärung dessen im Rahmen dieser Arbeit kann nicht geleistet. Die reichhaltigen Dimensionen dieses Lernbereichs sollen daher anderen Forschungen überlassen werden. Interessierten sei daher empfohlen, eine Moschee und einen Lehrenden diesbezüglich zu kontaktieren, um sich selbst einen Einblick dazu zu verschaffen. Siehe bspw. vertiefend: (Bubenheim und Elyas 2000; Özdiil 2007, 2020a, 2020b).

Wie diese Übersicht umgesetzt werden kann, ist aus den jährlich auf der Webseite zur Verfügung gestellten „Anwendungsprinzipien“ (türk.: *Uygulama Esaslari*) zu entnehmen.<sup>97</sup> Hierbei sollte unter Berücksichtigung dieser Prinzipien erwähnt werden (DITIB 2024e, 2024f), dass sich im Koranteil die Ebenen nicht primär nach den Altersstufen richten, sondern nach der Entwicklungsstufe der SuS, wie weit sie in der Realität und persönlich fortgeschritten sind. Daher kann es sein, dass SuS, die nicht wie vorgesehen mit 7–9 Jahren mit dem GRU beginnen, in die erste Ebene dieser Koranstufen, d.h. Koranalphabet etc. eingestuft werden, obwohl sie 10–12 oder sogar 13–15 Jahre alt sind. Dieser fließende Übergang wird daher auch in der aus dem Curriculum entnommenen Tabelle deutlich.

Die genannten Prinzipien werden jedes Jahr jeweils in einer PDF-Datei unter dieser Adresse zu Beginn des Schuljahres angeboten (DITIB 2024e, 2024f). Darin sind getrennt nach den Bundesländern unter Berücksichtigung der Schul- und Ferienzeiten die einzelnen Anlagen – insgesamt 20 oder 22 –, auf die in der PDF-Datei Bezug genommen wird, zu finden. Für die drei AS 7–9, 10–12 und 13–15 wird jeweils eine Terminübersicht angepasst auf die Lehr- und Ferienwochen im jeweiligen Bundesland samt Lehrstoffverteilungsplan für beide Lernbereiche geliefert.

Darin wird auch die Umsetzung dieses Lernbereichs anhand eines Stundenplans deutlich, dass der wöchentliche Unterricht in den Schulzeiten nur am Wochenende, wobei es von 10 bis 14 Uhr in der Sommerzeit<sup>98</sup> stattfindet. Außerhalb dieser regulären Unterrichtszeiten im Schuljahr am Samstag und Sonntag ist in den Ferien für dieselben Zeiten der Unterricht von Dienstag bis Freitag als Projektwoche vorgesehen. Dabei ist der Unterricht für die AS 7–9, 10–12, 13–15<sup>99</sup> nach identischem Aufbau in 40-minütigen Unterrichtseinheiten sowie jeweils 10-minütigen Pausen mit insgesamt 5 Stunden wie folgt strukturiert:

---

<sup>97</sup> <https://www.ditib-akademie.de/uygulama-esaslari/>.

<sup>98</sup> Unter Beibehaltung der Struktur könne in der Winterzeit entsprechend angepasst werden, so dass dann von meistens 9 bis 13 Uhr Unterricht ausgegangen werden kann.

<sup>99</sup> Entgegen dem aktuellen Curriculum (2017) wird hier auch für die AS ab 16 Jahren derselbe Unterricht genannt, wie er nach dem Curriculum (2013) vorgesehen war. Vermutlich wird es auch vereinzelt Gruppen von Jugendlichen geben, sodass Gemeinden den GRU für diese AS entsprechend weiterhin anbieten können. Jedoch wird deutlich, dass der Einsatz von einem anderen Lehrwerk anscheinend nicht vorgesehen ist. Ebenso widerspiegelt sich dieses nicht in den downloadbaren Lehrstoffverteilungsplänen. Daher kann angenommen werden, dass dieselben Punkte wie AS 13–15 thematisiert oder diese abgeschlossen werden, wenn SuS älterer Jahrgänge später mit dem Unterricht beginnen und somit diese AS 13–15 überwinden und somit in der AS ab 16 betreut werden.

Unterrichtszeiten		Altersstufe 7 – 9	Altersstufe 10 – 12	Altersstufe 13 – 15	Altersstufe ab 16
		Unterrichtsfächer	Unterrichtsfächer	Unterrichtsfächer	Unterrichtsfächer
1	10:00 – 10:40	Rezitation & <i>tağwīd</i> des edlen Korans	Rezitation & <i>tağwīd</i> des edlen Korans	Rezitation & <i>tağwīd</i> des edlen Korans	Rezitation & <i>tağwīd</i> des edlen Korans
2	10:50 – 11:30	Auswendiglernen des edlen Korans	Auswendiglernen des edlen Korans	Auswendiglernen des edlen Korans	Auswendiglernen des edlen Korans
3	11:40 – 12:20	Elementare Religionskenntnisse	Elementare Religionskenntnisse	Elementare Religionskenntnisse	Elementare Religionskenntnisse
4	12:30 – 13:10	Lesestunde	Lesestunde	Lesestunde	Lesestunde
5	13:20 – 14:00	Praxis (Mittagsgebet)	Praxis (Mittagsgebet)	Praxis (Mittagsgebet)	Praxis (Mittagsgebet)

Tabelle 3: Stundenplan nach den Anwendungsprinzipien (2024/2025)

In der Projektwoche sind demnach alle Fächer mit der Projektwoche zu ersetzen, wobei nur vier Stunden täglich von 10.00 bis 13.10 Uhr (Sommerzeit) durchzuführen sind. Das bedeutet, dass die letzte Stunde in üblichen Zeiten, worin die Religionspraxis anhand des gemeinsam verrichteten Mittagsgebetes eingeübt wird, in den Ferien entfällt.

Einerseits wird die Übersicht zur Rezitation und *tağwīd* in den Anwendungsprinzipien sowie zu den auswendig zu lernenden Teilen des Korans geliefert. Darüber hinaus ist den Empfehlungen zu entnehmen, dass alle drei Rezitationsarten und -tempi *tartil*, *ħadr* und *tadwīr* (türk.: *tertil*, *ħadr*, *tedvir*) bei der Rezitation aus dem Koranexemplar vorgestellt werden sollen. Andererseits werden auch in den Anwendungsprinzipien die Themenverteilung aus CG 1-3 für das ganze Jahr, d.h. ein Stoffverteilungsplan geboten. Dabei fällt auf, dass für die AS 7–9 und 10–12 lediglich jeweils die Hälfte des ersten und zweiten Bandes von CG in jedem Jahr vorgesehen ist, wobei für AS 13–15 von CG 3 die Aufteilung in je ein Drittel gemacht wird, so dass diese Stufe in drei Jahren abgeschlossen sein sollte.

Neben diesen befinden sich auch eine deutsch- und türkischsprachige Vorlage eines Zeugnisses, die mit den lokalisierbaren Angaben der Moschee entsprechend am Ende der Schulhalbjahre oder beim Übergang vom Koranalphabet zur Koranrezitation ausgestellt werden kann. Diese könnten bei den Jahresendveranstaltungen (*ħusn ħātima*) zur Motivierung und Förderung der Teilnahme im nächsten Jahr unter Beteiligung der Lehrenden und des Vorstandes ausgegeben werden. Zudem

sollen am Anfang der Schuljahre Einschulungsfeierlichkeiten (türk.: *Bed-i Besmele*) zur Unterstützung der SuS und ihrer Eltern durchgeführt und somit eine Verbindung zur Schule hergestellt werden.

Zur weiteren Unterstützung der Vorstände von den Moscheegemeinden und der Kursleitungen ist in den Anwendungsprinzipien auch eine Vorlage eines Informationsbriefs für die Eltern und ein Anmeldeformular dabei. Hierzu können die Kursleitungen über die entsprechende Webseite<sup>100</sup> digitale Anmeldungen in *e-Cami* (elektronische Moschee) der DITIB annehmen und ihre Klassen über die entsprechende App bilden. Eltern wiederum können die Teilnahme- und Erfolgssituation ihrer Kinder über dasselbe System nachverfolgen, wie aus den diesbezüglichen Erklärungen hervorgeht.<sup>101</sup>

Für statistische Erhebungen ist auch eine Übersicht vorhanden, worin die Anzahl der Teilnehmenden, ihr Alter etc. ausgefüllt werden kann. Diese sollen die lokalen Gemeinden dem Bundes- und/oder Regional-/Landesverband übermitteln, damit aktuelle Informationen zu den Teilnehmenden zusammengeführt werden können. In den „Anwendungsprinzipien“ finden sich darüber hinaus allgemeine Regelungen, Hinweise und Empfehlungen zum Unterricht. Besonders für den Fokus dieser sind die einzusetzenden Lehrmaterialien<sup>102</sup> sowie zur Organisation des GRU für die Lehrenden, d.h. Kursleitungen, und Moscheevorstände ebenso zu nennen.

Der zweite Lernbereich des Curriculums besteht hingegen aus sechs LF mit entsprechend zugeordneten farblichen Markierungen (C, 11):

	Name des Lernfeldes	Türkisches Original	Farbliche Markierung in CG
1	Glaube	Inanç	orange
2	Gottesdienst	Ibadet	rot
3	Ethik	Ahlak	lila
4	Hauptquellen Koran-Sunna	Temel kaynaklar Kur'an – Sünnet	blau
5	Lebensgeschichte des Propheten Muhammad ( <i>sıra</i> )	Siyer	dunkelgrün
6	Religion, Kultur, Wissenschaft	Din, kültür, bilim	hellgrün

Tabelle 4: Lernfelder für den elementaren Teil des Curriculums (C, 11)

<sup>100</sup> <https://e-ditib.org/>.

<sup>101</sup> Dieses System wurde auch Anfang des Schuljahres in der Freitagspredigt öffentlich bekanntgegeben (Die DITIB-Predigtkommission 2024; DITIB Hutbe Komisyonu 2024).

<sup>102</sup> Unter <https://www.ditib-akademie.de/moscheeunterricht/> werden auch Videos zur Lehrwerksreihe angeboten als zur Zeit der Corona-Maßnahmen der Unterricht auf Distanzunterricht umgestellt und online durchgeführt wurde (DITIB 2020a).

Wie oben genannt wurde, ist der erste Teils des Unterrichts zum Koran dem „Rezitieren vom Koranexemplar“, „Auswendiglernen von manchen Versen und Koransuren“ sowie der richtigen Artikulation und Anwendung der Rezitationsregeln, *tağwīd*, gewidmet (C, 14). Im Folgenden wird präzisiert, was genau damit intendiert ist.

Die Bedeutung und besondere Stellung des Korans für die Muslime als letztes offenbartes Buch von Allah für die Menschheit, sowie seine Verwendung für verschiedene Lebenssituationen werden unterstrichen. Darüber hinaus werden neben seinem Einsatz während der täglichen Gottesdienste verschiedene Anlässe angeführt. Die Bedeutung seiner Rezitation auf die richtige Art und Weise wird verdeutlicht und die Notwendigkeit artikuliert, manche Teile daraus auswendig zu lernen. Neben der Rezitation dieser Teile im Gebet wird bereits eingangs die Wichtigkeit hervorgehoben, zu „wissen, wovon der Koran spricht“ und dieses Wissen als eine „Verantwortung“ für Muslime benannt (C, 16). Bereits diese Bezeichnung als Verantwortung sollte hier unterstrichen werden.

Die Bemühung, den Koran nach der „erforderlichen Art und Weise“ zu „rezitieren, auswendig zu lernen und zu verstehen“ hätte daher „seit der Periode des Propheten Muhammed“ stets eine „lebenswichtige Bedeutung“ in den „muslimischen Gesellschaften“. Hierzu halte sowohl der Koran selbst als auch der Prophet an. Die Botschaften beider enthielten diesbezügliche Gebote und Empfehlungen, den „Koran zu lernen, zu lehren, zu verstehen“. Daher soll der Koran gelesen und seine Botschaft soll gut begriffen werden und sei zu praktizieren. Als Grund und Erfordernis für die Vermittlung des arabischen Alphabets sowie der richtigen Rezitationsweise wird die Sprache des Korans als „Arabisch“ angeführt.

Die Aufteilung in zwei Felder innerhalb dieses Lernbereichs wird zudem damit begründet, dass sich eine Rezitationsart für den Koran entwickelt habe. Dieser unterscheidet sich „von den anderen arabischen Texten“ und solle daher erlernt werden (C, 16). Hierzu heißen der erste Teil des Lernbereichs „Lesen vom Koran und Rezitation (*tağwīd*)“ und der zweite Teil „Auswendiglernen“. Diese sind jeweils in drei Stufen aufgeteilt, wie dieses auch der Tabelle 2 zu entnehmen ist: Auf der ersten Ebene wird das Koranalphabet und die Anfangsphase des Rezitierens vom Koranexemplar abgedeckt. Die zweite Ebene soll das richtige Rezitieren vom Koranexemplar mit der Anwendung der Regeln des *tağwīd* sicherstellen. Hierbei soll die dritte Stufe die Anwendung der Regeln des *tağwīd* festigen, um die beabsichtigte richtige und schöne Rezitation zu ermöglichen (C, 16).

Der zweite Teil zur Memorierung enthält wiederum drei Stufen. In allen drei Stufen beinhaltet das Auswendiglernen manche kurzen Suren, Verse oder Bittgebete, die neben der Rezitation als solche mit der beabsichtigten Kompetenz zur Religionsausübung erreicht werden soll. Das heißt, dass die SuS zur Durchführung der Gottesdienste spätestens ab ihrer Pubertät befähigt werden sollen (C, 16-17). Hierbei wird die Bemühung unterstrichen, die Platzierung von ihnen innerhalb der Lernbereiche im Curriculum nach Möglichkeit in Korrelation gebracht zu haben, verdeutlicht. Die zu erlernenden Suren, Verse und Bittgebete sind demnach in den drei Stufen verteilt wie in den folgenden Tabellen zu sehen ist. Für die erste Ebene sind nach dem Curriculum 2013 und 2017 folgende Inhalte vorgesehen:

Nr.	Inhalt	Sure-Nr.	Verse	Curriculum	Umfang (ohne Basmala)
1	Glaubenszeugnis	-		2013	1,5 Zeilen
2	Glaubensbekenntnis	-		2013	1 Zeile
3	<i>Subhānaka</i> -Bittgebet	-		2013	1,5 Zeilen
4	Sure al-Fātiha	1	7	2013	7 „Koranzeilen“
5	Sure al-Kawṭar	108	3	2013	1 Koranzeile
6	Sure al-Iḥlās	112	4	2013	1,5 Koranzeilen
7	<i>Taḥiyyāt</i> -Bittgebet	-	-	2013	2,5 Zeilen
8	<i>Ṣalawāt</i> -Bittgebete 1) <i>Allāhumma ṣalli</i> 2) <i>Allāhumma bārik</i>	-	-	2013	1,5 Zeilen, 1,5 Zeilen
9	<i>Rabbanā</i> -Bittgebete 1) <i>Rabbanā ātinā</i> 2) <i>Rabbana ḡfir li</i>	-	-	2013	1,5 Zeilen, 1 Zeile
10	Türkisches und deutsches Tischgebet <sup>103</sup>	-	-	2013	-
Für die Altersstufe 7–9 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:					21,5 Zeilen (= ca. 1,5 Koranseiten <sup>104</sup> )

Tabelle 5: 1. Ebene zu memorierender Stellen (nach C, 2013)

Nr.	Inhalt	Sure-Nr.	Verse	Curriculum	Umfang (ohne Basmala)
1	Glaubenszeugnis	-		2017	1,5 Zeilen
2	Glaubensbekenntnis	-		2017	1 Zeile
3	<i>A'udū</i> Basmala	-		2017	1 Zeile
4	<i>Takbīr</i>	-		2017	1 Zeile
5	<i>Ṣalawāt</i> (Stoßgebet für den Propheten)	-		2017	1 Zeile
6	<i>Subhānaka</i> -Bittgebet	-		2017	1,5 Zeilen
7	Sure al-Iḥlās	112	4	2017	1,5 Koranzeilen
8	Sure al-Kawṭar	108	3	2017	1 Koranzeile

<sup>103</sup> Hierfür wird kein Text geliefert und Freiraum für die Lehrenden gelassen, daher sind die folgenden Angaben mit „-“ markiert, da diese meistens aus den Hadithen übernommen oder frei formuliert sind. Dieses gilt auch für die unten aufgeführten Wiederholungen.

<sup>104</sup> Eine Koranseite besteht im Normalfall aus 15 Zeilen. In den ersten beiden Seiten, d.h. die 1. und der Beginn der 2. Sure werden die Textflächen für die Zeilen aufgrund ihrer besonderen Verzierung sehr schmal gehalten und nehmen daher gegenüber den üblichen Zeilenbreiten weniger Zeilen in Anspruch. Ein schöner Vergleich anhand der Sure al-Fatiha auf einer verzierten Seite und einer nicht verzierten Seite mit normaler Zeilengröße und Schreibweise sind auf den Seiten 59 und 60 im Koranalphabet sichtbar. Die al-Fatiha nimmt gegenüber 7 Zeilen auf der verzierten Seite nur 3,5 Zeilen auf einer Seite mit normaler Zeilengröße ein. Daher sind bei Sure 1 und 2 die Zeilen entsprechend wie folgt angeführt: „Koranzeilen“.

9	<i>Tahiyyāt</i> -Bittgebet	-	-	2017	2,5 Zeilen
10	<i>Şalawāt</i> -Bittgebete 1) <i>Allāhumma ṣalli</i> 2) <i>Allāhumma bārik</i>	-	-	2017	1,5 Zeilen, 1,5 Zeilen
11	<i>Rabbanā</i> -Bittgebete 1) <i>Rabbanā ātinā</i> 2) <i>Rabbana ğfir lī</i>	-	-	2017	1,5 Zeilen, 1 Zeile
12	Sure al-Fātiha	1	7	2017	7 „Koranzeilen“ = 3,5 Zeilen
13	Türkisches und deutsches Tischgebet	-	-	2017	
14	1. <i>Qunūt</i> -Gebet 2. <i>Qunūt</i> -Gebet	-	-	2017	2,5 Zeilen, 2 Zeilen
15	<i>Āmantu</i> -Bittgebet <sup>105</sup> (Umfassendes Glaubensbekenntnis)	-	-	2017	3 Zeilen
16	Sure an-Nās	114	4	2017	2,5 Koranzeilen
17	Sure al-Falaq	113	3	2017	2 Koranzeilen
18	Sure Tabbat (Masad)	111	5	2017	2 Koranzeilen
19	Sure an-Naşr	110	3	2017	2 Koranzeilen
20	Sure al-Kāfirūn	109	6	2017	2 Koranzeilen
21	Sure al-Mā‘ūn	107	7	2017	3 Koranzeilen
22	Sure Qurayş	106	3	2017	2 Koranzeile
23	Sure al-Fīl	105	7	2017	3 Koranzeilen
24	Thronvers (Sure al-Baqara, 2:255)	2	1	2017	5 Koranzeilen
Für die Altersstufe 7–9 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:					50,5 Zeilen (= ca. 3,4 Koranseiten)

Tabelle 6: 1. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017)

Die grau unterlegten Teile in diesen Tabellen verdeutlichen einerseits die auswendig zu lernenden Suren aus dem Koran als auch die Abweichungen zum Curriculum aus dem Jahre 2013. Hier fällt auf, dass die in der Volksfrömmigkeit als „10 Suren“ bekannten letzten zehn Suren (105.-114.) – auch als Gebetssuren bekannt – mit der 1. Sure al-Fatiha zusammen zu rezipieren sind. Dabei wurden im Curriculum (2013) lediglich die erste Sure zusammen mit den beiden kürzesten Suren 108. al-Kawtar und 112. al-Ihlās als ausreichend gesehen.

Hier ist auffallend, dass für die AS 7–9 lediglich diese drei Suren vorgesehen sind, da diese vermutlich für die anfängliche Zeit des GRU-Besuchs als Mindestanforderung der Gebets- und Religionspraxis gemäß türkischer Volksfrömmigkeit ausreichend gewertet wurden, um gemeinsam die Gebete zu verrichten. Diese werden auch am Ende des Unterrichts jeweils eingeübt, um sie auch später selbst vollziehen zu können. Jedoch wurden diese im Zuge der Überarbeitung des Curriculums – wie oben dargestellt – 2017 auf die letzten zehn Suren ausgeweitet.

Für die zweite Ebene des Koranteils sind nach dem Curriculum 2017 folgende Inhalte vorgesehen. Die Abweichungen zum C, 2013 sind in grau unterlegter und durchgestrichener Form in der folgenden Tabelle zusammengeführt:

<sup>105</sup> Siehe hierzu entsprechende Fußnote 183.

Nr.	Inhalt	Sure Nr.	Verse	Curriculum	Umfang (ohne Basmala)
1	Sure al-Fīl	105	7	2013	3 Koranzeilen
2	Sure Qurayš	106	3	2013	2 Koranzeile
3	Sure al-Mā'ūn	107	7	2013	3 Koranzeilen
4	Sure al-Kāfirūn	109	6	2013	2 Koranzeilen
5	Sure an-Naṣr	110	3	2013	2 Koranzeilen
6	Sure Tabbat (Masad)	111	5	2013	2 Koranzeilen
7	Sure al-Falaq	113	3	2013	2 Koranzeilen
8	Sure an-Nās	114	4	2013	2,5 Koranzeilen
9	Āmantu-Bittgebet (Umfassendes Glaubensbekenntnis)	—	—	2013	3 Zeilen
10	1. Qunūt-Gebet 2. Qunūt-Gebet	—	—	2013	2,5 Zeilen, 2 Zeilen
12	Bittgebete, die der Prophet formulierte	—	—	2013	—
1	Wiederholung der Bittgebete für das Ritualgebet nach dem „ <i>Ta'lim</i> -Rezitations-System“		7	2017	
2	Wiederholung der Suren zwischen an-Nās und al-Fīl nach dem „ <i>Ta'lim</i> -Rezitations-System“	114-105	3	2017	3,3 Koranseiten
3	Sure al-Humadhah	104	9	2017	3 Koranzeilen
4	Sure al-'Asr	103	3	2017	2 Koranzeilen
5	Sure at-Takātur	102	8	2017	3 Koranzeilen
6	Sure al-Qāriah	101	11	2017	4 Koranzeilen
7	Sure al-'Ādiyāt	100	11	2017	5 Koranzeilen
8	Sure az-Zilzāl	99	8	2017	4 Koranzeilen
9	Sure al-Bayyinah	98	8	2017	8 Koranzeilen
10	Sure al-Qadr	97	5	2017	3 Koranzeilen
11	Sure al-'Alaq	96	19	2017	8 Koranzeilen
12	Sure at-Tīn	95	8	2017	4 Koranzeilen
13	Sure al-Inširāh	94	8	2017	3 Koranzeilen
14	Sure aḍ-Ḍuḥā	93	11	2017	5 Koranzeilen
15	Türkisch- und deutschsprachige Bittgebete (C, 2013, Nr. 11)			2017	-
Für die Altersstufe 10–12 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:					26 Zeilen (= ca. 2,7 Koranseiten)

Tabelle 7: 2. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017)

Für die dritte Ebene sind nach dem Curriculum folgende Inhalte vorgesehen:

Nr.	Inhalt	Sure Nr.	Verse	Curriculum	Umfang (ohne Basmala)
2	Sure al-'Asr	103	3	2013	2 Koranzeilen
3	Sure al-Baqara, 2:1-5	2	2	2013	6 Koranzeilen
6	Gebetsruf ( <i>Adān</i> )	—	—	2013	—
7	<i>Iqāma</i> (Aufforderung zum gemeinsamen Gebet durch den <i>Mu'addin</i> )	—	—	2013	—
8	<i>Tasbīḥāt</i> (Aufforderung zum gemeinsamen Gedenken mit Gebetsketten nach dem Ritualgebet – <i>Mu'addin</i> )	—	—	2013	—
1	Wiederholung der erlernten Suren (C, 2013, Nr. 1)			2017	
2	Sure al-Baqara, 2:285-286 (C, 2013, Nr. 4)	2	2	2017	8,5 Koranzeilen
3	Sure al-Ḥaṣr, 59:22-24, (C, 2013, Nr. 5)	59	3	2017	5,5 Koranzeilen
4	Bittgebet des Gebetsrufs ( <i>du'ā adān</i> )	-	-	2017	2,5 Zeilen
5	Ausgewählte Bittgebete aus dem Koran	-	-	2017	

	(C, 2013, Nr. 9)				
6	Sure Yāsīn	36		2017	ca. 6 Seiten
7	Sure al-Mulk	67		2017	ca. 2,5 Seiten
8	Sure an-Naba'	78		2017	ca. 1,5 Seiten
9	Bittgebet zum Zeremonie des Abschlusses der ganzen Koranrezitation ( <i>Ḥatm</i> )			2017	
10	Bittgebete der Freitagspredigt <sup>106</sup>	-	-		
Für die Altersstufe 13-15 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:				16,5 (Koran)Zeilen (= ca. 1,1 Koranseiten) und ca. 10 Koranseiten	

Tabelle 8: 3. Ebene zu memorierender Stellen mit Abweichungen (nach C, 2013 und 2017)

Nr.	Inhalt	Sure Nr.	Vers-Nr.	Quelle	Umfang (ohne restliche Teile des Verses)
1	Bittgebet aus Sure al-Baqara	2	201	CG2	ca. 1 Koranzelle <sup>107</sup>
2	Bittgebet aus Sure al-Mu'minūn	23	97	CG2	ca. 1 Koranzelle
3	Bittgebet aus Sure Al-i 'Imrān	3	8	CG2	ca. 1 Koranzelle
4	Bittgebet aus Sure Al-i 'Imrān	3	193	CG2	ca. 1 Koranzelle
5	Bittgebet aus Sure aš-Šu'arā'	26	83	CG2	ca. 1 Koranzelle
6	Bittgebet aus Sure Tāhā	20	25-28	CG2	ca. 1,5 Koranzellen
	Zur Berücksichtigung wie das Bittgebet sein soll, jedoch nicht auswendig:	2	186	CG2	-
		7	55	CG2	-
Für die Altersstufe 10–12 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:				ca. 6,5 Koranzellen (= ca. ½ Koranzelle)	
1	Bittgebet aus Sure al-Baqara	2	200	CG3	1 Koranzelle
2	Bittgebet aus Sure Al-i 'Imrān	3	38	CG3	1 Koranzelle
3	Bittgebet aus Sure al-A'rāf	7	23	CG3	1 Koranzelle
4	Bittgebet aus Sure Hūd	11	47	CG3	1 Koranzelle
5	Bittgebet aus Sure Hūd	11	88	CG3	1 Zeilen
6	Bittgebet aus Sure Ibrāhīm	14	40-41	CG3	2 Koranzellen
7	Bittgebet aus Sure al-Isrā'	17	80	CG3	ca. 2 Koranzellen
8	Bittgebet aus Sure al-Kahf	18	10	CG3	1 Koranzelle
9	Bittgebet aus Sure an-Naml	27	19	CG3	ca. 2,5 Koranzellen
10	Bittgebet aus Sure al-Mu'min	40	44	CG3	ca. 1 Koranzelle
11	Bittgebet aus Sure Nūh	71	28	CG3	ca. 2 Koranzellen
Für die Altersstufe 13-15 sind für diese Ebene insgesamt vorgesehen:				ca. 15,5 Koranzellen (= ca. 1 Koranzelle)	

Tabelle 9: Bittgebete aus dem Koran in CG 2 und 3

Zur Sicherstellung der richtigen Rezitation sollen die SuS *tağwīd*, mit der sprachlichen Bedeutung „Orthoepie“ oder im speziellen die „Kunst der Koranrezitation“ (Steuerwald 1988, 1119), erlernen. Der Arabist Hans Wehr fügt dem noch folgende Ergänzung hinzu: „(nach festliegenden Regeln für Aussprache und Intonation)“ (Wehr 1998, 215), schließlich dient es dazu „etwas zu verschönern“ (C, 16), und

<sup>106</sup> Diese werden im Lehrwerk nicht genannt. Dadurch, dass dieses zum wöchentlichen Standardpensum eines Religionsbeauftragten gehört, wird es wahrscheinlich in die Verantwortung des Lehrenden überlassen und nicht als erforderlich angesehen, diesbezügliche Texte zu präsentieren.

<sup>107</sup> Dieses ist auch fürs Gebet vorgesehen. Andere im Rahmen der o.g. Liste genannte Inhalte und Bittgebete außerhalb des Korans (, d.h. Hadithe) sind hier nicht enthalten.

dementsprechend zu erlernen. Als islamischer Fachterminus wird damit zum Ausdruck gebracht, alle Eigenschaften eines Buchstabens richtig zu artikulieren und auszusprechen, im Besonderen also die Rezitation richtig zu vollziehen (vgl. beispielhaft Çetin 2021; Sarı 2013; Tetik 1993a). Aufgrund ihrer Eigenschaft, dass diese Rezitationsweise die richtige Bedeutung des gelesenen Korans gewährleistet, „[stellt d]ie Rezitation des edlen Korans mit *tağwīd* eine Individualpflicht jedes einzelnen Muslimen dar“, obwohl „das Erlernen dieser Wissenschaft“, die auch die Weitergabe impliziert, „eine Kollektivpflicht“ bilde (C, 16).

Mit Verweis auf die Werke dieser Wissenschaft wird die Grundlegung davon auf die Beweise aus dem Koran und der Sunna, sowie die eigens im Koran wiederzufindende Erfordernis zur Rezitation mit *tağwīd* hingewiesen und hierzu der Vers 73:4 angeführt. Es wird unterstrichen, dass Gelehrte hieraus eine Pflicht abgeleitet hätten, (C, 16) worin es heißt: „[...] und trage den Koran mit einem langsamen Tempo vor!“ (DİB Präsidium für Religionsangelegenheiten und DITIB Akademie 2016, 347).

Auch wird auf die Funktion des *tağwīd* hingewiesen, dass mit der richtigen Rezitation Fehler in der Artikulation und Aussprache vermieden werden sollen und dieses gleichzeitig auch den Koran vor Verfälschung schütze. Explizierend kann hierzu die Übersetzung des sehr weit verbreiteten katechetischen Werkes von Seyfettin Yazıcı,<sup>108</sup> die auch als ergänzendes Material in den „Anwendungsprinzipien“ genannt wird, angeführt werden (DITIB 2024e, 2024f). Darin heißt es in einer Fußnote:

„Wichtig: Um dem Leser das Auswendiglernen zu erleichtern, wurden die Suren und Bittgebete auch in Umschrift wiedergegeben. Dies dient jedoch nur zur Unterstützung. Hierfür muss der Leser sich die Suren und Bittgebete unbedingt von einem Koranlehrer anhören, der die Aussprache richtig beherrscht. Sie können mit Hilfe des QR-Codes die Suren sich anhören. Die Suren und Bittgebete im Ritualgebet falsch zu rezitieren, so dass der Sinn entstellt wird, stellt die Gültigkeit des Ritualgebets in Frage. Daher muss unbedingt darauf geachtet werden, die Suren und Bittgebete mit ihrer richtigen Aussprache zu lernen“ (Yazıcı 2022, 148).

Daher wird auch die Vermittlung des *tağwīd* an die SuS in diesem Lernbereich damit begründet, um die genannten Ziele und Zwecke in ihr Bewusstsein und ihre Praxis zu rücken (C, 16). Details zu den einzelnen Stufen in diesem Bereich werden wie folgt dargestellt:

---

<sup>108</sup> Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass mangelhafte Übersetzung des genannten Werkes bereits 2004 erstellt wurde, jedoch diese wieder von DİB eingesammelt wurde. Vereinzelt lassen sich jedoch manche dieser Auflagenexemplare – auch digitale Versionen – wiederfinden. Daher sollte diese im Umlauf befindliche Übersetzung mit entsprechender Vorsicht und kritisch rezipiert werden.

1. Stufe: SuS erlernen die richtige Aussprache und Artikulation der Buchstaben. Somit wird die Grundlage für die Vermittlung der *tağwīd*-Regeln in den späteren Ebenen im theoretischen und praktische Sinne geschaffen.

2. Stufe: Die SuS sind vom Koranalphabet auf das Lesen vom Koranexemplar hochgestuft und fokussieren sich als erstes Ziel, ihre Rezitation zu verfestigen damit diese schneller wird, also eine normale Lesegeschwindigkeit erreicht. Manche Regeln des *tağwīd* werden langsam angebahnt. Unter Anwendung werden diese Regeln praktisch angegangen, gezeigt und gelehrt (wie bspw. die Ausspracheunterschiede des Wortes „Allah“, *waqf*, *mudūd*, das *sukūnierte nūn* sowie die Nuna-tion „*tanwin*“).

3. Stufe: Die Rezitation vom Koranexemplar wird nun gut angewendet, wobei die vorher erlernten und langsam angewendeten *tağwīd*-Regeln theoretisch und praktisch gefestigt werden (ebd.).

Somit sollen sich die SuS am Ende ihrer Unterrichtsphase des GRU bis zu ihrem fünfzehnten Lebensjahr in diesen Bereichen des Rezitierens vom Koranexemplar, mit den auswendig zu lernenden Koraninhalten auseinandersetzen. Auch gehören die Bittgebete für das Ritualgebet, die sonstigen Bittgebete und ihren entsprechenden Bedeutungen in türkischer und deutscher Übersetzung dazu.

Die oft geäußerte Kritik, dass keine Auseinandersetzung mit deren Bedeutungen stattfinde, kann in diesem Sinne nach dem Curriculum nicht bestätigt werden. Zudem würde eine Nichtbeschäftigung mit den Inhalten auch dem dezidiert konstruktivistisch intendierten Aufbau und Charakter des Curriculums nicht entsprechen. Dem bewusst eingebetteten soziokulturellen Kontext im Hier und Jetzt, d.h. in der Lebenswelt der SuS, würde dieses ebenso nicht passen, wenn die SuS nur auswendig lernen, sich jedoch nicht deren Bedeutungen auseinandersetzen würden (C, 20).<sup>109</sup>

Bevor der zweite Lernbereich ausgeführt und dargestellt wird, soll noch ergänzt werden, dass zur Vermittlung der Inhalte im ersten Lernbereich ein Koranalphabet sowie ergänzendes Material zur Verfügung stehen soll und nach den „Anwendungsprinzipien“ einzusetzen ist (DITIB 2024e, 2024f). Die SuS sollen beim Erlernen des arabischen Alphabets „*Kur'an Öğreniyoruz (Türkçe - Almanca) = Ich lerne*

---

<sup>109</sup> So ist bspw. festzustellen, dass die mehrfach kritisierten Inhalte in den Lehrbüchern diesbezüglich keine Übernahme aus den Lehrbüchern von türkischen Schulen enthalten, so wie dieses gemäß früher geübter Kritik mit der Nationalhymne oder dem Bild von Atatürk vorzufinden war (siehe bspw. Alacacioğlu 1999).

den Koran lesen (Türkisch - Deutsch)<sup>110</sup> benutzen. Bei den auswendig zu erlernenden Teilen sollen sie mit dem handlichen „*Ezber Kitabı: Kısa Sureler. Namaz Duaları = Lernbuch: Kurze Suren. Bittgebete*“ arbeiten und unterstützt werden (Alphan 2019c; Alphan u. a. 2018, 2019, LHB 8–9).

Das zu rezipierende Lehrwerk nach der Phase des Alphabetisierens in diesem Lernbereich des Korans ist, ohne dass dieses explizit im Curriculum niedergeschrieben ist, der Koran selbst. Dieses ist implizit aus dem „yüzünden okuma“, dem Lesen, d.h. dem Lesen, Lautieren und Rezitieren vom Koranexemplar zu entnehmen. Dieses wird jedoch in den jährlichen „Anwendungsprinzipien“ explizit als Koranexemplar, der noch mit dem Kontrollsiegel des entsprechenden Gremiums zur Überprüfung der zu druckenden Koranexemplare auf Fehlerfreiheit bei DIB autorisiert sein soll, präzisiert (DITIB 2024e, 2024f). Aus diesem Grund sind der erste Lernbereich sowie die arabischen Verstexte – bis auf wenige Ausnahmen, die zum Erlernen der Bittgebete etc. dienen – daher auch nicht im Lehrwerk des zweiten Lernbereichs in der Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* wiederzufinden, da dieser als gesonderter Bereich angesehen, daher ausgelagert und gesondert mit diesen genannten Materialien abgedeckt wird. Dennoch ist der Koran als Hauptquelle des Islams mit seinen Versen innerhalb aller sechs elementaren Bereiche reichlich vertreten.

Der zweite elementare Lernbereich soll nach dem Curriculum den übrigen zu vermittelnden Teil außerhalb des Lernbereichs zum Koran, d.h. Koranrezitation und auswendig zu lernende Teile, abdecken. So ist in Tabelle 4 zu sehen, dass dieser zweite Lernbereich mit den vorgesehenen LF 1. „Glaube“, 2. „Gottesdienst“, 3. „Ethik“, 4. „Hauptquellen (Koran-Sunna)“, 5. „Lebensgeschichte des Propheten Muhammed“ und 6. „Religion, Kultur, Wissenschaft“ einen großen Bereich erschließen soll. Der eigentliche Teil des Religionsunterrichts außerhalb des Korans findet also in diesen 6 LF dieses Lernbereichs, worunter das 4. LF den Koran und die Sunna als zweite Quelle des Islams inhaltlich erschließen möchte, statt.

Der Fokus dieser Arbeit soll daher vorrangig auf das 4. LF zu den Hauptquellen und somit zum Koran gelenkt werden, wobei hauptsächlich sowohl der Koran als auch seine inhaltliche Thematisierung in den Mittelpunkt gerückt wird. Jedoch wird die Sunna, d.h. der Lebensweg des Propheten, die als Erklärung und Umsetzung

---

<sup>110</sup> Das Koranalphabet ist unter dem Titel „Ich lerne interaktiv den Koran lesen. Onlineversion. Version 1.5. (Inhaltsidentisch mit: Ich lerne den Koran lesen / Kur'an Okumayı Öğreniyorum)“ online verfügbar.

des Korans und die Hadithe, die als zweite Quelle der Religion gilt, nicht vollumfänglich dargestellt werden. Sie werden lediglich hinsichtlich des Schwerpunktes dieser Arbeit punktuell berücksichtigt und soweit erforderlich und für den Fokus dieser Arbeit dienlich thematisiert. Weitergehende Darstellungen werden anderen Forschungen überlassen.<sup>111</sup>

Allem voran wird im ersten LF „Glaube“ die grundlegende Bedeutung des Glaubens als eine Beziehung zum Heiligen hervorgehoben und die Bindung an das „Heilige“ als eine alle Religionen verbindende Gemeinsamkeit unterstrichen. Daher wird schlussgefolgert, dass im Islam der Glaube mit Wissen und im Herzen vollzogen werde, wobei der Glaube die bedeutendste Dimension der Religion sei. In diesem Sinne wird dieses LF als eine besonders wichtige unter den Lernbereichen identifiziert, da es mehrere Dimensionen umfasst und ganzheitlich sei (C, 17). Die Beziehung innerhalb desselben Lernfeldes sowie zu den anderen LF wird am Ende betont. Explizit wird an die herzustellende Beziehung mit den LF *sīra* und Ethik bezüglich des Prophetentums und mit den „Hauptquellen“ hinsichtlich der „heiligen Bücher“ erinnert (ebd.).

Die beiden Hauptquellen des Islams sind der Koran und die Sunna, wie im einführenden Teil des vierten LF zu den Hauptquellen festgestellt wird. Die Grundlegung dafür wird jedoch damit begonnen, dass heilige Bücher „gesandt“ seien, „die Botschaften Allahs an die Menschen mitzuteilen“. Diese „Mitteilung“ über die Bücher könne in Form von „Geboten oder Verboten“ sein, wobei Allah zu „verschiedenen Zeiten unterschiedliche Gemeinschaften“ über die von „Ihm“ „ausgewählten Propheten“ „heilige Bücher“ an die Menschheit herabgesandt habe. Der Koran sei auch zu diesem Zweck „das letzte“ von Allah „gesandte göttliche Buch“. Die zentrale Bedeutung des Propheten seien anhand der Hadithwissenschaft erfahrbar, die die „Worte, Lehren, Handlungsweisen und seine Praxis“ enthielten. Für die „richtige verstehens- und lernweise der islamischen Religion“ sei es von „besonderer Bedeutung“, da die Lebensweise des Propheten „als vorbildlicher Mensch“ gekannt werden soll. Diese umfassende Kenntnis der Hadithe und seiner Lebens- und Handlungsweise, die als Sunna beschrieben wird, bilde „mit dem Koran zusammen“ die „Grundlage für das religiöse Leben“ (C, 19).

---

<sup>111</sup> Siehe hierzu (Soyhun 2023). Hierzu läuft seit 2024 bereits ein AIWG-Forschungsgruppe unter Leitung von Ruggero Vimercati Sanseverino, Yaşar Sarıkaya und Mohammad Gharaibeh, worin der Kollege Patrik Brooks die Gesprächssituationen des Propheten Muhammad im IRU und GRU auswertet.

Dieser Bereich „Hauptquellen (Koran und Sunna)“ hat demnach die Aufgabe, dazu zu dienen, dass die SuS allem voran den Koran „kennenlernen, lesen, das Gelesene verstehen und anwenden“ können. Zudem soll es den SuS die Wichtigkeit von „Hadith und Sunna“ beim „Verstehen“ und bei der „Interpretation des Korans“ verdeutlichen (C, 19). Wie bei allen anderen LF werden die hierzu vorgesehenen Ziele für die drei AS aufgezählt.

Die SuS der ersten AS 7–9 lernen, dass die Hauptquellen des Islams aus dem Koran und der Sunna bestehen. Den Koran als von Allah herabgesandtes Buch sollen die SuS daher respektieren und lernen, dem Koran Liebe entgegenzubringen. Dass die Bedeutung des „Lesens und Lernens des Korans“ wichtig sei, „wo und in welchen Situationen“ er rezitiert wird, steht auf dem Programm. Kongruierend mit der eingangs vermittelten Bedeutung von den Hadithen und der Sunna sollen die SuS Hadithe als „Worte des Propheten“ erkennen, die „uns dabei helfen, unsere Religion zu verstehen und anzuwenden“ (C, 20).

Die nächste AS 10–12 geht weiter ins Detail und beschäftigt sich mit den Eigenschaften und Bestandteilen des Korans als Offenbarung und herabgesandtes Buch von Allah. Der in der ersten AS lediglich für den Koran vorgesehene Respekt wird ausgeweitet und hinsichtlich aller vier großen „Bücher“ formuliert. Die Kenntnis darüber, „in welcher Zeitspanne“ der Koran offenbart, wie er „auswendig gelernt“, „gesammelt und vokalisiert“ wurde, sowie das Erlernen seiner Struktur gehören ebenso zum Kanon.

Weitergehend jedoch, sollen die SuS erfahren, wie Verse, Suren und Themen im Koran gesucht und gefunden werden können, wie auch die Hilfsmittel und –quellen für die Koranarbeit identifiziert und eingesetzt werden. Bei den Hadithen wird als nächste Stufe das „Lesen“ angebahnt und ihre Bedeutung hervorgehoben. Daher sollen die SuS auch erfahren, wie Hadithe im eigenen Leben umgesetzt und angewendet werden können (C, 20).

Die letzte AS 13–15 beschäftigt sich mit dem „was“ und den „Eigenschaften“ des Korans. In diesem Sinne werden Prinzipien im Koran zu den Beziehungen „Allah–Mensch“, „Allah–Universum“, „Mensch–Mensch“ und „Mensch–Universum“ sowie „ethische Ratschläge“ des Korans thematisiert, damit die Menschen glücklich und zufrieden leben können. Weiter sind „manche Prinzipien beim Lesen, Verstehen und Interpretieren des Korans“, wie auch das „Erlernen der Nutzung“ von *tafsīr*, den Korankommentaren, an der Tagesordnung dieser AS. Das Lesen und

Erkennen von der Bedeutung der Hadithe aus der AS 2 wird angehoben auf die Kenntnis der Bedeutung von „Hadith und Sunna“. Zudem soll eine Verbindung zum Koran geknüpft werden, indem die Beziehung von „Koran-Sunna“ durch die Einordnung, „wie man Hadithe verstehen sollte“, ansteht (C, 20).

Allen drei AS ist gemeinsam, dass die SuS neben „manchen berühmten Versen“ auch manche berühmten „Hadithe“<sup>112</sup> erlernen sollen. Diese werden jedoch entgegen der Auflistung der zu memorierenden Koranverse oder –suren nicht aufgelistet und vermutlich dem Verantwortungsbereich und der Auswahl der Lehrenden überlassen. Die UE des LF sollen in sich selbst wie auch nachrangig mit den LF „Glauben“, „Ethik“ und „*sīra*“ verknüpft werden (vgl. ebd.).

Obwohl manche LF kompetenzorientiert beschrieben sind, ist das vierte LF Hauptquellen nicht durchgehend nach diesem Muster aufgebaut und beschrieben. Interessant ist auch, dass dieses LF nicht schülerzentriert, d.h. aus Sicht der SuS formuliert ist. Die Vermittlung wird hier vielmehr mit dem Fokus und aus Sicht der Lehrenden beschrieben, obwohl allgemein im C eine „schülerzentrierte Herangehensweise“ als „zentral“ und „neu“ dargestellt ist und in den übrigen LF des C dieses wie angedacht umgesetzt wird. Unklar ist, ob dieses damit zusammenhängt, dass dieser Umstellungsprozess vom lehrerzentrierten zum schülerzentrierten Unterricht nicht einfach zu bewerkstelligen ist. Oder die Einhaltung einer stringenten Formulierung dieses Bereichs aus Schülersicht nicht so streng und kritisch wie erforderlich überprüft wurde wie die anderen Teile des Curriculums. Gar könnte hinterfragt werden, ob dieser Teil nicht von vornherein mit dieser Intention kompetenzorientiert verfasst wurde. Jedoch findet sich auch ein separater Bereich nach den Beschreibungen aller 6 LF, worin die Kompetenzen Berücksichtigung finden. Darin sind diese jedoch im weiter folgenden Teil separat unter den betreffenden Kompetenzen dargestellt.

Entgegen der allgemein im schulischen Bereich vorzufindenden Kompetenzen werden diese so beschrieben, wonach „Kenntnisse, Werte, Kompetenzen und Handlungen“, die von den SuS am „Ende des Lern– und Erziehungsprozesses angeeignet und erworben“ sein sollten. Diese Kompetenzen sollen dann auch direkt „beobachtbar“ sein, also als sichtbare Handlungen im Rahmen von „Erlebnissen“, die sie während des Lern– und Lehrprozesses umsetzen, verwirklicht werden

---

<sup>112</sup> Aufgrund des reichhaltigen Einsatzes von Hadithen in der Lehrwerksreihe wird davon abgesehen, Beispiele hierzu anzuführen. Siehe vertiefend: (Soyhun 2023).

(ebd.). Jedoch ist festzustellen, dass in diesem Teil nicht wie in den schulischen Curricula durchgehend konstruktivistische Operatoren verwendet werden.

Die beabsichtigten Entwicklungen der SuS im Bereich des Lernens, seien lediglich daran gebunden, sich die Kompetenzen anzueignen. Die Lernziele basierten daher auf den „Fachbegriffen, Werten und Kompetenzen“ innerhalb der Ganzheitlichkeit der Themen. Dieses Dreiergespann von „Kompetenzen, Fachbegriffen und Werten“ bilde aus Sicht der zu erwerbenden Kompetenzen am Ende des Lern- und Lehrjahres die „Basis des Curriculums“ (C, 21).

Während noch im Curriculum aus dem Jahre 2013 die Aktivitäten in einem separaten dritten Teil als Beispiele vorgeschlagen waren (C, 2013, 121-187), sind diese in der Version aus dem Jahre 2017 in die einzelnen Beschreibungen der 6 LF eingearbeitet worden. Somit wurde die Nutzung erleichtert und die gleichzeitige Übersicht für die Themenvorschläge mit den Kompetenzen, sowie die Erklärungen zusammen mit den Aktivitätsbeispielen zusammengeführt (C, 2017, 32-142). Dieses führte auch dazu, dass das Curriculum daher annähernd dieselben Inhalte auf 142 anstatt 187 Seiten dargestellt und dadurch diese Version kompakter und leichter für die Nutzung gemacht wurde. Vermutlich dürfte dieses auf Feedbacks oder eine interne Evaluation zurückzuführen sein.

Für den eigentlichen wichtigen vierten Teil des LF „Hauptquellen (Koran - Sunna)“ wird keine separate Beschreibung des Curriculums im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen. Die dort enthaltenen Ziele, Inhalte und Kompetenzen werden innerhalb der Beschreibung des betreffenden Teils zum Lehrwerk eingebettet und entsprechend ausgewiesen, um Dopplungen zu vermeiden.

Als allgemeiner und fundamentaler Bildungsauftrag der „Kurse zum edlen Koran und elementarer Religionskenntnisse“ wird angesehen, dass neben der zur Religion anzueignenden Kompetenzen, d.h. Ritualkompetenzen, auch die basalen Kompetenzen fortzuentwickeln seien. Den SuS sei dabei zu helfen, diese Kompetenzen einzusetzen, d.h. Handlungskompetenz zu vermitteln. Begründet wird dieses damit, dass diese Kompetenzen die SuS auch dabei unterstützen, dass sie verstehend lernen und eigenständig Schlussfolgerungen von den gelernten Inhalten ableiten können (C, 21-23). Daher werden auch unter „[b]asale Fertigkeiten“ folgende Punkte aufgezählt:

- „Kompetenz des kritischen Denkens und Problemlösens“
- „Forschungskompetenz“
- „Nutzung der Informationstechnologien“

„Richtige, schöne und effektive Einsatzkompetenz der Sprache“<sup>113</sup>  
 „Sozialkompetenz“ (C, 21).

Bezüglich des Korans sind im Curriculum viele Kompetenzen formuliert, die der folgenden Tabelle 10 zu entnehmen sind. Diese sind außerhalb der oben beschriebenen Bereiche für das Rezitieren, Memorieren und *tağwīd* nur bezogen auf die sechs Lernfelder des Curriculums verteilt, im Curriculum vorzufinden, wobei natürlich im LF zu den Hauptquellen die meisten Kompetenzen verortet sind und innerhalb der anderen Lernfelder sich diese stark variieren.

So sind im LF zum „Leben des Propheten“ und „Glaube“ zahlenmäßig mehr Kompetenzen zu finden als in „Ethik“ oder „Religion, Kultur, Wissenschaft“, wobei die zwei Letztgenannten hier nur mit je einer Kompetenz vertreten sind. Diese geringe Anzahl geht darauf zurück, da aufgrund des Fokus dieser Arbeit lediglich diejenigen Kompetenzen, die den Koran betreffen, hier aufgegriffen werden.

Altersstufe	Seite	LF-Nr.	Lernfeld (LF)	Kompetenzen <sup>114</sup> ;
				Die SuS
2	52	1	Glaube	können Beweise aus dem Koran zur Existenz von nicht sichtbaren Wesen anführen (= argumentieren; = begründen; = belegen).
3	58	1	„	können Koranverse, in denen Engel vorkommen, deuten.
2	54	1	„	kennen im Koran genannte Wunder der Propheten, können die soziokulturelle Bedeutung der Wunder zu den Themen in der damaligen Zeit erklären.
3	59	1	„	kennen die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Prophetengeschichten im Koran und in den übrigen heiligen Büchern (= können Ähnlichkeiten/Unterschiede erkennen/erklären).
2	55	1	„	ausgehend vom Koran die Bedeutung des Todes bewerten.
3	61	1	„	können Beweise aus dem Koran zu den Etappen des Lebens im Jenseits anführen. (= argumentieren; = begründen; = belegen)
2	56	1	„	erklären ausgehend vom Koran, dass Allah für alle Lebewesen ein Schicksal festgelegt hat.
3	57	1	„	können Verse aus dem Koran zur Existenz und Einheit Allahs finden und diese bewerten.
2	71	2	„	können Beispielsätze für Bittgebete aus dem Koran und der Sunna anführen.
2	75	2	„	können mit Koranversen die Bedeutung des Hadsch-Gottesdienstes in der islamischen Religion erklären.

<sup>113</sup> Aufgrund dessen, dass das Curriculum in der türkischen Sprache verfasst ist, wird vermutlich Türkisch gemeint. Jedoch ist der erste Band der Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* schon übersetzt und die anderen Bände befinden sich auch im Übersetzungsprozess. Die allgemeine und religiöse Sprachfertigkeit und -fähigkeit in der deutschen Sprache soll durch das angebotene Wörterbuch in CG 1 sowie in allen 3 Bänden gefördert werden. Dieses wird im zweiten Band mit deutschen Texten und Zusammenfassungen sukzessiv ausgebaut und unterstützt, somit auch die religiöse deutsche Sprachentwicklung der SuS gefördert. Im dritten Band steigt dieser Anteil auf 1/3, wie gezeigt wurde.

<sup>114</sup> Der einfacheren und besseren Darstellung halber werden diese vom Verfasser mit (= ...) umschrieben, damit ihre Erkennbarkeit für die Kompetenzen klarer wird.

3	77	2	„	können ausgehend vom Koran und der Sunna Prinzipien der Gottesdienste im Islam auflisten. (auflisten=wissen=kennen=aufzählen)
3	77	2	„	können bewerten, warum die Prinzipien des Islams zu den Gottesdiensten beachtet werden sollten und diese bei ihren Gottesdiensten beachten. (beachten=Praxis=Ritualkompetenz)
	89-90	3	Ethik	bewerten mit Beispielen aus dem Koran und der Sunna, dass Allah alles im Universum basierend auf Liebe geschaffen hat und Allah die Quelle der Liebe und des Friedens ist.
1	98	4	Hauptquellen (Koran und Sunna)	nehmen wahr, dass der Koran das heilige Buch der Muslime ist.
1	99	4	„	wissen, dass der Koran Arabisch herabgesandt/offenbart wurde.
1	99	4	„	nehmen wahr, dass der Koran aus <i>ğuz</i> , Suren und Versen besteht.
1	99	4	„	zeigen auf einem Koranexemplar die Bestandteile ( <i>ğuz</i> , Suren und Verse) des Korans.
1	99	4	„	vergleichen den Korantext mit der Koranübersetzung hinsichtlich der Bestandteile des Korans.
1	100	4	„	werden sich bewusst, dass der Herabsendungszweck des Korans das Verstehen, Praktizieren, Lesen und Lernen sind. (sich bewusst sein = 'genau kennen = wissen', reflexiv 'sich auskennen, wissen genau, dass...)
1	100	4	„	begreifen, dass das Lesen des Korantextes und von der Koranübersetzung Gottesdienst ist.
1	100	4	„	nehmen wahr, dass der Koran gesandt wurde, um den Menschen das Gute, Schöne und Richtige aufzuzeigen.
1	100	4	„	können Beispiele anführen, wo, in welchen Situationen und mit welchem Zweck der edle Koran von Muslimen gelesen wird.
2	104	4	„	beschreiben/erklären die Eigenschaften und Namen des Korans mit den Koranversen und bewerten deren Rolle bei der Deutung des Korans.
2	103	4	„	erklären den Prozess der Genese des edlen Korans bis zum Tode des Propheten.
2	103	4	„	begreifen den Buchwertungsprozess des Korans, seine Vervielfältigung und Vokalisation samt ihrer Gründe.
2	103	4	„	kennen die Struktur des Korans und können dieses anhand der Beispiele der Anordnung des Korantextes, seiner Bestandteile und darin befindlichen Zeichen/Symbole erklären.
2	106	4	„	finden eine/n gesuchte/n Sure und Vers im Koran.
2	106	4	„	zeigen, wie ein/e gesuchte/r Sure und Vers im Koran gefunden werden kann. (zeigen = kann erklären = hat verstanden/kann anderen darstellen/lehren)
2	106	4	„	kennen die Quellen, die das Arbeiten mit dem Koran vereinfachen und setzt diese ein.
2	108	4	„	kennen den Aufbau des Korans.
2	108	4	„	führen mit Koranversen Beispiele zum wunderhaften Stil des Korans an.
2	108	4	„	führen mit Koranversen Beweise an, dass der edle Koran Informationen zu diversen Bereichen des Lebens beinhaltet.
2	108	4	„	wenden religiöse Fachbegriffe an, wenn sie über Koran und Sunna sprechen.
2	109	4	„	erklären anhand der Beispiele die Beziehungen im Koran zu Allah-Mensch, Allah-Universum, Mensch-Mensch und Mensch-Universum und können Prinzipien daraus ableiten/herleiten. (ableiten/herleiten = schlussfolgern = Urteilskompetenz)

2	109	4	„	deuten Hauptthemen des Korans in einer kohärenten Weise.
2	110	4	„	begreifen die Bedeutung, dass der Koran eine Ermahnung/Lehre ist.
2	110	4	„	leiten ethische Lehren aus den Versen im Koran ab und nehmen wahr, dass sie universalen Prinzipien enthalten.
2	110	4	„	begreifen die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung der aus dem Koran hergeleiteten ethischen Lehren und halten sich an diese Lehren.
2	111	4	„	begreifen, dass jeder, der in Kommunikation mit dem Koran tritt, im Rahmen der individuellen Unterschiede Nutzen vom Koran ziehen kann.
2	111	4	„	erklären die Eigenschaften der Koranverse.
2	111	4	„	zeigen eine ganzheitliche/kohärente Annäherung beim Verstehen des Korans.
2	111	4	„	kennen wesentliche Korankommentare ( <i>tafsir</i> ) und setzen sie ein.
2	112	4	„	erklären die Beziehung zwischen Koran-Sunna.
2	118	5	Sīra	erforschen die im Koran mit Namen genannten Propheten und listen sie auf.
1	120	5	„	erzählen die erste Begegnung mit Gabriel mit ihren eigenen Worten führen Beispiele für die unterschiedlichen Offenbarungsarten aus dem Koran an.
3	124	5	„	nehmen wahr, dass der Koran uns den Propheten vorstellt.
3	124	5	„	bewerten im Lichte der Verse die Ursachen/Gründe, warum der Prophet (F.s.m.i.) vorrangig als Mensch und als Nächstes als Prophet hervorgehoben wird.
3	124	5	„	begreifen ausgehend von Beispielen aus Versen die Ursachen/Gründe, dass der Prophet (F.s.m.i.) gesandt wurde, um den edlen Charakter zu vervollständigen.
3	124	5	„	erklären mit Koranversen die Bedeutung des Propheten (F.s.m.i.) als Barmherzigkeit für die Welten.
3	124	5	„	erklären mit Koranversen die Bedeutung, dass der Prophet (F.s.m.i.) ein schönes Beispiel für die Gläubigen darstellt.
3	124	5	„	führen Beispiele für Verse, die die Eigenschaften des Propheten wie <i>šāhid</i> , <i>mubaššir</i> , <i>mundir</i> etc. an und deuten sie.
3	127	5	„	bewerten die Stellung und Bedeutung der grundlegenden Eigenschaften von den Propheten in der Religion.
3	127	5	„	deuten die Stellung der Propheten in der Religion als Anwendende Vorbilder der Offenbarung.
3	127	5	„	diskutieren die Notwendigkeit, warum und aus welchen Perspektiven keine Unterscheidung zwischen den Propheten gemacht werden sollte.
3	141	6	Religion, Kultur, Religion	argumentieren/erbringen im Lichte von Versen und Hadithen den Beweis, dass der Islam Wissenschaft fördert.

Tabelle 10: Kompetenzen zum Koran im Curriculum

Aus dieser Tabelle wird deutlich, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Koran intendiert wird. Diese Beschäftigung widerspiegelt sich darin, dass die SuS über koranische Inhalte selbst reflektieren. Auch sollen sie Themen mit dem Koran selbst erklären und verstehen.

Die Kompetenzen des LF 2 „Gottesdienst“ sind in dieser obigen Tabelle bewusst nicht enthalten, da eine separate Übersicht für dieses LF erstellt wurde. Grund dafür ist, dass nicht auf Anhieb die Kompetenzen direkt einen Bezug zum Koran

enthalten. Dadurch, dass mithilfe anderer Kompetenzen auch indirekt Kompetenzen zum Koran gefördert und intendiert sind, war es erforderlich, diese separat aufzuschlüsseln und eigenständig darzustellen, denn sie werden als Lernaktivität zur Umsetzung im Unterricht vorgeschlagen oder in einer Erklärung ausgeführt, was damit und dabei gedacht ist. Dieses soll beispielhaft zeigen, dass auch ein meistens als katechetisch vermutetes oder vermitteltes LF die Erarbeitung mit dem Koran, den Hadithen oder der Sunna fördert. Viele Themen und Kompetenzen, die auf dem ersten Blick katechetisch vermittelt zu sein scheinen, können daher bei näherer Betrachtung als reflektierte Prozesse mit einer höheren und intensiveren Auseinandersetzung mit dem Koran in Zusammenhang gebracht werden. Jedoch offenbaren sich diese erst, wenn man die dazugehörigen Unterrichtsaktivitäten intensiver eruiert und mit den genannten Kompetenzen verbindet. Daher erscheint eine Unterrichtsbeobachtung auch sinnvoll, um zu überprüfen, wie weit solche theoretisch angedachten Herangehensweisen in der Praxis Anwendung finden.

In den unten vorzufindenden Ausführungen werden hierzu entsprechende Beispiele präsentiert. Daher gewinnen scheinbar irrelevante Punkte Bedeutung aus Sicht der Kompetenzaneignung für die SuS und für den Unterricht. Die in diesem LF Gottesdienste genannten Kompetenzen, bei denen es auf dem ersten Blick so scheint, als ob diese nichts oder sehr wenig mit den Kompetenzen zum Koran haben könnten, doch damit in Verbindung stehen, sind daher grau unterlegt.

Altersstufe	Seite	LF-Nr.	Kompetenzen; Die SuS	Name der Lern-/Unterrichtsaktivität und Inhalt oder Erklärung
1	69	4	kennen die Bedeutung der Gebetsrichtung	Aktivität: Unsere Gebetsrichtung – Die Kaaba: Der Lehrende schreibt den Vers 2:144 an die Tafel und arbeitet die Bedeutung des Begriffs heraus. Anschließend wird ein Brainstorming durchgeführt, wie man an irgendeinem Ort die Gebetsrichtung ermitteln kann. Mithilfe eines Kompasses werden die SuS angeleitet, die Gebetsrichtung zu ermitteln/finden.
1	69	4	führen die Gottesdienste durch, indem sie sich vornehmen, diese für das Wohlwollen Allahs zu verrichten	Was sagt uns der Koran: Der Vers 9:72 wird angeschrieben und über das Idiom „Wohlwollen Allahs“ gesprochen.
2	71	4	führen Beispielsätze zu Bittgebeten im Koran und in Sunna an	Ich lerne von Versen und Hadithen Formulierungen von Bittgebeten: Über ausgewählte Formulierungen von Bittgebeten aus dem Koran und den Hadithen wird mit den SuS gesprochen.
2	71	4	glauben daran, dass Allah Bittgebete annimmt	Allah nimmt meine Bittgebete an: Es wird über Verse und Hadithe, worin die Akzeptanz von Bittgebeten seitens Allah thematisiert werden, gesprochen.
2	72	4		In mir ist alles vorhanden:

			bewerten den Stellenwert und die Bedeutung des Gottesdienstes des Ritualgebets in der islamischen Religion	Mit den SuS wird eine große Gruppenarbeit im Rahmen der Metapher wie „die Säule der Religion“, „das Licht meiner Augen“, „die Himmelfahrt der Gläubigen“, „der Zeitpunkt, an dem sich die Gläubigen Allah am nächsten nähern“, „Bittgebet und Kommunikation“ ausgehend von Versen und Hadithen die Bedeutung des Ritualgebets gemacht.
2	72	4	nehmen den Nutzen des Ritualgebets für das Individuum und die Gesellschaft wahr.	Der Koran sagt: Ausgehend von Versen wie „[...] Sollten nicht auch im Gedenken an Allah die Herzen in Frieden sein?“ (13:28) „Trage vor, was dir von dem Buche offenbart wurde, und verrichte das Gebet. Das Gebet hütet ja vor Schandbarem und Verbotenem. [...]“ (29:45) wird eine Gesprächsatmosphäre zum Nutzen des Ritualgebets in der Klasse erzeugt.
2	73	4	nehmen wahr, dass das Fasten eine Pflicht und ein universaler Gottesdienst ist	Es wird über den 183. Vers der Sure al-Baqara gesprochen.
2	73	4	lernen die Begriffe und Prinzipien zum Fastengottesdienst	Wir leiten Prinzipien her: Mit den betreffenden Versen und Hadithen werden kleine und große Gruppenarbeiten mit den SuS gemacht, damit sie Prinzipien herleiten.
2	73	4	verstehen die Bedeutung des Monats Ramadan in der islamischen Religion (=nehmen wahr/erfassen)	Warum ist es wichtig? Mit den SuS wird Brainstorming durchgeführt, warum der Monat Ramadan für Muslime wichtig ist. (Ramadan als Monat der Offenbarung)
2	74	4	zählen die Bedeutung, die der Islam dem Teilen und der Solidarität zumisst, und Wege für das Teilen und die Solidarität auf	Meine Religion rät mir/ mahnt mich, dass ich teile: Verse und Hadithe zu Teilen und Solidarität werden vom Lehrenden festgelegt und im Gespräch werden Prinzipien darauf hergeleitet. Bei der Aktivität wird auf die Begriffe <i>infāq</i> , <i>birr</i> , <i>ṣadaqa</i> und <i>ṣadaqat al-fiṭr</i> fokussiert.
2	74	4	ermitteln ausgehend vom Vers die Personen(gruppen), denen Zakat gezahlt werden kann	Wer, wem? Ausgehend vom Vers 9:60 wird ermittelt, welchen Personen(gruppen) Zakat gezahlt werden kann.
2	74	4	erklären mit Beispielen, warum Zakat, <i>ṣadaqat al-fiṭr</i> und <i>ṣadaqa</i> entrichtet wird	Ich entrichte Zakat und <i>Ṣadaqa</i> : Von den SuS wird gefordert, dass sie sich einen virtuellen Reichtum zusammenstellen und es wird besprochen, von welchen Gütern wie viel Zakat zu zahlen ist.
2	74	4	erklären mit ihren Grundzügen den Gottesdienst der Zakat	„Lasst uns nicht unter die Nase reiben!“ Ausgehend von den Versen 2:262-264 werden Prinzipien hergeleitet, wie Zakat und <i>ṣadaqa</i> zu entrichten ist.
2	74	4	führen Beispiele dafür an, dass gute Werke/Taten Gottesdienste im Islam sind	Schöne Worte sind <i>ṣadaqa</i> : Es werden Beispiele von Versen und Hadithen angeführt, um über die Stellung von <i>ṣadaqa</i> von der islamischen Religion zu sprechen.
2	75	4		Das erste für die Menschen erbaute Haus:

			erklären die Bedeutung des Gottesdienstes Hadsch mit Versen aus dem Koran	Ausgehend von den Versen 3:96-97 und 22:27 wird die Bedeutung des Gottesdienstes Hadsch in der islamischen Religion ermittelt.
2	75	4	bewerten mit Beispielen den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen des Opfertagesdienstes	Opfern ist sich Allah nähern: Der Vers „Niemals erreicht ihr Fleisch und ihr Blut Allah, jedoch erreicht ihn eure Frömmigkeit. [...]“ (22:37) wird interpretiert und Prinzipien zum Opfertagesdienst werden ermittelt. „Wäre ich eine arme Person, die sich kein Fleisch leisten kann, ...“ Die SuS werden gebeten, sich in die Situation einer armen Person hineinzusetzen und ihre Gefühle mitzuteilen.
3	77	4	nehmen die Stellung von Allah und vom Propheten bezüglich Gottesdiensten wahr	Gäbe es den Propheten nicht: Es wird den SuS der Hadithtext zur gemeinsamen Verrichtung des Ritualgebets vom Propheten (s) mit Gabriel gegeben oder an die Leinwand projiziert und ein Brainstorming verwirklicht zur Frage: „Wie könnten wir die Gottesdienste durchführen, wenn es den Propheten nicht gäbe?“
3	77	4	listen ausgehend vom Koran und von der Sunna die Prinzipien zu den Gottesdiensten im Islam	Gebrauchsanweisung: Es wird eine Diskussion eröffnet zur Frage: „Was würdet ihr machen um ein neues Produkt, das ihr gar nicht kennt, zu benutzen?“ Verse, die Gebote zu den Gottesdiensten äußern, werden projiziert. Die Diskussion wird fortgeführt um die Frage herum, was erforderlich ist, diese Gottesdienste durchführen zu können.
3	77	4	bewerten, warum es erforderlich ist, sich an die Prinzipien zum Gottesdienst im Islam zu halten (anzuwenden) und beachten diese Prinzipien während ihrer Gottesdienste	Wir leiten Prinzipien aus den Versen und Hadithen her: Es werden Verse (2:185, 280; 18:80; 94:5-6 etc.) und Hadithe (wie „Die Taten richten sich nach den Absichten“; „Erleichtert, erschwert nicht [...]“ gegeben und kleine oder große Gruppenarbeit durchgeführt, um Prinzipien zu den Gottesdiensten daraus herzuleiten. Die hergeleiteten Prinzipien werden diskutiert und eine Liste erstellt. Potenzielle Folgen, sich an diese Prinzipien nicht zu halten/anzuwenden, werden mit einem Brainstorming bewertet.
3	78	4	verrichten gemäß der Anstandsregeln das Ritualgebet in Gemeinschaft	„Was hat es?“ Aus dem Koran werden Verse zu den inneren Voraussetzungen des Gebets festgelegt. Ausgehend von den Versen werden die inneren Voraussetzungen des Gebets aufgelistet. (=ermittelt)
3	80	4	führen Beispiele aus Koran und Sunna an, dass alle guten Taten Gottesdienste sind und sind gewillt, gute Taten zu vollbringen	Erklärung: Mithilfe der betreffenden Verse sollte den SuS die Wege für gegenseitige Hilfe und Solidarität aufgezeigt werden. Zur Sensibilisierung von den SuS hierzu sollten die Gefühle zum Teilen untereinander entwickelt werden.
3	81	4		Wir lernen aus dem Koran:

			1. erklären die Bedeutung und Wichtigkeit der Begriffe Hadsch und 'Umrah mithilfe der religiösen Termini	Die Verse 22:26,29 und 2:158 werden gelesen und darin enthaltene Begriffe zu Hadsch herausgearbeitet. Mithilfe von Bildern und Filmen wird über ihre Bedeutungen gesprochen.
3	81	4	2. kennen die Begriffe und Prinzipien zu den Gottesdiensten Hadsch und 'Umrah und erklären den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen des Gottesdienstes Hadsch.	Wir lernen aus dem Koran: Die Verse 22:26,29 und 2:158 werden gelesen und darin enthaltene Begriffe zu Hadsch herausgearbeitet. Mithilfe von Bildern und Filmen wird über ihre Bedeutungen gesprochen.

Tabelle 11: Kompetenzen in LF 2 im Curriculum der DITIB

Aus dieser Tabelle geht eindeutig hervor, dass nicht nur hinsichtlich des LF 4 zu den Hauptquellen Koran und der Hadithe, sondern auch im Bereich Gottesdienste bestimmte Kompetenzen in Bezug auf den Koran vorzufinden sind. Die Reflexion der SuS über katechetisch vermutete Inhalte ist hier klar erkennbar.

Die Aneignung der intendierten Inhalte von den SuS über die eigene Bemühung entspricht der intendierten konstruktivistischen Annäherung. Demgemäß sollen die SuS also die Inhalte nicht in Form von katechetischer Vermittlung empfangen, sondern mithilfe verschiedener Aufgaben selbst erarbeiten, darüber reflektieren und nicht nur auswendig lernen. Diesbezüglich wird versucht, divers einzusetzende Methoden auch auf interessante Weise für SuS zu vermitteln, anstatt diese ihnen als fertige Antworten zu liefern. Somit wird auch der konstruktivistische Charakter mehrfach angewendet, so dass sie sich nicht nur mit vorgefertigten Aussagen und Dogmen etc. beschäftigen sollen. Vielmehr soll ein Denk- und Austauschprozess in Gang gesetzt werden, um sie zu religionsmündigen Subjekten anzuleiten. Somit werden sie auch u. a. hinsichtlich Urteilskompetenz gestärkt.

## 5.2 Der Koran in der Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum* (CG)

### 5.2.1 Der erste Band des Lehrwerks CG

Als 1. UE des LF „Hauptquellen“ werden die SuS auf Seite 32 im vierten Abschnitt des ersten Kapitels mit dem „Koran – unser heiliges Buch“ konfrontiert. Der Abschnitt wird eingeleitet mit einem Bild von zwei der auf dem Umschlagsbild abgebildeten vier Kinder. Sie vermitteln den Eindruck, als ob sie sich mit dem Koran beschäftigen wollen und halten daher einerseits die Tasche oder das im Einsatz befindliche Koranalphabet in der Hand. Sie hinterlassen das Gefühl, Freude darüber zu empfinden, diesen Unterricht zu besuchen (CG 1, 31). Nach der Feststellung „[d]er Koran ist das heilige Buch unserer Religion“ in der Seitenüberschrift, werden die SuS ermuntert, über die Fragen nachzudenken, womit ihr Vorwissen aktiviert wird: „Was ist das Wertvollste für dich? Hast du schon einmal das Wort

‚heilig‘ gehört?“ Das Verständnis zu dieser Frage wird besser deutlich, wenn das LHB mit rezipiert wird, denn demnach sollen die Lehrenden in der Klasse oder – wenn gewünscht – in der Moschee einen Sitzkreis bilden und sowohl den Koran als auch das Alte und das Neue Testament sowie andere „normale“ Bücher auf den Koranlesepulten aufschlagen. Ausgehend von den Fragen wie „brauchen wir ein Buch?“ oder „wer verfasst Bücher?“ sollen die SuS normale Bücher mit dem Koran vergleichen. Sie sollen herausarbeiten, dass im Gegensatz zu den gewöhnlichen Büchern der Koran von Allah offenbart wurde und nicht von Menschen verfasst wurde (LHB, 48). Dieses äußert sich im Lehrwerk wie folgt:

„Jene Bücher, die Allah als Offenbarungen geschickt hat, sind heilige Bücher. Sie zeigen uns den richtigen Weg. Das heilige Buch von uns Muslimen ist der Koran. Die Offenbarung ist die Botschaft Allahs über seine Gebote an die Menschen. Er hat seine Gebote durch göttliche Offenbarungsbücher, die er an die Propheten geschickt hat, kundgegeben. Diese Bücher zeigen den Menschen den wahren und guten Weg“ (CG 1, 32).

Unter Berücksichtigung des LHB wird der Kontext besser verständlich, dass auch die anderen „Offenbarungsbücher“ gemeint sind. Darauf folgt der zentrale 2. Vers der 2. Sure al-Baqara: „Dies ist ganz gewiss das Buch Allahs, das keinen Anlass zum Zweifel gibt, es ist eine Rechtleitung für die Gottesfürchtigen“ (LHB, 48). Nach Verdeutlichung der göttlichen Herkunft des Korans als Offenbarung sind die SuS angehalten, nach dem (LHB, 49) zu diskutieren, welchen Stellenwert und welche Bedeutung dieser Vers im täglichen Leben für sie hat. Erst danach sollen sie die binnendifferenzierten Aufgaben im Buch bearbeiten (CG 1, 32).

Die respektvolle Haltung gegenüber dem Koran soll anhand von Sprechblasen zweier Kinder durch das Lesen seitens der SuS unter der Überschrift „[w]ir hören dem Koran mit Respekt zu, lesen ihn mit Liebe, schützen ihn mit Sorgfalt und wenden ihn in unserem Leben an“ rezipiert werden. Demgemäß soll – aus Kinderperspektive formuliert – der Koran „mit Liebe“, „regelmäßig“ und „beim Ritualgebet“ „gelesen“ werden, wobei er „nicht auf den Boden“ gelegt wird, stattdessen „am schönsten Platz unseres Hauses [...] liegt“ und „die Seiten nicht ein[z]ureißen“ sind.

Der Respekt soll auch so gezeigt werden, dass man „ihn erst an[fasst], wenn wir die Gebetswaschung vollzogen haben“<sup>115</sup> und „[w]enn aus ihm“, d.h. laut „gelesen

---

<sup>115</sup> Hier wird das Augenmerk auf die Rezitation gelegt. Kritisch anzumerken ist, dass die Waschung traditionell als Voraussetzung übernommen wird. Eine abweichende Meinung der malikitischen Rechtsschule, wonach sogar menstruierende Frauen sowohl beim Lernen als auch Lehren des Korans keiner Pflicht der Gebetswaschung unterworfen sind, wird zwar vermutlich nach Erfahrung d.

wird, dann hören wir zu.“ Nach Auseinandersetzung mit diesen Aussagen sollen die SuS durch eine Schreibaufgabe begründen, warum sie dem Koran „[zu]hören“, „wenn der Koran gelesen wird“, ihn „mit Respekt“ „lesen“ oder den Koran „sauber halten“ (CG 1, 50). Zur Verdeutlichung des in der Überschrift befindlichen letzten Teils „wir wenden ihn in unserem Leben an“ folgt eine Geschichte aus der Lebenswelt von einem Mädchen namens „Elif“. Ihr Vater hatte „einen Koran gekauft“, sie bewahrte diesen jedoch lediglich „am schönsten Platz ihres Zimmers“ auf. Und „wischte ab und zu den Staub vom Koran weg. Danach küsste sie ihr geliebtes Buch und legte es an seinen Platz zurück“ (CG 1, 35). Dieses wird als Einstieg und kritische Auseinandersetzung mit einer traditionellen Herangehensweise in der türkischen Kultur genommen.

Gemäß der Geschichte auf Seite 35 geht ein kranker Patient zu einem Arzt und schildert seine Beschwerden und bekommt ein Rezept mit Medikamenten verschrieben. „Nimm dieses Rezept, es ist sehr wichtig.“, lautet der Rat des Arztes. Anstatt, dass jedoch die verschriebenen Medikamente eingenommen werden, bewahrte er das Rezept an einem schönen Ort auf. Als seine Erkrankung weiter fortschritt, und der Arzt bemerkte, dass er die Medikamente nicht einnahm und ihn an seinen Rat erinnerte, „verstand der Mann, was der Arzt meinte. [...] [Er meinte nicht, dass er das Rezept aufbewahren sollte. Sondern er sollte das tun, was auf dem Rezept stand“ (CG 1, 35). „Elif verstand somit auch, was ihr Vater damit sagen wollte...“. Die SuS werden somit aufgefordert, sich Gedanken zu machen, wie die Geschichte enden könnte, was der „alte Mann falsch verstanden hat“ und schließlich „darüber im Unterricht [zu] sprech[en]“. Somit wird die altbekannte und traditionelle Handlungsweise aufgegriffen und ein kritischer Umgang damit ermöglicht, wonach der Koran lediglich an hohen Stellen im Haus aufzubewahren als wichtig erachtet wird, jedoch keine inhaltliche Beschäftigung damit einherging. Damit wird die Grundlage für den zweiten Koranabschnitt im zweiten Kapitel geschaffen: „[d]en Koran zu lernen und zu lesen ist ein Gottesdienst“ (CG 1, 65-70).

Im 16. – und somit dem dritten diesbezüglichen – Abschnitt in Kapitel 3 geht es darum, den Koran kennenzulernen, was durch ein Koranexemplar aus dem Blickwinkel von außen auf den Buchrücken und ihre Klappen illustriert ist<sup>116</sup> (CG 1, 101–

---

Verf. in der Praxis angewendet, findet jedoch keinen Niederschlag im Lehrwerk. Die Beschäftigung mit dem Vers 55:79 und seinem Offenbarungsanlass könnten hierzu weitere Perspektiven eröffnen.

<sup>116</sup> Der Buchrücken enthält jedoch einen Fehler: Der arabische Schriftzug „*al-Qurʿān al-Karīm*“, d.h. der edle Koran, ist spiegelverkehrt.

106). Zuerst werden die in den bisherigen Abschnitten erlernten Inhalte in „durcheinandergeratenen“ Aussagen zusammengefasst, deren „Sätze“ die SuS richtig anordnen, korrigieren und in ihre Hefte (CG 1, 102) oder in (LHB, 166) die als M4 bereitgestellte Kopiervorlage (LHB, 171) schreiben sollen. Dann erfolgt der Arbeitsauftrag, diese mit ihren eigenen Worten zusammenzufassen<sup>117</sup>:

„Der Koran ist ein heiliges Buch. Wir sprechen die Basmala bevor wir ihn lesen. Daraus lesen wir im Ritualgebet. Es ist unser wertvollstes Buch. Wir lesen und benutzen es regelmäßig. Wir hören aufmerksam zu, wenn der Koran gelesen wird. Unser Herr hat ihn offenbart, damit wir ihn lesen, verstehen, lernen und praktizieren. Er erklärt uns unsere religiösen Aufgaben. Allah spricht mit uns durch den Koran“ (CG 1, 102).

Anschließend soll vom Lehrenden mithilfe des Vorwissens der SuS eine Mindmap über den Koran erstellt werden (LHB, 166). Dann erst sollen sie sich mit den gelieferten Eckdaten zum Koran beschäftigen, die eingeleitet werden mit der Frage: „Wusstest du, dass ...“, „der Koran“ „ungefähr 600 Seiten hat“, „auf Arabisch ist“, „**Mushaf (das Buch) genannt wird**“, „in alle Sprachen übersetzt ist“ **und die Übersetzungen als ‚Koranübersetzung‘ bezeichnet werden?**“ Darüber hinaus ob sie wissen, dass der Koran „aus insgesamt 114 Suren besteht“, wobei die „Kapitel im Koran als ‚Suren‘ bezeichnet werden“, die insgesamt „6236 Verse beinhalte[n]“, diese „Sätze in den Suren“ „**Koranverse**“ heißen und „jede **Sure** einen Namen hat“, wobei die „Suren mit der **Besmele** beginnen“<sup>118</sup> und „alle 20 Seiten einen ‚**Dschuz (20 Seiten des Korans)** bilden“ (CG 1, 103)? Binnendifferenzierend sollen die SuS als Nächstes ihren Sitznachbarn neu erlernte Inhalte „erzählen“ und eine Verknüpfung zwischen ihrem Vorwissen und dem neu Erlernten herstellen. Andere sollen ihren Sitznachbarn Fragen „über den Text“ stellen oder fünf der neu erlernten Dinge in deutscher Sprache nennen. Dabei werden bereits sechs Begrifflichkeiten mit ihren Übersetzungen als Wörterbuch auf derselben Seite geliefert (ebd.).

Eine beispielhafte „Koranseite“ wird sowohl hinsichtlich ihres Aufbaus als auch mit ihren einzelnen Symbolen erklärt. Binnendifferenzierend wird siebenjährigen SuS die Anwendung des Gelernten aufgetragen, indem sie in Partnerarbeit mit dem

---

<sup>117</sup> Hier ist eine teils widersprüchliche Formulierung im türkischen Text des LHB vorhanden, wonach Lehrende einerseits die SuS auffordern sollen, die Zusammenfassung mit ihren eigenen Worten wiederzugeben. Jedoch wird dieses mit der Memorierung in Zusammenhang gebracht, die wie folgt übersetzt werden könnte: „Fordern sie von einigen der SuS, dass sie die Zusammenfassung des Textes auswendig wiedergeben.“ Hier sollte eine Überarbeitung erfolgen.

<sup>118</sup> Hier wird die Ausnahme der 9. Sure nicht genannt, da dieses vermutlich ein einführender Text ist, jedoch beispielsweise (CG 2, 161) und entsprechend auch in CG 3, 26) aufgeführt.

Sitznachbarn die Anzahl der Verse auf der Lehrbuchseite ermitteln sollen. Achtjährige sollen den Surennamen einer anderen Seite aus dem Koran und Neunjährige den „Dschuz“ (*ğuz*) herausfinden, worin dem sich die Sure „al-İhlās“ befindet. Somit wird die Arbeit mit dem Koran angewendet (CG 1, 104). Zudem wird den Lehrenden empfohlen, die Binnendifferenzierung in der Reihenfolge ihrer Abfrage der einzelnen Arbeitsergebnisse zu beachten. Als freie Aufgabe wird den Lehrenden auch vorgeschlagen, den SuS untereinander Fragen wie diese Aufgabe zu stellen und diese Fragen gegenseitig beantworten zu lassen (LHB, 168-69).

Als Übergang zur Thematisierung der „Unterschiede zwischen den Koranübersetzungen“ wird zudem vorgeschlagen, ein beliebiges Buch in einer völlig fremden Sprache mitzubringen. Fragengeleitet sollen Lehrende die Bedeutung der Übersetzung zum Verstehen des Inhaltes herausarbeiten lassen, um als nächstes das Bewusstsein für die Übersetzung des Korans zu schärfen. Somit sollen die Unterschiede von den abgebildeten drei unterschiedlichen Koranübersetzungen durch die SuS herausgearbeitet werden.<sup>119</sup> Als Ergebnis sollen Lehrende die Übersetzungen des Korans in verschiedene Sprachen mit ihrem Nutzen und ihrer Bedeutung hervorheben und die SuS fördern, die Koranübersetzungen zu lesen, also sich mit der inhaltlichen Bedeutung des Korans zu beschäftigen (LHB, 169).

Verbunden mit einer lebensweltlichen Geschichte einer Familie wird aus dem Munde eines Kindes, des Vaters und Großvaters die Beschäftigung mit einem Blatt aus einem in den meisten muslimischen Haushalten vorhandenen Kalender zum Ablesen der Gebetszeiten erzählt. Der „Ramadan“ wird dabei, als „Monat des Korans, worin wir fasten“ (CG 1, 106), hervorgehoben und aus jener Kalenderseite zitiert, dass „[d]er Koran in der Nacht der Bestimmung im Monat Ramadan offenbart [wurde].“ Eine zweite lebensweltliche Verbindung sollen die SuS dadurch herstellen, indem sie aus dem aktuellen Kalender des betreffenden Jahres selbst herausfinden sollen „an welchem Tag dieses Jahres der Ramadan beginnt“ (CG 1, 106).

Die illustrierten Kinder werden auf der einleitenden Seite der 22. UE im vierten Kapitel jeweils als neugierige Angehörige des ganzen Quartetts aus der Buchklappe präsentiert. Mit einladenden und gespannten Gesten schauen sie unter der Abschnittsüberschrift „[w]ir lernen die heiligen Bücher kennen“ auf die vier vor

---

<sup>119</sup> Hier wäre es für die deutsche Version des CG 1 angemessen, anstatt die in der türkischsprachigen Ausgabe verwendeten Koranübersetzungen diverse deutschsprachige Übersetzungen abzubilden.

ihnen liegenden Bücher, die zudem auch in ihrer Form Unterschiede vorweisen. Der Einstieg in die Unterschiede soll durch die Lehrenden so gestaltet werden, dass die SuS das Thema des Unterrichts erraten sollen, indem sie sich mit den als Material (8 a-c) im (LHB, 226-228) gelieferten und zu vervielfältigenden Bildern beschäftigen. Darin wird eine Person beim Rezitieren dargestellt und sitzt vor einem aufgeschlagenen Koran. Ein Pfarrer oder Priester hält eine aufgeschlagene Bibel in Höhe seiner Brust und ein Rabbiner hält eine Thorarolle in der Hand. Auf der mit „[i]ch lerne die vier Offenbarungsschriften kennen“ einleitenden Doppelseite werden die SuS aufgefordert, die „Religionen und die Propheten, die du kennst“ aufzuzählen. Als viertes Buch wird eine gerollte Seite als „Psalmen“ außerhalb der bereits in den Bildern vorgestellten Bücher und als „Teil der hebräischen Bibel“ illustriert.

Hier wird die Bedeutung des *Korans* analog zur Bedeutung der übrigen drei Bücher mitgeliefert als „die Lesung“ oder „das gelesene Buch“, das „an die ganze Menschheit gesandt“ ist und „dem Propheten Muhammed (Friede sei mit ihm) in Mekka und Medina offenbart“ wurde. Als Unterschied ist zu bemerken, dass die übrigen Bücher jeweils an „das Volk Israel“ gesandt seien und hier die Eigenschaft des Korans, „an die ganze Menschheit gesandt“ worden ist, als markanter Unterschied deutlich wird. Dieses dürfte wohl selbst durch die SuS der AS 7–9 während ihrer Beschäftigung mit ihrer Aufgabe zu den Eigenschaften der Offenbarungsschriften bemerkbar sein (CG 1, 142–143).

Die bei den Kindern während ihrer Auseinandersetzung mit diesem Thema auftretende Frage mit der Überschrift, „[w]arum gibt es mehrere Offenbarungsschriften“, wird auf den Seiten 144–145 aufgegriffen. Ob die Überschrift dieser UE mit dem Titel der Seite „Allah sandte mehrere Offenbarungsschriften“ die Antwort auf die gestellte Frage vorwegnimmt, wäre kritisch zu hinterfragen. Anhand einer mit der Lebenswirklichkeit eines Kindes verbundenen Geschichte zu seinen Hausaufgaben im GRU, die er vergisst oder vermischt, wird versucht zu vermitteln, wie das Kind selbständig den Grund für die Herabsendung mehrerer Offenbarungsschriften ergründet. Im Anschluss sollen die SuS die Geschichte gemeinsam interpretieren (CG 1, 144).

Bis auf „David/Davud“ werden drei dieser Empfänger der Offenbarungsschriften „Muhammed“, Musa/Moses“ und „Isa/Jesus“ nunmehr auf den folgenden Seiten innerhalb eines anderen Abschnitts, der *sīra*, unter der Überschrift „[d]ie Propheten – Allahs Gesandte“ wieder aufgegriffen und ergänzt mit zwei weiteren, „Nuh/Noah“

und „Ibrahim/Abraham“ als „[d]ie großen Propheten (Ulu'l-azm)“ dargestellt. In seitenrollenähnlichen Textfeldern werden ihre Geschichten stichpunktartig dargeboten und mit Ausnahme von Noah die empfangenen Offenbarungen mit ihren Namen kurz präsentiert, wobei Abraham mit zehn empfangenen „Suhuf (Seiten)“ erwähnt wird. Hierbei wird der Prophet Muhammad als „der fünfte der großen Propheten und der letzte Prophet“ beschrieben und ergänzt: „Ihm wurde der Koran offenbart“ (CG 1, 151).

Der Lehrer des im Lehrwerk thematisierten Unterrichts sagt zur UE „[d]ie Gesandten Allahs: Die Propheten weisen mir den wahren Weg“, so ist nachzulesen:

„Allah hat die Menschen erschaffen, aber er hat sie sich nicht selbst überlassen. Er wollte, dass die Menschen sowohl im Diesseits friedlich und glücklich sind. Denn Allah liebt die Menschen, die er erschaffen hat. Er gab den Propheten jene Informationen, die das Leben der Menschen erleichtern würden. Und sie haben sie den Menschen weitererzählt. Damit diese nicht vergessen oder verloren gehen würden, sandte er Bücher herab“ (CG 1, 148).

Diesbezüglich wird eine lebensweltliche Frage des Kindes wie: „Mama, warum hat Allah uns den Propheten geschickt? Wir haben doch auch einen Verstand. Können wir selbst nicht wissen, was richtig und was falsch ist?“ dialogisierend beantwortet, indem die Mutter sagt:

„Selbstverständlich wissen wir das. Aber wie können wir denn wissen, was Allah von uns will? Wer verrät uns, wie wir ihn anbeten sollen? In Alltagssachen hast du recht; da können wir alles durch Ausprobieren herausfinden, indem wir unseren Verstand einsetzen“ (CG 1, 148).

Innerhalb des LF „unsere Hauptquellen“ wird außerhalb des Korans in den beiden letzten UE in der 28. und 34. die zweite Quelle der Hadithe unter den Überschriften „[w]ir lernen die Hadise kennen“ (CG 1, 175-80) und „[d]er Prophet Muhammed (s) sagte ...“ thematisiert. Nach einer lebensweltlich mit den Kindern verbundenen Geschichte soll der Unterschied zwischen Koran und Sunna herausgearbeitet werden. Geleitet von der Geschichte von „Enes“, der für die Behandlung seines faulen Zahnes einen Zahnarzt aufsucht, sollen sich die SuS in der nächsthöheren Binnendifferenzierung Gedanken machen, warum „die Dinge, die unser Prophet macht, so wichtig“ sind. Als nächste Stufe sollen sich die Neunjährigen in Partnerdiskussion damit auseinandersetzen, ob „jemand, der seine Zähne putzt, die Sunna unseres Propheten befolgen [würde]“ oder nicht? (CG 1, 176-77) Solche Fragen animieren die SuS dazu, bekannte und tradierte Kenntnisse kritisch zu reflektieren.

Als nächstes sollen die Lehrenden mit ihren SuS unterschwellig ins Thema einsteigen und verdeutlichen, dass viele Personen andere Menschen als Role-Model

nehmen und ihre Idole nachahmen und sich so kleiden wie sie, da sie diese gern haben und lieben. Gefolgt vom Übergang zur Sunna soll das Vorwissen der Kinder zu Sunna und Hadithen aktiviert und berücksichtigt werden, damit der Unterschied deutlich wird (LHB, 268). Einer kindgerechten Definition eines Hadithes im Austausch von zwei Kindern folgt daher die Klarstellung im Lehrbuch: „Der Koran ist das Wort Allahs, die **Hadise** sind die Worte unseres Propheten“ (CG 1, 178, Hervorhebung und Schreibweise nach dem Original). Dem entgegnet das andere Kind mit der Definition von Hadith<sup>120</sup> und Sunna:

„Ein Hadis ist ein Bericht über die Worte und Handlungen des Propheten. Ein Hadis berichtet darüber, was unser Prophet gesagt und getan hat. Die Sunna sind die Handlungen und Worte des Propheten, über die in den Hadisen berichtet wird“ (CG 1, 178).

Zudem folgt im Infokästchen „[w]as ich wissen sollte:“ folgende Präzisierung zum Verhältnis des Korans und der Hadithe:

„Der Koran behandelt die Themen ganz allgemein. In den Hadisen erfahren wir, was genau das für uns bedeutet. Wir leben sowohl nach dem Koran als auch nach der Sunna. Durch die Hadise verstehen wir unsere Religion besser“ (CG 1, 178).

So wie der letzte Satz im Zitat ist auch die Überschrift der Seite in der ersten Person, jedoch im Singular in der ich-Perspektive formuliert und wird mit dem Untertitel „Hadis: Ausspruch des Propheten“ präzisiert. Zur Verdeutlichung wird auch ein Teilauszug eines Verses ohne diesbezügliche Auslassungsmarkierung von „...“ geliefert, „[w]er dem Gesandten gehorcht, der hat Allah gehorcht. Koran: 4/Sure Nisa, Vers 80“, wodurch dieses als eine vom Koran geforderte Handlung erkannt werden kann. Interessant ist, dass das LHB keine Empfehlungen diesbezüglich enthält. Die SuS sollen zur Verdeutlichung als Aufgabe bereits gelernte Hadithe aus ihrem Buch heraussuchen, diese an die Tafel schreiben und über ihre Bedeutung im Unterricht sprechen, womit der Unterschied zum Koran deutlich werden dürfte.

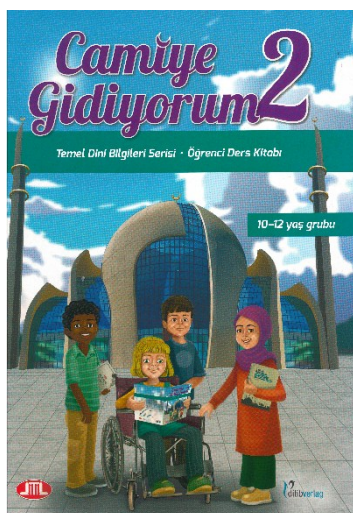
Zum besseren Verständnis der Funktion von Hadithen sollen die SuS als nächstes die Koranverse auf Seite 179 in Verbindung mit den dazu gelieferten Hadithen untersuchen und die Frage beantworten, „[w]as wäre, wenn es diese Hadise nicht gäbe?“ Somit sollen sich die SuS gemäß LHB in Dreiergruppen austauschen und

---

<sup>120</sup> Yaşar Sarıkaya definiert Hadith in seinem Standard- und Lehrwerk *Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung* wie folgt: „Im Laufe der Zeit entwickelte sich das Wort *Hadith* zu einem Fachterminus für Überlieferungen, die den Anspruch erheben, Aussagen und Handlungen des Propheten Muhammad – anfangs auch jene der Prophetengefährten\*innen (*ṣaḥāba*) – sowie seine stillschweigende Billigung gewisser Sachverhalte wiederzugeben“ (Sarıkaya 2021, 35).

selbst erarbeiten (LHB, 268-69), dass Hadithe die Koranverse erklären oder andere dort nicht enthaltene Details präzisieren. Als Beispiele sind zum „Ritualgebet“, „Bittgebet“ oder „Fasten“ die Koranverse 20:14, 40:60 und 2:183 mit entsprechenden Hadithen angegeben. Seitens der SuS dürfte daher das Resultat erschlossen werden, dass ohne die Erklärungen der Hadithe die entsprechenden Verse in der vorliegenden Form nicht genau erschließbar wären. Somit soll den SuS die Funktion der Hadithe sowie der Sunna als Ergänzung und Erklärung des Korans deutlich und klargemacht werden. Hier ist jedoch zu würdigen, dass keine vorgefertigte Antwort geliefert wird, sondern die SuS selbstständig zu dieser Erkenntnis gelangen sollen. Dieses entspricht auch dem konstruktivistischen Verständnis des Curriculums.

### 5.2.2 Der zweite Band des Lehrwerks CG



Cover CG 2 (Türkisch)

Als allgemeiner und durchgängiger Zugang zum Koran werden im zweiten Band des Lehrwerks im Rahmen aller UE entsprechend ein oder mehrere Koranverse in Kästchen präsentiert, wonach SuS aus ihrer Perspektive formuliert lesen können: „Ich lerne vom Vers“ (vgl. bspw. CG 2, 7; 8; 23; 27). Darüber hinaus folgen in diesem Band weitere Details zum Koran, wonach die meisten bekannten Namen des Korans als „Kitab“ (das Buch), „Furkan“ (Unterscheidung des Richtigen vom Falschen), „Zikr“ (Erinnerung an Allah) und „Kelamullah“ (Wort Allahs) identifiziert werden. Es wird wiederum unterstrichen, dass das Lesen des Korans „ein Gottesdienst“ ist und „in seiner Originalform bis zum heutigen Tag“ beibehalten und überliefert wurde, d.h. keine Veränderungen vorhanden ist.

Es werden auch die im Koran befindlichen Themen aufgezählt: „unser Glaube“ (türk: inancımız), „unsere Gottesdienste“ (türk: ibadetlerimiz), „unsere zwischenmenschlichen Beziehungen“ (türk: insanlar arası ilişkilerimiz), „Sünden und Verbote“ (türk: günahlar ve yasaklar), „Ratschläge und Empfehlungen“ (türk: nasihatler ve tavsiyeler), „wissenschaftliche Realitäten“ (türk: ilmi gerçekler), „Themen zu früheren Gemeinschaften“ und „Bittgebete“. Der zu gebührende Respekt beim Lesen sowie die respektierende und liebend hörende Haltung werden in einer aus Sicht der SuS aneignend verwendeten Sprache der ersten Person im Plural vermittelt. Dieses wird auch mit der Beschäftigung mit den Koranversen 2:2, 2:204 und 41:26 wie auch mit den dazu gestellten Aufgaben gewährleistet (CG 2, 27). Als Besonderheit des zweiten Bandes finden sich im stets wiederzufindenden Kästchen mit der Überschrift “[a]uf Deutsch zusammengefasst...” auch folgende Informationen:

„Meine erste und wichtigste Quelle im Islam ist mein heiliges Buch Koran. Er gibt meinem Leben einen besonderen Sinn, indem er mir bezüglich meines Glaubens und meiner Handlungen Informationen vermittelt und mir für meine zwischenmenschlichen Beziehungen Anweisungen gibt. Der Koran ist das Wort meines Schöpfers Allah. Daher lese ich ihn mit großer Ehrerbietung und höre zu, wenn er rezitiert wird. Meine wichtigste zweite religiöse Quelle sind die Hadise. Sie sind die Aussagen und Handlungen unseres Propheten Muhammed (s). Hadise beschreiben noch genauer meine Religion. Halte ich mich an die Hadise, so führe ich ein Leben gemäß der Sunna“ (CG 2, 29).

Nach einer Rekapitulation der in dieser UE sowie im ersten Band gelernten Inhalte werden die SuS mit der Arbeit am Koran konfrontiert. Demnach sollen sie den Namen einer Sure ermitteln, die 1. Sure des 29. *ğuz* erforschen, die neunte Sure öffnen und näher untersuchen und herausfinden, was den Unterschied dieser Sure gegenüber den anderen ausmacht (CG 2, 71). Hierbei sollen sie also die fehlende Basmala identifizieren.

Ergänzend wird die Herabsendung des Korans in arabischer Sprache, sowie der unveränderte Transfer aller Koranverse und dass sie auch bis zum Jüngsten Tag unverändert bleiben werden, verdeutlicht. Seine Herabsendung von Allah, damit er als Wegweiser, der sowohl das diesseitige und jenseitige Glück für die Menschen gewährleistet und für die Menschen dient, wird mit weiteren Inhalten vorgestellt: Der Mensch hat Verantwortungen gegenüber Allah, sich selbst, den Menschen sowie den anderen Geschöpfen in seinem Umfeld. Demnach beinhaltet der Koran Informationen zu Glaube, Ethik und Gottesdiensten, sowie Informationen

zur dies- und jenseitigen Situation derjenigen, die sich an seine Gebote und Verbote halten oder nicht, sowie Geschichten der früheren Gemeinschaften und zum Leben im Jenseits.

Zu den bereits erlernten Namen werden ergänzend die Namen „ŞİFA“ (Heilung), „NUR“ (Licht), „HÜDA“ (Rechtleitung) und „KELAM“ (Wort Gottes) erklärt. Den Koranindex nutzend sollen die SuS einerseits in Einzelarbeit drei Verse allgemein zum Koran und ihre Bedeutungen in ihre Hefte schreiben sowie den Inhalt der Verse ihren Klassenkameraden erklären. Als nächstes sollen sie sich einen der in diesem Kapitel genannten insgesamt sieben Namen des Korans in Gruppenarbeit auswählen, einen Vers dazu aus dem Koran heraussuchen und mit ihrer lebensweltlichen Assoziation niederschreiben (CG 2, 72).

Weiter wird die Beschäftigung mit dem Koran als „Zeichen der Gnade Allahs“ (CG 2, 74), „Ermahnung“ (38:87-88), „Verheißung und Warnung“ (41:2-4), „Wegweiser“ (16:89) und „Erleuchter“ (4:174) und deren Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt gefördert (CG 2, 73). Als Ergebnissicherung sollen sich die SuS durch die Erarbeitung einer Projektarbeit am Ende des Kapitels in Form von einem Plakat mit den Namen des Korans befassen. Die Erstellung einer PowerPoint-Präsentation zu den Bittgebeten unter dem Titel der 8. UE „[i]ch erlerne Sätze der Bittgebete aus dem Koran und der Sunna“ wird als Wiederholung genutzt, um die dortigen Inhalte zu transferieren. Zudem soll dieses so geschehen, dass die SuS diese mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen, indem sie darstellen sollen, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen (CG 2, 91).

Das erste Offenbarungsereignis wird nach CG 1 hier erneut im Rahmen der Lebensgeschichte des Propheten thematisiert. Hier werden auch weitere Details zu den zuerst offenbarten fünf Versen der 96. Sure *al-‘Alaq*, geliefert. Jedoch sind im ersten Band die Verse textlich nicht vorhanden sind, sondern es wird nur darauf verwiesen. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass jeder Lehrende diesen Verweis dazu nutzen wird, die zugehörigen Texte des Verses im Original sowie Übersetzung zu thematisieren. Demzufolge wandte sich der Prophet aus der Höhle und sah den Erzengel Gabriel, als er herausging. Dieser rief ihm nochmal zu: „Ich bin Gabriel und du bist der Gesandte Allahs.“ Er lief nach Hause und bat seine Ehefrau „Hatice“ ihn zuzudecken. Nachdem sie ihn tröstete und ihn an seine Vorzüge sowie seine wahrhaftige Eigenschaft erinnerte, suchten sie gemeinsam Waraqa b. Nawfal (gest. 610), den Verwandten seiner Frau und „einen Kundigen der früher offenbarten Bücher“ auf.

Nach Schilderung der Erstoffbarungssituation stellte dieser fest, dass es Gabriel war, der „auch von Allah zu Moses und Jesus“ gesandt worden war (CG 2, 77). Nach Schilderung dieser dialogischen Situation werden die SuS aufgefordert, die hier gemeinten Gemeinsamkeiten in der 19. UE ihres Buches zu lesen und diese selbst herauszufinden. Die Aufgabe der Propheten, die empfangenen Botschaften an die Menschen weiterzugeben (*tablīg*), soll mittels eigener Arbeit zur gemeinsamen Botschaft der Verse 5:67, 5:99, und 16:35 durch die SuS ermittelt werden (CG 2, 78).

Der Koran, als das zuletzt offenbarte Buch findet auch Berücksichtigung innerhalb des dritten Kapitels und der 13. UE der Glaubensgrundlagen unter der Überschrift: „Ich glaube an die Bücher“ (CG 2, 92-97). Der Einstieg erfolgt dadurch, dass die SuS mit ihren Klassenkameraden erforschen sollen, welche „Bücher“ gemeint sind, wenn der „Glaube an die Bücher“ als Teil der Glaubensgrundlagen genannt wird. Nach Aktivierung des Vorwissens dürfen sich die SuS mit den Versen 3:3-4, 5:46, 4:163 und 2:97 beschäftigen und die Namen der Bücher sowie weiterer gelieferten Informationen zu den offenbarten Büchern herausarbeiten (CG 2, 92-93).

Ein Bild der Doppelseite eines historischen Koranexemplars aus der Sammlung der Birmingham Universität mit der Angabe, dass es sich um die (20.) „Sure Taha“ handelt, thematisiert das „Schreiben um nicht zu vergessen“. Hier wird eine kurze Geschichte der Papierproduktion in China mit ihrer Ausbreitung Mitte des 8. Jh. auf der arabischen Halbinsel und im 12. Jh. in Europa angeschnitten. Dieses wird mit der Niederschrift des Korans sowie mit ihrer ersten Aufbewahrungsform des Auswendiglernens verknüpft. Hier wird die Sammlung der auf diversen Materialien bereits zu Lebzeiten des Propheten niedergeschriebenen Offenbarungen, die „noch nicht in Buchform“ waren und zur Zeit des Kalifen Abū Bakr nach dem Ableben des Propheten gesammelt wurden, thematisiert.

Somit wird auch der Unterschied des Korans zu den übrigen heiligen Büchern verdeutlicht, dass diese „anfänglich nicht niedergeschrieben“ und „mit der Zeit abhandengekommen oder nach Jahren später geschrieben“, d.h. somit nicht im „Originalzustand“ bewahrt seien, also „Veränderungen“ erfolgten (CG 2, 94). Hier wird die koranische Kritik der Schriftverfälschung (*tahrīf*)<sup>121</sup> unterstrichen.

Die SuS werden mit einer herausfordernden Frage konfrontiert und in Partnerarbeit sollen sie herausarbeiten, was sie machen würden, wenn sie mit der Aufgabe als

---

<sup>121</sup> Siehe vertiefend: (Güzelmansur u. a. 2014).

Offenbarungssekretär betraut wären und welche Maßnahmen sie treffen würden, um keine Fehler zu machen. Als nächstes sollen sie unter Berücksichtigung und Zuhilfenahme der Information zu den Offenbarungsschreibern die unveränderte Aufbewahrung des Korans bis zum heutigen Tage ergründen. Die Funktion des Ritualgebets hinsichtlich seiner Übertragung durch die Rezitation im Gebet soll diesbezüglich ebenso berücksichtigt werden (CG 2, 95). Diese Rezitationsform begegnet den SuS auch in der 14. UE: „Ich erlerne den Gottesdienst des Ritualgebets“ und sie lernen, dass man dort in der stehenden Position im Gebet „Teile aus dem Koran rezitieren“ soll. Vereinfachend und zusammenfassend ist aus der türkischen Version des Buches *Der Weg nach Mekka (Mekke'ye Giden Yol)* von Muhammed Asad zu lesen, wie der Prophet gebetet hat, wie seine Bittgebete waren und seinen Gefährten empfohlen hat, das Gebet so wie er selbst zu verrichten (CG 2, 100). Somit wird den SuS deutlich, dass die Koranrezitation auch für das persönliche Ritualgebet Einsatz findet.

Nachdem die Genese kurz und ansatzweise Erwähnung findet, widmet sich die 16. UE im dritten Kapitel ausführlicher der „Entstehung des Korans“. Wie üblich, wird vorhandenes Wissen reaktiviert und die SuS erwärmen sich mit der Koranarbeit, indem sie untersuchen sollen, welche Sure die längste und die kürzeste ist. Auf die sie wartenden Inhalte in der UE werden die SuS durch die deutschsprachige Aufzählung der Themen neugierig gemacht: „[d]ie Herabsendung des Korans“, „[d]er Koran als Buch“ und [d]ie Vokalisation des Korans“ (CG 2, 118).

In einer Darstellung wird der Offenbarungsprozess abgebildet. Demnach dauerte die 23 Jahre währende Offenbarung „Vers für Vers“ an. Der Prophet „lernte“ die offenbarten Suren und Verse „auswendig“ und Gabriel „hörte ihm zu“, wenn er ihm diese jährlich jeweils vortrug. Der Prophet lehrte diese dann den „Muslimen und den Offenbarungsschreibern“. Diese lernten die „neu offenbarten Suren und Verse auswendig“ und schrieben sie „auf unterschiedliche Materialien“ nieder. Zudem wurden die „Gebete stets in Gemeinschaft verrichtet“ und „gemeinschaftlich die Suren und Verse jeden Tag wiederholt“ (ebd.).

Dieser sich ständig wiederholende Prozess wird durch die Pfeile unter den einzelnen Teilen in einer Darstellung verdeutlicht, welche die SuS untersuchen und als nächsten Schritt in vierer Gruppenarbeit die einzelnen Schritte anhand des Bittgebets von Moses anwenden sollen. Abweichend von den übrigen Versen, die lediglich mit ihren Übersetzungen geliefert werden, werden diese ergänzend zu ihrer Bedeutung auch mit dem arabischen Text der Koranverse (20:25-28) geliefert.

Dieses erfolgt deshalb, weil die SuS diese kurzen Bittgebete einerseits auswendig lernen, andererseits ihren Lernkameraden lehren und anschließend in ihre Hefte schreiben wie auch gemeinsam laut wiederholen sollen. Somit sollen alle auf dem Schema abgebildeten Dimensionen dieses Prozesses leibhaftig verstanden und angewendet werden. Dadurch soll dieser Prozess erlebbar gemacht und die vom Propheten erlebte Situation von den SuS nachempfunden werden (CG 2, 119).

Eine Zeittafel bietet die Grundlage dafür, sich die Genese der Buchwerdung des Korans zu verdeutlichen (CG 2, 120-121). Mit ihren diversen Stationen werden der Beginn der Offenbarung (96:1–5) mit dem Jahr 610 und das Jahr 622, d.h. die Auswanderung für den Übergang von mekkanischen auf medinensische Suren, markiert. Dasselbe Jahr wird auch für die erste „Übersetzung der Sure Fatiha ins Persische“ durch „Selman-ı Fârisî“, die Offenbarung des Verses (5:3) „Heute habe ich euch eure Religion vervollkommnet“ mit dem Jahr 630 und das Jahr 632 als „Tod des Propheten“ angegeben.

Des Weiteren ist 634 als Zeitpunkt für die Übergabe des Koranexemplars nach Sammlung der diversen Offenbarungsniederschriften (genannt *muşhaf*) nach dem Tod des ersten Kalifen Abū Bakr an den zweiten Kalifen ‘Umar zu entnehmen. 644 hingegen ist als Übergabebjahr nach dessen Tod an seine Tochter Ḥafṣā, der verwitweten Gattin des Propheten, markiert. 651 wird als Jahr der Vervielfältigung nach diesem Urexemplar und deren Versendung in die Verwaltungsprovinzen Mekka, Kūfa, Baṣra, Damaskus, Jemen und Bahrain, sowie der weiteren Aufbewahrung des Originalexemplars in Medina aufgezählt. Als letzter Eintrag ist eine für die zur richtigen Rezitation erforderlich angesehene und nach Anweisung von Ziyād b. Abīhi<sup>122</sup> (53 H./673 n. Chr.), dem umayyadischen Gouverneur von Irak, von Abu l-Aswad ad-Dualī (69 H./688 n. Chr.) (Topuzoğlu 1984, 312) vollzogene Vokalisation auf der Zeittabelle vorzufinden.

Weitere und ergänzende Informationen werden in Infokästchen geliefert und die SuS sollen diese den oben gelieferten Ereignissen in der Zeitliste zuordnen. Demnach wurden die Offenbarungen auf diversen Materialien wie Keramikteile, Holz(rinden) und Papyrus geschrieben, weil das Papier damals noch nicht Verwendung in der arabischen Halbinsel fand. Deren Sammlung wurde – wie be-

---

<sup>122</sup> Nach zwei Einträgen in der DIA wird dieses nicht mit Gewissheit, sondern lediglich mit großer Wahrscheinlichkeit (Aycan 2013, 482; Topuzoğlu 1984, 312) auf ihn zurückgeführt (s. auch: Y. Sarıkaya 2021, 35).

schrieben – zur Zeit des ersten Kalifen von ‘Umar angeregt und durch eine Kommission unter dem Vorsitz des Offenbarungsschreibers Zayd b. Ṭābit durchgeführt. Es erntete allen voran von ‘Umar, Alī sowie den Prophetengefährten Zustimmung. Es wurden keine Widersprüche und Beanstandungen erhoben sowie die Vokalisierung mit farbiger Tinte im ganzen Koran aufgezeichnet.

Zur Verdeutlichung der Vokalisierung sollen die SuS aufgefordert werden, sich mit aus dem Lehrwerk gegriffenen Wörtern und kurzen Sätzen auf der Seite, die ohne ihre Vokale vorzufinden sind, zu beschäftigen. Sie sollen die erratenen Wörter einander mitteilen (CG 2, 121). Dabei sollen sie die Verbindung zum Koran selbst ermitteln und erkennen, dass zum selben Wort oder Satz alternative Leseweisen möglich sind, wenn ihre Vokale fehlen (CG 2, 120-121).

Darüber hinaus wird die Kreativität der SuS angeregt, indem ihnen aufgegeben wird, Lösungen zu erarbeiten, wonach sie in Gruppenarbeit eine Mitteilung an ihre Freunde senden sollen, wobei sie lediglich einen Stift, jedoch kein Papier zur Verfügung hätten. Dabei würde eine dritte Person auf sie bereits warten, um die Mitteilung zu überbringen. Die Lösungsansätze sollen die SuS befähigen, Ähnlichkeiten zur Offenbarungssituation herzustellen und selbst kreative Überwindungsmöglichkeiten für diese Herausforderung zu erarbeiten (CG 2, 122). Hiermit wird auch die Handlungs- und Urteilskompetenz der SuS gefördert.

Als „Bewahrer“ des Korans werden zudem auf der nächsten Seite „*ḥāfiẓ*“<sup>123</sup>, die „von Anfang bis Ende den Koran auswendig gelernt haben“ (CG 2, 122-123), vorgestellt. Sie würden als „wandelnde/gehende Korane“ bezeichnet, jedoch anstatt dessen solle die Bezeichnung „lebende Korane“ vorgezogen werden, eigentlich könnten sie jedoch auch besser als „lebendige Korane“ genannt werden (ebd.; CG 3, 23, 172).

Als weitere Beschäftigung und Koranarbeit soll die 1. Sure des letzten, d.h. 30., *ġuz*, also die 78. Sure *an-Naba* genommen und alle Symbole und Zeichen außerhalb der arabischen Buchstaben markiert werden, um gemeinsam darüber nachzudenken, wozu diese dienen könnten (CG 2, 122). Neben einer gewohnten Zusammenfassung findet sich auch ein weiterer deutschsprachiger Text zur Entstehung des Korans, betitelt mit: „Aus einzelnen Abschnitten entsteht der Koran“.

---

<sup>123</sup> An dieser Stelle kann auch angemerkt werden, dass in manchen Moscheegemeinden besondere Ausbildungsmöglichkeiten angeboten werden, um „*Ḥafīẓ*“ zu werden. Die dort angewendeten Methoden und wie die SuS dieses mit ihrem Privat- und Schulleben vereinbaren und wie sich dieses allgemein auf ihre Lernsituation und –erfolg auswirkt, wäre interessant und würdig, gesondert untersucht zu werden.

Pointiert wird der Text mit der Aussage, dass „[d]er Koran, den wir heute lesen, eine Kopie eben dieses ersten Korans [ist]“, gemeint ist der *muṣḥaf*, der aus der Sammlungsarbeit der Kommission zur Zeit des ersten Kalifen hervorgegangen ist und die *ḥāfiẓ* ebenso ihre Rolle bei seiner Bewahrung gespielt haben (CG 2, 123). Verknüpft mit der Lebensgeschichte des Propheten in der 17. UE werden im Rahmen der Auswanderung die tröstenden Worte des Propheten gegenüber seinem Freund in der Höhle während ihrer Verfolgung auf dem Weg nach Medina zitiert. Diese wird später auch als Teil der Offenbarung von 9:40 aufgegriffen und ebenso zitiert: „Trauere nicht; Allah ist mit uns“ (CG 2, 130).

Nachdem die Bedeutung von Gesandten und Propheten (*nabī* und *rasūl*) sowie der großen Propheten (*ulū l-‘azm*) verdeutlicht wird, werden die Lebens- und Berufungsgeschichten der Propheten Adam, Noah, Abraham, Moses und Jesus geboten. Diese werden jeweils mit dem Offenbarungsaspekt und ihrer empfangenen Botschaften, Seiten oder Bücher dargestellt. In der deutschen Zusammenfassung lautet es wie folgt:

„Im Arabischen gibt es mehrere Wörter für den Begriff Prophet oder Gesandte wie ‚Rasul‘ oder ‚Nabi‘. Da gibt es aber einen feinen Unterschied. ‚Rasul‘ ist derjenige Prophet, der eine neue Offenbarungsschrift von Allah erhalten hat. ‚Nabi‘ wiederum verwirklicht nur die Ziele einer bereits vorliegenden Offenbarungsschrift an einen vorangegangenen ‚Rasul‘. Wir glauben an alle Propheten. Sie haben Botschaften, die wir Offenbarungen nennen, von Allah empfangen und sie den Menschen weitergegeben“ (CG 2, 147).

Sie sind solche Personen, die jederzeit das Wahre sprechen (*ṣidq*), vertrauenswürdig (*amāna*) sind und die erhaltenen Offenbarungen unverändert und vollständig weitergeben (*tablīg*). Zudem sind sie sehr klug und intelligent (*faṭāna*) und halten sich von Sünden und Bösem fern (*‘iṣma*). Diese als Gemeinsamkeit aller Propheten innerhalb der Glaubensgrundlagen der 19. UE im Rahmen des „Glaubens an die Propheten“ vorzufindenden Eigenschaften haben bezüglich der islamischen Auffassung der unverfälschten Weitergabe der Offenbarung eine zentrale Bedeutung (CG 2, 145). Diese findet sich als Zuspitzung beim Propheten Muhammed „als letzter Prophet“ (CG 2, 147) wieder: „Muhammed: Sein größtes Wunder ist der Koran [...]“ (CG 2, 146). Darüber hinaus wird festgestellt, dass sich die erhaltene und vermittelte Botschaft aller Propheten hinsichtlich der Essenz des Glaubens nicht voneinander unterscheiden: „Im Kern verkündeten alle Propheten die Botschaft: Es gibt keine Gottheit außer Allah“ (CG 2, 147).

Als „[m]eine anderen Gottesdienste im Ramadan“ findet der Koran in Form der täglichen Rezitation eines *ḡuz* ebenfalls Berücksichtigung. Somit wird auch die

Beschäftigung mit dem ganzen Koran im „Monat des Korans“ unterstrichen (CG 2, 152), wobei der im Vers 2:185 genannte Ramadan (CG 2, 149) um den genauen Tag der ersten Offenbarung mit der „Nacht der Bestimmung“ präzisiert wird (CG 2, 154).

Wieder sollen sich die SuS mit der „Struktur des Korans“ in der 22. UE beschäftigen, wobei dieselben markanten Zeichen erneut erklärt werden. Im Unterschied zu den UE im ersten Band werden hier weitere Details außer den aus anderen UE bereits bekannten derselben Seitenabbildung textlich erklärt. Die SuS werden aufgefordert, im Text genannte Punkte auf der Abbildung der Koranseite zu finden. Darin werden weitere Informationen über die Zeichen für (*ḥizb*)<sup>124</sup>, d.h. ein Viertel eines *ğuz*, die Einteilung der Suren in mekkanisch (*makkī*) und medinensisch (*madanī*) gegeben. Es wird ergänzt, dass es 14 Verse gibt, bei deren Rezitation oder Hören sich die Gläubigen niederwerfen sollen, oder dass „alle Suren mit der Basmala beginnen“<sup>125</sup>, mit „Ausnahme der neunten Sure at-Tawba“, jedoch die Basmala auch als Inhalt des Verses 27:30 vorkommt<sup>126</sup> (CG 2, 161).

Als Auszug aus dem Buch *Mein Buch der Koran* wird ein Text zu den „Suren des Koran“ übernommen. Demnach ist die „erste Sure im Koran“, d.h. al-Fatiha „das Tor zu ihm“ und „bildet den Kern des Koran“. Die al-Fatiha dient auch als Abschlussformel von Bittgebeten, weshalb „Bittgebete mit der Fatiha“ beendet werden. Zudem wird sie „auch für die Seelen unserer Verstorbenen“ gelesen. Die Sure 112 hingegen mache „den Kern des Glaubens aus“, wobei die Sure „Yāsīn“ als „das Herz des Koran“ gelte und „insbesondere am Abend vor dem Freitag“ gelesen<sup>127</sup> werde. Zudem habe die Sure „Rahman“ diesen „Namen, weil sie mit dem

---

<sup>124</sup> Hier sollte auf den kulturellen Unterschied von arabischsprachigen Muslimen hingewiesen werden, dass mit *ḥizb* die Hälfte eines *ğuz*, d.h. 10 Seiten gemeint werden, wobei im Türkischen und davon geprägten Regionen und Ländern stets nur 5 Seiten, d.h. die Hälfte davon mit diesem Ausdruck zur Sprache gebracht wird.

<sup>125</sup> Hier ist eine leichte Abweichung und ein Formulierungsunterschied in der deutschen Zusammenfassung zu finden: „**Vor fast jeder Sure** befindet sich die Besmele“ (CG 2, 163, Hervorhebung d. Verf.).

<sup>126</sup> Ein materieller Fehler könnte hier genannt werden, dass angeblich der Name der Suren auf jeder Seite zu finden seien. Dieses korrespondiert einerseits mit dem hierzu ausgewählten Bild mit dem Pfeil ganz oben auf der Seite nicht mit dem Text „Nummer des Dschuz“ und andererseits auch nicht mit allen Koran Ausgaben, wo – wie auch auf dem Bild zu sehen – in der Regel auf einer Doppelseite abwechselnd der Name der Sure und die Nummer der einzelnen *Dschuz* (*ğuz*) in arabischer Schrift vorzufinden sind. Genau dieses wird auf der nächsten Seite (CG 2, 162) auf den beiden abgebildeten voneinander weit auseinanderliegenden Seiten (581/597) auch nicht dargestellt. Hier waren wohl andere Merkmale wie das Symbol für den Niederwerfungsvers im Fokus, sodass dieser Aspekt vermutlich übersehen wurde.

<sup>127</sup> Hier wird auf eine sehr verbreitete Tradition in der Volksfrömmigkeit in türkischen und/oder davon geprägten Regionen und Ländern angespielt.

Gottesnamen *Raḥmān* beginnt“ und das Wort *ar-raḥmān* „der Barmherzige“ bedeute (CG 2, 163). Somit wird deutlich, dass manche Traditionen der muslimischen Frömmigkeit gepflegt werden.

Als Abschluss des vierten Kapitels können die SuS als vierten von sechs Projekten ein Plakat auswählen und vorbereiten, worin sie die Struktur des Korans darstellen sollen. Hier sollen die in der 22. UE erlernten Begriffe eingesetzt und erklärt werden. Zudem soll eine Liste der „oft rezitierten Koransuren“ mit ihren Koranseiten erstellt werden. Hier werden die Suren *Yāsīn* (36.), *al-Mulk* (67.), *an-Naba'* (78.), *ar-Raḥmān* (55.) sowie *al-Ġum'a* (62.) genannt (CG 2, 181).

Im Anschluss daran sollen sich die SuS mit der Koranarbeit weiter beschäftigen. Dementsprechend lautet die 28. UE im fünften Kapitel: „Wir lernen mit dem edlen Koran zu arbeiten“. Als Vorbereitung hierzu soll die 16. UE als Querverweis im Buch nochmals zur Hilfe genommen und somit ihre Erinnerung unterstützt werden, um sich die Verschriftlichung des Korans zu vergegenwärtigen. Daraus schöpfend sollen sie dieses mit einer Mindmap an der Tafel veranschaulichen (CG 2, 200).

„Wie finde ich bestimmte Suren und Verse im Koran?“ oder [w]ie schlage ich bestimmte Themen im Koran nach?“ lauten die „Themen dieses Kapitels“ (CG 2, 200). Mithilfe einer aus dem Blickwinkel und der Lebenswelt eines Kindes erzählten Geschichte werden die SuS neugierig gemacht, die Seitenzahlen von Suren selbst zu ermitteln, da die Protagonistin „Ayşe“ die 36. Sure *Yāsīn* im Rahmen einer religiösen Veranstaltung rezitieren möchte. Jedoch kennt sie diese noch nicht, da sie neu vom Alphabet zum Rezitieren aus dem Koranexemplar „hochgestuft“ sei. Die SuS sollen die Seitenzahlen in ihren eigenen Exemplaren herausfinden und vergleichen, ob es etwa Unterschiede in der Zählung der Seiten<sup>128</sup> gibt. Anschließend sollen sie ein Klassenwettbewerb veranstalten, die gegenseitig zuzurufenden Suren mit ihren Seitenzahlen zu finden (CG 2, 201). Hier wird der Spaß- und Wettbewerbsfaktor genutzt, diese Surensuche spannend für die SuS zu machen.

Das Finden von einzelnen Versen wird wiederum mithilfe einer kindlich dargestellten Kurzgeschichte als Problem dargeboten. Der Text beschreibt und leitet an, wie gesuchte Verse eigenständig gefunden werden können (CG 2, 201). Ein Problem

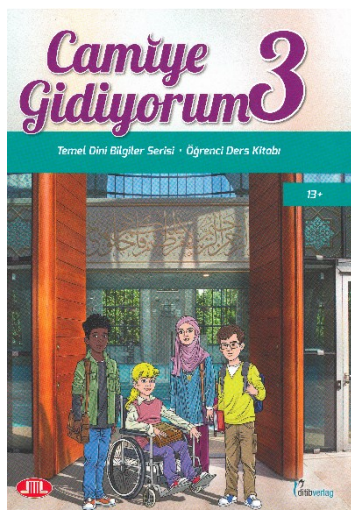
---

<sup>128</sup> Die Seitenzahlen können in den verschiedenen Koranexemplaren variieren, da manche mit der Seitenzählung auf der Seite mit *al-Fatiha* beginnen. Bei den Abweichungen handelt es sich jedoch in der Regel nur um zwei Seitenzahlen, jedoch weichen die Suren- und Versnummern voneinander allgemein nicht oder – wenn überhaupt – geringfügig nur um eine Versnummer ab.

des Protagonisten Ali, der für eine Schulaufgabe Verse zu einem Thema finden soll, wird dargestellt. Schließlich versteht er die Fundstellen aus dem Themenindex einer Koranübersetzung mit ihren Suren-/Versnummern nicht. Nun werden die SuS in der Aufgabe gebeten, zu erklären, was diese Nummern bedeuten und wie sie Ali helfen können. Nachdem dieser Schritt vollzogen ist, dürfen die SuS selbst aktiv werden. Sie sollen zwei aus den vorgegebenen Themen auswählen und je Thema mindestens einen Vers mit Suren-/Versnummer in ihre Hefte schreiben.

Als Abschlussarbeit des Kapitels 5 können die SuS zwischen Projekt 2 und 4 auswählen, wenn sie intensiver die Koranarbeit fortführen möchten. In einem weiteren Arbeitsauftrag werden die SuS gefordert, auf der Grundlage der Informationen in den Versen 2:262–264 einen Aufsatz zu Zakat und *şadaqa* zu schreiben. Im Rahmen des Projekts 2 sollen die Namen der Suren mit ihren türkischen Bedeutungen erforscht und als Liste in der Klasse dargestellt werden. Zusätzlich sollen drei ausgewählte Surenamen erforscht und der Klasse erklärt werden, warum sie so genannt werden (CG 2, 201). Dieses könnte genauso auch auf Deutsch erfolgen. Das sechste Kapitel beinhaltet keine explizite UE zum Koran, da diese letzte UE des vierten LF (CG 2, 236-239) die „Hadise“ als „wichtigste Quelle“ „[n]ach dem Koran“ thematisiert und somit gemäß LF den zweiten Teil abdeckt (CG 2, 239).

### 5.2.3 Der dritte Band des Lehrwerks CG



Cover CG 3 (Türkisch)

Der dritte Band begrüßt die Kinder mit einer neu im ganzen Band verwendeten Arbeitsweise. Demnach werden die SuS aufgefordert, um in die entsprechenden Themen einzusteigen: „Lasst uns beginnen mit dem Wort Allahs“ (bspw. CG 3, 6;

12; 18). Alle UE werden mit der Basmala, ihrer Transkription, sowie ihrer deutschen und türkischen Bedeutung eingeleitet. So wird stets mit einem Vers aus dem Koran begonnen. Jedoch soll es nicht nur dabeibleiben, dass man mit Koranversen beginnt. Vielmehr werden allgemein in allen UE weitere Verse zu den Themen geliefert, womit weitere Überlegungen durch die SuS intendiert und andere Aspekte deutlich werden: „Lasst uns mithilfe der Verse nachdenken“. Auch werden sie gefördert, dieselbe Arbeitsweise auch „mithilfe von Hadisen“ anzuwenden und sich mit den Themen der UE so auseinanderzusetzen.

Die 1. UE zum Koran (CG 3, 24–28) mit der Überschrift „[d]er Koran gibt uns Ratschläge“ konfrontiert die SuS, den Koran bezogen auf ihr eigenes Leben zu lesen: „Ich richte mein tägliches Leben nach dem edlen Koran aus“. Es wird dabei aufgezählt, „was der Koran [uns lehrt]?“ In den ersten beiden Bänden bereits Gelerntes wird hier in Beziehung gesetzt mit den Koranversen. Daher sollen die SuS die Inhalte mit den angegebenen Versen verbinden und drei am wichtigsten erachtete Lehren des Korans für sie auswählen und dieses begründen (CG 3, 24–25).

Mit dem Titel „[I]asst uns den Koran als Buch kennenlernen“ werden dieselben Inhalte aus dem zweiten Band (CG 2, 161) in leicht unterschiedlicher Anordnung sowie Struktur und mit einem Bildausschnitt einer Koranseite präsentiert (CG 3, 26). Im Gegensatz zu den konkreten Pfeilen aus den ersten beiden Bänden (CG 1, 104; CG 2, 161) werden hier die textlich erklärten Begriffe und Symbole nunmehr mit Zahlen angegeben (CG 3, 26). Lediglich die gestellte mehrstufige Aufgabe leitet die SuS zu weiterer Koranarbeit an, indem sie befähigt werden, durch die Suche der erklärten Begriffe und Symbole sowie ihrer Beantwortung die Begrifflichkeiten im eigenen Sprachgebrauch einzusetzen. So erwerben sie die Kompetenzen, den Beginn von den *ğuz* ausgehend von einer Sure oder andersherum zu ermitteln. Auch lernen sie herauszufinden, in welchem *ğuz* sich die Sure Yāsīn befindet. Oder sie ermitteln die Anzahl der Basmala auf der Seite, worin sich die 101. Sure befindet. Die Versanzahl soll anhand dem Ende von den Versen einer Sure erforscht werden. Oder es soll herausgefunden oder identifiziert werden, welcher Vers der 255. Vers der Sure „al-Baqara“ ist. Sie sollen also den besonderen Eigennamen als „Thronvers“ identifizieren. Zudem soll die Verwendung der Begriffe im Rahmen eines Wissenswettbewerbs als Teil einer Gruppe gefestigt werden (CG 3, 26).

Mit dem „Stil des Korans“ werden die SuS in die Zeit der Offenbarung versetzt, indem der Kontext in Mekka dargeboten wird. „[J]ede Nacht“ rezitierte demnach

der Prophet „im Innenhof seines Hauses“ den Koran „mit seiner schönen Stimme“. Der Koran „beeindruckte“ und zog die Menschen so in seinen Bann, dass auch die „ungläubigen Mekkaner“ heimlich dort hinkamen, um dem Koran „zu lauschen“. Dabei „begegneten“ sie sich einander, jedoch bezichtigten sie den Propheten Muhammad dennoch „Dichter“ oder „Zauberer“ zu sein (CG 3, 27).

Die Feststellung, dass der Koran „ein Buch [ist], das jeder verstehen kann“, das „leicht“ zu „lesen, lernen und verstehen“ ist. Die Beschäftigung mit dem Koran wird unterstrichen. Es wird deutlich gemacht, dass sich der Koran „offen und verständlich“ artikuliert und als von „Allah unserem Propheten gegebenes **Wunder**“ gilt (ebd., Hervorhebung im Original). Jedoch wird auch betont, dass sich die Sprache und der Stil des Korans von anderen literarischen Büchern unterscheidet. Die Harmonie der Verse miteinander, sowie das Potenzial, dass seine Wörter und Buchstaben Mehrdeutigkeit in sich beherbergen können, als ein „Alleinstellungsmerkmal“ wird markiert. Auf der anderen Seite wird die Wunderfunktion nicht nur in Bezug auf seine sprachlichen Eigenschaften, sondern hinsichtlich der „schlichten“, dennoch „beeindruckenden“ Darstellungsweise seiner Inhalte „ohne auf langweilige Details einzugehen“, definiert (ebd.).

Ausgestattet mit diesen Kenntnissen sollen die SuS die Struktur der „zehn letzten Suren“ aufmerksam untersuchen, ihre Feststellungen und Beobachtungen den Klassenkameraden mitteilen. Als nächstes sollen sie kontrastierend eine beliebige Seite der Sure 2 mit diesen vergleichen und deren Unterschiede herausarbeiten. Somit werden die mekkanischen und medinensischen Suren mit ihren stilistischen Unterschieden selbst durch die SuS erarbeitet (ebd.).

Die Besonderheit des dritten Bandes spiegelt sich auch im deutschsprachigen Teil „Islam-Lexikon“, das am Ende jeder UE als eine Art Zusammenfassung der Themen verstanden werden kann, wider. Damit wird auch die deutsche Sprachfähigkeit zu den behandelten Inhalten sichergestellt.

Diesbezüglich finden sich beispielsweise in einer UE die Einträge: Koran, Offenbarung, Mushaf/Offenbarungstext sowie Rechtleitung (CG 3, 28). Ergänzend zum bisher Erlernten heißt es der Reihe nach unter diesen Einträgen auszugsweise: „Man versteht die Verse besser, wenn man [...] ihren Offenbarungsgrund kennt. Um die Verse zu verstehen und zu erklären, muss man auch die vorislamischen arabischen Bräuche und religiösen Praktiken kennen“ (Koran). Oder: „Offenbarung

ist eine Kommunikation zwischen dem Propheten und Allah, die vor fremden Eingriffen geschützt ist“ (Offenbarung). Oder: „Thora‘ (tewrat) heißt die Offenbarungsschrift bei den Juden, bei Christen ‚Evangelium‘ (indschil) und bei uns den Muslimen ‚Koran‘“ (Mushaf/Offenbarungstext). Weiter heißt es dort: „Bei den Juden und Christen stimmt der heutige Text ihrer heiligen Bücher nicht mit den ursprünglichen Offenbarungen überein. Allein der Koran ist in seiner ursprünglichen Form bewahrt.“ Oder „Huda bedeutet ‚Rechtleitung Gottes‘. [...] Der Koran ist der Leitfaden dieser Rechtleitung, an dem man sich festhalten sollte“ (Rechtleitung) (CG 3, 28).

Auf der Zeittafel zu den verschiedenen Stationen zum Leben des Propheten Muhammad (571-632) in der 5. UE sind zwei markante Verweise auf den Koran zu finden. Hier ist lediglich die erste Begegnung mit dem Erzengel Gabriel in der Höhle und die Herabsendung der „ersten fünf Verse von Sure al-‘Alaq“ im Jahr 610 vorhanden. Der Text wird wohl nicht präsentiert, da in CG 2 dies bereits zitiert wurde. Zweitens ist die zweimalige Präsentation (‘*arḍ*, türk. *arz*), also „gegenseitige Rezitation des Korans“ vor dem Ableben des Propheten vor dem Erzengel im Jahre 631 vorzufinden (CG 3, 32–33). Darüber hinaus wird in der 6. UE im Lexikon zu den „Feste[n]“ neben den zwei großen Festen bezüglich des Korans erklärt: „Zusätzlich gibt es Nächte, in denen wir wichtiger Ereignisse gedenken, wie die Himmelfahrt (miradsch) unseres Propheten Muhammed (s) oder die Herabsendung des Korans an den Propheten in der Laylatul-qadr“ (CG 3, 40).

Der Koran als Offenbarung beinhaltet jedoch auch Wissen, die über andere Wege nicht zu erlangen ist. So ist unter „Ilm/Wissen“ zu lesen: „[...] Wissen über Gott und die Gottesdienste erlangt man aber nur über die Offenbarung, die Allah durch den Engel Gabriel an die Propheten vermittelt hat“ (CG 3, 40). Fiktiv werden die SuS gebeten, sich vorzustellen, dass Allah gar keine Bücher offenbart hätte und daher gefragt, wie man wissen könne, „was Allah will“ oder wie „wir das Wohlwollen Allahs erlangen könnten?“

Als nächste Stufe sollen sie sich vorstellen, dass Allah nach der Erschaffung von den Geschöpfen keine Propheten aus ihrer Mitte gesandt hätte. Demnach sollen sie sich andererseits denken, was wäre, wenn Allah nur ein Buch offenbart hätte und wie sie daher die zur Verrichtung des Gebetes und zur Pflichtabgabe (2:43) oder allgemein zum Gottesdienst auffordernden Verse (3:51) verstehen sollten. Im Rahmen eines Brainstormings sollen sie sich Gedanken machen und eruieren, welche Probleme dabei entstehen könnten. Diese Auseinandersetzung soll den Kindern die Rolle der Propheten als Vorbilder und Lehrende der herabgesandten

Offenbarungen, die sich neben lebensweltlichen und problemorientierten Lesestücken auch im Lexikoneintrag „Gebote und Verbote“ niederschlägt, verdeutlichen:

„Propheten werden von Allah ausgesucht, und sind [die] vorbildlichsten Menschen mit besonderen Merkmalen und besonderer Lebensgeschichte.“ Oder „Der Koran enthält unter anderem Gottes Willen. Den Willen Gottes erkennen wir in Ge- und Verboten, in Geschichten früherer Völker und Propheten und in Ermahnungen zum Guten. Aus den koranischen Versen werden rechtliche Gesetze abgeleitet. Außer dem Koran sind die Sunna, die übereinstimmende Meinung der Gelehrten und frühere ähnliche Urteile (Analogieschluss) die vier wichtigsten Elemente der Rechtsfindung. Natürlich verstehen die Menschen bestimmte Ereignisse und die heiligen Texte unterschiedlich. Wenn man das finden will, was für alle Menschen wichtig ist, muss man sich sehr viel mit den heiligen Texten beschäftigt haben“ (CG 3, 52).

Die nächste 10. UE zum Koran heißt „Wir lernen vom Koran“ (CG 3, 60-65). Die SuS werden angeregt, über ein aus einem Obst- und Gemüseladen geliefertes Bild in Verbindung von zwei Versen (14:34; 2:22) durch Brainstorming gemeinsam nachzudenken. Dabei sollen sie herauszufinden, ob es eine Verbindung dazu gibt und wenn ja, welche Verbindung zwischen ihnen herzustellen ist. Die abgebildeten vielfältigen Früchte etc. seien ein kleiner Teil der Gaben Gottes. Daher sollen sich die SuS in Gruppenarbeit Gedanken über andere Gaben machen und sind schließlich mit der Frage konfrontiert, welche Verantwortung sich daraus „für uns“ gegenüber Allah ableite. Somit soll einerseits die Mannigfaltigkeit der Gaben Gottes, wie auch die Dankbarkeit für diese als Verantwortung deutlich gemacht und herausgearbeitet werden (CG 3, 60). Des Weiteren sollen die SuS die Verse unter Berücksichtigung der zum Deismus gelieferten Informationen bewerten und herausarbeiten, was und welche Eigenschaften und Namen Allahs die Anhänger des Deismus nicht berücksichtigen. Zudem sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und Muslimen mit einer Mindmap erarbeitet werden (CG 3, 61).

Die Bezeichnung des Korans als „Barmherzigkeit Allahs“ offenbart zu sein, spiegelt sich auch in einer weiteren Seitenüberschrift wider, jedoch ergänzt mit dem Zusatz, dass man sich in diesem Teil der UE mit den „Hauptthemen“ des Korans auseinandersetzen wird (CG 3, 62). So werden der „Glaube an Allah“, der „Mensch als ein verantwortungsvolles Wesen“ und der „Glaube an das Jenseits“ als Hauptthemen des Korans identifiziert, die jemandem „wiederkehrend“ im Koran „stets“ begegnen würden, egal wo man im Koran mit dem Lesen anfangen würde.

Diese „ineinander verwobene Behandlungsweise“ als ein Spezifikum des Korans wird damit erklärt, dass auch weltliche Themen als „Gottesdienst“ gewertet würden und daher die Themen ineinander übergreifen könnten. Diese seien auch die unterscheidenden Merkmale des Islams von anderen Religionen. Der Glaube an den

Propheten und an das Buch, d.h. an den Koran gehörten daher also zu den unterscheidenden Merkmalen der Muslime gegenüber den anderen Religionsangehörigen. Die Muslime glaubten also auch an die ursprüngliche und unveränderte Offenbarung der Bücher, die den früheren Propheten offenbart wurden, ebenso wie sie an den Koran selbst glauben und den Propheten Muhammad selbst auch anerkennen. Nach dieser thematischen Vorbereitung sind die SuS eingeladen, einerseits die Hauptthemen mit eigenen Worten zu rekapitulieren und andererseits in Gruppenarbeit drei Verse aus dem Koranindex zu den Hauptthemen zu finden (CG 2, 62).

„Aus den Prophetengeschichten im Koran zu ziehende Lehren“ ist ein weiterer Teil der UE, wonach nicht die wundersamen Inhalte der jeweiligen Prophetengeschichten, sondern vielmehr deren unterstützende und „Mut machen[de]“ Funktion „bei seiner Aufgabe“ für den Propheten Muhammad die eigentliche Botschaft sei (CG 3, 64). Außerdem sollen Gläubige Lehren aus den Geschichten ziehen, damit sie nicht dieselben Fehler machen wie die früheren Gemeinschaften der jeweiligen Propheten (CG 3, 63).

Die doppelte Funktion der Narration von Prophetengeschichten sollen sich die SuS mit eigenen Worten nochmals vergegenwärtigen. Deshalb werden sie mit Coverbildern einer Kinderbuchreihe (Öze 2019)<sup>129</sup> zu den Prophetengeschichten, die zehn von den Propheten widerspiegeln, begrüßt. Anhand des Koranindexes sollen die weiteren Prophetengeschichten in Form einer Liste vervollständigt werden. Zudem sollen die SuS überlegen, welche dieser Geschichten „lang und detailliert“ erzählt werden. Anscheinend mit einer völlig davon unabhängigen Frage sollen sich die SuS beschäftigen: „Warum lesen wir Produktempfehlungen und -bewertungen im Internet?“ Ausgehend davon sollen jedoch Ähnlichkeiten gefunden und Brainstorming in der Klasse gemacht werden, was dieses mit Prophetengeschichten im Koran zu tun hätte (CG 3, 63).

Im Rahmen der 11. UE zur *sīra* (CG 3, 62-71) werden die Eigenschaften des Propheten aus dem Blickwinkel des Korans thematisiert und die „menschliche Eigenschaft“ des Propheten in den Vordergrund gestellt. Der einzige Unterschied zu den übrigen Menschen bestehe dabei darin, dass „ihm offenbart werde“ (18:110). Unter Berücksichtigung des Offenbarungskontextes wird die Kritik der polytheistischen

---

<sup>129</sup> Ob diese Kinderbuchreihe für diese AS angemessen ist, wäre gesondert zu prüfen.

Mekkaner aufgegriffen und die SuS sollen daher reflektieren, warum sie diese Kritik geäußert haben könnten und somit der Perspektivwechsel gefördert. Dieses soll dann unter der Anleitung der Lehrkraft durch die Beschäftigung mit dem Korankommentar des genannten Koranverses aufgelöst und verstanden werden (CG 3, 67).

Zudem sollen Überlegungen angestellt werden, warum der Koran die „Menschlichkeit“ des Propheten hervorgehoben haben könnte (CG 3, 67). Die SuS sollen diese wiederum durch Beschäftigung mit den auf der vorherigen Seite (CG 3, 66) angegebenen Versen aufschlüsseln. Trotz der vorbildhaften und besonders hervorgehobenen hohen Stellung seines Charakters (68:4), werden verschiedene Eigenschaften des Propheten anhand vieler Verse verdeutlicht (CG 3, 68). Jedoch ist eine Aufgabe nicht genau nachzuvollziehen, was mit der Frage spezifisch intendiert ist. Als Klasse soll demnach diskutiert werden, welche Quelle noch vertrauenswürdiger sei. Dabei bestehen die angegebenen Zitate nur aus Versen. Ob die Verse selbst kritisch beleuchtet und diskutiert werden sollen oder aus welcher Perspektive die Vertrauenswürdigkeit diskutiert werden soll, müsste präzisiert werden. Wenn die gelieferten Texte aus mehreren Kategorien wie Verse, Hadithe, Überlieferungen von Gefährten des Propheten oder weiteren Geschichtsquellen etc. bestehen würden, könnten die SuS diesbezüglich eine entsprechend kontroverse Diskussion führen. Ob eine anderweitige Kategorisierung innerhalb der Koranverse intendiert ist oder die Frage nicht genau die intendierte Absicht darstellt, kann aufgrund des Fehlens eines LHB wie für CG 1 nicht genau erschlossen werden.

Auf der nächsten Seite werden auch humorvolle Scherze und Späße zwischen dem Propheten und seinen Gefährten beispielhaft anhand von Hadithüberlieferungen dargeboten. Diese Scherze und Späße vom Propheten widerspiegelten dennoch jederzeit die Wahrheit (CG 3, 69) und kränkten, beleidigten oder gefährdeten daher Niemanden. Das wird durch die folgende Aussage des Propheten deutlich gemacht: „Ich mache natürlich Späße, aber außer der Wahrheit sage ich nichts“ (CG 3, 70). Im zitierten Lexikon wird die Hadithquelle nicht genannt, jedoch ist diese im türkischsprachigen Teil als „Tirmizi“ ohne weitere Details wie *bāb* und Nr. zu finden (CG 3, 69). Aus Sicht des Korans ist resümierend im Islam-Lexikon im Eintrag „Siyer/Prophetenbiographie“ daher zu lesen:

„Die Lebensgeschichte des Propheten Muhammed (s) ist für das Verständnis vieler Verse und Hadise enorm wichtig. Da man durch diese Geschichten auch die Offenbarungsanlässe der jeweiligen Verse erkennen kann, haben Muslime von Anfang an die Biografie des Propheten festgehalten und sich daran orientiert“ (CG 3, 70).

Im 13. UE mit dem Titel: „Ich befolge die Fußstapfen der Propheten, die in den heiligen Büchern verkündet werden“, wird die Auseinandersetzung mit der Thora und dem Evangelium aus der islamischen und koranischen Perspektive gefordert. Die koranische Eigenschaft als *muhaymin* verdeutliche daher die schützende Funktion von Inhalten und Informationen der früheren Bücher seitens des Korans. Dieser Begriff stelle seine Eigenschaft als „Zeugnis für die früheren Offenbarungen“, als „sie beschützendes, beaufsichtigendes, überwachendes und kontrollierendes“ Buch in 5:13, 48; 15:9; 2:79 dar (CG 3, 78). Die Tatsache, dass die früheren Bücher nicht so wie der Koran unter dem Schutz Allahs (15:9) standen, machte sie daher anfällig für *tahrif*, d.h. Veränderungen (CG 3, 78-79). Mit dem Verweis auf den zweiten Band (CG 2, 120-121) sollen die SuS die Unterschiede zur Bewahrung des Korans, der Thora und des Evangeliums mithilfe der dort zum Koran enthaltenen Zeittafel vergleichen und herausarbeiten (CG 3, 79).

Trotz der vom Koran geäußerten Kritik an der jüdischen und christlichen Gemeinschaft, die Thora und das Evangelium nicht wie in der ursprünglich geoffenbarten Form aufzubewahren, also Veränderungen darin herbeigeführt zu haben, werden die gemeinsamen Aufrufe der Propheten durch die Beschäftigung mit den Versen gefördert: 4:163–165; 21:25; 6:84–86; 16:36 sowie 2:285 (CG 3, 80). Zur Verdeutlichung der Unterschiede werden einerseits ein Text aus der Thora und andererseits vom Koran zum Propheten Abraham beispielhaft verglichen. In den Texten aus Genesis 22, 1–18 und dem Koran, 37:100–111 sollen die SuS anhand der Opfergeschichte die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Die im Text befindlichen Gegenstände sollen sodann auf einer bildlichen Darstellung jener Geschichte von einer Kirchenwand identifiziert, d.h. wiedergefunden werden. Aus dem deutschsprachigen Kontext wird zudem die Begrifflichkeit „Abrahamitische Religionen“ aufgegriffen, um hierzu die SuS gruppenweise nachforschen zu lassen und ihre Ergebnisse vor der Klasse zu präsentieren (CG 3, 81). Auf der folgenden Seite ist im zusammenfassenden Lexikoneintrag zu „Abraham“ die Lösung vorhanden, nämlich:

„Die drei göttlichen Offenbarungsreligionen werden „abrahamitische Religionen“ genannt, weil Ibrahim (a.s.) als ihr Urvater gilt. Ibrahim ist gleichzeitig der genealogische Stammvater der Araber und Juden. Die Araber stammen von seinem Sohn Ismail und die Juden von Ishak“ (CG 3, 82).

Im Islam-Lexikon ist zum Evangelium als Offenbarung an Jesus zu lesen:

„[...] Im islamischen Verständnis bilden die Offenbarungen an Jesus (Isa), den Sohn Marias, den Indschil. Verse des Indschil wurden mündlich von Jesus verkündet. Nach Jesus wurden seine Worte und Handlungen in vier Evangelien zwischen den Jahren 40–90 n. Chr. von Matthäus, Markus, Lukas und Johannes zusammengestellt. Im heutigen Neuen Testament sind neben diesen Evangelien auch weitere Briefe von verschiedenen Personen vorhanden, die aber genauso als Offenbarung betrachtet werden wie die Worte Jesus, was der Koran sehr entschieden kritisiert (Koran 2/Bakara, 79)“ (CG 3, 82).

Bezüglich der Offenbarung und Person Jesu ist im entsprechenden Eintrag des Lexikons Folgendes erklärt:

„Jesus mit dem koranischen Namen Isa, Sohn von Maria, wird im Islam als Prophet hoch geehrt. Im Koran wird die Geschichte seiner wundervollen Geburt sehr ausführlich dargestellt und die Praxis der Christen, in ihm den Sohn Gottes und seine Mutter als Mutter Gottes zu sehen, scharf kritisiert. Auch in den drei synoptischen Evangelien findet man keine Stelle, die solch eine Behauptung aus Jesu Mund bestätigen würde“ (CG 3, 82).

Der Eintrag „Thora“ auf derselben Seite lässt den Lesenden hoffen, einen ähnlichen Text vorzufinden, jedoch wird im Inhalt eine Zusammenfassung zur Auswanderung präsentiert. Anscheinend ist dieses vor der Drucklegung übersehen und nicht bemerkt worden.<sup>130</sup>

Die 16. UE nimmt sich unter der Überschrift „[d]er Koran erteilt uns Ratschläge – Gerechtigkeit und Freiheit“ kontroverser Themen an. Ausgehend von den eingangs gegebenen Versen 2:256; 18:29; 5:48 soll in der Klasse diskutiert werden: „[k]ann jemand, der Nichtmuslim ist, unter Zwang zu einem Muslim gemacht werden?“ Die Fragestellung lässt eigentlich schon eine Verneinung aus islamischer Perspektive erahnen, überlässt dieses jedoch ergebnisoffen der Arbeit und Diskussion von den SuS.

Die nächste Stufe beherbergt die Aufforderung zur Diskussion, ob „[d]ie Gottesdienste“, die jene theoretisch<sup>131</sup> zum Muslimsein erzwungene Person „vollziehen“ würde, überhaupt „einen Wert haben kann?“ Implizit werden die SuS an den Begriff der heuchlerischen Person, *munāfiq* herangeführt und als letzte Aufgabe zur Auseinandersetzung mit dem Bild einer Person, die eine aufgesetzte Maske abnimmt, gebeten. Dieses soll anhand des Begriffs „Münafik“ erläutert und die Gründe dafür

---

<sup>130</sup> Bei der letzten Überprüfung der Onlineversion am 25.06.2025 war dieses ebenso, obwohl die Onlineversion vor einer Neuauflage der Printversion hätte korrigiert werden können.

<sup>131</sup> Auch wenn dieses vom Verfasser als theoretisch gekennzeichnet wird, gab es Medienberichte zu Praktiken von der IS, die nicht nur Nichtmuslime zum Glauben, sondern auch Muslime angeblich zu bestimmten Gottesdiensten gezwungen hätten.

erarbeitet werden, was zur Heuchelei führen könnte. Darüber hinaus sollen Maßnahmen überlegt werden, die zur Verhinderung von Heuchelei führen könnten (CG 3, 96). Der Lexikoneintrag „Zwang im Glauben“ bringt dieses auf den Punkt:

„Muslim ist derjenige, der die Glaubensbezeugung verinnerlicht und sie dann ausspricht. Unter Zwang und wegen eventuell zu erwartender Vorteile wechseln die Menschen scheinbar ihren Glauben. In ihren Herzen aber bleiben sie ihrem ursprünglichen Glauben treu. Diese folgenschwere Situation will der Koran verhindern und verkündet unverkennbar, dass es keinen Zwang im Glauben gibt (Koran 2/Baqara, 256) [...]“ (CG 3, 100).

„Was ist das Grundgesetz“ lautet die Frage und somit ein weiterer einleitender Titel der 16. UE, die zusätzlich mit einem Bild eines von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Grundgesetzes und einer deutschen Flagge verdeutlicht wird. Die Auseinandersetzung mit dem gelieferten Inhalt soll im Plenum der Klasse mit entsprechenden zustimmenden oder widersprechenden Gedanken ausdiskutiert werden. Zugespitzt wird die Situation, indem die SuS mit der Frage aus dem deutschen Kontext, die „an vielen Orten an Muslime gerichtet“ würde, konfrontiert werden: „Hat das deutsche Grundgesetz oder der Koran Vorrang?“<sup>132</sup> Die SuS sollen sich Gedanken machen, wie diese Frage beantwortet werden kann. Darüber hinaus sollen sie überlegen, ob das Grundgesetz und der Koran Bücher, die miteinander vergleichbar sind, seien und werden somit beauftragt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (CG 3, 97). Das Islam-Lexikon enthält diesbezüglich folgenden Eintrag zu „Koran vs. Grundgesetz?“:

„Der Koran enthält zu 80 % Geschichten der früheren Völker, Prophetengeschichten, Ermahnungen zum Guten und Aufforderung zur Einhaltung gerechtigkeitsfördernder Taten. Es gibt aber auch Regelungen, die eine harmonische Gesellschaft herstellen sollen. Obwohl Gesetze einen Bruchteil des Korans ausmachen, werden in der Öffentlichkeit der Koran und das Grundgesetz verglichen. Die gottesdienstlichen Handlungen und Prinzipien des Korans sind unveränderlich, die aber haben keine Relevanz bei einem solchen Vergleich. Denn Koran stellt einen Bezug zwischen dem Menschen und dem transzendental Göttlichen her und ruft zum Heil auf (Koran 10/Yunus, 25), während das Grundgesetz die Geschicke der Menschen auf der Grundlage ihrer Rechte zu regeln versucht“ (CG 3, 100).

Der Gerechtigkeitsgedanke und deren Fundamente werden unter „[d]ie Gesellschaft aufrechterhaltende Prinzipien“ thematisiert. Koranische Prinzipien sollen

---

<sup>132</sup> Interessant ist, dass gerade am 75. Jahrestag des Grundgesetzes, das im Rahmen eines Staatsaktes in Berlin gefeiert wurde, Derviş Hizarcı gerade dieses thematisiert und weder auf das eine noch auf das andere verzichten würde, wie er auch nicht zwischen Bienenstich und der türkischen Baklava entscheiden wolle und pointiert sagt: „[...] sowohl, als auch, anstatt entweder, oder [...]“ (vgl. „Das Grundgesetz oder der Koran?“ Rede von Derviş Hizarcı zum Staatsakt: 75 Jahre Grundgesetz 2024). Ebenso interessant ist, dass eine unter Verantwortung von Mouhanad Khorchide durchgeführte Studie der Universität Münster ähnliche Fragen im Rahmen einer Befragung von SuS, Studierenden der Islamisch-Theologischen Studienfächer (Lehramt inbegriffen) sowie Lehrkräften beinhaltete. Aufgrund methodischer Mängel und Suggestivfragen wurde sie jedoch im Frühjahr 2024 in der Öffentlichkeit heftig kritisiert.

anhand von zwei Bildern von Gerechtigkeitssymbolen, d.h. einer Statue der „Gerechtigkeitsgöttin Justitia“ nach der römischen Mythologie und des Staatswappens des osmanischen Reiches mit einer klassischen Handwaage mit zwei Waagschalen nachgeforscht und deren Ähnlichkeiten bewertet werden. Aus den angegebenen Versen 4:58; 16:90 und 4:135 sollen Prinzipien hergeleitet und in einer Liste in zwei Kategorien zu Individuen und Gesellschaften festgehalten werden. Außerdem werden sie um konkrete Beispiele für potenziell aufzutretende Probleme gebeten, wenn die Prinzipien zur Gerechtigkeit nicht angewendet werden (CG 3, 98). „‘Umar (581-644)“ als zweiter Kalif wird zudem in einem Lesestück „als Gipfel der Gerechtigkeit im Islam“ dargestellt und dieses wird als Anlass genommen, nach seiner Person forschen zu lassen, die Geschichte dramaturgisch aufzuführen und die Beziehung zum Koranvers 2:277 herauszufinden (CG, 3, 98-99).

In der 17. UE zur *sīra* wird dargestellt, dass der Koran „keine Festlegung“ für die Verwaltungsform der staatlichen Angelegenheiten für die Muslime mache und „vorsehe“. Dieses wird im Rahmen der Schilderung von der Situation nach dem Tod des Propheten thematisiert und daher gezeigt, dass die Muslime damals selbst eine Nachfolgeregelung für seine staatliche Rolle zu finden hätten<sup>133</sup> (CG 3, 104). Bezüglich der Koransammlung wird der erste Kalif Abu Bakr (573-634) mit seiner Eigenschaft, die Koransammlung veranlasst zu haben, und der dritte Kalif ‘Uthmān (574-656), der die Vervielfältigungen des Korans erstellen ließ, kurz erwähnt. Drei der ersten vier Kalifen außer Abu Bakr werden auch mit ihrer Eigenschaft als Offenbarungsschreiber erwähnt: ‘Umar, ‘Uthmān und Alī (599-661) (CG 3, 105).

Innerhalb der 18. UE zu „Religion, Kultur und Wissenschaft“ lautet das Thema „Die Interpretationsvielfalt in der islamischen Ideengeschichte“. Der Koranvers 5:6 mit dem Inhalt der obligatorisch zu waschenden oder lediglich mit der feuchten Hand zu benetzende Körperteile wird als Anlass genommen, um vorerst die unterschiedlichen Ansichten der Gelehrten von den berühmten vier sunnitischen Rechtsschulen wiederzugeben. Trotz der unterschiedlichen Interpretation und der Benetzungspraktiken des Kopfes vom selben Vers hätten sie jeweils nicht behauptet, dass die Anwendungsweise der anderen ungültig sei. Dieses habe sie auch nicht daran gehindert, in Gemeinschaft miteinander zu beten (CG 3, 108). Zur Klarwerdung der Gültigkeit diverser Meinungsvielfalt und Praxis unter Muslimen werden

---

<sup>133</sup> Anstatt, dass wie hier nur sunnitische Ansichten Berücksichtigung finden, könnte an dieser Stelle die diesbezügliche Position im Schiitentum thematisiert werden, wenn der intendierten Heterogenität mehr Rechnung getragen werden sollte.

als Nächstes innerislamische Unterschiede beim Ritualgebet thematisiert und somit eine weitere Dimension für das Verständnis für diverse Unterschiede in der Religionspraxis geschärft sowie die SuS zum Nachforschen der Gründe hierzu angeregt. Die Überschrift lautet daher übersetzt: „Ist die Essenz dieselbe, (sind) die Wege unterschiedlich?“ (türk.: „Öz aynı, yollar farklı (mı)?“) (CG 3, 109).

Auf der nächsten Seite finden die SuS über ihre eigenen Ergebnisse hinaus den Grund und die Lösung dafür. Unter der Überschrift „[d]ie Gelehrten und die Rechtsschulen“ ist es als Antwort zur Frage „[w]ie sind die Interpretationsunterschiede im Religionsverständnis entstanden?“ formuliert (CG 3, 110). Zudem werden weitere Details zu den Rechtsschulen, ihren Gründern, Verbreitungsorten sowie mit Kategorisierung nach Orthopraxie oder Glaubensschule tabellarisch dargestellt. „Aus dem Text des Korans lesen die einen eine Pflicht, die anderen aber nur eine starke Empfehlung heraus“, ist dem Lexikon unter „Rechtsschulen“ zu entnehmen (CG 3, 112), wobei unter „Glaubensschulen“ ähnlich geurteilt wird, dass diese „basierend auf Koran und Sunna [festlegen], wie die Glaubenselemente im Detail zu definieren sind“ (CG 3, 112).

Eine weitere Interpretation folgt über den mystischen Weg unter dem Titel: „Ethische Schule: Weisheit und Mystik“ (türk.: „*Ahlak Mezhebi: İrfan ve Tasavvuf*“). Der mystische Weg – so ist nachzulesen – war nützlich, solange sie sich auf authentische Quellen stütze. Jedoch werden auch Wege erwähnt, die ihre Angehörigen auf falsche Wege geleitet hätten. Der beste Weg, um dieses herauszufinden, sei es zu prüfen, ob die Gedanken und Haltungen den authentischen Quellen, d.h. dem Koran und der Sunna entsprächen (CG 3, 111). Daher heißt es im Lexikon-eintrag unter „Ethikschulen“: „Die Gefahr bei diesen Schulen besteht darin, dass ein unqualifizierter Scheich diese führt und seine Anhänger in eine Richtung lenkt, die nicht mehr mit den islamischen Quellen übereinstimmt“ (CG 3, 112).

Der ständige Kampf von Gut und Böse wird in einem kurzen Lesestück präsentiert, wonach SuS eruieren sollen, was für eine Verbindung zwischen den Koranversen 91:7–10<sup>134</sup> und dem Text bestehen könnte.

Zu den besonderen Ritualen und Traditionen im Ramadan wird auch hinsichtlich des Korans im Lexikoneintrag „Muqabele“ formuliert:

---

<sup>134</sup> Die Versübersetzung beinhaltet die Versnummern 91/7–10, wobei im Textinhalt mal 8–10, im Aufgabenteil 9–11 oder im deutschsprachigen Lexikoneintrag wiederum 8–10 genannt wird. Diese Unterschiede sind wohl vor Drucklegung nicht aufgefallen.

„Es wird empfohlen, jeden Tag ein *Zwanzigste*<sup>135</sup> des Korans in der Moschee gemeinsam zu lesen (Muqabele). Dieser Gottesdienst stärkt das Gefühl der Gemeinschaft und durch ihn werden auch Kinder in die muslimische Gesellschaft eingeführt“ (CG 3, 124, Hervorhebung d. Verf.).

Sich ändernde Bedingungen und Zeiten werden im Kontext der 21. UE unter dem Titel „[i]ch suche Antworten auf meine schwierigen Fragen - Veränderung in der Gesellschaft“ behandelt. Unter den diversen Teilen der UE werden Überlegungen im Rahmen der Überschrift „[s]ich verändernde Gesellschaften, sich nicht verändernde Werte“ dargestellt. Hierin wird verdeutlicht, dass religiöse Urteile durch Gewinnung von neuen Erkenntnissen anders eingestuft werden könnten. Diesbezüglich wird Tabak als Beispiel angeführt, was als *makrūh* eingestuft wäre, aufgrund aktueller Forschungsergebnisse zu „Schäden von Zigaretten etc.“ jedoch als *ḥarām*, d.h. verboten, gewertet würde. „In den Gottesdiensten als Urbestandteil der Religion“ (türk.: „*dinin aslından olan ibadetlerde*“) seien jedoch „keine Veränderungen“ vorhanden, obwohl „in den Gewohnheiten manche Änderungen“ (türk.: „*alışkanlıklarda bir takım değişiklikler*“) eintreten könnten. Zur Vergegenwärtigung solcher Unterschiede werden die SuS eingeladen, sich gedanklich zurück in die Jahre des 15. Jh. zu versetzen um sich die in der Stadt genutzten Werkzeuge und Geräte, Traditionen und Gewohnheiten sowie Religion und Überzeugungen vorzustellen und somit Punkte, die sich nicht ändern, zu erklären (CG 3, 127).

Zur Erläuterung der aktuell gestellten Fragen bezüglich ihrer Beantwortung wird die Methode der Expertenkommission des Hochrats für Religionsangelegenheiten bei DIB ausgeführt, dass die religiösen Fragen und Probleme der Gesellschaft somit „auf den Koran und die Sunna stützend einer Lösung zugeführt“ würden. Dabei würden „hinsichtlich Fragestellungen, zu denen in diesen beiden elementaren Quellen keine expliziten Urteile vorhanden“ seien, die Methode zur Geltung kommen, wonach „im Lichte der allgemeinen Prinzipien Urteile“, die aus „Verinnerlichung des ganzen Islam“ abgeleitet würden, in Gemeinschaft gefällt werden. Damit soll eigentlich auch eine Alternative zur persönlich erteilten Fatwa von individuellen Gelehrten dargestellt werden (CG 3, 128).

Dieses widerspiegelt sich unter „Religion und Fortschritt“ im Lexikon wie folgt:

„Göttliche Religionen sind sehr alt, der Islam z. B. entstand im 7. Jh., seine Antworten und Lösungen entspringen einer Zeit, die schon lange zurückliegt. Trotzdem sind die Grundsätze des Islam zeitlos und bleiben unverändert. Dagegen gibt es in den vielen Ländern Unterschiede darin, wie der islamische Glaube gelebt und praktiziert

---

<sup>135</sup> Hier liegt ein materieller Fehler vor, da jeden Tag zwanzig Seiten, d.h. ein Dschuz (*ğuz*) gelesen wird, jedoch insgesamt dreißig Dschuz vorhanden sind. Daher müsste es richtig „Dreißigstel“ sein.

wird. Je nach den Gegebenheiten der Zeit und des Ortes können die Erscheinungsformen der islamischen Religion voneinander abweichen“ (CG 3, 130).

Ein weitere UE, nämlich die 22., heißt wieder „Der Koran gibt uns Ratschläge“, jedoch variiert der Zusatz: „– Gewissen und Sünde“. Hier wird die „ganze Menschheit als Ansprechpartner des Korans“, der als Ermahnung herabgesandt wäre, identifiziert, obwohl manche Verse anscheinend nur die „Gläubigen“ und wiederum andere die „Menschen“ allgemein ansprechen. Ausgehend von dieser Einführung, die durch Koranarbeit der SuS gestärkt wird (CG 3, 132), sollen sie allgemeine „Maxime aus dem Koran und universelle Prinzipien“ von den gegebenen Versen herleiten (CG 3, 133). Zusammengefasst wird dieses im Lexikon wie folgt:

„Im Mittelpunkt der koranischen Prinzipien steht der Mensch. Der Koran sorgt dafür, dass der Mensch in seinen Interaktionen mit anderen Menschen zum allgemeinen Wohl beiträgt und sich dabei nach dem Wohlwollen Allahs verhält. Im Koran werden alle Menschen angesprochen, nicht nur die Gläubigen“ (CG 3, 136).

Nach Herleitung der genannten Prinzipien in Gruppenarbeit, sollen die Prinzipien im Lichte der eigenen Selbstbewertung notiert werden, ob die SuS diese Prinzipien selbst anwenden oder nicht. Zur Stärkung der Handlungskompetenz sind sie daher gemeinsam aufgefordert, Lösungen zu erarbeiten, womit sie „die angewendete Anzahl der Prinzipien erhöhen“ können (CG 3, 133).

„Gesetz oder Gewissen“ lautet die Seitenüberschrift (CG 3, 134) und stellt fest, dass „edler Charakter“ (türk.: „*güzel ahlak*“) bewusst die im Koran von Allah dargestellten Wünsche hierzu ausführen. Diese „guten Taten und schönen Handlungen“ sollten nicht „für andere Personen, sondern allein um Allahs Willen“ vollzogen werden. Dagegen seien verbotene Dinge nicht aufgrund der Angst, erwischt zu werden, oder wegen der Furcht vor Strafe zu vermeiden, sondern weil sie im Islam verboten wurden. Zudem könnten der Beschreibung des Propheten zufolge „gute und schöne Taten“ die Menschen vor „schlechten Situationen“ retten. Ein konkretes Beispiel aus einem auszugsweise zitierten Hadith von den drei Freunden in der Höhle ermöglicht den SuS die weitere Beschäftigung hiermit (ebd.).

Eine weitere kontroverse Thematik wird in der 24. UE „Religion, Kultur und Wissenschaft“ (CG 3, 146-151) mit dem Titel „Islam legt Wert auf Demokratie, Rechte und Freiheiten“ angesprochen. Hier sollen sich die SuS mit dem Vers 42:38 auseinandersetzen und überlegen, welche staatliche Verwaltungsart der Koran vorsehe. Sie sollen diskutieren, ob es Einschränkungen der Freiheiten in der lebensweltlichen Gesellschaft, d.h. in Deutschland, gibt und welche Gründe es dafür

geben könnte (CG 3, 146). Unter der „Herrschaftsform im Islam“ im Lexikonteil heißt es daher pointiert:

„In den islamischen Quellen, dem Koran und den Hadisen, gibt es keine klare Aussage darüber, welche Staatsform die beste islamische wäre. Es gibt aber viele Gebote dazu, wie der Staat Entscheidungen treffen soll, die alle Menschen betreffen. Es soll über die Menschen gerecht geurteilt werden (Nisa/4, 135), bei den Entscheidungen sollen vorher weitgehende Konsultationen und Beratungen stattfinden und die Geschicke des Staates sollen von Experten (Nisa/4, 58) in ihren Gebieten durchgeführt werden (Schura/42, 38). Bei der Wahl der ersten vier Kalifen wurde die Entscheidung nach unterschiedlichen Vorgehensweisen getroffen, was auch ein Beweis dafür ist, dass bei der Bestimmung des Staatspräsidenten die Muslime freie Hand haben und entsprechend der Situation sich für eine Form unter der Beachtung der oben erwähnten Voraussetzungen entscheiden können“ (CG 3, 150).

Dem folgen im türkischen Teil die aus dem Koran und der Sunna<sup>136</sup> abgeleiteten „fünf notwendigen“ Dinge (*ḍarurāt ḥamsa*, türk.: zarurat-ı hamse), wonach das „Leben“, die „Nachfahrschaft“, der „Verstand (Meinungsfreiheit)“, die „Religion (Glaubensfreiheit)“ und das „Eigentum“ geschützt seien. Bei allen von Muslimen „aufgebauten Institutionen“ seien diese fünf fundamentalen Grundrechte „vorzuweisen, umzusetzen und besonders zu schützen“. Sie sind Zweck und Ziel, d.h. die *maqāṣid* der Religion. Darüber hinaus seien diese „nicht nur gerichtet an Muslime“ zu verstehen, sondern „für alle Menschen“ ohne nach „gesellschaftlichem Status, religiöser oder ethnischer Herkunft“ zu unterscheiden. Unter dieser Einleitung mit Übersetzungen dargebotene Koranverse 5:32; 2:256; 2:219; 66:6; 109:6; 4:29; 4:58; 17:32 sollen die SuS als Entsprechung der fünf Grundrechte identifizieren (CG 3, 147). Zugespitzt sollen die SuS dieselben Grundrechte im Text der „Abschiedspredigt“ des Propheten markieren und sich Gedanken machen, wie die vorgesehenen fünf Grundrechte zu schützen seien und welche Institutionen sie dafür auflisten könnten. Bezogen auf den lebensweltlichen Kontext sollen sie die Institution im betreffenden Land und ihre Arbeitsweise, die sich mit diesen Punkten beschäftigen, darstellen. Weiter soll nachgeforscht werden, was im betreffenden Land gemacht wird, diese islamisch vorgesehenen Grundrechte zu schützen (CG 3, 148). Zur explizierenden Verdeutlichung dessen soll der ganze Lexikoneintrag zu diesen fünf Grundrechten zitiert werden:

„Aus dem Gesamtwerk des Korans und der Sunna wurden fünf besondere Bereiche festgestellt, deren Schutz von großer Bedeutung ist: Schutz des Lebens, Schutz der Familie, Schutz des Eigentums, Schutz der Religion, Schutz des Verstandes. Diese Bereiche tragen die Gesellschaft, und darüber hinaus liefern sie den Muslimen die nötigen Voraussetzungen, unter denen sie für das Jenseits und Diesseits Verdienste

---

<sup>136</sup> Hier wird auf die gegenseitige Ergänzung beider Quellen des Korans und der Sunna angespielt, jedoch nicht explizit wie im deutschsprachigen Lexikoneintrag betont, dass diese beiden als ein „Gesamtwerk“ zu betrachten sind, wie hier und im folgenden Zitat nachzulesen ist (CG 3, 150).

erwerben können. Das Leben ist heilig und unantastbar, weil es von Gott gegeben ist. Die Familie sorgt für den Fortbestand des menschlichen Geschlechts. Religionen bestimmen das Leben der Menschen, bereiten sie auf das Jenseits vor und geben Anweisungen für ein glückliches Leben hier im Diesseits. Die Religion, hier der Islam, soll so rein bleiben, wie am Tage der Offenbarung und nicht durch menschliche Hand verfälscht werden. Andersgläubige dürfen aber auch nicht zum Islam gezwungen werden. Rechtmäßig verdientes Eigentum eines Menschen gehört ihm und kann nicht beschlagnahmt oder ohne seine Erlaubnis ausgegeben werden. Verstand ist das höchste Gut des Menschen, mit dem er die Welt erkennt und versteht. Alles, was den Verstand außer Gefecht setzt, ist verboten, damit er geschützt werden kann“ (CG 3, 150).

Die 28. UE zu den Hauptquellen wird eingeleitet mit „[i]ch lerne die Prinzipien zum Verstehen des Korans“. Nachdem die drei in den „himmlischen Religionen“ gemeinsamen Grundeigenschaften des „Eingottglaubens“, „Prophetentums“ und „Jenseitsglaubens“ – bekannt aus den früheren UE – erinnert werden, wird der Offenbarungsprozess Revue passiert. Hierbei werden der Charakter der koranischen Offenbarung markiert mit den genannten drei am meisten thematisierten Inhalten, die in den mekkanischen Versen vorkommen, und bis zur Hidschra, der Auswanderung, peu à peu herabgesandt seien. Nach der Auswanderung hingegen, seien Verse, die die Gesellschaft betrafen, stufenweise offenbart worden. Als Beispiel wird der Prozess des Alkoholverbots in Medina nach 16 Jahren nach dem Beginn der Offenbarungen in Mekka angeführt.

Der allgemeine Zweck des Korans für die respektvolle und friedliche Koexistenz der Menschen wird dadurch verdeutlicht, dass manche Verse andere zuvor herabgesandten Regelungen vervollständigten. Daher seien alle Verse zum Thema zu berücksichtigen, wenn ein Urteil zu einem Thema gefällt werden sollte. Die Beschäftigung mit Koranübersetzungen zum „Selbststudium für ethische und spirituelle Lehren“ seien „zwar möglich“, „juristische und rechtliche“ Themen betreffend seien zur Herleitung von Schlussfolgerungen und Urteilen „jedoch Fachexpertise und noch intensivere Arbeit“ notwendig (CG 3, 170). Zur besseren Verständlichkeit wird den SuS aufgegeben, sich den als Beispiel genannten Prozess zum Alkoholverbot anhand der Verse 2:219; 4:43; 5:90–91 deutlich zu machen. Zudem werden die SuS gefragt, warum die Auferlegung des Freitagsgebets als obligatorische Pflicht (*farḍ*) erst nach 12 Jahren der Offenbarung, während der Hidschra nach Medina verwirklicht wäre. Außerdem sollen sie sich Gedanken über die Gründe machen (CG 3, 170).

Die eigenständige Beschäftigung mit einem Korankommentar, dem von einer Kommission von Hochschulgelehrten der Theologischen Fakultäten in Federführung von Hayrettin Karaman erarbeiteten *Kur'an Yolu*, wird gefördert, indem die

SuS die Interpretation und Erklärung der 1. Sure „Fatiha“ selbst lesen und dazu ermuntert werden, diese mit ihren eigenen Worten zusammenzufassen. Zuvor sollen sie sich unter „[d]ie Bemühung, den Koran zu verstehen: Tafsir“ die allgemein gebotenen Informationen zum Korankommentar vergegenwärtigen. Hier wird bereits zur Sprache gebracht, dass der Prophet zu sehr vielen Versen<sup>137</sup> Erklärungen gegeben hatte und somit als der erste Kommentator des Koran gilt. Viele Prophetengefährten beschäftigten sich damit, kannten viele Offenbarungsanlässe und wurden selbst Zeuge des Offenbarungsprozesses. Dementsprechend seien bereits frühzeitig Methoden hierzu entwickelt, diese systematisiert und viele Korankommentare in vielen Sprachen vorhanden. Daher werden einige klassischen Verfasser mit ihren Tafsīr-Werken genannt (CG 3, 171).

Dieses bildet die Grundlage dafür, dass im Folgenden die Seitenüberschriften folgende Fragen beinhalten: „Was sagt der Koran?“ (CG 3, 172) und als deutschsprachige Überschrift: „Spricht der Koran Deutsch?“, wobei der Inhalt in türkischer Sprache verfasst ist. Auf der Doppelseite wird einerseits die Bedeutung der Offenbarung in der Sprache ihrer Adressaten im damaligen Arabien verdeutlicht. Andererseits jedoch vermittelt, dass nicht nur Araber, sondern alle Menschen seinen Adressatenkreis bildete (vgl. auch CG 3, 170). Dieses liefere das natürliche Erfordernis zu Übersetzungen und bereits zur Zeit des Propheten sei eine Übersetzung mancher Verse ins Persische durch einen Prophetengefährten erfolgt. Die Bemühung zur Übersetzung sei weiter gediehen, jedoch verdeutliche dieses, dass die Koranübersetzungen nicht als der Koran selbst oder als Offenbarung gezählt werden könnten. Bereits im Jahr 850 sei der Koran ins Griechische und somit eine europäische Sprache übersetzt worden. Dem sei im Jahr 1143 die Lateinische gefolgt, wobei diese ersten Übersetzungen vorrangig zur Kritik des Islams erarbeitet wären, und zahlreiche Fehler beinhielten. Bereits aus dem 10. Jh. lägen auch türkische Koranübersetzungen vor. Zur Verdeutlichung werden eine interlineare Koranübersetzung aus China sowie eine weitere alte Koranübersetzung zur 108. Sure „Kevser“ bildlich dargestellt (CG 3, 172).

Die SuS werden hinsichtlich dieser Inhalte auch herausgefordert, indem sie selbst einige kurzen türkischsprachigen Redewendungen in die deutsche Sprache übersetzen sollen. Hierbei werden sie damit konfrontiert, den Inhalt erst verstehen zu müssen, um ihre Bedeutung in eine fremde Sprache zu übertragen, wobei die

---

<sup>137</sup> Beispielsweise ist Ömer Özsoy der Meinung, dass der Prophet entgegen der verbreiteten Auffassung nicht so viele Verse erklärt habe.

Schwierigkeit mit Redewendungen hinzukommt. Ihnen auffallende Punkte sollen dabei dienlich sein zur Verdeutlichung der Schwierigkeit von Übersetzungen. Die damit einhergehende Diskussion soll als Überleitung dazu verwendet werden, um eine Verbindung zu den Koranübersetzungen zu schlagen und diese zu besprechen. Die nächste Herausforderung besteht darin, dass sie sich Gedanken dazu machen sollen, warum es viele Koranübersetzungen, d.h. nicht nur eine einzige wie den Koran selbst gibt. Sie sollen dieses bewerten vor dem Hintergrund, dass diese vielen Übersetzungen jedoch nicht im Gebet verwendet werden (CG 3, 172). Hiermit soll verdeutlicht werden, dass eigentlich jede Übersetzung eine Transformation in eine andere Sprache darstelle, somit eine Interpretation beinhalte und daher nicht anstelle des Originals gesetzt werden kann. Zu dieser Erkenntnis zu gelangen, wird jedoch der Eigenarbeit der SuS und der gemeinsamen Überlegung in der Klasse überlassen.

Andererseits werden auf der zweiten Doppelseite Bilder von zwei Buchklappen und einer Koranseite von historischen deutschen Koranübersetzungen (Megerlin: 1772, Boysen: 1775) dargestellt. Während sich die ersten Übersetzungen auf lateinische Übersetzungen aus dem Arabischen stützten, wird die erste direkt aus dem Arabischen übertragene Übersetzung von David Friedrich Megerlin (1699–1778) aus dem Jahre 1772 erwähnt. Die Übersetzung von „Friedrich Rückert (1788–1866) wird als Vorreiter der Bemühung poetischer Übersetzung dargestellt, wobei die 1905 von Max Henning erstellte Übersetzung hinsichtlich der Grammatik dem Arabischen und dem Inhalt des Korans am nächsten sei. Die Zahl der Übersetzungen von Muslimen stieg hingegen „vermehrt nach den 1980er Jahren“ an. Es wird vermutlich auf die muslimische Präsenz in Deutschland angespielt, ohne dieses offen zu benennen. Es wird dann ein Desiderat festgestellt und formuliert, dass dagegen Tafsīrwerke in deutscher Sprache noch nicht in erwünschter Anzahl vorhanden seien (CG 3, 173).

Zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema werden die Aufgaben gestellt, nach deutschen Koranübersetzungen zu forschen und eine Liste zu erstellen. Dabei sollen von Muslimen erstellte markiert werden. Als nächste Aufgabe soll der Vergleich der 1. Sure „Fatiha“ sowie der letzten zehn Suren zwischen einer deutsch- und türkischsprachigen Koranübersetzung erfolgen. Den SuS dabei auffallende Merkmale sollen anschließend in der Klasse besprochen werden (CG 3, 173). Die Inhalte dieser UE sind im Islam-Lexikon als vier Artikeln auf der Seite unter „[d]er

lebendige Koran“, „Koran als die unerschöpfliche Quelle“, „Koranübersetzungen“ und „Koran auf Deutsch“ zusammengefasst vorzufinden (CG 3, 174).

„Ich lerne die Stellung und die Bedeutung von Propheten in der religiösen Lehre“ heißt die 29. UE, wo sowohl das Thema „die großen Propheten“, „Nabi“ und „Rasul“, als auch die allgemein als Bestandteil der Glaubensgrundlagen vermittelten Eigenschaften von den Propheten Gegenstand der UE sind (CG 3, 176). Zur Klarstellung der Unterschiede zwischen den letztgenannten heißt es im Lexikon:

„Demnach erhielt ein Rasul eine Botschaft von Allah, die er nicht nur den Gläubigen, sondern vor allem auch den Ungläubigen verkünden soll.“ „Nebi bedeutet der Prophet. Ein Nebi erhält ähnlich wie ein Rasul auch eine Botschaft von Allah. Alle Propheten sind ein Nebi, also ein Prophet Gottes. Dieser Begriff ist im Vergleich zu Rasul umfassender, denn jeder Nebi ist ein Rasul aber nicht jeder Rasul ist gleichzeitig ein Nebi“ (CG 3, 180).

Hier wird hinsichtlich ihrer Aufgaben, die Offenbarungen weiterzugeben und zu verkünden, unterstrichen: „Sie geben die von Allah erhaltenen Informationen lückenlos“, d.h. vollständig „an die Menschen weiter.“ Dieses spiegelt sich im deutschsprachigen Teil im Lexikon unter „Vorbildfunktion der Propheten“ wie folgt wider:

„Propheten haben sich nicht damit begnügt, die Religion zu vermitteln, sondern sie haben auch die religiösen Fundamente erläutert und ihren Völkern vorgelebt. Sie sind von ihren Missionen nie abgewichen und erlitten auf diesem Wege viel Leid und Schmerz, manche von ihnen wurden getötet. *Ohne jegliche Auslassung vermitteln die Propheten das von Allah erhaltene Wissen an die Menschen.* Dadurch erlernen die Menschen das für sie erforderliche Wissen und die richtigen Handlungen und erlangen somit den Zustand des Verantwortungsbewusstseins. Aus diesem Grund besitzen die Propheten eigene Besonderheiten und Eigenschaften. Diese sind: Ehrlichkeit (Sidk), Vertrauenswürdigkeit (Emanet), Sündenlosigkeit (Ismet), *Vermittlung der von Allah empfangenen Gebote und Verbote an die Menschen* (Tebliğ)“ (CG 3, 180, Hervorhebungen d. Verf.).

Zum Verständnis des Korans wird als Teil der 30. UE „[i]ch lerne die Beziehung zwischen Religion-Kultur-Wissenschaft“ innerhalb des gleichnamigen LF eine allgemeine Einführung geliefert. Darin wird zum Koran klargestellt, dass heutzutage Wissen und Wissenschaft als synonym verwendet würden, jedoch im Kontext des Korans jegliche Art von Wissen, ohne zu unterscheiden, auf Allah zurückgeführt werde. Demzufolge würden annähernd 800 hergeleitete Wörter aus dem Wortstamm (‘a, l, m) im Koran Verwendung finden und wiesen auf „wissen und verstehen“ und auf damit zusammenhängende Wörter hin (CG 3, 182). Zum Verstehen und Lernen des „Fundament[s] der islamischen Zivilisation: die Offenbarung“ sowie um die Gottesdienste durchführen zu können, sei wiederum die Beobachtung, ergo die Beschäftigung mit Wissenschaft notwendig.

Neben den islamischen Religionswissenschaften, die zum Verständnis des Korans im klassischen Sinne als erforderlich genannt werden wie die Wissenschaften „Rezitation, Tafsīr, arabische Sprachwissenschaft, Fiqh und Kalām“, sind zusätzlich „Wissenschaften wie Biologie, Medizin, Geographie, Chemie, Mathematik, Astronomie, Geschichte, Meteorologie und Physik“ aufgezählt. Die offene Artikulation der Letztgenannten Wissenschaften für das Koranverständnis ist zu würdigen.

Die Wissenschaft der Rezitation (*qirāʿa*) wird in diesem Band lediglich an dieser Stelle explizit erwähnt, obwohl sie beispielsweise bei der Thematisierung des Verses 5:6 inhaltlich und implizit vorkommt. Die SuS wurden dort dafür sensibilisiert, dass unterschiedliche Deutungen zur selben Stelle existieren können. In ihr Bewusstsein gelangte somit, dass mehrere Lesearten nebeneinander auch gültig sein konnten und heute noch können. Zudem wurden somit auch damit einhergehende Bedeutungs- und Praxisunterschiede verdeutlicht.<sup>138</sup>

Ergänzend werden der Koran, die Offenbarungsschreiber und der Prophet als Förderer der wissenschaftlichen und erzieherischen Bemühungen sowie als inspirierend zur Entstehung von diesbezüglichen Institutionen dargestellt. Daher lautet die Aufgabe für die SuS, Koranverse und Hadithe hierzu zu finden und Wissenschaftsdisziplinen, auf die darin verwiesen wird, zu ermitteln. Gekrönt wird diese Forschung dadurch, dass sie konkret zehn führende Persönlichkeiten mit ihren Erfindungen darstellen sollen (CG 3, 183, 186).

Als 34. und letzte UE dieses letzten Bandes innerhalb des LF „Hauptquellen“ sollen sich die SuS mit „Lesen, Verstehen und Interpretation von Hadithen“ beschäftigen. Hier wird der Prophet als Empfänger und Weitergebender der Offenbarung an die Gefährten und indirekt an die Menschen dargestellt. Verse, die sie nicht verstanden, „erklärte“ der Prophet und gewährleistete somit, dass sie diese verstehen konnten, „denn unser Prophet war derjenige, der den edlen Koran am besten verstand und erklärte.“ Es blieb jedoch nicht nur dabei, sondern er „praktizierte“ den Koran und somit wird „seiner Sunna“ die Eigenschaft der „Erklärung und Anwendung“ des Korans zugeschrieben. Deshalb werden weitere Details von Hadithen und der Sunna in den folgenden Teilen der Einheit geliefert (CG 3, 206–211).

---

<sup>138</sup> Bedeutend wäre auch die Unterstreichung der unterschiedlichen Lesearten auch bezüglich der Rezitationsunterschiede. Wenn SuS beispielsweise marokkanisch geprägte arabischsprachige Gemeinden aufsuchen und bei der Rezitation der 1. Sure al-Fatiha die Leseweise „malik“ anstatt „mälik“ im vierten Vers vernehmen, sollten sie diese entsprechend einordnen können. Siehe für Details zu Lesearten und Rezitation des Korans bei (Kermani 1996) *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*.

Die letzte und 36. UE „Religion-Kultur-Wissenschaft“ trägt die Überschrift: „Islam, Krieg und Frieden“. Krieg als eine die Menschheit begleitende Realität und Thematik wird eröffnet mit einem berühmten Vers (49:13), worin auf die gemeinsame Herkunft der Menschen hingewiesen wird. Darauf folgt ein Zitat, wonach für den Weltfrieden der Dialog und Frieden zwischen den Religionen zu gewährleisten ist. Es werden dann die Ziele von geführten Kriegen ausgehend von unterschiedlichen Definitionen des Krieges diskutiert. Die SuS sollen Überlegungen anstellen, welche Methoden eingesetzt werden können, um vorhandene Probleme zu lösen.

Gefolgt von dieser allgemeinen Einführung wird eine Seite mit dem Titel „[d]er Krieg und die Muslime“ präsentiert. Nach einem kurzen Rückblick auf die Weltgeschichte sowie die kriegerischen Auseinandersetzungen des Propheten mit den Mekkanern in der Entstehungsgeschichte des Islams werden die koranischen Ziele mit den Zielen der als Blauhelmsoldaten bekannten Friedenstruppen der Vereinten Nationen (UN) verglichen. Darüber hinaus wird folgender Punkt unterstrichen: „es ist falsch, die Koranverse von ihrem Kontext losgelöst zu behaupten, dass der Islam eine kriegerische Haltung habe“, denn der „Islam priorisiert keineswegs den Krieg“ (CG 3, 219).

Zudem sollen sich die Jugendlichen damit beschäftigen, welche Verse im Internet kursieren, um den Islam schlecht zu machen. Die für diese Ziele zweckentfremdeten und instrumentalisierten Verse sollen die SuS durch Erklärungen in den Korankommentaren und mithilfe der Lehrenden verstehen. Weitergehend sollen sie sich Gedanken machen, welche Argumente angebracht werden können, wenn man Vertreter solcher Meinungen treffen und sprechen sollte. Hierzu soll eine Debatte in der Klasse geführt und somit von einem Teil der Klasse die Perspektive von ihnen eingenommen werden. Dieses bleibt jedoch nicht dabei, sondern nach dem Debattierclub sollen die gemachten Erfahrungen geschildert und über den Perspektivwechsel reflektiert werden (CG 3, 219).

Vielmehr werden die SuS aufgefordert, wie in den Worten von dem berühmten Yunus Emre (gest. 720/1320) formuliert und eingeladen, einander kennenzulernen: „Kommt, lasst uns einander kennenlernen“ (türk.: „*Gelin tanış olalım*“) (CG 3, 220). Das Thema Rassismus wird unter „Rassismus als Feind des Friedens: Kennenlernen als Gegengift von Rassismus“ angesprochen (CG 3, 221). Aus den gelieferten Versen 28:83; 30:22; 49:11 und 49:13 sollen die SuS Empfehlungen in Form von Handlungsprinzipien gegen Rassismus erarbeiten. Als dienlich dazu wird auch die Erstellung einer Liste von Prophetengefährten, die nicht arabischer

Herkunft waren, gesehen. Die SuS werden gefordert, zusätzlich zu ergänzen, mit welchen Aufgaben diese Gefährten vom Propheten betraut wurden. Die eigene Nachforschung der SuS zur Praxis des Propheten diesbezüglich hat natürlich einen enorm formierenden Wesenszug und normativen Charakter für die SuS. Dadurch können sie zur Rassismus überwindenden Einsicht am Beispiel des Propheten gelangen, wenn eine solche Veranlagung vorhanden sein sollte, oder Argumente gegen Rassismus sammeln.

Nach Bewusstwerden des Prophetenkontextes sollen sie dieses daher auf ihre eigene Lebenswelt übertragen, indem sie mit Muslimen anderer Herkunft in „unserer Moschee“ in Kontakt treten. Die SuS sollen dadurch mit ihnen ins Gespräch kommen, um beispielsweise herauszufinden, woher sie kommen, welche Bräuche sie haben und welche Traditionen sie pflegen. „Typische Vorurteile gegenüber Fremden“ sollen zudem erforscht und bewertet werden, ob diese zutreffen oder nicht. Darüber hinaus sollen sie die Gründe dafür erforschen, warum überhaupt Vorurteile entstehen (CG 3, 221). Unter Berücksichtigung des am Anfang der UE genannten Verses (49:13) hierzu, wird eine religiös begründete rassismuskritische Herangehens- und Denkweise bei den SuS gefördert. Somit wird auch eine Handlungs- und Handlungsweise, die der Völkerverständigung besonders dienlich ist, religiös gefordert und gefördert.

### **5.3 Im GRU rezipierte Verse**

In der im Anhang präsentierten Tabelle werden die quantitativ ermittelten Koranverse, die in den drei Bänden der Lehrwerksreihe behandelt werden, dargestellt. Darin werden auch die auswendig zu lernenden Suren in verschiedenen Graustufen nach den drei Koranstufen aus dem Curriculum unterlegt, fett unterstrichen und mit römischen Zahlen in Klammern angegeben. Die zu memorierenden Einzelverse sind hingegen fett unterstrichen. Zur Verdeutlichung der zu memorierenden Einzelverse oder Versgruppen oder Bittgebete aus dem Koran, die in CG 2 und 3 vorkommen, sind ebenso unterstrichen. Die **graue Unterlegung** bei den Verszahlen verdeutlichen die im Korankommentar bei aṭ-Ṭabari vorliegenden Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen. Die Offenbarungsreihennummern der Suren **ab 87** sind als Hinweis auf die medinensische Periode schwarz unterlegt und mit weißer Schrift hervorgehoben, wobei die sonstigen Suren bis 86 nach der klassischen Reihenfolge der mekkanischen Offenbarungsperiode zuzuordnen sind.

Dieser Tabellenübersicht ist zu entnehmen, dass in CG 473 Verse aus 84 Suren Erwähnung finden, jedoch aus den folgenden 30 Suren keine Verse vorkommen: 44. ad-Duḥān, 45. al-Ġāṭiya, 46. al-Aḥqāf, 47. Muḥammad, 52. aṭ-Ṭūr, 54. al-Qamar, 58. al-Muġadala, 61. aṣ-Ṣaff, 63. al-Munāfiqūn, 64. at-Taġābun, 65. aṭ-Ṭalāq, 69. al-Ḥāqqa, 73. al-Muzzammil, 75. al-Qiyāma, 77. al-Mursalāt, 79. an-Nāziāt, 80. ‘Abasa, 81. at-Takwīr, 82. al-Infiṭār, 83. al-Muṭaffifīn, 84. al-Inṣiqāq, 85. al-Burūġ, 86. aṭ-Ṭāriq, 88. al-Ġāšiya, 89. al-Faġr, 90. al-Balad, 92. al-Layl, 100. al-‘Ādiyāt, 101. al-Qāri‘a, 104. al-Humaza.

Von diesen nicht rezipierten 30 Suren sind die 6 grau unterlegten Suren medinensisch und die restlichen 24 mekkanisch. Die letzten drei unterstrichenen und in der Tabelle nicht durchnummerierten Suren gehören zu den zu memorierenden Suren aus C, werden jedoch in CG nicht rezipiert. Da jedoch ihre Bedeutungen durch die SuS auch gemäß C mitgelernt werden sollen, könnten diese auch zur Gesamtzahl der zu rezipierenden Verse gezählt werden und die Zahl der rezipierten Suren würde auf 87 steigen und die Zahl der nicht rezipierten müsste somit von 30 auf 27 reduziert werden.

Somit wären unter Berücksichtigung von weiteren 31 Versen in diesen 3 Suren insgesamt 504 Verse aus dem Koran zu rezipieren. Diese machen insgesamt 8,08 % der 6.236 Verse des Korans aus. Somit wären ungefähr (1 von 12,38), aufgerundet jeder 13. Vers des Koran im Rahmen des GRU thematisiert. Die meisten werden aufgeteilt innerhalb des zweiten der beiden Lernbereiche, d.h. im Lehrwerk CG, rezipiert, wobei einige ausschließlich im ersten Lernbereich zum Koran vorkommen.

In CG werden hingegen 62 mekkanische und 22 medinensische Suren thematisiert. Diesen 62 mekkanischen sollten die letztgenannten 3 ebenso mekkanischen Suren, die – wie genannt – zu memorieren sind und somit auch mit ihren Bedeutungen zu rezipieren sind, hinzugefügt werden. Alle gemeinsam betrachtet überwiegen daher mit insgesamt 65 die mekkanischen Suren unter allen zu rezipierenden Suren von 87 Suren eindeutig.

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass mekkanisch offenbarte Suren und Verse mehrheitlich Inhalte zum Glauben beinhalten und die Inhalte der Lehrwerksreihe sowie der erste Lernbereich des Curriculums die Festigung des Glaubens und ihrer Praxis favorisieren. Zu den zu memorierenden Suren und Versen fällt auf, dass

nach dem C lediglich 3 Suren zur medinensischen Offenbarungszeit rezipiert werden sollen und die übrigen 23 von 26 Suren der mekkanischen Periode zuzuordnen sind. Erklärt werden könnte dieses womöglich damit, dass mekkanische Suren am Ende des Korans kleinere Einheiten bilden und daher nach dem Erlernen der 1. Sure mit den am Ende des Korans befindlichen Suren fortgeführt wird. Die jahrhundertelange Praxis in der religiösen Kultur und Volksfrömmigkeit wird überwiegend übernommen und weitergeführt, jedoch nicht konsequent hinterfragt, wobei – wie oben gezeigt – an manchen Stellen auch traditionelle Herangehensweisen kritisch bewertet und eingeordnet werden.

#### **5.4 Zwischenergebnis**

Als Zwischenergebnis kann festgestellt werden, dass die Lehrwerksreihe CG eine intensive Auseinandersetzung mit dem Koran vorsieht. Mit zunehmendem Alter werden die SuS mit anspruchsvollen und anspruchsvoller gestalteten Inhalten, Fragen und Aufgaben konfrontiert. Der reflektierende Umgang wird stets nach AS und Entwicklungsstand angepasst und gefördert, so dass die SuS eigenständig mit dem Koran arbeiten. Dieses spiegelt sich auch in den Arbeits- und Sozialformen beispielsweise in kontrovers zu führenden Diskussionen wider.

Außer den Bittgebeten, die abweichend zu anderen Versen nicht nur mit Übersetzung, sondern auch mit arabischem Originaltext hierfür geboten werden, gibt es sehr wenig zu memorierende Inhalte im Lehrwerk, da die diesbezüglichen Inhalte als 1. Lernbereich gemäß Curriculum ausgelagert sind. Wie oben beschrieben, sind andere Lehrmaterialien hierfür vorgesehen und lediglich die Inhalte des 2. Lernbereichs aus dem Curriculum sind in der Lehrwerksreihe CG enthalten. Außer an punktuellen Stellen kann daher konstatiert werden, dass eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den Inhalten und dem Koran mit seiner Bedeutung und Übersetzung gefördert wird.

Die zu memorierenden und ausgelagerten Teile sollen nach den einzusetzenden Lehrmaterialien jedoch auch in Auseinandersetzung mit den Inhalten bearbeitet werden, weshalb auch ihre Bedeutungen mit sowohl türkisch– als auch deutschsprachigen Übersetzungen geliefert wird. Ein durchgehendes und programmatisches Aufgreifen der Bedeutungen und die weitere Auseinandersetzung der zu memorierenden Teile in der Reihe CG wäre anstatt punktueller Beschäftigung damit (wie bspw. CG 1, 70) dennoch vom Autor und von der Herausgeberin zu überprüfen. Zu entscheiden wäre daher, ob die Auseinandersetzung damit weiterhin

wie derzeit der eigenen Arbeit der SuS überlassen wird oder eine bessere Rezeption der dortigen Inhalte damit einhergeht, wenn sie gemeinsam im Klassenverband in Anwendung unterschiedlicher Methoden, Fragen und Diskussionen gestaltet wird. Der Autor und die Herausgeberin könnten mit der derzeitigen Entscheidung auch die Verhinderung einer weiteren Überfrachtung von CG intendiert haben.

Der genannte geringe Anteil des Kinderkatechismus spiegelt sich auch in der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung. Lediglich an wenigen Stellen treten eine konfessionell geprägte, belehrende und zum Teil katechetische Unterrichtsweise nach dem Curriculum und der Lehrwerksreihe in den Vorschein. Der überwiegend große Teil darüber hinaus hat aufgrund des bewusst gewählten und begründeten konstruktivistischen Aufbaus nach dem Curriculum keine katechetischen Züge im Lehrwerk zur Folge, sondern eine reflektierende und schülerzentrierte Auseinandersetzung. Auch wenn der katechetische Teil größer wäre, könnte dieser eigentlich mit dem Charakter eines GRU in einer Moschee oder Gemeinde erklärt werden. Schließlich soll der Zweck und das Ziel des GRU die SuS auch zur eigenständigen Praxis anleiten und Ritualkompetenz vermitteln. Die zu memorierenden Teile gehören daher unumgänglich zu den gottesdienstlich als erforderlich vorgesehenen individuell oder gemeinschaftlich durchzuführenden Aufgaben. Hierzu sollen die SuS zumindest bis zu ihrer Pubertät und im Idealfall darüber hinaus vorbereitet und dabei begleitet werden.

Oben genanntes soll nicht bedeuten, dass diese Teile nicht mit der konstruktivistischen Herangehensweise auch erschließbar wären. Dennoch muss konstatiert werden, dass dieser Weg mehr Energie und Bemühung sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden abfordert als ein katechetischer GRU. Dieses scheint jedoch eine entschiedene Sache zu sein, was noch einer empirischen Unterrichtsbeobachtung standhalten müsste.

Dieser genannte Aspekt wird bei der Beschreibung oder Einordnung des GRU meistens übersehen, wenn es darum geht, mehrheitlich Kritik daran zu üben. Dabei würden manche Teile des GRU ihre eigentliche Aufgabe verfehlen, wenn sie diese Teile nicht vermitteln. Im theoretischen Teil wurde daher auch beschrieben, dass Eltern solche Erwartungen von einem GRU pflegen.

Die aus eigenem Antrieb gewählte konstruktivistische Herangehensweise sollte in diesbezüglichen Diskussionen daher entsprechend registriert und gewürdigt werden. Jedoch kann meistens von einem begrenzten Zugang und oberflächlichem Interesse gesprochen werden, da dieses zumeist auch mit einer fragmentarischen Herangehensweise von Forschenden einhergeht und somit keine holistische Betrachtung stattfindet.

Zu einer holistischen Herangehensweise gehört eigentlich auch, dass die hier nach dem Curriculum und der Lehrwerksreihe beschriebenen Inhalte anhand von Unterrichtsobservationen evaluiert werden, was jedoch nicht im Rahmen dieser Arbeit intendiert ist und leistbar war. Vielmehr soll daher diese Arbeit als Grundlage für solche empirisch begleiteten Studien dienen.



## 6. Die Prämissen der Koranhermeneutik im GRU

Das in den Jahren 2019-2022 durchgeführte und von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) ermöglichte Projekt *Linked Open Tafsīr (LOT)* hat den Anspruch, die Überlieferungsmaterialien zu den Entstehungsdynamiken des Korans in der exegetischen Kompilation des berühmten Korankommentators aṭ-Ṭabarī (gest. 310/923) zu erfassen. Mit der Digitalisierung dieses Korankommentars und der Überführung des Textes in eine online durchsuchbare Datenbank<sup>139</sup> wurde Interessierten die Suche nach unterschiedlichen Kategorien bestimmter Topics ermöglicht. Aufgrund seiner Bedeutung als fundamentale Quelle für das Genre des Korankommentars in der Frühzeit gewinnt dieser digitale Zugang eine besondere Bedeutung nicht nur für diese islamische Wissenschaftsdisziplin. In diesem Rahmen wurden neuronale Netzwerke zur Digitalisierung genutzt und damit die Möglichkeit aufgezeigt, diese auch für weitere islamische Werke und Genres einzusetzen. Das Projekt war der Anlass für diese Untersuchung, diese als Prämissen zu wertenden Begrifflichkeiten auch als Grundlage und Analyse Kriterien für die Curricula und Lehrwerke im gemeindlichen Religionsunterricht zu nehmen. Daher werden nun diese Prämissen, die auch als Prinzipien der Koranhermeneutik verstanden werden können, allgemein umrissen und bezogen auf den Fokus dieser Arbeit theoretisch dargestellt. Dem folgt jeweils die praktische Anwendung im Rahmen des GRU, die als qualitative Inhaltsanalyse mit den induktiv aus der Lehrwerksreihe CG ermittelten Kategorien innerhalb der einzelnen Prämissen erfolgte.

### 6.1 Kontextualität

#### 6.1.1 Theoretische Erörterung

Nach dem *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* verdeutlicht der aus dem Lateinischen stammende Begriff Kontext ein von „*textus* ‚Gewebe‘ - Gefüge einer Schrift“ gebildetes bzw. vom Lateinischen *contextus* „Zusammenhang der Rede oder Schrift“ entlehntes Kompositium“. Damit wird „[d]ie Menge der für die Erklärung eines Textes relevanten Bezüge“ bezeichnet (Danneberg 2007, 333–34). Kontext wird definiert als „ein zumindest dreigliedrig relationaler Ausdruck (A ist Kontext für B in Hinsicht auf C)“ und es werden vier Kontextarten unterschieden (ebd., 333). Diese sind:

---

<sup>139</sup> <https://tafsirtabari.com>.

„(1) Intratextueller Kontext [...] als Beziehung eines Teiles eines Textes zu anderen Ausschnitten eines Teiles des Textes zu anderen Ausschnitten desselben Textes in (a) thematischer oder (nur) (b) sequentieller Hinsicht; (2) infratextueller Kontext als Beziehung eines Textes oder eines Textabschnittes zum Textganzen; (3) intertextueller Kontext als Beziehung eines Text(ausschnitt)s zu (a) bestimmten Textklassen oder zu (b) anderen Texten bzw. Textausschnitten (*Intertextualität*); (4) extratextueller Kontext als Beziehung eines Textes zu nichttextuellen Gegebenheiten [...]. Zum intratextuellen Kontext gehört das Vorangehende und Nachfolgende (antecedentia und consequentia); zum infratextuellen Kontext der SKOPUS, d.h. der Bezugsbereich des Textausschnitts; zum intertextuellen Kontext der Wort- oder Sachparallelismus, zum extratextuellen Kontext der *Einfluß*“ (Danneberg 2007, 333–34, Hervorhebung im Original).

Der Begriff Kontext lässt sich im Deutschen seit dem 16. Jh. nachweisen und bezeichnet im 17. Jh. den „Zusammenhang‘ einer Rede oder eines Textes“, wobei dieser Ausdruck vorerst der „Gelehrtensprache“ vorbehalten war (Danneberg 2007, 334). Später im 19. Jh. wird „sowohl [...] eine zusammenhängende Folge verlangende SITUATION bzw. REDESITUATION [...] als auch [der] ‚Zusammenhang der einzelnen Theile eines Schriftstücks“ mit Kontext zum Ausdruck gebracht. „*Kontext* bzw. *Co-Text* (oder *Kotext*)“ wird erst jedoch im 20. Jh. als Fachterminus in der Sprach- und Literaturwissenschaft, für die „Bezeichnung der ‚textuellen Umgebung‘ einer sprachlichen Einheit“ verwendet (ebd., Hervorhebungen im Original).

„Nach Cicero können mehrdeutige Stellen durch das, was vorausgeht oder folgt, verständlich gemacht werden (ex superiore et ex inferiore scriptura docendum id quod quaeratur fieri perspicuum)“ (Cicero, De inventione, 2, 40, 117 zit. n. Danneberg 2007, ebd.). Bereits in der antiken Rhetorik werden nach Danneberg Fragen „nach den ‚circumstantiae‘ des Textes gestellt – Wer? Was? Warum? In welcher Weise? Wo? Wann? Mit welchen Mitteln?“ gestellt und von „Erasmus mit großer Wirkung in seine theologische Methodenlehre“ aufgenommen. Als „Gemeingut der Interpretation“ finden nach ihm „loci & temporis, similibusque circumstantiarum“ später Berücksichtigung (Danneberg 2007, ebd.). Ihm zufolge sind „[n]ach Augustins ‚De doctrina christiana‘ [...] die dunklen durch die klareren Stellen eines Textes zu erklären“. Eine „überragende Bedeutung“ gewinnt dem Autor nach später dann die „interpretatio doctrinae“ im bibelexegetischen Bereich als „interpretatio secundum analogiam“. Jedoch sei nach Thomas von Aquin der „salva circumstantia literae“ bezüglich des intratextuellen Kontextes genau zu beachten (ebd.).

Im 20. Jh. gewinnt nach Danneberg die textlinguistische Forschung zunehmend Interesse am intratextuellen Kontext als „*Co-Text*“. Diese werden etwa sichtbar bei

Fragestellungen der textuellen Kohärenz oder Metaphern. Intertextuell rücken beispielsweise der Diskurs, Anspielung oder Parodie in den Blick, wobei Danneberg die Möglichkeiten der Bildung von inter- und extratextuellen Kontexten als unbegrenzt erachtet. Er verweist dabei auf die Pragmatik sowie auf den „Vorgang von Produktion – Text – Rezeption“, die in übergreifende Kontextualisierungen eingebunden sind (Danneberg 2007, 336).

Wenn die Rede von Kontext ist, versteht sich daraus, dass die eigentliche Sache umgebenden Rahmenbedingungen wie Zeit, Ort, Person oder Gruppe oder weitere Details zum Ereignis dazugehören. Ohne das Verständnis dieser Umstände ist das Verständnis des eigentlichen Textes und Umstandes sehr schwer oder gar verfehlt möglich.

Usama Ahmed Shehata unterteilt den Kontext von Koranversen in Makro– sowie Mikrokontext, wenn er in *Die Entkontextualisierung in den deutschen Koranübersetzungen* die Kontextualisierung und Entkontextualisierung<sup>140</sup> von deutschen Koranübersetzungen analysiert.<sup>141</sup> (Shehata 2020b) Dabei sieht er allgemeine Bedingungen, die außerhalb des Korans bestehen als Makrokontext, wobei die im sprachlichen Sinne innerhalb des Korans befindlichen Umstände als Mikrokontext bewertet werden. Ausgehend von einigen Schlüsselwörtern, die diesbezüglich anhand der Koranübersetzungen von Rudi Paret, Adel Theodor Khoury, Hartmut Bobzin, Ahmad von Denffer und Muhammed Ibn Rassoul analysiert werden, kommt er zum Ergebnis, dass in diesen Übersetzungen der Kontext mehrheitlich nicht berücksichtigt wird, einige Übersetzungen jedoch den Kontext mit einfließen lassen und dementsprechend übersetzen. Den Kontext nicht beachtende Übersetzungen, d.h. nicht kontextualisierte Übersetzungen wertet er daher als Entkontextualisierungen (Shehata 2020b, 109 ff., 133 ff., 158 ff.).

In *Der Kontext in den islamischen Wissenschaften: Sprachwissenschaften - Rechtsmethodologie - Koranexegese* teilt Shehata hingegen den Kontext in den islamischen Wissenschaften in sprachlichen und außersprachlichen Kontext ein. Den sprachlichen Kontext gliedert er in Phonetik, Morphologie, Lexikographie und

---

<sup>140</sup> Ömer Özsoy verwendet diesbezüglich den Begriff Dekontextualisierung (vgl. Özsoy 2016, 73–90, insbes. 87).

<sup>141</sup> Für eine Darstellung dieser Unterteilung zuerst bei dem ägyptischen Korankommentator Amin al-Ḥūlī (1895-1966) siehe (Özsoy 2017, 26–30, insbes. 29). Siehe auch die in zwei Teilen veröffentlichte Dissertation von Shehata (2019, 2020a, 2020b).

Grammatik, den außersprachlichen Kontext dagegen in die Rede, Offenbarungsanlässe sowie mekkanische und medinensische Koranstellen ein (vgl. Shehata 2020a).

Aufgrund der Tatsache, dass in den Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen auch darüber Auskunft gegeben wird, ob sie in der mekkanischen oder medinensischen Periode herabgesandt wurden, sind sie dem Autor zufolge Teil des Kontextes und daher zu berücksichtigen. Abrogierte Verse können mit diesem Wissen besser eingeordnet werden. Auch die prophetische Lebensgeschichte wie auch die islamische Geschichte mit ihren Perioden nach Mekka und Medina können „besser nachvollzogen werden [...], da die Koranstellen oft Bezug auf historische Ereignisse in Mekka und Medina nehmen“ (Shehata 2020a, 156).

Nach Ömer Özsoy sind bei der Eruierung von jedweder Thematik im Koran folgende Punkte zu beachten, unabhängig davon, ob das zu untersuchende Thema eine Koranpassage oder die Annäherung des Korans zu irgendeinem Thema sein möge: a) die ganzheitliche Situation, wofür der Koran die Grundlage bildet, b) der geschichtliche Kontext der betreffenden Passage/n, c) die Stellung des zu untersuchenden Themas sowie der Passage zur gedanklichen Ganzheitlichkeit des Korans (vgl. Özsoy 1999, 91). Der Hintergrund der koranischen Botschaft als erster Punkt wird von Özsoy mit dem Fokus seiner Dissertation zu *sunnatullāh* detailliert herausgearbeitet unter den Gesichtspunkten: a) lokaler Hintergrund: das erste Adressatenmilieu, b) geschichtlicher Hintergrund: Menschheitsgeschichte, c) universaler Hintergrund: menschliche Schwächen (vgl. ebd., 91–118).

Einen anderen Aspekt der Kontextualität bildet die innere Beziehung der Koranverse miteinander.<sup>142</sup> Die Koranwissenschaften kennen diesbezüglich mehrere Bezüge, wonach sich die Koranverse untereinander erklären, Allgemeines spezifiziert oder eingegrenzt wird. An einer Stelle kurz tangierte Themen werden an anderer Stelle mit ausgiebigen Einlassungen erörtert. Aber auch später herabgesandte Verse schränken manche Bestimmungen ein oder heben sogar manche Regelungen auf. Diese als Abrogation (*nash* oder *nāsih/mansūh*) bekannte Unterdisziplin verdient mehr Aufmerksamkeit, jedoch erlaubt es der Fokus dieser Arbeit nicht, sich vertieft damit zu beschäftigen.

Im Jahre 2022 legte Mun'im Sirry seine Arbeit *The Qur'an with Cross-References* vor, worin er seine Arbeit als Kommentar des Korans mit dem Koran selbst, d.h.

---

<sup>142</sup> Dieser Aspekt wird im Teil Kohärenz detailliert beschrieben.

„*Tafsīr al-Qur’ān bi’l-Qur’ān*“ sieht. Sirry definiert diese als Kreuzreferenzialität (*Cross-Referentiality*), Vernetzung (*interconnectedness*) und Selbstreferenzialität (*self-referentiality*), die die intratextuellen Binnenbezüge im Koran belegt und systematisch die intratextuellen Bezüge zwischen den Versen aufzeigt (Sirry 2022, passim).

In ihrem Artikel „La composition rhétorique de Q al-Tawbah 9“ stellen Michel Cuypers und Sami Larbes in ihrer Analyse fest, dass wenn die zum Kampf aufrufenden Verse „in ihren unmittelbaren literarischen Kontext gestellt werden, [...] die zum Kampf aufrufenden Verse offensichtlich eine datierte und lokalisierte historische Situation [...] betreffen, die nicht universalisierbar“<sup>143</sup> sind. Zudem bildeten die Sure al-Anfāl und at-Tawbah ihrer Analyse zufolge eine Einheit (Cuypers und Larbes 2023, 119–20, passim).

Für den Fokus dieser Arbeit wird der Kontext bezüglich des Korans vorrangig als Offenbarungsanlass verstanden, wobei auch andere Arten von Kontexten in den Koranwissenschaften Berücksichtigung finden wie Anspielungen (*mubhamāt*), Abrogation (*nash*) oder die Einteilung der Suren in mekkanisch-medinensisch. Diese werden jedoch in dieser Arbeit nicht weiter entfaltet und anderen Forschungen überlassen. In den zu untersuchenden Curricula und Lehrwerken soll einerseits überprüft werden, ob und inwieweit Offenbarungsanlässe oder die Lokalisation von den Suren oder einzelnen Koranversen in Mekka oder Mekka thematisiert werden, andererseits liegt das Interesse darin, ob sich darin überhaupt andere Aspekte von Kontexten niederschlagen. Im Anhang folgt auch eine tabellarische Übersicht der quantitativen Analyseergebnisse zu Offenbarungsanlässen und weiteren damit zusammenhängenden Punkten bei aṭ-Ṭabarī.

### **6.1.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe**

Die induktive qualitative Inhaltsanalyse führte hinsichtlich der Prämisse „Kontextualität“ zur Identifizierung von den folgenden Subkategorien, da die Prämissen als Kategorien dieser Arbeit verstanden werden: 1. Offenbarungsanlässe (*asbāb an-nuzūl*, Singular: *sabab an-nuzūl*)<sup>144</sup>, 2. Erklärung von Begriffen und anderen

---

<sup>143</sup> Siehe für eine kritische Haltung zur Universalisierbarkeit von einzelnen und spezifischen Offenbarungssituationen auf die Ewigkeit bei (Öztürk 2006) und eine kritische Bewertung dazu bei (Turan 2019).

<sup>144</sup> Siehe für eine kindgerechte Darstellung der Offenbarungsanlässe mithilfe von 28 Geschichten: (Tan, Uysal und Uysal 2016), die auch bereits 2004 separat in zwei Heften publiziert wurden.

Inhalten in Versen durch Kontexte, 3. Dekontextualisierung, 4. Einbettung ins Leben und Wirken des Propheten (*sīra*), 5. Lebensweltlicher Kontext der SuS, 6. Kontext des Hier und Jetzt sowie 7. Kontexte in den intertextuellen Bezügen.

Diese Punkte könnten auch als Mikrokontext (1-4) und Makrokontext (7) aus Sicht des Korans oder als Mikrokontext (6) oder Makrokontext (7) aus Sicht der SuS eingeteilt werden.

### **6.1.2.1 Offenbarungsanlässe**

Als erste Subkategorie von Kontextualität findet sich im Lehrwerk CG allen voran der Offenbarungskontext des Korans.

Während in den beiden Arbeitsmaterialien (Alphan 2019c; Alphan u. a. 2018, 2019) für den 1. Lernbereich des Korans zwar nur die Bedeutungen in Form der Koranübersetzungen geliefert werden, finden Offenbarungsanlässe Berücksichtigung im eigentlichen Lehrwerk (CG 1-3) sowie auch im LHB für den 2. Lernbereich des Curriculums zum elementaren Religionsunterricht. Das heißt, die Offenbarungsanlässe von den Versen werden beschrieben, so dass sich die SuS ein allgemeines Bild von den Umständen und Bedingungen, die damals herrschten, machen können.

Zur 112. Sure al-Īhlās heißt es beispielsweise, noch bevor die SuS mit der Erstoffenbarung (96:1–5) und der Berufung des Propheten (CG 1, 181-185) konfrontiert werden:

„Unser Prophet sprach mit allen Menschen auf eine freundliche Weise. Er sagte ihnen, dass alles von Allah erschaffen wurde. Die Menschen stellen sehr viele Fragen über Allah. Allah offenbarte die Sure Ichlas als Antwort auf diese Fragen. In dieser Sure erklärt Allah, wie wir an ihn glauben sollen“ (CG 1, 51).

Diese Kontextbeschreibung ist eigentlich ein Vorgriff hinsichtlich der Thematisierung des Korans im Rahmen der Glaubensgrundlagen. Damit zusammenhängend werden Eigenschaften „Allah[s] – unser[es] Schöpfer[s]“ (CG 1, 49), die unter der Seitenüberschrift „Sure Ichlas – Allah ist eins. Allah ist niemandem ähnlich“ [sic!] erklärt. Hier wird auch der Inhalt der Sure in vereinfachter und kindgerechter Übersetzung geliefert: „Sag: ‚Er ist Allah, der Einzige. Allah braucht niemanden, aber alles braucht Allah. Allah hat kein Kind und keine Eltern. Und niemand ist so wie

Er“<sup>145</sup> (CG 1 D, 51). Hier wird der psychologische und kognitive Kontext, d.h. Entwicklungsstand der SuS berücksichtigt und entsprechend eine kindgerechte Übersetzung angeboten.

Wie kurz verwiesen, ist es erstaunlich, dass im 1. Band erst auf Seite 181 mit der 29. von insgesamt 36 UE unter „Sīra des Propheten“ der Kontext der Erstoffenbarung dargestellt wird. Man würde vermuten, dass diese bedeutende erste Offenbarungssituation viel früher thematisiert wird, jedoch ist sie erst an der Reihe, wenn die Kindheit, Jugend, Eheschließung und alle relevanten Themen des Lebensweges vom Propheten (*sīra*) chronologisch abgehandelt sind. Erst in seiner ursprünglichen Chronologie, d.h. wenn er 40 Jahre ist, folgt dann die Überschrift: „Muhammed (Friede sei mit ihm) wird Prophet“<sup>146</sup> (CG 1, 182). In „Sprechblasen“ lesen die SuS „Stimmen im vorislamischen Mekka“ und erhalten einen Eindruck, was für Verhältnisse vor der ersten Offenbarung dort herrschten. Sie werden aufgefordert, die Situation herauszufinden, „in was für einer Gesellschaft der Prophet gelebt hat“. Sie werden gebeten zu beschreiben, wie sie sich fühlen würden, wenn sie „in einer Gesellschaft, in der solche Probleme erlebt werden, leben würden“<sup>147</sup> (ebd.).

Diese Beschäftigung bereitet die SuS auf die vom Propheten erlebte Gefühls- und Gedankenwelt, die er als Anlass für seine Aufenthalte in der Höhle *Hira* bei Mekka genommen hatte, vor. Anhand der Aufgabenstellung ist festzustellen, dass die Berücksichtigung des lebensweltlichen Erfahrungshorizonts und die Entwicklungsstufe der Kinder von sieben bis neun Jahren deutlich werden.

Nach Vorbereitung durch die Verdeutlichung des Kontexts wird mit der Überschrift „Muhammed (Friede sei mit ihm) sucht seinen Herrn“ (CG 1, 183) der nächste Schritt eingeleitet. Es wird dabei auf seine kontemplative Praxis seit den letzten

---

<sup>145</sup> Im türkischen Text wird der im deutschen Text mit „Eltern“ wiedergegebene Teil näher expliziert: „De ki: ‚O, Allah’tır, bir tektir. Her şey Allah’a muhtaçtır. Allah’ın hiçbir şeye ihtiyacı yoktur. Onun çocuğu yoktur. Kendisi de kimsenin çocuğu değildir. Hiçbir şey O’na benzemez.‘“ und könnte wie folgt präziser übersetzt werden: „Auch ist Er nicht Kind von Irgendjemandem.“ Es ist nicht klar, warum die Übersetzung des letzten Satzes, welches im Türkischen eine Verknüpfung aufweist, nicht gemäß Seitenüberschrift übersetzt ist und wie folgt hätte lauten können: „Und Nichts ist ihm ähnlich.“

<sup>146</sup> Wenn eine gleichmäßige Themenbearbeitung aller sechs Kapitel des 1. Bandes von CG 1 vorausgesetzt wird, würde dieses bedeuten, dass die SuS – unter Berücksichtigung der AS 7 bis 9 Jahren für diesen Band – erst mit neun Jahren mit dem Beginn der Offenbarung konfrontiert werden. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise aufgrund von Fragen dieses anderweitig bereits vorher thematisiert werden könnte, jedoch Verifizierungen hierzu im Rahmen eigenständiger Unterrichtsbesuche und Forschungen erfolgen sollten.

<sup>147</sup> In der deutschen Version des o. a. türkischen Textes ist eine nicht treffende Übersetzung mit „problematische Gesellschaft“ vorhanden und es heißt dort: „[w]ie [...] wir uns fühlen, wenn wir in solch einer problematischen Gesellschaft leben [würden]?“ Oder „[w]as würden wir tun, wenn wir in solch einer problematischen Gesellschaft leben würden?“ (türk.: Böyle sorunlar olan bir toplumda yaşasaydık [...])“

fünf Jahren vor seinem vierzigsten Lebensjahr, hingewiesen. Erst nach dieser Zustandsbeschreibung sind die SuS bereit, die Situation einzuordnen, dass der Prophet den Erzengel Gabriel trifft. Hier wird auf elementarisierte Weise die berühmte Überlieferung zum Beginn der Offenbarung kindgerecht aufbereitet und beschrieben, dass der Prophet der Aufforderung zu lesen erst nicht nachkam mit der Begründung: „Aber ich kann nicht lesen“. „Als die Gestalt [Gabriel] ihn zum dritten Mal zum Lesen aufforderte, las er die ersten fünf Verse der Sure al-‘Alaq“ (CG 1, 185). Jedoch werden die SuS auf der ersten dieser Doppelseite damit konfrontiert und gefragt, ob sie die sechs vermisch dargebotenen Aussagen zum Beginn der Offenbarung, also der Begegnung des Propheten „Muhammed (F.s.m.i.) und Gabriel (a.s.)“ in die „richtige Reihenfolge bringen“ können. Hier ist unklar, ob das Vorwissen der SuS aktiviert und somit eine Vorbereitung auf den nächsten Inhalt intendiert ist und somit der Wissensstand abgeprüft wird, um diesen (CG 1, 184), bei der Beschreibung des ersten Offenbarungsereignisses auf der nächsten Seite zu berücksichtigen (CG 1, 185).

Auch betreffend die Kontexte, im Besonderen von der ersten Offenbarungssituation, werden diese auch in sich wiederholender Weise mal hinsichtlich des Themenfeldes Koran oder auch bezüglich der Lebensgeschichte des Propheten beschrieben. Allgemein kann von einer durchgehend in allen Bänden präsenten Kontextbeschreibung gesprochen werden. So heißt es beispielsweise, dass es viele unter den Prophetengefährten gäbe, die nahezu die Offenbarungsgründe aller Verse kannten oder die Herabsendung bezeugt hätten (CG 3, 171). Die SuS erfahren, dass die Verse nach einem Ereignis offenbart wären und dieser Sachverhalt als „Offenbarungsanlass“ (*sabab an-nuzūl*) genannt wird. Daher sollen sie versuchen, die Offenbarungsanlässe der angegebenen Verse mithilfe der Korankommentare und ihrer Lehrkräfte zu finden (CG 3, 72).

Bei der Mehrzahl von den Koranversen jedoch finden die Offenbarungsanlässe nicht immer Berücksichtigung, sondern sie werden lediglich mit ihren Übersetzungen angeführt. Manchmal wird auch lediglich auf die Verse verwiesen. Begleitet werden sie meistens mit Aufgaben für die SuS, um sie dazu zu befähigen, sich inhaltlich damit zu beschäftigen. Die Offenbarungsanlässe der Verse werden daher entweder im Rahmen der inhaltlich gelieferten Texte zu den Themen explizit genannt (CG 3, 171), wobei lediglich darauf verwiesen wird, dass es einen Anlass

gibt. Oder den SuS wird als Aufgabe formuliert, dass sie diese selbst den Korankommentaren entnehmen oder sich in Diskussion mit ihren Lehrkräften damit beschäftigen sollen (CG 3, 72).

Die Auseinandersetzung damit findet auch auf mehreren Ebenen statt, dass manchmal die Lehrenden dazu von den SuS befragt werden sollen, oder die SuS dieses selbst oder gemeinsam in Korankommentaren nachlesen und sich dann darüber austauschen sollen (CG 3, 171). In manchen Situationen werden sie auch dazu aufgefordert, die damals herrschenden Verhältnisse und Bedingungen des Offenbarungskontextes mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu vergleichen (bspw. auch zu anderen heiligen Schriften: CG 1, 144).

Die SuS lernen, dass die Suren und Verse des Korans danach klassifiziert werden, ob sie in Mekka oder Medina, d.h. in der mekkanischen oder medinensischen Periode, herabgesandt wurden (CG 3, 10, 26, 170). Wenn die Beschäftigung der SuS mit den Bedeutungen der zu memorierenden Suren und die mit den Bedeutungen der in den Lehrbuchbänden inhaltlich thematisierten Suren und Verse hinsichtlich ihrer Offenbarungskontexte untersucht werden, kann schlussfolgert werden, dass die mekkanischen Suren hinsichtlich der auswendig zu lernenden Teile überwiegen, wie der Tabelle 13 in der Anlage zu entnehmen ist, rezipiert werden.

#### 6.1.2.1.1 Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī

Das Ergebnis der quantitativen Suche nach Offenbarungsanlässen im Sinne des Kontextes im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī ergab, dass insgesamt 3.314 Überlieferungen im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī zu 1016 Versen vorhanden sind. Die im Anhang zu findende Übersicht zu den Überlieferungen dieser Offenbarungsanlässe sind der dortigen Tabelle 14 zu entnehmen und leicht über die genannte Datenbank online aufzufinden.

Die grau unterlegten Farbmarkierungen verdeutlichen darin, zu welchen in der Lehrwerksreihe CG 1-3 thematisierten Koranversen es Offenbarungsanlässe in den Überlieferungen bei aṭ-Ṭabarī nach dieser Datenbank vorkommen. Anhand dieser Übersicht können Lehrende des GRU und IRU schnell darauf zurückgreifen. So können sie Überlieferungen sowohl als Hintergrundwissen und Kontextinformationen zu den Versen als Vorbereitung für sich selbst nutzen. Denkbar ist auch,

dass die arabischsprachigen<sup>148</sup> SuS damit zu beauftragen, sich damit zu beschäftigen und ihre Ergebnisse der Klasse vorzustellen. Anderweitige Aufgaben können auch vergeben und somit diesbezügliches Bewusstsein sichergestellt werden. So können sie ihre Sprachkenntnisse als Expertise in ihren Unterricht des GRU oder IRU einbinden. Damit kann der Unterricht mit diesen Aspekten der Kontextualität bereichert werden, womit auch die SuS hierzu sensibilisiert werden können.<sup>149</sup>

Wenn die 3.314 Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen näher betrachtet werden, ist zu sehen, dass sie den Offenbarungshintergrund von 1.016 Versen erklären. Diese verteilen sich auf 3 Überlieferungen in der Einleitung sowie 94 Suren, wobei zu 20 Suren (27, 35, 55, 67, 71, 77, 82, 84, 86, 87, 89, 91, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 113, 114) keine diesbezüglichen Überlieferungen vorhanden sind. Die Überlieferungen zu den 1.016 Versen verteilen sich auf 531 Einzelverse in 94 Suren sowie 486 Verse in 141 Versgruppen.

Wenn diese 1016 Verse in Relation zu den insgesamt 6.236 Versen des Korans gebracht werden, machen sie 16,3 % der Koranverse aus. Das bedeutet wiederum, dass zu je einem von 6,14 Versen Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī überliefert werden. Gerundet bedeutet dieses, dass zu jedem sechsten Koranvers Offenbarungsanlässe im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī vorhanden sind.

Unter diesen Versen mit Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen werden 122 in CG 1–3 thematisiert und sind in dieser Übersicht in der Anlage grau unterlegt dargestellt. Diese 122 Verse in CG können zusammen mit den Überlieferungen zu den Offenbarungsanlässen bei aṭ-Ṭabarī im GRU bei Bedarf näher rezipiert werden, um den Hintergrund und die Bedingungen des Herabsendungsprozesses zu diesen Versen zu verdeutlichen. Darüber hinaus kann die Übersicht bei Bedarf auch in anderweitigen gemeindepädagogischen Lernsettings und IRU herangezogen werden.

#### 6.1.2.1.2 Rezipierte Verse und Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī

In Teil 5.3 wurden die im GRU rezipierten Verse, sowohl für den Lernbereich 1 als auch 2 aus dem C thematisiert und sind in der Anlage übersichtlich als Tabelle 13 dargestellt. Die Verse in CG 1–3 wurden hierbei mit den auswendig zu lernenden

---

<sup>148</sup> Die Ergebnisse der Datenbank können genutzt werden, um in vorhandenen anderen Übersetzungen des Korankommentars zielgerichtet zu suchen.

<sup>149</sup> Zwar werden zahlenmäßig wenige SuS in den nichtarabischsprachigen Gemeinden wie DITIB sein, dennoch kann aufgrund der mittlerweile vorhandenen Heterogenität dieses auch für die lokalen Gemeinden der DITIB oder anderer RG und den schulischen IRU nicht ausgeschlossen werden.

Suren aus dem Lernbereich 1 zusammengeführt und zusätzlich die Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī gezeigt.

Somit können die Ergebnisse der quantitativen Analyse zu den Offenbarungsanlässen bei aṭ-Ṭabarī für den GRU fruchtbar gemacht werden. Sollten Lehrende im Rahmen des GRU oder IRU andere Verse thematisieren, kann auch der Tabelle 14 schnell entnommen werden, ob Kontextinformationen in Form von Offenbarungsanlässen bei aṭ-Ṭabarī zu finden sind, um so ihren Unterricht entsprechend anzureichern.

#### 6.1.2.1.3 Ausgewählte Prämissen im 30. Teil des Korans

Eine beispielhafte Übersicht für den letzten, d.h. 30. Teil (*ǧuz'*) des Korans zu einigen der Prämissen, die über die Onlinedatenbank des LOT abrufbar sind, soll hier thematisiert und in der Anlage dargestellt werden. Bei Bedarf können Lehrende des GRU und IRU die Überlieferungen zu den einzelnen Punkten suchen und mit entsprechend angebotenen Subkategorien dazu ihre Suche präzisieren.

An dieser im Anhang befindlichen Tabelle 15 wird deutlich, dass bei Bedarf zu den Prämissen viele Überlieferungen vorfindbar und vorhanden sind. Beispielhaft wurde hier als Ergänzung zum Kontext der Offenbarungsanlässe die Anzahl von überliefertem Material zur Abrogation und Lesarten angegeben. Schließlich könnte diese ebenfalls Teil des Kontextes sein, wie im theoretischen Teil erörtert wurde. Besonders relevant können die Überlieferungen zu den Lesarten sein, da sie die Bedeutung mancher Worte und somit auch die Bedeutung von den Versen beeinflussen können. Auch kann die Information, ob abrogierte oder abrogierende Überlieferungen zu den Versen vorhanden sind, von Bedeutung für den Kontext sein.

Aus dieser Analyse wird deutlich, dass zu 24 von 37 Suren im 30. Teil des Korans Offenbarungsanlässe bei aṭ-Ṭabarī überliefert sind. Jedoch gibt es hier zu 13 Suren keine überlieferten Offenbarungsanlässe: 82, 84, 86, 87, 89, 91, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 113.

Überlieferungen zur Leseart sind hingegen für 28 Suren, die Suren 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 111, 112, enthalten. Dagegen sind lediglich für 3 Suren 78, 87, 88 Überlieferungen zur Abrogation im 30. Teil des Korans bei aṭ-Ṭabarī vorhanden.

Angereichert wird diese Tabelle mit einer anderen Prämisse: die Intertextualität, wozu weiter unten noch auszuführen ist, wie dieses zu verstehen ist. Hierbei dient

eine andere Subkategorie der Datenbank zur Präzisierung, ob oder welche religiösen Gruppen in den betroffenen Versen angesprochen sind. Bei Intertextualität (hier konkret: *isrāʿīyyāt*) sind nur Überlieferungen zu 5 Suren 83, 87, 89, 91, 95 vorhanden. Religiöse Gruppen hingegen werden in 28 Suren thematisiert: 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113.

Bemerkenswert ist, dass beispielsweise die Suche zur Sure 96 keine weiteren Ergebnisse außer den Offenbarungsanlässen ergaben. Zur Sure 101 gab es zu gar keinem der Punkte ein Ergebnis. Berücksichtigt werden sollte auch der Umstand, dass innerhalb der Überlieferungen zum Kontext Gesprächssituationen, d.h. Dialogizität als Anlass für die Offenbarungsanlässe zu finden sind. Diese wird jedoch nicht als separate Kategorie in der Datenbank definiert, obwohl sie als Prämisse für die Entstehungsdynamiken des Projektes LOT beschrieben wird. Die Nennung der einzelnen Kategorien als Entstehungsdynamik schlug sich jedoch nicht in Form von durchsuchbaren Kategorie<sup>150</sup> oder Subkategorie<sup>151</sup> in der Datenbank nieder. Daher kann auch das Fehlen dieser Prämisse oder der Kohärenz in dieser Tabellenübersicht erklärt werden, da sich auch Kohärenz in dieser Hinsicht nicht als Kategorie<sup>152</sup> in der Datenbank befindet.

In diesem Sinne wird in Tabelle 16 in der Anlage auch eine Übersicht über die Anzahl der Überlieferungen zu allen durchsuchbaren Kategorien in der genannten Datenbank geliefert. In Anbetracht dessen, dass insgesamt ca. 40.000 Überlieferungen im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī vorhanden sind, wird in dieser Tabelle deutlich, dass im Durchschnitt ungefähr jede Überlieferung drei dieser Kategorien zugeordnet wurden, da diese aufgerundet 119.200 Überlieferungen ergeben. Somit kann dieses reichhaltige und online durchsuchbare Überlieferungsmaterial zum näheren Verstehen und Erklären der betreffenden Verse und zum Bewusstwerden der Entstehungsdynamiken des Korans im GRU und IRU eingesetzt werden.

---

<sup>150</sup> Die Datenbank könnte beispielsweise mit Fragen in den Versen als Teil der Dialogizität und/oder ihren Antworten als Kategorie/Subkategorie ergänzt werden. Auch wäre es denkbar, die Schwüre als Zeichen zur Aufmerksamkeitserregung zu berücksichtigen.

<sup>151</sup> Hinsichtlich des Fokus dieser Arbeit werden die zu den beiden Kategorien vorhandenen Subkategorien beispielhaft genannt: *Nuzūl* – Offenbarung (Offenbarungszeit, -grund, -art, -ort, -ergebnis sowie nichtkanonische Offenbarung), *Isrāʿīyyāt* (Präferenzen [sic!]: Herabsendung, Religiöse Gruppen, Frömmigkeit, Prophetenbiographie, Wissenschaft, Recht, Theologie, Abrogation). Die Nennung aller Kategorien mit ihren Subkategorien würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher werden lediglich die 17 Kategorien ohne ihre Subkategorien in der folgenden Tabelle 16 genannt.

<sup>152</sup> Die Datenbank könnte beispielsweise mit intratextuellen Bezügen innerhalb der Suren und unter den Versen als Teil der Kohärenz ergänzt werden.

### **6.1.2.2 Erklärung von Begriffen und Inhalten in Versen durch Kontexte**

Zur Erklärung vom Koran als Ganzes (CG 3, 171; 183) wie auch von einzelnen Koranversen (CG 3, 108) wird die Notwendigkeit der Kenntnis von arabischer Sprache, Kultur, Traditionen und Bräuchen der Offenbarungszeit im 7. Jh. als erforderlich angesehen und artikuliert. Auch zum Verständnis von in der Geschichte aufgetretenen und heutzutage vorhandenen Interpretationsunterschieden zum selben Vers wird die Bedeutung der Berücksichtigung von sprachlichen, kulturellen, wirtschaftlichen etc. Kontexten unterstrichen (CG 3, 110-11; 126-131).

Außerhalb der für Muslime bekannten islamischen Wissenschaften, die zum Koran kommentar erforderlich sind, werden andere Wissenschaften aufgezählt, anhand derer Erkenntnisse der Koran besser verstanden werden kann:

„Um den Sinn der Koranverse gänzlich zu erfassen, bedarf es der Kenntnisse in Wissenszweigen neben den islamischen Wissenschaften, wie Tefsir, Qiraa, Arabische Grammatik und Rechtslehre, auch und insbesondere der Biologie, Medizin, Geografie, Chemie, Mathematik, Astronomie etc.“ (CG 3, 186).

Nach dem Lehrbuch erklärte der Prophet manche Koranverse, die die Gefährten nicht verstehen konnten oder potenziell die Möglichkeit vorhanden war, falsch verstanden zu werden. Koranverse erläutern manchmal früher offenbarte Verse, spezifizieren allgemein gehaltene Erklärungen oder es werden das Thema abrundende und abschließende Verse herabgesandt (CG 3, 170). Diesbezüglich sei zum Verstehen und Deuten des Korans auf der Ebene von Jurisprudenz oder im rechtlichen Sinne jedoch Expertise erforderlich, um auch für andere Personen gültige und anzuwendende Urteile abzuleiten, wobei für individuell zu ziehende Lehren die eigenständige Bemühung auf Basis von Koranübersetzungen möglich sei (CG 3, 170).

### **6.1.2.3 Dekontextualisierung**

Im Lehrwerk werden die genannten Koranverse oder Hadithe meistens vollständig angeführt. Jedoch werden SuS manchmal auch mit Auszügen von Versen oder Hadithen konfrontiert. Es ist anzumerken, dass solche Auslassungen meistens mit „(...)“ markiert (bspw. CG 1,50; CG 2, 149,248; CG 3, 190), jedoch nicht durchgehend (bspw. CG 2, 7,130,144,154,170; CG 3, 25,78) aufgezeigt werden. Diese letztgenannten Beispiele könnten daher als Teilzitate aus den Versen gewertet werden. Eindrucksvolles Beispiel hierzu ist der Vers 5:48 in CG 3, 78, wo lediglich die eigentlich zu vermittelnde Botschaft aus dem langen Vers zitiert wird. Die Zitation aller sechs Koranzellen mit ihrer Übersetzung würde vermutlich den Rahmen

der UE sprengen. Daher kommt wahrscheinlich nur die Hauptbotschaft, d.h. der erste Teil des Verses zum Thema Offenbarung/Koran hier vor.

Wenn Personen, die der arabischen Sprache mächtig sind, dieses mit dem Original vergleichen oder nachschlagen, sollte dieses daher gut sichtbar markiert sein, wenn Textteile ausgelassen werden. Besonders sollten sie nicht einer Situation ausgesetzt werden, dass sie diese nicht so wie im Lehrwerk angegeben wiederfinden, wenn sie dieses mit einer anderen Koranübersetzung vergleichen.

Zwar sind allgemein keine sinnentstellenden Dekontextualisierungen vorzufinden, wenn nur ein Teil des Verses zitiert wird, doch sollten die SuS darauf aufmerksam gemacht werden. Dadurch kann auch ein Bewusstsein für andere Kontexte außerhalb des religiösen Bereichs allgemein hergestellt werden. Somit werden sie auch für Situationen vorbereitet, Dekontextualisierungen jederzeit zu erkennen.

Beispielsweise verdient es in dieser Hinsicht jedoch der berühmte Vers 9:60, worin die Empfänger des *Zakat* aufgezählt werden, erwähnt zu werden. Dieser Vers wird in den betreffenden Teilen zu Zakat vollständig zitiert (CG 2, 190; CG 3, 159). Jedoch werden im als Anhang dem zweiten Band beigefügten Kinderkatechismus in der ersten Auflage (2018) von (CG 2, 268) bei der Aufzählung der empfangsberechtigten Personengruppen zum Zakat nur lediglich fünf davon aufgezählt, obwohl acht Personengruppen im Vers vorhanden sind. Hier scheint in erster Auflage eine vollständige Aufzählung intendiert zu sein. Jedoch werden für den gegenwärtigen Kontext in Deutschland nicht vorhandene oder scheinbar nicht relevante Gruppen nicht erwähnt und anscheinend lediglich die für den Kinderkontext dieser AS relevanten fünf Gruppen aufgezählt werden. Dadurch, dass dort nicht der Anspruch einer vollständigen Aufzählung aus der gewählten Überschrift abzuleiten ist, muss nicht zwangsläufig ein Befund einer Dekontextualisierung gestellt werden. Zudem wird nicht eine eins-zu-eins-Übersetzung des Verses präsentiert und diese genannten fünf Punkte sind außerdem kindgerecht erklärt. Jedoch wird es koranfesten Personen sofort auffallen, dass nicht alle acht Gruppen aus dem Vers genannt werden. Daher könnte die Nichtnennung der hervorgehobenen drei Personengruppen als Ausklammerung oder Dekontextualisierung gewertet werden: „Die Zakat sind nur für die Armen und Bedürftigen und diejenigen, die sich um sie bemühen, und diejenigen, **deren Herzen gewonnen werden sollen**, und für die **Gefangenen und die Schuldner** und den Weg Allahs und den Sohn des Weges. (Das ist) eine Vorschrift von Allah; Allah ist wissend und weise“ (Hervorhebungen d. Verf.).

In dieser von der DITIB-Akademie überarbeiteten Übersetzung von Max Henning wurde lediglich Zakat anstatt der „Almosen“ im Original ersetzt und es wurden unwesentliche Verbesserungen am Ende des Verses vorgenommen. Die vom Verfasser hervorgehobenen drei Gruppen sind der Reihe nach im Arabischen mit den folgenden Begriffen *al-mu'allafati qulūbuhum*; *fi r-riqāb*; *al-ġārimīna* im Vers genannt, die bis auf die „Gefangenen“ richtig wiedergegeben sind. Jedoch sind den klassischen Kommentaren nach mit *ar-riqāb* Sklaven gemeint, die in ihre Freiheit zu entlassen sind, zu verstehen. Dadurch, dass die Sklaverei schon lange abgeschafft ist, könnte dieses als schwer zu erklären gewertet worden sein. Explizierend sind nach den klassischen Kommentaren diejenigen, deren Herzen gewonnen werden sollen, solche Personen, deren Rechtleitung zum Islam gefördert werden sollte und mit den Schuldnern sind die überschuldeten Personengruppen gemeint. Vermutlich ist diese Unvollständigkeit bereits als Kritik an die Herausgeberin oder den Autor herangetragen worden. Daher wurde dieses in der dem Verfasser vorliegenden 3. Auflage (2023/2024) und in der Onlineversion überarbeitet, so dass in der aktuellen Version alle acht Gruppen genannt werden. Somit hat der Autor und die Herausgeberin vermutlich eine Kritik hinsichtlich Dekontextualisierung aufgenommen und das Lehrwerk entsprechend aktualisiert.

Für die Verständlichkeit aus Sicht der SuS angepasste Koran- oder Hadithübersetzungen<sup>153</sup> sollen auch den lebensweltlichen und entwicklungspsychologischen Zustand und Kontext der SuS berücksichtigen (CG 1, 51, 62, 63, 178). Dieses ist eine wichtige Maßnahme, den SuS die Bedeutung unter Berücksichtigung von ihrem Verständnishorizont zu vermitteln. Diese Bemühung ist nicht zu unterschätzen zumal diesbezüglich sehr wenige Publikationen vorhanden sind. Nichtsdestotrotz sollte dieses entsprechend mit Symbolen etc. kenntlich gemacht werden oder im allgemeinen Teil ein diesbezüglicher Hinweis für die Auslassungen oder Teilzitate erfolgen.

Die SuS werden in der Lehrwerksreihe jedoch allgemein zur Dekontextualisierung sensibilisiert. Daher ist dieses konkret an einem Beispiel zu lesen: „Es ist falsch, die Koranverse von ihrem Kontext losgelöst zu behaupten, dass der Islam eine kriegerische Haltung habe“, denn der „Islam priorisiert keineswegs den Krieg“ (CG 3, 219).

---

<sup>153</sup> Siehe auch vertiefend hierzu die 3. These von Sarıkaya (2023) und Sarıkaya 2021.

#### **6.1.2.4 Kontext in Bezug zur Lebensgeschichte des Propheten (*sīra*)**

Viel mehr Kontexte als die Offenbarungsanlässe werden genannt, wenn es um das Leben des Propheten geht. Dieses ist einerseits erforderlich, um das Leben des Propheten mit den damals vorhandenen Kontexten verstehbar zu machen und die Möglichkeit zu bieten, jene Informationen einzuordnen. Andererseits kann eine Darstellung irgendeiner Person – geschweige denn vom Propheten – unabhängig von den Kontexten nicht erfolgen. Aus diesem Grund werden, angefangen von der Situation vor der Geburt des Propheten, seiner Geburt und Kindheit, Jugend sowie seiner Erwachsenenzeit bis zur Berufung stets kontextuelle Beschreibungen – wenn auch kurz – geliefert (CG 1, 37 ff., 71 ff., 107 ff., 181 ff.).

In diesem Zusammenhang werden auch die Bedingungen, die das Lebensumfeld des Propheten in Arabien des 6. Jh. im Rahmen der Lebensgeschichte des Propheten sowie auch im 7. Jh. den Beginn der Offenbarung rahmen, thematisiert. Die vorherrschenden sozialen, kulturellen, teilweise auch rechtlichen, religiösen und kultischen Voraussetzungen im damaligen Mekka und Arabien werden zur geschichtlichen Einordnung dargestellt. Die Auseinandersetzung der SuS damit wird angeregt wie auch zum Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit der SuS aufgefordert.

Nach dem ersten bereits oben genannten Offenbarungsanlass im Zuge der Berufung zum Propheten finden sich auch weitere geschichtliche Details im Leben des Propheten mit den entsprechenden kontextuellen Bedingungen stets Berücksichtigung (CG 1-3, passim). So werden die einzelnen Stationen seines Lebens, auch die Kontexte der Lebenssituation der Prophetengefährten, die im Rahmen seiner Lebensgeschichte ebenso als wichtig erachtet werden und als Teil der *sīra* des Propheten dargestellt werden, stets berücksichtigt (CG 2, 78-79, 82-83, 170; CG 3, 212).

So ist beispielsweise die erste und zweite Auswanderung nach Abessinien ein wichtiger und ausgiebig narrativ bearbeiteter Punkt, worin die Verhältnisse sowohl in Mekka vor der Auswanderung mit ihren Bedingungen, die dieses erforderlich machten, sowie mit dem Kontext der Verteidigung vor dem abessinischen Negus deutlich zu entnehmen. Auch die als eigentliche Hidschra berühmte und später als Beginn für den islamischen Kalender genommene Auswanderung des Propheten sind beispielsweise sowohl in Mekka vor und während der Auswanderung wie auch mit seiner Ankunft in Medina ausgiebig und mit ihren kontextuellen Bedingungen vorzufinden.

Darüber hinaus sind sowohl die kriegerischen Auseinandersetzungen wie auch die Friedensverträge von Ḥudaybiya aus dem Jahre 6 H./628 n. Chr. sowie von Medina kontextuell eingeordnet im Lehrbuch vorzufinden. Das Erstgenannte bildet daher wiederum auch die Grundlage dafür, die vom Propheten gesendeten diplomatischen Briefe zu thematisieren. Auch eine weitere geschichtliche Darstellung der Eroberung von Mekka findet mit dem Kontext des Vertragsbruchs der Mekkaner ebenso Berücksichtigung (CG 2, 241-242).

Die bedeutende Abschiedspredigt des Propheten (CG 3, 248) wird eingebettet in den Kontext der Pilgerfahrt des Propheten, die wiederum in den heutigen und hiesigen Kontext eingeordnet wird indem dort beschriebene Rechte und Handlungsempfehlungen gegen Rassismus und hinsichtlich der Menschenrechte miteinander in Verbindung gebracht werden. Als letzte Station im Leben des Propheten ist sein Tod mit den danach erfolgten Ereignissen zur Bestimmung eines Nachfolgers<sup>154</sup> in seiner Rolle als Staatsoberhaupt ebenso als Kontext vorzufinden (CG 2, 240 ff., 244-245). Zwar werden aus dem Koran keine direkten Punkte zur *sīra* extrahiert, jedoch können die zum Wesenscharakter des Propheten genannten Verse (wie bspw. 68:4) indirekt auch als Teil der Beschreibung des Propheten und seiner Lebensgeschichte verstanden werden (bspw. CG 3, 21, 66, 68, 71).

### **6.1.2.5 Kontexte in den intertextuellen Bezügen**

In einer weiteren Subkategorie werden die Kontexte von narrativ erzählten Geschichten früherer Propheten oder anderweitige Intertexte berücksichtigt. Genau wie zur Lebensgeschichte des Propheten Muhammad werden auch zu den Lebensgeschichten anderer früherer Propheten – soweit erforderlich – kontextuelle Bezüge geliefert (CG 2, 60). Diese werden jedoch mit weniger Informationen und Details thematisiert als beim Propheten Muhammad, wie unter Intertextualität noch auszuführen ist.

Dennoch sind ausreichende und viele Informationen zum Kontext ihrer Geschichten für die Verdeutlichung der intendierten Inhalte vorzufinden. Eine ausführliche Darstellung ihrer vollständigen Lebensgeschichten scheint jedoch nicht intendiert zu sein. Schließlich kennen sie diese meistens im Rahmen von Themen wie der

---

<sup>154</sup> Hier kann kritisch das Fehlen der Position des Schiitentums, deren Kenntnis auch der SuS für Diskussionen mit ihnen und in unterschiedlichen Konstellationen und Kontexten im Schulalltag wichtig sein kann, markiert werden. Wenn es um die allgemeine Darstellung der islamischen Geschichte und auch hinsichtlich Perspektivwechsel können dann solche unterschiedlichen Positionen aufgegriffen werden.

Glaube an die Propheten (CG 2, 139 ff.). Auch im Rahmen von den von ihnen empfangenen Offenbarungsbüchern (CG 3, 78 ff.) oder von ihrer Rolle als Vorbilder (CG 3, 78-82), die zur Verdeutlichung des Prophetentums angeführt werden, kommen sie wiederkehrend im Lehrwerk vor (CG 3, 176-180).

Mehrheitlich werden daher Informationen aus dem Koran eingebaut (CG 2,60; CG 3,82) oder allgemein zugängliche Informationen angesprochen (CG 2, 139-147). Beispielsweise sollen sich die SuS die Situation von Moses vorstellen und seine empfundenen Gefühle, während er sein Bittgebet formulierte, diskutieren:

„Moses gedachte, Allahs Befehl auszuführen, jedoch war er der Meinung, dass er mit diesem sehr mächtigen Herrscher nicht alleine zurechtkommen würde. Er zögerte sich sehr, den Befehl Allahs nicht gebührend ausführen zu können. Sein Herz war richtig beklommen und er bat Allah um Hilfe. Er richtete folgendes Bittgebet: „Er sagte: ‚Mein Herr, weite mir meine Brust und mache mir mein Geschäft leicht und löse den Knoten meiner Zunge, damit sie mein Wort verstehen. Und gib mir einen Helfer von meiner Sippe, Aaron, meinen Bruder. Stärke durch ihn meinen Rücken und mach ihn zum Gefährten in meinem Werk‘“ (20:25-32) (CG 2, 60).

Oder die SuS sollen sich die Opfergeschichte von Abraham und seinem Sohn aus dem Alten Testament und dem Koran und daneben einer bildlichen Darstellung im Christentum anhand eines Bildes aus einer Kirche vergegenwärtigen und vergleichen (CG 3, 81).

#### **6.1.2.6 Lebensweltlicher Kontext der SuS**

Aufgrund des schülerorientierten Aufbaus berücksichtigt das Lehrwerk vom Konzept her den lebensweltlichen Kontext der SuS. So werden sowohl Koranverse oder Suren als auch andere Inhalte mit dem lebensweltlichen Kontext der SuS verbunden. Dieses widerspiegelt sich einerseits sowohl in den meisten Überschriften von den UE als auch in den Themenüberschriften der Seiten innerhalb der UE, wo die Themen überwiegend aus der Ich-Perspektive der SuS aufgegriffen werden.

Andererseits werden die SuS in den Fragen und Aufgaben aufgefordert, selbst den Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen. Dieses widerspiegelt sich manchmal darin, sich in die Situation der beschriebenen geschichtlichen Ereignisse als lebensweltlichen Kontext von damals hineinzusetzen und zu beschreiben, wie sie sich dabei fühlen würden. Ebenso sollen sie solche Verhältnisse direkt mit ihren eigenen Bedingungen und Kontexten zu vergleichen, ohne sich gedanklich in den damaligen Kontext zurückzugeben (CG 1-3, passim).

Unabhängig von den anstehenden Themen werden die SuS daher ermuntert, ihre eigenen Fragen und Themen in den Unterricht offen einzubringen, (LHB, 13 f., 68, 114, 283; CG 2,15, 137, 237; CG 3, 3,123) wobei auch dieses schriftlich anonym in Frageboxen erfolgen kann (CG 3,126). Im Vorwort von CG 3 heißt es daher:

„Aus diesem Grund wurde in der ganzen Serie der Buchreihe Camiye Gidiyorum bezweckt, dass die SuS mit ihren Fragen und bei Themenvorträgen Unterstützung von Lehrenden als fachliche Experten erfahren und selbst zu Ergebnissen kommen, die sie verinnerlichen können“ (CG 3, 3).

Daher werden auch existenzielle Fragen von Jugendlichen nicht ausgeklammert und beispielsweise offen in den 21., 27. und 33. UE in CG 3 angesprochen, so dass die SuS keine Hemmungen davor haben brauchen, auch sogar Zweifel oder Fragen in Glaubenssachen (C, 15, 25-26 f.; CG 3, 126-130,164-168,188,200-204) zu artikulieren:

„Der Lauf des Lebens erfordert, dass sich der Mensch viele Fragen stellt. Fragen wie ‚Woher komme ich‘, ‚Wohin gehe ich‘, ‚Wie bin ich und die Welt so hervorragend geschaffen worden‘, ‚Was passiert nach dem Tod‘, ‚wie kann ich das Richtige vom Falschen unterscheiden‘, sind in die Natur des Menschen eingepflanzte Fragen“ (CG 3, 188).

Die Einnahme von unterschiedlichen Perspektiven zu in der Gesellschaft kontrovers diskutierten Themen können somit im geschützten Rahmen debattiert werden. Zudem wird eine emotionale Ebene ebenso berücksichtigt, dass die SuS ihre empfundenen Gefühle dabei kritisch reflektieren und offen artikulieren können. Die kritische Reflexion der Inhalte wird beispielsweise anhand konkreter oder fiktiver Fragestellungen gefördert (CG 3, 9, 48, 49, 127, 155, 177). Somit wird ihr kontextueller Rahmen berücksichtigt und ihre Vorbereitung zur Bewältigung solcher Situationen gewährleistet, somit auch ihre Resilienz gefördert (CG 3, 7, 96, 97, 129, 135, 146, 191, 200, 201, 218).

Die Einbindung der Lebenswelt von den SuS in den Unterricht ist durchgehend in allen Bänden der Lehrwerksreihe zu beobachten. Dieses soll einerseits zum Bewusstwerden der eigenen Situation und andererseits zum Vergleich mit der Offenbarungszeit sowie auch anderer Länderkontexte erfolgen. Hierzu werden die SuS durch entsprechende Fragen und Aufgaben konfrontiert, sich tiefergehend mit dem eigenen lebensweltlichen Kontext auseinanderzusetzen. Dadurch können sie als nächsten Schritt Vergleiche anstellen, sowie auch bei erfordernden Themen aktiv werden, um Lösungsansätze für festgestellte Situationen oder Defizite durch eigenes Handeln zu entwickeln und diese zu beheben.

Zum Koran wird den SuS mit „Beispielen aus ihrem Leben“ erklärt, warum es wichtig ist, dass „wir“ den Koran „lesen“, „verstehen“, „lernen“ und „praktizieren“ sollen. Dieses könnte auch mit „Sitz im Leben“ umschrieben werden. Somit soll das Ziel umgesetzt werden und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass das „Lesen und Lernen“ des Korans „ein Gottesdienst“ ist (LHB, 108). Dieses ist einerseits auf den Überschriften der Doppelseite 66–67 in CG 1 eindrucksvoll zu lesen: „Den Koran zu lernen und zu lesen ist eine gute Tat bei Allah“ (*tawāb*, türk.: sevap). Andererseits wird gesagt: „[e]s ist ein Gottesdienst, den Koran im Original sowie in der Übersetzung zu lesen“.

Ausgehend von der Frage, „[w]arum hat unser Herr uns den Koran offenbart?“, werden die SuS aufgefordert, „lesen“, „verstehen“, „lernen“ und „praktizieren“ mit entsprechenden Bildern zu verbinden (CG 1, 66). Anhand der Frage, „[w]arum lesen wir den Koran?“, soll die Feststellung auf der Seitenüberschrift, dass es ein Gottesdienst sei, den Koran zu lesen, beantwortet werden, indem der Austausch zu drei Hadithen mit von Kindern dazu geäußerten Gedanken aus deren Lebenswelt aufgegriffen werden (CG 1, 67). Somit können Bezüge auch zur Lebenswelt der SuS selbst geknüpft werden.

„Der Koran zeigt den Menschen das Gute, das Schöne und das Richtige“ heißt eine Seitenüberschrift, worin dieses konkretisiert wird mit: „[d]er Koran“

- a) „lehrt uns an was wir glauben sollen“, b) „lehrt uns unsere Gottesdienste“, c) „lehrt uns wie wir beten sollen“, d) „lehrt uns was erlaubt (helal) und was nicht erlaubt (haram) ist, e) „legt großen Wert auf das Familienleben“ und f) „lehrt uns Liebe“ (CG 1, 68-69).

Die SuS sollen diese Punkte mit dem Sitznachbarn zusammenfassen, Beispiele dazu nennen und als nächstes vor der Klasse vortragen (CG 1, 68-69).

Der Protagonist „Bilal“ aus dem Umschlagsbild verkündet als Nächstes mit einem frohen Gesichtsausdruck: „Ich habe das Koranlesen gelernt“ (CG 1, 70) und stellt unter dieser Überschrift seine Erfahrung, wie er das Koranlesen vollzogen hat, dar. Er berichtet, wie ihm auch diesbezüglich von seiner Mutter die Beschäftigung mit der deutschen Übersetzung aufgetragen wird:

„Meine Mutter hat mir gesagt, nachdem ich gelernt habe, den Koran auf Arabisch zu lesen, *muss* ich die Koranübersetzung auf Deutsch lesen. *Dann kann ich besser verstehen*, was Allah von mir will. Wenn ich Arabisch lerne, kann ich auch die Koranrezitation, die wir während der Gebet flüstern, verstehen. Zum Beispiel würde ich beim Ritualgebet verstehen, was unser Herr in der Sure Fatihā von uns will. [...] Ich möchte all das, was [...] gelesen wird, verstehen. Ich bin sehr neugierig auf die Bedeutung der Gebete. Ich habe festgestellt, wie wichtig doch der Koran in unserem Leben ist“ (CG 1, 70 Hervorhebung d. Verf.).

Nachdem auch im Text verschiedene Arten des Umgangs mit dem Koran thematisiert werden, sollen die SuS diese Anlässe „Ritualgebet“, „Ramadan“, „Beschneidungsfeier“, „[r]eligöse Feier“, „Beerdigung“, „Hochzeit“ und „[z]um Selbstlernen“ mit den Kategorien „Koranrezitation“, „Koranübersetzung lesen“, „den ganzen Koran lesen“ und „im Ramadan in der Moschee den Koran lesen“ in einer Tabelle einordnen. Somit können sie auch die unterschiedlichen Dimensionen und Einsatzarten aus ihrem Lebenskontext besser erfassen (CG 1, 70).

### **6.1.2.7 Kontext des Hier und Jetzt**

Über den eigenen Kontext der Lebenswelt von den SuS hinaus konnte auch der gegenwärtige Kontext im Hier und Jetzt identifiziert werden. Dieses könnte auch als gegenwärtiger Kontext oder als allgemeiner soziokultureller Kontext genannt werden. Es ist allgemein festzustellen, dass einerseits den SuS aus dem schulischen Kontext bekannte Methoden, Arbeitsweisen, Sozialformen und Aufgaben in den Lehrwerken integriert und wiederzufinden sind.<sup>155</sup> Wie vermutet werden kann, sollen daher auch die lebensweltlichen Kontexte der SuS in Deutschland<sup>156</sup> Berücksichtigung finden. Andererseits wird auch der gegenwärtige Kontext auch darüber hinaus in Europa und in der ganzen Welt berücksichtigt (CG 3, 16; 220). Aus diesem Grund wird auch der universale Charakter des Korans einerseits als ganze Offenbarung sowie andererseits die Thematisierung seiner Inhalte und Prinzipien verdeutlicht (CG 3, 137; 146-50). Die SuS sollen sich mit den Inhalten auch in der Form beschäftigen, vorgefundene Regeln oder Situationen in ihre eigenen Kontexte anzupassen (CG 3, 97) und dabei den lebensweltlichen Zeitgeist oder die Weltanschauung zu berücksichtigen (CG 3, 56).

In der realen Welt konfrontierte Fragen und Probleme werden daher auch nicht ausgeklammert, sondern proaktiv im Lehrbuch angesprochen. Beispielsweise sollen sich die SuS mit der Frage „Grundgesetz oder Koran“ (CG 3, 97, 100) wie auch der Evolutionstheorie (CG 3, 7) auseinandersetzen. Auch ist eine kritische Annä-

---

<sup>155</sup> Dieses soll vermutlich auf der einen Seite zur Steigerung der Lernziele beitragen und auf der anderen Seite, die in der Literatur oftmals kritisierte Nichtverortung im Hier und Jetzt des gegenwärtigen Kontextes in Deutschland aus der Welt räumen.

<sup>156</sup> Aufgrund des Berichts, dass sich die Lehrwerksreihe in den betreffenden Ländern der Einsatz intendiert ist und bereits im Einsatz befinden, (siehe CG 1, 6; CG 1 D, 6; CG 2, 2) wird auch vermutlich der Länderkontext in anderen Ländern entsprechend von Lehrenden und SuS zu berücksichtigen sein. Eine Lokalisierung des Wörterbuchs sei bereits in den selbst verantworteten Auflagen in manchen Ländern vollzogen. (Alphan 2025) Ob und inwieweit andere Auflagen lokalisiert wurden, kann nicht im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden.

herung an die Volksfrömmigkeit sichtbar, da dieses auch im Rahmen der lebensweltlichen Situation einerseits beschrieben wird und andererseits durch Förderung einer reflektierenden Haltung eine religiöse Klarstellung dazu erfolgt (bspw. CG 1, 32–35).

Die eigene Wahrnehmung der SuS als ein Teil von Deutschland, das selbst Teil von Europa ist, und als Weltbürger wird gefördert. Durch Vermittlung sowie Reflexion verschiedener Inhalte, Aufgaben und Diskussion gestellter Fragen wird unterstützt, sich als Teil der hiesigen Gesellschaft zu fühlen und einzubringen. Somit wird ein Bewusstsein gefördert, sich als autochthones Teil Deutschlands in Europa zu fühlen und als Muslim einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.

Durch die Beschäftigung mit muslimischen Wissenschaftlern und Errungenschaften von muslimischen Personen werden die SuS auch darin bestärkt, selbst positiv etwas bewirken zu können, ohne ihre eigene Identität aufzugeben. Sie werden auch somit also ermutigt, sich als Teil der Gesellschaft in Deutschland und andererseits als Teil der weltweiten muslimischen Gemeinschaft, der *Umma*, zu fühlen und sich so zu artikulieren und selbstbewusst aufzutreten. Sowohl ihre muslimische Identitätsbildung und -stärkung als auch die autochthone Persönlichkeitsbildung als Teil Deutschlands und Europas werden gefördert.

Zugespitzt könnte dieser Punkt verdeutlicht werden mit der im Lehrbuch gestellten Frage: „Hat das deutsche Grundgesetz Vorrang oder der Koran“ (CG 3, 97, 100). Mit dieser Tacheles-Frage haben sich die SuS zu beschäftigen und werden in den Kontext in Deutschland eingebunden, die sie in mannigfacher Weise auch im Unterricht stets berücksichtigen, sei es beispielsweise in Bezug auf Migrationsströme auf der Welt, (CG 3, 74 ff.) Rassismus, (CG 3, 214) Armut oder die heterogenere muslimische Gemeinschaft in Deutschland (CG 3, 109).

Als Teil der weltweiten Menschheit im Hier und Jetzt setzen sich die SuS daher auch mit dem Darwinismus und der damit zusammenhängenden Evolutionstheorie (CG 3, 7), sowie weiteren den Glauben oder die Religion betreffenden Themen auseinander: Deismus (CG 3, 61), Atheismus (CG 3, 188, 191), Agnostizismus (CG 3, 191). Der Kommunismus wird beispielsweise, als eine im 20. Jh. aktiv die Religion bekämpfende und in vielen Ländern vorherrschende Ideologie im Rahmen des Themas Atheismus thematisiert. Der Hinduismus, Buddhismus und Schintoismus werden im Rahmen der Thematik „Religionen mit vielen Göttern: Po-

lytheismus“ behandelt<sup>157</sup> (CG 3, 190). Auf einer gebotenen Weltkarte mit der Verteilung der Religionen sind darüber hinaus auch Naturreligionen vorzufinden (ebd.). Mit „traditionelle chinesische Religion“ ist jedoch nicht genau klar formuliert, was damit gemeint ist und unklar, ob der Konfuzianismus oder Taoismus dazu gehören oder nicht (ebd.). Im Rahmen dieser Weltkarte setzen sich die SuS auch mit Verzweigungen oder Konfessionen der als abrahamitisch und als Buchreligionen bekannten Religionen Christentum und Judentum auseinander. So ist das Christentum vertreten mit Katholiken, Protestanten und Orthodoxen, wie auch der Islam mit seinen Denominationen des „Sunnitentums“ und „Schiitentums“ sowie auch „andere islamische Rechtsschulen“ aufzufinden (ebd.).

Wie bereits beschrieben, wird der Buddhismus zwar kurz und separat dargestellt, (CG 3, 190) jedoch sind die buddhistischen Wege „Theravada, Mahayana, Vajrayana“ auf der Weltkarte der Religionen als solche separat genannt (CG 3, 191). Aufgrund fehlender Verweise im inhaltlichen Teil zum Buddhismus können jedoch diese vermutlich von den SuS nur in Auseinandersetzung mit ihren Lehrenden oder in Verbindung mit der Kenntnis zu den im Textteil aufgezählten Ländern, d.h. mit ihren Kenntnissen aus der Allgemeinbildung und aus dem schulischen Bereich zur Geografie, Politik etc. entziffert oder zugeordnet werden, da diese selbstverständlich anderweitig nicht Thema im GRU sind. Eine Erklärung unterhalb der Weltkarte erklärt, warum farblich keine gesonderte Markierung für den Buddhismus vorhanden ist, da die Weltkarte der Religionen nach der „vorherrschenden Mehrheit der Konfessionen“ in den einzelnen Ländern erstellt sei (CG 3, 191).

Ausgehend von der Berücksichtigung der Kontexte sind jedoch auch allgemeine und universale Prinzipien durch die SuS zu erarbeiten. Dadurch wird einerseits die Verdeutlichung und Berücksichtigung des Kontexts gefördert, andererseits der Erfordernis Rechnung getragen, Lösungsansätze für weltweit vorhandene Probleme zu erarbeiten. Somit können sich die SuS einerseits lokal und regional oder auf Länderebene und weltweit als Teil des Ganzen oder Teil dieses Kontextes identifizieren.

---

<sup>157</sup> Die religionswissenschaftliche und religionshistorische Einordnung könnte hinterfragt werden, besonders der mahayanische Weg des Buddhismus.

### 6.1.2.8 Zwischenergebnis

Der Kontext ist chronologisch im Lehrwerk zwar anfänglich mit an den Propheten gestellten Fragen und daraufhin herabgesandter Offenbarung vorhanden und aufgrund der Zeittabelle ersichtlich, dass der Koran stückweise offenbart wurde. Explizit werden diesbezüglich auch das Jahr des Beginns und des Todes vom Propheten und auch die zuerst und zuletzt offenbarten Verse genannt. Jedoch kommt außerhalb der genannten Situationen explizit der anderweitige Kontext in Form von Offenbarungsanlässen in den ersten zwei Bänden nicht vor, lediglich im dritten Band. Das bedeutet jedoch nicht, dass kontextuelle Beschreibungen für andere Themen in diesen Bänden auch nicht vorhanden sind. Wie aus den herausgearbeiteten Subkategorien zu erkennen ist, werden verschiedene Kontexte berücksichtigt.

In der letzten UE des dritten Bandes ist ein Ansatz vorhanden, dass sich die SuS mit Dekontextualisierung beschäftigen und Fälle nennen sollen, wie Koranverse falsch dargestellt werden. Jedoch wäre es empfehlenswert, die SuS früher auf die in der Lebenswelt konfrontierten Dekontextualisierungen besser vorzubereiten. Man könnte sie ermitteln lassen, ob beispielsweise die Verse anderweitig vollständig zitiert werden, richtig übersetzt wurden und möglicherweise im textlichen Kontext vor und nach dem Koranzitat oder im ganzen Koran einschränkende Bedingungen dazu etc. genannt werden. Schließlich wie diese kommentiert und in der Geschichte und Gegenwart verstanden und erklärt werden. In diesem Sinne wäre es auch besonders wichtig, *de*-kontextualisierende Argumentationsmuster zu erkennen. Die SuS sollten auch dahingehend gefördert und gestärkt werden, gegenüber Argumentationen von rechtsextremen Bewegungen oder salafistischen Strömungen etc. solche Dekontextualisierungen zu erkennen, zu argumentieren und entsprechende Positionen einzunehmen.

Darüber hinaus sollten die SuS auch neben dem Vielfaltsgedanken, d.h. Ambiguitätstoleranz, deren Förderung erkennbar ist, auch dahingehend geschult und trainiert werden, mit Kritik oder Anfeindungen, Provokationen, Moscheeübergriffen, persönlichen Angriffen, rassistischen Haltungen oder Koranschändungen etc. umgehen sollten, da sie damit besonders im deutschen und europäischen Kontext direkt oder indirekt konfrontiert werden. Die vorgesehenen Debattierclubs und anderen Diskussionsformen können hierbei nützlich sein, jedoch sollten die SuS auch angemessene kluge Formen des Umgangs mit solchen Situationen in geschützter gemeindlicher Sphäre des GRU präventiv einüben.

## 6.2 Dialogizität

### 6.2.1 Theoretische Erörterung

Dialog verdeutlicht die Beziehung mindestens zweier miteinander kommunizierender Parteien. Der Religionspädagoge Peter Graf definiert dieses wie folgt: „Gespräch zwischen zwei oder mehreren Partnern, die sich individuell in diesen Austausch einbringen“ und führt es auf *dia-logos* im Griechischen zurück. Demnach beinhaltet der „Dialog eine Wechselrede, die über das Wort (-logos) Prozesse gemeinsamen Erkennens begründen“ (Graf 2013, 357). Aus diesem Grund verlange der Dialog „Partner, die in Anerkennung der Person des anderen dessen Wort aufnehmen, es durch ihre eigene Antwort erweitern.“ Daher vertritt er die Auffassung, dass „Dialog über Kommunikation oder Belehrung“ hinausführe (ebd.).

Während im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* von Ernest W. B. Hess-Lüttich der Dialog als „Wechselrede, Unterredung, Gespräch innerhalb von dramatischen, epischen oder lyrischen Texten“ (Hess-Lüttich 2007, 350) definiert wird, gehen Thomas Fries und Klaus Weimar vom „[e]igenständige[n] Text in Gesprächsform“ (Fries und Weimar, 2007, 354) aus. Jürgen Lehmann beschreibt die Dialogizität mit der „Interferenz von zwei individuellen Sprechweisen und der durch sie artikulierten Sinnpositionen (‘Stimmen’) in einem Wort bzw. in einer Äußerung“ (Lehmann 2007, 356). Er sieht „jede konkrete Äußerung auf vorhergehendes bzw. zukünftiges Sprechen bezogen“ (2007, 356–57). Dabei bezog der russische Literaturwissenschaftler Michail Bachtin nach Lehmann den Begriff Dialogizität während seiner ersten Verwendung „noch ausschließlich auf fiktionale Prosa“. Hierbei werden „innerlich dialogisierte“ und „zweistimmige“ Worte relevant. Später versuche Bachtin in seinen Arbeiten Dialogizität „begrifflich [...] differenzierter zu bestimmen“, wonach „er zwischen ‚Hybridisierung‘ [...], ‚dialogischer Wechselbeziehung‘ und ‚reinem Dialog‘ [...] unterscheidet.“ (ebd.) Hierbei wird Hybridisierung als „Interferenz zweier individueller, sozial geprägter Sprechweisen in einer Äußerung“ und die dialogische Wechselbeziehung als „Darstellung einer Äußerung im Horizont einer anderen Sprache“ und der reine Dialog „zwischen Personen“ verstanden (ebd.).

Auf die von Bachtin geprägte Dialogizität hin, entwickelten sich Intertextualitätskonzepte von Julia Kristeva und Renate Lachmann, die den „Dialog von ganzen Texten“ berücksichtigen (Lehmann 2007, 357). Kristevas Einbezug von Dialogizität in ihre Intertextualität wird daher als Modifizierung und Weiterentwicklung der

Dialogizitätstheorie von Bachtin verstanden. Bachtins Dialogizität wird auch mit der Perspektive aus Sicht von hermeneutischen, kommunikationstheoretischen und semiotischen Fragestellungen betrachtet und nach Lehmann hat dieses „zu einer kaum noch zu übersehenden Flut an Publikationen geführt“, worin er jedoch vorerst keine „innovatorischen oder die Forschung dominierende Tendenzen“ erkennen kann (vgl. ebd.).

Nach Joanna Godlewicz-Adamiec gehört es zu den gängigen Klischees, dass das „dialogische Zeitalter“ erst mit der Renaissance beginne, welches „die europäische Kultur von der Monologizität des Mittelalters erlöst habe“ (Godlewicz-Adamiec 2018, 25). Sie vertritt dabei die Ansicht, dass „ein Austausch der Gedanken in Form des Wechsels der Rede und Gegenrede [...] eine prägnante oder sogar konstitutive Rolle spielt“ (ebd.). Literarisch geführte Dialoge zählen in der Antike nach Godlewicz-Adamiec „zu den zentralen Gattungen der Philosophie und des theoretischen Diskurses im Allgemeinen“ (ebd., 26). Auf Markus Schürer stützend, stellt sie daher fest, dass seit der griechischen Antike „die Form des Dialogs, der als [...] Wechsel der Rede und Gegenrede zweier oder mehrerer Personen zu verstehen ist“, zum „feste[n] Bestandteil im Repertoire der literarischen Formen“ gehöre (ebd.). Obwohl im Mittelalter „das Gespräch als Literatur- und Denkform nicht im Zentrum“ stehe, ist sie der Auffassung, dass „vom frühen Mittelalter an verschiedene Texte [...] dialogisch abgefasst sind. Dabei werden im Besonderen folgende Gattungen dazu erwähnt: „die meisten Schulbücher, unzählige Traktate, Lehr- und Streitschriften über Fragen der Wissenschaft und des Glaubens“ (ebd.). Godlewicz-Adamiec stellt dabei fest, dass sowohl in der „christlichen Antike“ als auch im Mittelalter „die Form des Dialogs konstitutiv für die Vielzahl von Texten aus dem Bereich der Theologie, der Philosophie, der Hagiographie oder auch der religiös-moralischen Betrachtungen“ sei (ebd.). Sie findet es jedoch bemerkenswert, dass „zur Konversationskultur der Antike und des Mittelalters kaum wissenschaftliche Arbeiten vorliegen, während die Dialogkultur der Gegenwart in den Fokus interdisziplinärer Forschung geraten ist“ (ebd.).

Zwar grenzt sie dieses bezogen auf Tagelieder ein, dennoch ist sie der Ansicht, dass für den Dialog auch „außerverbale Aspekte eine wichtige Rolle [...] spielen“ und zählt hierzu beispielsweise „das Weinen als Ausdruck der Traurigkeit“ auf (ebd., 34). Während dieses ihrer Schilderung nach meistens Frauen vorbehalten sei, wobei „[d]ie männlichen Sprecher [...] sich dagegen in der Klage, die als Vari-

ante oder Verstärkung des Weinens fungieren kann“, äußere (ebd.). Als weiterführende Form führt sie auch an, dass die Gesprächspartner handelten, „bleiben aber stumm.“ Diese handlungsbasierte Form wird von ihr als Teil des Gesprächs gewertet (ebd.). Weiter zählt sie „[d]as Verschweigen“ als eine andere Variante auf, wonach bestimmte Parameter und Eigenschaften der Gesprächspartner unerwähnt bleiben, spezifisch hier verschwiegen werden. Deshalb hält sie das Schweigen als eine weitere Form der Kombinationen von Rede und Gegenrede, „was die ganze Kommunikationssituation“ ändere (ebd.).

Andererseits werden von Claudia Benthien auch gestörte kommunikative Verhältnisse bezüglich ihrer untersuchten Arbeiten zum Dialog festgestellt. Sie zählt dabei „eine Anrufung, eine Kontaktaufnahme [...], die nicht zu einer Antwort führt“, „eine Selbstadressierung – mithin eine Art >dialogisierten Monolog< vor Publikum“, einen „bloßen Schein-Dialog, den der Künstler mit zwei [...] >Dialogpartnern< führt“ sowie einen Dialog „um die beständige Antwort auf eine unbekannte Frage, die nie zu hören ist“ dazu (2018, 98).

Wortlos auf Zeichen oder Handlung basierende Kommunikation wird von Hess-Lüttich als „wortlose Verständigung“ (Hess-Lüttich 2007, 353) genannt. Er zählt verschiedene Arten des Dialogs auf: „dialektisch erörternden, auf Erkenntnis gerichteten, sachlich konzentrierten bzw. pädagogisch motivierten Dialog.“ Auch gehören ihm nach der „konversationelle“, „geschmeidig-gesellige“, „gepflegt soziale, sich im Geplauder des gemeinschaftlichen Kontaktes versichernde Dialog“ dazu. Er resümiert, dass 36 Arten von Georg Polti im Jahre 1895, 200.000 von Etienne Soriau im Jahre 1950 und von Bernd Spillner im Jahre 1980 „auch nur 5 Grundkonstellationen für den dramatischen Dialog“ festgestellt wurden. Diese helfen „zwar nicht, die Geschichte des Dialogs in der Literatur einzuholen, aber historisch ordnen“ (ebd.).

Bezogen auf den Koran wird im Rahmen dieser Arbeit mit Dialogizität einerseits der kommunizierende Austausch von Gott mit den Geschöpfen, besonders seinem Gesandten Muhammad sowie anderer früherer Gesandten verstanden. Der Koran beinhaltet jedoch auch andere Kommunikationsarten sowohl aus der Zeit des Propheten wie auch davor. Zur Dialogizität werden im Sinne dieser Arbeit daher auch Fragen, Anfragen und Aufrufe mit einbezogen, Schwüre und Eide tangiert.

Nach Angelika Neuwirth ist der Koran, besonders die „mittel- und spätmekkanischen Suren“, so aufgebaut, dass sie mit „einer einleitenden dialogischen Sektion

(apologetisch, polemisch, ermahnend) beginnen und mit einer gattungsmäßig verwandten Sektion schließen“ (2020, 2). Neuwirth verdeutlicht daher zurecht Folgendes:

„[...] geht man davon aus, daß der als “Du“ adressierte Verkünder seine Botschaft nicht in privat verantworteter Missionstätigkeit in freiem Predigtstil bereits im vornherein dargelegt hat, sondern sie in seiner eindeutig kultisch stilisierten Rede erstmals vorträgt, so hat man in den im Text angesprochenen und “besprochenen“ Personen ja zugleich eine Gruppe seiner Hörer zu sehen [...]“ (Neuwirth 1996, 83).

In ihrer Beschreibung zum Kultus sieht sie eine Komplexität, wonach die 1. Sure al-Fatiha ein „neu eingeführtes Gebetsformular [...] eine[r] Umkehrung des Verhältnisses zwischen Sprecher und Empfänger“ in der Form der „Wir‘-Stil-Rede [...] darstellt [...]“ (Neuwirth 1996, 94). Hier wird auf einen berühmten Hadith *qudsī* des Propheten Muhammed angespielt, worin das Zwiegespräch zwischen Gott und dem Menschen aufgezeigt wird. Nach Neuwirth rekurren

„[d]ie Streitgespräch-Szenarien innerhalb der anwachsenden polemischen Surenteile [...] weitgehend auf bereits ausgefochtene oder in einer Art “Simulatio“ vorgestellte, d.h. dem Schema “wenn sie sagen, so sprich“ (“*qul*“) folgende Auseinandersetzungen; die Gegner sind in den weitaus meisten Suren *nicht* direkt angesprochen, die Streitgespräche werden zum literarischen Topos“ (ebd. 1996, Hervorhebung im Original).

Die Polemik als wissenschaftliche Disziplin könnte auch als kontroverses Gespräch im Realen wie auch im literarisch-wissenschaftlichen Sinne als ein Teil des Dialogs und der Dialogizität gedeutet werden. Diesbezüglich kann der Koran auch als Streitschrift und polemische Schrift in Auseinandersetzung mit früheren und anderen Schriften und ihren Anhängern gedeutet werden. Manche Stellen zeigen im Koran sowohl deren Vorstufen des polemischen Gesprächs oder der Auseinandersetzung in Form von Anfragen, Infragestellung, Herausforderung oder gar die Aufforderung zu gegenseitiger Verurteilung. Letzteres ging mit der Bitte und Verwünschung, wonach der Prophet Muhammad samt seinen Familienmitgliedern dieses umsetzen wollte und vollzogen sein sollte, einher. Verbunden war es mit der Bitte, dass die Bestrafung auf diejenige Partei der Polemik und Auseinandersetzung, die im Unrecht wäre oder nicht die Wahrheit verkünde, ergehen sollte. Im Koran (3:61) wird dieses nach erfolglosen Einigungsversuchen des Propheten Muhammad mit der Delegation aus Nağran thematisiert, wie der Islamhistoriker Mustafa Fayda in seinem Beitrag zu *mubāhala* in der DIA erklärt (vgl. Fayda 2020). Einen anderen Aspekt der Dialogizität im Koran bilden Eide. Diese werden eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Zuhörenden auf das betreffende Thema zu len-

ken. In manchen Situationen gewinnen Aussagen schließlich eine besondere Bedeutung, wenn sie durch Einsatz von einem Eid oder einem Schwur gemacht werden. Denn dadurch verleiht man einer Aussage eine besondere Bedeutung und Wirkmacht.

Besonders in gerichtlichen Auseinandersetzungen gewinnt der Eid eine rechtlich bedeutende Wirkung für die Wahrheitsfindung. Diese üben dann als Beweismittel Wirkung auf den Ausgang eines Gerichtsurteils aus. Eine besondere Bedeutung gewinnen Eide dann, wenn eine getätigte Aussage oder durchgeführte Handlung von einer Person behauptet wird und nicht von einer anderen Person bezeugt werden kann, oder Nach- und Beweise dazu fehlen. Wie in der Geschichte ist die Aussage unter Eid auch heutzutage vor dem Richter oder vor dem Gericht als Beweis zugelassen. Eine Aussage unter Eid vor Gericht dient daher als ein Mittel für den Nachweis der richtigen Aussage und kann deshalb dazu verwendet werden, eine Aussage als Beweis einzusetzen. Daher ist der Eid ein allgemein und rechtlich anerkanntes Mittel und eine Möglichkeit in der deutschen Strafprozessordnung für die Wahrheitsfindung (vgl. StPO 1987, § 59 Vereidigung).

Dagegen wird eine Falschaussage unter Eid als „Meineid“ bezeichnet und ist nach dem deutschen Strafgesetzbuch mit einer Freiheitsstrafe „nicht unter einem Jahr“ zu bestrafen. „[I]n minder schweren Fällen“ ist ebenfalls eine Strafe „von sechs Monaten bis zu fünf Jahren“ vorgesehen, (StGB 1998, § 154 Meineid) da dadurch potenziell die Wahrheitsfindung gefährdet und somit die Täuschung des Gerichts versucht wird. Folglich könnte schließlich ein falsches Urteil gefällt, das Gericht fehlgeleitet und somit Unrecht gesprochen werden.

Bei Kommunikationsschwierigkeiten in der Verhandlungssache werden Dolmetscher herangezogen, die entweder allgemein vereidigt sind oder bei fehlender allgemeinen Beeidigung für den Einzelfall vom Richter vereidigt werden können. Für schriftliche Übersetzungen ist ebenfalls ein für die Übersetzung ermächtigter Sprachmittler mit entsprechenden Fachkenntnissen einzusetzen. In beiden Fällen wird mit dem allgemeinen Eid die richtige Übertragung in die Fremdsprache zugesichert (vgl. GDolmG 2019).

Eine andere – dem Eid und Meineid sowie *mubāhala* in einer anderen Form ähnelnde – Praxis ist in prophetischer Tradition vorhanden, wonach eine Verwünschung von Gott herbeigebeten wird. Somit soll eine negativ konnotierte Form des Eides ausgesprochen werden und somit vermittelt und sichergestellt werden, dass

man nicht die Unwahrheit sagt. Nach islamischer Jurisprudenz ist eine empfohlene gegenseitige Verurteilungspraxis im Falle einer Beschuldigung des Ehebruchs durch den Ehemann gegenüber seiner Frau möglich. Dabei kann die Ehefrau ihre Unschuld beweisen, indem sie schwört und damit einhergehend im Falle der wahrheitswidrigen Aussage gemäß eigener Verurteilungsbite eine Verwünschung einhergehen solle. Somit kann der Vorwurf des Ehemannes abgewendet werden und gleichzeitig der zu erbringende Nachweis ihrer Unschuld erfolgen (vgl. Aydın 2003; Fayda 2020; Yaşaroğlu 2003).

Nach Leyla Ozgur Alhassen ist der Koran eine Schrift, die den Zuhörer belohnt, wenn er aufmerksam liest und zuhört, nachklingende Wörter oder Phrasen bemerkt, ihnen dann zu anderen Textstellen folgt und zudem sie miteinander vergleicht und darüber nachdenkt (vgl. Ozgur Alhassen 2021, 156). Demnach wird von einem aktiven Lesenden und Hörenden ausgegangen. Zwar ist diese Beschreibung diametral gegenüberstehend zur Position der Erstadressaten des Korans, jedoch ist diese Beschreibung für die Rezipienten nach der ersten Erstadressatengeneration zwangsläufig auch für die heutigen und zukünftigen Lesenden und Adressaten des Korans von Bedeutung. Nimet Şeker setzt sich in ihrer 2019 veröffentlichten Dissertation *Der Koran als Rede und Text. Hermeneutik sunnitischer Koranexegeten zwischen Kohärenz und Offenbarungskontext* eingehend mit dieser Situation auseinander. Sie vergleicht hierzu klassische und neue Koran-kommentare und stellt eindrücklich dar, dass der Koran als Rede entstand, jedoch mit der Zeit und heutzutage in Buchform als Text rezipiert wird (vgl. Şeker 2019).

Der japanische Wissenschaftler Toshihiko Izutsu veröffentlichte bereits 1964 sein Buch zur Beziehung Gottes und des Menschen im Koran (vgl. Izutsu 1964; 1975, 2008). Darin eruiert er die ontologische Beziehung zwischen Allah und dem Menschen. Er unterteilt die Kommunikation zwischen beiden vorerst in nonverbale (*non-linguistic*) und als nächstes in verbale Kommunikation (*linguistic*). Er sieht zwischen beiden Kommunikationswegen keinen Unterschied, da durch beide Kommunikation vollzogen werde. In beiden Fällen ist Gott derjenige, der die Kommunikation in Gang setzt, und der Mensch hat dem zu antworten. Wenn Gott kommunizieren möchte, sendet er manche Verse (Zeichen). Obwohl die Offenbarung ein typisches Beispiel dieser Kommunikation ist, stellt sie lediglich einen Teil der Kommunikation zwischen beiden dar, da der Koran zwischen der verbalen und nonverbalen keinen Unterschied mache. Jedoch können nach Izutsu beide nicht gleichzeitig vonstattengehen.

Demnach zeigt Gott den verständigen Menschen jederzeit „Zeichen“, die sich in Form von natürlichen Phänomenen wie Regen, Wind, Wechsel zwischen Tag und Nacht etc. zeigten. Diese deuteten auf die Fürsorge und Weisheit für die Menschheit auf der Welt. Er wertet diese nur als Wegmarken, die auf Gott selbst hindeuten. Aus diesem Grund sind diese nicht nur natürliche Ereignisse, sondern der Koran nennt diese Symbole als Verse (*ayāt*). Izutsu vertritt die Ansicht, dass die Araber diesen Begriff präislamisch nicht in diesem Sinne verwendet haben. Die nonverbalen Symbole seien nach ihm offenkundiger als die *ayāt*. Diese nonverbalen Zeichen hätten aufgrund ihrer offenkundigen Erkennbarkeit durch jeden Menschen auch einen Vorteil, da kein Vermittler diese empfangen und weitergeben bräuchte, wie bei den verbalen Botschaften, die durch Propheten an die Menschheit verkündet würden. Izutsu sieht daher auch alle Menschen mit dem erforderlichen Verstand ausgestattet, da sie inmitten der nonverbalen Zeichen leben und diese deshalb auch erfassen könnten. Jeder Mensch sei dazu in der Lage, diese zu verstehen.

Aus Sicht der Kommunikation, ob verbal oder nonverbal, sei es wichtig, die Antwort der Menschheit auf die göttlichen Verse festzustellen. Dem Koran nach komme die Akzeptanz (*taṣdīq*) oder Ablehnung (*takdīb*) in Frage, ob diese als wahr und richtig (*ḥaqq*) angesehen oder für unwahr und falsch (*bāṭil*) gehalten werden. Angefangen mit der Herabsendung von den Versen durch Gott stellt Izutsu die Handlung des Menschen bezüglich der Akzeptanz oder Ablehnung seiner Verse in Beziehung zu Glauben (*īmān*) und Leugnung (*kufr*). Er siedelt diese deshalb als Zwischenstufen des Verstehens, der letztendlichen Instanz des Verstehens und der Entscheidung am Herzen, am Verstand an. Somit führt er die Bedeutung der einzelnen Verse als Gaben oder Strafen sowie deren Folgen als Dankbarkeit (*ṣukr*) und Frömmigkeit (*taqwā*) oder Leugnung (*kufr*) an. Dieses veranschaulicht er wie folgt:

**ĀYAH**

Non-linguistic Communication	Divine Part			Human Part			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	God "sends down" the <i>āyāt</i>	Man understands the meaning of the <i>āyāt</i>	The organ of understanding	The meanings of the <i>āyāt</i>	The human response	The immediate consequence	The final result
	<i>Tanzīl</i>	<i>'aqala</i> <i>fahima</i> <i>faqihā</i> <i>tafakkara</i> <i>tadhakkara</i> <i>tawassama</i> etc.	<i>lubb</i> (pl. <i>albāb</i> )  <i>qalb</i> ( <i>fu'ād</i> )	[A] <i>ni'mah</i> <i>rahmah</i> etc. ( <i>tabshīr</i> ) [B] <i>intiqām</i> <i>'iqāb</i> <i>'adhāb</i> <i>sakhat</i> etc. ( <i>indhār</i> )	[a] <i>taṣḍīq</i>  [b] <i>takdhīb</i>	[I] <i>shukr</i> (A + a)  [II] <i>taqwā</i> (B + a)  [III] <i>kufr</i> (A.B + b)	<i>īmān</i> (I, II)        <i>kufr</i> (III)

Abbildung 1: Non-linguistic Communication nach (Izutsu 2008, 147)

Izutsu weist nach, dass die nonverbale und verbale Kommunikation nicht zwei völlig voneinander unabhängige Bereiche darstellen, sondern aneinandergebunden sind (vgl. Izutsu 2008, 150–51, vgl. auch 1975, 133). Daraus folgernd stellt er dieses hinsichtlich der Akzeptanz des Menschen in Form von Bestätigung und Leugnung, die im Glauben oder Unglauben münden, wie folgt dar:

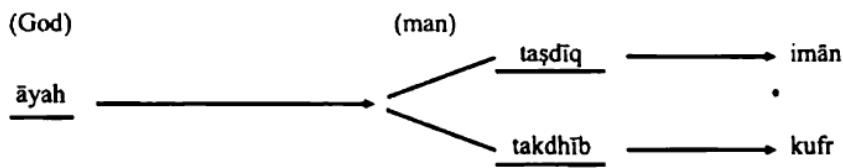


Abbildung 2: Akzeptanzsituation der Verse nach (Izutsu 2008, 150)

Er ist daher der Ansicht, dass die Herabsendung der Verse gleich ist mit der Rechtleitung. Aus diesem Grund folgert er auch, dass die Haltung des Menschen dieselben Resultate hervorbringt, wonach diejenigen, die der Rechtleitung folgen ins Paradies, jedoch die anderen, die der Rechtleitung nicht folgen, in die Hölle kommen:

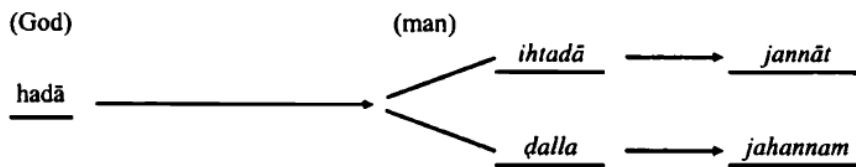


Abbildung 3: Rechtleitungssituation des Menschen und ihre Folgen nach (Izutsu 2008, 151)

Als nächstes fügt Izutsu dem noch den Aspekt des Schicksals (*qaḍā wa qadar*), des Willens Gottes (*maṣī'ah*) sowie der Menschen hinzu und stellt dieses wie folgt dar:

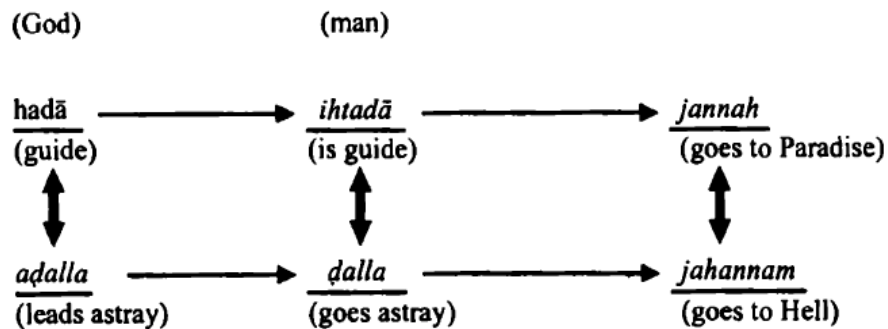


Abbildung 4: Menschliche Willensfreiheit nach (Izutsu 2008, 152)

Hierbei bilden die Formen der Antwort des Menschen im Rahmen seiner Willensfreiheit die gegensätzlichen Pole von Rechtleitung/Bestätigung von den Versen auf der einen Seite und Irrtum/Leugnung von den Versen auf der anderen Seite:

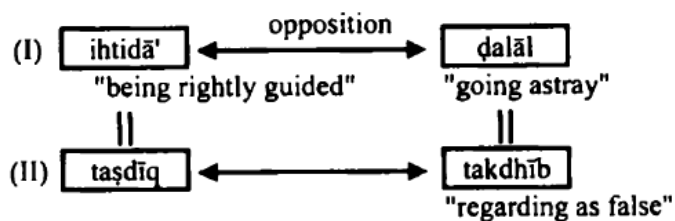


Abbildung 5: Basale menschliche Form als Antwort auf die Verse (Izutsu 2008, 153)

Nach der Kommunikation Gottes in Richtung des Menschen begibt sich Izutsu dazu, die andere Richtung vom Menschen hin zu Gott zu beleuchten. Als Kommunikationsinstrumentarium sieht er dabei den Gottesdienst des Menschen in Richtung Gottes in Form des Bittgebetes (*du'ā*) (vgl. Izutsu 2008, 158; 1975, 139). Er sieht dabei das Herz als zu Gott kommunizierendes Instrumentarium, das um Gaben und Hilfe etc. bittet. Diese Bitte kann ihm nach sowohl nonverbal als auch verbal stattfinden.

Die nonverbale Kommunikation vom Menschen in Richtung Gott sieht er als das Ritualgebet *ṣalāt* im Islam – formal als Ausdruck für die Hochachtung gegenüber der Allmacht Gottes im Ritualgebet mit den Bewegungen erfüllt. So wie der Mensch die nonverbalen Worte und Zeichen, *āyāt*, passiv empfangt, sei der Mensch nach ihm dazu aufgefordert, gemeinsam mit anderen Menschen seine Gefühle von Dankbarkeit zu teilen und in Form von Bewegung gemeinsam mit anderen Menschen darzubringen (vgl. ebd.).

Neben diesen nonverbalen Aspekten verfüge das Ritualgebet auch manche verbalen Elemente, die sich jedoch von den persönlich formulierten Bittgebeten unterscheiden. Entgegen der persönlich ad hoc formulierten Gefühle und Gedanken, hätten die Worte als Elemente des Gebetes rituelle Verwendung, d.h. es sind nicht

die eigenen Gedanken des Menschen, sondern die darin eingesetzten Worte haben symbolischen Charakter, die als Teil des Rituals zu verstehen sind. Auch wenn Worte im Gebet Einsatz finden, übersteige das Gebet die gewöhnliche verbale Art und sei daher „weit mehr als nur verbal“ anzusehen. Aus diesem Grund folgert er, dass das Gebet als Ganzes betrachtet ein „nonverbaler Kommunikationsweg vom Menschen in Richtung Gott“ ist. Es sei der „menschliche Weg, direkten Kontakt mit Gott durch vorgeschriebene Formen des Rituals zu etablieren“ (Izutsu 2008, 158–59; 1975, 139–40).

Die eigentliche verbale Kommunikation sieht Izutsu „letztendlich als einen Sonderfall“, die von der nonverbalen Kommunikation repräsentiert wird. Alles, was er zur grundlegenden Struktur der nonverbalen Kommunikation konstatierte, gelte daher auch für die verbale Kommunikation bezüglich der Beziehung zwischen „Gott → Mensch“. Aus diesem Grund ist die Herabsendung der Offenbarung nach Izutsu nichts Anderes als die von Gott „herabgesandten“ Zeichen, *āyāt*. Jedoch hebe sich die Herabsendung besonders klar und deutlich von den anderen Kommunikationen ab, sodass er dieses dann auch separat würdigt, da dieses auch die Herangehensweise und Ansicht des Korans diesbezüglich sei und einen besonderen Stellenwert im Koran selbst habe. Die Eigenschaft der Offenbarung im koranischen Sinne sei mysteriös und außerordentlich, weshalb sie nicht von „jedem Menschen mit natürlichem Verstand“ so wahrgenommen werden könnte wie die anderen natürlichen Zeichen Gottes. Daher sei ein Vermittler in Form eines Propheten hierfür erforderlich (vgl. Izutsu 2008, 163; 1975, 142).

Offenbarung sei dem Islam gemäß das „Sprechen Allahs“, womit sein eigener Wille durch das Instrumentarium der Sprache mitgeteilt wird. Dabei wird „nicht eine mysteriöse“ und dem Menschen fremde Sprache, sondern „eine klar verständliche Sprache“ verwendet. Aus diesem Grund setzt er die folgende Gleichung auf: Offenbarung (*wahy*) = Gottes Wort (*kalām Allah*) (Izutsu 2008, 164; 1975, 143). Aufgrund seines Ursprungs bei Allah erlaubt auch Offenbarung nach Izutsu „keine Analyse“ und sie ist etwas, woran „nur geglaubt“ werden kann, da sie keinen „gewöhnlichen Sprechakt“ darstelle, sondern vielmehr „ein theologisches Mysterium darstelle“ (Izutsu 2008, 166; 1975, 144).

Auch wenn Offenbarung aus göttlicher Perspektive mysteriöse Aspekte hat, besitzt sie nach Izutsu aufgrund dessen, dass sie Wort, Logos oder Sprache ist, alle Eigenschaften der menschlichen Sprache. Diesbezüglich werden im Koran verwendete Wörter, die auch für menschliche Sprache und Gespräche eingesetzt werden,

angeführt wie beispielsweise: *kalima*, *qawl*, wie auch im Gegensatz dazu für Offenbarung von göttlicher Seite synonymisch verwendete Wörter *tanzīl* und *nuzūl* die Herabsendung erklären. Hier kann auch die an anderer Stelle angesprochene Offenbarung (*waḥy*) mit entsprechendem Verb (*awḥā*) ergänzt werden.

Diese besondere und außerordentliche Art der Sprache wertet Izutsu als „Extrem- oder Ausnahmefall“. Dennoch könne es als Sprache und „Kommunikation Gottes, einer erhabenen Existenz, mit einem gewöhnlichen Geschöpf, dem Menschen“, analysiert werden. Hier sei zwischen Gott als Sprecher und dem Menschen als Hörer der Ansprache „keine ontologische Balance oder Gleichgewicht“ vorhanden, was als Differenz zur normalen Sprachbeziehung zwischen zwei Menschen vorhanden wäre. Dieses Ungleichgewicht vergleicht Izutsu mit der Interaktion von Mensch und Tier, die lediglich durch Zeichen vollzogen werde. Eine verbale Kommunikation sei aufgrund ihrer ontologischen Unterschiede nicht möglich (vgl. Izutsu 2008, 167–69; 1975, 145–47).

Für die verschiedenen Verwendungen des Verbums von Offenbarung (*waḥy*) präsentiert Izutsu Beispiele, wonach es wie im Fall von Sure al-A‘rāf, 7:114-117 im Sinne der nonverbalen Eingebung *ilhām* verwendet wird. Demnach handelt der Prophet Moses der Situation entsprechend und nicht im Sinne von Offenbarung durch wörtliche Eingebung. In der eigentlichen koranischen Verwendung erfordere das Verb die Interaktion von zwei Personen. Das direkte Ansprechen Gottes von Moses ohne Vermittler werde mit dem transitiven Verb *kallama* verdeutlicht, die auch sprachlich eine Beziehung von zwei Personen erfordere (vgl. Izutsu 2008, 174–75; 1975, 152).

Zur Identifizierung der Arten von Offenbarung zieht Izutsu den Vers aš-Šūrā, 42:50-51 heran und erklärt die in diesen Versen verdeutlichten drei Offenbarungsarten als: 1. Mysteriöse Kommunikation, 2. Sprechen hinter einem Vorhang und 3. Sprechen über einen gesandten Botschafter (vgl. Izutsu 1975, 2008, 189–90). Im Falle der dritten Art handele es sich um eine Kommunikation von drei Parteien, wobei der Engel Gabriel als Botschafter fungierte. Dieses stellt er wie folgt dar, wobei M den Erzengel Gabriel darstelle, der als Mittler oder *malak* für Engel zwischen A und B, d.h. zwischen Gott und Prophet fungiert: A – M – B.

Die vierte Offenbarungsart, die im Vers nicht angesprochen wird, jedoch von Izutsu identifiziert wird, bildet den eigentlichen Zweck der göttlichen Offenbarung, was zwar an den Propheten mitgeteilt wird, er jedoch nicht den letztendlichen Zweck

bildet. Schließlich kann es nicht sein, dass es lediglich um die Person des Propheten geht und mit ihm gesprochen wird, allein um mit ihm gesprochen zu haben. Daher übersteige der Zweck der Kommunikation den angesprochenen Propheten, weshalb er nur als Mittler zu dienen habe, um die eigentlich zu vermittelnde Botschaft an andere, also an die Hauptadressaten, d.h. die Menschen zu übermitteln. Nach Izutsu würde die Gestalt eines Gesprächs zwischen A – B überwunden, wenn nach der ersten Ansprache von A nunmehr der Hörer B diesem antwortet und sich ihre Positionen als Sprecher und Hörer in B – A umkehren. Dieses sei die normale Struktur eines Dialogs. Bei Betrachtung dieser Situation würde im Fall der Offenbarung im Islam nicht nur eine Dreierbeziehung aufgrund des Mittlers des Offenbarungsendels, sondern eine zusätzliche Dimension dazu kommen, wonach der Prophet diese von ihm erhaltenen Botschaften an die Mekkaner als Erstadressaten, dann an alle Araber, im späteren Verlauf an die Angehörigen der Buchreligionen und schließlich an die ganze Menschheit als Adressaten übermittelt und anspricht<sup>158</sup> (Izutsu 2008, 192–93; 1975, 168.)

Diese beschriebene Kommunikationsart wird von Isutzu wie folgt dargestellt: A – M – B – C, wobei hier die anderen Adressaten mit C verdeutlicht werden. Hier gewinne die Vertrauenswürdigkeit des Propheten große Bedeutung und erfordere – objektiv betrachtet – die wörtliche Übertragung von B an C. Die von A über M erhaltene Botschaft werde hierbei übermittelt, ohne dass eine kleinste Veränderung herbeigeführt wird oder ohne jegliche Auslassung vorhanden wäre. Daher stellt Izutsu fest, dass der Koran ein objektives linguistisches Werk sei, indem er schreibt: „a *sprachwerk*, as the Germans would say“ und „[t]he Divine words as an objective *sprachwerk* in this sense are called *qurʿān*“ (Izutsu 2008, 193–94).

Zwar führt Izutsu aus, dass nicht bei jeder Offenbarung die wörtliche Beibehaltung wichtig sei wie im Beispiel von Moses (siehe al-Aʿrāf, 7:114-117), da in diesem Fall die intendierte Handlung erreicht wurde. Im Fall des Korans war jedoch die Beibehaltung als Sprachwerk dem Propheten Muhammad sehr wohl bewusst. Dieses habe sich selbst auch in der Offenbarung widergespiegelt (siehe Aufforderung die Zunge nicht zu bewegen: al-Qiyāma, 75:16-19). Diese Bemühung sei auch aus

---

<sup>158</sup> Süleyman Ateş, der das Buch ins Türkische übersetzte, merkt an dieser Stelle an, dass bereits mit 14 in Mekka offenbarten Versen, z. B. Yūnus, 10:180 alle Menschen mit „*qul yā ayyuhā n-nās*“ angesprochen wären und widerspricht der Darstellung Izutsus in einer explizit angebrachten Fußnote, dass nach Isutzu erst in der vierten Etappe die ganze Menschheit adressiert worden sei. (Izutsu 1975, 168) Eine deutschsprachige Übersetzung des Werkes von Izutsu (1964) hingegen, steht noch aus.

seiner Sicht verständlich, da er sich alles einprägen und weitergeben wollte, wie er sie erhalten hatte. Dieses sollte den Propheten auch vor dem Vorwurf der Verfälschung, *tahrīf*, bewahren (vgl. Izutsu 1975, 170–196).

Die andere Richtung der Kommunikation des Menschen mit Gott erfordere ein reines Herz. Wenn der Mensch seine Menschlichkeit überwindet, besonders in existenziellen Grenzsituationen wie beispielsweise Gefahrensituationen, würde der Mensch durch seine Bittgebete (*du`ā*) mit Gott kommunizieren. Jedoch wäre die Antwort (*istiğāba*) Gottes wiederum nonverbal (vgl. Izutsu 2008, 208–13; 1975, 182–86). Izutsu visualisiert diese Kommunikationen wie folgt:

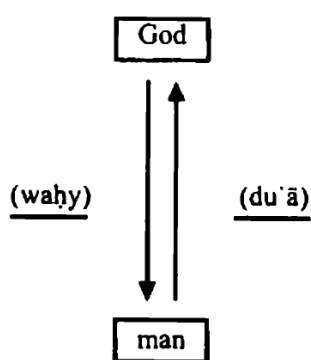


Abbildung 6: Unilaterale Beziehung zwischen Gott und Mensch nach (Izutsu 2008, 208)

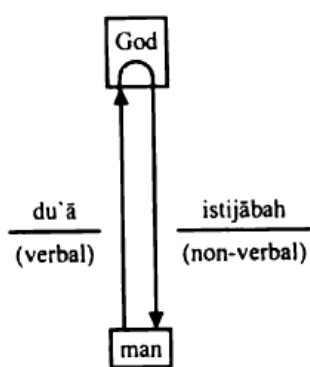


Abbildung 7: Korrelative Beziehung zwischen Gott und Mensch (Izutsu 2008, 211)

Nach Izutsu wendet sich das Bittgebet zu einem Gottesdienst, wenn dieses Phänomen nicht nur vergänglich und momentaner Art ist, sondern wenn der Habitus, also ein höherer Bewusstseinszustand erreicht wird. Die Antwort auf das Bittgebet wird daher als Unterscheidungsmerkmal zwischen Gott selbst und die unwahren und für Götter gehaltenen Götzen angesehen (siehe *al-Mu`min/al-Ġāfir*, 40:50-53, 60; *al-Fāṭir*, 35:14-15) (Izutsu, 2008, 208–13; 1975, 182–86).

Aus diesem Grund beschäftigt sich Izutsu eingehend mit der Offenbarung (*waḥy*), die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter detailliert wird.<sup>159</sup> Daher soll der Fokus der Arbeit als Nächstes kurz dem Dialogizitätsverständnis eines anderen Wissenschaftlers, dem bekannten ägyptischen Naṣr Hāmid Abū Zayd,<sup>160</sup> und einigen weiteren für diese Punkte als relevant anzusehenden Autoren gewidmet werden.

<sup>159</sup> Ranja Ebrahim arbeitet in ihrer Dissertation die Annäherung von Izutsu ausgiebig aus (vgl. Ebrahim 2020).

<sup>160</sup> Gelegentlich wird sein Name im Deutschen als Abu Zaid oder im Türkischen Ebu Zeyd geschrieben. Die Schreibweisen im Original werden jeweils beibehalten. Siehe für eine detaillierte Analyse Navid Kermani: *Offenbarung als Kommunikation: Das Konzept waḥy in Naṣr Hāmid Abū Zayds Maḥūm an-naṣṣ* (Kermani 1996).

Nach Abu Zayd wird die Offenbarung als eine Kommunikationsform gewertet, die unabhängig vom islamischen Gebrauch den Begriff der Offenbarung (*wahy*) als ein Anzeichen der „Ansprache Gottes an die ganze Menschheit“ verstanden wird. Dieses umfasst „alle Texte“, nicht nur spezifisch den „Koran“ oder das in der islamischen Literatur und besonders im Koran dafür synonymisch verwendete Wort „Buch“ (*al-kitāb*). Kermani fasst diesen Sachverhalt wie folgt zusammen:

„Der Koran sei eine göttliche Botschaft in m e n s c h l i c h e r und das heißt g e – s c h i c h t l i c h e r Sprache. Dadurch sei von vornherein 'eine komplizierte dialektische Beziehung' zwischen dem Text und der Wirklichkeit gegeben. Gott nimmt, indem er den Koran herabsendet, die menschliche Sprache (und damit die Kultur, die diese Sprache hervorgebracht hat) auf, gibt ihr aber eine neue Prägung“ (Kermani 1996, 28, Hervorhebung des Autors).

Nach Abu Zayd wird damit jegliche Kommunikationsaktivität zum Ausdruck gebracht (vgl. Ebu Zeyd 2013, 61–62). Zurecht weist er auch auf die im Koran vorzufindende mit Zeichen durchgeführte Kommunikationsform, die der Prophet Zacharia aufgrund temporärer Verhinderung seiner Sprachfähigkeit als Nachweis dafür, dass sein Bittgebet um ein Kind – trotz des hohen Alters sowohl von ihm als auch von seiner Frau (Maryam, 19:10-11) – erhört und angenommen wurde (Ebu Zeyd 2013, 63). Auch wird im Koran zur Mutter Jesu auf ihr Schweigegelübde und ihren Verweis darauf und ihre mit Handzeichen auf das Neugeborene gerichtete Aufforderung an die Bevölkerung, mit dem Neugeborenen ʿĪsā (Jesus) zu sprechen, hingewiesen, woraufhin er seine unbefleckte Mutter als Wunder Gottes sprechend verteidigt (Maryam, 19:27-29) (ebd. 2013, 63–64). Wie oben erwähnt, wird diese Form der Kommunikation von Maria von Hess-Lüttich als „wortlose Verständigung“ (Hess-Lüttich 2007, 353) beschrieben.

Nach Abu Zaid „stellt der Koran, besonders durch seine Rezitation, einen Bereich der Kommunikation dar, in dem Gott und Mensch sich begegnen“ und dabei die „Sprache des Koran[s]“, also Arabisch verwendet wird (vgl. Abu Zaid 2008, 154).<sup>161</sup>

Der aus Pakistan stammende Mustansir Mir, mittlerweile Emeritus der Youngstown State University (Mir o. J.), bemängelt, dass sowohl in der westlichen Koranforschung, als auch in Werken wie Sayyid Qutbs oder ʿAbd al-Karim al-Khatibs dem Dialog nicht genügend wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Mir 1992, 1–2). Aufgrund dessen, dass es sowohl interessant als auch wichtig ist, sieht er es als erforderlich, diesen Aspekt systematisch zu untersuchen und stellt eine

---

<sup>161</sup> Für Beispiele aus der Alltagssprache von Muslimen siehe S. 148-154.

Typologie der koranischen Dialoge vor. Er erläutert die Struktur eines repräsentativen Dialogs vor und vergleicht auch die Verwendung des Dialogs im Koran mit der in der Bibel sowie in der vorislamischen arabischen Dichtung (vgl. Mir 1992, 2). Er bietet eine Arbeitsdefinition für Dialog im Sinne des Korans an. Demnach sind Gespräche, worin bedeutender verbaler Austausch („significant verbal exchange“) stattfindet und die nicht kurzweilig sind, als Dialoge zu sehen. Somit schließt er Gesprächssituationen, die keine weiteren Details bieten, aus. Er ist der Auffassung, dass die Narration des Korans beachtet werden muss und berücksichtigt, dass der Koran nicht alle Details zu einer Gegebenheit liefert. Ohne Anspruch auf eine absolute Sicherheit, alle Dialogfälle in seiner Beschreibung abzudecken, sieht er es möglich, dass andere Forschende manche als Grenz- oder Zweifelsfälle werten könnten. Er möchte jedoch mit seiner Arbeit zu einem besseren Verständnis dieses literarischen Merkmals beitragen (vgl. Mir 1992, 3).

Dialog möchte nach Gabriel Josipovici „sowohl die Distanz zwischen den beiden Beteiligten aufrechterhalten als auch diese Distanz überbrücken“ (Gabriel Josipovici, 1981, „The Bible: Dialogue and Distance“, S. 136 in: *Ways of Reading the Bible*. ed. Michael Wadsworth, zit. n. Mir 1992, 5). Seiner Aussage verleiht Josipovici durch ein Zitat von Walter Benjamin Nachdruck, dass der Dialog nicht die Distanz aufhebt, sondern sie lebendig mache: „it does not abolish distance but brings it to life“ (Mir 1992, ebd.) Nach Mir könnte diese Feststellung auch auf die göttlich-menschliche Dialogbeziehung im Koran übertragen werden, da manchmal Gott der völlig Transzendente ist. Jedoch ist diese Transzendenz nach Mir nicht deshalb vorhanden, um „unüberwindbare Barrieren aufzubauen, sondern um die Integrität der Gottheit Gottes zu bewahren“ (Mir 1992, 5). Mir sieht sogar eine besondere Gunst für den Menschen darin, dass sich ein göttlich-menschlicher Dialog in Person von Moses und Gott nach dem Koran in 4:164 abspielt. Auf der anderen Seite seien nach Mir im Dialog von Moses mit Gott in 7:143 ff. Merkmale wie Aufrechterhaltung, Überbrückung und Verlebendigung der zwischen Gott und Mensch bestehenden Distanz vorhanden.

Für Mir bildet der Bund zwischen Gott und Mensch eine große „Transaktion“, die auch über den Dialog im Bund zwischen Gott und Mensch (7:172-173) vermittelt wird. Als Beleg führt Mir wieder ein Zitat von Josipovici hierfür an, wonach Versprechen und Bündnisse nur Erweiterungen des Dialogs seien: „Promises and covenants are only an extension of dialogue“ (Josipovici, 1981, 143, zit. n. Mir 1992, 5). Somit werden also auch mündlich geschlossenen Verträge etc. gemeint.

Nach Mir wird der Dialog vom Koran als „ein Medium“ benutzt „um seine Themen dramatisch zu illustrieren“ (Mir 1992, 6). Die abstrakten Erzählungen werden in Figuren gegossen, die in Fleisch und Blut verkörpert werden, um „sie vor unseren Augen“ zu präsentieren, ja sogar „das ganze Gewicht ihrer Persönlichkeit hinter ihre Äußerungen zu legen“ (ebd.).

Zwei Hauptformen werden von Mir unterschieden, wie Dialoge dramatisch illustriert werden: Erstens wird eine These aufgestellt und dieses wird dann anhand eines Dialoges „veranschaulicht“. Beispielsweise wird in 2:256-257 eine Regel aufgestellt. In 2/258-60 hingegen werden sie in drei Dialogen zwischen Abraham und König; einem Gläubigen und Gott; sowie Abraham und Gott veranschaulicht (vgl. Mir 1992, 5). Zweitens wird zuerst ein Dialog angeführt und erst danach folgt die Aussage zur These. Beispielsweise wird in 5:27-31 die Geschichte von Abel und Kain erzählt und es folgt in 5:32 das Gesetz, das für die Israeliten gegeben wurde.

In bestimmten Kontexten vorkommende Illustrationen in koranischen Dialogen sorgen nach Mir „für Kontinuität und Kohärenz in der koranischen Komposition“. Für ihn gibt es formelhafte Signalwörter und Sätze, die Dialoge ankündigen und daher könne auch jeder die Relevanz des Dialogs für den Kontext in der Regel ohne Schwierigkeiten erkennen. Der Leser könne daher auch zum Schluss kommen, dass „der Dialog keine Unterbrechung des Diskurses“ verursache, „sondern dazu diene, den Dialog fortzusetzen“. Dialoge werden nach Mir eingesetzt, „um die Handlung einer Geschichte voranzutreiben“, die am auffälligsten in der 12. Sure sei, jedoch auch in mehreren Suren vorzufinden sei. Dieses bildet für Mir eine „andere Art und Weise, wie der Dialog für Kontinuität und Kohärenz sorgt“ (vgl. Mir 1992, 6–7).

Nach Einschätzung von Mir finden die im Koran dargestellten Dialoge in der zweiten und dritten mekkanischen Periode nach der Kategorisierung von Theodor Nöldeke statt. Dabei sei eine „absence“ des Dialogs in der Periode davor herrschend. Dieses spiegele sich in Form von „Fragen, Zweifeln und Einwänden“ etc. wider und sie träten „nun in einen ‚Dialog‘ mit Muhammad und seinen Anhängern“ ein. Aus diesem Grunde schlussfolgert er: „Diese Suren stellen mit anderen Worten eine literarische Aufzeichnung eines wichtigen Elements einer bestimmten historischen Situation dar“ (Mir 1992, 8). Nach der Auswanderung nach Medina gab es jedoch eine völlig andere Situation, die er eindrücklich wie folgt beschreibt:

„Die Konsolidierung der Gemeinschaft und der Aufbau einer neuen Gesellschaft wurden jetzt zu ihrer Hauptaufgabe, und, obwohl die Offenbarung immer noch Fragen zu beantworten und Klarstellungen zu geben hatte, wurden die Fragen im Allgemeinen von den Gläubigen gestellt und die Klarstellungen an diese gerichtet, welche natürlich die Autorität des Propheten akzeptierten. Die dialogische Situation, die in Mekka bestand, gab es in Medina nicht mehr. Dementsprechend gibt es in der medinensischen Periode, auch wenn sie nicht völlig dialoglos ist, nur sehr wenig davon, zumindest in dem Sinne, in dem wir von Dialog in der zweiten und dritten mekkanischen Periode sprechen. Somit ist das Fehlen des Dialogs in bestimmten Phasen der koranischen Offenbarung ebenso bedeutsam wie sein Vorhandensein in anderen“ (Mir 1992, 8).

Neben dem Dialog bildet auch der verweigerter Dialog eine Kategorie im Koran, wie Mir dieses auch auf eine Beobachtung von Josipovici bezogen auf die Bibel feststelle: „The Bible ... shows us both the primacy of dialogue and the frequent refusal of dialogue“ (Josipovici 1981, 143, zit. n. Mir 1992, 21).

Dieses kann beispielsweise bezogen auf die Mutter Jesu illustriert werden, da sie nach ihrer Rückkehr mit dem Neugeborenen in Jerusalem aufgefordert wird, sich zur Situation zu äußern. Maria wehrt dieses jedoch ab mit dem Verweis auf das Kind, welches auf eine wundersame Weise seine Mutter verteidigt und somit ihre unbefleckte Reinheit und Unschuld nachgewiesen wurde (vgl. 19:26-34).

Eine von Mir nicht erwähnte Kategorie wäre auch – wie oben auch bei Kermani dargestellt – zu ergänzen, dass die fehlende Möglichkeit zu sprechen, obwohl dieses von der Person gewünscht wird. Diese wortlose und auf Zeichen beruhende Kommunikation zwischen dem Propheten Zacharias (*Zakariyyā*) und dem Volk stellt eine weitere Art der Kommunikation im Koran. Dieses Unvermögen zu sprechen, wurde ihm auf seine Bitte hin von den Engeln, die ihm einen Sohn, Johannes (*Yaḥyā*) verheißen hatten, mitgeteilt. Es sollte als Zeichen zur Wahrwerdung der Ankündigung so sein, dass er drei Tage lang nicht sprechen könne (vgl. 19:4-11).

Im Koran werden für jede Person direkt erkennbare Ansprachen formuliert. Die Ansprachen, die mit „yā ayyuhā ...“ etc., die allgemein mit „O Ihr ...“ übersetzt werden, wären es wert, diesbezüglich näher untersucht zu werden, sind jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Weiter unten werden jedoch einige Aspekte hierzu ausgeführt.

Ṣalāḥ ad-Dīn Abū Saʿīd Khalīl b. Kaykaldī b. ʿAbdallāh al-ʿAlāʾī (gest. 761/1359) (Talmon-Heller 2007) erwähnt in seinem Werk *Talqīḥ al-fuhūm fī tanqīḥ ṣiyaḡ al-ʿumūm* folgende Erklärung zu den Ansprachen im Koran<sup>162</sup>:

---

<sup>162</sup> Für diesen Hinweis bin ich Ömer Özsoy dankbar.

„Sind die zur Zeit des Propheten mündlich geführten Anreden, wie ‚Ihr Menschen!‘, ‚Ihr Gläubigen!‘ usw., die im Koran und in der Sunna vorkommen, auf Anwesenden bei der Anrede beschränkt oder umfassen sie doch die ganze Umma von Muslimen bis zum Jüngsten Tag? Nach den Ḥanbaliten und einer Gruppe von Salafiten umfassen sie mit ihren Worten alle. Und die Mehrheit (*ǧumhūr*) ist der Meinung, dass sie sich nur auf diejenigen beschränken, die während der Anrede anwesend waren, dass es aber a priori bekannt ist, dass ihre Bestimmungen auch für die Nachkommen gelten“ (Kaykaldī o. J., 394).

Der berühmte Korankommentator und Gelehrte vieler islamischer Disziplinen as-Suyūṭī (911/1505) (Özkan 2010, 188) und Verfasser von *al-Itqān fī ‘ulūm al-Qur’ān* beschreibt in seinem Werk, wie viele Themenfelder und wissenschaftlichen Disziplinen der Korankommentator wissen und abdecken sollte. As-Suyūṭī zählt als 51. Bereich seiner identifizierten 80 Bereiche auf, dass die im Koran vorkommenden 34 Arten der Ansprachen Gottes beim Kommentieren des Korans (*tafsīr*) zu beachten sind (vgl. as-Suyūṭī 2005, 1494–1506=Bd. 3, 99 ff., İnam 2019, 3–4). Zudem erwähnt er, dass die Korankommentatoren Abu l-Faraǧ Ibn Ǧawzī (gest. 597/1201) und Ibn Ḥabīb an-Nisābūrī (gest. 406/1016) 15 Arten und andere mehr als 30 Arten ermittelten. Als Beleg für Letzteres wird Badr ad-Din az-Zarkašī (745-794/1344-1392) angeführt, dass er von „ungefähr vierzig“ Arten spräche (as-Suyūṭī 2005, 1494 ff.), obwohl er bei genauer Überprüfung<sup>163</sup> 33 Arten aufzählt (az-Zarkašī 1990, 349–74).

In seinem Werk zur Einführung in die Methodologie des Korankommentars (*tafsīr*) zählt der Ankaraner Koranexperte İsmail Cerrahoǧlu 33 Arten von Anspracheformen im Koran auf. Cerrahoǧlu teilt die Ansprachen im Koran in drei Kategorien ein: Ansprachen an 1. den Propheten, 2. andere außerhalb des Propheten und 3. beide gleichzeitig. Beispiele hierzu ließen sich nach ihm annähernd auf jeder Koranseite finden. Seine genannten 33 Kategorien<sup>164</sup> werden aufgezählt und prägnant Beispiele dazu erwähnt, die er mit Verweis auf *al-Burhān* von az-Zarkašī und

---

<sup>163</sup> Im arabischen Sprachgebrauch wird aufsteigend ab dreißig auf die nächste Zehnerstufe aufgerundet. Für diesen Hinweis danke ich meinem Kollegen Ibrahim Alkresh. Siehe für eine Nichtberücksichtigung dieser Regel (Yazan 2015, 138).

<sup>164</sup> Diese werden hier unter Abgleich des Originals nach *al-Burhān* von az-Zarkašī und *al-Itqān* von as-Suyūṭī wiedergegeben. Bei genauer Betrachtung konnte festgestellt werden, dass diese mehrheitlich aus dem *al-Burhān* übernommen wurden. Obwohl Cerrahoǧlu für weitere Details sowohl auf *al-Burhān* als auch *al-Itqān* verweist, ist es dem Verfasser nicht ersichtlich, warum diese nicht zusammen auf insgesamt 40 Arten zusammengeführt wurden. Daher wird eine Übersicht mit allen 40 Arten mit ihren arabischen Namen und den Abweichungen bei ihrer Benennung geboten. Auf die entsprechenden Beispiele für die Ansprachearten in den Koranversen wird hier nicht eingegangen. Interessierte seien auf die einschlägigen Quellen verwiesen. Diese sollen jedoch vom Verf. in einem separaten Beitrag aufgegriffen werden, um der Bedeutung dieser Thematik besser gerecht werden zu können.

*al-Itqān* von as-Suyūṭī nennt (Cerrahoğlu 2020, 221–25<sup>165</sup>). Aufgrund der Bandbreite und Relevanz dieser Bereiche sollen im Rahmen dieser Arbeit weiter unten lediglich die betreffenden Punkte hierzu in den Fokus genommen und aufgezählt werden, ohne sie detailliert und ausgiebig zu behandeln.

Auf der anderen Seite sind die Aufforderungen zum Gesprächsanlass, die eingeleitet werden mit „*qul* ...“, zu übersetzen mit: „Sage ...“, zu beachten. Diese decken einen beachtlichen Bereich dieser unten aufzuzählenden 34 bzw. 33 Arten der Ansprachen ab. Diesen sind 7 weitere Arten bei as-Suyūṭī zu ergänzen. Damit wären insgesamt 40 Arten der Ansprache im Koran identifiziert.

Diese werden in der folgenden Übersicht zusammengeführt, wobei eine neue Nummerierung erfolgt. Aufgrund der geschichtlichen Ersterwähnung wird mit der Zählung von az-Zarkašī und Cerrahoğlu begonnen. Dort, wo jedoch as-Suyūṭī ergänzt, werden diese aufgenommen und mit den bei ihm selbst fehlenden Arten zusammengeführt. Daher wird eine neue Nummerierung eingeführt.<sup>166</sup> Diese 40 Arten der Ansprache im Koran nach az-Zarkašī und as-Suyūṭī können also wie folgt zusammengefasst werden.

---

<sup>165</sup> Hier sollte angemerkt werden, dass in dieser Auflage eine „Verschlimmbesserung“ gegenüber den Auflagen aus 1971 (und bspw. 9. Auflage aus 1993) dahingehend erfolgte, dass die arabischen Koranverse nicht richtig dargestellt werden und dieses daher einer Überarbeitung bedarf.

<sup>166</sup> Interessant wäre es, die Gründe dafür zu eruieren, warum as-Suyūṭī bei az-Zarkašī vorhandene und in der Übersicht sichtbare Anspracheformen nicht aufzählt. Auch die Rezeption von beiden Autoren mit den fehlenden Punkten bei Cerrahoğlu, wäre einer näheren Betrachtung würdig. Siehe für ähnliche Forschungsergebnisse hierzu bei (Yazan 2015, 138–49, 150 ff.).

Cerrahoğlu (C)	az-Zarkaşı (Z)	as-Suyūfī (S)	Neue Nr.	Benennung bei <sup>167</sup> , Anspracheart und Übersetzung	Abweichende Benennung bei
1	1	1	1	Z <i>ḥiṭāb al-‘āmm al-murād bihi l-‘umūm</i> (Allgemeine Ansprache und allgemeine Intention)	
2	2	2	2	Z <i>ḥiṭāb al-ḥāṣ, wa l-murād bihi l-ḥuṣuṣ</i> (Spezifische Ansprache und spezifische Intention)	
3	3	4	3	Z <i>ḥiṭāb al-ḥāṣṣ wa l-murād bihi l-‘umūm</i> (Spezifische Ansprache und allgemeine Intention)	
4	4	3	4	Z <i>ḥiṭāb al-‘āmm al-murād bihi l-ḥuṣuṣ</i> (Allgemeine Ansprache und spezifische Intention)	
5	5	5	5	Z <i>ḥiṭāb al-ġins</i> (Ansprache einer Gattung)	
6	6	6	6	Z <i>ḥiṭāb an-naw’</i> (Ansprache einer Art [der Gattung])	
7	7	7	7	Z <i>ḥiṭāb al-‘ayn</i> (Ansprache einer Person)	
8	8	8	8	Z <i>ḥiṭāb al-madh</i> (Ansprache des Lobes, d.h. der Verehrung)	
9	9	9	9	Z <i>ḥiṭāb ad-damm</i> (Ansprache des Tadels)	
10	10	10	10	Z <i>ḥiṭāb al-kirāmah</i> (Ansprache des Ehrens)	
11	11	11	11	Z <i>ḥiṭāb al-ihānah</i> (Ansprache der Demütigung)	
12	12	12	12	Z <i>ḥiṭāb at-tahakkum</i> (Ansprache der Verspottung)	
13	13	13	13	Z <i>ḥiṭāb al-ġam’ bi lafz al-wāḥid</i> (Ansprache mehrerer Personen durch eine Ansprache im Singular)	
14	14	14	14	Z <i>ḥiṭāb al-wāḥid bi lafz al-ġam’</i> (Ansprache einer Person durch eine Ansprache im Plural)	
15	15	15	15	Z <i>ḥiṭāb al-wāḥid wa l-ġam’ bi lafz al-itnayn</i> (Ansprache einer Person <b>und des Plurals</b> durch Ansprache zweier Personen im Dual)	S, C: ḥiṭāb al-wāḥid bi lafz al-itnayn (Ansprache einer Person durch Ansprache zweier Personen im Dual)
16	16	16	16	Z <i>ḥiṭāb al-itnayn bi lafz al-wāḥid</i> (Ansprache zweier Personen durch Ansprache einer Person)	
X	X	17	17	S <i>ḥiṭāb al-itnayn bi lafz al-ġam’</i> (Ansprache zweier Personen durch Ansprache im Plural)	Z, C: X
X	X	18	18	S <i>ḥiṭāb al-ġam’ bi lafz al-itnayn</i> (Ansprache von mehreren Personen durch Ansprache im Dual)	Z, C: X
17	17	19	19	Z <i>ḥiṭāb al-ġam’ ba’da l-wāḥid</i> (Ansprache mehrerer Personen nach Ansprache einer einzelnen Person)	
X	X	20	20	S <b>Inversion von 19 (‘aksuhū):</b> ( <i>ḥiṭāb al-wāḥid ba’da l-ġam’</i> ) (Ansprache einer einzelnen Person nach Ansprache mehrerer Personen)	Z, C: X
X	X	21	21	S <i>ḥiṭāb al-itnayn ba’da l-wāḥid</i> (Ansprache von zwei Personen nach Ansprache einer einzelnen Person)	Z, C: X
X	X	22	22	S <b>Inversion von 21:</b> ( <i>ḥiṭāb al-wāḥid ba’da l-itnayn</i> ) (Ansprache einer einzelnen Person nach Ansprache von zwei Personen im Dual)	Z, C: X
18	18	23	23	S <i>ḥiṭāb al-‘ayn, wa l-murād bihi l-ġayr</i> (Persönliche Ansprache mit der Intention, andere Personen damit anzusprechen)	Z=C: ḥiṭāb ‘ayn wa l-murād (ġayruh)
X	X	24	24	S <i>ḥiṭāb al-ġayr, wa l-murād bihi l-‘ayn</i> (Ansprache von Anderen, womit die persönliche Ansprache intendiert wird)	Z, C: X
X	X	25	25	S <i>ḥiṭāb al-‘āmm allađī lam yuqṣad bihi muḥatab mu’ayyan</i> (Allgemeine Ansprache, ohne dass ein bestimmter Ansprechpartner gemeint ist)	Z, C: X

<sup>167</sup> Unwesentliche Abweichungen wie Interpunktionen, synonym verwendete Begriffe oder identische Benennungen wie bei az-Zarkaşı sind nicht gesondert angegeben oder übersetzt.

20	20	26	<b>26</b>	Z	<u>ḥiṭāb aš-šahṣ</u> , <u>tumma l-'udūl ilā ḡayrih</u> (Hinwendung an andere Personen nach persönlicher Ansprache einer Person)	
21	21	27	<b>27</b>	S	<u>ḥiṭāb at-talwīn</u> , <u>wa huwa l-iltifāt</u> (Ansprache zur Aufmerksamkeitserregung)	Z: ḥiṭāb at-talwīn
22	22	28	<b>28</b>	Z	<u>ḥiṭāb al-ḡamādāt ḥiṭāba man ya'qul</u> (Ansprache von Leblosem wie dieselbe von Verstandsfähigen)	
23	23	29	<b>29</b>	Z	<u>ḥiṭāb at-tahyīḡ</u> (Ansprache zur Stimulation)	
27	27	30	<b>30</b>	Z	<u>ḥiṭāb at-taḥannun wa al-isti'tāf</u> (Ansprache zur Hervorrufung von Zuneigung und Begehren)	
28	28	31	<b>31</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb at-taḥbīb</u> (Ansprache zur Hervorrufung von Liebe und Begehren)	S: ḥiṭāb at-taḥabbub
29	29	32	<b>32</b>	Z	<u>ḥiṭāb at-ta'ḡīz</u> (Ansprache zur Hervorrufung von Ohnmacht, d.h. Unfähigkeit/Schwäche)	
32	32	33	<b>33</b>	Z	<u>ḥiṭāb at-tašrīf</u> (Ansprache zur Beehrung)	
33	33	34	<b>34</b>	Z	<u>ḥiṭāb al-ma'dūm</u> (Ansprache von Abwesenden)	
19	19	X	<b>35</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb al-i'tibār</u> (Ansprache der Ermahnung)	S: X
24	24	X	<b>36</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb al-iḡdāb</u> (Ansprache zur Irritation und Bedrohung sowie Hervorrufung von Ärger)	S: X
25	25	X	<b>37</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb at-tašḡī' wa at-tahrīd</u> (Ansprache der Motivierung zur Heldentat und zum Heroismus)	S: X
26	26	X	<b>38</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb at-tanfīr</u> (Ansprache zur Hervorrufung von Abscheu)	S: X
31	30	X	<b>39</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb at-tahsīr wa t-talahhuf</u> (Ansprache zum Ausdruck des Bedauerns und Seufzens)	S: X
30	31	X	<b>40</b>	Z=C	<u>ḥiṭāb at-takdīb</u> (Ansprache zum Abstreiten, d.h. zur Widerlegung)	S: X
Legende: <u>einfach unterstrichen</u> : vorhanden bei Z, C. <u>gestrichelt</u> : _ vorhanden bei Z, X: nicht vorhanden. <u>doppelt unterstrichen</u> : vorhanden bei S.						

Tabelle 12: Die 40 Arten der Ansprache im Koran

Eine weitere den theoretischen Fokus dieser Arbeit betreffende Kategorie bilden auch Fragen<sup>168</sup> und Antworten im Koran. Diese können hier zwar nicht weiter entfaltet werden, doch soll die Kategorisierung von Cerrahoğlu (2020, 226–28) hier aufgelistet werden:

1. Antwort unmittelbar nach der Frage; 2. Getrennt geantwortete Fragen. Diese werden in zwei Unterkategorien behandelt: a) die Antwort befindet sich in derselben Sure; b) die Frage und die Antwort befinden sich in unterschiedlichen Suren; 3. die Antwort ist implizit und latent vorhanden. Die Antwort ist im Korantext nicht explizit enthalten, wäre jedoch nach dem arabischen Sprachverständnis gedanklich existent. 4. separate und getrennte Antwort, ohne dass eine Frage genannt wird, die jedoch implizit existiert. Beispielsweise ist die Antwort auf die Frage der Gefährten in Medina, die nach dem Wechsel der Gebetsrichtung von Jerusalem nach Mekka aufgetaucht ist. Es interessierte sie, was mit ihren Gebeten vorher war

<sup>168</sup> Nach neueren Forschungen besteht ein Fünftel (Tutal 2019) oder ein Sechstel (Aktaş 2006; Suzan 2001, 53, 117–18) des Korans aus Fragen. Aufgrund dieser großen Anzahl kann dieses Thema nicht im Rahmen dieser Arbeit dargestellt werden und sollte separat fokussiert werden. Daher sei auf einige Arbeiten hierzu hingewiesen: (Aktaş 2006; Ali 2017; Fleisch 2012; Kayapınar 2006, 2021; Khaleel 2020; Kula 2013; Majeed 2021; N. K. Schmid 2022; Stewart 2022; Suzan 2001). Auf die Ausführung der von Cerrahoğlu genannten Versbeispiele wird ebenso verzichtet und soll vom Verf. separat in einem Beitrag erörtert werden.

und ob sie von Gott angenommen wurden oder nicht; 5. zwei Antworten auf eine Frage; 6. eine Antwort auf zwei Fragen; 7. weggefallene Antwort, da sie selbsterklärend ist; 8. die Antwort, die nicht an die Frage gebunden ist, jedoch sich an diese bezieht; 9. implizit und still zwischen den Zeilen bzw. im Text befindliche Antwort; 10. Antwort am Ende des Wortes zum beschriebenen Sachverhalt; 11. Antwort, die in die Frage Eingang findet; 12. an eine Zeit gebundene Antwort; sowie als letztes 13. negierende Antwort (vgl. ebd.).

Die Rezeption dieser Frage-Antwort-Beziehungen sowie der Ansprachearten im Koran könnte nicht nur für den GRU, sondern auch für IRU fruchtbar gemacht werden. Beispielsweise könnte somit die Neugier der SuS angeregt oder das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Gott Fragen während der Offenbarungszeit ernst nahm und diese beantwortete. Anhand dieser könnte somit – zusammen mit den 40 Ansprachearten gedacht – die Dialogizität während der Herabsendung konkret deutlich gemacht, d.h. die Dynamik dieses Prozesses unterstrichen werden.

## **6.2.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe**

„Wahy/Offenbarung: Wahy ist arabisch und bedeutet ‚Offenbarung‘. Allah offenbart seinem Propheten durch den Engel Gabriel oder direkt in sein Herz die Verse des Korans. An vielen [sic!] Propheten wurden heilige Schriften offenbart. Adam, Moses, Dawud, Jesus, Ibrahim und letztendlich unser Prophet Muhammed sind die berühmtesten. Offenbarung ist eine Kommunikation zwischen dem Propheten und Allah, die vor fremden Eingriffen geschützt ist“ (CG 3, 28).

Die Kategorie Dialogizität kann allgemein mit diesem Zitat aus dem „Islam-Lexikon“ beschrieben und als Kommunikativität verstanden mit den folgenden Subkategorien dargestellt werden.

### **6.2.2.1 Koran ist Wort Gottes und ein Dialog mit seinen Geschöpfen**

Der Koran wird als „Wort Allahs“, das über den Erzengel an den Propheten Muhammad offenbart wurde, definiert (CG 2, 26, 71). Diese Eigenschaft des Korans spiegelt sich auch in einem seiner vielen Namen als „*kalāmullah*“ wider (CG 2, 27). Dieses ist ein natürliches Resultat der Eigenschaft *kalīm* von Allah, das frei als der „Sprechende“ übersetzbar (Wehr 1998, 1116–17) wäre, da Allah „seinen Willen mit Worten zum Ausdruck bringt“, d.h. über Offenbarung kundgibt (CG 2, 11). Aufgrund dieses Charakters werden auch koranische Aufforderungen aufgereiht, dem „zuzuhören“ und leise währenddessen zu sein, „wenn der Koran rezipiert“ wird (7:204) (CG 2, 27). Dieser Haltung gegenüber dem Koran von den Gläu-

bigen wird auch die entgegengesetzte Haltung und Handlungsweise von den Ungläubigen in einem anderen Koranvers (41:26) durch wörtliches Zitat angeführt, wonach das Hören des Koran verhindert werden soll und damit der Koran eben kein Gehör findet: „Und die Ungläubigen sagen: ‚Hört nicht auf diesen Koran, sondern schwatzt in ihn, damit ihr ihn überwindet‘“ (CG 2, 27).

Respektvoller Umgang erfordere schließlich das Zuhören, wenn der Koran rezitiert wird. Der eigentliche Respekt werde jedoch gezeigt, indem man versucht und sich bemüht, den Koran „zu lesen“, „zu verstehen“, „zu lernen“ und „anzuwenden“ (CG 1, 66-70, 102; C 100). Dieses wird als Alternative dargestellt, anstatt ihn nur formal zu respektieren, indem man ihn an einem „schönen Platz aufbewahrt“ ohne sich inhaltlich damit auseinanderzusetzen – wie dieses oft traditionell geschieht (CG 1, 32-35). Eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Koran als Wort Allahs findet im dritten Band statt. In allen sechs Kapiteln und deren jeweiligen sechs Abschnitten, d.h. insgesamt 36 UE dieses Bandes wird gewährleistet, dass die Einheiten ausnahmslos und durchgehend mit mindestens einem Koranvers oder mehreren Koranstellen (CG 3, 66, 78, 84, 96, passim) bestückt sind. Sie leiten das Thema ein und bilden eine Einladung, geleitet davon über die Inhalte nachzudenken. Unabhängig davon werden Koranverse ohne besondere Kennzeichnung innerhalb der Themen oder mit der Überschrift „[I]asst uns mit den Versen überlegen“ meistens unter Angabe von nur Koranversen (bspw. CG 3, 9, 25, 133), die auch teilweise von Hadithen<sup>169</sup> (bspw. CG 3, 21, 206) begleitet werden, präsentiert (bspw. CG 3, 13, 38, 51, 85, 129, 167). Manchmal sind diese auch ohne weitere Spezifizierung des entsprechenden Titels zusammen zu finden (bspw. CG 3, 57, 85, 117, 221). Zwar wird für Verse ein Symbol und für Hadithe ein anderes Symbol mit dem Namen des Propheten verwendet. Dennoch würde man erwarten, dass unter dieser Überschrift lediglich Verse zu finden sind.<sup>170</sup>

Im Gegensatz zu den früheren Offenbarungen sei der Koran gerichtet an alle Menschen und daher nicht nur eine Ansprache allein an den Propheten, d.h. an die Araber oder – über ihn – an die Erstadressaten zur Zeit des Propheten, sondern an „alle Menschen“ (CG 1, 142; CG 3, 172). Explizit heißt es wie folgt: „Im Koran werden alle Menschen angesprochen, nicht nur die Gläubigen“ (CG 3, 136). Daher

---

<sup>169</sup> Bei bestimmten Themen, werden jedoch Themen, Geschichten wie auch Prophetenschilderungen lediglich anhand von Hadithen dargeboten (bspw. CG 3, 50,69,91-92,120,134, 207)

<sup>170</sup> Hier wäre ggf. eine Modifizierung der Überschrift ratsam, um den Bezug zum Propheten mit zum Ausdruck zu bringen, oder zu empfehlen, ein Trennstrich o. Ä. zur Abgrenzung der Verse und Hadithe anzubringen, wie dieses auf verschiedenen Seiten vorhanden ist (bspw. CG 3, 51).

werden Anfragen an den Propheten sowohl von muslimischer Seite als auch explizite oder implizite Gesprächssituationen oder konkrete Fragen, Aussagen oder Situationen im damaligen Leben aufgegriffen und im Koran beantwortet.

So wird die Sure al-Iḥlās als eine „Antwort“ auf die „Frage der Menschen“ an den Propheten dargestellt (CG 1, 51). Daher widerspiegelt bereits die einleitende Aufforderung des ersten Verses implizit diesen Gesprächskontext indem mit „Sag“ der Prophet auf die Beantwortung der Frage eingestimmt wird. Die kindgerecht gebotene Übersetzung lautet: „Sag: „Er ist Allah, der Einzige. Allah braucht niemanden, aber alles braucht Allah. Allah hat kein Kind und keine Eltern. Und niemand ist so wie Er“ (CG 1, 51).

Es ist beachtlich, dass sich dieser dialogische Charakter der Offenbarung bereits auf der Seite 51 in der 7. UE im 2. Kapitel des ersten Bandes so früh und deutlich wiederfindet. Der erste Offenbarungsakt wird – wie oben genannt – hingegen erst am Ende des ersten Bandes dargestellt.

Beim ersten Kontakt des Propheten mit dem Erzengel Ğabrāīl und dem damit einhergehenden ersten Empfang von Offenbarungen wird auch die dialogische Aufforderung zum „Lesen“ vom Propheten verneint. Dabei verweist er auf seine eigene Unkenntnis des Lesens und Schreibens. Erst im Nachhinein wiederholt er bei dritter Aufforderung das Vorgesagte der ersten fünf Verse von Sure al-ʿAlaq (CG 1, 185–185; CG 3, 76–77, 83).

Allem voran wird im Lehrwerk der dialogische Charakter anhand der islamischen Grußformel deutlich gemacht (CG 1, 27). Die Dialogizität ist gemäß dem angeführten Koranvers (4:86) selbst eine Aufforderung Allahs, den erhaltenen Gruß zurückzugeben: „Und wenn ihr begrüßt werdet mit einem Gruß, so grüßt mit schönerem wieder oder demselben zurück“ (CG 1, 28).

Als nächstes folgt danach ein im Ritualgebet rezitiertes und wichtiges Bittgebet: *taḥiyyāt*. Hier wird nach allgemeiner Auffassung das Zwiegespräch des Propheten mit seinem Schöpfer während der Himmelfahrt im arabischen Original, seiner türkischen wie auch deutschen Übersetzung dargestellt (ebd.). Im zweiten Band hingegen sollen die SuS die einzelnen Bestandteile dieses Bittgebets nach ihren Sprechern in Form eines Dialoges in ihre Hefte eintragen (CG 2, 80).

Die koranische Aufforderung Allahs an den Propheten, wie er antworten soll, „wenn der Prophet nach Allah gefragt werde“, ist im Vers 2:186 zu lesen:

„Und wenn dich meine Diener nach mir fragen, so bin ich nah; ich will dem Ruf des Rufenden antworten, so er mich ruft; doch sollen sie auch auf mich hören und sollen an mich glauben; vielleicht schlagen sie den rechten Weg ein“ (CG 3, 12).

Der Vorwurf und die Behauptung der polytheistischen Mekkaner, dass der Prophet ein Dichter oder Zauberer sei, wird daher aufgegriffen (CG 3, 27<sup>171</sup>), jedoch findet beispielsweise deren Beantwortung im Lehrwerk keine Berücksichtigung, obwohl der Koran auf mehrfache und mannigfaltige Art und Weise darauf antwortet.<sup>172</sup>

Die SuS begegnen im Lehrwerk manchen direkten und expliziten Ansprachen Gottes im Koran. So werden die meisten Ansprachen explizit im Lehrwerk erklärt und in Bezug gesetzt zum allgemeinen Inhalt des Korans, wobei die „Gläubigen“ 2:153; 66:6; 4:29 (CG 3, 85, 132, 147) einerseits, allgemein die „Menschen“ (CG 3, 24, 132, 136, 148) oder „Söhne Adams“ (CG 2,139) andererseits angesprochen werden.

Jedoch ist auch implizit eine Ansprache an den Propheten im genannten Vers 109:6 existent, ohne dass dieses – im Unterschied zum Koran – explizit mit dem ersten Vers der betreffenden Sure eindeutig und unmissverständlich erfolgt: „Sag: ‚O ihr Ungläubigen, ihr [...]‘“ Im Lehrwerk wird diese Situation nicht besonders deutlich, da die Erstantsprache der Ungläubigen (*al-kāfirūn*) am Anfang der Sure aufgrund eines unterschiedlichen thematischen Fokus der UE vermutlich nicht betont und als erforderlich erachtet wird (CG 3, 147). Auch die oben genannte Sure 112 ist eine direkte Ansprache an den Propheten, damit er die Frage nach Gottes Eigenschaften beantwortet (CG 1, 51).

Im Lehrwerk werden auch die als „O Gläubige“ in den Versen angesprochenen Muslime (CG 3, 147) angeführt. Im arabischen Original der Koranverse werden diese wie beispielsweise in 4:58 durch die Personalsuffixe *-kum* oder *-tum* hinter den entsprechenden Verben *ya`murukum*, *ya`izukum* oder *ḥakamtum* oder dem Imperativ im Präfix der zweiten Person bei *taḥkumū* mit dem *ta-* verdeutlicht, jedoch kommen sie in den Übersetzungen in CG nicht explizit hervor (CG 3, 147).

Andererseits werden Gesprächssituationen mit der einleitenden Formel in Form einer Ansprache an den Propheten durch lediglich Anhängen des Pronominalsuf-

---

<sup>171</sup> Auch wird allgemein die Stellung von Dichtern in der damaligen Gesellschaft dargestellt, jedoch um den Kontext im Arabien vor dem Islam darzustellen (vgl. CG 3, 31).

<sup>172</sup> Dieses wird vermutlich deshalb nicht weiter ausgeführt, da im betreffenden Text das heimliche Zuhören des Korans durch die Mekkaner thematisiert wird und die inkonsequente Handlungsweise von ihnen in den Vordergrund gestellt wird, anstatt die Antwort des Korans auf diese Haltung von ihnen zu bieten. Jedoch könnte dieses an anderen Stellen thematisiert werden.

fixes *-ka* am Verb wie bei *yas' alūnaka* „sie fragen dich“ aufgegriffen. Nach Erwähnung thematischer Inhalte wiederum wird der Prophet aufgefordert, die Antwort darauf formalisiert und standardisiert zu liefern mit „sage: ...“ (CG 2, 47; CG 3, 147). Interessant ist, dass dieses Schema in der ganzen Lehrwerksreihe nur an einer Stelle und erst im dritten Band in einer Versübersetzung aufgegriffen wird, ohne dass eine gesonderte Erklärung dazu vorhanden ist, sondern – wie erwähnt – als inhaltlich passender Vers zur Thematik unter anderen Versen aufgeführt wird. Jedoch ist auch interessant, dass im angeführten Beispiel des Verses 2:219 zugleich zwei Fragen zu insgesamt drei Dingen (Alkohol, Glücksspiele und Spenden: *ḥamr, maysir, infāq: mā dā yunfiqūn*) und die Antworten darauf, die der Prophet verkünden soll, vorzufinden sind (CG 3, 147). In dieser Form eingeleitete Fragen können, sowohl von den Prophetengefährten in Medina als auch von nichtmuslimischen, also den polytheistischen Mekkanern gestellt sein.<sup>173</sup>

Explizierend kann ergänzt werden, dass implizit manche Anreden mit „qul“ (bspw. 10:108, 24:30 in CG 3, 24, 133), „yā ayyuhā“ (bspw. 10:57, 66:6, 4:29, 49:11, 49:13 in CG 3, 24, 147, 218, 221) oder lediglich „yā ...“ (bspw. 3:64 in CG 3, 212) etc. verdeutlicht sind, aber keine anderweitige Beschäftigung damit erkennbar ist. Andererseits werden aufgrund der Eigenheiten und Eigenschaften der arabischen Sprache erforderliche Bestandteile von Sätzen als dialogische Notwendigkeiten sporadisch erwähnt. So erfordert die Schwur *qasam* stets ein *muqsam bih*, also die Erwähnung des Geschworenen, um davon ausgehend die Bedeutung der Thematik zu verdeutlichen.<sup>174</sup>

Während seines Lebens beauftragte der Prophet selbst Offenbarungsschreiber zur Fixierung und Bewahrung der offenbarten Inhalte. Sie schrieben die Verse und Suren unter seiner Aufsicht nieder. Darüber hinaus sei „am Anfang das religiöse Wissen nicht **systematisch** geschrieben“ (CG 3, 208, Hervorhebung im Original), womit implizit die systematische Niederschrift des Korans, jedoch nicht von Hadithen verdeutlicht werden soll.

Andererseits wird die Kunst des *iltifāt* im Koran sehr oft verwendet. Damit wird die Wendung der Ansprache verdeutlicht. Das sprechende Subjekt oder die angesprochenen Personen wechseln demnach mal zwischen der ersten zur zweiten oder

---

<sup>173</sup> Siehe dazu (Canatan 2005, 2014), der die Fragen von den polytheistischen Mekkanern mit ihrer Vorstellungswelt sowie ihren historischen Kontexten darstellt und in Mekka lokalisiert, und andererseits die Fragen von den Gläubigen in Medina verortet und ebenso historisch einordnet.

<sup>174</sup> Siehe vertiefend hierzu: (Aydın 2003; Boynukalın 2013; Çalışkan 2021; Çetin 1995; Gördük 2015; Kandil 1996b, 1996a; Kılıç 1996; Kırca 1989).

dritten Person oder andersherum. Diese im Koran oft verwendete Dynamik erfordert eine separate und detailliertere Aufmerksamkeit und Zuwendung, damit deren Ziele und Zwecke sowie Verwendungsweisen herausgearbeitet werden können, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.<sup>175</sup>

Auch sind – außer den bereits genannten Aufforderungen zur Antwort mit „Sag [...]“ – viele implizite Anreden (oder intendierte Pronomina als Subjekte oder Objekte) im Koran vorhanden. Diese sind in den verwendeten Koranübersetzungen im Lehrwerk auch mit („o Prophet“ türk. „ey Peygamber“) sporadisch in Klammern vorzufinden und sind besonders an den Propheten gerichtet: 16:89 (CG 2, 73), 2:31 (CG 3, 131) oder 10:108 (CG 3, 24), 21:107 und 53:3 (CG 3, 66).<sup>176</sup> Explizierend soll beispielsweise auf 6:112 hingewiesen werden, worin sowohl eingangs im ersten wie auch am Ende im letzten Satz des Verses implizit „O Muhammad!“ intendiert ist, welche eine tröstende Wirkung auf ihn bezwecken würde (Karaman u. a. 2020b, 2/458).

Eine andere implizite Absage an die Vereinnahmung von Abraham durch die mekkanischen Polytheisten wird einerseits mittels mehrfacher Klarstellung des Korans erteilt und verdeutlicht, dass beispielsweise in 2:135 Abraham „nicht einer von den *mušrikūn*“, d.h. Polytheisten, sei und daher implizit den Mekkanern gesagt würde, „ihr jedoch seid Polytheisten!“ (Karaman u. a. 2020b, 1/220) Andererseits wird auch explizierend eine implizite Ansprache an die Gläubigen und folglich auch den Propheten identifiziert – wie beispielsweise in der ersten Sure, wo ihnen von Allah folgendes gesagt würde: „O meine Diener, wenn ihr mir danken und mich loben wollt, sagt: ‚alhamdulillah‘ [...]“ (Sābūnī 2003, 1:33).

Auch das Gegenteil einer direkten Ansprache Gottes an den Propheten ist in einem Vers 2:186 in CG vorhanden, wo der Vers mit der Einleitung beginnt: „Und wenn dich meine Diener nach mir fragen, [...]“. Interessant ist, dass die Antwort nicht wie üblich mit der Aufforderung „sage [...]“ geliefert wird, sondern ohne die einleitende Aufforderung an den Propheten zu sagen direkt aus Sicht der ersten Person von Gott erfolgt. „[...], so bin ich nah; ich will dem Ruf des Rufenden antworten, so er mich ruft; doch sollen sie auch auf mich hören und sollen an mich glauben; vielleicht schlagen sie den rechten Weg ein“ (CG 2, 62 und CG 3, 12).

---

<sup>175</sup> Siehe vertiefend: (Ege 1995; Mahmutoğlu 2024; Sharaf 2013; Stock 2005; Ulusu Ülger 2008).

<sup>176</sup> Dieser Sachverhalt wäre eine separate Untersuchung wert, in welchen Übersetzungen welche impliziten Anreden wie vorzufinden sind.

Dieses wird jedoch nicht explizit thematisiert oder aufgearbeitet, sondern entweder der Aufmerksamkeit der SuS oder der Initiative des Lehrenden überlassen, wie die meisten Ansprachearten auch nicht gesondert thematisiert werden.

### **6.2.2.2 Gesprächssituationen des Propheten sowie anderer Propheten**

Das Lehrwerk thematisiert verschiedene Ansprachen und Gesprächssituationen des Propheten. Seine mündliche und kommunikative Interaktion sowohl mit seinen Gefährten als auch mit seinen Widersachern unter seinen Zeitgenossen finden Berücksichtigung. Auch zu anderen Propheten sind solche Beispiele im Lehrbuch vorzufinden. Jedoch beschränken sie sich auf die Themen und passenden Beispiele zu den UE.

Die Hadithe des Propheten Muhammad sind jedoch auf die ganze Lehrwerksreihe verteilt und untermauern die mit dem Koran vermittelten Inhalte oder konkretisieren diese. Vielmehr werden sie – wie oben beschrieben – als unverzichtbare Quellen dargestellt, ohne deren Kenntnis die Praxis der islamischen Religion oder Erklärung der vom Koran intendierten Inhalte unmöglich erscheint. Daher begegnet der Prophet den SuS als Erklärender und Praktizierender der koranischen Inhalte. Aus diesem Grund wird auch seine Präsentation im Lehrwerk als Vorbild besser verständlich, was auch mit den koranischen Geboten kongruiert. Dieses schlägt sich auch in der Überschrift des 4. LF „Hauptquellen“ nieder, wo der Zusatz neben dem Koran mit der Sunna ergänzt ist.

Humorreiche Interaktionen und Dialoge des Propheten zeigen seine Menschlichkeit und vermitteln somit einen natürlichen Eindruck von ihm. Die Beschreibung seines Humors dient dazu, Lehren daraus für das eigene Verhalten und Handeln zu ziehen und somit ein Habitus für die SuS aufzuzeigen. Das Islam-Lexikon fasst dieses mit Beispielen konkret ausgeführte Thema der UE (CG 3, 69) zu „Humor“ wie folgt zusammen:

„Haben Muslime Humor? Machen sie Späße? Ja, aber unter bestimmten Bedingungen. Als einige Muslime den Propheten (s) dabei sahen, wie er fröhlich lachte und Späße mit den Gefährten machte, wunderten sie sich. Der Prophet sagte: „Ich mache natürlich Späße, aber außer der Wahrheit sage ich nichts.“ Es werden viele Gegebenheiten überliefert, in denen der Prophet mit den Gefährten unterschiedlichen Geschlechts Scherze gemacht hat. Wenn man sich all diese beispielhaften Fälle vor die Augen führt, dann lernt man daraus, dass Scherze niemanden kränken, beleidigen und gefährden dürfen. Pornografische Witze oder Späße, die die Persönlichkeitsrechte und die Würde der Menschen verletzen, sind verboten“ (CG 3, 70).

Dieses wird dann auch nochmal zum eigenständigen Thema, um respektvolle Arten der Unterhaltung in der islamischen Religion und Kultur vorzustellen. Daher

sind weitere Beispiele aus der Zeit des Propheten (CG 3, 201-202, 204) sowie aus seinem lebensweltlichen Kontext vorzufinden (CG 3, 203-204). Dieses schlägt sich im Lexikoneintrag „Späße des Propheten und der Gefährten“ wie folgt nieder:

„In Hadisüberlieferungen gibt es spezielle Abschnitte über die Späße des Propheten und der Gefährten untereinander. Der dafür bekannteste Gefährte war Nuayman. Er war eine fröhliche Seele. Eines Tages holte er vom Basar exotische Früchte und schenkte sie dem Propheten. Als der Verkäufer sein Geld verlangte, schickte er ihn zum Propheten und bat den Propheten, für ihn zu bezahlen. Der Prophet wunderte sich und fragte Nuayman, ob er es nicht bezahlt habe. Er sagte dann: „Nein ich hatte kein Geld dabei, wollte aber, dass du das zu dir nimmst.“ Dem Prophet [sic!] waren diese Späße von Nuayman bekannt. Er lachte und bezahlte den Verkäufer“ (CG 3, 204).

### 6.2.2.3 Mediation und Vereinbarungen des Propheten

Der Prophet wird als eine Person mit Qualitäten sozialer Verantwortungsempfindung und als Persönlichkeit, dessen Beinamen unter den polytheistischen Mekkanern als Muhammad „al-Amīn“ (der Muhammad) berühmt war, vorgestellt. Dieses gilt nicht nur für die Zeit nach seiner Berufung als Prophet, sondern besonders seine Vertrauenswürdigkeit vor der Berufung auch deshalb hervorgehoben, weil das nach klassischer Auffassung die Auswahl von ihm als Prophet legitimiert.

In diesem Sinne wird auch sein Einsatz für Schwache und Benachteiligte vor seiner Berufung herausgearbeitet und unterstrichen, dass er Teil der Vereinbarung *ḥilfu l-fuḍūl*<sup>177</sup> in Mekka war (CG 2, 34). Hiermit wird neben seinem Einsatz für diese Personengruppen auch seine Mediationsfunktion hervorgehoben. Seiner streitschlichtenden Funktion und Mediation gemäß unterbreitete er bei der Diskussion darum, welcher Stamm das Privileg haben dürfte, um den schwarzen Stein an der Kaaba wieder an seinen Platz zu positionieren, eine innovative und präventive Lösung. Dadurch leistete er einen wichtigen Beitrag dazu, dass der Konflikt zwischen den Stämmen nicht eskalierte: Zur Zufriedenheit aller beteiligte er somit alle Stämme daran, den Stein gemeinsam auf einem Tuch anzuheben und positionierte ihn dann eigenhändig (CG 2, 38). Somit leistete er einem Stammeskampf in Mekka präventive Arbeit und dieses bildet also einen proaktiven Beitrag zum dortigen Frieden.

Der erste und zweite mündlich geschlossene Vertrag des Propheten in *Aqaba* bei Mekka, der mit der Loyalitätsbekundung (*bayʿa*) von den Medinensern – damals

---

<sup>177</sup> In späteren Aussagen erinnert sich der Prophet positiv wertend daran und erklärt, dass er sich wieder an einer solchen Vereinbarung beteiligen würde, wenn so etwas wieder anstünde (vgl. Hamidullah 1998, 32 mit Verweis auf *Musnad* von Ahmad b. Hanbal, I, 190, 317).

noch *Yatrib* genannt – „beurkundet“ (CG 2, 127) wurde und die Zusicherung enthielt, ihn in Medina zu schützen, werden thematisiert. Auch der Vertrag von Medina mit den dort lebenden jüdischen Stämmen nach der Auswanderung gehört ebenso zum Kanon. Der Prophet ist hierbei stets derjenige, der sehr darauf achtet, die Verträge einzuhalten, was auch explizit mit dem Inhalt und Gebot des Verses (al-Māida, 5:1) kongruiert. Daher werden die ethischen Prinzipien diesbezüglich entsprechend dargelegt (CG 2, 196).

Auch bildet der *Vertrag von Ḥudaybiya* aus dem Jahre 6 H./628 n. Chr. ein weiteres Beispiel für einen interessanten Aushandlungsprozess und Dialog des Propheten. Als die Mekkaner dem Propheten und seinen Anhängern den Zugang zur Stadt und der Kaaba trotz ihrer bekundeten friedlichen Absichten für die kleine Pilgerfahrt (*‘umrah*) nicht gewährten, obwohl Mekka eine für alle Personen und besonders für Pilgerzwecke offene Stadt war, wurde ein Friedensvertrag ausgehandelt. Der Prophet sah die Einsprüche der Mekkaner ein: Er ließ beispielsweise die Basmala-Formel umändern in „*bismikallahumma*“. Sein Titel im Dokument als „Gesandter Gottes“ (*Muhammad rasūl Allah*) sollte demnach auch abgeändert werden in: „Muhammad, Sohn Abdullahs“. Aufgrund dieses Aushandlungsprozesses wird er somit ohne seinen Gesandtentitel – der der eigentliche Grund der Auseinandersetzungen war – und nur mit seiner Abstammung mit dem im arabischen üblichen Zusatz vom Namen des Vaters genannt als: „*Muhammad bin Abdullah*“.

Darüber hinaus sind die eigentlichen Inhalte des Vertrages gravierende Zugeständnisse für die Gefährten und daher inakzeptabel. Jedoch waren sie für ihn wert, eingeräumt zu werden, da eine zehnjährige – also eine lange – Friedensperiode damit ausgehandelt und eingeläutet werden sollte. Daher unterschrieb er den Vertrag und „tröstete seine Gefährten“, obwohl sie auch das Heiligtum in Mekka erst im Folgejahr besuchen durften, mit dem Verweis, dass die „Muslime davon profitieren“<sup>178</sup> (CG 2, 241-242) würden.

Dieser Vertrag eröffnete ihnen auch den Weg, Verbündungs- und Friedensvereinbarungen mit Stämmen, die um Mekka und Medina herumlagen, zu schließen. Später wurde Mekka im Jahr 630 erobert, da die Mekkaner den Vertrag gebrochen hatten. Diesmal jedoch war der Prophet nicht mehr bereit, die vom Gesandten der

---

<sup>178</sup> Hier wird auf Muslime in Mekka angespielt, die sich noch nicht offen zum Islam bekannt hatten und daher auch sie hiermit indirekt geschützt wurden. Interessanterweise wird auch aufgrund des Unbehagens der Gefährten, seinen Titel zu radieren, berichtet, dass der Prophet dieses daher selbst ausführte und daher manche Deutungen gemacht werden, dass er zwischenzeitig des Lesens kundig geworden sei.

Mekkaner Abū Sufyān geforderten Zugeständnisse einzuräumen. Der Prophet erklärte selbst bei Einzug in die Stadt Mekka und ließ das auch vorher von Abū Sufyān verkünden, dass „Niemandem“, der sich in das jeweilige „eigene Haus“ und ins „Haus von Abū Sufyān“ oder in das „Heiligtum der Kaaba“ begibt, „etwas zustoßen“ werde. Dieses war also eine mündliche und einseitige Erklärung mit einem sich selbst bindenden Charakter (CG 2, 242-243), wie es auch Allah im Koran (6:12) hinsichtlich der Festschreibung der Barmherzigkeit als Selbstbindung für sich tat.

Schriftliche Dokumente zur Kommunikation oder auch Vereinbarungen werden thematisiert und mit ihren Inhalten vorgestellt und eine Auseinandersetzung damit gewährleistet (CG 3, 32, 183, 212). Auch kann der Empfang von fremden Delegationen, sowie die Empfehlung des Propheten an Zayd b. Ṭābit, Hebräisch und Aramäisch zu erlernen, genannt werden. Er sollte bei den Empfängen dolmetschen und demnach als Mittler der Kommunikation fungieren (CG 3, 172).

#### **6.2.2.4 Briefe des Propheten**

Wie an verschiedenen Stellen bereits erwähnt, nutzte der Prophet mündlich gerichtete Botschaften, um seine Gefährten aus problematischen Situationen zu erlösen: Beispielsweise als die Gläubigen nicht aushaltbaren Qualen in Mekka ausgesetzt wurden und daher zwei Delegationen nach Abessinien flüchteten, um dort Zuflucht, d.h. Asyl, beim dortigen Negus „gerechten Herrscher“ zu suchen (CG 3, 212). Seine Botschaft an den Negus verhalf ihnen zum Asyl. Dabei halfen auch die islamischen sowie koranischen Inhalte, die hierbei von seinen Gefährten als Ablehnungsplädoyer gegen das Auslieferungsgesuch der Mekkaner vorgetragen wurden.

Nach dem oben genannten Vertrag von Ḥudaybiya wurde mit den aus Sicht der Gefährten eingeräumten gravierenden Zugeständnissen dennoch eine lange Friedensperiode von 10 Jahren eingeläutet. Damit wurde der Raum und die Möglichkeit geschaffen, Friedensvereinbarungen mit den im nahen Umfeld von Mekka und Medina befindlichen Stämmen, aber auch mit den entfernt liegenden Staaten und Herrschern einzugehen oder mit ihnen zu kommunizieren (CG 2, 241-242). Die Zeit zwischen diesem Vertrag und der Eroberung von Mekka kann daher auch als die Zeit der Diplomatie genannt werden. Diese durch den genannten Friedensvertrag ausgehandelte Zeit nahm der Prophet daher auch zum Anlass, verschiedene

Regenten anzuschreiben und sie zum Islam einzuladen (CG 2, 244). Diesbezüglich wird eine Liste angegeben, an wen und in welche Orte, d.h. Länder und Gebiete, die Briefe gesandt wurden, wer die überbringenden Gesandten waren und was als Ergebnis erreicht wurde, d.h. die Reaktionen der Briefempfänger darauf war, präsentiert (CG 3, 212).

Als konkretes Beispiel wird der Brief an den byzantinischen Herrscher zitiert:

"Bismillāhirrahmānirrahīm. Vom Diener Muhammed und Gesandten Allahs an den Herrscher von Byzanz Herakleios, Frieden sei auf diejenigen, die sich der Rechtleitung begeben! Nimm den Islam an, damit Du Erlösung erlangst und Allah auch Deinen Lohn doppelt erteilt. Wenn Du dieses Angebot nicht akzeptierst, wirst Du die Sünde der Arianer (der ihnen zugeführten Ungerechtigkeit) auf Dich laden. ‚Sag: ‚O Leute der Schrift, kommt herbei zu einem gleichen Wort zwischen uns, dass wir nämlich Allah allein dienen und nichts neben ihn stellen und dass die einen von uns die andern neben Allah nicht zu Herren annehmen.‘ Und wenn sie den Rücken kehren, so sagt: ‚Bezeugt, dass wir Muslime sind‘ (Āl-i ‘Imrān, 3:64)“ (CG 3, 212).

Im Islam-Lexikon der UE wird dieses unter der folgenden Überschrift „[d]er Prophet Muhammed (s) und die Diplomatie“ wie folgt zusammengefasst:

„Unser Prophet machte in Mekka früh die Erfahrung, dass die Polytheisten ihn bei den umliegenden Dörfern und Stämmen ja sogar bei den Stämmen, die zum Besuch der Kaaba nach Mekka kamen, anschwärzten. Nach dem Abkommen von Hudaibiye im Jahre 628 schickte er Briefe an die Herrscher und Oberhäupter der umliegenden Städte und Stämme. Der wichtigste unter ihnen war der Brief an Herakleios (575 - 641), den Kaiser des Byzantinischen Reiches. Darin lud er Herakles [sic!] zu der Religion des Einheitsglaubens ein. Auch der persische Herrscher bekam einen Brief mit demselben Inhalt. Während Herakleios den Boten und den Brief respektvoll behandelte, beleidigte der persische König Khosraw II. den Boten und zerriss den Brief. Bei der Auswahl der Empfänger fällt auf, dass der Prophet die Menschen an wichtigen strategischen Punkten anschrieb“ (CG 3, 216).

Die Versendung der Briefe wird auf verschiedenen Seiten in CG 3 erwähnt (CG 3, 32, 183, 212). Die Empfehlung des Propheten an seinen Gefährten Zayd b. Ṭābit Hebräisch und Aramäisch zu lernen um beim Empfang von Delegationen und für den Schriftverkehr als Dolmetscher zu fungieren oder Dokumente zu übersetzen, könnte auch diesbezüglich als relevant erachtet werden (CG 3, 183).

### **6.2.2.5 Abschiedspredigt des Propheten**

Eine weitere im Lehrwerk genannte Kommunikationsart des Propheten ist die Abschiedspredigt und wird mit wenigen Auszügen wie eine Art inhaltlicher Zusammenfassung (CG 2, 244) oder an anderer Stelle als ausgiebiger Auszug (CG 3, 148) daraus, angeführt. Neben den bereits genannten zeigen diese schriftlichen Kommunikationen den SuS die mannigfaltige und mehrdimensionale Art der mündlichen Ansprachen und Artikulationen des Propheten:

„Im Jahre 632 vollzog der Prophet (s) den Hadsch. Bei diesem Hadsch hielt er eine Predigt. Da dies die letzte Predigt war, wurde sie die Abschiedspredigt des Propheten Muhammed (s) genannt. In demselben Jahr starb er in Medina“ (CG 2, 245). „Mit dieser Abschiedspredigt, hatte unser Prophet die Prinzipien des Islam ein letztes Mal verkündet“ (CG 2, 231).

Die markante Abschiedspredigt des Propheten dient auch dazu, die SuS an universale Werte des Islam zu erinnern. Sie erleben diese Predigt nicht nur als eine in der Geschichte an die Prophetengefährten gerichtete Anrede, sondern als eine für sie relevante Ansprache. Schließlich werden darin ihre Rechte und Pflichten aufgezählt. Zudem dient sie dazu, damit sie sich darauf berufen und bei ihren Diskussionen beispielsweise zu Rassismus, Menschenrechte etc. sowie in anderen Gesprächen damit argumentieren können (CG 2, 244; CG 3, 32, 148, 221, 243). Daher kann sie auch als normativ eingesetzt gewertet werden.

Diesbezüglich wird auch unter bestimmten Themen in CG 3 an erforderlich angesehenen Stellen mit der Abschiedspredigt argumentiert, um den Aussagen eine nachdrückliche Bedeutung durch die Zitate aus der Abschiedspredigt zu verleihen. Beispielhaft sei folgende genannt:

„Mit Rassismus verbindet man die Geringschätzung der Menschen, die in der Minderheit sind, insbesondere der Schwarzen. Ein weiterer Aspekt ist, das eigene Volk auch dann zu unterstützen, wenn es in Unrecht ist und Ungerechtigkeit begeht. Demgegenüber sind die Sympathie zu den Mitmenschen aus der eigenen Ethnie und Patriotismus nichts Verwerfliches. **Der Prophet betonte dies in der Abschiedspredigt unverkennbar deutlich: „Menschen! Ihr seid alle Kinder Adams und Adam wurde aus Lehm erschaffen. Ein Araber ist nicht mehr wert als ein Nichtaraber, noch ist ein Nichtaraber mehr wert als ein Araber; weder ist ein Schwarzer mehr wert als ein Rothäutiger, noch ein Rothäutiger mehr als ein Schwarzer; das einzige Maß der Überlegenheit ist Taqwa (Frömmigkeit).“** Muslime lernten in der Praxis des Propheten den gelebten Antirassismus. Es gab viele Prophetengefährten, die nicht Araber waren, aber vom Propheten hoch geschätzt [sic!] wurden, wie Bilal el-Habeschî, Selam el-Farsî<sup>179</sup> [sic!] und Sufyan er-Rûmî“ (CG 3, 222, Hervorhebung d. Verf.).

### 6.2.2.6 Bittgebete als Form des Dialogs

Gemäß Curriculum sollen die SuS wahrnehmen, dass das Ritualgebet und das Bittgebet zu den „Kommunikationswegen mit Allah“ gehören. Sie sollen zudem wahrnehmen, wie diese durchgeführt werden (C, 18). Schließlich wird das Bittgebet als eine besondere Form der Kommunikation sowohl von Muhammad als auch von den anderen Propheten mit Gott angeführt. Sie dienen den SuS nicht nur dazu, sich inhaltlich und kontextuell damit zu beschäftigen, sondern sie werden auch aufgefordert, ausgewählte Bittgebete von den Propheten auswendig zu lernen (vgl.

---

<sup>179</sup> Gemeint ist Salmān al-Fārīsī.

C, 17, 40, 43). Somit können sie sich aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit der Bedeutung und dem Kontext der Bittgebete auch in ähnlich erlebten Situationen durch eigene Wiederholung und Formulierung der Bittgebete an die Propheten erinnern, ähnlich fühlen wie sie und sich mit ihnen identifizieren. Nach Sarıkaya könnte man sogar sagen, dass sie somit eine „imaginäre Brücke“ (Sarıkaya 2023) zu ihnen herstellen.

Allem voran wird das Gebet als ein Zeichen der Dankbarkeit vermittelt (CG 1, 53) und nach der Feststellung, dass es „sehr schöne Bittgebete“ im Koran gibt, wird aus SuS-Perspektive formuliert:

„Mit den Bittgebeten danken wir unserem Herrn, der uns erschaffen hat, für die unzähligen Gaben, die er uns gegeben hat. Wenn wir ein Problem haben oder wenn wir bedrückt und gestresst sind, dann heben wir unsere Hände, beten zu ihm und bitten um Hilfe“ (CG 1, 68).

Die erste Sure al-Fatiha wird als Möglichkeit dargestellt, seine Dankbarkeit für alle von Allah geschenkten Gaben zu artikulieren. Auch ist es ein Bittgebet,<sup>180</sup> worin man betet, dass „Allah uns auf den rechten Pfad leiten möge und in jedem Ritualgebet rezitiert wird und somit man Allah jederzeit dankt und Bittgebete formuliert“ (CG 2, 59).

Die SuS lernen Bittgebete auch als eine intime Kommunikation mit ihrem Schöpfer kennen. Sie werden daher ermuntert, ihre eigenen Gefühle, Bedarfe, Sorgen, Ängste und Wünsche gegenüber Allah zu formulieren. Ihnen wird Allah als derjenige vorgestellt, der „hört, was ich sage“. Aus Kinderperspektive werden erhörte Bittgebete als Beispiele angeführt und die Kinder ermuntert, solche Erlebnisse selbst zu erzählen. Parallel dazu werden Eigenschaften und Namen Allahs erwähnt, die ihnen das Gefühl vermitteln, dass „Gott sie liebt, sieht, hört, alles weiß und barmherzig (*al-wadūd, al-baṣīr, as-samīʿ, al-alīm, ar-raḥīm*)“ ist (CG 1, 53).

Die Aufforderung Allahs im Koran, Bittgebete zu formulieren, wird durch den Vers 40:60 verstärkt, worin es heißt: „Und euer Herr sprach: ‚Bittet Mich; Ich will eure Bitte erhören‘“<sup>181</sup>, dessen Umsetzung anhand einer Überlieferung zum Propheten

---

<sup>180</sup> Im als Anhang präsentierten „Kinderkatechismus“ wird sowohl die Koranrezitation als einer der unverzichtbaren sowie notwendigen Voraussetzungen und Pflichten des Gebets (*arkān*, türk.: *rükün*) aufgezählt. Unter den „*wāğīb*/Pflichten“ sowie in anderen „*sunna*-Teilen“ finden sich manche Bittgebete und „*aḍkār*“, die oben im entsprechenden Teil zum Curriculum bereits genannt wurden, wieder. Jedoch kann festgestellt werden, dass die erwähnte Dankbarkeit in Form eines Zwiegesprächs zwischen Gott und Mensch nach einer Darstellung in einem berühmten Hadith diesbezüglich nicht erwähnt wird, wobei diese besonders zutreffend diesen dialogischen Charakter widerspiegelt und hinsichtlich Kinderperspektive der SuS besonders prägend und identitätsstiftend sein könnte.

<sup>181</sup> In der genannten Koranübersetzung lautet es hier: „Und es sagt euer Herr: ‚Ruft mich an, ich will euch erhören. [...]‘“

konkretisiert wird: „Über unseren Propheten wird gesagt<sup>182</sup>: Bei Bittgebeten waren seine Handinnenflächen zu seinem Gesicht gerichtet. Hadis Ahmed b. Hanbel“ (CG 1 D, 179, Hervorhebung im Original).

Es wird der Eindruck vermittelt, dass man sich in jeder Lebenssituation oder besonders in bedrängenden Situationen an Allah wenden, seinen Dank oder die Gefühle formulieren und um Hilfe bitten kann, wie beispielsweise bei der Einschulung, Vermählung etc. (vgl. CG 1, 70, 79, 98, 124, 144-145; CG 2, 87; CG 3, 14, 182). Daher heißt es beispielsweise unter der Überschrift „Ich bete zu Allah“:

„Allah liebt uns, und wir lieben ihn. Wir verraten ihm unsere Wünsche und beten zu ihm, so, wie unser Herz es uns sagt. Er kennt unsere kleinsten **Sorgen** und unsere **Bittgebete**, die wir für unsere Freunde sprechen. Er kennt unsere fernsten **Träume** und erfüllt unsere Wünsche. Er sieht uns immer und erhört unsere Stimme und Bittgebete. Er hört uns sogar dort, wo uns niemand anderer hören kann. Er sieht uns auch dort, wo uns niemand anderer sehen kann. Er hilft uns in Situationen, in denen uns kein anderer helfen kann“ (CG 1, 130, Hervorhebungen im Original).

Sie lernen, dass auch Bittgebete einen Gottesdienst darstellen, sogar den „Kern“ (CG 2, 58 ff., 63) oder nach einem Hadith bei *at-Tirmidī* (CG 3, 207) die „Essenz“ von Gottesdiensten bilden (CG 2, 74). Vielmehr seien das Ritualgebet (CG 2, 101) und eigentlich auch alle anderen Gottesdienste ein Bittgebet (CG 3, 14). Neben eigenen Bittgebeten werden die SuS auch angeleitet und mit Beispielen dazu angehalten, uneigennützig Bittgebete für andere zu formulieren (CG 1, 98).

Hierzu werden entsprechende Hadithe des Propheten als Belege angeführt und die Übertragung auf die Lebenswelt der SuS aus Kinderperspektive mit dazu formulierten Texten sichergestellt. Sie werden einerseits gefragt, „[w]as ist dir eingefallen, als du die Hadise gelesen hast?“ Andererseits werden sie damit konfrontiert, dieses mit ihrem eigenen Leben zu korrelieren: „Kannst du ähnliche Beispiele aus deinem Leben geben?“ (CG 1, 131).

Jedoch wird auch dem Gedanken ein Riegel vorgeschoben, alles lediglich mit Bittgebeten erledigen zu können und daher das Bewusstsein gefördert, selbst seine eigene Verantwortung nicht zu vernachlässigen. Daher sollen neben dem wörtlichen Bittgebet auch die eigene Handlung und Bemühung – die eigentlich als notwendig zu erfüllende Voraussetzung für die Verwirklichung der Wünsche gilt – als „*praktisches Gebet*“ (*du ā fi lī*; türk.: *fiilī dua*) definiert, die unbedingt einzuhalten ist

---

<sup>182</sup> Hier wird im türkischen Original der klassische Einleitungssatz bei Hadithüberlieferungen verwendet, obwohl dieser hier unangebracht ist: „Peygamberimiz diyor ki:“ (übersetzt: „Unser Prophet sagte:“) und dieses wohl im Übersetzungsprozess aufgefallen ist, dass es ein Bericht über den Propheten ist. Dieser Punkt wurde wohl daher in der deutschen Version entsprechend berichtigt und modifiziert. In der Onlineversion in Türkisch ist der Fehler mit Stand Juni 2025 immer noch enthalten.

(C, 78; CG 2, 219; CG 3, 182). Somit wird nicht nur ein Wunschdenken, sondern ein zielgerichtetes Handeln, d.h. Urteils- und Handlungskompetenz, gefördert.

Demnach sollen die SuS nicht blind einem fatalistischen Verständnis folgen und blindes Gottvertrauen (*tawakkul*) üben, sondern ihren Verantwortungen gerecht werden (vgl. CG 2, 117). Die mit den Wünschen kongruierenden Namen Allahs sollen bei Bittgebeten entsprechend verwendet werden und der Schöpfer soll mit diesen Namen angesprochen werden. Beispielsweise soll bei der Bitte um Genesung „der Heilende“ (*aš-šāfi*) erwähnt werden. Schließlich heiße es im Vers 7:180: „Und Allah gehören die schönsten Namen. Darum fleht ihn mit diesen an.“ Jedoch soll die Medikamenteneinnahme nicht vernachlässigt werden (CG 1, 35; CG 2, 7).

Eine andere Dimension von Bittgebeten bildet die Bitte um Vergebung, wenn man Fehler gemacht hat oder anstehende Aufgaben oder Gottesdienste nicht durchgeführt hat. Hierzu wird die reumütige Vergebungsbitte (*tawba*) als ein wichtiges Mittel dargestellt und als ein Bittgebet vom Propheten Muhammad das Bittgebet „*sayyidu l-istiğfār*“ vorgestellt (CG 2, 55). Resümierend wird das „ständige Formulieren von Bittgebeten“ auch als einer der Eigenschaften des Menschen mit edlem Charakter aufgezählt (CG 2, 195).<sup>183</sup>

Der Gruß dient bekanntlich in vielen Kulturen als Beginn für Dialoge, Austausch und Interaktion zwischen den Menschen. Deshalb werden die SuS bereits in den ersten Seiten der Lehrbuchreihe eingetrichtert, Freunde zu begrüßen und die unterschiedlichen Grußformeln und –arten in verschiedenen Sprachen, Religionen und Kulturen kennenzulernen (CG 1, 26; CG 2, 155; CG 3, 19). Dabei kommt der islamischen Grußformel eine gesonderte Bedeutung zu (CG 1, 26 ff.; CG 2, 64). Schließlich kommen dabei die mit dem schönen Namen Allahs (CG 2, 8) „*as-salām*“ mit der Bedeutung Frieden vermittelten und intendierten Wünsche für Frieden, Sicherheit, Wohl, Gesundheit und der implizit artikulierten Respekt zur Geltung (CG 1, 27; CG 2, 157). Explizierend könnte nach allgemeinem islamischen Verständnis genannt werden, dass es gleichzeitig als Bittgebet füreinander fungiert,

---

<sup>183</sup> Das „Amentu“ wird als Bittgebet (CG 1, 124; CG 2, 46) dargestellt, das auch mit seiner Bedeutung auswendig gelernt werden soll. Diese im türkischen Sprachgebrauch übliche und verbreitete Verwendungsform ist streng betrachtet, nicht präzise unter Bittgebeten aufzuzählen. Schließlich werden in diesem Text klassisch als die Glaubensgrundlagen des Islam zu klassifizierenden Inhalte formelhaft aufgezählt. Auch sind die beiden kurzen Glaubensbekenntnisse, die im arabischen Gebrauch als *šahādātān* (zwei Glaubensbekenntnisse) genannt werden, streng genommen unpräzise unter der Kategorie Bittgebete (türk.: *dua*) aufgezählt: (türk.: *kelime-i şehadet*; *kelime-i tevhid*) (C 17 ff., 40 ff.). Daher erscheint es auch fraglich, warum an einer Stelle dieses Glaubensbekenntnis mit der Basmala eingeleitet wird (CG 1, 124), obwohl im zweiten Band dasselbe ohne Basmala Erwähnung findet (CG 2, 46).

sowie dazu dienen soll, dass man die Botschaft sendet, dem Gegenüber keinen Schaden zuzufügen, d.h. nichts im Schilde zu führen, und somit eine Friedensbotschaft aussenden möchte.

Die Aneignung dieser Verhaltensweise im Alltag, angefangen beim Begrüßen zu Hause ist daher nach CG 1, 173 und CG 2, 23, 112 ein wichtiger Punkt. Das Erfordernis zur Erwidern des Grußes mit einer schöneren Entgegnung wird durch einen Vers (4:86) (CG 1, 28; CG 2,24, 159; CG 3, 19) untermauert. Mit einem Hadith wird unterstrichen, dass gegenseitiger Gruß zudem die Liebe untereinander mehren werde (CG 2,159; CG 3, 19). Die SuS werden ermuntert, dieses im Alltag zu praktizieren. Auch wird ein anderer Aspekt angeführt, nämlich, dass am Ende des Ritualgebets dieses Bittgebet ausgesprochen werde und somit den jeweiligen Personen neben sich Frieden gewünscht werde (CG 2, 157-158; CG 3, 19). Dieses würde einen Einsatz für Frieden und Liebe darstellen (CG 2, 20).

Besonders interessant ist die Darstellung des gegenseitigen Grüßens vom Propheten und seinem Schöpfer während der Himmelfahrt, die zudem auch in jeder sitzenden Position im Gebet rezitiert wird. Dieser Dialog kann nachempfunden werden, wobei der letzte Teil des Dialogs auf die beobachtenden Engel zugeschrieben wird:

- „- Alle Ehre, Gebete und Gutes sind für Allah.
- Friede sei mit dir o Prophet sowie Allahs Barmherzigkeit und Segen.
- Friede sei auf uns und auf die rechtschaffenen Diener Allahs.
- Ich bezeuge, dass es keine Gottheit außer Allah gibt, und ich bezeuge, dass Muhammed Sein Diener und Gesandter ist“ (CG 1, 29; vgl. auch: CG 2, 80).

Zudem sollen die SuS – wie oben erwähnt – die einzelnen Bestandteile nach ihren Sprechern identifizieren und in Form eines Dialoges in ihre Hefte eintragen (CG 2, 80).

Die Propheten werden auch in Bezug auf ihre Bittgebete erwähnt. Beispielsweise wird Noah diesbezüglich wie folgt vorgestellt: „Seine Bittgebete gingen in Erfüllung“ (CG 1, 151). Das Bittgebet von Abraham wird genannt, als er sein Disput mit dem Herrscher Nimrod hatte (CG 2, 142) oder das Bittgebet Abrahams und seines Sohnes folgt in (2:128). Moses wird als derjenige vorgestellt, mit dem „Gott sprach“ (CG 2, 143). Er wird daher mit seinem entsprechenden Beinamen *kalīmu llah* vorgestellt. Ein Bittgebet von ihm in 20:25-32 wird auch erwähnt, worin er um Erleichterung bei seiner Aufgabe vor dem Pharao bat und seinen Bruder als Helfer an seiner Seite haben wollte (CG 2, 60). Auch wird nur der Teil 20:25-28 (CG 2, 119) dieses Bittgebets, ohne die betende Person zu identifizieren, d.h. der Teil „*rabbi*

šrah lī [...]“ (20:25) als allgemeines Bittgebet ohne Kontext und Person angeführt. Die SuS sollen hierzu eine eigene Recherche durchführen. Der Auftrag lautet, zu ermitteln, von wem es ist und warum es artikuliert wurde (CG 3, 14).

Es wird auch – wie oben genannt – ein Dialog zwischen der Mutter Jesu während der Verheißung eines Kindes durch Gabriel mit dem Text des Verses 3:47 und die wundersame Verteidigung Jesu von seiner Mutter als Neugeborener erwähnt. Hierzu werden auszugsweise die Verse 19:27-32 zitiert. Demnach wurde er vor bösen Blicken und Worten geschützt (CG 3, 144).

So sollen die SuS auch folgende aus den Hadithen und dem Koran als Bittgebete genannten Sätze lernen: 2:201; 23:97; 3:8; 3:193; 26:83<sup>184</sup> (CG 2, 61). Dazu sollen die SuS wissen: „Und euer Herr sprach: ‚Bittet Mich; Ich will eure Bittgebete erhören‘“ (40:60) (CG 1, 179). Gemäß einer Seitenüberschrift sollen sie auch wissen – formuliert aus SuS-Perspektive: „Allah nimmt meine Bittgebete an“. Daher wird Allah im Vers, als derjenige präsentiert, der die Bittgebete akzeptiert und dieses eigentlich eine Antwort zu einer Frage an den Propheten zum Wesen Allahs liefern soll. Dabei antwortet Allah hier selbst in erster Person ohne den Propheten als Mittler mit dem Gebot „sage: [...]“ einzuschalten und zu konfrontieren:

„Und wenn dich meine Diener nach mir fragen, so bin ich nah; ich will dem Ruf des Rufenden antworten, so er mich ruft; doch sollen sie auch auf mich hören und sollen an mich glauben; vielleicht schlagen sie den rechten Weg ein (2:186) (CG 2, 62).

Dazu sollen die Menschen auch beachten, wie sie ihre Bittgebete formulieren: „Ruft euren Herrn in Demut und im Verborgenen an; er liebt nicht die Übertreter“ (7:55) (CG 2, 86). Auch werden in einem Hadith Personengruppen genannt, deren Bittgebete Akzeptanz bei Allah finden: „Unterdrückte, Reisende und Eltern, die für ihre Kinder beten“ (CG 1, 131). Auch sind dem Propheten nach „für andere Personen in deren Abwesenheit formulierte Bittgebete“, d.h. – wie genannt – uneigennützig Gebete besonders wertvoll (CG 1, 98, 131).

Unter den Nutzen des Zakats wird u. a. auch der Aspekt der „Reinigung und Bittgebet des Propheten anzuregen“ erwähnt:

„[...] hierzu hat der erhabene Allah unseren Propheten wie folgt angesprochen: „Nimm (einen Teil) von ihrem Besitz als Zakat, damit du ihn dadurch reinigst und heiligst; und bete für sie; deine Gebete bringen Beruhigung, und Allah ist hörend und wissend“ (9:103) und [der Prophet] verheißten, dass diejenigen, die Zakat entrichten, sie glücklich machende Bittgebet des Propheten ernten werden. Allein um dieses

---

<sup>184</sup> Diese Verse sind in den Tabellen der auswendig zu lernenden Teile nicht enthalten, da diese im Curriculum nur thematisch angegeben sind und daher nicht spezifiziert wurden.

Bittgebet anzuregen sogar, sollte darauf geachtet werden, Zakat zu entrichten [...]“ (CG 3, 160).

Die damals für die Gefährten formulierten Inhalte werden also auch als direkte Ansprache für die heutigen Gläubigen dargestellt. Ihnen wird das Gefühl vermittelt, die damals vom Propheten formulierten Bittgebete auch aktuell für sich regen zu können (CG 3, 160). Auch wird die Sensibilität vermittelt, dass die SuS beim Hören von den Namen des Propheten Muhammad stets ein Gebet (*ṣalawāt*) oder Friedensgruß (*salām*) für ihn und an die übrigen Propheten richten sollten.<sup>185</sup> Somit sollen sie eine imaginäre Verbindung (vgl. Sarıkaya 2023) mit ihm und den anderen Propheten mithilfe ihrer formulierten Stoßgebete aufbauen können (CG 1, 150).

Das Bittgebet nach dem Gebetsruf stellt diesbezüglich auch eine besondere Art dar (CG 2, 170). Die Bitte aus dem Vers 2:201 Gutes von Allah sowohl im Diesseits als auch im Jenseits zu bekommen (CG 2, 182), gehören ebenso zum Lernstoff. Ebenso finden auch Bittgebete zur Barmherzigkeit und Vergebung für verstorbene Angehörige oder liebgewonnene Personen Berücksichtigung (CG 2, 186-187, 215; CG 3, 152). Die SuS lernen auch über Hadithe, dass Engel für sie beten, wenn sie für arme und bedürftige Personen spenden oder andererseits, wenn sie geizig sind, auch ihre Verwünschungen (türk.: *beddua*)<sup>186</sup> provozieren könnten (CG 2, 190; CG 3, 160). Auch wären in gesegneten Zeiten und an gesegneten Orten (beispielsweise zur Zeit des Hadsch in ‘Arafat etc. im Weihezustand mit dem *iḥrām*) „nicht abzuweisende Bittgebete und Gottesdienste“ möglich (CG 2, 229).

Die SuS werden auch durch die koranische Warnung in 2:268 darauf hingewiesen, dass der Teufel (*ṣayṭān*) ihnen unterbewusst Böses einflüstert und Böses befiehlt, wobei es mit Allahs Handeln kontrastiert wird: „Der Satan droht euch Armut an und befiehlt euch Schändliches, Allah aber verheißt euch seine Vergebung und Huld. Und Allah ist umfassend und wissend“ (CG 2, 47, siehe auch CG 2, 54). In einem anderen Vers wird als Beispiel die Zufluchtnahme bei Allah vor den Einflüsterungen des Teufels in einem Bittgebet 23:97 angeführt (CG 2, 61, siehe auch CG 2, 54; CG 3, 87, 161).

Eine besondere Form des handlungsbasierten Dialogs ist bezüglich der Niederwerfungsverse vorzufinden. In der zugehörigen Spalte zu den Erklärungen sind

---

<sup>185</sup> Dies wird auch als Anlass genommen, die im Buch als Eulogien verwendeten unterschiedlichen Abkürzungen für Propheten, Prophetengefährten etc. zu erklären, um Frieden und Segen und/oder Wohlwollen Allahs für sie zu bitten (CG 1, 150; CG 2, 31, 138).

<sup>186</sup> Siehe für eine andere Verwünschung eine Geschichte zu ‘Umar in (CG 2, 98-99).

unter den Begriffen auch die Niederwerfungsverse erwähnt. Demzufolge sollten die SuS in der Lage sein, die Niederwerfungsverse im Koran anhand der besonderen Symbole wiederzuerkennen. Für die AS 2 befindet sich innerhalb des LF 4 zu den Hauptquellen in der UE „Ich kenne meine elementaren Quellen“ die Kompetenz gemäß Curriculum: Die SuS „zeigen die Bestandteile des Korans auf dem Koranexemplar“ (C, 103).

Aufgrund der meistens fehlenden arabischen Sprachkenntnisse bei türkischen Gemeindemitgliedern und SuS gewinnt hier die formale Wiedererkennung mithilfe dieser Symbole eine besondere Gewichtung. Die SuS könnten diese die Niederwerfung erfordernden Verse ignorieren, da sie die Bedeutung nicht erschließen können, wenn nicht parallel die Übersetzung verwendet wird. Das Lehrwerk greift daher dieses Thema unter der 22. UE in CG 2 mit der Überschrift „[i]ch kenne die Struktur des Korans“ und im vierten LF in CG 3 unter der Überschrift „[I]asst uns den edlen Koran als Buch kennenlernen“ nochmal auf. Nachdem die Begriffe Sure und Vers erklärt werden und die Anzahl der Verse identifiziert wird mit insgesamt 6.236 Versen, werden die Niederwerfungsverse inhaltsidentisch in beiden Bänden wie folgt erklärt:

„In manchen von den Versen läßt Allah die Menschen zur Niederwerfung ein und wenn diese gelesen werden, wird eine Niederwerfung gemacht. Diese nennt man als Niederwerfungsverse. Dort, wo diese vierzehn Verse vorkommen, steht daneben auf Arabisch „*sağda*“ geschrieben (CG 2, 161; CG 3, 26).

Während CG 2 den SuS die Niederwerfungsverse herausuchen und in ihre Hefte reinschreiben lässt (CG 2, 162), wird in CG 3 darauf verzichtet, weil sie sich gemäß AS niveauvoller mit anderen strukturellen Eigenschaften des Korans beschäftigen sollen (CG 3, 26). Im katechetischen Anhang des zweiten Bandes ist daher auch für die Religionspraxis und Ritualkompetenz zu lesen, dass wenn „ein Niederwerfungsvers im Ritualgebet rezitiert“ wird, es obligatorisch, d.h. „*wāğib* ist, die Niederwerfung zu machen“ (CG 2, 253).<sup>187</sup>

---

<sup>187</sup> Zudem könnte bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Formen die legitime Praxis innerhalb der Rechtsschule, dass wenn unmittelbar eine Niederwerfung ansteht, keine separate Niederwerfung als erforderlich angesehen wird, da dann die erste (d.h. *ruku'*) anstelle dessen gelten kann. Es sollte angemerkt werden, dass die allgemeine Niederwerfung im ersten Band lediglich an einer Stelle vorkommt, wenn die im Gebet einzuhaltenden sechs Pflichten erklärt werden, jedoch die Thematisierung der Niederwerfungsverse den anderen Bänden in den späteren Entwicklungsstufen überlassen wird. Während im türkischen Band lediglich die türkischen Bezeichnungen dieser sechs Pflichten erwähnt werden, wird im deutschsprachigen Band sowohl die deutsche Übersetzung als auch die arabische Bezeichnung der Begriffe geliefert. Die *sağda* wird wiedergegeben mit „die Niederwerfung/Sudschud“ (CG 1 D, 97). Jedoch ist die Übersetzung nicht im zweisprachigen Wörterbuch des ersten Bandes in türkischer Sprache wiederzufinden. Keines dieser Begrifflichkeiten wird in diesen Seiten mit deut-

### 6.2.2.7 Alltagssprachliche Dialoge von SuS und Methode im Unterricht

Die SuS werden im Rahmen der Themen in den verschiedenen LF direkt mit verschiedenen Dimensionen von Dialogizität oder indirekt als Arbeitsaufgabe konfrontiert. Der Charakter des Curriculums schreibt diesen dialogischen Charakter fest, dass die SuS die Inhalte nicht frontal und katechetisch erzählt bekommen sollen, sondern sich die Themen selbst erarbeiten und erschließen sollen. Die Entwicklungsstufen beachtend sollen die Lehrenden daher die SuS ermuntern, Fragen zu stellen, in Partner- oder Gruppenarbeit viele Themen bearbeiten, über ihre Erfahrungen berichten oder ihre Situation vergleichen und darüber sprechen. Ihre Gefühle sprachlich zum Ausdruck zu bringen, befähigt die SuS auch, diese in Alltagssituationen zu vermitteln. All diese sind explizit intendiert, im Curriculum artikuliert (C, 21 ff. insbes. 23 ff.) und werden in der Lehrwerksreihe ausgiebig angewendet (CG 1-3, passim).

Im Unterricht sollen diverse Gesprächs- und Diskussionsformate oft eingeübt werden und sollen sich daher entwickeln (C, 90, 95, 110, 140, 141, 142). Interessant ist, ob und wie diese im Curriculum vorgesehenen Punkte im Lehrwerk umgesetzt werden. Die anfängliche intendierte Gesprächskultur wird im ersten Band für die AS 7–9 Jahre anhand von 17 Arbeitsaufträgen auf den folgenden Seiten (CG 1, 14, 26, 27, 28, 35, 52, 89, 125, 128, 162, 159, 178) mithilfe von Gesprächen umgesetzt. Im zweiten Band (CG 2, 48) wird eine kontroverse Debatte neben einigen Diskussionssituationen dargestellt (CG 2, 8, 112, 228, 241). Den SuS werden hier 16 Gesprächsaufgaben auf den Seiten (CG 2, 6-11, 216, 217, 233, 237, 240, 248) und lediglich ein Debattierauftrag erteilt (CG 2, 198). Im dritten Band des Lehrwerks hingegen werden 21 Gesprächsaufgaben erteilt (CG 3, 19, 38, 49, 66, 72-73, 121, 128, 152, 158, 167, 170, 172, 177, 179, 182, 185, 188, 194, 212). Die mit den Gesprächen geschaffene Basis für eine Debattenkultur wird gemäß Entwicklungsstufe des dritten Bandes für die AS 13–15 angehoben und entfaltet. Es werden insgesamt 33 weitere Male die Diskussion als Aufgabe für die Klasse gestellt

---

scher Übersetzung angeboten. Im zweiten Band hingegen werden im Wörterbuch für die Niederwerfung, türk.: „secde“, zwei unterschiedliche Übersetzungen angeboten: „das Niederwerfen“ (CG 2, 17) und „das Niederknien“ CG 2, 99, obwohl in der deutschsprachigen Übersetzung des ersten Bandes „die Niederwerfung“ (CG, 1 D 97) verwendet wird. Hier könnte entweder eine Erklärung für die unterschiedliche Verwendungsweise oder die Vereinheitlichung der vom Autor dargebotenen Übersetzungen mit der Übersetzungsversion des ersten Bandes Sinn machen, wobei andere Begrifflichkeiten diesbezüglich nicht mit diesem Fokus analysiert wurden.

in CG 3, 6-7, 13, 31, 33, 42, 51, 55-56, 66, 96-98, 108, 111, 121, 126, 129, 134-135, 146, 153, 155, 165, 172, 191, 195, 201, 203, 212, 218, 219.

Vermutlich soll die so angelegte Gesprächs-, Diskussions- und Debattenkultur der SuS schrittweise ausgebaut und als übergeordnete intendierte Aufgabe des GRU – wie in (C, 21-23) formuliert – etabliert werden. Das Debattieren wird den SuS deshalb besonders im dritten Band des Lehrwerks als tägliches Handwerk ans Herz gelegt, wenn bedacht wird, dass in 36 UE 33 Diskussionen zu führen sind. Die im Unterricht erlernten Inhalte, Begrifflichkeiten und Werte sollen die SuS mit ihren Familien besprechen oder anderweitig präsentieren (LHB, 269). Durch Interviewaufgaben mit Familienangehörigen werden sie auch dazu aufgefordert, andere sprechen zu lassen, die Gesprächsinhalte aufzuzeichnen und diese im Unterricht zu präsentieren. Durch die Präsentation von Ergebnissen oder Ausstellungen, Wandzeitungen, Mindmaps etc. von den im Rahmen des Unterrichts erarbeiteter Materialien sollen die SuS auch in diverse Gesprächssituationen bringen. In anderen Settings werden sie also dazu gebracht, ihre kreative Seite wie auch ihre Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln (CG 1-3, passim).

Aufgrund methodischer Empfehlungen für die Lehrenden im Curriculum (C, 21 ff.) werden die dort aufgegriffenen Punkte sowohl im (LHB, passim) konkretisiert, als auch im Lehrbuch durchweg in den Einstiegen in die UE sowie in den einzelnen Themen, wie auch in den Aufgaben und Fragen deutlich. Auch in den Projektarbeiten am Ende der einzelnen Abschnitte im zweiten Band des Lehrwerks sollen die SuS ausgiebig dialogische Kompetenzen einsetzen (CG 2, passim).

Konkret werden jedoch auch die SuS besonders im Rahmen des Lernfeldes Ethik mit Knigge-artigen Empfehlungen konfrontiert, worin gute und schlechte Beispielsituationen des Benehmens beschrieben werden. Fehlerhafte Aussagen und Handlungen sollen durch Entschuldigungen ausgemerzt und die Versöhnung hergestellt werden (CG 1, 100). Die SuS werden dazu ermuntert und befähigt, durch ihre Auseinandersetzung mit der islamischen Haltung zu guten und schönen Handlungsweisen in Dialogsituationen diese in ihrem eigenen Leben anzuwenden und somit in ihren Alltag zu integrieren. Sie sollen sich in solchen Situationen wieder versöhnen und um Vergebung bitten (türk.: *helalleşme*) (CG 2, 115) und hierzu allerspätestens die Festtage nutzen (CG 2, 87). Sie werden also auch für das Leben außerhalb des GRU vorbereitet, da diese Kompetenzen in allen Lebensbereichen von den SuS eingesetzt werden können (CG 1-3, passim). Dieses stellt auch

eine explizit im Curriculum genannte Intention dar, um die SuS „auf das Leben vorzubereiten“ (C, 24).

Denjenigen Menschen, die Antworten auf ihre „schwierigen Fragen“ suchten, böte der Islam Antworten, die mit der Lebenswirklichkeit übereinstimmten. Daher würden viele Menschen zum Islam finden (CG 3, 126). Als zu erlangender edler Charakter finden schöne Worte ebenso Berücksichtigung. Hierzu wird auch das koranische Beispiel des guten und „schönen“ Wortes angeführt. Anhand eines entsprechend schönen Baumes (CG 2,176; CG 3, 133) wird dieses als Gegenbeispiel des bösen und „schlechten“ Wortes, d.h. Baumes dargestellt (*šağara tayyiba* oder *šağara ḥabīta* in 14:23-27) – zwar nicht an derselben Stelle<sup>188</sup> (CG 2,176), jedoch an anderen Stellen in (CG 2, 111, 144, 151, 202, 232–233; CG 3, 57, 85, 116, 121).

### 6.2.2.8 Interreligiöser Dialog

Eine weitere Dimension der Dialogizität bildet nach dem Curriculum die Befähigung der SuS zum interreligiösen Dialog. Nach dem Curriculum sollen die SuS allem voran in ihrer eigenen Religion gut informiert sein. Dieses soll so sichergestellt werden, indem das Curriculum sich auf „wissenschaftlich fundiertes“ und „auf Forschung beruhendes Wissen“ über andere Religionen vermitteln soll (C, 14). Daher wird unter dem Punkt pädagogische Methode des Curriculums hierzu unter anderen allgemeinen Punkten erwähnt. Demnach soll das Curriculum für die „Glaubens- und Kulturwelt“ der SuS den Erwerb „einer Breite“ sowie „mehr Toleranz“ sicherstellen. Beachtenswert ist, dass „verständnisvolle Handlungen“ gegenüber „Menschen aus einer anderen Rechtsschule oder Religion“ im selben Satz gemeinsam erwähnt werden. Somit ist vorerst der intrareligiöse, d.h. innermuslimische Dialog intendiert. Auch möchte das Curriculum einen Beitrag dazu leisten, dass sich die SuS mit dem Ziel „zur Sicherstellung des Zwecks einer friedlichen Koexistenz“ entsprechende Kenntnisse zu den „anderen Rechtsschulen oder Religionen“ aneignen (C, 14). Letztendlich soll dieses sie zu interreligiösem Dialog befähigen.

Dieses widerspiegelt sich in den allgemeinen Zielen der einzelnen LF des Curriculums so, dass nach der Kompetenzbeschreibung zum Gottesdienst beispielsweise

---

<sup>188</sup> Hierzu werden vermutlich aufgrund der Thematik des UE lediglich die positiven Punkte an erster Stelle des Gleichnisses (14:24-25) hervorgehoben, jedoch sind die negativen Punkte sowie die daraus zu entnehmende Lehre (14:26-27) nicht genannt, doch finden sie Berücksichtigung an anderer Stelle in CG 3.

die SuS den Unterschied von ihren eigenen Gebetsorten und den Orten des Gottesdienstes von ihren Freunden als Angehörige anderer Religionen wahrnehmen sollen (C, 18). Als wichtig erachten die Autoren des Curriculums den Hinweis in den Erklärungen, dass in der UE im LF „Gottesdienst“ das Phänomen des Gottesdienstes „eine gemeinsame Dimension“ in den Religionen darstellt (C, 66, 72). Hier wird auch eine religionswissenschaftlich und religionshistorisch als wichtig erachtete phänomenologische Annäherung im Curriculum deutlich.

Es bleibt jedoch nicht nur dabei, sondern es soll eine Sensibilisierung der SuS stattfinden. Mit organisierten Besuchs- oder Reiseaktivitäten, worin auch die Beobachtungsmethode angewendet werden soll, wird die Entwicklung einer „Sensibilität“ der SuS zu den „Orten des Gottesdienstes von anderen Religionen“ intendiert. Dazu sollen „Orte wie Kirchen, Synagogen etc.“ besucht und mit den Verantwortlichen „Interviews“ gemacht werden. Dabei sollen sie auch lernen, für solche Unternehmungen entsprechend „die erforderlichen Erlaubnisse“ einzuholen und müssen dazu in einen Dialogprozess mit den Verantwortlichen eintreten. Ihre Erfahrungen sollen sie schriftlich und mündlich in Form von Präsentationen und in anderen Formaten, die zudem einzuordnen und zu bewerten sind, darlegen (C, 68).

Darüber hinaus werden im Curriculum im LF „Ethik“ die fundamentalen universalen Werte auch gleichzeitig als grundlegende Werte von Religionen des Christentums, wobei hier nicht zwischen den Konfessionen unterschieden wird, und des Judentums verstanden. Daher fänden solche „Werte, die auch von der islamischen Religion“ wertgeschätzt werden, wie „Geschwisterlichkeit, Gleichheit, Hilfsbereitschaft, Teilen und gegenseitige Hilfe“ auch Platz im Curriculum. Deshalb seien diese Werte ein elementarer Bestandteil des Curriculums und gehörten zu den Zielen, dass den SuS diese Werte „gelehrt werden“ und dass sie „diese verinnerlichen“ mögen (C, 23).

Gemäß den allgemeinen Beschreibungen sollen die SuS sowohl zu ihrer eigenen islamischen Religion als auch zu den anderen Religionen befähigt werden, „eigenständig zu lernen“ und „durch Anwendung verschiedener Forschungstechniken Wissen zu erwerben“. Zudem sollen sie dieses erworbene Wissen „bewerten“, „hinterfragen“ und „interpretieren“. Jedoch soll dieses nicht nur bezogen auf den Unterricht geschehen, sondern die SuS sollen eine solche Annäherung „in allen Stadien ihres Lebens“ anwenden und sogar zur „Gewohnheit“ ihres Handelns ma-

chen. Hier wird auch der Lebensweltbezug deutlich (C, 23). Hierzu wird im Rahmen der Empfehlungen und Erklärungen an die Lehrenden das allgemein beabsichtigte Ziel und der Zweck des Curriculums im selben Atemzug mit und innerhalb der islamischen Ziele wie folgt dargestellt:

„Das Curriculum [...] wurde mit dem Ziel erstellt, dass die SuS als solche Individuen, die ihre eigene Religion gelernt und diese verinnerlicht haben, dass sie die elementaren ethischen Prinzipien der islamischen Religion in ihr eigenes Leben übertragen und Wissen zu den anderen Religionen erworben haben und tolerant sind, ethisch edel und verantwortlich handeln, sowie die demokratischen und universalen ethischen Werte in ihr eigenes Leben übertragen, erzogen werden“ (C, 24).

Daraus geht eine Aufgabe für die Lehrenden hervor, dass sie deshalb allgemein den Kurs und im Speziellen den erteilten Unterricht „sowohl in sich selbst als auch“ wissenschaftlich „mit den anderen Disziplinen“ in Bezug zu setzen haben (C, 24). Deshalb sollen die SuS auch mit Kenntnissen zu bestimmten Inhalten in den anderen Religionen ausgestattet werden. Beispielsweise sollen sie die Bücher in anderen Religionen kennen (C, 53, 58, 101). Konkret bedeutet es, den Glauben an die Engel in den anderen Religionen in Relation zu setzen und mit ihrem eigenen Glauben zu vergleichen (C, 53, 58). Oder sie sollen Textpassagen zu den Engeln aus anderen Büchern bewerten und den Unterschied zu ihrem Glauben darstellen können (ebd.).

Auch sollen die Propheten in den anderen Religionen von den SuS erforscht und ihre Ergebnisse präsentiert werden (C, 127). Oder es sollen „Bilder, Gegenstände und Motive“ von und in anderen Religionen „erforscht und aufgelistet“ werden (C, 132; CG 3, 81). Diese Kompetenz ist vorgesehen im Rahmen der Kompetenzen mit der Überschrift „[m]eine Religion rät mir, gute Beziehungen mit den Menschen aufzubauen“. In diesem Sinne sollen die SuS hinsichtlich der Kompetenz zur eigenen Religion „die Ratschläge der islamischen Religion zu den Beziehungen zwischen den Menschen erforschen und auflisten“<sup>189</sup> (C, 132).

Mit ihren Freunden als eingeladene Gäste zu „ihren Gefühlen und Gedanken über die heiligen Bücher“ („Thora, Evangelium etc.“) in ihren jeweiligen Religionen zu sprechen, soll eine authentische Begegnung gefördert werden. Somit soll im kleinen Format interreligiöser Dialog praktiziert werden und dadurch auch eine respektvolle Handlungsweise und der Austausch eingeübt werden (C, 101). Aufgrund der vorgesehenen Kompetenz, dass die SuS zu den heiligen Schriften wissen sol-

---

<sup>189</sup> Hier könnte angemerkt werden, dass mit den „Beziehung zwischen den Menschen“ wohl Angehörige anderer Religionen gemeint sein dürfte.

len, dass der Urzustand der anderen Bücher („Thora, Evangelium etc.“) nicht beibehalten werden konnte. Die SuS sollen daher gemäß der koranischen Darstellungsweise Beispiele für *tahrif*, d.h. ihre Abänderung, anführen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass solche Dialoge auch kontrovers zugehen können (C, 59). Gerade dann, wenn kontrovers zu diskutieren ist, sollte natürlich eine wertschätzende Haltung und ein zivilisierter Austausch möglich sein. Durch viele Debattierthemen und einzunehmende Perspektivwechsel, die zu den Aufgaben und Methoden dieser AS gehören, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Haltung bereits als Habitus im GRU etabliert haben dürfte, wie oben beschrieben wurde. Jedoch wäre zu überlegen und überdenken, ob nicht eine andere Herangehensweise besser angebracht ist.

Gemäß Vers 16:125 wird auch vom Propheten eine weise Haltung diesbezüglich gefordert, worin es heißt: „Lade zum Weg deines Herrn mit Weisheit und schöner Ermahnung ein; und streite mit ihnen in bester Weise. [...]“ (CG 3, 212). Interessant ist, dass dieser Vers im Lehrbuch zu einem Thema präsentiert wird, worin es um die diplomatischen Beziehungen und Briefe des Propheten an die damaligen Regenten geht.

Besonders für diese Subkategorie entfalten die Autoren des Curriculums die interreligiöse Kompetenz für die AS 3 im Rahmen des 6. LF „Religion, Kultur, Wissenschaft“. Im Rahmen dieses LF bildet das Thema „[w]ir lernen die interreligiösen Beziehungen“ eine eigenständige UE (C, 129, 142). Unter dieser UE sollen daher folgende möglichen Themen anstehen:

„[d]ie Welt ist auf den Frieden zwischen den Religionen angewiesen“, „Frieden zwischen den Religionen erfordert das Gespräch miteinander“ und „[w]ir erlernen die Prinzipien der islamischen Religion zu den Beziehungen zwischen den Religionen“ (C, 129, 142).

Hierbei sollen folgende Kompetenzen gefördert werden: Die SuS

„1.) hinterfragen die Bedeutung des Friedens zwischen den Religionen hinsichtlich des Weltfriedens und bewerten den Beitrag, den die Religionen zum Weltfrieden leisten können. 2. diskutieren die Möglichkeiten und Grenzen für die Verwirklichung des Friedens zwischen den Religionen. 3. bewerten die Prinzipien der islamischen Religion zu den Beziehungen zwischen den Religionen und nehmen deren Beitrag für den Weltfrieden wahr. 4. legen elementare Prinzipien für die Beziehung zwischen den Religionen fest und beachten diese. 5. sind gewillt, ihren Beitrag als ein Muslim zum Weltfrieden zu leisten und werden ihren diesbezüglichen Verantwortungen gerecht“ (C, 142).

Zur Sicherstellung dieser Kompetenzen werden auch verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen. Daher sollen die SuS Zeitungsberichte sammeln und „bewerten“, „Interviews“ mit verschiedenen Religionsangehörigen zu den Möglichkeiten und

Grenzen des Friedens zwischen den Religionen“ durchführen. Diese sollen sie dann „in Berichtsform verfassen“ und im Unterricht „diskutieren“. Zudem sollen sie eine „Debatte“ führen, ob ein „interreligiöser Dialog möglich ist oder nicht“ (ebd.).

Ein zu organisierender Workshop soll dazu dienen, die „aus den Versen und Hadithen herausgearbeiteten Prinzipien“ des Islams zum interreligiösen Dialog zu „bewerten“ und ein „Kommuniqué“ als zu verkündendes „Abschlussdokument“ erarbeiten. Außerdem sollen die SuS eine „Broschüre vorbereiten“, worin die „möglichen Beiträge von den Menschen für den Weltfrieden“ dargestellt werden. Zur Gewährleistung eines Austausches mit einem außerhalb des gemeindlichen Kontextes hinausgehenden Adressatenkreises hierzu sieht das Curriculum vor, dieses als Broschüre den anderen SuS in der Schule zu verteilen (ebd.).

Andererseits sollen die SuS ein Panel in der Schule veranstalten, um über „die Probleme der heutigen Welt und Beiträge, die der Islam zu deren Lösung beitragen kann“ zu diskutieren. Hierbei soll eine Person die Präsentation übernehmen und die anderen SuS sollen diese bei der Recherche und Präsentation unterstützen. Bemerkenswert ist, dass die SuS dieses auch wie das Letztgenannte in der Schule organisieren sollen, was natürlich auch ihre Dialog- und Organisationskompetenzen hierfür mit der Schulleitung usw. erfordert (C, 141).

So innovativ diese intendierten Punkte zum interreligiösen auch erscheinen, sind im Lehrwerk jedoch keine Hinweise zu Aufträgen für die Umsetzung dieser vorgesehenen Aktivitäten, die auch als das Schulleben bereichernd und als interessant und fruchtbringend gewertet werden könnten, wiederzufinden.

Als eine Möglichkeit in anderer Richtung sollen die Freunde der SuS aus der Schule als Angehörige unterschiedlicher Religionen in den GRU eingeladen werden, um einen Meinungsaustausch zum interreligiösen Dialog zu veranstalten.<sup>190</sup> Auch dabei soll es nicht bleiben, sondern die SuS werden motiviert, außerhalb von Schule und Gemeinde stattfindende interreligiöse Veranstaltungen zu besuchen. Im Anschluss soll eine Bewertung in der Klasse stattfinden. Somit sollen die Reflexionskompetenzen der SuS gestärkt werden. Zur Einordnung sollen die SuS auch erforschen, ob überhaupt und was die unterschiedlichen Religionen in ihren Schriften zu interreligiösen Beziehungen beinhalten. Nach Präsentation ihrer Er-

---

<sup>190</sup> Dieses dürfte samstags bei jüdischen und sonntags bei den christlichen Gesprächspartnern ziemlich schwer sein. Daher sind womöglich andere Formate und Zeiten zu eruieren.

gebnisse sollen diese mit den islamischen Texten verglichen und mit einer Bewertung abgeschlossen werden (C, 142). Auch diese vorgesehenen Aktivitäten finden sich nicht als Auftrag im Lehrwerk wieder.

Gemäß Curriculum sollen diese dialogischen Bemühungen angestellt werden, damit eine Vision des Curriculums umgesetzt werden kann. Demnach sollen die SuS des GRU als verständnisvolle und tolerante Menschen sein. Diese Haltung sollen sie sowohl gegenüber Angehörigen ihrer eigenen Religion als auch Angehörigen anderer Religionen zeigen. Somit sollen sie als muslimische Kinder und Jugendliche, die das Bewusstsein einer friedlichen Koexistenz besitzen, erzogen werden. Dabei sollen sie ihren sozialen und kulturellen, d.h. lebensweltlichen Kontext berücksichtigen, empathiefähig sein und soziale Teilhabefähigkeit entwickeln. Schließlich werden sowohl innerislamische als auch andere religiösen Bewegungen und Organisationen als „kulturelle Bereicherung“ und „unterschiedliche Denkschulen“ gewertet (C, 14). Eingordnet sollen diese innerhalb desselben LF in der UE „[i]ch lerne das Abenteuer der Muslime in Europa“. Die SuS „nehmen die Unterschiede als Reichtum wahr“, wobei sie auch die „Vor- und Nachteile in einer unterschiedlichen Kultur zu leben“, „hinterfragen“. Vorgesehen ist daher, dass die SuS „[t]rotz aller Widrigkeiten und Behinderungen daran glauben, dass die Menschen zusammenleben können und sich diesbezüglich bemühen“ (C, 138).

Die SuS lernen „Symbole“ von (CG 3, 190) und in „anderen Religionen“ zu „verschiedenen Themen“ (Tod: CG 3, 152) kennen, oder sie „kennen Begrifflichkeiten anderer Religionen“ (CG 3, 62). Wie bereits genannt, kommen im Lehrbuch Angehörige anderer Religionen zu Wort. Ein mit Kippa illustrierter jüdischer Junge und ein christlicher Junge mit einer Halskette mit Kreuz sowie ein muslimischer Junge stellen ihre Glaubensbekenntnisse unter der UE-Überschrift „[a]uch meine Freunde glauben an den Schöpfer“ vor (CG 1, 125).

Wenn es um die Bücher von anderen Religionen geht, übernehmen wieder die Vertreter dieser Religionen das Wort und stellen diese selbst vor. Beispielsweise ist es der jüdische David, der den „Tanach“ beschreibt, wonach „die Thora und der Psalter“ darin zu finden sind (CG 2, 95). Nico übernimmt als Christ die Erklärung des „Evangeliums“, bekannt als das „Neue Testament“ und aus den vier Evangelien „Matthäus, Markus, Lukas und Johannes“ sowie den anderen „Briefe[n]“ etc. besteht (CG 2, 96). Emine kommt die Aufgabe der Vorstellung des Korans zu (CG 2, 96). Somit informieren die Kinder gleichberechtigt nacheinander zu ihren heiligen Büchern.

Die SuS sollen ihre „Freunde mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit“ in „ihren Schulen oder in der Nachbarschaft“ zu bestimmten Themen befragen und darüber im Unterricht berichten (CG 3, 13). Ein weitergehender Dialog wird mit der Aufgabe umgesetzt, dass die SuS mit ihren Klassenfreunden beispielsweise erforschen sollen, was gemeint ist, wenn vom „Glauben an die Bücher“ gesprochen wird (CG 2, 92). Obwohl vermutlich primär die Klassenfreunde im GRU gemeint sind, kann diese unpräzise Formulierung auch weiter für den Kreis der Schulfreunde gedeutet werden. Demnach kann beispielsweise ein nichtmuslimisches Kind gemäß CG 2 der beste Freund sein (CG 2, 218). Dieses Beispiel wird den SuS zur Klarwerdung mancher Dinge als Beginn einer fortzuführenden Liste anleitend geboten, dass manche Dinge dem Schicksal oder ihren eigenen Bemühungen zuzurechnen sind (CG 2, 218).

Eine im interreligiösen Dialog besondere und wichtige Begrifflichkeit der „Abrahamitische[n] Religionen“ (*türk. „İbrahimi Dinler“*) wird im Lehrwerk thematisiert. Die SuS werden animiert, zu „erforschen, warum diese Benennung gewählt“ wurde und sollen ihre Ergebnisse präsentieren (CG 3, 81). „Meine Religion rät mir, friedlich miteinander zusammen zu leben“ heißt ein Thema in der 12. UE des dritten Bandes und es werden die Symbole von verschiedenen Religionen in einer Zeichnung dargestellt. Die SuS sollen anhand von Versen (4:36 und 60:8) sowie drei Hadithen Prinzipien dazu ableiten und kritisch beantworten, welche Prinzipien davon im täglichen Leben angewendet werden könnten.

Im Rahmen der Thematik innerhalb der 35. UE „Der unbekannte Fremde: Islam und der Prophet Muhammed“ wird die Rezeption des Islams und des Propheten ab der Regentschaft vom zweiten Kalifen ‘Umar (634-644) dargestellt. In diesem Rahmen werden auch die Ansichten von „Johannes von Damaskus (650-754)“ kritisch beleuchtet. Die SuS werden daher gebeten, sich fiktiv in die Situation zu versetzen und als sein „Zeitgenosse“ gefragt, was für ein Gespräch sie mit ihm führen würden. Dazu sollen sie sich jedoch vorerst über einen Link und QR-Code über seine Person und kontroversen Gedanken zum Propheten und Islam informieren (CG 3, 213).

In der letzten 36. UE des dritten Bandes mit der Überschrift „Islam, Krieg und Frieden“ wird nach dem berühmten Vers 49:13 folgendes Zitat eine als zeitgenössisch

viel erwähnte Aussage dargeboten: „Für den Weltfrieden ist es erforderlich, den Dialog und Frieden zwischen den Religionen herzustellen“<sup>191</sup> (CG 3, 218).

Eine weitere interreligiöse Art des Dialogs findet in AS 1 statt, indem die SuS im Rahmen der UE „[d]ie religiösen Feste meiner Freunde“ die unterschiedlichen religiösen Feste vorerst kennenlernen. Es wird mit Beispielen von Postkarten die gegenseitige Gratulation von Festen dargestellt (CG 1, 115). Als nächster Schritt werden sie aufgefordert, ihre Freunde und Bekannte zu ihren religiösen Festen zu gratulieren<sup>192</sup> (CG 1, 115). Es bleibt aber nicht nur dabei, sondern die SuS sollen sie auch bei ihren persönlich wichtigen Tagen wie zum Geburtstag gratulieren (CG 2, 89).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Lehrbuch die im Curriculum vorgesehenen unterrichtlichen Ziele hierzu nur teilweise umgesetzt werden. Die im Curriculum vorgeschlagenen außerunterrichtlichen Aktivitäten waren im Lehrwerk mit Ausnahme der soeben genannten Punkte nicht identifizierbar. Den Lehrenden kommt wohl hier die Verantwortung zu, die im Curriculum vorgeschlagenen Punkte je nach ihren eigenen Kontakten und Netzwerken selbst zu entfalten oder diese Aufgabe weiter zu delegieren. Hierfür sollen sie entweder den Vorstand oder andere im interreligiösen Dialog aktive Personen einbeziehen, um diese Ziele verwirklichen zu können.

Die SuS sollen sich nicht nur mit religiösen und islamischen Gedanken, Aussagen und Quellen beschäftigen, sondern sich auch mit anderen und fremden Denkwelten auseinandersetzen. So werden Texte der antiken Philosophen Platon (469-399 v. Chr.), Sokrates (427-347 v. Chr.), sowie von muslimischen Pendanten wie „Avicenna (672-950)“ [sic!] <sup>193</sup> (türk.: *Farabî*) oder Ġazālī (1058-1111) zu bestimm-

---

<sup>191</sup> Hier wird indirekt auf Hans Küngs berühmtes Zitat „Kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen. Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Standards. Kein Überleben unseres Globus in Frieden und Gerechtigkeit ohne ein neues Paradigma internationaler Beziehungen auf der Grundlage globaler ethischer Standards.“ (Weltethos Institut Tübingen o. J.) angespielt, jedoch nicht direkt zitiert. Daher wurde auch entsprechend eine Übersetzung vom Verf. erstellt.

<sup>192</sup> In Anbetracht dessen, dass kontrovers innerhalb der muslimischen Community stets diskutiert wird, ob religiöse Feste von anderen Religionsangehörigen gratuliert werden soll, kann und darf immer noch andauert, stellt diese Forderung einen mutigen Schritt und Öffnung dar. Siehe hierzu auch jeweilige Grußbotschaften auf der Webseite der DITIB. Auch die Kirchen veröffentlichen Grußbotschaften zu den Festen. Eine Untersuchung solcher Grußbotschaften hinsichtlich ihrer Inhalte steht noch nach dem Verf. aus.

<sup>193</sup> Nach der islamischen Enzyklopädie (DIA) ist er 980 oder 981/370 H. geboren und 1307/428 H. gestorben (Alper 1999). Hier handelt es sich wohl um einen Tippfehler. Es ist nicht klar erkennbar, nach welchem Kalender die angegebenen Jahre sind.

ten Punkten aufgegriffen, um im Dialog mit ihnen die intendierten Themen aufzuarbeiten (CG 3, 56). Gemeinsam im Koran und im Alten oder Neuen Testament aufgegriffene Persönlichkeiten oder Themen werden ebenso für die Auseinandersetzung oder den Vergleich geliefert.<sup>194</sup> Somit wird ein Dialog der Schriften durch den Vergleich erzielt sowie auch für weitere Dialoge der SuS im Unterricht fruchtbar gemacht (CG 3, 45, 81). An „harter Kritik“ des Korans an den Geistlichen im Judentum und Christentum zu den herbeigeführten Veränderungen (*tahriř*) in den heiligen Schriften mit Verweis auf 5:13 und 2:79 wird nicht gespart (CG 3, 78-79). Somit wird auch vermittelt, dass auch offene und sachliche Kritik zum ehrlichen Dialog im zu führenden interreligiösen Dialog gehört.

Einen weiteren Aspekt bildet die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten und Gedichten. So werden beispielsweise die berühmten Gedichte „*Mohammeds Berufung*“ von „Rainer Maria Rilke (1875–1926)“ oder „*Talismane, Amulette, Abraxas, Inschriften und Siegel*“ von „Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)“ einerseits besprochen und es soll danach ins Türkische „übersetzt“ werden. Andererseits sollen sich die SuS dann über diese Erfahrung der schriftlichen Auseinandersetzung austauschen (CG 3, 215).

Religiöse Lieder und Gedichte (*ilāhī* und *šīʿr*) werden als ästhetische und lyrische Texte thematisiert. Sie werden einerseits zur Festigung vermittelter Inhalte (CG 1, 16, 24, 30, 32, 54, 76, 83, 90, 112, 119) eingesetzt oder sollen andererseits als ästhetisch-musische Bereicherung des Unterrichts dienen (CG 1, 140, 152, 159, 174). Auch können sie als Widerspiegelung der Volksfrömmigkeit zur Artikulation der göttlichen Liebe oder der Liebe zum Propheten gewertet werden (CG 1, 176, 182, 193, 204; CG 3, 55, 143, 166). Außerdem dienen sie dazu, manche historischen Kontexte abzubilden wie beispielsweise, dass die Medinenser den Propheten in Medina mit dem gesungenen Willkommenslied (*ṭalaʿa l-badru*) willkommen hießen (CG 1, 220; CG 2, 167). Während jeweils am Ende der UE im ersten Band religiöse Lieder gesungen werden (s.o.), soll im zweiten Band lediglich an einer Stelle gesungen werden (CG 2, 167). Im dritten Band werden diese nur noch inhaltlich analysiert (CG 3, 143) und ihre Übersetzung seitens der SuS (CG 3, 215) sollen neben Versen und Hadithen (CG 3, 160, 172, 207) ebenso eingeübt werden.

---

<sup>194</sup> Siehe für Details Teil **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zu Intertextualität.

Der Lexikoneintrag zu „[d]ie Muslime und die Anderen“ benennt die Herangehensweise und Vorbedingungen für den Dialog allgemein und konkret bezogen auf den interreligiösen Dialog und lautet:

„Miteinander sprechen ist der erste Schritt für das gegenseitige Kennenlernen. Man bringt ein Anliegen zum Ausdruck, wenn man spricht, und möchte etwas vermitteln. Auf die Wichtigkeit dieser Gabe wird auch in der Sure Rahman Bezug genommen, indem sie als von Gott gelehrt bezeichnet wird (Rahman, 4). Erst durch Gespräche untereinander können gegenseitige Vorurteile abgebaut werden. Ob das Gegenüber sich für ein Gespräch öffnet, ist dabei eine wichtige Hürde, die nach mehreren Versuchen überwunden werden kann. Ali (r.a.) habe einmal gesagt: ‚Man ist der Feind dessen, was man nicht kennt.‘ Durch Gespräche werden diese Feindschaften in Richtung einer harmonischen Gesellschaft aus dem Weg geräumt“ (CG 3, 222).

### **6.2.2.9 Zwischenergebnis**

Wie analysiert wurde, wird der Koran allem voran als Ansprache Gottes an die Menschen dargestellt. Dabei werden manche adressatenspezifischen Ansprachearten im Koran verwendet, um zu verdeutlichen, dass der Koran über den Propheten an alle Menschen gesandt wurde. Jedoch werden an manchen Stellen auch gesonderte Ansprachen an bestimmte Personen- und Adressatenkreise gerichtet. Der Prophet mit seiner Funktion als Vermittler und Übertragender der göttlichen Botschaft wird deutlich hervorgehoben, indem er bestimmten Fragen durch die mit „Sage“ eingeleiteten Texte als Antwort Gottes auf diese Anfragen geben soll. Jedoch werden auch implizit in den Gedächtnissen der Menschen auftretende Fragen von Gott aufgegriffen und beantwortet, bevor diese artikuliert werden, obwohl hierbei auch die Vermittlerfunktion des Propheten ausgeschaltet und direkt in erster Person Gottes Antworten aus dem Munde von ihm präsentiert werden.

Beispiele kommunikativer Interaktionen des Propheten mit und aus seinem Umfeld werden im Lehrwerk auch genannt. Diesbezüglich konnten auf Mediation beruhende Verhandlungssituationen, Briefe und Ansprachen in Form der Abschiedspredigt identifiziert werden. Auch seine Antworten auf Fragen aus seinem Umfeld finden in Form von Hadithüberlieferungen Erwähnung und zeigen manche Kommunikationssituationen auf.

Die eigentliche Funktion der Dialogizität betrifft die lebensweltlichen Zustände der SuS, da diesbezüglich die zu vermitteln intendierten islamischen Charaktereigenschaften als alltagssprachliche Interaktionen der Kommunikation thematisiert werden. Hier wird normierend und handlungsbasiert eine Haltung zu vermitteln versucht. Daher gehören diskursive Fähigkeiten für die Alltagsinteraktionen der SuS dazu und zu den Methoden des Unterrichts.

Die Interaktion der SuS mit Gott wird in Form von Bittgebeten und als Form des Gottesdienstes ins Bewusstsein gerufen. Somit wird die Möglichkeit vermittelt, dass sich die SuS jederzeit mit all ihren Wünschen und Bedarfen und ohne Scheu an Gott wenden können. Hierzu dienen auch andere Propheten als Beispiele. Dieses spiegelt sich auch darin wider, dass die SuS durch Aneignung von Kenntnissen über andere Religionen auch einen wertschätzenden Dialog initiieren sollen. Zwar kommen Vertreter von anderen Religionen im Lehrwerk zu Worte, jedoch sind im Curriculum vorgesehene interreligiöse Interaktionen und Dialogmöglichkeiten im Lehrwerk nicht so umgesetzt, wie sie im Curriculum intendiert sind. Worauf dieses zurückzuführen ist, konnte nicht ermittelt werden. Aufgrund fehlender Erklärungen könnte hierzu nur spekuliert werden. Dennoch sind darüber hinaus vereinzelt auch andere interreligiöse Dialogformen im Lehrwerk thematisiert. Bei einer Überarbeitung oder Neuauflage könnten diese bemängelten Punkte entsprechend berücksichtigt werden, um den Punkt interreligiösen Dialog im Lehrwerk zu stärken. Somit könnte interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen, deren Bedeutung besonders in Zeiten von stärker werdenden rechten Bewegungen und politischen Parteien stets ansteigen wird, auch in den Gemeinden und im GRU vorangetrieben werden.

Wenn jedoch das ganze Lehrwerk und das entsprechende Curriculum zusammen betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass eine dialogisch aufgebaute Struktur auffällt und zum Methodenkanon gehört. Dieses äußert sich auch darin, dass der Koran, d.h. die Offenbarung als Dialog zwischen Gott-Mensch und andersherum das Bittgebet und die Gottesdienste als Dialog zwischen Mensch-Gott thematisiert werden. Die innermenschliche Beziehung unter den Menschen wird sowohl für Alltagssituationen der SuS als auch in ihrer respektvoll zu gestalten intendierten Beziehung mit Andersgläubigen deutlich, wobei auch kritische Punkte im interreligiösen Dialog nicht ausgespart sein sollen. So gesehen widerspiegelt diese Situation auch die Lebenswirklichkeit mit all ihren dazu gehörenden Punkten und Interaktionen. Der dialogisierende Unterricht wird daher auch als Methode verstanden.

## **6.3 Intertextualität**

### **6.3.1 Theoretische Erörterung**

Allgemein wird Intertextualität im Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft als „[d]er Bezug zwischen einem Text und anderen Texten“ (Broich 2007, 175)

definiert. Dabei wird auf die beiden gegensätzlichen Definitionen verwiesen, wonach gemäß der poststrukturalistischen Konzeption „jeder Text in all seinen Elementen intertextuell ist“ und „auf andere Texte [verweist] oder aus Echos anderer Texte besteht“ (ebd.). Dieses Verständnis wird von Julia Kristeva vertreten. Ulrich Broich sieht eine „radikale Dezentrierung von Subjekt und Text als Folge“ dieses globalen Begriffs der Intertextualität von Kristeva. Daraus folge nach Broich, dass es „nicht mehr von Subjekten geschaffene Texte, sondern nur noch einen umfassenden Intertext“ gebe (ebd., 175–76).

Roland Barthes verbildlicht Intertext mit einem Raum, wonach er „diesen Intertext mit dem Bild der „chambre d'échos“, eines Raums, in dem die Echos unzähliger Texte unaufhörlich und untrennbar voneinander wiederhallen“, symbolisiert (Barthes, Roland: Roland Barthes, Paris; 1975, S. 78, zit. n. Broich 2007, 176). Mit Verweis auf Jacques Derrida sieht Broich nach diesem Konzept problematisch, dass vorausgesetzt werde, „alles“ sei „(Inter)Text“ und „es nichts außerhalb dieses Universums der Texte“ gebe (ebd.).

Gegenüber dieser globalen Definition gibt es nach einer zweiten Konzeption eine engere Definition von Intertext, „die den Begriff auf nachweisbare Bezüge zwischen Texten beschränken und damit operationalisierbar machen möchte.“ Nach Gérard Genette werde dieses mit einer Metapher formuliert. Danach sei „[u]nter einer ‚Schrift‘ [...], wenn auch teilweise überdeckt, eine andere ‚Schrift‘ erkennbar“ (Genette, Gérard: Palimpsestes, Paris, 1982, zit. n. Broich 2007, 176).

Nach Broich spricht Karlheinz Stierle hingegen von einer „eigentlichen“ Intertextualität. Dem Autor nach zeigt der „Text selbst eine oder mehrere intertextuelle Relationen“ an. Dementsprechend biete dieses dem Text selbst

„die Möglichkeit, ein Reflexionsmedium zu setzen, in dem er sich als eine differenzierende Distanznahme zu einem oder mehreren Texten präsentiert und diese Distanznahme in die Konkretheit des Werks einschreibt“ (Stierle, Karlheinz (1983), Werk und Intertextualität, in: Schmid/Stempel, S. 10, zit. n. Broich 2007, 176).

Dagegen setzt Broich „die ‚eigentliche‘ Intertextualität auf produktions- und rezeptionstheoretisch relevante Bezüge zwischen Texten ein“. Nach ihm sind jedoch „nicht nur Autor *und* Leser sich der Intertextualität bewusst, sondern [...] jeder der beiden Partner des Kommunikationsvorgangs“. Er geht sogar davon aus, dass sie beide das „Intertextualitätsbewußtsein seines Partners mitkalkuliert[en]“ (Broich, Ulrich 1985, Formen der Markierung von Intertextualität, in: Broich/Pfister, S. 31, zit. n. Broich 2007, 176, Hervorhebung im Original).

Auch wenn nicht immer, so seien solche Intertextualität nach Broich häufig markiert und mit „besondere[n] Signalen für den Leser auffällig gemacht“ (Helbig, Jörg 1996, Intertextualität und Markierung, Heidelberg, zit. n. Broich 2007, ebd.). Nach Broich gehöre jedoch der „dem Autor eines Textes unbewußte *Einfluß* einer *Quelle* auf einen Text“ nicht zur Intertextualität, darüber hinaus seien „weder die *Fälschung* noch das *Plagiat*“ dazu zu zählen (ebd., Hervorhebungen vom Autor).

Mit Verweis auf Michail Bachtin setzt Renate Lachmann neben den oben genannten beiden Konzepten, d.h. texttheoretischen und textdeskriptiven eine literatur- bzw. kulturkritische Perspektive an (Lachmann, Renate 1990, Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne, Frankfurt, zit. n. Broich 2007, ebd.). „Die von Bachtin eingeführte *Dialogizität* von Texten“ könne demnach „in restriktiven Gesellschaftsformationen als ‚semantische Explosion‘ subversiv wirken“ (Broich 2007, 176, Hervorhebung vom Autor).

Der erstmals 1967 von Kristeva verwendete Begriff *intertextualité*, brachte nach Broich einen „lange Zeit [...] fehlenden literaturwissenschaftlichen Terminus „[f]ür den seit jeher bekannten Sachverhalt“ zur Sprache. Sie inspirierte sich dabei von dem russischen – oben erörterten – Begriff für *Dialogizität* von Bachtin (vgl. ebd., 177, Hervorhebung vom Autor). Verwiesen wird auch darauf, dass es für diesen „erst spät“ entwickelten Allgemeinbegriff, „der alle Formen der Bezüge von Texten auf Texte bezeichnet, [...] schon früh, zum Teil bereits in der Antike Begriffe zur Bezeichnung einzelner Formen von Intertextualität“ gab (ebd.). Einige für den Fokus dieser Arbeit wichtigen Beispiele seien hier genannt: *Anspielung*, *Zitat*, *Parodie* und *Adaptation* (ebd.).

Interessanterweise geht Kristeva von einem Textkonzept, die „auch den soziokulturellen Hintergrund, auf den ein Text verweist, als Text“ auffasste, aus. Die überwiegenden französischen und amerikanischen Poststrukturalisten schlossen sich nach Broich „ihrem Konzept einer universalen Intertextualität an, während vor allem in der Tradition des Strukturalismus stehende Wissenschaftler versuchten, engere Konzepte zu entwickeln“ (ebd.). Entgegen dieser engeren Auffassung dieses Textkonzepts von Kristeva, die auch den soziokulturellen Hintergrund als Text erachtet, erscheint dieses fruchtbar für das Intertextverständnis dieser Arbeit.

Mit Verweis auf Gérard Genettes Beispiel vom Gebäude fassen Frauke Berndt und Lily Tonger-Erk die von ihm identifizierten Typologien der Intertextualität wie folgt zusammen:

„[...] Denn die Begriffe, die Genette zu einer Typologie verbindet, zeigen, dass er die Text-Text-Beziehung wie Julia Kristeva vom Räumlichen her denkt [...]. Dieses implizite Raummodell stiftet die Kohärenz, auf die Genette so viel Wert legt. Textuelle Transzendenz findet zwischen (inter), neben (para), nach (meta), über (hyper) und unter (hypo) dem Text statt. ‚Heute‘, so verkündigt Genette, ‚(am 13. Oktober 1981), glaube ich fünf Typen transtextueller Beziehungen unterscheiden zu können‘: Typ 1: Intertextualität; Typ 2: Paratextualität; Typ 3: Metatextualität; Typ 4: Hypertextualität; Typ 5: Architextualität“ (Berndt und Tonger-Erk 2013, 113).

Die in Frankfurt promovierte Isabel Lang stellt eine Brücke und Verbindung zwischen der Intertextualitätsforschung im Bereich der Sprachwissenschaft und der *isrāʿīliyyāt* in der islamischen Überlieferungstradition her. Sie stellt zurecht fest, dass der Koran „zahlreiche Intertextualitätssignale“ beinhalte und begründet dieses damit, dass der Koran „sich an Hörer in einem bestimmten Kontext wendet, die über ein bestimmtes Vorwissen verfügen“ (Lang 2015, 16–17). Anhand der Davidserzählung analysiert sie die intertextuellen Bezüge des Korans und versteht *isrāʿīliyyāt* dabei zurecht als „erzählende Auslegung des Korans“ (ebd., 22). Dieselbe Davidsgeschichte betrachtet sie dann im Lichte der Bibel und kommt zum Ergebnis, dass die biblischen Geschichten den Hörenden des Korans bekannt waren, weshalb diese im Koran nur elliptisch und knapp erzählt seien, und fasst ihre Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zusammen.

Abdullah Aydemir hingegen widmet sich den *isrāʿīliyyāt* im Korankommentar und identifiziert sie, wenn möglich als biblische, sowohl alttestamentliche als auch neutestamentliche Überlieferungen. Er kommt zum Ergebnis, dass den Muslimen neben dem Koran „die in den Hadithen befindlichen“ Überlieferungen ausreichen und aus „religiöser Sicht keineswegs Informationen von Angehörigen der Buchreligionen *ahl al-kitāb*“, erforderlich seien, um den Koran zu verstehen. Die Muslime bräuchten keineswegs dem Islam widersprechende Überlieferungen oder Details über bestimmte Dinge, über die im Koran „geschwiegen“ werde. Gerade zur Präzisierung zu geschwiegenen Details würden die *isrāʿīliyyāt* herangezogen und seien daher im Umlauf. Dieses begründet er damit, dass die Muslime von diesen Gruppenangehörigen der Juden und Christen nicht rechtgeleitet würden – sowohl nicht in der Geschichte als auch nicht heutzutage (vgl. Aydemir 2015).

Daher ist er Verfechter dessen, sich von *isrāʿīliyyāt* loszusagen und vertritt die Auffassung, dass stets über *isrāʿīliyyāt* aufzuklären sei und aufgezeigt werden sollte, welche Überlieferungen als *isrāʿīliyyāt* zu werten sind. Dieses sieht er als eine Aufgabe derjenigen, die sich in diesem Bereich betätigen und möchte mit seiner Arbeit einen Beitrag hierzu leisten (vgl. Aydemir 2015, 386). Hier muss jedoch konstatiert

werden, dass nicht jede diesbezügliche Überlieferung unbedingt so negativ konnotiert sein muss und daher so zu werten ist.

Allgemein resümiert er drei Haltungen von muslimischen Gelehrten, wonach dem Islam und dem Koran, vor allem in Glaubenssachen nicht widersprechende Überlieferungen von *isrā`īliyyāt* durchaus akzeptiert werden können. Dem Islam und dem Koran widersprechende jedoch abgewiesen wurden. Dem Islam und dem Koran weder widersprechende noch übereinstimmende *isrā`īliyyāt* könnten weder akzeptiert noch abgewiesen werden (vgl. Aydemir 2015).

Er identifiziert Themenbereiche, die als *isrā`īliyyāt* Eingang in die Tafsīr-Literatur fanden. Auch nennt er Personen, über die *isrā`īliyyāt* in der Generation der Prophetengefährten (*ṣaḥāba*) oder der nachfolgenden Generation (*tābiūn*) in Umlauf gebracht wurden. Personen, die sich mit diesen Wissenschaften beschäftigten, hätten daher auf der Hut zu sein, wenn es um Überlieferungen zu diesen Themenbereichen handelt oder wenn diese Personen als Tradierende fungierten (vgl. Aydemir 2015).

Jedoch ist es für Mehmet Paçacı wichtig, dass der Koran auf die vorhandene Tradition vor sich selbst Bezug nimmt. Ihm zufolge ist es eine selbstverständliche Situation, „[d]a der Koran jedoch von der semitischen Religionstradition geprägt ist, wird eine der wichtigsten Wege zu einer besseren Koranerklärung sein, das vor-koranische Material dieser Tradition zu Rate zu ziehen“ (Paçacı 2015, 168).

In seiner zuerst im Jahr 1971 veröffentlichten Arbeit *al-isrā`īliyyāt fī t-tafsīr wa l-ḥadīth* schlug der ägyptische Gelehrte Zehebī (aḍ-Ḍahabī 1915-1977) (Mertoğlu 2013) vor, eine Kommission einzusetzen, um die in den Korankommentaren befindlichen *isrā`īliyyāt* zu bestimmen, sie davon zu entledigen und diese in gesonderten Veröffentlichungen in den islamischen Ländern zu publizieren (vgl. Zehebī 2003, 192–93). Seit mehr als einem halben Jh. muss konstatiert werden, dass dieser Vorschlag bisher nicht umgesetzt wurde. Zwar sind 2017 im 31 bändigen und neuzeitlich veröffentlichten Werk *Mawsūat at-tafsīr al-ma`tūr* alle Überlieferungen in Korankommentaren zusammengestellt, jedoch war es dem Verfasser im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, dieses darauf hin zu überprüfen, ob die von aḍ-Ḍahabī vorgeschlagene Idee verwirklicht wurde. Nach Feststellung von Ömer Özsoy kann jedoch konstatiert werden, dass das Werk *Mawsūat* das Thema zu den Überlieferungen zu *isrā`īliyyāt* „programmatisch außen vorlässt“ (Özsoy 2024). Eine diesbezügliche Überprüfung steht noch aus.

In seiner Dissertation geht Mesut Kaya der Entstehung und den Quellen der *isrā`īliyyāt* in den klassischen Korankommentaren nach und stellt deren Rezeption bei modernen Korankommentatoren vor. Dem Autor nach verwendeten die klassischen Kommentare *isrā`īliyyāt*, indem sie die damals vorhandenen Informationen nach ihren eigenen Weltanschauungen „domestizierten“ und fruchtbar für den Korankommentar machten. Moderne Kommentatoren versuchen nach Kaya jegliche Informationen und Kenntnisse ebenso gemäß der Islamisierungstheorie von Ismail R. Faruqi auf die Tafsīr-Wissenschaft zu „adaptieren“. Nach Kaya bringen die Verweise auf und die Überlieferung von *isrā`īliyyāt* in modernen Werken jenseits der geübten Kritik auch manche neuen Fragen mit sich. Diese seien zudem noch nicht ausdiskutiert. Er zeigt in seiner Arbeit auf, dass die Bibel von den modernen Kommentatoren als neue Quelle für den Korankommentar eingesetzt wird. Jedoch seien diese Quelle mit ihren geleisteten Beiträgen zum Korankommentar oder aber auch die herbeigeführten Probleme noch umfassend zu thematisieren und zu diskutieren, damit diese Methode eine gültige, kohärente und tragfähige Struktur aufweisen könne (vgl. M. Kaya 2013, 461–62).

Enes Büyük stellt fest, dass *isrā`īliyyāt* „mehrheitlich zur Erklärung von uneindeutigen Worte[n]“ in den Korankommentaren berücksichtigt würden. Nach ihm wäre es nicht übertrieben, wenn konstatiert wird, dass es kein Korankommentar, der auf die eine oder andere Weise nicht *isrā`īliyyāt* enthielte, sogar seitenweise Überlieferungen von *isrā`īliyyāt* vorweise, gebe. Er vertritt die Auffassung, jene Verfasser der Korankommentare der Frühzeit hätten keine Scheu, diese zu überliefern. Trotz der an *isrā`īliyyāt* geübten harten Kritik konstatiert er, dass auch zeitgenössische Tafsīr weiterhin *isrā`īliyyāt* enthielten (Büyük 2019, 482).

Paçacı und weitere zeitgenössische Autoren hingegen sehen in der Verwendung von *isrā`īliyyāt* den Nachweis dafür gebracht, dass die frühen Korankommentatoren durch Einsatz von *isrā`īliyyāt* auch ihre eigene Selbstsicherheit demonstrierten und keine Scheu dabei zeigten diese in ihren Kommentaren einzusetzen (vgl. Paçacı 2023).

In seiner Dissertationsschrift aus dem Jahre 2023 bearbeitet Tuğrul Kurt diesen Aspekt unter dem Titel *Adam in Koran, Koranexegese und syrischer Schatzhöhle-Erzählung der Adamsgeschichte in isrā`īliyyāt-Überlieferungen im Angesicht syrisch-christlicher Quellen*. Er resümiert:

„Der Koran stellt durch seinen fragmentarischen und allusiven Stil einen Bezug zur Erinnerung seiner Urgemeinde her. Somit werden bei den Erstadressaten Assoziationen hervorgehoben. Auf die biblischen Erinnerungsbrücken folgen dann die für den Koran spezifischen Aussagen, die den Erzählungen eine neue Stoßrichtung geben. Mit dem Koran findet somit eine Transformation der christlichen, jüdischen, gnostisch-mystischen und auch heidnischen Erzähltraditionen statt. Die Adams-geschichte sowie die Erwähnung anderer Prophetengeschichten, die bereits aus ihrem biblischen Kontext der Urgemeinde bekannt waren, werden für die Umformung der Urgemeinde funktionalisiert. [...] Noch bevor diese Überlieferungen im 12. und 13. Jahrhundert als *isrā'īliyyāt* benannt wurden, sind sie ein fester Bestandteil der Koranexegese und werden, trotz ihrem biblischen Hintergrund, als legitimer Wissensbestand über koranische Figuren und Prophetengeschichten gesehen“ (Kurt 2023, 258).

In ihrem Werk *Qur'anic Stories: God, Revelation and the Audience* versteht Leyla Ozgur Alhassen den Koran auch „as an intertextual scripture“ (Ozgur Alhassen 2021, 156). Mit Verweis auf unterschiedliche Benennungen als „Selbstreferentialität, Selbstreflexion oder Meta-Textualität“ durch verschiedene Autoren fasst Abdullah Takim diese Tatsache in seiner Dissertation zum Korankommentar vom türkischen Koranexperten Süleyman Ateş wie folgt zusammen:

„Man kann aber den Koran auch als ein *multireferentielles schriftlich fixiertes mündliches Wort* bezeichnen, das *über sich und die anderen Heiligen Schriften reflektiert*. Dies kann der Koran nur leisten, weil er den Abschluß und Höhepunkt der Heiligen Schriften darstellt“ (Takim 2007, 157–58, Hervorhebungen vom Autor). “[...] Dies bedeutet nicht, dass andere heilige Schriften abgewertet sind oder keine Gültigkeit mehr besitzen. Ganz im Gegenteil, dadurch wird ihre göttliche Herkunft vom Koran noch einmal unterstrichen und werden die Anhänger in ihrem Glauben an ihre Schriften gestärkt. Schließlich wird durch die inklusive Perspektive des Korans auch der Dialog zwischen den Offenbarungsreligionen angestoßen und erleichtert“ (Takim 2010, 185).

Takim resümiert, dass zu den im Koran enthaltenen Wahrheiten, „die Ateş wiederentdeckt hat“, „die geistige Einheit der Offenbarungsreligionen, die intertextuelle Lesarten der heiligen Schriften erleichtert und für die moderne Koranexegese von erheblicher Bedeutung ist“, gehöre (vgl. Takim 2010, 185, siehe auch 158 ff.).<sup>195</sup>

Im Sinne dieser Arbeit wird die Intertextualität eingegrenzt auf Gemeinschaften, Personen, Personengruppen, Länder, Kulturen und Sprachen etc., die hauptsächlich vor dem Auftreten des Propheten Muhammad gelebt und gewirkt haben, da seine Zeitgenossen innerhalb des Kontextes unter den Prämissen berücksichtigt werden. Bezogen auf den GRU werden jegliche Verweise auf „Andere“ und „Fremde“, seien es Religionen, Sprachen, Kulturen, Weltanschauungen<sup>196</sup>, oder

---

<sup>195</sup> Siehe auch für eine entsprechende Rezeption bei (Özsoy 2018, 13).

<sup>196</sup> Nach Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl können Weltanschauungen nicht unabhängig von anderen verstanden und rekonstruiert werden. Daher bringen sie die Relation zueinander wie folgt zum Ausdruck: „[...] die Gesamtgestalt oder ‚Totalität‘ einer Weltanschauung wird erst in Relation zu anderen Weltanschauungen, d.h. vor deren Vergleichshorizonten, rekonstruierbar.“ (Bohnsack und Nohl 2010, 104) Diese Verhältnisbestimmung der Autoren ist nach Ansicht des Verfassers auch auf

kultische Handlungen berücksichtigt. Dadurch soll deutlich werden, ob der GRU ein als in sich geschlossener Unterricht durchgeführt wird oder der Zusammenhang mit diesen hergestellt wird oder nicht.

Besonders zu nennen sind neue Veröffentlichungen mit dem expliziten Verweis auf Intertexte, besonders aus der Bibel. Wolfgang Reinbold veröffentlichte 2022 sein Werk mit dem Titel *Koran und Bibel: ein synoptisches Textbuch für die Praxis*, worin er neben einer Transkription, der Übersetzung von Adel Theodor Khoury, sowohl alt- als auch neutestamentliche Zitate aus der Bibel wie auch außerkanonische Parallelstellen angibt. Zudem liefert er erklärende Hadithe zu den Versen. Im Mai 2024 ist eine neu durchgesehene zweite Auflage erschienen (Lange-Sonntag 2023; Reinbold 2022, 2024).

Gabriel Said Reynolds veröffentlichte schon 2018 sein Werk *The Qur'an and the Bible. Text and Commentary* mit der Übersetzung von Ali Quli Qarai. Zwischen den Versen finden sich die Verweise auf intratextuelle Koranstellen wie auch die Bibelstellen, die mit weiteren Erläuterungen ergänzt wurden (vgl. Reynolds 2018). Schon 2010 brachte Reynolds seine Arbeit mit dem Titel *The Qur'an and its Biblical Subtext*, worin er verschiedene Themen im Lichte des Korans und der Bibel darstellte, heraus (vgl. Reynolds 2010, 256). Im Lichte seiner Ausführungen sind auch auf der anderen Seite Einflüsse des Korans auf spätere jüdische Exegese zu identifizieren:

„In fact the Qur'an itself, in turn, seems to have exerted an influence on later Jewish exegesis. The Midrash ha-Gadol, for example, a post-Qur'anic work (14th century) that stems from Yemen, reflects the Qur'an's idiosyncratic sequencing of the Joseph account“ (Reynolds 2010, 256).

Darüber hinaus konstatiert er, dass auch beim Lesen des Korans mit seinem biblischen Subtext verschiedene bisher unbeleuchtete Dimensionen verstanden werden können, anstatt diese zu isolieren (ebd., 258).

Angelika Neuwirth konstatiert bereits seit ihren frühen Forschungen, dass der Koran Bezüge auf spätantike Texte beinhaltet. In ihrer 2010 veröffentlichten Monografie *Der Koran als Text der Spätantike: ein europäischer Zugang* stellt sie diese zusammenhängend dar. Bereits in ihren früheren Arbeiten zeichnete sie Einzelaspekte dieser Beziehungen dar. Sie bezeichnet die Beziehungen als „Umwelttexte“

---

Kulturen und Religionen zu übertragen. Nach Frank Donath sind auch Ideologien als Intertexte zu verstehen, da man Ideologien als eigenständige Texte betrachten könne und der Intertextualitätsaspekt in diesem Sinne fruchtbar gemacht werden könne: „By looking at the local linguistic ideologies as distinct texts, we can fruitfully apply the intertextuality-lense to the [...] material.“ (Donath 2006)

und auf John Bartons Beschreibung der Intertexte von der Bibel stützend sind nach ihr die historische Lektüre als „Dokument seines kulturellen Umfeldes und der ideologischen Strömungen seiner Zeit zu verstehen“ (Neuwirth 2010, 68-69).

Neuwirth skizziert die Bemühungen und das Scheitern von Richard Bell (1876-1952) mit seiner Dokumentenanalyse und John Wansbrough (1928-2001) mit seiner Formkritik, verschiedene Autoren für den Koran zu rekonstruieren. Sie nennt dieses einerseits „als methodische Sackgasse“ und andererseits, dass diese Bemühungen „inzwischen auch durch äußere, überlieferungsgeschichtliche Tatsachen widerlegt“ seien. Daraufhin fragt sie nach „der zweiten Säule der historisch-kritischen Forschung, der Erprobung eines neuen Schriftkontextes >>historische Umwelt anstelle exegetischer Tradition<<“ (Neuwirth 2010, 70). In seiner „nachkanonischen“ Deutung habe der Koran nach ihr „durch seine Entwurzelung aus der Debattenlandschaft der Spätantike seine dialektische Spannung verloren“ (Neuwirth 2010, 71). Daher lautet ihr Urteil:

„Er ist – durch seine Ablösung von der Kommunikationssituation und seine exklusive Bindung an eine transzendente Quelle – gewissermaßen in seiner Dynamik >stillgestellt< worden, er ist von einem polyphonen, mündlichen Text, dem Dokument eines Austauschprozesses, zu einem monologischen Text, einer vor allem transzendenten Rede geworden. Damit ist ein fundamentaler Bruch in der Koranwahrnehmung vollzogen, der auf die Dauer nicht ignoriert werden kann. Seine volle Dimension kann nur durch diachrone Untersuchung erfasst werden“ (ebd.).

Daher gilt ihre Bemühung, die „Lektüre“ des Korans „primär in einem historischen Diskurs“ zu verorten (ebd., 72). Nach ihr ist der Koran „nicht Erzählung, sondern ein diskursiver Text, der — zugespitzt ausgedrückt — von der Auseinandersetzung mit anderen, großenteils ebenfalls diskursiven Texten geprägt ist“ (ebd., 71).

Aus diesem Grund ist sie überzeugt, dass

„für eine historische Lektüre also beide, Korangenese und Gemeindebildung, epistemisch aus dem Rahmen des bereits etablierten Islam herauszulösen und Text und Hörschaft gleichermaßen in die Epoche zurückzulokalisieren, die dem Islam vorausgeht. Der Koran ist als ein spätantiker Text anzuerkennen, der gemeinsam mit einer sich sukzessiv herausbildenden Gemeinde spätantik akkultrierter Hörer entstand“ (ebd., 73).

In diesem Sinne versucht sie „die unter dem Text erkennbare Auseinandersetzung der Gemeinde mit den plurikulturellen Traditionen der Zeit in den Fokus [zu] rücken – eine Sichtweise, die auch theologische Konsequenzen hat“ (ebd., 74). Daher schlussfolgert sie:

„Eine genaue Lektüre des Koran als spätantiken Text hat also auch den in dieser historischen Epoche entwickelten komplex ausdifferenzierten Wort-Gottes-Begriff in ihren Horizont einzubeziehen, der sich zur Zeit der Korangenese in den beiden älteren Religionen bereits durchgesetzt hatte. Das revolutionär Neue der koranischen

Verkündigung lässt sich nur am Synergismus zwischen dem Sprecher, seiner Gemeinde und den Vertretern der in ihrer Umwelt vertretenen Traditionen ablesen“ (ebd.).

Dieses Verständnis bezieht sie ein und stellt die Bedeutung heraus, die daraus resultiert. Hierzu versucht sie „auch, der Komplexität der koranischen Erscheinungsformen gerecht zu werden, indem sie der besonderen innerkoranischen Intertextualität Aufmerksamkeit schenkt“ (ebd., 74-75). Mit Verweis auf verschiedene Autoren verdeutlicht sie die Wichtigkeit für die Beschäftigung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, um das Entstehungsumfeld des Korans besser zu verstehen, worin ihre Untersuchungen „die Bedeutung von Archäologie; Architektur, Numismatik und Epigraphie für die Rekonstruktion des Herkunftsmilieus des Koran“ demonstrieren (ebd., 102–3).

Obwohl Thomas Bauer von „negativer Intertextualität“ spricht und dabei auf die zeitgenössische Poesie in Arabien rekurriert, stellt er in seinem Aufsatz „The Relevance of Early Arabic Poetry for Qur’anic Studies“ fest, dass es

„[d]och [...] auch klar [ist], dass die Poesie eine Rolle für unser Verständnis des Korans spielen kann. Die Poesie vermittelt uns ein Verständnis für die Parallelen von Wörtern, Ausdrücken, Stilmitteln, grammatikalischen rhetorischen und ästhetischen Strategien und Konzepten, die im Koran *bewusst vermieden werden*. [...] Die Poesie bietet uns also eine Möglichkeit, einige der Besonderheiten des Korans zu verstehen, da sie versucht, das Gegenteil der Poesie zu erreichen. [...] Man kann also von einer *negativen Intertextualität* sprechen, d.h. einer Vermeidung bestimmter Merkmale, die sich ebenso prägend auf die Form des Textes auswirkt wie umgekehrt eine Angleichung bestimmter Merkmale. Eine vergleichende Untersuchung des Korans und der zeitgenössischen Literatur erfordert nicht notwendigerweise, mit einem Wort oder einer Phrase im Koran zu beginnen und dann zu fragen, wo es in der altarabischen Literatur zu finden ist. Es ist ebenso wichtig - und vielleicht noch wichtiger -, den umgekehrten Weg zu gehen: mit letzterem zu beginnen und zu fragen, was davon nicht im Koran zu finden ist“ (Bauer 2010, 706, Hervorhebungen des Autors).

Das von Neuwirth initiierte Projekt *Corpus Coranicum* berücksichtigt sowohl solche Intertexte als auch andere Umwelttexte. Sie sieht im genannten Artikel Bauers einen „programmatischen Aufsatz“, worin eine Demonstration „an koranischen Poesie-Zitaten eine wirkmächtige »negative Intertextualität«“ stattfindet (Neuwirth 2010, 105).

Es soll im Rahmen dieser Arbeit für die weitere Beschäftigung lediglich auf diesen interessanten und großen Fundus verwiesen werden, da die Beschäftigung mit den dort erwähnten Umwelttexten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde (s. für weitere Details Projektwebseite von *Corpus Coranicum*). Diese sind nämlich:

„Altarabische Dichtung; Altorientalische Texte; Christliche monastische und asketische Literatur; Gebete, liturgische Texte und religiöse Formeln; Griechische, Lateinische und Syrische Patristik; Hebräische Bibel; Inschriften, Münzen, Papyri, Amu-

lette, Siegel und Gemmen; Kirchenrecht und Synodenbeschlüsse; Klassische Autoren, griechisch-römische und byzantinische Historiker; Manichäische Texte; Neues Testament; Pseudepigrapha und Apokrypha des Neuen Testaments; Pseudepigraphen und Apokrypha der Hebräischen Bibel; Talmud, Midrasch und Targum; Zoroastrische Texte“ (Corpus Coranicum o. J.).

Als Sprachen werden in diesem Kontext folgende aufgezählt:

„Altkirchenslawisch, Altnordarabisch, Altsüdarabisch, Altäthiopisch (Gə‘əz), Altäthiopisch, Arabisch, Aramäisch (Palmyrenisch), Aramäisch, Aramäisch/Hebräisch, Awestisch, Griechisch, Hebräisch, Lateinisch, Mittelpersisch (Pahlavī), Sogdisch, Sumerisch, Syrisch“ (Corpus Coranicum o. J.).

Im Rahmen dieser Arbeit werden intertextuelle Bezüge einerseits mit dem engen Fokus auf den Koran mit *isrāʾīliyyāt* berücksichtigt. Für sich selbst genommen, könnte Intertextualität bezogen auf den Koran noch weiter betrachtet und untersucht werden. Jedoch erlaubt es der Rahmen dieser Untersuchung nicht, weitere Aspekte zu berücksichtigen und überlässt es anderen Forschungen.

### **6.3.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe**

Als Intertexte werden im Rahmen dieser Arbeit im allgemeinen Sinne andere Religionen, Kulturen, Sprachen, etc. verstanden, wie sie in den unten genannten Subkategorien ermittelt werden konnten. Im speziellen Sinne hingegen wird geprüft, ob die Beschäftigung mit *isrāʾīliyyāt* im Curriculum vorgesehen ist und solche Überlieferungen in den Lehrwerken vorhanden sind.

#### **6.3.2.1 Andere Propheten, Bücher und Religionen**

Allen voran werden die Propheten und Bücher vor dem Propheten Muhammad im Lehrwerk erwähnt. Sie werden besonders im Rahmen der islamischen sechs Glaubensgrundlagen thematisiert. Der Glaube an die Propheten und an die heiligen Bücher werden als unveräußerliche Bestandteile des Islams und der Glaubensgrundlagen dargestellt (bspw. CG 1, 68, 87-89, 125, 147). Sowohl an die Propheten als auch die Bücher zu glauben, ist daher ein expliziter Aufruf der islamischen Glaubensgrundlagen. Die Beschäftigung mit einem diesbezüglichen Vers wird jedoch erst im dritten Band veranlasst, wenn der Glaube an die Engel thematisiert wird: 2:285 (CG 3, 42).

In der 29. UE wird der Vers davor als einführender Vers der UE mit der Überschrift „[i]ch lerne die Bedeutung und Stellung des Prophetentums in der religiösen Lehre“ angeführt (CG 3, 176). Im Islam-Lexikon kommt zusätzlich die deutsche Übersetzung desselben Verses vor, wenn das Thema unter „Gleichstellung der Propheten“

zusammengefasst wird, wobei sich eigentlich alle Artikel auf der Seite mit unterschiedlichen Aspekten der Propheten beschäftigen:

„Allah, der Erhabene, gebietet den Muslimen, an alle Propheten zu glauben, ohne zwischen ihnen zu unterscheiden. Dazu heißt es im gnadenreichen Koran folgendermaßen: „Der Gesandte (Allahs) glaubt an das, was zu ihm von seinem Herrn herabgesandt worden ist, und ebenso die Gläubigen; alle glauben an Allah, Seine Engel, Seine Bücher und Seine Gesandten - Wir machen keinen Unterschied zwischen Seinen Gesandten.“ (2/Baqara, 285) Alle Menschen haben die Gelegenheit, Allahs Willen zu befolgen, denn der Koran bestätigt, dass es kein Volk gibt, zu dem kein Prophet gesandt worden ist. (vgl. 35/Fatir, 24)“ (CG 3, 180).

Als Inhalte des Glaubens finden im Lehrwerk die Namen der Propheten, die im Koran erwähnt werden, Berücksichtigung (bspw. CG 2, 29, 93, 146; CG 3, 80). Im ersten Band sind die fünf großen Propheten, *ulū l-‘azm*, mit Angaben zu ihren Lebensdaten in Form von kurzen Informationen in Steckbriefform vorzufinden: Noah, Abraham, Moses, Jesus und Muhammad.<sup>197</sup> (CG 1, 151) Daneben wird David als Empfänger des *zabūr*, Psalter, neben den Empfängern der Thora, des Evangeliums und des Korans gemeinsam mit Moses, Jesus und Muhammad erwähnt (CG 1, 143). Im zweiten Band werden neben diesen (CG 2, 147, 149) noch weitere Propheten präsentiert: Adam (CG 2, 139-144, 149), Salomo, Šālih, Lot (CG 2, 29), Šu‘ayb, Hūd, (CG 2, 74), Ismāil (CG 2, 146, 224, 228, 231) und Jonas (CG 2, 146). Im Rahmen der Vorstellung zur Thora werden beispielsweise neben den bereits genannten Propheten wie Abraham auch noch andere bis dahin nicht genannten Propheten erwähnt: Isḥāq, Ja‘qūb und Josef (Yūsuf) (CG 2, 95). Des Weiteren folgen im dritten Band beispielsweise Hiob (Ayyūb), Zacharias (Zakariyyā), (CG 3, 83) Johannes (Yahyā) und Abraham, mit seinen beiden Söhnen Ismāil und Isḥāq (CG 3, 189).

Im Lehrwerk wird jedoch keine vollständige Liste aller im Koran genannten Propheten präsentiert, sondern lediglich derjenige Prophet oder diejenigen Propheten, die nach den anstehenden Themen zu erwähnen sind, einzeln oder entsprechend in Auswahl (bspw. CG 3, 79, 176). Die vollständige Liste wird vermutlich bewusst nicht präsentiert, da sich die SuS durch Koranarbeit diese im Rahmen der Aufgaben selbst erarbeiten und z.B. anhand eines Plakates in der Klasse präsentieren sollen (CG 3, 80). Andererseits vermutlich den Glauben an alle Propheten ohne Ausnahme zu verdeutlichen, wird beispielsweise der Ausdruck „vom ersten Pro-

---

<sup>197</sup> Moses, Jesus und Muhammads Namen finden sich in kalligraphischer Darstellung auf einem Bild aus der Zentralmoschee in Köln wieder (CG 3, 176).

pheten Adam bis zum letzten Propheten Muhammed“ verwendet. Damit soll verdeutlicht werden, dass keiner von ihnen ausgeschlossen wird und alle gleichwertige Propheten sind, die als *nabī* und *rasūl* bezeichnet werden, deren Namen im Koran jedoch nicht genannt sind (CG 3, 176-177).

Die Gesamtzahl der im Koran genannten Propheten wird jedoch mit der Anzahl von 25 benannt<sup>198</sup> (CG 3, 179). Doch seien gemäß dem bereits im oben zitierten Lexikoneintrag genannten Vers 35:24 allen Völkern Propheten gesandt worden (CG 3, 179). Beruhend auf einer Überlieferung des Propheten Muhammad, den Aḥmad b. Ḥanbal überlieferte, sei die Anzahl der Propheten mit insgesamt 124.000 beziffert (CG 3, 188). Dabei sei der Prophet Muhammad nach dem Vers 33:40 der „letzte der Propheten“ und die Institution des Prophetentums habe daher mit ihm „sein Ende gefunden“. Aus diesem Grund würden auch seine im Koran manifestierten Botschaften „bis zum Jüngsten Tag Geltung“ haben, da kein weiterer Prophet kommen werde<sup>199</sup> (CG 3, 179). Dieses hindere jedoch Muslime nicht daran, aller anderen Propheten respektvoll zu gedenken und für sie zu beten. Zur Erinnerung daran, dem Propheten mit einem Segensgebet und -gruß zu gedenken, wird den SuS mit der Abkürzung der Eulogie für den Propheten Muhammad erklärt. Daneben wird ihnen ans Herz gelegt, aber auch allen anderen Propheten zu gedenken und ihnen Stoßgebete zu sprechen, wenn sie die Abkürzung „a.s.“ (*alayhi s-salam*) für den Segensgruß lesen oder ihre Namen hören (CG 1, 150; CG 2, 31). Die Propheten werden einerseits mit ihren Gemeinschaften, andererseits zusammen mit ihren Widersachern genannt. Die Auseinandersetzungen von Abraham mit Nimrod, (CG 2, 141-142) sowie von Moses und Pharao sind diesbezüglich als Beispiele zu nennen (CG 2, 60, 142-143).

---

<sup>198</sup> Drei weitere Persönlichkeiten werden im Koran auch erwähnt, obwohl nicht klar gesagt werden kann, ob sie Propheten sind oder nicht, da der Koran sie nicht eindeutig als solche bezeichnet. Diese theologische Diskussion wird im Lehrwerk nicht thematisiert.

<sup>199</sup> Eine weitergehende und kritische Auseinandersetzung hierzu konnte nicht ermittelt werden. Im lebensweltlichen Kontext könnten jedoch die SuS beispielsweise mit Ansichten der Aḥmadiyya konfrontiert werden. Der Aḥmadiyya zufolge verstehe sich der Gründer dieser Bewegung Mirza Gulām Ahmad (1839-1908) als *rasūl* und der Prophet Muhammad im Koran nach der Aḥmadiyya in 33/40 lediglich als der letzte der Propheten, *ḥātam an-nabiyyīn*, bezeichnet sei. Dieses meine aber nicht den letzten der Propheten im Sinne von *rasūl*. (Der Verheißene Messias (as) o. J.; Fiğlalı 2001) Dass die Ansichten der Aḥmadiyya unerwähnt bleiben, wird wohl der allgemein verbreiteten muslimischen Auffassung geschuldet sein, dass sie als häretisch eingeordnet wird. Die SuS könnten sich jedoch in derselben Klasse oder in der Nachbarschaft treffen. Zudem sollte die Verleihung des Körperschaftsstatus in Hessen berücksichtigt werden. Eine Zusammenarbeit der DITIB und im KRM vertretenen Religionsgemeinschaften auf bundesweiter Ebene mit der Aḥmadiyya gab es bereits über die DIK zur Wohlfahrt. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Referat 313 2017, 2)

Zur Auseinandersetzung mit der Opfergeschichte Abrahams wird ein Vergleich der Abrahamsgeschichte geboten. Es wird von Genesis 1. Mose 22, 1–18 den Koranversen aus 37:100–111 gegenübergestellt. Daneben wird eine bildliche Darstellung aus einer Kirchenwand zur weiteren Auseinandersetzung und Identifizierung der im Alten Testament erwähnten Dinge aus dem Text dargestellt. Es sollen hierzu ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen herausgearbeitet werden (CG 3, 81). Auch sollen die SuS anhand des Glaubens an die Engel einerseits die Koranverse (50:17-17; 3:8; 35:1; 2:32; 70:4; 7:206; 22:75; 66:6; 40:7; 97:4; 16:50; 3:124; 32:11; 4:172; 43:19; 42:5) und andererseits, Verse sowohl aus dem Alten als auch dem Neuen Testament (Genesis, 1. Mose 19, 1-2; Hiob, 33/22-25<sup>200</sup>; Psalm, 103/20<sup>201</sup>; Sacharja, 3, 6-7; Matthäus, 22/30; 24/31; Lukas 4:10) rezipieren. Davon ausgehend sollen sie die Eigenschaften von Engeln im Judentum und im Christentum auflisten und mit dem islamischen Glauben an die Engel vergleichen (CG 3, 44-45).

Außer den im Koran genannten Propheten und auf sie zurückgehenden Religionen werden auch folgende Religionen, Konfessionen oder religiöse Ausdrucksformen im Lehrwerk genannt: Naturreligionen, Hinduismus, Buddhismus mit ihren Wegen – Theravada, Mahayana und Vajrayana –, Shintoismus, Christentum mit den Konfessionen – Katholizismus, Orthodoxie, Protestantismus –, Judentum, „traditionelle chinesische Religion“, Islam – Sunnitentum, Schiitentum und andere islamische Rechtsschulen (CG 3, 190).

Im ganzen Lehrwerk werden Angehörige vom Judentum und Christentum oft zusammen als Leute der Buchreligionen, *ahl al-kitāb*, erwähnt, wobei sie auch getrennt vorzufinden sind. Die Sabäer werden ebenso als Teil der Buchreligionen beschrieben:

„Nach Aussage der Verse sind diejenigen Juden, Christen und Sabäer, die in den früheren Perioden vor dem Islam gelebt haben und an das Prinzip des Monotheismus gebunden geblieben sind, auch Gläubige, deren gute Taten seitens Allah belohnt werden wird“ (CG 3, 189).

---

<sup>200</sup> Im Lehrwerk wird der Beginn genannt, jedoch nicht das Ende des zitierten Textes.

<sup>201</sup> Im Türkischen wird der Teil am Anfang zitiert: „Lobet den Herrn, ihr seine Engel, / ihr starken Helden, die ihr sein Wort ausführt“, jedoch fehlt der letzte Teil, ohne dass ein Auslassungsvermerk oder [...] zu finden ist: „[...]“, dass man höre auf die Stimme seines Wortes!“ Dieses könnte auch hinsichtlich der Dekontextualisierung erwähnt werden, wurde jedoch nicht mitberücksichtigt, da es kein Koranvers ist und nach dem Verf. hier mehr Sinn ergibt.

Der Ausdruck „Abrahamitische Religionen“ wird auch als Beschreibung der drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, die sich auf Abraham berufen, benutzt (CG 2, 31, 81, 189). Jedoch ist auch die Rede von der *Ḥanīf*-Religion, die als monotheistisch übersetzt wird und ebenso auf Abraham zurückzuführen ist. Zur Zeit des Propheten Muhammad gab es Personen, die die *Ḥanīf*-Religion praktizierten, jedoch beriefen sich auch die Polytheisten, *mušrikīn*, darauf, sich nach diesen Regeln von Abraham zu verhalten (CG 2, 31, 76). Sehr oft wird der Polytheismus im Lehrwerk genannt, da in den entsprechenden Erzählungen zum Propheten Muhammad häufig auch auf die Beziehungen und Auseinandersetzungen mit den Polytheisten Bezug genommen wird. Diese äußern sich manchmal hinsichtlich des Glaubens, ihrer alltäglichen Handlungsweisen, von ihnen erfahrener Unterdrückungen in Mekka oder ihrer Angriffe in Medina etc. (CG 2, 6, 8, 37, 79, 204-207, 240-242; CG 3, 31, 103). Über das ganze Lehrwerk verstreut finden die SuS deshalb Hinweise auf Polytheisten als Widersacher des Propheten Muhammads neben seinen treuen Weggefährten (*ṣaḥāba*).

Der Atheismus und neuere Bewegungen wie Agnostizismus (CG 3, 190) werden neben den „die Sonne und Sterne anbetende[n] Völker[n]“ erwähnt, wobei beispielsweise Zoroastrier, Yesiden und Aleviten keine Erwähnung finden (CG 2, 213). Obwohl die Liebe zur Prophetenfamilie *ahl al-bayt* (türk.: „*Ehl-i Beyt*“) sowie die *āl ābā* (türk.: „*Āl-i Ābā*“) und die Liebe zu ihnen ausgiebig dargestellt wird, ist es bemerkenswert, dass Aleviten nicht benannt werden, wobei auf der Weltkarte Schiiten und andere Rechtsschulen Berücksichtigung finden (CG 3, 138-144). Zur Verdeutlichung des hierzu vermittelten Inhalts soll beispielweise der Lexikoneintrag zu „Ahl al-bayt und Āl-i Ābā“ zitiert werden:

„Sowohl im Koran (Ahzab/33, 6) als auch in den Hadisen des Propheten wird die Liebe zu ihm und seinen Familienangehörigen (Ehl-i Beyt) als ein wichtiger Bestandteil des Muslimseins betont. Ehl-i Beyt bedeutet wörtlich „diejenigen, die im selben Haus leben, alle Angehörigen einer Familie“. In dieser Bedeutung wurde der Begriff an verschiedenen Stellen im Koran verwendet (Hud/11, 73). Als der Vers, der die Frauen des Propheten als „Ehl-i Beyt“ (Ahzab/33, 33) ansprach, offenbart wurde, nahm der Prophet Muhammed (s) seinen Neffen und Schwiegersohn Ali, seine Tochter Fatima und die beiden Enkelkinder Hassan und Huseyin unter seinen Umhang und sagte: „O Allah, das sind meine Ehl-i Beyt, reinige sie von ihren Sünden!“ und zeigte, dass sie auch zu Ehl-i Beyt zugehören. Diesen Personen wird ein besonderer Respekt entgegengebracht, indem sie „Āl-i Ābā“, zu Deutsch „Mitglieder des Mantels“, genannt wurden“ (CG 3, 144).

Die in klassischen und katechetischen Lehrwerken oft genannten anderen Offenbarungen, die als Seiten oder Schriftrollen, *ṣuḥuf*, genannt werden und deren Anzahl mit dem Vielfachen von Zehnerseiten von insgesamt hundert Seiten außer

den vier großen Büchern aufgezählt werden, sind im Lehrwerk nicht vorhanden. Das könnte auch die Erklärung dafür sein, warum deren Empfänger auch nicht mit dem Namen vorkommen. Dieses könnte vermutlich auch darauf zurückgeführt werden, dass die Authentizität solcher Überlieferungen als schwach eingestuft wird. Zudem herrscht auch die in der Fiqhliteratur geäußerte Meinung, dass diese abrogiert seien und außerdem keinerlei Überlieferungsgut dazu bestünde (s. für Details beispielsweise Einträge in DIA zu *ṣuḥuf* oder Idrīs bei: Dumlu 2009; Harman 2000). Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass wenn überhaupt Informationen zu solchen Personen vorliegen, diese zumeist auf *isrāʿīliyyāt* zurückgeführt werden (s. beispielsweise Gündüz 2010, 214). Der Autor und die Herausgeberin des Lehrwerks scheinen auf solche als nicht authentisch oder vertrauenswürdig erachteten Quellen bewusst verzichtet zu haben. Diese Haltung würde auch damit korrespondieren und wäre eine folgerichtige und daher konsequente Haltung, die Religion auf authentische Informationen beruhend zu erklären, wie dieses auch gemäß Curriculum und auch Satzungszweck der DITIB intendiert ist (C, 9). Dieses korreliert auch mit dem Gründungszweck der DIB, die auch satzungsmäßig eine Verbindung zur Gemeinschaft hat.

### **6.3.2.2 Makrokontext um Arabien in der Spätantike**

Im Rahmen der Beschreibungen zum frühen Leben des Propheten Muhammad wird eine Karawanenreise nach Damaskus, die sein Onkel auf Empfehlung des Mönchs Baḥīra vorzeitig abbricht und von der er frühzeitig zurückkehrt, beschrieben (CG 1, 75; CG 2, 33). Ein persönlicher Kontakt des Propheten mit anderen Christen außer Baḥīra und Waraqa b. Nawfal nach der Erstoffenbarung ist zwar im Lehrwerk nicht vorhanden. Dennoch gab es beispielsweise über eine muslimische Gruppe im Rahmen der Auswanderung nach Abessinien indirekten Kontakt mit dem Negus, bevor dieses in Medina intensiver stattfindet. Die Prophetengefährten wanderten also aus, um vom ausgeübten Druck in Mekka zu entkommen und Zuflucht beim dortigen christlichen Herrscher zu finden.

Die eigentlichen Kontakte zu „Anderen“ wurden jedoch erst nach dem Friedensvertrag von Ḥudaybiya intensiviert, da ein Punkt darunter die Kontaktaufnahme zu anderen Stämmen und Verbündung mit ihnen ermöglichte. In diesem Rahmen können auch die diplomatischen Briefe, die im Lehrbuch als Einladungsbriefe und unter dem verkürzten Titel „Diplomatie“ titulierte sind, genannt werden (CG 3, 212).

Darüber hinaus werden die wirtschaftlichen Beziehungen beispielsweise vom Polytheisten Naḍr b. Hārīt mit Persien erwähnt. Demnach bietet er den Mekkanern sowie den bereits bekehrten Muslimen Geschichten von den Persern oder aus ihren Märchenbüchern an. Diese während seiner Reisen gehörten oder gelernten Geschichten präsentiert er als Alternativnarrationen zu den Geschichten aus dem Koran. Das eigentliche Ziel dabei war, die Mekkaner daran zu hindern, „dem Koran zuzuhören“:

„Naḍr b. Hārīt von den Polytheisten war jemand, der Handel mit Persien trieb. Er brachte ihre Märchenbücher und las sie dem Stamm Quraiš. Er sagte ihnen: ‚Muhammad erzählt euch die Geschichten der Völker ‘Ād und Ṭamūd; Kommt, ich erzähle euch die Geschichten der Helden von Persien.‘ Somit hinderte er viele daran, dem Koran zuzuhören“ (CG 3, 200).

Hinsichtlich der Vervielfältigung des ersten gesammelten Koranexemplars werden Beziehungen mit China etc. verdeutlicht, wenn klargestellt wird, dass die erste Herstellung des Papiers im Jahre 750 dort vollzogen wurde. Danach gelangte Papier in die arabische Halbinsel und fand im 12. Jh. in Europa Verbreitung. Aufgrund der Tatsache, dass zur Zeit des Propheten kein Papier in der arabischen Halbinsel vorhanden war, seien verschiedene Materialien wie Papyrus, Lederstücke etc. für die Aufzeichnung der einzelnen Offenbarungen, d.h. Koranfragmente eingesetzt worden. Dagegen wird klargestellt, dass die anderen heiligen Bücher anfänglich nicht niedergeschrieben wurden. Daher konnten ihre Originale nicht beibehalten werden und waren somit Veränderungen (*tahrīf*) ausgesetzt (CG 2, 94).

Zur Erklärung der Welt und Zivilisationen werden die Beziehungen zwischen den Zivilisationen thematisiert. Unter den Punkten, die zum Aufblühen von Zivilisationen beitragen, wird erwähnt, dass diesbezüglich Sprache und Schrift als Kommunikationsmittel eingesetzt werden. In diesem Sinne werden die römischen, ägyptischen, indischen, chinesischen, persischen sowie die westeuropäischen Zivilisationen erwähnt. Azteken und Maya reihen sich als fern entfernte Zivilisationen ebenfalls ein (CG 3, 185).

Jedoch werden auch die „dunklen Seiten“ von früheren Zivilisationen artikuliert. Beispielsweise wird der „Römische Frieden“ („Pax Romana“) nach seiner Bezeichnung als ein positiv zu wertendes Prinzip dargestellt. Dabei bezwecke dieses jedoch, die verschiedenen Gesellschaften „zu unterdrücken“ und es zeigten sich dabei der „menschlichen Würde entgegengesprechende Haltungen“. Bei der Erbauung der Pyramide hätten die Ägypter die Israeliten als „Sklaven“ eingesetzt. Kolonialisierung der Länder, die Versklavung ihrer Völker und die Ausbeutung sowie der

Einsatz ihrer Rohstoffe als billige Ressourcen seien verbreitet. Jedoch hätten sie ihre Zivilisationen mit „Unterdrückung aufrechterhalten“<sup>202</sup> (ebd.).

Ausgehend davon wird die Zivilisationsvision des Islams, der keine Klassen unter den Menschen vorsähe, dargestellt. Beispielsweise wird formuliert, dass die Herrschaft von Muslimen im andalusischen Spanien, in den Balkanländern und im indischen Subkontinent „bevorzugt“<sup>203</sup> worden wäre. Dennoch werden auch Punkte offen thematisiert, die zur „Schwächung“, zum „Verfall“ und am Ende zum „Niedergang“ von islamischen Zivilisationen führten. Die SuS werden mit Aufgaben für die kritische Herangehensweise zur Erforschung der Ursachen zum Aufblühen und zum Niedergang von Zivilisationen konfrontiert (CG 3, 185). Im „Islam-Lexikon“ wird diese Thematik unter der Überschrift „Aufstieg und Fall der islamischen Zivilisation“ wie folgt resümiert:

„Es liegt in der Natur der Sache, dass jeder Neuanfang ein treibendes Potenzial zum Aufbruch innehat. Bei vielen Zivilisationen können einige gemeinsame Merkmale festgestellt werden, wie eine vorausgegangene Auswanderung, ein gemeinsames Ziel, politische Stabilität und eine starke Regierung, Zugang zu Rohstoffen und starke Wirtschaft, technologischer Fortschritt und Führung, kompetente Verantwortliche und Arbeitskräfte, militärische Stärke und Rüstungsindustrie, Kommunikationsmittel wie eine entwickelte Schrift und kulturelle Vielfalt. Schwächelt eines dieser Merkmale, so wird die Zivilisation ins Schwanken kommen und peu-a-peu ihr Ende finden. Islamische Zivilisationen achteten im Gegensatz dazu auf Gerechtigkeit und Menschenrechte, sodass sie an vielen Orten herbeigesehnt wurden. Zivilisationen wie die römische oder ägyptische haben des Öfteren Menschen versklavt und Länder ausgebeutet, um an billige Rohstoffe heranzukommen, durch die sie ihre Zivilisation aufrechterhalten konnten“ (CG 3, 186).

Der Beitrag der Muslime zur Weltzivilisation ist ein anderer Punkt, mit dem sich die SuS beschäftigen. Hierzu werden die historischen Übersetzungsbemühungen im Haus der Weisheit, *bayt al-hikma*, in Bagdad hervorgehoben, worin im 7. bzw. 8. Jh. Bücher durch die Übersetzung wichtiger Werke ins Arabische erhalten werden

---

<sup>202</sup> Vermutlich soll gesagt werden, dass für eine gewisse Zeit die Zivilisation aufrechterhalten werden kann. Denn wenn es nicht so sein sollte, würde der Autor hier eine Erklärung schuldig bleiben, wie dieses mit einem berühmten und in muslimischen Gesellschaften verbreiteten Sprichwort, wonach Staaten und Zivilisationen beruhend auf Unterdrückung und Ungerechtigkeit nicht aufrechterhalten und weiterleben können. Zudem wird dieser Punkt indirekt selbst vom Autor auf derselben Seite hinsichtlich schwächerer muslimischer Zivilisationen angesprochen, dass auch Zivilisationen nach Erreichen ihrer Gipfelpunkte schwächelten. Dann seien sie auch zunichte gegangen und an ihre Stelle seien neue Zivilisationen getreten. Dieser Punkt ist für den deutschsprachigen Teil ebenso gültig (CG 3, 186).

<sup>203</sup> Jedoch kann kritisch angemerkt werden, ob diese Darstellungsweise nicht eine eloquente Art ist, die Verbreitung des Islams in einem positiven Sinne darzustellen ohne kriegerische Auseinandersetzungen anzusprechen. Die Geschichte war bekanntlich nicht ohne Auseinandersetzungen. In diesem Sinne kann man für eine objektivere Darstellungsweise plädieren. Ob hier ein steriler Bereich beabsichtigt ist, oder die SuS ausgehend von diesen Beschreibungen positive Ideale im Rahmen der Aufgaben herausarbeiten sollen, wäre gesondert zu eruieren und diskutieren.

konnten, dann rezipiert und später in europäische Sprachen zurückübersetzt wären (CG 2, 210).

### 6.3.2.3 Philosophien und Ideologien

Diese Subkategorie findet sich innerhalb des LF Ethik wieder. Zur Frage der UE, „welche Handlung richtig, gut und schön [ist]“, kommen Sokrates und Platon mit ihren Ansichten direkt zu Wort. Unter der Überschrift „[w]as haben die Philosophen gesagt?“ werden zwei kurze Zitate von ihnen neben Zitaten von den muslimischen Philosophen Avicenna und Ġazzalī geliefert. Einleitend wird festgestellt, dass sich die Menschen seit den frühen Zeiten mit guten und schlechten Handlungen auseinandergesetzt und versucht haben, zu verstehen und zu definieren, was „Gut“ und „Böse“ sei. Dabei stünden sie unter diversen Einflüssen in ihrem Umfeld, von diesen Einflüssen nicht lossagen könnten, wie: Religion, Lebensbedingungen, Zeitgeist sowie Weltanschauung (CG 3, 56).

Die SuS sollen sich nach ihrer Auseinandersetzung mit den Zitaten diese bewerten und im Klassenplenum diskutieren. Dabei sollen sie ihre Positionierungen mit Argumenten begründen. Als nächster Schritt soll diskutiert werden, was die Wege sein können, das „Richtige“ zu finden (CG 3, 56).

Darüber hinaus beschäftigen sich die SuS im Rahmen des LF Hauptquellen mit „Allah als Schöpfer und Schenkender von Gaben“. Seine Schöpfungseigenschaft wird unter Beachtung verschiedener Dimensionen diskutiert und die Überleitung in eine kontroverse Thematik durch die Frage vollzogen: „[h]at Allah erschaffen und alles sich dann selbst überlassen?“ (CG 3, 60) Die eigentliche Intention ist dabei, den Deismus zu diskutieren, nachdem eine kurze Definition und der Vergleich mit dem berühmten Beispiel des „Uhrmacher[s]“ geboten werden. Es wird der Ursprung von Deismus dargestellt und im 16. Jh. lokalisiert. Deismus wird identifiziert als Bewegung, die sich gegen den Gedanken, dass es außerhalb der katholischen Kirche kein Heil gebe, etablierte. Auch werden unterschiedliche deistische Denominationen erwähnt, wonach sich beispielsweise Gott entgegen der breiten Meinung mit dem Universum beschäftige, jedoch nicht mit dem Menschen. Zur weiteren Beschäftigung wird auch eine Quelle eines wissenschaftlichen Artikels zitiert.<sup>204</sup> Der Kurzdarstellung des Deismus folgen die islamischen Ansichten, die

---

<sup>204</sup> Der angegebene Link funktionierte nicht mehr, jedoch ist der zitierte Artikel von Düzgün, Şaban Ali (2017). Deizm: Öncü İsimler ve Temel Doktrin. Diyanet Aylık Dergi, (Nr. 320) 27 (8), 6–10. unter

dem gegenübergestellt werden, und weitergehende Aufgaben für die SuS zur Beschäftigung damit gestellt (CG 3, 61). Der Lexikoneintrag zu Deismus lautet:

„Im 16. Jahrhundert entstand eine Theorie, die man Deismus nennt. Sie besagt: Gott hat die Welt erschaffen und die Menschen dann sich selbst überlassen. Es gibt zwar verschiedene Strömungen des Deismus, aber im Allgemeinen entstand er mit der Behauptung der Kirche, nur sie ver helfe zum Heil. Auch der Koran erwähnt deistische Aussagen von Nichtgläubigen, die behaupten, Allah habe nichts herabgesandt (36/Yasin, 15). Der Deismus widerspricht mehreren islamischen Grundsätzen wie der Barmherzigkeit Gottes und den Glaubensgrundsätzen, wie dem Glauben an Propheten, Engeln, Bücher usw. Nach islamischer Auffassung hat Gott die Welt erschaffen samt den Menschen und ihnen Propheten geschickt, damit sie den Weg zeigen, der zum irdischen und jenseitigen Glück führt. Daher kann man nicht gleichzeitig Deist und Muslim sein“ (CG 3, 64).

Innerhalb des LF „Glaube“ lautet die Überschrift der 31. UE: „Ich lerne unterschiedliche Überzeugungsarten bezüglich des Glaubens kennen“. Ausgehend vom Vers 16:26 werden existenzielle Fragen des Menschen beschrieben. Bei der Suche nach Antworten für die in die „Natur des Menschen eingepflanzte[n] Fragen“ würden „die Menschen früher oder später zu Glaubenssystemen geführt“ (ebd.). In diesem Sinne wird die Brücke zum Atheismus geschlagen, indem festgestellt wird, dass es außer dem Atheismus kein Glaubenssystem, das nicht eine erschaffende Macht akzeptiere, gebe. Demzufolge erkläre der Atheismus die Schöpfung als „Zufall“ und das Leben nach dem Tode als „nicht vorhanden“ (ebd.).

Für den Übergang zur Erklärung des Polytheismus in Mekka wird auf die Existenz des Glaubens an einen höheren Schöpfer sogar in primitiven Gesellschaften hingewiesen. Dieser Glaube an einen „eigentlichen und makellosen“ Schöpfer erhielt – dem Text zufolge – mit der Zeit „manche Helfer für bestimmte Angelegenheiten“. Somit habe der Glaube an mehrere Götter begonnen. Die mekkanischen Polytheisten hätten die „Religion Abrahams“ durch Beigesellung vom monotheistischen Glauben (*tawhīd*) entfernt (CG 3, 188). In diesem Sinne wird die islamische Position dargelegt, dass Allah jeder Gesellschaft warnende Propheten gesandt (16:36) hat und nach einer erwähnten Überlieferung des Propheten 124.000 Propheten gesandt wurden. Die Tatsache, dass viele Propheten vor dem Propheten Muhammad gesandt wurden, wird zudem im Vers 40:78 unterstrichen (CG 3, 188).

Die SuS werden gebeten, an die existenziellen Fragen zu denken, und gefragt, ob sie sich selbst auch existenzielle Fragen gestellt haben. Eine Erörterung wird ein-

---

folgendem Link zu finden: <https://dergi.diyamet.gov.tr/indir.php?file=a283ZjV4ZWVsSi9pZU-IEZ1pCc1NGanNEYVRKNEhuLzIOb1VNS1ZhN0FuRW9nMisyUUdtcmRVOTRVUzY1V3N6bQ==> (Düzgün 2017).

geleitet, indem sie gefragt werden, wie sie diese Fragen beantworten würden. Zudem sollen sie sich damit auseinandersetzen, was die Quelle des Glaubens sein könnte. Schließlich sollen sie sich Empfehlungen ausdenken für den Fall, wenn jemand sagen würde: „Wenn es meine Familie und meine Umgebung nicht geben würde, würde ich den Islam nicht wählen“ (CG 3, 188). Die SuS werden damit konfrontiert, dass es in ihrem eigenen Umfeld solche zweifelnden Personen geben könnte. Jedoch sollen sie sich Argumente und Empfehlungen überlegen, wie diese überzeugt werden können (CG 3, 188). Im Rahmen von anderen UE werden jedoch auch Möglichkeiten und Raum dafür geschaffen, eigene Zweifel äußern zu können (bspw. CG 3, 126,128). Im klassischen GRU würde man jedoch so eine Art nicht erwarten, da dieses auch dem katechetischen Konzept nicht entsprechen würde. Hier ist der Perspektivwechsel auf eine andere Weise integriert, jedoch wird interessanterweise nicht mit einem offenen Ausgang der Diskussion gearbeitet.

Der Atheismus wird in den unmittelbar folgenden Seiten innerhalb derselben UE nach Darstellung einer Weltkarte zusammen mit der Verteilung von Agnostikern nochmal erwähnt (CG 3, 191). Hier wird weiter detailliert, dass sich im Mittelalter Bewegungen als Reaktion gegen die Kirche entwickelt haben und manche die Existenz eines Schöpfers ablehnten. Ihrer Auffassung nach wären die „fantastischen Systeme der einzelnen Kreaturen“ zufällig entstanden. Diese Bewegung hätte sich im 20. Jh. von einer passiven Ideologie zu einer aktiven Religionsfeindschaft in den kommunistisch regierten Ländern, worin alles Religiöse verboten wurde, transformiert (CG 3, 191).

Dann wird auch dem Agnostizismus Raum eingeräumt und nach einer kurzen Definition bereits die „größte Schwachstelle“ identifiziert, dass sie den Schöpfer selbst sehen wollten, wobei das Werk Gottes schon existiere. Die Ausweglosigkeit des Agnostizismus würde daran klarwerden, dass viele im alltäglichen Leben verwendeten Dinge auch vom Menschen genutzt würden, ohne ihre Produzenten zu sehen, wie beispielsweise Telefone, Möbel etc. Damit soll ihre Inkonsequenz im Denken unterstrichen werden. Die SuS identifizieren anhand dieser Kurzbeschreibungen die Unterschiede zwischen Agnostizismus und Atheismus. Im zweiten Schritt vergleichen sie diese mit ihrem Glaubensverständnis als ein Muslim.

Die Verse 18:29 und 76:29 berücksichtigend werden die SuS mit der Frage konfrontiert, wie sie die Glaubensentscheidungen von den Menschen in ihrem Umfeld bewerten würden. Als nächstes sollen sie sich überlegen, was für eine Haltung sie einnehmen würden, wenn eine Person aus der Familie oder ein naher Freund

ihnen sagen würde, dass diese Person nunmehr Atheist geworden sei. Dieses soll in der Klasse erörtert werden (CG 3, 191). Der Lexikoneintrag zu „Atheismus und Agnostizismus“ bietet hierzu die folgende Zusammenfassung:

„Der eigene Verstand des Menschen ermöglicht es, die Existenz einer höheren Instanz, eines Schöpfergottes selbst ausfindig zu machen. Die entsprechende Geschichte des Propheten Ibrahim wird im Koran ausführlich erzählt. (6/Enam, 76-79) Derselbe Ibrahim aber bittet Allah an einer anderen Stelle (2/Bakara, 128) um Hilfe, dass Allah ihm und seinem Sohn Ismail die Gottesdienste zeigt. Obwohl die Existenz eines höheren Schöpfergottes mit Macht und Können nicht von der Hand zu weisen sind, gibt es auch noch die Atheisten, die an keinen Gott glauben, im Unterschied zu den Agnostikern, die die Existenz Gottes weder bestätigen noch ablehnen. Agnostiker behaupten, die Gottes-Frage wissenschaftlich nicht beantworten zu können, obwohl alle Dinge auf einen Schöpfer hinweisen, der allwissend und allbarmherzig ist“ (CG 3, 192).

Der Kommunismus wird an anderer Stelle auch thematisiert, wenn es in der 26. UE um Zakat und *ṣadaqa* geht. Die Bemühung in den Gesellschaften, die „Unterschiede zwischen Reichen und Armen zu eliminieren“, seien demnach „gescheitert“. Hierzu wird der Kommunismus als eine der Ideologien dargestellt, der den Klassenunterschied in den Gesellschaften „überwinden“ wollte, jedoch dieses „nicht verwirklichen“ konnte. Dieses wird als Anlass genommen, um „die Tafeln“ in Deutschland sowie die Verteilung vom Reichtum sowie von Armut erforschen zu lassen und zu bewerten. Die Handlungskompetenz der SuS soll durch Entwicklung und Umsetzung von Projekten zur Unterstützung von Bedürftigen in ihrem Umfeld gefördert werden (CG 3, 158).

Eine weitere kritische Auseinandersetzung findet statt mit Rassismus, der im Lexikonenteil wie folgt beschrieben wird:

„Rassismus ist eine Ideologie, die ‚andere‘ Menschen abwertet, weil sie anders sind. Die Migration wird auch oftmals als Grund rassistischer Einstellungen im Ankunftsland genannt. Denn viele sehen in der Migration nicht eine Bereicherung, sondern eine Bedrohung der ‚eigenen‘ Nation und eine extreme Verfremdung ihrer Kultur. Solche Leute sind oft Akteure, die daraus politisch Profit schlagen wollen. Sie versichern die Bevölkerung durch gezielte manipulierte Informationen und sorgen in der Gesellschaft für eine Atmosphäre, die in jedem fremd aussehenden Menschen einen Feind für sich und das Land sieht. Jede Art des Rassismus ist im Islam verboten. Unser Prophet hat entschieden den stark ausgeprägten Rassismus der vorislamischen Araber abgelehnt“ (C, 3, 76).

Andererseits werden als Inhalt der 24. UE „[d]er Islam legt Wert auf Demokratie, Recht und Freiheiten“ verschiedene Staatsformen diskutiert. Das Zusammenleben von Menschen erfordere es demnach, gemeinsame Regeln dafür festzulegen. Seit „sehr frühen Zeiten“ hätten die Menschen versucht, Modelle hierfür zu entwickeln. Während die Staatsführung von einer Person ein „Königreich“ sei, wäre die durch Gewaltanwendung mit Waffen ergriffene Staatverwaltung ein „Putsch“ und somit

eine „Diktatur“, worin die Freiheit der Menschen eingegrenzt würde. Die „Oligarchie“ sei die Führung des Staates durch eine bestimmte Gesellschaftsklasse, wogegen die Wahl von Vertretern, damit diese die Staatsverwaltung im Namen des Volkes stellvertretend innehaben, als „Demokratie“ genannt werde, wobei es auch manche Übergänge zwischen den Modellen geben könne. Für alle Formen gäbe es heutzutage vorzufindende Beispiele (CG 3, 146).

Die Demokratie mit ihrem Mehrparteiensystem wird als das „sinnvollste“ und friedliche Gegenmodell zu den früheren oft blutigen Machtwechseln dargestellt. Zudem böte sie auch die große Möglichkeit, den Menschen ihre Wünsche in Form von gewählten Vertretern in der Staatsverwaltung widerspiegeln zu können. Die vom Islam „vorgesehene“ „Atmosphäre des Friedens und Wohls“, die „Entscheidungsfällung nach Beratschlagung in Staatssachen“, das „Recht auf freie Meinungs- und Gedankenäußerung“, der „Schutz von Unterdrückten“ etc. würden im „demokratischen System“ verwirklicht. Daneben hätte die Demokratie manche Makel und öffnete Ungerechtigkeiten manche Freiräume. Diesbezüglich wird beispielsweise das Erreichen einer bestimmten Menge an Stimmen, die für die Parlamentswahlen gültige „Fünf- oder Zehn-Prozent-Hürde“ genannt. Die Neuwahl von den Volksvertretern erst nach einer Wahlperiode von beispielsweise 5 Jahren wird auch als ein potenzieller Makel angeführt (CG 3, 146).

Eine durch Erfahrung erwiesene Realität wird daneben dargestellt, dass ein Modell, das irgendwo in einer Region der Welt entwickelt wäre, nicht unbedingt zu einem anderen Land mit unterschiedlicher Tradition oder Geschichte passen müsse und angewendet werden könne. Daher würde die Demokratie auch als eine Weltanschauung gewertet und sei nicht nur ein Modell, den Staat zu verwalten. Im Zentrum stünde der Mensch selbst und es sollten daher auch stets der Mensch und die Wünsche von den Menschen im Zentrum stehen. Jedoch hätte dieses zur Meinung geführt, dass jeder Mensch alles machen könnte, was sie möchten. Dieses hätte zu Problemen geführt, dass sie nicht nur als Ideologie verblieb, sondern den Menschen oktroyiert würde. Dieses hätte dazu geführt, dass die Freiheiten der Menschen mit den Grenzen der Freiheiten von anderen Personen definiert würden (CG 3, 146).

Das bedeute also, dass mit uneingeschränkten Freiheiten das gesellschaftliche Zusammenleben und der Frieden nicht geregelt und sichergestellt werden konnte. Dieses hätte zur Regulierung, d.h. Einschränkung dieser Freiheiten geführt. Zu-

dem müsse kontrolliert werden, ob man sich an diese Regeln hält oder nicht. Demokratische Systeme stützten sich auf diese Ideen. Zur weiteren Einordnung wird festgestellt, dass im Koran oder in den Hadithen keine bestimmte Verwaltungsart für den Staat offensichtlich genannt und vorzufinden sei (ebd.).

Nachdem der Prophet gestorben sei, wären die vier Kalifen durch Loyalitätsbekundung (*bay'a*) an die Macht gekommen. Nach ihnen seien die verschiedenen islamischen Staaten im Laufe der Geschichte durch Anwendung verschiedener Verwaltungssysteme geführt worden. Schlussfolgernd wird formuliert: „[a]usgehend davon kann die dem Islam am besten passende Verwaltungsform als diejenige genannt werden, die vom Volk angenommen wird und eine gerechte Verwaltung anwendet“ (ebd.). In diesem Sinne werden die Grundlagen für das Zusammenleben aus Sicht der Religion im Lexikon wie folgt dargestellt:

„Aus dem Gesamtwerk des Korans und der Sunna wurden fünf besondere Bereiche festgestellt, deren Schutz von großer Bedeutung ist: Schutz des Lebens, Schutz der Familie, Schutz des Eigentums, Schutz der Religion, Schutz des Verstandes. [...] Die Religion, hier der Islam, soll so rein bleiben, wie am Tage der Offenbarung und nicht durch menschliche Hand verfälscht werden. Andersgläubige dürfen aber auch nicht zum Islam gezwungen werden“ (CG 3, 150).

Als Zusammenfassungen dieser Themen finden sich im Islam-Lexikon nacheinander folgende Einträge zu „Herrschaftsform im Islam“:

„In den islamischen Quellen, dem Koran und den Hadisen, gibt es keine klare Aussage darüber, welche Staatsform die beste islamische wäre. Es gibt aber viele Gebote dazu, wie der Staat Entscheidungen treffen soll, die alle Menschen betreffen. Es soll über die Menschen gerecht geurteilt werden (Nisa/4, 135), bei den Entscheidungen sollen vorher weitgehende Konsultationen und Beratungen stattfinden und die Geschicke des Staates sollen von Experten (Nisa/4, 58) in ihren Gebieten durchgeführt werden (Schura/42, 38). Bei der Wahl der ersten vier Kalifen wurde die Entscheidung nach unterschiedlichen Vorgehensweisen getroffen, was auch ein Beweis dafür ist, dass bei der Bestimmung des Staatspräsidenten die Muslime freie Hand haben und entsprechend der Situation sich für eine Form unter der Beachtung der oben erwähnten Voraussetzungen entscheiden können“ (CG 3, 150).

und „Demokratie als Herrschaftsform“:

„Wie und von wem eine Gesellschaft regiert werden soll, hat die Menschen immer beschäftigt. Seit der Antike haben die Menschen versucht, dieses Problem zu lösen, und verschiedene Modelle entwickelt. Eines dieser Modelle ist Demokratie, die Selbstverwaltung des Volkes mit seinen gewählten Vertretern. Durch das Mehrparteiensystem und Wahlen verläuft der Machtwechsel friedlich, ohne Blut zu vergießen. In der Geschichte ging es oft gewaltsam zu, wenn bewaffnete Terrorgruppen die Macht durch einen Putsch an sich reißen wollten. In der Demokratie können Bürger unmittelbar auf den politischen Entscheidungsprozess Einfluss nehmen und selbst entscheiden: Dadurch wird eine höhere Akzeptanz erzielt. Demokratien weisen jedoch Schwachstellen auf. Durch eine geringe Wahlbeteiligung kann eine kleine Gruppe gewählt werden, die für die Gesellschaft problematische Entscheidungen trifft“ (CG 3, 150).

Das Verständnis für das friedliche Zusammenleben wird hingegen entfaltet im Lexikon unter „Gesellschaftliche Vielfalt“:

„Durch Einwanderung ändert sich die kulturelle Beschaffenheit eines Landes. Wird eine multikulturelle Gesellschaft gut verwaltet und für ein Zusammenkommen der verschiedenen Kulturen ohne Vorurteile gesorgt, wird es zu einer Vielfalt und Bereicherung kommen, von der alle Teile der Bevölkerung profitieren. Kulturelle Vielfalt setzt einen guten Willen und eine humane Einstellung gegenüber den Menschen als gleichberechtigten Geschöpfen voraus. Viele moderne Länder der Welt sind befangen in ihren eigenen historischen Erfahrungen und Vorstellungen; das hindert sie daran, mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen offen und tolerant in Kontakt zu treten“ (CG 3, 76).

### **6.3.2.4 Andere Kulturen, Sprachen und Zivilisationen**

Als nächste Subkategorie sind andere Kulturen, Sprachen und Zivilisationen zu finden. Hierbei sollen diese Themen dazu dienen, einerseits das Verständnis der SuS für andere Kulturen und für das Zusammenleben zu schärfen. Andererseits soll es als Beitrag dazu dienen, die SuS als weltoffene Personen zu erziehen (C, 25).

Das LF „Religion, Kultur und Wissenschaft“ ist für diese Subkategorie bedeutend. Allen voran werden die Verweise im Koran auf andere Bücher, die Nutzung von Offenbarungsschreibern, die Briefe an die Herrscher in den Nachbarländern erwähnt. Zudem wird – wie bereits dargestellt – die Motivierung von Zayd b. Ṭābit für die Erlernung von Hebräisch und Aramäisch durch den Propheten genannt. Mit Hilfe von ihm wurde die in Fremdsprache zu führende Kommunikation mit Delegationen und der Schriftwechsel mit ihnen möglich (CG 3, 183).

Das „Kennenlernen von und die Pflege der Kontakte zu den anderen Kulturen“ durch die Muslime, die „Konversion von Nichtarabern“ zum Islam sowie die „Verwertung des Wissens“ in den „alten Kulturzentren“ führte demnach dazu, dass die islamische Zivilisation aufblühen konnte. Auch konnten Muslime ihren Beitrag zur Wissenschaft leisten, da die Islamgelehrten „die Forschungen früherer Zivilisationen studierten“, um dadurch diese auch nach ihrer Rezeption „fortzuentwickeln“. Daher hätten muslimische Gelehrte in vielen Wissenschaften wie beispielsweise Medizin, Geografie, Mathematik, Astronomie, Architektur etc. wichtige Beiträge geleistet (ebd.).

Die Beiträge und Entdeckungen von muslimischen Wissenschaftlern, die meistens vergessen seien – so wird im Lehrwerk unterstrichen – habe beispielsweise Prof. Dr. Fuat Sezgin, der in Frankfurt gelebt, geforscht, gelehrt und gewirkt hatte, zu Tage gefördert. Diese habe er der Öffentlichkeit einerseits mit seinen publizierten

Büchern und andererseits in dem von ihm gegründeten Museum zur Verfügung gestellt.<sup>205</sup> (CG 3, 38-39) Die deutschsprachige Zusammenfassung am Ende des 30. Kapitels im 2. Band zum „[g]eleistete[n] Beitrag der Muslime zur Weltzivilisation“ ist diesbezüglich Wert, hier genannt zu werden:

„Ohne ihren Beitrag zur Wissenschaft wäre die Geschichte des Islam nur unvollständig erzählt. Alleine schon durch die religiösen Gebote im Koran wird der Muslim dazu ermutigt, sich Gedanken über sich selbst, seine Mitmenschen, seine Umwelt und das Universum zu machen. Glaube und Verstand sind eng miteinander verbunden. Daher haben viele Muslime zu unterschiedlichen Wissenschaften viel beigetragen. So zählt zum Beispiel Ibn Sina (Avicenna) zu den wichtigsten muslimischen Gelehrten in der Geschichte und genießt weltweit Anerkennung. Er hat die Entwicklung der Medizin maßgeblich geprägt und Lehrbücher geschrieben, die auch in Europa Jahrhunderte lang Standardwerke waren. Ein muslimischer Emir namens Uluğ Bey berechnete bereits im 15. Jahrhundert das Sonnenjahr mit 365 Tagen, 6 Stunden, 10 Minuten und 8 Sekunden. Im Vergleich zu heutigen Kenntnissen hat er sich bei seinen Berechnungen nur um 58 Sekunden verrechnet. Der Beitrag der Muslime für die Wissenschaften betrifft aber nicht nur die Medizin und die Astronomie. Muslime haben auch wichtige Beiträge für die Mathematik, Optik, Philosophie, Soziologie und viele andere Wissenschaften geleistet“ (CG 2, 214).

Bei ihrer Beschäftigung mit den Wissenschaften wird auch die Rezeption alter Zivilisationen wie die altägyptische und antike hellenistische Zivilisation mit Opferritualen (CG 3, 197) oder beispielsweise Hippokrates als Angehöriger der ionischen Zivilisation im Bereich Medizin angeführt (CG 2, 212). Zudem werden die griechische Zivilisation zur Geometrie mit dem Vertreter Pythagoras, die ägyptische Zivilisation aufgrund des Baus von den Pyramiden sowie die babylonische Zivilisation zur Arithmetik innerhalb der Mathematik aufgezählt (ebd.). Die Errungenschaften der griechischen Zivilisation werden auch in der Geografie verdeutlicht, wonach zum ersten Mal eine Weltkarte von ihnen gezeichnet sei. Beispielsweise wird die vorhandene Kenntnis von Amerika auf einer Weltkarte von dem berühmten osmanischen Seefahrer Pîrî Re'îs (1470-1554) erwähnt<sup>206</sup> und ein Bild aus seinem Buch mit dem Kartenausschnitt von Europa und dem Mittelmeer sowie Amerika abgebildet (CG 2, 213-214; CG 3, 39).

---

<sup>205</sup> Hier wird auf sein in Frankfurt gegründetes Museum, das sich innerhalb des „Institut[s] für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften“ auf zwei Etagen befindet und „etwa 800 wissenschaftlich-technische Exponate“ umfasst, angespielt. (Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften - Goethe-Universität o. J.; Museum - Goethe-Universität 2015) Zudem diente dieses Museum auch als Nukleus für die 2008 in unmittelbarer Nähe des „Topkapı Sarayı“ im Gülhane-Park am Topkapı Sarayı in Istanbul gegründete „Museum of the History of Science and Technology in Islam“ (türk.: İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi), das sich auf 3.500 m<sup>2</sup> Fläche verteilt und 585 Exponate beinhaltet. (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı o. J.; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı/Ministry of Culture and Tourism o. J.)

<sup>206</sup> Interessant ist hier, dass die Forschung vom genannten Prof. Dr. Fuat Sezgin hierzu nicht genannt wird, der Amerikas Niederschlag auf einer Weltkarte lange vor Christoph Kolumbus nachweist, obwohl seine Forschungen im Lehrwerk allgemein – wie oben erwähnt – gewürdigt werden. Siehe für weitere Details (Sezgin 2006b, 2006a, 2006c; Sezgin und Özükan 2013).

Die Astronomie wird hingegen mit der Vermutung verbunden, dass die Völker, die „die Sonne und Sterne angebetet haben“, diese Wissenschaft entwickelt haben könnten. Jedoch diene sie ihnen auch in den antiken Zivilisationen für landwirtschaftliche Zwecke und Berechnungen zur Wettervorhersage. In der mesopotamischen Zivilisation dagegen sei die erste Sonnenfinsternis aufgezeichnet worden. Bei den Muslimen käme das Interesse für diese Wissenschaft daher, da dadurch manche Berechnungen beispielsweise für den Ramadan oder die Pilgerfahrt gemacht werden könnten. Auch seien durch den Einsatz dieser Wissenschaft die Berechnung der täglichen Gebetszeiten gemacht worden. Dank ihrem Einsatz seien seit den ersten Perioden des Islams auch Kalender erstellt. Die erste gegründete Beobachtungsstation wird im transoxanischen Samarkand lokalisiert und Uluğ Bey (1394-1449) sei ein herausragender Vertreter dieser Wissenschaft. Zugleich sei er Herrscher, dessen Erkenntnisse nahezu eine identische Berechnung zum Sonnenjahr mit den heutigen Messungen bereits im Jahr 1430, d.h. vor fast 600 Jahren nachzulesen ist (CG 2, 213-214).

Zur Geschichte wird weiter ergänzt, dass wichtige Schritte zur Zeit der Umayyaden eingeleitet wurden, damit sich die Bildung institutionalisieren konnte. In den griechischen, aramäischen Sprachen und in Sanskrit vorgefundene Werke in den von den Muslimen eroberten Städten seien in den Jahren zwischen 700 bis 900 daher „intensiv“ ins Arabische „übersetzt“ worden. Diesbezüglich sei in der abbasidischen Zeit von dem Kalifen Ma'mūn (786–833) im Jahr 830 die *bayt al-ḥikma* in Bagdad gegründet. Eine Parallele zur Multifunktionalität der Moschee zur Zeit des Propheten wird mit den bis zum 16. Jh. gegründeten Moscheekomplexen, *kulliyā*, geknüpft. Damit soll die Entwicklung der islamischen Zivilisation um die Moscheen herum verdeutlicht werden. Demgemäß seien um die Moscheen herum, d.h. in dem die Moschee im Zentrum stand, verschiedene Institutionen entstanden wie die Schulen (*madrāsa*)<sup>207</sup>, Heilanstalten, Armenküchen, Passagen zur Ausübung des Handels sowie Handwerks, Bibliotheken, Observatorien etc. Diese führten dazu, dass sich die islamischen Städte aus kultureller, wirtschaftlicher und sozialer Perspektive fortentwickelten (CG 2, 210; CG 3, 184, 186).

Zur Verdeutlichung von bestimmten Inhalten und Begrifflichkeiten bedient sich das Lehrwerk auch mancher *terminus technici* wie beispielsweise „memento mori“ aus dem Lateinischen. Sowohl als Fachbegriff als auch in bildlicher Darstellung des

---

<sup>207</sup> Siehe zur Vertiefung: (Demir 2021; Nohl 2007; Sağlam 2024, 77 ff.; Y. Sarıkaya 1997, 2005)

„Memento mori“ ist daher eine Blume, ein Totenkopf und eine Sanduhr des berühmten Künstlers Philippe de Champaigne vorzufinden (CG 3, 152). Latein wird auch als Ausgangssprache für die frühen Koranübersetzungen in weitere europäischen Sprachen im Mittelalter wie ins Deutsche dargestellt, bis der Koran beispielsweise als erstes im Jahre 1772 direkt aus dem Arabischen ins Deutsche übersetzt wurde (CG 3, 172-173).

Korankommentare hingegen lägen übersetzt ins Deutsche in „gewünschter Menge“ derzeit noch nicht vor (ebd.). Daneben werden auch die persischen, griechischen und türkischen Sprachen sowie die Berbersprache für Koranübersetzungen aufgezählt (ebd.), wobei im ersten Band bereits genannt wurde, dass der Koran in „alle Sprachen“ übersetzt sei (CG 1, 103). Als Sprachen der heiligen Schriften werden neben dem arabischen Koran, Hebräisch für die Thora, Altgriechisch als Sprache, in der die Jünger Jesu oder deren Schüler die Evangelien niederschrieben, erwähnt (CG 2, 96). Interessanterweise wird Aramäisch nicht als Sprache der Bibel oder von Jesus genannt, obwohl die Erlernung von Aramäisch für die Kommunikation oder Quellen, aus denen ins Arabische übersetzt wurden, berücksichtigt wird (CG 3, 183-184).

Es wird – wie oben erwähnt – auf die römische, ägyptische, indische, chinesische, persische und westeuropäischen Zivilisationen Bezug genommen. Daneben werden sogar die weiter entfernten Zivilisationen der Azteken und Maya erwähnt, die man in einem Lehrwerk für GRU wohl gar nicht vermuten würde. Diese Zivilisationen dienen auch als Beispiele, da sie auch die unter den gemeinsamen Eigenschaften von Zivilisationen aufgezählten Merkmale enthielten (CG 3, 185). Diese Themen werden im Islam-Lexikon unter Punkt „Zentren der Wissenschaft“ wie folgt beschrieben:

„Durch die fördernde Kraft der koranischen Aufforderung zum Wissenserwerb fingen die Muslime an, sich sehr früh für verschiedene Wissenszweige zu interessieren. Die Kontakte mit fremden Kulturen verschafften einen Einblick in das wissenschaftliche Erbe jener Kulturen, die sie in neuen Ländern vorfanden. In den Jahren ungefähr von 700 bis 900 wurde eine rege Übersetzungsarbeit betrieben, durch welche sehr viele Bücher ins Arabische übersetzt wurden. Es entstand dadurch das größte Forschungszentrum in Bagdad namens Beytulhikme im Jahre 830 zur Zeit des abbasidischen Kalifen Me'mun (786 – 833). Angeschlossen war eine Bibliothek, die mit der Zeit zu den größten der Welt zählte. Ende des 9. Jahrhunderts konnte man die Früchte ernten, die durch die Lektüre dieser Wissenschaften entstanden und fortentwickelt worden sind. Osmanische Külliyes sind die Entwicklung dieses Zentrums, welches von einer Moschee, Medrese und Bibliothek bis zum öffentlichen Bad viele soziale und wissenschaftliche Institutionen herbergte“ (CG 3, 186).

Unter „Aufstieg und Fall der islamischen Zivilisation“ wird es hingegen wie folgt beschrieben:

„Es liegt in der Natur der Sache, dass jeder Neuanfang ein treibendes Potenzial zum Aufbruch innehat. Bei vielen Zivilisationen können einige gemeinsame Merkmale festgestellt werden, wie eine vorausgegangene Auswanderung, ein gemeinsames Ziel, politische Stabilität und eine starke Regierung, Zugang zu Rohstoffen und starke Wirtschaft, technologischer Fortschritt und Führung, kompetente Verantwortliche und Arbeitskräfte, militärische Stärke und Rüstungsindustrie, Kommunikationsmittel wie eine entwickelte Schrift und kulturelle Vielfalt. Schwächelt eines dieser Merkmale, so wird die Zivilisation ins Schwanken kommen und peu-a-peu ihr Ende finden. Islamische Zivilisationen achteten im Gegensatz dazu auf Gerechtigkeit und Menschenrechte, sodass sie an vielen Orten herbeigesehnt wurden. Zivilisationen wie die römische oder ägyptische haben des Öfteren Menschen versklavt und Länder ausgebeutet, um an billige Rohstoffe heranzukommen, durch die sie ihre Zivilisation aufrechterhalten konnten“ (ebd.).

Die Vielfalt des Amüsierens und der Unterhaltung in diversen Kulturen finden ebenso Berücksichtigung, um davon ausgehend auch das islamische Verständnis des Amüsierens und die Prinzipien des religiös Möglichen darzustellen (CG 3, 201). Dazu werden konkrete Beispiele aus dem kulturellen Leben aus der Zeit des Propheten geboten (CG 3, 202).

Es wird nicht nur das Interesse von Muslimen an anderen Kulturen thematisiert, sondern auch im LF zur *sīra* auch eine Transformation im 19. Jh. innerhalb des UE „Der Westen und der Islam“ mit der Themenüberschrift „Wahrnehmung als Feind zur Orientbewunderung“ dargeboten (CG 3, 214). Dazu werden Punkte aufgezählt, die das historische Interesse am Orient weckten.

Darunter können im Rahmen des Fokus dieser Arbeit folgende Punkte genannt werden: 1. Die Rückübersetzungen der antiken griechischen philosophischen Werke aus dem Arabischen in die europäischen Sprachen, da ihre Originale nicht mehr zugänglich waren. 2. Der Beginn von diplomatischen Beziehungen und die unternommenen Reisen in den Orient. 3. Die Besetzung Napoleons von Ägypten in den Jahren 1798–1801 und dass er 170 Künstler mit sich gebracht hatte und deren Kunstwerke sich in Europa verbreiteten sowie; 4. Durch die Fortentwicklung der Orientalwissenschaften und des Orientalismus wurden weitere Werke aus den Originalsprachen übersetzt und dadurch wurde ihre breite Nutzung ermöglicht. Die zu 3. und 4. geäußerte Kritik von Edward Said in seinem Werk *Orientalismus* wird ebenso genannt und wiedergegeben, da diese entgegen der Bewunderung vielmehr zur Degradierung der Kultur und Religion sowie Kolonialisierung gedient hätten (CG 3, 214). Somit wird auch der Perspektivwechsel diesbezüglich gezeigt.

Innerhalb dieser Thematik werden – wie oben erwähnt – auch Dichter wie Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), Friedrich Rückert (1788–1866), Joseph von Hammer-Purgstall (1774–1856) vorgestellt. Als Vertreter des deutschen Romantismus des 18. Jh. seien sie vom „Orient und der muslimischen Welt beeinflusste Denker“. Sie hätten aus den Originalsprachen Übersetzungen von Literatur und religiösen Texten, – besonders wichtig für den Fokus dieser Arbeit – von den beiden Letztgenannten auch Koranübersetzungen angefertigt worden. Alle hätten einen Beitrag zur positiven Islamwahrnehmung in Deutschland und Europa geleistet (CG 3, 214).

Ausgehend davon wird eine Kritik der zeitgenössischen Islamwahrnehmung gewagt und festgestellt, dass die Wahrnehmung des Islam unter dem Schatten der politischen Ereignisse stünde. Für politische Auseinandersetzungen würden oft religiöse Themen als Angriffspunkte genutzt. Während „der Westen“ sein Recht auf harte Kritik von religiöser Lebensweise und Haltung, von denen sich der Westen mit der Periode der Aufklärung entfesseln konnte, verteidige, würde dieses mit dem individuellen Freiheitsbegriff begründet (ebd.). Diese Kritiken implizierten auch die Werte, die für manche Menschen heilig seien, zu provozieren. Ein kleiner Teil der Gesellschaft würde sich für solche Provokationen instrumentalisieren lassen. Sie scheuten sich zudem nicht, ihre Reaktionen unter Gewaltanwendung zu zeigen. Dieses führe dazu, dass der Weltfrieden sowohl von den Provozierenden als auch von denen, die Gewalt anwenden, gestört würde. Solche Handlungen entsprächen nicht dem Prinzip, in Respekt und Liebe zusammen zu leben. Sie seien Ursache für Spannungen in den Gesellschaften und ihr Ziel sei es, die Gläubigen zu kränken. Resümierend wird festgehalten, dass einerseits das Prinzip des respektvollen Umgangs in demokratischen und pluralen Gesellschaften und andererseits das Verständnis der Nächstenliebe im Christentum eine solche Kränkung von Muslimen nicht zuließen (CG 3, 214). Hierbei wird wohl noch von einer christlich geprägten Gesellschaft ausgegangen, obwohl die deutsche Gesellschaft aufgrund von Säkularisierung, religiösem Wandel und der Abwendung von den Kirchen aufgrund mancher gegenwärtigen Skandale etc. nicht berücksichtigt zu sein. Im Rahmen der UE „Islam, Krieg und Frieden“ werden die Religionskriege des 16. und 17. Jh., explizit der dreißigjährige Krieg 1618–1648, thematisiert und teils mit dem damals relativ neu aufgekommenen Protestantismus in Verbindung gebracht. Die Ursache der beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert, die zum Tod von 140 Millionen Menschen geführt hätten, wird als „wirtschaftlich“ und „rassistisch“, jedoch

nicht als „religiös“ markiert. Dieses soll Hans Küngs Aussage, auf die eingangs in der UE Bezug angespielt wird, relativieren, wonach für den Weltfrieden „der interreligiöse Dialog und der Frieden zwischen den Religionen“ erforderlich sei und daher eine „tiefgreifende Religionskritik“ impliziere. Demnach läge dem die Wahrnehmung zugrunde, dass die Religionen „die eigentliche Ursache für Unwohl und Kriege auf der Welt“ seien. Daher wird auch die Feststellung gemacht, dass „die Ursache fast aller Kriege politisch und wirtschaftlich“ seien (CG 3, 218).

Neben den Weltkriegen seien auch in den Kriegen in Vietnam, Afghanistan und im Irak Millionen Menschen aufgrund politischer und wirtschaftlicher Interessen umgebracht worden. Schlussgefolgert wird kritisch daher, dass eine negative Botschaft gegenüber Religionen ins Unterbewusstsein gesendet würde, wenn Religion als Vorbedingung für Frieden genannt würde. Dieses wird konträr zu den Zwecken der Religion gesehen, wonach die Religionen das dies- und jenseitige Glück bezweckten. Zur Klarwerdung der Konsequenzen und Zerstörungswucht von Kriegen werden daher Bilder vom Atompilz aus Japan, vom bombardierten Köln aus dem Zweiten Weltkrieg und Soldaten im Irak gezeigt, die konträr zur Botschaft des einleitenden Verses 49:13 zur Völkerverständigung stehen (CG 3, 218). Die im türkischen Text noch ohne die einzelnen Beteiligten genannten Kriege werden im Lexikon dann unter „Krieg und Religion“ beim Namen genannt:

„Vielerorts wird die Schuld an Kriegen den Religionen in die Schuhe geschoben. Das muss seine Hintergründe in den Religionskriegen im 16. und 17. Jahrhundert in Europa haben, die den Kontinent immer wieder schwächten. Damals wie heute sind Religionen der vorgeschobene Grund für eine bewaffnete Auseinandersetzung. Auch wenn beide Seiten verschiedenen Religionen oder Konfessionen angehören, kann man nicht von einem Religionskrieg reden. Fast immer sind es Interessen unterschiedlicher Führer, die zu Konflikten führen. Die verlustreichen Weltkriege mit ca. 140 Mio. Toten wurden nicht aus religiösen Gründen geführt, auch nicht die Kriege der Sowjets in Afghanistan, der USA in Irak und Vietnam“ (CG 3, 222).

Unter „Krieg und Muslime“ heißt es:

„Die Muslime samt der Religion Islam werden bezichtigt, kriegerisch und fanatisch zu sein, und dies seit der früheren Geschichte des Islam. Gewiss, der Prophet hat Feldzüge organisiert und auch an einigen persönlich teilgenommen. Bei näherer Betrachtung stellt man fest, dass die Erlaubnis zu jenen Verteidigungskriegen erst in Medina erteilt wurde (22/Hadsch 39) (2/Bakara, 190) und dies zum Schutz der angegriffen jungen muslimischen Gemeinde, die vor den mekkanischen Heiden nach Medina geflüchtet waren. Alle Kriege fanden in der Nähe von Medina statt, was auch ein Beweis für Verteidigungskriege ist. Viele oft zitierte Verse werden aus dem Zusammenhang gerissen und instrumentalisiert. Der Koran regelt den Krieg und durch den Propheten erfolgte die Feinjustierung, deren einzelne Regeln auch heute im internationalen Kriegsrecht Verwendung finden“ (CG 3, 222).

Als eine Folge von Kriegen werden beispielsweise Migrationsströme auf der Welt behandelt, jedoch sei dieses nicht ein neues Phänomen, sondern seit Jahrhunderten gang und gäbe. Migration wird einerseits darauf zurückgeführt, dass Menschen mit der Hoffnung auf Arbeit und bessere Lebensumstände ihre Heimat verlassen würden. Andererseits diese ungewollt ihr Land verlassen müssen, da sie wegen Krieg, Unterdrückung, Hungersnöten etc. einer Lebensbedrohung ausgesetzt seien. Die Balance zwischen Ein- und Auswanderung dürfe den Erhalt des Wohlstands der Länder nicht negativ beeinträchtigen. Beispielsweise wird diesbezüglich der Eingang dieser Thematik nach langen Diskussionen in den Koalitionsvertrag der Bundesregierung im Jahr 2019 erwähnt und eine relativ aktuelle politische Einordnung geboten. Demnach sei der Beschluss zur Aufnahme von Migranten aufgrund des politischen Drucks der CSU gefasst, sodass eine Deckelung von 220.000 Migranten pro Jahr vorgenommen wurde (CG 3, 74). Unmittelbar vor dieser UE beschäftigen sich die SuS unter „[m]eine Religion rät mir, in Frieden zusammen zu leben“ mit Versen zum Zusammenleben (4:36; 60:8) und mit Hadithen zum Schutz von Zuflucht suchenden Personen.

Die Beschäftigung der SuS mit der Auswanderung von Mekka nach Medina und die Verbrüderung der Mekkaner mit den einheimischen Medinensern durch den Propheten soll die gedankliche Vorbereitung auf die Migrationsthematik auf der ganzen Welt vorbereiten (CG 3, 73) Jedoch soll keine isolierte Umfeldbeschreibung stattfinden. Daher werden die SuS einerseits mit den aktuellen Zahlen zu den Hochrechnungen zur Bevölkerung von Muslimen in Europa im Jahr 2050 konfrontiert und dieses mit Grafiken dargestellt. Dem wird zur Ernüchterung eine Statistik aus einer Quelle des Deutschen Bundestages gegenübergestellt. Demnach werden die Angriffe gegenüber Muslimen, Moscheen<sup>208</sup>, Flüchtlingen, Flüchtlingsheimen sowie in der Flüchtlingshilfe aktiv engagierten Personen ebenso grafisch genannt. Diese dienen dazu, dass sich die SuS mit den dazu gestellten Aufgaben auch unter Berücksichtigung und Einordnung des Verses 49:13 kritisch mit Rassismus und allgemein Migration auseinandersetzen sollen (CG 3, 75).

---

<sup>208</sup> Bemerkenswert ist, dass auf Berichte zu den eigenen Studien der in der DITIB-Akademie angesiedelten DITIB-Antidiskriminierungsstelle zu den Moscheeangriffen, die zuerst ab 2016 für den Zeitraum ab 2014-2015 als jährliche Berichte veröffentlicht werden, bis zum Erscheinen dieses Bandes CG 3 im Jahr 2021 nicht verwiesen wird. Hier seien beispielhaft die ersten beiden Berichte genannt: (Paffrath 2016, 2017). Interessierte seien auf die Webseite der Antidiskriminierungsstelle mit allen Berichten bis 2023 verwiesen: <https://www.ditib-ads.de/Publications/Index>.

### 6.3.2.5 *Isrā`īliyyāt*-Überlieferungen

Der für den Fokus dieser Arbeit zu berücksichtigende spezielle Aspekt und die Subkategorie *isrā`īliyyāt* innerhalb der Intertextualität wird sowohl im Curriculum als auch in den Lehrwerken der Reihe CG nicht explizit berücksichtigt. An keiner Stelle gibt es einen direkten Hinweis auf *isrā`īliyyāt*.

Unter den für die Interpretation des Korans als erforderlich beschriebenen Wissenschaften werden verschiedene Disziplinen und Bereiche aufgezählt (CG 3, 183). Darunter ist jedoch *isrā`īliyyāt* nicht vorzufinden. Indirekt könnte der Hinweis darauf, dass der oben genannte Prophetengefährte Zayd b. Ṭābit Hebräisch und Aramäisch lernen sollte, um beim Empfang von Delegationen und für den Schriftverkehr als Dolmetscher zu fungieren oder Dokumente zu übersetzen. Auch könnte die Auseinandersetzung mit den damals in der Umgebung lebenden jüdischen und christlichen Menschen sowie aramäisch sprechenden christlichen Herrschenden wie auch mit diesen Quellen so gewertet werden. Doch sind im dargebotenen Text keine weiteren Details vorhanden oder Hinweise hierzu nicht zu entnehmen.

Unter den als große Propheten genannten Persönlichkeiten wie Noah, Abraham, Moses und Jesus werden neben dem Propheten Muhammad weitere Details zu ihren Lebensdaten aufgeführt. In Form von Steckbriefen sind beispielsweise Informationen zu entnehmen, wann und wo sie gelebt und gewirkt haben; welche Berufe sie ausgeübt und welche Offenbarungen, d.h. heilige Bücher sie erhalten haben (CG 1, 151). Manche Details darunter werden im Koran genannt, beispielsweise, dass Abraham Seiten, *ṣuḥuf* erhielt, zwei Söhne Namens Ismāīl und Isḥāq hatte oder auch im Koran formuliert, dass er gern Gäste empfang. Als sein Wunder wird im Lehrwerk aufgeführt, dass er „nicht verbrannte, als er in das Feuer geworfen wurde“ und „10 Seiten (*ṣuḥuf*)“, d.h. Offenbarung erhielt. Hierbei wird auf folgende Verse angespielt: 11:69; 21:69 und 87:19. Der Zeitraum, wann er gelebt hat, wird als „4000 Jahre vorher“ angegeben (CG 1, 151).

Kritisch könnten beispielsweise die Angaben im Lichte auch neuerer Forschungen hinterfragt werden, aus welchen Quellen die Zeiten, vor wie viel Jahren sie gewirkt haben, entnommen sind: Noah: vor 6000 Jahren; Moses: vor 3300 Jahren, obwohl es im Falle von Jesus Konsens gibt: vor 2000 Jahren.<sup>209</sup> Weitergehende Details sind in den kurzen Steckbriefen im ersten Band nicht enthalten.

---

<sup>209</sup> Diese Angaben sollten als ungefähre Jahre verstanden werden, da die genauen Jahresangaben sonst bei Drucklegung stets aktualisiert werden müssten und dieses anscheinend nicht intendiert zu sein scheint.

Zu Abraham sind beispielsweise Informationen zum Zeitabstand, wann er gelebt hat, vorhanden, jedoch stimmt dieses mit dem Steckbrief nicht überein. Unter der Überschrift „[i]ch lerne die Kaaba kennen“ wird erklärt, dass Abraham die Kaaba mit seinem Sohn Ismāīl „vor ca. 5 tausend Jahren“ erbaute (CG 1, 94).

Im zweiten Band wird im Rahmen der Lebensgeschichte des Propheten vor seiner Berufung einleitend formuliert, dass sich Abraham „vor ein paar tausend Jahren“ mit seiner Frau Hāġar und seinem Sohn Ismāīl in Mekka niedergelassen und die Kaaba erbaut hatten. Im Steckbrief sind zwar Ismāīl und Ishāq beide als Söhne zur Familie angeführt, jedoch fehlen weitere Details zum letztgenannten Sohn. Andererseits wird der Lebensort Abrahams als Urfa genannt und vermutlich auf sein Wunder angespielt<sup>210</sup> (CG 2, 30).

Innerhalb der UE Gottesdienst wird zu Hadsch andererseits erwähnt, dass Abraham und sein Sohn die Kaaba „erneut erbauten“, was implizieren würde, dass bereits ein Gebäude vorhanden war<sup>211</sup> (CG 2, 228). In der Zusammenfassung dieser UE heißt es dann andererseits: „Der Prophet Ibrahim baute auf Allahs Anweisung hin die Kaaba, damit die Menschen von überall dorthin kommen und die Hadsch-Rituale verrichten“ (CG 2, 231). Diese unterschiedlichen Erklärungen könnten auf diverse Überlieferungen zurückzuführen sein. Jedoch sind keine Quellenangaben vorhanden, dass sie überprüft werden könnten, obwohl an anderen Stellen des Lehrwerks entsprechende Quellenangaben gemacht werden.

### 6.3.2.6 Zwischenergebnis

Hinsichtlich des Korans ergab die Analyse, dass *isrā`īliyyāt* im Lehrwerk nicht ermittelt werden konnte. Dass im Lehrbuch *isrā`īliyyāt*-Überlieferungen nicht zu finden sind, ist jedoch nicht negativ zu werten. Im Gegenteil könnte dieses sogar positiv interpretiert werden, da dieses Fehlen mit dem eigenen Ziel einer authentisch zu vermittelnden Religion korreliert (C, 25). Vielmehr wird vermutlich bewusst darauf verzichtet, damit das Ziel einer Religionsauffassung basierend auf authentische Quelle anzubieten, verwirklicht werden konnte – wie oben erwähnt wurde.

Jedoch sollte kritisch angemerkt werden, dass es Sinn machen könnte, die Kenntnis dieser Wissenschaft unter den genannten Disziplinen aufzunehmen, da die SuS teilweise solche Überlieferungen in den *tafsīr* von den selbst zu erforschenden

---

<sup>210</sup> Diese unterschiedlichen Angaben könnten zu Verwirrung der SuS führen und sollten erklärt oder präzisiert werden.

<sup>211</sup> Diese Erklärung wäre auch mit koranischen Belegen begründbar, jedoch gibt es keinen Verweis auf diesbezügliche Verse.

Koranversen und im Alltagsleben begegnen könnten. Daher sollten sie auch diesbezüglich sensibilisiert werden.

Obwohl es keine konkreten Anhaltspunkte dafür gibt, die im Lehrwerk genannten Überlieferungen als *isrāʿīyyāt* zu markieren, wären der Autor und die Herausgeberin dennoch gut beraten, wenn indirekt damit zusammenhängende Punkte, auf die oben hingewiesen wurde, entsprechend überprüft werden. Wenn man dem selbst gesteckten Anspruch besser gerecht werden möchte, sollten auch konsequent authentische Quellen berücksichtigt werden, wenn es um Lebensdaten von Propheten und weitere diesbezügliche Informationen ohne Quellenangabe geht.

Allgemein konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass Intertextualität im Lehrwerk als außerkoranische Umstände Erwähnung findet in Form anderer Propheten, Bücher und von Gott gesandter Religionen wie auch sonstiger anderer Religionen. Der Makrokontext um Arabien herum in der Spätantike sowie die Berührungspunkte mit anderen Weltanschauungen, sowie antiker Philosophie und moderner Ideologien eröffnen dem GRU die Möglichkeit, andere Kulturen, Sprachen und Zivilisationen, womit auch die Rezeption anderer Wissenschaften einhergeht, zu thematisieren. So fungierten demnach muslimische Persönlichkeiten als Brücke zwischen den Kulturen, indem sie die antike Philosophie sowie andere Wissensbestände übersetzten und rezipierten. Somit leisteten sie einen wichtigen Beitrag zur Weltgeschichte und europäischen Kultur, da später ausgehend von diesen Übersetzungen Rückübersetzungen in europäische und andere Sprachen erstellt wurden. Diese Beschreibungen der Intertextualität ermöglichen den SuS implizit auch eine entsprechende Offenheit darzulegen und diese auch religiös zu legitimieren. Auch geht damit einher, dass sie sich nicht als davon isolierte und fremde Personen, sondern als Teil dieses Ganzen sehen und eine positive Beziehung damit begründen können.

## **6.4 Kohärenz**

### **6.4.1 Theoretische Erörterung**

Der Koran<sup>212</sup> als ein in einem bestimmten Zeitabschnitt und in einer annähernd 23 Jahre lang andauernden Offenbarungsperiode in Interaktion an diversen Orten, mit unterschiedlichen Offenbarungsanlässen sowie Ansprechpartnern entstandener

---

<sup>212</sup> Zu dieser Prämisse wird die allgemeine Beschreibung vernachlässigt und direkt der koranische Bezug erörtert. Auch werden innerhalb von oben erörterten Prämissen thematisierte Überschneidungen hierzu – auch aus platzökonomischen Gründen – nicht nochmals erwähnt.

Text hat den Anspruch, in sich geschlossen zu sein. Trotz seiner Beziehung mit unterschiedlichen Kontexten beanspruchen auch muslimische Korankommentatoren, dass der Korantext in sich selbst kohärent ist. Selbst in der Offenbarungszeit werden die mekkanischen Polytheisten herausgefordert, widersprüchliche Inhalte zu identifizieren. Sie werden vielmehr aufgefordert, selbst ein ähnliches Buch herbeizuschaffen (11:13; 10:38; 2:23.). Aufgrund der Tatsache, dass die Herausforderung hoch angesetzt schien, wurde die Hürde der Herausforderung heruntergeschraubt und auf ein Korankapitel – eine Sure –, im Nachhinein auf zehn Verse, gar am Ende auf nur noch einen Vers gemindert. Zweifelsohne geht diese Selbstsicherheit des Korans gemäß muslimischen Korankommentatoren auf seine eigene Herkunft der göttlichen Offenbarung zurück. Dieses ist zu begründen mit seinem Wundercharakter, dem *i‘ğāz!*

Interessant ist es, dass die berühmte *Encyclopaedia of Islam*<sup>213</sup> weder in der ersten noch in der zweiten Ausgabe auf Kohärenz (*coherence*) eingeht. Auch ist interessant, dass sehr wenige Artikel in der neu verfassten und vervollständigten Enzyklopädie der türkischen Religionsstiftung (TDV Islam Ansiklopedisi: DIA) zum Thema Kohärenz vorhanden sind. Diese sind lediglich als Verweise in manchen Bibliographien oder zu Ansichten mancher Personen punktuell vorzufinden. Der Artikel zu *tanāsub* thematisiert dieses Thema allgemein (vgl. M. Y. Sarıkaya 2011), jedoch nicht bezogen auf den Koran selbst. Der Artikel *āhank* hingegen behandelt den Koran als Teil des Ganzen im Universum (vgl. Çağrıçı 1988, 515). Im Unterteil des Artikels wird die ästhetische Kohärenz im künstlerischen Sinne bezüglich der kalligraphischen Kohärenz des Schriftbildes (*istif*) dargestellt (vgl. Serin 1988, 521). Diese kalligraphisch-künstlerische Positionierung der Buchstaben des Korans stellt demgemäß eine harmonische Erscheinungsform und Ganzheit des Korans dar (vgl. Derman 2001).

Dieses ist nicht nur schriftlich vorhanden, sondern hinsichtlich der Rezitation und innerhalb des Leseflusses ist ebenso eine Harmonie einzuhalten. Dieses widerspiegelt sich auch an den innerhalb der einzelnen Verse anzuhaltenden Pausenstellen,<sup>214</sup> die hinsichtlich der Bedeutung wichtig sind. Dieses wird daher innerhalb

---

<sup>213</sup> Die aus dem Englischen ins Türkische übersetzte und vom türkischen Bildungsministerium (MEB) veröffentlichte Version (Islam Ansiklopedisi, Abk.: IA) hat daher auch diesbezüglich keinen Eintrag.

<sup>214</sup> Beispielsweise soll hier auch auf einen deutschsprachigen Artikel „Wenn Pausen Grenzen setzen. Über den Koranvers Q 3:7 und die Qualität einer Rezitationspause“ von Orhan Elmaz hingewiesen werden, um die Bedeutung dieser Thematik hervorzuheben, sowie aufzuzeigen welche Bedeutungsunterschiede bei Nichtbeachtung hervortreten. (Elmaz 2012)

des Artikels *waqf wa ibtidā'* für verschiedene Zusammenhänge erklärt (vgl. Çetin 2012). Diese Regeln einzuhalten kann manchmal sehr bedeutend sein, da eine Atempause an einer falschen Stelle während der Rezitation zu inhaltlich falschen Bedeutungen führen kann. Daher sind in Katechesebüchern (*ilmihāl*) auch Teile, die Verhaltensweisen klarstellen und definieren, vorhanden. Diese beschreiben, in welchen Fällen Lesefehler die Ritualgebete beeinträchtigen oder gar ungültig machen (vgl. bspw. DIB 2021, 187–88; Yazıcı 2022).

Grammatik und Syntax sowie ihre kohärente Anwendung innerhalb der einzelnen Verse werden im Artikel „i'rābu l'-Qur'ān“ erörtert (vgl. Birışık 2000). Hinsichtlich der Wunderfunktion *i'ğāz* des Korans wird erwähnt, dass er sprachlich und stilistisch unnachahmlich und daher kohärent sei (vgl. Yavuz 2000). Der inneren Kohärenz des Korans hingegen ist der Eintrag „Münâsebâtü l-Âyât ve's-Süver“ [Beziehungen zwischen den Versen und Suren] von Mehmet Faik Yılmaz, der auch eine Dissertation zum selben Thema verfasste, gewidmet (vgl. M. F. Yılmaz 2009, 2020).

Auch die von Jane Dammen McAuliffe herausgegebene sechsbändige *Encyclopedia of the Qur'ān* enthält keine separaten Artikeleinträge zu Kohärenz, sowie den oben genannten Prämissen Intertextualität und Kontext (2001-2006). Sie werden jedoch innerhalb diverser Enzyklopädieartikel von einzelnen Autoren aufgegriffen oder als Untertitel aufgeführt und unter dem eigentlichen Aspekt ihrer jeweiligen Beiträge berücksichtigt (vgl. bspw. Jenssen 2001, 131; Leemhuis 2001, 112; Madigan 2004, 444). Ebenso verhält es sich mit dem *Historischen Wörterbuch der Rhetorik*, worin Kohärenz in Bezug auf unterschiedliche Themen sowie auf untergeordnete Aspekte innerhalb der jeweiligen Einträge zu finden ist, jedoch nicht separat eine Würdigung erhält (Ueding 1992, passim).

In klassisch-islamischer Literatur sowie Tafsīr-Werken finden sich Teile über *tanāsub*, die die Beziehungen zwischen den Versen und Suren thematisieren (Gilliot 2001, 114). Jedoch können auch andere Begrifflichkeiten dafür verwendet werden, je nachdem in welchem Sprachkreis man sich bewegt. Daher können gegebenenfalls *munāsabāt* oder *āhank* synonymische hierfür Verwendung finden.

Bereits 1971 beschrieb İsmail Cerrahoğlu in seiner Einführung zum Korankommentar *Tefsir Usulü* Kohärenz unter den Koranwissenschaften. Daneben verweist der Autor auch auf den Gründer dieser Wissenschaft Abu Bakr an-

Naysābūrī (324/936) hin. ‘Izzuddin b. Abdi s-Salam (660/1262) mit seiner ablehnenden Haltung sowie weitere Autoren, die in ihren Werken auf Kohärenz eingehen, werden dort dargestellt. Neben den zustimmenden Autoren stellt er auch fest, dass diejenigen die von keiner Kohärenz im Koran ausgehen, dieses Thema in ihren Werken ausblenden und verweist auch auf den Orientalisten Reinhart Dozy (1820-1883), der auch diese Meinung vertritt. Nach Cerrahoğlu ist Faḥraddīn ar-Rāzi (606/1209) jedoch einer der Korankommentatoren, der in seinem Werk *Mafātīḥ al-Ġayb*<sup>215</sup> stets die Verbindungen zwischen den Suren und Versen herausarbeitet. (Cerrahoğlu 1971, 200-203; 2020, 231-233)

Mustansir Mir legte 1986 seine Arbeit *Coherence in the Qur’ān: A study of Iṣlāḥī’s concept of naẓm in Tadabbur-i Qur’ān* vor. Darin untersucht er einerseits vergleichend die Herangehensweise vom indischen Gelehrten Ḥamīd al-Din Farāḥī (1863-1930) und dem pakistanischen Gelehrten Amīn Aḥsan Iṣlāḥī (1904-1997). Andererseits vergleicht er die Herangehensweise des persischen und schiitischen Gelehrten Muhammad Husain Ṭabaṭābāī (1904-1981) mit der vom ägyptischen als Muslimbruder bekannten Gelehrten Sayyid Quṭb (1906-1966). Beide Vergleiche nehmen die Suren als eine Einheit als Grundlage, die davon gefolgt Suren als Paare und im nächsten Schritt Suren als Gruppen untersuchen (vgl. Birişik 1999; H. Görgün 2009; Kahraman 2010; Mir 1986; Zilli 1997).

Der bereits genannte Mehmet Faik Yılmaz arbeitete in seiner Dissertation die verschiedenen Beziehungen zwischen den Versen und Suren heraus (vgl. M. F. Yılmaz 2009) und fasst den Forschungsstand zusammen. Nach sprachlicher Definition stellt er die Bedeutung im religiösen Sprachgebrauch dar. Die Arten der Kohärenz werden zusammengefasst und Wege für die Feststellung von Beziehungen erklärt. Auch werden die Entstehung dieser Wissenschaft und ihre Beziehung zu den anderen Koranwissenschaften dargestellt. Gefolgt von der Vorstellung von bereits früh wirkenden bis zu zeitgenössischen Wissenschaftlern und ihren Werken, wird im zweiten Teil die Kategorisierung der Beziehung zwischen den Versen thematisiert (ebd.).

Diese werden vom Autor unter allgemeinen Aspekten der Beziehung zwischen den Versen und innerhalb der einzelnen Verse gesehen. Dem folgt eine beispielhafte Strukturanalyse für die Kohärenz der Suren al-Baqara (2.), Yāsīn (36.) und an-

---

<sup>215</sup> Siehe für eine neue Arbeit zu seinem Werk hinsichtlich der Sprachanalyse die Dissertation von (Öktem 2025), die demnächst erscheinen wird, insbes. Kap. 5.3.5 zur Kohärenz.

Naba' (78.). Im dritten Teil wird die Kohärenz zwischen den Suren thematisiert. Nach der allgemeinen Beschreibung der Suren mit ihren Eigenschaften wird ihre Struktur untersucht. Dann folgt die Analyse in die Unterteilung in Suren, ihre Namen sowie ihre Anzahl und Kategorisierung. Sodann folgt die Ausführung der innerislamischen Ansichten zur Anordnung der Suren, wonach sie nach 1.) göttlicher Anweisung, 2.) Urteil der Gefährten des Propheten (*ṣaḥāba*) oder 3.) teilweise göttlicher Anweisung und teilweise dem Urteil der Gefährten des Propheten erfolgt sei. Die Unterteilung der Beziehung zwischen den Suren beginnt demnach 1.) mit dem Namen und der Sure selbst. 2.) Der Anfang der Sure wird mit ihrer Beziehung zum Ende innerhalb derselben Sure untersucht. Als 3.) folgt die Beziehung zwischen den Suren in Bezug auf das Ende einer Sure und dem Anfang der nächsten Sure und 4.) die Beziehung zwischen den Suren allgemein. Diesbezüglich wird die Erklärung Farāḥīs wiedergegeben, indem die längeren Suren eigenständig, die kürzeren Suren zusammen als Gruppen betrachtet werden, sowie mit ihrer Kohärenz dargestellt (ebd., 171–75).

Die Beziehung der Suren untereinander wird demnach aus sechs Gesichtspunkten zusammengefasst. Diese sind: 1. *Iḡmāl-taḥṣīl*, 2. *Tatimma*, 3. *Sabab-Musabbab*, 4. *ʿUmūm-ḥuṣūṣ*, 5. *Muqābala*, 6. *Šibh-ḍidd* und werden hier nicht weiter entfaltet. Yılmaz fügt dem noch hinzu, dass aus noch mehr Gesichtspunkten diverse Beziehungen zwischen den Suren verknüpft werden könnten.<sup>216</sup>

Als solche werden beispielsweise im Verstärkenden und Nachdruck verleihenden Sinne (*taʿkīd*) oder die Essenz oder als Zusammenfassung zum Ausdruck bringenden Sinne angeführt (ebd., 175–78). Seinen Ergebnissen zufolge gibt es 43 Surenpaare, die gemeinsam eine Einheit bilden. Somit wären also 86 Suren des Korans nach dieser Darstellung abgebildet (vgl. ebd., 168 ff.).

Dagegen stellt Raymond Farrin (2014) in seinem 2024 ins Deutsche übersetzten Buch *Struktur und Koranauslegung: Eine Studie über Symmetrie und Kohärenz im heiligen Text des Islam* fest, dass er 53 Kapitel als Paare identifiziert habe. Er habe demnach manche bis dahin von anderen Wissenschaftlern noch nicht als Paare identifizierte Suren (43-44; 45-46; 47-48 und 63-64) ermittelt. Damit bilden diese 53 Surenpaare nach Farrin insgesamt 106 Suren ab. Er betrachtet die Suren-

---

<sup>216</sup> Zur Erklärung dieser Punkte sei auf seine Publikation (2009) verwiesen, da diese hier nicht weiter ausgeführt werden können.

gruppe 50-56 als das Zentrum seines unten auszuführenden chiasmischen Systems. Mit diesen sieben Suren sowie der 1. Sure, die er stets als Eingang separat und eigenständig betrachtet, wären somit alle 114 Suren erklärt (Farrin 2014, 2024, die Seitenangaben beziehen sich auf die deutschsprachige Übersetzung).

Über die Surenpaare hinaus analysiert Farrin die Suren als Kapitelgruppen und zeigt damit ihre Gruppenkohärenz. Die dargestellten Kapitelgruppen bilden nach ihm eine Einheit, die wiederum andere Untereinheiten haben. Die so gebildeten Kapitelgruppen haben nach dem Autor auch einen chiasmischen Charakter, die ein spiegelverkehrtes System bilden. Diese Überkreuzstellung und spiegelhafte Anordnung zeichnet er sowohl innerhalb der Suren als auch innerhalb der Surengruppen nach. Als Beispiel für dieses System zeigt er die Struktur innerhalb der 2. Sure. Darüber hinaus markiert er auch eine Verbindung zwischen dem Anfang und ihrem Ende her und wendet dieses durchgehend an. Als nächstes zeigt er strukturell die Verbindung und Ähnlichkeit der 2. Sure mit der 3. Sure und ihrem genannten chiasmischen System mit jeweils einem Zentrum in sich selbst nach. Er vergleicht diese beiden Suren und kommt zum Ergebnis, dass sie sich sowohl inhaltlich als auch strukturell „einander genauso wesentlich ergänzen“ wie auch bei den beiden „Kapitel[n] 113 und 114“, die er bereits vorher aufgezeigt hatte (vgl. Farrin 2014, 72). Diese Struktur zeigt er sowohl an diesen langen und kurzen Suren wie auch in den mittellangen Suren und wählt als Beispiel hierfür die Suren 12 und 13. Auch zeigt er, dass ringförmige Konstellationen im Koran vorhanden sind. Nach ihm sind diese sogar in einzelnen Versen wie beispielsweise im berühmten Lichtvers 24:35 vorhanden.

Auch die von ihm gebildeten Surenpaare haben nach Farrin einen chiasmischen Aufbau. Nach dem Autor bildet die 1. Sure den Anfang und die letzten beiden Suren das Ende dieses chiasmischen Systems. Die anderen spiegelbildlich entgegengesetzt zueinander angeordneten Surengruppen haben nach ihm eine zentrale Gruppe in ihrer Mitte. Somit versucht er auch sowohl die strukturelle als auch inhaltliche Kohärenz des Korans eindrücklich nachzuzeichnen (vgl. Farrin 2014, 2024). Die von ihm identifizierten 19 Surengruppen bezeichnet er als allgemeinen Aufbau des Korans und stellt diese wie folgt als Struktur des Korans zusammenfassend dar (Farrin 2024, 226):

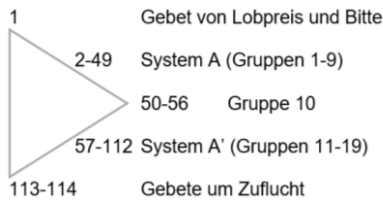


Abbildung 8: Darstellung „Allgemeiner Aufbau des Korans“ nach Farrin

Die von ihm identifizierten 19 Surengruppen hingegen können nach Farrin als Detaillierung dieses allgemeinen Aufbaus des Korans wie folgt dargestellt werden (Farrin 2014, 57–58, vgl. auch 2024, 111):

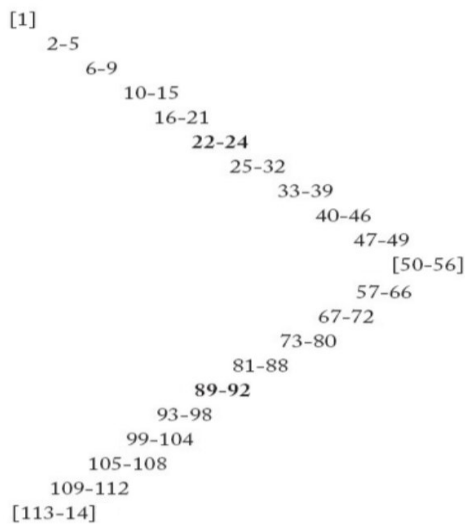


Abbildung 9: Schematischer Aufbau der 19 Surengruppen des Korans nach Farrin

Am Ende fasst er sein Ergebnis zusammen, dass dieser strukturelle und inhaltliche Aufbau durchdacht ist, aber nicht vom Propheten selbst herrühren kann. Er schließt sein Buch mit dem folgenden Satz: „Ob er dies nun aber aus eigenem Antrieb oder vielmehr auf Inspiration von Oben hin tat, bleibt eine Glaubensfrage“ (Farrin 2024, 135).

In ihrer Analyse kommen Michel Cuypers und Sami Larbes zum Entschluss, dass sich nach ihren angewendeten Prinzipien zur Komposition der semitischen Rhetorik auf Sure 9 ein „sorgfältig konstruierte[r] Text“ offenbare. „[T]rotz eines oft gegenteiligen Anscheins, den eine einfache lineare Lektüre hinterlassen kann“, zeige sich diese Eigenschaft des Korans. Ihre noch nicht veröffentlichte erste Analyse zur vorangehenden Sure 8 bestätige die Realität, dass „die beiden Suren [...] eine Einheit bilden“. Für sie bilden die beiden Suren rhetorisch „einen Abschnitt, der aus zwei Unterabschnitten besteht“ (Cuypers und Larbes 2023, 119–20, passim). Sie geben Amīn Aḥsan Iṣlāḥī (1904-1997) daher auch Recht, dass die „meisten Suren Paare bilden“ (Cuypers und Larbes 2023, ebd.).

Khaled Radhouani beschreibt die Annäherung des klassischen Koranexegeten ar-Rāzī wie folgt:

„Der Konsistenz bzw. der Harmonie der Korankomponenten (Verse, Suren). Der Theologe Faḥr ad-Dīn ar-Rāzī (606 h./1209), betrachtet den Koran ‚als ob, er eine einzige Sure wäre‘ und macht dadurch, wie einige andere, auf die Zusammengehörigkeit und Folgerichtigkeit der Koranverse und -Suren aufmerksam. In der Geschichte der Koranexegese wurde die Untersuchung der kontextuellen und thematischen Kohärenz des Korans spätestens im vierten Jahrhundert bekannt und stellte eine wichtige exegetische Grundlage im Hinblick auf die Entwicklung der Koranhermeneutik“ (Radhouani 2014).

Fazlur Rahman präsentierte zuerst 1979 seine als erste kohärent verstandene Darstellung der Hauptthemen des Korans *Major Themes of the Qur'an*, (Rahman 2009, 2018) die in verschiedene Sprachen übersetzt wurde. Diese Veröffentlichung diente beispielsweise im türkischen Kontext für andere Veröffentlichungen, die die Hauptthemen des Korans darstellen (vgl. bspw. Şimşek 2011). Es ist zu konstatieren, dass solche Werke bisher leider noch nicht in die deutsche Sprache übersetzt wurden.

In ihrer 2006 vorgelegten Arbeit beschäftigt sich Salwa M. S. El-Awa mit verschiedenen Dimensionen des Korans als Text und stellt die textuellen Beziehungen im Koran dar. Die Relevanz, Kohärenz und Struktur des Korans werden ihrerseits anhand zweier Suren (33: al-Aḥzāb und 78: al-Qiyāma) analysiert (vgl. El-Awa 2006). Explizite sprachliche Mittel bestimmen nach ihr nicht in erster Linie die Textbeziehungen. Nach El-Awa stehen Äußerungen durch die kontextuelle Wirkung, die sie in einem bestimmten kognitiven Kontext haben und die für die Rezipienten relevant ist, miteinander in Beziehung. Die Kommunikatoren tauschen die Gedanken und Informationen miteinander aus und nicht die Sprache selbst. Sprachliche Bindewörter oder Marker sind als Indikatoren für die Bedeutung wichtig und nicht die Träger der Bedeutung selbst. Die Autorin kommt zum Ergebnis, dass von der zuerst analysierten 33. Sure al-Aḥzāb

„es [...] um die Entwicklung einer Reihe von Konzepten geht, die für die islamische Botschaft von entscheidender Bedeutung sind, und dass diese Konzepte einerseits zu anderen Kontexten im Koran beitragen und andererseits ihre eigene endgültige Botschaft bilden“ (El-Awa 2006, 99).

Ausgehend von ihrer Pilotstudie zu den Relevanzbeziehungen schlägt sie eine „Methode zur Betrachtung von Textbeziehungen und eine neue Definition von Kohärenz“ vor. Schließlich ist Kohärenz ihrer Meinung nach „ein Thema des Korans“, „das lange Zeit ohne eine angemessene Definition untersucht“ worden wäre. Ihr Ansatz geht dabei davon aus, dass jede einzelne Information „Auswirkungen auf den Kontext anderer Elemente innerhalb einer Sure“ enthält. Aus diesem Grund

könne „jeder Vers als Information oder als Auslöser einer Annahme interpretiert werden“, wobei dieses auch zur Bewertung des Verses, was er dem Kontext hinzufügt, führe – sei es durch Interaktion mit oder durch Widerspruch oder Bestätigung einer früheren Information oder Annahme. Die Sure sei demnach in Abschnitte zu unterteilen, wobei nach potenziellen Indikatoren für Themenwechsel innerhalb der Sure zu suchen sei (vgl. El-Awa 2006).

Dieser Themenwechsel sei als eine konstruktive Ergänzung zum Kontext einiger plausibler Konzepte zu betrachten, während noch weitergeforscht wird. Im Laufe der weiteren Forschung könnten sich demnach auch die Konzepte weiterentwickeln, oder gar ändern. Jede neu hinzugekommene Information ist nach ihrer Meinung hinsichtlich ihres Beitrags „auf Grundlage des Prinzips der Relevanz zu untersuchen, was die Kommunikatoren damit beabsichtigen“, da sie damit intendieren, auch „verstanden zu werden.“ Dieser Beitrag sei der wichtigste Faktor zum Kontext und diese „wiederum bestimmen die endgültige Botschaft der Sure“. Genau hier schlägt sie die Brücke zum gesamten Koran her und dieses könne ihr nach als „der Beitrag zum Kontext der Botschaft des gesamten Korans interpretiert werden“ (vgl. ebd., 100).

Bezüglich ihrer nächsten Analyse zur 75. Sure al-Qiyāma identifiziert sie Implikaturen „für den unmittelbaren Kontext“ als auch Implikaturen, die „für den breiteren Kontext des gesamten Korans“ wichtig sind. Die Autorin resümiert, dass zwei moderne Ansätze zur Untersuchung der Textbeziehungen im Koran bestünden. Demnach würden sie einerseits die Suche nach thematischer Einheit von den Korankommentatoren und andererseits linguistische Studien von Texten berücksichtigen. Diese „pragmatische[n] Analysen der Beziehungen zwischen den Äußerungen oder Segmenten des Textes“ seien in letzteren Studien üblich. Nach dem im Bereich des Korankommentars (*tafsīr*) vorherrschenden Ansatz würden von ihren Pionieren die Achsen (*mihwar*) oder Säulen (*‘amūd*) herausgearbeitet. Dabei bestehen die einzelnen Suren nicht nur aus einer, sondern aus verschiedenen Themen. Diese wiederum dienten dazu, „eine theologische Idee zu begründen, die die Achse oder Säule der Sure ist“ (El-Awa 2006).

Aufgrund der subjektiven Eigenart der Bewertung durch den einzelnen Interpreten oder Rezipienten führe dieses dazu, dass „das Ergebnis ihrer ausführlichen tafsīr [...] sehr unterschiedliche Ansichten darüber [waren], was das Hauptthema (Achse oder Säule) jeder Sure ist.“ Demgegenüber sei nach ihr der pragmatische Ansatz

„eine sehr gut entwickelte Theorie des Textes und der Textbeziehungen mit klaren Definitionen dessen, was Textbeziehungen sind und wie sie gebildet werden.“ Sie stellt fest, dass „zwar viel Material über Methoden und Techniken der Analyse“ hierzu vorhanden seien, jedoch bemängelt sie, dass „nur sich sehr wenig [...] mit langen literarischen Texten befass[en]“ (vgl. ebd., 160). Sie definiert ein Wort, ein Satz oder einen Absatz als Elemente, die relevante Informationen liefern können. Dabei können nach El-Awa auch „Konnektoren“ zwischen den „Elementen“ auf größere Beziehungen hinweisen. Wenn diese in Bezug auf den Koran genauer betrachtet würden, könne dieses nach ihr die „Art und Weise [...] wie wir über die Strukturen der Suren denken“, verändern. Dieses verschaffe die Möglichkeit, die Suren „systematisch zu analysieren“ (ebd.).

El-Awa ist der Meinung, dass die Protagonisten dieser Annäherung eher den einzelnen „Vers“ als einzige Einheit von Suren werteten. Sie kommentierten die Verse anstatt, dass sie sich mit den „Informationen, die in jedem Abschnitt als Einheit enthalten sind“, zu beschäftigen. Deshalb stellt sie den strukturellen Aufbau der oben genannten beiden Suren beispielhaft dar (ebd., 161). Sie identifiziert zwei Probleme von modernen Protagonisten der kohärenten Annäherung bei der Unterteilung der Suren nach Themen in Abschnitte. Erstens unterscheidet sich jede Unterteilung demnach je nach dem subjektiven Verständnis des Autors zu den „Beziehungen zwischen den Themen und zwischen den Versen“. Zweitens gebe es oft Schwierigkeiten, die Verse, die sich nur „schwer“ mit dem Thema vorher oder nachher in Verbindung bringen oder gar „gemeinsam unter einem bestimmten Thema zusammenfassen“ ließen (ebd.).

Genau hier setzt ihre Relevanztheoretische Analyse und ihr Vorschlag zur Lösung des Problems an. Sie schenkt daher dem Thema einerseits „nicht als Zeichen des Zusammenhangs, sondern vielmehr als Beitrag zum Informationskontext innerhalb des Textes“ Beachtung. Andererseits vertritt sie die Auffassung und hat dieses durch ihre Strukturanalyse auch nachgewiesen, dass „es am Anfang von Abschnitten und auch am Anfang von Absätzen oft Indikatoren für die Gliederung gibt“ (El-Awa 2006).

Der Autorin nach verhielten sich viele grammatikalischen Partikeln „am Anfang von Abschnitten und Unterabschnitten wie Absatzmarker“ und verdeutlichten die Themenwechsel innerhalb der Sure. Diesen Markern komme daher zur Klärung der Themenbestimmung zu den vorhergehenden Abschnitten „eine äußerst wirksame

Rolle bei der Vermittlung der Botschaft von Abschnitten, die sie einleiten“ zu. „Abrupte grammatische Veränderungen, der Wechsel zwischen den Pronomina und Wendungen oder Rhythmus- und Reimveränderungen“ beispielsweise sind für sie weitere Indikatoren neben den genannten Markern in Form von Partikeln. Jedoch merkt sie an, dass diese für ihre pragmatisch angelegte Analyse „nur von begrenzter Bedeutung“ seien und sie diese daher nicht beachtet hätte, dafür aber eine „neue Darstellung der Informationsstruktur in der Sure“ mit ihrer vorgeschlagenen Abschnittseinteilung biete (ebd.).

Bei der von ihr untersuchten Sure al-Qiyāma identifiziert sie als Marker den Partikel *kallā* und ordnet den Diskurs im allgemeinen koranischen Diskurs ein. Demgemäß stellt dieses sowohl eine Grenze zur Segmentierung der einzelnen Abschnitte, womit „die Beziehungen zwischen den in jedem Absatz enthaltenen Informationen und dem vorhergehenden Absatz einerseits und zwischen jedem Absatz und dem allgemeinen Korandiskurs andererseits“ unterteilt werden (ebd., 162).

Sie schlussfolgert, dass „diese Diskursmarker und anderen pragmatischen und nicht-pragmatischen Indikatoren“ die Einteilung der Suren in Absätze ermöglichen und „für die Erklärung der textlichen Beziehungen im Koran sehr nützlich“ (ebd.) sind. Aufgrund des Offenbarungscharakters des Korans hält sie die Übertragbarkeit auf andere Bücher jedoch nicht für sinnvoll (vgl. ebd.).

Auch bei längeren Suren im Koran könnte sich dieses anders gestalten und sie plädiert daher dafür, diese nicht anhand „der Themen von thematischen Einheiten“, sondern von „kontextuellen Beiträge[n] der Verse, die mit einem einzigen Thema verbunden sein können oder auch nicht“, zu verbinden. Trotz ihres Vorschlags, „eine Erklärung für die Beziehungen in den Suren und im gesamten Koran“ zu unterbreiten, zeigt sie ein Desiderat auf, eine „Studie der Implikaturen im gesamten Text zu untersuchen“, da ihre Untersuchung keine Erklärung dafür bietet, „warum die Reihenfolge der Themen im Koran so ist, wie sie ist“ oder „welche Bedeutung die Reihenfolge selbst hat“ (El-Awa 2006).

Sie hält es für möglich, dass bestimmte Konsistenzen beobachtet werden könnten, die „wiederum zu Vorschlägen für mögliche Antworten führen“ könnten. El-Awa hält diesen für einen „grauen Bereich“, solange diese Studien nicht gemacht seien. Sie ist sich aufgrund ihrer Analysemethoden als auch ihrer festgestellten Ergebnisse sicher, dass sowohl „die Botschaft der Suren“ als auch des „ganzen Korans“ von der Bestimmung des kognitiven Umfelds „erheblich profitieren“ kann. Sie ist daher

auch überzeugt, dass eine solche Analyse auch die Wissenschaft des *tafsīrs* bereichern kann, da „die Erklärung der Beziehung zwischen scheinbar unverbundenen Passagen wiedergewonnen“ werde. In diesem Rahmen hebe die Bedeutung der Textbeziehungen „einen neuen Aspekt des Verstehens“ hervor und erkläre somit das „seit langem bestehende Problem der Textbeziehungen im Koran“ (ebd.).

Die kleine Handreichung von Saffet Bakırcı, dem emeritierten Wissenschaftler an der Theologischen Fakultät in Konya, mit dem Namen *Sıradaki Sure* (Die nächste Sure) beginnt mit der 105. Sure Qurayş und resümiert bis zur 114. Sure an-Nās jeweils ihre Inhalte und stellt ihre Beziehungen zueinander dar. Anschließend wird die Brücke zur ersten Sure al-Fatiha geschlagen und mit ihrem Inhalt kurz dargestellt. Beispielhaft werden dann bis zur 21. Sure besonders prägnant ihre Beziehung zueinander dargestellt. Somit zeigt dieses kleine Büchlein eine signifikante und kurze kohärente Darstellung der vorgestellten Suren dar und möchte animieren, sich mit der vorgestellten Weise an den Koran heranzugehen (Bakırcı o. J.).

Auf der anderen Seite werden auch Kohärenzen zwischen den Versen und den Eigenschaften Gottes, die meistens am Ende der Verse erwähnt werden, hergestellt. Hierzu erwähnt Bekir Topaloğlu zwei wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten (Topaloğlu 1995, 417), jedoch können mittlerweile andere diesbezügliche Arbeiten erwähnt werden, worin eben diese Verbindungen erkennbar sind.<sup>217</sup>

Neben der inhaltlichen Textkohärenz, werden auch Kohärenzen der Aussprache und Phonetik von den eingesetzten Wörtern und ihren Bedeutungen nachgewiesen (vgl. Tetik 1993b, 57–74). Nach Tetik sind die Kohärenzen unter folgenden Gesichtspunkten zu sehen. 1. Buchstaben, Phonetik und Bedeutungsähnlichkeiten; 2. Harmonie in der Rezitation der Verse im Hinblick auf die Wortlaute und ihre Bedeutung; 3. Harmonie im Hinblick auf die Wortlaute und ihre Bedeutung in den Suren; 4. Widerspiegelung der Harmonie der Bedeutung durch Artikulation von den Regeln der Rezitation, korrekter Artikulation und Aussprache der Buchstaben, des *tağwīd*; 5. Harmonie der Wortlaute und ihrer Bedeutungen im Hinblick auf die

---

<sup>217</sup> Siehe für weitere Details (Günaydin 2008; Mir 1998b, 1998a; M. Y. Sarıkaya 2011; Sönmez 2020; M. F. Yılmaz 2009, 2020) Hüseyin Vuruşkan wies in seiner Arbeit zur Sunna im Hinblick seiner Billigungsfunktion (*sunna at-taqrīn*) nach, dass sogar eine Kohärenz in den Handlungen des Propheten mit seiner wörtlichen (*qawli*) sowie mit seiner handlungsbasierten (*fi li*) Sunna nach. Sollten dennoch zwischen der billigenden Sunna des Propheten und diesen beiden Arten Widersprüche oder Unstimmigkeiten vorhanden sein, schlägt er daher wie bei der Auflösung von Unstimmigkeiten oder Widerspruch zwischen Hadithen auch dieselbe vierstufige Vorgehensweise für diese Gattung vor, die zur Auflösung von scheinbaren Widersprüchen zwischen Hadithen eingesetzt werden, um diese aus der Welt zu schaffen. (Vuruşkan 2017, 188–207)

Unterschiede der Lesarten. Diese sind Thema der Wissenschaft der Rezitationswissenschaft (*al-qirā`a*), der richtigen Aussprache und Artikulation (*tağwid*) sowie auch der unterschiedlichen Lesarten (vgl. ebd.).

Das vom türkischen Präsidium für Religionsangelegenheiten (Diyanet İşleri Başkanlığı) 2021 herausgegebene fünfbändige Werk *Hayat Rehberi Kur'an. Konulu Tefsir* (Koran - Wegweiser des Lebens. Thematischer Korankommentar) hat den Anspruch, ein thematischer Korankommentar zu sein (Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) 2021). Der neue Kommentar wurde als Kollektiv- und Teamarbeit und nach ausgiebiger interner Diskussion von türkischen Wissenschaftlern der Koranexegeese und anderer Wissenschaftsdisziplinen an den türkischen Universitäten erstellt. Der zum ersten Mal von einem wissenschaftlichen Team dieser Breite erstellte *tafsir* versucht die festgelegten Themen des ganzen Korans im Kommentar kohärent abzudecken, wobei alle Themen kurz, bündig und verständlich für alle Bevölkerungsschichten erklärt werden sollen.

Das Präsidium hatte bereits ein für die breite Bevölkerung verständliches Korankommentar *Kur'an Yolu. Türkçe Meal ve Tefsir* 2004 in seiner ersten Auflage veröffentlicht. Dieser in Federführung von Hayrettin Karaman (1934 -) erstellte Kommentar liegt bereits in der achten und durchgesehenen Auflage aus dem Jahr 2020 vor. Auch die darin befindliche Koranübersetzung ist separat veröffentlicht worden. Dieser Kommentar beansprucht ebenso einen kohärenten Zugang zum Koran zu bieten. Aufgrund seiner leicht verständlich und sprachlich schlicht gehaltene Ausdrucksweise bildet dieser Kommentar auch für das Präsidium ein Medium, womit der breiten türkischen Öffentlichkeit ein erleichterter Zugang zum Koran und seinem Kommentar gewährt werden soll. Somit war die unverständliche Sprache vieler frühen Werke als Zugangshindernis überwunden und eine aktuelle und verständliche Sprache, die die Bevölkerung verwendet, auch in diesem Bereich eingesetzt – nachdem bereits Ende der 90er Jahre auch ein zweibändiges *İlmihal I* und *II* allgemein verständlich veröffentlicht worden war. Zur weiteren Verbreitung wird der Kommentar im Internet auf der Webseite des Präsidiums zum Koran sowohl als Koranübersetzung (*meal*) wie auch als Korankommentar (*tafsir*) im html-Format und zum Download in der Desktopversion zum Koran angeboten. Im Zuge der Corona-Maßnahmen wurden sowohl der Kommentar als auch die Koranübersetzung als elektronisches Buch auf der Webseite des Präsidiums als E-Book in den Formaten PDF und EPUB angeboten (Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) o. J.). Das Präsidium ließ diesen Korankommentar auch über die eigenen Radiokanäle

wie *Diyanet Radyo* und *Diyanet Kur'an Radyo* in 704 kleinen Sequenzen von ca. 10 bis 15 Minuten als professionell gelesenes Audio-Book von Nisan Kumru (2021-2023) ausstrahlen. Diese einzelnen Teile werden wiederkehrend live ausgestrahlt. Ihre Audiodateien können auch über die Webseite online gehört oder auch heruntergeladen werden (Diyanet Kur'an Radyo 2021).

#### **6.4.2 Inhaltsanalyse der praktischen Anwendung in der Lehrwerksreihe**

Die Kategorie Kohärenz wird als Ganzheitlichkeit und holistische Einheit verstanden. Manchmal wird dieses – wie oben erwähnt – in Tafsīr-Werken mit „Harmonie“ (*tanāsub* oder *āhank*) zum Ausdruck gebracht oder zeitweilig auch als Beziehung (*munāsabāt*) der Verse und Suren untereinander beschrieben. Sie ist mit den folgenden Subkategorien im Lehrwerk wiederzufinden:

##### **6.4.2.1 Zeichen im Kosmos und Koranverse bilden eine Ganzheit**

Im Rahmen der 24. UE mit dem Titel „Der Islam legt Wert auf die Ästhetik“ wird Allah als „die Quelle der Schönheit“ beschrieben. Darin wird formuliert, dass er „alles auf schönste Weise erschaffen“ hat (CG 2, 174). Zum Nachweis für diese Aussage wird der Vers 32:7 als Widerspiegelung des Gottesnamens *al-muṣawwir* präsentiert: „[Er ist derjenige,] der alle Dinge gut erschaffen [hat ...]“ Schließlich habe Allah alles Sichtbare und alles Unsichtbare geschaffen. Es wird die Frage im Vers 67:3 aufgegriffen, um die Aufmerksamkeit auf einerseits die Schönheit und andererseits auf die Harmonie und Makellosigkeit in der Schöpfung zu lenken: „[Gesegnet sei der,] der sieben Himmel übereinander erschaffen hat. In der Schöpfung des Erbarmer findest du keine Unstimmigkeit; so erhebe den Blick von neuem, ob du Spalten siehst?“ (ebd.).

Dieses habe sich aufgrund der Eigenschaft Gottes als *al-mubdī* (der Schöpfer), die die Erschaffung aus dem Nichts verdeutliche, verwirklicht. Aufgrund dessen, dass Gott „der Reine“ sei, würde sich auch das Universum von selbst reinigen, wenn keine Menschenhand dazwischen fusche. Deshalb sei auch alles, was Gott erschaffe, gemäß seinem Namen *al-quddūs* (der Heilige, Reine), entsprechend schön und rein geschaffen. Alles sei auch in Harmonie zu- und miteinander geschaffen. Diese seien gewährleistet durch seinen Namen *al-muqsiṭ* (der Gerechte) (CG 2, 175).

„Das Universum und alle Geschöpfe haben Eigenschaften, die aufeinander abgeglichen und makellos sind.“, heißt es im Lexikoneintrag (CG 3, 40). Diese Vollkommenheit entspräche auch dem Vers 30:22 und 35:28, wonach auch die übrigen Geschöpfe von Allah als Zeichen Gottes neben den Koranversen verstanden werden und daher eine Einheit bildeten (CG 3, 182).

#### **6.4.2.2 Ganzheitlichkeit des Dies- und Jenseits**

Das weltliche Leben gehört dem Selbstverständnis nach mit dem jenseitigen Leben zusammen, da der „Zweck der Religionen“ das „Glück der Menschen im Dies- sowie im Jenseits“ zu gewährleisten ist (CG 3, 218). Im weiter oben genannten Zitat wird diese Verbindung auch deutlich (CG 3, 150).

Dementsprechend wird auch den Gläubigen in 2:201 ans Herz gelegt, im Bittgebet sowohl für Gutes auf der Welt als auch im Jenseits zu beten. Ergänzt wird dieses damit, dass im selben Vers Gott um Schutz vor der Höllenpein gebeten werden soll. Zudem soll zur Sicherstellung mit 3:8 auch darum gebetet werden, dass nachdem man zur Rechtleitung gefunden hat, die Herzen nicht mehr von diesem Weg abdriften sollen. Kongruierend finden im nächsten Vers die Eigenschaften Gottes Erwähnung, womit um seine Barmherzigkeit gebeten wird. Schließlich ist Gott derjenige, der reichlich Gaben schenkt. In 3:193 folgt dann, dass man um Vergebung der Fehler und Sünden bittet und sich einen Tod wie die der guten Menschen wünscht. Die ganze Bemühung geht also dahin, dass man als rechtschaffener und guter Mensch leben soll und diesbezüglich gemäß 26:83 um Gaben wie Weisheit bittet (CG 2, 61, 100).

Diese in den Versen enthaltenen Botschaften werden beispielsweise mit entsprechenden Hadithen ähnlichen oder ergänzenden Inhalts auf derselben Seite unterstützt. Schließlich soll das Glück auf der Welt und im Jenseits durch Religion gewährleistet werden: „Religionen bestimmen das Leben der Menschen, bereiten sie auf das Jenseits vor und geben Anweisungen für ein glückliches Leben hier im Diesseits“ (CG 3, 150). „Zweck der Religionen“ sei demzufolge, das „Glück der Menschen im Dies– sowie im Jenseits“ zu gewährleisten (CG 3, 218).

#### **6.4.2.3 Ganzheitlichkeit des Individuums: Geist und Körper**

So wie die Welt mit dem Jenseits zusammenhängt und sich in den genannten Bittgebeten widerspiegelt, wird auch der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit von Körper

und Geist dargestellt (CG 2, 99). Das wird als Anlass genommen, um zu artikulieren, dass der Gläubige sowohl mit seinem Geist als auch mit seinen Taten – als Werk des Körpers – Bittgebete formulieren könne (ebd.). Der Grund dafür wird mit der Herstellung einer Einheit mit den Gläubigen auf der ganzen Welt erklärt. Mit der Hinwendung der Gläubigen aus der ganzen Welt würden sie mit ihren Gesichtern zur Kaaba in Mekka eine Einheit bilden. Sie seien wie ein einziger Körper in dessen Zentrum sich der Gedanke Allahs befinde. Nach dem aus dem Buch *Der Weg nach Mekka* von Muhammed Asad zitierten Text gehe diese Einheit so weit, dass mit dem Gebet der Prophet Muhammad und alle früheren Propheten, sowie denjenigen, die ihnen folgen, gemeint sind. Daher gelte der Gruß am Ende des Gebetes (*as-salāmu ‘alaykum wa rahmatullah*) nach rechts und links allen Gläubigen – nicht nur denen, die unmittelbar neben dem Betenden sitzen –, egal wo sie auch auf der Welt sein mögen (CG 2, 99-100).

Die körperlich und geistig durchgeführten Gottesdienste erforderten auch eine Vorbereitung in Form einer rituellen Waschung. Diese Waschung mit den danach vollzogenen Gottesdiensten wird daher auch – stützend auf einem Hadith mit der Metapher der fünfmaligen Waschung an einem Fluss – als „Reinigung unseres Körpers und Geistes“ dargestellt (CG 2, 101). Der Körper und Geist werden daher als eine miteinander zusammenhängende und untrennbare Einheit verstanden. Der Mensch als Individuum sei daher ganzheitlich zu betrachten. Hier kann auch festgestellt werden, dass islamisch allgemein die Trennung der Seele vom Körper als der Eintritt des Todes definiert wird, jedoch an dieser Stelle oder anderweitig in CG in dieser Form nicht direkt, sondern indirekt thematisiert wird.

#### **6.4.2.4 Ganzheitlichkeit aller Menschen**

„Der Koran teilt uns unsere religiösen Aufgaben mit. Er erklärt uns auch unsere Aufgaben gegenüber Allah, gegenüber uns selbst, unseren Eltern, unserer Familie, gegenüber der ganzen Menschheit, anderen Lebewesen und der Umwelt. Der Koran leitet die Menschen in jeder Hinsicht zum Guten.“

„Allah will, dass wir alle Menschen liebhaben, - egal welcher Herkunft und Hautfarbe sie sind. Denn Allah hat die Menschen alle gleich geschaffen. Im Koran will Allah von uns, dass wir ihn lieben. Denn Allah hat alles auf der Erde für uns erschaffen“ (CG 1, 68-69).

„Mein Herz ist ein Geschenk Allahs für mich. Mit meinem Herzen liebe ich allem voran Allah und dann alle Geschöpfe“ (CG 2, 65).

Mit diesen Texten werden die SuS in der 10. UE des ersten Bandes und 9. UE des zweiten Bandes konfrontiert. Diese Texte stellen unmissverständlich klar, dass alle Menschen „von Allah“ und „gleich“ geschaffen seien und es wichtig ist, sie zu achten und zu lieben.

Die islamischen Zivilisationen würden daher zwischen den Menschen nicht nach irgendeiner Klasse unterscheiden. Ihr Fokus läge bei der Herstellung von Gerechtigkeit zwischen den Menschen (CG 3, 185). Zur Untermauerung dieses Gedankens wird einerseits auf die Herkunft vom selben Stammvater Adam hingewiesen. Andererseits bestehen nach 49:13 und nach dem Propheten in seiner Abschiedspredigt keine Vorzüge zwischen den Menschen hinsichtlich Ethnie, Farbe etc. (CG 2, 139, 244; CG 3, 148, 221).

Oben wurde der Einheitsgedanke bereits erklärt. Dieser Gedanke wird konsequent weitergeführt, indem die fünf zu schützenden Güter (*ḍarurāt ḥamsa*), die „aus dem Koran und den Hadithen“ abgeleitet seien. Daraus seien die unveräußerlichen „fünf Prinzipien, deren Schutz die islamische Religion vorsieht“, extrahiert. Hierzu heißt es: „Diese Prinzipien sind nicht nur für Muslime, sondern unabhängig vom gesellschaftlichen Status, der Religion und ethnischer Herkunft für alle Menschen gültig“ (CG 3, 147).

Im Lexikoneintrag lautet die Zusammenfassung des Artikels „Zarurat-i Hamse/die fünf zu schützenden Bereiche“ pointiert wie folgt:

„Aus dem **Gesamtwerk des Korans und der Sunna** wurden fünf besondere Bereiche festgestellt, deren Schutz von großer Bedeutung ist: Schutz des Lebens, Schutz der Familie, Schutz des Eigentums, Schutz der Religion, Schutz des Verstandes. Diese Bereiche tragen die Gesellschaft, und darüber hinaus liefern sie den Muslimen die nötigen Voraussetzungen, unter denen sie für das Jenseits und Diesseits Verdienste erwerben können. Das Leben ist heilig und unantastbar, weil es von Gott gegeben ist [...]“ (CG 3, 150, Hervorhebung d. Verf.).

Während im türkischsprachigen Inhalt lediglich beschrieben wird, dass diese „aus dem Koran und den Hadithen“ abgeleitet und festgestellt seien, wird in der deutschsprachigen Zusammenfassung explizit das „Gesamtwerk des Korans und der Sunna“ angeführt. Auch hier wird deutlich, dass für den Autor des Lehrwerkes sowie des Curriculum der Koran und die Sunna unveräußerlich zusammengehören. Warum jedoch im türkischsprachigen Teil dieser Aspekt nicht so pointiert wird, ist unklar. Wichtig für diesen Punkt ist jedoch, dass die Prinzipien für alle Menschen gelten. Dieses kongruiert auch damit, dass – wie im Teil Dialogizität beschrieben – im Koran „alle Menschen angesprochen“ werden und „nicht nur die Gläubigen“ (CG 3, 136; vgl. auch ähnlich in CG 1, 142; CG 3, 172, 174), d.h. auch der Islam allen Menschen gesandt worden sei.

Andererseits wird auf die Gleichheit der Menschen verwiesen. Im Besonderen werde diese Egalität unter den Muslimen während der Pilgerfahrt im Weihezustand

mit der Kleidung des *ihrām* hergestellt und sei währenddessen am besten wahrzunehmen. Schließlich wäre sowohl die ethnische Herkunft als auch der Rang und die Stellung der Personen unwichtig (CG 3, 195). Jedoch sei dieses Verständnis nicht nur auf Muslime begrenzt (CG 3, 149).

In vielen LF und UE wird daher der Vers 49:13 (bspw. CG 3, 75, 218, 221) genannt, um die Kommunikation mit allen Menschen als Angehörige der Menschheitsfamilie zu gewährleisten. Dieses sei zum einen zum Kennenlernen und zum anderen für Lösungsansätze bei Problemfällen wichtig und könne zur Überwindung von Vorurteilen dienen (CG 3, 220). Aus diesem Grund werden auch menschenverachtende Annäherungen und Diskriminierungen wie Rassismus kritisch gesehen (CG 3, 221). Daher wird auch mit der Thematisierung von Fluchtursachen für Menschen in bedrängten Situationen, die zu Migrationsströmen führten, versucht, Verständnis und Empathie für geflüchtete Personen herzustellen (CG 3, 72-76). Zur Eindämmung von Rassismus werden neben dem genannten Vers auch 28:83, 30:22 und 49:11 genannt und konkrete Weisungen des Propheten angeführt. Mit seinen Aussagen aus der Abschiedspredigt wird die vermittelte Botschaft gegen Rassismus verdeutlicht:

„O Menschen! Wisset, dass euer Schöpfer derselbe ist, euer Stammvater auch derselbe ist. Alle Menschen sind von Adam und Adam ist aus Erde geschaffen. Der Araber hat keinen Vorzug gegenüber Nichtarabern, wie auch Nichtaraber keinen Vorzug gegenüber Arabern haben, Weißhäutige haben keinen Vorzug gegenüber Schwarzhäutigen und Schwarzhäutige haben keinen Vorzug gegenüber Weißhäutigen. Wisset, dass der Vorzug bei Allah lediglich durch Frömmigkeit ist [...]“ (CG 3, 221).

Aus diesem Grund werden die Grundrechte und Freiheiten der Menschen unabhängig von der Religionszugehörigkeit beschrieben (CG 3, 149). Es wird formuliert, dass die Menschlichkeit gemeinsam auf den „Stammvater Adam“ zurückgehe und somit die ganze Menschheit eine Einheit bilde. Daher wird betont, dass die Botschaft des Korans nicht nur an Araber, sondern an die ganze Menschheit gerichtet sei, obwohl sie Arabisch ist. Deshalb sei es auch eine natürliche Sache, dass die Koranverse in andere Sprachen übersetzt würden. Diesbezüglich wird bereits auf die frühe Übersetzung mancher Verse seitens Salmān al-Fārisī hingewiesen (CG 3, 172). Der Lexikoneintrag „Koranübersetzungen“ resümiert es wie folgt:

„Die Sprache des Korans ist Arabisch, denn der Text musste von arabischen Muttersprachlern verstanden werden (12 / Yusuf, 2), an welche er zunächst gerichtet war. Die Botschaft des Korans richtete sich aber nicht nur an Araber, sondern an alle Menschen. Daher war die Übersetzung der Verse zwingend notwendig. Die Verse mussten in die Sprachen der Völker übersetzt werden, zu denen der Koran in eine Wechselbeziehung trat. Die ersten Sprachen, in die der Koran übersetzt wurde,

waren Persisch und Berberisch. Später folgten Übersetzungen ins Griechische (850) und Lateinische (1143). Nachdem die Türken im 9. Jahrhundert zum Islam übergetreten waren, wurde im 10. Jahrhundert der Koran auch ins Türkische übersetzt“ (CG 3, 174).

#### 6.4.2.5 Ganzheitlichkeit von Glaube, Wort und Tat

Edler Charakter und edle Taten werden ganzheitlich und als nicht voneinander trennbar angesehen. Frömmigkeit sei deshalb nicht nur eine formale Sache, die man mit den Gottesdiensten verwirkliche, sondern gleichzeitig mit den Worten und Handlungen darzubringen wäre. Daher seien rechtschaffene Handlungen und der edle Charakter nicht allein mit Wissen erreichbar. Diese sollten sich vielmehr mit guter Absicht vereinen und mit Handlungen ergänzt werden. Schließlich sei es sicherlich wichtig zu wissen, jedoch reiche dieses allein nicht aus. Das eigentliche Ziel sei es, das Gelernte anzuwenden. Aus diesem Grund existiere auch zwischen den rechtschaffenen Handlungen und dem edlen Charakter eine enge Beziehung, wie auch zwischen dem edlen Charakter und den Gottesdiensten die Beziehung eng sei (CG 3, 57).

Die Einheit von Glaube und Taten wird explizit innerhalb der 15. UE mit der Überschrift auf den Seiten 90–94 des dritten Bandes thematisiert. Dabei wird mit den Versen 2:277, 11:23 und 40:40 die Zusammengehörigkeit des Glaubens (*īmān*) und der Taten (*a‘māl aṣ-ṣāliḥāt*) verdeutlicht (CG 3, 90). Mit dem berühmten Ğibrīl-Hadīth wird beispielsweise unter dem Aspekt *iḥsān* auf die Aufrichtigkeit bei der Ausübung dieser Taten hingewiesen (CG 3, 92). Die SuS werden diesbezüglich animiert, Wort und Tat bei ihren Bittgebeten ebenso zu berücksichtigen. Sie sollen in diesem Sinne solche Namen und Eigenschaften Allahs anflehen, die auch mit ihren formulierten Wünschen kongruieren (CG 2, 7; siehe auch CG 2, 58). Daher heißt es:

„Bei den Bittgebeten, worin wir die Namen Allahs erwähnen, können wir den am besten für unsere Wünsche passenden Namen Allahs verwenden. Wenn wir wünschen, dass unsere Krankheit geheilt wird, sollten wir mit dem Namen *šāfī* mit der Bedeutung „der Genesung Schenkende und Genesende“ unser Bittgebet beginnen [...]“ (CG 2, 7).

Andererseits sollen sich die SuS vergegenwärtigen, dass Bittgebete sowohl mit Worten formuliert werden sollen. Jedoch seien die für die Verwirklichung der Wünsche erforderlichen Taten auch ihrerseits selbst unbedingt durchzuführen. Somit wird die ganzheitliche Bewertung von Worten und Taten auch hinsichtlich der Bittgebete unterstrichen. Dass es allein mit dem Glauben nicht ausreicht, sondern Taten dazugehören, wird im Lehrwerk und in sehr vielen Versen verdeutlicht. Jedoch

ist dieses sehr kurz und pointiert in der Sure al-‘Asr 103, 1-3 formuliert: „Bei der Zeit. Der Mensch ist wahrlich verloren, außer denen, welche **glauben und gute Werke** tun und einander zur Wahrheit und zur Geduld mahnen“ (CG 3, 12, Hervorhebung d. Verf.).

Die Verbindung zwischen dem Glauben und den Taten und der Lebenswirklichkeit ist auch Thema, wenn es um die Antworten auf die existenziellen und schweren Fragen von Jugendlichen geht. Die Antworten sollen logisch und harmonisch mit dem Leben sein, damit diese einen positiven Beitrag für das psychologische Wohl des Menschen leisten. Die Antworten des Islams seien diesbezüglich so, dass sie in „Harmonie mit der Lebenswirklichkeit“ seien (CG 3, 156).

#### **6.4.2.6 Gemeinsame Botschaft aller Propheten**

Dieser Subkategorie wird eine eigene UE mit der Überschrift „[d]er gemeinsame Aufruf der Propheten“ innerhalb der 13. UE gewidmet (CG 3, 80). Hier werden die Verse 4:163–165; 21:25; 6:84–86; 16:36 und 2:285 genannt.

Die gemeinsamen Eigenschaften von den Propheten (CG 2, 145) fasst der Lexikoneintrag „Vorbildfunktion der Propheten“ wie folgt zusammen:

„Propheten haben sich nicht damit begnügt, die Religion zu vermitteln, sondern sie haben auch die religiösen Fundamente erläutert und ihren Völkern vorgelebt. Sie sind von ihren Missionen nie abgewichen und erlitten auf diesem Wege viel Leid und Schmerz, manche von ihnen wurden getötet. Ohne jegliche Auslassung vermitteln die Propheten das von Allah erhaltene Wissen an die Menschen. Dadurch erlernen die Menschen das für sie erforderliche Wissen und die richtigen Handlungen und erlangen somit den Zustand des Verantwortungsbewusstseins. Aus diesem Grund besitzen die Propheten eigene Besonderheiten und Eigenschaften. Diese sind: Ehrlichkeit (Sıdk), Vertrauenswürdigkeit (Emanet), Sündenlosigkeit (İsmet), Vermittlung der von Allah empfangenen Gebote und Verbote an die Menschen (Tebliğ)“ (CG 3, 180).<sup>218</sup>

Hinsichtlich Verkündigung hätten alle Propheten ebenso gemeinsame Aufgaben:

1. Die Verkündigung, dass es keine andere Gottheit außer Allah gibt und nur er angebetet werden soll;
2. Die Bekanntgabe von richtigem und abergläubischem (*bāṭıl*) Glauben, und die damit zusammenhängende Forderung, sich dem richtigen Glauben anzuschließen und vom abergläubischen abzuweichen;
3. Zu betonen, dass das Leben im Jenseits wahr ist und kommen wird. Ferner bekanntzugeben, welcher Glaube und welche Handlungen ins Paradies oder in die Hölle führen;
4. Nach Verkündigung der göttlichen Gebote und Verbote sei es Aufgabe der Propheten, sich an diese zu halten und somit Vorbilder für die Menschen zu sein;

---

<sup>218</sup> Im türkischsprachigen Teil wird die Eigenschaft *faṭāna* erläutert (CG 3, 178), fehlt jedoch hier.

5. Einladung an die Menschen, über die Existenz und die Bedeutung des Lebens nachzudenken, Wege hierfür aufzuzeigen und als Vorbild für sie zu dienen; sowie  
6. Prinzipien darzulegen, wie ein weises Leben geführt werden kann (vgl. CG 3, 177). Deshalb wird auch die klassische Vorstellung vertreten, dass alle Propheten eine gemeinsame Botschaft vermitteln: „Der Islam ist die Bezeichnung des gemeinsamen Glaubenssystems/der gemeinsamen Religion aller Propheten, die mit Adam beginnt und mit Muhammed endet, und die Offenbarung von Allah erhalten haben“ (CG 3, 189). Zudem wird unterstrichen: „Im Kern verkündeten alle Propheeten die Botschaft: Es gibt keine Gottheit außer Allah“ (CG 2, 147).

Andererseits werden die gemeinsamen Botschaften im Lexikon unter „[d]er lebendige Koran“ wie folgt genannt:

„Die in Mekka offenbarten Verse legen unter anderem die drei Grundprinzipien aller göttlichen Offenbarungsreligionen dar: die Einzigkeit Gottes (Tewhîd), das Prophetentum (Nubuwwa) und den Jenseitsglauben (Achira). Diese Themen der mekkanischen Suren finden sich auch bei den medinensischen Suren wieder, die nach der Auswanderung der Muslime (Hidschra) nach Medina im Jahre 622 offenbart wurden. Dort gewinnen zusätzlich Fragen und Konflikte der damaligen Gesellschaft mehr an Gewicht“ (CG 3, 174).

Zur Untermauerung des aus islamischer Sicht wichtigen und vorhandenen selben monotheistischen Glaubens im Judentum wird aus 5. Mose 5, 7–9<sup>219</sup> zitiert:

„Du sollst neben mir keine anderen Götter haben. Du sollst dir kein Kultbild machen, keine Gestalt von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. Du sollst dich nicht vor ihnen niederwerfen und ihnen nicht dienen [...]“ (CG 3, 189).

Obwohl zuvor auch auf die dreifaltige Interpretation des monotheistischen Glaubens im Christentum hingewiesen wird, sei derselbe monotheistische Glaube an den einen Allah „in den heutzutage vorhandenen Evangelien“, konkret im Markusevangelium 12: 29–31 „offenkundig sichtbar“ und zu identifizieren:

„Jesus antwortete: Das erste ist: Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit deinem ganzen Denken und mit deiner ganzen Kraft. Als zweites kommt hinzu: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst [...]“ (CG 3, 189).

Der ganze Einsatz von den Propheten diene auch zum Wohl aller Menschen und Lebewesen, damit „eine lebenswerte Welt“ möglich sei (CG 3, 61). „Zweck der Religionen“ sei demzufolge, das „Glück der Menschen im Dies- sowie im Jenseits“ zu gewährleisten (CG 3, 218). Entgegen der Gemeinsamkeiten gäbe es besonders

---

<sup>219</sup> Zitiert wird lediglich 5, 7–8, obwohl der Text auch 5, 7–9 beinhaltet. Es wird die Einheitsübersetzung verwendet aus: (Die-Bibel.de o. J.).

bei den Praktiken zu den Gottesdiensten Unterschiede. Daneben wird die klassische Beschuldigung der Schriftverfälschung (*tahrīf*) genannt (CG 3, 79, 189), die jedoch die Angehörigen der Religionen betrifft.

#### **6.4.2.7 Kohärenz des Korans mit Sunna und Hadithen**

Der Prophet „hat sein Leben gemäß den Koranversen geführt und sein Leben demnach organisiert.“ Obwohl er sich zwar als Mensch von den anderen Menschen nicht unterschied, habe der Prophet jedoch ein mit dem Koran kohärentes Leben geführt (CG 3, 67). So wird die Kohärenz des Lebens vom Propheten Muhammad mit dem Koran eingeleitet.

Dieses entspricht der allgemeinen Auffassung, dass der Prophet die beste Umsetzung des Korans sei und gemäß der koranischen Beschreibung in 33:21 „schönes Vorbild“ (*uswatun ḥasanatun*) für die Gläubigen ist. Daher wird dieses auch mit einer Überlieferung untermauert. Darin beantwortet seine Frau Aischa eine Frage der Prophetengefährten nach seinem Charakter mit einer Gegenfrage und zugleich mit einer impliziten und expliziten Frage- und Feststellung: „Lest ihr nicht den Koran? Sein Charakter war der Charakter des Korans“ (CG 3, 21).

Zu seinem Charakter wird betont, dass der mystische Weg bezwecke, die Menschen charakterlich zu vervollkommen. Dabei seien die mystischen Wege nützlich, wenn sie sich nach authentischen Quellen richteten. Hierfür sei es wichtig zu prüfen, ob sie Meinungen, die dem Koran und der Sunna entsprechen, verbreiten und ob ihre Haltungen mit dem Koran und der Sunna kongruieren. Diese kritische Herangehensweise sei daher wichtig, damit man sich „keinen Organisationen anschließt“, die ihre Angehörigen auf „falsche Wege“ leiteten (CG 3, 111).

Zur Überprüfbarkeit von diesen authentischen Quellen, d.h. der Feststellung der Authentizität von der Sunna wird die Notwendigkeit der Kenntnisse von authentischen Hadithen unterstrichen. Dabei käme es neben dem Inhalt auf vertrauenswürdige Überlieferende, (*rāwī*, Plural: *ruwāt*), und eine lückenlose Überlieferungskette, (*isnād*, Plural: *asānīd*) an. Diese kritische Haltung ermögliche es, authentische (*ṣaḥīḥ*) von schwachen (*ḍāʿīf*) oder fabrizierten (*mawḍūʿ*) Hadithen zu unterscheiden. Daneben sei auch eine „ganzheitliche Betrachtungsweise“ wichtig, wonach der Zweck des Gesagten, der Anlass warum eine Aussage artikuliert wurde (*sabab al-wurūd*) – ähnlich wie die Offenbarungsanlässe (*sabab an-nuzūl*) bei den Koranversen, – sowie die Weisheit des Gesagten (*ḥikma*) zu identifizieren. Wenn

diese Punkte nicht berücksichtigt würden, gäbe es die Gefahr, formalistisch zu sein und das wäre nicht zielführend (vgl. CG 3, 209).

Hierzu sollte der Prophet als Mensch wie auch als Prophet gut gekannt werden. Die islamischen Gelehrten hätten daher bei ihren Forschungen die genannte ganzheitliche Methode angewendet. Daher wird im Lehrwerk auch – ähnlich wie bei Koranversen – zu Hadithen die „Sammlung aller Hadithe zu einem Thema“ empfohlen, um sie „einer ganzheitlichen Betrachtung“ unterziehen<sup>220</sup> zu können. Hierzu böten die Kenntnis des Umfeldes und Kontextes im siebten Jh. und des Lebens vom Propheten Muhammad, wichtige Indikatoren (CG 2, 209). Somit wird einerseits eine Kohärenz der Hadithe mit der Sunna und andererseits eine Kohärenz des Korans mit dem Lebensweg des Propheten Muhammad (*sīra*) als wichtig erachtet (CG 3, 150, siehe auch CG 3, 170). Dieses äußert sich auch in der Formulierung „Gesamtwerk des Korans und der Sunna“ (CG 3, 150), wie genannt wurde.

#### **6.4.2.8 Der kohärente Geist des Korans**

Das Lehrwerk stellt heraus, dass sich der Koran „sprachlich und stilistisch“ ganz von anderen Büchern unterscheidet. Jedoch habe der Koran eine Eigenschaft, die in keinem anderen Werk vorhanden sei, nämlich „die Kohärenz der Verse miteinander“ und andererseits, dass die „Wörter und Buchstaben viele Bedeutungen zum Ausdruck bringen“ könnten. Dieses Argument wird zur Unterstreichung der Wunderfunktion des Korans (*i' ġāz*) angeführt. Demnach sei die Sprache nicht der einzige Grund für seine Wunderfunktion, sondern, dass der Koran die behandelten Themen sehr schlicht, dennoch gleichzeitig auf eine beeindruckende Weise erzähle. Dabei würde er auf keine langweiligen Details eingehen, obwohl sich Einiges im Koran wiederhole (CG 3, 27).

Als Teil dieser Subkategorie kann auch die thematische Kohärenz erwähnt werden. Aufgrund dessen, dass die Koranverse binnen einer längeren Zeit herabgesandt seien, müsse man ein Thema betreffend stets alle dazu herabgesandten Verse lesen, um dann ein Urteil dazu fällen zu können. Schließlich würde in den einzelnen Versen zu den Themen eingeführt, wonach die Menschen und die Gesellschaft auf die intendierten Resultate schrittweise vorbereitet würden. Am Ende

---

<sup>220</sup> Hierzu wird das türkischsprachige Werk in sieben Bänden „Hadislerle İslam“, das vom DIB herausgegeben wurde, als Beispiel genannt. Der erste Band aus dem Jahr 2021 liegt bereits in deutscher Übersetzung vor: Der Islam: Aus den Überlieferungen, Köln: DİTİB-Verlag. (İnam, Çevik, und Beki 2021) Mit Stand Januar 2025 wurde in Köln die Fertigstellung der ganzen Übersetzung verkündet. (Diyaret Haber 2025, İnam 2025)

seien die letztendlichen Gebote oder Verbote offenbart worden. Hierzu wird beispielsweise das Verbot zum Alkohol und zu den Glücksspielen angeführt, die erst nach 16 Jahren der ersten Offenbarung in Medina erlassen worden sei und bis dahin mehrere Stufen beinhaltete (CG 3, 170).

Im Lexikonteil wird diesbezüglich folgende Zusammenfassung geboten:

„Um den **Sinn der Koranverse gänzlich zu erfassen**, bedarf es der Kenntnisse in Wissenszweigen neben den islamischen Wissenschaften, wie Tefsir, Qiraa, Arabische Grammatik und Rechtslehre, auch und insbesondere der Biologie, Medizin, Geografie, Chemie, Mathematik, Astronomie etc.“ (CG 3, 186, Hervorhebung d. Verf.).

Das Lehrwerk geht also davon aus, dass der „**Sinn**“ der Koranverse „**gänzlich**“ erfasst werden kann. Dazu sollten jedoch die genannten Disziplinen und Wissenschaften berücksichtigt werden. Die Beschäftigung wird daher für individuelle Studienzwecke und um selbst Lehren daraus zu ziehen als legitim angesehen. Jedoch werden auch für die Extraktion von Urteilen für *fiqh*- oder *rechtsrelevante* Themen die Expertise und intensivere Beschäftigung mit den genannten Wissenschaften als notwendig erachtet (CG 3, 170). Diejenigen, die sich in den Wissenschaften zur Religion oder Naturwissenschaften vertieft haben, könnten gemäß 30:22 und 35:28 die Zeichen in der Natur, die Gott geschaffen habe, und die herabgesandten Verse am besten verstehen und daher ihren Verantwortungen gegenüber Gott am besten gerecht werden (CG 3, 182). Insgesamt betrachtet stellen diese Ausführungen eigentlich indirekt auch eine Absage für die willkürliche Deutung an diejenigen, die, ohne den Erwerb von der arabischen Sprache und entsprechenden Wissenschaften vermeintlich den Koran zu deuten behaupten. Zu konstatieren ist jedoch, dass dieses nicht explizit und offen artikuliert wird.

Darüber hinaus wird auf die Kohärenz der Verse miteinander hingewiesen (CG 3, 27). Eine kohärente Erklärung zur Verwendung mancher Begriffe im Koran wird beispielsweise exemplarisch anhand des Begriffes *‘ilm* dargeboten (CG 3, 182). Auch wird die Kohärenz der Suren mit ihren Reimstrukturen am Ende der Verse zur eigenen Herausarbeitung dieser Eigenschaft durch die SuS im Rahmen von den Aufgaben thematisiert (CG 3, 27). In diesem Sinne wird ergänzend die verwobene Struktur des Korans zur Sprache gebracht. Demnach würden die Themen im Koran ineinander verwoben formuliert. Aufgrund dessen, dass „[d]ie diese Welt betreffenden Themen auch als Gottesdienste gelten“, beinhalten die einleitenden Übergänge in diese Themen sowie auch die ausleitenden Überleitungen am Ende jener Themen in andere Themen stets einen damit kongruierenden Namen Allahs.

Daher würde jeder, der ein paar Seiten aus dem Koran liest – egal wo man beginnt – einem der Hauptthemen des Korans, die die Hauptbotschaften vermittelten, begegnen. Diese seien der Glaube an Allah, der Mensch<sup>221</sup> als verantwortliches Wesen und der Glaube an das Jenseits (CG 3, 62). Somit wird implizit eine kohärente Darstellung dieser Hauptthemen innerhalb einer überschaubaren Menge an Seiten formuliert, die sich stets im Koran wiederfinden ließen. An anderer Stelle werden jedoch – wie beschrieben – auch andere Punkte als Hauptthemen des Korans definiert.

„Die Interpretationsvielfalt im islamischen Denken“ wird in der 18. UE auf den Seiten 108-112 des dritten Bandes aufgegriffen. Exemplarisch für die Meinungsvielfalt, die auch relevant für die Religionspraxis ist und nicht nur theoretisch wichtig ist, wird der Koranvers 5:6 genannt. Die Gründer der vier sunnitischen Rechtsschulen werden mit ihren unterschiedlichen Meinungen zum Benetzen oder Abstreichen des Kopfes (*mash*) für die Gebetswaschung zitiert. Nach ihren Ansichten unterschieden sich die Menge und der Maßstab hierzu, d.h. wieviel die Fläche dessen zu sein habe: mindestens ein Viertel des Kopfes (Ḥanafīyya), ganzer Kopf (Mālikīyya), eine Fläche von mindestens drei Fingern am Kopf (Šāfi‘īyya) und der ganze Kopf (Ḥanbalīyya). Obwohl in den Details unterschiedliche Deutungen von den Rechtsschulgründern zum Abstreichen im Vers artikuliert worden seien, hätten sie nie die Ungültigkeit der rituellen Waschung<sup>222</sup> von den Angehörigen der anderen Rechtsschulen behauptet. Im Gegenteil hätten sie gemeinsam gebetet (CG 3, 108). Während hier lediglich die Vielfalt der vier sunnitischen Rechtsschulen zu diesem Thema Berücksichtigung findet, werden neben diesen auch die Ġā‘fariyya als fünfte und schiitische Rechtsschule in einer Tabelle für die Praxeologie neben den theologischen Rechtsschulen vorgestellt. Dieses korreliert mit dem Ziel des Curriculums, wonach die Heterogenität der Rechtsschulen und Vielfalt unter den Muslimen abgebildet sein soll, obwohl die der Ḥanafīyya als die Hauptrichtung für den GRU der DITIB definiert wird (C, 9). Die vier Rechtsschulen werden als „Interpretationen“ und „Verständnisweisen“ der Religion, jedoch nicht „als die Religion

---

<sup>221</sup> Die hier als Mensch dargestellte Komponente wird klassisch als *nubuwwa*, d.h. Prophetentum, aufgezählt. Demnach erinnert ein Mensch als Mittler, Gesandter oder Botschafter Gottes aus ihrer eigenen Mitte diese wiederum an ihre Verantwortung.

<sup>222</sup> Folglich wird damit eigentlich auch die Gültigkeit der Gebete von den Angehörigen anderer Rechtsschulen nicht angezweifelt.

selbst“ dargestellt. Daher seien die genannten vier Rechtsschulen als die „vier legitimen Rechtsschulen“ (türk.: „*hak mezhep*“) akzeptiert.<sup>223</sup> Somit wird die Einheit in Vielfalt und ein kohärenter Geist des Korans, der sich in der Praxeologie widerspiegelt, dargestellt.

#### **6.4.2.9 Intratextualität als Kohärenz oder: Der Koran erklärt sich selbst**

Die Verse seien harmonisch mit- und zueinander. Die Ausdrucksmöglichkeit von vielen Bedeutungen mit wenigen Worten und Buchstaben unterscheidet den Koran von anderen Büchern (CG 3, 27). Die Gesellschaft würde mit den offenbarten Versen „schrittweise“ zum intendierten Ziel vorbereitet. Die später offenbarten Verse vervollständigten inhaltlich die früheren. Aus diesem Grunde sollten auch alle zu einem Thema vorhandenen Verse berücksichtigt werden, um eine Schlussfolgerung zu einem Thema zu ziehen – wie bereits ausgeführt (CG 3, 170).

Die Erklärung eines Verses mit einem anderen Vers verdeutlichte somit die kohärente Eigenschaft des Korans. Aus diesem Grund wird derselbe Vers manchmal innerhalb verschiedener Themen aufgegriffen. So wird beispielsweise der Vers 5:6 im Rahmen der UE „[d]er Islam ist eine Religion der Erleichterung“ (CG 3, 51) oder der UE „[i]ch verrichte meine Ritualgebete ordentlich“ zur Thematisierung der Gebets-, Ganzkörperwaschung und Ersatzwaschung (*wuḍū, ḡusl, tayammum*) (CG 3, 84, 88) oder der UE „Interpretationsunterschiede im islamischen Denken“ (CG 3, 108) erwähnt. Andererseits wird beispielsweise der Vers 4:43 zur Gebets-, Ganzkörper- oder Ersatzwaschung als Voraussetzung des Ritualgebets (CG 3, 84) und im Rahmen des stufenweise erlassenen Alkoholverbots zusammen mit den Versen 2:219; 4:43; 5:90-91 aufgeführt (CG 3, 170). Das letzte Beispiel soll mit dem Vers 49:13 verdeutlicht werden. Dieser Vers wird im Rahmen der UE „Zukunft der Muslime in Europa“ (CG 3, 75), der UE „Islam, Krieg und Frieden“ (CG 3, 218), der UE „Rassismus als Feind des Friedens; Kennenlernen als Gegengift von Rassismus“ (CG 3, 221) zur Verdeutlichung mehrerer Sachverhalte erwähnt.

Zur Klarwerdung, wie eine kurze Sure in einem Korankommentar (*tafsīr*) erklärt wird, sollen sich die SuS mit dem *tafsīr* der Sure al-Fatiha in dem neuen, allge-

---

<sup>223</sup> Zu beobachten ist, dass die SuS in den Aufgaben manche reflexiven Aufträge bekommen, jedoch die weitergehende Auseinandersetzung mit der Ġā'fariyya als praxeologische Rechtsschule oder die schiitische Glaubensschule nicht weiter gefördert wird außer, dass die SuS ihre eigene Rechtsschulzugehörigkeit aus der Tabelle mit ihren Gründungskoryphäen sowie den Ländern und Verbreitungsregionen auf der Welt entnehmen oder die Frage in der Klasse diskutieren sollen, ob man die Rechtsschule wechseln könne oder nicht (CG 3, 110).

meinverständlich und über verschiedene Plattformen des DIB auch online verfügbaren türkischsprachigen Korankommentar *Kur'an Yolu* beschäftigen. Ihre Ergebnisse sollen sie dann mit ihren eigenen Worten zusammenfassen (Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) o. J., o. J.; Diyanet Kur'an Radyo 2021; Karaman u. a. 2020a). Daher wird hier explizierend die Zusammenfassung in der Einleitung dieses genannten Korankommentars zum Thema der Sure zitiert:

„[Zusammenfassend] kann gesagt werden, dass mit dem Partikel „bi“ am Anfang der Basmala bis zur Basmala, dann bis zur Fatiha und im Fortgang auf den ganzen Koran hin die göttlichen Geheimnisse die Vorhänge jeweils Vorhang für Vorhang nacheinander geöffnet werden; von dem intensivierten engen Volumen hin sich zur stets mildernden Intensität auf breitere Volumen die Lichter der göttlichen Wegweisung (irşād) in die Welten ausbreiten. Die mit dem Partikel „bi“ zum Ausdruck gebrachten Bedeutungen des Begleitens (muşāḥaba) und die Bitte um Unterstützung (istiāna) beinhalten die Beziehung zwischen dem Diener und Allah und verdeutlichen folglich den ganzen Zweck der Religion. Der übrige Teil der Basmala mit der Fatiha legt diese Beziehung noch weiter frei und die anderen Suren und Verse legen wiederum diese frei, so dass eine Kohärenz zwischen ihnen hergestellt wird und mit geeigneten Stilen für jede Person mit unterschiedlicher Fähigkeit und Geisteskraft diese offengelegt werden“ (Karaman u. a. 2020b, (1) 55).

Hier wird deutlich, dass alle Teile des Korans als miteinander verbunden gesehen werden. Mit der Basmala am Anfang der Sure wird die Verbindung mit der 1. Sure al-Fatiha sowie der anderen Suren verdeutlicht. Im Laufe der folgenden Erklärungen werden beispielsweise folgende Koranverse im Kommentar dieser Sure angeführt: 16:98; 7:11–17; 6:112; 16:98–100; 23:96–98; 82:17–19; 96:6–8 (Karaman u. a. 2020b, I, 56–65). Somit können die SuS auf die intratextuellen Beziehungen der Verse schließen. Jedoch kann hier kritisch angemerkt werden, dass diese Identifizierung womöglich auch nicht stattfinden könnte, da dieses nicht explizit vorkommt. Daher könnte eine explizite und eindeutige Klarstellung hierzu im Lehrwerk mehr Sinn für die intratextuellen Beziehungen der Verse miteinander machen.

#### **6.4.2.10 Zwischenergebnis**

Zum Punkt Kohärenz konnte hinsichtlich des Koran festgestellt werden, dass der Koran als selbsterklärend gesehen wird. Daher sind intratextuelle Beziehungen innerhalb des Korans selbstverständlich, wobei sowohl Kontextualität als auch Intertextualität berücksichtigt werden sollte. Darüber hinaus bilden alle Verse gemeinsam eine Kohärenz. Das bedeutet, dass der Koran mit seinem Geist diese Kohärenz in sich beherbergt und alle Verse gemeinsam betrachtet, einen Sinn verdeutlichen. Zudem ist der Koran mit der Sunna des Propheten verständlich und davon nicht zu trennen. Das bedeutet, dass hinsichtlich mancher Punkte im Koran die

Hadithe oder diesbezüglichen Überlieferungen den Koran ergänzen, so dass sich dieses im Leben des Propheten widerspiegelte, praktiziert wurden und daher diese nicht voneinander getrennt gesehen werden können.

Allgemein betrachtet, werden die Zeichen im Kosmos mit den Koranversen als Einheit gesehen, die zur Einheit Gottes aufrufen, wobei die Erstgenannten jedem Menschen erkennbare Hinweise auf die Macht, Existenz und Einheit Gottes bieten – wie auch theoretisch bei Izutsu dargestellt wurde. Letztere werden hingegen mit den Worten Gottes als Botschaften über Gesandte mitgeteilt und sind zu verkünden. Für die Gläubigen kann zudem das Diesseits nicht unabhängig vom Jenseits gesehen und gewertet werden, da beide zusammen das Schicksal des Menschen ausmachen. Der ganze Einsatz des gläubigen Menschen diene daher der Bemühung, glücklich auf der Welt und folglich auch glücklich im Jenseits zu sein. Dieses korrespondiere auch mit dem Ziel der islamischen Religion.

In diesem Sinne bilden der Geist und der Körper die Ganzheitlichkeit des Individuums. Ohne diese beiden Bestandteile kann nicht von einer Persönlichkeit gesprochen werden und daher bilden beide auch entsprechend seine Existenz. So wie der Geist und Körper ganzheitlich zu werten sind, sind auf der anderen Seite der Glaube, die Worte und Taten einer Person als Ganzes zu bewerten. Diese sind die Instrumente, mit denen der Mensch in Beziehung mit seinem Schöpfer und seiner Umwelt tritt. Die Konsequenz daraus bedeutet, dass sich der Glaube, die Worte und Taten einander nicht widersprechen können und eine Harmonie unter ihnen bestehen sollte. Sollte diese Harmonie nicht vorhanden sein, kann dieses auch zu persönlichen und existenziellen Problemen führen. Obwohl jedes einzelne Individuum eigenständig ist, bilden doch alle Individuen gemeinsam die Menschheit. Alle Menschen gemeinsam haben daher manche Verantwortungen, der sie nicht entweichen können und sie bilden daher gemeinsam ein Ganzes. Schließlich kann auch die gemeinsame Botschaft aller Propheten genannt werden. In der Person des Propheten spiegelt sich das so wider, dass eine Kohärenz zwischen dem Koran und der Sunna des Propheten dargestellt wird. Dieses kann auch auf die Vorbildfunktion von ihm zurückgeführt werden. Darüber hinaus wird einerseits vom kohärenten Geist des Korans, andererseits von der Intratextualität des Korans gesprochen, wonach sich der Koran selbst erklärt.

## 6.5 Interpretation der Analyseergebnisse

Hier sollen die Ergebnisse der Analyse des empirischen Teils zu den Prämissen interpretiert werden. Dabei soll dieses allgemein und bezogen auf den Koran geschehen.

Kontextualität wird mit dem Fokus zum Koran als *asbāb an-nuzūl* erforderlich zum Verständnis der Koranverse oder -suren angesehen. Obwohl theoretisch ihre Berücksichtigung als erforderlich angesehen wird, sind diese nur an wenigen Stellen im Lehrwerk konkret aufgeführt. Jedoch wird deren Berücksichtigung bei der Interpretation von Koranversen in den Korankommentaren vorgeschlagen. Die Kontexte lieferten gemäß Beschreibung auch Erklärungen dafür, wie die Begriffe jeweils im Koran genutzt werden und wie daher die Verse verstanden werden sollten. Jedoch wird auch davor gewarnt, Verse aus ihrem Kontext herauszureißen. SuS sollen befähigt werden, Dekontextualisierungen zu erkennen. Zur Beschreibung von historischen Situationen und Ereignissen werden Kontextinformationen jedoch durchgängig verwendet. Besonders wenn es um Lebenskontexte des Propheten hinsichtlich des Korans, den Vergleich dieser Kontexte mit dem eigenen lebensweltlichen Kontext der SuS oder die damaligen intertextuellen Bezüge als Kontexte geht, finden sie stets Berücksichtigung. Der intensiv vorgesehene lebensweltliche Kontext der SuS sowie die Verflechtung im Hier und Heute kann als positive Überraschung unterstrichen werden.

Der Koran als Ansprache Gottes an die Menschen wird ins Bewusstsein gerufen, wobei auch Dialogizität zur Offenbarungszeit durch direkte Anlässe aufgegriffen und neue Verse herabgesandt wurden. Darin wurden auch noch die aufgeworfenen Fragen während der Offenbarungszeit beantwortet. So wird auch der wechselseitige, d.h. reziproke Charakter zwischen Gott und Ansprechpartnern der Offenbarung deutlich. Dieses spiegelt sich darin wider, dass beispielhaft dargebotene Bittgebete als Worte Gottes aus dem Koran wiederum als Bittgebete gelernt und von den Gläubigen und SuS formuliert werden können. Somit werden sie für den Dialog des Menschen mit Gott während der Gottesdienste und darüber hinaus eingesetzt. Der Dialog in der Alltagssprache sowie als Unterrichtsmethode wird im Lehrwerk auch betont.

Zur Kohärenz wird auf die intratextuellen Beziehungen innerhalb des Korans hingewiesen. Ihre Bedeutung als Erklärungen der Verse für- und voneinander wird unterstrichen, da alle Verse gemeinsam betrachtet werden sollten, weil so der

Geist des Korans berücksichtigt werden könnte. Dieses spiegelt sich auch im Verständnis, dass die Geschöpfe und Gaben im Kosmos als Zeichen verstanden werden, wider, wonach diese die wörtlichen Zeichen Gottes, d.h. die Koranverse ergänzen. In Person des Propheten Muhammad finde eine Umsetzung des Korans in seinem Leben statt und sei als Kohärenz zu verstehen. Dieses ist auch die Erklärung, warum sich die Muslime ihn als Vorbild nehmen und gemäß Verse wie 33:21 empfohlen wird. Dieses spiegelt sich sowohl im Curriculum, Lehrwerk als auch Lehrerhandbuch wider. Zudem würden die im Koran formulierten Botschaften mit der gemeinsamen Botschaft aller Propheten korrelieren und daher konnte eine Kohärenz dieser gemeinsamen Botschaften identifiziert werden. Gottes wörtliche Zeichen würden zudem mit den Zeichen in der ganzen Schöpfung eine Ganzheit bilden. All diese gemeinsam seien deshalb für das dies- und jenseitige Glück von Bedeutung.

Die vierte Prämisse Intertextualität findet zwar Anwendung, aber im Sinne von *isrā`īliyyāt* keine explizite Berücksichtigung. Darauf wird vermutlich aufgrund der kritisch gesehenen und im theoretischen Teil dargelegten Gründe verzichtet, denn der Einsatz von *isrā`īliyyāt* würde mit dem eigentlich beabsichtigten und im Curriculum formulierten Ziel im Widerspruch sein, die Religion gestützt auf authentische Quellen darstellen zu wollen (C, 9 und passim). Wie beschrieben, sollten nicht genau verifizierbare Informationen zu Propheten, deren Quellen bei *isrā`īliyyāt* verortet werden könnten, wenn dem genau nachgegangen würde, überprüft werden. Dennoch werden intertextuelle Berührungspunkte zur Offenbarungszeit einerseits durch den Makrokontext um Arabien herum in der Spätantike sowie durch Inkorporation der anderen Propheten, Bücher und ihrer Religionen andererseits thematisiert. Darüber hinaus finden auch Philosophien, Ideologien, Kulturen, Sprachen und Zivilisationen Berücksichtigung. Die Beschäftigung mit diesen intertextuellen Bezügen dient dazu, dass der GRU die SuS nicht isolieren möchte, sondern zu weltoffenen Subjekten und Personen machen möchte.

Durch Vergegenwärtigung aller vier Prämissen können also die Entstehungsdynamiken und Offenbarungssituationen des Korans, also eine hermeneutische Herangehensweise berücksichtigt und gewährleistet werden. Über den koranischen Fokus hinaus finden die Prämissen im Lehrwerk auch hinsichtlich ihrer allgemeinen Aspekte Berücksichtigung.

Daher werden auch die lebensweltlichen Bedingungen und Kontexte der SuS sowie der größere Kontext des Hier und Jetzt in Deutschland berücksichtigt. Die allgemeine Kritik, dass der GRU die lebensweltlichen Umstände der SuS und die Bedingungen in Deutschland nicht berücksichtigt, kann in diesem Sinne anhand der hiesigen Untersuchungsergebnisse nicht bestätigt werden. Hierdurch werden die untersuchten Materialien sowohl dem Bewusstsein der SuS gerecht, sich als Kinder eingewanderter Personen mit Migrationshintergrund, jedoch nunmehr autochthone Teile von Deutschland zu sein. Dabei wird jedoch das Bewusstsein nicht vernachlässigt, Teil der weltweiten muslimischen Gemeinschaft, der Umma, zu sein und mit den Lehrmaterialien gezeigt, dass beide miteinander vereinbar sind. Zur Dialogizität widerspiegelt sich dieses darin, dass ein Bewusstsein für den Dialog in der Alltagssprache der SuS geschaffen wird und als Methode des Unterrichts besonders oft eingesetzt wird. Die Vorbereitung der SuS auf interreligiöse Dialoge und Beziehungen findet zwar in der Form statt, dass Vertreter von manchen Religionen selbst im Lehrwerk zu Worte kommen und thematisch berücksichtigt werden. Jedoch hat es sich nicht so stark in das Lehrwerk CG niedergeschlagen, wie dieses im Curriculum vorgesehen ist. Warum dieses nicht so umgesetzt wurde wie intendiert, wäre gesondert zu untersuchen.

Die SuS werden mit intertextuellen Beziehungen durch ihre Beschäftigung mit den Weltanschauungen und der antiken Philosophie, mit denen die Muslime in der Zeit nach der Offenbarungsperiode in Kontakt traten, konfrontiert. Dieses befähigt sie auch zu verstehen, dass Beziehungen zu anderen Kulturen, Sprachen und Zivilisation bereits zur Zeit des Propheten bestanden und danach gepflegt und weiterentwickelt wurden. Somit können SuS dieses auf ihre eigene Lebenswelt beziehen und dementsprechend Offenheit darlegen. Durch den Beitrag, den Muslime zur Rezeption der Wissenschaften aus anderen Kulturkreisen durch ihre Übersetzungen geleistet haben, wird aufgezeigt, dass diese intertextuellen und -kulturellen Beziehungen auch für heute wichtig sind. Zudem werden sie dadurch befähigt, offen für Vielfalt zu sein und gleichzeitig Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu bekämpfen. Durch aktiven Einsatz für Benachteiligte und Flüchtlinge etc. soll zum gegenseitigen Kennenlernen von Fremden beigetragen werden, um sogar Rassismus, Fremdenfeindlichkeit etc. zu überwinden.

Die Herangehensweise an Kohärenz im allgemeinen Sinne kann anhand der Betrachtung des Menschen mit seinem Geist und Körper in seiner Ganzheitlichkeit

gesehen werden. Zudem widerspiegelt sich diese ganzheitliche Betrachtungsweise darin, dass Worte und Taten zusammen betrachtet werden, wenn es um die Handlung des Menschen geht. Im Sinne einer religiösen Annäherung ist es beachtlich, dass Worte und Taten mit dem Glauben gemeinsam bewertet werden, wobei dieses auch theologisch kontrovers diskutiert wird. Letztendlich ist das Verständnis, dass alle Menschen eine Einheit, also Ganzheitlichkeit, bilden, ein sehr bedeutender Punkt, der nach Auffassung des Verfassers nicht genügend unterstrichen werden kann und zur autochthonen Bewertung der Muslime und des Islams im Hier und Jetzt nicht vergessen werden sollte. Hieran kann auch festgestellt werden, dass der Autor des Lehrwerks sowie die Herausgeberin die Muslime allgemein und die SuS des GRU im Besonderen nicht – wie des Öfteren allgemein kritisiert wird – isoliert von der Gesellschaft betrachten, sondern als Teil der Gesellschaft und der Weltgemeinschaft sowie der Umma sehen.

Alle Prämissen gemeinsam betrachtet, kann eine Haltung, die wichtige Parameter für eine hermeneutische Herangehensweise an den Koran sowie damit zusammenhängender Punkte verdeutlichen, festgestellt werden. In Anbetracht der im Forschungsstand in der Einleitung genannten Kritiken, dass in den Korankursen, d.h. im GRU, lediglich der Koran oder Teile daraus auswendig gelernt würden, ohne sich mit seinen Inhalten, seiner Bedeutung oder auch seiner Interpretation zu beschäftigen, kann konstatiert werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung eine solche Deutung und Feststellung nicht zulassen. Vielmehr werden durch Einbezug dieser Prämissen die mehrdimensionalen Beziehungen und der multireferentielle Charakter des Korans berücksichtigt. Eine historisch-kritische Herangehensweise eins zu eins auch zum Koran findet nicht statt wie sie hinsichtlich der Bibel im Christentum angewendet wird. In Anbetracht der unterschiedlichen historischen Entwicklungen beider Religionen erscheint dieses auch unangebracht zu sein, wobei unter Berücksichtigung der Anwendung von den genannten Prämissen bereits eine historisch reflektierte Annäherung stattfinden soll. Schließlich wird der Koran nicht nur gelesen, auswendig gelernt, sondern darüber hinaus finden sich Reflexionen über bestimmte Verse und Suren im Lehrwerk wieder. Dieses findet nicht nur Berücksichtigung im zweiten Lernbereich zum Koran, d.h. im Lehrwerk, sondern auch im ersten Lernbereich, wie in Teil 5.1 detailliert beschrieben wurde. Daher lässt sich eine reflektierte Annäherung an den Koran feststellen. Auch manche interpretatorischen Bemühungen, d.h. hermeneutischen Ansätze, werden von den SuS zu manchen Versen und Suren gefordert.

## 7. Ergebnisse und Ausblick

Mit dieser Untersuchung wurden die Curricula und eine Lehrwerksreihe der DITIB für den Gemeindlichen Religionsunterricht untersucht. Zudem wurden deren ergänzende Lehrmaterialien, die für den Lernbereich Koran eingesetzt werden, berücksichtigt. Darüber hinaus werden auch in manchen Gemeinden eingesetzte Curricula und Lehrwerksreihen im Forschungsstand genannt und teilweise diskutiert. Hierzu ist weiterer Forschungsbedarf zu markieren.

Dem Ziel, mit dieser Untersuchung eine Bestandaufnahme sowie Grundlagenforschung zum gemeindepädagogischen Bereich in den Moscheegemeinden zu liefern, konnte dadurch gedient werden, indem ein Curriculum und die Lehrwerksreihe einer relevanten muslimischen Religionsgemeinschaft analysiert wurde. Dieses kann daher auch als eine heuristisch intendierte Profilerkundung verstanden werden.

Im Forschungsstand wurde gezeigt, dass die diesbezüglichen Studien – auch wenn anscheinend viele Untersuchungen hierzu vorhanden zu sein scheinen – nicht die aktuelle Situation abbilden. Wenn Untersuchungen diese überhaupt thematisieren, werden die vorhandenen Curricula und Lehrwerke nur bruchstückhaft oder gar nicht berücksichtigt. Vielmehr behaupten manche Studien, dass es keine Lehrpläne für den GRU gäbe. Diese werten Lehrwerke nur punktuell aus und bieten daher keine ganzheitliche Darstellung. Entgegen den meisten Befunden konnte daher gezeigt werden, dass Curricula vorhanden sind und eingesetzt werden. Auch für Zeiträume in der Vergangenheit, wo angeblich keine Lehrpläne vorhanden seien, konnte die Existenz von Lehrplänen im Forschungsstand nachgewiesen werden.

Im Abschnitt zur rechtlichen Stellung des GRU konnte gezeigt werden, dass der GRU zwar nicht so wie der IRU im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland – und in der Verfassung des Bundeslandes NRW – explizit verankert ist, dennoch die Rechte der Religionsgemeinschaften durch Inkorporation der betreffenden Regelungen aus der WRV auch grundgesetzlich verbrieft sind. Nicht nur die Festbeschreibung der religionsgemeinschaftlich anerkannten Rechte, sondern auch die grundgesetzlich gewährten Grundrechte zur Religionsfreiheit, Freiheit der Religionsausübung sowie Vereinigungsfreiheit sichern darüber hinaus relevante Rechte für den GRU. Dadurch, dass die Religionsgemeinschaften gemäß den Regelungen

des WRV auch ihre eigenen Verfassungen, Satzungen und Regeln ohne Beteiligung des religiös neutralen deutschen Staates – und der Bundesländer – festlegen dürfen und sollen, sind sie indirekt durch das GG und die Verfassung von NRW geschützt. Auch die Rechte der Eltern, ihre Kinder religiös zu erziehen gehören ebenso dazu. Für den Fall, wenn sie dieses nicht selbst durchführen können oder möchten, beinhalten die Regelungen das Recht, ihr diesbezügliches Recht an die Religionsgemeinschaft zu delegieren. Sie können ihre Rechte delegieren, wenn sie das möchten oder müssen. Wenn sie sich beispielsweise dazu nicht in der Lage fühlen, können und dürfen sie dieses auch – grundgesetzlich und verfassungsrechtlich – ruhigen Gewissens tun. All diese Regelungen kongruieren auch mit den europäischen Grundrechten und Regelungen der EU, die wiederum auf die Erklärungen der UN wie die AEMR und Kinderrechtskonvention sowie EMRK und GRCh der EU zurückzuführen sind, im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Betreffend die Religionsgemeinschaften – hier als Beispiel die DITIB als Bundesverband und in NRW – konnte festgestellt werden, dass religiöse Erziehung sowohl als wichtiges Ziel und Zweck der Moscheegemeinden im lokalen Bereich, als auch für die Regional-/Landes- und Bundesverbände in den Satzungen festgelegt ist. Dieses widerspiegelt ihre Sorge, sich sowohl für den IRU als auch GRU einzusetzen. Hierzu bemühen sich diese einerseits in der Schule in Zusammenarbeit mit dem Staat in Form vom jeweiligen Bundesland oder andererseits in Eigenverantwortung in den eigenen Räumlichkeiten in den Moscheegemeinden oder in Lernorten darüber hinaus Lernmöglichkeiten für die muslimischen SuS, d.h. für die Kinder ihrer Mitglieder oder Gemeindeangehörigen, zu organisieren.

Die Ergebnisse der allgemeinen Analyse zur Lehrwerksreihe der DITIB *Camiye Gidiyorum/Ich gehe in die Moschee* (CG) wurden beschrieben. Es wurde der Frage nachgegangen, was im GRU in den Moscheegemeinden und in welcher Form gelehrt wird. Hierzu wurde auch das Lehrwerk vorerst allgemein analysiert. Zur weiteren Beantwortung dieser Frage wurde der Fokus weiter auf den Koran begrenzt und es wurde untersucht, was diesbezüglich im Curriculum vorgesehen ist und wie sich dieses in der Lehrwerksreihe CG widerspiegelt.

Hier wurde festgestellt, dass sowohl die Rezitation des Korans innerhalb des ersten Lernbereichs für den Koran eingeübt werden soll als auch mit den entsprechend vorgesehenen Teilen für die Religionspraxis auswendig gelernt werden soll,

wie auch ihre Bedeutungen zu rezipieren sind. Zudem konnte eine reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten der Koranverse und die Beschäftigung mit Kommentaren in der Lehrwerksreihe CG nachgezeichnet werden. Nach dem Curriculum sind zwei Lernbereiche vorhanden: Der erste Lernbereich ist zum Koran und besteht aus der Koranalphabetisierung, Rezitation und den zu memorierenden Teilen. Im zweiten Lernbereich zum „Elementaren Religionswissen“ wird CG eingesetzt und hier kann eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Korans konstatiert werden. Auch die zu memorierenden Teile aus dem ersten Lernbereich sollen mit ihren Bedeutungen rezipiert werden. Zudem finden interpretative Teile im Religionslehrbuch CG Berücksichtigung. Somit konnte dargestellt werden, dass sich die SuS im GRU in beiden Lernbereichen sehr wohl mit der Bedeutung sowie Interpretation des Korans beschäftigen sollen und diese nicht nur auswendig zu lernen haben. Die reflexive Auseinandersetzung mit den Koranversen widerspiegelt sich im Lehrwerk so, dass in der Regel nur Versübersetzungen eingesetzt werden. Arabischsprachige Koranverse werden in CG daher nur dann angegeben, wenn deren Einsatz als Bittgebete intendiert werden.

Aus den Ausführungen im Curriculum sowie zugehöriger „Anwendungsprinzipien“ und CG wurde ersichtlich, dass mit dem GRU die authentische Vermittlung der Religion als Ziel des GRU bezweckt ist. Die SuS sollen ihre Religion kennenlernen und dazu befähigt werden, diese zu praktizieren. Diesbezüglich kann auch die Unterteilung der Lernbereiche im Curriculum zum Rezitieren des Korans aus dem Koranexemplar und dem Teil der auswendig zu lernenden Teile daraus als dienlich für die Religionspraxis und somit der Ritualkompetenz gewertet werden. Diese praxeologische Komponente erfordert auch manche katechetischen Teile im GRU, folglich auch in CG. Es konnte anhand der quantitativen Seitenverteilung gezeigt werden, dass lediglich aufgerundet ca. 2,5 %, d.h. 17 von 703 (bzw. 720) Seiten den Kinderkatechismus am Ende des zweiten Bandes als Anlage beinhalten und auch die Auseinandersetzung mit diesen katechetischen Teilen reflektierend vollzogen werden soll.

Zudem konnte anhand vieler textlicher Beispiele gezeigt werden, dass mannigfaltige Methoden eingesetzt werden, die einen reflektierten Umgang der SuS mit dem Koran und den religiösen Inhalten fördern. Dieses kongruiert auch mit dem Ziel eines konstruktivistisch aufgebauten Curriculums, wonach auch die Lehrwerksreihe entsprechend konstruiert wurde, da sie spezifisch mit diesem Ziel als neue Buchreihe entwickelt, d.h. neu geschrieben und veröffentlicht (2016-2021) wurde.

Aufgrund der vielfältig eingesetzten Methoden, deren Darstellung zwar nicht den Fokus und primäres Ziel dieser Arbeit bildeten und im Sinne der Serendipität, jedoch im Rahmen der analysierten Inhalte eindeutig erkennbar war, wurde auch klar, dass die Kritik eines frontalen Unterrichts anhand der Lehrwerke und des zugehörigen Curriculums nicht haltbar ist. Dieses dürfte mit zahlreichen Beispieltex-ten nachgewiesen sein.

Jedoch können auch weitere Untersuchungen, die durch Unterrichtsbesuche und unterrichtsanalytische Beobachtungen andere Einblicke ermöglichen. Darin sollte überprüft werden, ob die Theorie mit der Praxis übereinstimmt, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch in schulischen Kontexten viele theoretischen Ansätze in der Praxis nicht immer so wie vorgesehen umgesetzt werden können. Im Rahmen dieser Arbeit waren Unterrichtsbesuche jedoch explizit nicht vorgesehen, da diese Untersuchung eine Grundlagenforschung bieten sollte und um dem Forschungsdesiderat hierzu gerecht zu werden, auch nicht nur interpretativ vorgegangen wurde, sondern zahlreiche textliche Belege des GRU angeführt wurden. Solche Forschungen können auch unter Berücksichtigung von Lehrmaterialien anderer muslimischer Gemeinschaften oder auch mit Lehrwerken anderer muslimischer und auch nichtmuslimischer Religionsgemeinschaften vergleichend durchgeführt werden.

Die im selben Teil dargestellten Kompetenzen und Fähigkeiten wurden zwar mit dem Fokus auf den Koran herausgearbeitet, jedoch wurden damit zusammenhängend auch allgemein vorgesehene Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem Curriculum beschrieben. Jedoch konnte festgestellt werden, dass die Kompetenzen teilweise nicht vergleichbar mit denselben Operatoren – wie sie in den Schulcurricula üblich sind – formuliert wurden und daher entsprechend diesbezügliche Ergänzungen erforderlich waren. Der Autor oder die Autoren gemeindepädagogischer Curricula und ihre Herausgebenden sollten daher sowohl den diesbezüglichen Einsatz von Operatoren analysieren als auch bei Bedarf für ihre Zwecke adaptieren und nutzen, damit auch hierzu eine bessere und eindeutige Vergleichbarkeit gewährleistet wird. Natürlich können und sollten sie hierbei den gemeindlichen Fokus der Religionsvermittlung entsprechend einfließen lassen. Die mittlerweile lange Beteiligung der muslimischen Religionsgemeinschaften an den Begutachtungsprozessen der schulischen Curricula und Lehrwerke sowie die Kompetenz der dort beteiligten Personen sollten die muslimischen Religionsge-

meinschaften auch im Hinblick auf die Entwicklung und Überarbeitung von Curricula, Lehrwerken, Arbeits-, Lehr- und Lehrmaterialien sowie Methodenempfehlungen etc. für den GRU nutzen. Beispielsweise wären diesbezüglich institutionalisierte Weiter- und Fortbildungen und eine intensivere Zusammenarbeit mit den Islamisch-Theologischen Standorten denkbar. Hier sollten sich auch die Islamisch-Theologischen Standorte entsprechend öffnen.

Für den zweiten Lernbereich nach dem Curriculum wurde festgestellt, dass hierfür die genannte Lehrwerksreihe *Camiye Gidiyorum 1–3* Einsatz im GRU der DITIB-Gemeinden in NRW findet. Die Reihe wird – wie oben genannt – bereits auch im Ausland eingesetzt. Als Indiz für eine intensive Beschäftigung mit der Bedeutung des Korans konnte gezeigt werden, dass lediglich für auswendig zu lernende Bittgebete die entsprechenden Koranverse und Hadithtexte in arabischer Sprache im Lehrwerk vorkommen. Darüber hinaus werden – wie erwähnt – alle genannten Verse und Hadithe in türkischer und/oder deutscher Übersetzung angeführt.

Die zu rezipierenden Teile für den ersten Lernbereich zur Rezitation und zum Memorieren wurden daher – auch mit CG zusammen – herausgearbeitet, im entsprechenden Teil erklärt und ihre Tabelle in der Anlage präsentiert. Es wurde ermittelt, dass nicht nur ihre Rezeption in Form des Auswendiglernens stattfindet, sondern auch ihre Bedeutungen in den Koranalphabeten und anderen Lernmaterialien mit der türkisch- und deutschsprachigen Übersetzung gefördert und somit auch zur religiösen Sprachfähigkeit beigetragen werden soll. Die Rezeption der Koranverse über ihre Übersetzungen gilt auch für die zu rezipierenden Bittgebete der Propheten aus dem Koran, die als Ausnahme in der Lehrwerksreihe mit ihrem arabischen Text dem CG zu entnehmen sind.

Das CG als Lehrbuch des GRU für den zweiten Lernbereich des Elementaren Religionswissens nach dem Curriculum verfügt jeweils über 6 Kapitel mit je 6 Lernfeldern, die auch als Unterrichtseinheiten und -fächer innerhalb dieses Lernbereichs zu verstehen sind. Es bestehen also in allen drei Bänden jeweils 36 UE. Unter dem Titel „Koran und Sunna“ nimmt der Koran als „Hauptquelle“ einen prominenten und zentralen Platz als vierte von diesen sechs Lernfeldern in jedem der 6 Kapitel in den einzelnen Bänden ein. Außer dem ersten Band CG 1 für die Altersstufe 7–9 finden nach Möglichkeit in allen 36 UE der Bände 2 und 3 Koranverse Erwähnung. Es werden in allen 3 Bänden insgesamt 504 Verse aus dem Koran während der Zeit des GRU mit dem CG rezipiert. Diese machen 8,08 % aller 6.236 Verse des

Korans aus. Somit wären ungefähr (1 von 12,38), aufgerundet jeder 13. Vers im Koran im GRU der DITIB in den drei Altersstufen von 7–15 thematisiert.

Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz, die als Entstehungsdynamiken des Korans im Rahmen des Longterm-Projektes „Linked-Open-Tafsīr“ (LOT) definiert wurden, sind auch als Prämissen für diese Arbeit ausgewählt worden. Diese wurden theoretisch erörtert und ihre praktische Anwendung mithilfe der induktiv angewendeten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring empirisch in CG ermittelt, sowie im C und LHB aufgezeigt. Die zusammenfassenden Ergebnisse sind in den praktischen Anwendungsteilen von 6.1, 6.2, 6.3 und 6.4 zu finden. Die Strukturierung wurde einzeln nach den Bänden und dem Curriculum im Teil 5 aufgezeigt. Explizierende Erklärungen wurden ebenso geliefert.

Für Kontextualität wurden die Offenbarungsanlässe, *sabab an-nuzūl*, für Dialogizität die Ansprachen sowie Fragen und ihre Antworten im Koran, für Intertextualität das Überlieferungsgut mit christlich-jüdischer Quelle, d.h. *isrāʿīliyyāt*, sowie für Kohärenz Ganzheitlichkeit, Intratextualität und *tanāsub* als jeweils relevante Punkte im näheren Sinn identifiziert. Diese dienen als Erklärungen des Korans, die in den Korankommentaren und entsprechenden Studien als zu berücksichtigende Punkte Erwähnung finden. Als Beispiel für einige Punkte hierzu wurde der Korankommentar von aṭ-Ṭabarī, der im Rahmen des o. g. Projektes LOT digitalisiert und in einer Datenbank online nutzbar gemacht wurde, verwendet und durch eine Übersicht mit der Angabe aller Verse, zu denen es Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen gibt, erklärt und in der Anlage vorgestellt, um die Kontextualität zu verdeutlichen.

Die quantitative Analyse hierzu ergab, dass 3.314 Überlieferungen zu Offenbarungsanlässen für 1.016 Verse darin vorhanden sind und 122 Verse davon im GRU rezipiert werden könnten, da diese Listen zusammengeführt wurden. Lehrende des GRU können daher zumindest zu diesen oder zu beliebig anderen Versen aus dieser Tabelle in der Anlage diese Onlinedatenbank zur Bereicherung ihres Unterrichts für die Rezeption des Offenbarungskontextes einsetzen. Auch für Lehrende und SuS des IRU bietet diese Tabelle und die Datenbank einen einfachen Zugang zum Korankommentar von aṭ-Ṭabarī, um bei Bedarf die Offenbarungsanlässe für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Andererseits wurde diese Übersicht für den 30. Teil, *ǧuzʿ*, des Korans konkretisiert und angereichert mit Kategorien in der Datenbank, die beispielsweise eine enge

Verbindung zur Kontextualität haben: Lesarten, *qirā'ā*, sowie Abrogation (*nash*). Weiter wurde die Kategorie Intertextualität, *isrā'īyyāt*, mit den Stellen zur Kategorie zu den Religionsgemeinschaften *ġamāa dīniyya*, die auch als Subkategorie der Intertextualität ausgewählt werden kann, dort gemeinsam präsentiert. Als letztes wurde in diesem Teil das Ergebnis der quantitativen Analyse zur Übersicht der Überlieferungen zu allen in der Datenbank vorfindlichen 17 Kategorien, jedoch ohne deren Subkategorien – mit Ausnahme der o. g. Religionsgemeinschaften, für den ganzen Koran dargestellt. Demnach gibt es gerundet 119.200 Überlieferungen zu diesen 17 Kategorien. Das bedeutet, dass ungefähr jede Überlieferung drei dieser Kategorien zugeordnet werden können, da insgesamt ca. 40.000 Überlieferungen im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī vorzufinden sind. Diese Übersichten und die Datenbank können seitens der Lehrenden des GRU und IRU auch für ihren Unterricht zur weitergehenden Beschäftigung mit ausgewählten Kategorien eingesetzt werden. Somit konnte auch eine Transferarbeit im Sinne des Projektes LOT für den GRU und IRU mit dieser Untersuchung gewährleistet werden.

Ob die erörterten Prämissen Kontextualität, Dialogizität, Intertextualität und Kohärenz in den Curricula und Lehrwerken im GRU vorkommen, wenn ja, inwieweit diese zu den Themen des Unterrichts gehören, wurde – wie genannt – mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv ermittelt. Diese wurde an geeigneten Stellen mit quantitativen Analysen ergänzt. Somit wird ein Mix an Methoden gewährleistet. Schließlich sind diese Prämissen für eine hermeneutische Herangehensweise von Bedeutung und geben Hinweise dazu, ob diese eine weitergehende und für die Interpretation eine allgemeine und hinsichtlich des Korans im Besonderen eine relevante Rolle spielen.

Die inhaltsanalytisch ermittelten Punkte hinsichtlich allgemeiner Betrachtung und zum Fokus des Korans zu den Prämissen wurden beschrieben. Das Ergebnis war, dass hinsichtlich des Korans alle vier Prämissen Berücksichtigung finden, bei der Intertextualität die *isrā'īyyāt*-Überlieferungen jedoch nicht explizit. Das Nichtvorkommen von solchen Überlieferungen (*isrā'īyyāt*) sollte hinsichtlich von CG jedoch nicht negativ, sondern positiv gewertet werden, da dieses mit dem intendierten Ziel des Curriculums und der Lehrwerksreihe korrespondiert, eine Darstellung der islamischen Religion nach authentischen Quellen zu bieten – da wie theoretisch herausgearbeitet wurde – der Einsatz von *isrā'īyyāt* kritisch gewertet wird.

Außerhalb der Erklärung koranischer Inhalte werden jedoch auch intertextuelle Bezüge hergestellt, insbesondere um sowohl den lebensweltlichen Kontext der

SuS als auch die Bedingungen im Hier und Heute zu verdeutlichen, aber auch Kontakte zu anderen Kulturen, Sprachen sowie Weltanschauungen und die Beschäftigung mit der antiken Philosophie thematisiert. Diese Beziehungen konnten auch unter Kontextualität, speziell hinsichtlich der Offenbarungsanlässe und der intertextuellen Bezüge darin, gezeigt werden. Hinsichtlich Dialogizität wurde gezeigt, dass der Koran als Ansprache Gottes eine Beziehung mit den Menschen in Person des/der Propheten Menschen darstellt. Andersherum stellen im speziellen Sinne Bittgebete und allgemein Gottesdienste die Beziehung des Menschen in Richtung Gott dar. Zum Punkt Kohärenz wurden intratextuelle Verbindungen der Verse herausgearbeitet und die Ganzheitlichkeit des Korans mit all seinen Versen und seinem Geist einerseits, als auch die Kohärenz des Korans mit dem Leben, d.h. der Sunna des Propheten dargestellt. Darüber hinaus die Ganzheitlichkeit der Botschaft aller Propheten und die Einheit aller Menschen unterstrichen, die auch im Teil Intertextualität mit ihren Verbindungen zueinander aufgezeigt wurden.

Die Kritik in manchen Publikationen zur Nichtverortung im Hier und Heute als auch zur Nichtbeachtung des lebensweltlichen Kontextes der SuS wurden durch Textbelege entkräftet und gezeigt, dass diese intensiv vorzufinden sind. Dieses zeigt sich auch darin, dass die religiöse Sprachkompetenz durch ein zweisprachiges Wörterbuch in CG durchgehend in allen Bänden gefördert wird. Der anfängliche geringe deutschsprachige Anteil mit dem Wörterbuch, mit der Übersetzung relevanter Bekenntnisformeln, Bittgebete sowie einiger Koranverse in CG 1 (2016) steigt bis auf ein Drittel in CG 3 (2021).

Die 2023 veröffentlichte deutschsprachige Version des ersten Bandes von CG 1 hingegen zeigt die Hinwendung der DITIB auf Deutsch als Unterrichtssprache des GRU. Darin sind lediglich das Wörterbuch sowie die oben aufgezählten Teile und Koranübersetzungen als türkischsprachige Textteile in umgekehrter Relation zu finden. Somit wurde die Grundlage dafür geschaffen, dass auch ein deutschsprachiger Unterricht für zunehmend heterogener zusammengesetzte Klassen unter Einsatz dieses Lehrbandes möglich ist. Somit wird einer weiteren lebensweltlichen Realität Rechnung getragen, dass vermehrt die Heterogenität unter den Muslimen berücksichtigt und Deutsch als Unterrichtssprache im GRU ermöglicht wird. Dass sich auch die anderen zwei Bände von CG bereits im Übersetzungsprozess befinden, jedoch mit Stand Juni 2025 noch nicht veröffentlicht sind, zeigt dennoch einen

Trend<sup>224</sup> bei DITIB auf, außerhalb des Einsatzes im Unterricht die Inhalte auch für die deutsche Öffentlichkeit transparent<sup>225</sup> zu machen.

Jedoch kann die bisher defizitäre Öffentlichkeitsarbeit unterstrichen werden, da wenig in deutscher Sprache zum Curriculum und dem Lehrwerk informiert wird. Diesbezügliche proaktive Arbeit würde zu mehr Transparenz und Versachlichung beitragen. Kritisch könnte auch die Vorlage eines deutschsprachigen Lehrwerks erst nach ungefähr 40 Jahren der Gründung von DITIB im Jahr 2023 gewertet oder gar bemängelt werden. Doch zeigt sich auch darin eine Öffnung der DITIB und Verortung im deutschen Kontext. Sogar könnte ihre Pionierrolle als Vorbild für andere Länder, die die Lehrwerksreihe jeweils in ihren eigenen Länderkontexten lokalisieren, unterstrichen werden. In Anbetracht der Situation, dass Schulbücher im Durchschnitt 10 Jahre Anwendung finden, wird es auch Sinn machen, wenn eine Überprüfung und Überarbeitung hinsichtlich der hiesigen Feststellungen veranlasst wird. Ob diese allgemeine Situation hinsichtlich der Schulbücher auch zu den in den Gemeinden eingesetzten Lehrwerken übertragbar ist, wäre separat zu eruieren.<sup>226</sup> Ob sie in der weiteren Forschung rezipiert werden, wird sich demnächst zeigen und davon abhängen, ob die Islamisch-Theologischen Standorte der Gemeindepädagogik und Praktischen Theologie mehr Achtung schenken werden wird oder nicht.

Im Sinne von Ergebnissen, die der Serendipität zugeordnet werden können, sind als weitere Punkte zu nennen, dass kein Frontalunterricht und lehrerzentrierter Unterricht, sondern ein schülerorientierter Unterricht in der Lehrwerksreihe mit Einsatz vieler moderner Methoden stattfinden soll. Ein solch interaktiver Unterricht ist auch nach dem Curriculum explizit vorgesehen. Demgemäß sollen auch diesbezüglich viele Medien und Aufgaben eingesetzt werden, die auch durch Intermedi-

---

<sup>224</sup> Dieser Trend ist auch für die IGMG als auch für die oben genannte neue arabischsprachige Lehrwerksreihe *Sabīlnā* gültig.

<sup>225</sup> Jedoch konnten diesbezüglich keine Maßnahmen wie Pressemitteilungen etc. ermittelt werden. Zudem werden nur die türkischsprachigen Bände und das LHB auf der Webseite <https://www.ditib-akademie.de/camiye-gidiyorum/> online zur Verfügung gestellt, jedoch nicht der deutschsprachige Band. Ob für die Bände 2 und 3 auch ein LHB geplant ist oder das Curriculum selbst, das nicht online zugänglich gemacht ist, übersetzt oder online gestellt werden soll, entzieht sich der Kenntnis des Verfassers.

<sup>226</sup> Die Lehrwerksreihe der IGMG *Temel Bilgiler* wird bereits einige Jahrzehnte eingesetzt (2019: 37. Auflage!). Diese Neuauflagen gehen mit einer Aktualisierung der Inhalte und Aufbereitung einher, wäre aber einer genaueren Untersuchung zu unterziehen. Auch hinsichtlich der arabischsprachigen Reihe *at-Tarbiyyat al-Islamiyya* scheint auch der Befund eines längeren Einsatzes seit 2009 bereits möglich. Ob sich ab 2025 die neue Reihe *Sabīlnā* durchsetzt oder Ersteres sich weiterhin durchsetzt, wäre auch zu beobachten.

alität gewährleistet werden sollen. Zudem ist dieses Curriculum kompetenzorientiert und konstruktivistisch aufgebaut, wobei manche Operatoren nicht auf dem Maßstab der schulischen Curricula formuliert sind und daher eine Überarbeitung angebracht erscheint, wobei der gemeindepädagogische Fokus legitim die Ritualkompetenz unterstützen kann und darf. Auch scheinen manche Aufgaben in CG diesbezüglich einer Überarbeitung zu bedürfen. Eine diesbezügliche Evaluation und Forschung kann auch als Desiderat genannt werden.

Auch konnte eine die Liebe Gottes als ins Zentrum der Lehrprozesse und -inhalte gehende Religionsdarstellung, die sich auch programmatisch gemäß Curriculum manifestiert, festgestellt werden. Der Rahmen dieser Arbeit erlaubte es jedoch nicht, diese zahlreich zu belegen, wobei an relevanten Punkten ausreichend Beispiele geliefert wurden. Diese Punkte könnten daher auch Thema für andere Forschungen sein. Aufmerksame Rezipienten der Lehrwerke und des Curriculums können – wie auch aus verschiedenen Punkten dieser Analyse hervorgeht – sich annähernd in jedem Kapitel und verteilt auf alle Bände selbst beobachten, wie zentral die Liebe zu Gott dargestellt wird und nicht die Furcht vor Gott und entsprechender Strafen etc. im Mittelpunkt der Themen und der Botschaft der islamischen Religion ihren Platz im GRU der DITIB erhalten.<sup>227</sup> Mithilfe dieser Beobachtung kann auch die Kritik der Schwarz- oder Angstpädagogik aus der Literatur hinsichtlich der untersuchten Lehrwerksreihe und nach den Vorgaben des zugehörigen Curriculums als nicht mehr zutreffend beschrieben werden. Dem Verfasser nach wäre zumindest der Praxis folgend die Theorie hierzu zu aktualisieren. Ob und wie sich dieses in der Unterrichtspraxis auswirkt, wäre jedoch separat zu überprüfen.

Auf der anderen Seite sollten sich der Autor und die Herausgeberin überlegen, ob die so kurz tangierte Thematik zum Paradies der im Koran und in der islamischen Religion eingeräumten Breite und Tiefe gerecht wird oder nicht. Die ausgewogene Thematisierung zusammen mit der Hölle – die auch koranischer Beschreibungen entspricht, die meistens nacheinander Berücksichtigung finden und beispielsweise in der 7. Sure über eine Personengruppe, die sich dazwischen befindet (*a'raf*), berichtet wird – kann zwar wie geschehen, als Indiz dafür gelten, dass keine

---

<sup>227</sup> Hier kann auch die Beobachtung mitgeteilt werden, wonach auch die Lehrwerksreihe *Temel Bilgiler 1-3* von IGMG und die arabischsprachige Lehrwerksreihe *at-Tarbiyyat al-Islamiyya* die Liebe Gottes und allgemein die Liebe in der islamischen Lehre im Vordergrund halten. Forschende sind angehalten, auch diesen Aspekt einer detaillierten Untersuchung ggf. gestützt mit Unterrichtsbeobachtung zu unterziehen.

Angst– oder Schwarzpädagogik betrieben wird. Dennoch sollten koranische Beschreibungen des Paradieses, in denen der Eingang lediglich über die Barmherzigkeit des allbarmherzigen Gottes möglich sein wird und nicht nur mit den Werken, d.h. *ṣāliḥāt*, und Gottesdiensten, gebührend ihren Platz im GRU und in den Lehrwerken erhalten.

Es wurde in diesem Rahmen der Serendipität auch festgestellt, dass Begriffe wie Kopftuch, Scharia (*šarīa*), Dschihad (*ǧihād*) oder Märtyrertum (*šahīd/šahāda*) nicht zentrale Begrifflichkeiten des Unterrichts sind. Beispielsweise wird *šarīa* nur beiläufig im Kontext der Erklärung des Unterschiedes zwischen *nabī* und *rasūl* als Besitzer eines Gesetzes – übersetzt im deutschsprachigen Teil als „Rechtssystem“ (CG 3, 177) – oder innerhalb eines Liedtextes (CG 1, 180) ohne weitere Auseinandersetzung erwähnt. Oder nach dem Curriculum und der Lehrwerksreihe gehören auch die Beschreibungen des Märtyrertods vom vierten Kalifen Ali, sowie seinem Sohn und Prophetenkel Hüseyin bei Kerbela (CG 3, 140, 142) Erwähnung als historische Fakten innerhalb der Themen und Inhalte des GRU, jedoch nicht zentral sind, wie in der medialen und politischen Öffentlichkeit diskutiert wird.

Die SuS sollten – wie auch bereits in CG vorkommt – nach Möglichkeit auch kontroverse Begriffe aus authentischer religiöser Perspektive im GRU lernen und sich diskursiv mit ihnen auseinandersetzen. Schließlich werden die SuS solche Kontroversen zumeist auch in der Schule und in verschiedenen Kontexten thematisiert und muslimische SuS, vor allem diejenigen, die einen GRU besuchen, als „Experten“ befragt. Einen reflektierten Umgang damit einzuüben, wäre daher im Rahmen des GRU und auch IRU stets zu empfehlen.

Im Kontrast zur Kritik, dass in den Moscheen überholte und nicht zeitgemäße Methoden angewendet würden, konnte der Aufbau eines Curriculums nach modernem konstruktivistischem Bildungskonzept nachgezeichnet werden. Zum Hintergrund, welche Vorbedingungen und Kontexte bei der Erstellung des Curriculums – und eigentlich auch der Lehrwerksreihe – herrschten, konnte die Umstellung zu einem schülerzentrierten Unterricht vor dem Hintergrund des größeren bildungspolitischen Kontexts nach dem PISA-Schock in Deutschland Anfang der 2000er Jahre identifiziert werden.

Während für das deutsche Bildungssystem mit ihren Schulen diese Umstellung im Rahmen von politischen Entscheidungen festgesetzt bekam, führten diese Diskussionen sowie der gesellschafts- und bildungspolitische Kontext vermutlich dazu,

dass auch das Curriculum der DITIB in dieser Hinsicht kompetenzorientiert erstellt wurde, obwohl die Religionsgemeinschaften dieser politisch-rechtlichen Umstellungspflicht nicht unterstanden. Hieran kann auch beobachtet werden, dass DITIB als muslimische Religionsgemeinschaft die Entwicklungen und Diskussionen in der Gesellschaft berücksichtigt. Sie hat dementsprechend aus eigenem Antrieb ein modernes Curriculum erstellt, damit der GRU, den die SuS in den Moscheen besuchen, einen methodisch an die Entwicklungen der Zeit angepassten Unterricht – wie sie ihn in der Schule genießen – erleben können, wobei auch auf erforderlich erachtete Überarbeitungen hingewiesen wurde. Ob sich diese zügig genug und auch in anderen Organisationsbereichen der DITIB auswirkte, könnte kritisch einer Bewertung unterzogen werden, hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Hinsichtlich der Lehrenden kann eine zunehmende deutschsprachige Erteilung des GRU vermutet und in Aussicht gestellt werden, da DITIB nach einer Verlautbarung des Bundesinnenministeriums aus Ende 2023 in 10 Jahren keine Religionsbeauftragten von DIB aus der Türkei entsendet bekommen wird. Aufgrund dieser Neuentwicklungen möchte DITIB immer mehr deutschsprachiges Personal selbst ausbilden und somit werden in Zukunft auch mehr deutschsprachige Lehrende für den GRU eingesetzt werden.<sup>228</sup> Somit kann DITIB eine autochthone Entwicklung unterstützen und somit der heterogener werdenden muslimischen Community besser gerecht werden, wenn sie ihren eigenen Anspruch besser erfüllen möchte.

Jedoch wird diese Eigenleistung der DITIB, ein modernes Curriculum und Lehrwerk CG entwickelt zu haben, ihrerseits nicht adäquat und gebührend kommuniziert, so dass die Gesellschaft, Medien und Politik keine Kenntnis davon haben. Vielmehr wird – sogar in Fachkreisen – immer noch davon ausgegangen, dass alte Zustände herrschen. Daher kann auch das Rekurrieren auf alte Strukturen, Inhalte

---

<sup>228</sup> Auf der anderen Seite waren im Rahmen des bundesweit vom BAMF geförderten Projektes „Imame für Integration – IfiDO“ in Dortmund in der Leitung von Selçuk Avcı – und Mustafa Tütüneken auf lokaler Basis in Essen – organisierten Veranstaltungen spezifisch so geplant, dass besonderes Augenmerk daraufgelegt wurde, türkischen Religionsbeauftragten, die in DITIB Moscheen tätig waren, als Lehrende des GRU auch Einsicht in die Methoden in den deutschen Schulen zu gewähren, womit auch ein Transfer für ihren GRU intendiert war. (Avcı, Selçuk. 2025. „Imamprojekt in Dortmund, E-Mail vom 10.01.2025“; DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. 2009; İfİDo. Dortmundlu imamlar Dortmund´daki uyum için o. J.; Siehe für weitere allgemeinen Details zum Projekt: Klinkhammer und Universität Bremen 2011, 277 ff.; Tütüneken 2025) Der Einsatz von DITIB, hier sozialisierte Personen seit den 2020er Jahren auch als ehrenamtlich Lehrende oder Honorarkräfte im Rahmen einer „Suffe İslami İlimler Programı“ (Ausbildungsprogramm Şuffa Islamische Wissenschaften) genannten Ausbildung weiter- und fortzubilden, kann auch in diesem Sinne erwähnt werden, deren Konzeption und Umsetzung ebenso erforscht werden könnte. (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023; DITIB 2020b, 2023, 2024g; Diyanetsen-Haber 2024)

und Methoden zum GRU in Gesellschaft, Medien und Politik besser eingeordnet werden. Diesbezüglich sollte allem voran in Forschung sowie Gesellschaft, Medien und Politik, d.h. in der ganzen Öffentlichkeit eine In-Kennntnis-Setzung zum Bild und zur Wahrnehmung des gemeindepädagogisch in den Moscheen erteilten Religionsunterrichts (GRU) – nicht nur von DITIB – erfolgen. Dabei darf sicherlich auch nicht ausgeklammert werden, dass manche kritischen Punkte auch einer Klärung bedürfen. Die offene Thematisierung von Problemen wird zur Diskussion führen. Die offene Debatte kann in diesem Prozess die Erarbeitung von Lösungsansätzen, Konzepten, Methoden etc. mit sich bringen. Besonders die unregelmäßige oder sporadische Teilnahme am GRU, die fehlende oder defizitäre Arbeitshaltung der SuS konträr zur Schule sowie die interne Fort- und Weiterbildung der haupt- und ehrenamtlichen Lehrkräfte des GRU seien beispielsweise hier genannt.

In diesem Sinne wird sich der Verfasser dieser Untersuchung glücklich schätzen, wenn eines der Impulse dieser Untersuchung zur Versachlichung der Diskussionen beitragen könnte. Der DITIB und den anderen muslimischen Religionsgemeinschaften kommt die Aufgabe zu, die Öffentlichkeit besser zu informieren und ihren GRU sowie ihre Strukturen, Inhalte, Materialien, Methoden etc. hierzu transparenter und besser zu kommunizieren, damit sich Forschende und die Öffentlichkeit ein adäquates Bild machen und dieses entsprechend beschreiben können.

Darüber hinaus sollten nach dem Verfasser die Islamisch-Theologischen Standorte an den deutschen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ihre Aufmerksamkeit nicht nur dem unzweifelhaft wichtigen IRU, sondern auch dem GRU widmen. Zudem sollten sie auch hierzu forschen, Konzepte und Materialien entwickeln sowie konstruktive Kritiken und Vorschläge unterbreiten.

Durch ihren diesbezüglichen Beitrag wird schließlich auch indirekt der IRU gefördert, da die zu stärkende Gemeindepädagogik und Praktische Theologie an den Standorten auch Implikationen für IRU und Wechselwirkungen mit der IRU haben wird. Auch sollten Fort- und Weiterbildungsangebote für im GRU tätiges Personal angeboten sowie Materialien entwickelt werden, so wie die Islamisch-Theologischen Standorte auch für Lehrkräfte des IRU Fort- und Weiterbildungen anbieten und entsprechende Materialien entwickeln (s. hierzu auch: Soyhun 2023, 290–91).

Diesbezüglich sollten die Religionsgemeinschaften auch offen für Kritiken und Vorschläge sein. Die selbst durchgeführten Evaluationen aus der Binnensicht sollten durch externe Evaluationen und wissenschaftlichen Begleitungen ergänzt werden,

damit so auch der GRU stets den wachsenden Anforderungen und dem stetigen Wandel der modernen Zeit Stand halten kann. Dieses wird auch dazu helfen, dass die Diskrepanz zwischen dem IRU und GRU nicht größer wird. Schließlich werden sowohl der GRU als auch der IRU von den Religionsgemeinschaften verantwortet. Zudem sind sie meistens auch in den entsprechenden Gremien an den Islamisch-Theologischen Standorten vertreten. Dadurch können sowohl die Standorte der Islamischen Theologie und Forschenden als Vertreter der Wissenschaft als auch die Verantwortlichen der Religionsgemeinschaften als Vertreter der Gemeinden ihrer Verantwortung gegenüber den SuS und den zukünftigen Generationen besser gerecht werden, wenn alle gemeinsam an einem besseren GRU und IRU arbeiten.

## 8. Literatur- und Internetverzeichnis

### 8.1 Literatur

**Abdel-Rahman**, Annett. 2011. „Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner“. In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland - Perspektiven und Herausforderungen Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg*, hrsg. Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz – BAMF. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 103–5.

**Abdel-Rahman**, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht: eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang.

**Abdullah**, Muhammad Salim. 1981. *Geschichte des Islams in Deutschland*. Graz, Wien, Köln: Styria.

**Abu Zaid**, Nasr Hamid. 2008. *Gottes Menschenwort: für ein humanistisches Verständnis des Koran*. hrsg. Thomas Hildebrandt. Freiburg im Breisgau: Herder.

**Ağırbaş**, Abdulhekim. 2022. „Camilerde Hafta Sonu Kur’ân Öğretimi: DİB ve DİTİB Örneği“. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 5(2): 275–94.

**Agitoğlu**, Nurullah. 2015. *Hadis ve Bağlam*. İstanbul: Kitâbi.

**Akbulut**, Duran. 2003. *Türkische Moslems in Deutschland. Ein religionssoziologischer Beitrag zur Integrationsdebatte*. Albeck bei Ulm: Ulmer Manuskripte.

**Akca**, Ayşe Almıla. 2020. *Moscheeleben in Deutschland: Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: Transcript.

**Akca**, Ayşe Almıla. 2022. „Verstehen und Reflektieren versus Memorieren und Rezitieren. Eine ethnographische Analyse zu verschiedenen Praxen der Religiosität in Moscheen in Deutschland“. In *Moschee 2.0: internationale und transdisziplinäre Perspektiven*, hrsg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 11–27.

**Aksoy**, Mehmet. 1998. *Şeyhülislamıktan Bugüne: Şeyhülislamıktan Diyanet İşleri Başkanlığına Geçiş*. Köln: Önel.

**Aktaş**, Sahip. 2006. *Kur’an’da İstifham Üslubu*. Master-Thesis. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

**Alacacioğlu**, Hasan. 1999. *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*. Münster: LIT.

**Alacacioğlu**, Hasan. 2009. „Korankurse und außerschulische religiöse Erziehung in der Türkei“. In *Entwicklung der modernen islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert*, hrsg. Bülent Ucar und Yaşar Sarıkaya. Hamburg: Kováč, 215–42.

**Ali**, Mukhtar H. 2017. „The Power of the Spoken Word Prayer, Invocation, and Supplication in Islam“. *Spirituality and the Good Life: Philosophical Approaches*. hrsg. David McPherson. Cambridge: Cambridge University Press, 136–54.

**Alkresh**, Ibrahim. 2024. *Die Rolle der religiösen Einstellung und Lebenszufriedenheit für das Glücksempfinden von Studierenden*. Dissertation. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

**Alper**, Ömer Mahir. 1999. „İbn Sînâ“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 20: 319–22.

**Alphan**, Sami, Taner Yüksel, Türkan Beki, und Y. Selim Uğurlu. 2018. *Kur'an öğreniyorum (Türkçe - Almanca) - Ich lerne den Koran lesen (Türkisch - Deutsch) Web Sürümü. Ich lerne interaktiv den Koran lesen. Onlineversion. Version 1.5 (inhaltsidentisch mit Kur'an öğreniyorum (Türkçe - Almanca) - Ich lerne den Koran lesen (Türkisch - Deutsch))*. 5. Aufl. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) Köln: DITIB-Verlag. <https://elifba.ditib-akademie.de/>.

**Alphan**, Sami, Taner Yüksel, Türkan Beki, und Y. Selim Uğurlu. 2019. *Kur'an öğreniyorum (Türkçe - Almanca) = Ich lerne den Koran lesen (Türkisch - Deutsch)*. 5. Aufl. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB) Köln: DITIB-Verlag.

**Alphan**, Sami. 2019a. *Camiye Gidiyorum 2*. 2. überarb. Aufl. Köln: DITIB-Verlag. Auch online: <https://www.ditib-akademie.de/cg2/> (15. Juni 2024).

**Alphan**, Sami. 2019c. *Ezber Kitabı: Kısa Sureler. Namaz Duaları = Lernbuch: Kurze Suren. Bittgebete*. 3. Aufl. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion DITIB. Köln: DITIB-Verlag.

**Alphan**, Sami. 2021a. *1 Camiye Gidiyorum 1: Temel Dini Bilgiler Serisi 1. Öğrenci Ders Kitabı (Ich gehe in die Moschee 1: religiöses Grundwissen - Unterrichtsbuch für Schüler)*. 3. Aufl. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion DITIB. Köln: DITIB-Verlag. Auch online: <https://www.ditib-akademie.de/cg1/> (16. Mai 2024).

**Alphan**, Sami. 2021b. *Camiye Gidiyorum 3: Temel Dini Bilgileri Serisi - Öğrenci Ders Kitabı, 13+ yaş grubu*. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion DITIB. Köln: DITIB-Verlag. Auch online: <https://www.ditib-akademie.de/cg3/>.

**Alphan**, Sami. 2023. *Ich gehe in die Moschee 1: religiöses Grundwissen - Unterrichtsbuch für Schüler (Cami Din Dersleri Öğrenci Kitabı // Lehrbuch für Moscheeunterricht)*. hrsg. Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion DITIB. Köln: DITIB-Verlag.

**Arpacı**, İbrahim, und Sema Çelem. 2020a. *Kur'an Bana Ne Diyor? Anla Diyor*. hrsg. Hafsa Fidan Vidinli. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

**Arpacı**, İbrahim, und Sema Çelem. 2020b. *Kur'an Bana Ne Diyor? Oku Diyor*. hrsg. Hafsa Fidan Vidinli. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

**Arpacı**, İbrahim, und Sema Çelem. 2021. *Kur'an Bana Ne Diyor? Yaşa Diyor*. hrsg. Hafsa Fidan Vidinli. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

**Arvas**, Selcen Yüksel, und Derya Işık Özbay. 2021. *40 Bittgebete - Geschichten für Kinder*. Aus dem Türkischen von Emine Türkmen. Köln: DITIB-Verlag.

**Arvas**, Selcen Yüksel, und Derya Işık Özbay. 2022. *Al-Asmâ' al-Husnâ*. Aus dem Türkischen von Emine Türkmen. Köln: DITIB-Verlag.

**Arvas**, Selcen Yüksel. 2019a. *Geschichten Kinder 40 Koranverse*. Aus dem Türkischen von Mehmet Çevik. Köln: DITIB-Verlag.

- Arvas**, Selcen Yüksel. 2019b. *Mein Koran Lexikon*. Aus dem Türkischen von Şeyma Horansan Gür. Köln: DITIB-Verlag.
- Aşıkoğlu**, Nevzat Yaşar. 1993. *Almanya'da Temel Eğitimdeki Türk Çocuklarının Din Eğitimi: Kültür Çatışması İçinde Kimlik Arayışındaki 3. Nesil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Aslan**, Serdar. 2022. *Die deutsche Koranliteratur: Biographie und Bibliographie*. Köln: DITIB-Verlag.
- Aslan**, Serdar. 2025. „Die muslimische Freitagspredigt in Deutschland: Bestandsaufnahme und Stand der Forschung“. *Forum Islamisch-Theologische Studien* 4(1): 71–96.
- Aslantepe**, Cengiz. 1983. „Der Islam. Korankurse. Auskunft: Cengiz Aslantepe, Arbeits- und Sozialattaché beim Generalkonsulat in Köln“, hrsg. Projektteam Lokaljournalisten, Bonn. *Informationen für und über Ausländer* 7(25. März 1983): 8.
- Avcı**, Selçuk. o. J. *İfido. Dortmundlu imamlar Dortmund'daki uyum için [sic!]*. Dortmund: Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA Dortmund) und DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion
- Aycan**, İrfan. 2013. „Ziyâd b. Ebîh“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 44: 480–82.
- Aydemir**, Abdullah. 2015. *Tefsirde İsrâiliyyat (Hicrî 6. Asrın Başına Kadar)*. İstanbul: Beyan.
- Aydın**, Mehmet Akif. 2003. „Liân“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 27: 172–73.
- Bakırcı**, Saffet. o. J. *Sıradaki Sure*. Konya: Hüner (SaBa).
- Ballasch**, Heidemarie. 2011. „Schulversuch ‚Islamischer Religionsunterricht‘ in Niedersachsen - Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach“. In *Solidarität leben - Vielfalt sichern: ausgewählte Beiträge des 14. Deutschen Präventionstages (8. und 9. Juni 2009 in Hannover)*, hrsg. Erich Marks und Wiebke Steffen. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 247–55.
- Bartsch**, Darjusch. 2022. 1 *Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre: Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen*. Bielefeld: Transcript.
- Baş**, Yasin. 2008. *Islam in Deutschland - deutscher Islam? Türkisch-islamische Organisationen in Deutschland in Geschichte und Gegenwart*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Bauer**, Thomas. 2010. „The Relevance of Early Arabic Poetry for Qur'anic Studies“. In *The Qur'ân in Context: Historical and Literary Investigations into the Qur'anic Milieu*, hrsg. Angelika Neuwirth, Nicolai Sinai, und Michael Marx. Leiden: Brill, 699–732.
- Bauer**, Thomas. 2011. *Die Kultur der Ambiguität: eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Baumann**, Ulrich. 1998. *Kausalität und qualitative empirische Sozialforschung: das Verstehen im Dienst der Ursache-Wirkungs-Forschung und die Intentionalität*. Münster: Waxmann.

- Behr, H. Harun, und Meltem Kulaçatan.** 2022. *DITIB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Behr, Harry Harun.** 2009. „Koranschulen“. In *Handbuch Schule*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 396–410.
- Behr, Harry.** 2005. *Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens*. Dissertation. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Beilschmidt, Theresa.** 2011. „Imame als Brückenbauer für die Integration“. *KULT\_online* (26): 1–4.
- Beilschmidt, Theresa.** 2015. *Gelebter Islam: Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.
- Beilschmidt, Theresa.** 2016. „Volksmoschee? Religiöser Alltag in DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland“. *CIBEDO-Beiträge* (4): 153–59.
- Beilschmidt, Theresa.** 2017. „Frauen in Moscheegemeinden“. In *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext: Konferenzband*, hrsg. Yaşar Sarıkaya, Franz-Josef Bäumer, Dorothea Ermert, Elif Gömleksiz, Rida Inam, und Esmâ Öger-Tunc. Münster: Waxmann.
- Benthien, Claudia.** 2018. „Unmöglicher Dialog: Anrufung und Iteration in Performance-Arbeiten von Jochen Gerz, Marina Abramovic, Jürgen Klauke und Holger Mader“. In *Diálogos: das Wort im Gespräch*, hrsg. Paweł Piszczatowski. Göttingen: V & R unipress, 85–99.
- Berndt, Frauke, und Lily Tonger-Erk.** 2013. *Intertextualität: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Birişik, Abdülhamit.** 1999. „İslâhî, Emîn Ahsen“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 19: 191–93.
- Birişik, Abdülhamit.** 2000. „Î râbü'l-Kur'ân“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 22: 376–79.
- Bock, Wolfgang, hrsg.** 2006. *Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bohnsack, Ralf, und Arnd-Michael Nohl.** 2010. „Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode“. In *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse: Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*, hrsg. Gabriele Cappai, Shingo Shimada, und Jürgen Straub. Bielefeld: Transcript, 101–28.
- Borowski, Martin.** 2006. *Die Glaubens- und Gewissensfreiheit des Grundgesetzes*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Boynukalın, Ertuğrul.** 2013. „Yemin“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 43: 417–20.
- Bozan, İrfan.** 2007. *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri...; Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...* İstanbul: TESEV.
- Broich, Ulrich.** 2007. „Intertextualität“, hrsg. Harald Fricke. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. H - O 2*.

- Bruckmayr**, Philipp, und Sule Dursun. 2023. „Forschungsstand Moscheeunterricht ...“ In *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ (im Auftrag der Integrationsstelle des Landes OÖ)*, hrsg. Thomas Schlager-Weidinger. Linz: Integrationsstelle des Landes Oberösterreich, 83–107.
- Bubenheim**, ‘Abdullāh aş-Şāmit Frank, und Nadeem Elyas. 2000. *Die Regeln der Qur’ān-Rezitation: = Aḥkām tağwīd al-qur’ān al-kaīm*. Aachen: Islamisches Zentrum Aachen (Bilal Moschee).
- Busse**, Elmar. 2013. *Das Prinzip staatlicher Neutralität und die Freiheit der Religionsausübung: Eine Analyse der Rechtsprechung zum ethisch-religiösen Neutralitätsgebot*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Büyük**, Enes. 2019. „Çağdaş Tefsirlerde İsrâiliyat Eleştirisi. Mesut Kaya (İstanbul: İSAM, 2018, 668 s.)“. *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 3(2): 482–91.
- Çağrıçı**, Mustafa. 1988. „Âhenk: Felsefe ve İslâm Düşüncesi“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 1: 515–16.
- Çakır**, Ruşen, und İrfan Bozan. 2005. *Sivil, Şeffaf ve Demokratik bir Diyanet İşleri Başkanlığı mümkün mü?* İstanbul: TESEV.
- Çalışkan**, Mehmet. 2021. *Kur’ân Dilinde Yemin Üslûbu*. Ankara: Oku Okut.
- Canatan**, Kadir. 2005. *Kur’an’da Hz. Peygamber’e Sorulan 13 Soru*. İstanbul: Beyan.
- Çekin**, Ahmet. 2004. *Stellung der Imame eine vergleichende Rollenanalyse der Imame in der Türkei und in Deutschland*. Dissertation. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Çelik**, Özcan. 2017. *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime - Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat*. Münster: MV Wissenschaft.
- Çelik**, Özcan. 2020. „Zur Entwicklung und zu Grundsätzen eines Islamischen Religionsunterrichts (IRU) in NRW“. In *Deutsch-türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart: Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder: 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster*, hrsg. Paul Leidinger, Ulrich Hillebrand, und Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster von 1916. Münster: LIT, 163–82.
- Cerrahoğlu**, İsmail. 1971. *Tefsir Usûlü (‘İlmu Usûli’t-Tefsir)*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay.
- Cerrahoğlu**, İsmail. 2020. *Tefsir Usûlü*. 36. Aufl. (und 9. Aufl. 1983). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çetin**, Abdurrahman. 1995. „Fevâihu’s-Süver“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 12: 503–4.
- Çetin**, Abdurrahman. 2012. „Vakf ve İbtidâ“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 42: 461–63.
- Çetin**, Abdurrahman. 2021. *Kur’an Okuma Esasları: Tecvid*. 52. Aufl. Bursa: Emin.
- Ceylan**, Rauf. 2006. *Ethnische Kolonien: Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ceylan**, Rauf. 2008. *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen: ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland*. Hamburg: Kovač.
- Ceylan**, Rauf. 2009. „Außerschulischer Religionsunterricht - am Beispiel türkischer Moscheen in Deutschland“. In *Entwicklung der modernen islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert*, hrsg. Bülent Ucar und Yaşar Sarıkaya. Hamburg: Kovač, 243–56.
- Ceylan**, Rauf. 2010. *Die Prediger des Islam: Imame - wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Lizenzausgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ceylan**, Rauf. 2014. *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ceylan**, Rauf. 2021. *Imame in Deutschland*. Aktualisierte und überarb. Neuauflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Chbib**, Raida. 2017. *Organisation des Islams in Deutschland: Diversität, Dynamiken und Sozialformen im Religionsfeld der Muslime*. Baden-Baden: Ergon.
- Cingöz**, Sahide. 2018. *Bildungskonzepte in Moscheen*. Master-Thesis. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- Cingöz**, Sahide. 2021. „Bildungskonzepte in Moscheen - eine qualitative Betrachtung“. In *Lebendiger Islam: Praxis- und Methoden-Reflexion der islamisch-theologischen Studien in Deutschland, Theion XXXIII*, hrsg. Ertuğrul Şahin und Katharina Völker. Berlin: Peter Lang, 103–22.
- Çorlu**, Bilgenur. 2011. *Kur'an-ı Kerim'deki Sureleri Tanıyalım*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Çoştu**, Yakup, und Mehmet Akif Ceyhan. 2015. „DİTİB'in Din Eğitimi Faaliyetleri Üzerine Bir Değerlendirme“. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(1): 39–51.
- Cuypers**, Michel, und Sami Larbes. 2023. „La Composition Rhétorique de Q Al-Tawbah 9“. In *Qur'ānic Studies: Between History, Theology and Exegesis*, hrsg. Mehdi Azaiez und Mokdad Arfa-Mensia. Berlin; Boston: De Gruyter, 101–20.
- Danneberg**, Lutz. 2007. „Kontext“, hrsg. Klaus Weimar. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. H - O 2*: 333–37.
- Derman**, M. Uğur. 2001. „İstif“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 23: 330–33.
- Deutscher Bundestag**, hrsg. 2001. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe - Stand Dezember 2000*. Berlin.
- DITIB** Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion 2017. *Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı*. Köln: Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion: DITIB-Verlag.
- DITIB** Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion 2023. *Diyanet İşleri Türk İslam Birliği 19. Olağan Genel Kurul Faaliyet Raporu, 26.02.2023 Köln*. Köln: Diyanet İşleri Türk İslam Birliği / Türkisch Islamische Union der Anstalt für Religion.
- DITIB**. 2013. *Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı*. Köln: Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion: divanverlag.

- DİB Diyanet İşleri Başkanlığı**, hrsg. 1997. *T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Yurtdışı Teşkilatı Kur'an-ı Kerim ve Dini Bilgiler Kursları Yönergesi ve Müfredatı Programı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- DİB Diyanet İşleri Başkanlığı**, hrsg. 2021. 1 *Hayat Rehberi Kur'ân. Konulu Tefsir*. 2. Aufl. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- DİB Diyanet İşleri Başkanlığı/Präsidium für Religionsangelegenheiten und DITIB Akademie**, hrsg. 2016. *Der gnadenreiche Koran (Übers.: Max Henning, Redaktionelle Überarbeitung der Übers. durch: DITIB-Akademie, Köln)*. 3. Aufl. İstanbul: Präsidium für Religionsangelegenheiten/Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Doerfer-Kir**, Hâle. 2017. *Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen islamischer Erziehung in Privatschulen und Koranschulen in Deutschland*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Doğan**, Recai. 2005. „Avrupa’da Kur’an-ı Kerim ve Dini Bilgiler Kursları: Problem ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)“. In *III. Din Şûrâsı. Tebliğ ve Müzakereleri. 20-24 Eylül 2004 / Ankara*, hrsg. Mehmet Bulut. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 391–408.
- Droege**, Michael, und Karl-Hermann Kästner. 2020. „Rechtsschutzgewährung - Staatlich“. *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht. Band 3: L-R*: 819–20.
- Dumlu**, Ömer. 2009. „Suhuf“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 37: 477–78.
- Ebrahim**, Ranja. 2020. *Im Diskurs mit dem Qur’ân: ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ebu Zeyd**, Nasr Hamid. 2013. *Otto İlahi Hitabın Tabiatı: Metin Anlayışımız ve Kur’an İlimleri Üzerine*. Türkische Übersetzung aus dem Arabischen von Mehmet Emin Maşalı: Mafhūmu n-naşş. Dirase fī ulumi l-Kur’ân. 3. Aufl. Ankara: Otto.
- Ege**, Ramazan. 1995. *Telvinü’l-Hitab İbn Kemal*. Master-Thesis. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- El-Awa**, Salwa Muhammad. 2006. *Textual Relations in the Qur’an: Relevance, Coherence and Structure*. London: Routledge.
- Elfeshawi**, Amin. 2023. „Koranschulen - Eine kritische Annäherung“. In *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ (im Auftrag der Integrationsstelle des Landes OÖ)*, hrsg. Thomas Schlager-Weidinger. Linz: Integrationsstelle des Landes Oberösterreich, 72–83.
- Elmaz**, Orhan. 2012. „Wenn Pausen Grenzen setzen. Über den Koranvers Q 3:7 und die Qualität einer Rezitationspause“. In *Religion übersetzen: Übersetzung und Textrezeption als Transformationsphänomene von Religion*, hrsg. Marianne Grohmann und Ursula Ragacs. Wien: Vienna University Press, 203–16.
- Erşahin**, İsmail. 2015. „Bir Diyanet Projesi Olarak Uluslararası İlahiyat Programı“. *Diyanet İlmî Dergi* 51(2): 125–46.
- Ev**, Halit. 2003. *Almanya’da Çocuklara Yönelik Kur’an ve Dini Bilgiler Kursları*. İzmir: Tibyan.

- Falaturi**, Abdoldjavad, und Udo. 1986-1990 Tworuschka. *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*. hrsg. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Braunschweig.
- Farrin**, Raymond. 2014. *Structure and Qur'anic Interpretation: A Study of Symmetry and Coherence in Islam's Holy Text*. Ashland: White Cloud Press.
- Farrin**, Raymond. 2024. *Struktur und Koran-Auslegung: Eine Studie über Symmetrie und Kohärenz im heiligen Text des Islam*. hrsg. Verein für denkende Menschen (VDM). Hamburg: tredition.
- Fayda**, Mustafa. 2020. „Mübâhele“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 31.
- FAZ, Frankfurter Allgemeine Zeitung**. 1983. „Keine Handhabe gegen illegale Koranschulen‘ Zimmermann aus Ankara zurück / Differenzen und Gemeinsamkeiten, 23.07.1983“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*. 23.07.1983: 5.
- Figlalı**, Ethem Ruhi. 2001. „Kâdiyânîlik“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 24: 137–39.
- forege**, hrsg. 2010. *Bachelor-Imam? Überlegungen zur Einrichtung Islamisch-Theologischer Fakultäten in Deutschland Fachtagung*. Köln: Forschungszentrum für Religion und Gesellschaft (forege).
- Franke**, Patrick. 2010. „Über die zukünftige Verortung des Islams an deutschen Universitäten. Ein islamwissenschaftliches Positionspapier zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom 29. Januar 2010, erstmals veröffentlicht Anfang Juni 2010 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (2. leicht überarb. Version)“. In *Bachelor-Imam? Überlegungen zur Einrichtung Islamisch-Theologischer Fakultäten in Deutschland Fachtagung*, hrsg. forege. Köln: Forschungszentrum für Religion und Gesellschaft (forege), 25–39.
- Frese**, Hans-Ludwig. 2002. *»Den Islam ausleben«: Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora*. Bielefeld: Transcript.
- Fries**, Thomas, und Klaus Weimar. 2007. „Dialog2“, hrsg. Klaus Weimar. *Realexikon der deutschen Literaturwissenschaft. A - G* 1: 354–56.
- Früh**, Werner. 2017. *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 9., überarb. Aufl. Konstanz: UVK.
- Gardner**, Howard, und Thomas Hatch. 1989. „Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences“. *Educational Researcher* 18(8): 4.
- Gardner**, Howard. 1987. „The Theory of Multiple Intelligences“. *Annals of Dyslexia* 37(1): 19–35.
- Gilliot**, Claude. 2001. „Exegesis of the Qur'ân: Classical and Medieval“. hrsg. Jane Dammen McAuliffe. *Encyclopaedia of the Qur'ân*: 99–124.
- Godlewicz-Adamiec**, Joanna. 2018. „Die Tagelieder des deutschen Mittelalters – Monolog, Dialog, Verschweigen“. In *Diálogos*, hrsg. Paweł Piszczatowski. Göttingen: V&R unipress, 25–38.
- Gördük**, Yunus Emre. 2015. „Aksâmu'l-Kur'ân'da “Muksem Bih” ve “Muksem Aleyh” İlişkisi“. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (43): 174–212.
- Görgün**, Hilal. 2009. „Seyyid Kutub“. *TDV İslâm Ansiklopedisi*: 64–68.

- Görgün**, Tahsin. 1998. *Sprache, Handlung und Norm. Eine Untersuchung zu „Uşûl al-Fiqh“ und „Kitâb as-Siyar“ des Şams al-A`imma Muḥammad b. Abî Sahl Aḥmad as-Saraḥsî; (1009 - 1090 n. C.)*. İstanbul: İSAM.
- Görgün**, Tahsin. 2003a. *Anlam ve Yorum: Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*. İstanbul: Gelenek.
- Görgün**, Tahsin. 2003b. *İlahi Sözün Gücü: Varlık ve Bilgi Kaynağı olarak Kur'an*. İstanbul: Gelenek.
- Gorzewski**, Andreas. 2015. *Die Türkisch-Islamische Union im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Graf**, Peter. 2013. „Dialog (chr.)“. In *Lexikon des Dialogs – Grundbegriffe aus Christentum und Islam*, hrsg. Richard Heinzmann, Peter Antes, Martin Thurner, Mualla Selçuk, und Halis Albayrak. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949**. 2009. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gryglewski**, Elke. 2015. „Pädagogischer Ansatz: Gedenkstättenarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“. In *Islam & Schule: das Handbuch*, hrsg. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. Berlin: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage, 103–5.
- Gümüş**, Yılmaz. 2024. *Eine Didaktik des Herzens – Von der anthropologischen Einheit zur didaktischen Ganzheit in der Islamischen Religionspädagogik*. Berlin: Peter Lang.
- Günaydın**, Zeynep. 2008. *Diyanet İşleri Başkanlığı Yaz Kur'an Kursları Müfredatı II. Kur'unun Çoklu Zekâ Ortamlarında İşlenmesi Üzerine Bir Deneme*. Master-Thesis. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Gündüz**, Şinasi. 2010. „Şîit“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 39: 214–15.
- Güzel**, Selcen. 2022. *Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher*. Baden-Baden: Ergon.
- Güzelmansur**, Timo, Lejla Demiri, Wolfgang Klausnitzer, Mohammed Abdel Rahem, Bertram Schmitz, und Ansgar Wucherpfennig, hrsg. 2014. *Das koranische Motiv der Schriftfälschung (taḥrîf) durch Juden und Christen. Islamische Deutungen und christliche Reaktionen*. Regensburg: Pustet.
- Halm**, Dirk, Martina Sauer, Jana Schmidt, und Anja Sticks. 2012. *Islamisches Gemeindeleben in Deutschland - im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Stand: März 2012. hrsg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF und Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hamidullah**, Muhammed. 1998. „Hilfû'l-Fudûl“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 18: 31–32.
- Harman**, Ömer Faruk. 2000. „İdrîs“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 21: 478–80.
- Heckel**, Martin. 2010. „99 Thesen zur »Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften« im Spiegel der Wissenschaftsratsempfehlungen vom 29. Januar 2010“. *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 107(3): 372.

- Heimbach**, Marfa. 2001. *Die Entwicklung der islamischen Gemeinschaft in Deutschland seit 1961*. Berlin: Klaus Schwarz.
- Hennig**, Wiebke. 2010. *Muslimische Gemeinschaften im Religionsverfassungsrecht*. Baden-Baden: Nomos.
- Hess-Lüttich**, Ernest W. B. 2007. „Dialog1“, hrsg. Georg Braungart. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. A - G 1*: 350–53.
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**. 2019. *Temel Bilgiler 1*. 37. Aufl. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG, Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**, hrsg. 2019b. *Temel Bilgiler Hazırlık*. 2. 3. Aufl. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**. 2020a. *Temel Bilgiler 2*. 22. Aufl. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**. 2020b. *Temel Bilgiler 3*. 22. Aufl. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**, hrsg. 2010e. *IGMG Temel Eğitim Müfredatı*. Köln: Islamische Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG).
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**, hrsg. 2017a. *Orta Eğitim Müfredatı*. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG - Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**, hrsg. 2017b. *Temel Eğitim Müfredatı*. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG**. 2024. *Grundwissen Islam – 2*. Köln: PLURAL Publications.
- IGMG**. *Grundwissen Islam – 1*. PLURAL Publications.
- IGMG, Islamische Gemeinschaft Millî Görüş**. 2017c. *Temel Bilgiler Hazırlık 1*. 4. Aufl. Köln: PLURAL Publications.
- İnam**, Ahmet, Mehmet Çevik, und Türkan Beki, hrsg. 2021. *Der Islam: Aus den Überlieferungen - Band 1 (Übers. aus dem Türkischen: Hadislerle İslam)*. Köln: DITIB-Verlag.
- İnam**, Ahmet. 2019. „Analyse der Sprecherdimensionen im Koran: das ‚takfîr‘-Problem: Wer darf wen mit welcher Legitimation einen Ungläubigen nennen?“ *Journal of Religious Culture*.
- Indenhuck**, Moritz, Janbernd Oebbecke, Antje von Ungern-Sternberg, und Christian Walter, hrsg. 2011. *Die Einrichtung von Beiräten für Islamische Studien*. Baden-Baden: Nomos.
- ISESCO**, Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation und Centre international de formation pédagogique, hrsg. 2017. *Éducation islamique, niveau 1-6 & préparatoire (Aus dem Arabischen von M. Mohamed Habib Ben Slimen) 2017-2020*. Boulogne-Billancourt & İzmir: Granada éditions.
- Isik**, Tuba, und Naciye Kamcili-Yildiz. 2023. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Islamische Gemeinschaft Hagen Assadieq Koranschule**, hrsg. o.J. „Anmeldeformular (Ṭalab at-Tasğil)“.

- Izutsu**, Toshihiko. 1964. *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*. Tokyo: Keio University.
- Izutsu**, Toshihiko. 1975. *Kur'an'da Allah ve İnsan*. Aus dem Englischen von Süleyman Ateş: God and Man in the Qur'an. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Izutsu**, Toshihiko. 2008. *God and Man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung*. New ed., 2. repr. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.
- Jäschke**, Gotthard, und Erich Pritsch. 1927. „Die Türkei seit dem Weltkriege. Geschichtskalender 1918-1928“. *Die Welt des Islams* 10: 1–154.
- Jäschke**, Gotthard. 1939. „Vom Osmanischen Reich zur Türkischen Republik. Zur Geschichte eines Namenswechsels“. *Die Welt des Islams* 21: 85–93.
- Jäschke**, Gotthard. 1951a. „Das osmanische Scheinkalifat von 1922“. *Die Welt des Islams* 1(3): 195–228.
- Jäschke**, Gotthard. 1951b. „Der Islam in der neuen Türkei. Eine Rechtsgeschichtliche Untersuchung“. *Die Welt des Islams* 1(1/2): 1–174.
- Jäschke**, Gotthard. 1958. „Auf dem Wege zur Türkischen [sic!] Republik: Ein Beitrag zur Verfassungsgeschichte der Türkei [sic!]“. *Die Welt des Islams* 5(3/4): 206–18.
- Jäschke**, Gotthard. 1966. „Neuordnung der geistlichen Verwaltung in der Türkei“. *Die Welt des Islams* 10(3/4): 181–92.
- Jäschke**, Gotthard. 1971. „Zwei Streitfragen aus der Frühgeschichte der türkischen Revolution“. *Die Welt des Islams* 13(3/4): 162–67.
- Jäschke**, Gotthard. 1973. „Yeni Türkiye'de Kuran-ı Kerim Kursları“. *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.)* V(1–4): 47–63.
- Jäschke**, Gotthard. 1977. „Vom Islam in der heutigen Türkei“. *Die Welt des Islams* 18(1/2): 1–18.
- Jenssen**, Herbjørn. 2001. „Arabic Language“. hrsg. Jane Dammen McAuliffe. *Encyclopaedia of the Qur'an* 1: 127–35.
- Jonker**, Gerdien, und Andreas Kapphan. 1999. *Moscheen und islamisches Leben in Berlin*. Berlin: Die Ausländerbeauftragte des Senats.
- Jonker**, Gerdien. 2002. *Eine Wellenlänge zu Gott: der „Verband der Islamischen Kulturzentren“ in Europa*. Bielefeld: Transcript.
- Kahraman**, Abdullah. 2010. „Tabâtabâî, Muhammed Hüseyin“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 39: 308–10.
- Kamçili-Yıldız**, Naciye. 2021. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann.
- Kamp**, Melanie. 2006. „Mehr als Vorbeter: Zur Herkunft und Rolle von Imamen in Moscheevereinen“. In *Islamisches Gemeindeleben in Berlin*, hrsg. Riem Spielhaus und Alexa Färber. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration, 40–46.

- Kandil**, Lamyā. 1996a. „Schwüre in den mekkanischen Suren“. In *The Qur'an as Text, Islamic philosophy, theology and science*, hrsg. Stefan Wild. Leiden: Brill, 41–58.
- Kandil**, Lamyā. 1996b. *Untersuchungen zu den Schwüren im Koran unter besonderer Berücksichtigung ihrer literarischen Relevanz für die Surenkomposition*. Dissertation. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Kara**, İsmail. 1999. „Eine Behörde im Spannungsfeld von Religion und Staat: Das ‚Präsidium für religiöse Angelegenheiten‘ (Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB))“. In *Turkish Islam and Europe =: Türkischer Islam und Europa: Europe and Christianity as reflected in Turkish Muslim discourse & Turkish Muslim life in the diaspora: Papers of the Istanbul Workshop, October 1996*, hrsg. Günter Seufert und Jacques Waardenburg. Istanbul: Franz-Steiner-Verlag Stuttgart, 209–40.
- Karakaşoğlu**, Yasemin. *Moscheen als Bildungsorte. Ergebnisse der quantitativen Befragung zum Nutzungsverhalten der Bremer Moscheeangebote (2008-2011)*. Bremen: Universität Bremen in Kooperation mit Schura Bremen.
- Karakoç**, Betül. 2019. „Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule“. In *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis*, Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik, hrsg. Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert, und Esmā Öger-Tunç. Münster: Waxmann, 107–24.
- Karakoç**, Betül. 2020. „Imamin, Migrantin, Wanderin. Weibliche Repräsentanz und Religion im transnationalen Raum Deutschland – Türkei“. In *Migration, Religion, Gender und Bildung*, Bielefeld: Transcript, 253–84.
- Karakoç**, Betül. 2021. „Das internationale Theologieprogramm zwischen theoretischer Überlegung und praktischer Wirksamkeit“. In *Lebendiger Islam: Praxis- und Methoden-Reflexion der islamisch-theologischen Studien in Deutschland, Theion XXXIII*, hrsg. Ertuğrul Şahin und Katharina Völker. Berlin: Peter Lang, 123–39.
- Karakoç**, Betül. 2022. „Moschee als pädagogischer Raum. Ein erweiterter Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in Moscheegemeinden“. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik*, hrsg. Ednan Aslan. Göttingen: V&R unipress, 631–56.
- Karakoç**, Betül. 2024. *Imaminnen und Doing Gender: Kollektive Orientierungen im transnationalen Bildungsraum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karaman**, Hayrettin, Mustafa Çağrııcı, İbrahim Kâfi Dönmez, und Sadrettin Gümüş. 2020b. 1–5 *Kur'an Yolu: Türkçe Meâl ve Tefsir (1-5)*. 8. gözden geçirilmiş baskı/überarb. Aufl. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kaya**, Kamil. 1998. *Sosyolojik Açıdan Türkiye'de Din-Devlet İlişkileri ve Diyanet İşleri Başkanlığı*. İstanbul: Kamil Kaya.
- Kaya**, Mesut. 2013. *Çağdaş Tefsirlerde İsrailiyata Yaklaşım ve Kitab-ı Mukaddes Bilgilerinin Kullanımı*. Dissertation. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kayapınar**, Mustafa. 2006. *Belağatta Talebi İnşa (Dilek Bildiren Anlatımlar)*. Dissertation. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kayapınar**, Mustafa. 2021. *Balâgatta Talebî İnşâ*. Ankara: İksad Publications.

**Kaydu**, Ekrem. 1971. *Die Institution des Scheyh-ül-Islamat im Osmanischen Staat*. Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

**Kaykaldī**, al-‘Alā‘ī. *Talqīh al-fuhūm fī tanqīh şiyağ al-‘umūm wa yalīhī aḥkāmu „kullu“ wa mā alayhi tadullu lil-imām Taqiyiddīn abi l-Hasan Ali bin Abd il-Kāfi bin Tammām as-Subkī - Edition/Tahqīq Ali Muawwiḍ wa Ādil abd al-Mawğūd*. hrsg. ‘Abdallāh ibn Muḥammad ibn Ishāq Āl aš-Şayḥ, Ali Muawwiḍ, und Adil Abd al-Mawğūd.

**Kaymakcan**, Recep. 2014. „Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Türkiye Örneği“. In *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, hrsg. Mustafa Köylü. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi [Dem], 81–102.

**Kerber-Ganse**, Waltraut. 2009. *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak: Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen: Barbara Budrich.

**Kermani**, Navid. 1996. *Offenbarung als Kommunikation: Das Konzept waḥy in Naşr Hāmid Abū Zayds Maḥūm an-naşş*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Kermani**, Navid. 1999. *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*. München: Beck.

**Khaleel**, Mohammed Ali. 2020. *Araf Suresi Özelinde Kur’ân-ı Kerim’de İstifham Üslubu*. Master-Thesis. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

**Khorchide**, Mouhanad. 2023. „Analyse der Unterrichtsmaterialien und Didaktik“. In *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ (im Auftrag der Integrationsstelle des Landes OÖ)*, hrsg. Thomas Schlager-Weidinger. Linz: Integrationsstelle des Landes Oberösterreich, 135–75.

**Kieler Nachrichten**. 1983. „Ausländer unter wachsendem Druck. Aus der Arbeit des Ausländerreferats - Strafmethoden in Koranschulen werden untersucht, 18.01.1983“. In: *Informationen für und über Ausländer Nr. 7 vom 25. März 1983*: 8.

**Kılıç**, Sadık. 1996. *Yemin Olsun ki - Aksamu’l-Kur’an*. Erzurum: İhtar.

**Kırca**, Celal. 1989. „Aksâmü’l-Kur’ân“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 2: 290–91.

**Kırımlı**, Mehmet. 1997. *Almanya’da Diyanet İşleri Türk İslam Birliği’ne (D.İ.T.İ.B.) Bağlı Camilerde Çalışan Din Görevlilerinin Sorunları. Kuzey Ren Westfalen Örneği*. Master-Thesis. Konya: Selçuk Üniversitesi.

**Klimke**, Kristina. 2017. *Die DİTİB im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland: Präsenz, Darstellung und Wahrnehmung der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

**Klinkhammer**, Gritt, und Heinrich de Wall. 2012. *Staatsvertrag mit Muslimen in Hamburg: die rechts- und religionswissenschaftlichen Gutachten*. Bremen: Universität Bremen.

**Klinkhammer**, Gritt, und Universität Bremen, hrsg. 2011. *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland: eine quantitative und qualitative Studie*. Bremen: Universität Bremen.

**KNA, Katholische Nachrichtenagentur**. 1979. „KNA - Ökumenische Information“. *KNA - Ökumenische Information* (Nr. 12 vom 21. März 1979).

- Koç**, Ahmet, und Betül Küçük. 2021. „Almanya’da Din Öğretiminin Hukuki Temelleri ve İslam Din Dersleri“. *Journal of Religious Culture* (280): 1–38.
- Kölnische Rundschau**. 1981. „NRW will Koranschulen das Wasser abgraben: Der Islam-Unterricht wird bald in deutschen Schulen erteilt, 22.9.1981“. *Kölnische Rundschau*.
- Krausen**, Halima. 2009. „*Darin sind Zeichen für Nachdenkende*“. *Islamische Theologie - in sechzig Freitagspredigten homiletisch entfaltet*. Nordhausen: Bautz.
- Kuckartz**, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küçükahmet**, Leyla, Cemal Tosun, Recai Doğan, und Ayşe Korkmaz, hrsg. 2001a. „Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Kitapları İnceleme Ölçeği (IX. Bölüm)“. In *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4 – 8. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* / ed. Leyla Küçükahmet, Ankara: Nobel, 115–20.
- Küçükahmet**, Leyla, Cemal Tosun, Recai Doğan, und Ayşe Korkmaz, hrsg. 2001b. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4-8. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.
- Kula**, Nurten. 2013. *Fezlekeleri Açısından Kur’an Ayetlerinde Bütünlük ve İnsicam*. Master-Thesis. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- KURAMER**, hrsg. 2016. *İslam Kaynaklarında, Geleneğinde ve Günümüzde Cihad (İslam Kaynaklarında, Geleneğinde ve Günümüzde Cihad Çalıştayı (2016: İstanbul))*, İstanbul: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Kur’an Araştırmaları Merkezi (KURAMER).
- Kurt**, Tuğrul. 2023. *Adam in Koran, Koranexegese und syrischer Schatzhöhle-Erzählung der Adamsgeschichte in isrā’īlyyāt-Überlieferungen im Angesicht syrisch-christlicher Quellen*. Dissertation. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main.
- Landesregierung NRW**. 1977. „Drucksache 8/2235 vom 11.07.1977: Koranschulen für türkische Kinder islamischen Glaubens. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 851 des Abgeordneten Edelbrock SPD Drucksache 8/2112“.
- Landesregierung NRW**. 1979. „Drucksache 8/4376 vom 30.03.1979: Koranschulen. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 1649. Drucksache 8/4229“.
- Lang**, Isabel. 2015. *Intertextualität als Hermeneutischer Zugang zur Auslegung des Korans - Eine Betrachtung am Beispiel der Verwendung von Isrā’īlyyāt in der Rezeption der Davidserzählung in Sure 38: 21-25*. Berlin: Logos.
- Lange**, Anne-Kathrin. 2014. *Islamische Theologie an staatlichen Hochschulen*. Baden-Baden: Nomos.
- Lange-Sonntag**, Ralf. 2023. „Wolfgang Reinbold: ‚Koran und Bibel: Ein synoptisches Textbuch für die Praxis‘“, hrsg. Ev. Kirche von Westfalen, Das Landeskirchenamt. Kirchliches Amtsblatt der Ev. Kirche von Westfalen. Teil II (9).
- Leemhuis**, Frederik. 2001. „Apocalipce“, hrsg. Jane Dammen McAuliffe. *Encyclopaedia of the Qur’ān* 1: 111–14.

- Lehmann**, Jürgen. 2007. „Dialogizität“, hrsg. Georg Braungart. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. A - G 1*: 356–57.
- Lemmen**, Thomas. 2000. *Islamische Organisationen in Deutschland*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik.
- Lemmen**, Thomas. 2001. *Muslimen in Deutschland: eine Herausforderung für Kirche und Gesellschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Lemmen**, Thomas. 2025. „Muslimische Organisationen in Deutschland (Manuskript: Print vorgesehen für Oktober 2025)“. In *Handbuch Wirtschaft und Religion: Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. Maren Freudenberg, Moritz Hinsch, und Martin Lutz. Oldenbourg: De Gruyter.
- Madigan**, Daniel A. 2004. „Revelation“, hrsg. Jane Dammen McAuliffe. *Encyclopaedia of the Qurʾān 4*: 437–48.
- Mahmutoğlu**, Hasan. 2024. *Kurʾân-ı Kerim’de Belâgat Bakımından İcâz Bağlamında İltifat Üslubu (Kurʾânî Örnek ve Misaller)*. Master-Thesis. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Majeed**, Abdulqahar Hasan. 2021. *Yunus Suresinde Belaği Özellikler*. Master-Thesis. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Markaz ad-Duwalî li t-Takwîn at-Tarbawîyy, al-**. 2009. *Dalîl al-Muʿallim - at-Tarbiyyat al-Islamiyya [Lehrerhandbuch]*. hrsg. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation (ISESCO). Paris: Granada.
- Markaz ad-Duwalî li t-Takwîn at-Tarbawîyy, al-**. 2011. *at-Tarbiyyat al-Islamiyya - tamhîdî - al-mustawa at-tahdîrî [Vorbereitungsstufe]*. 7. Aufl. hrsg. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation (ISESCO). Paris: Granada.
- Markaz ad-Duwalî li t-Takwîn at-Tarbawîyy, al-**. 2017–2019. 1–6 *at-Tarbiyyat al-Islamiyya*. 8.–10. Aufl. hrsg. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organisation (ISESCO). Paris/İzmir: Granada.
- Mayring**, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Mayring**, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- McAuliffe**, Jane Dammen, hrsg. 2001. *Encyclopaedia of the Qurʾān*. Leiden: Brill.
- Mertoğlu**, Mehmet Suat. 2013. „Zehebî, Muhammed Hüseyin“. *TDV İslâm Ansiklopedisi 44*: 188–89.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS)**, hrsg. 2010. *Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MAIS.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS)**, hrsg. 2015. *Die Vielfalt des organisierten Islam in Nordrhein-Westfalen: die Verbände des dialog forum islam und weitere islamische Zusammenschlüsse stellen sich vor*. Düsseldorf: MAIS.
- Mir**, Mustansir. 1986. *Coherence in the Qurʾān: A Study of Işlāhî’s Concept of nazm in Tadabbur-i Qurʾān*. Indianapolis: American Trust Publications.

- Mir**, Mustansir. 1992. „Dialogue in the Qur'an“. *Religion & Literature* 24(1): 1–22.
- Mohr**, Irka-Christin, und Michael Kiefer. 2009. *Islamunterricht, Islamischer Religionsunterricht, Islamkunde: viele Titel - ein Fach?* Bielefeld: Transcript.
- Mohr**, Irka-Christin. 2006a. *Islamischer Religionsunterricht in Europa: Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich*. Bielefeld: Transcript.
- Mohr**, Irka-Christin. 2006b. „Koranunterricht in Berliner Moscheen“. In *Islamisches Gemeindeleben in Berlin*, hrsg. Riem Spielhaus und Alexa Färber. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration, 46–51.
- Neuwirth**, Angelika. 1996. „Vom Rezitationstext über die Liturgie zum Kanon: Zu Entstehung und Wiederauflösung der Surenkomposition im Verlauf der Entwicklung eines islamischen Kultus“. In *The Qur'an as Text*, hrsg. Stefan Wild. Leiden: Brill, 69–105.
- Neuwirth**, Angelika. 2010. *Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Neuwirth**, Angelika. 2020. „Koran (al-Qur'ān)“. In *Kindlers Literatur Lexikon (KLL)*, hrsg. Heinz Ludwig Arnold. Stuttgart: J. B. Metzler, 1–14.
- Nohl**, Arnd-Michael. 2007. „Islam als religiöse Praxis der zweiten Migrationsgeneration. Eine ‚Medrese‘ von Anhängern Said Nursis.“ *Soziale Welt. Sonderband* 58(17): 305–25.
- Oehring**, Otmar. 1984. *Die Türkei im Spannungsfeld extremer Ideologien (1973-1980): Eine Untersuchung der politischen Verhältnisse*. Berlin: Klaus Schwarz.
- Ourghi**, Abdel-Hakim. 2022. „Die islamische Theologie und Religionspädagogik im westlichen Kontext“. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik*, hrsg. Ednan Aslan. Göttingen: V&R unipress, 479–501.
- Öktem**, Kamil. Fahr ad-Dīn ar-Rāzīs Texthermeneutik: Sprache, Sprachphilosophie und Transzendenz in der sunnitischen Koranexegese, De Gruyter, 2025 (i.E.).
- Özbağçe**, Osman. 2007a. *Mein Buch, der Koran*. Aus dem Türkischen von Hasan Karaca: Kitabımı Öğreniyorum. Ankara: Präsidium für Religionsangelegenheiten.
- Özbağçe**, Osman. 2007b. *Mein Prophet, Muhammed*. Aus dem Türkischen von Hasan Karaca: Peygamberimi Öğreniyorum. Ankara: Präsidium für Religionsangelegenheiten.
- Özgül**, Ali Özgür. 1999. *Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland: Religionsunterricht - religiöse Unterweisung für Muslime - Islamkunde*. Hamburg: EB-Verlag.
- Özgül**, Ali Özgür. 2002. *Wenn sich die Moscheen öffnen: Moscheepädagogik in Deutschland. Eine praktische Einführung in den Islam*. Münster: Waxmann.
- Özgül**, Ali Özgür. 2007. *Tadjwid: Kunst der Koranrezitation*. Hamburg: Islamischen Wissenschafts- und Bildungsinstitut.
- Özgül**, Ali Özgür. 2010. „Erwartungen muslimischer Schülerinnen und Schüler an den islamischen Religionsunterricht“. In *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*. Göttingen: V&R unipress, 241–47.

- Özgül, Ali** Özgür. 2011. *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Özgül, Ali** Özgür. 2014. *Alle Kinder sind Muslime: Malik, Maryam und die Theologie des Kindes*. Köln: Plural Publications.
- Özgül, Ali** Özgür. 2020a. *Tadjwid: Die Kunst der Koranrezitation*. 2. überarb. Aufl. Hamburg; München: BookRix.
- Özgül, Ali** Özgür. 2020b. *Tadjwid: Die Kunst der Koranrezitation (Kindle-Version)*. 2. überarb. Aufl. Hamburg; München: BookRix.
- Öze, Özkan**. 2019. *Prophetengeschichten für Kinder - 10 Bücher im Set*. Köln: DITIB-Verlag.
- Ozgur Alhassen, Leyla**. 2021. *Qur'anic Stories: God, Revelation and the Audience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Özkan, Halit**. 2010. „Süyûti“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 38: 188–98.
- Özsoy, Ömer, Yaşar Sarıkaya, und Serdar Kurnaz**. 2018. *Linked Open Tafsîr. Rekonstruktion der Entstehungsdynamik(en) des Korans mithilfe der Netzwerkmodellierung früher islamischer Überlieferungen [Antrag auf Förderung einer Longterm-Forschungsgruppe der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft]*.
- Özsoy, Ömer**. 1999. *Sünnetullah: Bir Kur'an İfadesinin Kavramlaşması*. 2. Aufl. Ankara: Fecr.
- Özsoy, Ömer**. 2016. „Dekontextualisierung des Korans: moderne Koraninterpretationen oder Konstruktion moderner Korane“. In *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung: Neue Ansätze in Europa*, hrsg. Zekirija Sejdini. Bielefeld: Transcript, 73–90.
- Özsoy, Ömer**. 2017. „Pioniere der historischen Koranhermeneutik: Amîn al-Ḥülî, Fazlur Rahman und Nasr Hamid Abu Zaid.“ In *Historizität und Transzendenz im Islam: Offenbarung, Geschichte und Recht, Frankfurter Schriften zum Islam. Islam im Diskurs*, hrsg. Jameleddine Ben-Abdeljelil. Berlin: EB-Verlag, 23–45.
- Özsoy, Ömer**. 2018. „Der Koran über sich. Das ewige Wort Gottes“. In *Koran erklärt. 1: Ein Beitrag zur Aufklärung*, Suhrkamp-Taschenbuch, Berlin: Suhrkamp, 13–15.
- Öztürk, Mustafa**. 2006. „Kur'an'ın Tarihsel Bir Hitap Oluş Keyfiyeti“. *İslami İlimler Dergisi* 1(2): 59–77.
- Öztürk, Mustafa**. 2023. *Almanya Düsseldorf Din Ataşeliği Bölgesi'nde Nitelikli Kur'an Eğitimi Önündeki Problemler ve Çözüm Yolları*. Master-Thesis. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Pabel, Katharina**. 2020. „Die Organisation muslimischer Gemeinschaften in Deutschland“. In *Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. Dietrich Pirson, Wolfgang Rübner, Michael Germann, und Stefan Muckel. Berlin: Duncker & Humblot, 233–59.
- Paçacı, Mehmet**. 2015. „Sag: Gott ist ein einziger – ahad/æhâd. Ein exegetischer Versuch zu Sure 112 in der Perspektive der semitischen Religionstheorie“. In *Alter Text - neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei heute / eingeleitet, übers. und kommentiert von Felix Körner*, hrsg. Felix SJ Körner. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Paçacı**, Mehmet. 2023. „Tafsîr - Exegese“. In *Einführung in den Islam: Grundlagen der islamischen Theologie*, hrsg. Ismail H. Yavuzcan und Muharrem Kuzey. Köln: DITIB-Verlag, 71–87.
- Perçin**, Müjgan. 2013. *Die Kompatibilität des säkularen Staates mit dem Islam: am Beispiel der Türkei unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Religionsverfassungsrechts*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Pfündel**, Katrin, Anja Stichs, und Kerstin Tanis. 2021. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. hrsg. BAMF. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Prätor**, Sabine. 1985. *Türkische Freitagspredigten. Studien zum Islam in der heutigen Türkei*. Berlin: Klaus Schwarz.
- Prüßner**, Werner, Doris Rösgen, und Tobias Treseler, hrsg. 2013. *Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen: Erläuterungen, staatliche und kirchliche Rechtsgrundlagen, Gerichtsentscheidungen, kirchliche Denkschriften und Stellungnahmen*. 7. neubearb. Aufl. Düsseldorf: Landeskirchenämter der EK-iR, EKvW und Lipp. Landeskirche.
- Rahman**, Fazlur. 2009. *Major Themes of the Qur'an*. 2nd ed. hrsg. Ebrahim Moosa. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rahman**, Fazlur. 2018. *Ana Konularıyla Kur'an*. Aus dem Englischen von Alparslan Açıkgenç. 16. Aufl. Ankara: Ankara Okulu.
- Reinbold**, Wolfgang. 2022. *Koran und Bibel. Ein synoptisches Textbuch für die Praxis*. Göttingen: V & R.
- Reinbold**, Wolfgang. 2024. *Koran und Bibel. Ein synoptisches Textbuch für die Praxis*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Göttingen: V & R.
- Reynolds**, Gabriel Said. 2010. *The Qur'an and Its Biblical Subtext*. London: Taylor & Francis Group.
- Reynolds**, Gabriel Said. 2017. „Biblical Background“. In *The Wiley Blackwell Companion to the Qur'an*, hrsg. Andrew Rippin und Jawid Mojaddedi. Chichester: Wiley Blackwell, 303–19.
- Reynolds**, Gabriel Said. 2018. „The Qur'an and the Bible: Text and Commentary. Qur'an Translation by Ali Quli Qarai“. In *The Qur'an and the Bible: Text and Commentary*, New Haven: Yale University Press.
- Rheinische Post**. 1980. „Lehrer und Kinder sagten den Besuchern: ‚In der Koranschule wird nicht geprügelt‘, 6.3.1980“. *Rheinische Post*.
- Ritsch**, Wolfgang. 1987. *Die Rolle des Islams für die Koranschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Rohe**, Mathias. 2018. *Der Islam in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. C.H.Beck.
- Rüttgers**, Peter. 2019. *Islamische Religionsvermittlung – konkret: Beobachtungen zur religiösen Ideologie von DITIB in Selbstdarstellungen und Kinderbüchern*. Berlin, Münster: LIT.
- Sâbûnî**, Muhammed Ali es-. 2003. 1-7, *Safvetü't-Tefâsîr. Tefsirlerin Özü (Tercüme ve Tahric* [Türkische Übers. und Edition aus dem Arabischen von] Sadrettin Gümüş und Nedim Yılmaz. İstanbul: İz/Ensar Vakfı.

- Şafak**, Tahsin. 1985. „Erwiderung auf die Verdächtigung Nr. 1 und Nr. 2 des VIKZ - auf die Sendung des Bayerischen Rundfunks (BR) von Dr. Uwe Sauermann) Brief an die CIBEDO vom 18.11.1985, (in CIBEDO-Dossier: Korankurse 6.4.1)“.
- Sağlam**, Coşkun. 2024. *Die Neukonstituierung der Islamischen Theologie in der Türkei im Spannungsverhältnis von politischem Diktat und freiem wissenschaftlichen Diskurs: Eine Analyse der theologischen Denkansätze Hayrettin Karamans und Bekir Topaloğlus mit besonderer Berücksichtigung des Konservatismus-Konzeptes von Karl Mannheim*. hrsg. Bülent Uçar und Rauf Ceylan. Berlin: Peter Lang.
- Sarı**, Mehmet Ali. 2013. *Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*. 4. Aufl. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Sarıkaya**, Meliha Yıldırım. 2011. „Tenâsüp“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 40: 446–47.
- Sarıkaya**, Yaşar, und Dorothea Ermert. 2017. „Kinderkoran Religionspädagogische Reflexionen zu einer neuen Gattung“. In *Kindertora - Kinderbibel - Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen*, hrsg. Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath. Freiburg im Breisgau: Herder, 269–88.
- Sarıkaya**, Yaşar. 1997. *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz.
- Sarıkaya**, Yaşar. 2002. „Sufis und Gelehrte als Medresengründer und -patrone im osmanischen Konya (18.-19. Jahrhundert)“. *Der Islam* 79(2): 201–39.
- Sarıkaya**, Yaşar. 2005. „Abū Sa‘īd Muḥammad al-Ḥādīmī, 1701-1762: Netzwerke, Karriere und Einfluss eines osmanischen Provinzgelehrten“.
- Sarıkaya**, Yaşar. 2010. „Bedeutung von Koran- und sunna-Kenntnissen in der Imamausbildung“. In *Imamausbildung in Deutschland: islamische Theologie im europäischen Kontext*, hrsg. Bülent Uçar. Göttingen: V&R unipress, 243–54.
- Sarıkaya**, Yaşar. 2013. „Mehrsprachigkeit und Moschee“. In *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*, Stauffenburg aktuell, hrsg. Yüksel Ekinci, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink, Lirim Selmani, und Rita Süßmuth. Tübingen: Stauffenburg, 79-88.
- Sarıkaya**, Yaşar. 2021. *Hadith und Hadithdidaktik: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb).
- Sarıkaya**, Yaşar. 2023. „Zehn Thesen für ein neues Lehren und Lernen mit Hadithen“. In *Hadithdidaktik im Diskurs*, hrsg. Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel, Déborah Kathleen Grün, und Mehmet Soyhun. Münster: Waxmann, 17–23.
- Sauer**, Martina, Yüksel Ünlü, und Dirk Halm. 2023. *Angebote und Infrastrukturen der muslimischen einschließlich alevitischen Gemeinden in Deutschland 2022*. hrsg. Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI). Baden-Baden: Nomos.
- Scheinhardt**, Saliha. 1980a. „Religiöse Identität oder Re-Islamisierung? Koranschulen in der Türkei und in der BRD“. *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik. FAAK: Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg* (3): 48–58.
- Scheinhardt**, Saliha. 1980b. „Türkische Mädchen zwischen der türkisch-islamischen und der westdeutschen Gesellschaft - Träger einer bitteren Identitätskrise? -“. *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik. FAAK: Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg* (4): 35–43.

- Scheinhardt**, Saliha. 1981. „Rechtlicher Stellenwert der Korankurse in der Türkei und in der Bundesrepublik Deutschland“. *Informationsbrief Ausländerrecht* 3(1): 32–36.
- Schlager-Weidinger**, Thomas, hrsg. 2023. *Studie Koranschulen/Moscheeunterricht in OÖ (im Auftrag der Integrationsstelle des Landes OÖ)*. Linz: Integrationsstelle des Landes Oberösterreich.
- Schmid**, Hansjörg, Ayşe Almıla Akca, und Klaus Barwig. 2008. *Gesellschaft gemeinsam gestalten: islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg*. Baden-Baden: Nomos.
- Schmid**, Nora K. 2022. „Interrogative Rhetoric and Deliberative Discourse in the Medinan Suras“. In *Unlocking the Medinan Qur’an*, Leiden, Boston: Brill, 164–98.
- Schmischke**, Christoph. 2018. *Das Beiratsmodell - neue Wege für den islamischen Religionsunterricht: Verfassungsrechtliche Untersuchungen zur Zulässigkeit alternativer Kooperationsformen zwischen Staat und religiösen Organisationen*. Göttingen: Göttingen University Press.
- Schneider**, Irene, und Katrin Strunk. 2010. „Islamische Erziehung an deutschen Moscheen – eine Bestandsaufnahme der Forschung“. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 58(1): 53–69.
- Scholl**, Daniel. 2009. *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweitzer**, Friedrich. 2005. *Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweizer**, Karoline. 2016. *Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nach dem Beiratsmodell in Nordrhein-Westfalen*. Dissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Schweizer**, Thomas. 1981. „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen‘ (Max Frisch)“. *Neue Wege: Beiträge zu Religion und Sozialismus* 75(2): 44.
- Sejdini**, Zekirija, und Jonas Kolb. 2023. *Wissenschaftliches Forschen und Arbeiten in der Islamischen Theologie: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh (utb).
- Şeker**, Nimet. 2019. *Der Koran als Rede und Text: Hermeneutik sunnitischer Koranexegeten zwischen Textkohärenz und Offenbarungskontext*. Berlin: EB.-Verlag.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg**. 1980. „Koranschulen. Antwort des Senats in der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg auf die Große Anfrage. Drucksache 9/2050 vom 26.3.1980“.
- Serin**, Muhittin. 1988. „Âhenk (Hat)“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 1: 521–23.
- Seufert**, Günter. 1997. *Politischer Islam in der Türkei: Islamismus als symbolische Repräsentation einer sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft*. Istanbul: Franz-Steiner-Verlag Stuttgart.
- Seufert**, Günter. 1999. „Die ‚Türkisch - Islamische Union‘ (DITIB) der türkischen Religionsbehörde: Zwischen Integration und Isolation“. In *Turkish Islam and Europe =: Türkischer Islam und Europa: Europe and Christianity as reflected in Turkish Muslim discourse & Turkish Muslim life in the diaspora. Papers of the Istanbul*

*Workshop, October 1996*, hrsg. Günter Seufert und Jacques Waardenburg. Istanbul: Franz-Steiner-Verlag Stuttgart, 261–94.

**Seufert**, Günter. 2004. „Staat und Islam in der Türkei“, hrsg. Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP). Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit. *SWP-Studie* (S 29): 1–29.

**Seufert**, Günter. 2017. *Teilgutachten über das türkische Präsidium für Religiöse Angelegenheiten (Diyanet İşleri Başkanlığı) in seiner Eigenschaft als Institution religiöser Orientierung für den DITIB-Landesverband Hessen e.V.* Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

**Seufert**, Günter. 2023. *Gutachten über das Präsidium für Religiöse Angelegenheiten im Staatspräsidialamt der Republik Türkei (T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı) in seiner Eigenschaft als Institution religiöser Orientierung für den DITIB-Landesverband Hessen e.V.* Berlin: Centrum für Angewandte Türkeistudien (CATS) bei der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) Berlin.

**Seven**, Şuayip. 2020. „Moschee DITIB Gemeinde Münster in Deutsch-Türkische Beziehungen“. In *Deutsch-türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart: Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder: 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster, Worte - Werke - Utopien*, hrsg. Paul Leidinger, Ulrich Hillebrand, und Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster von 1916. Münster: LIT, 509–16.

**Sezgin**, Fuat, und Bülent Özükan. 2013. *Amerika Kıtasının Müslüman Denizciler Tarafından Kolomb Öncesi Keşfi ve Piri Reis*. İstanbul: Boyut.

**Sharaf**, Omar. 2013. *Der Wortartenwechsel. Eine linguistisch-kontrastive Untersuchung zur Transposition im Deutschen und Arabischen*. Dissertation. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

**Shehata**, Usama Ahmed Mohamed Ibrahim. 2019. *Die Problematik der Kontextualisierung in deutschen Koranübersetzungen anhand ausgewählter Beispiele. Eine Studie über den Kontext auf dem Gebiet der arabischen Sprachwissenschaft, in der islamischen Rechtsmethodologie und in der Koraninterpretation*. Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Westf.).

**Shehata**, Usama Ahmed. 2020a. *Der Kontext in den islamischen Wissenschaften: Sprachwissenschaften, Rechtsmethodologie, Koranexegese*. Hamburg: Dr. Kovač.

**Shehata**, Usama Ahmed. 2020b. *Die Entkontextualisierung in den deutschen Koranübersetzungen*. Hamburg: Dr. Kovač.

**Şimsek**, Emre. 2019. „Almanya’daki Müslüman Topluma Katkıları Bağlamında DİTİB’in Din Eğitime Yönelik Faaliyetleri“. *Eskiyeni* (39): 259–82.

**Şimşek**, M. Sait. 2011. *Kur’an’ın Ana Konuları*. 4. Aufl. İstanbul: Beyan.

**Sirry**, Mun’im. 2022. *The Qur’an with Cross-References*. De Gruyter.

**Smets**, Christoph. 2011. „Islamische Religionsgesellschaften und öffentlicher Körperschaftsstatus - Rechtslage, Probleme, Perspektive“. *Bonner Rechtsjournal* (2): 139–48.

**Sönmez**, Mahmut. 2020. „Ayetler Arası Münasebetin, Kur’ân İlimlerindeki Önemi“. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi* (13): 69–102.

- Soyhun**, Mehmet. 2001. *Almanya Frankfurt'taki Hristiyan-İslâm Münasebetleri ve Dokümantasyon Merkezi'nin "CİBEDO" (Christlich-Islamische Begegnungs- und Dokumentationsstelle) Tarihi ve Kültürel Faaliyetleri*. Master-Thesis. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Soyhun**, Mehmet. 2009. „Das erneuerte Curriculum des türkischen Religionsunterrichts“. In *Entwicklung der modernen islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert*, hrsg. Bülent Ucar und Yaşar Sarıkaya. Hamburg: Kovač, 145–56.
- Soyhun**, Mehmet. 2023. „Hadithe im Lehrkontext von Moscheen. Eine gemeindepädagogische Reflexion der Thesen“. In *Hadithdidaktik im Diskurs*, hrsg. Yaşar Sarıkaya, Martin Rothgangel, Déborah Kathleen Grün, und Mehmet Soyhun. Münster: Waxmann, 275–93.
- Spielhaus**, Riem, Nina Mühe, und Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa, hrsg. 2018. *Islamisches Gemeindeleben in Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung für Kultur und Europa.
- Spielhaus**, Riem, und Alexa Färber, hrsg. 2006. *Islamisches Gemeindeleben in Berlin*. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration.
- Spielhaus**, Riem, und Alexa Färber. 2018. *Studie „Islamisches Gemeindeleben in Berlin“. Zusammenfassung*. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration.
- Spielhaus**, Riem, und Martin Herzog. 2015. *Die rechtliche Anerkennung des Islams in Deutschland: ein Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung*. hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Spielhaus**, Riem. 2018. „Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern“. In *Schulbuch und religiöse Vielfalt*, hrsg. Zrinka Štimac und Riem Spielhaus. Göttingen: V&R, 93–116.
- Stempel**, Martin. 1982. „Schulaufsicht über Koranschulen“. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 30(1): 58–67.
- Stempel**, Martin. 1986. *Zwischen Koran und Grundgesetz. Religiöse Betätigung muslimischer Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Steuerwald**, Karl. 1987. *Deutsch-türkisches Wörterbuch: = Almanca-Türkçe Sözlük*. 2. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Steuerwald**, Karl. 1988. *Türkisch-deutsches Wörterbuch: = Türkçe-Almanca Sözlük*. 2. verb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Stewart**, Devin J. 2022. „Vocatives in the Qur'an and the Framing of Prophetic Proclamations“. In *Unlocking the Medinan Qur'an*, hrsg. Nicolai Sinai. Leiden: Brill, 199–248.
- Štimac**, Zrinka. 2018. „Religion as a Subject of Textbook Analysis: An Exemplary Overview“. In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, hrsg. Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock. New York: Palgrave Macmillan, 251–65.
- Stock**, Kristina. 2005. *Arabische Stylistik*. Wiesbaden: L. Reichert.

Studierende der Universität Würzburg unter Mitarbeit von Andreas Nießeler. 2008. „Kriterien für die Analyse und Bewertung von Schulbüchern zum Sachunterricht“. *Widerstreit Sachunterricht. Zeitschrift für den Diskurs zum Sachunterricht und seiner Didaktik* 10: 1–4.

**Suyūfī**, Ġalāl ad-Dīn as-. 2005. 1–4 *al-Itqān fī ‘ulūm al-qur’ān [Kritische Edition/taḥqīq von: Markaz ad-dirasāt al-qur’āniyya]*. hrsg. Muhammad Sālim b. Šadīd al-Awfī. Medina: Wuzārat aš-Šuūn al-Islamiyya wa l-Awqāf wa d-Da‘wa wa l-Iršād (as-Su‘ūdiyya). Mağma‘ al-Malik Fahd li-Ṭibā‘at al-Muṣṣaf aš-Šarīf. Al-Amānat al-Āmma. Aš-Šu‘ūn al-‘Ilmiyya.

**Suzan**, Yahya. 2001. *Kur’an’da İstifham Üslubu*. Master-Thesis. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

**Takım**, Abdullah. 2007. *Koranexegese im 20. Jahrhundert: Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş’s „Zeitgenössischem Korankommentar“*. İstanbul: Yeni Ufuklar.

**Takım**, Abdullah. 2010. „Offenbarung als »Erinnerung« (aḍ-ḍikr). Die Einheit der Offenbarungsreligionen und die Funktion der biblischen Erzählungen im Koran“. In *„Nahe ist dir das Wort ...“*. *Schriftauslegung in Christentum und Islam*, hrsg. Hansjörg Schmid, Andreas Renz, und Bülent Uçar. Regensburg: Pustet, 184–96.

**Tan**, Muharrem, Asım Uysal, und Mürşide Uysal. 2016. *Ayetlerin İniş Hikayeleri (Bir Ayet Bir Hikaye)*. 9 Yaş ve Üstü. 28 Hikaye. İstanbul: Uysal Yayınevi.

**Tarhanlı**, İhtar B. 1993. *Müslüman toplum, „Jaik“ devlet: Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı*. Cağaloğlu, İstanbul: AFA.

**Tatlı**, Abdullah. 2000. *Almanya’ da Türk Çocuklarının Camilerdeki Din Eğitimi (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Örneği)*. Master-Thesis. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

**Tepecik**, Ebru. 2003. *Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination?* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

**Tetik**, Necati. 1993a. *Cezeri İlaveli Karabaş Tecvidi: Kur’an Tilavetinde Lafız ve Mana İlişkisi*. Erzurum, İstanbul: İhtar.

**Tetik**, Necati. 1993b. „Kur’an Tilavetinde Lafız ve Manâ Ahengi“. In *Cezeri İlaveli Karabaş Tecvidi: Kur’an Tilavetinde Lafız ve Mana İlişkisi*, Erzurum, İstanbul: İhtar, 57–74.

**Tezcan**, Levent. 2003. *Religiöse Strategien der »machbaren« Gesellschaft: Verwaltung Religion und islamistische Utopie in der Türkei*. Bielefeld: Transcript.

**Thomä-Venske**, Hanns. 1981. *Islam und Integration: zur Bedeutung des Islam im Prozess der Integration türkischer Arbeiterfamilien in die Gesellschaft der Bundesrepublik*. Hamburg: ebv Rissen.

**Tiyek**, Fatih. 2014. *Kur’an’ı Anlamada Bağlamın Rolü ve Meallerdeki Bağlamsal Sorunlar*. Dissertation. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

**Tiyek**, Fatih. 2015. *Kur’an’ı Anlamada Bağlamın Rolü ve Meallerdeki Bağlamsal Sorunlar*. Ankara: Ankara Okulu.

**Topaloğlu**, Bekir. 1988. „Âhiret“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 1: 543–48.

Topaloğlu, Bekir. 1995. „Esmâ-i Hüsnâ“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 11: 404–18.

- Topaloğlu**, Tefik Rüştü. 1984. „Ebü'l-Esved ed-Düelî“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 10: 311–13.
- Tosun**, Cemal. 2006. *Din ve Kimlik. Almanya'da Camilerde Bir Alan Araştırması*. 3. Aufl. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Troll**, Christian W. SJ. 2020. „Rüttgers, Peter: Islamische Religionsvermittlung – konkret. Beobachtungen zur religiösen Ideologie von DITIB in Selbstdarstellungen und Kinderbüchern“. *CIBEDO-Beiträge* (3): 137–38.
- Tuna**, Mehmet Hilmi. 2014. „Islam ist nach der Schule ...“ *Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis*. Master-Thesis. Wien: Universität Wien.
- Tuna**, Mehmet Hilmi. 2016. „Islam ist nach der Schule...“ *Die Situation des islamischen Religionsunterrichts mit Blick auf Abmeldungsmotive und -praxis*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF).
- Tuna**, Mehmet Hilmi. 2019. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Turan**, Necmeddin. 2019. „Mustafa Öztürk'ün ‚Kur'an'ın Tarihsel bir Hitap Oluş Keyfiyeti‘ Makalesi Özgülünde Kur'an'ın Tarihselci Bir Perspektiften Tevili Üzerine Bir Eleştiri“. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 5(2): 1015–50.
- Total**, Ramazan. 2019. *Kur'an-ı Kerim'de İstifhâm-ı İnkârî Üslûbu*. Master-Thesis. Yalova: Yalova Üniversitesi.
- Twardella**, Johannes. 2010. „Rauf Ceylan: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Lehre und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Hamburg: Kovač 2008 (179 S.)“. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* 9(6).
- Ueding**, Gert, hrsg. 1992. 5 (L-Musi) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer.
- Ulusu Ülger**, Müşerref. 2008. *Arap Dili ve Belâgatında İltifat Sanatı*. Master-Thesis. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Uslubaş**, Ramazan. 2013. *Das Präsidium für Diyanet-Angelegenheiten der Republik Türkei: Geschichte und rechtliche Ausgestaltung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Uslucan**, Hacı-Halil. 2008. *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Uslucan**, Hacı-Halil. 2010. „Integration durch Religion? Ein Beitrag zum Modell des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen“. In *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, hrsg. Bülent Ucar, Martina Blasberg-Kuhnke, und Arnulf von Scheliha. Göttingen: V&R unipress, 219–32.
- Uslucan**, Hacı-Halil. 2011. „Integration durch Islamischen Religionsunterricht?“ In *Politik und Islam*, hrsg. Hendrik Meyer und Klaus Schubert. Wiesbaden: Springer VS, 145–67.

- Uslucan**, Hacı-Halil. 2023. „Der islamische Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen: Erwartungen, empirische Erkenntnisse und Perspektiven“. In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Ein Kaleidoskop empirischer Forschung*, hrsg. Anna Körs. Wiesbaden: Springer, 53–73.
- Uygun-Altunbaş**, Ayşe. 2017. *Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien: Eine vergleichende Studie*. Bielefeld: Transcript.
- Vink**, Jan. 1980. „Was wird im Korankurs gelehrt? Abdruck aus: Scharfe Kritik an Koranschulen. in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 2/1979, S. 108-112. hier: S. 111.“ *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik. FAAK: Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg* (4): 34.
- Vuruşkan**, Hüseyin. 2017. *Takrîrî Sünnet ve Değeri*. Dissertation. Malatya: İnönü Üniversitesi
- Wapler**, Friederike. 2015. „Religiöse Kindererziehung: Grenzen des Rechts“. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63(4): 420–47.
- Wehr**, Hans. 1976. *Arabic-English Dictionary. The Hans Wehr Dictionary of Modern Written Arabic*. 3rd ed. hrsg. J. Milton Cowan. Ithaca: Spoken Language Services.
- Wehr**, Hans. 1998. *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart: Arabisch-Deutsch*. Unter Mitwirkung von Lorenz Kropfitsch neu bearb. und erw. 5. Aufl. unveränd. Nachdruck. 1985, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Weimar**, Klaus, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, und Jan-Dirk Müller, hrsg. 2007. 1-3 *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. 3. neubearb. Aufl. Berlin, New York: De Gruyter.
- Wunn**, Ina, und Christina Moser. 2007. „Der offizielle türkische Islam - die DITIB - Moscheen“. In *Muslimische Gruppierungen in Deutschland: ein Handbuch*, hrsg. Ina Wunn. Stuttgart: Kohlhammer, 26–37.
- Yaşar**, Aysun. 2012. *Die DITIB zwischen der Türkei und Deutschland: Untersuchungen zur Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.* Würzburg: Ergon.
- Yaşaroğlu**, M. Kâmil. 2003. „Lânet“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 27: 101–2.
- Yavuz**, Yusuf Şevki. 2000. „İ'câzü'l-Kur'ân“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 21: 403–6.
- Yazan**, Abdullah. 2015. *Ulûmü'l-Kur'an bağlamında Zerkeşî ve Suyûtî'nin mukayesesî*. Master-Thesis. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yazar**, Faruk, M. Fatih Turanalp, und Nuri Paşa Özer. 2023. „Diyanet İşleri Başkanlığı'nın İmajı: Medya Köşe Yazarlarının Diyanet Algısı Üzerine Bir Araştırma“. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* (60): 134–48.
- Yazıcı**, Habip, und Duran Terzi. 2020. *Temel Bilgiler Hazırlık*. 1. hrsg. Islamische Gemeinschaft Millî Görüş IGMG. [Neuauf.] Köln: PLURAL Publications.
- Yazıcı**, Seyfettin. 2022. *İlmihal Handbuch islamischer Religionspraxis*. Aus dem Türkischen von Ayşe İter: Açıklamalı İbadet Rehberi – Resimlerle Abdest ve Namaz. *Ankara: TDV, 2007*. Köln: DITIB-Verlag.

- Yerkazan**, Hasan. 2011. *Eğitim ve Din Hizmetleri Bağlamında Almanya Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*. Master-Thesis. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yerkazan**, Hasan. 2017. „Öğrencilerin Gözüyle Almanya'da Cami Dersleri“. *Diyanet İlmî Dergi* 53(2): 175–209.
- Yerkazan**, Hasan. 2020. „Mosque Lessons in Germany According to the Religious Officials“. *ULUM* 3(1): 7–34.
- Yılgin**, Mehmet. 2007. *Erwartungen von türkischen Eltern an religiöse Erziehung in Moscheen in Deutschland*. Dissertation. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Yılmaz**, Mehmet Faik. 2009. *Âyetler ve Sûreler Arasındaki Münâsebet*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Yılmaz**, Mehmet Faik. 2020. „Münâsebâtü'l-Âyât ve's-Süver“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 31: 568–70.
- Yılmaz**, Ömer. 2013. „Almanya'da DİTİB Camilerinde Hafta Sonu Uygulanan Kur'an Kurslarının Kısa Bir Analizi. "Hamburg Örneği". *Diyanet İlmî Dergi* 49(1): 123–44.
- Yölek-Cantay**, Hasiybe. 2010. *Islamische Bildung im säkularen Staat: Religionskenntnisse als Basis erfolgreicher Integration*. Marburg: Tectum
- Yükleyen**, Ahmet, und Ahmet T. Kuru. 2006. *Avrupa'da İslam, Laiklik ve Demokrasi: Fransa, Almanya ve Hollanda*. İstanbul: TESEV.
- Zarkaşı**, Badr ad-Dîn az-. 1990. *2 al-Burhân fi 'ulûm al-Qur'ân*. hrsg. Yusuf Abdurrahman al-Mar'asî, Ğamâl Ğamdî ađ-Đahabî, und Ibrahim Abdullah al-Kurdî. Beirut: Dâr al-Ma'rifâ.
- Zehebî**, Muhammed Hüseyin ez-. 2003. *Tefsir ve Hadiste İsrâîliyyât (Übers. aus dem Arabischen ins Türkische von Enbiya Yıldırım und Asiye Yıldırım: al-İsrâ'îliyyât fi t-Tafsîr wa l-Ħadîth)*. İstanbul: Rağbet.
- Zengin**, İsmail. 1979. *İslam'da İnsan ve Hayatı*. İzmir: Akyol.
- Zengin**, Mahmut. 2014. „Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi“. In *Din Eğitimiinde Çağdaş Konular*, hrsg. Mustafa Köylü. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi, 103–34.
- Zilli**, İsthiyaq Ahmad. 1997. „Hamîdüddin Ferâhî“. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 15: 477–78.

## 8.2 Internet

- Abdel-Rahman**, Annett. 2023. „Prof. Dr. Annett Abdel-Rahman - irp“. *Universität Osnabrück - Islamische Theologie*. [https://www.irp-cms.uni-osnabrueck.de/personal/juniorprofessorin/prof\\_dr\\_annett\\_abdel\\_rahman.html](https://www.irp-cms.uni-osnabrueck.de/personal/juniorprofessorin/prof_dr_annett_abdel_rahman.html) (28. August 2024).
- AIWG**. 2022. „Linked Open Tafsîr“. *AIWG - Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft*. [https://aiwg.de/kurzbeschreibung\\_linked-open-tafsir/](https://aiwg.de/kurzbeschreibung_linked-open-tafsir/) (9. November 2024).
- Ahmadiyya Muslim Jamaat Deutschland KdöR**. „Der Verheißene Messias (as)“. <https://ahmadiyya.de/ahmadiyya/der-verheisene-messias-as/> (9. Juli 2024).

**Aksoy**, Durmuş. 2023a. „Erklärung der Islamischen Religionsgemeinschaft DITIB Nordrhein-Westfalen e.V. (im Folgenden: Landesverband DITIB NRW) [sic!], über die Zusammenarbeit beim islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 21.12.2023“. *Das Landesportal Land.NRW MBEIM (Minister für Bundes- und Europaangelegenheiten, Internationales sowie Medien und Chef der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen)* 22.12.2023 Anlage Erklärung deutsch. <https://www.land.nrw/media/31285> (17. August 2024).

**Aksoy**, Durmuş. 2023b. „Erklärung vom 22.12.2023: Islamische Religionsgemeinschaft DITIB Nordrhein-Westfalen e.V.'nin (bundan sonra DITIB Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Birliđi olarak anılacaktır) [sic!], devlet okullarında İslam dini dersinde işbirliğine ilişkin beyanı.“ *Das Landesportal Land.NRW MBEIM (Minister für Bundes- und Europaangelegenheiten, Internationales sowie Medien und Chef der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen)* Anlage Erklärung türkisch. <https://www.land.nrw/media/31286> (17. August 2024).

**Alevitische Gemeinde Deutschland** K.d.ö.R. 2020. „Erklärung der Alevitischen Gemeinde Deutschland zur Verleihung der Rechte einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, 10.12.2020“. *Alevitische Gemeinde Deutschland K.d.ö.R.* <https://alevi.com/erklaerung-der-alevitischen-gemeinde-deutschland-zur-verleihung-der-rechte-einer-koerperschaft-des-oeffentlichen-rechts/> (22. August 2024).

**Alphan**, Sami. 2019b. *Camiye Gidiyorum Online Version 1-3*. 3. Aufl. hrsg. DITIB-Akademie. 2021: DITIB-Verlag. <https://www.ditib-akademie.de/camiye-gidiyorum/> (13. Mai 2024).

**Alphan**, Sami. 2025. „Aktueller Stand zu Camiye Gidiyorum, E-Mail vom 07.01.2025“.

**Ateş**, Hamdi. 2003. „Ankara ayrımcılık yapmayı bıraksın, 11.5.2003“. *Yeni Şafak Online - Gündem - Haber*. <https://www.yenisafak.com/arsiv/2003/mayis/11/g2.html> (27. August 2024).

**ATİB**, Avrupa Türk-İslam Birliđi. „ATİB İftar Programına Üst Düzey STK Temsilcileri Katıldı“. *ATİB Avrupa Türk-İslam Birliđi / Union der Türkisch Islamischen Kulturvereine in Europa* <https://www.atib.org/content.php?baslik=haber-arsivi&detay=Atib-iftar-programina-ust-duzey-stk-temsilcileri-katildi> (27. August 2024).

**Auszug aus der deutschen Verfassung vom 11. August 1919 (Weimarer Verfassung)**. 1919. <https://www.bpb.de/themen/menschenrechte/grundgesetz/44201/auszug-aus-der-deutschen-verfassung-vom-11-august-1919-weimarer-verfassung/> (2. Januar 2024).

**Avcı**, Selçuk. 2025. „Imamprojekt in Dortmund, E-Mail vom 10.01.2025“.

**Becker**, Silke. 2006. „Türkische Moslems in Deutschland“. *Portal für Politikwissenschaft (PW-Portal)*. [https://www.pw-portal.de/repraesentation-und-parlamentarismus/ueberblick/tuerkische-moslems-in-deutschland\\_23455](https://www.pw-portal.de/repraesentation-und-parlamentarismus/ueberblick/tuerkische-moslems-in-deutschland_23455) (24. September 2024).

**Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) 2023/2024 - 1- 1 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)**. 2019. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p132a> (20. Mai 2024).

**Bousbai, Nouredine.** 2025. „at-Tarbiyyat al-Islamiyya/Granada Editions, E-Mail vom 07.01.2025“.

**BpB, Bundeszentrale für politische Bildung.** 2002. „Protokoll Nr. 12“. *bpb.de*. <https://www.bpb.de/themen/menschenrechte/menschenrechtskonvention/44135/protokoll-nr-12/> (1. Januar 2024).

**Bundesministerium des Innern** und Deutsche Islam Konferenz, hrsg. 2009. „Deutsche Islam Konferenz (DIK): Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und des Gesprächskreises. Vorlage für die 4. Plenarsitzung der DIK, 25. Juni 2009, Berlin“. [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/zwischen\\_resuemee\\_studie\\_muslim\\_leben\\_deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/zwischen_resuemee_studie_muslim_leben_deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (10. September 2024).

**Bundesministerium des Innern und für Heimat.** 2023. „Bundesinnenministerium vereinbart mit der Türkei die Beendigung der Imam-Entsendung, 14.12.2023“. *Bundesministerium des Innern und für Heimat*. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2023/12/imam-ausbildung.html;jsessionid=DC6A9B13550740CF91B935BD24C86086.live891?nn=9390260> (28. August 2024).

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).** 2017. *Wohlfahrtspflege als Thema der Deutschen Islam Konferenz Umsetzungsbericht für die Lenkungsausschusssitzung am 14. März 2017*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). [https://www.deutsche-islamkonferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Ergebnisse-Empfehlungen/20170314-la-3-umsetzungsbericht-wohlfahrt.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.deutsche-islamkonferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Ergebnisse-Empfehlungen/20170314-la-3-umsetzungsbericht-wohlfahrt.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (9. Januar 2025).

**Bundesregierung.** 1999. „Drucksache 14/4530 vom 8.11.2000: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage Drucksache 14/2301: Islam in Deutschland“. *Deutscher Bundestag*. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/023/1402301.pdf> (22. August 2024).

**Bundesregierung.** 2000. „Drucksache 45/1430 vom 8.11.2000: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Jürgen Rüttgers, Erwin Marschewski (Recklinghausen), Wolfgang Zeitlmann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 14/2301 –“. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/045/1404530.pdf> (21. August 2024).

**Bundesregierung.** 2016. „Drucksache 18/9635 vom 15.09.2016: Mögliche Einflussnahme des türkischen Präsidenten Erdoğan in Deutschland über Organisationen wie der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Sevim Dağdelen, Wolfgang Gehrcke, Annette Groth, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 18/9504“. <https://dserver.bundestag.de/btd/18/096/1809635.pdf> (19. Dezember 2023).

**Bundesregierung.** 2017. „Drucksache 18/11576 vom 20.03.2017: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Volker Beck (Köln), Luise Amtsberg, Katja Keul, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 18/11356 – Konsequenzen aus der DITIB-Diyana-Spionage-Affäre sowie antisemitischen Vorfällen und antichristlichen Online-

Kampagnen von DITIB-Untergliederungen für die Deutsche Islamkonferenz“. *Deutscher Bundestag*. <https://dserver.bundestag.de/btd/18/115/1811576.pdf> (28. August 2024).

**Çakır**, Ruşen, İrfan Bozan, und Balkan Talu. 2004. *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV. <https://www.tesev.org.tr/tr/research/imam-hatip-liseleri-efsaneler-ve-gercekler/> (4. Januar 2024).

**Çakır**, Ruşen, und İrfan Bozan, hrsg. 2009. *Mahalle baskısı var mı, yok mu?* İstanbul: Doğan Kitap. <http://rusencakir.com/eKitaplar/Mahalle-Baskisi-Var-mi-Yok-mu/27> (28. August 2024).

**Camia**. 2013. „Bergkamen İslam Kız Koleji'nde Açık Kapı Günü, 3.5.2013“. *Camia*: 11. <https://www.igmg.org/fileadmin/magazine/camia/2013/2013-16/files/cam-ges-0305.pdf> (27. August 2024).

**Canatan**, Kadir. 2014. „Kur'an'da Hz. Peygamber'e Sorulan 13 Soru. Kim Soruyor? Nerede Soruyor?“. *Van Siyaseti Haber*. <https://www.vansiyaseti.com/haber/kuranda-hz-peygambere-sorulan-13-soru-20235.html> (5. Dezember 2023).

**Ceylan**, Rauf. 2015. „Raus aus den Koranschulen'. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14(2): 169–83. [https://www.theo-web.de/fileadmin/user\\_upload/TW\\_pdfs2\\_2015/17.pdf](https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2015/17.pdf) (14. Mai 2024).

**Cordoba-Buch**. „Islamunterricht - Cordoba-Buch.de“. *Islamunterricht - Cordoba-Buch.de*. <https://www.cordoba-buch.de/Islamunterricht> (30. November 2024).

**Corpus Coranicum**. <https://corpuscoranicum.de> (1. August 2024).

**de Wall**, Heinrich. 2011. „Mitwirkung von Muslimen in den Ländern: Religionsverfassungsrecht und muslimische Ansprechpartner“. In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland - Perspektiven und Herausforderungen Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg*, hrsg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg: Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz - BAMF, 90–102. [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/LenkungsausschussPlenum/dokumentation-iru-tagung-2011.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/LenkungsausschussPlenum/dokumentation-iru-tagung-2011.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (7. Mai 2024).

**Der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland**. *Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002)*. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf> (16. Dezember 2024).

**Der Tagesspiegel Online**. 2022. „Senat genehmigt Gleichstellung mit Kirchen: Berlins Aleviten werden offiziell als Religionsgemeinschaft anerkannt, 13.12.2022“. *Der Tagesspiegel Online*. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/senat-genehmigt-gleichstellung-mit-kirchen-berlins-aleviten-werden-offiziell-als-religionsgemeinschaft-erkannt-9023053.html> (22. August 2024).

**deutschlandfunk.de**. 2024. „Islamunterricht an Schulen - Lehrerverband fordert staatliche Ausbildung für alle Lehrkräfte“. *Die Nachrichten - Deutschlandfunk* -

20.05.2024. <https://www.deutschlandfunk.de/lehrerverband-fordert-staatliche-ausbildung-fuer-alle-lehrkraefte-100.html> (20. Mai 2024).

**DIB, Präsidium für Religionsangelegenheiten** und DITIB Akademie, hrsg. 2023. *Der gnadenreiche Koran (Übers.: Max Henning, Redaktionelle Überarbeitung der Übers. durch: DITIB-Akademie, Köln)*. 2. Aufl. Ankara: Präsidium für Religionsangelegenheiten. <https://yayin.diyamet.gov.tr/e-kitap/kuran-i-kerim-almanca-meali/max-henning/yabanci-dil-ve-lehceler/5684> (2. August 2024).

**DIB, Präsidium für Religionsangelegenheiten** - Hoher Rat für Religiöse Angelegenheiten, hrsg. 2021. *Fatwas (Islamische Rechtsprechungen, Urteilsfindungen und Beurteilungen)*. Übers. aus dem Türkischen von Fatma Yüksel. Ankara: Präsidium für Religionsangelegenheiten. <https://yayin.diyamet.gov.tr/e-kitap/fetvalar-almanca/komisyon/almanca/5229> (2. August 2024).

**DIB, Präsidium für Religionsangelegenheiten**. 2012. „Grundprinzipien und Ziele (Institutionelle Struktur der Präsidentschaft für religiöse Angelegenheiten)“. *Präsidium für Religionsangelegenheiten*. <https://www.diyamet.gov.tr/de-DE/institutionellen/Detail//3/Ehemalige-Leiter-des-Pr%C3%A4sidiums-f%C3%BCr-religionsangelegenheiten> (18. Juni 2024).

**Die Welt**. 2012. „Beirat berufen: Einführung des Islamunterrichts kommt voran, 21.02.2012“. *Die Welt*. <https://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article13879285/Einfuehrung-des-Islamunterrichts-kommt-voran.html> (30. August 2024).

**Die Welt**. 2024. „Deutscher Lehrerverband will Islamunterricht unter staatlicher Aufsicht einführen - WELT“. *DIE WELT - 20.05.2024*. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article251599350/Deutscher-Lehrerverband-will-Islamunterricht-unter-staatlicher-Aufsicht-einfuehren.html> (20. Mai 2024).

**Die-Bibel.de**. „Die-Bibel.de. Portal der Deutschen Bibelgesellschaft“. <https://die-bibel.de/> (17. Juli 2024).

**DIK, Deutsche Islam Konferenz Konferenz**, und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF. 2020. „Die DIK 2006 - 2009 (Phase I)“. *DIK - Deutsche Islam Konferenz*. [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Die-DIK-bisher/Die-DIK-2006-2009/die-dik-2006-2009\\_node.html](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Die-DIK-bisher/Die-DIK-2006-2009/die-dik-2006-2009_node.html) (30. August 2024).

**DITIB Hutbe Komisyonu**. 2024. „Haydi Çocuklar Camiye!“ (30.08.2024), Cuma Hutbesi“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)* [https://www.ditib.de/media/Image/hutbe/hutbe\\_30082024\\_tr.pdf](https://www.ditib.de/media/Image/hutbe/hutbe_30082024_tr.pdf) (4. Januar 2025).

**DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion** 2009. „Nachrichten und Pressemeldungen 2009-12-10 | Pressemitteilung - Imame für Integration“: Bundesweites Fortbildungsangebot für Imame gestartet“. *DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/detail1.php?id=180&lang=de> (28. August 2024).

**DITIB, Bayreuth**. 2019. „Satzung / Tüzük Bayreuth vom 1.5.2019“. <https://ditib-bayreuth.de/wp-content/uploads/2020/04/2019-ditib-tuezuek-satzung.pdf> (28. August 2024).

**DITIB, Die DITIB-Predigtkommission.** 2024. „Freitagspredigt: „Kommt Kinder, auf in die Moschee!“, 30.08.2024“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* [https://www.ditib.de/media/Image/hutbe/hutbe\\_30082024\\_de.pdf](https://www.ditib.de/media/Image/hutbe/hutbe_30082024_de.pdf) (15. September 2024).

**DITIB,** hrsg. 2024e. „Kur'an-ı Kerim ve Din Eğitimi Kursları 2024-2025 Yılı Uygulama Esasları“. [https://www.ditib-akademie.de/wp-content/uploads/2024/08/KURAN-I-KERIM-VE-DIN-EGITIMI-KURSLARI\\_2024-2025-YILI-UYGULAMA-ESASLARI.pdf](https://www.ditib-akademie.de/wp-content/uploads/2024/08/KURAN-I-KERIM-VE-DIN-EGITIMI-KURSLARI_2024-2025-YILI-UYGULAMA-ESASLARI.pdf) (2. Januar 2025).

**DITIB,** hrsg. 2024f. „Kur'an-ı Kerim ve Din Eğitimi Kursları 2024-2025 Yılı Uygulama Takvimi Ekleri“. <https://www.ditib-akademie.de/wp-content/uploads/2024/08/2024-2025-DITIB-EGITIM-USUL-ESASLARI-VE-UYGULAMA-TAKVIMI-1.zip> (2. Januar 2025).

**DITIB, Taufkirchen.** 2012. „Die alte Satzung - Satzung / Tüzük vom 9.12.2012“. *DITIB Taufkirchen.* <https://www.ditib-taufkirchen.de/app/download/7410350375/TZK+Alman.pdf?t=1544856983> (28. August 2024).

**DITIB, Taufkirchen.** 2018. „Die Satzung 2018: DITIB Taufkirchen (ab 2.12.2018)“. *DITIB Taufkirchen.* <https://www.ditib-taufkirchen.de/app/download/8936553075/Satzung+2018.pdf?t=1544857073> (28. August 2024).

**DITIB, Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion** 2017. „DİTİB, yeni eğitim-öğretim yılına yeni yayınlarla başlıyor. Sahih bilginin çağdaş metotlarla bulunduğu din dersi öğretici ve eğitim programı kitapları yayınlandı, 15.8.2017“. *DİTİB Online Haber Bülteni & Basın Açıklamaları.* <https://ditib.de/detail2.php?id=1166&lang=en> (31. August 2024).

**DITIB.** 2020a. „Moscheeunterricht“. *DITIB-Akademie.* <https://www.ditib-akademie.de/moscheeunterricht/> (4. Januar 2025).

**DITIB.** 2020b. „Pressemeldung: DITIB startet Ausbildung zu Islamischen Religionsbeauftragten: Auftaktveranstaltung in Dahlem, 9.1.2020“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://ditib.de/detail1.php?id=689&lang=de> (17. September 2024).

**DITIB.** 2023. „Pressemeldung: DITIB hebt Imam-Ausbildung auf neue Stufe und leitet neue Ära ein, 15.12.2023“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/detail1.php?id=830&lang=de> (17. September 2024).

**DITIB.** 2024a. „DITIB Landesverband Südbayern“ *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/default1.php?id=12&sid=78&lang=de> (28. August 2024).

**DITIB.** 2024b. „Grundsätze“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/default1.php?id=5&sid=9&lang=de> (26. August 2024).

**DITIB.** 2024c. „Gründung und Struktur“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/default1.php?id=5&sid=8&lang=de> (18. August 2024).

**DITIB.** 2024d. „Islamische Religionsgemeinschaft DITIB-NRW“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/default1.php?id=12&sid=70&lang=de> (zuletzt überprüft am 29. Juni 2025).

**DITIB.** 2024g. „Pressemeldung vom 18.1.2024: Feierliche Idschaza-Übergabe in Berlin, 17.01.2024“. *DITIB Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/detail1.php?id=834&lang=de> (28. August 2024).

**DITIB.** 2024h. „Religiöse Dienste“. *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* <https://www.ditib.de/default1.php?id=6&sid=1&lang=de> (18. August 2024).

**Diyabet Haber.** 2025. „Hadislerle İslam'ın Almanca çevirisi tanıtıldı“. <https://www.diyanehaber.com.tr/hadislerle-islam-in-almanca-cevirisi-tanitildi> (4. April 2025).

**Diyabet İşleri Başkanlığı (DİB).** „Kur'an Yolu Meal ve Tefsir (1-5)“. *Diyabet İşleri Başkanlığı*. <https://yayin.diyabet.gov.tr/Product/Index?search=KURAN+YOLU+T%C3%9CRK%C3%87E+MEAL+VE+TEFS%C4%B0R> (1. September 2024).

**Diyabet Kur'an Radyo.** 2021. „Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsiri“, Erstveröffentlichung 2021-2023. *Diyabet Kur'an Radyo*. <https://diyanetkuranradyo.com/programlar/kuran-yolu-meali-ve-tefsiri> (5. Juli 2025).

**Diyanetsen-Haber.** 2024. „DİTİB Suffe İslami İlimler Programı' birinci yılını tamamladı - TEŞKİLAT HABERLERİ - DİYANET-SEN HABER“. *DİYANET-SEN HABER*. <https://diyanetsenhaber.com/ditib-suffe-islami-ilimler-programi-birinci-yilini-tamamladi/2865/> (28. August 2024).

**Donath, Frank.** 2006. „How to carry owls to Athens? Performing scriptural authenticity among Wahhabi Muslims in Mauritius“. Vortrag: The Evaporation of the Original, Halle-Wittenberg. [https://www.scm.uni-halle.de/\\_reporting\\_list/study\\_days/sektion1/2303715\\_2303927/](https://www.scm.uni-halle.de/_reporting_list/study_days/sektion1/2303715_2303927/) (16. Juli 2024).

**Duden.** *duden.de*. <https://www.duden.de> (25. August 2024).

**Duden.** 2024. „Koran“. *Duden.de*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Koran> (26. Dezember 2024).

**Düzgün, Şaban Ali.** 2017. „Deizm: Öncü İsimler ve Temel Doktrin“. *Diyabet Aylık Dergi* 27(8): 6–10. <https://dergi.diyabet.gov.tr/indir.php?file=a283ZjV4ZWVsSi9pZUIEZ1pCc1NGanNEYVRKNEhuLz-IOb1VNS1ZhN0FuRW9nMisyUUdtcmRVOTRVUzY1V3N6bQ==> (7 Juli 2024).

**FAZ.NET** „Islamischer Religionsunterricht: Gutachter fällen verheerendes Urteil über Ditib“. 2020. *FAZ.NET vom 29.04.2020*. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/islamischer-religionsunterricht-gutachter-faellen-verheerendes-urteil-ueber-ditib-16747789.html> (7. August 2024).

**Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa (EZIRE).** „Gutachten: DITIB Hessen als Kooperationspartner für Islamunterricht“. 2017. <https://www.ezire.fau.de/2017/12/06/gutachten-ditib-hessen-als-kooperationspartner-fuer-islamunterricht/> (8. Dezember 2023).

**Fleisch, H.** 2012. „Istifhām“, hrsg. P. J. Bearman. *Encyclopaedia of Islam New Edition Online*. [www.reference-works.brill.com/doi/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_3680](http://www.reference-works.brill.com/doi/10.1163/1573-3912_islam_SIM_3680) (5. August 2024).

**Gesetz über die allgemeine Beeidigung von gerichtlichen Dolmetschern - Gerichtsdolmetschergesetz vom 10. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2121, 2124), das durch Artikel 7 des Gesetzes vom 25. Juni 2021 (BGBl. I S. 2099) geändert worden ist.** 2019. <https://www.gesetze-im-internet.de/gdolmg/BJNR212400019.html> (9. April 2024).

**Gesetz über die religiöse Kindererziehung in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 404-9, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 21 des Gesetzes vom 4. Mai 2021 (BGBl. I S. 882) geändert worden ist.** 1922. <https://www.gesetze-im-internet.de/kerzg/BJNR009390921.html> (24. Dezember 2024).

**Heike, Zafar.** 2023. „Erdogan Besuch: Streitpunkt islamischer Religionsunterricht, 17.11.2023“. *Deutschlandfunk*. <https://www.deutschlandfunk.de/erdogan-besuch-streitpunkt-islamischer-religionsunterricht-dlf-25a76b61-100.html> (20. Mai 2024).

**Hizarci, Dervis.** 2024. „Das Grundgesetz oder der Koran?“ Rede von Dervis Hizarci zum Staatsakt: 75 Jahre Grundgesetz. Berlin. <https://www.facebook.com/dervis.hizarci/posts/das-grundgesetz-oder-der-koranstaatsakt-75jahre-grundgesetzekdbienenstichundbakla/10228940118581958/> (1. Juni 2024).

**IGGÖ.** 2021. *Geschäftsordnung des Bildungsamtes im Präsidialbüro der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich gem. Art. 10 Abs. 4 Zi 4 der Verfassung.* Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich. [https://www.derislam.at/wp-content/uploads/2023/01/GO\\_Bildungsamt.pdf](https://www.derislam.at/wp-content/uploads/2023/01/GO_Bildungsamt.pdf) (24. Dezember 2024).

**IGMG.** 2003. „Freitagspredigt (Khutba): Frieden, 13.02.2003“. *Islamische Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG)*. <https://www.igmg.org/freitagspredigt-khutba-frieden/> (10. September 2024).

**IGMG.** 2010a. „Eğitimciler Kerpen’de toplandı, 7.11.2010“. *Islamische Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG)*. <https://www.igmg.org/tr/eaeyitimciler-kerpenaede-toplandae%2%b1/> (23. August 2024).

**IGMG.** 2010b. „IGMG-Bildungsabteilung stellt neue Lehrpläne und Lehrmaterialien vor, 2.12.2010“. *Islamische Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG)*. <https://www.igmg.org/igmg-bildungsabteilung-stellt-neue-lehrpla%2%a4ne-und-lehrmaterialien-vor/> (31. August 2024).

**IGMG.** 2010c. „Temel eğitim müfredatı ve “Minikler için temel bilgiler” kitabı hazırlandı, 2.12.2010“. <https://www.igmg.org/tr/aeoetemel-eaeyitim-ma%2%bcfredatae%2%9d-ve-aeoeminikler-ia%2%a7in-temel-bilgilerae%2%9d-kitabae%2%b1-hazae%2%b1rlandae%2%b1/> (31. August 2024).

**IGMG.** 2010d. „Yeni bir dönem başlarken, 13.10.2010“. *Islamische Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG)*. <https://www.igmg.org/tr/yeni-bir-da%2%b6nem-baaylarken/> (23. August 2024).

**IGMG.** *Islam Connaissances De Base.* PLURAL Publications. <https://www.pluralshop.eu/collections/ders-kitapları/products/733262> (3. Januar 2025b).

**İnam, Ahmet.** 2025. „Aktueller Stand zur deutschsprachigen Übersetzung der folgenden Bände von ‚Der Islam: Aus den Überlieferungen - (Hadislerle Islam)‘. E-Mail vom 09.01.2025“.

„Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften - Goethe-Universität“. <https://www.uni-frankfurt.de/58601604/IGAIW> (8. Juli 2024).

**islam.de**. 2012. „KRM und NRW-Schulministerium einigen sich auf Beiratsnamen Schulministerin Sylvia Löhrmann: ‚Wichtige Voraussetzung zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts geschaffen‘, 26.02.2012“. *islam.de*. [https://islam.de/19850\\_print.php?](https://islam.de/19850_print.php?) (30. August 2024).

**IslamiQ**. 2013. „Nachbarschaft, Zusammenleben im Islam und Tag der offenen Moschee - IslamiQ, 27.09.2013“. *IslamiQ - Nachrichten- und Debattenmagazin*. <https://www.islamiq.de/2013/09/27/nachbarschaft-zusammenleben-im-islam-und-tag-offenen-moschee/> (10. September 2024).

**IslamiQ**. 2020. „Alevitische Gemeinde erhält Körperschaftsstatus - 10.12.2020“. <https://www.islamiq.de/2020/12/10/aleviten-erhalten-erstmals-koerperschaftsstatus-in-nrw/> (22. August 2024).

**Karakoç-Kafkas**, Betül. 2024. „Info und Literatur, E-Mail vom 19.07.2024“.

**Karaman**, Hayrettin, Mustafa Çağrırcı, İbrahim Kâfi Dönmez, und Sadrettin Gümüş. 2020a. *Kur'an Yolu Meali*. 8. Aufl. hrsg. Diyanet İşleri Başkanlığı. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı. <https://yayin.diyanet.gov.tr/e-kitap/kuran-yolu-meali/komiyon/kuran-kitapligi/429> (1. August 2024).

**Karaman**, Hayrettin. 2024. „Hayrettin Karaman Kimdir“. *İslâm Hukuku Profesörü Hayrettin Karaman'ın İnternet Sitesi*. <https://www.hayrettinkaraman.net/kimdir.htm> (21. Juni 2024).

**Kiyak**, Mely. 2016. „Einwanderung: Wie Menschen, nur anders“. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/kultur/2016-06/max-frisch-norbert-bluem-fluechtlinge-kiyaks-deutschstunde> (2. September 2024).

**Klinkhammer**, Gritt. 2015. *Religionswissenschaftliches Gutachten über die Eigenschaft der Dachverbände „DITIB - Landesverband Niedersachsen e.V.“ und SCHURA Niedersachsen - „Landesverband islamischer Gemeinschaften in Niedersachsen e.V.“ als Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 7 Abs.3 GG - erstellt im Auftrag des Landes Niedersachsen, 28.3.2015*. Bremen: Universität Bremen. <https://www.mk.niedersachsen.de/download/112223>.

**Koch**, Marion, und Joachim Reinig. 2013. *Moscheen und Gebetsräume in Hamburg. Untersuchung der räumlichen Situation*. Hamburg. [https://schurahamburg.de/wp-content/uploads/2013/12/Bericht\\_Moscheen\\_und\\_Gebetsraeume\\_in\\_Hamburg\\_2013.pdf](https://schurahamburg.de/wp-content/uploads/2013/12/Bericht_Moscheen_und_Gebetsraeume_in_Hamburg_2013.pdf) (15. September 2024).

**Koordinationsrat der Muslime (KRM)** und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2003. „Gemeinsame Erklärung des Koordinationsrats der Muslime (KRM) und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen über den Weg zu einem bekenntnisorientierten Islamunterricht vom 22.02.2011“. In *Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen: Erläuterungen, staatliche und kirchliche Rechtsgrundlagen, Gerichtsentscheidungen, kirchliche Denkschriften und Stellungnahmen*, Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, hrsg. Sibrand Foerster. Düsseldorf: Ev. Kirche im Rheinland [u.a.]. [https://www.ekir.de/www/downloads/informationen\\_zum\\_religionsunterricht\\_in\\_nrw.pdf](https://www.ekir.de/www/downloads/informationen_zum_religionsunterricht_in_nrw.pdf).

**Koordinationsrat der Muslime in Deutschland (KRM).** 2023. „Über uns“. *KRM*. <http://koordinationsrat.de/ueber-uns> (30. August 2024).

**Land NRW.** 2021. „Neue Kommission nimmt ihre Arbeit auf. Ministerin Gebauer: Ein neues, erfolgreiches Kapitel für den islamischen Religionsunterricht, 17.5.2021“. *Land.NRW. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/neue-kommission-nimmt-ihre-arbeit-auf> (5. Januar 2024).

**Landtag NRW.** 2011. „Plenarprotokoll 15/50 des Landtags NRW vom 21.12.2011“. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=MMP15%2F50%7C5101%7C5115> (20. Mai 2024).

**Landesregierung Niedersachsen.** 2012. „Antwort der Landesregierung, Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit und Integration, 20.11.2012 auf die Drucksache 16/5434: Große Anfrage - Drucksache 16/5234 - der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen vom 26.09.2012: Muslimisches Leben in Niedersachsen“. [https://www.fraktion.gruene-niedersachsen.de/fileadmin/docs/fraktion/plenarinitiativen/Grosse\\_Anfrage\\_muslimisches\\_leben\\_nds.pdf](https://www.fraktion.gruene-niedersachsen.de/fileadmin/docs/fraktion/plenarinitiativen/Grosse_Anfrage_muslimisches_leben_nds.pdf) (25. Mai 2022).

**MiGAZIN.** 2011. „Nordrhein-Westfalen - Durchbruch auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht, 23.02.2011“. *MiGAZIN*. <https://www.migazin.de/2011/02/23/durchbruch-auf-dem-weg-zum-islamischen-religionsunterricht/> (30. August 2024).

**Mir, Mustansir.** „Dr. Mustansir Mir (Retired)“. *Philosophy at Youngstown State University (YSU)*. <https://philrel.yzu.edu/facultylinks/mustansir-mir/>; <http://philrel.yzu.edu/wp-content/uploads/2016/03/MirCV.pdf> (22. Juni 2024).

**Mir, Mustansir.** 1998a. „Bir Bütünlük Olarak Sûre: Yirminci Yüzyıl Kur'an Tefsirlerinde Bir Gelişme - 2“. *Haksöz Okulu*. <https://www.haksozhaber.net/okul/bir-butunluk-olarak-sure-yirminci-yuzyil-kuran-tefsirlerinde-bir-2-1962yy.htm> (27. August 2024).

**Mir, Mustansir.** 1998b. „Bir Bütünlük Olarak Sûre: Yirminci Yüzyıl Kur'an Tefsirlerinde Bir Gelişme -1“. *Haksöz Okulu*. <https://www.haksozhaber.net/okul/bir-butunluk-olarak-sure-yirminci-yuzyil-kuran-tefsirlerinde-bir-gelisme-1-1938yy.htm> (27. August 2024).

**Muckel, Stefan, und Christoph Bochinger.** 2018. *Vorlage 17/3646 zu Vorlage 17/666, 28.08.2018: Ergänzendes rechtswissenschaftliches Gutachten von Prof. Dr. Muckel sowie ergänzendes religionswissenschaftliches Gutachten von Herrn Prof. Dr. Bochinger zu den muslimischen Verbänden DITIB, Schura, VIKZ und AMJ.* Köln und Bayreuth: Universität zu Köln und Universität Bayreuth. Gutachten. <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/vorlagen/3646-V-17.pdf> (7. Juni 2024).

**Muckel, Stefan.** 2015. *Handelt es sich bei dem DITIB-Landesverband Niedersachsen-Bremen e.V. und der SCHURA Niedersachsen- Landesverband der Muslime e.V. um Religionsgemeinschaften i.S. des Art. 7 Abs. 3 GG und erfüllen die beiden Verbände die maßgeblichen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen, die an einen Kooperationspartner des Landes für die Erteilung von Religionsunterricht zu*

stellen sind? Rechtsgutachten erstattet dem Kultusministerium des Landes Niedersachsen. <https://www.mk.niedersachsen.de/download/112224> (8. Dezember 2023).

**Muckel**, Stefan. 2018. *Ergänzendes Rechtsgutachten zur Eigenschaft des DITIB-Landesverbandes Rheinland-Pfalz, der Schura Rheinland-Pfalz Landesverband der Muslime, des Verbandes der Islamischen Kulturzentren e.V. (VIKZ) und des Ahmadiyya Muslim Jamaat (AMJ) Bundesverbandes als Religionsgemeinschaften im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG*. Köln: Universität zu Köln. <http://www.religionsrecht.de/wp-content/uploads/2018/08/Muckel-Erg%C3%A4nzendes-Gutachten-2018-Endfassung-2018-08-13-mit-Schw%C3%A4rzung-Seite31bearbeitet.pdf> (7. August 2024).

**Mumcu**, Uğur. 1993. *Rabıta (Görme Engelliler İçin Uyarlanmış Şekli)*. 10. Aufl. İstanbul: Tekin. <https://felsefielestiriler.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/ugur-mumcu-rabita.pdf> (26. August 2024).

„**Museum - Goethe-Universität**“. 2015. <https://www.uni-frankfurt.de/59012099/Museum> (8. Juli 2024).

**North Data**. „Islamische Religionsgemeinschaft DITIB NRW - Region Essen e. V., Dortmund“. [www.northdata.de](http://www.northdata.de). <https://www.northdata.de/Islamische+Religionsgemeinschaft+DITIB+NRW+-+Region+Essen+e.+V.,+Dortmund/Amtsgericht+Essen+VR+5034> (28. August 2024a).

**North Data**. „Islamische Religionsgemeinschaft DITIB-Landesverband NRW Regionalverband Düsseldorf e. V., Duisburg“. [www.northdata.de](http://www.northdata.de). <https://www.northdata.de/Islamische+Religionsgemeinschaft+DITIB-Landesverband+NRW+Regionalverband+D%C3%BCsseldorf+e.+V.,+Duisburg/Amtsgericht+D%C3%BCsseldorf+VR+10175> (28. August 2024b).

**Ourghi**, Abdel-Hakim. 2017. „Orte der Vorradikalisierung“. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/moscheen-in-deutschland-orte-der-vorradikalisierung-ld.1288580> (15. September 2024).

**Paffrath**, Ulrich. 2016. *Moscheeübergänge als Teil von Diskriminierung in Deutschland. Darstellung erfasster Übergänge 2014-2015. Ein Bericht der DITIB-Antirassismus- und Antidiskriminierungsstelle*. Köln: DITIB Bundesverband; DITIB Akademie. <https://www.ditib-ads.de/Assets/document/upload/fdd3fa6f-3f2a-49c0-8cf7-29efba63f04fMoscheeu%CC%88berg%C3%BCrfebericht%202014-2015.pdf> (30. Dezember 2024).

**Paffrath**, Ulrich. 2017. *Moscheeübergänge in Deutschland 2016. Ein Bericht der DITIB-Antirassismus- und Antidiskriminierungsstelle*. Köln: DITIB Bundesverband; DITIB Akademie. [https://www.ditib.de/media/Image/duyuru/Bericht\\_Moscheeu\\_Deutschland.pdf](https://www.ditib.de/media/Image/duyuru/Bericht_Moscheeu_Deutschland.pdf) (30. Dezember 2024).

„**Plural Shop**“. <https://www.pluralshop.eu/> (31. August 2024).

„**Projekt: Linked Open Tafsir**“. *Justus-Liebig-Universität Gießen*. <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb04/institute/islamische-theologie/karteikartenseiten/forschung/Linked%20Open%20Tafsir> (9. November 2024).

**Pürlü**, Erol. 2024. „Tepecik, Ebru. 2003. Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination?‘ E-Mail vom 9.9.2024“.

- Radhouani**, Khaled. 2014. „Thematische und semantische Konsistenz des Koran als hermeneutisches Mittel der Koranexegese“. In Frankfurt: Kongress 1.-5.9.2014: Horizonte der Islamischen Theologie. <https://www.uni-frankfurt.de/51813370/khaled-radhouani.pdf> (24. Dezember 2023).
- Reinle**, Dominik. 2011. „Islamunterricht ab 2012 in ganz NRW, 02.03.2011“. *Westdeutscher Rundfunk*. <https://www1.wdr.de/archiv/jahresrueckblick/islamunterricht108.html> (30. August 2024).
- Reinle**, Dominik. 2016. „27. September 2006 - Deutsche Islam-Konferenz wird eröffnet“. <https://www1.wdr.de/stichtag/stichtag-islam-konferenz-100.html> (30. August 2024).
- Rheinische Post**. 2020. „Islam: Aleviten erhalten Körperschaftsstatus in NRW, 10.12.2020“. [https://rp-online.de/nrw/kultur/islam-aleviten-erhalten-koerperschaftsstatus-in-nrw\\_aid-55131677](https://rp-online.de/nrw/kultur/islam-aleviten-erhalten-koerperschaftsstatus-in-nrw_aid-55131677) (22. August 2024).
- Rohe**, Mathias. 2017. *Gutachten zum Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Hessen in Kooperation mit DITIB Landesverband Hessen e. V. nach Art. 7 Abs. 3 GG, 27.10.2017*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. [https://www.ezire.fau.de/files/2022/06/Rohe\\_2017\\_islamwissenschaftliches-Gutachten\\_DITIB\\_Hessen.pdf](https://www.ezire.fau.de/files/2022/06/Rohe_2017_islamwissenschaftliches-Gutachten_DITIB_Hessen.pdf) (8. Dezember 2023).
- Rohe**, Matthias. 2019. *Nachbegutachtung im Anschluss an das Gutachten des Verfassers zum Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Hessen in Kooperation mit DITIB Landesverband Hessen e. V. nach Art. 7 Abs. 3 GG*. Erlangen. Gutachten. [https://www.ezire.fau.de/files/2022/06/Rohe\\_2019\\_aktualisiertes-islamw.-Gutachten\\_DITIB\\_Hessen.pdf](https://www.ezire.fau.de/files/2022/06/Rohe_2019_aktualisiertes-islamw.-Gutachten_DITIB_Hessen.pdf) (7. August 2024).
- Rohe**, Matthias. 2023. *Gutachten im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums zum islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Hessen in Kooperation mit DITIB Landesverband Hessen e. V.* Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Gutachten. [https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-01/gutachten\\_prof.\\_dr.\\_rohe.pdf](https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-01/gutachten_prof._dr._rohe.pdf) (7. August 2024).
- Sbieka**, Ismail. 2021. „Unterlagen (Dokumente für den Unterricht), E-Mail vom 27.02.2021“.
- Schulgesetzänderung vom 22. Dezember 2011 (IRU Beirat 2011-2019) GV. NRW. Ausgabe 2011 Nr. 34 vom 30.12.2011 Seite 725 bis 732 | RECHT.NRW.DE**. 2012. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?print=1&anw\\_nr=6&vd\\_id=13088](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?print=1&anw_nr=6&vd_id=13088) (15. Januar 2024).
- Schünemann**, Uwe. 2013. „Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode, Drucksache 16-5599, 05.02.2013“. [https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen\\_16\\_7500/5501-6000/16-5599.pdf](https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_16_7500/5501-6000/16-5599.pdf) (28. August 2024).
- Sezgin**, Fuat. 2006a. *Amerika'nın Müslümanlar Tarafından Kristof Kolomb Öncesi Keşfi [Kürzere türkische Version des Exzerpts aus Geschichte des Arabischen Schrifttums (GAS) Band XIII]*. Frankfurt am Main: Institute for the History of Arabic-Islamic Science at the Johann-Wolfgang-Goethe-University Frankfurt am Main. [https://www.uni-frankfurt.de/59003922/Sezgin\\_turkish.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/59003922/Sezgin_turkish.pdf) (30. Dezember 2024).

**Sezgin**, Fuat. 2006b. *Die Entdeckung des amerikanischen Kontinents durch muslimische Seefahrer vor Kolumbus. Exzerpt aus Geschichte des Arabischen Schrifttums (GAS) Band XIII*. Frankfurt am Main: Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. [https://www.uni-frankfurt.de/59003140/Sezgin\\_deutsch.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/59003140/Sezgin_deutsch.pdf) (30. Dezember 2024).

**Sezgin**, Fuat. 2006c. *The Pre-Columbian Discovery of the American Continen by Muslim Seafarers. [Excerpt from Geschichte des Arabischen Schrifttums (GAS) Vol. XIII Vol. X Appeared in English Translation under the Title: Mathematical Geography and Cartography in Islam and Their Continuation in the Occident, Vol. I, Historical Presentation, Part 1, Frankfurt 2005]*. Frankfurt: Institute for the History of Arabic-Islamic Science at the Johann-Wolfgang-Goethe University Frankfurt am Main. <http://globalmiddleages.org/sites/default/files/precolumbamerica.pdf> (30. Dezember 2024).

**Steinmeier**, Frank Walter. 2023a. „Almanya Cumhurbaşkanı Frank-Walter Steinmeier’in İslam Kültür Merkezleri Birliği’nin 50. Kuruluş Yıldönümü vesilesiyle 16 Eylül 2023’te Köln’de yaptığı konuşma“. Vortrag: Jubiläumsfeier 50 Jahre Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ), Köln. [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren-Tuerkisch.pdf;jsessionid=2D6AF7A0648D35C62F0CDF02AB1101EC.internet962?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren-Tuerkisch.pdf;jsessionid=2D6AF7A0648D35C62F0CDF02AB1101EC.internet962?__blob=publicationFile) (17. September 2023).

**Steinmeier**, Frank Walter. 2023b. „Redemanuskript Jubiläumsfeier 50 Jahre Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ)“. Vortrag: Jubiläumsfeier 50 Jahre Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ), Köln. <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren.html>; [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (18. August 2024).

**Steinmeier**, Frank Walter. 2023c. „Redemanuskript Jubiläumsfeier 50 Jahre Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ) (Arabisch)“. Vortrag: Jubiläumsfeier 50 Jahre Verband Islamischer Kulturzentren (VIKZ), Köln. [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren-Arabisch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/09/230916-Verband-Islamische-Kulturzentren-Arabisch.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (18. August 2024).

**Strafgesetzbuch** in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 12 des Gesetzes vom 27. März 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 109) geändert worden ist. 1998. [https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/\\_154.html](https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_154.html) (9. April 2024).

**Strafprozessordnung** in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. April 1987 (BGBl. I S. 1074, 1319), die zuletzt durch Artikel 13a des Gesetzes vom 27. März 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 109) geändert worden ist. 1987. [https://www.gesetze-im-internet.de/stpo/\\_59.html](https://www.gesetze-im-internet.de/stpo/_59.html) (9. April 2024).

**T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.** „İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi“. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı*. <https://muze.gov.tr/muze-detay?SectionId=IBT01&DistId=MRK> (8. Juli 2024).

**T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı/Ministry of Culture and Tourism.** „Museum of the History of Science and Technology in Islam“. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı*. <https://muze.gov.tr/muze-detay?SectionId=IBT01&DistId=MRK> (8. Juli 2024).

**Tabti, Samira.** 2020. *Moscheegemeinden im Netz: Neue Chancen in der Corona-Zeit? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Mediendienst Integration. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Moscheegemeinden\\_im\\_Netz\\_Expertise\\_Samira\\_Tabti.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Moscheegemeinden_im_Netz_Expertise_Samira_Tabti.pdf) (4. September 2024).

**Tabti, Samira.** 2022. „Corona sorgt für Digitalisierungsschub in Moscheegemeinden, 16.03.2022“. <https://www.irw.uni-heidelberg.de/de/transfer/blog-religion-technologien-und-kuenstliche-intelligenz/digitalisierung-ki-und-islam-in-deutschland/corona-sorgt-fuer-digitalisierungsschub-in-moscheegemeinden> (12. Oktober 2024).

**Talmon-Heller, Daniella.** 2007. „al-‘Alā`ī, Khalīl b. Kaykaldī“. *Encyclopaedia of Islam Three Online (referenceworks)*. <https://referenceworks.brill.com/display/entries/EI3O/COM-41066.xml> (22. Juni 2024).

**Tezcan, Levent, und Jörn Thielmann.** 2012. *Religions- und islamwissenschaftliches Gutachten über die Eigenschaft als Religionsgemeinschaft von „DITIB-LANDESVERBAND HESSEN e.V.“* School of Humanity, Culture Studies, Tilburg, und EZIRE, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. [https://www.ezire.fau.de/files/2022/07/Gutachten\\_DITIB\\_Tezcan\\_Thielmann.pdf](https://www.ezire.fau.de/files/2022/07/Gutachten_DITIB_Tezcan_Thielmann.pdf) (7. Aug. 2024).

**Topaloğlu, Bekir.** 1988. „Âhîret“. *TDV İslâm Ansiklopedisi 1*: 543–48. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahiret> (29. August 2024).

**TRT Haber.** 2021. „Muhammed Ali es-Sabuni kimdir? Alim Muhammed Ali es-Sabuni vefat etti..., 19.03.2021“. *Türkiye Radyo Televizyon Kurumu*. <https://www.trt-haber.com/haber/guncel/muhammed-ali-es-sabuni-kimdir-alim-muhammed-ali-es-sabuni-vefat-etti-565934.html> (21. Juni 2024).

**Tütüneken, Mustafa.** 2025. „Hospitationsprojekt von Imamen in Schulen in Essen“. E-Mail vom 16.01.2025.

**Uslucan, Hacı-Halil, und Cem Serkan Yalcin.** 2018. *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen, Juli 2018, Anlage des Berichts des Ministeriums für Schule und Bildung zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen vom 20.8.2018, Landtag Nordrhein-Westfalen, 17. Wahlperiode, Vorlage 17/1035*. Essen: Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI), Universität Duisburg-Essen. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1035.pdf> (21. Mai 2024).

**Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen | RECHT.NRW.DE.** 1950. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?sg=0&print=1&menu=0&anw\\_nr=2&gld\\_nr=%201&ugl\\_nr=100&val=3321&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes\\_id=3321&show\\_preview=1&typ=Kopf](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&print=1&menu=0&anw_nr=2&gld_nr=%201&ugl_nr=100&val=3321&ver=0&aufgehoben=N&keyword=&bes_id=3321&show_preview=1&typ=Kopf) (2. Januar 2024).

- VIKZ.** 2008a. „Kurzfassung des Forschungsantrags von Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning; Universität Duisburg-Essen. Pädagogische Ansätze und Orientierungen von Jugendlichen muslimischer Religion – Eine Untersuchung der Einrichtungen, ihres Personals und der Jugendlichen in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)“. *Verband Islamischer Kulturzentren e.V.* [https://www.vikz.de/de/aktuelles/vikz-laesst-seine-jugendwohnheime-wissenschaftlich-pruefen.html?file=files/vikz/pdfs/Verschiedenes/2008\\_09\\_22%20VIKZ%20Antrag\\_final.pdf&cid=6227](https://www.vikz.de/de/aktuelles/vikz-laesst-seine-jugendwohnheime-wissenschaftlich-pruefen.html?file=files/vikz/pdfs/Verschiedenes/2008_09_22%20VIKZ%20Antrag_final.pdf&cid=6227) (9. September 2024).
- VIKZ.** 2008b. „VIKZ lässt seine Jugendwohnheime wissenschaftlich prüfen - VIKZ - Verband der Islamischen Kulturzentren, 22. September 2008“. *Verband Islamischer Kulturzentren* <https://www.vikz.de/de/aktuelles/vikz-laesst-seine-jugendwohnheime-wissenschaftlich-pruefen.html> (9. September 2024).
- VIKZ.** 2022. „Sauberkeit im Islam - VIKZ - Verband der Islamischen Kulturzentren, 14. Januar 2022 - 11. Dschumadal-Achira 1443“. *Verband der Islamischen Kulturzentren* <https://www.vikz.de/de/freitagspredigt-detailseite/sauberkeit-im-islam.html> (10. September 2024).
- VIKZ.** 2023a. „Pressemitteilung vom 16.09.2023: 50 Jahre VIKZ - Festakt mit Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in Köln“. *Verband der Islamischen Kulturzentren* <https://www.vikz.de/de/aktuelles/50-jahre-vikz-festakt-mit-bundespraesident-frank-walter-steinmeier-in-koeln.html> (17. August 2024).
- VIKZ.** 2023b. „Pressemitteilungen: VIKZ verlässt den Koordinationsrat der Muslime (KRM) - VIKZ - Verband der Islamischen Kulturzentren, 20.10.2023“. *Verband Islamischer Kulturzentren* <https://www.vikz.de/de/aktuelles/vikz-verlaesst-den-koordinationsrat-der-muslime-krm.html> (30. August 2024).
- VIKZ.** 2024. „Freitagspredigt Archiv“. *Verband der Islamischen Kulturzentren* [https://www.vikz.de/de/freitagspredigt-archiv.html?page\\_n55=11](https://www.vikz.de/de/freitagspredigt-archiv.html?page_n55=11) (10. September 2024).
- Wagner.** 2017. „Gutachten zum Islamischen Religionsunterricht und DITIB, 5.12.2017“. *Mathias Wagner, MdL.* <https://mathiaswagner.de/pressemitteilung/gutachten-zum-islamischen-religionsunterricht-und-ditib/> (7. August 2024).
- Weltethos Institut Tübingen.** „Einer der größten Vordenker unserer Zeit – Wir trauern um Hans Küng. Das Weltethos-Projekt lebt weiter.“ *Weltethos Institut Tübingen.* <https://weltethos-institut.org/news/trauer-um-einen-der-groessten-vordenker-unserer-zeit/> (29. Dezember 2024).
- Wiater, Werner.** 2003. „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung“ (leicht überarb. Version aus: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003, S. 11-21. In *Universität Augsburg.* <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2003/docId/5> (24. Dezember 2023).
- Wissenschaftsrat,** hrsg. 2010a. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Drs. 9678-10, 29.01.2010.* Köln: Wissenschaftsrat. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (9. September 2024).

**Wissenschaftsrat.** 2010b. „Hintergrundinformationen: Religiöse Pluralisierung verlangt Weiterentwicklung des theologischen und religionswissenschaftlichen Umfeldes (1. Februar 2010)“. *Wissenschaftsrat*. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo\\_0210.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo_0210.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (9. September 2024).

**Wissenschaftsrat.** 2010c. „Religiöse Pluralisierung verlangt Weiterentwicklung des theologischen und religionswissenschaftlichen Feldes (Pressemitteilung vom 1. Februar 2010)“. *Wissenschaftsrat*. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm\\_0210.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_0210.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (9. September 2024).

**ZIRP, Zentrum islamische Religionspädagogik Niedersachsen.** 2024. „Annett Abdel-Rahman“. *Zentrum islamische Religionspädagogik Niedersachsen*. <https://www.zirp-niedersachsen.de/wir-ueber-uns/annett-abdel-rahman> (28. August 2024).

**ZMD.** 2002. „30.09.02 Bundesweiter ‚Tag der offenen Moschee‘ - Aktuelle Situation der Moscheen in Deutschland“. *Zentralrat der Muslime in Deutschland* [https://islam.de/2624\\_print.php](https://islam.de/2624_print.php) (10. September 2024).

**ZMD.** 2019. „Musterpredigt“. *Zentralrat der Muslime in Deutschland* <https://islam.de/files/pdf/u/Musterpredigt2019.pdf> (10. September 2024).

**ZSU Shop.** „camiye - ZSU Shop“. <https://www.zsu-shop.de/?suche=camiye> (17. Mai 2024).

**ZSU Shop.** „Ich gehe in die Moschee“. *Ich gehe in die Moschee*. <https://www.zsu-shop.de/Ich-gehe-in-die-Moschee-1-Religioeses-Grundwissen-Unrerrichtsbuch-fuer-Schueler> (17. Mai 2024a).

**ZSU Shop.** „KUR’AN-I KERIM ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı“. *Kur’an-i Kerim ve Temel Dini Bilgiler Öğretim Programı*. [sic!]. <https://www.zsu-shop.de>. (17. Mai 2024)

## 9. Anhang

### 9.1 Im GRU rezipierte Verse

Nr.	Suren-Nr.	Surennamen	Offenbarungs-Nr.	Verse in CG 1-3	Gesamt	Offenbrungs- anlässe bei at-Tabari (LOT)
1	1	al-Fātiha (I.)	5	1,2,3,4,5,6,7	7	1
2	2	al-Baqara	87	2,3,5,16, 22,29,32,43,62,79,81,82,83,97, 110, 128,129,153,156,163,164,177,183,184,185,186, 187,189,190,200,201,219,232,238,255,256,262, 263,268,271, 272,273,277,280,285,286	42	24
3	3	Āli 'Imrān	89	3,4,6,8,15,18,31,33,38,47,51,61,64,92,93,94,96, 97,114,124,134,144,159,160,185,193,199	26	6
4	4	an-Nisā'	92	13,14,28,29,30,36,37,43,44,48,49,50,58,75,77, 80,86,100,103,119,135,136,163,164,165,172,174	26	4
5	5	al-Māida	112	2,3,6,13,32,46,48,67,69,81,87,90,91,99,110	15	7
6	6	al-An'ām	55	21,61,76,77,78,79,84,85,86,93,144,151,152	13	1
7	7	al-A'raf	39	2,23,45,55,56,57,180,199,204,206	10	2
8	8	al-Anfal	88	18,19,20,29,30	5	2
9	9	at-Tawba	113	13,18,40,60,71,103,122,128	8	2
10	10	Yunus	51	25,57,99,108	4	
11	11	Hud	52	15,23,47,69,73,88	6	1
12	12	Yusuf	53	2,23,24,25,26,27,28,29,111	9	
13	13	ar-Ra'd	96	8	1	
14	14	Ibrahim	72	24,25,26,31,34,40,41,52	7	
15	15	al-Ḥiğr	54	9,19,25,51	4	
16	16	an-Naḥl	70	26,35,36,41,43,44,50,71,77,78,88,89,90,125,128	14	3
17	17	al-Isrā'	50	1,23,29,32,36,37,80,85	8	1
18	18	al-Kahf	69	10,29,48,110	4	1
19	19	Maryam	44	27,28,29,30,31,32,40	7	
20	20	Tāhā	45	2,3,14,25,26,27,28,29,30,31,32,50,114	13	2
21	21	al-Anbiyā'	73	7,22,25,34,35,47,107	7	
22	22	al-Hadsch	103	7,26,27,28,29,30,37,39,75,77	10	2
23	23	al-Mu'minūn	74	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,91,97,102,103	14	3
24	24	an-Nūr	102	27,30,31,32	4	2
25	25	al-Furqān	42	2,7,10,63	4	1
26	26	aš-Šu'arā'	47	83	1	
27	27	an-Naml	48	19,30,65	2	
28	28	al-Qaṣaṣ	49	12,77,83,84	4	
29	29	al-Ankabūt	85	41,44,45,57,59,64	4	
30	30	ar-Rūm	84	21,22	2	
31	31	Luqmān	57	6,9,18	3	
32	32	as-Sağda	75	7,11,22	3	1
33	33	al-Ahzāb	90	6,7,21,33,40,45,46,58,72,73	10	3
34	34	Saba'	58	39	1	
35	35	al-Fātir	44	1,5,24,28,32	5	
36	36	Yāsīn (III.)	41	15	1	
37	37	aṣ-Şaffāt	56	13,100,101,102,103,104,105,106,107	9	
38	38	Şād	38	29,87,88	3	
39	39	az-Zumar	59	9,62,68	3	

40	40	al-Mu' min/al-Ġāfir	60	6,7,39,40,44,60,78	6	
41	41	al-Fussilat	61	2,3,4,26,34,46	6	
42	42	aš-Šūrā	62	5,37,38,39,11,4	6	3
43	43	az-Zuḥruf	63	12,13,14,19,84	5	
44	48	al-Faḥ	111	24	1	1
45	49	al-Ḥuġurāt	106	10,11,12,13	4	2
46	50	Qāf	34	16,17,18	3	
47	51	aḍ-Ḍāriyāt	67	56	1	
48	53	an-Naġm	23	3	1	
49	55	ar-Raḥmān	97	4,7	2	
50	56	al-Wāqī'a	46	60,61	2	
51	57	al-Ḥadīd	94	1,2,20,22,23	4	
52	59	al-Ḥašr	101	9,22,23,24	4	1
53	60	al-Mumtaḥina	91	8	1	1
54	62	al-Ġumu'a	110	9,10,11	3	1
55	66	at-Taḥrīm	107	6	1	
56	67	al-Mulk (III.)	77	3	1	
57	68	al-Qalam	2	4	1	
58	70	al-Ma'āriġ	79	4,32,33,34,35	5	
59	71	Nūh	71	28	1	
60	72	al-Ġinn	40	18	1	1
61	74	al-Muddatīr	4	6	1	
62	76	al-Insān	98	3,7,29	3	
63	78	an-Naba' (III.)	80	30,31	1	
64	87	al-A'lā	8	1,2,3	3	
65	91	aš-Šams	26	7,8,9,10	4	
66	93	aḍ-Duhā (II.)	11	9, 10	2	
67	94	al-Inširāh (II.)	12	5,6	1	1
68	95	at-Tīn (II.)	28	4	1	1
69	96	al-'Alaq (II.)	1	1,2,3,4,5	5	5
70	97	al-Qadr (II.)	25	4	1	1
71	98	al-Bayyina (II.)	100	7	1	
72	99	al-Zilzāl (II.)	93	1,2,3,6,7,8	6	6
		100al-'Ādiyāt (1-11) (II.)	14		-	
		101al-Qāri'a (1-11) (II.)	30		-	
73	102	at-Takātur (II.)	16	8	1	1
74	103	al-'Asr (II.)	13	1,2,3	3	
		104al-Humadah (1-9) (II.)	32		-	
75	105	al-Fīl (I.)	19	1,2,3,4,5	5	
76	106	Qurayš (I.)	29	1,2,3,4	4	
77	107	al-Mā'ūn (I.)	17	1,2,3,4,5,6,7	7	7
78	108	al-Kawtar (I.)	15	1,2,3	3	3
79	109	al-Kāfirūn (I.)	18	1,2,3,4,5,6	6	6
80	110	an-Nasr (I.)	114	1,2,3	3	3
81	111	al-Masad/Tabbat (I.)	6	1,2,3,4,5	5	5
82	112	al-Ihlās (I.)	22	1,2,3,4	4	4
83	113	al-Falaq (I.)	20	1,2,3,4,5	5	
84	114	an-Nās (I.)	21	1,2,3,4,5,6	6	
		Gesamtanzahl der Verse in CG 1-3			473	122
+3		Weitere zu rezipierende Verse aus den Suren 100, 101, 103			31	
		Es werden 22 medinensische, 62 + (3) = 65 mekkanische Suren rezipiert.				
87		Insgesamt			504	

Tabelle 13: Im GRU rezipierte Koranverse

## 9.2 Offenbarungsanlässe bei at-Ṭabarī

Sure Nr.	Name der Sure	Überlieferungen	Vers-Nummer/n	Gesamt	Davon in CG
	Einleitung	3			
1	al-Fātiḥa	2	0 <sup>229</sup> , 1	2	1
2	al-Baqara	534	1,3,4,5,8,19-20,22,25,26,27,33,43,44,48,62,73,76,78,79,80,85,89,90,97,98,99,100,102,103,108,109,113,114,115,118,119,120,125,135,136,140,142,143,144,145,146,150,158,159,160,164,170,171,174,176,177,178,180,182,184,185,186,187,189,190,194,195,196,197,198,199,200,204,205,207,208,214,215,217,218,219,220,221,222,223,224,229,231,232,233,236,238,240,241,243,255,256,257,267,271,272,274,275,278,279,280,281,282, 284,285,286	112	24
3	Āl-i 'Imrān	190	1-2,7,12,14,23,26,31,59,64,67,77,79,85,86-87-88-89,92,93,94,99,100,101,103,110,113,118,122,128,130,135,137,139,140,161,165,167,168,140,143,144,152,155,161,165,167,168,169-170,172,173,179,181,186,187,188,195,199,200	60	6
4	an-Nisā'	353	2,3,4,5,7,10,11,15,16,18,19,22,23,24,29,32,33,34,37,40,43,47,48,49,51,52,54,58,59,60,64,65,66,69-70,77,78,80,81,83,85,88,90,91,92,93,94,95,97-99,100,101,102,104,105-106,107,111,112,115,117,119,123,123,127,128,133,135,142,163,166,176	73	4
5	al-Māida	227	2,3,4,5,6,8,11,12,15,19,33,34,39,41,43,44,45,51,52,54,55,57,59,64,67,68,82,83,87,89,90,91,93,101,103,105,107	37	7
6	al-An'ām	79	1,19,26,33,52,54,65,69,70,82,89,91,93,94,108,109,111,121,122,125,140,141,159,160	24	1
7	al-A'raf	33	24,31,32,43,53,156,175,184,187,190, 199,204	12	2
8	al-Anfal	95	1,5-6,7,9,15-16,17,19,25,26,27,30,31,32, 33-34,35,36,58,61,63,65-66,67,68,70	27	2
9	at-Tawba	169	1-2,7,19,23,28,29,30,34,37,38,46,48,49,53,58,61,62,64,65,74,75-77,79,80,83,84,86,91,92,95,99,102,103,106, 108,111,113-114,118,120,122,129	44	2
10	Yūnus	7	2,16,64,85,87	5	
11	Hud	20	14,15,17,80,114,105-107	8	1
12	Yūsuf	4	3	1	
13	ar-Ra'd	21	11, 31, 43	3	
14	Ibrahim	2	27	1	
15	al-Ḥiğr	19	2,23-24, 45-47, 92-94,95-96	11	
16	an-Nahl	38	1,28,38,40-41,43,67,76,91,97,103,106,110,126,128	15	3
17	al-Isrā	98	28,34,57,59,60,73,74,76,80,85,88,93, 110,111	14	1
18	al-Kahf	12	1-2,25-26,28,46,110	7	1
19	Maryam	14	37,64,77-78,96-97	6	
20	Tāhā	6	1-2-3,124-125-126,131	7	2

<sup>229</sup> Hier wird mit 0 angefangen, anstatt mit der 1, da im Koran die Zufluchtnahme bei Allah nicht in der ersten Person Singular aus Sicht der Rezipienten formuliert wird, sondern als Befehlsform. Daher soll eine Zufluchtnahme gemäß koranischem Gebot nach bspw. 16:98 vor der Rezitation des Korans vor der Basmala erfolgen. In diesem Fall wird zwar nicht dieser Vers gedeutet, jedoch wird die Aufforderung des Erzengels Ġabrāīl an den Propheten, auch entsprechend bei Allah Zuflucht zu nehmen und die Basmala aufzusagen.

21	al-Anbiyā	4	29,100-101	3	
22	al-Hadsch	43	3,8,15-16,19-20-21-22,39,40,52,58,60,75	14	2
23	al-Mu'minūn	8	1-2-3,76,77	5	3
24	an-Nūr	50	3,4,6-8,11,15,22,23,25,27,31,33,51,55,59,61	17	2
25	al-Furqān	32	4,7-8,9-10,20,27-29,32,55,68-71,72	16	1
26	aš-Šu'arā'	29	213-215,224-227	7	
28	al-Qaşaş	20	53,55,56,57,61	7	
29	al-Ankabūt	12	3,8,10,46,48,51	6	
30	ar-Rūm	9	1-2-3-4-5,26-27	7	
31	Luqmān	11	6,14,27	3	
32	as-Sağda	6	16,18-20,22	5	1
33	al-Ahzāb	58	4,6,9,18-19,23-24,28-29,32-33,35,36,37,40,50,51,52,53,56,57-58,69	23	3
34	Saba'	2	51	1	
36	Yāsīn	11	8-9,12,77-78-79	6	
37	aş-Şaffat	3	62-63-64-65-66	5	
38	Şād	6	4-5,6-7	4	
39	az-Zumar	23	8,16-18,23,30-32,53,66-67	10	
40	al-Mu'min/al-Gāfir	1	68-69	2	
41	Fuşşilat	5	8-9,21-22,44	5	
42	aš-Şūrā	12	1-2-3,23-24-25-26-27,30-31,37,38,39-40	14	3
43	az-Zuḥruf	24	31-32,40-42,56-57,58-60,79-80	12	
44	ad-Duḥān	31	1-6,10-12,16-18,43-46,49-50	17	
45	al-Ġāṭiya	5	9,23,24	3	
46	al-Aḥqāf	17	9,10,15	3	
47	Muḥammad	20	1-2,4,13,16,22-23,24,38	10	
48	al-Faṭḥ	40	1-3,4,5,11,15,18,18-19,20-21,24,25	14	1
49	al-Ḥuğurāt	92	1,2,4-5,6,9,11,13,17	9	2
50	Qāf	4	38,45	2	
51	aḍ-Ḍāriyāt	12	7-9,17-18-19,54-55	7	
52	aṭ-Ṭūr	2	29-30-31	3	
53	an-Nağm	12	30	12	
54	al-Qamar	22	1-2,43-44-45,46-47-48-49	9	
56	al-Wāqī'a	6	74-75-76-77-78-79-80	7	
57	al-Ḥadīd	12	9,27,28,29	4	
58	al-Muğadala	84	1,2,8,10,11,12,14,18	8	
59	al-Ḥaşr	24	2,3-4,7,9,15-16	7	1
60	al-Mumtaḥina	36	1,8,10	3	1
61	aş-Şaff	24	1-2-3	3	
62	al-Ġumu'a	30	3-4,9,11	4	1
63	al-Munāfiqūn	48	5,6,7,8,10-11	6	
64	at-Tağābun	20	14,15-16	3	
65	aṭ-Ṭalāq	28	1-3,4	4	
66	at-Taḥrīm	30	1,4,5	3	
68	al-Qalam	8	8-9-10-11,12-13,50-51-52	9	
69	al-Ḥāqqa	2	9-12	2	
70	al-Ma'ariğ	10	19-20-21-22-23,24-25-26-27-28	10	
72	al-Ġinn	12	1-2-3,18-19,20-21-22	8	1
73	al-Muzzammil	20	1-4,11-13	7	
74	al-Muddatṭir	48	1-7,8-12,18-25,26-31	26	
75	al-Qiyāma	42	16-19,31-36	10	
76	al-Insān	6	22-24	3	
78	an-Naba'	2	1-5	5	
79	an-Nāziāt	6	10-14,42-46	10	
80	'Abasa	22	1-4,5-10	10	

81	at-Takwīr	6	27-29	3	
83	al-Muṭaffifīn	2	2-6	5	
85	al-Burūğ	2	1-5	5	
88	al-Ġāšiya	2	17-20	4	
90	al-Balad	2	1-7	7	
92	al-Layl	12	1-10,19-21	13	
93	ad-Duḥā	24	1-2-3-4-5-6-7-8	8	
94	al-Inširāḥ	8	1-2-3-4-5-6-7-8	8	1
95	at-Tīn	2	1-2-3-4-5-6	6	1
96	al-ʿAlaq	52	1-2-3-4-5-6-7-8,9-10,13,14-15-16-17-18-19	17	5
97	al-Qadr	16	1-2-3-4-5	5	1
99	al-Zilzāl	8	1-2-3-4-5-6-7-8	8	6
102	at-Takāṭur	14	1-2-3-4-5-6-7-8	8	1
104	al-Humaza	8	1-2-3-4-5-6-7-8-9	9	
107	al-Māʿūn	2	1-2-3-4-5-6-7	7	7
108	al-Kawṭar	26	1-2-3	3	3
109	al-Kāfirūn	6	1-2-3-4-5-6	6	6
110	an-Naṣr	4	1-2-3	3	3
111	al-Masad/Tabbat	30	1-2-3-4-5	5	5
112	al-Iḥlāṣ	16	1-2-3-4	4	4
20 Suren ohne Überlieferungen von Offenbarungsanlässen <sup>230</sup> :				0	
27, 35, 55, 67, 71, 77, 82, 84, 86, 87, 89, 91, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 113, 114					
Gesamt:		3.314 <sup>231</sup>		1.016	122

Tabelle 14: Offenbarungsanlässe im Korankommentar von aṭ-Ṭabarī (nach LOT)

<sup>230</sup> Das bedeutet nicht, dass auch diesbezüglich in den berühmten Werken von al-Wahidī oder as-Suyūṭī keine Überlieferungen vorhanden sind. Interessierte sollten daher auch überprüfen, ob es in diesen Werken hierzu Überlieferungen zu *asbāb an-nuzūl* gibt.

<sup>231</sup> Bei einzeln nach den Suren durchgeführter Suche ergeben sich 3.311 Überlieferungen, wenn jedoch keine Suren ausgewählt und nur die Kategorie ausgewählt wird, ergibt sich ein Ergebnis von 3.314. Diese Abweichung kann damit erklärt werden, dass in der Einleitung auch 3 Offenbarungsanlässe vorhanden sind, jedoch diese nicht separat angezeigt werden, wenn man nur nach der Einleitung sucht, sondern die Ergebnisse für den ganzen Koran beinhalten. Bei bewusster Auswahl der Einleitung als Suchbereich werden hingegen die identischen Ergebnisse für den ganzen Koran gezeigt. So kann auch diesbezüglich eine Modifizierung der angezeigten Ergebnisse vorgeschlagen werden. Auf der anderen Seite sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Surennamen nicht in der im deutschen Bereich üblichen Transkription erfolgt. Auch werden manche Surennamen wie bspw. 40, 56, 60 und 111 andere Benennungen ausgewählt. Hier könnte auch eine entsprechend der Sprachauswahl in der entsprechenden Sprachversion üblichen Transkription sowie eine Überprüfung der korrekten Schreibweise für die Topics der Suchfelder vorgeschlagen werden.

### 9.3 Ausgewählte Prämissen im 30. Teil des Korans

Sure Nr.	Name der Sure	Kontext/ <i>sabab an-nuzūl</i>	Abrogation/ <i>nash</i>	Lesarten/ <i>qirā'a</i>	Religiöse Gruppen/ <i>ḡamā'a dīniyya</i>	Intertextualität/ <i>isrā'īliyyāt</i>
78	an-Naba'	2	4	14	6	0
79	an-Nāziāt	6	0	10	74	0
80	'Abasa	22	0	6	0	0
81	at-Takwīr	6	0	8	16	0
82	al-Infīṭār	0	0	8	0	0
83	al-Muṭaffifīn	2	0	6	2	10
84	al-Inšiqāq	0	0	10	4	0
85	al-Burūḡ	2	0	4	46	0
86	aṭ-Ṭāriq	0	0	8	0	0
87	al-A'lā	0	6	10	12	2
88	al-Ġāšiya	2	2	4	2	0
89	al-Faḡr	0	0	26	74	4
90	al-Balad	2	0	6	4	0
91	aš-Šams	0	0	2	36	2
92	al-Layl	12	0	1	2	0
93	ad-Duḡā	24	0	4	10	0
94	al-Inširāḡ	8	0	2	6	0
95	at-Tīn	2	0	0	2	8
96	al-'Alaq	52	0	0	0	0
97	al-Qadr	16	0	6	4	0
98	al-Bayyina	0	0	4	14	0
99	al-Zilzāl	8	0	4	4	0
100	al-'Ādiyāt	0	0	4	0	0
101	al-Qārī'a	0	0	0	0	0
102	at-Takāṭur	14	0	2	8	0
103	al-'Aṣr	0	0	8	0	0
104	al-Humaza	8	0	12	3	0
105	al-Fīl	0	0	0	46	0
106	Qurayš	0	0	6	26	0
107	al-Mā'un	2	0	2	18	0
108	al-Kawṭar	26	0	0	6	0
109	al-Kāfirūn	6	0	0	8	0
110	an-Naṣr	4	0	0	6	0
111	al-Masad/Tabbat	30	0	6	0	0
112	al-Ihlāṣ	16	0	4	10	0
113	al-Falaq	0	0	0	6	0
114	an-Nās	0	0	0	0	0
	Gesamt je	306	12	187	455	26
	Insgesamt					986

Tabelle 15: Ausgewählte Prämissen zum 30. Teil des Korans bei aṭ-Ṭabarī (nach LOT)

## 9.4 Durchsuchbare Kategorien in der Datenbank des LOT

Nr.	Kategorien in der Datenbank	Überlieferungen im Korankommentar bei Tabari
1.	<i>Fiqh</i> – Recht	12.343
2.	<i>Kalām</i> – Theologie	23.932
3.	<i>Luġa</i> – Linguistik	24.522
4.	<i>Nuzūl</i> – Offenbarung	3.314 <sup>232</sup>
5.	<i>Nash</i> – Abrogation	601
6.	<i>Qirā'āt</i> – Lesarten	2.159
7.	<i>'Ulūm</i> – Naturwissenschaften	4.167
8.	<i>Sīra</i> – Prophetenbiografie	2.182
9.	<i>Zuhd</i> – Askese	14.386
10.	<i>Ġamā'āt dīniyya</i> – Religiöse Gruppierungen	12.909
11.	<i>Fatrāt lāhīqa</i> – Nachfolgende Perioden	12.909
12.	<i>Isrā'īyyāt</i>	2.443
13.	<i>Tarġīhat</i> – Vorzüge	2.245
14.	<i>Mutašābihāt</i> – Uneindeutigkeit	260
15.	<i>Takrār</i> – Wiederholung	555
16.	<i>Taḥṣīṣ</i> – Spezifikation	233
17.	<i>Muškilāt</i> – Antinomie	28
	Gesamt	119.188

Tabelle 16: Überlieferungen zu den Kategorien der Datenbank (LOT) bei aṭ-Ṭabarī

<sup>232</sup> Siehe hierzu entsprechende Erklärung in der Fußnote 231

## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind durch Angaben und Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen.

Weiterhin erkläre ich, dass die Abschlussarbeit (Thesis) vorher nicht im Rahmen einer staatlichen oder anderen Prüfung (z. B. als Magister-, Diplom- oder Staatsexamensarbeit) eingereicht wurde.

Mit der Überprüfung meiner Abschlussarbeit mittels einer Anti-Plagiatssoftware bin ich einverstanden und reiche die Abschlussarbeit auch in digitaler Form ein.

Mehmet Soyhun