

2018 · BAND 70 · HEFT 1

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE

## HERAUSGEBER

*David Käbisch, Frankfurt/Main*

*Ralf Koerrenz, Jena*

*Martina Kumlehn, Rostock*

*Thomas Schlag, Zürich*

*Friedrich Schweitzer, Tübingen*

*Henrik Simojoki, Bamberg*

## KORRESPONDIERENDE

### HERAUSGEBER

*Frauke Büchner, Landolfshausen*

*Michael Domsen, Halle/Saale*

*Bernhard Dressler, Marburg*

*Völker Elsenbast, Landau*

*Heid Leganger-Krogstad, Oslo*

*Boguslaw Milerski, Warschau*

*Dávid Németh, Budapest*

*Kati Niemelä, Helsinki*

*Uta Pohl-Patalong, Kiel*

*Henning Schluß, Wien*

*Bernd Schröder, Göttingen*

*Andrea Schulte, Erfurt*

*Athanasios Stogiannidis, Thessaloniki*

*Dietrich Zilleßen, Bergisch Gladbach*

**DE GRUYTER**

**ABSTRACTED/INDEXED IN** Baidu Scholar · CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure) · CNPIEC · De Gruyter: IBR (International Bibliography of Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences); IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences) · EBSCO Discovery Service · Google Scholar · Index Theologicus · J-Gate · JournalTOCs · KESLI-NDSL (Korean National Discovery for Science Leaders) · Naviga (Softweco) · Primo Central (ExLibris) · Publons · ReadCube · Summon (Serials Solutions/ProQuest) · TDNet · Ulrich's Periodicals Directory/ulrichsweb · WanFang Data · WorldCat (OCLC)

ISSN 1437-7160 · e-ISSN 2366-7796

Alle Informationen zur Zeitschrift, wie Hinweise für Autoren, Open Access, Bezugsbedingungen und Bestellformulare, sind online zu finden unter [www.degruyter.com/journals/zpt](http://www.degruyter.com/journals/zpt)

**VERANTWORTLICHE HERAUSGEBER** Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Ev. Theologie, Goethe-Universität, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt, [kaebisch@em.uni-frankfurt.de](mailto:kaebisch@em.uni-frankfurt.de);  
Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, [ralf.koerrenz@uni-jena.de](mailto:ralf.koerrenz@uni-jena.de);  
Prof. Dr. Martina Kumlehn, Theologische Fakultät, Universitätsplatz 1, 18055 Rostock, [martina.kumlehn@uni-rostock.de](mailto:martina.kumlehn@uni-rostock.de);  
Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, [thomas.schlag@theol.uzh.ch](mailto:thomas.schlag@theol.uzh.ch);  
Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen, Evangelisch-Theologische Fakultät, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, [friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de](mailto:friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de);  
Prof. Dr. Henrik Simojoki, Ev. Theologie, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96045 Bamberg, [henrik.simojoki@uni-bamberg.de](mailto:henrik.simojoki@uni-bamberg.de);  
*Betreuung Rezensionswesen:* Prof. Dr. Thomas Schlag

**JOURNAL MANAGER** Claudia Hill, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany, Tel.: +49 (0)30 260 05 – 172, Fax: +49 (0)30 260 05 – 250,  
E-Mail: [claudia.hill@degruyter.com](mailto:claudia.hill@degruyter.com)

**ANZEIGENVERANTWORTLICHE** Claudia Neumann, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany. Tel.: +49 (0)30 260 05-226, Fax: +49 (0) 30 260 05-264,  
E-Mail: [anzeigen@degruyter.com](mailto:anzeigen@degruyter.com)

© 2018 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

**SATZ** rdz GmbH, St. Augustin

**DRUCK** Franz X. Stücker Druck und Verlag e.K., Ettenheim  
Printed in Germany



# Inhaltsverzeichnis

## Themenheft: Empirische Religionspädagogik – aktuelle Forschungsprojekte

### Editorial — 1

David Käbisch, Thomas Schlag

### Beiträge

Martin Rothgangel, Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer

**Didaktische Gestaltungen des Themas „Islam“ aus LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive. Konfessioneller und religionskundlicher Unterricht im internationalen Vergleich — 4**

Naciye Kamcili-Yildiz

**Kompetenzen islamischer Religionslehrkräfte – eine empirische Studie — 21**

Kathrin S. Kürzinger, Sibylle Schneider

**Förderung interreligiöser Dialog- und Kooperationskompetenz in der Hochschuldidaktik. Empirische Analyse eines kooperativen Seminarprojekts — 37**

Fahimah Ulfat

**Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern — 49**

Mareke Niemann

**Gymnasien in kirchlicher Trägerschaft zwischen christlicher Profilierung und exzellentem Leistungsanspruch – Schulleiter- und Schülerperspektiven — 61**

Claudia Schulz, Maria Rehm-Kordese

**„Da fließt etwas zusammen!“ Über die Wirksamkeit biografisch entwickelter Bildungslogiken von Fachkräften aus Religions- und Gemeindepädagogik — 72**

Athanasios Stogiannidis, Nikolaos Koutsoupas

**Elementarisierungsansatz und Geometric Didactic Analysis im Dialog: Neue Perspektiven für die Lehrplanforschung im Fach Religion — 82**

## Varia

Athanasios Stogiannidis

**Eine christlich-pädagogische Konferenz in Philippi/Griechenland: Orthodox – evangelisch – katholisch – Ausgangspunkt für eine ökumenische Perspektive für die Religionspädagogik in Europa? — 95**

## Das besondere Buch

Martin Rothgangel

**Rotraud Coriand, Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss — 101**

Ulrich Riegel

**Horst Bayerhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer, Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik — 105**

## Rezensionen

Johannes Woyke

**Axel Wiemer, Der Galaterbrief im Religionsunterricht. Die Theologie des Paulus in ihrer Zeit und im Dialog mit Jugendlichen heute — 109**

Britta Konz

**Stefan Bork, Claudia Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik — 113**

Friedrich Schweitzer

**Uta Pohl-Patalong, Stefanie Boll, Thorsten Dittrich, Antonia Lüdtkke, Claudia Richter, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern — 117**

Reinhold Mokrosch

**Georg Langenhorst, Elisabeth Naurath (Hg), Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter)religiöses Lernen — 121**

Fahimah Ulfat\*

# Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern

<https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0005>

**Abstract:** Narrations are central to the exploration of individual experiences and orientations of children. For that purpose, qualitative methods are needed which are able to stimulate narrations. Narrative interviews require a stimulus that is both broadly and specifically formulated. In this way, a space is opened for the interviewees' own relevance systems while it is also possible to gain access to the topics which are of interest to the study. Especially in interviews with children the question arises how a stimulus should be designed to induce children to tell stories in an open manner. The focus of the article is on the presentation of the Kamishibai theater as a possible option for stimulating childrens' narrations and gaining access to the individual experiences and orientations of children.

**Zusammenfassung:** Narrationen sind für die Erforschung von lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern zentral. Dazu bedarf es qualitativer Methoden, die es ermöglichen, Narrationen anzuregen. Solche Erhebungsmethoden erfordern einen Stimulus, der sowohl breit als auch spezifisch formuliert ist. Auf diese Weise wird den Interviewten einerseits Raum für ihre eigenen „Relevanzsysteme“ eröffnet, andererseits der gewünschte Erfahrungsbereich angesteuert. Gerade in Interviews mit Kindern stellt sich die Frage, wie ein Stimulus gestaltet sein muss, der die interviewten Kinder zum Erzählen anregen und eine offene Kommunikation ermöglichen soll. Der Fokus des folgenden Beitrags liegt auf der Vorstellung des Erzähltheaters Kamishibai als einer möglichen Option, Narrationen bei Kindern anzuregen und so Zugang zu den lebensweltlichen Erfahrungen als auch den Orientierungen von Kindern zu erhalten.

**Keywords:** Narrative interviews with Children, Kamishibai theater, qualitative research, narrative-generating input stimulus, perspective of children, individual experiences and orientations of children

**Schlagworte:** Narrative Interviews mit Kindern, Kamishibai Erzähltheater, qualitative Forschung, erzählgenerierender Eingangsstimulus, Perspektive von Kindern, lebensweltliche Erfahrungen und Orientierungen von Kindern

---

\*Kontakt: Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat, Zentrum für Islamische Theologie (ZlTh)  
Eberhard Karls Universität Tübingen, Rümelinstraße 27, 72070 Tübingen, Germany, E-mail:  
fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de

# 1. Theoretische Grundlegungen: Narrationen, lebensweltliche Erfahrungen und Orientierungen<sup>1</sup>

In Narrationen bzw. speziell „eigenerlebten Geschichten“ sind lebensweltliche Erfahrungen enthalten, wie der Soziologe Fritz Schütze schreibt.<sup>2</sup> In „face-to-face-Interaktionen“, so Schütze, wird die „erlebte Wirklichkeit“ einem Anderen, der nicht beteiligt war, erzählt, da in dieser Form der „alltagsweltlichen Direktinteraktion“ ein „wechselseitige[s] Aufeinandereinspielen und Ausgleichen der Kommunikationsinteressen“ stattfindet.<sup>3</sup> Das heißt, der Erzählende kann auf die Reaktionen und Bedürfnisse des Zuhörers hin die „Detaillierungen des Erzählinhalts“ „dosieren“.<sup>4</sup> Eigenerlebte Geschichten haben nach Schütze zudem durch die „Handlungsinteressen“ des Erzählers ein „strukturierendes Gerüst“, eine sogenannte „Ereignisgestalt“.<sup>5</sup> Das heißt, dass eigenerlebte Erzählungen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie „durch die eigene Erfahrungsaufschichtung des Erzählers“ dem Zuhörer „zusammenhängende Interpretationshilfen“ liefern und dadurch einen „Gesamtsinn“ ergeben.<sup>6</sup> Sie enthalten überdies „deutende und bewertende Reorganisationen eigener Erfahrungen sozialer Ereignisse“.<sup>7</sup>

Erzählungen von eigenerlebten Geschichten finden nicht im luftleeren Raum statt. Sie sind vielmehr in einem sozialen Kontext verankert, den der Wissenssoziologe Karl Mannheim als „konjunktiven Erfahrungsraum“<sup>8</sup> bezeichnet.

---

**1** Der folgende Artikel baut auf Überlegungen und Ergebnissen einer empirischen Forschungsarbeit der Autorin auf und entwickelt sie weiter. Dazu 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 (Schöningh) 2017.

**2** Fritz Schütze, *Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen*. In: Günter Dux/Thomas Luckmann (Hg.): *Contributions to the Sociology of Knowledge / Contributions to the Sociology of Religion*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 1976, 7.

**3** Ebd., 8

**4** Ebd., 10

**5** Ebd., 8

**6** Ebd., 15

**7** Ebd., 15

**8** Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1980, 216.

Mannheim spricht von einer unmittelbaren, „existenziellen Beziehung“<sup>9</sup>, die Menschen miteinander eingehen. Zwischen Menschen, die an dieser existenziellen Beziehung teilhaben, besteht ein „gemeinsames Wissen“, das sie sich nicht gegenseitig begrifflich explizieren müssen, sondern das eine gemeinsame „Art der Erkenntnis“ darstellt. Mannheim konkretisiert: „Es ist ein Wissen, aber kein Wissen für alle [...]; es liegt ein Erkennen auf Grund verwandter Ausgangspunkte vor“<sup>10</sup>. Dieses Erkennen nennt er „konjunktives Erkennen“ bzw. „konjunktive Erfahrung“.<sup>11</sup>

Jede Erfahrung der Welt ist so notwendig „perspektivisch“ und „standortgebunden“<sup>12</sup>: „Deshalb ist auch die Grundform der Mitteilung geschehener Dinge die *Erzählung*, hinter der der *Erzähler* steht.“<sup>13</sup> An dieser Stellen verbinden sich die Überlegungen von Mannheim und Schütze: Die Erzählung ist die eigentliche Form der subjektiven und sozial eingebetteten, mit Mannheim gesprochen, „konjunktiven Erfahrung“. Für diejenigen, die an dieser „existenziellen Verbundenheit“ im konjunktiven Erfahrungsraum teilhaben, hat die Erkenntnis eine „konjunktive Gültigkeit“.<sup>14</sup> Alle „gemeinsamen Erlebnisse, die sich auf außenweltliche Dinge (Landschaften, Menschen, Politik usw.) beziehen, werden auf diesen Erfahrungsraum bezogen“.<sup>15</sup>

Dieser konjunktive Erfahrungsraum kommt durch „gemeinsam erlebte Strecken des Lebens“ zustande und jeder, der Teil dieser „Wir-Erfahrung“<sup>16</sup> ist, kann den Erfahrungsraum theoretisch erweitern und mit fundieren.

Will man einem Nichtmitglied des konjunktiven Erfahrungsraums das konjunktive Wissen mitteilen, ist man gezwungen, die Handlung theoretisch zu explizieren. Dieses explizit gemachte Wissen nennt Mannheim „kommunikatives“ Wissen.<sup>17</sup>

---

9 Schütze, Zur soziologischen und linguistischen Analyse, 210

10 Ebd., 211.

11 Ebd.

12 Ebd., 212

13 Ebd., 213

14 Ebd., 214

15 Ebd.

16 Ebd., 216

17 Ebd., 289

Die skizzierten Zusammenhänge gelten laut Mannheim auch für religiöse Gemeinschaften, da diese konjunktive Erfahrungsräume darstellen.<sup>18</sup> Beispielsweise beruht der Gottesdienst einer Religionsgemeinschaft auf einer solchen konjunktiv verankerten Handlungspraxis. Andersgläubigen muss man den Sinn dieses Handlungszusammenhangs erst explizieren.

Für die qualitative Interviewforschung heißt dies, dass in so einem konjunktiven Erfahrungsraum das Wissen der Mitglieder implizit enthalten ist. Es ist in die Praxis eingewoben, also nach Ralf Bohnsack „vorreflexiv“, „intuitiv“ und „handlungsleitend“<sup>19</sup>. Dieses Wissen ist dem Akteur reflexiv nicht unmittelbar zugänglich, da er es in seinem Erfahrungsraum voraussetzen kann. Auf diese Weise leitet das Wissen sein Handeln, ohne dass der Akteur darüber nachdenken muss.

Dieses handlungsleitende, implizite Wissen lässt sich nach Schütze über Narrationen explizit machen.<sup>20</sup> Für die qualitative Interviewforschung heißt das, dass der Erzähler durch seine Erzählung einen Einblick in seine Erfahrung und Handlungspraxis gibt. Arnd-Michael Nohl, der sich mit der Erhebungsmethode des narrativen Interviews und ihrer Auswertung methodologisch beschäftigt, hebt hervor, dass das handlungsleitende Wissen der Interviewten häufig ein „atheoretisches Wissen“ ist, das mit der „dokumentarischen Methode“<sup>21</sup> nach Bohnsack expliziert werden kann.<sup>22</sup> Daher ist es besonders wichtig, in narrativen Interviews keine Fragen zu stellen, die Argumentationen oder Erklärungen hervorbringen, sondern einen Stimulus zu setzen, der zur Erzählung anregt und das atheoretisch-implizite Wissen der Akteure hervorlockt.

## 2. Interviews mit Kindern

Nun stellt sich die Frage, inwieweit die im vorhergehenden Teil erläuterten Konzepte auf Kinder übertragen werden können.

---

18 Ebd., 296

19 Ralf Bohnsack, Dokumentarische Methode. In: Renate Buber/Hartmut H. Holzmüller (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, Wiesbaden (Gabler) 2009, 298.

20 Fritz Schütze, Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Kommunikative Sozialforschung*. München (Wilhelm Fink) 1976, 225.

21 Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2013.

22 Arnd-Michael Nohl, *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden (Springer VS) 2012, 19.



In der „neuen Kindheitsforschung“<sup>23</sup> werden Kinder in Bezug auf Klaus Hurrelmanns Begriff des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“<sup>24</sup>, als Akteure in ihrer sozialen Umwelt, aber auch als Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit gesehen. Daher wird in der Kindheitsforschung an Erhebungsmethoden gearbeitet, die die Forschung auf die „Perspektive von Kindern“ ausrichten.<sup>25</sup> Wenn man die Kinder in der skizzierten Perspektive als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ betrachtet, wird es möglich, die in Abschnitt 1. skizzierten Überlegungen von Mannheim und Schütze methodologisch auch auf Interviews mit Kindern zur Anwendung zu bringen. Dabei spielt natürlich die Frage nach den reifungsbedingten kommunikativen Fähigkeiten der Kinder eine Schlüsselrolle.

Burkhard Fuhs führt aus, dass qualitative Interviews mit Kindern von zahlreichen Faktoren abhängig sind, die es zu beachten gilt, beispielsweise ihre sprachlichen Fähigkeiten, ihre Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit, ihre Erwartungen und Motivationslagen, die Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen und vieles mehr. Die Methoden können also nicht eins zu eins auf Kinder übertragen werden. Mit sorgfältiger Planung und methodischen Überlegungen jedoch können, so Fuhs, solche Interviews erfolgreich durchgeführt werden.<sup>26</sup> Das belegen zahlreiche Interviews mit Kindern in einer Reihe von Studien.<sup>27</sup>

---

**23** Michael-Sebastian Honig/Andreas Lange/Hans Rudolf Leu (Hg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim (Beltz Juventa) 1999, 9.

**24** Klaus Hurrelmann, Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), 91–103. Vgl. dazu auch Friederike Heinzel, Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u. a. (Beltz Juventa) <sup>2</sup>2012, 24.

**25** Honig/Lange/Leu (Hg.), *Aus der Perspektive von Kindern?*

**26** Burkhard Fuhs, Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u. a. (Beltz Juventa) <sup>2</sup>2012, 90, vgl. auch Heinz-Hermann Krüger, Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Interethnische Beziehungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen* 1 (2006), 91 und Thomas Trautmann, *Interviews mit Kindern*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2010, 49–62.

**27** 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), 1, 41–63; Ruth Michalek, „Also wir Jungs sind...“. *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*, Münster/München (Waxmann) 2006 oder Heinz-Hermann Krüger/Sina-Mareen Köhler/Maren Zschach/Nicolle Pfaff, *Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Wuppertal (Opladen: B. Budrich) 2008.

### 3. Das Kamishibai

Das Kamishibai ist eine alte japanische Tradition und stellt eine Form des Geschichtenerzählens dar, die mit visuellen und aktiven Mitteln arbeitet, und deren Wurzeln bis zu den Anfängen bildlicher Darstellungen und der damit verbundenen „visuellen Narrativität in Japan“ reichen.<sup>28</sup>

Stephan Köhn erläutert, dass diese Erzähltradition in Japan auf eine lange Geschichte zurückblickt. Im 12. Jahrhundert haben Mönche durch „Bilderrollen“ buddhistische Lehrinhalte den Adligen nähergebracht, später dann auch dem einfachen Volk.<sup>29</sup>

Kami (紙) bedeutet „Papier“ und shibai (芝居) „Schauspiel/Drama/Theater“. Diese Erzähltradition erlebte Anfang des 20. Jahrhunderts in Japan einen neuen Aufschwung. Kamishibai-Erzähler fuhren mit ihren Fahrrädern durch die Straßen Japans, versammelten Kinder um sich, präsentierten in ihrem Kamishibai Geschichten und verkauften dabei Süßigkeiten. Das Fahrrad wurde zur Bühne umfunktioniert. Auf dem Gepäckträger waren Holzkisten angebracht und auf diesen Wechselrahmen, die als Hintergrund der Bühne fungierten. In den Holzkisten wurden die Bildkarten für die Wechselrahmen aufbewahrt. Der Erzähler stellte sich neben die Kiste und begann, die Geschichte zu erzählen und dabei die Bildkarten zu wechseln. Während der Erzählung hielt er Blickkontakt zu seinem Publikum und nutzte verschiedene Erzähltechniken, wie die Veränderung des Sprechtempos usw. Die entstandene Atmosphäre erzeugte eine hohe Aufmerksamkeit bei den Zuhörern.<sup>30</sup>

Auf der „Bologna Children’s Book Fair“ wurde das Kamishibai 1976 in Europa erstmalig vorgestellt und fand anschließend Eingang in europäische Bildungseinrichtungen, vor allem in Kindergärten, Schulen und Bibliotheken. Insbesondere im Bereich der Spracherziehung findet das Kamishibai heute seinen Einsatz, wie beispielsweise in der „interkulturellen Sprachbildung“.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Vgl. Stephan Köhn, Tradition und visuelle Narrativität in Japan. Von den Anfängen des Erzählens mit Text und Bild. In: *Japonica Humboldtiana* 7, 55–92.

<sup>29</sup> Ebd., 75–76

<sup>30</sup> Vgl. Garr Reynolds, *Zen oder die Kunst der Präsentation: Mit einfachen Ideen gestalten und präsentieren*. Heidelberg (dpunkt.verlag GmbH) 2013.

<sup>31</sup> Vgl. Karin Feistenauer, Das Kamishibai als Medium zur interkulturellen Sprachbildung. (online abrufbar unter <http://www.projektarbeiten.bvoe.at/FeistenauerKarin.pdf>, Lesedatum 11. Mai 2017).



Abb. 1: Kamishibai-Erzähler (Quelle: <http://jpninfo.com/66386>)

Die bildgestützte Erzähltechnik kann für jeden Verwendungszweck angepasst werden und ermöglicht es, eine mitreißende Atmosphäre für Kinder zu erzeugen und dabei ihre Aufmerksamkeit zu fesseln und ihre Phantasie anzuregen. Das Kamishibai vermittelt durch seine Form den Eindruck einer Theaterbühne. Sein Herzstück besteht aus einem doppelten Holzrahmen, der genügend Platz bietet, um mehrere Bilder aufzunehmen. Zunächst wird die komplette Bilderfolge hineingeschoben, so dass während des Erzählens nur noch die Bilder nacheinander herausgezogen werden müssen und der Erzählfluss nicht gestört wird. Durch zwei vorhangähnliche Holztüren kann die Bühne geschlossen werden. Andere Kamishibai-Theater besitzen eine Vorrichtung zum Abwickeln von Bilderrollen.

## 4. Der Einsatz des Kamishibai als Stimulus für Narrationen von Kindern

Normalerweise werden für den Stimulus bei qualitativen Interviews keine Hilfsmittel verwendet. Eine Erzählaufforderung mittels offen gehaltener Stimuli soll die Interviewpartner zum Erzählen anregen. Eine besondere Form der Interviewführung, die sich im Bereich der Diagnostik, der Sexualpädagogik und der Erziehungswissenschaften etabliert hat, ist das „Puppenspielinterview“.<sup>32</sup> Trautmann beschreibt, wie die Interviewerin/der Interviewer in diesem Rahmen ausgeblendet und durch eine oder mehrere Handpuppen vertreten wird, die die

---

<sup>32</sup> Vgl. Trautmann, Interviews mit Kindern, 76.

Fragen an das Kind richten. Die Handpuppen übernehmen die Regie und führen das Interview bis zum Schluss. Das ermöglicht dem Kind, sich aus der „Erziehungssituation“ „herauszudenken“ und sich zu entspannen.<sup>33</sup>

Es waren ähnliche Gründe, die die Autorin bewogen, sich für die Erzeugung eines erzählgenerierenden Stimulus des Kamishibais zu bedienen. Allerdings hat die Autorin das Kamishibai mit einer Modifikation versehen, indem sie mehrere kleine Holzfiguren als Protagonisten auf dieser Bühne platzierte. Damit wurde den Kindern ein zusätzliches Setting geboten, das ihnen vertraut war, und ihnen die Möglichkeit gab, aktiv gestalterisch tätig zu werden. Die Kinder waren nur am Anfang Rezipienten und bekamen im Anschluss an den Stimulus, der von der Interviewerin gesetzt wurde, die „Regie“ übergeben. Das gestaltete sich so, dass die Interviewerin den Kindern die Holzfiguren übergab. Dieses ‚modifizierte Kamishibai‘ reiht sich also in die Form des Puppenspielinterviews ein, gibt aber dem Kind durch das besondere Setting von Bühne und Puppen die Möglichkeit, in die Rolle eines aktiven Gestalters zu treten. Im Folgenden wird die Vorgehensweise der Autorin mit dem modifizierten Kamishibai vorgestellt.

Um die Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern im Alter von ca. 10 Jahren qualitativ rekonstruieren zu können, wurde das narrative Interview eingesetzt, wobei der erzählgenerierende Stimulus mit Hilfe dieses modifizierten Kamishibai gesetzt wurde. Es wurde eine kindgerechte Geschichte entwickelt, sowie Bühnenbilder passend zu dieser Geschichte erstellt. Die Geschichte, die von der Interviewerin erzählt wurde, enthielt weder religiöse Deutungsmuster noch wurde das Thema Gott angesprochen.

Das narrative Interview bedarf nach Schütze eines erzählgenerierenden Eingangsstimulus. Der Stimulus muss sorgfältig formuliert sein, damit die/der Forschende nicht ihre/seine eigenen Relevanzen hineinpackt und damit die Erzählungen der Kinder in Richtung der Wiedergabe von gelerntem Wissen oder sozial erwünschten Antworten beeinflusst. Dieser Umstand ist beim Versuch der Rekonstruktion der kindlichen Gottesvorstellungen und -beziehungen von ganz besonderer Bedeutung. Es wird sich im Folgenden zeigen, dass es speziell bei religionsfernen muslimischen Kindern angeraten ist, nicht direkt nach ‚Gott‘ zu fragen oder diese Frage im Stimulus einzubinden, sondern den Stimulus so zu formulieren, dass die Kinder ihre (ggf. fehlenden) Gottesvorstellungen und -beziehungen selber aktualisieren können, sofern sie das wollen, aber auch die Freiheit haben, sie nicht zu thematisieren, wenn sie für sie aus welchen Gründen auch immer nicht relevant sind.

Stattdessen wurde eine Geschichte als erzählgenerierender Eingangsstimulus konstruiert, die eine Bedrängnissituation enthält. Diese Vorgehens-

---

33 Ebd., 77

weise stützt sich auf Kalevi Tamminen<sup>34</sup> und Anna-Maria Szagun<sup>35</sup>, die davon ausgehen, dass Kinder potentiell in negativen Momenten wie Angst, Unwohlsein, Traurigkeit, Unsicherheit und Notfallsituationen Erfahrungen machen, die sie als Gotteserfahrungen interpretieren.

Die Kinder können die im Erzählimpuls geschilderte Situation in Bezug zu ihrer Lebenswelt setzen; sie ist alltagsnah und kann dazu anregen, dass die Kinder an dieser Stelle Gedanken über Gott oder religiöse Elemente wie beispielsweise Gebete formulieren, wenn sie das in ihrer Lebenswelt in ähnlicher Weise täten. Eine direkte Anspielung auf Gottesvorstellungen und -beziehungen hätte im Gegensatz dazu den Schülerinnen und Schülern nicht die Möglichkeit gegeben, in dieser Situation der inneren und äußeren Bedrängnis andere Lösungsmöglichkeiten außerhalb der religiösen Deutungsmuster einzubringen und hätte somit die Relevanzen der Forscherin in den Vordergrund gestellt und nicht die der Kinder. Der erzählgenerierende Eingangsstimulus lautete folgendermaßen:

*„Ali ist bei seiner Klassenlehrerin sehr beliebt. Wenn er sich meldet, lächelt sie und nimmt ihn sofort dran. Sie lobt ihn oft für seine guten Antworten. Ali ist fleißig und macht immer seine Hausaufgaben. Er ist freundlich und grüßt alle Schüler und Lehrer. Zu seinen Mitschülern ist er hilfsbereit und streitet sich nicht mit ihnen. Aber einige Schüler aus seiner Klasse sind eifersüchtig und neidisch auf ihn. Sie überlegen, wie sie ihn ärgern können. Da hat Esad eine Idee. „Wie wäre es, wenn wir ihn einfach in der alten Hütte einsperren? Da lassen wir ihn etwas zappeln.“ Alle finden die Idee toll. „Ja, das machen wir!“ Am nächsten Tag nach Schulschluss fangen ihn vier Mitschüler auf dem Heimweg ab. Sie schleppen ihn zur alten Hütte am Weg und schubsen ihn hinein. Esad hat ein Vorhängeschloss dabei und verriegelt damit die Tür. Die Hütte hat keine Fenster. Innen ist es dunkel. Ali hat Angst. Er klopft und ruft um Hilfe. Niemand kommt vorbei. Niemand kann ihn hören. Ein Handy hat er nicht dabei...“*  
(Text der Autorin)

---

<sup>34</sup> Vgl. Kalevi Tamminen, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Frankfurt am Main u. a. (Lang) 1993, 63–67.

<sup>35</sup> Vgl. Anna-Katharina Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*. Jena (IKS Garamond, Ed. Paideia) 2014.

Folgende Bühnenbilder wurden eingesetzt:



Ab diesem Punkt wurden die Kinder gebeten, die Geschichte selbst weiterzuerzählen. Dabei wurde offen gelassen, ob sie sie auf die Ebene der Phantasie verlagern und/oder ob sie die Situation mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen.

Die Attraktivität des modifizierten Kamishibai liegt in der Mischung von verbalem Impuls und stilisierter Bühne, die eine Art Kinderbühnencharakter hat. Dem Kind wird das Setting des Theaters angeboten, um leichter in die Rolle des aktiven Gestalters zu treten. Bei Erzählungen oder Filmen bleibt das Kind Rezipient. Der Mehrwert des modifizierten Kamishibai liegt darin, dass es einen Raum schafft, in dem das Kind die „Regie“ übernehmen kann und somit vom passiven Rezipienten zum aktiven Gestalter wechselt. Durch den Einsatz von Holzpuppen wurde das Kamishibai erweitert, um dem Kind diesen Wechsel zu erleichtern. Mit Hilfe des modifizierten Kamishibai kann ein „kindliches Spiel“ angeregt werden, das nach Rolf Oerter eine „Form der Bewältigung von Existenz in der Welt“<sup>36</sup> ist, in dem das Kind die Möglichkeit hat, „Erfahrungen und Erlebnisse“ zu verarbeiten. So konnten in dem hier dargestellten Forschungsprojekt Kinder zum aktiven Erzählen angeregt werden, womit ein weicher Übergang in das Erzählen von Erlebtem ermöglicht wurde. Der dazugehörige Stimulus lautete: „Hast du auch schon mal so etwas erlebt?“

Stimuli wie diese erlaubten es, einen Zugang zur Lebenswirklichkeit des Kindes und damit zu seinem individuellen Relevanzsystem zu bahnen.<sup>37</sup> Die Er-

<sup>36</sup> Rolf Oerter, Was ist Religiosität, und warum entwickelt sie sich. In: *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich (Pabst) 1996, 28.

<sup>37</sup> Erich Nestler versteht unter „Relevanzsystem“ „die individuelle oder gruppenspezifische Abwandlung eines Bezugssystems“ (Erich Nestler, Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs-

wähnung von Gottesvorstellungen oder islamisch-theologischen Begriffen wurde von der Autorin konsequent vermieden, da es den Kindern aus den oben skizzierten Gründen selbst überlassen bleiben sollte, ihre Gottesvorstellungen und -beziehungen oder in ihrer Lebenswelt präsenten islamischen Deutungsmuster ins Gespräch zu bringen oder auch nicht.

Das modifizierte Kamishibai wurde hier als ein Methodenbaustein zur Generierung von Erzählungen vorgestellt, da er von der Forscherin als produktiv empfunden wurde. Bisher wurde dieser Baustein als Stimulus in der empirischen Forschung noch nicht eingesetzt. Ein systematischer methodologischer Vergleich mit anderen optischen und akustischen Rahmungen des Stimulus ist noch nicht erfolgt und wäre wünschenswert.

## 5. Ergebnisse der Untersuchung<sup>38</sup>

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode wurden die Gottesbeziehungen der Kinder herausgearbeitet, wobei aus dem Material drei Idealtypen im Weberschen Sinne rekonstruiert werden konnten:

1. *Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung.* Bei diesem Typ der Gottesbeziehung steht im Mittelpunkt des eigenen Glaubens Gott als ein Du, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Die Art und Weise, wie dieser Typ über und mit Gott spricht, weist einen in der Erfahrung verankerten emotionalen Bezug zu Gott auf. Dieser Typ weist sowohl Gott in bestimmten Situationen Verfügungsmacht zu als auch dem Menschen Handlungsfähigkeit. Die Deutung von Welt und Mensch erfolgt sowohl aus religiöser Perspektive als auch aus verantwortungsethischer Perspektive. Es werden sowohl transzendente Phänomene als auch immanente Phänomene mit einem hohen Abstraktionsgrad zur Sprache gebracht.
2. *Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung.* Bei diesem Typen der Gottesbeziehung ist signifikant, dass die Beziehung zu Gott in den Hintergrund tritt und das Befolgen von

---

und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition. In: Christian Henning/Erich Nestler (Hg.), *Religionspsychologie heute*. Frankfurt am Main u. a. (Lang) 2000, 123–159.

**38** Vgl. für ein Resümee Fahimah Ulfat, Facetten von Religiosität und Gottesbezügen in Narrationen muslimischer Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter – eine empirische Studie. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich 2* (2017), 150–161 oder für die umfassenden Ergebnisse Ulfat, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott.

Geboten, Auf sagen von Gebeten und die dichotome Einteilung von Handlungen in richtig und falsch, erlaubt und verboten, gut und böse in den Vordergrund. Die Beziehung zu Gott zeichnet sich durch eine Atmosphäre der Zweckrationalität aus. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen. Die Art und Weise des Sprechens von und über Gott zeigt sich häufig als ein Sprechen, das dem sozial Erwünschten Rechnung trägt. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Antworten im Einklang mit den sozialen Erwartungen aus dem Umfeld gegeben werden und so der Zugehörigkeitsraum der eigenen religiösen Gemeinschaft konstruiert wurde, dem sich das Kind im Idealfall zurechnet. Es zeigen sich aber auch Ängste, bei Abweichung von den Normen aus dem Zugehörigkeitsraum heraus zu fallen.

3. *Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne.* Dieser Typ ist durch ein weitgehendes Fehlen des Bezugs zu transzendenten Größen gekennzeichnet. Statt transzendenten Größen stehen im Mittelpunkt dieser Haltung immanente Größen wie beispielsweise zwischenmenschliche Beziehungen. Gott existiert als ein Element der sozialen Realität, jedoch nicht als ein Du wie bei Typ A. In den Narrationen wird Gott eher im Phantasiebereich verortet. Transzendente Phänomene wie der Tod werden immanent gedeutet. Soziale Phänomene werden tendenziell aus einer verantwortungsethischen Perspektive thematisiert.

Insgesamt wird sichtbar, dass sich bei den Kindern bereits im Alter von ca. zehn Jahren deutlich ausdifferenzierte Typen unterschiedlicher Gottesbeziehungen rekonstruieren lassen, die selbst bei dieser noch sehr jungen Altersgruppe bereits ausgesprochen vielfältig und von den individuellen Biographien geprägt sind.