

*Fahimah Ulfat*

## Werteorientierungen im beruflichen Handeln von muslimischen Lehrerinnen und Lehrern

---

Colin Cramer,  
Fritz Oser (Hrsg.)

### **Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf**

In memoriam  
Martin Drahm

2019, 170 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4057-9  
E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9057-4



© Waxmann Verlag GmbH, 2019

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
order@waxmann.com

www.waxmann.com  
Mehr zum Buch [hier](#).

# Werteorientierungen im beruflichen Handeln von muslimischen Lehrerinnen und Lehrern

## 1 Einleitung

Nach dem „kompetenztheoretischen Ansatz“ zum Lehrerberuf gehören zur „professionellen Handlungskompetenz“ von Lehrkräften neben dem „Professionswissen“ auch „motivationale Orientierungen“, „selbstregulative Fähigkeiten“ sowie „Überzeugungen und Werthaltungen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).

Nach Manfred Pirner werden allerdings in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion Überzeugungen und Werthaltungen in aller Regel nicht auf die persönlichen weltanschaulichen oder religiösen Glaubenseinstellungen bezogen, sondern auf das Professionsfeld. Überzeugungen werden mit „berufsbezogenen Überzeugungen“ gleichgesetzt und Werthaltungen in erster Linie in Bezug auf das „Berufsethos“ hin diskutiert (Pirner, 2013, S. 204). Der Religionsunterricht, speziell wenn er sich als bekenntnisgebundenes Fach versteht, stellt jedoch in gewisser Weise einen Sonderfall dar. Mehr als in jedem anderen Fach kann für den Religionsunterricht davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte ihre persönliche Lehrerrolle in einen deutlich stärkeren Zusammenhang mit ihrem persönlichen Wertegefüge stellen. Das wird unter anderem auf der Basis amerikanischer Studien für Religionslehrkräfte postuliert, wie Pirner in Anlehnung an David Sikkink (2010) darstellt (vgl. Pirner, 2013, S. 205). Im Folgenden wird daher der Fokus auf die religiös geprägten Grundwerte und Werthaltungen von Lehrkräften gelegt und nicht auf berufsbezogene Überzeugungen und Werthaltungen gemäß des kompetenztheoretischen Ansatzes (Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Dieser Fokus ist dem bekenntnisgebundenen Charakter des Fachs geschuldet, der neben den berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkraft auch den theologischen Werthaltungen einen essenziellen Raum gibt.

Die Wertefrage steht im Mittelpunkt des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts. Bekenntnisgebundener Religionsunterricht ist ein Fach, das weder theoretisch noch praktisch wertneutral sein kann. Für Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts zeichnet sich damit eine doppelte Wertebene ab:

Zunächst existiert eine ‚explizite‘ religiöse Wertebene. Im Islamischen Religionsunterricht muss man bei Lehrkräften davon ausgehen, dass sie sich im Regelfall als religiöse Muslime verstehen und dass für sie die beruflich relevan-

ten Werte diejenigen sind, die aus der Religion begründet werden. Diese werden in der islamischen Tradition durch Aussagen des Koran sowie der prophetischen Tradition grundsätzlich definiert. In Kapitel 2 wird diese explizite Wertebene näher erläutert.

Dahinter jedoch liegt eine zweite ‚implizite‘ religiöse Wertebene. Diese implizite Ebene enthält ebenfalls religiös begründete persönliche Werthaltungen, die gerade im Religionsunterricht starke Auswirkungen haben können. Die Darstellung öffentlicher Wertediskurse durch eine Lehrkraft mit eher traditionalistisch orientierten impliziten Werten könnte anders ausfallen als die Darstellung einer eher nationalistisch orientierten oder einer reformorientierten Lehrkraft.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, was im Kontext dieser Argumentation mit den Begriffen ‚explizite Ebene‘ und ‚implizite Ebene‘ gesagt werden soll. Dabei wird ein – umfangsbedingt skizzenhafter – Überblick über die Begründung der Werthaltung der Religionslehrkräfte in der islamischen Theologie gegeben, da ein Verständnis dieser Begründung als Grundlage für die Erfassung aktueller Wertorientierungen unverzichtbar ist. Abschließend wird unter Bezug auf aktuelle Forschungen das Spannungsfeld zwischen der expliziten und der impliziten Wertebene für die Werteorientierungen im Handeln muslimischer Religionslehrkräfte diskutiert.

## 2 Theologische Grundlagen ethischer Wertorientierungen von Religionslehrpersonen aus muslimischer Perspektive (explizite Ebene)

Im Koran finden wir Verse über Gott und seine Eigenschaften, über den Menschen und vor allem über ethische Werte, die eine zentrale Bedeutung in der koranischen Botschaft haben (vgl. Günther, 2016, S. 212).

Der Mensch wird als ein Wesen beschrieben, das fähig ist, Recht und Unrecht voneinander zu unterscheiden und das fähig ist zum rechten und unrechten Handeln (Koran 91:8). Der Mensch kann seine negativen Eigenschaften erkennen und überwinden. Für diesen Prozess gibt es einen Begriff in der muslimischen Theologie, nämlich *tazkīya*, den William Chittick mit „Kultivierung“ übersetzt. Die „Kultivierung des Selbst“ leitet Chittick aus den Versen 7–10 der Sure 91 ab, die er folgendermaßen übersetzt: „Bei dem Selbst und Dem, Der es in das richtige Verhältnis brachte und es zu Verdorbenheit wie Gottesfurcht anregte. Erfolgreich ist der, der es kultiviert<sup>1</sup>, und erfolglos der, der es vergräbt“ (Chittick, 2007, S. 62).

1 Hier wird der Begriff *tazkīya* verwendet.

Chittick (2007) weist darauf hin, dass der Begriff *tazkiya* lexikalisch gleichzeitig ‚Reinigung‘ und ‚Verfeinerung‘ bedeutet. Der Begriff hat damit sowohl eine spirituelle als auch eine zivilisatorische Dimension. Reinigung bezieht sich auf die Distanzierung von Dingen, die schlecht sind für die Seele, Verfeinerung auf das Kultivieren und Weiterentwickeln der Seele. Beide Bedeutungen verbindet Chittick miteinander, indem er die doppelte Bedeutung erklärt: *Tazkiya* wird für das Aussäen von Pflanzensamen verwendet. „Those who plant the seeds neither ‘purify’ them nor ‘augment’ them. Rather, they put them into a situation where they can thrive, prosper, and bring out their own potentiality. Hence tazkiyat annafs means not only ‘to purify the soul,’ but also to allow the soul to grow and thrive by opening it up to the bounty of God“ (Chittick, 2007, S. 51).

Ali Ghandour beschreibt diesen Prozess als den Versuch des Menschen, die im Koran beschriebenen Eigenschaften Gottes nachzuahmen, wie beispielsweise Gerechtigkeit, Gnade, Liebe, Mitgefühl und zwar sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen Menschen und Lebewesen. Zentral in der koranischen Sprache im Zusammenhang mit der Kultivierung des Selbst ist auch der Begriff der Maßlosigkeit (Koran 7:31). Maßlosigkeit im Sinne von Gier und Unersättlichkeit ist verpönt. Diese Maßlosigkeit kann durch eine innere Einstellung, sprich die Entwicklung eines bestimmten Bewusstseins, überwunden werden. Dies trägt zur Überwindung schlechter Charaktereigenschaften bei und somit zur Kultivierung des Selbst (vgl. Ghandour, 2019, S. 111).

Einstellungen und Haltungen können nicht nur kognitiv angeeignet oder verändert werden. Um eine kultivierte Einstellung zu erlangen, können verschiedene Wege gegangen werden, wie Meditation, Gebet, Verzicht, Spenden, usw. Im maßvollen Umgang mit sich selbst und mit der Welt kann der Mensch seiner Verantwortung vor Gott gerecht werden. Dazu hat er das Potential erhalten, das er in sich entdecken und entwickeln muss (vgl. Ghandour, 2019, S. 113f.).

Auch für al-Ġazālī (gest. 1111), einen der bedeutendsten religiösen Denker in der muslimischen Tradition, bedeutet Kultivierung des Selbst die Grundlage der spirituellen Entwicklung des Menschen. Bildung sieht er als notwendige Bedingung an, all das zu kultivieren, was Gott im Menschen zu seinem Glück und spirituellen Nutzen angelegt hat. Bildung in seinem Sinne ist sowohl eine Voraussetzung für die Hingabe zu Gott als auch selbst eine Art Hingabe (vgl. Alavi, 2007, S. 312). Aufgrund der Tatsache, dass ein Viertel des Korans sich mit Ethik und Moral beschäftigt, postuliert er, dass in der islamischen Lehre nichts wichtiger ist als dies. Daher legt al-Ġazālī großen Wert auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und auf die Werteorientierungen der Lehrkräfte, da er

die Lehrkräfte als Vorbilder in moralischer und ethischer Hinsicht sieht (Al-Ghazālī, 2016).<sup>2</sup>

In mehreren Büchern beschreibt er die Pflichten des Lehrers, der in der Profession des Lehrberufs eine hohe Verantwortung trägt. Zu diesen Pflichten gehören Sympathie, Wertschätzung, Anerkennung (dafür, dass die Schüler lernen, um Gott näherzukommen), Beratung, Anregung (um den Wunsch nach dem Verstehen von Bedeutungen zu wecken), Förderung nach Maß des Intellekts der Lernenden, Ermutigung, Verantwortung und Vorbildlichkeit bzw. Authentizität (vgl. Al-Ghazzali, 1962, S. 136–146).

Ethisches Vorbild für Lehrkräfte sind wiederum die Propheten, insbesondere der Prophet Muhammad. Er gilt als derjenige, der zu Lebzeiten als absolut vertrauenswürdig in Fragen des Wissens um die menschliche Existenz in seiner Beziehung zum Göttlichen war. Seine Nähe zur Quelle des göttlichen Wissens galt als unvergleichlich (vgl. Stelzer, 2008, S. 162).

Um die im Koran beschriebenen Werte, die gleichzeitig Eigenschaften Gottes sind, nachahmen zu können, ist deshalb die Person des Propheten Muhammad zentral. Seine Person und sein Vorbild sind Dreh- und Angelpunkt der Überlegungen, da er als derjenige angesehen wird, der die göttlichen Charaktereigenschaften am besten verwirklicht hat. Die Aufgabe der Propheten *und damit der Lehrer* besteht darin, den Menschen zu lehren und zu läutern, indem sie ihm zeigen, wie sie ihr Selbst kultivieren.

Das prophetische Wissen bzw. die Lehre richtet sich an das Selbst in Bezug auf dessen Unsterblichkeit. Gerade die unvergängliche Existenz des Menschen macht es erforderlich, zu wissen, was einen positiven oder negativen Effekt auf das Sein in der nächsten Welt hat. Es ist die Aufgabe der prophetischen Botschaft, dieses Wissen bereitzustellen. Die Kultivierung des Selbst bedeutet demnach sowohl das Reinigen des Selbst im Sinne des sich Abwendens von allem, was schlecht ist, als auch die Verfeinerung des Selbst im Sinne des Verstärkens von allem, was gut ist (vgl. Chittick, 2007, S. 60–61).

Harry Behr arbeitet das Ideal des prophetischen Lehrers neu heraus. Auch ihm dient der Koran als Referenzrahmen, aus dem er Lehren und Lernen als „prophetische Berufung“ ableitet (Behr, 2009, S. 164). Mit Bezug auf die Wert-

---

2) Jenseits von al-Ġazālī sind folgende Werke zu erwähnen, die die Werteorientierung von Lehrkräften vereinzelt ansprechen: Muḥammad b. Saḥnūn (gest. »870) (Die Verhaltensregeln für Lehrer), ‘Amr b. Baḥr al-Ġāḥiẓ (gest. 868) (Das Buch der Lehrer), Abū Naṣr al-Fārābī (gest. 950) (Die Aufzählungen der Wissenschaften), Abū ‘Alī Ibn Sinā (Avicenna, gest. 1037) (Kanon der Medizin), Burhān ad-Dīn az-Zarnūġī (gest. erste Hälfte 13. Jh.) (Die Unterweisung der Lernenden in der Methode des Lernens), Abū al-Walid Muḥammad bin Aḥmad bin Muḥammad b. Ruṣd (Averroes, gest. 1198) (Die entscheidende Abhandlung), ‘Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad Ibn Ḥaldūn (gest. 1406) (Prolegomena) (vgl. Günther, 2016, S. 222–224). Sie können jedoch aus Platzgründen hier nicht vertieft diskutiert werden.

haltung konstatiert Behr, dass gerade was die Kultivierung des Selbst betrifft, die intrinsische Motivation im Vordergrund steht, „also die Frage nach der Selbstregulierung des Verhaltens auf der Grundlage subjektiver religiöser Motive“ (Behr, 2009, S. 168).

Damit wird eine Anleitung zur *tazkīya* gegeben. Behr nimmt eine Reformulierung des Ideals eines prophetischen Lehrers für den zeitgenössischen Kontext auf texthermeneutischer Basis vor: Der Lehrende „lebt die Religion vor, in dem er durch sein Handeln ihren ethischen und spirituellen Gehalt erkennbar werden lässt. Er lehrt die Religion und deutet die Welt in ihrem Licht. Er leitet seinen Schüler zu Gestaltung der religiösen Lebensweise an. Dabei hat er den Schüler als ganzen Menschen, sein Anrecht auf ein glückliches Leben sowie sein individuelles religiöses Potenzial im Blick. Er verhilft ihm dazu, dieses Potenzial bestmöglich zu nutzen. Er vermittelt Kenntnisse, übt Fertigkeiten ein und bahnt Fähigkeiten an, die den Schüler in den Stand setzen, sein Verhältnis zur Botschaft von Gott selbstverantwortet und frei zu bestimmen“ (Behr, 2009, S. 171).

Die explizite Wertebene kann also aus dem Koran begründet auch auf Prinzipien der modernen Religionspädagogik hin gelesen und gedeutet werden. Im Folgenden wird die Frage gestellt, inwieweit die implizite Ebene der persönlichen Werthaltungen der muslimischen Lehrkräfte mit dieser expliziten Ebene übereinstimmen.

### **3 Werthaltungen von muslimischen Lehrkräften (implizite Ebene)**

Wenn man die aktuelle Forschungsliteratur zu den professionellen Kompetenzen muslimischer Lehrkräfte durchforstet, wird man in Bezug auf die implizite Ebene der Werthaltungen muslimischer Lehrkräfte kaum fündig: Es fehlen bereits Untersuchungen zu allen Bereichen professioneller Kompetenz wie z. B. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, Motivation und Selbstregulation weitgehend.

Dabei ist die Erfassung der impliziten Ebene mit Hilfe empirischer Methoden durchaus möglich. Allerdings besteht die Herausforderung darin, das Erreichen von Standards, die aus den Kompetenzmodellen abgeleitet werden, mit geeigneten Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu erweitern. Für die Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts bedarf es deshalb zunächst einmal im Bereich der Wertorientierungen der Erarbeitung von theologisch-religionspädagogischen Standards.

Die Kultusministerkonferenz erarbeitet fortlaufend „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz, 2018). Da für das Fach Islamische Religionslehre noch keine Standards formuliert wurden, hilft der Blick in die allgemeinen bildungswissenschaftlichen Standards. Darin heißt es: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 9).

Für die Islamische Religionslehre stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung diese Kompetenzanforderungen für die Lehrerbildung haben. Welche theologisch-ethischen Werthaltungen sollen neben den säkularen reflektiert werden und dementsprechend gefordert werden? Die empirische Lehrerbildungsforschung hat verschiedene Ansätze entwickelt, um Erkenntnisse zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehrkräften zu generieren (vgl. König, 2014). Um einen Zugang zu der impliziten Ebene der Werthaltungen der Lehrkräfte zu gewinnen, erweist es sich als notwendig, das Instrumentarium zur Messung von Werthaltungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf entsprechend zu erweitern (Drahmann, Merk & Cramer, 2019).

Aus dem bisher Referierten ergibt sich notwendig die religionspädagogische Forderung nach einer Messung der Wertorientierungen von angehenden und bereits im Beruf stehenden muslimischen Religionslehrkräften. Einen wichtigen Schritt in diese Richtung unternimmt eine Studie von Margit Stein, Rauf Ceylan und Veronika Zimmer, die im Folgenden kurz vorgestellt werden soll (Zimmer, Ceylan & Stein, 2017).<sup>3</sup> Die Studie „Einstellungen, Wertorientierungen und Erziehungserfahrungen (angehender) muslimischer Religionslehrkräfte“<sup>4</sup> erfasst wertbezogene, religiöse und politische Orientierungen von Studierenden mit dem Berufsziel der muslimischen Religionslehrkraft mittels einer qualitativen Erhebung. Die Studie wurde in den Jahren 2015–2016 mit 34 muslimischen Religionslehrerinnen und -lehrern sowie Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern am Institut für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück durchgeführt. Als Erhebungsmethode wurde ein leitfadengestützter, semi-strukturierter Fragebogen eingesetzt, als Auswertungsmethode die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.

Es konnten drei Typen religiöser Orientierungen herausgearbeitet werden: (1) „Religion-Neuentdecker/innen bzw. unreflektierte Wissensvermittler/innen“; (2) „Religion-Verteidiger/innen bzw. Vermittler/innen zwischen dem Is-

---

3 Teilergebnisse wurden in Fachzeitschriften veröffentlicht.

4 Quelle: <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/forschung/einstellungen-muslimischer-religionslehrerinnen/> [Stand: 07.05.2019].

lam und der Gesellschaft“; (3) „Religion-Reflektierer/innen bzw. Kritiker/innen“ (Zimmer, Ceylan & Stein, 2017, S. 359–361).

Es gibt bereits eine Reihe von Hinweisen dafür, dass diese religiösen Orientierungen Hand in Hand mit bestimmten impliziten Wertorientierungen gehen. So attestiert die Untersuchung dem Typ der Religion-Neuentdecker/innen, dass er „Anhänger/innen anderer Religionen stereotyp unmoralische Verhaltensweisen als Kontrapunkt und in Abgrenzung zur wahren islamischen Lebensführung [...] attribuiert“ (Zimmer, Ceylan & Stein, 2017, S. 360).

Es ist davon auszugehen, dass sich das plurale Meinungsspektrum der muslimischen spirituellen Diskurse in Deutschland auch in den impliziten Werten der muslimischen Lehramtsstudierenden in seiner vollen Breite widerspiegelt.

## 4 Fazit

Die eben beschriebenen impliziten und expliziten Ebenen können gerade im Fach Islamische Religionslehre miteinander verschmelzen. Diese Dynamik stellt eine spezifische Herausforderung für das Fach Islamische Religionslehre dar, die möglicherweise in anderen Fächern nicht in dieser Form zum Tragen kommt.

Die Lehrkräfte bewegen sich im Spannungsfeld zwischen expliziter und impliziter Wertebene. Dabei kann es sein, dass die Ebenen in einen Konflikt geraten. Zudem können die expliziten und insbesondere die impliziten Wertorientierungen kulturell gefärbt sein, was den Konflikt verschärfen kann. Wie gesagt, fehlen bislang jegliche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards für die Islamische Religionslehre, die in einem solchen Fall in der Lehrerbildung Orientierung geben können. Daher ist gerade in diesem Bereich nicht nur die Erforschung der expliziten Ebene, sondern auch der impliziten Ebene dringend erforderlich. Auf der Basis solcher empirischen Ergebnisse können im Dialog mit der Theologie Konzepte und Standards entwickelt werden, die für die universitäre Lehrerbildung unabdingbar sind.

Die empirische Forschung kann zeigen, welche reflektierten und unreflektierten Grundwerte und Werthaltungen sich bei Lehrkräften des Islamischen Religionsunterrichts zeigen und wie diese Werthaltungen sich im Unterricht auf die Schülerinnen und Schüler und die Unterrichtsqualität auswirken. Sie kann dazu beitragen, die Ausbildung der Lehrkräfte hin auf die beruflich relevanten Kompetenzen stärker zu fokussieren und vor allem die Möglichkeit eröffnen, eigene Wertorientierungen bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren.



## Literatur

- Alavi, H. R. (2007). Al-Ghazāli on moral education. *Journal of Moral Education*, 36(3), 309–319.
- Al-Ghazāli, A. H. (2016). *The Revival of the Religious Sciences (Ihyā' 'ulūm ad-dīn): The Book of Knowledge*. Übersetzt von K. Honerkampf. Louisville: Fons Vitae.
- Al-Ghazzali, A. H. (1962). *The Book of Knowledge*. Übersetzt von N. A. Faris. Neu Dehli: Islamic Book Service.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Behr, H. H. (2009). Ursprung und Wandel des Lehrerbildes im Islam mit besonderem Blick auf die deutsche Situation. In B. Schröder, H. H. Behr & D. Krochmalnik (Hrsg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen* (S. 149–190). Berlin: Frank & Timme.
- Chittick, W. C. (2007). *Sufism: A Beginner's Guide*. London: Oneworld Publications.
- Drahmann, M., Merk, S., & Cramer, C. (2019). Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des ‚Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession‘ (TIVO). In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 174–193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ghandour, A. (2019). Die Überwindung der Maßlosigkeit durch die Kultivierung des Selbst aus der Perspektive der Sufis. In M. Khorchide & S. Binay (Hrsg.), *Islamische Umwelttheologie zwischen Norm, Ethik und Praxis* (S. 104–114). Freiburg: Herder.
- Günther, S. (2016). Bildung und Ethik im Islam. In R. Brunner (Hrsg.), *Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion* (S. 210–236). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 615–641). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [09.05.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.10.2018). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [09.05.2019].
- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201–218.
- Sikkink, D. (2010). Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(1), 160–179.

- Stelzer, S. A. J. (2008). Ethics. In T. Winter (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Classical Islamic Theology* (1. Aufl., S. 161–179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmer, V., Ceylan, R., & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), 347–367.