

Tuba Işık

„Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart

Vorbemerkungen

Ein gelingender Islamischer Religionsunterricht (im Folgenden IRU) ist auf den ersten Blick ein solcher, der eine Balance zwischen fachlicher Vermittlung, zu der auch Wissen aus der Tradition und entsprechende Impulse gehören, und der lebensweltlich-religiösen Relevanz für die Lernenden herstellen kann. In meiner religionspädagogischen Forschung verfolge ich einen hermeneutischen Ansatz, der sich an den Problemen, Fragen und Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert. Die methodologische Herstellung einer Kompatibilität zwischen der islamischen Erzähltradition und den Ansprüchen an einen modernen IRU setzt auf das institutionalisierte Zusammenspiel von ästhetischer und ethischer Bildung, indem anhand von Erzählungen ethische Fragestellungen ästhetisch erschlossen werden. Dabei beziehe ich die vielschichtige islamische Bildungstradition ein und suche nach Inhalten und Methoden, die über Jahrhunderte Gültigkeit besaßen, und prüfe sie auf ihre pädagogische, didaktische und lebensweltliche Eignung für den IRU in Deutschland. So werde ich auch in diesem Aufsatz vorgehen.

Das Profil des IRU sollte meines Erachtens nicht dem Theologischen den Vorrang geben, sondern eine Balance zwischen dem Theologischen einerseits und seiner lebensweltlichen Bedeutung und didaktischen Vermittlung andererseits wahren.¹ Die Diskussionsfrage, ob das „Theologische“ unmittelbar mit „der Tradition“ gleichgesetzt werden kann, mag in eine andere Richtung führen, wichtig ist aber: Die Sprache der Glaubenserfahrungen und Überlieferungen einer religiösen Gemeinschaft ist das Erzählen, das verloren zu gehen droht.

Ich halte die Anknüpfung an die Tradition als religionspädagogische Zielkoordinate aus vielerlei Gründen für außerordentlich wichtig. Einer sei in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Die emotionale und ästhetische Verbindung mit und die Beheimatung in einem reichen religiösen Erbe können inmitten einer komplexen, unüberschaubaren modernen Welt integrierend, orientierend und identitätsstiftend wirken, indem sie durch die ästhetische und emotionale Texterschlie-

¹ Bereits um das Jahr 2000 entzündete sich die Prioritätsdebatte nicht nur an der grundsätzlichen Machtfrage zwischen religiösem Geltungsanspruch und Pädagogik, sondern berührte auch Fragen insbesondere im Zusammenhang mit dem IRU: Wer hat einen legitimen Anspruch auf Interpretation und ist Theologie eher eine Profession oder eine Kompetenz? Siehe hierzu Behr (2013, 17–41).

ßung die Imaginationsfähigkeit, die Perspektivübernahme sowie das kognitive Verständnis der religiösen Überlieferung fördern und zu eigenen Werturteilen verhelfen. Vor diesem Hintergrund möchte ich die Besonderheiten und bildungsspezifischen Vorteile des Erzählens für den IRU herausarbeiten und fruchtbar machen. Das Erzählen und die hermeneutische Methode des Erschließens erzählender Texte werden als Mittel religiös-ästhetischer Bildung von Kindern untersucht. Dabei geht es darum, die spezifischen Merkmale, Ziele und Vorteile des Erzählens im Rahmen des IRU zu analysieren und effektiv zu nutzen.

Auch wenn die religiös traditionelle Erziehung vorrangig auf Belehrung und Ermahnung beruhte, kann das narrative Material der Tradition methodisch zeitgemäßer und kindgerechter aufbereitet werden. Dies geschieht, indem die emotionale und ästhetische Qualität der Erzählungen die Selbstwirksamkeit und das je eigene lebensweltliche Vorverständnis der Kinder anspricht und fördert. Als „traditionell“ lassen sich in diesem Zusammenhang Erzählungen ausmachen, die in ihrem spezifischen kulturellen und historischen Kontext entstanden und überliefert wurden. Damit ist eine wichtige Funktion von Erzählungen bzw. Narrationen impliziert: Indem sie kulturelle Phänomene, wie Überzeugungen, Wissen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen, konstruieren und im kollektiven Gedächtnis bewahren, geben sie Orientierung und stiften Identität. Vor diesem Hintergrund geht es darum, im Sinne einer narrativen Ethik literarische Erzählungen kritisch auf ihre moralischen Implikationen hin zu analysieren und exemplarisches religiöses Handeln und Deuten durch die Narrativität kennenzulernen (vgl. Joisten 2007, 10–12). Erzählungen erhalten so eine Orientierungsfunktion für die religiöse Lebensführung. Gleichzeitig bietet die kulturelle Gebundenheit von Narrationen einschließlich ihrer Handlungsmuster, Zeitstrukturen und Erzählformen eine gute Gelegenheit, ein literarisches Erbe zu erkunden. Vor diesem Hintergrund bedeutet eine kritische Betrachtung der Tradition, sofern sie für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden soll, die Erzählinhalte kritisch zu analysieren und sie in Beziehung zur gegenwärtigen Kultur und zum lebensweltlichen Kontext der Kinder zu setzen. Hierfür bietet sich eine kritische Erörterung von Erzählungen an, auf die im weiteren Verlauf des Textes näher eingegangen wird.

Einführung

Das Erzählen charakterisiert der Philosoph Walter Benjamin treffend als „Vermögen, Erfahrungen auszutauschen“ (Benjamin 1982, 385). Das Erzählen ist Weitergabe, Überlieferung und Vermittlung von Erlebnissen und Erfahrungen von Generation zu Generation. Wir erzählen von Propheten und überliefern die Erfahrungen und Erlebnisse des Propheten Muḥammad, seiner Gefährtinnen und Gefährten

sowie der nachfolgenden Generationen und ihre Erfahrungen mit Gott und dem Glauben. Der Koran ist ein Buch, das die Erfahrungen des Propheten Muḥammad mit Gott und den Menschen um ihn herum widerspiegelt. Darüber hinaus erzählt der Koran u. a. von vergangenen Völkern, Propheten und Gleichnissen. Geschichten werden auch deshalb erzählt, weil sie das Wirken Gottes in den Ereignissen oder eine von Gott gewünschte, erstrebenswerte Haltung, Handlung oder Rede an andere weitergeben sollen. Auf diese Weise können auch andere inspiriert, angeregt, aufgerüttelt oder angeleitet werden.

Jede Kultur und Gesellschaft hat ihre eigenen, einzigartigen Formen des Sprechens und Vortragens. Dazu gehören Anlässe, zu denen Erzähler:innen auftreten, die Art der Geschichten, die erzählt, die sprachlichen Mittel, die verwendet werden, sowie der Einsatz von Musik, Gesang und Performanz. All dies prägt die Tradition einer Kultur. Der Islam ist keine Ausnahme und verfügt über eine reiche Erzählkultur, die ihn zu einer Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft macht (vgl. Mauz 2017, 187).

Das Erzählen berührt viele Ebenen der menschlichen Wahrnehmung und des religiösen Verstehens. Ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen, der eine Einheit aus Herz (*qalb*), Seele (*ruh*) und Intellekt (*aql*) bildet (vgl. Hashim 2007, 92–115), konzentriere ich mich auf die ästhetische Erlebensdimension der Narrationen.² Erzählungen als poetische Sprache gehören mit ihren Metaphern, Symbolen und künstlerischen Ausdrucksformen zweifellos zur ästhetischen Signatur des Islam. Ästhetische, also sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse sind von elementarer Bedeutung für ein ganzheitliches persönliches Wachstum, denn ästhetisches Lernen ist ein Tor zum Inneren, auf das Erzählungen in ihrem Kern zielen. Ästhetisches Lernen ist Teil zentraler Lernbereiche religiös fundierter Kultivierungsprozesse, zu denen insbesondere Literatur-, Kunst- und Musikbildung gehören.³ Ethische Urteilsbildung, die mittels Narrationen durch eine ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit und einen ästhetischen Lernweg vermittelt werden kann, ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen (vgl. Mendl 2015, 161). Narrationen machen, wie es Hans Mendl formuliert, religiöse „Sehverschlüsse“, die Welt mit den Augen des Glaubens zu erfassen (vgl. Mendl 2015, 161). „Vor diesem Hintergrund eignen sich Narrationen an vielen Stellen für einen altersgerechten Zugang zur Bedeutungsvielfalt ethischen Handelns und bieten orientierende und identitätsstiftende Anker.“ (Isik und Kamcili-Yildiz 2023, 170)

In diesem Aufsatz möchte ich mich mit der Kunst des Erzählens und der Vermittlung von Inhalten über diese Kunst in islamisch geprägten Gesellschaften befassen und dafür plädieren, dieser altbekannten, gegenwärtig vernachlässigten

2 Siehe Näheres dazu bei Işık (2022).

3 Siehe hierzu Özbal und Aydoğan (2017, 249–260).

Kulturtechnik einen gebührenden Platz in der islamischen Religionsdidaktik zu geben.

Storytelling vs. Erzählen?

Bevor das Erzählen in muslimischen Kulturen als didaktische Methode erörtert wird, soll zunächst geprüft werden, ob der allgegenwärtig verwendete englische Begriff *storytelling* mit dem hier intendierten Konzept des Erzählens übereinstimmt. Der englische Begriff *storytelling* ist heute in den allgemeinen deutschen Sprachgebrauch eingegangen und bezeichnet die Kunst des Geschichtenerzählens im Allgemeinen. Storytelling wird in verschiedenen Bildungs- und Führungskontexten als wirkungsvolles Mittel eingesetzt. Es dient dazu, Wissen zu vermitteln, komplexe Ideen verständlich zu machen und persönliche sowie gesellschaftliche Werte zu verankern (vgl. Bromley 2025, 4). Es ist eine effektive, emotional eingängige Form der Kommunikation, die seit jeher genutzt wird. Dazu werden Geschichten fesselnd, ansprechend und bedeutungsvoll erzählt. Durch eine klare narrative Struktur, die Einbindung von Charakteren, Handlungselementen und anschaulichen Details können Geschichten dazu beitragen, komplexe Sachverhalte nachvollziehbar zu vermitteln. Sie schaffen Kontext, fördern die Merkfähigkeit und wecken durch ihre erzählerische Gestaltung das Interesse sowie die emotionale Beteiligung der Zuhörenden.

In dieser allgemeinen Form und Funktion weisen Storytelling und traditionelles Erzählen in muslimischen Gesellschaften gewisse Parallelen auf, da beide die Kraft der Sprache nutzen. Dennoch lassen sie sich nicht undifferenziert miteinander vergleichen, da sie sich insbesondere in ihrem kulturellen Kontext, ihrer Intention und ihrer methodischen Anwendung unterscheiden. Die wesentliche Differenz liegt vor allem in ihrer Funktion, ihrem Kontext und ihrer Überlieferungsweise. Traditionelles Erzählen in islamischen Kulturen dient primär der Weitergabe religiöser, ethischer und historischer Inhalte. Es hat oft eine didaktische Funktion und soll Wissen, Moralvorstellungen und spirituelle Erkenntnisse vermitteln. Wie sich noch zeigen wird, stehen besonders in der islamischen Erzähltradition Lehrgeschichten (*hikayât*), prophetische Erzählungen (*qişşās al-anbiya*), Fabeln und mystische Geschichten im Zentrum. Storytelling hingegen wird oft strategisch eingesetzt, etwa im Bildungswesen als ein zentrales Instrument, um Lernen sinnvoll zu strukturieren, im Marketing oder in der Politik, um gezielt Emotionen zu wecken, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und Überzeugungen zu beeinflussen (vgl. Moin 2024, 19–21). Das traditionelle Erzählen in muslimischen Kulturen hat eine lange mündliche und schriftliche Überlieferungsgeschichte, die tief in der Kultur verwurzelt ist. Die Geschichten wurden über

Generationen hinweg tradiert und oft mit poetischen oder rhythmischen Elementen versehen, um das Memorieren zu erleichtern. In Form von Mythen, Märchen, Fabeln, Legenden und Erzählungen dienen sie dazu, Orientierung zu geben, die Identität einer Gemeinschaft zu stärken und moralische Lehren zu vermitteln (vgl. Martínez 2017, 259; Puckett 2016, 223–224). Diese Form des Erzählens könnte möglicherweise als *oral storytelling* bezeichnet werden, doch diese Bezeichnung erfasst nicht die spezifische Art und Weise der generationenübergreifenden Tradierung. Storytelling beschreibt zunächst allgemein das Erzählen von Geschichten, ohne dabei die strukturellen und kulturellen Mechanismen der Weitergabe zu berücksichtigen. Vielmehr handelt es sich um eine klassische Form der Wissens- und Kulturvermittlung, die tief in der europäischen und insbesondere der deutschen Erzähltradition verankert ist. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, ob Storytelling eher eine monologische Vortragsform ist⁴ oder auch dialogisch konzipiert sein kann. Dies hängt vor allem von der Absicht des Erzählenden und vom Kontext ab. In der dialogischen Form wird die Interaktion mit dem Publikum stärker betont. Das Publikum kann aktiv am Geschehen teilnehmen, Fragen stellen, Kommentare abgeben oder in einen Dialog mit dem Erzählenden treten (vgl. Frenzel et al. 2006, 76). Gerade im Bildungskontext können in der Erfahrung mit Storytelling monologische und dialogische Elemente kombiniert werden (vgl. Frenzel et al. 2006, 5). In diesem Sinne kann Storytelling eine pädagogische Absicht verfolgen. Es kann eine Einladung an die Zuhörenden sein, als Beteiligte an einem Austauschprozess mit gleichem Rederecht mitzuerzählen oder weiterzuerzählen (vgl. Goding 2012).

Oral Storytelling also das mündliche Erzählen (*al-taḥkī qīṣṣah*) von tradierten Geschichten vor einem Publikum war in muslimischen Kulturen eine fest verwurzelte Methodik bzw. Praktik, die im Laufe der Jahrhunderte weiterentwickelt wurde und weitaus mehr ist als nur eine Tradierung einer Geschichte. Bemerkenswert ist, wie diese Vortragsform monologische sowie dialogische bzw. interaktive Elemente miteinander verknüpft und sich dadurch vom klassischen Storytelling unterscheidet, das traditionell als lineare Erzählweise verstanden wird. Die altarabische Erzähltradition kannte bereits das freie mündliche Vortragen, wohingegen das Vorlesen eines Textes in pädagogischer Absicht ein vergleichsweise modernes Phänomen in muslimischen Gemeinschaften ist. Das freie Erzählen in islamisch geprägten Gesellschaften weist drei charakteristische Merkmale auf:

4 Storytelling bezeichnet die Kunst des Geschichtenerzählens, bei der Geschichten in einer narrativen und emotional ansprechenden Form präsentiert werden, um Inhalte zu vermitteln, Informationen zu transportieren oder Botschaften effektiv zu kommunizieren. Dabei werden oft Elemente wie narrativer Aufbau, Visualisierung, Emotionalität und Authentizität eingesetzt, um das Publikum zu fesseln und eine starke Verbindung zu den Inhalten herzustellen.

(1) die Reziprozität zwischen Erzähler:in und Hörer:in, (2) die Freiheit der Erzähler:in, die Geschichte um den Erzählkern herum zu variieren und zu verändern, und (3) ein offenes Ende.

- (1) Das freie Erzählen, das im Wechselspiel mit dem Publikum einen Gestaltungsraum eröffnet, ist nicht nur ein kulturelles Phänomen, sondern eine zwischenmenschliche Kommunikationsform, die über die Dichotomie des Erzählens einerseits und des bloßen Hörens des Erzählten andererseits hinausgeht. Mündliches, freies Erzählen impliziert immer auch die Beteiligung der Zuhörenden an einem intersubjektiv geteilten und kulturell gesicherten Wissen. Es handelt sich somit um eine soziale und kulturelle Aktivität, da der Erzähler und das Publikum in einer diskursiven Reziprozität stehen. Das Erzählen einer Geschichte gestaltet sich in einem fortwährenden Austauschprozess und bietet den Zuhörenden aufgrund seiner interaktiven Struktur einen Spielraum, sich zu beteiligen und aktiv am Austausch teilzunehmen. So werden eingeworfene Fragen und Äußerungen in Form von Kommentaren oder nonverbalen Reaktionen wie lautem Weinen oder Lachen nicht als störend empfunden, sondern als Zeichen von Aufmerksamkeit und Interesse gedeutet. Gleichzeitig wird dem Publikum das Gefühl vermittelt, dass es ein natürlicher Teil des Erzählprozesses ist und sich mitten im Wirkungsbereich der Geschichte befindet. Allerdings nimmt das Publikum nicht aktiv am Erzählen teil oder gibt die Geschichte weiter.
- (2) Die Grundstruktur einer Geschichte wurde von dem/der Erzähler:in durch den Einsatz weiterer Erzählmuster erweitert und angereichert. Es erforderte Geschick, die Episoden neu zu arrangieren, neue Themen einzuführen oder einzelne Szenen detailreich auszumalen, was jedes Hörerlebnis anders machte und das Publikum immer wieder neu fesselte. Außerdem regte diese Art des Erzählens zu einem Meinungsaustausch im Anschluss an die Geschichte an. Grundsätzlich musste also ein/eine Erzähler:in die Fähigkeit besitzen, die *hi-kāye* (Erzählung, Geschichte) bei jedem Vortrag zu variieren, ohne den tradierten Rahmen zu verletzen.
- (3) Erzählungen haben oft ein offenes Ende, was verschiedene Funktionen erfüllen kann. Einerseits ermöglicht es den Zuhörenden, ihre Fantasie und Vorstellungskraft einzusetzen. Kinder im Besonderen lernen, alternative Interpretationen zu entwickeln, wenn eine Geschichte kein eindeutiges Ende hat. Sie werden dazu angeregt, über die Motive der Protagonist:innen und die Folgen von deren Handlungen nachzudenken, ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen oder ein alternatives Ende für die Geschichte zu ersinnen. Ein offenes Ende kann auch dazu dienen, Ungewissheit oder Spannung zu erzeugen, was einen Raum für mögliche Fortsetzungen eröffnet, oder es wirkt moralische oder

ethische Fragen auf, die zum Nachdenken und zur Diskussion über Werte und Verhaltensweisen anregen.

In islamisch geprägten Gesellschaften wurde diese heute vergessene Technik über Jahrhunderte in verschiedenen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Funktionen praktiziert. Auch in der islamischen Bildungstradition hat das Geschichtenerzählen eine lange Tradition, die sogar bis in die Zeit des Propheten Muhammad zurückreicht. Wie bereits erwähnt hat das Erzählen für die Weitergabe des religiösen Erbes an die nachfolgenden Generationen eine zentrale Bedeutung. Nicht nur, weil die Geschichtlichkeit des Menschen darin besteht, dass er sich aus der Vergangenheit heraus motiviert auf die Zukunft hin entwirft, sondern auch, weil er mithilfe vergangener Erfahrungen neue religiöse Deutungen für die Gegenwart und das eigene Dasein formulieren kann. Erzählungen können Menschen für ihr Leben prägen.

Vor diesem Hintergrund verstehe ich die Einbeziehung des Erzählens als Lehrform und Mittel für ästhetische Erfahrungen in den IRU gewissermaßen als eine Wiederentdeckung dieser verschütteten Kunst und Kulturtechnik für den Lernkontext Schule. Allerdings ist anzumerken, dass das Erzählen vor Kindern und ausschließlich für Kinder eine moderne Entwicklung ist. Denn traditionell war das Erzählen stets generationenübergreifend. Kinderspezifisches Erzählen ist ein recht spätes Phänomen. Zu beobachten ist, dass erst ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kinderspezifische Lernorte (osman. *terbiye-i etfâl*) in muslimischen Gesellschaften etablierten. Erst dann wurde die Frage nach Konzepten von Kindheit und v. a. nach der kindergerechten Vermittlung von Glaubensinhalten Teil des islamisch-bildungstheoretischen Denkens, abgesehen davon, dass bis dahin Prinzen und Prinzessinnen in den Herrscherhäusern privaten Unterricht genossen hatten.⁵ Es sei daran erinnert, dass das Osmanische Reich ein großes geografisches Gebiet umfasste, was bedeutet, dass es dort keine standardisierten Lehrpläne oder Unterrichtsformate gab. Die Angaben über die Anfänge von Kinderliteratur differieren zwar im Osmanischen Reich, doch kann als das erste Beispiel für eine Fabel in der türkischen Literatur der Mathnawî⁶ *Harnâme* des Arztes und Dichters Şeyhi (gest. 1431) aus dem 15. Jahrhundert angesehen werden. Darin wird die Geschichte eines

⁵ Siehe hierzu beispielsweise Işık-Yiğit und Tatari (2011, 243–260).

⁶ Das *Masnawî* (auch *Mathnawî* oder *Mesnewî*) ist eine besondere Form literarischer Doppelverse, die nicht nur eine poetische Technik darstellt, sondern auch einigen der bedeutendsten mystischen Werke ihren Namen gibt. Diese persische Gedichtform besteht aus einer Abfolge von Reimpaaren, wobei nach jedem Doppelvers ein Reimwechsel möglich ist. Diese flexible Struktur erlaubt es, ausgedehnte Dichtungen zu verfassen, in denen erzählerische Tiefe, philosophische Reflexion und spirituelle Weisheit kunstvoll miteinander verwoben sind.

Esels in Reimprosa erzählt. Erst im 17. und 18. Jahrhundert wurden zwei weitere Mathnawīs für Kinder geschrieben. Das Erste ist *Hayrinâme* bzw. *Hayriyye*⁷, 1701 von dem berühmten Dichter Nâbi (1642–1712) für seinen Sohn Ebulhayr Mehmet geschrieben; das andere ist das Werk *Lutfiye*, das Sümbülzâde Vehbi (1718–1809) im Jahr 1791 für seinen Sohn Lütfullah verfasst hat. Beide Ratschlagwerke (osman. *nasihat-nâme*) enthalten Unterweisungen des Vaters an den Sohn, gut, rechtschaffen, moralisch und tugendhaft zu sein.

Historische Spuren des Erzählens in muslimischen Gesellschaften

Die Kunst des Erzählens war bei den Arabern beliebt und verbreitet. Bereits im neunten Jahrhundert wurden Kenntnisse von Märchen, Geschichten und Erzählungen als Bestandteil der feinen Bildung (*adab*) angesehen (vgl. Walther 2004). Allgemein und am häufigsten wird der arabische Begriff *hikâya* für Erzählung verwendet. Ebenfalls sind die Begriffe *qişsa* (Geschichte), *ḥabar* (Nachricht, Bericht), *ḥurâfa* (Fantasterei, wunderbare Erzählung), *asâtir al-awwalîn* (Fabeln, Legenden der Vorfahren) oder *ḥadîṭ* (Bericht, Überlieferung), *nâdira* (Schwank, spaßige Anekdote, lustige kurze Geschichte) in Verwendung; für Märchen hingegen, die dem deutschen Gebrauch entsprechen, ist die Zusammensetzung *qişsa ḥurâfiya* (wunderbare fantastische Geschichte) in Gebrauch (vgl. Spies 1999, 685–718). Vor- und postprophetisch wurden öffentliche Erzähler als *qaşş* oder *qaşşâş* (Pl. *quşşas*) bezeichnet. Auch in Persien entstand bereits vor der Islamisierung eine epische Vortragskunst, die große Würdigung und Erwähnung in Berichten erfuhr. Bemerkenswert ist, dass es auch eine in allen sozialen Schichten verbreitete weibliche Erzähltradition gab. Weniger auf Plätzen als in einer „Gegenöffentlichkeit“ in geschützten Räumen erzählten Frauen Zuhörerinnen Geschichten (vgl. Merkel 2021, 204).

In den ersten Jahrhunderten des Islam traten Erzähler im arabischen Kulturraum vor allem in den Moscheen auf. Es gibt jedoch nur wenige Berichte über professionelle Erzähler in der Frühphase des Islam im arabischsprachigen Raum, da sie anscheinend nicht als erwähnenswert angesehen wurden (vgl. Merkel 2021, 164). Ihre Erzählungen enthielten anfangs zum Teil religiöse Aussagen aus dem Koran und der Sira, andere bezogen sich unmittelbar auf das Zwischenmenschliche, aber auch Heldengeschichten und Fiktion gehörten irgendwann dazu. Sie verbreiteten erbauliche Geschichten aus der mündlichen Überlieferung, die über

7 Siehe Kaplan (2019).

den Propheten Muḥammad und seine Gefährt:innen im Umlauf waren. Sicherlich auch, um die Gunst der Zuhörenden zu behalten und zu steigern, erfanden sie immer unglaublichere Taten und Ansichten des Propheten und gerieten damit in einen Konflikt mit den Gelehrtenzirkeln. Deren Kritik richtete sich dagegen, dass die Erzählungen sich nicht auf historisch belegte Ereignisse bezogen. Die volkstümlichen Erzähler, *quṣṣas*, die koranische Legenden ausschmückend nacherzählten und religiös-erbauliche Vorträge hielten oder auch die Prophetengeschichten, die viele Märchen- und Erzählstoffe aufwiesen, einbezogen, wurden im Laufe des neunten Jahrhunderts aus den Moscheen vertrieben; auch aus diesem Grund erlangte der *isnād* (Autoritäten- bzw. Überliefererkette) der prophetischen Aussprüche eine enorme Relevanz. Bedenkt man, dass der *isnād* eines Hadith seit dem achten Jahrhundert sowohl in der hocharabischen Literaturlandschaft als auch in der Geschichtsschreibung einen eigenen Platz einnahm, liegt die Vermutung nahe, dass er diese Bedeutung der Vermischung von Faktizität und Fiktion den ausgeschmückten Geschichten der Erzähler verdankte. Der den Hadithen vorangestellte *isnād* sollte einerseits die historische Faktizität der religiösen Erzählung belegen, ein Kriterium, das dem Hadith autoritative Bedeutung und Authentizität verlieh. Andererseits strahlte diese Autorisierung und Glaubwürdigkeit auch auf den Überlieferer als eine religiös gebildete Persönlichkeit ab. Dieser Distinktionsgewinn an religiöser Bedeutung und Charisma sollte nicht den professionellen Erzählern, sondern ausschließlich den Predigern und Gelehrten in den Moscheen zuteilwerden. In diesem Zusammenhang kommt dem *isnād* noch eine andere – dramatische – Bedeutung zu, als das Überlieferte auf den Propheten Muḥammad zurückzuführen oder nur ein Vorspann zu sein. In der Kette der Überlieferer liegt eine über historische Zeiten und Zeugen sich erstreckende Beglaubigungsdynamik. Dieser „erzählende *isnād*“ wirkt wie eine Ouvertüre zum *matn*, die diesem eine genealogische Lebendigkeit und Unmittelbarkeit verleiht.

Nach dem gegen die professionellen Erzähler ergangenen Platzverweis führten diese ihre Tätigkeit überwiegend auf den Straßen und Märkten der großen Städte weiter. Im 16. Jahrhundert kamen im Osmanischen Reich die Kaffeehäuser als Erzählort hinzu. Während in Kaffeehäusern ausschließlich Männer zu einem männlichen Auditorium sprachen, war das Publikum auf den Marktplätzen sowohl geschlechter- als auch generationengemischt. Daneben waren, anfangs nur vereinzelt, weitere Gestalten namens *maddāḥ* (bzw. *meddāḥ*) anzutreffen. Ein *maddāḥ* ist ein Darstellungskünstler, der das Publikum durch Imitationen und verschiedene schauspielerische sowie dramatische Vorführungen erzählend unterhält und zum Nachdenken anregt (vgl. Nutku 1997, 11). Der Begriff *maddāḥ* stammt aus dem Arabischen und bedeutet „loben, preisen“. Diese Bezeichnung verweist auf eine weitere essenzielle Funktion: die des Lobredners, der durch kunstvolle Sprache und poetische Ausdruckskraft Verehrung und Ehrerbietung zum Ausdruck bringt. Im

Osmanischen Reich finden sich die synonymen Bezeichnungen *kissahan* oder *şehnâmehan* (vgl. Nutku 2003, 293). Ihre Zahl nahm im 15. Jahrhundert im Iran und im Osmanischen Reich zu. Sie wandten sich auch an die breite Masse und erzählten in Prosa Heldengeschichten, dabei wurden die Zuhörenden durch rhetorische Fragen manchmal wachgerüttelt.

Mit grossem Geschick und Realismus stellt er Szenen und komische Situationen aus dem Volksleben der niederen Stände dar, indem er die Handlung in direkte Rede bringt, die Dialoge durch Mimik und Imitation der Stimme und Sprache wiedergibt und das Leben humorvoll und lebendig kopiert. Jede Person lässt er in ihrem Dialekt und Jargon redend auftreten, so dass die Gestalten ergötzlich vorgeführt werden. (Spies 1982, 411)

Ein *maddāh* hatte immer einen Stock in der Hand und ein Tuch um den Hals oder die Schulter gebunden, um diese Accessoires in dramatischen Szenen als Hilfsmittel zu benutzen. Der Text eines *maddāh* beruhte hauptsächlich auf mündlichen Erzählungen oder er bediente sich schriftlicher Erzählinhalte oder solcher Texte, die extra für professionelle Erzähler geschrieben wurden. Zum Auftakt forderte ein *maddāh* sein Publikum auf, zunächst gemeinsam eine Eulogie (*taşliya*) auf den Propheten Muḥammad zu sprechen, um die Gegenwart des Propheten lebendig werden zu lassen. Während der Darbietung wurde das mehrmals wiederholt, z. B. wenn der Held in Gefahr geriet oder vor einer schweren Prüfung stand (vgl. Merkel 2015, 252). In Erzählungen wurden Inhalte bewusst zurückgehalten oder nur angedeutet, um Neugier zu wecken. Zudem drückte der *maddāh* seine Gefühle, Sorgen und Wünsche aus und ermunterte das Publikum, diese ebenfalls zu äußern (vgl. Başgöz 1970, 391–405).

Die Hauptsaison der professionellen Erzähler war der Ramadan. Reiche Familien engagierten renommierte Erzähler, die jeden Abend vortrugen. Manchmal wurden Geschichten nur gesprochen, manchmal gesungen oder dramatisch inszeniert und weckten damit das Mitgefühl der Zuhörenden, die oft spontan mitlachten oder mitweinten.

Aber nicht nur Geschichtenerzähler, wie die *quşşas* oder *maddāhs* im osmanischen und persischen Raum, sondern auch Derwische bzw. Sufis, z. B. in der Figur des *âşîqs* (Liebender), brachten Erzählungen unter die Menschen und trugen so dazu bei, ein Grundbedürfnis nach Information, Identifikation und Lebenshilfe zu befriedigen. (Kurz-)Geschichten wurden insbesondere von Derwischen erzählt, als exemplarische Verarbeitung von Erfahrungen, die dem Hörenden als Rat dienen.

Geschichten waren mitunter wie ein Element einer „Volkspsychotherapie“, die sich seelischer Konflikte annahm, lange bevor Psychotherapie eine wissenschaft-

liche Disziplin wurde.⁸ Die wohl bekannteste Geschichtensammlung als Lebenshilfe ist das Werk *Tausendundeine Nacht*, dessen Rahmenhandlung von der Heilung eines psychisch kranken Herrschers mithilfe der von Scheherazade erzählten Geschichten berichtet. Wie ersichtlich, konnten Erzählungen vielfältigen Wirkungsbereichen zugeordnet und gezielt für diese genutzt werden: zur Erbauung (im erzieherischen Sinn), als Lebenshilfe (im therapeutischen Sinn) und zur Unterhaltung bzw. zum Amüsement.

Es lässt sich festhalten, dass verschiedene Textsorten und Erzählgattungen für verschiedene Zwecke geschaffen wurden und auf vielfältige Weise verschiedene Funktionen erfüllten. Die Form selbst diente als Mittel, die Funktion des Erzählens zu realisieren (vgl. Ehlich 1998, 144). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das Erzählen einen zentralen Platz im Alltag muslimischer Gesellschaften einnahm und die Funktion einer Kulturtechnik hatte. Nun stellen sich die Fragen: welche Lernräume speziell für Kinder geschaffen wurden, zu welchem Zweck sie dienten und inwieweit das Erzählen als didaktisches Mittel eingesetzt wurde – und wenn ja, mit welchem Ziel.

Kurzer Streifzug durch das letzte Jahrhundert der Osmanen

Wie ein Blick in das letzte Jahrhundert der Osmanen zeigt, kamen bis zur Gründung der türkischen Republik im Jahr 1924 in den als Kindergärten zu bezeichnenden *sıbyan mektep* (osman.) Erzähltexte auf, die im Zusammenhang mit ethischer Bildung standen bzw. dem Fach *Ahlâk Eğitimi* zugeordnet wurden (vgl. Yazıbaşı 2018, 347–363). Kinder konnten ab einem Alter von vier Jahren, vier Monaten und vier Tagen an diesem Unterricht teilnehmen. Diese Schulen, deren Lehrinhalte in den Reformbewegungen der *Tanzimat*-Epoche (Reformphase, 1839–1876) immer wieder variierten, bestanden in der Regel aus einem Raum und waren oft an Moscheen angegliedert. Grundschulen (osman. *ibtida-i mektep*) wurden ab 1881 im Zuge des Modernisierungsprozesses gegründet. Ab 1924 wurden mit der Reform des Bildungssystems (*Tevhid-î Tedrisat Kanunu*) die *sıbyan* und *ibtida-i mektebs* vollständig abgeschafft, an ihrer Stelle wurde die *ana mekteb*, also Grundschule, nach westlichem Vorbild eingeführt (vgl. Tekin 2017, 1593). In diesen *sıbyan mektep* wurden vor allem die arabische Alphabetisierung, Koranlesen mit korrekter Aussprache (*tağ-wid*), grundlegende Inhalte der Glaubenslehre (*ilm al-ḥāl*), Schönschrift (*husn-u hat*), Grammatik, mathematische Grundkenntnisse, Koransuren, Eulogien, religiöse

⁸ Siehe hierzu Peseschkian (1979).

Lieder, Bittgebete sowie das rituelle Gebet (*şalah*) gelehrt (vgl. Günyol 1997, 655–656). Von einem einheitlichen Lehrplan kann jedoch nicht gesprochen werden. Die Lehrinhalte konnten von *mahalle mektep* (im Sinne einer Kiez-Schule) zu mahalle-mektep, von Lehrkraft zu Lehrkraft, von Stadt zu Stadt variieren; das Koranlesen war jedoch in allen *mektebs* üblich (vgl. Mehmedoğlu 2001, 97). In einem Lehrerhandbuch, das einem Methodenhandbuch gleicht und von einem Pädagogen namens Selim Sabit Efendi⁹ um das Jahr 1874 unter dem Titel „*Rehnüma-yi Muallimin*“ („Leitfaden für Lehrer“) verfasst wurde, ist für das zweite Lehrjahr neben der erweiterten Koranlesestufe und den grundlegenden Glaubenslehren eine *Ahlâk Risalesi*, also ethische Schrift bzw. Abhandlung, vorgesehen (vgl. Pehlivan Ağırakça 2013, 30). Bis 1924 entstanden immer mehr ethische Abhandlungen für den Unterricht, die die politischen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen ihrer Zeit widerspiegeln. Im Laufe der Zeit haben sich die Wertvorstellungen teilweise im Diskurs und aufgrund der politischen Öffnungen gen Westen verändert. Einige seien hier exemplarisch erwähnt.

Eine der ersten und bekanntesten *Risale* für die *sıbyan mekteb*, die *Risale-i Ahlâk* von Mehmet Sadık Rifat Paşa (1807–1857), datiert auf das Jahr 1846. Zu Beginn des Werkes erklärt Rifat Paşa, dass es sich bei dieser Abhandlung um ein Werk in Form eines väterlichen Rates an die Kinder handelt, und gibt den Zweck des Schreibens und das Zielpublikum an. In seiner Abhandlung gibt er Ratschläge und Empfehlungen zu den menschlichen Eigenschaften, die er kategorisch als Überschrift zunächst definiert und dann beschreibt bzw. erläutert. Als Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen und anderen Lebewesen bestimmt er die Freiheit, sich für das Gute oder das Böse zu entscheiden (vgl. Keskiner 2015, 260). Rifat Paşa ermutigt die Kinder, gute Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu kultivieren und schlechte zu zügeln. Der Text ist in einer einfachen Sprache verfasst, Quellenangaben fehlen gänzlich. Das Werk ist knappgehalten, es verzichtet auf ausführliche Erklärungen, weil Rifat Paşa Kürze für kindgerechter hält, wie er selbst in seiner Abhandlung schreibt (vgl. Paşa [1846, 4]).

Ein weiteres für den vorliegenden Zusammenhang aufschlussreiches Buch ist das Werk *Şükûfe-i Sıbyan* von Alipaşazâde Mahmud aus dem Jahr 1890. Es besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil behandelt Themen der Lebenskunde, der zweite ethische Themen und beginnt mit dem Gehorsam gegenüber Gott, dem Propheten und dem Staatsoberhaupt (vgl. Mahmud 1307, 16). Im Ethikteil wird dann anhand von Beispielgeschichten moralisches Verhalten beschrieben. Insgesamt handelt es sich um Erzählungen, die mit einem ethischen Anspruch verbunden sind.

9 Selim Sabit Efendi (1829–1911) war ein moderner Pädagoge, der eine wichtige Rolle bei der Entstehung der modernen Bildung im Osmanischen Reich spielte.

Die zweite osmanische Verfassungsperiode (*II. Meşrutiyet Dönemi*) (1908–1918) war eine Phase des politischen Umbruchs und lebhafter geistiger Strömungen. Es war zugleich eine Zeit militärischer, wirtschaftlicher, pädagogischer und sozialer Reformen und die wichtigste Phase in der türkischen Bildungsgeschichte. In dieser Zeit wurden viele neue Schulen eröffnet und alte Schulen grundlegend reformiert. Dem Fremdsprachenunterricht wurde in der Sekundarstufe ein hoher Stellenwert beigemessen, wobei das Französische eine besondere Rolle spielte. Die in dieser Zeit verfassten ethischen Abhandlungen unterschieden sich inhaltlich von denen früherer Perioden. Moralische Vorstellungen wurden nun weniger religiös, sondern stärker vernunftmäßig begründet. In diesem Zusammenhang seien exemplarisch zwei ethische Abhandlungen von Ahmet Cevad Paşa (1851–1900) genannt, der ein Staatsmann und Autor einer Reihe von Werken u. a. zur osmanischen Militärgeschichte und -ausbildung war. Die Titel der Werke lauten *Mektepte Malûmât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye Dersleri* (Unterrichtslektionen über Moral und Zivilisation in der Schule) sowie *Musâhabât-ı Ahlâkiye* (Unterhaltungen über Charakter und Ethik). Vor dem Hintergrund der vielschichtigen Umwälzungen im Reich fordert auch Cevad Paşa in seinen ethischen Abhandlungen die Grundschüler:innen auf, zu arbeiten und etwas zu produzieren. Arbeit und Produktion zur Gewohnheit zu machen, damit der/die Einzelne und die Gesellschaft friedlich leben können, sei eine Verpflichtung für jeden jungen Menschen (vgl. Cevad 1334, 42). Diese ethische Abhandlung verbindet ethisch wünschenswerte Eigenschaften und identifiziert ein tugendhaftes Leben mit der Verantwortung, ein tüchtiger Bürger zu sein. Cevad Paşa nennt Eigenschaften, die als Tugenden bezeichnet werden können, und erläutert sie im Rahmen einer Erzählung, z. B. Fleiß, Geduld, Mut, Hilfsbereitschaft, Genügsamkeit oder Respekt vor Älteren. Der Respekt vor Älteren ist einer der Grundwerte der türkisch-muslimischen Kultur. Das Prinzip, allen Menschen gegenüber respektvoll zu sein, ist in vielen ethischen Abhandlungen zu finden (vgl. Yazıbaşı 2018, 357).

Diese Beispiele zeigen, dass Erzählungen als literarische Texte in der letzten Epoche des Osmanischen Reiches als zentrale Bildungsmedien in den Grundschulen eingesetzt wurden. Dabei stand weniger die Erzählung als Unterrichtsmethode zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Vordergrund, sondern vielmehr die Erziehung zu guten, tugendhaften Bürger:innen, die sich an den zeitgenössischen Werten orientierte.

Einen ähnlichen Titel und eine ähnliche Programmatik hatte das um 1909 als Lesebuch konzipierte *On Temmuz: Malûmat-ı Medeniyye ve Tatbikat-ı Ahlâkiyye Vesâireye Dâir Kiraat Kitabı* (10. Juli: Lesebuch über Wissenswertes zu gesellschaftlichen, praktischen und weiteren Charaktereigenschaften) des Pädagogen Mehmed Ali Nâzimâ (1861–1935). Das Buch hat kein Vorwort und beginnt unvermittelt mit den gesammelten Lesetexten, die schon zu seiner Zeit bekannte Er-

zählungen waren und heute noch in der modernen Türkei verbreitet sind, z. B. die Fabel von der Grille und der Ameise in der Version von Jean de la Fontaine (1621–1695) oder von dem Fuchs und dem Raben in der Version von ‘Abdallāh Ibn-al-Muqaffa’ (gest. um 756), einem *adīb*, der vor allem für seine Übersetzung von *Kalila und Dimna* aus dem Mittelpersischen ins Arabische bekannt ist.¹⁰

Ein weiteres für den vorliegenden Zusammenhang interessantes Werk ist das Buch *Mesîre-i Etfâl*¹¹ von Halîl Edîb Bey (1863–1912), das 1885/1886 erschien. Das speziell für Kinder zusammengestellte Buch enthält aus dem Französischen übersetzte didaktische Stoffe wie Briefe, Artikel, Verse, Geschichten und viele andere kurze Texte. Am Ende seiner Übersetzungen nimmt der Autor unter dem Titel *Müteala* (Anmerkung) einige Bewertungen vor und gibt Hinweise, welche Lektionen gelernt werden sollen. Halîl Edîb Bey, der Übersetzungen der Werke von Schriftstellern wie François Fénelon (1651–1715), La Fontaine, Voltaire (1694–1778) und anderer französischer Namen verfasst hat, möchte mit diesem Werk den Kindern Schamgefühl, Zielstrebigkeit, Genügsamkeit, Güte und Freundschaft vermitteln. Es liegt nahe, dass dieses Lesebuch im Klassenverband gemeinsam gelesen wurde. Ob die Lehrkraft daraus erzählte, bleibt hingegen ungewiss.

Traditionelles Erzählgut für die Schule?

Obwohl die klassisch-arabische und die persische Erzählliteratur wichtige Quellen kulturellen Wissens darstellen und ein zentraler Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses der Muslim:innen sind, stehen die literaturwissenschaftliche Erforschung und die Erschließung von Erzähltexten für Kinder mit pädagogischer sowie religionspädagogischer Ausrichtung noch in den Anfängen. Es wäre naiv zu denken, dass *Kalila und Dimna* für heutige Grundschulkinder in Deutschland geeignet sind, bevor sie in eine kindgerechte, diversitätssensible und didaktisch angemessene sprachliche Form gebracht worden sind.¹² Die beiden Figuren aus dem Hauptteil des Erzählwerkes sind zwei Schakale, die die Lesenden hauptsächlich durch die

¹⁰ Siehe hierzu Alsdorf (1952).

¹¹ *Mesîre* (osman.) ist ursprünglich ein arabischer Begriff (*sayr*) und hat folgende Bedeutungen: Ort zum Beobachten, Ort zum Bereisen, Ort zum Flanieren.

¹² Im sechsten Jahrhundert übersetzte ein persischer Arzt die auf Sanskrit verfassten Texte ins Persische und reicherte sie mit neuen Inhalten an, die dann später al-Muqaffa’ gänzlich ins Arabische übersetzte und die uns bis zum 19. Jahrhundert in dieser Form erhalten blieben. Die Erzählungen basieren auf der Dichtung des Panchatantra, einer Geschichtensammlung, mit deren Hilfe Prinzen am Hof lernen sollten, wie sich ein guter Herrscher zu verhalten habe, siehe Stiller (2023).

Fabelsammlung begleiten. Das Werk gilt als Fürstenspiegel, obwohl es sich nicht nur belehrend an Prinzen richtete, sondern auch von der gehobenen Elite als wichtige Literatur angesehen und gelesen wurde. Es ist heute in vielen Ländern ein selbstverständlicher Bestandteil des literarischen Repertoires. Zugleich gehörte es ebenfalls zum Repertoire der städtischen Berufserzähler und konnte von der breiten Masse rezipiert werden (vgl. Irwin 2004, 84, 102, 144). Das bedeutet, dass Geschichten, die in einem spezifischen Kontext mit konkreter Zielsetzung entstanden und damit auf narrative Weise die Themen ihrer Zeit und Kultur repräsentierten, unter anderen kulturellen Bedingungen mit anderem Inhalt und anderen Schwerpunkten versehen wurden. Dies ermöglicht auch heutigen Erzählern: innen eine gewisse Flexibilität darin, wie sie die symbolische Sprache und die Redewendungen der überlieferten Erzählweise in eine zeitgemäße Sprache übertragen.

Ein aktuelles Desiderat der Islamischen Religionspädagogik besteht insbesondere in der gezielten Auswahl narrativer Texte, die sowohl für religiöse Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter geeignet sind als auch mit dem Curriculum übereinstimmen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung religiöser Inhalte, sondern auch darum, muslimischen Kindern und Jugendlichen altersgerechte Deutungsangebote bereitzustellen, die ihnen helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu reflektieren, Herausforderungen zu bewältigen und ihre Vorstellungen zu gestalten.

Der Blick in einige osmanische Lesebücher hat deutlich gemacht, dass sie stark von politischen Umbrüchen, gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialen Bedürfnissen, Bildungsreformen und religiösen Ansprüchen geprägt waren. Wir verfügen über viele Erzähltexte aus der traditionellen Bildungsliteratur, die ein ethisches Bildungspotenzial enthalten. Um die Erzählungen zu verstehen und zu interpretieren, um darüber nachzudenken, wie und ob sie für den gegenwärtigen IRU eine Rolle spielen können, bedarf es einer Analyse ihrer Struktur, ihres Inhalts und ihrer Bedeutung. Denn es steht eine breite Erzählliteratur zur Verfügung – Erzählungen von und über die humoristische Figur Nasreddin Hoca, Meisterwerke wie das *Mathnawi* von Rumī (1207–1273), Kurzgeschichten oder Fabeln, Erzählungen von und über Gottesfreunde und -freundinnen (*awliya*). Aber auch der Koran, die breite Hadithliteratur sowie die *aḥbār*-Literatur sind als Erzählliteratur Ressourcen, die sich prinzipiell eignen.

Potenzial des „Erzählens“ als Lehrform in der Gegenwart

Ich möchte nun auf das Potenzial der narrativen Vermittlung von religiösen Lehrinhalten im IRU eingehen. Denn dieser Ansatz zielt nicht primär darauf ab, religiöses Fachwissen oder handlungsrelevantes Wissen durch Geschichten bzw. Erzählungen zu vermitteln. Das Erzählen als fachdidaktische Methode steht nicht im Dienste der bloßen Wissensweitergabe – diese erfolgt ohnehin, wenn beispielsweise Prophetengeschichten im Unterricht behandelt werden. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit, die Schulung des Zuhörens sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Denn in der gegenwärtigen Schulpraxis und den Curricula steht die Vermittlung von Fachwissen durch Erklären im Vordergrund. Der entscheidende Unterschied zwischen Erklären und Erzählen ist m. E. die Dimension der Emotionalität. Während es beim Erklären um die Vermittlung von Informationen, Zusammenhängen und Sachverhalten geht, fördern erzählte Geschichten durch die Bildhaftigkeit der Sprache, durch einen Spannungsbogen und persönliche Erlebnisse die Imaginationsfähigkeit der Zuhörenden und wecken bei ihnen Gefühle. Beim Erzählen spielen die emotionale Resonanz und die erlebte Handlung eine größere Rolle. Was Kinder und auch Erwachsene nach neurobiologischen Erkenntnissen bewegt, sind nicht Daten, Fakten, Theorien oder abstrakte Regeln, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen und ihre Charaktere (vgl. Spitzer 2002, 453). Erzählungen sind mit ihrer emotionalen Eindringlichkeit grundsätzlich dazu geeignet, die Aufmerksamkeit und Betroffenheit der Zuhörenden unmittelbar zu wecken. In dieser Ergriffenheit können sie als Emotionsauslöser wirken, indem sie die ethische Wahrnehmungsfähigkeit schärfen und fremde Perspektiven eröffnen. Da Erzählungen eine so starke Wirkung auf Kinder haben und sie sogar für ihr Leben prägen können, ist die Auswahl des Erzählstoffes von entscheidender Bedeutung.

Vor allem Erzählungen, die überwiegend Werte und eine ethische Grundhaltung vermitteln, haben das Potenzial für eine intensive Auseinandersetzung und Reflexion. Denn insbesondere (religiös-)ethische Erzähltexte sind Lernmodelle, in denen sich die spezifische Moral und Kultur einer Gemeinschaft spiegeln und an denen sie reflektiert werden können (vgl. Işık 2022, 135). Kulturen verfügen über ein Repertoire an Erzählmustern, mit denen sie sich selbst beschreiben, Bedeutungen vorgeben und Konflikte beispielhaft lösen. Durch die Einbettung dieser Inhalte in Erzählstrukturen erhalten die Lernenden einen Einblick in einen historischen und kulturellen Kontext und stellen andererseits eine Verbindung mit einer Tradition gelebter Religiosität her. Dies kann zunächst ein Traditionsbewusstsein schaffen und Heranwachsenden helfen, sich in einer reichen Überlieferungstradition auf-

gehoben zu fühlen. Erzählte Geschichten verlieren aber, wenn sie exemplarisch wirken, trotz ihrer Zeit- und Kulturgebundenheit nichts an Aktualität für die Lernenden, die ihre eigenen Fragen und Probleme darin wiedererkennen können. Erzählungen fungieren in diesem Sinne als primär strukturierendes Schema, mit dem Menschen ihr Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur physischen Umwelt organisieren und sinnhaft deuten. Die Beschäftigung mit einer Erzählung wird so zu einer dialogischen Interaktion mit dem Text, der den Kindern und Jugendlichen eine Projektionsfläche für ihre Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen und Motive bietet und ihnen hilft, sich selbst besser zu verstehen. Weder ein moralischer Appell noch die Vermittlung spezifischer Werte stehen daher im Fokus, sondern vielmehr die Förderung einer Haltung, die Werturteile in einen konkreten lebensweltlichen Zusammenhang stellt und reflektiert. Der Schulkontext selbst mit seinem typischen konfliktbeladenen Schulalltag eignet sich sehr gut, Reflexionen über eigene Haltungen und persönliche Eigenschaften in Gang zu setzen – sofern sie von geschulten Lehrkräften entsprechend initiiert werden.

Entscheidet sich die Lehrkraft für eine Geschichte, z.B. *Die Freundschaft zwischen dem Bären und dem Jäger* aus dem *Mathnawī* von Rūmī, weil sie Freundschaft thematisieren will, so wird die Geschichte auf Deutsch mit klaren, verständlichen, lebendigen und anschaulichen Worten erzählt. Dies ermöglicht sowohl eine kognitive als auch emotionale Auseinandersetzung. So kann die Erzählung zum Schauplatz eigener Gefühle wie Angst, Freude, Wut, Neid oder Zuneigung werden. Emotionen haben einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und prägen kognitive Denk- sowie Entscheidungsprozesse. Dadurch kommt ihnen eine besondere Bedeutung als Medium der ethischen Urteilsbildung zu (vgl. Işık 2022, 97).

Erzählungen aus dem Leben von Muslim:innen, von ihren Motiven und Entscheidungen können beispielhaft wirken und Schüler:innen in der Subjektwerdung, ihrem Autonomiestreben und ihrer (religiösen) Identitätsbildung fördern. Die Einfühlung in eine Erzählung kann so in eine ethische Praxis überführt werden. Dies setzt einen teilnehmenden Blick auf die handelnden Figuren, ihre Motive, Haltungen, Konflikte und Emotionen voraus, die in der Regel den Spannungsbogen einer Erzählung ausmachen. Erst ein teilnehmendes Verständnis der erzählten Situation kann zu einer adäquaten Reflexion führen. Durch diese Identifikation des Hineinversetzens in die geschilderte Situation oder „in der Imagination in die erzählte Situation“ (Fischer 2007, 237) kann der nächste Schritt zum Perspektivwechsel und dann zur individuellen Reflexion erfolgen.

Eine weitere Funktion religiöser Vorbildtexte besteht darin, den Lernenden neue Welt- und Deutungszugänge zu eröffnen und den Weg für eine persönliche Beziehung zu Gott und zum Glauben zu ebnen. Die anschauliche Sprache des Erzählens bietet Bilder religiöser Erlebnisse, an denen sich die Hörenden reiben oder mit denen sie sich identifizieren können. Erzählungen können so zur Veränderung

von Einstellungen führen. Für die Entwicklung einer religiösen Identität sind daher vor allem solche Erzähltexte geeignet, die den Rezipient:innen einen Spielraum eröffnen, sich ihr Leben als Fortsetzung des Narrativs vorzustellen, sie selbst aufzuschreiben oder zu erzählen (vgl. Davidsen 2014). Denn Erzählungen laden die Hörenden in eine gewisse Spannung von Identifikation und Abgrenzung von diesen je individuellen Erfahrungen ein. Dadurch werden sie Teil der historischen Erinnerung und können als Positivfolie für die kritische Selbstreflexion identitäts- sowie charakterbildende Bedeutung für die Hörenden gewinnen. Verschiedene Erzählformen haben zudem eigene genrespezifische Merkmale, die auf unterhaltsame und leicht verständliche Weise Kindern Lernprozesse ermöglichen. In Fabeln z. B. repräsentieren Tiere menschliche und tierische Eigenschaften, die von jedem/jeder Autor:in unterschiedlich zugeschrieben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer 2004, 588). Sie verkörpern bestimmte menschliche Typen, Verhaltensweisen oder Haltungen. Da auch Fabeln wie andere Textgenres unterschiedliche Funktionen haben können, ist vor diesem Hintergrund bei der Auswahl von Geschichten darauf zu achten, welche Auswahl mit welcher Zielsetzung im Unterricht getroffen wird.

Von der Tradition zu aktuellen Schlüsselkompetenzen

Im Folgenden möchte ich drei Kernkompetenzen hervorheben, die durch den dargestellten narrativen Lehransatz erworben werden können.¹³

Wiederbelebung der Kultur des Zuhörens

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich die Freizeitaktivitäten der Kinder verändert. Sie verbringen heute mehr Zeit mit Bildschirmmedien wie Fernsehen, Videospielen, sozialen Medien oder auch Malen und Puzzlespielen auf dem Display. Das bewusste (Zu-)Hören von Geschichten, Musik oder Hörbüchern tritt dabei oft in den Hintergrund. Zwar gibt es keine Studien darüber, wie viel in Familien *erzählt* wird, aber die *Stiftung Lesen*, die *Deutsche Bahn Stiftung* und *Die Zeit* erheben seit 2007 gemeinsam verlässliche Daten zum *Vorlesen* in Deutschland. Laut dem Vorlesemonitor aus dem Jahr 2023, für den 833 Familien befragt wurden, wird Kindern im Alter von einem bis acht Jahren zu 36,5 % selten oder nie vorgelesen. 39,7 % wird mehrmals pro Woche vorgelesen, 23,7 % einmal oder mehrmals pro Tag (Die Zeit et

¹³ In meinem Aufsatz „Erzählen‘ als eine wichtige Kulturtechnik ästhetisch-ethischer Bildung im Islam“ (Işık 2024) sind die hier angerissenen Punkte ausführlich nachzulesen.

al. 2023). Die Vorlesepraxis hängt davon ab, ob Eltern oder andere Bezugspersonen das aktive Zuhören zunächst in der Familie fördern bzw. initiieren, damit es überhaupt kultiviert werden kann. Nicht nur die frühkindliche Musikerziehung und später der Musikunterricht in der Schule, sondern auch die Belebung des Erzählens zu Hause oder der Besuch von Erzähltheatern, Bücherkinos und anderen kulturellen Aktivitäten können dazu beitragen, bei Grundschulkindern die Freude an der auditiven Wahrnehmung wieder zu stärken. Dem Zuhören ist ein Eigenwert zuzusprechen im Sinne einer Schlüsselkompetenz, sich auf das Gehörte einzulassen, es sinnlich aufzunehmen und dabei die erforderliche Konzentration aufrechtzuerhalten. Geschichten aufmerksam zuzuhören kann auch das Verständnis für die Welt um die Kinder herum vertiefen. Forschungsergebnisse zeigen, dass das (aktive) Zuhören von Erzählungen die Aufmerksamkeitsspanne und die Konzentrationsfähigkeit von Kindern verbessern kann.¹⁴

Zudem löst Zuhören einen Imaginationsprozess aus, es regt die Fantasie, das kreative Denken und die kognitive Entwicklung der Kinder an. Dabei spielt die Zeitebene des Erzählens eine wichtige Rolle, vor allem wenn es darum geht, eine bestimmte Stimmung und Atmosphäre zu erzeugen. Das Präteritum ist die Zeitform fiktionaler Erzählungen. Das Präsens hingegen erweckt den Eindruck einer Unmittelbarkeit und Tatsächlichkeit, was didaktisch nicht gewünscht ist, weil es das freie Schweifen der Fantasie und der Assoziationen hemmt.

Eine spannende Erzählung muss bestimmte formale Bedingungen erfüllen sowie mit Gestaltungs- und Ausdrucksmitteln wie Stimmführung, Mimik und Lautmalerei arbeiten, damit sie Kinder erreicht und ihnen das Zuhören erleichtert. Ergänzend kann es hilfreich sein, die Kinder durch eine unterstützende Übung, z. B. eine Ohrenmassage vor dem Erzählereignis¹⁵, symbolisch darauf vorzubereiten, sich aufmerksam und bewusst auf das Erzählte einzulassen.

Perspektiven einnehmen und wechseln

Perspektivwechsel als Kompetenz bedeutet, die eigene Sichtweise um die einer/eines anderen zu erweitern. Perspektivübernahme besteht – auch beim Verstehen narrativer Texte – vor allem darin, sich in eine andere Person hineinzusetzen; dabei geht es weniger um Einfühlung als um das Verstehen der Gedanken, Gefühle

¹⁴ Siehe hierzu Horowitz-Kraus und Hutton (2015, 648–656).

¹⁵ Die Ohren-Massage ist eine sinnlich-haptische Übung aus der Kinesiologie. Zeigefinger und Daumen werden zunächst an die beiden Ohrfläppchen geführt und diese werden sanft durchgeknetet, dann geht es das ganze Ohrfläppchen nach oben und wieder hinunter. Das wird ein paar Mal wiederholt.

und Motive der Protagonist:innen, wobei die Zuhörenden die Position von virtuell teilnehmenden Beobachtenden nicht verlassen. Auf diese Weise erkennen Kinder nicht nur, dass andere Menschen unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen haben können, sondern auch, dass ein und dasselbe aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Durch den Standpunktwechsel kann ihr Urteilsvermögen geschärft, eine Sensibilität für soziale und kulturelle Differenzen geschaffen und langfristig eine, wenn nicht respektvolle, so doch tolerante Haltung aufgebaut werden.

Reflektieren und Urteilen

Abschließend soll ein Aspekt hervorgehoben werden, der bereits gestreift wurde. In der Auseinandersetzung mit den Erzählungen können sich die Schüler:innen eine eigene Meinung bilden und kritisch über religiöse Fragen reflektieren, indem sie religiöse Überzeugungen und Praktiken analysieren, bewerten und schließlich einen eigenen Standpunkt und eine eigene Haltung entwickeln. Das erfordert die Fähigkeit zur Verallgemeinerung, d. h. zur Abstraktion von den in der Erzählhandlung vorkommenden Werten und Motiven, und zu ihrer Übertragung auf andere Kontexte. Damit Kinder dabei die Orientierung nicht verlieren und eine eigene Position finden und formulieren können, müssen sie zu Argumenten und begründeten Urteilen über eigene und fremde Überzeugungen gelangen, sie prüfen und gegebenenfalls relativieren können. Im IRU ist dann die Orientierung an dem, was Gott und der Prophet Muḥammad als ethisch erstrebenswert und moralisch gut benannt haben, eine wesentliche Hilfe, sofern diese Perspektiven auch eingebracht und zur Diskussion gestellt werden.

Ausblick

Im IRU sollte verstärkt ein narrativer Ansatz einbezogen werden, weil Erzählungen eine hervorragende Möglichkeit bieten, komplexe religiöse Konzepte und moralische Vorstellungen zu reflektieren. Durch die Verwendung von Erzählungen können Schüler:innen eine tiefere emotionale Verbindung zu den Inhalten herstellen und diese besser verstehen. Erzählungen bieten eine ausgezeichnete Grundlage, um traditionell gewachsene Wertvorstellungen zu reflektieren, sie mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls daraus konkrete Handlungsimpulse abzuleiten. Darüber hinaus fördert das Erzählen von Geschichten die Entwicklung von Perspektivwechseln, kritischem Denken und ethischem Bewusstsein bei den Lernenden. Die narrative Methode ermöglicht es auch, verschiedene

Perspektiven und Interpretationen zu diskutieren, was zu einem besseren Verständnis religiöser Themen führt. Damit kann die Integration von Erzählungen in den Religionsunterricht dazu beitragen, dass die Schüler:innen nicht nur Wissen über Religion(en) erlangen, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und ihre Wertvorstellungen daran ausrichten. Dazu dienen ansprechende, lebendige und interaktive Erzählungen, die zudem schüler- und bedürfnisorientiert sind.

Erzählen bzw. die narrative Vermittlung von Inhalten war schon immer ein fester Bestandteil religiöser Sozialisation und sollte es weiterhin bleiben, nicht nur im IRU, sondern auch wieder in (muslimischen) Familien.

Literaturverzeichnis

- Alsdorf, Ludwig (Hg.). *Panschatantra. Fünf Bücher altindischer Staatsweisheit und Lebenskunst in Fabeln und Sprüchen*. München: Müller & Kiepenheuer, 1952.
- Başgöz, İlhan. „Turkish Story Telling Tradition in Azerbaijan Iran“. *The Journal of American Folklore* 83.330 (1970): 391 – 405.
- Behr, Harry Harun. „Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe“. *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*. Hg. Harry H. Behr, Werner Haußmann und Frank van der Velden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. 17 – 41.
- Benjamin, Walter. „Der Erzähler“. *Illuminationen*. Hg. Walter Benjamin. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1982.
- Bromley, Matt. *The stories we tell: How to use story and storytelling to improve teaching and school leadership*. New York: Routledge, 2025.
- Cevad, Ahmet. *Musâhabât-ı Ahlâkiye, Sihhiye, Medeniye, Vatanîye ve İnsaniye*. İstanbul: Yayınevi, 1334.
- Daidsen, Markus A. *The Spiritual Tolkien Milieu: A Study of Fiction-based Religion*. Leiden University, 2014.
- Die Zeit, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn Stiftung (Hg.). *Vorlesen gestaltet Welten – heute und morgen. Vorlesemonitor 2023. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern zwischen einem und acht Jahren. 11. Oktober 2023*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/PM/2023/Vorlesemonitor2023_final.pdf (12. Januar 2024).
- Ehlich, Konrad. „Alltägliches Erzählen“. *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott: Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Hg. Willy Sanders und Klaus Wegenast. Stuttgart: Kohlhammer, 1998. 128 – 150.
- Fischer, Johannes. „Vier Ebenen der Narrativität. Die Bedeutung der Erzählung in theologisch-ethischer Perspektive“. *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Hg. Karen Joisten. Berlin: Akademie, 2007. 235 – 252.
- Frenzel, Karolina, Michael Müller und Hermann Sottong. *Storytelling. Das Praxisbuch*. München: Franz Vahlen, 2006.
- Goding, Anne. *Storytelling: Reflecting on Oral Narratives and Cultures*. California: Cognella Academic Publishing, 2012.
- Günyol, Vedad. „Mektep“. *İslam Ansiklopedisi* 7 (Eskişehir 1997). 655 – 656.

- Hashim, Rosnani. „Intellectualism in higher Islamic traditional studies: Implications for the curriculum“. *The American Journal of Islamic Social Sciences* 24.3 (2007): 92 – 115.
- Horowitz-Kraus, Tzipi und John S. Hutton. „From emergent literacy to reading: How learning to read changes a child's brain“. *Acta Paediatrica* 104 (2015): 648 – 656.
- Irwin, Robert. *Die Welt von Tausendundeine Nacht*. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel, 2004.
- Işık, Tuba und Naciye Kamçili-Yıldız. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Işık, Tuba. *Die Kultivierung des Selbst: Die Bedeutung des Charakters für die Bildung im Horizont von Tugendethik*. Baden-Baden: Karl Alber, 2022.
- Işık, Tuba. „Erzählen‘ als eine wichtige Kulturtechnik ästhetisch-ethischer Bildung im Islam“. *Handbuch für islamische Religionspädagogik*. Hg. Hakan Aydin. Köln: plural publications, 2024. 207 – 215.
- Işık-Yiğit, Tuba und Muna Tatari. „Kindheitskonzepte in islamischer Perspektive. Ein Streifzug“. *Religionssensible Schulkultur*. Hg. Gudrun Guttenberger und Harald Schroeter-Wittke. Jena: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 243 – 260.
- Joisten, Karen. „Möglichkeiten und Grenzen einer narrativen Ethik. Grundlagen, Grundpositionen, Anwendungen“. *Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen*. Hg. Karen Joisten. (= DZPh, Sonderband 17.) Berlin: Akademie, 2007. 9 – 21.
- Kaplan, Mahmut. *Nâbi: Hayriyye*. Ankara: Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2019.
- Keskiner, Emine. „M. Sadık Rifat Paşa'nın Risale-i Âhlak ve Zeyl-i Risale-i Âhlak Eserleri Üzerine Bir İnceleme“. *Son Dönem Osmanlı Ahlak Terbiyecileri ve Âhlak Terbiyesi*. Hg. Faruk Bayraktar. Istanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2015. 257 – 268.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina. *Klassiker der Kinder und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon, Bd. 1: A–K*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2004.
- Mahmud, Alipaşazâde. *Şükûfe-i Sıbyan*. İstanbul: Yayınevi, 1307.
- Martínez, Matías. „Vorwort“. *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. Matías Martínez. Stuttgart: Metzler, 2017. 259 – 262.
- Mauz, Andreas. „Theologie“. *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. Matías Martínez. Stuttgart: Metzler, 2017. 187 – 195.
- Mehmedoğlu, Yurdağül. *Tanzimat Sonrası Okullarda Din Eğitimi (1838 – 1920)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Mendl, Hans. *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel, 2015.
- Merkel, Johannes. *Hören. Sehen. Staunen. Kulturgeschichten des mündlichen Erzählens*. Hildesheim: Georg Olms, 2015.
- Merkel, Johannes. *Sieh, Damit Wir Sehen! Eine Geschichte des Geschichtenerzählens*. Berlin: Der Erzählverlag, 2021.
- Moin, S M A. *Storytelling in marketing and brand communications*. New York: Routledge, 2024.
- Nutku, Özdemir. *Meddahlık ve Meddah Hikayeleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1997.
- Nutku, Özdemir. „Meddah“. *TDV* 28 (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003). 293 – 294.
- Özbal, Nurcan und İsmail Aydoğan. „Eğitimde Estetiğin gerekliliği ve oluşumu üzerine bir inceleme“. *DergiPark Akademik* 7.2 (2017): 249 – 260.
- Pehlivan Ağırakça, Gülsüm. *Mekteplerde Ahlak, Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Peseschkian, Nossrat. *Der Kaufmann und der Papagei: Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1979.
- Puckett, Kent. *Narrative Theory: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

- Rıfat Paşa, Mehmed Sadık. *Risâle-i ahlâk*. İstanbul: Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane Litografya Destgâhı, 1846.
- Spies, Otto. „Die türkische Volksliteratur“. *Handbuch der Orientalistik. Der Nahe und der Mittlere Osten, Altaistik. Erster Abschnitt: Turkologie* 5 (Leiden: Brill, 1982). 383 – 417.
- Spies, Otto. „Arabisch-islamische Erzählstoffe“. *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Hg. Kurt Ranke. Berlin: De Gruyter, 1999. 685 – 718.
- Spitzer, Manfred. *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002.
- Stiller, Anne. „Zwei Schakale reisen um die Welt. Forschende untersuchen die transkulturelle Geschichte uralter arabischer Fabeln über einen Zeitraum von zehn Jahren“ (04.07.2023). <https://www.fu-berlin.de/campusleben/forschen/2023/230707-tsp-kalila-und-dimna/index.html>. Website der HU Berlin (3. Februar 2024).
- Tekin, İshak. „1876 – 1923 Yılları Arasında Çocuk Eğitimi Konusunda Yazılmış Kitapların İncelenmesi“. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6.3 (2017): 1589 – 1623.
- Walther, Wiebke. *Kleine Geschichte der arabischen Literatur. Von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart*. München: Beck, 2004.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. „Son dönem Osmanlı Ahlâk Risalelerinde öne çıkan değerler (1908 – 1918)“. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6.10 (2018): 347 – 363.

