

Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht

Fahimah Ulfat*

Abstract

The following article deals with a theoretical foundation of a children's theology in Islamic Religious Education. From the presentation of a children's theology in the Christian context, challenges facing Islamic Education are formulated, to which the empirical results of the study provide solutions. The question whether in Islamic Religious Education Muslim children are taken seriously as theological subjects and whether a children's theology and, in particular, the theology made by children has a meaningful place in Islamic Religious Education. The results of the study reveal that Muslim children develop their individual religious views according to their personal life experiences and decisions. The narratives of God by different theological schools of thought, such as those of the Mu'tazila and Aš'arīya, are reflected in the children's narratives of God. What this study brings to the fore is that a children's theology and especially a theology made by children, provides the opportunity for them to enter into a discussion with the Islamic tradition. In doing so, the ability of "thinking about religious thinking in a self-reflective way"¹ can be encouraged, as Friedrich Schweitzer demands for a children's theology.

The following article is based on the results of an empirical study (*Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – "The Positions of Muslim Children towards God"*)², but further develops these under the main objective of seeking to lay a theoretical foundation for a children's theology in Islamic Religious Education.

* Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat ist Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Islamische Theologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

1 Vgl. Friedrich Schweitzer, „Was ist und wozu Kindertheologie?“, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten – Jahrbuch für Kindertheologie*, Stuttgart 2003, S. 10.

2 Siehe Fahimah Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*, Paderborn in Veröff. 2017.

Keywords

Muslim children, children's theology, theology from children's perspectives, concept of God, relationship to God, narratives of God, theological subjects, individual views and attitudes towards religion, self-reflective thinking, Islamic religious education, reviving the Islamic tradition.

1 Einleitung

Die Frage nach der Kindertheologie im christlichen Bereich resultiert nach Friedrich Schweitzer aus der Erkenntnis, dass es, wie die Synode der EKD von 1995 konstatiert, keine Tradition gäbe, „die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt“ zu erkennen und ernst zu nehmen.³ Schweitzer präzisiert die Kindertheologie als eine „selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken“, die über ein allgemeines religiöses Denken des Kindes hinausgeht.⁴ Im Anschluss an Schweitzer spricht man von drei Dimensionen der Kindertheologie: Theologie *für* Kinder, Theologie *mit* Kindern und Theologie *von* Kindern.

Theologie *für* Kinder bezieht sich auf die Elementarisierung religiöser Vorstellungen, damit Kinder sich theologische Inhalte aktiv aneignen, diese mit ihrer Lebenswelt in Beziehung setzen und ihr religiöses Wissen erweitern können. Diese Dimension darf nicht mit der Vermittlung der systematischen Theologie im Sinne einer deduktiven Vermittlungsdidaktik auf kindgerechtem Niveau verwechselt werden.

Theologie *mit* Kindern bezieht sich auf die religionspädagogische Praxis, gemeinsam mit den Kindern mögliche Antworten auf theologische Fragen und Probleme zu suchen. Hier geht es um Anregungen in Form von bspw. Gegenargumenten oder Fragen, die die Kinder dazu anregen, eigene theologische Einsichten zu gewinnen und über die eigenen religiösen Vorstellungen nachzudenken.⁵

Die dritte Dimension der Kindertheologie, die Theologie *von* Kindern, stellt die brisanteste Dimension dar, wenn sie im islamischen Kontext gedacht wird. Hier geht es darum, dass *Kinder als Exegeten*⁶ ernst genommen werden, also um von Kindern entwickelte theologische Deutungen von Welt und Mensch.

Es wird deutlich, dass es sich bei der Kindertheologie insgesamt nicht um ein deduktives Vermittlungsmodell handelt, sondern um ein konstruktivistisch orientiertes Aneignungsmodell. Im islamisch-theologischen Kontext könnte die Theo-

3 Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, S. 49f.

4 Vgl. Schweitzer, „*Was ist und wozu Kindertheologie?*“, S. 10.

5 Vgl. ebd., S. 13.

6 Siehe Peter Müller, „*Da mussten die Leute erst nachdenken...*». *Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte*“, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „*Im Himmelreich ist keiner sauer*“. *Kinder als Exegeten - Jahrbuch für Kindertheologie*, Stuttgart 12003, S. 19-30.

logie *von* Kindern als neuer und vielleicht auch provokativer Ansatz verstanden werden, Kinder und Theologie miteinander ins Gespräch zu bringen. Auf dieser Grundlage lassen sich einige Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik formulieren:

- Ist es aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive möglich, Kinder und Jugendliche als eigenständige theologische Subjekte und somit als Produzenten theologischer, existenzieller und persönlicher Deutungsmuster zu verstehen?
- Hat eine Kindertheologie, wie sie im christlichen Kontext entwickelt wurde, auch in der Islamischen Religionspädagogik einen sinnvollen Platz?
- Hat das Theologisieren⁷ *von* Kindern aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive eine Berechtigung?
- Welche Kompetenzen müssen im Rahmen eines kindertheologischen Ansatzes gestärkt werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse einer qualitativen Forschungsarbeit skizziert, die das Ziel hatte, die Gottesbeziehung muslimischer Kinder zu rekonstruieren.⁸ Dabei wird deutlich werden, dass muslimische Kinder bereits im Alter von ca. zehn Jahren keine passiven Rezipienten ihrer religiösen Erziehung sind, sondern aktive Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit.

2 Fragestellung

Die Fragestellung der hier vorgestellten qualitativen Forschungsarbeit bezieht sich auf die Gottesbeziehung muslimischer SchülerInnen, die am Islamischen Religionsunterricht in der Schule teilgenommen haben und sich am Ende ihrer Grundschulzeit befinden.

Gerade die Frage nach den subjektiven Glaubenskonzepten von SchülerInnen stellt eines der zentralen Themen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts dar. Die Analyse des Forschungsstandes macht deutlich, dass es bisher nur wenige Studien zum Gottesglauben von muslimischen SchülerInnen gibt.

Aus religionspsychologischer Perspektive wird der Gottesglaube mehrdimensional betrachtet. Bernhard Grom unterscheidet zwischen einer „kognitiven“ Dimension, die er als „Gottesvorstellung“ bezeichnet und einer „emotional-motivationalen“ Dimension des Gottesglaubens, die er als „Gottesbeziehung“ bezeichnet.⁹ Elisabeth Naurath, die die kognitiv-strukturalistischen Theorien zur Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes darstellt und bewertet, stellt

7 Die Wegbereiterin des Theologisierens ist das „Philosophieren“ mit Kindern.

8 Siehe Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*.

9 Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf⁵2000, S. 115.

dazu fest, dass gerade die emotionale Dimension der religiösen Entwicklung weit stärker als bisher in den Blick genommen werden müsste.¹⁰

Vor diesem Hintergrund lautete die Forschungsfrage: Wie sieht die emotionale Dimension des Gottesglaubens bei muslimischen SchülerInnen aus und welche handlungsorientierende Relevanz besitzt sie?

3 Methodisches Vorgehen

Es stellt sich die Frage, mit welchen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Sozialforschung handlungsleitende Orientierungen muslimischer Kinder und deren Relevanz für ihre Gottesbeziehung untersucht werden können. Um diese Frage zu beantworten, wurde auf der Grundlage des Forschungsstandes angenommen, dass für die Rekonstruktion der handlungsorientierenden Relevanz der Gottesbeziehung drei Aspekte von entscheidender Bedeutung sind:

- 1) Die „religiösen Erfahrungen“ der Kinder,¹¹
- 2) die „konjunktiven Erfahrungsräume“ der Kinder¹² und
- 3) die „individuellen Relevanzsysteme“ der Kinder.¹³

Auf der Basis dieser theoretischen Annahmen wurde als Erhebungsmethode das narrative Interview gewählt. Diese Interviewform ermöglicht einen Zugang zu individuellen Erfahrungswelten der Interviewten, indem die Relevanzen der Interviewten in den Mittelpunkt gestellt werden.¹⁴

Für die Auswertung wurde die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack gewählt, die es ermöglicht, einen Zugang zum handlungsleitenden, impliziten Wissen der Kinder zu öffnen.¹⁵ Um die Relevanzen der interviewten Kinder in den Vordergrund zu stellen und ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf ihre Gotteskonstruktion zu erfassen, wurde im Interview nicht nach Gott gefragt. Es wurde den Kindern selbst überlassen, Gott oder religiöse Deutungsmuster aus eigener Initiative einzubringen oder auch nicht.

10 Vgl. Elisabeth Naurath, „Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes“, in: *Evangelische Religion*, Berlin 2014, S. 29.

11 Siehe Kalevi Tamminen, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt a.M. u.a. 1993.

12 Siehe Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens*, Frankfurt a.M. 1980.

13 Siehe Erich Nestler, „Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition“, in: Christian Henning/Erich Nestler (Hg.), *Religionspsychologie heute*, Frankfurt a.M. 2000, S. 123-159.

14 Siehe Fritz Schütze, „Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung“, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Kommunikative Sozialforschung*, München 1976, S. 159-260.

15 Siehe Ralf Bohnsack, „Dokumentarische Methode“, in: Renate Buber/Hartmut H. Holzmüller (Hg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, Wiesbaden 2009, S. 319-331.

Als erzählgenerierender Eingangsstimulus wurde eine Geschichte konzipiert, an der die Kinder aus ihrer Lebenswelt heraus anknüpfen konnten und die einen starken Handlungsimpuls enthielt. Der Impuls wurde mittels eines japanischen Erzähltheaters, dem sogenannten „Kamishibai“, erzählt.¹⁶

Für die vorgestellte Studie wurden nach dem der Grounded Theory entnommenen Prinzip des *theoretical Samplings*¹⁷ fünfzehn SchülerInnen interviewt, die sich mit Blick auf Geschlecht, Sprach- und Kulturräume sowie religiöse Erziehung in Familie, Moschee und Schule unterscheiden. Gemeinsam ist den Kindern, dass sie muslimischen Glaubens sowie ca. zehn Jahre alt sind und dass ihre Eltern sie bewusst im Fach Islamischer Religionsunterricht angemeldet haben. So kann ein Mindeststandard an religiöser Sozialisation und Bildung vorausgesetzt werden. Um die innere Heterogenität des Islams widerzuspiegeln, wurden Familien gewählt, die verschiedenen religiösen und mystischen Strömungen angehören. Somit ist das Sample breit aufgestellt, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der Fälle besser konturieren zu können.

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode konnten drei Idealtypen im Sinne Max Webers rekonstruiert werden, die sich in Bezug auf die soziale Handlungspraxis unterscheiden. Dichte Passagen wurden in den Interviews im fallinternen und fallübergreifenden Vergleich gegeneinander gehalten, um Ähnlichkeiten und Unterschiede bzw. „minimale und maximale Kontraste“ im Sinne der Methode herauszuarbeiten. Dabei kam es nicht auf die Inhalte des Gesagten an, sondern darauf, in welchem Sinnzusammenhang das Gesagte steht.¹⁸

4 Empirische Untersuchungsergebnisse mit Bezug zu den aufgeführten Fragestellungen

Die nun folgenden empirischen Untersuchungsergebnisse werden speziell in Bezug auf die erste Frage dargestellt, nämlich ob Kinder und Jugendliche als eigenständige theologische Subjekte in der Islamischen Religionspädagogik angesehen werden können. Im kontrastiven Vergleich konnten folgende Typen der Gottesbeziehung (im Folgenden als Relationierung des Selbst bezeichnet) rekonstruiert werden:

- Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung
- Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung

16 Siehe ausführlich Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*.

17 Barney G. Glaser/Anselm Strauss, *Grounded theory*, Bern³2010.

18 Siehe Werner Vogd, „*Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie*“, in: René John/Anna Henkel/Jana Rückert-John (Hg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?*, Wiesbaden¹2010, S. 121-141.

- Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Jeder dieser Typen ist durch zahlreiche Facetten gekennzeichnet. Typ A zeichnet sich bspw. dadurch aus, dass Gott aus einer Perspektive konstruiert wird, die auf biographischer Erfahrung basiert. Typ B zeigt eher eine dichotome und moralisierende Gottesperspektive auf und Typ C fokussiert sich auf zwischenmenschliche und sozialweltliche Phänomene. Gott nimmt dabei eher einen peripheren Platz ein. So zeigt Typ A einen starken Bezug zu Gott, Typ B einen starken Bezug zur Tradition und Typ C einen fehlenden Bezug zu beiden Größen.

Im Folgenden sollen die drei Typen durch Interviewsequenzen illustriert und skizziert werden. Der vorliegenden Argumentation folgend werden in erster Linie Sequenzen gewählt, aus denen deutlich wird, wie Kinder sich aktiv mit theologierelevanten Fragen beschäftigen:

Zu Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung

Hagen¹⁹ erzählt am Ende des Interviews, dass er viel über Gott nachdenkt und auch gerne Geschichten von Muhammad hört. Auf den Stimulus, mehr von seinen Gedanken zu erzählen, äußert er seine Vorstellung von Gott (Interviewsequenz Zeile 388-391):

Hagen: Ich glaub man fühlt sich bestimmt sicher oder .. weil er hat uns ja erschaffen .. man muss ihn sich ganz nett vorstellen . weil wenn man ihn sich nett vorstellt dann ist er auch nett . aber wenn man ihn sich böse vorstellt dann ist er auch böse für einen halt (7)²⁰ ja

Hagen geht davon aus, dass Gott so ist, wie der Mensch ihn sich vorstellt.²¹ Seine Beziehung zu Gott ist von emotionaler Verbundenheit und Vertrauen geprägt. Diese positive Vorstellung von Gott zeigt sich auch bei Dilara, die ihr Konzept von positivem Denken mit ihren Vorstellungen von Gott und einem Schutzengel in Verbindung bringt. Auf den Stimulus, von den Gedanken des Protagonisten des Eingangsstimulus zu erzählen, der von seinen eifersüchtigen Mitschülern in einer Hütte eingesperrt wurde, erzählt Dilara folgende Sequenz (174-185):

Dilara: Er darf sich nicht schlimme Sachen denken sonst passiert ja auch was Schlechtes er muss immer gut denken und nicht negativ immer positiv denken damit auch was also man sich sicher ist dass etwas Gutes passiert er muss denken also er muss mal nachdenken was er machen kann

19 Aus Datenschutzgründen wurden alle Namen anonymisiert und ggf. maskiert.

20 Pause in Sekunden. Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem.

21 Dieses Verständnis von Gott, der sich dem menschlichen Gegenüber subjektiviert, ist in einer besonderen Textart der Überlieferungen des Propheten (*ḥadīṭ qudsī*) verankert, in dem es heißt: „Abū Huraira, Allahs Wohlgefallen auf ihm, berichtete, dass der Prophet, Allahs Segen und Friede auf ihm, sagte: Allah, Hoherhaben ist Er, sagte: ‚Ich bin so zu meinem Diener, wie er es von Mir erwartet [...]‘“, Muhammad A. Rassoul, *Göttliche Lichten in den Heiligen Ḥadīṭen*, Köln 1998, S. 46f.

und er er denkt sicherlich auch dass Allah bei ihm ist und ist es ja auch so und der Schutzengel ist da ihn kann ja nichts passieren er muss immer gut denken und nicht so schlecht ach mir /eh/ ich stirb sicherlich gleich mir wird sicherlich was Schlimmes passieren vielleicht passiert ja auch nichts Schlimmes vielleicht wird jetzt was Gutes passieren also man darf nicht so schnell denken mir passiert jetzt schlechte Sachen immer /eh/ positiv nachdenken nicht negativ man muss immer also gut nachdenken

Auch Bei Betül wird deutlich, wie sie ihr Handeln in eine Gottesperspektive stellt. In der Interviewsituation konstruiert sie einen konkreten Bezug von Gott zu einem für sie lebensweltrelevanten Aspekt. Betül bringt Gott selbst in der Weitererzählung des Eingangsstimulus ein. Auf den Stimulus von ihren eigenen Erlebnissen zu erzählen, folgt folgende Sequenz (Zeile 278-292):

Betül: Ich sag *inschaallah* oder ich sag immer em auf türkisch *Allah izin verirse* also /ehm/ ich sag /ehm/ ich komm Beispiel aufs Gymnasium *Allah izin verirse* halt wenn es Allah erlaubt

I²²: Aha ok

Betül: Sag ich immer egal was ist und /ehm/ ich sag Beispiel zu Allah /ehm/: darf ich bitte zu zu Gymnasium aber wenn du es erlaubst sag ich

I: Ja

Betül: Und ich hab einmal zu ihm gesagt nein ich sag's mehrmals Allah wenn du denkst dass Gymnasium oder Haupt oder Gymmi eh das Gymnasium Haupt oder Real das Beste für mich ist tu mich hin wo du halt willst wo ich halt gesichert bin was ich wo ich halt unter ganz gut für mich ist hab ich gesagt dann bin ich halt zur Haupt gekommen und dann hab ich war ich gar nicht sauer ich hab gesagt Allah hat Allah hat das entschieden ich hab zu ihm gesagt was für mich für am besten ist und dann ist Haupt für mich am besten und dann bin ich halt gegangen zur Haupt gehe ich jetzt zur Haupt

Es wird deutlich, dass bei dem Typ der personalisierenden Selbstrelationierung die Beziehung und das Vertrauen zu Gott im Vordergrund stehen. Gott wird als ein Du konstruiert, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Er stellt für diesen Typ A eine soziale Bezugsgröße im sozialen Umfeld dar.

Zu Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung

Die Beziehung dieses Typs zu Gott ist von einem Lohn-Strafe-System geprägt, und davon, dass Gott als Erschaffer und Erhalter dieses Systems gesehen wird. Innerhalb dieses Systems entwickeln die Kinder deshalb häufig die Haltung einer „Zweckrationalität“ und einer „do ut des Mentalität“. Deutlich wird dies an der Sequenz aus Interview Canan, das sie auf den Stimulus, mehr vom Schutz Gottes zu erzählen, einbringt (Zeile 117-125):

Canan: Also wenn jemand in Schwierigkeiten ist /ehm/ beschützt Allah die u n d ... bestraft die anderen Menschen i n Hölle und (29) also ich glaube Allah ist nur bei guten Menschen da und nicht bei schlechten (7) und weiter weiß ich nicht

I: Gute Menschen

22 I = Interviewerin.

Canan: Die zum Beispiel am Tag fünf Gebete gemacht haben u n d /ehm/ ... halt so wie Ali fleißig waren und .. gut waren und zu jedem höflich und nett und nicht s o /ehm/ nicht so eingesperrt hat u n d /ehm/ .. so /ehm/ die Lehrerin genervt h a t und so (5) u n d (25) und weiter weiß ich nicht

Auch bei Filiz wird deutlich, dass sie das Gebet als Vorleistung für das Paradies interpretiert und nicht im Rahmen eines persönlichen Bezugs zu Gott. Auf den Stimulus, von dem Protagonisten des Eingangsstimulus zu erzählen, rahmt Filiz diesen als Muslim (Zeile 131-141):

I: /Mhm/ und warum sollen Muslime beten?

Filiz: /Ehm/ damit sie ins Paradies kommen und gute Menschen sind wenn man nicht betet kommt man in die Hölle oder wenn man böse ist...

I: Und was denkt Allah über Esad und /eh/ diese anderen Kinder?

Filiz: Die sind halt dass sie sehr böse sind und den Ali eingesperrt haben obwohl er ihnen nichts gemacht hat .. /eh/ dann sagt er halt dann hat er gedacht er wird ihnen ihnen vielleicht ne Strafe geben nach dem Tod ...

I: Nach dem Tod?

Filiz: Und sie kriegen ja ne Strafe aber sie kriegen noch eine Chance wenn sie wieder so was machen dann kriegen sie ne Strafe nach dem Tod vielleicht kommen sie auch sogar in die Hölle

Auch folgende Sequenz vom Interview Betül zeigt ein zweckrationales Denken in Bezug auf das Göttliche. Allerdings wird deutlich, dass Betül die Grenzen dieses Denkens ebenfalls erkennt und die Unverfügbarkeit des Göttlichen akzeptiert (Zeile 295-310):

I: Und /ehm/ wenn Allah dir etwas zum Beispiel dann nicht erlaubt oder erfüllt, wie ist dann das für dich ein Wunsch nicht erfüllt oder wenn er dir – er dir etwas nicht erlaubt

Betül: Dann bin ich immer traurig sag ich he was ist passiert wieso hat Allah jetzt mein Wunsch nicht erlaubt dann hab ich manchmal hab ich gedacht vielleicht hat er was anderes zu tun ((lachend)) und so hab ich em gedacht wieso hat Allah jetzt zum ersten Mal mir halt nicht gesagt hab ich mir gedacht hab ich mir was Falsches gewünscht und so und dann hab ich gesagt ja ok dann wünsch ich mir (das)? nicht dann wünsch ich mir was anderes ist auch nicht wahr geworden dann hab ich gesagt häää dann war ich traurig .. dann /ehm/ ... war ich traurig und weil ich das nicht bekomme hab ich manchmal geweint ((lachend)) und dann hab ich wieder versucht und dann hat es doch noch (also hab ich's bekommen)? dann hab ich mir manchmal gedacht krieg ich wenn ich (nicht)? gehe halt wenn ich gewünscht bekommen hab dass ich dann wenn ich weine dann krieg ich's aber das ist manchmal so passiert und manchmal auch nicht aber ich war nicht auf Allah sauer

Es wird deutlich, dass bei dem Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung der Traditionsbezug im Vordergrund steht. Gott wird eher dichotom gedacht als Erschaffer eines Lohn-Strafe-Systems.

Zu Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Navid erzählt im Interview von sich, seinen Essgewohnheiten und seinem Gewicht. In diesem Rahmen nimmt er Bezug auf das Fasten (Zeile 234-237):

Navid: Mein Lieblingsgetränk ist Sprite . ich bin 2003 geboren .. dann .. ich wiege ich denke ich wiege jetzt 29,9 oder 29,6 Kilo .. und . Ding .. ich konnte als ich klein war sehr wenig essen und jetzt kann ich auch sehr wenig essen ich kann sogar fasten

Als die Interviewerin ihm das Thema Fasten zurückspielt, thematisiert er es im Rahmen der Gewichtsabnahme (Zeile 238-244):

I: ((fragend)) Ja . hast du schon mal

Navid: Ne . aber ich denke ich kann das . ich kann / und ich kann sehr schnell abnehmen und einmal da hab ich hab ich da wo man also wo man sich wiegt das hab ich au auf so nen Badematte getan dann bin ich draufgestanden da dann hab ich denke gesehen / 23,6 aber das stimmte nicht weil das Gewicht wurde da verändert weil es auf der Badematte war auf dem Boden war es dann wieder richtig (9)

Es wird im fallinternen und fallübergreifenden Vergleich deutlich, dass Navid, obwohl er zum Erzählen über das Fasten angeregt wird, das Fasten nicht religiös rahmt, sondern im Zusammenhang mit der Gewichtsabnahme ausschließlich immanent deutet.

Bei dem Typ der gottesfernen Selbstrelationierung zeigt sich in den Interviews weder ein Bezug zu Gott noch ein Bezug zur Tradition. Dieser Typ fokussiert sich eher auf die Ebene des Sozialen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass muslimische Kinder bereits im Alter von ca. zehn Jahren ein breites Spektrum an Gottesbezügen aufweisen, ungeachtet der weitgehend ähnlichen religiösen Erziehung in Familie, Moschee und Schule. Sie haben basierend auf ihren individuellen Lebenserfahrungen und Entscheidungen eigene religiöse Haltungen entwickelt. Zwar ist die Entwicklung von Glaubensvorstellungen und religiösen Haltungen natürlich von kognitiven und emotionalen Reifungsprozessen im Kindes- und Jugendalter abhängig, wie sie von James Fowler²³, Fritz Oser und Paul Gmünder²⁴ beschrieben werden, jedoch verdeutlichen die Ergebnisse der Studie, dass gerade der Antrieb individueller Suchbewegungen und biographischer Herausforderungen eine Ausdifferenzierung religiöser Haltungen auch in dieser Alters- und Entwicklungsstufe bewirken können. Die Typen weisen eine Bandbreite an Gottesbezügen auf, die zwar mit den Lebenswelten der Individuen verflochten sind, aber auch ihre individuellen Relevanzsysteme widerspiegeln.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der Gottesbezug ein Prozess einer aktiven *Ko-Konstruktion*²⁵ der Kinder ist und keine passive Entwicklung. Die oben gewählten Sequenzen aus dem Material verdeutlichen, wie die Kinder des Samples

23 Siehe James W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 2000.

24 Siehe Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh³1992.

25 Zum Thema Ko-Konstruktion von Kindern sei hier auf den folgenden Beitrag verwiesen: Friedrich Schweitzer/Katja Dubiski, „*Wie Kinder mit religiöser Differenz umgehen. Prozesse von Konstruktion und Ko-Konstruktion in der religiösen Fremdwahrnehmung*“, in: *Nachdenkliche Seelsorge – seelsorgliches Nachdenken*, Göttingen 2012, S. 296-310.

sich aktiv mit theologierelevanten Fragen beschäftigen. Die interviewten Kinder sind im Anschluss an die Implikationen aus dem Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung als Ko-Konstrukteure ihrer Gottesbeziehung zu bezeichnen. Sie müssen als eigenständige theologische Subjekte gesehen werden und somit auch als Produzenten theologischer, existenzieller und persönlicher Deutungsmuster. Aus den Erkenntnissen der hier skizzierten empirischen Forschungsarbeit ergeben sich somit erste theoretische Grundlegungen einer Kindertheologie für die Islamische Religionspädagogik.

5 Implikationen der Ergebnisse für eine Kindertheologie im islamischen Kontext

Aus dieser Perspektive heraus lassen sich weitere Fragen stellen:

Hat eine Kindertheologie, wie sie im christlichen Kontext entwickelt wurde, auch in der Islamischen Religionspädagogik einen sinnvollen Platz? Diese Frage lässt sich mit Hilfe der Ergebnisse anderer religionssoziologischer Untersuchungen zum Thema beantworten.

Im Anschluss an Untersuchungen zu jugendlichen und jungen erwachsenen Muslimen, wie die von Michael Tressat²⁶, Julia Gerlach²⁷, Yasemin Karakaşoğlu²⁸, Nicola Tietze²⁹ u.a., kann davon ausgegangen werden, dass Typ A, bei dem eine individuelle Auseinandersetzung mit der Deutung von Welt und Mensch aus islamischer Perspektive deutlich wird, ein reflexives Verhältnis zu religiösen und nicht-religiösen Welten aufbauen kann. Dieser Typ der Relationierung des Selbst zu Gott weist eine reflektierte Beweglichkeit im religiösen Denken und Handeln auf.

Ebenfalls im Anschluss an die obigen Untersuchungen ist zudem davon auszugehen, dass Typ B, dessen Gottesbeziehung durch die Tradition und das Vorherrschen eines Lohn-Strafe-Systems dominiert ist, weder zu religiösen noch zu nicht-religiösen Welten ein reflexives Verhältnis aufweist. Dieser Typ zeigt eine religiöse Sozialisation innerhalb der Tradition und aus ihr heraus, jedoch keine reflexive Auseinandersetzung mit ihr. Die Vorstellungen von Gott werden zwar religiös gerahmt, jedoch konnte im Material festgestellt werden, dass die Gottesbeziehung für ihn selbst nicht handlungsleitend ist, sondern die Beziehung zur Tradition. Für diesen Typ geht es eher um die soziale Wahrnehmung als Muslim und um das Merkmal der Zugehörigkeit zu einer bestimmten religiösen Gemeinschaft. Religion wird also nicht wie bei Typ A reflexiv angeeignet, sondern dient eher als unreflektierter Handlungsrahmen und als ein Zeichen der Zugehörigkeit. Für Typ C spielt religiöse Zugehörigkeit keine vordergründige Rolle.

26 Siehe Michael Tressat, *Muslimische Adoleszenz?*, Frankfurt a.M. u.a. 2011.

27 Siehe Julia Gerlach, *Zwischen Pop und Dschihad*, Berlin 2006.

28 Siehe Yasemin Karakaşoğlu-Aydın, *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen*, Frankfurt a.M. 2000.

29 Siehe Nikola Tietze, *Islamische Identitäten*, Hamburg 2001.

Aus diesen Ergebnissen stellt sich für die Religionsdidaktik die Frage, wie die Mündigkeit der Kinder als religiöse Subjekte gefördert werden kann, damit eine reflektierte Auseinandersetzung mit der islamischen Tradition ermöglicht werden kann als Basis für eine Beheimatung in einer pluralen und ausdifferenzierten Gesellschaft. Dabei muss betont werden, dass ein reflektiertes Verhältnis zur Tradition theologisch gewünscht wird, und zwar gerade aus der Tradition heraus und nicht nur in Bezug auf die Gesellschaft.

Zunächst einmal lässt sich die These, die Szagun, Orth und Hanisch allgemein formuliert haben, nämlich dass Kinder „theologisch und philosophisch kompetente und produktive Subjekte“³⁰ sind, auch für muslimische Kinder bestätigen.

In der Kindheitsforschung werden Kinder als autonome und aktive Subjekte angesehen³¹ und sozialisationstheoretisch gesprochen als „produktiv realitätsverarbeitend“.³² Kinder kommen mit philosophischen, theologischen und existenziellen Fragen in die Schule. Die Schule und insbesondere der Religionsunterricht sollte ihnen den vertrauensvollen Raum bieten, diese Fragen zu stellen. Solche Fragen haben eine innere Dynamik, sie können auch im Unterricht eine Dynamik erzeugen.

Der erste Schritt zu einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht muss deshalb sein, eine Kultur des Fragens zu schaffen. Das bedeutet, Fragen zu wecken, sie lebendig zu halten und ihre Dynamik nicht durch eine vorschnelle Antwort zu zerstören. Die Fragefähigkeit ist eine Grundvoraussetzung der Theologiefähigkeit und bildet ebenfalls eine Grundlage für das Theologisieren von Kindern. Über die Kultur des Fragens wird den Kindern die Tür geöffnet zur Kultur der Theologie.

Hier ist mit der Frage zu rechnen, ob das Theologisieren *von* Kindern aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive eine Berechtigung hat. Getrieben ist die Frage von der Angst, Kinder könnten zu eigenen theologischen Deutungen kommen, die dem etablierten Mainstream entgegenstehen.

Aus dem Interviewmaterial wird deutlich, dass Kinder unterschiedliche Gottesnarrative entwickeln. In ihnen spiegeln sich Gottesnarrative unterschiedlicher theologischer Denkschulen wider, wie bspw. die der Mu‘tazila und der Aš‘arīya. Der Typ der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A) weist bspw. Züge eines mu‘tazilitischen Gottesnarrativs auf, wenn es um die Haltung geht, dass der Mensch einen freien Willen ohne Einschränkung hat, wobei Gott gleichzeitig omnipräsent konstruiert wird. Dieser Typ rekurriert aber nicht auf einen Gott, der die Frommen belohnt und die Sünder bestraft, wie es für die mu‘tazilitische Lehre typisch ist.

30 Anna-Katharina Szagun/Michael Fiedler, *Religiöse Heimaten*, Jena 2009, S. 458f.

31 Vgl. Vera Bamler/Jillian Werner/Cornelia Wustmann, *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*, Weinheim/München 2010, S. 61.

32 Siehe Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim u.a. 2015.

Der Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) hingegen weist Züge eines as'arischen Gottesnarrativs auf. Gott wird als ein Allmächtiger konstruiert, auf den der Mensch durch religiöse Leistungen einzuwirken versucht. Der Wille des Menschen ist aber für Typ B vom Willen Gottes abhängig. Dieser Typ weist aber auch mu'tazilitische Züge auf, wenn es darum geht, dass Gott die Guten belohnen und die Bösen bestrafen wird, sodass der Fromme durch Gebet und gottwohlgefälliges Verhalten einen Platz im Paradies erhalten kann.

Es wird deutlich, dass die Kinder des Typs B ihre Gottesnarrative im Rahmen eines bestimmten Spektrums der Gottesnarrative, die es in der islamischen Tradition gibt, entwickeln.

Die obige Darstellung verdeutlicht ein Spannungsfeld, das sich im Bereich der Konstruktion von Welt- und Gottesbild in den Typen zeigt. Dieses Spannungsfeld bewegt sich zwischen den Polen von „Freiheit und Gebundenheit“. In den Typen werden weitere Spannungsfelder sichtbar, wie etwa zwischen Glaube und Vernunft, Diesseits- und Jenseitsbezug sowie Religion und Religiosität.³³

Auf der Basis der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit lässt sich als Herausforderung der Islamischen Religionspädagogik formulieren, durch das Erkennen, Deuten und Diskutieren der Vielfalt der Gottesnarrative zu einer Beweglichkeit im Denken, zur Kompetenz des Perspektivenwechsels und zur Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts zu kommen. Eine Kindertheologie, in der die Kinder die Möglichkeit erhalten, die Vielfalt der Gottesnarrative, die es im Islam gibt, mit ihren eigenen Gottesnarrativen zu korrelieren und zu reflektieren, fördert einen „Zuwachs an Autonomie und persönlicher Verantwortung“³⁴, wie es in der islamischen Bildungslehre gefordert wird. Hier beginnt das „selbstreflexive Denken über religiöses Denken“, wie es Schweitzer fordert. Die Kinder haben nicht nur ein Gotteskonzept, dem sie Ausdruck verleihen können, sondern sie erhalten auch die Möglichkeit, ihr eigenes Gotteskonzept zu reflektieren und über die verschiedenen Gottesnarrative in der islamischen Tradition, aus der ihre eigenen Gottesnarrative entspringen, nachzudenken. Damit wird so etwas wie eine ‚reflektierte Haltung‘ angestrebt. Diese ‚reflektierte Haltung‘ soll in die Lage versetzen, enggeführte religiöse Narrative aufzubrechen und eine ‚persönliche Gangart‘³⁵ in der Religion zu finden, die es ermöglicht, sowohl in religiösen als auch in nicht-religiösen Welten beheimatet zu werden und somit plurali-

33 Siehe hierzu ausführlich Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*.

34 Harry Harun Behr, *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998, S. 201.

35 Zu der ‚persönlichen Gangart‘ schreibt Harry Behr: „Ungeachtet der systematisch und ethisch fassbaren Gütekriterien des religiösen Lebensweges im Sinne der Spur, die der Mensch aufgreift (*milla*) und des Zieles, das die Religion verfolgt (*širāt, sabīl*), muss Raum bleiben, die persönliche Gangart (*sa ṭī*), den eigenen Takt in der Religion zu finden.“, Harry Harun Behr, *„Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans“*, in: Harry Harun Behr/Fahimah Ulfat (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*, Münster 2014, S. 29.

tätsfähig zu sein. Auf dieser Basis kann eine Verlebendigung der Tradition im Gespräch mit den Kindern stattfinden. Diese Wiederbelebung wird durch eine erneute Öffnung der Tradition ermöglicht und würde die Konzeption einer Kindertheologie ermöglichen, die sowohl an die Lebenswelt der Kinder als auch an die islamische Tradition anschlussfähig ist.

6 Fazit

Theologie ist die menschliche Rede über den Glauben. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass muslimische Kinder theologisieren können und sich eigene Gedanken zu Themen wie Gott, Mensch, Prädestination, freier Wille usw. machen. Diese Gedanken aufzugreifen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sie weiter zu denken, sie reflektierend zu entfalten und ihr religiöses Wissen zu erweitern, bietet im Islamischen Religionsunterricht für die Kinder besondere Lernchancen.

Gerade der Wechsel zwischen religiöser Binnenperspektive und der Außenperspektive, wie sie auch im bildungstheoretischen Ansatz von Bernhard Dressler³⁶ entfaltet wird, oder systemtheoretisch formuliert, der Wechsel zwischen der Beobachtung erster Ordnung und der Beobachtung zweiter Ordnung, ist vor allem deshalb zu fördern, weil er Bildung anregt, unterstützt und ihr eine reflexive Dynamik verleiht.

Dabei stellt sich die Frage, welche Kompetenzen mit Blick auf die oben dargestellten Typen im Rahmen eines kindertheologischen Ansatzes gestärkt werden müssen. Im Grunde sind dies alle Kompetenzen, die im Bereich des Spielerischen, des Explorativen und des religiösen Selbstentwurfs liegen. Bildlich gesprochen heißt das, es müssten dem Kind möglichst viele Bausteine in die Hand gegeben werden, keine fertig gebauten Konstrukte, die es nachbauen soll, sondern lose Elemente, die es selbst zusammensetzen kann. Was ein Kind sich daraus zusammensetzt und ob es darin wohnen will oder nicht, muss dem Kind überlassen bleiben.

Freilich geht die ‚Gültigkeit‘ von heiligem Text und prophetischer Tradition von theologischen Richtigkeitskriterien aus. Allerdings ist es die Aufgabe eines pädagogisch verantworteten Islamischen Religionsunterrichts, den Kindern einen reflektierten Zugang zu den Ansprüchen der ‚Gültigkeit‘ zu bahnen. Der Begriff ‚Gültigkeit‘ ist hier im Sinne eines theologischen Anspruchs gemeint. Der Begriff der Gültigkeit kann aber auch die subjektive Bedeutung von heiligem Text und prophetischer Tradition *für* die Kinder selbst meinen. Das heißt, was hat für Kinder Gültigkeit, weil sie von den Inhalten überzeugt sind oder weil die Inhalte

36 Vgl. Bernhard Dressler, „*Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung*“, in: Gerhard Büttner/Annette Scheunpflug/Volker Elsenbast (Hg.), *Zwischen Erziehung und Religion*, Berlin u.a. 2007, S. 135.

sie überzeugt haben? *Denn Kinder haben das Recht, auch außerhalb der theologischen Tradition zu denken.*

Der Unterricht steht somit vor der Herausforderung, den Kindern Wege zu eröffnen, die Kompetenz zu erlangen, zwischen „historischer Wirklichkeit“ und „theologischer Wahrheit“³⁷ zu unterscheiden und aus dieser Unterscheidung heraus reflektiert ihren eigenständigen Zugang zu den theologischen Gültigkeitsansprüchen zu bahnen.

37 Diese Unterscheidung geht auf Harry Behr zurück, der zwischen einer theologischen Wahrheit, die unserer Wahrnehmung nicht zugänglich ist, und einer vorfindlichen erfahrbaren „Wirklichkeit“ unterscheidet. Theologische Wahrheit lasse sich im Gegensatz zu empirischen Aussagen nicht auf ihren empirischen Gehalt überprüfen, wie z.B. die *šahāda* (Glaubensbekenntnis). In diesem Sinne könnten sowohl der Text als auch der Geist, der hinter dem Text stehe, vernunftorientiert und zum Wohle der SchülerInnen aufeinander bezogen werden, vgl. Harry Harun Behr, „*Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vordringlich?*“, in: Friedrich Schweizer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), *Mein Gott - Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim/Basel 2008, S. 34.