



# Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht – Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz

Fahimah Ulfat

## Zusammenfassung

Zu den prozessbezogenen Kompetenzen im Religionsunterricht gehört die Deutungskompetenz, die dazu dient, religiös bedeutsame Narrative und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten. Schülerinnen und Schüler sollen diese Kompetenz langfristig über inhaltsbezogene Kompetenzen aufbauen. In diesem Beitrag wird der Fokus auf eine narrative Deutungskompetenz gelegt, die dazu beitragen soll, religiöse Narrative, die im Laufe der muslimischen Geistesgeschichte aus den Quellen entwickelt wurden, in ihrer Historizität und Unabgeschlossenheit zu erfassen und somit den lebendigen, diskursiven und kommunikativen Charakter des Koran für sich zu nutzen, um ihn und weitere Quellen der muslimischen Tradition gegenwarts- und lebensweltbezogen deuten zu können.

## Schlüsselwörter

Erzählung · Religionsunterricht · Deutungskompetenz · Interpretation des Koran · Religiöse Narrativität

---

F. Ulfat (✉)

Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland

E-Mail: [fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de](mailto:fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de)

## 1 Einleitung

Erzählen, so Tilmann Köppe und Tom Kindt, ist eine „anthropologische Universalie“ (Köppe und Kindt 2014, S. 13), also ein Phänomen, das zeitlich konstant in jeder Kultur, in jeder Gesellschaft und jedem Kontext eine Rolle spielt. Erzähltheoretiker weisen dem Erzählen die Bedeutung zu, dass es eine Methode des Verstehens ist. Für Paul Ricœur ist Narrativität ein Prinzip, das menschliches Handeln und Erleben organisiert und einen Zugang zum Phänomen der Zeit bietet: „Die Zeit wird in dem Maße zur menschlichen, wie sie narrativ artikuliert wird; umgekehrt ist die Erzählung in dem Maße bedeutungsvoll, wie sie die Züge der Zeiterfahrung trägt“ (Ricœur 1988, S. 13). Dabei ereignen sich Erzählung und „erzählte Welt“ (Streib 1994, S. 181) nicht synchron, sondern diachron: „Erzählen ist immer entweder *Nach*-Erzählen oder *Voraus*-Erzählen. Erzählungen sind erzählte Zeit. Sie sind erzählte Vergangenheit, die im Erzählen gegenwärtig wird“ (Streib 1994, S. 181). Narrationen ermöglichen es, sowohl vergangene Ereignisse sozial sichtbar zu machen als auch die Erwartung zukünftiger Ereignisse zu begründen (vgl. Keupp et al. 1999, S. 208).

Das Erzählen von Geschichten ist aber auch ein elementarer Bestandteil des alltäglichen Handelns in der Gegenwart, denn es hilft uns dessen bewusst zu werden, was wir gerade tun. Handlungszusammenhänge werden beispielsweise narrativ thematisiert, um Anschlüsse herzustellen, um wiederum anschließend handeln zu können, so Norbert Meuter. Die Handlung wird durch explizite Erzählungen begleitet, um sie verständlich für sich selbst und andere werden zu lassen und Anschlussmöglichkeiten für weiteres Handeln bereitzustellen. Handeln und Erzählen bedingen sich wechselseitig (vgl. Meuter 1995, S. 165).

Die islamische Tradition ist geprägt durch Erzählungen. Wir können von einer narrativen Tradition sprechen, die in *qaṣaṣ* (Erzählungen) und *tarāğim* (Biografien) schriftlich erhalten ist. Durch die Erzählungen der gelebten Tradition werden Erfahrungen in narrativer Form ausgetauscht. Eine Abkopplung ‚des Islam‘ von diesen Narrativen isoliert ein abstraktes Konzept ‚des Islam‘ von der lebendigen Tradition und stilisiert es zu einer Idee, indem dieses Konzept mit einem Narrativ der Ahistorizität und Überzeitlichkeit ausgestattet wird. Diese Entwicklung ist gerade im „postnarrativen Zeitalter“ (Mieth 1999, S. 75) in salafistischen Kreisen zu sehen.

Im Folgenden werden unter Punkt 2 der kommunikative Charakter des Koran skizziert und die sich daraus ergebenden Implikationen für das Verständnis der

göttlichen Botschaft. Daran anschließend wird unter Punkt 3 die narrative Kraft des Koran thematisiert, die sich durch die Interpretation der inneren Bedeutungen der Verse und Narrative entfalten kann. Unter Punkt 4 wird mit Bezug auf die religiöse Bildung in der Schule dargestellt, wie mithilfe einer narrativen Deutungskompetenz Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden kann, die verschiedenen Narrative der islamischen Tradition und ihre zeitlichen Zusammenhänge zu verstehen, sie in ihrer historischen und diskursiven Relativität zu erfassen und Narrative selbst gegenwarts- und lebensweltbezogen zu deuten. Denn gerade das Erkennen, Deuten und Diskutieren der Vielfalt der religiösen Narrative führt zu einer Beweglichkeit im Denken und zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels (vgl. Ulfat 2017a, S. 286). Diese Fähigkeiten bilden die Grundlage für eine mündige und selbstverantwortete Religiosität.

---

## 2 Der kommunikative Charakter des Koran und seine Implikationen

Der gesamte Koran ist nach Angelika Neuwirth „Rede als solche“:

Der Koran [...] wurde nicht in einer Zeit herabgesandt, in der Erstaunen durch außergewöhnliche Taten geweckt werden konnte, sondern in der ein Redner einen anderen erfolgreich konfrontierte und besiegte, indem er das Argument des anderen [...] überlagerte, was bedeutet, ‚den anderen rhetorisch impotent zu machen‘. Dieses Zeitalter war weder ein Zeitalter der Magie noch der Wissenschaft, sondern ein Zeitalter der Exegese. (Neuwirth 2010, S. 141, Übersetzung der Verfasserin)<sup>1</sup>

Der Koran präsentiert sich daher als ein in erster Linie rhetorisches Dokument, das die damaligen aktuellen Diskurse und Narrative widerspiegelt. Der Koran in seiner Entstehungszeit, so Neuwirth,

---

<sup>1</sup>„The *Qur’ān* [...] was sent down not in an age where amazement could be aroused by extraordinary deeds, but where a speaker successfully confronted and vanquished another, eclipsing the argument of the other [...] meaning to ‚render the other rhetorically impotent‘. That age was neither an age of magic, nor of science, but an age of exegesis.“

ist keine vorgefertigte, fixierte Zusammenstellung, kein verdinglichtes literarisches Artefakt, sondern ein noch mobiler Text, der eine mündliche theologisch-philosophische Debatte zwischen verschiedenen Gesprächspartnern verschiedener spätantiker Konfessionen widerspiegelt. Er ist ein Text, der in erster Linie wie ein Drama mit mehreren Protagonisten gelesen werden muss. (Neuwirth 2010, S. 142, Übersetzung der Verfasserin)<sup>2</sup>

Die Zuhörerinnen und Zuhörer gehören einem spätantiken urbanen Milieu an und sind vertraut mit den theologischen Debatten unter Juden, Christen und anderen im siebten Jahrhundert. Der Koran als eine „Kette mündlicher Kommunikationen“ (*al-qurʿān*) kommentiert eine Vielzahl theologischer Fragen seiner Zeit. Seit dem Tod des Propheten wird er in erster Linie als ein festes „(göttlich) verfasstes Buch“ (*muṣḥaf*) wahrgenommen (Neuwirth 2010, S. 143, Übersetzung der Verfasserin). Im Übergang vom *qurʿān* zum *muṣḥaf* „verstummt“ sozusagen der Kommunikationscharakter, da die „unausgesprochenen Subtexte“, die sich auf das Wissen der damaligen Zuhörerinnen und Zuhörer stützen, nicht mehr zu hören sind. Die „ungehörte Sprache“ kann nur teilweise und annähernd durch die Interpretation der „hörbaren Sprache“ rekonstruiert werden (Neuwirth 2010, S. 144, Übersetzung der Verfasserin). Neuwirth macht deutlich, dass der Koran (*al-qurʿān*) als Kommunikationsprozess am ehesten der literarischen Form des Dramas gleicht und damit eine andere Methode des Umgangs erfordert als der Koran (*al-muṣḥaf*) als kodifizierter Text (vgl. Neuwirth 2010, S. 144, Übersetzung der Verfasserin). Dieser Aspekt ist umso interessanter, wenn wir der Annahme folgen, dass der „Koran in keiner Phase seiner (vorliterarischen, Anmerkung der Verfasserin) Entwicklung danach strebte, ein geschlossener Schriftkorpus zu werden“ (Neuwirth 2010, S. 145, Übersetzung der Verfasserin).

Der Koran beschreibt sich selbst an mehreren Stellen als arabische Rede oder Diskurs (12:2). Das zunächst mündlich überlieferte Medium entfaltet nach Harry Behr seine eigene „narrative Kraft“. Es besteht aus fragmentarischen Erzählungen, die ein Vorwissen voraussetzen, also eine Wiedererinnerung erwarten. Es greift die bestehenden Narrative seiner Zeit auf und sortiert sie neu ein. Die Geschichten sind also ein Echo auf Vorhandenes (vgl. Behr et al. 2011, S. 222). Dabei geht der Koran selbst auf den Begriff der Narration ein: „Wir erzählen dir

---

<sup>2</sup>„The *Qurʿān* in its emergent phase is not a pre-meditated, fixed compilation, a reified literary artifact, but a still-mobile text reflecting an oral theological-philosophical debate between diverse interlocutors of various late antique denominations. It is a text that first of all demands to be read as a drama involving multiple protagonists.“

die schönste der Erzählungen, indem wir dir diesen Koran offenbaren“ (12:3, Goldschmidt 2007, S. 186). In diesem Zusammenhang wird der Begriff *qaṣaṣ* eingeführt, die „Erzählung“, die die mündliche Überlieferung hervorhebt (vgl. Behr et al. 2011, S. 231).

Behr führt zum Begriff *qaṣaṣ* Folgendes auf:

Was als *qaṣaṣ* bezeichnet wird, ist durch eine stringente Komposition in der Abfolge von Ereignissen gekennzeichnet und besteht in der Regel aus Personalisierung und Dramatisierung, mitunter auch Lokalisierung. Es sind ‚wirkliche‘ Geschichten, die sich aus ihrem doppelten Anspruch auf historische Wirklichkeit und theologische Wahrheit legitimieren. (Behr et al. 2011, S. 231)

Um Narrative im Koran zu verstehen, bedarf es einer Methode, die als *taʿwīl* bezeichnet wird: „Und so wird dein Herr dich auserwählen, dich die Deutung (*taʿwīl*) der Ereignisse lehren und seine Huld über dich vollenden“ (12:6, Goldschmidt 2007, S. 187). Der Begriff *taʿwīl* wird im Koran mehrmals gebraucht (z. B. 3:7, 10:39, 18:78) „im Sinne von ‚letzte Bedeutung‘, ‚innere Bedeutung‘ oder ‚wahre Bedeutung‘ eines Geschehnisses oder einer Aussage oder einer Sache im Unterschied zu ihrer äußerlichen, *prima-facie* Erscheinung“ (Asad 2009, S. 434). Das heißt, dass die Geschichten und Erzählungen gedeutet werden müssen, um sie zu verstehen, was auch mitunter ein Element des prophetischen Amtes ist:

Dem Koran nach ist Wirklichkeit das, was seine Wirkung entfaltet, auch wenn es hinter der Kulisse des ‚Sehbaren‘ verborgen liegt. [...] Das Sehen des Wirklichen jenseits des vorfindlichen und materialen Daseins bezeichnet der Koran als ‚Auge der Gewissheit‘, *ʿayn al-yaqīn*. (Behr et al. 2011, S. 233)

Damit ist nicht das sehende Auge gemeint, sondern vielmehr das begreifende Herz, wie in Sure 22, Vers 45 erläutert wird (vgl. Beitrag von Florian Lützen in diesem Band).<sup>3</sup>

Parallel zum *taʿwīl* als einer Methode der KoranAuslegung gibt es den *tafsīr*. Die Begriffe *tafsīr* und *taʿwīl* haben eine komplexe Geschichte und werden von den Gelehrten unterschiedlich verstanden. Während sie in den ersten Jahrhunderten des Islam synonym verwendet wurden, wurde im Laufe der Zeit eine

---

<sup>3</sup>„Reisen sie nicht im Land umher? Haben sie keine Herzen, damit zu begreifen, keine Ohren, damit zu hören? Traun, nicht blind sind die Augen, blind aber sind die Herzen in der Brust.“ (Goldschmidt 2007, S. 266, siehe dazu auch Sure 7, Vers 179)

Unterscheidung eingeführt (vgl. Sands 2006, S. 42). Nach der Untersuchung von Hussein Ali Akash kann *tafsīr* als Auslegungsmethode bezeichnet werden, die die sprachlichen Erscheinungsformen des Koran (Philologie, Lexik, Grammatik, Morphologie, Rhetorik, Lesarten, Phraseologie, Textstruktur, Komposition), die Geschichte der Offenbarung (Offenbarungsanlässe, abrogierende und abrogierte Verse etc.), die Geschichte der Propheten und die Rechtswissenschaft zum Verstehen des Koran heranzieht (vgl. Akash 2006, S. 43). *Ta'wīl* hingegen wird für die Erschließung der Sinngehalte verwendet. Das Deuten der mehrdeutigen Verse bedarf der Übertragung der Begriffe von ihrem äußeren, literalistischen Wortsinn zu einer interpretierenden Deutung ihres inneren Sinnes, wobei für die Gültigkeit eine nachvollziehbare Begründung geliefert werden muss. Allerdings könne dabei keine absolute Gültigkeit für die Interpretation beansprucht werden (vgl. Akash 2006, S. 48). Man kann sagen, dass *tafsīr* eine allgemeinere Form des Verstehens darstellt als *ta'wīl*. Der *tafsīr* fokussiert sich auf die Bedeutung der Worte, der *ta'wīl* zusätzlich auf die Sinngehalte. „Jede *ta'wīl* umfasst *tafsīr*, aber nicht jede *tafsīr* muss unbedingt *ta'wīl* beinhalten“ (Akash 2006, S. 49).

Das ist darauf zurückzuführen, dass es im Koran eindeutige und mehrdeutige Verse gibt:

Er ist es, der dir von droben diese göttliche Schrift erteilt hat, Botschaften enthaltend, die klar in und durch sich selbst sind, – und diese sind die Essenz der göttlichen Schrift – wie auch andere, die allegorisch sind. (3:7, Asad 2009, S. 106)

Nach Muhammad Asads Kommentar stellen allegorische Passagen im Koran diejenigen dar, die bildlich ausgedrückt sind und deren Bedeutung metaphorisch angedeutet wird. Die eindeutigen Verse, die als die Essenz der göttlichen Schrift bezeichnet werden, enthalten nach Asad „grundlegende Prinzipien“ (2009, S. 106), die den ethischen und sozialen Lehren des Koran zugrunde liegen. Auf der Grundlage dieser Prinzipien können die allegorischen Verse erst richtig interpretiert werden.

Der eben zitierte Vers 7 der Sure 3 beschreibt gewissermaßen „den Schlüssel zum Verständnis“ (Asad 2009, S. 1202) der göttlichen Botschaft. Die eindeutigen Verse (die freilich auch mehrere Deutungen zulassen können) und die mehrdeutigen Verse bilden zusammen die Botschaft des Koran als Ganzes. Sie fordern Menschen heraus, die laut Koran für das Verstehen der göttlichen Botschaft zusammen mit ihren Herzen auch ihren Verstand einsetzen. Daher ist zum Verständnis des Koran sowohl *ta'wīl* als auch *tafsīr* unabdingbar. Beide Methoden ergänzen sich und erzeugen verschiedene Narrative.

Der Koran könnte als ein ‚Urnarrativ‘ bezeichnet werden, das im Diskurs über die Jahre des Offenbarungszeitraums hinweg entstanden ist. Die Kodifizierung des Korantextes bedeutet allerdings nicht, dass die Narration geschlossen ist, denn jede Form der Interpretation des Koran ist ein weiteres Narrativ. Es haben sich juristische, textwissenschaftliche, allegorische und weitere Narrative entwickelt. Solange diese Narrative sich selbst als unabgeschlossene Kommunikation im Gefolge des Koran verstehen, leben und entwickeln sie sich weiter.

Freilich muss konstatiert werden, dass jede Interpretation und jedes Narrativ historisch und diskursiv relativ ist. Problematisch wird es, wenn ein einzelnes Narrativ für sich in Anspruch nimmt, eine objektiv feststellbare, ahistorische Wahrheit zu sein (quasi in Aufnahme eines objektivistischen naturwissenschaftlichen Wahrheitsbegriffs). Dieses Phänomen wird in fundamentalistischen Narrativen sichtbar. Sie nehmen für sich in Anspruch, dass ihr Narrativ die ‚Wahrheit‘ darstellt. Sie konstruieren aus ihrem Narrativ ein statisches, abstraktes und zeitloses System, also eine Ideologie. Der Koran aber mit seinem lebendigen, diskursiven und kommunikativen Charakter ist kein lebloses Dogma, sondern erlaubt die Erzeugung weiterer Narrative, je nach Zeit und Kontext. Bereits die frühen Gelehrten waren sich der Tatsache bewusst, dass keine Interpretation und keine Auslegung Anspruch auf zeitlose und kontextlose Unwiderlegbarkeit haben. Das heißt, dass religiöse Narrative per se offen sind, wenn sie nicht willkürlich geschlossen werden, ganz im Sinne von Jean Jaurés: „Tradition heißt nicht Asche bewahren, sondern ein Feuer am brennen halten“ (Jaurés, zitiert nach Kiefel 1980, S. 145).

---

### 3 Die narrative Kraft des Koran

Die Erzählungen, die der Koran wiedergibt, entwickeln ihre narrative Kraft durch die Interpretation ihrer inneren Bedeutungen. Eine besondere Form des *ta'wīl* ist die *išārī*-Auslegung. Diese Form der allegorischen Deutung hat insbesondere in der sufischen Tradition einen hohen Stellenwert. Sufis gehen davon aus, dass der Koran sowohl eine manifeste Bedeutung hat als auch „latente Hinweise“ (*išārat*) auf tiefere Ebenen enthält. Die sufischen Denkerinnen und Denker stützen diese Sichtweise auf den Koran selbst, der die Menschen immer wieder dazu auffordert, ihn zu studieren und über ihn nachzudenken (vgl. 4:78, 4:82, 47:24). Zwar haben die damaligen arabischsprachigen Zuhörerinnen und Zuhörer die Worte des Koran verstanden, jedoch kritisiert der Koran, dass sie die

darin enthaltenen Intentionen Gottes nicht erfasst haben, also die latenten Hinweise auf die inneren Bedeutungen (vgl. Akash 2006, S. 56).

Der andalusische Gelehrte Ibn ‘Arabī (gest. 1240) ist für seine *išāra*-Auslegungen bekannt. Nach Ibn ‘Arabī hat jeder offenbarte Vers zwei Bedeutungen, eine allgemein verständliche Bedeutung und eine latente, die der Wahrnehmung verborgen ist:

[...] He [God] inserted into those divine words which descend in the language of the common people the sciences of the meanings of election which He allows His servants to understand when He opens up the eye of understanding which He has provided for them. (Chittick 1989, S. 247)

William Chittik verdeutlicht, dass *išāra* wörtlich bedeutet, auf ein Zeichen hinzuweisen oder ein Zeichen zu geben, wie z. B. mit dem Kopf zu nicken als Zeichen der Übereinstimmung. Das Wort *išāra* wird an einer einzigen Stelle im Koran verwendet, nämlich als Maria das Jesuskind zu ihrem Volk brachte, sagte es: „O Maria, du hast nun eine sonderbare Sache getan!“ (19:28, Goldschmidt 2007, S. 242) „Sie aber deutete auf ihn. Jene sprachen: Wie sollen wir mit einem reden, der noch ist ein Kind der Wiege?“ (19:30, Goldschmidt 2007, S. 242) Maria wies auf ihr Kind hin (*ašārat*), das diesen Hinweis verstand und begann, zu ihrer Verteidigung zu sprechen: „Ich bin ein Diener Gottes; er gab mir die Schrift und machte mich zum Propheten“ (19:31, Goldschmidt 2007, S. 242).

Ibn ‘Arabīs Ansatz basiert auf der Annahme, dass alle möglichen Bedeutungen, die ein bestimmtes Wort oder eine Gruppe von Wörtern im Koran besitzen, gültig sind (vgl. Sands 2006, S. 41). In diesem Sinne sind die Worte Gottes grenzenlos. In ihrer Grenzenlosigkeit können diese auch nur in einer unendlichen Weise ausgedrückt werden und somit ist die Bedeutung der Rede Gottes ebenfalls unendlich und unabgeschlossen (vgl. Akash 2006, S. 55).

Illustrierend sei hier ein Beispiel einer *išāra*-Auslegung wiedergegeben: Der persische Mystiker Abū Yazīd al-Biṣṭāmī (gest. 874) antwortet auf die Frage nach der Gotteserkenntnis mit einer *išāra*-Auslegung eines koranischen Verses aus der Geschichte des Propheten Salomon (Sulaiman) und der Königin von Saba (Bilqīs). Die Königin von Saba sagt in Sure 27:34: „Wahrlich, dringen Könige in eine Stadt ein, sie verwüsten sie und machen die Mächtigen ihrer Bewohner unterwürfig“ (Goldschmidt 2007, S. 300–301). Diesen Vers interpretiert al-Biṣṭāmī folgendermaßen:

Damit ist gemeint, dass es der Brauch der Könige ist, wenn sie in ein Dorf eindringen, sein Volk zu versklaven und untertan zu machen, damit sie ohne den Befehl des Königs nichts tun können. Ebenso, wenn die Erkenntnis [...] in das Herz [...]

eintritt, bleibt nichts in ihr zurück, was sie nicht entwurzelt hat, und nichts bewegt sich in ihr, was sie nicht verbrannt hat. (Al-Sarrāj al-Ṭūsī 1914, S. 91, zitiert nach Sands 2006, S. 36, Übersetzung der Verfasserin)

„Al-Biṣṭāmī schafft eine Analogie zwischen der Kraft eines eindringenden Königs und einem mächtigen Wissen, das das Herz vollständig erfasst“ (Sands 2006, S. 36, Übersetzung der Verfasserin). Das Beispiel illustriert, dass erst durch die innere Bedeutung die tiefere Ebene von Versen und Erzählungen aufscheint. Dazu bedarf es einer Deutungskompetenz, die es ermöglicht, hinter die Oberfläche zu schauen und die verschiedenen Ebenen, die im Koran angelegt sind, zu erschließen. Das Verständnis vom Koran als Urnarrativ und Anstoß einer unabgeschlossenen Kette mündlicher Kommunikation bildet die Grundlage dieser Kompetenz und macht es möglich, die mündliche theologisch-philosophische Debattenkultur des Koran ernst zu nehmen und sie als lebendige und unabgeschlossene Kommunikation zwischen Gott und Menschen neu zu beleben.

---

## 4 Religionspädagogische Aspekte: Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz

Im Folgenden wird dargestellt, wie muslimische Kinder dabei unterstützt werden können, eine Deutungskompetenz in Bezug auf religiöse Narrative zu entwickeln.

Auf der Grundlage empirischer Studien zu den Gottesbeziehungen muslimischer Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener konnte festgestellt werden, dass junge Muslime höchst unterschiedliche Formen der Religiosität aufweisen (vgl. Ulfat 2017a; Karakaşoğlu-Aydın 2000; Tietze 2001; Tressat 2011; Gerlach 2006 u. a.). Bereits im Alter von ca. 10 Jahren weisen muslimische Kinder ein breites Spektrum individueller Gottesbeziehungen auf, die im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. Ulfat 2017a):

Der erste Typ des Bezugs lässt sich als „Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung“ (Ulfat 2017a, S. 121) bezeichnen. Gott wird von diesem Typen erlebt als ein Du, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Der Typ spricht im Modus einer stark persönlich gefärbten Gottesbeziehung. Die Perspektive, aus der er Gott konstruiert, weist eine Gottesnähe auf, die von ihm in der gelebten biografischen Erfahrung verankert wird.

Daneben gibt es muslimische Kinder mit einer von der Tradition dominierten Gottesbeziehung. Dieser Typ des Bezugs wird als „Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisation und Traditionsorientierung“ (Ulfat 2017a, S. 169) bezeichnet. Die Perspektive, aus der dieser Typ Gott konstruiert, weist

eine starke Tendenz zu Dichotomisierungen auf. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus der Orientierung am sozial Erwarteten bzw. der Tradition sprechen, indem sie religiöse Normen mehr oder weniger unhinterfragt reproduzieren. Dabei zeigt sich die Orientierung an der Tradition in einer moralisierenden, verengenden Gottesperspektive.

Schließlich gibt es muslimische Kinder ohne eine Gottesbeziehung und mit einer Distanz zur Tradition. Bei diesem Typ existiert Gott lediglich als Element der sozialen Realität. Hier sprechen die Kinder in einem Modus, der losgelöst ist von jedem persönlichen Bezug. Ihr Orientierungsrahmen zeichnet sich durch eine ausschließliche Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge aus (vgl. Ulfat 2017a, S. 208–210).

Auf der Grundlage des empirischen Materials konnten Herausforderungen für den Islamischen Religionsunterricht formuliert werden. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, den unreflektierten Glauben, der durch Enkulturation auf der individuellen Ebene entsteht, durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten. Es geht dabei darum, so etwas wie eine ‚*religiöse Narrativität*‘ zu fördern.

Mit ‚*religiöser Narrativität*‘ ist dabei die Fähigkeit gemeint,

- a) die religiösen Narrative, die sich im Laufe der islamischen Geistesgeschichte entwickelt haben, in ihrer Deutungsvielfalt zu erkennen, zu analysieren und zu diskutieren. Mit religiösen Narrativen sind Erzählungen gemeint, die theologische Denkschulen oder einzelne Gelehrte und Intellektuelle beispielsweise zum Gottesbild oder zum Menschenbild entwickelt haben. Es gibt eine Vielzahl solcher Erzählungen, wie Gott und der Mensch gedacht werden können. Der Koran bietet den Freiraum, verschiedene Narrative zu entwickeln. Das Erkennen, Deuten und Diskutieren dieser Vielfalt der Narrationen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu entwickeln, die Perspektive zu wechseln und eröffnet für die Religionspädagogin und den Religionspädagogen Räume, um religiöse Bildung anzuregen und zu fördern (vgl. Ulfat 2017a, S. 304).
- b) einen Wechsel vornehmen zu können zwischen der Beobachtung 1. Ordnung und der Beobachtung 2. Ordnung im Luhmannschen Sinne. Das heißt, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können zwischen religiösem Reden und dem Reden über Religion, also dem kritischen Nachdenken über die Rolle von Religion im eigenen Leben und in der Gesellschaft. Diese Dialektik von Partizipation und Reflexion, von der religiöse Bildung lebt, geht auf Bernhard Dressler (2007, S. 135) zurück (vgl. Ulfat 2017a, S. 304).

- c) „religiöse Wahrheit“ und „historische Wirklichkeit“ religiöser Narrative zu unterscheiden und die zwei Ebenen in ihren jeweiligen Potenzialen zu erkennen, zu deuten und zu analysieren. Diese Unterscheidung ist auf Harry Behr zurückzuführen, der zwischen einer vorfindlichen erfahrbaren „Wirklichkeit“ und einer „theologischen Wahrheit des Glaubens“ (Behr 2008, S. 34) unterscheidet (vgl. Ulfat 2017a, S. 304).

Im Folgenden werden diese drei Dimensionen der religiösen Narrativität näher erläutert.

*Zu a) In die Vielfalt der religiösen Narrative einführen*

Religion ist nach Jürgen Baumert eine „Form der Rationalität“ (Baumert 2002, S. 107), die einen eigenständigen Zugang zur Welt und Weltdeutung bietet und somit einen eigenen Beitrag zur schulischen Allgemeinbildung leistet. Mithilfe von Religion kann die Welt interpretierend erschlossen werden. Die Schule darf nicht nur Wissen vermitteln, sondern muss das Denken schulen, auch in dem Bereich, den Baumert „konstitutive Rationalität“ (Baumert 2002, S. 107) nennt. Dieser Bereich, mit dem sich die Fächer Ethik, Philosophie und Religion befassen, bezieht sich auf die rationale Auseinandersetzung mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit, also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens.

Gerade bei dem oben skizzierten Typ der moralisierenden und traditions-konformen Selbstrelationierung zeigt sich, dass ebenjener die Welt und Gott perspektivisch dichotom verengt. Gut und Böse werden stets im Zusammenhang mit der Vorstellung von Paradies und Hölle (Lohn und Strafe) thematisiert. Kinder dieses Typs verabsolutieren das Narrativ, das sie kennen, als über-historische Wahrheit und besitzen nicht die Kompetenz, den narrativen Charakter ihrer religiösen Vorstellungen zu erkennen, geschweige denn ihn kritisch zu reflektieren. Aus diesem Grund ist die Kompetenz, die Vielfalt der Narrative zu erkennen und mit ihr konstruktiv umzugehen, für eine Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel von existenzieller Bedeutung. Es ist ein entscheidendes Ziel religiöser Bildung, mit der Tatsache konstruktiv umgehen zu können, dass das religiöse ‚Lesen‘ der Welt auf unterschiedliche Weise geschehen kann. Letztendlich vollziehen sich Bildungsprozesse über die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (vgl. Dressler 2007, S. 135 und ausführlich Ulfat 2017a, S. 297–303).

*Zu b) Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel anregen*

Erziehung muss nach Alfred Tremml als eine soziale Anregung verstanden werden, denn die Umsetzung der Gedanken und die Integration in vorhandene Wissensbestände müssen vom Lernenden selbst vollzogen werden. „Erziehung ist also, wenn sie gelingt, die soziale Anregung einer Selbständerung von psychischen Systemen.“ (Tremml 2007, S. 37) Erziehung geschieht also durch Selbstveränderung. Wenn diese Veränderung unreflektiert angestoßen wird, bezeichnet man die Erziehung als „funktionale Erziehung“ („Alltagserziehung“). Wenn die Änderung reflektiert angestoßen wird, spricht man von „intentionaler Erziehung“ („Pädagogik“) (Tremml 2007, S. 37). Wenn intentionale Erziehung für den Lernenden der Anstoß zur Selbstveränderung ist, muss darüber nachgedacht werden, wie dieser Anstoß erfolgen muss. Hier kann die Dialektik von Partizipation und Reflexion nach Bernhard Dressler weiterhelfen.

Dressler zufolge kann religiöse Kommunikation in zwei Formen stattfinden: als „religiöse Rede“ und als „Reflexion über Religion“ (Dressler 2007, S. 135). Religiöse Rede heißt, religiös zu kommunizieren und die Welt religiös zu betrachten. Dies findet aus der „Innenperspektive“ statt. Reflexion über Religion heißt, über Religion zu kommunizieren und zu beobachten, wie Religion die Welt sieht. Dies findet aus der „Außenperspektive“ statt. Beide Perspektiven setzen die Möglichkeit eines „Perspektivenwechsels“ voraus (Dressler 2007, S. 135). Somit muss es im Religionsunterricht zu einer Begegnung von Innenperspektive (Reden als Teilnehmer) und Außenperspektive (Reflexion über Religion) kommen. Religiöse Kommunikation muss also auch aus der „Beobachterposition“ möglich sein, im Sinne einer Kommunikation zweiter Ordnung (Dressler 2007, S. 136). Dabei geht es nicht nur darum, was andere Menschen (ob religiös oder nicht) über den Islam sagen, sondern es handelt sich um zwei differente Perspektiven, die Muslime selbst einnehmen können: die gläubige Innenperspektive und die reflektierende Außenperspektive.

Wenn im Religionsunterricht die Grenzen einer nichtreflektierenden Traditionsvermittlung nicht überschritten werden und religiöse Reflexion (aus beiden Perspektiven) ausbleibt, steigt die Wahrscheinlichkeit, Denkformen wie den oben skizzierten moralisierenden und traditionskonformen Typen und den ebenfalls skizzierten gottesfernen Typen hervorzubringen, statt Anstöße zu geben, eine eigene Deutungskompetenz und somit einen begründeten Standpunkt zu entwickeln. Bei dem Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung kann der doppelte Zugang dazu beitragen, starre Traditionshülsen zu öffnen und aus diesen Hülsen einen reflektierten Glauben wachsen zu lassen. Voraussetzung für die Entwicklung eines begründeten Standpunkts zu theologischen Fragen und Glaubensfragen ist es, die Kinder und ihre eigenen Deutungen ernst zu nehmen. Hier bietet es sich an, in der Form theologischer Gespräche Kinder ihre eigenen Wahrnehmungen und Deutungen zur Sprache bringen zu lassen, daran anzuknüpfen und in einen theologischen Austausch mit ihnen einzutreten (vgl. Ulfat 2017b).

*Zu c) Die Fähigkeit zur Unterscheidung von „religiöser Wahrheit“ und „historischer Wirklichkeit“ entwickeln*

Aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft ist die Frage nach der Aufgabe und Funktion des Religionsunterrichts nicht, „in den Glauben einzuüben, sondern diesen in einer durch Wissenschaft gekennzeichneten Welt sprachfähig zu halten und zu reflektieren“ (Scheunpflug und Mette 2007, S. 50). Glaube ist also nicht vermittelbar, jedoch ist er darstellbar und kommunizierbar. Auch aus islamisch-theologischer Perspektive ist Glaube ein unverfügbares Geschenk und auf die Freiheit des Subjekts angewiesen (vgl. Sure 2:256: „kein Zwang in der Religion“).

In dieser Hinsicht besteht für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts eine zentrale Herausforderung darin, die Kompetenz zur Unterscheidung zwischen „theologischer Wahrheit“ und „empirischer Wirklichkeit“ zu fördern. Gemeint ist „Wirklichkeit“ im Sinne der vorfindlichen erfahrbaren Welt, die auf die Wahrnehmung beschränkt ist, sowie „Wahrheit“, die sich auf die erzählbare theologische Wahrheit des Glaubens bezieht (Behr 2008, S. 34).

In der Unterrichtspraxis manifestiert sich die Unterscheidung von „theologischer Wahrheit“ und „historischer Wirklichkeit“ in der Spannung zwischen Tradition und Situation. Auf der einen Seite stehen die religiösen Quellen und auf der anderen Seite die vorfindliche Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen. Wirklichkeit entfaltet in diesem Sinne für die Kinder eine sichtbare Wirkung. Sie ist sinnlich erfahrbar. Theologische Wahrheit hingegen lässt sich nicht nachweisen. So ist etwa die Aussage „Gott hat alles aus dem Nichts erschaffen“ eine theologische Wahrheit, aber sie gibt keine Wirklichkeit wieder, denn sie kann nicht verifiziert werden. Auch die *šahāda* (Glaubensbekenntnis) ist ein Wahrheitssatz und keine Wirklichkeit, denn sie kann nicht belegt werden. Sie wird dann zum wirksamen Motiv, wenn sie dazu führt, dass die Person, die sie ausspricht, sie in ihrem Handeln zielgerichtet und intentional aktualisiert. Die Herausforderung für den Religionsunterricht liegt darin, den Schülerinnen und Schülern das Spannungsfeld zwischen Wahrheit und Wirklichkeit zu verdeutlichen.

Die Frage nach dem, was Wahrheit im Spannungsfeld der Wirklichkeit ist, lässt sich beispielsweise im Bereich der Prophetenerzählungen stellen, etwa in der Narration von Noah und der Arche. Es geht um die Deutung dieser Narration einerseits auf der Grundlage religiöser Informationsbestände und andererseits in Abhängigkeit von der eigenen Lebenswelt. Hier würde sich zum Beispiel die *išāra* als Technik der Auslegung anbieten. In der Narration von Noah kann der Frage nachgegangen werden, welche Sinnbilder die Arche, Noah, das Meer und der neue Horizont für das alltägliche Leben der Schülerinnen und Schüler

darstellen. Eine Möglichkeit für eine allegorische Lesung wäre beispielsweise die Deutung der Arche als Sinnbild für die Religion, des Meeres als Sinnbild für die Welt und des neuen Horizonts als Sinnbild für das Jenseits. So kommt demjenigen, der sich auf die Arche begibt oder das unterlässt, eine völlig neue Bedeutung zu. Hier besteht ein großes Potenzial für das religiöse Lernen im Religionsunterricht. Durch die interpretatorische Öffnung solcher Narrationen kann die Bedeutung der Narrative gegenwarts- und lebensweltbezogen herausgearbeitet werden. In diesem Sinne haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, darüber zu reflektieren, dass sie in ihrem Leben zuweilen vor der Entscheidung stehen, ob sie sich auf die Reise einlassen und ‚ihre‘ Arche betreten wollen und welchen Kurs sie dann einschlagen (vgl. ausführlich Ulfat 2017a, S. 309–310).

---

## 5 Hinweise zur Weiterarbeit

Es empfiehlt sich bei der Entwicklung der Kompetenz einer religiösen Narrativität nicht nur mit dem Koran zu arbeiten, sondern auch erzählende religiöse Literatur zu verwenden. Diese bietet ein hohes Potenzial für eine dramapädagogische Umsetzung. Insbesondere Literatur mit mystischen Elementen kann allegorische Deutungskompetenzen fördern, von denen im Folgenden zwei empfohlen werden:

Die islamische Tradition ist reich an Tiergeschichten. Kathleen Göpel hat die fantastischen Erzählungen und Geschichten, Gleichnisse und Weisheiten aus der Welt der Tiere in ihrem Buch *Tiere des Himmels – Weisheitsgeschichten aus dem Orient* (2002) zusammengestellt. Darin ist jedes Kapitel einer Tiergattung gewidmet. Vielen Propheten im Koran sind Tiere beigeordnet, die bestimmte Sinnbilder widerspiegeln. Sie dienen als Symbole, um menschliche Schwächen und Stärken zu illustrieren, sie können Auswege und ungenutzte Potenziale aufzeigen, wie zum Beispiel die Ameise, die den Propheten Sulaiman Achtsamkeit lehrt.

Elif Shafak verpackt die lehrreichen Erzählungen von Ğalāl ad-Dīn Rūmī (gest. 1273) und seinem Gefährten Šams ad-Dīn Tabrīzī in einen Roman mit dem Titel *Die vierzig Geheimnisse der Liebe* (2013). Diese Erzählung bietet einen Einblick in die Methode der Allegorese, die Rūmī und Šams praktizieren. Gerade mithilfe der Dramapädagogik kann die Methode ganzheitlich durch Erfahren und Erleben angeeignet werden. Die Dramapädagogik bedient sich theaterpädagogischer Methoden und eröffnet den Zugang dazu, verschiedene religiöse Narrative imaginativ und handelnd zu erkunden und sinnlich-ästhetisch zu erleben und zu deuten. Dadurch werden Räume angeboten, um Religion in ihren verschiedenen Dimensionen nicht nur zu verstehen, sondern auch erfahrbar zu machen.

## Literatur

- Akash, Hussein Ali. 2006. *Die sufische Koranlegung: Semantik und Deutungsmechanismen der iṣārī-Exegese*. Berlin: De Gruyter.
- Asad, Muhammad. 2009. *Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar*. Aus dem Englischen übersetzt von Ahmad von Denffer und Yusuf Kuhn. Düsseldorf: Patmos.
- Baumert, Jürgen. 2002. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In *Die Zukunft der Bildung*, Hrsg. N. Killius, J. Kluge und L. Reisch, 100–151. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behr, Harry Harun. 2008. Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vordringlich? In *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Hrsg. F. Schweitzer, A. Biesinger und A. Edelbrock, 31–48. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Behr, Harry Harun, Werner Haußmann, und Frank van der Velden. 2011. Yusuf oder Josef? Eine Probe dialogischer Didaktik in der Lehrerbildung. In *Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und Islamischen Religionsunterricht einsetzen*, Hrsg. Frank van der Velden, 221–242. Göttingen: V&R unipress.
- Chittick, William C. 1989. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-‘Arabi’s Metaphysics of Imagination*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Dressler, Bernhard. 2007. Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung. In *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*, Hrsg. G. Büttner, A. Scheunflug und V. Elsenbast, 130–141. Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18. Berlin [u. a.]: LIT Verlag.
- Gerlach, Julia. 2006. *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*. 1. Aufl. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Goldschmidt, Lazarus. 2007. *Der Koran*. Pohorelice: Melzer Verlag.
- Göpel, Kathleen. 2002. *Tiere des Himmels – Geschichten aus dem Orient*. Kreuzlingen: Diederichs.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. 2000. *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, und Wolfgang Gmür. 1999. *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kiefel, Gerhard. 1980. *Betroffen vom Leben*. Wuppertal: Johannes Kiefel Verlag.
- Köppe, Tilmann, und Tom Kindt. 2014. *Erzähltheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Meuter, Norbert. 1995. *Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricœur*. Stuttgart: M und P Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Mieth, Dietmar. 1999. *Moral und Erfahrung I. Grundlagen einer theologisch-ethischen Hermeneutik*. 4. überarb. und erg. Neuaufl. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag.

- Neuwirth, Angelika. 2010. Two Faces of the Qur'ān: Qur'ān and Muṣḥaf. In *Oral Tradition. Oral Tradition in Judaism, Christianity, and Islam* 25 (1), Hrsg. Werner Kelber und Paula Sanders, 141–156. <https://muse.jhu.edu/article/402427>. Zugegriffen: 27.06.2019.
- Ricœur, Paul. 1988. *Zeit und Erzählung*. Bd. 1: Zeit und historische Erzählung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Sands, Kristin Zahra. 2006. *Ṣūfī Commentaries on the Qur'ān in Classical Islam*. London, New York: Routledge.
- Al-Sarrāj al-Ṭūsī, Abū Naṣr. 1914. *Kitāb al-luma' fī'l-taṣawwuf*. Hrsg. Reynold Alleyne Nicholson. Leiden: Brill. <https://archive.org/details/KitabAlLumaByAbuNasrAlSarraj-Nicholson/page/n4>. Zugegriffen: 27.06.2019.
- Scheunpflug, Annette, und Norbert Mette. 2007. Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eines Religionsunterrichts. In *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*, Hrsg. G. Büttner, A. Scheunpflug und V. Elsenbast, 41–55. Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18. Berlin [u. a.]: LIT Verlag.
- Shafak, Elif. 2013. *Die vierzig Geheimnisse der Liebe*. Zürich, Berlin: Kein & Aber.
- Streib, Heinz. 1994. Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricœur's Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung. In *Religion und Gestaltung der Zeit*, Hrsg. D. Georgi und H.-G. Heimbrock, 181–198. Kampen: Pharos.
- Tietze, Nikola. 2001. *Islamische Identitäten*. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition.
- Treml, Alfred K. 2007. Religion und Erziehung aus systemtheoretischer Sicht. In *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*, Hrsg. G. Büttner, A. Scheunpflug und V. Elsenbast, 29–41. Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18. Berlin [u. a.]: LIT Verlag.
- Tressat, Michael. 2011. *Muslimische Adoleszenz?* Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Ulfat, Fahimah. 2017a. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ulfat, Fahimah. 2017b. Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht. In *Hikma. Journal of Islamic Theology and Religious Education. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik Heft 2*, Jahrgang 8: 98–111.