

## IV - 3.12.3 **Muslimische Kinder und ihre Formen der Selbstrelationierung zu Gott und zu immanenten Größen**

Von FAHIMAH ULFAT

### **Zusammenfassung**

Im Folgenden wird eine Kurzzusammenfassung eines Forschungsprojekts vorgestellt, das der qualitativ-empirischen Sozialwissenschaft zuzuordnen ist. Die Studie „Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott“<sup>1</sup> befasst sich mit der Frage, welche Formen von Beziehungen zu Gott sich bei muslimischen Kindern zeigen und welche Rolle Gott für sie in bestimmten Situationen ihres Lebens spielt. Dabei legt die Arbeit den Fokus auf die handlungsorientierende Relevanz der emotionalen Dimension des Gottesglaubens. Methodisch basiert sie auf dem wissenssoziologischen Modell der Wissenskonstruktion nach Karl Mannheim, der postuliert, dass das Wissen, das das Handeln von Menschen leitet, zwar an individuelle Erfahrungen geknüpft ist, jedoch in einer spezifischen sozialen Praxis entsteht, die in einen gemeinsamen und geteilten Erfahrungsraum eingebettet ist. Es gilt, das handlungsleitende Wissen der Kinder in Bezug auf Gott, das mit ihrer sozialen Praxis, ihrer Lebenswelt und ihrer Religion verknüpft ist, mit den Methoden der empirischen Sozialforschung zu rekonstruieren.

### **Schlagwörter**

Muslimische Kinder, Islam in Deutschland, Gottesbeziehung, religiöse Erfahrung, religiöse Individualisierung, religiöse Pluralisierung, Islamischer Religionsunterricht, Islamische Theologie, Religionsunterricht, Islamische Religionspädagogik

### **Summary**

In the following, a short summary of a research project is presented, which can be assigned to qualitative-empirical social science. The study “The self-relation of Muslim children to God”<sup>2</sup> deals with the question of what forms of relationship to God are shown in Muslim children’s narrations and what role God plays for them in certain situations in their lives. The work focuses

on the action-orientated relevance of the emotional dimension of their faith in God. Methodologically, it is based on the sociological model of knowledge construction according to Karl Mannheim, who postulates that even though the knowledge that guides people's actions is linked to individual experiences, it arises in a specific social practice that is embedded in a common and shared space of experience. It is necessary to reconstruct the children's knowledge of God, which is linked to their social practice, their lifeworld and their religion with methods of empirical social research.

### **Keywords**

Muslim children, Islam in Germany, relationship to God, religious experience, religious individualisation, religious pluralisation, Islamic religious education, Islamic theology, religious education, Islamic religious pedagogy

## **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag ist die Kurzzusammenfassung eines Forschungsprojekts<sup>3</sup> aus den Jahren 2011–2016. Unter Punkt 2 werden kurz der Forschungsstand und anschließend die theoretischen Überlegungen dargestellt, die zur Forschungsfrage geführt haben. Unter Punkt 3 wird die methodische Vorgehensweise skizziert. Dabei werden die Erhebungsmethode, die Auswertungsmethode, der erzählgenerierende Eingangsstimulus und das Sample vorgestellt. Die Untersuchungsergebnisse werden in Punkt 4 beschrieben. Punkt 5 befasst sich mit der Diskussion der Ergebnisse aus erziehungswissenschaftlicher und theologischer Perspektive, was abschließend unter Punkt 6 zu den Anregungen für die religionspädagogische Praxis führt.

## **2 Forschungsstand und Fragestellung der Studie**

Die qualitativ-empirische Studie befasst sich mit der Frage, welche Formen von Beziehungen zu Gott sich bei muslimischen Kindern zeigen und welche Rolle Gott für sie in bestimmten Situationen ihres Lebens spielt. Es geht dabei besonders um die emotionale Dimension dieser Beziehungen.

Die Forschungen im Bereich des Gottesglaubens und der religiösen Entwicklung unterstellen auch bei Kindern und Jugendlichen komplexe Denk- und Glaubenskonzepte<sup>4</sup>.

ReligionspsychologInnen differenzieren zwischen verschiedenen Dimensionen des Gottesglaubens: Der Religionspädagoge und -psychologe Bernhard Grom (geb. 1936) beispielsweise unterscheidet zwischen der kognitiven und der emotional-motivationalen Dimension<sup>5</sup>. Die kognitive Dimension bezeichnet er als Gottesverständnis, die emotional-motivationale Dimension als Gottesbeziehung. Diese beiden Dimensionen denkt Grom als miteinander verknüpft<sup>6</sup>.

Die kognitive Dimension des Gottesglaubens kann verhältnismäßig unproblematisch sprachlich expliziert werden, da dieser Bereich auf dem gelernten, propositionalen Wissen<sup>7</sup> basiert. Die vorliegende empirische Studie legte jedoch den Fokus auf die emotionale Dimension des Gottesglaubens oder mit Grom die Gottesbeziehung. ReligionspädagogInnen zufolge muss die Erforschung der religiösen Entwicklung ihre Aufmerksamkeit stärker als bislang auf diese emotionale Dimension richten.<sup>8</sup> Ihr wird von ForscherInnen ein entscheidender Einfluss auf die Religiosität zugesprochen.<sup>9</sup>

Die emotionale Dimension ist erheblich sprachlich schwieriger zu explizieren, da sie weniger auf propositionalem Wissen aufbaut, sondern auf implizitem Wissen im Mannheimschen Sinne. Die emotionale Dimension der Gottesbeziehung ist somit ein individuelles Phänomen, aber sie entsteht nach Mannheim aus dem Kontext der sozialen Praxis heraus<sup>10</sup>.

Implizites Wissen ist nach Mannheim eine Form des Wissens, über das ein Mensch einfach verfügt, ohne es alltagstheoretisch erklären zu müssen<sup>11</sup>. In diesem impliziten Wissen ist die Gottesbeziehung der Kinder zu suchen. Dieses Wissen kommt nach Fritz Schütze in Narrationen zum Vorschein<sup>12</sup>, was Auswirkungen auf die Auswahl der Datenerhebungsmethode und der Auswertungsmethode hat.<sup>13</sup>

Zum Gottesbild von Kindern und Jugendlichen gibt es zahlreiche Untersuchungen, sowohl in religiösen (christlichen) als auch in areligiösen Zusammenhängen. Bei jüngeren Kindern wurde dabei häufig das Zeichnen als Erhebungsmethode eingesetzt, da man von einer fehlenden Sprach- und Reflexionsfähigkeit ausging.<sup>14</sup>

Es gibt Studien, welche die Erhebungsmethoden ausgeweitet haben, indem sie die subjektiven Vorstellungen, Einstellungen und Haltungen der Kinder über ihre Äußerungen erfassen.<sup>15</sup> Zudem wurden Materialcollagen in Verbindung mit Gesprächen eingesetzt<sup>16</sup> oder Aufsätze der Kinder und Jugendlichen über die eigenen Gottesvorstellungen analysiert.<sup>17</sup>

Für die hier vorgestellte Studie waren auf muslimische Kinder gerichtete empirische Untersuchungen von besonderem Interesse. Es liegen Vergleichsuntersuchungen zu den Gotteskonzepten christlicher und muslimischer Kinder und Jugendlicher vor, im deutschsprachigen Raum u. a. von Helmut Hanisch<sup>18</sup>, Ilse Flöter<sup>19</sup>, Halise Kader Zengin<sup>20</sup> und Zita Bertenrath.<sup>21</sup>

Besonders die Studie von Flöter lieferte für die hier dargestellte Arbeit methodische Anregungen, denn sie stellte nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Dimension des Gottesglaubens der Kinder in den Mittelpunkt. Flöter geht der Frage nach, welche Rolle Gott im Leben von deutschen und muslimischen Kindern spielt, die in einer durch Säkularität und die Begegnung mit dem Islam bzw. dem Christentum geprägten pluralistischen Gesellschaft aufwachsen.<sup>22</sup> Als Erhebungsmethode wählt sie Leitfadenterviews, wobei sie darauf achtet, so wenig wie möglich direkte Fragen zu stellen, um die Gefahr subjektiver Beeinflussung möglichst gering zu halten.<sup>23</sup> Um einen Zugang zur religiösen Vorstellungswelt zehnjähriger Kinder zu bekommen, wendet sie verschiedene Methoden an, die den Kindern Anreize zum Erzählen bieten.<sup>24</sup>

Nur auf muslimische Jugendliche bezieht sich die Arbeit von Adem Aygün.<sup>25</sup> Er verfolgte das Ziel, mithilfe des Faith Development Interviews nach James W. Fowler<sup>26</sup> die religiöse Entwicklung von muslimischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 25 Jahren in der Türkei und Deutschland vergleichend zu untersuchen. Trotz seines Bezugs auf die Stufentheorie von Fowler belegt Aygün bei den Jugendlichen die gleichzeitige Koexistenz unterschiedlicher Glaubensprofile.<sup>27</sup>

Eine für das Konzept der hier skizzierten Arbeit entscheidende Erkenntnis ist die Feststellung von Gottfried Orth und Helmut Hanisch, dass Kinder Inhalte der religiösen Erziehung nicht nur rezipieren, sondern sich mit ihnen reflektiert auseinandersetzen und zu eigenständigen Deutungen gelangen.<sup>28</sup>

Weiterhin folgte diese Untersuchung Sandra Eckerle, nach der es auch bei Vorschulkindern kein einheitliches Gottesbild, sondern lediglich Schwerpunkte und Tendenzen gibt. Weder kann man bei Kindern von einem unreflektierten Glauben sprechen, noch von einem eindimensionalen Verständnis von Symbolen. Vielmehr besitzen sie ein individuelles Gottesbild, das Erwachsene ernst nehmen sollten.<sup>29</sup>

Unser Forschungsprojekt folgte der Erkenntnis von Anna-Katharina Szagun und Miriam Zimmermann, nach der die Intuitionen von Kindern über Gott

unabhängig von deren kognitivem Niveau ist. Daraus ergibt sich, dass die religiöse Sozialisation in der Religionspädagogik ernster genommen werden sollte<sup>30</sup>. Überdies wird der Feststellung gefolgt, dass Gottesbilder von Kindern ihre Lebenswelten und Lebenserfahrungen widerspiegeln. Sie sind abhängig von ihrer jeweiligen religiösen Heimat (Lebensrelevanz des Glaubens in der Familie), vom Anregungsmilieu und von den Kommunikationsräumen der Kinder.<sup>31</sup>

Im Anschluss an die hier skizzierten Erkenntnisse wurden folgende theoretische Vorüberlegungen angestellt, die in der Forschungsfrage mündeten. Für die Untersuchung der Gottesbeziehung der Kinder ist es besonders wichtig, die Erfahrungen der Kinder in den Blick zu nehmen, die sie als religiös deuten<sup>32</sup>, sowie das implizite Wissen, die sozial geteilten Erfahrungsräume der Kinder<sup>33</sup> und ihre individuellen Relevanzsysteme.<sup>34</sup> In der so abgesteckten Dimension subjektivieren die Kinder die Deutungen ihres Erfahrungsraums entsprechend ihrer individuellen Relevanzen, die eben *nicht* im Erfahrungsraum aufgehen, sondern ihm gegenüber als eine eigenständige Größe zu betrachten sind. Das individuelle Relevanzsystem wirkt wiederum auf die Ebene der Erfahrung zurück, die die gesamte Persönlichkeit des Individuums berührt.<sup>35</sup>

Das Kind rückt so betrachtet nun mit seinen individuellen, aktiven Verarbeitungsleistungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Darauf reagiert die Methode in entscheidender Weise, indem eben *nicht* nach Gott gefragt wird. Die interviewten Kinder können aus eigenem Antrieb die Vorstellung von Gott in das Gespräch einbringen oder auch nicht. Sie können so frei die Inhalte thematisieren, die für ihre Biographie relevant sind.

Somit ist es das Ziel der Arbeit, die emotionale Dimension des kindlichen Gottesglaubens, d. h. ihre Handlungsorientierungen, die sie im Kontext ihrer Erfahrungsräume entwickelt und durch ihre eigenen individuellen Relevanzsysteme subjektiviert haben, mit empirischen Methoden zu rekonstruieren. Die Forschungsfrage lautet daher: Welche handlungsorientierende Relevanz hat die emotionale Gottesbeziehung von muslimischen Kindern?

Die Arbeit verfolgte, auch wenn es um die Frage nach Gott geht, einen grundsätzlich konstruktivistischen Ansatz. Sie geht nicht von einer anthropologischen Neigung des Menschen zu Gott aus. Religion wird hier als soziale Konstruktion untersucht, ein Zugang, der mit Hubert Knoblauch als methodologischer Agnostizismus bezeichnet wird: Wissenschaftliche Untersuchungen müssen die letzten Wahrheitsansprüche der Aussagen ihrer Untersuchungsobjekte einklammern. Sie können nicht entscheiden, ob es Gott, höhere Wesen und

transzendente Wirklichkeit gibt oder nicht, sondern nur, ob sie von Menschen als wirklich angesehen werden oder nicht. Im Rahmen einer Wissenschaft wird Gott deswegen immer nur in (gedachten) Anführungszeichen erscheinen, und Transzendenz erscheint als Immanenz. Religiöse Inhalte sind also nur insofern gegeben, als sie Inhalte menschlichen Bewusstseins, menschlichen Handelns und Kommunizierens sind.<sup>36</sup>

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Erhebungsmethode

Um die Relevanzen der Kinder in den Vordergrund zu stellen und ihr implizites, handlungsleitendes Wissen zu erheben, wurde als Erhebungsmethode das narrative Interview gewählt.<sup>37</sup>

Auch bei Kindern im Grundschulalter können narrative Interviews durchgeführt werden, allerdings mit sorgfältiger Planung und methodischer Grundlegung.<sup>38</sup> In einer Reihe von Studien wird dies belegt.<sup>39</sup> Zudem muss das Verhältnis zwischen InterviewerIn und Kindern reflektiert werden, aufgrund der Rollenerwartungen der InterviewpartnerInnen aneinander und die Erwartungen an die künstliche Situation.<sup>40</sup> Auch dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Arbeit reflektiert.<sup>41</sup>

Für die Forschungsziele der Untersuchung – speziell die Frage nach Gott – muss das Setting der narrativen Interviews soweit offen gehalten sein, wie irgend möglich, sodass die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt.<sup>42</sup> Daher findet keine direkte Befragung statt, um nicht Gefahr zu laufen, dass Kinder sozial erwünschte Antworten geben. Dementsprechend erfolgt im Sinne von Bohnsack ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, wobei die Relevanzsysteme der Befragten von denen der Forschenden abgegrenzt werden. Zwei methodische Prinzipien liegen dem zugrunde: das Prinzip der Offenheit (die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Subjekte) und das Prinzip der Kommunikation (das kommunikative Regelsystem der Subjekte kommt zur Geltung).<sup>43</sup> Zudem kann davon ausgegangen werden, dass eine direkte Nachfrage nach Gott nur propositionales Wissen hervorbringt, dessen Handlungsrelevanz sich nicht rekonstruieren lässt. Daher wird den Kindern kein Impuls vorgegeben, der Gott thematisiert, sodass sie frei

sind, religiös geladene Narrationen zu generieren oder nicht. Die so indirekt erhobenen Gotteskonstruktionen lassen sich als potenziell handlungsleitend interpretieren.

### 3.2 *Erzählgenerierender Eingangsstimulus*

Ein narratives Interview wird normalerweise mit einer Erzählaufforderung eröffnet, die so breit und so spezifisch formuliert [ist] (...), dass darin der avisierte Erfahrungsbereich als Lebensabschnitt thematisiert wird.<sup>44</sup>

Daher wurde in dem hier dargestellten Forschungsprojekt ein erzählgenerierender Eingangsstimulus mittels eines Kamishibais gesetzt. Das Kamishibai ist ein japanisches Erzähltheater und stellt eine bildgestützte Erzähltechnik dar. Es ermöglicht, eine mitreißende Atmosphäre zu schaffen, die Aufmerksamkeit von Kindern zu aktivieren und sie zum Erzählen anzuregen.<sup>45</sup> Es wurde eine etwas modifizierte Version des Kamishibai verwendet, indem auch Holzfiguren auf der Bühne platziert wurden. Die Einführung von Holzfiguren als Protagonisten erleichterte den Kindern die Möglichkeit, in die Rolle eines aktiven Gestalters zu treten, den Impuls der Interviewerin aufzunehmen und weiterzuerzählen. Als Stimulus wurde von der Interviewerin eine kindgerechte Geschichte entwickelt, die weder religiöse Deutungsmuster noch das Thema Gott enthielt. Dahinter steckt die für die Forschungsziele entscheidende Absicht, dass die Kinder Gott oder religiöse Deutungsmuster je nach ihren eigenen Relevanzen frei einbringen oder auch nicht einbringen konnten.

Die Geschichte enthält eine Bedrängnissituation, da mit Kalevi Tamminen und Anna-Maria Szagun davon ausgegangen werden kann, dass Kinder in solchen Situationen Erfahrungen machen, die sie als Gotteserfahrungen interpretieren können.<sup>46</sup> In dieser dargestellten Situation der inneren und äußeren Bedrängnis, die zudem potenzielle Parallelen zu eigenen Erfahrungen aufweist, können die Kinder je nach ihren eigenen Relevanzen religiöse aber auch immanente Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

Mittels des modifizierten Kamishibai wird das kindliche Spiel angeregt, das nach Rolf Oerter eine Form der Bewältigung von Existenz in der Welt<sup>47</sup> ist, in dem das Kind die Möglichkeit hat, Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten. So konnte in dem hier dargestellten Forschungsprojekt Kindern ein weicher Übergang in das Erzählen von Erlebtem ermöglicht werden und so ein Zugang zu ihrer (Er-)Lebenswirklichkeit und ihren individuellen Relevanzen eröffnet werden.

### 3.3 Auswertungsmethode

Erzählungen von selbst erlebten Geschichten finden nicht im luftleeren Raum statt. Sie sind vielmehr in einem sozialen Kontext verankert, den der Wissenssoziologe Karl Mannheim als konjunktiven Erfahrungsraum bezeichnet. Menschen, die einem konjunktiven Erfahrungsraum angehören, verfügen über ein geteiltes, handlungsleitendes Erfahrungswissen, also Wissensbestände, die auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung beruhen. Dieses Wissen muss innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums nicht begrifflich-theoretisch expliziert werden, da es in der Handlungspraxis eingewoben ist. Es ist intuitiv und laut Mannheim atheoretisch.<sup>48</sup>

Das handlungsleitende Wissen muslimischer Kinder in Bezug auf ihre Gotteskonstruktion ist somit zwar an individuelle Erfahrungen geknüpft, jedoch ist es in einer spezifischen sozialen Praxis entstanden, die ihrerseits in einen gemeinsamen Erfahrungsraum eingebettet ist.

Dieses atheoretische, implizite Wissen im Sinne Mannheims kann mit der von Ralf Bohnsack begründeten dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Die dokumentarische Methode fragt nicht danach, was gesagt wird, sondern in welchem Sinnzusammenhang das Gesagte steht.<sup>49</sup> Nach ihr sind handlungsleitende Orientierungen eine habitualisierte Praxis. Der Habitus basiert auf impliziten Wissensbeständen und ist daher den Handelnden selbst in der Regel nicht bewusst. Die dokumentarische Methode stellt sich ganz wesentlich die Aufgabe, implizites Wissen explizit zu machen.<sup>50</sup>

In der hier dargestellten Forschungsarbeit berichten Kinder, ausgehend von einer szenisch und spielerisch dargestellten und erzählten, scheinbar ausgeweglosen Situation von ihren eigenen Erfahrungen. In der Auswertung steht das orientierende und handlungsleitende Wissen der Kinder unter dem leitenden Aspekt ihrer emotionalen Gottesbeziehung im Mittelpunkt. Die Methode dient somit der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Kindern mit Gott, wie sie ihn konstruieren, und gibt Einblick in ihre Handlungsorientierungen. Durch verschiedene Abstraktionsstufen, beginnend mit einer komparativen Analyse, über die Abstraktion von Dimensionen des Redemodus und ihre Spezifizierung bis hin zur Abduktion einer Basisorientierung, war es möglich, durch Verdichtung und Abstraktion, Idealtypen im Sinne von Weber zu bilden.<sup>51</sup> Jeder Typ von Selbstrelationierung ist in diesem Sinne als Hülle zu verstehen, in der sich unterschiedliche Facetten finden lassen, die den Typ beschreiben. Im Folgenden werden diese Idealtypen zusammenfassend skizziert.



### 3.4 *Sample*

Für das Forschungsprojekt wurden Einzelinterviews mit Grundschülerinnen und -schülern der vierten Klasse durchgeführt, die vier Jahre am Islamischen Religionsunterricht teilgenommen haben (bis auf zwei Kontrastfälle) und/oder am Moscheeunterricht und somit einen überschaubaren und überprüfbaren Bestand an propositionalem Wissen über den Islam aufwiesen (drei Kontrastfälle waren in der 3. und 5. Jahrgangsstufe). Dadurch waren die Kinder mit der Explizierung religiöser Semantik vertraut. Auch von ihrer Entwicklungsstufe her waren sie in der Lage, narrative Interviews zu geben und ihre Gedanken zu artikulieren. Es wurden sieben Jungen und acht Mädchen muslimischen Glaubens interviewt. Dabei wurde darauf geachtet, eine breite Varianz innerhalb der Gruppe zu erreichen, indem diese Kinder aus verschiedenen Grundschulen kamen, von verschiedenen Religionslehrkräften unterrichtet wurden, aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen stammten und aus Familien, die verschiedenen religiösen und mystischen Strömungen des Islam angehörten.

Die Fälle wurden schrittweise ausgewählt nach dem Konzept des theoretical Samplings.<sup>52</sup> So konnte dem Prinzip der Bildung von Gegenhorizonten nach Bohnsack Rechnung getragen werden<sup>53</sup>, das heißt, es wurden nacheinander Fälle aufgenommen, die im Kontrast zu den bisherigen Fällen standen. Erst durch diese Kontrastierungen konnten Besonderheiten und Gemeinsamkeiten in den Fällen systematisch herausgearbeitet und Orientierungsmuster erkannt werden. Dieses Verfahren wurde fortgesetzt, bis eine Saturierung erreicht wurde<sup>54</sup>, das heißt, sobald weitere Interviews keine neuen Informationen mehr lieferten. In der hier vorgestellten Studie war eine Saturierung nach 15 Interviews erreicht.

## 4 Untersuchungsergebnisse

Folgende Typen der Relationierung des Selbst haben sich rekonstruieren lassen und werden ausführlicher beschrieben:

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

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

Die Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden können, sprechen im Modus einer persönlichen Gotteskonstruktion. Die Perspektive, aus der sie Gott konstruieren, weist eine Gottesnähe auf, die auf biographischer Erfahrung basiert. Gott wird erlebt als ein Du, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird.

Sozialweltliche, zwischenmenschliche und jenseitsbezogene Phänomene werden in einem hohen Abstraktionsgrad zur Sprache gebracht, wobei in der Regel Bezüge zu Gott hergestellt werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass religiöse bzw. transzendenzbezogene Selbst- und Weltdeutungen in bestimmten Situationen für das Handeln eine Rolle spielen, dabei aber auch immanente Selbst- und Weltdeutungen einbezogen werden.

Es dominieren hier im Weberschen Sinne verantwortungsethische Haltungen, die auch aus der Religion heraus begründet werden. Der zentrale verantwortungsethische Aspekt, der sich in den Narrationen dieses Typs zeigt, ist die Wahrnehmung von Pflichten und Verantwortung gegenüber anderen Menschen, damit es diesen und einem selbst gut geht. Das begründen die Kinder zum Teil religiös und zum Teil nicht. Religiöse Deutungsmuster stellen somit einen Teil der Gesamtlebensinterpretation dar.

Eine individuelle Auseinandersetzung mit der Deutung von Welt und Mensch aus islamischer Perspektive zeigt sich unter anderem durch die Thematisierung der Dimension des Nicht-Sichtbaren.

Es gibt innerhalb des Typs eine große Bandbreite des emotionalen Verhältnisses zu Gott, die von einer positiven bis zu einer ambivalenten Beziehung reichen. Dennoch besitzen auch die ambivalenten Gottesbeziehungen eine große Bedeutung für die Kinder. In den Interviews mischen sich allerdings Elemente gewünschter wie auch tatsächlicher Gottesbeziehungen. Im Gegensatz zum Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) verwendet dieser Typ das Lohn-Strafe-System wenig oder gar nicht.<sup>55</sup>

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

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus einer Orientierung an sozial Erwarteten bzw. an der Tradition sprechen, die sie als soziale Norm übernehmen. Dabei zeigt sich die Orientierung an der Tradition in einer moralisierenden,<sup>56</sup> dichotomisierenden Gottesperspektive. Die Kinder

schwanken zwischen einer Deutung Gottes als Tatsache und als soziale Norm hin und her. Sie thematisieren Gott fast ausschließlich in den Dimensionen und Kategorien, welche die von ihnen erlernten Traditionen ihnen vorgeben. Darüber hinaus zeigt sich kein impliziter handlungsleitender Bezug zu Gott oder zu religiösen Inhalten. Hier dominieren im Weberschen Sinne gesinnungsethische Haltungen. Es wird eine zweckrationale Beziehung zu Gott in dem Sinne deutlich, dass eine religiöse Leistung erbracht werden muss, um so auf das Letztgültige einwirken zu können. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, wobei Typ B sich auf das System fokussiert, nicht aber auf Gott, der das System erschaffen hat.

Auf der expliziten Ebene zeichnet sich dieser Typ dadurch aus, dass die Kinder tradierte religiöse Erzählungen kennen und ein Mindestmaß an religiösem Wissen wiedergeben können, aus dem sie ihre religiösen Deutungsmuster schöpfen. Ihre Antwortstrategien sind von islamisch-religiösen sprachlichen Markern geprägt. Es zeigt sich, dass die Verbindung, die zur Religion hergestellt wird, in vielen Aspekten einen Spiegel der sozialen Erwünschtheit ihrer sozialen Umgebung darstellt, deren verbindendes Element die moralisierende Dichotomisierung ist. Die Beschäftigung mit religiösen Elementen erfolgt vergangenheitsbezogen, punktuell und ohne stabile biographische Bezüge.

Zusammengefasst zeigt sich im Rahmen der Analyse, dass das propositionale Wissen der Kinder und die eigene Handlungspraxis in den meisten Fällen im Material kaum miteinander in Berührung kommen.<sup>57</sup>

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

Bei diesem Typ existiert Gott peripher als Element der sozialen Realität. Typ C zeichnet sich durch das Fehlen eines Bezugs zu Gott, zur Religion oder zu transzendenzbezogenen Fragestellungen aus, sowie durch eine Gegenwartsbezogenheit und eine Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge.

Zwischenmenschliche und soziale Phänomene werden in erster Linie aus einer verantwortungsethischen Perspektive wahrgenommen. Ihre Äußerung ist sozial verankert. Es zeigt sich kein Verhalten, das im Weberschen Sinne als Gesinnungsethik bezeichnet werden könnte. Themen mit normativem Potenzial werden, im Gegensatz zu den beiden anderen Typen nicht religiös gerahmt. Der leere Platz an der Stelle der Gottesbeziehung wird mit immanenten Welt- und Selbstdeutungen gefüllt. Auch das deklarative Wissen über Gott wird von

diesem Typ kaum präsentiert, obwohl diese Kinder ebenfalls eine religiöse Bildung besitzen. Dementsprechend zeigt sich im Gegensatz zu den beiden anderen Typen, dass die Antwortstrategien von Typ C keine sozialen, kulturellen und religiösen Marker aufweisen und auch sprachlich nicht durch islamisch-religiöse Phrasen geprägt sind.

Es zeigt sich im Material, dass dieser Typ eine klare Trennung zwischen Phantasie und Wirklichkeit vornimmt, wobei Gott dabei meist im Bereich der Phantasie verortet wird.<sup>58</sup>

Der Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) stellt einen entscheidenden Ertrag der methodischen Vorgehensweise der hier vorgestellten Untersuchung dar. Er wird überhaupt erst sichtbar, wenn man im Interview ausschließlich von den Relevanzsystemen der Kinder ausgeht. Die direkte Frage nach Gott produziert stets und immer eine Antwort, in der sich propositionale Gehalte nicht mehr auf ihre Verankerung in der realen Erfahrung und Wirklichkeitsdeutung der Kinder überprüfen lassen. Die direkte Frage nach Gott macht – zumindest im islamischen Kontext – den Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) unsichtbar.<sup>59</sup>

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse besitzen über ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz hinaus auch eine entscheidende Bedeutung für die Islamische Theologie. Deswegen werden sie im Folgenden unter diesen beiden leitenden Gesichtspunkten reflektiert.

### 5.1 Erziehungswissenschaftliche Perspektive

Eines der zentralen Erkenntnisse der Studie ist, dass es *den* Gottesbezug bei den Kindern nicht gibt. Die Kinder des Samples zeigen eine starke Heterogenität in ihrem Verhältnis zu Gott. Im Gegensatz dazu tendieren gerade quantitative Studien wie die Shell Jugendstudie<sup>60</sup> oder die World Vision Kinderstudien<sup>61</sup> dazu, muslimische Kinder und Jugendliche eher als besonders religiöse homogene Gruppe darzustellen, vor allem was die Wichtigkeit von Religion, Gottesglauben und Gebet angeht.

In der hier vorgestellten Studie dagegen weisen die Kinder ein breites Spektrum auf, was den Bezug zu Gott und Religion angeht. Dieses reicht von einem starken Bezug zu Gott (personalisierende Selbstrelationierung [Typ A]) über einen

starken Bezug zur Tradition (moralisierende und traditionskonforme Selbstrelationierung [Typ B]) bis hin zu einem weitgehenden Fehlen jedes Bezugs zu beiden Größen (gottesferne Selbstrelationierung [Typ C]) reicht.

Es wird deutlich, dass trotz einer vergleichbaren religiösen Sozialisation in Familie, Moschee und Schule bei den Kindern des Samples verschiedene Orientierungen sichtbar werden, und dies bereits in ihrer Alters- und Entwicklungsstufe und überdies abhängig von Lebenserfahrungen und individuellen Entscheidungen. Es wird deutlich, dass auch muslimische Kinder autonome und individuelle Anschauungen aufweisen und sich zu verschiedenen Themen eigenständige Gedanken machen. Diese unterschiedlichen Orientierungen lassen sich nicht auf kognitive Entwicklungsstufen zurückführen. Für die religionspädagogische Arbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass es sinnvoller und der inneren Lebenswirklichkeit der Kinder angemessener ist, nicht ausschließlich mit diachronen Stufenmodellen zu arbeiten, sondern mindestens in gleichem Maße mit Modellen, die von der synchronen Ausdifferenzierung unterschiedlicher stabiler Aneignungsformen von Tradition ausgehen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass der Gottesbezug als Prozess einer aktiven Ko-Konstruktion der Kinder gesehen werden muss und nicht als Resultat einer passiven, rezeptiven Entwicklung. Dies wird deutlich durch die Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des von James W. Fowler entworfenen diachronischen Stufenschemas des Glaubens<sup>62</sup> und des von Fritz Oser und Paul Gmünder entwickelten Stufenmodell der Entwicklung des religiösen Urteils.<sup>63</sup> Bei den rekonstruierten Idealtypen wird deutlich, dass diese verschiedene Facetten der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der beiden Stufentheorien aufweisen, obwohl die Kinder gleichaltrig sind.<sup>64</sup> Offensichtlich existiert im Alter von ca. zehn Jahren schon ein breites Spektrum der Haltungen und Orientierungen zu Gott und Religion.

Besonders erwähnenswert ist, dass der Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) weder in Fowlers noch in Oser/Gmünders Stufenmodell eine Entsprechung findet. Aus methodischen Gründen ist das verständlich, denn in der hier vorgestellten Studie wurde nicht direkt nach Gott gefragt, sondern den Kindern selbst überlassen, über Gott zu sprechen, je nach ihren Relevanzen. Bei dem Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) zeigen sich die Relevanzen in der ausschließlichen Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge und in der immanenten Interpretation und Deutung von transzendenten Phänomenen.

Im Einklang mit den Ergebnissen der neueren Studien von Szagun (2014)<sup>65</sup>, Ritter, Hanisch, Nestler & Gramzow (2006)<sup>66</sup>, Eckerle (2008)<sup>67</sup>, Orth & Hanisch (1998)<sup>68</sup>, Klein (2000)<sup>69</sup>, Flöter (2006)<sup>70</sup> und Zimmermann (2012)<sup>71</sup> wird aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie Folgendes deutlich: Die Entwicklung individueller Glaubensvorstellungen und religiöser Positionen ruht selbstverständlich auf den kognitiven und emotionalen Reifungsvorgängen des Kindes- und Jugendalters, wie sie von Fowler und Oser/Gmünder beschrieben werden. Sie geht aber nicht in diesen Stufen auf, sondern entwickelt sich quer zu ihnen, angetrieben durch aktive Suchbewegungen des Individuums, das Antworten auf seine biographischen und sozialen, aber auch theologischen Herausforderungen sucht. Dabei entwickeln sich individuelle Gotteskonzepte, die mit den sozialen und biographischen Kontexten des Individuums verflochten sind. Es entsteht also eine Art von Pluralismus der Gottesbeziehungen, der quer zu Stufenmodellen liegt.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie decken sich auch mit den neueren religionssoziologischen Untersuchungen zu jugendlichen und jungen erwachsenen Muslimen, wie die von Michael Tressat<sup>72</sup>, Yasemin Karakaşoğlu-Aydın<sup>73</sup>, Gritt Klinkhammer<sup>74</sup>, Nikola Tietze<sup>75</sup>, Martin Engelbrecht<sup>76</sup>, Julia Gerlach<sup>77</sup> und vielen mehr. Auch diese rekonstruieren sehr ausdifferenzierte Spektren religiöser Haltungen der muslimischen InterviewpartnerInnen.

Das bedeutet für den Religionsunterricht, dass man nicht mehr nur von Reifungsmodellen ausgehen kann, sondern mindestens zusätzlich von Prozessen einer subjektorientierten Ko-Konstruktion ausgehen muss, die zu unterschiedlichen, gleichzeitigen Haltungen führen und somit die Schülergruppen sehr heterogen werden lassen können.

Unter diesen Prämissen ist davon auszugehen, dass Kindern eine individuelle und mündige Gottesbeziehung ein reflexives Verhältnis zu religiösen und nicht-religiösen Welten erlaubt. Bei den Kindern des Typs der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A) zeigt sich beispielsweise eine individuelle Auseinandersetzung mit der Deutung von Welt und Mensch aus islamischer Perspektive. Im Anschluss an die genannten Untersuchungen zeigt sich, dass es dieser Typ ist, der am ehesten in der Lage ist, Religiosität in einer hoch individualisierten und pluralen Gesellschaft für sich autonom zu rahmen. Es ist der Typ der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A), der im Kern eine Beweglichkeit im religiösen Denken und Handeln besitzt. Auch im Erwachsenenalter stellt diese Beweglichkeit eine bleibende Ressource dar.<sup>78</sup>

Damit wird deutlich, dass entgegen allgemeiner Vorurteile Muslime auch mit ihrem Glauben in der Lage sind, sich an die Moderne anzuschließen. Für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts bedeutet dies aber auch die Herausforderung, die Autonomiefähigkeit der religiösen Subjekte so zu fördern, dass die Kinder befähigt werden, sich in beiden Welten zu beheimaten und zu bewegen und Religiosität als Ressource zu verstehen.

Andererseits machen die Ergebnisse des Forschungsprojektes auch deutlich, dass eine durch Tradition dominierte Gottesbeziehung Kindern nicht erlaubt, ein reflexives Verhältnis zu nicht-religiösen Welten aufzubauen. Gerade bei dem Typ der traditionskonformen Selbstrelationierung herrscht eine moralisierende und dichotomisierende Gottesperspektive vor (Typ B). Typ B wird in der Tradition sozialisiert, ist aber nicht in der Lage, mit ihr in eine individuelle Auseinandersetzung zu treten. Im Einklang mit den genannten soziologischen Untersuchungen lässt sich deshalb sagen, dass bei diesem Typ die Religion keine Ressource für die Anschlussfähigkeit an nicht-religiöse Welten darstellt. Dem Typ geht es in erster Linie um die soziale Wahrnehmung als Muslim, also um den Aspekt der Selbst- und Fremduordnung zu einer Gemeinschaft und nicht um eine autonome Religiosität. Eine Subjektivierung der religiösen Tradition findet somit nicht statt, was die Anschlussfähigkeit an die säkulare Welt erschwert.<sup>79</sup>

Für die religionspädagogische Arbeit bedeutet dies wiederum, dass der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten muss, einen Zugehörigkeitsraum zu konstruieren, damit nicht radikale Gruppierungen diese Leerstelle füllen, und den Kindern es auf diese Weise zu ermöglichen, sich einen eigenen Platz innerhalb ihres religiösen Bezugssystems zu suchen.

Schließlich sei noch der Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) angesprochen, bei dem sich sowohl eine Distanz zu Gott als auch eine Distanz zur Tradition zeigt. Gott spielt in Kontingenzsituationen keine Rolle, ebenso religiöse Deutungsmuster. Die eigene Lebenswelt wird nicht mit der religiösen Ebene in Beziehung gesetzt. Dieser Typ macht deutlich, dass auch der religionsferne Mensch einen Bestandteil der innerislamischen Pluralität darstellt<sup>80</sup>. Für die Didaktik des Religionsunterrichts bedeutet dies, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit anzubieten, eine lebendige Gottesbeziehung aufzubauen, dabei aber selbst Nähe und Distanz zu Gott autonom zu bestimmen.

Es ist nicht davon auszugehen, dass einer der Typen in einem zwangsläufigen Reifungsprozess in einen der anderen Typen hineinmünden muss. Vielmehr ist

davon auszugehen, dass es sich hier nicht um Reifung, sondern um Prozesse der Ko-Konstruktion<sup>81</sup> handelt, die einer intensiven pädagogischen Begleitung bedürfen.

Für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts besteht die Herausforderung der vorgestellten Ergebnisse darin, die Schülerinnen und Schüler zu einem Zuwachs an religiöser Autonomie und persönlicher Verantwortung zu führen.<sup>82</sup> Es ist wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern Optionen zu bieten, ihre jeweiligen Haltungen zu öffnen und zu so etwas wie einer persönlichen und lebendigen Gottesbeziehung weiterzuentwickeln, die anschlussfähig ist an die säkulare, moderne Welt, freilich in eigener Regie und Verantwortung. Eine Anschlussfähigkeit an säkulare Welten herzustellen, bedeutet in keiner Weise, die religiösen Welten aufzugeben oder zu entmächtigen, ganz im Gegenteil. Es geht vielmehr darum, die Potenziale der religiösen Welten zu nutzen.<sup>83</sup>

## 5.2 Theologische Perspektive

Die unter 5.1 getätigte Herausforderung, den Schülerinnen und Schülern Optionen zu einer Verlebendigung des Gottesbezugs anzubieten, muss auch auf der theologischen Ebene gedacht werden. Es geht also auch um eine Verlebendigung der Theologie durch Wiederbelebung zahlloser, vom gegenwärtigen Mainstream vernachlässigter Elemente der Tradition, angestoßen und angeleitet durch die Herausforderungen der Empirie.<sup>84</sup> In den Formulierungen der Kinder des Samples werden Orientierungen sichtbar, die daraufhin befragt und diskutiert wurden, wie sich in ihnen theologische Diskurse widerspiegeln und wie theologisch auf die empirisch sichtbar gewordenen Glaubensäußerungen junger Muslime geantwortet werden kann.

Aus islamischer Perspektive ist es theologisch stimmiger und sinnvoller, Konstruktionen Gottes als Gottesnarrative zu bezeichnen. Eine Vielfalt an Narrativen ist durch theologische Diskurse verschiedener Denkschulen wie die der Mu'tazila, der Aš'arīya und der Māturīdīya im Laufe der Geschichte entstanden.<sup>85</sup>

Insgesamt hat sich gezeigt, dass Facetten der unterschiedlichen theologischen Gottesnarrative sich in den Erzählungen der Kinder des Samples widerspiegeln. Dabei zeigen sich Spannungsfelder wie etwa zwischen Freiheit und Gebundenheit, Glaube und Vernunft, Denken und Sprechen, Diesseits- und Jenseitsbezug sowie Religion und Religiosität. Diese Spannungsfelder und ihr theologisches



Potential werden im Folgenden an einem Beispiel erläutert: das Verhältnisses zwischen der Allmacht Gottes und der Willensfreiheit des Menschen.

Beim Typ der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A) zeigt die Konstruktion eines Menschen mit freiem Willen und eines omnipräsenten Gottes Züge eines mu'tazilitischen Gottesbildes. In der Auseinandersetzung mit der Frage der Gerechtigkeit Gottes (*'adl*) vertrat die Mu'tazila die These, dass der Mensch einen freien Willen ohne Einschränkung hat. Auch in den Narrationen des Typs der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A) zeigt sich, dass die Kinder von der Willensfreiheit des Menschen ausgehen. Sie stellen jedoch ihr Handeln auch in eine Gottesperspektive und rahmen damit gerade moralische Fragestellungen religiös. Hingegen rekurrieren sie nicht, wie es für die mu'tazilitische Lehre typisch ist, auf einen strafenden Gott, der die Frommen belohnt und die Sünder bestraft. Sie glauben oder wollen glauben, dass Gott gut ist.

Die Allmacht Gottes, die bei der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) eine wesentliche Rolle spielt, ist hingegen ein Spezifikum der aš'aritischen Denkschule. In den Narrationen des Typs der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) dokumentiert sich, 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. Gott schafft in diesem Sinne die Taten der Menschen.

Bei diesem Typ zeigen sich hingegen auch mu'tazilitische Züge; denn er geht davon aus, dass Gott die Guten belohnen und die Bösen bestrafen wird, sodass der Fromme sicher sein kann, dass ihm im Jenseits Heil zuteilwerden wird. Der Mensch kann also durch Gebet und gottgefälliges Verhalten einen Platz im Paradies erhalten.<sup>86</sup>

Insgesamt wird deutlich, dass Kinder vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt theologische Deutungen als Reflexion ihres je eigenen Glaubens entwickeln. Sie sollten als aktive Muslime mit einer eigenen Theologie ernst genommen werden und der islamische Religionsunterricht sollte sich an ihnen als kindliche Theologen orientieren.

## 6 Anregungen für die religionspädagogische Praxis

Aus der erziehungswissenschaftlichen und theologischen Diskussion der Ergebnisse lassen sich Aufgaben und Herausforderungen für einen bekenntnisgebundenen Islamischen Religionsunterricht ableiten, die im Folgenden kurz als Thesen wiedergegeben werden:

These 1: Die spezifische Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht darin, in die Vielfalt der religiösen Narrationen einzuführen und dadurch Flexibilität, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und religiöse Selbstbeheimatung in der Säkularität zu ermöglichen.

These 2: Die Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht darin, den unreflektierten Glauben, der durch Enkulturation auf der individuellen Ebene entstanden ist, durch einen narrativen und rationalen Zugang zum Glauben zu ergänzen und Formen der Versprachlichung anzubieten. Es geht also darum, so etwas wie eine „*religiöse Narrativität*“ zu fördern.

These 3: Die Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts besteht überdies darin, religiöse Kommunikation im Kontrast der Differenz von Immanenz und Transzendenz zu ermöglichen, um sowohl religiös-traditionsgebundenen als auch säkularen Schülerinnen und Schülern zu begegnen.<sup>87</sup>

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie lässt sich folgendes Anregungspotenzial auf verschiedenen Ebenen erkennen:

### *Entwicklung einer Kultur der „religiösen Narrativität“*

- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, eine explizite „Kultur der Narrativität“ und eine „Didaktik der Narrationen im Plural“, d. h., der Vielfalt und der Unterschiedlichkeiten von Narrationen zu entwickeln.
- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, eine Form der Einübung in religiöse Sprache zu etablieren.
- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, narrative und performative Lernformen anzubieten, um religiöse Ausdrucksfähigkeit und das Sprechen über sich selbst zu fördern.
- Islamischer Religionsunterricht sollte mehrdimensionale Wirklichkeitswahrnehmungen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel fördern, indem in die Vielfalt an religiösen Narrationen eingeführt wird und der

Wechsel zwischen religiöser Rede und dem Reden über Religion eingeübt wird.

- Islamischer Religionsunterricht sollte sich bemühen, in Bezug auf die Frage, wie Gottes Wille und menschliche Freiheit zusammengedacht werden können, den Schülerinnen und Schülern zu einem komplexeren Verständnis zu verhelfen.
- Islamischer Religionsunterricht sollte sich bemühen, in der Frage zwischen Bindung und Freiheit den Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite über eine theologisch fundierte Begleitung Wege aufzuzeigen, etwas festzuhalten, und auf der anderen Seite, sie bereit machen und ihnen Mut zusprechen, etwas loszulassen.

#### *Differenzierte Lernwege und Erlebnisformen*

- Islamischer Religionsunterricht sollte zwischen diskursiven und normativen Ansätzen, induktiven und deduktiven Lernwegen sowie erlebnisbezogener und theologiebezogener Religionspädagogik wechseln.
- Islamischer Religionsunterricht sollte habitualisierende, reflexive, erfahrungs- und lebensweltbezogene Erlebnisformen anbieten, um Religion erfahrbar zu machen.
- Islamischer Religionsunterricht sollte verstehens- und verständnisorientiert sein. Die Verstehensdimension ist zwar notwendig informationsabhängig, jedoch hat die Qualität und Güte der Informationen Vorrang vor der Quantität.
- Islamischer Religionsunterricht braucht weder Gesinnungspädagogik noch reine Vermittlungsdidaktik.

#### *Beheimatung in der Säkularität*

- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, eine Theorie des Atheismus und der Säkularität zu entwickeln, mit der aus einer Religionsperspektive heraus säkularen Schülern positiv begegnet wird, nicht in moralisierender Art und Weise, sondern etwa durch Angebote von Narrationen.
- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, eine Didaktik des narrativen Perspektivenwechsels zu konstituieren, um auch mit den Geltungsansprüchen der Naturwissenschaften zu korrespondieren.
- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, eine Praxis der Beheimatung jenseits der Nationalreligion zu fördern, also eine nicht nationale Dimension von Religion zu konstituieren.

- Islamischer Religionsunterricht sollte sich anregen lassen, Formen von Beheimatung in der Säkularität anzubieten. Diese Formen müssen kognitiv und emotional sein, um Kenntnisse, Verhalten und Erlebnis zu ermöglichen.

### *Wechsel des Paradigmas*

- Islamischer Religionsunterricht sollte einen Paradigmenwechsel vollziehen, indem eine Verschiebung vom Text auf das Mentale, vom Utopischen auf das Pragmatische, vom Kollektiv auf das Subjekt, vom Gemeinschaftlichen auf das Gesellschaftliche und vom Traditionellen auf das Situative stattfindet.<sup>88</sup>
- Islamischer Religionsunterricht sollte eine anthropologische Wende<sup>89</sup> vollziehen, indem die Subjektautonomie in den Vordergrund gestellt wird.

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Fahimah Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts, Paderborn 2017.
- <sup>2</sup> Ebd.
- <sup>3</sup> Ebd.
- <sup>4</sup> Vgl. Kalevi Tamminen: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt am Main [u.a.] 1993 sowie Szagun 2014.
- <sup>5</sup> Bernhard Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Vollst. überarb., 5. Aufl., Neufassung, Düsseldorf 2000, S. 115.
- <sup>6</sup> Vgl. ebd. In eine ähnliche Richtung arbeiten auch Rizzuto 1979 und Oster 1993.
- <sup>7</sup> Objektivierbare Informationen und Wissensbestände.
- <sup>8</sup> Vgl. Elisabeth Naurath: „Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes“. In: Goldwin Lämmermann/Birte Platow (Hg.): Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule. 1. Aufl., Berlin 2014, S. 19–29, hier S. 29.
- <sup>9</sup> Vgl. Helmut Hanisch: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996, S. 94–100; Sandra Eckerle: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Anton A. Bucher u. a. (Hg.): Mittendrin ist Gott. 2. Aufl., Stuttgart 2008, S. 57–69; Anna-Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. 2. Aufl., Jena 2014.
- <sup>10</sup> Karl Mannheim: Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main 1980, S. 296.
- <sup>11</sup> Arnd-Michael Nohl: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarb. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 4.
- <sup>12</sup> 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, hier S. 225.
- <sup>13</sup> Siehe ausführlich unter Punkt 3.
- <sup>14</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. 7. Aufl., Gütersloh 2010, S.47 (erstmalig 1987); V. Peter Pitts: Drawing pictures of God. The Religion in Childhood and Youth. A Research Report. In: Learning for Living 16 (1977), H. 3, S.123–129. DOI: <https://doi.org/10.1080/00239707708556951>; Anton A. Bucher: Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von altern Kindern? In: Vreni Merz (Hg.): Alter Gott für neue Kinder?. Freiburg (Schweiz) 1994, S.79–100; Hanisch (Anm.8).
- <sup>15</sup> Robert Coles: Wird Gott nass, wenn es regnet? 1. Aufl., Hamburg 1992; Arnold/Hanisch/Orth 1997, sowie Klein 2000.
- <sup>16</sup> Vgl. Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen (Anm. 9).
- <sup>17</sup> Vgl. Zita Bertenrath: Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum: Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht. 1., Aufl., Hamburg 2011.
- <sup>18</sup> Studien, die außerhalb Deutschlands durchgeführt wurden, werden in der Arbeit ebenfalls ausführlich vorgestellt: Ulfat 2017, S. 52–54.
- <sup>19</sup> Ilse Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Berlin 2006.
- <sup>20</sup> Halise Kader Zengin: Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi: Âdem ve Havva Kıssası - Yaratılışı, Cennetten Çıkarılışları - Bağlamında 1-4., 6. Sınıf Çocukları Üzerine Bir Araştırma. In: Ank. Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Derg. 51 (2010), H. 1, S. 213–248. DOI: [https://doi.org/10.1501/Ilhfak\\_0000001022](https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001022).
- <sup>21</sup> Zita Bertenrath: Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. – Die Arbeiten von Zengin und Bertenrath werden ausführlich dargestellt in: Ulfat 2017, S. 50-51.
- <sup>22</sup> Ilse Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen (Anm. 19), S. 30.
- <sup>23</sup> Ebd., S.32.
- <sup>24</sup> Vgl. Ulfat 2017, S. 47–50.
- <sup>25</sup> Adem Aygün: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Münster-München [u.a.] 2013.
- <sup>26</sup> Vgl. James W. Fowler: Stufen des Glaubens, Gütersloh 2000.
- <sup>27</sup> Vgl. Ulfat 2017, S. 51.
- <sup>28</sup> Gottfried Orth/Helmut Hanisch: Glauben entdecken – Religion lernen, Stuttgart 1998, S. 7f.
- <sup>29</sup> Vgl. Eckerle: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, S. 153f.
- <sup>30</sup> Vgl. Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen; Zimmermann 2012, S. 400.
- <sup>31</sup> Ebd.
- <sup>32</sup> Vgl. Tamminen: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend.
- <sup>33</sup> Vgl. Mannheim: Strukturen des Denkens.
- <sup>34</sup> Vgl. Erich Nestler: Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographie-theoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition. In:

- Christian Henning/Erich Nestler (Hg.): Religionspsychologie heute. Frankfurt/Main [u.a.] 2000, S. 123–159.
- <sup>35</sup> Vgl. Ulfat 2017, S. 55–63.
- <sup>36</sup> Hubert Knoblauch: Religionssoziologie, Berlin-New York 1999, S. 14.
- <sup>37</sup> Vgl. Schütze: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung.
- <sup>38</sup> Vgl. Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 70–72.
- <sup>39</sup> Vgl. u.a. Iris Nentwig-Gesemann: Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3 (2002), H. 1, S. 41–63; Ruth Michalek: Also, wir Jungs sind...: Geschlechtervorstellungen von Grundschulern, Münster 2006; Heinz-Hermann Krüger u. a.: Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien, Opladen 2008.
- <sup>40</sup> Cornelia Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten. 4. Aufl., Wiesbaden 2011, S.120.
- <sup>41</sup> Vgl. Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 72–76.
- <sup>42</sup> Ralf Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl., Opladen [u.a.] 2010, S. 20.
- <sup>43</sup> Ebd., S. 21–22.
- <sup>44</sup> Uwe Flick: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarb. und erw. Neuausg., 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2011, S.229.
- <sup>45</sup> Vgl. ausführlich in: Fahimah Ulfat: „Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern“. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), H. 1, S.49–60. DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0005>.
- <sup>46</sup> Vgl. Tamminen: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, S. 63–67 sowie Szagun 2014.
- <sup>47</sup> Rolf Oerter: Was ist Religiosität, und warum entwickelt sie sich. In: Oser, Fritz/Reich, Helmut (Hg.): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität, Lengerich u.a. 1996, 23–40.
- <sup>48</sup> Nohl: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, S. 4.
- <sup>49</sup> 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?. 1. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 121–141.
- <sup>50</sup> Ralf Bohnsack: Dokumentarische Methode. In: Renate Buber/Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden 2009, S. 319–331, hier S. 324.
- <sup>51</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Auswertung und der Entwicklung einer verallgemeinernden Typologie vgl. Ulfat 2017, S. 83–87 und S. 113–117.
- <sup>52</sup> Vgl. Barney G. Glaser/Anselm Strauss: Grounded theory. 3., unveränderte Auflage, Bern 2010.
- <sup>53</sup> Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, S. 38.
- <sup>54</sup> Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 174.

- <sup>55</sup> Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 118.
- <sup>56</sup> Überbetonung des richtigen Verhaltens.
- <sup>57</sup> Ebd., S.118–119;Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 118–119.
- <sup>58</sup> Ebd., S.119–120.
- <sup>59</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Typen siehe Ulfat 2017, S. 120-244.
- <sup>60</sup> Vgl. Shell Deutschland: Jugend 2015. Frankfurt/Main 2015.
- <sup>61</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V.: Kinder in Deutschland 2010. Orig.-Ausg., Frankfurt/Main 2010. <http://www.opac.uni-erlangen.de/InfoGuideClient.uersis/start.do?Login=wouer40&Query=540=,978-3-596-18640-2>.
- <sup>62</sup> Vgl. Fowler: Stufen des Glaubens.
- <sup>63</sup> Vgl. Fritz Oser/Paul Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. 3. Aufl., Gütersloh 1992.
- <sup>64</sup> Vgl. ausführlich Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 252–254.
- <sup>65</sup> Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen.
- <sup>66</sup> Werner H. Ritter u. a.: Leid und Gott, Göttingen 2006.
- <sup>67</sup> Eckerle: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern“.
- <sup>68</sup> Orth/Hanisch: Glauben entdecken - Religion lernen.
- <sup>69</sup> Stephanie Klein: Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart [u.a.] 2000.
- <sup>70</sup> Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen.
- <sup>71</sup> Mirjam Zimmermann: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. 2. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2012.
- <sup>72</sup> Michael Tressat: Muslimische Adoleszenz? Frankfurt am Main [u.a.] 2011.
- <sup>73</sup> Yasemin Karakaşoğlu-Aydın: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt/Main 2000.
- <sup>74</sup> Gritt Klinkhammer: Moderne Formen islamischer Lebensführung, Marburg 2000.
- <sup>75</sup> Nikola Tietze: Islamische Identitäten. 1. Aufl., Hamburg 2001.
- <sup>76</sup> Martin Engelbrecht: Islamische Identitätskonstruktion zwischen individueller Biographie und kollektiver Ideenpolitik. In: Harun Behr u. a. (Hg.): Was soll ich hier? Münster 2010, S. 117–131.
- <sup>77</sup> Julia Gerlach: Zwischen Pop und Dschihad. 1. Aufl., Berlin 2006.
- <sup>78</sup> Vgl. ausführlich Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 255–257.
- <sup>79</sup> Vgl. Tietze: Islamische Identitäten, S.158ff. Tressat: Muslimische Adoleszenz? S. 128–132; ausführlich Ulfat: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott, S. 257–259.
- <sup>80</sup> Vgl. Ursula Boos-Nünning: Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In: Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007, S.117–135, hier S. 122.
- <sup>81</sup> Zu Prozessen von Konstruktion und Ko-Konstruktion im Kindesalter sei hier auf den Beitrag von Schweitzer und Dubiski verwiesen: Wie Kinder mit religiöser Dif-

- ferenz umgehen. Prozesse von Konstruktion und Ko-Konstruktion in der religiösen Fremdwahrnehmung“. In: Isabelle Noth/Ralph Kunz (Hg.): *Nachdenkliche Seelsorge – seelsorgliches Nachdenken*, Göttingen 2012, S. 296–310.
- <sup>82</sup> Harun Behr: *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998, S.201. <http://www.opac.uni-erlangen.de/InfoGuideClient.uersis/start.do?Login=wouer40&Query=540=,3-932129-30-X>“.
- <sup>83</sup> Vgl. Harry Harun Behr: *Das islamische Gebet aus religionspädagogischer Perspektive*. In: Daniel Krochmalnik u. a. (Hg.): *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*, Berlin 2014, S. 145–169, hier S. 162ff.
- <sup>84</sup> Vgl. Abdullah Sahin: *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*, S. 237ff.
- <sup>85</sup> Vgl. ausführliche Beschreibung der Gottesnarrative der Denkschulen in: Ulfat: *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott*, S. 265–271.
- <sup>86</sup> Die weiteren Spannungsfelder zwischen Glaube und Vernunft, Denken und Sprechen, Diesseits- und Jenseitsbezug sowie Religion und Religiosität werden in der Publikation detailliert erläutert (vgl. Ulfat 2017, S. 286–294).
- <sup>87</sup> Alfred K. Tremel: *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*, Stuttgart [u.a.] 2000, S. 249.
- <sup>88</sup> Vgl. Harry H. Behr: *Islamische Theologie und der Paradigmenwechsel im muslimischen Denken*. In: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam*, S. 32–34.
- <sup>89</sup> Harry Harun Behr: *Gastkommentar: Wendezeit für den Islam*. In: [sueddeutsche.de vom 2016. http://www.sueddeutsche.de/politik/gastkommentar-wendezeit-fuer-den-islam-1.2840328](http://www.sueddeutsche.de/politik/gastkommentar-wendezeit-fuer-den-islam-1.2840328) (Stand: 07.02.2016) (Gastkommentar).

## Literatur

- Aygün, Adem*: *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei*, Münster- München [u.a.] 2013.
- Behr, Harry H.*: *Islamische Theologie und der Paradigmenwechsel im muslimischen Denken*. In: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam ZRLI* 6 (2012), S.32–34.
- Behr, Harry Harun*: *Das islamische Gebet aus religionspädagogischer Perspektive*. In: Daniel Krochmalnik u. a. (Hg.): *Das Gebet im Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive*. Berlin, S.145–169.
- Behr, Harry Harun*: *Gastkommentar: Wendezeit für den Islam*. In: [sueddeutsche.de vom 2016. http://www.sueddeutsche.de/politik/gastkommentar-wendezeit-fuer-den-islam-1.2840328](http://www.sueddeutsche.de/politik/gastkommentar-wendezeit-fuer-den-islam-1.2840328) (Stand: 07.02.2016).
- Bertenrath, Zita*: *Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum: Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht*, Hamburg 2011.
- Bohnsack, Ralf*: *Dokumentarische Methode*. In: Renate Buber/Hartmut H. Holzmüller (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden 2009, S.319–331.
- Bohnsack, Ralf*: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchgesehene Aufl., Opladen [u.a.]2010.



- Boos-Nünning, Ursula*: Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In: Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen & Farmington Hills 2007, S.117–135.
- Bucher, Anton A.*: Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von altern Kindern? In: Vreni Merz (Hg.): *Alter Gott für neue Kinder?* Freiburg (Schweiz) 1994, S.79–100.
- Coles, Robert*: *Wird Gott nass, wenn es regnet?* 1. Aufl., Hamburg 1992.
- Eckerle, Sandra*: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Anton A. Bucher u. a. (Hg.): *Mittendrin ist Gott*. 2. Aufl., Stuttgart 2008, S.57–69.
- Engelbrecht, Martin*: Islamische Identitätskonstruktion zwischen individueller Biographie und kollektiver Ideopolitik. In: Harun Behr u. a. (Hg.): *Was soll ich hier?* Münster 2010, S.117–131.
- Flick, Uwe*: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarb. und erw. Neuauflage, 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2011.
- Flöter, Ilse*: *Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen*, Berlin 2006.
- Fowler, James W.*: *Stufen des Glaubens*. Gütersloh 2000.
- Gerlach, Julia*: *Zwischen Pop und Dschihad*. 1. Aufl., Berlin 2006.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm*: *Grounded theory*. 3., unveränderte Auflage, Bern 2010.
- Grom, Bernhard*: *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. Vollständig überarb., 5. Aufl., Neufassung, Düsseldorf 2000.
- Hanisch, Helmut*: *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart u.a. 1996.
- Helfferrich, Cornelia*: *Die Qualität qualitativer Daten*. 4. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Karakaşoğlu-Aydn, Yasemin*: *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen*, Frankfurt/Main 2000.
- Klinkhammer, Gritt*: *Moderne Formen islamischer Lebensführung*. Marburg 2000.
- Knoblauch, Hubert*: *Religionssoziologie*, Berlin- New York 1999.
- Krüger, Heinz-Hermann et al.*: *Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*, Opladen 2008.
- Mannheim, Karl*: *Strukturen des Denkens*, Frankfurt/Main 1980.
- Michalek, Ruth*: *Also, wir Jungs sind ...: Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*, Münster 2006.
- Naurath, Elisabeth*: *Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes*. In: Godwin Lämmermann/Birte Platow (Hg.): *Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule*. 1. Aufl., Berlin 2014, S. 19–29.
- Nentwig-Gesemann, Iris*: *Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, ZBBS*, 3 (2002), H. 1, S.41–63.
- Nestler, Erich*: *Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition*. In: Christian Henning/Erich Nestler (Hg.): *Religionspsychologie heute*. Frankfurt/Main [u.a.] 2000, S.123–159.

- Nohl, Arnd-Michael*: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarb. Aufl., Wiesbaden 2012.
- Oerter, Rolf*: Was ist Religiosität, und warum entwickelt sie sich. In: Oser, Fritz/Reich, Helmut (Hg.): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität, Lengerich u.a. 1996, 23-40.
- Orth, Gottfried/Hanisch, Helmut*: Glauben entdecken - Religion lernen, Stuttgart 1998.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul*: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. 3. Aufl., Gütersloh 1992.
- Sahin, Abdullah*: New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation, Markfield 2013.
- Schütze, Fritz*: 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.
- Schweitzer, Friedrich/Dubiski, Katja*: Wie Kinder mit religiöser Differenz umgehen. Prozesse von Konstruktion und Ko-Konstruktion in der religiösen Fremdwahrnehmung. In: Isabelle Noth/Ralph Kunz (Hg.): Nachdenkliche Seelsorge – seelsorgliches Nachdenken, Göttingen 2012, S.296–310.
- Schweitzer, Friedrich*: Lebensgeschichte und Religion. 7. Aufl., Gütersloh 2010.
- Shell Deutschland*: Jugend 2015, Frankfurt/Main 2015.
- Szagan, Anna-Katharina*: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. 2. Aufl., Jena 2014.
- Tamminen, Kalevi*: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt/Main [u.a.] 1993.
- Tietze, Nikola*: Islamische Identitäten. 1. Aufl., Hamburg 2001.
- Treml, Alfred K.*: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Stuttgart [u.a.] 2000.
- Tressat, Michael*: Muslimische Adoleszenz? Frankfurt/Main [u.a.] 2011.
- Ulfat, Fahimah*: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts, Paderborn 2017.
- Vogd, Werner*: 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? 1. Aufl., Wiesbaden 2010, S.121–141.

## Internet

- Behr, Harry Harun*: Islamische Bildungslehre, Garching: Dâr-us-Salâm 1998. <http://www.opac.uni-erlangen.de/InfoGuideClient.uersis/start.do?Login=wouer40&Query=540=3-932129-30-X>.
- Pitts, V. Peter*: Drawing pictures of God. The Religion in Childhood and Youth. A Research Report. In: Learning for. Living 16 (1977), H. 3, S. 123–129. DOI: <https://doi.org/10.1080/00239707708556951>.

- Ufat, Fahimah*: Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), H. 1, S.49–60. DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0005>.
- World Vision Deutschland e.V.*: Kinder in Deutschland 2010. Orig.-Ausg., Frankfurt/Main 2010. <http://www.opac.uni-erlangen.de/InfoGuideClient.uersis/start.do?Login=wouer40&Query=540=978-3-596-18640-2>.
- Zengin, Halise Kader*: Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi: Âdem ve Havva Kıssası – Yaratılışı, Cennetten Çıkarılışları – Bağlamında 1-4., 6. Sınıf Çocukları Üzerine Bir Araştırma. In: Ank. Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Derg. 51 (2010), H. 1, S. 213–248. DOI: [https://doi.org/10.1501/Iihfak\\_0000001022](https://doi.org/10.1501/Iihfak_0000001022).

