

# Kultivierung des Charakters als Selbstverständnis des islamischen Religionsunterrichts

---

Tuba Isik

Der in vielen Bundesländern etablierte islamische Religionsunterricht (im Folgenden IRU) an staatlichen Schulen steht schon seit Längerem und auch weiterhin im Rampenlicht der Aufmerksamkeit sowohl der Politik im Inland und Ausland als auch der Religionskritiker\*innen. Sehr genau wird beobachtet, welchen guten Beitrag diese religiöse Bildung im schulischen Rahmen für das soziale Zusammenleben (*social cohesion*) zu leisten vermag (vgl. Berglund 2017, S. 250). Damit werden hohe Anforderungen an ein Fach gestellt, das sich noch im Findungsprozess seines Selbstverständnisses befindet. Die zwei konstitutiven Bezugskoordinaten stellen, ungeachtet jener Erwartungshaltungen, sei es seitens politischer Akteur\*innen oder Institutionen, der eigenen religiösen Tiefengrammatik verpflichtet primär der schulische Bildungsauftrag sowie die einem muslimischen Selbstverständnis innewohnenden religiösen Bildungsinhalte dar. Damit sind die entscheidenden zwei Bezugspunkte für den deutschen Kontext formuliert: der kulturell und religiös plurale säkulare Rahmen und die islamisch-religiöse Bildung, die es in einen bildungstheoretischen Einklang zu bringen gilt. Eine ähnliche Vorstellung ist bei Religionspädagogen wie Harry Harun Behr oder Bülent Uçar nachzuzeichnen, die in ihren Schwerpunkten und Deutungsausgängen differieren (dazu bspw. Kamcili-Yildiz 2021). Während Behr (1998) seinen Bildungsbegriff gemäß einer Hermeneutik pädagogischer Anthropologie in eschatologischer Richtung horizontalisiert, geht Uçar (2011) von einem Menschbild aus, das der religiösen Erziehung bedarf, um die menschliche Unvollkommenheit zu überwinden und die im Menschen angelegten Triebe kontrollieren zu lernen. Im Jahre 2014 formulierte ich die religiöse Beheimatung als oberste Zielkategorie des IRU in der Grundschule (Isik 2014). Gegenwärtig, wohl auch getrieben von der grundsätzlichen Fragestellung, was islamisch-religiöse Bildung eigentlich bezwecken soll, sowie von der Frage, ob der IRU in der gegenwärtigen Form seinen eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen der Teilnehmenden gerecht wird, scheint mir eine theologisch-anthropologische Perspektivierung der religiösen Beheimatung und einer ethi-

schen Dimensionierung konstitutiv zu sein. Dabei verstehe ich den Islam nicht ausschließlich als einen ethischen Wegweiser durch das Leben, sondern hebe auf das Ziel ab, dass islamische Orthopraxis nicht nur äußerlich erkennbare Rituale umfasst, sondern dass gewisse (Lebens-)Haltungen zu einem gelebten Islam selbstverständlich dazugehören. Ich gehe von der Annahme aus, dass die theologisch-anthropologische Verständigung darüber, was Menschen ausmacht, für die Frage, was Menschen tun sollen, in einem Konnex steht. Denn anthropologische Argumente stellen eine grundlegende Orientierung für das menschliche Selbstverständnis dar. In diesem Artikel soll dies erörtert werden.

## 1 Anthropologischer Kerngedanke

Mit einer theologisch-anthropologischen Dimensionierung der religionspädagogischen Zielvorgabe wird im Grunde eine auch bereits vor zehn Jahren auf einer Fachkonferenz über die Islamische Religionspädagogik von der evangelischen Religionspädagogin Ingrid Wiedenroth-Gabler gestellte fundamentale Frage beantwortet. »[I]nwiefern [sind] die Betonung des Subjekts und das implizite Ziel der aus eigener menschlicher Kraft zu leistenden Vervollkommnung aus islamischer Perspektive zu beurteilen« (Wiedenroth-Gabler 2010, S. 292)?

Auf das Rätsel, was der Mensch und seine Bestimmung in der Welt sind, gibt es in den islamischen Quellen diverse Positionen und Überzeugungen. Daher ist mein Ansatz lediglich als ein Teil dieses dynamischen Prozesses der Antwortfindung zu begreifen und soll in diesem Aufsatz nur skizzenhaft veranschaulicht werden.

Eine systematisch ausgeformte Anthropologie ist dem Koran fremd – das soll heißen, dass sich aus dem Koran keine Theorie der menschlichen Existenz partout ablesen lässt. Anthropologische Aussagen und in der Folge ein Menschenbild aus islamischer Perspektive formulieren zu können, ist primär mit Rekurs auf den Koran und sekundär mit Rekurs auf die Aussagen des Propheten Muhammad möglich. Vorab sei ein elementarer Gedanke im Verständnis des Menschenbildes festgehalten, dass nämlich in der vielfältigen Schöpfung der Mensch als ein integraler Teil einer sehr großen Schöpfung zu begreifen ist. Die Bestimmung des Menschen, Gottes Geschöpf zu sein, macht den Menschen vor Gott zum zentralen Thema theologischer Anthropologie. Die Frage nach sich selbst ist für den Menschen unmittelbar mit der Frage nach seiner göttlichen Bestimmung verknüpft.

Mit Blick auf die Frage, was die Bestimmung des Menschen sei, gibt die Sure *ad-Dāriyāt*, Vers 56, eine evidente Antwort: »Und Ich habe die *Ĝinn* und die

*Menschen nur (dazu) erschaffen, damit sie Mich er-kennen und anbeten*« (K 51:56). Daraus leite ich die theologisch-anthropologische Prämisse ab, dass der Mensch die Aufgabe hat, sich auf die Suche nach Gott zu begeben. Gott zu »er-kennen« ist untrennbar mit der Suchbestrebung des menschlichen Selbst verbunden. Das Wort *‘ibāda* (»Dienst«, »Dienen«, »Anbetung«) in diesem Vers wurde in der Exegese nicht nur im Sinne von Gebet, Fasten, *ḍikr* (Andacht Gottes) und weiteren Formen der Anbetung verwendet. Unabhängig von einer diachronen Lesart des Koran verstand ein Großteil der Korangelehrten, wie ibn Ḡurayḡ (gest. 768) oder al-Qurtubī (gest. 1272) den Ausdruck *li-ya ‘budūni* (»um mich anzubeten«) als *li-ya ‘rifūni* (»um mich zu er-kennen«; vgl. al-Qurtubī 1977, Bd. XVII, S. 55). Eine besondere Referenzquelle für diese Interpretationsversion ist der Hadith qudsī: »Ich war ein verborgener Schatz und wollte erkannt werden; darum erschuf Ich die Welt.« (zit. n. Schimmel 2005, S. 42). Nach ibn ‘Arabī erschuf Gott in seiner Liebe (*ḥubb*) und Sehnsucht nach einem Gegenüber die Welt. Damit bildet die Schöpfung Gottes »Sein« ab und manifestiert seine Namen, laut ibn ‘Arabī, in vollkommener und vollständigster Form im Menschen (vgl. Tatari 2016a, S. 239; Chittick 1976, S. 1–44). Nun liegt es am Menschen, diese göttlichen Eigenschaften bzw. Namen in seinem Selbst zur Entfaltung zu bringen.

Für eine Gotteserkenntnis (*ma‘rifa*), bedarf es zunächst der Selbst-Erkenntnis, einer Selbstwahrnehmung, einer Selbst-Reflexion, die dazu verhilft, sich seiner Bedingtheit, Geschöpflichkeit gewahr zu werden, da dies mit dem Bewusstwerden des Schöpfers und damit des Schöpferischen im Selbst einhergehen kann. Das heißt, dem Menschen ist etwas implizit, das sich als göttlich qualifizieren lässt. Diese zwei Suchbestrebungen (Gotteserkenntnis und Selbst-erkenntnis) sind eng miteinander verwoben. Das besondere Verhältnis zwischen dem Menschen als Geschöpf zu seinem Schöpfer lässt sich im folgenden koranischen Vers sehr deutlich veranschaulichen: »Ich habe den Menschen vollständig geformt und ihm von Meinem Geist (*ruh*) eingehaucht« (K 15:29; K 21:91; K 38:72; K 32:9; K 4:171). Wenn Gott sagt, dass er dem Menschen von seinem Geist bzw. Atem eingehaucht habe, bedeutet es, dass der Mensch etwas Göttliches in sich trägt bzw. dass ihm etwas Göttliches anvertraut sei und er zugleich die natürliche Veranlagung (*fiṭra*), eine Ausgerichtetheit auf Gott hat. Den inhaltlichen Höhepunkt und den Schlüssel zum Verständnis des Menschen bildet womöglich eben dieser Begriff der *fiṭra*.

»Richte nun dein Antlitz auf die (einzig wahre) Religion! (Verhalte dich so) als Hanif! (Das ist) die natürliche Art (*fiṭra*), in der Gott die Menschen erschaffen hat. Die Art und Weise, in der Gott (die Menschen) geschaffen hat,

kann man nicht abändern. Das ist die richtige Religion. Aber die meisten Menschen wissen nicht Bescheid.« (K 30:30)

Gemäß diesem Vers ist der Mensch mit dem Wissen über alles Notwendige erschaffen. »Die Aufgabe des Menschen besteht demzufolge darin, dieses bereits in ihm ruhende Wissen um die rechte Haltung im Leben – dies umfasst all das, worauf Gott die Herzen der Menschen richtet – wach werden zu lassen« (vgl. Tautz 2007, S. 174). Der Mensch wird in dieser Textstelle dazu angehalten, zu dieser natürlichen Beschaffenheit seines Selbst zurückzufinden.

Das lässt sich auch derart deuten, dass der Mensch, wie aber auch die ganze Natur, Ausdruck des Göttlichen ist. Hiermit würdigt Gott einerseits den Menschen, und andererseits drückt er damit aus, dass er eine sehr enge Beziehung zum Menschen hat bzw. haben möchte. Dies zeigt sich wohl am deutlichsten in der Koranstelle, in der Gott verkündet, dass er wisse, was dem Selbst (*nafs*) des Menschen innewohnt, weil er dem Menschen näher sei als seine Halsschlagader (K 50:16). Es ist selbsterklärend, dass es sich nicht um eine physische Nähe handelt, sondern vielmehr wird ausgedrückt, dass der Mensch im Grunde mithilfe der Erscheinungsform des Körpers zwar als Mensch erkennbar wird, aber eigentlich nicht von Gott entkoppelt ist. Der Mensch trägt die Aufgabe und Verantwortung, sich in die Nachfolge Gottes zu stellen (*ḥalīfa*; K 2:30), um diesem Göttlichen in bester Form durch seine Lebensweise Ausdruck zu verleihen. Mit al-Ġazālī erscheint es mir am plausibelsten, *ḥalīfa* weder als »Statthalter« noch als »Nachfolger« zu verstehen; ersteres impliziert eine deistisch anmutende Assoziation und das zweite scheint die Anwesenheit des Menschen anstelle Gottes auf Erden zu suggerieren (vgl. Tatarski 2016a, S. 62). Diese Nähe zu Gott und Gottes Nähe wird durch den folgenden Vers veranschaulicht:

»O die ihr glaubt, tretet ein für Gott, indem ihr Gerechtigkeit bezeugt. Und die Feindschaft bestimmter Leute soll euch nicht verleiten, anders als gerecht zu sein. Seid gerecht, das ist näher dem Bewusstsein von Gottes Gegenwart und seid euch der Gegenwart Gottes bewusst. Gott hat Kenntnis von dem, was ihr tut.« (K 5:8)

Vor diesem Hintergrund verdeutlicht sich die Bestimmung des Menschen, diesem Göttlichen in sich gerecht zu werden, das in ihm liegende Göttliche zu entwickeln und in bester Form auszudrücken. Diesem Göttlichen in sich kann sich der Mensch allerdings erst dann gewahr werden bzw. es erkennen, wenn er sich selbst erkennt. In diesem Sinne lautet nicht nur die antike Inschrift »Erkenne

dich selbst« am Apollotempel von Delphi, sondern auch ein bekannter Lehrsatz der Mystiker insgesamt: »*man 'arafa nafsahu faqad 'arafa rabbahu.*« – »Wer sein Selbst erkennt, erkennt erst dann seinen Schöpfer bzw. Erzieher.« Wenn nun Mystiker in ihren Schriften jene metaphorischen Bilder verwenden, wie »dass der Mensch für die Gotteseerkenntnis sein Herz bzw. seinen Spiegel polieren müsse«, meinen sie damit zum einen, dass der Mensch versuchen soll, diese in ihn einst eingehauchte Wahrheit Gottes aus dem Verborgenen zu befreien, diese wieder aufdecken soll, den Staub auf dem göttlichen Schatz im Menschen reinigen und sein Herz verfeinern soll, wo eben das Göttliche seinen Sitz habe. Die Rolle des Herzens wird im Koran stark hervorgehoben. Im Koran finden sich unterschiedliche Attribuierungen des Herzens: krankes Herz, blindes Herz, besiegeltes Herz, gesundes Herz (K 2:26; K 5:52; K 22:46; K 26:89). Die Beschäftigung mit dem Herzen als metaphorischem Ort der »Reinigung« (*tazkiya*) bzw. Reflexion ist eine kontinuierliche Beschäftigung, um das Herz in einen guten Zustand zu versetzen (vgl. Lützen 2000).

Zum anderen meint die Spiegelmetapher Folgendes: Ein Spiegel spiegelt am klarsten, wenn er gut gereinigt ist. Der Spiegel meint das Selbst. Der Schmutz auf dem zu reinigenden Spiegel verweist auf die mehr oder minder starke Überdeckung dieser göttlichen Zusage durch Fehlritte des Menschen. Ist das Selbst gereinigt, kann das Göttliche durch den Menschen gespiegelt werden. Reinigung des Selbst meint somit im Konkreten die Selbstreflexion und die Selbstbesinnung (im Sinne W. Diltheys<sup>1</sup>). Durch die Läuterung kann der göttliche Stempel im Menschen aufgedeckt, ja freigelegt werden. Vor diesem Hintergrund kann die Verfassung des prophetischen Charakters, also seine Persönlichkeit, als die bestmögliche Spiegelung dieser Gottes- und als Selbsterkenntnis verstanden werden. In diesem Zusammenhang eröffnet der Ḥadīṭ »Al-mu'minu mirātu l-mu'minī«, »Der Gläubige ist der Spiegel des Gläubigen« (oder von *al-Mu'min*), zwei Perspektiven (vgl. Abū Dāwūd, Nr. 4918). Während der Ḥadīṭ klassischerweise so ausgelegt wird, dass die Spiegelhaftigkeit die Beziehung des\*der Gläubigen im Angesicht des\*der anderen Gläubigen abbildet, haben Mystiker wie ibn al-'Arabī oder Nasīmī den Aspekt betont, dass der\*die Gläubige ein Spiegel von *al-Mu'min* als Gottesname sei (vgl. ibn al-'Arabī 1991, S. 190). Die Spiegelhaftigkeit gilt zwar nur für jene, die charakterlich vollkommen sind (*al-insān al-kāmil*), aber, wie schon oben erwähnt, ist sie in jedem Menschen grundsätzlich angelegt, bedarf jedoch der Entfaltung (vgl. Seker 2020, S. 39).

1 Selbstbesinnung ist die Grundlage für das Denken, Erkennen und das Handeln der Philosophie des Lebens oder der Wirklichkeit.

Mitunter ist die Frage nach dem Daseinsgrund eng mit der Suche danach, »wie der Mensch leben soll«, assoziiert, das heißt der Frage nach einem guten persönlichen Leben vor dem Horizont des theologisch-anthropologischen Verständnisses der menschlichen Bestimmung. Der oben zitierte Vers kann als ein Zeichen Gottes (im Sinne von *ayāt*) gewertet werden, das die Menschen zu diesem ethischen Prozess der Menschwerdung einlädt. Auch wenn sich in der mystischen Deutungstradition dieses Verses ein Auslegungshorizont eröffnet, wie dass der Mensch als Mikrokosmos die göttliche Vollkommenheit des Makrokosmos abbilde (vgl. Chittik 1976, S. 4), liegt der Fokus auf dem ethischen Veränderbarkeitspotenzial des Menschen um der Gotteserkenntnis willen. Der Mensch bedarf der Rechtleitung (K 2:38), da er fehlbar ist. Veränderbarkeit bezieht sich im Konkreten folglich auf die Beschaffenheit bzw. die Anlagen eines Menschen. Im Koran wird der Mensch nämlich als schwaches Wesen beschrieben, das zum Schlechten tendieren könne (vgl. K 4:28; K 12:53). Damit ist auf das Potenzial hingewiesen, dass der Mensch veränderbar und veränderungsbedürftig ist. Zugleich scheint zudem eine gewisse Skepsis an der Fähigkeit des Menschen zur Tugendhaftigkeit heraus. Die islamische Anthropologie beschreibt die geschöpfliche Freiheit deshalb als ambivalent, woraus sich die Notwendigkeit moralischer Bildung begründen lässt.

An diesem Punkt wird deutlich, dass der humboldt'sche Bildungsbegriff eine ähnliche Stoßrichtung hat. Dieser fußt nämlich auf der Tradition von Selbsttätigkeit und Reziprozität mit der Welt (vgl. Humboldt 1980b, S. 238). Bildung soll die Anregung aller Kräfte des Menschen initiieren, damit der Mensch sich in ein reziprokes Verhältnis mit der Welt setzt und seine menschlichen Kräfte so weit wie möglich und zum Guten entwickelt (vgl. Humboldt 1980, S. 218). Zugespitzt kann (religiöse) Bildung demnach als eine Herausforderung verstanden werden, dass der Mensch vor der Aufgabe steht, sich reflexiv zu seinen Begrenzungen und Möglichkeiten in einer globalisierten Welt zu verhalten, und in diesem Rahmen eine entsprechende Urteilsfähigkeit als handlungsleitend begründet.

Der humboldt'sche Bildungsbegriff unterstreicht einen wichtigen Aspekt, nämlich, dass die Auseinandersetzung und der Werdungsprozess nicht selbstreferenziell erfolgen sollen, sondern sich auch nur dann tatsächlich verwirklichen können, wenn der Mensch sich mit der Welt und seinesgleichen auseinandersetzt, sich in Beziehung zu ihr setzt und in einen Austausch tritt. Der Mensch ist in seiner notwendig sozialen Existenz auf seinesgleichen an- und verwiesen. Personale Anlagen sind nicht in einem stillen Kämmerlein ausbildbar, sondern in der Intersubjektivität, in der Interaktion, in der Begegnung mit anderen. Mit diesem Bereich beschäftigt sich die Ethik; Ethik – in aller Kürze – verstanden also als die Theorie menschlicher Lebensführung.

Auf diese Verbindung von Anthropologie und Ethik verpflichtet uns nicht nur beispielsweise Kant (vgl. Kant 1788, S. 146), sondern sie ist genuin im Schöpfungsakt Gottes bereits verankert. Gott stellt den Menschen in ein Anspruchsgeflecht zwischen dem Vermögen zur Erkenntnis, dem Wissen zur Einsicht und einer partiellen Schwäche in unserer Konstitution sowie der Verpflichtung, angemessene Konsequenzen für sich zu ziehen. Der Mensch ist jedoch nicht auf sich allein gestellt, sondern hat ein Beispiel bzw. ein exemplarisches Handeln in der Person Muhammads vor Augen, der mit seiner Lebensführung eine Vorbildfunktion einnimmt und dessen Beispiel hilft, aus eigener Kraft das Ethische zu entwickeln (vgl. Isik 2014).

Propheten insgesamt zeigen als Akteure durch ihre Geschichten beispielhaft ausdifferenzierte Muster menschlicher Kommunikation mit Gott, zeigen, wie der Mensch seine Geschöpflichkeit zum Ausdruck bringen sowie seine Beziehung zu Gott gestalten kann und dass diese Gott-Mensch-Beziehung primär auf Liebe beruht. Um den vorhin erwähnten Gedanken erneut aufzugreifen: Durch die Vorstellung, dass jeder Mensch in sich etwas Göttliches trägt, sind alle Menschen als Teil eines Ganzen zu verstehen, das heißt, die Menschen sind nicht voneinander entkoppelt. Demnach sollte Liebe ebenso als das Handlungsmotiv gelten, das den zwischenmenschlichen Beziehungen zugrunde liegt. Das beste Beispiel, die bestmögliche Hinwendung zu Gott, ja die höchstmögliche, schönste Verkörperung dieser Liebe ist für Muslim\*innen, wie schon genannt, der Prophet Muhammad (K 3:31).

## 2 Der Sendungsauftrag Muhammads als anthropologische Exemplifizierung

Die koranische Erstbegründung lässt sich des Weiteren auch mit einer Deutung des prophetischen Sendungsauftrags ergänzen und bestärken.<sup>2</sup> Der Mensch ist in seiner Herausforderung, Gottes Anspruch ernst zu nehmen und sein Inneres nach dem Guten auszurichten, nicht allein gelassen. Er hat in und mit dem Propheten Muhammad ein Vorbild. Diesen Begriff des Vorbilds verstehe ich wie ein Puzzlebild, das ein\*e Puzzler\*in immer wieder anschaut, um sein\* ihr Puzzle fertigzustellen. Das Puzzlebild steht für das Bestreben der Vervollkommnung, das sich der Mensch immer wieder auf seinem individuellen Weg

---

2 Es geht an dieser Stelle nicht darum, die Autorität und Normativität der prophetischen Handlungsweise (*summa*) zu plausibilisieren, sondern das Ziel seines Sendungsauftrages, nämlich charakterlich gut zu werden.

der Menschwerdung als Orientierung ansieht. Der Sendungsauftrag des Propheten Muhammad lässt sich fokussiert in seiner ethischen Exemplarität ermitteln. Diese wird in der prophetischen Formulierung »Ich kam, um den schönen Charakter zu vervollständigen« spezifiziert, die in Korrelation mit dem koranischen Vers »*Und du bist wahrlich von großartigem Charakter*« (K 68:4) gelesen werden sollte. Der Fokus wird damit auf die charakterliche Vorzüglichkeit (*aḥlāq*) des Propheten gelenkt bzw. vergegenwärtigt der Prophet in seinem Menschsein diese charakterlich wünschenswerte Verfasstheit (vgl. K 21:107). Ich deute diese »Vervollkommnung des Charakters« nicht als ein Endziel, für das der Prophet prototypisch mit seinem Charakter und seiner Lebensweise steht, sondern diese stehen exemplarisch dafür, sich in diesen charakterlichen Vervollkommnungsprozess in Richtung Menschwerdung zu begeben; das heißt auf dem Weg zu sein, ein charakterlich guter Mensch zu werden und sich als solcher zu bewähren. Der Mensch soll darauf ausgerichtet sein, sich charakterlich bzw. zum Moralischen hin zu entwickeln (vgl. Höffe 2008, S. 114f.). Das bedeutet, es geht nicht darum, charakterlich perfekt zu sein bzw. zu werden, sondern vielmehr bestrebt zu sein, sich stetig zu verbessern. Was bedeutet an dieser Stelle besser? Es bedeutet, sich in Richtung zentraler Tugenden wie Gerechtigkeit, Großzügigkeit, Besonnenheit, Aufrichtigkeit usw. zu entwickeln. Das Bemühen, dem (tugend-)ethischen Anspruch gerecht zu werden, also in einer Situation beispielsweise angemessen besonnen zu bleiben oder zu reagieren, bedeutet: Gott gesteht dem Menschen die Fehlbarkeit ein, die oben schon Erwähnung fand. Die Taten werden nach ihren Motiven bewertet, »*innamā al-a'māl bi-niyāt*« (vgl. al-Buḥārī o. J.).

»In diesem Sinne wäre Gottes Appell zunächst für eine Entscheidung des Menschen, Verantwortung zu übernehmen, zu verstehen, die sich in entsprechender Haltung und entsprechendem Tun erprobt, was Gott mit seinem Segen begleitet.« (Tatari 2016a, S. 58)

Somit fallen bestehende Schwächen bzw. die menschliche Fehlbarkeit nicht ins Gewicht, sie sollen den Menschen nicht frustrieren und in seinem Bestreben lähmen, denn die menschliche Unvollkommenheit ist nicht per se defizitär besetzt. In der Einsicht der eigenen Schwächen liegt eben auch ein Eigenwert und sie ist der erste wichtige Schritt auf dem Wege der Menschwerdung, diese durch Anstrengung auszugleichen (vgl. Gerhardt 2015, S. 59).

Andererseits wird in der Person des Propheten auch die Korrelation zwischen exemplarischem Denken und exemplarischem Handeln deutlich – das heißt, das als vorbildhaft Gekennzeichnete soll als Vorbild eingehalten werden.

Mit Sokrates gesprochen: Haltung sollte sich »in der Handlung ausdrücken und dort sich vollenden« (zit. n. Heisterhagen 2017, S. 178) bzw. den Glauben im Leben lebendig machen. Doch damit ist weder eine Imitation noch eine Habitualisierung gemeint. Es erscheint mir abwegig, dass der\*die Muslim\*in mit seinem\*ihrem Leben eine Kopie des Lebens des Propheten Muhammads abbilden soll. Der Mensch soll am Du, also am Propheten, Ich bzw. er selbst werden (vgl. Buber 1994). Der Prophet, in dessen Persönlichkeit der Koran, das Wort Gottes (*kalāmallah*) in allen Zügen implementiert ist, stellt also kein Exempel für eine mimetische Reproduktion von ethischen Handlungsweisen dar, sondern zielt auf die Bewusstseinsweiterung und den Erwerb der daraus resultierenden neuen Haltungen, Werte, Tugenden und Handlungsstrategien zur Aneignung, Gestaltung und Veränderung sozialer Realität. Denn die Dynamik des Lebens selbst und unterschiedliche Lebensumstände verlangen dem Gläubigen ab, Verhaltensweisen zeitgemäß und mit entsprechenden Inhalten zu füllen und durch die prophetische Tradition einen neuen Blick auf die eigenen Handlungen und Denkweisen zu erhalten. Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf den Sendungsauftrag meiner Einsicht schlussfolgern, dass der Gesandte Muhammad den Menschen zu einem neuen Mensch-Sein (*insān al-kāmil*) einlädt. Er lädt dazu ein, seine innere Beschaffenheit mit Blick auf gewachsene Denk- und Wahrnehmungsschemata, Haltungen und personale Eigenschaften zu überdenken, am Gut-Sein auszurichten und gegebenenfalls zu revidieren. Zur Unterstützung gibt es ein großes Repertoire an Möglichkeiten, die der islamische Glaube sowie die islamische Tradition bereithalten. Wenn auch Rituale, wie beispielsweise das rituelle Gebet, dazu beitragen können, gewünschte Eigenschaften zu kultivieren, ist der entscheidende Lern- und Übungsort die Interaktion mit anderen Menschen. Ein guter Mensch ist folglich ein Mensch, der eine Verfassung innehat, die es ihm ermöglicht, sein eigenes Leben als solches und in der Gesellschaft zu erfüllen.

Um erneut das Puzzle-Bild-Beispiel heranzuziehen: Der Prophet Muhammad stellt mit seinen ethischen Anstrengungen jenes fertige Puzzle dar. Ferner bildet er in seiner Gott-Muhammad-Beziehung die mögliche Gottesnähe ab, in der er versucht ist, das Göttliche in seiner Person zum Vorschein zu bringen. Damit stellt er an die Gläubigen den Anspruch, das Göttliche in sich ebenfalls zu suchen und hierfür ihr Inneres zu beleuchten, um ihre inneren Anlagen bestmöglich entfalten zu können, sodass auch Gott sich in ihnen erkennen kann. Diese Schau lässt sich allerdings nur nach einer Revision der eigenen charakterlichen Eigenschaften angesichts Muhammads verwirklichen. Wenn der Mensch Gott erkennen möchte, sich gänzlich auf Gott ausrichten möchte, also seinen göttlichen Stempel zum Vorschein bringen möchte, verläuft die Selbstläuterung

über die Bildungsbeziehung zwischen Gott und Muhammad. Das heißt, die Persönlichkeitsbildung vollzieht sich über Gott und mittels des Propheten (vgl. Sanseverino 2020, S. 127) – durch die Aneignung ethisch guter Charaktereigenschaften (*husn ḥulūq*), für die der prophetische Charakter vorbildhaft steht. Wie bereits erwähnt, liegt die Aufgabe des Propheten Muhammad demzufolge nicht darin, den Menschen in einen noch nie dagewesenen Zustand zu erheben, sondern in der Einladung, das im Menschen angelegte Ursprüngliche freizulegen.

Die Kultivierung des Charakters, das heißt, die Ausbildung moralisch erstrebenswerter Charaktereigenschaften, ist folglich ein Teil dieses Prozesses. Auf diesem Weg erwartet Gott keine Perfektion, wohl aber eine eigene Anstrengung (*ḡihād*), Gott so nahe wie möglich zu kommen, indem – aus dieser Gottesliebe schöpfend – der Mensch angehalten ist, das Beste aus sich zu machen und seine destruktiven Kräfte zu bändigen (vgl. Tatari 2016a, S. 14 f.). Der vielzitierte Gelehrte aus dem 11. Jahrhundert, al-Ġazālī, beschreibt diesen *ḡihād* als den Weg der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung (vgl. Treiger 2012). In seinem Werk »Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn« (»Wiederbelebung der religiösen Wissenschaften«) verdeutlicht al-Ġazālī, dass der Weg zur Gotteserkenntnis nicht ohne eine entsprechende Kultivierung des Charakters möglich sei.<sup>3</sup>

### 3 Religiöse Beheimatung in anthropologischer Perspektive

Schüler\*innenzentrierung setzt für das religionspädagogische Denken die Bejahung der Welt, die Bejahung des Diesseits und des Lebens voraus und sollte mit der eschatologischen Ausrichtung brechen. Das heißt, ich sollte nicht im Heute und Jetzt auf mein Jenseits schielen. Ein funktionalistisches Verständnis von Religion möchte ich damit zurückweisen.<sup>4</sup> Mit Nietzsche gesprochen geht es um die Bejahung des Lebens bzw. ein Diesseitsbekenntnis des Menschen (vgl. Nietzsche 1999, Bd. 6, S. 355). Für die muslimischen Moralphilosophen, die den\*die Gläubige\*n dazu anregen, auf sich und das eigene moralisches Selbst zu schauen, eröffnen die Gelehrten eine Perspektive, islamische Anthropologie neu zu denken. Diese Perspektive gilt es, für den gegenwärtigen Kontext wiederzubeleben.

3 Die Authentizität dieser Überlieferung ist nicht unumstritten. Sie verfügt besonders innerhalb der islamischen Mystik über eine breite Rezeptionsgeschichte und auch al-Ġazālī bezieht sich zentral auf sie, u. a. in al-Ghasālī (1989, S. 35).

4 Ich erzähle Schüler\*innen im IRU nicht, dass es technische Spielgerätschaften oder Puppenhäuser im Paradies gibt, sofern sie sich gottgewollt verhalten.

Erbauliche Narrationen wie auch koranische Textstellen, Fabeln, Anekdoten, Geschichten und Erzählungen, ja sogar ein Gedicht, das ohne moralische Urteile und ohne evaluatives Vokabular auskommt, können als Medium einer Begegnung mit dem Ethischen fungieren oder als ein Beitrag zur Ethik verstanden werden (vgl. Amman 2007, S. 134). Erzählungen von und über Persönlichkeiten und ihre Erfahrungen aus der islamischen Tradition, die ich unter dem Begriff Narration zusammenfasse,<sup>5</sup> können hierfür eine konstitutive Rolle übernehmen. Das Kennenlernen anderer Lebenserfahrungen, -muster und -haltungen ermöglicht es Schüler\*innen, unterschiedliche Deutungsmuster der Welt, des menschlichen Seins und seiner Verstrickung in der Welt zu erschließen (vgl. Isik 2014, S. 240). Damit »gewinnt Religion anthropologisch betrachtet eine Schlüsselfunktion in Blick auf Aufbau und Stabilisierung personaler Identität« (Isik 2014, S. 240). Dieser Verständigungsprozess kann bewerkstelligt werden, wenn Schüler\*innen Narrationen hören, ihnen begegnen, diese diskutieren, erörtern, auslegen und für ihren individuellen Lebenskontext anwenden.

### 3.1 Fundamentale Grundlage: Gott-Mensch-Beziehung

Religiöse Beheimatung in der Grundschule bedeutet anthropologisch gewendet, eine religiöse Persönlichkeit entwickeln zu lernen. Diese lässt sich meiner Einsicht nach lediglich auf einem stabilen Fundament aufbauen, nämlich auf dem einer persönlichen Gottesbeziehung. Die Frage »Wer bist du, Gott?«, stellen sich Kinder wie auch Jugendliche gleichermaßen, ausgehend von ihren individuellen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer Identität und der Wahrnehmung der Welt. Das Fragen und Suchen nach Gott wird sowohl Inhalt als auch Ausgangspunkt des IRU (vgl. auch Grundlagenplan für die Primarstufe 1998, S. 27; vgl. Kirchenamt der EKD 1995, S. 30). Entscheidend wird an dieser Stelle, dass Schüler\*innen anhand ausgewählter koranischer Erzählungen sowie weiterer Narrationen Gottesvorstellungen beschreiben und deuten lernen. Anhand koranischer Textstellen über Gott und andere Zeugnisse können Glaubensausagen erschlossen und Bezüge zum eigenen Leben und Handeln hergestellt werden. Das eigene Gottesbild wird dadurch bewusst und die persönliche Gottesbeziehung wahrnehmbar. Erfahrungen, die Vorstellungen und das Sprechen über Gott aus der Perspektive anderer Gläubiger in unterschiedlichen Textsorten können hierbei helfen, die Wahrnehmung in Hinblick auf viele Facetten und Eigenschaften Gottes zu schärfen. Beispielsweise lassen sich die

5 Narration soll all jene Textsorten umfassen, die einen Erzählstoff innehaben. Bei der Narration sind das Erzählen und die Erzählung selbst gleichermaßen relevant.

Gotteserfahrungen des Gesandten Muhammad in Zeichen, Symbolen und Erfahrungen ausdrücken. Das gilt es, näher zu betrachten.

»Oh Mensch, was ist es, das dich weglockt von deinem gnädigen Erhalter, der dich erschaffen hat und dich geformt hat in Übereinstimmung mit dem, was du sein sollst, und deine Natur in rechten Proportionen gebildet hat, und dich zusammengesetzt hat, in welcher Form Er (dich haben) wollte?«<sup>6</sup>  
(K 82:6–8)

Ausgehend von der Sure 82, Vers 6 bis 8 wird ersichtlich, dass der Mensch letztendlich auch Dispositionen besitzt, in die Gottesvergessenheit abzurutschen, sich der Beziehung mit Gott zu entziehen sowie fehlzugehen, das heißt, Schwäche zu zeigen. Letztlich erinnert Gott den Menschen mit dieser koranischen Stelle an die Verantwortung, die von Gott im Menschen angelegte Gottverbundenheit und Ausrichtung zu Gott immer wieder aufs Neue und in der ihm geschenkten Freiheit aufzunehmen, zu pflegen und zu gestalten (diesem Prozess wohnt die Menschwerdung inne). Die »Freude Gottes« liegt wohl darin, zu beobachten, dass der Mensch sich in seiner Freiheit aus Liebe für Gott entscheidet.

Insbesondere charakterliche Schwächen, wie Ignoranz, Arroganz oder Gier bzw. Unersättlichkeit, werden als diejenigen genannt, die den Menschen immer wieder von Gott entfernen. Dadurch wird nach koranischer Vorstellung in der Regel auch das Beziehungssystem (*dīn*)<sup>7</sup>, in das der Mensch eingebunden ist und das neben der Beziehung des Menschen zu Gott auch die Beziehung zu sich selbst, zu den Mitmenschen, den Pflanzen und Tieren und der Schöpfung an sich umfasst, empfindlich und gegebenenfalls auch nachhaltig gestört (vgl. Tatarski 2016a, S. 14). Die Ausbildung ethisch zu bejahender Charaktereigenschaften ist zeitgleich jener Prozess, der hilft, Einkehr zu halten, um somit den Weg für die Selbsterkenntnis freizumachen.

Die Mensch-Gott-Beziehung ermöglicht, dass sich Menschen zur Religion verhalten können, denn ihre Beziehung zu und ihre Vorstellung von Gott prägen (wenn nicht sogar bestimmen) ihre Auffassung ihrer Religion, was sich in ihren Beziehungen zu Mitmenschen, zur Natur und zu sich selbst auswirkt. »Die Bejahung, mit Gott in Beziehung zu treten, zieht weite Kreise. Sie ist ebenso ein Fingerzeig auf ein ethisch verantwortbares Verhalten gegenüber allen Mit-Men-

6 »Proportioniert machen« meint einen Menschen, der physischen Bedürfnissen und emotionalen Antrieben unterliegt und zugleich mit intellektueller und spiritueller Wahrnehmungskraft versehen ist.

7 *Dīn* im Sinne von religiös-ethischer Lebensweise.

schen und der Natur« (Isik 2014, S. 250). Das heißt, ein Ausdruck dieser (Liebes-)Beziehung zu Gott soll sich insbesondere im Zwischenmenschlichen realisieren. Denn Gott begegnet dem Menschen nicht nur in der Natur, sondern – wie anfangs ausgeführt – ebenso im und durch Menschen selbst. Ein wichtiges religiöses Potenzial liegt in der Vorstellung, den Glauben an Gott als eine regulative Kraft zu begreifen, die einen Ansporn zum Gut-Sein darstellt. Dieser Weg verläuft nun einmal über eine Beziehung und eine Beziehung bedingt ethischen Anspruch und damit Verantwortung. Die Beziehung zum anderen ist ein wichtiger Bestandteil des Glaubens. Denn der andere und die Möglichkeit, die durch die Begegnung für die Kultivierung des Charakters gegeben wird, ist die Unterstützung Gottes, es ist der Beistand in diesem Werdensprozess, den der Mensch in den sozialen Beziehungen, gestiftet durch das Antlitz des anderen, erfahren kann. Das zwischenmenschliche Miteinander (*mu‘āmalāt*) fragt danach, wie ein gutes Leben – auch als Gesellschaft – möglich wird. Die Grundfrage der Ethik bezieht sich auf die Frage, wie wir gemeinsam gut und friedlich miteinander leben können. Die Frage nach dem Charakter ist denn auch eine Frage nach den Haltungen. Die Frage nach der Bildung des moralischen Charakters, also der Ausbildung von Tugenden, ist wiederum ein Teilgebiet der Tugendethik.

### 3.2 Narration als übergeordnetes Setting

Der Begriff *Haltung* mag ein breites Bedeutungsspektrum von äußerlich wahrnehmbarer Körperstellung, der inneren *Verfassung* sowie dem Handeln aus Grundüberzeugung bis hin zum Selbstverhältnis und Weltbezug eines Menschen umfassen. Wenn ich als Muslimin hingegen über Haltung im Kontext der Kultivierung des moralischen Charakters spreche, meine ich damit die Entwicklung von sicheren, festen Grundhaltungen, die durch die Ausbildung und Einübung von bestimmten Dispositionen erwachsen und bestenfalls in moralisch begrüßenswerte Charaktereigenschaften münden – wenn, wie bereits ausgeführt, der prophetische Sendungsauftrag darin bestand, das moralische präzise Verständnis von Solidarität, Gerechtigkeit, Bescheidenheit, Freundschaft und Achtung zu vervollständigen, neu zu gewichten und zu perspektivieren. Das bedeutet, dass im IRU nicht von einem Ideal einer tugendhaften Person (in diesem konkreten Fall des Propheten Muhammad) auszugehen ist und es nach den Bedingungen der Möglichkeit für dessen Realisierung zu fragen gilt, sondern dass es um die Verbesserung dessen geht, was schon da ist. Das Lernen einer Tugend ist nicht als Ideal und Zweckbestimmung gesetzt, sondern das Streben nach Verbesserung des eigenen moralischen Cha-

rakters. Aristoteles entwirft in seinem Werk »Nikomachische Ethik« eine Theorie der Entwicklung von Tugend (*areté*).<sup>8</sup> Eine Tugend ist eine Qualität des Charakters, präziser eine Disposition dazu, auf Ereignisse und Situationen in einer hervorragenden oder jedenfalls hinreichenden Weise zu reagieren (vgl. Swanton 2005, S. 171). Die Charaktertugenden sind die »Vortrefflichkeit des *ethos*, d. h. des Charakters« (Rhonheimer 2001, S. 171). Eine (Charakter-)Tugend nach Aristoteles ist die Mitte (*mesótes*) zwischen zwei Extremen, Übermaß und Mangel, und die Suche nach der Mitte im Sinne eines Ausbalancierens (vgl. Aristoteles 2010). Das phronetische Ausbalancieren der rechten Mitte eröffnet pluriforme Handlungsmöglichkeiten. Zu diesem Ausbalancierungsprozess gehört vor allem das achtsame Schauen auf das eigene Selbst und die aufmerksame Wahrnehmung einer Situation. Hierzu gehört ebenfalls ein Abwägen aller wichtigen Faktoren und Aspekte einer Situation, um das richtige Maß einer Handlung auszumachen. Tugenden respektive wünschenswerte personale Eigenschaften lassen sich durch Einsicht und Gewöhnung entwickeln (intrinsisch motiviertes Handeln) und sind kaum durch Belehrungen anzueignen. Dass die Tugend ein Gut in sich selbst ist, muss dem Menschen mit vernünftigen Argumenten erklärt werden. Wirklich tugendhaft aber werden Menschen erst, wenn sie selbst kraft ihrer eigenen Vernunft einsehen, dass Tugenden aus sich selbst heraus gut sind. Kinder und junge Menschen an das gute Handeln heranzuführen, ohne jegliche Begründung, warum es gut sei, führt nicht unbedingt zu einer Internalisierung des Guten, sondern bleibt eine verkappte Imitation, die dann als regulative Normativität zur Handlungsgewohnheit wird.

»Gerecht und mäßig ist aber nicht [schon], wer welche Dinge tut, sondern wer sie außerdem so tut, wie sie die gerechten und mäßigen Menschen tun. Daher wird mit Recht gesagt, dass der Gerechte durch das Tun der gerechten Dinge entsteht und der Mäßige durch das Tun der mäßigen Dinge. Ohne das Tun dieser Dinge könnte niemand auch nur erwarten gut zu werden.« (Aristoteles 2012, 1105b).

---

8 Die Tugendethik, auch so, wie sie islamisch-philosophisch gedeutet wird, steht einer religiös begründeten Normenethik diametral gegenüber. »Eine Prinzipienethik bzw. Normenethik stellt, so wird oft gesagt, die Frage in den Mittelpunkt, was ich gemäß Prinzip X tun soll. Die Tugendethik hingegen fragt, wie eine Person zu sein hat, um als eine gute Person gelten zu können« (vgl. Pauer-Studer 2015, S. 79).

Ethisch begrüßenswerte Eigenschaften werden durch Wiederholung, insbesondere am Beispiel von anderen, Gewöhnung und vernünftige Reflexion eingeübt. Denn wenn der moralische Charakter nur durch Gewöhnung bzw. Imitation eingeübt würde, dann bliebe der Mensch letztlich immer fremdbestimmt (das heißt bestimmt durch die Vorbilder der Einübung). Das wäre im Grunde eine »Abrichtung«. Wenn es aber keine Vorbilder für die Einübung eines ethischen Charakters geben würde, würden Menschen gar keine positiven Emotionen gegenüber den anzustrebenden Charaktereigenschaften entwickeln können. Gegenstandsbereich einer Narration sind folglich nicht die Handlung, sondern die handelnde Person, ihre Absichten und Motive sowie der Charakter, aus dem die Absichten und Motive, die das Handeln in einer konkreten Situation leiten, hervorgehen (vgl. Halbig 2013, S. 279).

In einer Gesamtschau ethischer Konzepte islamisch-philosophischen Denkens sind die Konturen tugendethischen Denkens bei muslimischen Philosoph\*innen sehr deutlich erkennbar. Mit Referenz auf Aristoteles' »Nikomachische Ethik« denken ab dem 10. Jahrhundert viele muslimische Philosophen, wie Fārābī, ibn Miskawayh, Tūsī, Dawwānī und viele weitere, den prophetischen Sendungsauftrag, in dessen Zentrum die Beschäftigung mit dem Charakter steht, weiter bzw. amalgamieren die aristotelische Tugendvorstellung mit ihrem »islamischen Konzept« von moralischem Charakter (*ahlāq*; mehr dazu siehe Rudolph 2012, Bd. 1). Ihre Vorstellungen spiegeln sich in Werken, die allzu oft den gleichen Titel tragen: »Die Vervollkommnung des Charakters« (»Tahḍīb al-ahlāq«; mehr dazu siehe Tekin 2016, S. 83–106; Topkara 2018).

Wenn ich nun aus muslimischer Perspektive dafür plädiere, Grundhaltungen zu kultivieren, befinde ich mich im Kern der klassisch islamischen *ahlāq*-Konzepte. Die Bezeichnung *ahlāq* weist zwei Dimensionen auf. Zum einen ist *ahlāq* die Pluralform von *ḥulq* und verweist auf Bedeutungen wie Wesensart, Gewohnheit, Natur, Konstitution, Charakter sowie Anstand und zum anderen hat sie einen Bezug zu *ḥalq*, was Schöpfung, Erschaffung und körperliche Konstitution des Menschen meint. *Ahlāq* wird dann verstanden als Lehre von moralischer Haltung, moralischem Charakter bzw. der Gesamtheit der Charaktereigenschaften (vgl. Wehr 1977). Ein *ahlāq*-Konzept hat stets einen holistischen Blick auf den Menschen, sowohl die seelische, moralische als auch die körperliche Verfassung des Menschen sind Gegenstand des Konzepts. Denn auch der Körper ist dem Menschen etwas Anvertrautes, er ist nicht Eigentum des Menschen, sondern Geschenk Gottes. Die Pflege des Körpers bedeutet nicht nur, den Körper regelmäßig zu reinigen, sondern dazu gehören auch körperliche Betätigung, ein gesundes Maß an Schlaf, Ernährung und Ruhe. Das heißt, eine gute körperliche Konstitution ist komplementär zur Bildung und Schulung mo-

ralischer Charaktereigenschaften zu sehen.<sup>9</sup> Eine tugendethisch orientierte *ahlāq*-Theorie, die die Bildung von Tugenden bezweckt, indiziert körperliche Ausführungen, situationsangemessenes und kontextsensibles Interagieren sowie die Kultivierung der Neigungen als Kernelemente (vgl. Schmidt 2016, S. 1154). Damit umfasst das semantische Feld des Begriffs *ahlāq* auch körperliche Praktiken, wie das Beten, *ḍikr* oder den Dienst an anderen Menschen. Das heißt, eine leibliche Praxisform kann mittelfristig der Einübung einer charakterlichen Disposition (*fadīla*) dienlich sein. Eine charakterliche Disposition ist eine feste Grundhaltung (*hāl*), eine Verfassung, aus der heraus ein Mensch auf Menschen und Situationen adäquat reagiert. Damit unterscheidet sie sich von einer prinzipienorientierten, normativen Ethikvorstellung, die die islamische Tradition ebenfalls kennt.

### 3.3 Die Wirkebenen von Narrationen

Im Akt des Erzählens und in der Rezeption des Erzählten können Werte entstehen, erschlossen oder auch bewahrt werden. In religionspädagogischen Kontexten werden Narrationen eingesetzt, um ethische Haltungen zur Disposition zu stellen und Glaubensinhalte zu vermitteln. Narrationen können eine wichtige Rolle einnehmen, um mit Tugenden oder Untugenden vertraut zu machen (vgl. Carroll 2011, S. 43–49). Der klassische Ort für Narrationen scheint demnach die ethische Bildung. Ihr Einsatz vor allem in der Grundschule kann auch erfolgen, um bewusst religiöse Identität zu konstruieren. Koranische Erzählungen und anderweitige Narrationen sind eine narrative Darstellung darüber, wie ein gutes Leben vor Gott aussehen könnte. Diese Visionen des guten Lebens vor Gott können in der Bildung und Entwicklung einer guten Persönlichkeit respektive eines guten moralischen Charakters Orientierung geben.

Es gehört zur traditionellen Lernform islamischer Bildung, anhand mündlicher (religiöser) Erzählungen (*qiṣaṣ*) und Geschichten (*ḥikāya*) Grundhaltungen diskutierend bzw. deliberierend zu kultivieren. Denn die Beschäftigung mit Narrationen kann »als imaginativer Übungsraum zur Kultivierung und Verfeinerung unseres moralischen Sensoriums gesehen werden« (Rüdiger 2014, S. 16).

Das Erzählen von dem und über den Propheten Muhammad sowie von den und über die anderen Propheten, anderweitiger Narrationen aus dem islamischen Erbe, wozu das »Maṭnawī ma'nawī« von Rumī oder auch arabische und

---

9 Ferner gehört zu dieser holistischen Betrachtung des Menschen die Verknüpfung des Körpers mit Geist und Seele und der daraus resultierenden Vorstellung, dass körperliche Bewegungen eine Wirkung auf das Innenleben des Menschen haben kann.

persische Fürstenspiegel (mehr dazu siehe Leder 1999, S. 21–50) wie die berühmte Fabel »Kalila und Dimna« von Ibn al-Muqaffa‘, gehören (vgl. Monschi 1996), eröffnen nicht nur neue Welt- und Deutungszugänge, sondern führen einerseits mit ihrer langen Wirkungsgeschichte in eine facettenreiche Tradition gelebter Religiosität ein und können andererseits durch den entsprechenden Erzählstoff ein gewisses Traditionsbewusstsein schaffen und Schüler\*innen helfen, sich in einer reichen Tradition zu verwurzeln (mehr dazu siehe Hendling-Ehmay/Kamali/Vakili/Kleinschmidt 2020; vgl. Farsani 2020, S. 298–312). Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, sich zu diesem Erbe zu verhalten und sich gegebenenfalls diesem Erbe zugehörig zu fühlen. Das Erzählte sollte keinen normativen oder totalitären Ausgriff haben, sondern den Zuhörer\*innen in seiner Exemplarität einen imaginativen Kultivierungsraum eröffnen.

Damit ist die Frage zu beantworten, wie und warum tugendethisch dimensionierte Narrationen dem anthropologischen Anspruch der Menschwerdung am ehesten gerecht werden können.

Die in den unterschiedlichsten Narrationen vermittelten vielfältigen Sprachformen sind ein wichtiger Teil der Betrachtung von Narrationen selbst; sie hören und sogar selbst erzählen zu können, fördert nicht nur den Wortschatz und den Satzbau, sondern stellt auch die wesentliche Grundlage dafür dar, dass Kinder ihr Textverständnis und ihre Erzählkompetenz entwickeln können (vgl. Näger 2017, S. 56). Hinzu kommt, dass Kinder in eine neue Darstellungsform eingeführt werden: Personen werden vorgestellt, Gefühle, Handlungen und Situationen beschrieben. In der Grundschule bietet es sich an, Bilder zur Illustration heranzuziehen. Denn Bilder erzählen Geschichten. Damit können Narrationen nicht nur Orte der verbalen Begegnung werden, sondern auch der visuellen. Beim Lesen, Zuhören und Betrachten von passenden Bildern »treffen Kinder auf Personen, lernen Charaktere und Stimmungen kennen und lassen sich von Atmosphären einfangen« (Näger 2017, S. 47) und von Taten begeistern. Die Protagonist\*innen können bei Kindern Gefühle auslösen und sie dazu verleiten, sich mit den Hauptdarsteller\*innen zu identifizieren.

Wie das Wortfeld des koranischen Begriffs der Erzählung *qaṣaṣ* (»Spuren suchen und ihnen folgen«) vermuten lässt, werden die Zuhörer\*innen aufgefordert, aktiv am Erzählten teilzunehmen (vgl. Tatari 2016b, S. 103). Erst wenn eine Erzählung die Zuhörer\*innen involvieren kann, kann sie Ethisches bewirken (vgl. Amman 2017, S. 259). Die Aktivierung des passiven Gewährwerdens ist schließlich ein wichtiger Schritt. In einer Deliberationsphase sollen die Gesamtsituation einer Narration in all ihren Facetten betrachtet und die Handlungen und Handlungsmotive der Protagonist\*innen beschrieben werden. Erst eine umsichtige und bedachtsame Wahrnehmung der Situation kann zu einer

adäquaten Reflexion führen. Durch diese Identifikation des »Sich-Hineinversetzens« in die geschilderte Situation stellt sich insbesondere die subjektive Frage: »Wie hätte ich mich verhalten?« Diese Frage aktiviert den Reflexionsprozess, der auf die tugendethische Fragestellung »Wie soll ich mich verhalten?« abhebt. Die Narration wird einerseits zu einem Schauplatz für den persönlichen Ausdruck eigener Gefühle wie Angst, Freude, Wut, Neid, Besonnenheit, Bescheidenheit oder Gerechtigkeit. Auch wenn es nur eine imaginierte, nicht wirkliche Situation ist, können Narrationen und/oder Bilder Gefühle hervorrufen (vgl. Dannenmann 2019, S. 2). Gefühle tragen zur Erkenntnis der Welt bei. Sie enthalten Werturteile und Einschätzungen. Martha Nussbaum versteht Emotionen als Formen einer intelligenten und bewertenden Wahrnehmung und Interpretation der Welt, die für unser Leben äußerst wichtig sind (vgl. Nussbaum 2001, S. 35). Bei ethischen Urteilen können Emotionen nicht einfach beiseitegeschoben werden, wie dies in der Geschichte der Philosophie oft erfolgte. Sie sind die Basis von zwischenmenschlichen Beziehungen. Emotionen spielen eine gewichtige Rolle in Narrationen und ihnen sollte bei einer Analyse auch Raum gegeben werden. Eine tugendethische Betrachtungsweise einer Narration erfordert eine umfassende Deliberation der Situation sowie auch der eigenen Verfassung, zu der Emotionen selbstverständlich dazugehören. Zur Wahrnehmung der eigenen Verfasstheit gehört ebenfalls eine emotionale Selbstreflexion, das heißt ein Reflexionsprozess der emotionalen Disposition (mehr dazu siehe Sieland/Rahm 2007, S. 207).

Andererseits wird eine Narration auch Bühne für eigene Motive, Grundhaltungen und Wertpräferenzen, denn es wird von der Annahme ausgegangen, dass entsprechende Narrationen Werte, Tugenden bzw. ethisch relevante Erfahrungen in der Vision eines guten Lebens vor Gott vermitteln. In diesem Reflexionsprozess werden unterschiedliche Wertansprüche miteinander abgeglichen, Konsequenzen möglicher Handlungen abgewogen und unterschiedliche Handlungsmotive und Grundhaltungen verhandelt. Die Beschäftigung mit einzelnen Menschen, ihren volitionalen, kognitiven und emotionalen Abwägungsbewegungen und ihren ethischen (Lebens-)Entscheidungen können hilfreich für die Gestaltung des jeweils eigenen Lebensweges, für zeitweilige Krisen und Ängste sein. Gelingendes muslimisches Leben und Beispiele für religiös-ethisch motivierte Entscheidungen können Schüler\*innen in der Subjektwerdung, Autonomie und (religiösen) Identitätsbildung unterstützen. Dadurch können Narrationen imaginativ und aktiv durchleuchtet, sinnlich-ästhetisch erlebt und für die eigene Lebenswirklichkeit gedeutet werden.

Die erhofften Lerneffekte sind vielfältig: Narrationen, in denen ethische Diskurse im Kleinen nachgebildet sind, fördern insgesamt die Entwicklung mora-

lischer Urteils- und Handlungskompetenz, indem ethisch vernünftiges Argumentieren eingeübt wird. Narrationen schärfen unser moralisches Differenzierungsvermögen (vgl. Ammann 2017, S. 262). Die Kompetenz des Perspektivenwechsels und empathischer Identifikation, aber auch der Ambiguitätstoleranz kann durch die Diskussion um unterschiedliche Optionen gefördert werden (vgl. Riegel 2018, S. 3). Ein derart gedachter IRU operiert damit auf drei Ebenen: der kognitiven, der ethischen und der ästhetischen. Es liegt auf der Hand, dass die Bearbeitung von Narrationen den Ansprüchen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts gerecht wird.

Zu unterscheiden ist diese übergeordnete Zielkategorie allerdings distinktiv von identisch klingenden fachdidaktischen Ansätzen wie dem Vorbildlernen oder Modell-Lernen oder dem Lernen an Narrationen. Es handelt sich um eine Zielkategorie, die an den IRU den Anspruch stellt, religiöse Lehrinhalte anhand koranischer Erzählungen oder Narrationen zu erschließen. Dies ist nicht nur im Zusammenhang mit fachdidaktischen Ansätzen wie beispielsweise dem Ethischen Lernen selbst, in dem es um die Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit im Konkreten geht, möglich, sondern auch mit Blick auf Glaubenspfeiler und Rituale. Die Zielkategorie ruft auf, diese Lehrinhalte im Hinblick auf ihren ethischen Wertgehalt zu operationalisieren. Denn auch die Praxis des islamischen Glaubens ist genuin mit ethischen Elementen besetzt und die religiöse Erziehung weist stets eine ethische Dimension auf (vgl. Isik 2014, S. 250).

Um diesen Gedanken mit einem Exempel zu konkretisieren: Mit Blick auf das Beispiel *zakāt*<sup>10</sup> wäre demnach die Frage zu stellen, welche Tugend erworben werden soll. Die Antwort ist evident: Großzügigkeit. Doch tugendhafte Großzügigkeit zeichnet sich nicht dadurch aus, sich einmal jährlich angehalten zu wissen, von seinem Vermögen »abzugeben«, sondern mit dieser einmaligen Pflichtabgabe kann der Mensch auf den Geschmack des freiwilligen Gebens kommen; dieses Einmalige kann bestenfalls der Startpunkt dafür sein, es sich zur Gewohnheit werden zu lassen, immer wieder zu geben, das heißt, die Disposition auszubilden, großzügig zu werden. Denn Islam bedeutet auch Solidarisierung mit Bedürftigen sowie mit durch Armut Marginalisierten und am

---

10 Zum Beispiel der Pflichtabgabe *zakāt*: »Auch wenn die Pflichtabgabe mit ihrer praktisch auszuführenden Handlung nach außen ersichtlich ist, hat die Handlung einen weitreichenden ethischen Radius. Durch den Akt des Gebens wird das verbleibende Vermögen unter den Segen Gottes gestellt (was die Wortbedeutung von *zakāt* in sich schon impliziert). Eine ethische Reflexion dieses symbolischen Gebens trägt die Forderung nach Solidarität mit Bedürftigen in sich, wodurch das subjektive Bewusstsein der Hilfe, der Solidarität mit Anderen aus Menschenliebe entwickelt werden soll. Die *zakāt* als Pflicht bildet sozusagen nur den Anstoß, der den Stein ins Rollen bringt« (Isik 2014, S. 251).

Rande der Gesellschaft Stehenden. Damit wird ein Ritual sowie ein Glaubenspfeiler zum Ausgangspunkt für die grundsätzliche Frage eines RU in der Grundschule: Was würde unsere Gesellschaft gerechter, humaner, sozialer, ja *lebenswürdiger* machen? Auf derartige sozialetische Fragen kann von der anthropologisch-theologischen Bestimmung des Menschen her geantwortet werden. Damit ist jedes Individuum einzeln in die Verantwortung genommen und in seinen eigenen personalen Eigenschaften und Haltungen angefragt, die im Letzten dazu beitragen, eine religiös begründete Urteilsbildung zu erlangen (vgl. Isik 2012, S. 222).

Es ist sicherlich nicht falsch, sich an dieser Stelle die Bemerkung zu erlauben, dass es sich nicht um Lehrgeschichten handelt, durch die eine Liebe zu Tugenden und eine Abscheu gegenüber Lastern und dadurch die Entwicklung bestimmter Verhaltensmuster bezweckt wird. Mit Rekurs auf die anfangs ausgeführte anthropologische Zweckbestimmung des Menschen aus islamischer Perspektive soll der Mensch als Geschöpf Gottes dazu angehalten werden, sich in der Kultivierung seiner personalen Anlagen als Mensch zu bewähren. Narrationen spiegeln mögliche Deliberations- und Reflexionswege musterhaft wider, allerdings ist mit dem tugendethischen Setting der Fokus auf jene Narrationen gesetzt bzw. sollten nur jene Narrationen zum Einsatz kommen, die sich für einen Deliberations- und Reflexionsprozess über Tugenden sowie Dispositionen auch tatsächlich eignen. Anhand von Erfahrungen in narrativer Form können Schüler\*innen elementare Ausdrucksformen religiöser Lebenspraxis erklären, deuten und anwenden. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang sinnträchtige Erzählungen, die Deliberations- und Reflexionsprozesse über gute personale Eigenschaften anregen und für die Begründung moralischer Handlungsorientierungen aus islamischer Perspektive dienen können (mehr dazu siehe Joisten 2007).

## 4 Resümee

In diesem Beitrag sollte der enge Zusammenhang zwischen islamischer Anthropologie, also dem Nachdenken über die Bestimmung des Menschen, und der Ethik, also dem Nachdenken darüber, was der Mensch tun soll und/oder wie der Mensch sein sollte, um gut zu werden, in Grundzügen skizziert werden. Dabei sollte mit dem Fingerzeig auf die menschliche Schwäche eine Neuorientierung der islamisch-anthropologischen Frage, was der Mensch sei, markiert werden. In aller Bescheidenheit wurde zur Plausibilisierung insbesondere die Traditionslinie des islamisch-philosophischen Denkens, in der im Kontext von

*ahlāq* verdeutlicht werden sollte, dass der Mensch in der Lage ist, sein moralisches Potenzial zu entfalten, aufgegriffen.

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen könnte der Eindruck erweckt worden sein, ein IRU wäre ein Plauderstündchen. Mitnichten. Diese ethische Dimensionierung ist lediglich eine Brille, mit der Glaubensinhalte betrachtet und zum Gegenstand des IRU operationalisiert werden sollen. Ethik ist ein Teil von Anthropologie. Wenn der Mensch erwünschtes tut, also gut ist, wird eine innere Harmonie und Stimmigkeit mit dem eigenen Wesen hergestellt. Für die Religionspädagogik bedeutet dies: Narrationen sind ein adäquates Medium zur Handlungsbefähigung – im Gegensatz zu einem bloßen Verhaltenstraining. Die Schüler\*innen zum Handeln zu befähigen, bedeutet, sie dazu zu befähigen, sich durch ethische Selbstverpflichtung und den religiösen (anthropologischen) Auftrag selbst zum charakterlich Guten zu formen.

An dieser Stelle könnte auch der Einwand laut werden, dass ein Ethik- oder Philosophieunterricht ebenfalls mit entsprechenden Lehrinhalten eine Menschwerdung begünstigen könne. Dem wäre zuzustimmen, allerdings wäre damit ein entscheidender Aspekt des IRU verkannt. Der IRU allein kann die religiöse Kompetenz vermitteln, zu der er bildungstheoretisch auch beauftragt ist. Nun lässt sich religiöse Kompetenz sicherlich in viele Aspekte aufgliedern, aber im Kern geht es um die Möglichkeit, sich gegenüber Religion qualifiziert zu verhalten, das heißt, religiöse Phänomene und besonders natürlich die eigene Herkunftsreligion historisch, hermeneutisch, ästhetisch und expressiv verstehen und deuten zu lernen. Die persönliche Entscheidung, wie sich die Schüler\*innen gegenüber der Religion letztlich verhalten, ob und wie sie die Perspektive des Glaubens für sich übernehmen oder ausprobieren möchten, bleibt damit unverfügbar und ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts oder seiner Ziele. Das Ziel aber ist, diesen Reflexionsprozess anzustoßen und die Schüler\*innen hierfür entsprechend zu qualifizieren. Ein theologisch-anthropologisch gestalteter IRU stellt den\*die Schüler\*in und seine\*ihre Befähigung, Probleme zu bewältigen, in den Mittelpunkt.

Vor diesem Hintergrund bin ich der Überzeugung, dass für die Grundschule das Selbstverständnis und das Ziel des IRU darin liegen sollte, den Schüler\*innen eine Vision der ethisch guten Seinsmöglichkeiten, schöpfend aus der reichen islamischen Bildungstradition, zu vermitteln.

## Literatur

- Al-‘Arabī, M. ibn (1991): *al-Futūḥāt al-Makkiyya*. Band 2. Hrsg. v. ‘Uṭmān Yaḥyā. Kairo, reprint Beirut.
- al-Buḥārī, M. (o. J.): Muḥammad ibn Ismā‘il ibn Ibrāhīm ibn al-Muḡīra al-Buḥārī: *al-Ġāmi‘ aṣ-ṣaḥīḥ*. Band 1. o. O.
- al-Ghasālī (1989): *Das Elixier der Glückseligkeit*. Aus d. pers. u. arab. Quellen in Ausw. übertr. von Helmut Ritter. München.
- al-Qurṭubī, M. (1977): *al-Ġāmi‘ li-aḥkām al-Qur‘ān*. Bde. I–XXII. Edition v. Tawfiq al-Ḥakīm, Mukhtār Tafsīr Al-Qurṭubī. Kairo.
- Ammann, C. (2007): *Emotionen – Seismographen der Bedeutung. Ihre Relevanz für eine christliche Ethik*. Stuttgart.
- Ammann, C. (2017): *Art. Moralische Bildung*. In: M. Martínez (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 259–262). Stuttgart.
- Aristoteles (2010): *Nikomachische Ethik*. Hrsg. u. übers. v. Ursula Wolf. Hamburg.
- as-Siḡistāni, A. D. (o. J.): *Sunan Abī Dāwūd*. 4 Bde. Hrsg. v. Muḥammad Muḥyi ad-Dīn ‘Abd al-Ḥamid. Sidon/Beirut.
- Behr, H. H. (1998): *Islamische Bildungslehre*. Garching.
- Behr, H. H. (2008): *Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik*. In: L. Kaddor (Hg.): *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre* (S. 49–66). Berlin.
- Berglund, J. (2017): *The Study of Islamic Education. A Litmus Test on State Relations to Muslim Minorities*. In: S. Führding (Hg.): *Method and Theory in the Study of Religion: Working Papers from Hannover* (S. 232–258). Leiden.
- Bittner, R./Kaul, S. (2014): *Moralische Erzählungen*. Göttingen.
- Buber, M. (1994): *Ich und Du*. Gerlingen.
- Carroll, N. (2011): *Narrative and the Ethical Life*. In: G. L. Hagberg (Hg.): *Art and Ethical Criticism* (S. 35–62). Malden/Oxford/Chichester.
- Chittick, W. C. (1975/76): *Ibn ‘Arabī’s own Summary of the Fusūs »The Imprint of the Bezels of Wisdom«*. *Sophia Perennis* (Teheran), 1 (2) (1975) und 2 (1) (1976), 1–4.
- Dannemann, T. (2019): *Emotion, Narration und Ethik. Zur ethischen Relevanz antizipatorischer Emotionen in Parabeln des Matthäus-Evangeliums*. Tübingen.
- Dehghani Farsani, Y. (2020): *A Sufi as Pedagogue: Some Educational Implications of Rūmī’s Poetry*. In: S. Günther (Hg.): *Knowledge and Education in Classical Islam*. Band 1 (S. 298–312). Leiden.
- Esack, F. (2002): *Wahrheit und Dialog*. In: W. Weisse: *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik* (S. 51–52). Münster.
- Gerhardt, V. (2015): *Ethik als Technik der Kultur*. In: J.-C. Heilinger/J. Nida-Rümelin: *Anthropologie und Ethik* (S. 59–78). Berlin/Boston.
- Halbig, C. (2013): *Der Begriff der Tugend und die Grenzen der Tugendethik*. Berlin.
- Heisterhagen, N. (2017): *Existenzieller Republikanismus. Ein Plädoyer für die Freiheit*. Bielefeld.
- Hending-Ehmayr, H./Kamali, S./Vakili, F./Kleinschmidt, M. (2020): *Rumi für Kinder. Rumi Märchen für Kinder und Jugendliche auf Deutsch*. o. O.
- Höffe, O. (2008): *Anamal morabile*. In: J. Nida-Rümelin/D. Ganten/V. Gerhardt/J.-C. Heilinger (2008): *Was ist der Mensch?* (S. 114–115). Berlin/Boston.
- Humboldt, W. v. (1980a): *Rechenschaftsbericht an den König*. Hrsg. v. A. Flitner/K. Giel. Bd. IV. Stuttgart/Darmstadt.
- Humboldt, W. v. (1980b): *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Theorie der Bildung des Menschen*. Hrsg. v. A. Flitner/K. Giel. Bd. I (S. 234–240). Stuttgart/Darmstadt.
- Isik, T. (2012): *Befreiungstheologische Aspekte in Gegenwarts Konzepten der Religionspädagogik im islamischen Religionsunterricht*. In: K. von Stosch/M. Tatari (Hg.): *Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum* (S. 221–229). Paderborn.

- Isik, T. (2014): Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und Historische Reflexionen. Paderborn.
- Joisten, K. (Hg.) (2007): Narrative Ethik: Das Gute und das Böse erzählen. Berlin.
- Kamcili-Yildiz, N. (2021): Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen. Münster.
- Kant, I. (1788/2009): Kritik der praktischen Vernunft. Stuttgart.
- Kathir, 'I. ibn (1984): Tafsir al-qur'ân, Maktabat al-Malik Fayşal al-Islâmîyah. Qahira.
- Kirchenamt der EKD (1995): Argumentationshilfe des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland zu den Möglichkeiten einer Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Az.: 4720/11 vom 24. März 1995. Hannover.
- Leder, S. (1999): Aspekte arabischer und persischer Fürstenspiegel. Legitimation, Fürstenethik, politische Vernunft. In: A. de Benedictis (Hg.): *Specula principum* (S. 21–50). Frankfurt a. M.
- Lützen, F. (2020): Mit dem sehenden Herzen in den Islamischen Religionsunterricht – Über die inneren Kräfte des Menschen. In: F. Ulfat/A. Ghandour (Hg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (S. 65–93). Wiesbaden.
- Monschi, N. (1996): Kalila und Dimna. Fabeln aus dem Klassischen Persien. Hrsg. u. übers. v. S. Najmabadi und S. Weber. München.
- Näger, S. (2017): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg/Basel/Wien.
- Nietzsche, F. (1999): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Berlin/New York.
- Nussbaum, M. C. (2001): *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge.
- Pauer-Studer, H. (2015): Tugendethik. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): *Kombipack Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen* (S. 79–84). Paderborn.
- Rhonheimer, M. (2001): *Die Perspektive der Mora*. Berlin.
- Riegel, U. (2018): Art. Dilemmageschichte, Religionsunterricht. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200372/> (Zugriff am 23.02.2021).
- Rudolph, U. (Hg.) (2012): *Philosophie in der islamischen Welt. Bd. 1: 8.–10. Jahrhundert*. Basel.
- Sanseverino, R. V. (2020): Mit dem Propheten Muḥammad in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische Impulse für eine erfahrungsbezogene Prophetologie. In: F. Ulfat/A. Ghandour (Hg.): *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (S. 95–144). Wiesbaden.
- Schimmel, A. (2005): *Der Sufismus. Eine Einführung in die islamische Mystik*. München.
- Schmidt, J. (2015): *Cultivating virtue. Perspectives from philosophy, theology, and psychology. Rezension Nancy E. Snow, »Cultivating virtue. Perspectives from philosophy, theology, and psychology, Oxford, New York 2015«*. *Theologische Literaturzeitung (ThLZ)*, 141 (10), 1153–1155.
- Seker, N. (2020): *Koran und Gender. Exegetische und hermeneutische Studien zum Geschlechterverhältnis im Koran*. Hamburg.
- Sieland, B./Rahm, T. (2007): *Personale Kompetenzen entwickeln*. In: T. Fleischer (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (S. 197–210). Stuttgart.
- Swanton, C. (2005): *Virtue ethics. A pluralistic view*. Oxford/New York.
- Tatari, M. (2016a): *Gott und Mensch im Spannungsverhältnis von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Versuch einer islamisch begründeten Positionsbestimmung*. Münster.
- Tatari, M. (2016b): *Armut und Gerechtigkeit: islamische Theologie als gesellschaftspolitische Kraft?* In: C. Ströbele/A. Middelbeck-Varwick/A. Dziri/M. Tatari (Hg.): *Armut und Gerechtigkeit: Christliche und islamische Perspektiven* (S. 84–105). Regensburg.

- Tautz, M. (2007): *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum.* Stuttgart.
- Tekin, I. (2016): *Der Ansatz der Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung.* In: Y. Sarıkaya/A. Aygün (Hg.): *Islamische Religionspädagogik* (S. 83–106). Münster.
- Topkara, U. (2018): *Umriss einer zeitgemäßen philosophischen Theologie im Islam. Die Verfeinerung des Charakters.* Wiesbaden.
- Treiger, A. (2012): *Inspired Knowledge in Islamic Thought. Al-Ghazālī's Theory of Mystical Cognition and its Avicennian Foundation.* London/New York.
- Uçar, B. (2011): *Lehrinhalte eines Religionsunterrichts islamischer Prägung.* In: R. Englert/H. Kohler-Spiegel/N. Mette/E. Naurath/B. Schröder/F. Schweitzer (Hg.): *Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?* (S. 197–204). Neukirchen-Vlyn.
- Wehr, H. (1977): *Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart.* Wiesbaden.
- Wiedenroth-Gabler, I. (2010): *Erwartungen an den Islamischen Religionsunterricht aus Sicht einer evangelischen Religionspädagogin.* In: B. Ucar/D. Bergmann (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele* (S. 289–302). Göttingen.