

# ZfG

**Zeitschrift für  
Grundschulforschung  
Bildung im Elementar-  
und Primarbereich  
2-2017**

**Thema**

**Mehrsprachigkeit**

**Zeitschrift für  
Grundschulforschung**  
Bildung im Elementar-  
und Primarbereich

# **Zeitschrift für Grundschulforschung**

## **Bildung im Elementar- und Primarbereich**

### **10. Jahrgang – Heft 2**

#### **Herausgeber**

Margarete Götz, Georg Breidenstein, Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger,  
Friederike Heinzl, Gisela Kammermeyer, Michaela Vogt

#### **Redaktion**

Gisela Kammermeyer, Frank Foerster, Thilo Schmidt,  
Maria del Carmen Dixon

#### **Beirat**

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim) – Sigrid Blömeke (Berlin)  
Gerhard Büttner (Frankfurt) – Ute Geiling (Halle)  
Marianne Krüger-Potratz (Münster) – Jens Holger Lorenz (Heidelberg)  
Jörg Ramseger (Berlin) – Susanne Viernickel (Berlin)  
Rolf Werning (Hannover) – Helga Zeiher (Berlin)

**Zeitschrift für  
Grundschulforschung**  
Bildung im Elementar- und Primarbereich

10. Jahrgang (2017)

Heft 2

Mehrsprachigkeit

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

Redaktion dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Dr. Frank Foerster, Dr. Thilo Schmidt, Maria del Carmen Dixon

Korrespondenzadresse für die ZfG 1/2018:

michaela.vogt@ph-ludwigsburg.de

Jun.-Prof. Dr. Michaela Vogt

Juniorprofessorin für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe

Abteilung Pädagogik und Didaktik der Primarstufe

Institut für Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

Tel.: +49 (0)7141/140-863

E-Mail: michaela.vogt@ph-ludwigsburg.de

Homepage: <https://www.ph-ludwigsburg.de/17588+M501364fd797.html>

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich erscheint halbjährlich, jeweils im Frühjahr (März/April) und im Herbst (September/Oktober).

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,80; im Abonnement EUR (D) 19,80 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt

Ramsauer Weg 5

83670 Bad Heilbrunn

Tel: +49 (0)8046-9304

Fax: +49 (0)8046-9306

oder nutzen Sie unseren webshop:

[www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über

<http://dnb.d-nb.de>.

2017.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne

Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,

Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung

in elektronischen Systemen.

Satz: Maria del Carmen Dixon, Landau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 1865-3553

ISBN 978-3-7815-2195-7

# **Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich**

## **Jahrgang 10 – Heft 2 / 2017**

### **Inhaltsverzeichnis**

#### **MEHRSPRACHIGKEIT**

*Sara Fürstenau*

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung ..... 9

*Franziska Egert*

Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder  
in Kindertageseinrichtungen ..... 23

*Claudine Kirsch & Giovanni Cicero Catanese*

Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten.  
Eine Fallstudie aus Luxemburg ..... 35

*Anna Pomykaj & Nina Hogrebe*

Sprachkompetenzen von Kindern zu Schulbeginn – die Bedeutung von  
Bildungs- und Erziehungspartnerschaften im Elementarbereich im Kontext  
von Mehrsprachigkeit ..... 48

*Muhammed Akbulut, Lena Bien-Miller & Anja Wildemann*

Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit ..... 61

*Anja Steinbach*

„Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen“ – kritische Anfragen  
an institutionalisierte Handlungsroutinen im Kontext von Mehrsprachigkeit ..... 75

*Edith Niederbacher & Markus P. Neuenschwander*

Wie elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lehrpersonenerwartungen  
die Leistungsentwicklung von Grundschulkindern mit unterschiedlicher  
Familiensprache erklären ..... 88

ZfG, 10. Jg. 2017, H.2

## DISKUSSIONSBEITRAG

*Ingrid Gogolin*

Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht?

Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse ... 102

## OFFENE BEITRÄGE

*Laura Venitz & Franziska Perels*

Empirische Überprüfung eines Modells der Selbstregulation für das Vorschulalter ... 110

*Angela Bauer*

Wie gehen Grundschülerinnen und Grundschüler mit der Idee der Selbstorganisation ihrer Themen und Konflikte im Klassenrat um? ..... 122

*Markus Dresel, Sabine Martschinke, Bärbel Kopp, Anita Tobisch & Stephan Kröner*

Zur Bedeutung des Unterrichts für die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung: Ergebnisse einer Studie im Grundschulunterricht im Fach Deutsch .... 136

*Fahimah Ulfat*

Facetten von Religiosität und Gottesbezügen in Narrationen muslimischer Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter – eine empirische Studie ..... 150

## DISKUSSIONSBEITRAG

*Doris Bühler-Niederberger*

Kindheitsforschung – zwischen Hinwendung zum Kind und Gesellschaftsanalyse.

Eine Antwort auf Sascha Neumann ..... 162

## REZENSIONEN

*Thorsten Eckermann*

Wiebke Hortsch (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland ..... 171

*Jana Maria Haus & Christina Siry*

Anne Gadow (2016): Bildungssprache im wissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache ... 174

*Lena Brinkmann & Thorsten Bohl*

Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule ..... 177

## **Hinweis in eigener Sache**

1. Der Call for Paper der ZfG zum Thema „Mehrsprachigkeit im Grundschul- und Elementarbereich“ hat eine für das Herausgeberteam erfreulich große Resonanz gefunden. Da die eingereichten Beiträge aus Platzgründen nicht alle im vorliegenden Heft publiziert werden können, wird der Themenschwerpunkt im Heft 1/2018 der ZfG mit weiteren Beiträgen erneut vertreten sein.

2. Im Einvernehmen mit dem Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, wird mit dem Erscheinen des Heftes 1/2018 der ZfG ein Verlagswechsel vollzogen. Zukünftig wird die ZfG im Springer-Verlag, Heidelberg, erscheinen. Das Herausgeberteam dankt Herrn Andreas Klinkhardt und Herrn Thomas Tilsner ganz herzlich und nachdrücklich für die dauerhaft gute Zusammenarbeit. Mit großem verlegerischem Engagement hat Herr Klinkhardt die 2008 erfolgte Neugründung der ZfG ermöglicht und seither deren kontinuierliche Herausgabe verlagsseitig stets ausgesprochen professionell unterstützt.

*Fahimah Ulfat*

## **Facetten von Religiosität und Gottesbezügen in Narrationen muslimischer Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter – eine empirische Studie**

*Die Frage nach Gott gehört zu den zentralen Themen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts an Schulen in Deutschland. Im islamischen Kontext gibt es bislang kaum Forschungen in diesem Bereich. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie beschreiten in zweierlei Perspektive Neuland. Zum einen geht es um den Gottesglauben muslimischer Kinder; zum zweiten wird nicht nur das Gottesverständnis, sondern auch der Gottesbezug erhoben. Damit wird zugleich die emotionale und motivationale Dimension des Gottesglaubens sowie dessen handlungsleitende Kraft erhoben.*

*Schlüsselwörter: muslimische Kinder; Gottesbeziehung; Individualisierung; Ko-Konstruktion; islamischer Religionsunterricht*

*The question of God is one of the central subjects of denominational religious education at schools in Germany. There is almost no research in the Islamic field concerning this question. The results of the study presented below cover new ground in two aspects. On the one hand the faith in God of Muslim children is empirically researched; on the other hand not only data about the rational understanding of God, but also about the emotional relationship to God is collected.*

*Key words: Muslim children; relationship to God; individualization; co-construction; islamic religious education*

### **1. Einleitung**

Die Frage nach Gott gehört zu den zentralen Themen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Daher ist die Forschung im Bereich der subjektiven Gotteskonzepte von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Herausforderung mit hoher Relevanz für die Arbeit von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen bzw. Lehrkräften und damit auch für die Grundlegung des islamischen Religionsunterrichts.

Während es im christlichen Kontext eine lange Tradition der Forschung gibt, ist die Frage nach Gott im Kontext des islamischen Religionsunterrichts bisher noch weitgehend unerforscht. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Forschungsergebnissen der Dissertation „Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts“ (vgl. Ulfat 2017).

In dieser Studie geht es darum, die Gottesbeziehungen muslimischer Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. zehn Jahren, die am islamischen Religionsunterricht teilgenommen haben, zu rekonstruieren. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Studie vorgestellt.

## 2. Forschungsstand

In der evangelischen und katholischen Religionspädagogik sind die Gotteskonzepte von Kindern und Jugendlichen seit geraumer Zeit ausführlich untersucht worden. Zu nennen sind zum Beispiel die Stufenmodelle der religiösen Entwicklung von christlichen Kindern. Die bekanntesten sind die von Fowler (1991) sowie von Oser und Gmünder (1992). Power (1988, 115) sieht sie als „eine Beschreibung der *religiösen Entwicklung von Theisten innerhalb der jüdisch-christlichen Tradition*“ an.

Für die vorliegende Forschung sind die Untersuchungen zum Gottesbild von besonderem Interesse, welche die individuellen Deutungsleistungen von Kindern untersuchen, wie die von Orth und Hanisch (1998), Szagun (2014), Ritter, Hanisch, Nestler und Gramzow (2006), Eckerle (2008), Zimmermann (2012) u.a.m. Diese Forschungen haben folgende wichtige Ergebnisse gezeigt:

Kinder und Jugendliche verfügen über ein komplexes Gotteskonzept (vgl. Tamminen 1993 sowie Szagun 2014). Die Intuition von Kindern über Gott ist unabhängig von ihrem kognitiven Niveau (vgl. Zimmermann 2012). Gottesbilder von Kindern spiegeln ihre Lebenswelten und Lebenserfahrungen wider (vgl. Szagun 2014). Es zeigt sich, dass Kinder „Inhalte der religiösen Erziehung nicht nur rezipieren, sondern sich mit ihnen reflektiert auseinandersetzen und zu eigenständigen Deutungen gelangen“ (Orth & Hanisch 1998, 7f.).

Die Forschungen von Religionspsychologinnen und -psychologen auf diesem Feld gehen davon aus, dass der Gottesglaube zwei Dimensionen beinhaltet. So unterscheidet beispielsweise Rizzuto (1979) zwischen einer eher begrifflichen Gottesvorstellung („concept of God“) und einer erfahrungsorientierten Gottesvorstellung („image of God“) und postuliert, dass nur die erfahrungsorientierte Gottesvorstellung eine „Evidenzerfahrung“ hervorrufen kann. Auch Oser (1993) unterscheidet zwischen einem „bloß angelesenen Gott und dem wirklichen Gott in der Psyche“ (ebd., 8). Die Religionspsychologen Tamminen (1993) und Grom (2000) unterscheiden ebenfalls zwischen einer „kognitiven“ und einer „emotional-motivationalen“ Dimension des Gottesglaubens. Sie verstehen die Gottesbeziehung als durch Erfahrung geprägt und die Gottesvorstellung als Produkt eines kognitiven Entwicklungsprozesses (vgl. Tamminen 1993, 40f.).

Folgendes Schaubild soll das Modell von Grom (2000) (der sich seinerseits auf Tamminen stützt) verdeutlichen, auf das in der Forschungsarbeit Bezug genommen wurde:



Abb. 1: Kognitive und emotionale Dimension des Gottesglaubens nach Grom (2000) (eigene Darstellung)

Zu muslimischen Kindern gibt es in Deutschland zwei Vergleichsuntersuchungen (Flöter 2006 und Zengin 2010). Besonders interessant ist die empirische Studie von Flöter (2006), die sowohl die Gottesvorstellung als auch die Gottesbeziehung von katholischen, evangelisch-volkskirchlichen, evangelikalen, konfessionslosen und muslimischen Kindern untersucht hat. Bei den muslimischen Kindern stellt sie fest, dass ihr Leben durch die religiöse Orthopraxie strukturiert wird, sie in der Regel eine angstfreie und positive Gottesvorstellung (ebd., 233) haben, jedoch keine persönliche Gottesbeziehung (ebd., 372).

### **3. Desiderat und Fragestellung**

Die Bestandsaufnahme der relevanten Literatur zeigt, dass es zum einen wenige qualitative Studien zum Gottesglauben von muslimischen Kindern gibt, zum anderen, dass die Untersuchung des Gottesglaubens die emotionale Dimension bisher nur wenig berücksichtigt hat. Diese emotionale Dimension des Gottesglaubens ist aus religionspädagogischer Perspektive aber von entscheidender Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass sie der prägende Faktor für die handlungsorientierende Relevanz des Gottesglaubens ist. Gerade qualitative Methoden sind in einzigartiger Weise dazu geeignet, einen Zugang zu dieser Ebene zu gewinnen, da sie die Möglichkeit bereitstellen, die individuellen Relevanzen der kindlichen Forschungspartner zu erheben und sie im Kontext ihrer sozialen Wirklichkeit zu rekonstruieren. Die Kinder bekommen in einem qualitativen Rahmen den Raum, in ihrer eigenen Sprache entsprechend der Möglichkeiten ihres Alters über Gott und das eigene Leben zu sprechen oder auch nicht. Dadurch kommen die Relevanzsysteme der Kinder in den Blick, die sonst schnell in Gefahr geraten, von den theologisch-religionspädagogischen Relevanzsystemen der Forschenden überdeckt zu werden. In diesem Kontext lautet die Forschungsfrage: Welche handlungsorientierende Relevanz hat die emotionale Dimension des Gottesglaubens für muslimische Schülerinnen und Schüler?

### **4. Methodisches Design**

Bei der Ermittlung des Forschungsstandes wurden theoretische Überlegungen angestellt, die dazu geführt haben anzunehmen, dass für die Rekonstruktion einer Gottesbeziehung drei Aspekte von entscheidender Bedeutung sind:

- die religiösen Erfahrungen von Kindern (vgl. Tamminen 1993),
- die „Erfahrungsräume“, in denen sie die religiösen Erfahrungen machen (Mannheim 1980, 214),
- die „individuellen Relevanzsysteme“ der Kinder, die Elementen aus dem religiösen Symbolsystem eine eigene Gewichtung geben (Nestler 2000, 151).

So kristallisierte sich das zentrale Forschungsziel heraus, mit den Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung die Erfahrungen von Kindern mit Gott und ihre handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren, die sie im Laufe ihrer Sozialisation im Kontext ihrer „konjunktiven Erfahrungsräume“ erworben haben und die durch ihre eigenen „individuellen Relevanzsysteme“ subjektiviert wurden.

Zu diesem Zweck war es wichtig, eine Erhebungs- und Auswertungsmethode zu entwickeln, die einen Zugang zu diesen individuellen Relevanzsystemen der Kinder schafft.

Um zu Erkenntnissen über die handlungsorientierende Relevanz der Gottesbeziehung der Kinder zu gelangen, wurde für diese Studie das folgende qualitativ-rekonstruktive Design verwendet: Das Sample der interviewten Kinder wurde nach der Methode des „Theoretical Samplings“ von Glaser und Strauss (2010) zusammengestellt. Die Kinder des Samples waren im Alter von ca. zehn Jahren, sie nahmen mehrheitlich am islamischen Religionsunterricht in der Schule teil und auch am Moscheeunterricht. Abgesehen von zwei Fällen befanden sie sich mehrheitlich zum Zeitpunkt der Interviews am Ende des vierten Schuljahres und hatten somit das Grundschulcurriculum des islamischen Religionsunterrichts komplett durchlaufen. Innerhalb des Samples wurde weiterhin nach Geschlecht, Kultur und Sprachräumen sowie nach der religiösen Erziehung in Familie, Gemeinde und Schule differenziert. Auf diese Weise wurde die innerislamische religiöse Vielfalt so umfassend wie möglich abgebildet. Nach 15 Einzelinterviews (acht Mädchen, sieben Jungen) ergab sich eine theoretische Sättigung. Die Erhebung wurde während der Schulzeit in der Schule durchgeführt.

Die Daten wurden mittels narrativer Einzelinterviews erhoben (vgl. Heinzel 2012; Schütze 1976). Für den erzählgenerierenden Eingangsstimulus wurde ein japanisches Erzähltheater eingesetzt, das sogenannte Kamishibai. Das Kamishibai besteht aus einer Theaterbühne, die durch zwei Holztüren geschlossen wird. Die Autorin entschied sich für das Kamishibai aufgrund vorhergehender positiver Erfahrungen aus ihrer Schulpraxis. Der Stimulus, den die Autorin für das Erzähltheater konzipiert hat, wurde bewusst möglichst offen gehalten. Dieser erzählt von einem Jungen, der bei seiner Klassenlehrerin sehr beliebt ist und auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern gemocht wird. Allerdings sind einige von ihnen neidisch auf ihn und wollen ihn ärgern, indem sie ihn in einer alten Hütte auf dem Heimweg einsperren. Der Junge ruft nach Hilfe, jedoch hört ihn niemand. Der Tag geht zur Neige. Die interviewten Kinder sollen ab hier selbst weitererzählen. Die Autorin suchte weiterhin zwei Bühnenbilder<sup>1</sup> passend zum Stimulus und ließ von einem Schreiner kleine Figuren aus Holz anfertigen, um damit die Erzählung zu unterstützen. Damit war ein außerordentlich fruchtbarer Anreiz geschaffen, auf den hin die Kinder lange und ausführliche Narrationen generierten. Für die Fragestellung der Untersuchung war von entscheidender Bedeutung, dass weder im erzählgenerierenden Eingangsstimulus noch in den Impulsen, die während der Erzählphase gesetzt wurden, von der Forscherin das Thema Gott oder Religion erwähnt wurde. Nur auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Kinder ihre individuellen Relevanzsysteme im Gespräch entwickeln, ohne dass sie von traditionellen oder theologischen Deutungsmustern überprägt wurden.

Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003) ausgewertet. Diese Methode ermöglicht einen Zugang zum impliziten, handlungsleitenden Wissen der Kinder, indem nicht danach gefragt wird, was die Inhalte des Gesagten sind, sondern in welchem Sinnzusammenhang das Gesagte steht. So wird der dokumentarische Sinngehalt rekonstruiert. Dazu wurden im fallübergreifenden und fallinternen Vergleich „minimale und maximale Vergleichshorizonte“ herausgearbeitet, die verdeutlichen, „wie soziale Wirklichkeit auf der Grundlage von gleichartigen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhängen hergestellt wird“ (Nentwig-Gesemann 2007, 278).

---

<sup>1</sup> Die Bühnenbilder stellten einen Schulhof dar und einen Waldweg (Heimweg) entsprechend der Erzählung für den Eingangsstimulus.

Das heißt, dass die Einzelfälle in ihre verschiedenen „Erfahrungsräume“ „zerlegt“ und „komparativ“ verglichen, die Muster verdichtet und „abstrahiert“ werden. Die abgebildeten Typiken basieren auf der Zusammenstellung unterschiedlicher Dimensionen der Einzelfälle (vgl. ebd., 279). Da die Typenbildung in der vorliegenden Studie nicht fallanalog verlaufen ist, sondern fallübergreifend, wurden Idealtypen gebildet, die nach Max Weber ein Muster der Wirklichkeit in einer idealtypischen und nicht in einer spezifischen Form beschreiben (vgl. Weber 1988, 191).

## 5. Zentrale empirische Befunde

Auf der Basis der Auswertung wurden drei Idealtypen im Sinne Max Webers erarbeitet, die als *Formen der Selbstrelationierung zu Gott oder immanenten Größen* bezeichnet werden:

- Typ A: ‚Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung‘. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass Gott als ein Du erlebt wird und im Mittelpunkt des eigenen Glaubens steht.
- Typ B: ‚Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung‘. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass die Beziehung zu Gott in den Hintergrund tritt und das Befolgen von Geboten und traditionellen Orientierungen sowie das Einhalten von Verboten den Kern des eigenen Glaubens bildet.
- Typ C: ‚Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne‘. Dieser Typ ist durch ein weitgehendes Fehlen von transzendenten Bezügen gekennzeichnet, stattdessen stehen immanente Größen wie beispielsweise zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt der persönlichen Haltung.

Im Folgenden werden die drei Typen genauer beschrieben und mit empirischem Material illustriert. Die folgenden Sequenzen stellen keine empirischen Belege dar, sie sollen lediglich anhand von typischen Beispielen den Idealtyp zeichnen:

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

In den Interviews zeigt sich, dass dieser Typ Gott von selbst mit einem hohen Abstraktionsgrad in die Erzählung einbringt und dabei Bezüge zu sozialweltlichen, zwischenmenschlichen und jenseitsbezogenen Phänomenen herstellt, wie sich hier illustrierend bei Leyla<sup>2</sup> zeigt (Zeile 174-191):

---

<sup>2</sup> Alle Namen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert und ggf. maskiert.

I: hmm (5) und /ehm/ . hast du manchmal Angst  
Leyla: also ich hab manchmal vor Dunkel Angst oder wenn ich keine Luft bekomme oder ich hab Angst dass ich Asthma bekomme oder . dass ich meine Eltern verliere vielleicht oder meinen Bruder oder jemanden den ich sehr mag . wie meine Cousine die ist gestorben und ich will auch nicht dass wieder jemand stirbt (14)  
I: erzähl mir mehr davon  
Leyla: ... also . meine Cousine die war so 17 oder 16 /ehm/ . die // also sie wollte über die Straße es war grün aber sie wurde von einem Reisebus überfahren . war sehr traurig ich hab geweint . also ich hab dann Allah gesagt dass nie so etwas also passieren soll auch nicht meinen Eltern oder Verwandten oder jemandem den ich sehr mag und darum find ich jetzt meistens jemanden nett bevor er jetzt stirbt oder so etwas (15)  
I: ((fragend)) du hast das zu Allah gesagt  
Leyla: ja ich hab meine Hände aufgemacht hab gesagt dass nie so etwas passieren soll hab *dua*<sup>3</sup> gemacht . hab auch meiner Mutter gesagt dass sie auch // also *dua* machen soll vielleicht dass es ne Wirkung gibt oder so etwas (5) und seit dem bete ich auch immer mache *namaz*<sup>4</sup> tu ich halt

Bei diesem Idealtyp wird Gott als ein Du konstruiert, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Allerdings spielen für das Handeln nicht nur transzendenzbezogene Selbst- und Weltdeutungen eine Rolle, sondern auch immanente Selbst- und Weltdeutungen, wie bei Dilara (147-166):

Dilara: Er darf auf jeden Fall nicht aufgeben wenn er aufgibt ist es schlecht er muss was probieren er muss was machen also auf jeden Fall er muss es mal probieren damit er auch glauben kann er muss an sich glauben können und er darf keine Angst haben zuerst muss er es versuchen und danach nicht aufgeben damit er so also nicht so einfach lässt und da sitzt und nichts macht er muss ein Weg finden dass er raus geht also /ehm/ er kann zum Beispiel auch so Sachen ( )? Also buddeln oder so und auf jeden Fall der darf nicht aufgeben er muss es probieren also wenn man was probiert ist es auch gut wenn man zum Beispiel jetzt da drin ist und gar nichts macht dann ist es schlecht weil vielleicht gibt es ein Weg dass man da hinausgehen kann oder man findet was Gutes auf jeden Fall man muss es machen damit /eh/ man auch sicher ist man muss sich sicher sein also er muss auch an sich glauben können /ehm/ bestimmt also vielleicht findet er da drin dann was dass es hil..... also dass man die Tür aufmachen kann wenn man /ehm/ nichts probiert nichts macht dann kann es kann man ja nichts machen also die Tür aufbrechen oder so man muss was probieren damit es auch aufgeht man darf nicht einfach sitzen und weinen also man muss was machen man muss irgendein Weg finden man darf nicht schnell so aufgeben zum Beispiel du gräbst /eh/ nur so fünf Minuten und gibst auf man darf nicht einfach so aufgeben man muss es probieren

Weiterhin dokumentiert sich im Material, dass die Wahrnehmung von Pflichten und Verantwortung gegenüber anderen Menschen aus einer verantwortungsethischen Perspektive im Weberschen Sinne verankert wird, die dieser Typ zum Teil religiös rahmt, wie im folgenden Beispiel (191-203):

<sup>3</sup> Arabischer Begriff für Bittgebet.

<sup>4</sup> Türkischer Begriff für rituelles Pflichtgebet

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>5</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 kannten sie sich voll gut im Wald aus und haben dann da gelebt

Bei diesem Typ wird insgesamt klar, dass religiöse Deutungsmuster einen Teil der Gesamtlebensinterpretation darstellen. Typ A setzt sich mit der Deutung von Welt und Mensch religiös individuell auseinander. Dieses Muster zieht sich durch das gesamte Material bei Typ A.

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

Im maximalen Kontrast zu Typ A orientiert sich Typ B an der Tradition und am sozial Erwarteten. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, auf den der Mensch durch religiöse Leistungen einwirken kann. Insgesamt weist die Gottesperspektive einen moralisierenden, dichotomisierenden Schwerpunkt auf, wie am Beispiel des Interviews mit Canan illustrierend deutlich wird (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*<sup>6</sup> 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>7</sup> (5)

I: *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)

Sowohl hier als auch in weiteren Sequenzen wird deutlich, dass Typ B zwar deklaratives Wissen über religiöse Informationsbestände aufweist, was sich unter anderem durch die islamisch-religiösen sprachlichen Marker zeigt. Jedoch konnte kein handlungsleitender Bezug zu diesem Wissen rekonstruiert werden. Es zeigt sich, dass die Verbindung, die zur Religion hergestellt wird, fast ausschließlich die soziale Erwünschtheit widerspiegelt.

<sup>5</sup> Arabischer Begriff für Gebetsruf. Damit ruft der Gebetsrufer in der Moschee fünfmal täglich zum gemeinschaftlichen Gebet auf.

<sup>6</sup> Arabischer Begriff für Paradies.

<sup>7</sup> Arabischer Begriff für Hölle.

Im Material wird zudem deutlich, dass bei diesem Typ Religion eher auf den Aspekt der Zugehörigkeit zur muslimischen Gemeinschaft reduziert wird, was hier durch eine Sequenz aus Kaltrinas Interview beispielhaft illustriert werden soll (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

Es zeigt sich, dass Kaltrina „Deutschsein“ und „Muslimischsein“ in einen inhaltlichen Gegensatz stellt, in dem Nationalität und Religiosität in eins gesetzt werden. Kaltrina konstruiert so etwas wie einen nationalreligiösen Zugehörigkeitsraum. Auch dieses Muster zieht sich durch das gesamte Material bei Typ B.

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

Im Kontrast zu Typ A und Typ B zeigt sich bei Typ C das Fehlen einer Gottesbeziehung und eine Distanz zur Tradition. Dieser Typ differenziert scharf zwischen Phantasie und Wirklichkeit, wobei Gott dem Phantasiebereich zugeordnet wird, wie sich beispielhaft bei Gökmen zeigt (242-245):

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

Gott existiert bei Typ C peripher als Element der sozialen Realität. Der leere Platz an der Stelle der Gottesbeziehung ist mit immanenten Größen gefüllt, wie zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialweltlichen Bezügen. Dies verdeutlicht z.B. Navid (330-340):

I: Gibt es denn etwas das dir dann hilft wenn du Angst hast  
Navid: etwas etwas das mir hilft . bei Dunkelheit ich bin al alleine draußen da dann das Gegenteil ich bin innen es ist hell ..  
I: mhm  
Navid: Ein heller Tag . das hilft mir dann . oder zum Beispiel bei Alpträumen . wenn ich aufstehe dann hilft's mir wieder  
I: mhm  
Navid: oder manchmal zum Beispiel // manchmal da sind Monster in meinen Alpträumen // sie verpuffen auf einmal . das hilft mir dann auch .. sonst ... weiß ich ... also . so sonst zum Beispiel noch wenn ich mich hinlege mal aufs Bett und entspanne .. und .. da ist sonst auch nichts mehr

Transzendenzbezogene Fragestellungen werden immanent gelöst, die Selbst- und Weltdeutungen sind ebenfalls immanenzbezogen, wie sich unter anderem bei Navid zeigt. Navid bringt das Fasten von selbst in seine Erzählung ein, woraufhin die Interviewerin ihm dies zurückspielt (238-249):

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) tja ... und .. ich geh ma ich hab auch Kinderfeuerwerke im letzten Silvester da hab ich ne Feuerwerkpackung gekauft da waren 230 Böller oder 320 ... da waren sehr viele . da hab ich bei meinem da hab ich bei meinem Freund übernachtet der hatte so ne / ein Feuerwerk angezündet das ist in die Luft geflogen und gegen ein Haus geknallt und wieder runtergefallen

Hier wird deutlich, dass, obwohl Navid zum Erzählen über das Fasten angeregt wird, er dennoch keine religiöse Rahmung vornimmt, sondern das Fasten im weltlichen Kontext lokalisiert und immanent im Zusammenhang mit dem Abnehmen thematisiert. Themen mit religiös normativem Potenzial werden im maximalen Kontrast zu Typ A und B nicht religiös gerahmt. Auch dieses Muster zieht sich durch das gesamte Material bei Typ C.

## 6. Diskussion

Im Folgenden sollen die Ergebnisse sowohl im Licht der Pädagogik als auch der islamischen Theologie reflektiert werden. Es wird deutlich, dass sich bei den Kindern bereits im Alter von ca. zehn Jahren verschiedene ausdifferenzierte Typen von Gottesbezügungen zeigen. Der Gottesglaube ist also schon bei dieser Altersgruppe ausgesprochen heterogen ausgestaltet. Es gibt unter muslimisch erzogenen Kindern Individuen mit einer mündigen Gottesbeziehung (Typ A); es finden sich unter ihnen auch Individuen mit einer durch Tradition dominierten Gottesbeziehung (Typ B). Abschließend wird aber deutlich, dass es auch muslimisch erzogene Kinder mit einer fehlenden Gottesbeziehung und einer Distanz zur Tradition gibt (Typ C).

Die dargestellte Studie ist anschlussfähig an religionssoziologische Untersuchungen mit Jugendlichen und jungen erwachsenen Muslimen, wie die von Gerlach (2006), Karakaşoğlu-Aydın (2000), Kiefer (2010), Tietze (2001), Tressat (2011) u.a. Diese Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass Typ A bei weitem am besten in der Lage ist, Religiosität in einer hoch individualisierten und pluralen Gesellschaft für sich reflexiv zu rahmen und dennoch mit der Tradition im Gespräch zu bleiben. Bei Typ B hingegen kann davon ausgegangen werden, dass Religiosität, die auf das Merkmal der Zugehörigkeit reduziert wird, zum Fehlen von Reflexivität und zu moralischer Rigidität führen kann. Typ C illustriert, dass auch der religionsferne Mensch einen Bestandteil der innerislamischen Pluralität darstellt und als solcher ernst genommen werden muss. In den Formulierungen der Kinder des Samples werden Orientierungen sichtbar, die daraufhin diskutiert wurden, ob sich diese Typen auch theologisch deuten lassen. Dabei werden Spannungsfelder, wie etwa zwischen Freiheit und Gebundenheit, Glaube und Vernunft, Diesseits- und Jenseitsbezug sowie kollektive Religion und individuelle Religiosität sichtbar.

Etliche dieser Spannungsfelder lassen sich bis in die frühe Periode des klassischen Islam (8-10. Jh.) zurückverfolgen. In der Auseinandersetzung um diese Spannungsfelder entstanden Tendenzen des Denkens sowie theologische Bewegungen wie die der Mu‘tazila, der Aš‘arīya und der Māturīdīya. Die drei großen Denkschulen kamen dabei zu höchst unterschiedlichen Gottesnarrativen. Es ist bezeichnend, dass sich diese klassischen Diskussionen auch in den aktuellen Äußerungen der erhobenen Typen widerspiegeln. Gerade vor dem Hintergrund des Spannungsfelds zwischen Freiheit und Gebundenheit werden Züge mu‘tazilitischer und aš‘aritischer Gottesnarrative deutlich. Typ A zeigt mit der Konstruktion eines Menschen mit freiem Willen und eines omnipräsenten Gottes Züge eines mu‘tazilitischen Gottesnarrativs. Die Allmacht Gottes, die bei Typ B eine entscheidende Rolle spielt, ist hingegen ein Spezifikum der aš‘aritischen Denkschule. Dieses Denken ist dadurch gekennzeichnet, dass der Wille des Menschen letztlich vom Willen Gottes abhängt und dass Dinge, die im Leben geschehen, auf Gott zurückzuführen sind und nicht auf die Entscheidungen des Menschen. Auf der pädagogischen Ebene legen die Ergebnisse der Arbeit nahe, dass der religionspädagogische Diskurs nicht mehr ausschließlich mit Reifungsmodellen arbeiten sollte, sondern mindestens zusätzlich von Prozessen einer subjektorientierten Ko-Konstruktion (vgl. Röhner 2003) ausgehen muss, die zu unterschiedlichen, gleichzeitigen Formen der Gottesbeziehung führen. Das heißt, dass es *den* Gottesbezug nicht gibt, sondern eine Pluralität von Gottesbezügen.

Damit ist die Arbeit anschlussfähig an die Implikationen, die der Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung vorgibt (vgl. Bamler, Werner & Wustmann 2010). Es wird auch in Bezug auf die Gottesfrage deutlich, dass Kinder keine passiven Rezipienten sind, sondern aktive Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit. Durch die Ergebnisse der Empirie wird deutlich, dass die Islamische Religionspädagogik gegenwärtig vor der Herausforderung steht, ein auf die Lebenswelt der Kinder ausgerichtetes theologisches Konzept der religiösen Bildung zu formulieren, das mit Blick auf die islamische Tradition authentisch ist. Das erfordert eine Verlebendigung der Theologie durch Wiederbelebung zahlloser, vom gegenwärtigen Mainstream vernachlässigter Elemente der Tradition, angestoßen und angeleitet durch die Herausforderungen der Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Beispielsweise wird deutlich, dass das Erkennen, Deuten und Diskutieren der Vielfalt der Gottesnarrative, die es in der islamischen Tradition gibt, zu einer Beweglichkeit im Denken und zum Perspektivenwechsel führen kann. Die Vielfalt der islamischen Gottesnarrative muss einen viel größeren Platz im Religionsunterricht einnehmen. Eine weitere Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht darin, den unreflektierten Glauben durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten. Das heißt, so etwas wie „religiöse Narrativität“ bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Diese und weitere Aufgaben des Islamischen Religionsunterrichts haben das Ziel, die Entwicklung einer lebendigen Gottesbeziehung durch das Kind zu fördern, bzw. im Falle des Typs C ihnen die Option einer lebendigen Gottesbeziehung anzubieten. So kann jungen Muslimen ermöglicht werden, ihre persönliche „Gangart“ (Behr 2014, 29) in der Religion zu finden, in ihrer Identität gestärkt zu werden, pluralitätsfähig zu werden und sich somit als Muslime in einer globalisierten Welt zu beheimaten.

**Literatur**

- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung: Grundlagen, Zugänge und Methoden. 1. Aufl. Weinheim.
- Behr, H. H. (2014): Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans. In: Behr, H. H. & Ulfat, F. (Hrsg.): Zwischen Himmel und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist. 1. Aufl. Münster, 11-31.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Eckerle, S. (2008): Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Bucher, A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Schreiner, M., Buchner, A. A. & Eckerle, S. (Hrsg.): Mittendrin ist Gott. 2. Aufl. Stuttgart, 57-69.
- Flöter, I. (2006): Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Berlin.
- Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens. Gütersloh.
- Gerlach, J. (2006): Zwischen Pop und Dschihad. 1. Aufl. Berlin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010): Grounded theory. 3. Aufl. Bern.
- Grom, B. (2000): Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. 5. Aufl. Düsseldorf.
- Heinzel, F. (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim, 22-35.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt a. M.
- Kiefer, M. (2010): Lebenswelten muslimischer Jugendlicher – eine Typologie von „Identitätswürfen“. In: Behr, H. (Hrsg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Münster, 149-158.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 277-302.
- Nestler, E. (2000): Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition. In: Henning, C. & Nestler, E. (Hrsg.): Religionspsychologie heute. Frankfurt a. M., 123-159.
- Orth, G. & Hanisch, H. (1998): Glauben entdecken – Religion lernen. Stuttgart.
- Oser, F. (1993): Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde. Freiburg (Schweiz).
- Oser, F. & Gmünder, P. (1992): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. 3. Aufl. Gütersloh.
- Power, C. (1988): Harte oder weiche Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik. In: Nipkow, K. E., Schweitzer, F. & Fowler, J. W. (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh, 108-123.
- Ritter, W. H., Hanisch, H., Nestler, E. & Gramzow, C. (2006): Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen.
- Rizzuto, A.-M. (1979): The birth of the living God. A psychoanalytic study. Chicago.
- Röhner, C. (2003): Aus der Perspektive von Kindern – Zur Systematik der Beziehung von Kindheitsforschung und neuerer Grundschulforschung. In: Dies.: Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Wiesbaden, 67-84.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, 159-260.
- Szagon, A.-K. (2014): Dem Sprachlosen Sprache verleihen. 2. Aufl. Jena.
- Tamminen, K. (1993): Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt a. M.
- Tietze, N. (2001): Islamische Identitäten. 1. Aufl. Hamburg.
- Tressat, M. (2011): Muslimische Adoleszenz? Frankfurt a. M.
- Ulfat, F. (2017): Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn.

Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 1. Aufl. Tübingen.

Zengin, H. K. (2010): Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi: Âdem ve Havva Kıssası – Yaratılışı, Cennetten Çıkarılışları – Bağlamında 1-4., 6. Sınıf Çocukları Üzerine Bir Araştırma. In: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 51, 213-248.

Zimmermann, M. (2012): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn.

Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat, Universität Tübingen, Zentrum für Islamische Theologie –  
Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik;

E-Mail: fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de