

*Jahrbuch für Islamische Theologie  
und Religionspädagogik*

*5/2016*

*herausgegeben von  
Milad Karimi und Mouhanad Khorchide*

*redigiert und lektoriert von  
Amir Dziri und Sarah Wagner*

kalām

### **Fahimah Ulfat**

Prof. Dr. Fahimah Ulfat hat an der Universität Duisburg-Essen Lehramt für die Primarstufe mit der Zusatzqualifikation „Interkulturelle Pädagogik“ studiert. An der Universität Osnabrück absolvierte sie ihren Master im Erweiterungsfach „Islamische Religionspädagogik“ für Grund- und Hauptschulen. Zum Wintersemester 2016/2017 ist Fahimah Ulfat als Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik an das Zentrum für Islamische Theologie der Universität Tübingen berufen worden. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u.a. mit dem Thema „Rationalitäts- und Glaubenskonzepte in den Weltbildern von muslimischen Jugendlichen“.

# Die Frage nach dem Menschen in der Islamischen Religionspädagogik

Denkanstöße aus einer empirischen  
Forschungsarbeit zur Gottesbeziehung  
muslimischer Kinder

von Fahimah Ulfat

---

„Wenn mir Gott bei den Prüfungen hilft, ist das dann nicht Schummeln?“  
– Hamid, 8 Jahre, 2. Klasse

Die Frage nach dem Menschen spielt in der Religionspädagogik eine wesentliche Rolle. Die christliche Religionspädagogik etwa fühlt sich einem sowohl anthropologisch als auch theologisch begründeten Menschenbild verpflichtet. Auch in der islamischen Religionspädagogik findet das Konzept der *fitra* – also der naturgegebenen, inneren Disposition des Menschen, sich dem Numinosen zuzuwenden – ihren Niederschlag in Lehrplänen, Lehrwerken und Religionsdidaktik. Es stellt sich allerdings die Frage, wie das Konzept der *fitra* durch Impulse aus der empirischen Arbeit im religionspädagogischen Sinne weiter gedacht werden kann.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer empirischen Forschungsarbeit vorgestellt, die die Gottesbeziehung muslimischer Kinder rekonstruiert hat.<sup>1</sup> Aus diesen Ergebnissen ist es möglich, Anregungen zu geben, wie die klassische Interpretation des Konzepts der *fitra* in der islamischen Religionspädagogik gedacht werden kann.

---

<sup>1</sup> Vgl. 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 Veröffentlichung, 2016).

### 1. Einleitung

Anstoß zur empirischen Forschungsarbeit „Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott“ haben Kinderaussagen gegeben, die die Frage aufkommen ließen, wie muslimische Kinder Gott denken und erleben.

Ausgangspunkt war es aber nicht, nach dem ‚göttlichen Funken‘ im Kinde zu suchen. Es ging darum, die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen und mit Methoden der empirischen Sozialforschung die Erfahrungen von muslimischen Kindern mit Gott und ihre handlungsleitenden Orientierungen, die sie in ihren Lebensräumen im Laufe ihrer Sozialisation entwickelt haben, zu rekonstruieren. Das heißt, dass die Kinder gemäß dem Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung als „soziale Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit“<sup>2</sup> gesehen wurden und nicht als passive Rezipienten ihrer Erziehung.

Diesem Postulat folgend, verfolgte die Arbeit einen Ansatz, der gerade nicht davon ausgeht, dass Religiosität in der Natur des Menschen liegt. Gearbeitet wurde stattdessen mit einem „methodologischen Agnostizismus“<sup>3</sup> im Sinne von Hubert Knoblauch. Demgemäß wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit dem Anspruch entwickelt, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“<sup>4</sup>, ohne die Relevanzen der Forscherin in den Vordergrund zu stellen.

Konkret bedeutete dies, dass die Kinder nicht nach Gott gefragt wurden, sondern nach ihrem persönlichen Weltbild und ihren persönlichen Relevanzen. Es blieb ihnen überlassen, Gott zu thematisieren oder auch nicht.

---

<sup>2</sup> Vera Bamler/Jillian Werner/Cornelia Wustmann, *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*, 1. Aufl. (Weinheim/München 2010), 74.

<sup>3</sup> Hubert Knoblauch, *Religionssoziologie*, 1. Aufl. (Berlin/New York 1999), 14.

<sup>4</sup> Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 11. Aufl. (Reinbek bei Hamburg 2005), 14.

## 2. Fragestellung

Die Fragestellung der Arbeit hat sich als Desiderat aus dem Forschungsstand heraus ergeben. Es wurde deutlich, dass Religionspsychologen von zwei Dimensionen des Gottesglaubens ausgehen. Beispielsweise unterscheidet Bernhard Grom zwischen einer „kognitiven“ und einer „emotional-motivationalen“ Dimension des „Gottesglaubens“. Die „kognitive“ Dimension bezeichnet Grom als „Gottesverständnis“, das sich auf die Vorstellung von Gott bezieht. Die „emotional-motivationale“ Dimension hingegen bezeichnet er als „Gottesbeziehung“, wobei er diese als durch Erfahrung geprägt versteht.<sup>5</sup> Weiterhin sei hier auf Ana-Maria Rizzuto<sup>6</sup>, Kalevi Tamminen<sup>7</sup> und Fritz Oser<sup>8</sup> verwiesen, die ebenfalls eine ähnliche Unterscheidung zwischen einer kognitiven und einer emotionalen Dimension vornehmen.

Der Forschungsstand im Bereich der Gottesbilder von christlichen oder konfessionslosen Kindern macht deutlich, dass in den verschiedenen empirischen Untersuchungen oftmals ganz oder überwiegend die kognitive Dimension des Gottesglaubens erfasst wurde, während die emotionale Dimension weitgehend fehlte.<sup>9</sup> Auch in den wenigen Untersuchungen zum Gottesbild muslimischer Kinder wird dies deutlich.<sup>10</sup> So wird das Desiderat

<sup>5</sup> Vgl. Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, vollst. überarb., 5. Aufl., Neufassung (Düsseldorf 2000), 115.

<sup>6</sup> Vgl. Ana-Marie Rizzuto, *The Birth of the Living God: A Psychoanalytic Study* (Chicago 1979).

<sup>7</sup> Vgl. Kalevi Tamminen, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend* (Frankfurt am Main [u.a.] 1993).

<sup>8</sup> Vgl. Fritz Oser, *Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde*, (Freiburg (Schweiz) 1993).

<sup>9</sup> Vgl. bspw. die Arbeiten von Christina Schlange, *Die Entwicklung von Gottesbildern bei Kindern unter Berücksichtigung ihrer religiösen Sozialisation. Eine Untersuchung im Blick auf Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe*, 1. Aufl. (Münster 2011), Stephanie Klein, *Gottesbilder von Mädchen* (Stuttgart [u.a.] 2000), Ilse Flöter, *Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen* (Berlin 2006).

<sup>10</sup> Vgl. etwa die Arbeiten von Halise Kader Zengin, „Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi. Âdem ve Havva Kıssası – Yaratılışı,

in zweierlei Hinsicht verständlich. Einerseits gibt es kaum qualitativ empirische Forschungen zum Gottesbild muslimischer Kinder, andererseits existieren kaum Befunde im Bereich der „emotional-motivationalen“ Dimension des „Gottesglaubens“, also der Gottesbeziehung. Daher zeichnete sich folgende Fragestellung ab: Welche handlungsleitende Relevanz hat die Gottesbeziehung (sprich, die emotionale Dimension des Gottesglaubens) für muslimische Kinder im Alter von ca. 10 Jahren, die am islamischen Religionsunterricht in der Grundschule teilgenommen haben?

### 3. Methode

Aufgrund der Erkenntnisse aus dem Forschungsstand wurde auf theoretischer Ebene angenommen, dass für die Rekonstruktion der Gottesbeziehung drei Aspekte von besonderer Bedeutung sind:

- die „religiösen Erfahrungen“ der Kinder<sup>11</sup>
- die „konjunktiven Erfahrungsräume“ der Kinder<sup>12</sup>
- die „individuellen Relevanzsysteme“ der Kinder<sup>13</sup>

Auf der Grundlage dieser drei Aspekte wurde das Forschungsdesign konzipiert. Dabei wurde als Erhebungsmethode das nar-

---

Cennetten Çıkarılışları – Bağlamında 1–4., 6. Sınıf Çocukları Üzerine Bir Araştırma“ („Die Entwicklung des Gottesbegriffs bei den muslimischen Kinder in Deutschland. Eine Analyse der Kinder aus den Klassen 1–4 und 6 bezüglich der Geschichte von Adam und Eva – ihre Erschaffung und ihren Austritt aus dem Paradies“), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51 (2010): 213–248, Adem Aygün, *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei* (Münster/München [u.a.] 2013), Mualla Yıldız, „The Image of God in Children’s Compositions“, *Journal of Islamic Research* (2011): 279–295, Ahmad Khizar Zuberi, „A Qualitative Study of Muslim Children’s Concepts of God“, *Pakistan Journal of Psychological Research* 3 (1988): 1–22.

<sup>11</sup> Vgl. Tamminen, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, 36ff.

<sup>12</sup> Vgl. Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens* (Frankfurt a.M. 1980), 214.

<sup>13</sup> Vgl. Erich Nestler, „Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition“, in: *Religionspsychologie heute*, hrsg. v. Christian Henning und Erich Nestler (Frankfurt am Main [u.a.] 2000), 123–159.

orative Interview gewählt und als Auswertungsmethode die dokumentarische Methode. Der erzählgenerierende Eingangsstimulus, der dazu dient, das interviewte Kind zum Erzählen anzuregen, wurde als Geschichte konzipiert, die weder Gott noch islamisch-theologische Begriffe enthielt. Das Kind war also frei, den eigenen Relevanzen folgend Gott oder theologische Deutungsmuster in seine Erzählungen einzubringen oder dies nicht zu tun.

Die Geschichte wurde mittels eines japanischen Erzähltheaters, des „Kamishibai“<sup>14</sup> erzählt. Dieses Erzähltheater hat sich als ein äußerst fruchtbarer Reiz erwiesen, das kindliche Spielen und Erzählen anzuregen, die Interviewerin auszublenken und einen Zugang zur (Er-)Lebenswirklichkeit des Kindes und damit zu seinem individuellen Relevanzsystem zu schaffen.

Auf diese Weise war es möglich, mit Hilfe der dokumentarischen Methode, die einen theoretischen und methodischen Zugang zum handlungsleitenden, impliziten bzw. laut Karl Mannheim „atheoretischen“<sup>15</sup> Wissen eröffnet, die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder in Bezug auf ihre Gottesbeziehung zu rekonstruieren.

#### 4. Sample

Die Strategie der Samplegewinnung erfolgte nach dem Prinzip des „theoretical Samplings“<sup>16</sup>. Es wurden insgesamt 15 Einzelinterviews geführt und ausgewertet, bis eine theoretische Sättigung eintrat und sich verschiedene Idealtypen im Weberschen Sinne erhärteten. Die Kinder des Samples haben zum großen Teil am islamischen Religionsunterricht in der Schule sowie am

<sup>14</sup> Vgl. [https://www.goethe.de/resources/files/pdf43/kamishibai\\_broszurka\\_DE.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf43/kamishibai_broszurka_DE.pdf) (letzter Aufruf 19.09.2016).

<sup>15</sup> Vgl. Arnd-Michael Mannheim in Nohl, *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, 4., überarb. Aufl. (Wiesbaden 2012), 45.

<sup>16</sup> Vgl. Barney G. Glaser/Anselm Strauss, *Grounded theory*, 3., unveränderte Aufl. (Bern 2010), 61ff.

Moscheeunterricht teilgenommen und befanden sich am Ende des 4. Schuljahres (jeweils ausgenommen zwei Kontrastfälle). Das Ende des 4. Schuljahres stellt insofern einen besonderen Punkt dar, als dass die Kinder ein Curriculum der islamischen Religionslehre komplett durchlaufen haben und somit einen gesicherten Mindestwissensbestand aufweisen.

Die Familien der Kinder gehören verschiedenen religiösen und mystischen Strömungen des Islams an und stammen aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen, wodurch die innere Heterogenität des Islams abgebildet wurde.

Es wurden insgesamt acht Mädchen und sieben Jungen interviewt. Durch diese Binnenvariation innerhalb des Samples existierten mehrdimensionale Möglichkeiten zur Kontrastierung, damit Besonderheiten, Differenzen und Gemeinsamkeiten an Kontur gewinnen konnten.

#### 5. Empirische Ergebnisse

In der Analyse des Samples wurde sichtbar, dass die Kinder sich auf unterschiedliche Art und Weise zu Gott oder zu immanenten Größen in Bezug bzw. in Relation setzen.

Folgende Typen der Relationierung des Selbst haben sich rekonstruieren lassen:

- Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung (Typ A)
- Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung (Typ B)
- Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne (Typ C)

Jeder dieser Idealtypen weist eine grundlegend unterschiedliche Struktur auf.

*a. Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung  
(Typ A)*

Typ A ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Perspektive, aus der Gott konstruiert wird, auf biographischer Erfahrung basiert. Dabei wird Gott als ein Du erlebt, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Die Beziehung zu Gott ist durch Vertrauen und positive zugewandte Emotionalität gekennzeichnet.

Folgende Sequenzen sollen die Facetten dieses Typs illustrierend verdeutlichen:

Dilara nimmt Bezug zum erzählgenerierenden Eingangsstimulus, indem der Protagonist von eifersüchtigen Schulkameraden in eine Hütte eingesperrt wird. Sie führt den Eingangsstimulus fort, indem sie aus eigenem Antrieb Gott in ihre Narrationen einbindet. Zitat aus dem Interview mit Dilara<sup>17</sup> (Zeile 58–68):

„Dilara: /Ehm/ vielleicht /ehm/ ist was /eh/ also so eine Schlosstür am Boden vielleicht kann er es aufmachen und dadurch also da drunter gehen und ein Weg finden wie er rauskommt oder er gräbt einfach mit seiner Hand und /ehm/ Allah hilft ihn dabei und es kann auch sein dass Allah ihn ein gutes Gefühl gibt dass er nicht einsam ist weil Allah ist neben ihm und der Schutzengel /ehm/ und der Schutzengel kann immer bei ihm bleiben dann gibt er ein Gefühl dass er neben ihm ist und das er keine Angst haben soll weil es passiert sicher /eh/ auch was Gutes dann /eh/ der Schutzengel kann sagen /eh/ also so ein Gefühl geben jemand kommt gleich oder jemand hört dich die kommen bald oder andere Sachen die ihn nicht so einsam machen soll nicht traurig machen soll und danach passiert sicherlich was Gutes“

Dilara schreibt Allah und dem Schutzengel die Rolle einer emotionalen Unterstützungsfunktion zu.

Auch in Hagens Narrationen zeigt sich eine positiv zugewandte Emotionalität zu Gott und zur Religion. Hagen geht vom selben Eingangsstimulus aus wie Dilara. Er wendet die Geschichte

---

<sup>17</sup> Alle Namen wurden anonymisiert und ggf. maskiert.

dann aber zum Positiven und beginnt zunehmend biographische Elemente einzuflechten. Dabei bezieht er sich häufig auf die Lebenswelt seiner Familie, die sich stark mit der Natur auseinandersetzt. Zitat aus dem Interview mit Hagen (Zeile 191–203):

„Hagen: dann eh haben die alle da drinnen gewohnt im Wald ... ja ... und dann /ehm/ haben die son riesiges Feld voller Tomaten und Pflanzen halt gemacht so riesengroß damit hätten die wären die bestimmt reich geworden wenn sie das verkauft hätten aber das wollten die net die wollten selber das haben wollten die nicht mit reich werden .. dann haben sie noch so einen Gebetsturm gebaut und und haben haben so ein kleinen Raum gemacht wo /ehm/ wo man beten (drinnen)? kann und man immer wenn Gebetszeit war /ehm/ hat er hat er /ehm/adan<sup>18</sup> gerufen und /ehm/ und dann sind alle zum Beten gekommen und haben gebetet und Wasser hatten sie auch mit so einem da war so ein kleiner Weiher da waren auch Frösche und so drin ja und dann haben sie da drin gewohnt und und haben sich selber alles beigebracht so haben geübt weil die Eltern konnten ja schon das Ganze und so mit Mathe und so .. ja und dann konnten sie sich voll gut im Wald aus und haben dann da gelebt“

Hagen kontextualisiert in seiner Geschichte sämtliche Erfordernisse für das Gebet, wie Gebetsort, Gebetszeit, Gebetsruf, und Wasser für die rituelle Reinigung. Er nimmt das rituelle Gebet in seiner Gesamtheit wahr und entwirft in seiner Narration die Vorstellung von einem Leben in Einklang mit der Natur und der Religion.

*b. Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung (Typ B)*

Typ B ist geprägt von einer dichotomisierenden und moralisierenden Gottesperspektive. Es wird eine zweckrationale Beziehung zu Gott deutlich, wobei Gott die Rolle des Begründers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen wird. Religion wird meist auf den Aspekt der Zugehörigkeit reduziert.

<sup>18</sup> Gemeint ist *aḏān* = Gebetsruf. Mit ihm ruft der Gebetsrufer in der Moschee fünfmal täglich zum gemeinschaftlichen Gebet auf.

Folgende Sequenzen sollen die Facetten dieses Typs illustrierend verdeutlichen:

Canan beschreibt am Anfang des Interviews den Protagonisten des Eingangsstimulus, den sie als Muslim rahmt. Auf den Stimulus, von den Gefühlen des Protagonisten, der in der alten Hütte eingesperrt ist, zu erzählen, geht Canan auf das Aufsagen von Schutzsuren und des Glaubensbekenntnisses in Angstsituation ein. Das Glaubensbekenntnis bezeichnet sie als „Schlüssel zu dschannat<sup>19</sup>“ (Zeile 94 im Interview). Auf den Stimulus, mehr davon zu erzählen, erfolgt folgende Sequenz:

Zitat aus dem Interview mit Canan (Zeile 95–105):

„Canan: Wenn man ein guter Mensch war und /ehm/ die fünf Gebete am Tag gemacht hat und /ehm/ .. gespendet hat und so den armen Leuten geholfen hat und so .. /ehm/ geht man in dschannat und wenn man ein schlechter Mensch war nicht gebetet hat und /ehm/ .. so zum Beispiel Sachen geklaut hat /ehm/ dann kommt man ins dschahannam<sup>20</sup> (5).

I<sup>21</sup>: Dschahannam erzähl mir davon

Canan: Also d a .. /ehm/ ... wenn man ein schlechter Mensch war ehmm ... am .. halt da gibt's Feuer da brennt man wenn man ein schlechter Mensch war ... mm ... und wenn man ein guter Mensch war in dschannat geht da kann man von dschahannam acht Menschen oder sieben /ehm/ von da raus holen (9) und weiter weiß ich nicht mehr (7)“

Canan gibt propositionales Wissen wieder, jedoch ohne Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt. Dies wird auch im Zusammenhang mit anderen Interviewsequenzen deutlich. Die Erwähnung religiöser Elemente stellt einen sozialen Marker dar, der die Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinschaft betont. Aber auch die Erwähnung von Religion per se kann einen solchen Marker darstellen.

<sup>19</sup> Gemeint ist *ğannat* = Paradies.

<sup>20</sup> Gemeint ist *ğahannam* = Hölle.

<sup>21</sup> I = Interviewerin.

Dies wird unter anderem an folgender Sequenz aus dem Interview mit Kaltrina deutlich. Kaltrina erzählt im biographischen Teil des Interviews aus eigenem Antrieb über ihre Familie. Ihre Tante, die den gleichen Migrationshintergrund hat wie sie selbst, ist mit einem deutschen Mann verheiratet, der jedoch nicht Muslim ist. Die beiden haben vor kurzem ein Kind bekommen und Kaltrina macht sich Gedanken über die Zugehörigkeit ihrer Cousine.

Zitat aus dem Interview mit Kaltrina (Zeile 535–546):

„Kaltrina: Aber mein Onkel // aber meine Tante hat keinen // also meine Tante ist muslimisch und meine Tante hat einen Deutschen geheiratet und die Frau hat gesagt es kommt immer auf den Vater an was das Kind ist aber meine Tante hat gesagt aber das geht nicht weil das Kind wurde ja nicht getauft

I: Mhm

Kaltrina: Und deswegen ist es islamisch

I: Mhm

Kaltrina: Und mein Onkel wollte sich // der weiß jetzt nicht was er machen will // will er immer noch Deutscher oder islamisch bleiben dann hab ich ihn gefragt der hat gesagt also ich würde mich schon für Islam unterziehen hat er gesagt“

Kaltrina macht sich Gedanken über die Verortung ihrer Cousine als Muslimin bzw. Nicht-Muslimin und somit als ihrer Familie zugehörig oder nicht. Sie setzt „Deutschsein“ und „Muslimischsein“ in einen inhaltlichen Gegensatz, womit sie eine spezifische Form kollektiver muslimischer Identität konstruiert, die sich vor allem durch Absetzung von der deutlichen Lebenswelt definiert.

*c. Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne (Typ C)*

Für Typ C existiert Gott, aber ausschließlich als Muster der sozialen Realität. Dieser Typ fokussiert sich auf zwischenmensch-

liche Interaktionen und sozialweltliche Phänomene. Gott wird eher im Phantasiebereich verortet.

Folgende Sequenzen sollen die Facetten dieses Typs illustrierend verdeutlichen:

Obwohl Gökmen im Interview über den Tod seiner Großmutter berichtet, als auch über seine eigene Erfahrung, im Schwimmbad fast ertrunken zu sein, bringt er Gott oder islamische Deutungsmuster nicht von selbst in das Interview ein. Er setzt sich im Rahmen des Interviews mit transzendenzbezogenen Fragestellungen nicht auseinander. Daher wird im exmanenten Nachfrageteil des Interviews direkt nach Gott gefragt.

Zitat aus dem Interview mit Gökmen (Zeile 242–245 und 249–259):

„I: Erzähl mir mal eine Geschichte von dir und Allah.

Gökmen: /Eh/ .. also ein Traum

I: Was du willst

Gökmen: Ich hab keine Geschichte (ich?) und Allah

...

Gökmen: Mhm .. also in Traum hab ich gesehen dass // in mein Traum hab ich gesehen dass ich in mein Hof war // Hof wo ich wohn /eh/ und .. da war dann so Schaukel sechs Stück und da war ich meine Schwester und mein Bruder und da war noch ein Mann hat sich hinter den .. Busch versteckt mit Motorrad und dann haben wir so das waren sechs Mädels und hab ich // waren bei der Schaukel und die haben schon zwei Stunden schon geschaukelt und dann haben wir gesagt könnt ihr mal runtergehen wir wollen auch schaukeln ja und dann sind die runter und dann ist er /eh/ Mann so (?) Meine Schwester war hier und ich war da vorne und dann ist der /eh/ Motor so gekommen /eh/ hat /eh/ hat was geschossen /eh/ und dann ist er so gegangen und ist auf mein Fuß gekommen /eh/ und ja da war ich aufgewacht“

An Gökmens Antwort wird deutlich, dass er Gott eher im Phantasiebereich, bzw. Traumbereich verortet. Aber auch in seiner Traumerzählung kommt Gott immer noch nicht vor.

Bei diesem Typ wird keine Auseinandersetzung mit transzendenten Selbst- und Weltdeutungen sichtbar. Stattdessen fokussiert er sich auf zwischenmenschliche Bezüge, wie an folgender Sequenz beispielhaft deutlich wird:

Auf den Stimulus nach der Bedeutung Gottes für Olivia in der exmanenten Nachfragephase thematisiert sie die Gaben Gottes. Im Gegenzug zu Gottes Gaben geht Olivia auf die Verantwortung des Menschen ein:

Zitat aus dem Interview mit Olivia (Zeile 371–376):

„Olivia: ja er hat ja sozusagen die Erde für mich erschaffen . für uns alle erschaffen und // ja das ist schon mal was Wichtiges so und sogar dass wir nicht hungern müssen und dass . es uns gut geht dass wir ein Haus haben und dass uns nicht kalt ist“

Olivia thematisiert ihre Überlegungen im Kontext der moralischen Ebene und rückt dabei schnell von der religiösen Ebene ab. Im Vordergrund steht für sie der Aspekt der Gleichbehandlung von Menschen verschiedener Hautfarbe. Äußere Unterschiede zwischen den Menschen trennt sie auf einer emotionalen Ebene von inneren Unterschieden, indem sie die „Herzen“ der Menschen in den Mittelpunkt stellt und dadurch eine Gleichheit der Menschen konstatiert. Die sozialen Handlungen, die sie thematisiert, verlieren ihre religiöse Rahmung und sie beginnt, sozialweltliche Aspekte und zwischenmenschliche Beziehungen anzusprechen. (Zeile 423–433)

„Olivia: ja (8) das muss halt . jedes Lebewesen gleich gut behandeln . also dass es jetzt nicht zum Beispiel . den Hunden besser geht als den Katzen oder andersrum

I: mhm

Olivia: sondern alle gleich gut behandelt werden müssen .. das ist eigentlich auch so bei den Menschen dass die auch gleich gut behandelt werden müssen . nicht irgendwie die Braunen sind schlecht und die Weißen sind gut

I: mhm

Olivia: also die sind beide gleich gut nur weil sie anders aussehen heißt das ja nicht dass sie anders im Herzen sind“

Mit dem Thema des menschlichen Rechts auf Gleichbehandlung leitet sie über in ihre eigene Lebenswelt und erzählt von ihren Freundinnen, die „braun“ sind (435–439):

„Olivia: ich hab auch viele Freundinnen die braun sind . meine beste Freundin ist auch braun

I: mhm

Olivia: und wir verstehen uns ja trotzdem gut . und unsere Eltern haben auch nichts dagegen“

Es wird insgesamt deutlich, dass diese Sequenz, die für Olivia lebensweltliche Relevanz hat, keine religiöse Konnotation oder eigenständige Rahmung enthält. Sie behandelt die Thematik der Unterschiedlichkeit von Hautfarben im Rahmen von zwischenmenschlichen Beziehungen und verantwortungsethischen Perspektiven.

#### 6. Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Frage nach dem Menschen in der Islamischen Religionspädagogik

Gerade weil die vorgestellte Forschungsarbeit aufgrund ihres Ansatzes nicht von islamisch-anthropologischen Vorannahmen wie dem Konzept der *fiṭra* ausgegangen ist, war es möglich, eine breitere Vielfalt an Gottesbezügen zu rekonstruieren. Ein Bezug auf ein anthropologisches Gotteskonzept in diesem Sinne hätte Typ C, den Typ der gottesfernen Selbstrelationierung, unsichtbar gemacht. Die explizite Frage nach Gott zu Beginn des nar-

rativen Teils des Interviews hätte dazu geführt, dass die Kinder mit ihrem erlernten propositionalen Wissen reagieren. Erst die Fokussierung auf die emotionale Dimension des Gottesglaubens und auf die Relevanzsysteme der Kinder machte diesen Typ sichtbar. Die direkte Frage nach Gott produziert Antworten auf der Ebene des propositionalen Wissens, die eine Gottesbeziehung suggerieren, wo aber auf der Ebene der emotionalen Gottesbeziehung und der individuellen Relevanzsysteme keine existiert.

Bevor nun die Ergebnisse in Bezug auf das Konzept der *fiṭra* diskutiert werden, wird zunächst dargestellt, was hier unter dem Konzept der *fiṭra* verstanden wird, wobei diese Darstellung auf der Mehrheitsmeinung der islamischen Gelehrsamkeit beruht: Die Fähigkeit des Menschen zur Gotteserkenntnis wird in der klassischen Literatur aus dem Koranvers 30:30 abgeleitet, in dem es heißt:

„Und richte nun dein Antlitz auf die Religion, im rechten Glauben, als göttlicher Begabung, mit welcher er die Menschen schuf! Keinen Ersatz gibt es für die Schöpfung Gottes. Das ist die Religion, die Bestand hat.“<sup>22</sup>

Dieser Vers wird im Zusammenhang mit dem folgenden Hadith diskutiert:

„Abu Huraira, Allahs Wohlgefallen auf ihm, berichtete, dass der Prophet, Allahs Segen und Friede auf ihm, sagte: ‚Jedes Kind wird mit der *fiṭra* geboren, und seine Eltern machen dann aus ihm entweder einen Juden, einen Christen oder einen Sabäer. Genauso wie das Tier, das ein Tier zur Welt bringt<sup>23</sup>. Siehst du darin Unstimmigkeiten?‘“<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Hartmut Bobzin, *Der Koran*, neu übertragen von Hartmut Bobzin. 1. Aufl. in der Beck'schen Reihe (München 2012).

<sup>23</sup> Gemeint ist, dass Jungtiere nicht mit Markierungen auf die Welt kommen, das heißt, mit geschlitzten Ohren, die ihre Elterntiere bekommen haben, um sie als Opfertiere für bestimmte Kulte zu kennzeichnen.

<sup>24</sup> Muhammad Abu-r-Rida' Rassoul, *Auszüge aus Ṣaḥīḥ Al-Buḥārīyy*, aus dem Arabischen übertragen und kommentiert von Abū-r-Riḍā' Muḥammad Ibn Aḥmad Ibn Rassoul (Köln: 1989), Nr. 1385.

Nach Yasien Mohamed wird unter den verschiedenen klassischen Positionen die „positive“ Interpretation des Konzepts der *fiṭra* von den meisten klassischen Gelehrten und auch von der Mehrheit der modernen Gelehrten vertreten. Sie besagt, dass jedes Kind im Zustand von *fiṭra*, der naturgegebenen, inneren Disposition zur Religion geboren werde, dass diese mit dem Islam korrespondiere und ein gesundes soziales Umfeld die idealen Bedingungen dazu biete diesen Zustand beizubehalten. Das heißt, dass der religiösen Erziehung und Sozialisation ein hoher Stellenwert beigemessen wird, auch wenn man von einer naturgegebenen Disposition des Menschen zur Religion ausgeht.<sup>25</sup> Auf die Unverzichtbarkeit der religiösen Erziehung und Sozialisation weist auch Harry Behr hin, wenn er sagt: „Nur entlang der Folie einer religiösen Lehre sind allgemein muslimischer Auffassung nach Kinder in der Lage, ganz unabhängig von der spirituellen Disposition eigene religiöse Identität im Sinne bewusster Positionalität zu entwickeln“<sup>26</sup>.

Die skizzierte Interpretation der *fiṭra* gibt eindeutig dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht den Vorrang vor Konzepten wie dem Hamburger Modell, da nur so eine Form des Unterrichts die Kinder zu einer religiösen Beheimatung in die Religion führt, in der sie aufwachsen.

Die Kinder des Samples der Forschungsarbeit unterscheiden sich in ihrem Geschlecht, in ihrer Muttersprache und in ihren kulturellen Wurzeln. Was sie verbindet, ist, dass sie aus muslimischen Familien stammen, die sie freiwillig zum islamischen Religionsunterricht in der Schule und zum großen Teil in der Moschee angemeldet haben. Auch wenn die Familien verschiedenen religiösen und mystischen Strömungen des Islams angehören, wird aufgrund von Hintergrundfragebögen ersichtlich, dass Religio-

<sup>25</sup> Vgl. Yasien Mohamed, *Fitrah* (London 1996), 7–9.

<sup>26</sup> Harry Harun Behr, „Menschenbilder im Islam“, in: *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens*, hrsg. v. Mathias Rohe (Freiburg i.Br. [u.a.] 2014), 506.

sität im Leben der Familien präsent ist. Daher ist davon auszugehen, dass die Kinder des Samples eine religiöse Erziehung und Sozialisation in Familie, Schule und Gemeinde genossen haben, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

Allerdings wird deutlich, dass trotz des familiären Hintergrundes, der Teilnahme am Religionsunterricht und in den meisten Fällen auch an der religiösen Unterweisung in der Gemeinde ein Idealtyp rekonstruiert werden konnte, der keinen existenziellen Bezug zur religiösen Praxis oder zu Gott herstellt (Typ C). Das heißt, dass dieser Typ ebenfalls wie Typ A und B zwar religiöse Bildung und Erziehung genossen hat, aber dennoch eine Distanz zu Gott und zur islamischen Tradition aufweist.

Der obigen Interpretation des Konzepts der *fiṭra* folgend, dürfte eigentlich der in der Untersuchung gefundene Typ C, die gottesferne Selbstrelationierung, nicht existieren.

Auf der Grundlage des empirischen Materials ist es aber möglich, im religionspädagogischen Sinne ein Verständnis von *fiṭra* zu formulieren, das den Typ C zur Kenntnis nimmt und ihm in einer religionspädagogisch sinnvollen Weise begegnet. Dieses Verständnis von *fiṭra* lautet:

Der Mensch ist in Bezug auf Gott nach allen Seiten offen. Er ist gewissermaßen fähig zur Religion, also zu einer aktiven, subjektiven Aufnahme einer Beziehung zu Gott und zur religiösen Tradition. Demgemäß hat der Mensch die Fähigkeit und Bereitschaft, Religion auszuprobieren und sich dabei einen Weg zu suchen. Dadurch wird die Fluidität des Begriffs *fiṭra* deutlich. Die Diskussion um den Begriff *fiṭra* kann also aus der Tradition aufgegriffen und im religionspädagogischen Sinne weiter konturiert werden.

Diese Idee hat Implikationen auf zwei Ebenen, auf der Ebene des Kindes und auf der Ebene der Lehrkraft:

Die Idee, das Konzept der *fiṭra* so zu verstehen, dass das Kind zur Religion als aktiver, subjektiver Beziehungsaufnahme fähig ist und sich dabei seinen Weg suchen kann, lässt Typ C existie-

ren und nicht von vornherein als unwahrscheinlich oder unmöglich ausklammern. Diese religionspädagogische Sichtweise ist von der Praxisrelevanz her wichtig. Denn der religionsferne Mensch wird hier nicht als Fehler (egal ob individueller oder Fehler der Sozialisationsagenten) angesehen. Hier wird ein Verständnis der *fiṭra* vertreten, der den Typ C als Teil der *fiṭra* definiert. Dabei ist das Ziel, der islamischen Religionspädagogik den Zugang zu diesem Typ der gottesfernen Selbstrelationierung zu ermöglichen, ohne ihn vorab heraus zu definieren.

Dem Typ der gottesfernen Selbstrelationierung wird so ein Status innerhalb der *fiṭra* gegeben. Er ist in diesem Sinne kein Sünder, der nur durch Reue wiedergewonnen und auf den rechten Weg gebracht werden kann, sondern er wird zu einem Idealtyp, der innerhalb der *fiṭra* seinen Platz hat, was ihn der muslimischen Lehrkraft bzw. der islamischen Religionspädagogik in einer positiven Weise zugänglich macht.

Dieser Statuswechsel ist sowohl für die Kinder, die diesem Typ idealtypisch zugeordnet werden können, als auch für die Religionspädagogik und die Lehrkraft von besonderer Bedeutung. Wenn sich die Kinder mit dieser Orientierung selbst als falsch erleben bzw. wenn diese Orientierung vorschnell im Religionsunterricht als falsch stigmatisiert wird, werden sie sich nicht offenbaren. Religionspädagogisch wird dieser Typ so zum Verstummen gebracht. Er kann sich erst artikulieren, wenn er einen positiven Status innerhalb der *fiṭra* bekommt und somit sprachfähig und ansprechbar zugleich wird.

Über das oben dargestellte Verständnis von *fiṭra* erhält Typ C also das Recht, zu existieren und zu sprechen. Er wird aus dem Status des Anderen befreit. So können für ihn die Angebote der Religion wieder offen werden und die Möglichkeit wird erneuert, seine Gottesbeziehung zu verlebendigen.

### 7. Praxeologische Anregungen

Was bedeuten nun die genannten Implikationen für die religionspädagogische Arbeit in der Schule?

Die Gottesbeziehung spielt in der islamischen Religionspädagogik und im islamischen Religionsunterricht eine Schlüsselrolle. Die Bildungspläne und Curricula der verschiedenen Bundesländer machen dies deutlich:

Beispielsweise heißt es im Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule:

„Kenntnisse über das muslimische Gottesbild ermöglichen den Kindern, ihr persönliches Gottesbild zu konturieren und ihrem Glauben eine Richtung zu geben. Sie finden einen Zugang dazu, Gott anzusprechen, sich von Gott ansprechen zu lassen und zu erfahren, dass er ihnen in ihrem Leben immer zur Seite steht, indem er sie gleichermaßen bewahrt, aber auch vor Bewährungen stellt.“<sup>27</sup>

In die gleiche Richtung weisen auch das Kerncurriculum für den Schulversuch islamischer Religionsunterricht in der Grundschule in Niedersachsen, der Bildungsplan für die islamische Religionslehre in der Grundschule in Baden-Württemberg und auch der Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.<sup>28</sup> Insbesondere mit Blick auf das Thema Gott, wie es sich in den Bildungsplänen, Kerncurricula und Lehrplänen darstellt, zeichnet sich gerade durch die Ergebnisse der vorgestellten Forschungsarbeit die Forderung ab, den Schülerinnen und Schülern Angebote zu machen und Anstöße zu geben, ihren Gottesbezug zu verlebendigen.

<sup>27</sup> [https://www.isb.bayern.de/download/12719/islamunterricht\\_gs.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/12719/islamunterricht_gs.pdf) (letzter Aufruf 12.09.2016).

<sup>28</sup> Vgl. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc-iru-2010.pdf> (letzter Aufruf 12.09.2016), [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_RISL.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RISL.pdf) (letzter Aufruf 12.09.2016), [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/klp\\_rel\\_islam/LP\\_Islamischer\\_Religionsunterricht\\_GS\\_Endfassung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_rel_islam/LP_Islamischer_Religionsunterricht_GS_Endfassung.pdf) (letzter Aufruf 12.09.2016).

In einer pluralen, ausdifferenzierten Gesellschaft ist es notwendig, Religion für sich selbst autonom zu rahmen, mit ihr reflexiv umzugehen und einen begründeten Standpunkt zu theologischen Fragen zu entwickeln.

Eine notwendige Bedingung für eine Verlebendigung des Glaubens ist es, so etwas wie eine ‚religiöse Narrativität‘ zu fördern. Darunter ist die Fähigkeit und Fertigkeit gemeint, die religiösen Narrative, die sich im Laufe der islamischen Geistesgeschichte entwickelt haben, in ihrer Vielfalt zu erkennen, zu deuten und zu diskutieren, „religiöse Wahrheit“ und „historische Wirklichkeit“<sup>29</sup> religiöser Narrative zu unterscheiden und die zwei Ebenen in ihren jeweiligen Potentialen zu erkennen, zu deuten und zu analysieren, einen Perspektivenwechsel zwischen „religiösem Reden“ und „Reden über Religion“ vorzunehmen, das heißt, im Sinne von Bernhard Dressler einen Wechsel zwischen der religiösen Binnenperspektive und der Außenperspektive vollziehen zu können<sup>30</sup>.

Durch ‚religiöse Narrativität‘ kann Reflexivität, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und religiöse Beheimatung gleichzeitig ermöglicht und so religiöse Bildung angeregt und gefördert werden.<sup>31</sup>

Abschließend ist aus den oben genannten religionspädagogischen Überlegungen zum Konzept und Verständnis von *fiṭra*, die sich durch die Herausforderungen der Empirie als eine religionspädagogische Notwendigkeit ergeben haben, die Frage zu stellen, in wieweit diese Implikationen auch über die Religions-

<sup>29</sup> Harry Harun Behr, „Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vordringlich?“, in: *Mein Gott – Dein Gott: Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, hrsg. v. Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock, 1. Aufl. (Weinheim/Basel 2008), 31–47.

<sup>30</sup> Vgl. Bernhard Dressler, „Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung“, in: *Zwischen Erziehung und Religion*, hrsg. v. Gerhard Büttner/Annette Scheunpflug/Volker Elsenbast (Berlin [u.a.] 2007), 130–141.

<sup>31</sup> Vgl. ausführlicher Ulfat, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott.

pädagogik hinaus theologische Konsequenzen für den innerislamischen Diskurs haben. Diese Frage würde aber den Rahmen der vorliegenden Erörterung sprengen.