

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Grundschulen im Fach Evangelische Theologie, eingereicht der
Hessischen Lehrkräfteakademie

- Prüfungsstelle Kassel - .

**Glaubensentwicklung im Christentum und im Islam -
Chancen und Herausforderungen für das interreligiöse
Lehren und Lernen in der Schule**

von Katharina Gaida

Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger – Lötz

Erscheinungsjahr: 2017

Danksagung

Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit „Glaubensentwicklung im Christentum und Islam - Chancen und Herausforderungen für das interreligiöse Lehren und Lernen in der Schule“ ist es mir von Herzen ein Anliegen mich bei all denjenigen bedanken zu wollen, die mich während der Anfertigung dieser wissenschaftlichen Hausarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, die meine wissenschaftliche Hausarbeit betreut und begutachtet hat. Ich möchte mich herzlich für die hilfreichen Anregungen, das aufrichtige Interesse gegenüber meines Themas, das stets positive, motivierende und wertschätzende Gefühl, das mir vermittelt wurde und für die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken.

Einen Dank, den ich kaum in Worte fassen kann und der mir sehr am Herzen liegt, gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der empirischen Forschung innerhalb der wissenschaftlichen Hausarbeit - ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Voller Zuversicht und Mut haben sie mir von ihrem persönlichen Glauben, der Religiosität in ihrem Familien-, und Freundeskreis und ihren Erfahrungen im Bereich des Interreligiösen Lernens berichtet. Ich weiß dieses Vertrauen, das mir entgegengebracht wurde, sehr wertzuschätzen. Ihr seid meine Motivation.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, insbesondere bei meiner Mutter und meinem Vater, meinem Bruder und meinen beiden Tanten, bedanken. Ein Dank gilt zudem meinen Freunden und Menschen, die mir auf dieser Reise begegnet sind. Sie haben mir stets ein positives Gefühl gegeben, mich wohlwollend unterstützt und mir kritisch, reflektierend und ideenreich zur Seite gestanden.

Katharina Gaida

Berlin, 23. November 2017

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	5
TEIL I.....	14
2. Interreligiöses Lernen	14
2.1. Was meint Interreligiöses Lernen?	14
2.2. Relevanz des Interreligiösen Lernens:	
Gegenwärtige gesellschaftliche Position	15
2.3. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens.....	16
2.3.1. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens aus.....	
pädagogisch - theologischer Perspektive.....	17
2.3.2. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens aus.....	
philosophisch - theologischer Perspektive	19
2.4. Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht	
und dessen Konzepte: Religion und Bildung	21
3. Erkenntnisse aus dem Bildungs-, und Rahmenlehrplan Berlin:	
Stellenwert des Interreligiösen Lernens	22
3.1. Evangelischer Religionsunterricht	25
3.2. Katholischer Religionsunterricht	26
3.3. Humanistischer Lebenskundeunterricht	29
3.4. Islamischer Religionsunterricht.....	30
3.5. Zwischenfazit	32
4. Glaubensentwicklung.....	34
4.1. Das Stufenmodell der Glaubensentwicklung nach	
James W. Fowler	35
4.2. Das Stufenmodell der religiösen Entwicklung nach	
Oser und Gmünder	40
4.3. Die Abkehr von Gott in der frühen Adoleszenz	45
4.4. Die Wichtigkeit der Thematisierung von Glaubensentwicklung und.....	
Gottesvorstellung im Interreligiösen Dialog.....	47
5. Dort, wo Glaube wächst:.....	
Religiöse Sozialisation - <i>Orte religiöser Bildung</i>	48
5.1. Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit	
im Islam	49
5.2. Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit	
im Christentum.....	52
5.3. Orte religiöser Bildung – Ein vergleichendes Zwischenfazit	55

TEIL II	60
6. Empirische Forschung: Die Vorbereitung.....	60
6.1. Gegebenheit der Projekte	
- lokale, gesellschaftliche, soziale Voraussetzungen.....	60
6.1.1. „Mitten im Kiez“ Berlin - Kreuzberg.....	61
6.1.2. „Das Spielnest“ Berlin - Britz.....	62
6.2. Aufbau des Interview–Leitfadens	64
6.3. Intention des Interviews: Schwerpunkte, Erwartungen, Ziele	68
6.4. Schüler-Profil.....	70
6.5. Durchführung	76
7. Religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation	
- Datenerhebung und Analyse	77
7.1. Asifa	79
7.2. Bassam und Memnun	83
7.3. Joana.....	89
7.4. Melina.....	93
7.5. Selbstreflexion.....	96
7.6. Zwischenfazit	96
8. Interreligiöses Lehren und Lernen.....	
- Datenerhebung und Analyse	100
8.1. Chancen des Interreligiösen Lehrens und Lernens	101
8.2. Herausforderungen des Interreligiösen Lehrens und Lernens	103
8.3. Rolle der Lehrperson	105
8.4. Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht:..... neue Aufgaben.....	108
8.5. Zwischenfazit	112
9. Fazit	114
10. Literaturverzeichnis.....	121
10.1. Monographie & Sammelband	121
10.2. Aufsatz aus einem Sammelband.....	122
10.3. Elektronische Zitation.....	124
11. Abbildungsverzeichnis	126
12. Eidesstattliche Versicherung	127
13. Anhang.....	128

Abkürzungsverzeichnis

GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
HVD	Humanistischer Verband Deutschlands
IPD	Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln
IRL	Interreligiöses Lernen (und Lehren) (<i>kontextbezogen</i>)
MiK	Mitten im Kiez
ttt	titel, thesen, temperamente
ÖRK	Ökumenischer Rat der Kirchen

1. Einleitung

„Das beste Mittel, sich kennen zu lernen, ist der Versuch, andere zu verstehen. - André Gide“¹

Interreligiosität ist ein Thema, mit dem man sich angesichts der multikulturellen, multireligiösen Gesellschaft in Deutschland bewusst auseinandersetzen sollte. Eine Vielfalt an Religionen und Kulturen trifft aufeinander und besitzt ein Potential, welches seinen Nutzen bisher nicht völlig ausschöpft. Unabhängig all der Vielfalt und Diversität treffen sich jedoch alle Religionen in einer Gemeinsamkeit – dem Glauben.

Der Glaube ist eine Ressource, die unabhängig von Bildung, Sozialisierung oder Einkommenssituation der Eltern frei verfügbar in jedem Menschen existieren kann. Es benötigt kein Geld, keinen anderen Menschen, keine von der Gesellschaft erwartete und zu erfüllende Qualifikation, um zu glauben.²

Über seinen Glauben zu sprechen, kann ein Potenzial an Kraft, Energie und Selbstreflexion freisetzen.

Meine wissenschaftliche Hausarbeit soll einen wichtigen Teil dazu beitragen, die Attraktivität des Interreligiösen Lernens aufzuzeigen. Sie ist im Rahmen der evangelischen Religionspädagogik innerhalb des Oberthemas „Interreligiöser Dialog“ verfasst und beschäftigt sich mit der Glaubensentwicklung von muslimischen Kindern und christlichen Kindern in der Frühadolescenz.³ Dabei soll individuell herausgefunden werden, welche Glaubensentwicklung vorliegt, welche sozial-religiösen Einflüsse darauf wirken und welche Chancen und Herausforderungen anhand dieser Erkenntnisse in einem Interreligiösen Unterricht gesehen werden. Aufgrund der Komplexität und des Umfangs des Themas Interreligiöses Lernen bedeutet es hinsichtlich der wissenschaftlichen Hausarbeit, dass sie sich konkret und religionssensibel mit dem religiösen Familienhintergrund von Kindern und Jugendlichen in Christentum und Islam auseinandersetzt. Sie beobachtet, inwiefern diese religiöse Sozialisation einen Einfluss auf die individuelle Glaubensentwicklung des Kindes nimmt und welche Bedeutung dies für den Interreligiösen Dialog in einem Unterricht hat. Das christliche Kind und das muslimische Kind wird somit in seinem religiös geprägten Alltag und seinem eigenen Glaubensbild wahrgenommen und akzeptiert. Auf Grundlage

¹ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009); S. 67

² vgl. Redlich (2015); S. 3

³ vgl. Ludwigs-Maximilian-Universität München (2008) (online-Zugriff)

dessen lässt sich auf Chancen und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens und konkreten Anknüpfungspunkten für den Religionsunterricht schließen. Die wissenschaftliche Hausarbeit möchte somit entscheidende Erkenntnisse im Gerüst von religiöser Sozialisation - individueller Glaubensentwicklung - Interreligiösem Lernen gewinnen. Sie möchte der Priorität des religiös-sozialen Hintergrundes eines Kindes im interreligiös-schulischen Kontext Ausdruck verleihen.

Leitfragen, die mich bei der Entwicklung dieses Ansatzes begleiten, waren:

- Welche Rolle spielt die religiöse Sozialisation bei den Schülerinnen und Schülern in Christentum und Islam? Wie drückt sich diese in der Glaubensentwicklung aus?
- Wo werden Chancen und Herausforderungen aus der gegenwärtigen Forschungslage, aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern sowie aus meiner Perspektive gesehen?
- Worin liegen in Abhängigkeit all dieser Faktoren realistische Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht?
- Welche Kompetenzen benötigt eine Lehrkraft für die Umsetzung dieser Punkte?

Um dieser Thematik eine authentische Stimme zu verleihen, wurde eine empirische Forschung durch ein Verfahren im Kontext der qualitativen, methodischen Sozialforschung durchgeführt.⁴ Das bedeutet, dass es in Form von offenen Interviews drei ca. 30-minütigen Videoaufnahmen gab. Diese wurden anschließend transkribiert und sind im Anhang hinzugefügt. Die Interviews fanden in Berlin-Kreuzberg und Berlin-Britz statt.

Die qualitative Sozialforschung orientiert sich an der Logik des Entdeckens, sprich an der Generierung von Hypothesen. Charakterisierend steht für die qualitative Methode zudem die Verallgemeinerung am Fall des Einzelnen. Aussagen einzelner Personen können, den Rahmenbedingungen entsprechend, auf die Allgemeinheit übertragen werden.⁵ So können dementsprechend die Aussagen der Befragten hinsichtlich ihres religiösen Verständnisses verallgemeinert werden. Die offenen Interviews bewirken, dass Gesprächssituationen gefördert werden, in denen sich der Verlauf „an den jeweiligen Relevanzen und den Besonderheiten der zu interviewenden oder beobachtenden Personen orientieren und ihnen dabei so viel Spielraum wie möglich [...] lässt.“⁶

⁴ vgl. Rosenthal (2011); S. 13

⁵ Vgl. ebd.; S. 73

⁶ Rosenthal (2011); S. 13

Da sich für mich der Aspekt der „Religionspädagogik vom Kind aus“⁷ durch die gesamte Arbeit zieht, war für mich die Wahl der Methode ausschlaggebend. Die Methode der qualitativen Sozialforschung möchte „die Welt zunächst aus der Perspektive des Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler“⁸ erfassen. Das Kind als handelndes Subjekt im schulischen Kontext zu erfahren, ist somit von zentraler Wichtigkeit in dieser wissenschaftlichen Hausarbeit.

Der gegenwärtige Forschungsstand des Interreligiösen Lernens beschäftigt sich mit den historischen Wurzeln des Interreligiösen Lernens, ausgehend vom ökumenischen Lernen über die Weltreligionsdidaktik bis hin zur interkulturellen Pädagogik.⁹ Ein weiterer Bestandteil der Inhalte des Interreligiösen Lernens ist das Aufzählen von Kompetenzen, wie Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht zu verhalten haben.¹⁰ Dabei werden des Öfteren Sozialkompetenzen wie Toleranz¹¹ oder das Miteinander Kommunizieren¹², aber auch die korrekte hermeneutische Herangehensweise an Schülerinnen-, und Schülerfragen¹³ thematisiert. Somit beschäftigt sich die Interreligiöse Literatur mit den Auswirkungen von Interreligiösen Kompetenzen auf das eigene Ich, aber auch auf den anderen im Verhältnis zu Gott.¹⁴

Meiner Meinung nach werden jedoch Sachverhalte und Informationen in der Forschungsliteratur sehr verallgemeinernd hinsichtlich des Alters (und der Entwicklungsstufe) oder des sozialen Hintergrundes wiedergegeben. Das bedeutet, dass oft Ergebnisse kollektiv auf eine große Alters-, oder Gesellschaftsgruppe ohne Differenzierung übertragen werden. Das ist aus subjektiver Sicht fachlich nicht tragbar, da sich interreligiöses Lernen in Abhängigkeit zu Alter und sozialem Hintergrund jeweils individuell definiert.

Die wissenschaftliche Arbeit ist so aufgebaut, dass sie die Befragten über ein Schüler-Profil eindeutig in ihr Alter, soziales Umfeld und Sozialverhalten einordnet. Auf Grundlage dessen kann eine stichhaltige Analyse der Glaubensentwicklung des befragten Kindes folgen.

⁷ Asbrand (2008); S. 2

⁸ Rosenthal (2011); S. 15

⁹ vgl. Willems (2011); S: 112

¹⁰ vgl. ebd.; S: 113

¹¹ vgl. Tautz 42

¹² vgl. Hellmann (2001); S. 5

¹³ vgl. Heinzmann (2007); S. 18

¹⁴ vgl. Willems (2011); S. 114

Die Literatur über interreligiöses Lernen im schulischen Kontext ist zahlreich vorhanden, jedoch formte sich im Laufe der wissenschaftlichen Hausarbeit der Eindruck, dass der Schüler/die Schülerin in dieses Konzept nicht ganzheitlich und authentisch miteingeschlossen wird. Daraus folgt, dass diese wissenschaftliche Hausarbeit die Abhängigkeit von der individuellen Glaubensentwicklung und religiöser Sozialisation eines Kindes auf das Interreligiöse Lernen priorisiert und fokussiert.

Insbesondere durch Arbeiten von Adem Aygün¹⁵ und Werner H. Ritter¹⁶ konnte ich mich vertiefend mit der religiösen Prägung im familiären Umfeld auseinandersetzen. Hinsichtlich der Stufen einer Glaubensentwicklung des Menschen gaben die Theorien von James W. Fowler¹⁷, Fritz Oser und Paul Gmünder¹⁸ einen wichtigen Hinweis, welche weiter im folgenden Text unter anderem Grundlage zur Analyse von Schülerinnen-, und Schüler-Aussagen waren.

Gutes Lernen erfordert gutes Lehren. Literatur über die Rolle der Lehrperson im Religionsunterricht ist zahlreich vorzufinden, sodass sich einige Aspekte beispielsweise von den Religionspädagogen Petra Freudenberger - Lötzer¹⁹, Schulte und Wiedenroth - Gabler²⁰ gut auf das Profil der Lehrperson im Interreligiösen Kontext übertragen lassen. Allumfassend lässt sich jedoch die Lehrkraft im Religionsunterricht nicht ohne Weiteres auf den Interreligiösen Lernunterricht übertragen, da sowohl fachliche als auch sozial unterschiedliche Kompetenzen von dieser gefordert sind.

Die wissenschaftliche Hausarbeit knüpft deshalb daran an. Sie vernetzt den Schüler/die Schülerin ganzheitlich im Konstrukt des Interreligiösen Lernens und bezieht sowohl die Glaubensentwicklung als auch Prägungen des sozialen Umfelds mit ein. Sie setzt somit direkt an den Bedürfnissen des Schülers/ der Schülerin an. Durch die Ergebnisse der empirischen Forschungen entsteht eine authentische, direkte Stimme der Schülerinnen und Schüler über das Lehren und Lernen im Interreligiösen. Die Ergebnisse werden explizit in TEIL II 8.3. *Rolle der Lehrperson* thematisiert.

„Glaubensentwicklung im Christentum und Islam – Chancen auf das interreligiöse Lehren und Lernen“ ist ein Thema, das seine Relevanz nicht nur in der

¹⁵ vgl. Aygün (2010)

¹⁶ Ritter (2014)

¹⁷ vgl. Fowler (1991)

¹⁸ vgl. Oser & Gmünder (2000)

¹⁹ vgl. Freudenberger-Lötzer (2003)

²⁰ vgl. Schulte & Wiedenroth – Gabler (2003)

Religion, sondern auch vielfältig in der Gesellschaft, so auch an der Schule aufzeigt.

Interreligiöse Dialoge lassen sich im heutigen Schulalltag des Öfteren finden, denn in der gegenwärtigen Gesellschaft ist das Klassenbild einer Schülerschaft in Deutschland oft multikulturell-heterogen geprägt. Verschiedene Religionen und Kulturen treffen aufeinander. Dabei wird nicht nur zwischen Islam und Christentum unterschieden. Auch innerhalb der Religionszugehörigkeiten gibt es Unterschiede zwischen sunnitischen, alevitischen, schiitischen oder die katholischen, griechisch-orthodoxen, traditionellen oder liberal erzogenen Schülerinnen und Schülern.²¹ Somit sind die religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation (primär durch die Familie) auch externe Einflussfaktoren, die einen Interreligiösen Lernprozess beeinflussen können.

Unabhängig dessen entsteht durch die Pluralität verschiedener Religionen ein hohes Potenzial der Diversitäten von Religion und Kultur, das der Interreligiöse Unterricht nutzen kann. Religiöse Gespräche und daraus auch auftretende „virulente [...] Themen und Konflikte“²² finden täglich im Schulalltag statt, ohne jedoch ausführlich in einem Unterrichtsfach wie beispielsweise dem Religionsunterricht thematisiert, erst recht nicht vertieft, zu werden.

Es bleiben offene, unabgeschlossene Gesprächspunkte zurück und das stets vorhandene Interesse der Schülerinnen und Schüler ihrer Religion und ihrem Glauben eine Plattform geben zu können.

Ideen der Umsetzung für diese Plattform sollen durch *8.4 Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht: neue Aufgaben* für das Interreligiösen Lehren und Lernen in dieser Ausarbeitung gegeben werden.

Da die qualitative Sozialforschung im Raum Berlin durchgeführt wurde, wird sich die Relevanz der Thematik auf das Berliner Bildungssystem beziehen.

Das Fach Religion ist in Berlin kein „ordentliches Lernfach“²³, sondern ein freiwilliges Anmeldefach im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG.²⁴ Dennoch nimmt jeder zweite Schüler oder Schülerin an einem der neun Möglichkeiten eines Religions-, und Weltanschauungsunterrichts teil. Dabei gestalten die verschiedenen Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften die Unterrichtsinhalte selbst, müssen diese jedoch von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und

²¹ vgl. Asbrand (2008); S. 17

²² Hellmann (2001); S.6

²³ Ritter & Simojoki (2014); S. 111

²⁴ vgl. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (1949) (online-Zugriff)

Familie, an den Maßstäbe der Rahmenlehrpläne orientierend, genehmigen lassen.²⁵ Daraus ergibt sich, dass ein interreligiöses Lernen, falls es Unterrichtsinhalt in allen neun Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften sein sollte, nicht nach einem einheitlichen Lehrplan mit vorgegebenen Lernzielen gelehrt und gelernt wird. Ethikunterricht, der ähnliche Lernziele wie das Interreligiöse Lernen verfolgt, bietet ausschließlich für die 7.-10. Klasse konzipierte Rahmenlehrpläne an.²⁶

Interreligiöses Lernen wird somit, falls es Bestandteil des Unterrichtsinhalts ist, separat von jeder eigenen Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaft in der Grundschule gestaltet. Verschiedene Schwerpunkte in den Lernzielen und dem Erwerb von Kompetenzen sind hierbei die Folge.

In Anbetracht dessen, dass Berlin eine „Stadt mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Glaubens- und Weltanschauungen und unterschiedlicher kultureller Traditionen“²⁷ ist, wäre es sinnvoll ein einheitliches interreligiöses Lehr-, und Lernmodell zu konzipieren, das fester Bestandteil des Bildungssystems wird.

In der deutschsprachigen Diskussion um Interreligiöses Lernen lassen sich seine Wurzeln in Ansätzen des ökumenischen Lernens finden.²⁸

Im engeren Sinne begann die Diskussion um interreligiöses Lernen jedoch in den 1990er Jahren, als eine Vielzahl an Ansätzen aus evangelischer und katholischer Religionspädagogik entwickelt wurden. Auch Barbara Asbrand ergänzt, dass eine Diskussion um die Reform des Religionsunterrichts im Kontext der Debatte um eine multikulturelle Gesellschaft bis heute nicht beendet wurde²⁹ und die Anzahl veröffentlichter Literaturen diesbezüglich unüberschaubar geworden ist.³⁰

Anstöße für den Interkulturellen Dialog, vielmehr die Sensibilisierung des Islams für die damalige deutsche Gesellschaft, gibt es jedoch schon bereits in der Literatur der frühen 1960er. Emanuel Kellerhals, unter anderem Pfarrer und Lehrer für Islamkunde, veröffentlichte Werke wie „... und Mohammed ist sein Prophet“³¹, in denen er früh versuchte, die damalige Gesellschaft durch Aufklärung, aber auch durch Vergleiche mit der eigenen Religion zu sensibilisieren.

²⁵ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (1) (online-Zugriff)

²⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (2) (online-Zugriff)

²⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (2) (online-Zugriff)

²⁸ vgl. Willems (2011); S. 112

²⁹ vgl. Asbrand (2008); S. 3

³⁰ Willems (2011); S. 112

³¹ vgl. Kellerhals (1961)

Kellerhals beschreibt in seiner Literatur „Der Islam - Geschichte, Lehre, Wesen“³² bereits die Umgangsformen, die für einen Interreligiösen Dialog notwendig sind:

„Die selbstverständliche Voraussetzung eines solchen Gesprächs wäre allerdings, daß [sic] es nicht im Ton selbstgewissen Rechthabens geführt wird, sondern in der Haltung der Brüderlichkeit, Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit.“³³

Auch aus theologisch-wissenschaftlicher, theologisch-pädagogischer und aus eigener Perspektive möchte ich nun kurz die Relevanz meiner Thematik hinsichtlich des Interreligiösen Lernens skizzieren.

Die theologisch-wissenschaftliche Perspektive sieht das derzeitige Modell der „pluralistischen Religionstheologie“³⁴ als Versuch „mit dem Pluralismus der Religionen konstruktiv umzugehen und dessen Verhältnis zum Christentum modifiziert zu klären.“³⁵ Es gibt dementsprechend nicht nur einen Heilsweg, sondern mehrere. Andere Religionen werden in diesem Kontext gleichrangig bewertet. Man spricht von einem „theozentrischen Pluralismus“³⁶, der Gott in der Mitte sieht und der sich in allen monotheistischen Weltreligionen (Judentum, Christentum und Islam) zeigt. Dieses Transzendente ist jedoch in seiner Wertung, Perspektive, Erfahrung und Ausformulierung abhängig von der jeweiligen religiösen Angehörigkeit.

Die theologisch-pädagogische Perspektive leitet zunächst ein, dass die Religion eine Geisteswissenschaft ist. Deshalb bedient die Religion die Sinn-Ebene, den Austausch und die Auseinandersetzung über das gegenwärtige Sein des Ichs, aber auch der Gesellschaft.³⁷ Die Religion ist nicht nur ein Zugang zu historischem, biblischem und systematischem Wissen; die Religion bietet außerdem einen Zugang zum Erlernen von sozialen Kompetenzen. Empathiefähigkeit, Wertschätzung, Akzeptanz und Respekt sind dabei entscheidende Schlüssel zur Bildung in vielen Facetten des Lebens.

Einen richtigen oder falschen Glauben gibt es nicht.³⁸ Der Glaube kann wachsen, er kann sich entwickeln.

³² vgl. Kellerhals (1981)

³³ Kellerhals (1981); S. 148

³⁴ Stögbauer & Ritter (2014); S. 311

³⁵ ebd.

³⁶ ebd.

³⁷ vgl. Redlich (2015); S. 3

³⁸ vgl. ebd.

Der Interreligiöse Austausch fördert und fordert die Selbstreflexion mit dem eigenen Glauben, das fachwissenschaftliche Wissen der eigenen Religion und die Identitätsbildung.

Für mich zeigt sich die Relevanz und unabdingbare Wichtigkeit darin, dass eine Auseinandersetzung mit einer anderen Religion automatisch die Selbstreflexion des eigenen Ichs in der eigenen Religion bedeutet, welches wiederum die eigene religiöse Identität und auch das Sein mit all seinen Fähigkeiten (unter anderem wie bereits erwähnt in der Persönlichkeitsbildung) stärkt.

Die Interviews haben gezeigt, dass die befragten Kinder im Anschluss an das Interview eine verbesserte Emotionslage aufgezeigt haben. Dieser Effekt war sehr motivierend und inspirierend für mich. Es war erkennbar, welches Potenzial in theologisierenden Gesprächen innerhalb eines Interreligiösen Rahmens liegen kann.

Ich habe erkannt, welches Potenzial, welche Kraft und welche Energie darin ruhen und dass ein Raum gefunden werden muss, in dem diese Energien der Schülerinnen und Schüler frei sein können und akzeptierend angenommen werden. Das Bedürfnis der Kinder ist da.

Die Journalistin Souad Mekhennet beschäftigt sich mit dem Islamismus in Europa und schrieb darüber ein Buch „Nur wenn du allein kommst“.³⁹ Der Grund, warum ich sie nun erwähne ist, dass sie nicht nur Unterschiede der Religionen betont, sondern auch die Menschen würdigt, die nach Gemeinsamkeiten suchen.

Solche Menschen, die wie ich an die Kraft der Diversitäten der Religionen glauben, nennt sie „Brückenbauer“.

Ich habe die wissenschaftliche Hausarbeit in zwei Teile geteilt. Teil I gibt einen Einblick in die Literatur zu den ausgewählten Schwerpunkten. Teil II beschäftigt sich hingegen mit der Auswertung der empirischen Forschung. Außerdem analysiert und verknüpft er diese mit Teil I.

Teil I wird zunächst mit der Kernfrage eingeleitet, was Interreligiöses Lernen bedeutet, welche Relevanz es gegenwärtig hat, welche Ziele und Herausforderungen aus verschiedenen theologischen Perspektiven für das Interreligiöse Lernen gesehen werden und worin Anknüpfungspunkte für den bisherigen Religionsunterricht bestehen können. Anschließend wird, da die wissenschaftliche Hausarbeit im Schulkontext stattfindet, der Stellenwert des Interreligiösen

³⁹ vgl. ttt – titel, thesen, temperamente (2017); (5:27-5:36 Min.); (online-Zugriff)

Lernens in den Rahmenlehrplänen Berlins analysiert. Dabei wird ein Einblick in die Rahmenlehrpläne des evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterrichts und in die Humanistische Lebenskunde gegeben, da die Befragten diese Unterrichtsfächer besuchten. Sie werden auf Zielsetzungen, Anknüpfungspunkte und den Stellenwert des Interreligiösen Lernens überprüft. Darauf folgt unterstützend durch die Stufenmodelle von Fowler⁴⁰, Oser und Gmünder⁴¹ ein Einblick in die religiöse Entwicklung eines Kindes. Der erste Teil wird abgeschlossen durch den Einblick in die religiöse Sozialisation christlicher und muslimischer Kinder und deren religiösen Bildungsstätten. Die muslimischen Kinder stammen aus dem arabisch-palästinensisch/türkischen Kulturkreis. Dieser Umstand ist wichtig, da sich die religiöse Sozialisation des Kindes hinsichtlich der verschiedenen Kulturen im Islam unterscheidet.

Teil I erarbeitet die in den Leitfragen genannten Schwerpunkte und soll auf die empirische Forschung vorbereiten.

Teil II ermittelt, inwiefern die Studien der derzeitigen Literatur bezüglich der Glaubensentwicklung und religiöser Sozialisation mit den interviewten Kindern übereinstimmen. Des Weiteren sollen durch die Interviews Impulse gegeben werden, inwiefern Chancen und Herausforderungen aus ihrer Sicht für das Interreligiöse Lernen gesehen werden.

Dabei sollen sowohl Unterrichtsinhalte als auch die Rolle der Lehrperson innerhalb des Unterrichts auf ihre realistische Umsetzung im Schulalltag thematisiert und überprüft werden.

Teil II verknüpft nun die, durch die Literatur in Teil I, erarbeiteten Schwerpunkte mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Somit entsteht aus der Verknüpfung von Teil I und Teil II eine realistische Erarbeitung aus Literatur und schülerorientierten Aussagen, in denen das Kind religionssensibel Subjekt der Thematik ist. Das ist für mich eine „Religionspädagogik vom Kind“⁴² aus.

⁴⁰ vgl. Fowler (1991)

⁴¹ vgl. Oser & Gmünder (2000)

⁴² Asbrand (2008); S. 7

TEIL I

2. Interreligiöses Lernen

2.1. Was meint Interreligiöses Lernen?

Das Interreligiöse Lernen ist ein Begriff, der im Rahmen der Religionspädagogik geprägt wurde. Interkulturelles und Interreligiöses Lernen soll eine Einführung in ein modernes multikulturelles, multireligiöses Weltbild ermöglichen, Antworten auf, die sich verändernde gesellschaftliche Weltanschauung geben und das sich darin befindende Individuum situativ bestmöglich darauf vorbereiten. Gleichzeitig meint Interreligiöses Lernen aber auch die stetige Beobachtung der Verhältnisse, mit denen es sich kritisch und ideenreich auseinandersetzen gilt⁴³.

Das Nachdenken über interreligiöses Lernen schließt somit immer auch ein Nachdenken und Bewerten über gegenwärtige gesellschaftliche Situationsbilder ein.

„Gesellschaft und Kultur bilden gleichsam den Raum, in dem sich Prozesse interkulturellen und interreligiösen Lernens vollziehen.“⁴⁴

Für diesen Ansatz bietet sich der Religionsunterricht an Schulen als optimale Ausdrucks-, und Handlungsfläche an.

Die Literaturwelt setzt im Bereich des Interreligiösen Lernens unterschiedliche Schwerpunkte, wie interreligiöses und interkulturelles Lernen verstanden werden soll. Die Uneinigkeit dessen ist somit sicherlich auch ein Beleg für „das intensive Nachdenken über diese Form des Lernens und das Ringen um eine gelungene, [...] allen Beteiligten gerecht werdende Umsetzung.“⁴⁵

Dennoch ist der Begriff des Interreligiösen Lernens bisher nicht einstimmig klar definiert. Viel wichtiger ist es jedoch, diesen in seiner Abhängigkeit von soziologischen, pädagogischen, psychologischen, philosophischen und theologischen Faktoren bezüglich der Deutung von Welt zu betrachten⁴⁶.

Diese Faktoren sollten sich auch im Kontext des Religionsunterrichts unbedingt widerspiegeln.

⁴³ vgl. Tautz (2007); S. 20

⁴⁴ Tautz (2007); S. 22

⁴⁵ ebd. (2007); S. 21

⁴⁶ vgl. Tautz (2007); S. 21

Das Interreligiöse Lernen setzt sich somit breitgefächert mit der Gesellschaft und der derzeitigen Welt auseinander, woraus sich unabdingbar die Relevanz dessen speist.

2.2. Relevanz des Interreligiösen Lernens: Gegenwärtige gesellschaftliche Position

Die Bedeutung und Notwendigkeit des Interreligiösen Lernens basiert auf einer gesellschaftlichen Umbruchsituation, die bedeutet, dass eine zunehmende multikulturelle Gesellschaft zugleich auch eine multireligiöse ist⁴⁷.

Der Ausdruck eines kulturellen dynamischen Miteinanders ist ein Begriff, der das Ziel verfolgt, mehrere Kulturen aus einer Parallelgesellschaft in ein Miteinander zu übertragen; Kenntnis voneinander zu nehmen, sich verstehen zu lernen und von-, und miteinander zu lernen.⁴⁸

Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts veränderte sich zunehmend im Lauf der Zeit. Zunächst bestand er inhaltlich aus der Fokussierung auf die Bibel, den Katechismus und die Kirche. Das mangelnde Interesse und die fehlende Akzeptanz des Unterrichts, löste eine „empirische Wende“ innerhalb der Religionspädagogik aus, die zur Folge hatte, dass nun der Schüler/ die Schülerin und sein eigenes Ich, seine Bedürfnisse, Interessen und seine Probleme, aber auch aktuelle gesellschaftliche Probleme thematisiert werden sollten.⁴⁹

„Der Religionsunterricht kann folglich nicht mehr davon ausgehen, daß [sic] die Schüler und Schülerinnen nur in der Vorstellungswelt einer Religion, d.h. der evangelischen oder katholischen Konfession, aufgewachsen sind: der „Glaube“ der Schüler und Schülerinnen bewegt sich auch zwischen Areligiosität (Säkularismus) und einer Vielzahl von religiösen (nicht christlichen) Vorstellungen, die individuell von den Schülern und Schülerinnen gebildet werden (religiöser Pluralismus).“⁵⁰

Der Unterschied der Interkulturellen Pädagogik zur Interreligiösen Pädagogik ist im Wesentlichen, dass die Interkulturelle Pädagogik in der Schule fächerübergreifend praktiziert werden kann.

⁴⁷ vgl. Hellmann (2001); S. 1

⁴⁸ vgl. Hellmann (2001); S. 2

⁴⁹ vgl. ebd.; S. 3

⁵⁰ Hellmann (2001); S. 3

2.3. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens

Die Religionspädagogik ist ein Wissenschaftszweig, der Ratschläge für Theorien und Praxis ausarbeitet und sich mit Erfordernissen eines Religionsunterrichts befasst. Sie fragt zudem nach dem eigenen religiösen Selbstverständnis und stellt Fragen, die Wissenschaften nicht pauschal beantworten können. Spezifische Anliegen von Schülerinnen und Schülern in einem Religionsunterricht könnten sein: *Was ist Religion? Was ist die Grundlage des Daseins? Wie kann die eigene und die andere Religion im Unterricht professionell gelehrt werden?*⁵¹ Diese sind Nährboden der Religionspädagogik.

Die obig genannten Fragen sind oft Bestandteil des Interreligiösen Dialogs, weshalb die Religionspädagogik unter anderem das Fundament solch eines Dialogs ebnet.

Aus diesen Fragen lassen sich des Weiteren zwei Kernbereiche für den Dialog herauslesen. Beide gehören in den Bereich der Religionspädagogik, da sie sich mit dem Schüler/der Schülerin auseinandersetzen. Zum einen ist es das Bedürfnis nach (pädagogischem) Theologisieren, zum anderen das Bedürfnis nach Philosophieren über das individuelle Ich, aber auch über das Ich in der Welt.

Über diesen Zugang lassen sich zwei Ansätze über Ziele und Herausforderungen bezüglich des Interreligiösen Lernens aufzeigen. Zum einen wird dies aus der pädagogisch-theologischen Perspektive und zum anderen aus der philosophisch-theologischen geschehen.

Aus pädagogisch-theologischer Perspektive bietet der deutsche Journalist Christian Hellmann aus seiner Literatur „Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik“ einen Einblick in pädagogischen Zugangsweisen für Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnissen im Religionsunterricht an.⁵² Ausgehend vom Schüler/ der Schülerin beschreibt der Autor die Wichtigkeit des Dialogs zwischen Interkulturalität, Interreligiosität und der eigenen Identität. Ihm werden die Religionswissenschaftler Andreas Renz und Stephan Leimgruber beiseitegestellt, die interreligiöse Lernziele den verschiedenen Ebenen des Menschen zuordnen.⁵³

Aus der philosophisch-theologischen Perspektive beschreibt der Professor [em] für Christliche Philosophie Richard Heinzmann in seinem Aufsatz

⁵¹ vgl. Bilgin (2007)

⁵² vgl. Hellmann (2001)

⁵³ vgl. Renz & Leimgruber (2005)

„Überlegungen zu den Voraussetzungen interreligiösen und interkulturellen Zusammenlebens aus philosophisch-theologischer Sicht“ Ziele und Herausforderungen für den Interreligiösen Dialog.⁵⁴ Dabei stellt er als zentrale Grundvoraussetzung die Frage nach dem Menschen und dessen Position in einer Religionsgemeinschaft. Des Weiteren beschreibt er den Erwerb und die Vertiefung von philosophischen Kompetenzen und inwiefern das Lernen aus und mit den Heiligen Schriften beider Religionen in einem Interreligiösen Dialog möglich ist. Hellmann legt seinen kontextuellen Schwerpunkt auf die Ziele, wohingegen Heinzmann deutlicher die Herausforderungen in seinem Aufsatz priorisiert.

2.3.1. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens aus pädagogisch - theologischer Perspektive

Ziel des Interreligiösen Lernens aus pädagogisch - theologischer Perspektive ist, es den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu ihren eigenen religiösen (oder areligiösen) Wurzeln zu ebnet und sie zu motivieren sich zeitgleich im Hinblick auf Andersdenkende selbst zu reflektieren.⁵⁵

Der Autor Christian Hellmann beschreibt in seiner Literatur erste Schritte zur Erfüllung der Lernziele.

Er beschreibt, dass die Schülerinnen und Schüler:

- sich Informationen über verschiedene Religionen und deren Bedeutungen für den Menschen erarbeiten;
 - in Kommunikation mit anderen Menschen anderer religiöser Hintergründe treten;
 - ihren Verständnishorizont erweitern können, warum Menschen eine Religion ausüben (oder nicht) und welchen Einfluss das auf ihr Handeln und Denken ausübt;
 - aus der Begegnung mit anderen Menschen religiösen Hintergrundes einen Nutzen für sich und die eigene religiöse Interpretation der Welt ziehen können.
- Zudem unterstützt der Interreligiöse Dialog die Fähigkeiten, den Aufbau der eigenen religiösen Identitätsbildung und sich in religiösen Angelegenheiten selbstständig ein eigenes begründetes Urteil zu bilden.⁵⁶

Die Inhalte eines Interreligiösen Unterrichts sollen nicht rein auf die Wissensvermittlung von Religionen abzielen, sondern die Herausforderung besteht

⁵⁴ vgl. Heinzmann (2007)

⁵⁵ vgl. Hellmann (2001); S. 5

⁵⁶ vgl. ebd.; S. 5

darin, sich auf die „virulenten Themen und Konflikte“⁵⁷ der Schülerinnen und Schüler zu beziehen, denen sie alltäglich im Klassengeschehen begegnen.

Insbesondere das Lernen an Konflikten, welche durch das Zusammenleben verschiedener Religionen zwangsläufig entstehen können, ermöglicht die Option, einen Einblick in verschiedene Weltbilder und handlungsleitende Interessen der Heranwachsenden zu gewinnen.

Durch die Bearbeitung eines Religionskonflikts können in einem Interreligiösen Dialog die obig aufgeführten Lernziele handlungsorientiert angewandt und womöglich am eigenen Ich nachvollzogen werden.⁵⁸

Hellmann warnt vor einer kollektiven Egalisierung, in der alle Religionen als gleich positiv oder gleich negativ abqualifiziert werden. Hinter jeder, für den Religionsunterricht relevanten Fragen, bleibt die Antwort nach dem, was wirklich gilt und was verborgen sei.⁵⁹

Da für den Autor dennoch der Interreligiöse Dialog von unabdingbarer Wichtigkeit ist, richtet er die Idee eines Unterrichtsmodells aus, das die Entscheidung zur Wahrheitsfrage in der Religion nicht ausblenden möchte.

„Diese Frage in einem interreligiösen Dialog in der Schule auszuklammern hieße, die Sinnmitte dessen, was Religion für den Menschen in der existentiellen Gegebenheit seines Daseins bedeutet, zu verfehlen.“⁶⁰

Renz und Leimgruber schließen sich den Erarbeitungen Hellmanns mit einer Theorie eines pädagogisch wertvollen Ansatzes über Lernziele des interreligiösen Lernens an. Die Religionspädagogen unterteilen das interreligiöse Lernen des Schülers/der Schülerin in Ebenen. Dieser Ansatz ermöglicht den Autoren, den Schüler/ die Schülerin in seiner Gänze differenziert zu betrachten.

Zunächst beschreiben sie die *ästhetische Ebene*, in der von einem achtsamen vorurteilsfreien Wahrnehmen der Mitschülerinnen und Mitschüler anderer Religionen ausgegangen wird. Über das Lernziel der *Beziehungs-, und Gefühls-ebene* können Freundschaften geschlossen werden und Verbindungen des eigenen Lebens mit Andersgläubigen geschehen.

Die *Kognitive Ebene* beinhaltet den Wissenserwerb und Vergleich der eigenen und anderen Religion. Dem folgt die *Handlungsebene*, die nach einem gemeinsamen Handeln für das Wohl der Menschen strebt. Die letzte Ebene, die Renz und Leimgruber aufführen, ist die *spirituelle Ebene*, in der ein

⁵⁷ Hellmann (2001); S. 6

⁵⁸ vgl. Hellmann (2001); S. 6

⁵⁹ vgl. ebd.; S. 6

⁶⁰ Hellmann (2001); S. 6

Erfahrungszuwachs des eigenen Ichs für die Religion des anderen passiert, um letztlich gemeinsam vor dem Geheimnis Gottes zu stehen.⁶¹

2.3.2. Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens aus philosophisch - theologischer Perspektive

Der interreligiöse Dialog zwischen dem Christentum und dem Islam birgt neben dem großen Potential der Diversität auch Herausforderungen, denen es sich auf verschiedenen Ebenen zu widmen gilt.

Zunächst scheint ein Interreligiöser Dialog beider Weltreligionen aussichtslos, angesichts der Tatsache, dass sich sowohl das Christentum als auch der Islam als Offenbarungsreligion unter Berufung des Wahrheitsanspruches durch den einen Gott versteht und diesen für sich beanspruchen. Kompromisse gibt es nicht, denn zwischen Ablehnung und Zustimmung beziehungsweise eine Position zu beziehen, gibt es keine Alternative⁶².

Um einen interreligiösen Dialog möglich zu machen, benötigt man nun eine vermittelnde Position zwischen Islam und Christentum, die fern von religiösen Bindungen liegt und deshalb von den Menschen akzeptiert und respektiert werden muss. Die Herausforderung lautet gemäß dem Autor: „*Wie lassen sich Offenbarungsreligion und Vernunft vereinbaren?*“⁶³ Der Fokus wird hier auf die Eigenständigkeit und das eigene Recht der natürlichen Vernunft gegenüber der übernatürlichen Offenbarung gelegt. Heinzmann kommt zu dem Schluss, dass ausschließlich eine eigenständige Philosophie die Funktion der kritischen Instanz gegenüber der Offenbarungsreligion wahrnehmen und sie somit dialogfähig machen kann.⁶⁴ Folglich fördert der Interreligiöse Dialog die Selbstreflexion, das Hinterfragen, das Sich Auseinandersetzen mit der eigenen Religion und prüft das eigene Verhältnis zur Rationalität.

Laut des Autors ist es zielführend sich innerhalb eines Interreligiösen Dialogs aufgrund der gesellschaftlichen Bedürfnisse mit der Frage nach dem Menschen zu beschäftigen.⁶⁵ Es geht darum, das Individuum innerhalb seiner Religionsgemeinschaft zu betrachten und zu entscheiden, ob Glaube als Akt personaler

⁶¹ vgl. Renz & Leimgruber (2005); S. 45-48

⁶² vgl. Heinzmann (2007); S. 13

⁶³ ebd.; S. 14

⁶⁴ vgl. ebd.

⁶⁵ vgl. ebd.; S. 15

Freiheit akzeptiert und verstanden werden und deshalb nicht erzwungen werden kann.

Vielmehr geht es aber auch darum, die Kompetenz der Selbstreflexion zu vertiefen.

„In dieser Fähigkeit, von sich selbst Abstand zu gewinnen, die Begrenzung und Determination durch die Umwelt auf das Ganze von Welt und dessen, was ist, hin zu übersteigen, bedeutet, dass im geistigen Erkennen die grundsätzliche und nicht bestreitbare Differenz zwischen dem Menschen und aller anderen, uns zugänglichen Wirklichkeit liegt.“⁶⁶

Der Schüler/ die Schülerin vertieft Kompetenzen des geistigen Erkennens über die sinnliche Erfahrung hinaus, erweitert somit seinen Horizont und ist in der Lage, das Menschsein neu zu interpretieren.

Heinzmann führt nun inhaltliche Herausforderungen bezüglich des Interreligiösen Dialogs hinsichtlich der unterschiedlichen Gottesbeziehungen im Christentum und Islam auf.

Er beschreibt die Christliche als eine unabdingbare Form der Liebe zwischen Mensch und Gott, in der der Mensch in vollem Bewusstsein und Verantwortung des eigenen Handelns ist und lebt.

Er spricht deshalb von einer „theonomen Autonomie des Menschen“⁶⁷.

Die Gottesbeziehung im Islam beschreibt er als ambivalent, da dort der Schwerpunkt eher auf eine unterwerfende „Monokratie“⁶⁸ mit Allah als oberste Instanz ausgerichtet ist.⁶⁹

Deshalb, so folgert der Autor, muss einer angemessenen Hermeneutik innerhalb des Interreligiösen Dialogs eine besondere Stellung zukommen.⁷⁰

Für die Arbeit mit den Heiligen Schriften innerhalb des Unterrichts sollten Bibel-, oder Koranverse im Sinne eines Dialogs nicht buchstäblich, sondern symbolisch verstanden werden. Da jedoch der Koran das unvermittelte und durch keine Zwischeninstanz gebrochene Wort Gottes trägt, ist keine Möglichkeit zur Interpretation möglich. Die Herausforderung besteht nun darin, den Fragen eine angemessene Hermeneutik und besondere Stellung im Interreligiösen Dialog zukommen zu lassen.⁷¹

⁶⁶ Heinzmann (2007); S. 16

⁶⁷ ebd.; S. 18

⁶⁸ ebd.; S. 18

⁶⁹ vgl. ebd.; S. 18

⁷⁰ Vgl. ebd.; S. 18

⁷¹ vgl. ebd.; S. 19

Der Schüler/die Schülerin hat die Wahl, durch das Interreligiöse Angebot neue Erkenntnisse zu adaptieren und in der Praxis auszuprobieren, um somit auch eine Brücke zur multikulturellen Gesellschaft zu schlagen, in der der Mensch, den es in seiner Würde zu akzeptieren und respektieren, als Grundgedanke aller Dialoge gilt.

2.4. Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht und dessen Konzepte: Religion und Bildung

Religiöse Lernprozesse sind immer auch Bildungsprozesse; dies gilt selbstverständlich auch für das Interreligiöse Lernen.⁷² Philosophisch-theologische Schülerfragen sind in dem Interreligiösen Unterricht von Bedeutung. Im Fokus soll, laut Hellmann, nicht eine einseitige Religions-, oder Kulturvermittlung stehen, sondern umgekehrt eine Möglichkeit der Kultur-, und Religionsbefragung von Seiten der Schülerinnen und Schüler ausgehend sein. Folglich ist in diesem Kontext das handelnde Subjekt der Schüler/die Schülerin. Hierbei wird die intrinsische Motivation gefördert und die reflexive Selbstbefragung des Schülers/der Schülerin aktiviert.⁷³

Das neue Bild des Religionsunterrichts hat Christian Hellmann so formuliert:

„Der Religionsunterricht wird aus seinem konfessionellen Kontext herausgelöst und in den Rahmen einer allgemeinen Bildungstheorie eingespannt, die die Dimension der Religion im anthropologisch - ethischen Fragehorizont als für jeden Schüler und jede Schülerin unabhängig von Konfession und Religion für wichtig erachtet.“⁷⁴

Der Religionsunterricht wird also auf eine Metaebene gestellt und entzieht sich somit der Konfession. Er konzentriert sich auf die Fragen anthropologisch-ethischer Natur, die es für Schülerinnen und Schüler zu thematisieren gilt und beleuchtet Sozialkompetenzen, die Grundlage für jeden Unterricht sein sollte.

Hellmann berichtet von dem Konzept des Ökumenischen Lernens, welches seine Wurzeln zwar nicht im schulischen Kontext, sondern im Ökumenischen Rat christlicher Kirchen (ÖRK) findet. Er beschreibt Ökumenisches Lernen als ein Lernprinzip, das sich nicht nur auf rein materielle Wissensvermittlung beschränkt, sondern auf problemlösendes, vermittelndes Handeln zielt.⁷⁵

⁷² vgl. Tautz (2007); S. 26

⁷³ vgl. Hellmann (2001); S. 7

⁷⁴ ebd.; S. 9

⁷⁵ vgl. ebd., S. 11

Hellmann schließt nun aus dem Ökumenischen Lernen, dass es dazu animiert Grenzen zu überschreiten, die durch eigene Herkunft und Kultur gesetzt werden. Des Weiteren sollen aber auch neue Handlungsmöglichkeiten aus der Kraft der Verheißung Gottes eröffnet werden.

Laut Hellmann geschieht dies über die Methode des verknüpfenden Lernens: „die eigene Lebenssituation soll zum Fremden und Globalen in ihr in Beziehung gesetzt werden, um sie auf ihren überindividuellen Kontext hin verstehbar zu machen.“⁷⁶

Darin liegt der Schlüssel: Der Andere, ich und Gott stehen in einer nicht trennbaren Verbindung zueinander. Religiöses Lernen ist also zugleich auch Soziales Lernen.⁷⁷

Von diesem Standpunkt aus, kann das Ökumenische Lernen, welches aus einem Geflecht der Religiosität und des Sozialen Lernens besteht, als Bindeglied des Religionsunterrichts und Interreligiösem Lernen funktionieren.

3. Erkenntnisse aus dem Bildungs-, und Rahmenlehrplan Berlin: Stellenwert des Interreligiösen Lernens

Der Religions- und Weltanschauungsunterricht sind an Berliner Schulen freiwillige Schulfächer. Im Gegensatz zu anderen Bundesländern ist das Unterrichtsfach Religion in Berlin kein ordentliches Lehrfach. Rechtsgrundlage dafür ist der Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzbuches der Bundesrepublik Deutschland.⁷⁸ Das bedeutet, dass den Eltern freigestellt ist, ihre Kinder in eine der neun Unterrichtsfächer der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zu schicken. Im Schuljahr 2006/2007 wurde zusätzlich das Unterrichtsfach Ethik als Pflichtfach ab der Jahrgangsstufe 7 eingeführt. Einheitliche Rahmenlehrpläne sind dafür konzipiert.⁷⁹ Anders ist dies bei den neun Fächern der Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften. Jeder dieser Anbieter konzipiert einen eigenen Rahmenlehrplan mit eigenen Schwerpunkten für den Unterricht.⁸⁰ Daraus folgt die Erkenntnis hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeit, dass das

⁷⁶ Hellmann (2001); S. 11

⁷⁷ vgl. Hellmann (2001); S. 11

⁷⁸ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (3) (online-Zugriff)

⁷⁹ vgl. ebd. (2) (online-Zugriff)

⁸⁰ vgl. ebd. (1) (online-Zugriff)

Interreligiöse Lernen kein einheitlicher Unterrichtsbestandteil der neun Religions-, oder Weltanschauungsgemeinschaften ist, falls es unterrichtet wird.

Meiner Meinung nach ist das nicht zielführend. Zunächst einmal sollte das Interreligiöses Lernen ein zentraler Bestandteil jedes Religions-, oder Weltanschauungsunterrichts sein. Insbesondere in einer multikulturellen Stadt wie Berlin kommt diesem Aspekt eine hohe Wichtigkeit zu. Außerdem ist das Interreligiöse Lehren und Lernen aufgrund der Pluralität von Religionen, der Emotionen, der unterschiedlichen Ansichten etc. ein diskursreiches, sensibles Lernfeld, welches einen detaillierten und vor allem einheitlichen Rahmenlehrplan benötigt, in dem konkrete Kompetenzentwicklungen und Lernziele formuliert sind. Damit können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam am Plural der Diversität wachsen.

Dass der Religions-, bzw. Lebenskundeunterricht ein stets präsenten Unterrichtsfach für Schülerinnen und Schüler ist, zeigt sich unter anderem daran, dass jeder/jede zweite Schüler/Schülerin an einem der religiösen oder weltanschaulichen Unterrichtsformen teilnimmt.⁸¹

Die in Abbildung 1 und 2 dargestellten Diagramme der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie⁸² zeigen die Entwicklung der Teilnehmerzahlen am Religions- und Weltanschauungsunterricht in Berlin von 2010-2016.

Daraus ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler den evangelischen Religionsunterricht (ca. 80.000 Schülerinnen und Schüler) besucht. Darauf folgt der Humanistische Lebenskundeunterricht mit ca. 50.000-60.000 Schülerinnen und Schülern; mit steigender Tendenz (zeitlich gesehen). Mit einer Anzahl von ca. 25.000 Schülerinnen und Schülern schließt sich der Katholische Unterricht an. Der Islamische Unterricht belegt mit einer Anzahl von durchschnittlich 5.000 Schülern den vierten Platz.

Die vorliegende Arbeit wird nun einen Einblick in die Rahmenlehrpläne des evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterrichts und in den humanistischen Lebenskundeunterricht des Landes Berlins geben. Diese Rahmenlehrpläne wurden ausgewählt, da die Befragten des Interviews muslimischer, evangelischer Religiosität sind und/oder bereits einen humanistischen Lebenskundeunterricht besucht haben. Im Folgenden soll also ein Einblick gegeben werden, welchen Stellenwert das Interreligiöse Lernen in den drei Rahmenlehrplänen hat, welche Ziele sie haben und inwiefern womöglich

⁸¹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (1) (online-Zugriff)

⁸² vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (3) (online-Zugriff)

Anknüpfungspunkte bestehen. Insbesondere werden dabei die Jahrgangsstufen 5&6 betrachtet, die sich die Befragten in dieser Altersspanne befinden. Eine kritische Auseinandersetzung meinerseits ist in dieser Analyse ein weiterer Bestandteil. Es soll die Position des Interreligiösen Lernens in dem Berliner Schulsystem aufgezeigt werden.

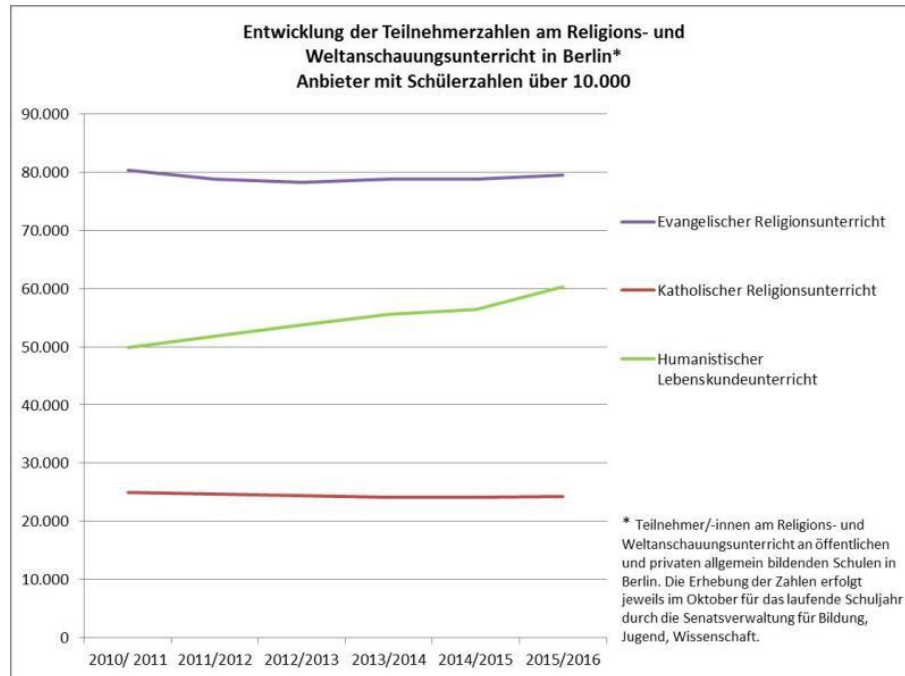


Abb. 1

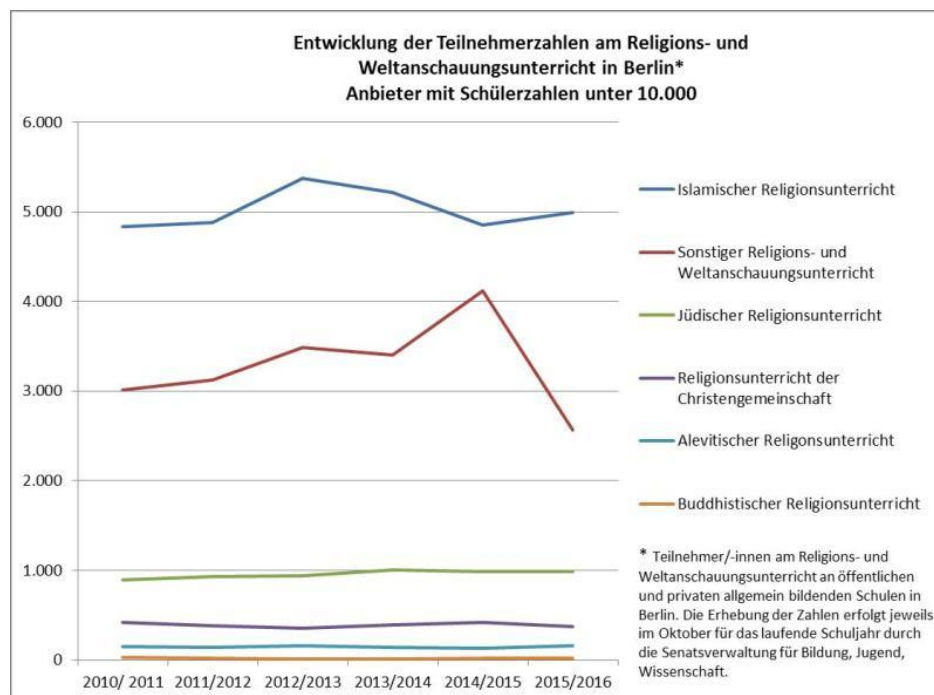


Abb. 2

3.1. Evangelischer Religionsunterricht

Die Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz konzipiert ihren Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Sie führt in ihrem Rahmenlehrplan den Absatz *Kompetenzentwicklung und grundlegende Bildung* auf.⁸³ Darin lässt sich der Aspekt des *Orientierungswissens in der Pluralität* wiederfinden. Dort wird von einem Kompetenzerwerb des Entdeckens von Religionen im Alltag und dem Fragen nach der Funktion gesprochen.⁸⁴ Die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, wesentliche Merkmale des Christentums und anderer Religionen zu kennen und diese, ihrem Alter entsprechend, in einen Zusammenhang zu bringen. Des Weiteren werden Grundfragen wie „*Wer bin ich?*“ oder „*Woher kommt die Welt?*“ thematisiert und Antworten aus verschiedenen Religionen sollen gefunden werden.⁸⁵ Dieses Sammeln von Antworten findet jedoch ausschließlich von Kindern des evangelischen Unterrichts statt. Somit kommen mehrheitlich Antworten aus evangelischer Perspektive zusammen. Es kann demnach, aus subjektiver Sicht, nur schwer ein interreligiöser Dialog zustande kommen, wenn kein Pendant einer anderen Religion daran teilnimmt. Ein weiteres Ziel der evangelischen Kirche ist es, die essentielle Frage nach Gott erfahrbar zu machen.⁸⁶ Durch ein kritisches „Gespräch mit anderen Sinn- und Werteangeboten“⁸⁷ sollen die Schülerinnen und Schüler eine begründete Position entwickeln. Aber was bedeutet in diesem Kontext ein kritisches Gespräch? Was stellt das religiöse Pendant in einem evangelischen Religionsunterricht dar? Inwiefern kann eine authentische, reflektierte Positionierung des Schülers/ der Schülerin stattfinden, wenn keine andere Religion Bestandteil des Unterrichts ist?

Die evangelische Kirche führt in einem weiteren Punkt *Wahrnehmung des Anderen* den sozialen Kompetenzerwerb aus.⁸⁸ Gefühle zu verbalisieren, empathisch zu sein und eine Diskussionskultur kennenzulernen, sind einige der aufgeführten Lernziele. In diesem Kontext lässt der Rahmenlehrplan die Definition des „Anderen“⁸⁹ offen. Der „Andere“⁹⁰ könnte ein Freund sein, oder aber beispielsweise ein Kind mit Fluchterfahrung. Die Wahrnehmung und Begegnung

⁸³ vgl. Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007); S. 5

⁸⁴ vgl. ebd.; S. 14

⁸⁵ vgl. ebd.; S. 15

⁸⁶ vgl. ebd.; S. 15

⁸⁷ ebd.; S. 15

⁸⁸ vgl. ebd.; S. 17

⁸⁹ ebd.; S. 17

⁹⁰ ebd.; S. 17

würde sich individuell unterscheiden. Da sich jedoch die groben Lernziele gut mit denen des Interreligiösen Lernens decken, wäre ein Anknüpfungspunkt an dieser Stelle sinnvoll.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsinhalte der evangelischen Kirche auf eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen abzielen. Ein Wissenserwerb und eine kritische, reflektierte Positionierung bezüglich der anderen Religionen sind erwünscht.⁹¹ Die evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz ist sich der multikulturellen Schülerschaft an Berliner Schulen bewusst. Dennoch finden diese kritischen Gespräche ausschließlich aus der Perspektive der evangelischen Position statt. Das ist nachvollziehbar, da der Rahmenlehrplan von einer evangelischen Kirche konzipiert ist. Das Interreligiöse Lernen möchte jedoch, nach meinem Verständnis, auf eine Gleichberechtigung der Religionen abzielen. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen auf einer Ebene kritisch miteinander diskutieren.

3.2. Katholischer Religionsunterricht

Der Einblick in den katholischen Religionsunterricht wird hier durch den Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 5&6 gegeben, da die Befragten der empirischen Forschung dieser Jahrgangsstufe zugeordnet werden können. In ihren *Hinweisen zur Handhabung des Rahmenplans*⁹² aus 2001 gibt das Erzbistum Berlin an, dass der Religionsunterricht grundsätzlich konfessionsgebunden erteilt wird, eine Kooperation mit anderen christlichen Konfessionen jedoch möglich ist. Nicht konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler sind eingeladen, sofern sie die Unterrichtsbedingungen akzeptieren.⁹³ Somit wird klar, dass eine Kooperation mit dem Islam aus Sicht des Erzbistums Berlin für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5&6 nicht in Betracht gezogen wird. Das spiegelt sich unter anderem auch in den vorgeschlagenen Themenbereichen wider. Keiner dieser weist einen interreligiösen Bezug zu dem Islam auf. Über die Projektthemenarbeit lässt sich ein Ansatz Interreligiösen Lernens erahnen, der meiner Meinung nach jedoch eher interkulturell als

⁹¹ vgl. Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007); S. 15

⁹² vgl. Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2001); S. 15

⁹³ vgl.ebd.; S. 15

interreligiös interpretierbar ist.⁹⁴ Eine aufgeführte Leitlinie lautet, „*die Grundwerte menschlichen Miteinanders, insbesondere der Frieden, die Menschenrechte und das Zusammenleben in der Einen Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen als individuelle und globale Aufgabe*“⁹⁵ zu berücksichtigen. Wenn man den Begriff *Religion* von dem Begriff *Kultur* trennt, dann beschreibt der Leitfaden keine religiösen Leitlinien, sondern ausschließlich kulturelle. Dieses Zusammenleben in einer Welt unterschiedlicher Kulturen wird in diesem Kontext nicht als ein interkulturelles, sondern multikulturelles Miteinander beschrieben.

Insgesamt wird der Eindruck vermittelt, dass dem Stellenwert des Interreligiösen Lernens in dem katholischen Unterricht der Jahrgangsstufen 5&6 wenig bis gar keine Wichtigkeit beigemessen wird. Dies steht im Widerspruch zum Berliner Bildungssystem, das sich der Multireligiosität bewusst ist.⁹⁶

Auf direkte Anfrage⁹⁷ erklärt das Erzbistum Berlin, dass sie den Rahmenlehrplan des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur aus Mecklenburg-Vorpommern für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 2001 übernommen hat. Dort ist das Unterrichtsfach ein ordentliches Lehrfach (Art. 7 Abs. 3⁹⁸). Das Erzbistum Berlin ist der Anbieter für einen Religionsunterricht in Berlin, kann sich jedoch des Rahmenlehrplans aus Mecklenburg-Vorpommern bedienen, denn das Erzbistum Berlin umfasst Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Die Homepage des Erzbistums Berlins⁹⁹ verweist auf ein dreiseitiges Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen für die Jahrgangsstufen 1-6. Angesichts der „besonderen Herausforderungen des Religionsunterrichts“¹⁰⁰ kooperieren die Evangelische und die Katholische Kirche in Form eines kooperativen-konfessionellen Religionsunterrichts. „Dazu werden Schulen ausgewählt, bei denen dies mit Blick auf die

⁹⁴ vgl. Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2001); S. 10

⁹⁵ ebd.; S. 12

⁹⁶ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Familie (2) (online-Zugriff)

⁹⁷ Es erfolgte ein Telefonat mit dem Erzbistum Berlin; Abteilung Bildung; TEL.: 030-32684173; am 10.11.2017; Fragen: *Es wird der Eindruck vermittelt, als spiele das IRL keine große Rolle in dem Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 5&6. Wie kommt es dazu? Warum dürfen Sie die Rahmenlehrpläne des Ministeriums für Bildung, Wirtschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern übernehmen?* Gesprächsdauer: 2 Minuten

⁹⁸ vgl. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (1949) (online-Zugriff)

⁹⁹ vgl. Erzbistum Berlin (2017) (online-Zugriff)

¹⁰⁰ Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017); S. 1

Lerngruppengrößen geboten scheint.“¹⁰¹ Das bedeutet, diese konfessionelle Kooperation findet nicht an jeder Schule statt. Der Unterricht bleibt konfessionell, wird jedoch ausgewiesen als Evangelischer bzw. Katholischer Religionsunterricht in kooperativ-konfessioneller Form. Ziel der konfessionellen Kooperation ist es, die religiöse Bildung in den Schulen zu stärken und einer Vielzahl an Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eines Religionsunterrichts zu eröffnen.¹⁰²

Ziel ist es jedoch auch, die Stärkung eines Bewusstseins für die eigene Konfession, im Wissen um unterschiedliche konfessionelle Prägungen und religiös-weltanschauliche Überzeugungen, zu unterstützen.¹⁰³ Die evangelische und die katholische Kirche verweisen zudem darauf, dass der Unterricht nicht die familiär religiöse Erziehung nachholt oder den Schüler/ die Schülerin in einer Konfession beheimatet.¹⁰⁴ Die familiär religiöse Erziehung ist ein Bestandteil der religiösen Persönlichkeit eines Kindes und deshalb muss die Auseinandersetzung darüber auch im Unterricht stattfinden. Die Wichtigkeit dessen zeigt die vorliegende Arbeit im Folgenden.

Wirft man einen Blick in die zehn Unterrichtseinheiten, so lässt sich erkennen, dass durchaus Themengebiete anderer Religionen behandelt werden. Unter anderem zeigt sich das durch Unterrichtsinhalte wie *Feste im Islam – Bajram* oder *Gläubige auf dem Weg – Pilgerfahrt nach Mekka* oder *Bibel, Tora, Koran im praktischen und liturgischen Gebrauch*.¹⁰⁵

Ziele, die eingangs formuliert werden, können durch die Unterrichtsinhalte umgesetzt werden, sind jedoch stets einseitig aus christlicher Position argumentiert. Für einen Interreligiösen Dialog fehlt hierbei eine der anderen Religionen im Austausch. Eine Zusammenarbeit mit islamischen Religionslehrkräften könnte einen Dialog möglich machen. Anknüpfungspunkte dafür gibt das Schulcurriculum in seinen Unterrichtsinhalten. Dieses aktuelle Schulcurriculum aus dem Jahr 2017¹⁰⁶ weist eine deutlichere Verknüpfung zu anderen Religionen auf, als der zunächst vorgestellte Rahmenlehrplan des Katholischen Unterrichts aus dem Jahr 2001. Interreligiöses Lernen im katholischen Unterricht

¹⁰¹ Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017); S. 1

¹⁰² vgl. Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017); S. 1

¹⁰³ vgl. Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017); S. 1

¹⁰⁴ vgl. ebd.; S. 1

¹⁰⁵ vgl. ebd.; S. 2-3

¹⁰⁶ vgl. ebd.

kann seinen Stellenwert durch ein reales interreligiös-theologisches Gespräch erweitern.

3.3. Humanistischer Lebenskundeunterricht

Der Humanistische Lebenskundeunterricht ist dem Religionsunterricht, laut dem Humanistischen Verband Deutschlands (HVD), gleichgestellt. Eine Kulturorganisation aus Humanistinnen und Humanisten konzipiert den Unterricht und vertritt die Interessen nicht-religiöser Menschen.¹⁰⁷

Aus diesem Grund ist es schwer einen Stellenwert des Interreligiösen Lernens in dem Rahmenlehrplan wiederzufinden. Der Humanistische Verband Deutschlands verweist jedoch auf das *Interkulturelle Lernen*. Sie beschreiben, dass kulturelle Leitbilder zum Beispiel in Bezug auf die Bedeutung der Gemeinschaft Ressourcen, aber auch zugleich Konfliktpotenzial bedeuten.¹⁰⁸ Die vorliegende Arbeit wird auf den Aspekt einer angemessenen Diskussionskultur eingehen, zum Beispiel in Kapitel 8. *Interreligiöses Lehren und Lernen – Datenerhebung und Analyse*. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler sich mit der eigenen oder familiären Migrationserfahrung bzw. denen der Mitschülerinnen und Mitschüler auseinandersetzen.¹⁰⁹ Um sich mit den familiären Strukturen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch der eigenen auseinandersetzen zu können, muss das Ich oder der Andere ganzheitlich, in seine verschiedenen Facetten differenziert, betrachtet werden.

Oft spielt die Religiosität in Familien eine prägende Rolle, die sich auf das soziale Verhalten eines Kindes auswirken kann. Deshalb darf dieser Punkt nicht unbeachtet bleiben. Die vorliegende Arbeit wird die Wichtigkeit der religiösen Sozialisation für das Kind in Kapitel 7. *Religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation – Datenerhebung und Analyse* deutlich aufzeigen.

Der Humanistische Verband Deutschlands möchte einen Unterricht für die Interessen nicht-religiöser Menschen¹¹⁰ konzipieren, in dem der Mensch gesamtheitlich einbezogen ist.¹¹¹ Meiner Meinung nach steht das in einem Widerspruch zueinander, da zu einem Menschen auch die Religiosität gehören kann. Diese wird in diesem Unterrichtskonzept über die Ziele zwar kennengelernt¹¹², jedoch

¹⁰⁷ vgl. Humanistischer Verband Deutschlands (2012); S. 8

¹⁰⁸ vgl. ebd.; S. 50

¹⁰⁹ vgl. ebd.; S. 50

¹¹⁰ vgl. ebd.; S. 8

¹¹¹ vgl. ebd.; S. 10

¹¹² vgl. ebd.; S. 10

besteht nicht die Option, die Religion oder religiöse Ansichten auch für sich in diesem Unterrichtsrahmen zu akzeptieren.

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht somit ihre Relevanz. Denn sie möchte den Schüler/ die Schülerin ganzheitlich betrachten. Zum familiären Migrationshintergrund gehört auch ein religiöser Hintergrund, der sich in das Sozialverhalten integrieren kann. Die vorliegende Arbeit versucht die Wichtigkeit dieser Erkenntnis im Folgenden deutlicher zu zeigen.

Dennoch sind die Ziele des Humanistischen Lebenskundeunterrichts am Menschen orientiert. Sie fordern Offenheit, Akzeptanz und eine kritische Einstellung gegenüber Vertrautem und Fremden.¹¹³ Der humanistische Lebenskundeunterricht setzt sich mit den Religionen auseinander.¹¹⁴ Kultur- und gemeinschaftsbildende Funktionen von Religionsgemeinschaften, was Religionen sind und wie Glaubensinhalte interpretiert werden können, sind einige der aufgegriffenen Themengebiete.

Einzelne Religionen werden jedoch von einem nicht-religiösen Standpunkt ausgehend argumentiert und hinterfragt. Eine religiöse Ebene ist somit nicht vorhanden. Die einzelnen Religionen werden außerdem auch nicht miteinander verknüpft. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht nicht-religiös, sodass letztlich ein Interreligiöser Dialog nur schwer entstehen kann. Das Interreligiöse Lernen ist somit nicht sehr präsent im Rahmenlehrplan, findet sich jedoch teilweise in Elementen des Interkulturellen Dialogs im Rahmenlehrplan des Humanistischen Lebenskundeunterrichts wieder.

3.4. Islamischer Religionsunterricht

Das Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (IPD) konzipiert einen Rahmenlehrplan für den Islamischen Religionsunterricht in Berlin. Auf direkte Anfrage¹¹⁵ ist dieser über die Islamische Föderation in Berlin zugänglich.¹¹⁶ Ausgerichtet ist der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5&6. Insbesondere für muslimische Kinder aller Konfessionen, aber auch für alle Kinder der Schule ist der islamische Religionsunterricht, laut des Rahmenlehrplans,

¹¹³ vgl. Humanistischer Verband Deutschlands (2012); S. 50

¹¹⁴ vgl. ebd.; S. 11-13,

¹¹⁵ Es erfolgte ein Telefonat mit der Islamischen Föderation Berlin; TEL.: 030-6923872; Gesprächsdauer: 49 Sek.; der islamische Rahmenlehrplan wurde per PDF Dokument von dem Verwaltungsratsmitglied der islamischen Föderation in Berlin e.V., Şevki Karasu verschickt; E-Mail: mail@if-berlin.de

¹¹⁶ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik (2004)

offen.¹¹⁷ Bereits in dem Vorwort formuliert das IPD seine wesentlichen Erwartungen und Unterrichtsziele.¹¹⁸

Es beschreibt, dass eine Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen gefördert werden soll.¹¹⁹ Sowohl Schülerinnen und Schüler, die aus einer lebendigen Glaubenspraxis im Elternhaus kommen, als auch Schülerinnen und Schüler, die den Islam als „tradiertes Brauchtum aus der Heimat ihrer Eltern kennen“¹²⁰, soll der Unterricht ansprechen. Von den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen eines Schülers/ einer Schülerin über das Verhalten der Lehrperson bis hin zur Gestaltung einer religiösen Erziehungs- und Lernatmosphäre,¹²¹ vermittelt der islamische Religionsunterricht in seinen *Didaktischen Überlegungen*, dass er das Kind in ein ganzheitliches Unterrichtskonzept einbetten möchte.

Der Rahmenlehrplan weist acht detaillierte Themenkreise auf. Viele dieser Themenkreise zeigen deutliche Verknüpfungspunkte mit christlichen Inhalten, beispielsweise in dem Themenkreis *Allah/Gott*¹²² oder *Das Gebet*¹²³ oder *Feste*.¹²⁴ Insbesondere die Themenkreise *Ich und die anderen I&II*¹²⁵ sind interessant für den Interreligiösen Dialog. Neben religiös-philosophischen Fragen wie „*Waren die Menschen einmal eine einzige Gemeinschaft*“¹²⁶? bis hin zu weltlich-realistischen Alltagssituationen wie zum Beispiel *gemischt-religiöse Familien*¹²⁷ vernetzt der islamische Religionsunterricht vielfältig inhaltliche Schwerpunkte des Islams mit anderen Religionen. Insbesondere durch die Thematisierung einer gemischt-religiösen Familie, kann interreligiöses Miteinander als Normalität auch in Familien erlebt werden. Als Intention für den Themenkreis *Ich und die anderen II* wird für die Jahrgangsstufe 6 folgendes formuliert:

*„In der 6. Klasse geht es darum hierarchischem Denken in bezug [sic] auf Religionsgemeinschaften entgegenzuwirken und die Verbindung zu anderen Religionen nicht nur als lockeres Band, sondern auch als tatsächlich gewollte Bindung in gemeinsamer Verantwortung zu verstehen.“*¹²⁸

¹¹⁷ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 3

¹¹⁸ vgl. ebd.; S. 1-8

¹¹⁹ vgl. ebd.; S. 1

¹²⁰ Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 3

¹²¹ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 5-7

¹²² vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 9 ff.

¹²³ vgl. ebd.; S. 19ff.

¹²⁴ vgl. ebd.; S. 41 ff.

¹²⁵ vgl. ebd.; S. 24ff.

¹²⁶ Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 26

¹²⁷ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 26

¹²⁸ Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 33

Der Titel des Themenkreises, aber auch die formulierten Arbeitsbausteine deuten auf ein ausgeprägtes interreligiöses Interesse hin.

Da der islamische Religionsunterricht konfessionell ungebunden ist, können sich verschiedene Religionen in dem Unterricht treffen. Viele Anknüpfungspunkte Interreligiöser Momente lassen sich inhaltlich in den Themenkreisen wiederfinden. Diese können zum Gegenstand eines Interreligiösen Dialogs im Unterricht werden.

Der Rahmenlehrplan des IPDs präsentiert äußerst präsent und handlungsorientiert das Interreligiöse Lernen in einem konfessions-ungebundenen Religionsunterricht.

Aufgrund dessen hat das Interreligiöse in diesem Kontext einen hohen Stellenwert.

3.5. Zwischenfazit

Es überraschte, dass das Interreligiöse Lernen nicht in jedem Rahmenlehrplan zu finden war.

Dieses Zwischenfazit soll den Stellenwert des Interreligiösen Lernens in den verschiedenen Anbietern der Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften resümieren. Es soll einen Überblick über die Ziele und Anknüpfungspunkte geben. Der evangelische, katholische, islamische und der humanistische Rahmenlehrplan wurden darauf analysiert.

Der evangelische Religionsunterricht weist einen Rahmenlehrplan auf, der für die Jahrgangsstufe 1-10 im Jahr 2007 konzipiert wurde.¹²⁹ Ziel ist, andere Religionen kennenzulernen und Sinnfragen des Lebens aus verschiedenen Religionen beantworten zu können.¹³⁰ Da der evangelische Religionsunterricht auch stark auf Sozialkompetenzen ausgerichtet ist, sind Anknüpfungspunkte für das Interreligiöse Lernen in diesem Bereich und in der Auseinandersetzung und Wahrnehmung mit anderen zu sehen.¹³¹ Die interreligiöse Reflexion findet primär nur aus christlicher Perspektive statt, weshalb man es nur schwer als Interreligiös definieren kann. Dafür fehlt mindestens eine andere Religion. Eine Idee wäre es, alternativ langfristige Projekte mit beispielsweise dem islamischen Religionsunterricht zu initiieren, die einen Interreligiösen Dialog möglich machen. Der Interreligiöse Stellenwert im evangelischen Unterricht ist demnach

¹²⁹ vgl. Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007)

¹³⁰ vgl. ebd.; S. 15

¹³¹ vgl. ebd.; S. 17

vorhanden, benötigt jedoch eine andere Religion, um die interreligiösen Ansätze handlungsorientiert umsetzen zu können.

Weniger Interreligiöse Schwerpunkte weist hingegen der katholische Religionsunterricht auf. Der Rahmenlehrplan ist für die Jahrgangsstufen 5&6 konzipiert und im Jahr 2001 verfasst.¹³² Laut Aussage des Erzbistums Berlins sei der Rahmenlehrplan jedoch in anderen Jahrgangsstufen hinsichtlich des Interreligiösen Lernens überarbeitet. Der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 5&6 nennt in seinen Zielen die Berücksichtigung des Zusammenlebens aus verschiedenen Kulturen. Somit ist eher eine kulturelle als religiöse Zielsetzung zu erkennen. Dieser Schwerpunkt zieht sich durch den gesamten Rahmenlehrplan, weshalb Anknüpfungspunkte für das Interreligiöse nur schwer möglich sind. Dem Stellenwert des Interreligiösen Lernens kommt folglich wenig Wichtigkeit hinzu. Alternativ bietet jedoch das Erzbistum Berlin in Kooperation mit der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz einen kooperativ konfessionellen Religionsunterricht für ausgewählte Schulen an.¹³³ Dieser weist oftmals Verknüpfungen zu anderen Religionen auf. Durch ein Gespräch mit einer muslimischen Schülerschaft und Lehrkraft könnte an den Anknüpfungspunkten angesetzt werden. Dieser Rahmenlehrplan wurde 2017 konzipiert und ist somit der aktuellste.

Der Humanistische Lebensverband Deutschland konzipiert im Jahr 2012 den Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-13.¹³⁴ In seinen Zielsetzungen bezieht er sich auf Interessen nicht-religiöser Menschen¹³⁵, was zunächst einen Interreligiösen Dialog kompliziert gestalten könnten. Dennoch thematisiert er ausführlich den Interkulturellen Dialog und setzt sich vertiefend mit den Sozialkompetenzen auseinander. Der Rahmenlehrplan sieht die Auseinandersetzung von Vertrautem und Fremden in familiären Strukturen vor.¹³⁶ Dahingehend können Anknüpfungspunkte realisiert werden. Der Stellenwert für das Interreligiöse Lernen wird durch die nicht-religiöse Haltung der Schülerinnen und Schüler äußerst interessant. Ein interkultureller, interreligiöser Dialog kann stattfinden, in dem die Kinder ihre Meinungen äußern. Auch dadurch erfährt das Ich (unabhängig ob gläubig oder nicht gläubig) eine Reflexion für die eigene Einstellung zur Religiosität.

¹³² vgl. Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2001)

¹³³ vgl. Erzbistum Berlin, Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017); S. 1

¹³⁴ vgl. Humanistischer Verband Deutschlands (2012)

¹³⁵ vgl. ebd.; S. 8

¹³⁶ vgl. ebd.; S. 50

Der islamische Religionsunterricht wurde von einem externen Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik im Jahr 2004 konzipiert.¹³⁷ Bereits das Vorwort weist ein hohes Maß an pädagogischer Auseinandersetzung mit den Unterrichtszielen und den Bedürfnissen eines Schülers/einer Schülerin auf. Mehrheitlich vermitteln die Themenkreise einen bewussten interreligiösen Bezug, weshalb sich vielfältig Anknüpfungspunkte für das Interreligiöse Lernen knüpfen lassen. Insbesondere dadurch, dass der islamische Religionsunterricht für jedes Kind, konfessionell ungebunden, ausgelegt ist,¹³⁸ kann ein Interreligiöses Lernen bestehend aus vielen Konfessionen handlungsorientiert umgesetzt werden.

Die Betrachtung aller aufgeführten Rahmenlehrpläne zeigt, dass der Berücksichtigung der religiös familiären Prägung eines Kindes nicht unbedingt ein hoher Stellenwert zukommt. Insbesondere nicht der Berücksichtigung der unterschiedlichen religiösen Sozialisation eines christlichen und eines muslimischen Kindes. Die vorliegende Arbeit soll im Folgenden aufzeigen, wie wichtig diese Komponente für einen (inter)religiösen Unterricht ist.

Des Weiteren ergibt die Analyse, dass die Bedeutung Interreligiösen Lernens in allen Rahmenlehrplänen unterschiedlich gewichtet wurde. In Anbetracht der Multireligiosität in Berlin wäre ein einheitlicher Rahmenlehrplan, zumindest für das Interreligiöse Lernen im Religionsunterricht sinnvoll.

Abschließend muss jedoch berücksichtigt werden, dass die vorgegebenen Unterrichtsinhalte in den Rahmenlehrplänen von den alltäglichen Unterrichtsinhalten abweichen können. Sie sind lediglich vorgeschlagene Intentionen.

4. Glaubensentwicklung

Die Glaubensentwicklung ist ein Bereich, der eng mit der Entwicklungspsychologie verbunden ist. Aufgrund dessen werden die Theorien der Entwicklungspsychologen Kohlberg und Piaget hinzugezogen.¹³⁹ Im Folgenden wird nun zunächst ein theoretischer Einblick in die Stufenmodelle der (religiösen) Glaubensentwicklung nach Fowler¹⁴⁰ und nach Oser und Gmünder¹⁴¹ gegeben. Es soll hierbei gezeigt werden, welche Bereiche religiöser Glaubensentwicklung

¹³⁷ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004)

¹³⁸ vgl. Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004); S. 3

¹³⁹ vgl. Möller (2010); S. 14

¹⁴⁰ vgl. Fowler (1991)

¹⁴¹ vgl. Oser & Gmünder (2000)

ein Mensch durchlaufen kann. Dies erfolgt, um zu verstehen und später womöglich einordnen zu können, in welchem Bereich sich die Befragten der empirischen Forschung befinden.

Der erste Bestandteil dieses Kapitels beschäftigt sich deshalb mit den Stufenmodellen religiöser Glaubensentwicklung, da Glaube die Voraussetzung ist, um einen Zugang zu Gott zu finden.¹⁴²

Aus den bereits thematisierten Stufenmodellen der Glaubensentwicklung wird dann explizit der Deismus, also die Abkehr Gottes vertieft, weil sich die Befragten in einem Alter befinden, in dem sich deistische Züge zeigen können. Zudem ist der Deismus eine reale, teils große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer mit Schülerinnen und Schülern dieses Alters im Unterricht umzugehen. Um nun einen sinnvollen Bezug zu der Interreligiosität zu ziehen, wird abschließend die Relevanz der Glaubensentwicklung und der Gottesvorstellung im interreligiösen Dialog erfasst.

4.1. Das Stufenmodell der Glaubensentwicklung nach James W. Fowler

Der Professor für Theologie und Entwicklungspsychologie James W. Fowler beschreibt sechs Stufen, die ein Mensch durchläuft, während dessen sein Glaube erwachsen wird.¹⁴³

Fowler beruft sich bei seiner Theorie der Glaubensentwicklung auf Ergebnisse aus der Entwicklungspsychologie von Piaget und Kohlberg, stützte sich aber auch auf die psychoanalytischen Modelle von Freud und Erikson¹⁴⁴. Die Theorien der Glaubensentwicklung lehnen sich also an die bereits existierenden entwicklungspsychologischen Modelle an. Das Stufenmodell beinhaltet vier Themenbereichen:

- „- allgemeiner Lebensrückblick;*
- Schlüsselerfahrungen und zentrale Beziehungen;*
- Werte und Überzeugungen;*
- religiöse Erfahrungen, Praxis und Glaube.“¹⁴⁵*

¹⁴² Gerlach (2016) (online-Zugriff)

¹⁴³ vgl. Müller (2013); (online-Zugriff)

¹⁴⁴ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 76

¹⁴⁵ Büttner & Dieterich (2013), S. 76

Dabei unterscheidet Fowler in seiner Studie zwei Begriffe grundlegend: „Glaube“ und „Sinn“. „Believe im Sinne von Fürwahr halten von Glaubensinhalten und faith [...] im Sinne von Vertrauen“¹⁴⁶ zu einer transzendenten Macht.

Der Begriff „Sinn“ wird bei Fowler im Kontext der Sinnsuche näher beschrieben. Ob er jedoch Sinn findet oder erfindet, bleibt bei Fowler offen.¹⁴⁷

Glaube und Sinn wird bei Fowler kulturübergreifend und unabhängig von sprachlichen Gegebenheiten definiert.¹⁴⁸ Das ist wichtig für die vorliegende Arbeit und deren empirische Forschung, da diese in einem multireligiösen Rahmen stattfindet.

Aus der Studie entwickelt Fowler ein Schema basierend auf dem Glauben *faith* aus sechs Stufen, mit einer Vorstufe.

Diese Stufen bilden eine Hierarchie. Die nächsthöhere Stufe ist nur zu erreichen, wenn die Stufe zuvor vollständig durchlaufen wurde. Der Übergang von Stufe zu Stufe kann Jahre dauern und ist individuell unterschiedlich, jedoch abhängig von Alter und Lebenserfahrung.¹⁴⁹ Das Kompetenzniveau der Reife steigt mit laufender Stufe, gibt jedoch keine Erkenntnis über die Qualität dieser. Fowler spricht zwar nicht unmittelbar über den religiösen Glauben, zieht jedoch des Öfteren Referenzen zu religiösen Themen.¹⁵⁰



0) Säuglingsalter und undifferenzierter Glaube (Vorstufe)

Abb. 3

In dieser Stufe, im vorsprachlichen Alter, bildet sich der basale Glaube des Kindes aus. Erste Vor-Bilder von Gott entstehen und in dem wechselseitigen Vertrauen zu den Erziehungsberechtigten liegen die Grundlagen der späteren religiösen Entwicklung.¹⁵¹

¹⁴⁶ Büttner & Dieterich (2013); S. 76

¹⁴⁷ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 77

¹⁴⁸ vgl. Aygün (2010); S. 8

¹⁴⁹ vgl. ebd.; S. 14

¹⁵⁰ vgl. Müller (2013); (online-Zugriff)

¹⁵¹ vgl. Möller (2010); S. 15



1) Der intuitiv-projektive Glaube (Vorschulalter)

Abb. 4

Diese Stufe entspricht in Piagets Entwicklungspsychologie der „präoperationalen Stufe“. Einflussnehmende Faktoren sind in dieser insbesondere die Einbildungskraft, Geschichten und motivierendes Lob. Das Kind verhält sich eigennützig und zeigt ein imitierendes Verhalten bezüglich der Bezugspersonen. Der Glaube ist dementsprechend geprägt von Nachahmungen von Vorbildern der Umgebung und Figuren aus der Geschichte. Es entsteht in dieser Stufe ein erstes Verständnis von Verbotenem und Heiligem, woraus in erster Linie Vorstellungsansätze eines moralischen Wesens entstehen.

*„In dieser Stufe läuft das Individuum Gefahr, dass die Vorstellungsbilder durch die Verstärkung von Tabus und moralisch-doktrinalen Erwartungen erheblich beeinflusst werden“.*¹⁵²



(2) Der mythisch-wörtliche Glaube (Grundschulalter)

Abb. 5

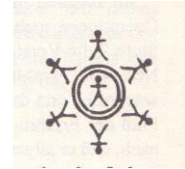
Diese Stufe entspricht in Piagets Entwicklungspsychologie der Stufe der „konkreten Operation“¹⁵³. Das Kind beginnt ein Gefühl für das logische Denken zu entwickeln und ermöglicht sich so einen Zugang zum Verstehen der Welt. Mythen, Überzeugungen und Rituale aus beispielsweise biblischen Geschichten werden für die eigene Zugehörigkeit zur Religion ausgewählt. Diese sind für das Kind wahr und real. Beim Verstehen der Erfahrungen fungieren die Überzeugungen, Mythen und Rituale als Hilfsmittel, die dazu verhelfen, die Ereignisse und Erfahrungselemente in eine Struktur und kognitive Organisation zu setzen.¹⁵⁴ Das Kind hat in dieser Phase ein anthropomorphes Vorstellungsbild von Handlungsträgern biblischer Geschichten, aber auch von Gott.¹⁵⁵

¹⁵² Aygün (2010); S. 14

¹⁵³ ebd.; S. 14

¹⁵⁴ vgl. Aygün (2010); S. 15

¹⁵⁵ vgl. Möller (2010); S. 15



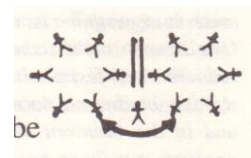
3) Der Synthetisch-konventionelle Glaube (Pubertätszeit, Adoleszenz)

Abb. 6

In dieser Stufe befindet sich das Individuum in der Pubertät. „Formale Operationen“¹⁵⁶ und Unstimmigkeiten mit dem eigenen Ich erschweren diese Lebensphase. Das Individuum bemerkt die Veränderungen und die neuen Lebenserfahrungen, welche nun sortiert, geklärt und neu formuliert werden müssen. Es vertraut in eine Vorstellung, die in ihm eine persönliche/innere Beziehung zu Gott hervorruft. Glaube und Werte werden über Einstellungen von wichtigen Personen im Umfeld oder Gleichaltrigen definiert. Der religiösen Sozialisation kommt an dieser Stelle eine ganz wichtige Bedeutung hinzu.

Die ideologisierten Werte, die der Heranwachsende von dem sozialen Umfeld adaptiert hat, bilden ein kritikresistentes Konstrukt, das nicht hinterfragt, sondern angenommen wird.¹⁵⁷

Das Individuum bemerkt, dass es an die Grenzen des Erkennen Gottes stößt. Gott ist nun transzendent und findet seinen Zugang zu dem Individuum oft über Emotionen.¹⁵⁸



4) Der individuierend-reflektierende Glaube (Höheres Jugendalter)

Abb. 7

In dieser Stufe hinterfragt das Individuum den bisherigen Glauben und die bisherigen Werte. Es folgt eine Umstrukturierung. Das eigene Ich ist nun grundlegender Orientierungspunkt. Es findet eine Abwendung des Vertrauens gegenüber anderen statt und führt zu einem Vertrauen in das eigene Ich.

Ein leitendes Selbst mit der Fähigkeit zu bewussten Entscheidungen entwickelt sich nun.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Aygün (2010); S. 15

¹⁵⁷ vgl. Aygün (2010); S. 15

¹⁵⁸ vgl. Möller (2010); S. 16

¹⁵⁹ vgl. Aygün (2010); S. 15

Die in Stufe drei erwähnten Mythen, Rituale, Symbole und religiöse Traditionen werden nun kritisch hinterfragt und ein Bedürfnis entsteht diese in begriffliche Formeln zu ändern.¹⁶⁰ Folglich entsteht eine Transparenz und Klarheit des eigenen Glaubens. Daraus wächst die Identitätsbildung.



5) *Der verbindende Glaube (Erwachsenenalter)*

Abb. 8

In dieser Stufe liegt der Fokus auf der Integration von Gegensätzen und der Akzeptanz von Widersprüchen.

Demzufolge erhält das Individuum eine mehrdimensionale Perspektive auf die Komplexität der Welt. Religiöse Symbole können nun neu interpretiert und in der neuen Welt aufgefasst werden. Es entsteht eine Sehnsucht nach einer tieferen Verbindung mit der, durch die Symbole, vermittelten Realität. Diese Auseinandersetzung damit vollzieht das Individuum als ein Mensch, der sich kritisch mit den Traditionen beschäftigt und im Stande ist „seine Bedeutungen in begriffliche Verständnisse“¹⁶¹ zu übertragen.

Der verbindende Glaube ist aber auch offen für andere Traditionen als ausschließlich der eigenen.¹⁶²



6) *Universalisierender Glaube*

Abb. 9

In dieser Stufe, die äußerst selten auftritt, können die noch in Stufe 5) erfahrenen Widersprüche gelöst werden. Das Individuum verkörpert nun den universalisierenden Glauben, also den Geist einer menschlichen Gemeinschaft.¹⁶³ Persönlichkeiten wie Mahatma Ghandi, Martin Luther King und Mutter Theresa wird diese Stufe zugeordnet.

¹⁶⁰ vgl. Aygün (2010); S. 15

¹⁶¹ ebd.; S. 16

¹⁶² Möller (2010); S. 16

¹⁶³ vgl. Möller (2010); S. 17

4.2. Das Stufenmodell der religiösen Entwicklung nach Oser und Gmünder

Fritz Oser und Paul Gmünder¹⁶⁴ orientierten sich ebenso wie James W. Fowler¹⁶⁵ an den kognitiv-strukturellen Theorien von Piaget und der Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg. Sie entwickelten ein Stufenmodell religiöser Entwicklung, woraus 6 Stufen (Stufe 6: „Bemerkungen“ ist rein hypothetisch) eines religiösen Urteils entstanden.¹⁶⁶ Die beiden orientierten sich exemplarisch an „Dilemma-Situationen“¹⁶⁷, welche im Folgenden allerdings nicht explizit wiederholt werden.

Grundlegende Ausgangsfrage dieses Modells ist: *Wie kann die Autorität Gottes mit der des Menschen zusammengedacht werden?*¹⁶⁸

Mit diesem religiösen Urteil soll eine Tiefenstruktur entstehen, „die allem Denken und Urteilen über wesentliche Sinn- und Verhaltensfragen zugrunde liegt.“¹⁶⁹ Die Stufenfolge bezeichnet einen Weg, der anfänglich von der absoluten Autorität Gottes ausgeht bis hin zur Freiheit des eigenen Seins durch den Ausdruck göttlicher Macht. Im folgenden Abschnitt richtet sich das Stufenmodell auf die Beziehung zwischen dem Individuum und Gott, der auch als Ultimates oder Letztgültiges bezeichnet werden kann.¹⁷⁰ Diese Ausdrücke wurden bewusst übernommen, da nicht jeder Mensch seine höhere Macht als Gott betitelt und dennoch einen Glauben an eine höhere religiöse Macht besitzen kann.

Stufe 0: Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie

Das Individuum kann in dieser Stufe noch nicht die verschiedenen Wirkkräfte außerhalb seines Selbst unterscheiden. Es unterscheidet lediglich zwischen eigenem Tun und der Beeinflussung bzw. Abhängigkeit von anderen. Aus kognitiver Perspektive ist dies eine vorreligiöse Haltung. Gott kann nun in der Vorstellung des Kindes ein Verwandter oder Fremder sein.¹⁷¹ Kinder in dieser Altersstufe verstehen, dass entweder sie etwas bewirken oder etwas auf sie wirkt. Eine Reaktion ist nur möglich, wenn eine Bedürfnisartikulation (beispielsweise durch Schreien) seitens des Kindes gesendet wird. Das Individuum hat also

¹⁶⁴ vgl. Oser & Gmünder (2000)

¹⁶⁵ vgl. Fowler (1991)

¹⁶⁶ vgl. ebd.; S. 17

¹⁶⁷ Büttner & Dieterich (2013); S. 56

¹⁶⁸ vgl. Haußmann (2004); S. 1

¹⁶⁹ Haußmann (2004); S. 1

¹⁷⁰ vgl. Haußmann (2004); S. 1

¹⁷¹ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 129

„nicht gleichzeitig verschiedene Außen, die kausal untereinander verknüpft werden können“.¹⁷² Die sogenannte Innen-Außen-Dichotomie (Internalisierung, Externalisierung) hat noch nicht begonnen.

Stufe 1: Perspektive des Deixis ex machina

Das Individuum geht in dieser Stufe davon aus, dass alles (sich inbegriffen) von externen Kräften (Ultimates) geleitet, geführt und gesteuert wird. Gott ist unerreichbar und nicht zu beeinflussen.¹⁷³ Das Letztgültige ist aktiv, welches unvermittelt in das Leben eingreift, der Mensch ist reaktiv. Dieses Reaktive wird als Erwartungsdruck angesehen.¹⁷⁴

Der Fortschritt von Stufe 0 zu 1 zeigt sich durch das, von den Bezugspersonen (Eltern, Erzieher etc.), erlernte Regelverhalten, das nun auf das unbestimmte Letztgültige (Gott, Macht, Kraft) und dessen Wirkung übertragen wird.

Das Individuum ist sich des eigenen Verhaltens und Wirkens bewusst. Es kann auch Gott von anderen Wirkungsbereichen klar trennen.

Auf der einen Seite erkennt das Individuum, dass alles Handeln geführt und geleitet ist, auf der anderen Seite ist jedoch auch die ultimative Kraft, welche von den anderen Wirkkräften unterscheidbar ist.¹⁷⁵ Zum ersten Mal wird also das „handelnde Ultimate (als Person, Geist, Gott, Kraft)“¹⁷⁶ externalisiert.

Internalisiert wird jedoch zugleich, dass die Menschen eine Reaktion auf das leitende, schaffende Tun zeigen.

Ein Stufenübergang wird dann nötig, wenn Probleme mit dem eigenen Ich in der Welt mittels der ersten Stufe nicht mehr lösbar sind.

Das Individuum erkennt, dass Gott nicht einfach etwas macht, sondern dass zum Beispiel Temperaturen von gewissen Luftströmungen abhängen. Das handelnde Individuum kann selbst etwas tun, beispielsweise durch das Beten Gott milde zu stimmen.¹⁷⁷

Das ist ein Komplexitätszuwachs im kognitiven Denken. Es erfolgt also die Einführung einer neuen Bedingung. Wenn Regeln und Rituale wie zum Beispiel das Beten für „das gute Leben“ eingehalten werden, dann geschieht das Gewünschte.

¹⁷² Oser & Gmünder (2000); S. 129

¹⁷³ vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003); S. 126

¹⁷⁴ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 130

¹⁷⁵ vgl. ebd.; S. 130

¹⁷⁶ ebd.; S.130

¹⁷⁷ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 130

Das Individuum spürt somit einen Zusammenhang zwischen dem menschlichen Handeln und der ultimativen Aktion durch die Erkenntnis, dass Gott uns Menschen nicht steuert.

Stufe 2: Do ut des – Perspektive

In dieser Stufe lernt das Individuum Konsequenzen zu objektivieren. Daraus folgt eine Koordination mit der Macht des Ultimativen. Es sind nun Mittel vorhanden, diese Kraft zu beeinflussen. Religiöse Handlungen werden praktiziert, um vordergründig Begünstigungen zu erfahren. Umgekehrt werden Glücks,- und Unglücksfälle als Zeichen des Letztgültigen interpretiert¹⁷⁸. Der Mensch ist nun ein Kontrapart zu einem letztgültigen Außen. Das Individuum besitzt ein eigenes Ich, so wie das Letztgültige ebenso ein eigenes Ich besitzen kann. Darin sind beide zu unterscheiden. Mit diesen Mitteln hat der Mensch das Recht, über positive und negative Folgen zu entscheiden. Er kann den Sinn von Handlungen so koordinieren, dass das Einhalten von Regeln in einem linearen Verhältnis zu Glück, Heil und Unheil stehen.¹⁷⁹ Es entsteht somit eine Beziehung, die von einem Tauschverhältnis geprägt wird „(do ut es [sic]: „Ich gebe, damit du mir gibst“).“¹⁸⁰ In dieser Stufe zeigt sich der Fortschritt durch die Selbstartikulation und die Möglichkeit des Widerstehens und des Widerspruchs eines Erwartungsdruckes. „Das Letztgültige als unbedingtes Subjekt steht in einem bipolaren reziproken Verhältnis zum Ich.“¹⁸¹

Der Stufenübergang stellt eine Erschütterung dar. Das bisher genutzte System beinhaltet eine Negation und zugleich aber auch die Akzeptierung neuer Elemente und Dimensionen. Zweifel, aber auch die Erfahrung, dass das Leben ohne Gott erfahrbar ist, werden gemacht und verunsichern das Individuum. Es bilden sich zwei Extreme, die abhängig von der Sozialisation entweder in einer atheistischen Grundablehnung oder aber in einer stark religiös geprägten Religion, in der Gott über allem steht, münden.¹⁸²

Stufe 3: Perspektive des Deismus

Dieser Punkt wird näher in Kapitel 4.3. *Die Abkehr von Gott in der frühen Adoleszenz* thematisiert. Die Befragten der empirischen Forschung befinden sich in

¹⁷⁸ vgl. Oser & Gmünder (2000); 132

¹⁷⁹ vgl. ebd.; S. 132

¹⁸⁰ Möller (2010); S. 18

¹⁸¹ Oser & Gmünder (2000); S. 132

¹⁸² vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 132

ihrer Entwicklung teilweise in einer Phase, in der deistische Züge durchaus auftreten können. Der Deismus ist eine Herausforderung, mit welcher die Lehrperson im Unterricht konfrontiert wird und mit welcher es sich auseinander zu setzen gilt. Aus diesem Grund wird der „Abkehr Gottes“ ein eigenständiger Unterpunkt in *4.3. Die Abkehr von Gott in der frühen Adoleszenz* gewidmet.

Um jedoch einen fließenden Übergang von Stufe drei zu vier beizubehalten, wird der Stufenübergang 3-4 komprimiert aufgeführt.

Der Stufenübergang von 3-4 lässt das Individuum lernen, die Selbstherrlichkeit des Menschen zu verneinen. Es ist ein krisenhafter Prozess für den Menschen, der jedoch in einem Durchbruch münden soll. Dieser beschreibt die „Gleichzeitigkeit transzendenter und immanenter Wirkkraft“¹⁸³ und das langsame Konstruieren beider Dimensionen zu einem neuen Modell.¹⁸⁴

Stufe 4: Perspektive der Korrelation und des Heilsplanes

Das, als jetzt transzendental vorgestelltes, Letztgültige tritt nun zeichenhaft in der Natur, Kultur und menschlicher Fähigkeit zur Liebe auf. Es ist nicht direkt geschichtswirksam. Gott tritt als Ursprung und Grund von Welt und Mensch auf und stellt die Bedingungen für menschliches Handeln.¹⁸⁵ Die Fähigkeit über Handeln, Lieben und Entscheiden des Menschen wird somit als Geschenk Gottes angesehen. Gott wirkt transzendent durch den Menschen.

Der Fortschritt gegenüber Stufe 3 zeigt sich in dem bewussten Entscheiden und Handeln des eigenen Ichs. Dieses kann nun korrelativ in einen vermittelnden Bezug zum Ultimativen gebracht werden. Das entscheidende Ich sieht sich als Teil eines universellen Planes, der die Möglichkeit der Bedingung von Leben ist.¹⁸⁶ Das bedeutet, dass sich das Individuum an dieser Stelle als derjenige wahrnimmt, der selbst handelt, selbst reflektiert und selbst die Verantwortung ergreift.¹⁸⁷ Eingeschränkt wird das Individuum in dieser Stufe jedoch durch die Stagnation in diesem Plan. Es fixiert sich in dieser Freiheit der Möglichkeiten. Das Zeichenhafte kann bislang nicht externalisiert werden, sodass ein „absolutes Aufscheinen des Ultimativen“¹⁸⁸ in dieser Interaktion koordiniert werden kann.

¹⁸³ Oser & Gmünder (2000); S. 135

¹⁸⁴ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 135

¹⁸⁵ vgl. ebd.; S. 137

¹⁸⁶ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 137

¹⁸⁷ vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003); S. 103

¹⁸⁸ Oser & Gmünder (2000); S. 137

Stufe 5: Perspektive religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität

In dieser Stufe wird das Verhältnis des Selbst und des Letztgültigen als intersubjektiv wahrgenommen. Beide nehmen somit gleichermaßen ihr Verhältnis wahr. In allem, was das Individuum tut, sieht es sich heilsgeschichtlich verwurzelt.¹⁸⁹ Der festgelegte Plan aus den vorherigen Stufen muss nun mit der Freiheit und Selbstbestimmung des eigenen Ichs verknüpft werden. Die Beziehung zwischen Letztgültigem und dem Menschen hat den Menschen selbst als Ziel und orientiert sich auch daran. Richtungsweisend ist nun nicht mehr ein positives Gesetz (beispielsweise ein Heilsplan), sondern das Wort Gottes innerhalb einer menschlichen Kommunikation. Der Letztgültige besitzt die absolute Freiheit und ermöglicht dem Individuum die endliche Freiheit.¹⁹⁰ Der Mensch ist somit autonom und eigenverantwortlich und der Gestalter seiner eigenen Geschichte.¹⁹¹

Das Individuum benötigt nun keine religiöse Gemeinschaft mehr um sich zugehörig und frei zu fühlen. „Das Letztgültige, Göttliche wird dann zum Ereignis, wenn diese Freiheit zuerkannt und intersubjektiv verwirklicht wird“.¹⁹²

Stufe 6: Bemerkungen

„Die Stufe 6, so könnte man global sagen, orientiert sich an universaler Kommunikation und Solidarität, und zwar unter voller Beachtung und Integrierung ihres indikativischen Status. Das, was auf Stufe 5 gilt, muss noch einmal entscheidend qualifiziert werden.“¹⁹³

In dieser Position weiß das Individuum, dass die Liebe und das Leid zu überwinden, im Sinne der realen idealen Vollendung, nicht vollzogen werden kann und dennoch den Tod deshalb nicht sinnlos werden lässt, da die Gültigkeit in der Erfahrung der Verwirklichung des eigenen Lebens steckt.¹⁹⁴

Diese Stufe ist als Bemerkung des Stufenmodells anzusehen und rein hypothetisch.

In der Abbildung 10 werden die aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen des Modells eines religiösen Urteils nach Oser und Gmünder vereinfacht und komprimiert dargestellt.

¹⁸⁹ vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003); S. 103

¹⁹⁰ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 139

¹⁹¹ vgl. Möller (2010); S. 19

¹⁹² Oser & Gmünder (2000); S. 140

¹⁹³ ebd.; S. 140

¹⁹⁴ Oser & Gmünder (2000); S. 142



Abb. 10

4.3. Die Abkehr von Gott in der frühen Adoleszenz

Die Pädagogen Oser und Gmünder entwickelten ein Modell, von dem sie von der Eigenständigkeit des religiösen Urteils gegenüber des moralischen ausgehen.

Im Bezug des „Heranwachsenden zum „Ultimaten“ (Gottesverständnis und -verhältnis)¹⁹⁵ sind für das Jugendalter drei Charakteristika gegeben:

- „- das langsame Nach- und Abklingen von Stufe 2 (do ut des – Wie du mir, so ich dir),
- zugleich komplementär dazu der kräftige Aufbau und die nahezu vollständige Durchsetzung von Stufe 3: „Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimaten vom genuin humanen Bereich (Deismus)“,
- zuletzt die zögerliche und langsame Entwicklung von Stufe 4 erst im höheren Jugendalter: „Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (Apriorität)“ – eine Stufe, die sich dann erst im Erwachsenenalter auf breiter Linie durchsetzen kann“.¹⁹⁶

Eine deistische Gottesvorstellung scheint in dem Jugendalter somit begünstigt. Der Entwicklungspsychologe J. W. Fowler nennt diese Stufe den individuierend-reflektierenden Glauben. Beide Stufenmodelle zeigen, dass Jugendliche, entwicklungsbedingt, differenzierende Glaubensentwicklungen zu Erwachsenen besitzen.¹⁹⁷ Diese müssen erkannt, verstanden und gewürdigt werden. Des Weiteren zeigt sich mittels der Stufenmodelle, in welchen Themenbereichen die

¹⁹⁵ Büttner & Dieterich (2013); S. 167

¹⁹⁶ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 167

¹⁹⁷ vgl. Möller (2010); S. 32

Heranwachsenden kritisch hinterfragen, da sie das Inhaltliche oft nicht für sich logisch erschließen können, beispielsweise im mythischen Verstehen biblischer Texte. Das Kind versteht nicht, wie Jesus einen Blinden heilen¹⁹⁸ oder von den Toten auferstehen kann.¹⁹⁹ Es interpretiert die Geschichte nicht aus einem mythischen Verstehen, sondern versucht es realistisch auf das heutige Weltbild zu übertragen. Die daraus folgende Unstimmigkeit führt zu Zweifeln. Das Bedürfnis nach Transparenz und der Bestätigung der Wirklichkeit dieser biblischen Texte ist groß.

Dass sich Jugendliche jedoch völlig von dem Gottesglauben entfernen, ist laut jugendsoziologischer Forschungen nicht ausschließlich der Fall.²⁰⁰

Das zeigt auch die Shell-Jugendstudie, die 2010 durchgeführt wurde. Hierbei wurden Jugendlichen vier Antwortoptionen gestellt, aus denen sie wählen durften. Daraus ergaben sich prozentual folgende Ergebnisse:

- *Ich glaube an einen persönlichen Gott ... eine überirdische Macht (47%);*
- *Weiß nicht, was ich glauben soll (24%);*
- *Ich glaube weder an Gott noch an eine überirdische Macht (27%).²⁰¹*

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass es wohl nicht der Glaube ist, der massiv abnimmt, sondern die Unsicherheit des nun zu wählenden Gottesbildes (anthropomorph vs. abstrakt) für das Individuum zunimmt.

Der Religionspädagoge, Erziehungs-, und Sozialwissenschaftler Hans-Georg Ziebertz verfasste aufgrund empirischer Ergebnisse fünf Kernaussagen, die die Gottesvorstellung eines Jugendlichen umfassen können.

- „1. Jugendliche glauben mehrheitlich an einen „Gott“, in welcher Form auch immer.*
- 2. Jugendliche sind mehrheitlich einerseits kritisch gegen überlieferte Gottesbilder wie andererseits gegen atheistische Vorstellungen (die Gegenüberstellung von biblisch-christlicher Gottesvorstellung vs. Atheismus ist obsolet).*
- 3. Jugendliche haben Schwierigkeiten, ihre Gottesvorstellung zu konkretisieren und zu verbalisieren.*
- 4. Jugendliche lassen mehrheitlich hinsichtlich ihrer Gottesvorstellung keine „Leerstelle“, sondern versuchen zumindest zum Teil, nicht*

¹⁹⁸ vgl. Luther (2017); Mk 10, 46-52

¹⁹⁹ vgl. Luther (2017); Lk 24, 1-12

²⁰⁰ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 168

²⁰¹ vgl. Deutsche Shell Holding GmbH (2010); S. 388

personale, abstraktere Gottesvorstellungen zu entwickeln: Gott als „irgendetwas“, eine höhere Macht, Kraft, Energie, letztendlich als ein „Geheimnis“.

5. Der Jugendlichen-Deismus zeigt sich in einer besonderen Form: einerseits ist Gott fern und abwesend, andererseits anwesend und nah, eigentlich im Menschen selbst.²⁰²

Der Deismus enthält also, anders als in den Stufenmodellen beschrieben, widersprüchliche Züge. Gott ist nicht distanziert. Es ist vielmehr eine komplexe zu differenzierende, und auch individuelle Gottesvorstellung, die sich kritisch mit dem eigenen Gottesbild auseinandersetzt und somit Rückschlüsse auf die Gottesbeziehung zulässt.

Aus den Aussagen Ziebertz²⁰³ und anderen Studien, zeigt sich, dass Gott immer noch, sei es als Person oder Energie, eine problemlösende Figur für manche Jugendliche darstellt. Ein Bedürfnis nach Gott ist in dieser Funktion stets beständig.

Wichtig ist, wie der Autor Biewald formuliert, dass das Ziel die Akzeptanz des doppelten Gottesbildes bei Kindern und Erwachsenen sei.²⁰⁴ Das eines anthropomorphen und eines abstrakten Gottesbildes. Somit greift Biewald einen zentralen, pädagogisch wertvollen Punkt auf, der möglicherweise auch eine Abwendung deistischer Züge in der Gottesvorstellung eines Jugendlichen bedeuten könnte: Deine Gottesvorstellung ist richtig, so wie sie ist, ob abstrakt als Energie und/oder Kraft und/oder anthropomorph als personelles Wesen. Es gibt nicht die eine Gottesvorstellung.²⁰⁵

4.4. Die Wichtigkeit der Thematisierung von Glaubensentwicklung und Gottesvorstellung im Interreligiösen Dialog

Wie die Shell Studie²⁰⁶, aber auch unter anderem Ziebertz²⁰⁷ gezeigt haben, ist eine Gottesvorstellung vorhanden. Jugendliche sehen ihn als problemlösendes Wesen an. Die Konkretisierung ihrer Gottesvorstellung ist jedoch teilweise zu komplex für sie selbst, sodass eine explizite Erklärung der eigenen

²⁰² Büttner & Dieterich (2013); S. 169

²⁰³ vgl. Büttner & Dieterich (2013)

²⁰⁴ vgl. ebd.; S. 171

²⁰⁵ vgl. ebd.; S. 171

²⁰⁶ vgl. Deutsche Shell Holding GmbH

²⁰⁷ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 169

Gottesvorstellung oft zur Herausforderung wird. Das Bedürfnis nach einem Gott ist jedoch stets, wenn eventuell auch widersprüchlich, vorhanden.

Somit ist die Gottesfrage ein zentrales Thema innerhalb eines Interreligiösen Dialogs. Sie ist priorisierend in jeder monotheistischen Weltreligion. Dennoch muss dieses Thema sorgsam und sensibel angegangen werden. Der Weg ist das Ziel.

Kontextuell soll es nicht darum gehen, „das eine Gottesbild“ im Unterricht herauszuarbeiten. Vielmehr sollten die Schülerinnen und Schüler begleitende Suchbewegungen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler darstellen, „um die Förderung ihrer Entwicklung und des Verständnisses für die Komplexität und Vielsichtigkeit der Gottesfrage sowie der Entwicklung von Gotteskonzepten“²⁰⁸ zu schärfen.

Dabei muss das Resultat nicht zwangsläufig der Glaube sein, es kann auch die Abwendung dessen bedeuten.

Notwendig scheint jedoch eine transparente, begründete Auseinandersetzung mit jeglichen Formen des Gottesglaubens, des Nichtglaubens, Zweifelns, Fragens und Kritiken.²⁰⁹

5. Dort, wo Glaube wächst: Religiöse Sozialisation

- Orte religiöser Bildung

Woher stammen die Äußerungen, die Kinder über ihren Glauben und ihren Gott tätigen? Gibt es einen Ursprung?

Der folgende Abschnitt soll einen Einblick in die religiöse Sozialisation muslimischer Kinder und christlicher Kinder auf Grundlage verschiedener Literaturen geben. Es werden primäre Bildungsorte vorgestellt und die Rolle der Eltern bezüglich der religiösen Bildung thematisiert. Des Weiteren wird beschrieben, welche Position das Kind in seiner Glaubenswelt einnimmt und wodurch es beeinflusst wird.

Aus diesen Aspekten speist sich ein vergleichendes Zwischenfazit der beiden Weltreligionen anhand verschiedener Kriterien wie primärer Bildungsort, Familienreligiosität, religiöser Wissenserwerb etc.

Visualisiert unterstützend fungiert dabei ein eigens erstelltes Schaubild in der Abbildung 11.

²⁰⁸ Büttner & Dieterich (2013); S. 170

²⁰⁹ vgl. ebd.; S. 170

5.1. Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit im Islam

„Die Befunde mehrerer Studien zur Religionspraxis zeigen [...], dass der Islam weit in den Alltag der Muslime hinein in vielfältigen Formen Wirksamkeit entfaltet und eine mächtige Kraft der Alltagsgestaltung wie auch der Strukturierung sozialer Beziehungen darstellt.“²¹⁰

Dieser Auszug von Wetzels und Brettfeld²¹¹ beschreibt zum einen, dass der Islam im religiösen Alltag muslimisch gläubiger Familien sehr präsent ist und zum anderen, dass der Islam soziale Beziehungen beeinflusst.

Im Folgenden werden Aspekte aus dem Auszug durch andere Autoren wie Aygün²¹², Hellmann²¹³ und Karimi²¹⁴ aufgegriffen, ausgeführt und vertieft.

Die Liebe zwischen dem gläubigen Muslim und Allah findet seinen expliziten Ausdruck durch den Koran als das Wort Allahs.²¹⁵

Ziel des Korans ist es somit eine gesellschaftliche Ordnung, die sich auf Moral und Gerechtigkeit gründet, zu bilden und einen Leitfaden aufzuzeigen, wie sich gläubige Muslime zu Allah zu verhalten haben.²¹⁶

Ist der Koran offenbart, so kann sich der Mensch durch den Koran und mit dem Koran zu Allah in ein Verhältnis bringen.

Der daraus resultierenden Frömmigkeit zu Allah kann sich folglich auch niemand entziehen, denn aus islamischer Perspektive wird jedes Individuum mit der Fähigkeit zum Glauben an Allah geboren und anschließend durch die Gesellschaft geprägt.²¹⁷ Der muslimische Professor für Islamische Theologie und ihre Didaktik²¹⁸ Adem Aygün beschreibt in seiner Dissertation über die Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland näher familiäre Strukturen im Islam.

Er führt aus, dass als primäre religiöse Sozialisation hier die Familie gilt. Die Aufgabe der Eltern ist es, ihre Kinder religiös zu erziehen. Sekundär erfolgt die religiöse Bildung über Moscheen oder Koran-Schulen.

²¹⁰ Wetzels & Brettfeld (2007); S. 21

²¹¹ vgl. Wetzels & Brettfeld (2007)

²¹² vgl. Aygün (2010)

²¹³ vgl. Hellmann (2001)

²¹⁴ vgl. Karimi (2012)

²¹⁵ vgl. Karimi (2012); S. 239

²¹⁶ vgl. Aygün (2010); S. 31

²¹⁷ vgl. Aygün (2010); S. 45

²¹⁸ vgl. Groß (2013); (online-Zugriff)

„Diese Instanzen übernehmen die Aufgabe der religiösen Identitätsbildung und vermitteln die „rechte“ Praxis und Lehre an die nächste Generation.“²¹⁹ Die religiöse Erziehung trägt im Islam einen wesentlichen Anteil zur Entwicklung des Individuums bei. Manche Wissenschaftler bezeichnen deshalb den Islam und dessen stark zentralisierten Aspekt der Abhängigkeit von Glaube und Gesellschaft als „kollektiv orientierte Religion“²²⁰.

Ihm liegen auch die sechs Glaubensgrundsätze zugrunde, die den Musliminnen und Muslimen vorgeschrieben sind.

*„Als verbindliche Glaubenslehre gilt: der Glaube an den einen, allmächtigen, allwissenden, allgütigen und barmherzigen Gott; die Einheit Gottes; der Glaube an die Gesandten Gottes; an die Offenbarungsbücher; an die Engel; an den Jüngsten Tag und die Auferstehung nach dem Tod; an die Vorherbestimmung, sei es im Guten oder im Schlechten.“*²²¹

Diejenige, die sich dazu bekennen, unterliegen somit auch religiösen Pflichten, die sich in den fünf Säulen des Islam wiederfinden. Sich dem Glaubensbekenntnis hinzugeben, bedeutet unabdingbar und zweifellos an Allah und dessen Existenz zu glauben.

Die Ausführung dieser Rituale ist ein Zeichen der Unterwerfung unter den Willen Allahs und Ausdruck des Glaubens.

Der Islam versucht, durch diese Rituale und in gewisser Weise auch durch die gestellten Bedingungen, dem Menschen eine Verantwortung in vielerlei Hinsicht aufzuerlegen und bezieht ihn somit indirekt ganzheitlich mit ein.

Neben der religiösen Verantwortung tragen die Eltern zudem eine seelische, moralische und körperliche Verantwortung gegenüber ihrem Kind, um dieses für das Miteinander in einer Gesellschaft vorzubereiten.²²²

Dieser „religiöse Kosmos“ ist der Rahmen, in den die Kinder muslimisch gläubiger Eltern geboren werden.

Primär ist als Sozialisationsinstanz die Bedeutung der Familie zu nennen, da sie, wie bereits erwähnt, als das Fundament der persönlichen Entwicklung dienen soll. Keine andere Institution besitzt in den frühen Jahren eines Kindes derart das Monopol, die religiöse Bildung zu übernehmen, wie die Familie.

Somit hat diese früh den prägendsten Einfluss auf das muslimische Kind. Sowohl religiöse als auch gesellschaftliche und moralische Werte werden zu

²¹⁹ Aygün (2010); S. 45

²²⁰ ebd.; S. 31

²²¹ ebd.; S. 46

²²² vgl. Aygün (2010); S. 47

Beginn von der Familie gelehrt. Als Grundlage, Ziel und Methodik der Erziehung gilt das Erlernen des Korans, durch dessen Verse Allah die Menschen zu wissenden Menschen macht.²²³ Der Koran zeigt den Muslimen, wie sie sich auf dieser Welt verhalten sollen. Günstig kann diese Form der Werte-, und Wissensvermittlung verlaufen, wenn die Eltern selbst gläubige und praktizierende Muslime sind. Sie fungieren dann in einer Vorbildfunktion, die lehrend das erworbene Wissen an die nächste Generation weitergibt.²²⁴

Schlussfolgernd ergibt sich also daraus, dass eine gute Erziehung, nach koranischem Verständnis, die Garantie für den Eintritt in das Paradies und das Leben in die beste Gemeinschaft ist.²²⁵ Die Erziehung nimmt somit nicht nur das jetzige, sondern auch das zukünftige Leben als zentralen Bestandteil mit in den Blick.

Eine zu geringe religiöse Bildung der Eltern kann die Folge haben, dass die Inhalte pädagogisch nicht angemessen vermittelt werden. Oft entstehen bei den Kindern dann unangemessene Vorstellungen, wenn zum Beispiel die Eltern Allah als Mittel zur Druckausübung in der Erziehung nutzen: „*Wenn du das nicht machst, wird Gott dich verbrennen.*“²²⁶ Somit kann ein verzerrtes Gottesbild beim Kind entstehen.

Der Eltern kommt deshalb eine wichtige Bedeutung in der Vorbildfunktion zu. Eine weitere zentrale Bedeutung stellt die Figur des Propheten Mohammeds für den gläubigen Muslim dar. Sein Verhalten in jeglichen Lebenssituationen wurde als das ultimative Verhalten in der Gesellschaft deklariert und beeinflusst somit die gesamte Strukturierung der islamischen Lebenswelt.²²⁷ Glaube ist somit im Islam ein stetiger Prozess, der sich durch das Nacheifern an dem Lebensbeispiel Mohammed ausdrückt.

Es gibt gewisse Fähigkeiten und Verhaltensweisen in der religiösen Entwicklung des Islam, die ein Kind mit dem Erreichen der Geschlechtsreife erfüllt haben sollte.

Als Zeichen „richtiger“ religiöser Entwicklung werden oft die Ergebnisse des Auswendiglernens von Suren oder das Rezitieren des Korans genutzt, anstatt den Fokus auf ein angemessenes kognitives Verständnis des Islam und den Ausdruck von religiösen Gefühlen zu fördern.²²⁸

²²³ vgl. Hellmann (2001); S. 206

²²⁴ vgl. Aygün (2010); S. 47

²²⁵ vgl. Hellmann (2001); S. 208

²²⁶ vgl. Aygün (2010); S. 48

²²⁷ vgl. Hellmann (2001); S. 207

²²⁸ vgl. ebd.; S. 48

Die Aufgabe des Interreligiösen Lernens sollte sein an diese Situation anzuknüpfen. Den Schülerinnen und Schülern muss verdeutlicht werden, dass das Auswendiglernen von Suren, Versen oder Gebeten nicht allein ausschlaggebend für die Entwicklung eines religiösen Ichs ist und es anhand dessen keine wertende Skala gibt, ob man ein guter oder schlechter Muslim ist.

Stattdessen sollten inhaltlich die moralische Werte, die Hinterfragung des Ichs in der Gesellschaft, die eigene Position in der Gesellschaft zu finden zentrale Aspekte sein, die zur Reflexion des eigenen Ichs beitragen. Ziel ist es, den Kindern die kindliche Erfahrung des Islam erfahrbar zu gestalten und die Aspekte, die bereits obig aufgeführt sind, zu fördern, um eine selbstreflektierende Identitätsbildung des Kindes, so wie es der Ursprungsgedanke des Islam ist, möglich zu machen.

An dieser Stelle muss Erwähnung finden, dass sich dieser Abschnitt mit der religiösen Sozialisation in der türkisch/arabischen Kultur befasst. Eine religiöse Sozialisation in anderen muslimisch geprägten Ländern kann von dieser abweichen.

5.2. Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit im Christentum

„Religiöse Erziehung kann [...] nur dort gelingen, wo Heranwachsende erleben, dass sie als Individuen das Recht auf (religiöse) Freiheit haben.“²²⁹

Sich verändernde Lebensstile lassen neue religiöse Sozialmilieus erkennbar machen. Diese sind vor allem durch Begriffe der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung definiert. Die Familie ist in der heutigen Zeit nicht mehr der primäre Ort religiös christlicher Sozialisierung.²³⁰ Vielmehr wird Religiosität in diesem Netzwerk Familie individueller gelebt, da auch Strukturierungsmuster kirchlicher Normen für den Alltag nicht mehr von essentieller Notwendigkeit sind. Das spiegelt sich auch in der religiösen Erziehung wider, die früher Disziplin und Gehorsam forderte und nun auf den sensiblen Zugang zur Selbstständigkeit des Kindes achtet.²³¹ Eine angstbesetzte, machtorientierte und zwanghafte Erziehung über, aber auch zu Gott gibt es nur noch in wenigen Ausnahmen.

²²⁹ Ritter (2014); S. 119

²³⁰ vgl. Ritter (2014); S. 117

²³¹ vgl. ebd.; S. 119

Auch wenn die gegenwärtige christliche Familie nun nicht zwangsläufig eine starke Bindung zu der Kirche hat, so gibt dieser Sachverhalt wenig Aufschluss über die Religiosität und die Ausübung eines individuell freien Glaubens, der in einer Familie durch unter anderem religiöse Werte wie Liebe, Hoffnung und Geborgenheit vermittelt werden kann.²³²

Das bedeutet, dass eine Entfernung von kirchlichen Erwartungen nicht zwangsläufig mit der Entfernung religiöser Orientierung einhergeht. Das Bedürfnis nach religiösen Inhalten ist sogar stets vorhanden, es konkretisiert sich jedoch nicht kirchlich, sondern privat, pluralisiert und individualisiert.²³³

Der Begriff „Familienreligiosität“ meint eine hochindividualisierte Form von Religion, die eng mit den sozialen Strukturen einer Familie verwoben ist.

Dabei kann die Erziehung religiöser Bildung nur in dem Zusammenspiel der Selbstständigkeit und des Mittuns des Kindes funktionieren.²³⁴

Vor allem in schwierigen Lebenssituationen, in denen ein starkes Sozialnetz aus Mitgefühl, Liebe und Miteinander wichtig ist, zeigt sich die Bedeutung der Familienreligiosität. Gelegentlich erscheint diese jedoch auch in Kombination mit der Kirche durch „Kasualien“²³⁵ wie Taufe, Hochzeit, Kommunion oder Konfirmation oder an festlichen Tagen wie Weihnachten oder Ostern. Das restliche Jahr wird der Ort der Kirche jedoch weniger besucht.

Familienreligiosität kann durch Riten wie zum Beispiel das Erzählen von biblischen Geschichten über Schutz, Sicherheit, Engel, aber auch durch das bewusste Innehalten von existenziell Bedeutsamen vertieft werden.²³⁶

Kinder sollten in einem familiären Umfeld aufwachsen, das indirekt religiös geprägt ist durch Werte wie Geborgenheit, Liebe, Solidarität, aber auch Versagen, Verzeihen und in dem Bewusstsein die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen.

Die Liebeserfahrung des Kindes durch die Eltern ist eine existenzielle Grunderfahrung und Fundament für eine Gottesbeziehung. Die Liebe gibt dem Kind nonverbal eine Antwort auf Grundfragen nach Trauer und Hoffnung und dem Sinn von Treue und Liebe.²³⁷

²³² vgl. Ritter (2014); S. 125

²³³ vgl. ebd.; S. 122

²³⁴ vgl. ebd.; S. 123

²³⁵ Ritter (2014); S. 123

²³⁶ vgl. Ritter (2014); S. 124

²³⁷ vgl. Ritter ebd.; S. 125

Wenn das Kind sich in diesem Rahmen frei bewegen und zu einem selbstständigen Individuum erwachsen kann, dann geht die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und dem Ich in seiner Umwelt einher.

Familienreligiosität sollte von der Kirche als zentraler Ort religiöser Bildung von Kindern akzeptiert und anerkannt werden, jedoch ist es sinnvoll zusätzlich einen weiteren Zweig christlich-religiöser Praxis anzubieten, der in mehrseitig positiver Verstärkung das religiöse Lernen auch im Sinne der differenzierten religiösen Bildung fördert.²³⁸

Kirchen sollten sich als Ziel setzen, „sich als Lebensraum zu zeigen, in dem man Christsein modell-, und beispielhaft mit seinen Stärken und Problemen wahrnehmen, (mit-)leben und lernen kann.“²³⁹

Das Miteinander in einer Gemeinschaft oder einer Gruppe ist nach wie vor ein bedeutsamer und vertiefender Katalysator für religiöse Sozialisation.

Es lässt sich somit resümieren: Wenn nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen dauerhaft am kirchlichen Leben teilnimmt, der Lernort Gemeinde und somit die Erfahrung von Gemeinschaft fehlen, besteht die „Gefahr“, dass Glaube und Religiosität des Einzelnen oft auf sich selbst fixiert und ichbezogen ausgelebt wird. Auch ein geschichtsloses oder gedankenloses Verhalten kann sich entwickeln, da keine Anregungen oder Korrekturmöglichkeiten von außen hinzukommen.²⁴⁰

Deshalb sollte aus dem Potenzial der Gemeinde insofern geschöpft werden, als dass es als Ort religiösem Lernens fungieren kann und „ein gemeinschaftsförderndes [...] Korrektiv gegen allzu einseitige Individualisierungstendenzen“²⁴¹ sein kann. Nicht nur die Gemeinde, auch der religiöse Schulunterricht ist ein Ort, „der Wissens- bzw. Artikulationselemente leistet“.²⁴² Die Schule ist der Bereich, in dem Schülerinnen und Schüler einen ungezwungenen Kontakt zu religiösem Wissenserwerb aufbauen können. Dieses Potential sollte genutzt werden.

Aber nicht nur die Gemeinde, die Schule oder die Familie sind Orte religiöser Bildung. Auch Medien beeinflussen Kinder explizit und implizit in der religiösen Erziehung. Kinderbibeln, Bibel-Comics und Disney-Zeichentrickfilme (beispielsweise: „Der Prinz von Ägypten“²⁴³) schaffen es, den Kindern explizit eine Art

²³⁸ vgl. Ritter (2014); S. 126

²³⁹ ebd.; S. 127

²⁴⁰ vgl. Ritter (2014); S. 128f.

²⁴¹ ebd.; S. 129

²⁴² Feige (2000); S. 21

²⁴³ vgl. Universität Bremen, Arbeitsbereich Kinder- und Jugendmedien (2017) (online-Zugriff)

Hintergrundwissen über biblische Geschichten näher zu bringen.²⁴⁴ Über das Internet und Fernsehen, in denen Nachrichten und biblisches Wissen schnell und kompakt zugänglich ist, wird das Wachsen des Hintergrundwissens zusätzlich befördert.

Implizit können gerade auch Print-Medien, Film und Fernsehen Auswirkungen auf die Religiosität eines Kindes haben. Exemplarisch zeigt sich das an Joanne K. Rowlings „Harry Potter“²⁴⁵ und an Fantasy-Filme besonders gut, da sie um das Thema Erlösung, Gut oder Böse kreisen und deutlich religiös konnotiert sind.

„Solche Geschichten, Inszenierungen und Storys werden für Kinder bisweilen zu ordnenden und sie orientierenden Deutungs-, Verständigungs- und Handlungsmustern, über welche auch religiöses Lernen stattfindet.“²⁴⁶

5.3. Orte religiöser Bildung – Ein vergleichendes Zwischenfazit

Um nun resümierend auf die Einleitung von 5. *Dort, wo Glaube wächst: Religiöse Sozialisation – Orte religiöser Bildung* zurückzukommen, lässt sich bejahen, dass es teilweise einen Ursprung für die Äußerungen der Kinder über ihren Glauben gibt und auch einen Ort, an dem diese Aussagen entstehen. Ebenso lässt sich nun folgern, dass das Gottesbild des Kindes stark durch das soziale Umfeld, insbesondere durch die Familie und den sozialen Kreis sowohl im Christentum als auch im Islam geprägt wird. Diese sozialen Kreise im Leben des Kindes haben durch die Art ihrer Glaubensausübung einen Einfluss auf das Kind.

Da die religiöse Sozialisation nun aber auch ein zentrales Thema in der empirischen Forschung darstellen wird, soll nun ein Vergleich beider Familienreligiositäten im Christentum und im Islam näher beleuchtet werden. Damit soll der Effekt erzielt werden, dass die Thematik zusammenfassend nochmal vertieft und bestimmte Kriterien wie zum Beispiel der primäre Bildungsort oder die Art der Familienreligiosität verdeutlicht werden. Deshalb soll nun Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Weltreligionen zusammengefasst werden. Hierbei sollen auch Kritikpunkte und Herausforderungen ein Ausblick zur Weiterarbeit in der religiösen Erziehung geben.

²⁴⁴ vgl. Ritter (2014); S. 130

²⁴⁵ Joanne K. Rowling (1998)

²⁴⁶ Ritter (2014); S. 131

Der primäre Ort religiöser Bildung findet sowohl im Christentum als auch im Islam zunächst in der Familie statt. Sekundäre Bildung geschieht im Christentum über die Gemeinde, die Schule oder über medialen Konsum. Im Islam hingegen ist der sekundäre Bildungsort die Moschee oder die Koran-Schule. Die Art der Erziehung ist im Christentum individualisierend und durch Selbstständigkeit gezeichnet. Das Mitwirken des Kindes ist hierbei zentraler Bestandteil der Erziehung und Identitätsbildung.²⁴⁷

Diese Freiheit des individualisierenden Glaubens lässt sich in der muslimischen Erziehung weniger finden. Die Kinder werden in eine stark gesellschaftlich geprägte, religiöse Sozialstruktur geboren, die von vorgegebenen Normen und Regeln definiert wird. Das birgt oft die Gefahr des gesellschaftlichen Drucks auf das Kind.

Die Existenz Allahs im Islam ist nicht anzweifelbar und auch dadurch ein zentraler Bestandteil des Familienalltags. Die Frömmigkeit und die treue Beziehung zu Allah werden durch die Unterwerfung des Willens Allahs definiert und zum Ausdruck gebracht.²⁴⁸

Da Allah im Alltag einer gläubigen Familie eine äußerst dominante und präzente Bedeutung zukommt, wird er auch als Druckmittel zur Angstausslösung in der Erziehung genutzt.²⁴⁹ Das kann in dem Kind ein verzerrtes, eventuell auch negativ geprägtes Gottesbild und eine problematische Gottesbeziehung hervorrufen.

Der religiöse Wissenserwerb findet in der muslimischen Erziehung über die Bildungsorte, also primär die Eltern, sekundär die Koran-Schulen statt.²⁵⁰

In dem christlichen Glauben ist die Gefahr eines negativ geprägten Gottesbildes nicht so hoch wie im Islam; dies steht jedoch vor allem im folgenden Zusammenhang: Gott wird in den meisten Familien nicht der Stellenwert beigemessen, den er womöglich in muslimischen Familien erhält. Er ist im Regelfall also kein Druckmittel zur Erziehung. Im Allgemeinen geschieht im Alltag ein bewusstes Reden über Gott oder explizit über die Kirche eher selten. Die Familienreligiosität ist geprägt durch einen individualisierenden Glauben, in dem die Wertevermittlung (Liebe, Hoffnung, Verzeihen etc.) einen zentralen Bestandteil bilden. Gott wird im Christentum von Kindern oft als liebevoll, barmherzig und schützend beschrieben.

²⁴⁷ vgl. Ritter (2014); S. 117

²⁴⁸ vgl. Aygün (2010); S. 47

²⁴⁹ vgl. Aygün (2010); S. 48

²⁵⁰ vgl. ebd.; S. 47

Der religiöse Wissenserwerb geschieht im Gegensatz zum Islam nicht ausschließlich primär über die Familie. Zwar erfährt das christliche Kind über die Familie eine religiöse Prägung, ist aber nicht, wie in muslimischen familiären Strukturen sehr verbreitet, dazu verpflichtet, Bibelverse auswendig aufzusagen oder Gebete zu sprechen. Der religiöse Wissenserwerb kann deshalb auch des Öfteren über Medien gelenkt werden. Kinderbibeln, wie zum Beispiel die sogenannte *Gute Nachricht Bibel*²⁵¹ (eine leserfreundliche Bibelübersetzung) oder Filme können dazu beitragen. Sekundäre Bildungsorte sind der Kindergottesdienst, die Konfirmation, aber auch der Kindergarten oder die Schule.²⁵²

Beobachtungen zeigen jedoch, dass Kinder der gegenwärtigen christlichen Gesellschaft eher schwächer von der Institution Kirche in ihrem Lebensalltag geprägt sind. Daraus erwächst eine Kritik, die auf einer Besorgnis ruht. Denn das dauerhafte Fernbleiben kirchlicher Institutionen gepaart mit der derzeitigen christlichen Familienreligiosität kann sich für das Kind zu einem Glauben entwickeln, der sehr auf das „Ich“ fixiert ist und ausgelebt wird. Korrekturmöglichkeiten und Anlässe für neue Impulse christlicher Religiosität sind da nur schwer möglich.²⁵³

Die Herausforderung beziehungsweise Anknüpfungspunkte bestehen deshalb darin, die Kirche aus der Perspektive (junger) christlicher Menschen als modernen Ort für Gemeinschaft zu erkennen und diesen auch zu nutzen. Es sollte den Kindern ein Ausblick eröffnet werden, der am Puls der Zeit lebt, der sie interessiert und für neue religiöse Impulse empfänglich macht. Erst dann wäre der Glaube nicht stagnierend, sondern im stetigen Prozess der Entwicklung. Ähnlich wie auch im Christentum entwickeln sich aus den Gegebenheiten der religiösen Sozialisation im Islam Kritikpunkte, die es aufzuzeigen und an denen es zu arbeiten gilt.

Da die religiöse Bildung in den ersten Jahren zentrale Aufgabe der Eltern ist, sollte unbedingt der Fokus auf die Art und Weise und auf den Inhalt religiösen Wissens gelegt werden.

Falls die Eltern eine zu geringe Bildung haben, kann es passieren, dass Inhalte pädagogisch nicht angemessen oder faktisch fehlerhaft an die Kinder vermittelt werden.²⁵⁴ Da die muslimische Religion unabdingbar mit der Gesellschaft in Zusammenhang steht, kann ein verzerrtes Welt-, und Gottesbild die Folge sein.

²⁵¹ vgl. Deutsche Bibelgesellschaft (2008)

²⁵² vgl. Ritter (2014); S. 117

²⁵³ vgl. ebd.; S. 128f.

²⁵⁴ vgl. Aygün (2010); S. 47

Die Herausforderung besteht für die religiöse Erziehung darin, nicht nur das syntaktische Auswendiglernen von Suren zu loben und zu fördern, sondern das Kind zu ermutigen, seine eigene Position in der Gesellschaft zu finden. Individualisierung und Freiheit, religiöse Identitätsbildung und Erweiterung des eigenen Verständnishorizontes sind hier zentrale Stichworte.

Um ein Zwischenfazit zu ziehen:

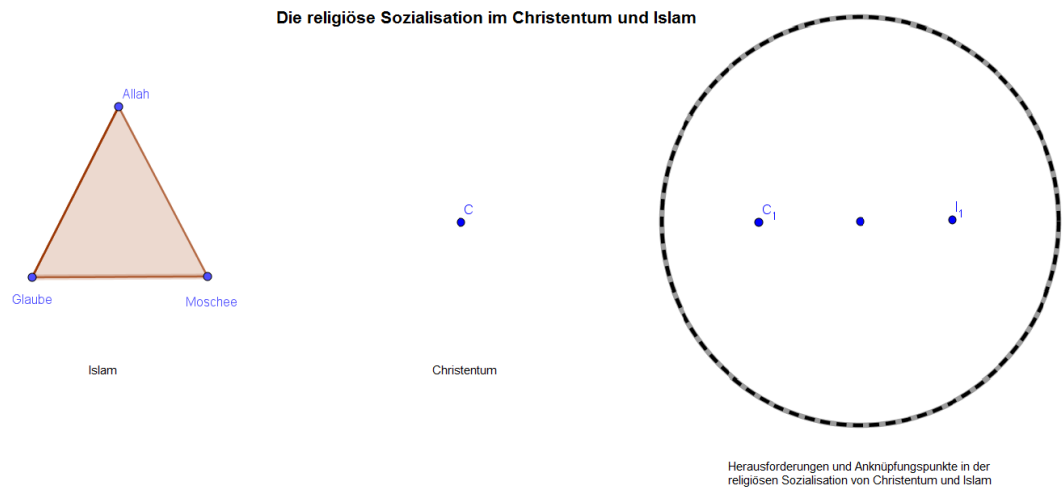


Abb. 11

Die Abbildung 11 zeigt ein Schaubild der Verfasserin, das symbolisch darstellen soll, inwieweit sich die beiden Weltreligionen in ihrer religiösen Sozialisation verhalten. Es wird darauf hingewiesen, dass das Schaubild nur schematisch ist. Der „prototypische Islam“ ist in seiner Auslebung umrahmt durch Regeln und der gesellschaftlichen Verantwortung²⁵⁵, welcher hier symbolisch als ein geschlossenes Dreieck dargestellt wird, in dem das Individuum sich orientieren kann. Die Eckpunkte sind der Glaube, die Moschee (stellvertretend für die Gemeinschaft) und Allah, da der Islam eine Einheit darin sieht und sie sich somit alle wechselseitig bedingen. Das Individuum, das in dieser Einheit und der daraus folgenden Verantwortung aufwächst, wird in diesem Schaubild durch das „I“ für „Islam“ symbolisch dargestellt.

Das Individuum ist hier einer flächendeckend religiös geprägten Gesellschaft und deren Normen und Werten ausgesetzt.

Das Christentum legt Wert auf Individualisierung und das Ausleben eigener Vorstellungen.²⁵⁶ Das Individuum ist deshalb zwar sehr frei und keiner wertenden,

²⁵⁵ vgl. Aygün (2010); S. 46

²⁵⁶ vgl. Ritter (2014); S. 122

geregelten gesellschaftlichen Struktur unterlegen, aber dadurch der Gefahr der Orientierungslosigkeit des eigenen religiösen Ichs ausgesetzt.

Da das christliche Individuum als unabhängiges Wesen der Gesellschaft in seinem Glauben existieren kann, wird es in diesem Schaubild lediglich durch das „C“ für „Christentum“ grenzenlos dargestellt.

Auf Grundlage der Literatur lässt sich nun folgendes Resultat ziehen:

Was dem Christentum an konkreten, attraktiven, religiösen Orientierungspunkten in der Gemeinschaft fehlt, hat der Islam in Form der starken Verbindung von Religion und Gesellschaft und dem daraus folgenden Druck aufgrund der großen Verantwortung zu ausgeprägt.

Deshalb sollte, wie in Abbildung 11 in dem rechten, gestrichelten Kreis dargestellt, ein Lebensraum geschaffen werden, der einem christlichen Kind und einem muslimischen Kind eine Chance auf die Selbstfindung des eigenen Ichs ermöglicht, dennoch Bildungsorte wie die Familie oder die Kirche bzw. die Moschee als Pendant für neue Impulse oder Selbstreflexionen attraktiv miteinbezieht. Die gestrichelten Linien sollen diese alternative Sozialisation bildlich darstellen. C und I sind bewusst in einem Kreis dargestellt, da zu einer schlüssigen, reflektierten und stetigen Bewegung im eigenen Glauben gehört der Interreligiöse Dialog ebenso.

TEIL II

6. Empirische Forschung: Die Vorbereitung

Im Folgenden wird nun ein Einblick über die Gegebenheiten der Projekte gegeben. „Mitten im Kiez“ und „Das Spielnest“ werden anhand eines Interviews mit der führenden Leitung Frau Claudia Held vorgestellt. Daran anschließend wird der Aufbau des Interviews erklärt und die Methode für die offenen Interviews in der empirischen Forschung erläutert. Erwartungen, Ziele und Schwerpunkte werden beschrieben, damit deutlich wird, worauf die empirische Forschung seinen Fokus legt. Über das anschließende Schüler-Profil werden die Befragten des offenen Interviews in ihrem sozialen Umfeld vorgestellt. Damit sollen die Befragten näher in ihrem Glaubensbild und in ihrer familiären Religiosität einzuordnen sein. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Beschreibung der Durchführung des offenen Interviews.

6.1. Gegebenheit der Projekte – lokale, gesellschaftliche, soziale Voraussetzungen

Anlässlich der Methode, mit denen ich die empirischen Forschungen durchführte (in Form von Interviews) habe ich auch mit der Koordination der Kinder-, Jugend-, und Familienarbeit der Berliner Stadtmission, Claudia Held ein Gespräch geführt. Claudia Held ist die Verantwortliche und konstante Bezugsperson der Kinder in „Mitten im Kiez“ und dem „Spielnest“. Das Interview informiert über die Einrichtungen, in denen die empirischen Forschungen stattfanden und gibt einen Einblick in den Sozialraum, in dem die Kinder aufwachsen. Des Weiteren wird über die Struktur der Gruppe, der Beziehung zwischen den Kindern untereinander, aber auch über die Beziehung der Mitarbeitenden mit den Kindern und über die Vernetzung der Einrichtung mit den Familien gesprochen. Claudia Held berichtet von den Angeboten in den Einrichtungen und welche Besonderheiten sie jeweils aufweisen.

Zudem wird erörtert, inwiefern Religion oder religiöse Rituale eine Rolle spielen. Der folgende Abschnitt erschließt sich somit aus den Informationen des Interviews in Form eines Fließtextes, der jedoch mit Zitaten (diese sind *Kursiv* gekennzeichnet) aus dem Interview angereichert wird. Das vollständige Interview ist im Anhang unter 2. *Interview mit Claudia Held* hinzugefügt.

6.1.1. „Mitten im Kiez“ Berlin - Kreuzberg

„Mitten im Kiez“, im Folgenden MiK abgekürzt, ist eine Einrichtung, die sich teils über die Berliner Stadtmission in Kooperation mit den „Kreuzberger Stadtteil-Müttern“, dem Jugendamt und teils über Spenden finanziert. Seit 2009 existiert die Einrichtung, die von Kindern ab dem Grundschulalter und auch von Familien, insbesondere Müttern genutzt werden kann. Das MiK ist ein ergänzendes Angebot zu Familienzentren und zählt im Durchschnitt 20 Kinder.

Der Sozialraum ist getrennt durch den Potsdamer Platz, *„die eine Seite birgt wohlhabende Familien, die anderen sind eher sozial schwächer. 90% der Kinder, die in der Schule angemeldet wurden haben einen Migrationshintergrund – mehrheitlich arabisch, aber auch polnisch, russisch, türkisch, italienisch, etc. In das MiK kommen aber hauptsächlich arabische und türkische Kinder.“*

80% der besuchenden Kinder im MiK haben eine Lernmittelbefreiung, das bedeutet, dass die Eltern meist Geringverdiener oder Hartz-IV-Empfänger sind.

Den meist muslimischen Eltern ist bekannt, dass das MiK durch einen christlichen Träger finanziert wird: *„Ihr glaubt ja wenigstens an etwas“* ist die rechtfertigende Devise der Eltern. Des Weiteren besuchte bereits ein Iman die Einrichtung und befand diese als gut. Es ist nicht bekannt, ob die Meinung des Imans einen Einfluss auf die Entscheidung der Eltern hatte, ob sie ihre Kinder das MiK besuchen lassen.

Das MiK zeichnet sich durch eine feste Klientel an Kindern und Eltern aus. Viele sind seit Beginn dabei und zudem familiär in einer Verbindung, welches des Öfteren stolz unter den Kindern verbalisiert wird (beispielsweise über einen Cousin-Grad). Das schafft auf der einen Seite eine sehr enge und vertraute Sozialstruktur, aber auf der anderen Seite erschwert es zugleich Neuankömmlingen Anschluss zu finden.

„Prägend für das Klima und die Familien ist die Durchmischung der Mitarbeitenden und zwar bestehend aus Studenten, (Lehramt oder Soziale Arbeit), Praktikanten (Soziale Arbeit oder Schülerpraktikanten), Ehrenamtliche (Studenten, Rentner, Familienväter, alles Mögliche [...]“

Dieses Team ist meist international aufgestellt.

Die Kinder sind *„untereinander frech, ehrlich und zu neuen Kindern oft abweisend“*, da die „Neuen“ nicht zu den familiären Verbindungen gehören. Die Herausforderung besteht für die Mitarbeitenden darin, in der Position einer „vermittelnden Instanz“, eine Brücke zwischen den Kindern zu schaffen.

Das MiK bietet dreimal wöchentlich eine Hausaufgabenhilfe, freitags einen Mädchentreff und in den Sommerferien ein fünftägiges Ferienprogramm an. *„Die Kinder kommen zu uns, wir kochen, basteln, backen von 15-19 Uhr. Meist haben wir ein Thema: Theater, Zirkus, Holzwerkstatt, Weltreise, Kunstgeschichte, Europa.“* Freitags findet ab 17 Uhr ein gemeinsames Essen für Familien und Interessierte statt. Die Küche ist meist sehr multikulturell; arabisch, deutsch, aber auch asiatisch geprägt.

Das pädagogische Konzept des MiK's lautet „Herzensbildung“. Das Besondere im MiK ist, dass es ein helfendes Miteinander unter den Mitarbeitenden und Kindern gibt. Das ermöglicht den Kindern, ein gesundes Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen entwickeln zu können.

Die Vernetzung mit den Eltern ist teilweise durch die gemeinsamen Freitage in dem Ferienprogramm sehr gut. Religiöse oder Interreligiöse Gespräche finden dabei aber eher selten statt.

Dennoch ist die Interreligiosität ein ungenutzter, fester Bestandteil im MiK, dadurch dass der Großteil der Kinder muslimisch ist. Die Mitarbeitenden sind religiös heterogener oder gar areligiös.

Der religiöse Hintergrund spielt im MiK jedoch keine Rolle im Umgang miteinander.

Der einzige Moment, der Religiosität spüren lässt, ist das Beten vor dem Essen, das als festes Ritual seit Beginn der Gründung dieses Projektes gesprochen wird. *„Die Kinder müssen nicht mitbeten, aber sollen auch in dieser Zeit nicht dazwischenreden.“* Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die meisten Kinder routiniert daran teilnehmen.

6.1.2. „Das Spielnest“ Berlin - Britz

„Seit 2008 macht die Berliner Stadtmission in Kooperation mit einer Berliner Baugenossenschaft ein Angebot für Kinder und Jugendliche in den Räumen der bbg.“ „Das Spielnest“, das sowohl von den Mitarbeitenden als auch von den Kindern „Britz“ genannt wird, liegt in einer Siedlung, die sich durch 3.000 gestellte Wohnungen der Baugenossenschaft und dem Sozialen Wohnungsbau auszeichnet. Die Genossenschaftsmitglieder sind meist Arbeitende mit deutscher Nationalität, wohingegen im sozialen Wohnungsbau die Nationalitäten relativ durchmischt sind.

Da viele der Genossenschaftsmitglieder Mieter des angrenzenden Kleingartenvereins sind, kommen die Kinder, trotz wiederholter Versuche, nicht in den Sommerferien ins „Britz“.

Die Klientel beschreibt Frau Held folgend:

„Die Kinder kommen aus den Genossenschaftsfamilien und aus dem Sozialen Wohnungsbau. Ziel ist es eigentlich 6-14 Jährige anzusprechen, aber zu Zeit ist es so, dass die „Stammgäste“ überwiegen - also die 10-14 Jährigen.“ Die umliegenden Schulen sind zumeist Ganztagschulen mit einem breitgefächerten Nachmittagsangebot, weshalb die Kinder meist erst nachmittags Schulschluss und demnach wenig Zeit für „Britz“ haben.

Die Eltern und Kinder kennen sich meist bereits seit Jahren und aus dem gemeinsamen Leben in dem Viertel.

Oftmals führt die enge räumliche Wohnsituation in dem Wohngebiet zu Konflikten unter den Eltern. Dann ist „Britz“ die „neutrale Zone“ und der Ruheort für die Kinder. „Britz“ hat bereits wegen familiärer Probleme der Kinder den Kindernotdienst angerufen, eigentlich ist das die Einrichtung jedoch nicht im Familiengeschehen der Kinder involviert.

„Britz“ ist sehr [von] Mädchen geprägt! - Lästern, Petzen, einander lieben (lacht). Aber ich glaube, wenn eins dieser Kinder wirklich Probleme hat, dann stehen die alle füreinander ein!“

„Britz“ bietet ein offenes Angebot an. *„Montags ist mehr Basteln und Spielen für die 6-10 Jährigen geplant. Die Großen sind nicht dabei, da sie manchmal eine Sprache miteinander haben, die der der Kleineren nicht so entspricht. Mittwochs dürfen alle Kinder kommen und wir kochen. Freitags, nach Abstimmung mit den Kindern und Jugendlichen, ist von 16-17 für alle offen, von 17-19 Uhr für alle über 10 Jahre und von 19-20 Uhr nur für die Mädchen.“*

Die Einrichtung „Britz“ zeichnet aus, dass eine starke Beziehungsarbeit seitens der Mitarbeitenden und auch unter den Kindern miteinander geleistet wird. Religiöse Arbeit ist nun kein Bestandteil des wöchentlichen Programms mehr und die Vernetzung mit den Eltern basiert auch auf einem größtenteils anonymen Verhältnis. Beides wird als motivierende Herausforderung für Frau Held angesehen.

Auch in „Britz“ wird als Ritual vor dem Essen gebetet.

6.2. Aufbau des Interview–Leitfadens

Die empirische Forschung dieser wissenschaftlichen Hausarbeit beruht auf der Methodik der qualitativen Sozialforschung. Zunächst wird aus wissenschaftlicher Sicht eine Literatur der Professorin für qualitative Methoden, Gabriele Rosenthal²⁵⁷, aufgeführt. Sie erklärt, die Bedeutung einer qualitativen Sozialforschung und welche Ziele sie verfolgt. Daran anschließend werden mein Vorgehen und meine Schwerpunkte bei der Erarbeitung des Interview-Leitfadens erläutert. Ähnliche Schwerpunkte und Ziele lassen sich sowohl in meinem als auch in Rosenthals Vorgehen erkennen. Darauf folgen verschiedene Informationen über den Aufbau und die Verknüpfungen inhaltlicher Themen des Interviews mit wissenschaftlichen Grundlagen aus Teil I. Dabei wird des Öfteren begründet, welche Auswirkungen verschiedene Gegebenheiten auf das Kind haben. Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch meine Erkenntnisse und Veränderungen hinsichtlich des Aufbaus des Interview-Leitfadens. Verschiedene Evaluationsprozesse, die zum finalen Leitfaden führen, werden skizziert.

Für mich war bei Auswahl der Methode der qualitativen Sozialforschung, im engeren Sinne die interpretative Sozialforschung²⁵⁸, insbesondere das Ziel, welches sie durch ihre Verfahren verfolgt, wichtig und ausschlaggebend. Sie möchte „die Welt zunächst aus der Perspektive des Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler“²⁵⁹ erfassen. Der Befragte ist somit das handelnde Subjekt. Ein Aspekt eines Interreligiösen Unterrichtskonzepts vom Kind aus wird somit hier in seinen Grundzügen begonnen.

Die qualitative Methode ist eine Methode, „deren Interpretationen und Verallgemeinerungen [...] vielmehr auf einer Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall“²⁶⁰ beruht. Sie beschäftigt sich im engeren Sinne mit der Logik des Entdeckens. Das bedeutet, dass die qualitative Methode Hypothesen generalisiert und gegenstandsbezogene Theorien in Forschungsprozessen entwickeln kann.²⁶¹

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist somit eine Offenheit des Vorgehens. Das heißt, dass der Interview-Leitfaden nicht standardisiert ist und der Verlauf des Gespräches „an den jeweiligen Relevanzen und den Besonderheiten der

²⁵⁷ vgl. Rosenthal (2011); S. 4

²⁵⁸ vgl. Rosenthal (2011); S. 18

²⁵⁹ Rosenthal (2011); S. 15

²⁶⁰ ebd.; S. 13

²⁶¹ vgl. Rosenthal (2011); S. 13

zu interviewenden oder beobachtenden Personen orientiert [ist] und ihnen dabei so viel Spielraum wie möglich in der Gestaltung der Situation lässt.“²⁶²

Im Bereich der Sozialforschung möchte man sich der sozialen Realität über sogenannte offene Verfahren annähern. Formen solcher Verfahren im Kontext eines offenen Interviews können Video- oder Tonbandaufnahmen von Gesprächen sein.²⁶³ Diese Verfahren sollen den Befragten „die eigene Gestaltung der Situation und der kommunikativen Abläufe geben“.²⁶⁴ Die Auswertungen der methodischen Verfahren sollen darüber Aufschluss geben, wie Menschen die Welt interpretieren und wie sie diese Welt interaktiv herstellen.

Rosenthal beschäftigt sich des Weiteren mit der „theoretische[n] Verallgemeinerung und Typenbildung am Einzelfall“²⁶⁵. Es soll somit thematisiert werden, ob die Aussage einer einzelnen Stimme zu einer verallgemeinerten Aussage werden kann. Dieser Aspekt ist wichtig für die vorliegende Arbeit, da die Interviewten, stellvertretende Stimmen ihrer Religion darstellen.

„Jeder einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstituierter ist, verdeutlicht etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinen. Er entsteht im Allgemeinen und ist damit auch Teil des Allgemeinen.“²⁶⁶

Für die wissenschaftliche Arbeit bedeutet es, dass jede individuelle Aussage eines Befragten auch einen Hinweis auf das Allgemeine gibt.

Die Form des offenen Interviews führe ich in dem Verfahren einer Videoaufnahme durch²⁶⁷, welches ich anschließend transkribiere. Das Transkript jedes Befragten befindet sich in *13. Anhang* unter *1. Interviews (Transkripte)*.

Der Interview-Leitfaden besteht aus einem Fragenkatalog, der durch verschiedene Methoden wie zum Beispiel das Einordnen auf einer Gefühlsskala, das sich positionieren zu Gott, seine eigene Glaubenslinie zu zeichnen und Eigenschaftswörter für Gott zu finden, bereichert wird. Die Anzahl der Fragen und die Auswahl der Methoden wurde bewusst in einem vorgegebenen Rahmen gewählt, damit das Kind eine möglichst konstant hohe Aufmerksamkeitsspanne aufrechterhält und vor allem Freude und intrinsische Motivation an dem Gespräch hat/findet. Die Gesprächsdauer für ein Kind sollte nach meinen

²⁶² Rosenthal (2011); S. 13

²⁶³ vgl. Rosenthal (2011); S. 15

²⁶⁴ Rosenthal (2011); S. 15

²⁶⁵ ebd.; S. 73

²⁶⁶ Rosenthal (2011); S. 73

²⁶⁷ vgl. Rosenthal (2011); S. 15

Vorstellungen maximal 30 Minuten betragen, abhängig von dem Gesprächsfluss und der Beteiligung des Kindes.

In der Erarbeitung meines Interview-Leitfadens gehe ich folgendermaßen vor. Zunächst zeichnet sich der Interview-Leitfaden in seinem Fragekatalog mehrheitlich durch halboffene und offene Fragen aus. Das Ziel ist, dass die Kinder zum freien Reden eingeladen werden²⁶⁸. Weite, offene Fragen lassen dem Schüler/der Schülerin ein „Denken in Sackgassen“²⁶⁹ zu. Auf diese Weise können Vorkenntnisse reaktiviert werden.²⁷⁰ Den Schülerinnen und Schülern soll das Gefühl vermittelt werden, dass ihre Meinung in dem Gespräch mit mir sensibel behandelt wird und wertfrei kommuniziert werden kann. Durch das Gesagte der Befragten entsteht ein realistisches Abbild der Bedürfnisse und Wünsche der Kinder bezüglich eines Interreligiösen Lehr- und Lernkonzeptes. Erste Schritte hinsichtlich eines Unterrichtsmodells, das seine Prioritäten an den religiösen Bedürfnissen des Kindes orientiert, sind somit durch die Verfahrensmethode unterstützend gemacht. Das Kind kann frei seine individuelle Erfahrung und Meinung bezüglich der religiösen Glaubensentwicklung, Sozialisation und dem Interreligiösen Lernen kundtun.²⁷¹

Es treten jedoch auch zum Teil geschlossene Fragen auf, wenn ich klare Aussagen von den Befragten erwarten möchte.²⁷²

Es sind kindgerechte und auch persönliche Fragen, die dem befragten Kind ein hohes Maß an Mut, Selbstbewusstsein, Reflexion und dem Verbalisieren des Gedachten abverlangen.

In der Praxis lag für mich der Fokus auf dem Kind und dem, was es sagt, deshalb konnte es kein standardisiertes Verfahren werden.²⁷³ An dem Gesprächsfluss des Kindes orientiert, stellte ich Nachfragen oder versuchte möglichst objektiv auf das Erzählte einzugehen. Die Interviews sind somit weitestgehend an dem Interview-Leitfaden orientiert, weichen jedoch gegebenenfalls im Zuge des Gespräches geringfügig ab.

Aus subjektiver Sicht ist dies jedoch kein Einfluss auf oder Hindernis für die Analyse oder das Ergebnis.

Der Interview-Leitfaden stellt durch seine Fragen und Methoden wiederholend Bezüge zu den Themenbereichen und der Literatur aus Teil I in 3.

²⁶⁸ vgl. Rosenthal (2011); S. 13

²⁶⁹ Lindner (2011); S. 23

²⁷⁰ vgl. Lindner (2011); S. 23

²⁷¹ vgl. Rosenthal (2011); S. 15

²⁷² vgl. Röske-Wagner (2015) (online-Zugriff)

²⁷³ vgl. Rosenthal (2011); S. 13

Interreligiöses Lernen, 4. Glaubensentwicklung, 5. Dort, wo Glaube wächst: Religiöse Sozialisation - Orte religiöser Bildung dar.

Der Aufbau des Interview-Leitfadens startet mit einleitenden Worten, in denen die Wertschätzung an der Teilnahme seinen Ausdruck findet.

Es folgt die Frage nach dem eigenen Wohlbefinden über die Methode der Gefühlsskala. Das Kind hat die Chance sich darüber angesichts der eigenen Gefühlslage einzuordnen und die freie Entscheidung, gegebenenfalls eine Begründung für diese Verortung zu finden.

Zunächst startet das theologisierende Gespräch mit der Frage nach der Einheit von Glaube, Gott und dem Gotteshaus (Kirche oder Moschee).

Anschließend soll der/die Befragte sich über eine Methode, in denen er jeglichen Gegenstand, der sich vor ihm/ihr auf dem Tisch erschließt, zu Gott positionieren.

Daran anknüpfend erfolgt ein Gespräch über „Gott in meiner Welt“ (Gott/Religion im Alltag, Familie, Schule). Hier lässt sich ein deutlicher Bezug zu *5. Dort, wo Glaube wächst: Religiöse Sozialisation - Orte religiöser Bildung* herstellen.

Durch die Methode des Adjektive-Findens soll das Kind beschreiben, welche Charakterzüge Gott (siehe *4. Glaubensentwicklung*) für es persönlich hat.

Über die Methode des Zeichnens einer Glaubenslinie lässt sich ein guter Vergleich mit der Forschungslage aus *4. Glaubensentwicklung* ziehen.

Nun konzentriert sich das Gespräch auf den Aspekt des Interreligiösen Lernens und dessen Chancen und Herausforderungen für einen Schulunterricht in *2. Interreligiöses Lernen*.

Es schließt ab durch den Einbezug der Befragten in das Setting. Hier können die Kinder selbst reflektieren, wie sie das Gespräch empfunden haben und wie es sich auf ihr Wohlbefinden ausgewirkt hat. Das soll dem Kind das Gefühl geben, dass es ein aktiver, wichtiger Bestandteil des Gespräches ist, ohne den diese Ergebnisgrundlage nicht zustande kommen kann.

Der Aufbau des finalen Interview-Leitfadens, der seine Form dennoch immer etwas an das Wesen des Befragten anpasste, entstand etappenweise.

Im Vorfeld befragte ich verschiedene Menschen, verschiedenen Alters und Religiosität. Anhand ihrer Kritik evaluierte ich den Interview-Leitfaden. Eine Erkenntnis der Evaluation war unter anderem, dass die Fragen einen deutlicheren Perspektivwechsel benötigten. Das bedeutet, dass ich die Fragen, unabhängig meiner Konfession, von einer Meta-Ebene stellen muss, um erstens objektiv zu sein und zweitens meinen Verständnishorizont für den Islam zu erweitern. Zum

Beispiel fügte ich die Frage nach der Einheit von Glauben, Kirche/Moschee und Gott/Allah hinzu. Ich übertrug im Vorfeld wie selbstverständlich ein Bild auf den Islam, dass man wie im Christentum sehr wohl an Gott (in diesem Fall: Allah) glauben konnte, ohne regelmäßig in die Kirche (in diesem Fall: Moschee) gehen zu müssen. Erst das Gespräch mit anderen Menschen und die daraus folgende Evaluation ermöglichte mir den Perspektivwechsel.

Eine weitere Erkenntnis war, dass meine Antworten während des Interviews neutral, wertfrei und wenig ausschweifend sein sollten, um das Kind mit meinen Aussagen nicht zu beeinflussen. Deshalb wird man mich in den offenen Interviews des Öfteren den Laut „Mmh“ sagen hören. Dieser soll dem Kind vermitteln, dass ich aufmerksam zuhöre, das Gesagte jedoch nicht werten möchte. In Gegenwart des Kindes titulierte ich das Interview im Rahmen der empirischen Forschung als ein „kleines Gespräch“, um mögliche Nervosität oder gar Ängste des Kindes abzubauen.

6.3. Intention des Interviews: Schwerpunkte, Erwartungen, Ziele

Die Forschungslage der gegenwärtigen Literatur thematisiert oft, wie ein Interreligiöser Dialog sein sollte, wenige Quellen verweisen dabei jedoch auf die Aussagen von Kindern und Jugendlichen. Der Interreligiöse Dialog ist maßgeblich beeinflussend für die zukünftige Lebensgestaltung eines (jungen) Menschen innerhalb seines Umfeldes und innerhalb einer multikulturell-geprägten Gesellschaft.

In diesem Alter können bereits die Weichen für ein bewussteres Umgehen miteinander und ein breit gefächertes Wissen voneinander gestellt werden.

Die Intention des Interviews ist, die gegenwärtige Position der Fachliteratur mit der des Schülers/der Schülerin in Verbindung zu bringen und auf neue Erkenntnisse zu überprüfen. Bedürfnisse, Ängste und sozial-religiöse Hintergründe sollen während des Gesprächs aufgedeckt und erzählt werden. In einem Schulunterricht ist das Kind das Subjekt, weshalb es auch in die Unterrichtskonzeptionen einbezogen werden sollte, da es daran maßgeblich teilnimmt.

Die Intention des Interviews ist es, nicht ein festes Meinungsbild zu finden, ob christliche oder muslimische Schülerinnen und Schüler in einen religiösen Unterricht gehören, sondern welche Chance und Herausforderungen eben diese Akteure darin sehen, die später womöglich auch daran teilnehmen werden.

Schwerpunkte

Die Schwerpunkte des Interviews zeichnen sich bereits in Teil I durch die Themenwahl ab. Sie beschäftigen sich mit der in 2. *Interreligiöses Lernen* thematisierten Relevanz, den Zielen und Herausforderungen. Auch die 4. *religiöse Glaubensentwicklung* und 5. *Religiöse Sozialisation* sind weitere Themenschwerpunkte. In Teil II werden diese nun aus dem Meinungsbild des Kindes begründet und mit Teil I verknüpft.

Das Interview speist sich aus drei Themenschwerpunkten.

In einem Themenschwerpunkt wird über die Glaubensentwicklung des Kindes gesprochen. Der/die Befragte stellt seine Beziehung zu Gott dar und beschreibt sein/ihr Gottesbild. Das Gesagte soll einen näheren Aufschluss für die Einordnung in eine Glaubensstufe geben, falls eine Zuordnung möglich ist. Zielführende Frage kann hier sein: *Gibt die Aussage des/der Befragten Aufschluss über die Zuordnung in eine Glaubensstufe?* Es folgt der zweite Themenschwerpunkt, der die religiöse Sozialisation beleuchtet. Diese Aussagen sollen Erkenntnisse gewinnen, inwiefern die religiöse Sozialisation mit dem praktizierenden Glauben und dem Interreligiösen Lernen zusammenhängen.

Mit dem dritten Themenschwerpunkt, den des Interreligiösen Lernens, schließt der Interview-Leitfaden. Es wird über die Rolle der Lehrperson, mögliche Inhalte, Chancen, Ängste und Herausforderungen gesprochen.

Erwartungen

Meine Erwartungen sind die Annahmen, dass die Religion im muslimischen Alltag, (in der Familie) eine größere Rolle spielt als in dem christlichen. Ich glaube, hinsichtlich des Gottesbildes, dass die muslimischen Kinder Allah als einen starken, großen und mächtigen Gott sehen werden, da der unterwerfende Glaube Bestandteil der islamischen Gottesbeziehung ist.

Des Weiteren erwarte ich jedoch auch eine größere Distanz muslimischer Kinder hinsichtlich der Idee eines Interreligiösen Unterrichts, da ich denke, dass sie sehr eng in ihre religiösen Strukturen verankert sind und auch die Koranschule einen prägenden Einfluss auf die Kinder hat, sodass sie einen Interreligiösen Dialog nicht als unbedingt nötig erachten. Zudem habe ich den Eindruck, dass muslimische Kinder den Islam als Statussymbol sehen und stolz darauf sind, diesen ausleben zu dürfen.

Ich erwarte deistische Züge in einigen der Glaubenslinien der christlichen Kinder, weniger bei den muslimischen. Da die Kinder mit 10-13 Jahren in dieser

Phase der Glaubensentwicklung sein könnten, kann ich mir vorstellen, dass einige Kinder von der Entfernung oder gar Abkehr zu Gott berichten könnten oder zumindest eine abstraktere Gottesvorstellung besitzen.

Abschließend lässt sich jedoch äußern, dass ich mir bewusst wenig konkrete Gedanken gemacht habe, um Generalisierungen aus bestimmten Vorurteilen zu vermeiden und möglichst unvoreingenommen in das Gespräch zu starten.

Ziele

Ziel dieser empirischen Forschungen ist es, unter anderem einen vertiefenden Einblick in die Interessen und Bedürfnisse des Kindes (christlich und muslimisch) während der Glaubensentwicklung kennenzulernen und ein Verständnis dafür zu entwickeln um zukünftig daran prozessartig anknüpfen zu können.

Ein weiteres Ziel ist es, einen Erkenntnisgewinn zu erlangen, inwiefern die religiöse Sozialisation den praktizierenden Glauben beeinflusst.

Zentrales Ziel dieser empirischen Forschungen ist natürlich auch neue Ansätze für den Interreligiösen Dialog im Religionsunterricht zu gewinnen, in dem der Schüler/die Schülerin unter Betrachtung all seiner religiösen Bedürfnisse ganzheitlich mit einbezogen wird.

Dabei soll die Auswertung der Interviews in Verbindung mit der gegenwärtigen Position ein entscheidender Hinweis sein.

6.4. Schüler-Profil

Das Schüler-Profil ist ein standardisiertes Formular, das jeder/jede Befragte vor dem Interview ausfüllen sollte. Um den Datenschutz des Kindes zu gewährleisten, wurden im Vorfeld Einverständniserklärungen von den Erziehungsberechtigten unterschrieben.

Das Schüler-Profil gibt einen Eindruck über den jeweiligen „social background“ des Kindes und zudem einen besseren Aufschluss darüber, inwiefern Informationen aus dem Interview ausgewertet werden sollen. Die Rohfassung des Schüler-Profils ist dem Anhang unter 5. *Schüler-Profil* hinzugefügt.

Im Folgenden werden nun die Kinder anhand der Angaben des Schüler-Profils in „MiK“ und „Britz“ vorgestellt. Die an jedes Profil anknüpfende Passage „Bemerkungen“ ist eine Kategorie, in der persönliche Beobachtungen von mir über den/die Befragte einfließen können. Dies sind Beobachtungen außerhalb und während des Interviews. Diese Rubrik wird bewusst hinzugefügt, damit das Kind gesamtheitlich, also unter Berücksichtigung des Sozialverhaltes und der

eigenen Position in seinem sozialen Umfeld, kennengelernt werden kann. Diese Informationen können unter anderem später Aufschluss auf die religiöse Glaubensentwicklung und Sozialität geben. Konkrete Deutungen der Beobachtungen folgen in *7. Religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation – Datenerhebung und Analyse*.

Der Aufbau des Schüler-Profils liefert die typischen Hintergrundinformationen über den/die Befragte. Interessant ist auch zu beobachten, welches Herkunftsland der/die Befragte angibt und ob dieses mit dem Geburtsort übereinstimmt (zum Beispiel: Berlin/Deutschland). Zudem wird die Frage nach dem Besuch eines Religionsunterrichts gestellt, damit das Interview darauf besser angepasst und dementsprechend konkreter gelenkt werden kann.

Die Frage nach der beruflichen Tätigkeit der Eltern ist eine Frage, die auch Aufschluss zu weiteren Forschungsbereichen geben soll (beispielsweise: *Inwiefern hängt der Bildungsabschluss der Eltern mit der religiösen Sozialisation des Kindes zusammen?*). Das Schüler-Profil ist somit in seinem Aufbau komprimiert, besitzt jedoch ein hohes Maß an Informationsvielfalt, aber auch Spielraum für Interpretationsansätze.

Bei der Ausfüllung des Schüler-Profils war es mir ein Anliegen, dass die Befragten, in dem gegebenen Rahmen, frei und ohne gelenkte Anweisungen von mir, diesen ausfüllen. Sie sind das Subjekt dieses Profils, ihre Angaben sind von Bedeutung und bilden ein realistisches Abbild der Person.

„MiK“

DAS BIN ICH

Ich heiße: Asifa

Mein Alter: 13

Geburtsort: Berlin

Meine Schule: xxx

Meine Religion: keine Angaben

Mein Herkunftsland: Deutschland

Hattest du schon einmal Religionsunterricht in der Schule?

Wenn ja, welchen? 2.-5. Klasse

Was machen deine Eltern beruflich?

Vater: Mitarbeiter im Döner-Imbiss

Mutter: Hartz-IV-Empfängerin

Bemerkungen:

Ich kenne Asifa seit 3 Jahren. Sie wohnt mit ihrer türkischen Mutter (auch bereits in Berlin geboren) und ihrem Bruder in der Straße des „MiK“s und hat kaum Kontakt zu ihrem, in Berlin-Neukölln lebenden, Vater. Zunächst besuchte sie die letzten Jahre eine „externe“ Klasse für Kinder, die nicht regelmäßig zur Schule gehen, ist aber jetzt mit dem Wechsel in die siebte Klasse auf eine Ganztags-Sekundarschule gekommen. Die sogenannte raue „Berliner-Schnauze“ schützt Asifa oft in der Öffentlichkeit. Gern versteckt sie sich hinter dem Klischee „der krassen Türkin“, zeigt jedoch in intimen, wichtigen und persönlichen Gesprächen auch eine ruhige, sensible und zerbrechliche Seite.

Asifa besitzt einen deutschen Pass und spricht nicht fließend türkisch. Dennoch findet das Türkische in Wörtern wie „kız“ (=Schwester), „vallah“ (= ich schwöre bei Gott) oder „inschallah“ (= so Gott will) seinen Ausdruck.

Asifa sucht oft freundschaftlichen Kontakt zu den männlichen Mitarbeitenden. Zudem spielt sie gerne Fußball und fährt Skateboard, jedoch ohne festen Verein.

Asifa hat keine konstante Bezugsperson im „MiK“, ist jedoch, auch wenn sie nicht zu den großen Familien, deren Kinder das „MiK“ besuchen gehört, ein vollwertiger, akzeptierter Teil des Miteinanders.

Sie und Memnun, ein weiterer Befragter, besuchen dieselbe Schule und stehen auch dort, wie Erzählungen der beiden berichten, in Kontakt miteinander.

Während des Interviews war Asifa ungewohnt ruhig und nachdenklich. Sie selbst bezeichnet sich in diesem Gespräch als „schüchtern“. Reflektierend und vorsichtig wirkt Asifas Gesagtes auf mich in dem Gespräch, das mich jedoch nicht überrascht. Sie schien sich während des Sprechens in einem Denkprozess zu befinden. Sie begegnet mir offen und ehrlich. Bei Asifa habe ich am deutlichsten gespürt, wie gut ihr dieses Gespräch getan hat und welch großen Einfluss es auf die Beziehung von Asifa und mir hatte.

DAS BIN ICH

Ich heiße: Bassam

Mein Alter: 13 Jahre

Geburtsort: Berlin

Meine Schule: xxx

Meine Religion: Islam

Mein Herkunftsland: Palästina

Hattest du schon einmal Religionsunterricht in der Schule?

Wenn ja, welchen? Nein

Was machen deine Eltern beruflich?

Vater: Mitarbeiter im BVG Kundenservice (nachträglich ergänzt)

Mutter: Hausfrau

Bemerkungen:

Ich kenne Bassam seit 3 Jahren. Im „MiK“ ist er ein sympathischer, humorvoller, jedoch auch alberner Heranwachsender. In seinem Familienhaus scheint er streng erzogen zu werden, denn er achtet penibel darauf, pünktlich zuhause zu sein, aus Angst Ärger mit seinem Vater zu bekommen.

Bassam ist ein intelligenter und fleißiger Schüler. Er besucht ein Gymnasium in Berlin-Kreuzberg. Des Weiteren hat er eine zwei Jahre ältere Schwester. Diese besucht jedoch nicht das „MiK“. In seiner Familie spricht Bassam überwiegend arabisch, in seinem Freundeskreis und im MiK deutsch.

Bassam beschäftigt sich auffallend häufig mit seinem Handy. Mir ist nicht bekannt, dass er ein Hobby ausübt.

Die Freundschaft von Bassam zu Memnun wird ausführlicher in dem Schüler-Profil von Memnun eingegangen.

Ich habe mit Bassam ein Probe-Interview geführt, indem ich ihn als einen äußerst interessierten, nachdenklichen und in seinen Glauben vertrauenden jungen Menschen erlebt habe, der ein Bedürfnis hat von seinem Glauben zu berichten.

Bassam gehört zu den sogenannten „Stammkindern“.

Während des Interviews zeigte sich Bassam als redebedürftiges und erklärendes Gegenüber. Jedoch wirkte er auch des Öfteren abgelenkt. Entweder spielte er mit Dingen, die er in seiner Hand hielt, mit seinem Handy oder er versuchte Kontakt zu Tahir aufzunehmen, der mit an dem Interview teilnahm.

Trotzdem schien er, in den Phasen, der an ihn gerichteten Fragen, fokussiert und konzentriert.

Die Atmosphäre während des Gesprächs mit Bassam und Memnun würde ich als losgelöste, entspannte, jedoch produktive beschreiben.

DAS BIN ICH

Ich heiße: Memnun

Mein Alter: 13 Jahre

Geburtsort: Berlin

Meine Schule: xxx

Meine Religion: Islam

Mein Herkunftsland: Palästina

Hattest du schon einmal Religionsunterricht in der Schule?

Wenn ja, welchen? Im Deutschunterricht

Was machen deine Eltern beruflich?

Vater: Rente

Mutter: keine Angaben

Bemerkungen:

Ich kenne Memnun seit 3 Jahren, da ich dort regelmäßig in den vergangenen Sommern gearbeitet habe und er immer an dem jeweiligen Sommerprogramm teilgenommen hat. Memnun hat eine große Familie in Berlin, Kreuzberg. Insbesondere zu seiner älteren Schwester Talibe (23 Jahre alt) hat er ein vertrauensvolles Verhältnis. In seiner Familie spricht Memnun überwiegend arabisch, in seinem Freundeskreis und im „MiK“ deutsch (mit arabischen Wörtern „vallah“ o. Ä.) Im Umgang mit Menschen zeichnet sich Memnuns große Stärke aus. Er ist höflich, hat einen Sinn für Humor und ist in der Lage Arbeit zu sehen, wenn sie getan werden muss. Er beobachtet sehr genau, reflektiert dieses, kann es jedoch nicht eloquent verbalisieren. So wie Memnun mir begegnet ist, scheint er gut erzogen und ist mir stets zu Hilfe, wenn ich etwas nicht so gut kann, wie zum Beispiel kochen und backen. Seit ich ihn kenne hat er Freude am Zeichnen und Malen. Im Laufe des zunehmenden Alters hat dies jedoch, zumindest im „Mik“ nachgelassen. Memnun hat des Weiteren Basketball für „Alba-Berlin“ gespielt, aber auch dieses Hobby nun aufgegeben. Memnuns bester Freund ist Bassam. Er ist auch gleichzeitig sein Cousin, entfernteren Grades. Zusammen sind sie des Öfteren albern, dennoch weist ihre Freundschaft eine stabile Basis aus jahrelangem Vertrauen und gemeinsamer Erfahrungen auf.

Die Eltern der beiden stehen in keinem engen Kontakt zueinander.

Memnun gehört zu den sogenannten „Stammkindern“.

Während des Interviews war Memnun aufmerksam und positiv gestimmt. Er wirkte locker und entspannt. Memnuns nachdenkliche Art bemerkt man insbesondere dann, wenn er mir etwas zu erklären versucht. In seinem Verhalten während des Interviews besaß Memnun eine ruhigere Ausstrahlung als Bassam, weshalb er jedoch keinen auffällig geringeren Redeanteil besaß. Wenn ich ihm Fragen stellte, wirkte er stets zuhörend und gesprächsbereit.

„Britz“

DAS BIN ICH

Ich heiÙe: Melina

Mein Alter: 10 Jahre

Geburtsort: Berlin

Meine Schule: xxx

Meine Religion: Christentum (katholisch)

Mein Herkunftsland: Deutschland

Hattest du schon einmal Religionsunterricht in der Schule?

Wenn ja, welchen? Religionsunterricht, katholisch, 2.-3. Klasse

Was machen deine Eltern beruflich?

Vater: Maler

Mutter: Putzfrau

Bemerkungen:

Melina kommt aus einer der Wohnungen, die die bbg stellt. Sie besucht eine Ganztagschule und hat auch dazu ein breit gefächertes Freizeitprogramm (Singen, Handball etc.).

Des Weiteren kommt Melina aus einem Haushalt mit Vater, Mutter und einem Bruder.

In „Britz“ erscheint sie mir als ein aufgeschlossenes, höfliches, fröhliches, neugieriges, redseliges und zum Teil auch aufmerksamkeitsbedürftiges Kind.

Vor dem Interview war Melina sehr nervös. Sie fragte viel nach, hatte Angst den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Während der zwei Interviews, die ich mit ihr führte (einmal allein und einmal zu zweit) legten sich diese Bedenken schnell und ein routiniertes, fast schon sicheres Verhalten auch in Bezug auf Joana trat stattdessen auf. Sie begegnete mir während des Gesprächs ehrlich und interessiert. Sie war die einzige, die sich zu Hause Gedanken machte und mir einen eigens erstellten Fragekatalog zu diesem Thema mitbrachte.

Melina wirkte während des gesamten Interviews stets sehr bemüht, den Erwartungen, von denen sie ausgeht, dass ich sie habe, gerecht zu werden.

DAS BIN ICH

Ich heiÙe: Joana

Mein Alter: 11 Jahre

Geburtsort: Berlin

Meine Schule: xxx

Meine Religion: Christentum (evangelisch)

Mein Herkunftsland: Deutschland

Hattest du schon einmal Religionsunterricht in der Schule?

Wenn ja, welchen? Joana besucht nun ab der 5. Klasse den
Religionsunterricht

Was machen deine Eltern beruflich?

Vater: Einzelhandelskaufmann (Netto)

Mutter: Hausfrau

Bemerkungen:

Joana kommt aus der sozialen Wohnungsbausiedlung. Sie wächst in einer Familie mit vielen Geschwistern auf.

Joana ist ein ruhiges, vorsichtiges Kind, das sich gerne an stärkere Charaktere anlehnt. Unabhängig davon zeigt sie in „Britz“ eine fröhliche, höfliche und angenehme Art.

Während des Interviews wirkte Joana aufmerksam, konzentriert und ruhig. Erst im Laufe des Gesprächs wirkte sie mutiger und zugleich redseliger. Ihre Aussagen, besonders visuell umgesetzt, erschienen mir oft begründet und reflektiert. Die Atmosphäre während des Gesprächs mit Joana und Melina würde ich als eine angenehme, konzentrierte, zielstrebige bezeichnen, jedoch aber auch als eine, die im Vorfeld durch Bedenken und Unsicherheit geprägt war.

6.5. Durchführung

Die Räumlichkeiten wurden von Claudia Held zur Verfügung gestellt. Letztlich war es mir jedoch ein Anliegen, dass die Befragten mit der Lokalität einverstanden waren, damit sie sich wohl fühlten.

Das Material und die Kamera wurden im Vorfeld besorgt. Ersteres wurde auf dem Tisch sichtbar verteilt, damit der/die Befragte den materiellen Umfang des Interviews sehen konnte. Mögliche Bedenken dahingehend sollten dem/der Befragten dahingehend genommen werden. Zu dem Material gehörten mein Interview-Leitfaden, eine Zielscheibe und verschiedene Gegenstände, mit denen sich die Kinder zu Gott positionieren konnten, eine Gefühlsskala und ein leeres Blatt für die Glaubensentwicklungslinie. Fotos der Anordnung des Materials sind im *13. Anhang, 3. Fotos* zu finden.

Problematisch war es Probanden für das Interview zu gewinnen. Es erwies sich schwieriger als geplant. Gründe dafür waren vermutlich:

a) Die Eltern haben Vorbehalte gehabt, ihre Kinder über den Islam sprechen zu lassen. Zwei Mädchen durften deshalb nicht daran teilnehmen. Über die Gründe dafür kann ich lediglich spekulieren.

b) Ich führte das Interview nicht in einem schulischen Rahmen, sondern in einer Freizeiteinrichtung, weshalb die Motivation der Kinder womöglich diesbezüglich variierte. In einem schulischen Kontext hätte die Lehrperson auf autoritärer Ebene ein Interview veranlassen, also das Kind indirekt dazu drängen können, ein Interview mit mir zu führen. Dies war nicht meine Intention.

c) Die Kinder selbst hatten große Bedenken und Befürchtungen, den Fragen des Interviews und meinen „Erwartungen“ nicht gerecht werden zu können. Ich zeigte ihnen Fragen aus dem Interview-Leitfaden und motivierte sie auch mir Fragen zu stellen. Ziel war, dass die Kinder sich als gleichwertiges Gegenüber verstehen.

Während der Durchführung lagen die Fragen frei zugänglich vor mir. Dennoch war es mir wichtig, Augenkontakt zu dem Gegenüber zu suchen, damit erstens die Aufmerksamkeitsspanne aufrecht gehalten wird und zweitens die Authentizität und Lockerheit („der Gesprächsfluss“) des Gespräches nicht verloren ging. Das Interview orientierte sich am Leitfaden, gelegentliche Abweichungen waren jedoch möglich.

Das Interview absolvierten 2x2 Personen und 1x1 Person. Somit gibt es sowohl Einzel-, als auch Partnerinterviews. Partnerinterviews kamen zustande, wenn die Befragten vor den Einzelinterviews Bedenken hatten. Bezüglich der Analyse ihrer Aussagen spielt es für mich keine Rolle. Die Kinder wurden, ihren Alters entsprechend, ausgewählt, da für mich eine ähnliche Entwicklungsstufe unter den Befragten wichtig war.

7. Religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation - Datenerhebung und Analyse

Die gesammelten Daten aus den drei Interviews mit den fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmern (drei muslimisch, zwei christlich) werden im nun Folgenden anhand von Kriterien ausgewertet. Die Kriterien orientieren sich an den Schwerpunkten dieser wissenschaftlichen Hausarbeit. Jede/r Befragte wird anhand dieser Kriterien analysiert.

Diese befassen sich mit der religiösen Glaubensentwicklung und der religiösen Sozialisation der Befragten. Die individuellen Glaubensentwicklungslinien der Befragten sind dem Anhang unter 4. *Glaubensentwicklungslinie* hinzugefügt.

Über die Aussagen der Befragten soll analysiert und begründet werden, in welcher Phase der religiösen Glaubensentwicklung diese sich befinden und auch welche Gottesvorstellung die Kinder besitzen. Ebenso wird die religiöse Sozialisation anhand des Gesagten mit der Literatur aus Teil I verglichen und daraufhin analysiert. Es soll überprüft werden, welche Rolle das soziale Umfeld auf die Religiosität des Kindes hat und welche Auswirkungen das auf die individuelle Glaubensentwicklung des Kindes nimmt.

Die Aussagen der Kinder über das Interreligiöse Lernen und den Chancen und Herausforderungen für das Lehren und Lernen werden in 8. *Interreligiöses Lernen – Datenerhebungen und Analyse* ausgewertet und hinsichtlich der Ergebnisse aus Teil I analysiert. Die Aussagen der Befragten werden zum Teil in die Analyse eingeführt und *kursiv* gekennzeichnet.

Die Stufenmodelle von Fowler und Oser/Gmünder sind hierarchisch aufgebaut, sodass der Mensch je nach Altersstufe einer Entwicklungsstufe zugeordnet werden kann. Während des Videos hat sich jedoch gezeigt, dass die Kinder auf verschiedenen Ebenen ihre Religiosität ausleben können. Auch der evangelische Theologe und Religionspädagoge Michael Fricke erwähnt in seiner Literatur „Von Gott reden im Religionsunterricht“²⁷⁴, dass der Mensch „in seinem gesamten religiösen Erleben und Handeln auf verschiedenen Stufen gleichzeitig zu Hause [ist], die sich im Lebenslauf entfalten und ausdifferenzieren“²⁷⁵ können.

In der Analyse soll ebenso nicht ausschließlich ermittelt werden, ob und warum der/die Befragte dieser oder jener Stufe der religiösen Entwicklung zugeordnet wird, sondern es ist von höherem Interesse den/die Befragten in seiner religiösen Gänge zu betrachten. Daran soll ein Urteil für die religiöse Glaubensentwicklung erstellt werden.

Primär kann diese Einordnung natürlich anhand der Stufenmodelle geschehen, sie sind dennoch nicht ausschlaggebendes und ausschließliches Bewertungskriterium.

²⁷⁴ vgl. Fricke (2007)

²⁷⁵ Fricke (2007); S. 22

7.1. Asifa

Religiöse Glaubensentwicklung

Asifa definiert ihren „Gott“ als eine höhere Macht, als eine (Zauber)Kraft, also etwas Abstraktes, das ihr den Grund des Glaubens bestätigt. Gott und die höhere Macht sind somit für Asifa nicht das Gleiche. Auch wenn die Forschungslage angibt, dass Asifa lediglich ihre Gottesvorstellung apersonalisiert hat, so möchte ich sie doch in ihrer Gottes- und Glaubensvorstellung ernst nehmen und versuchen, diese zu verstehen. Deshalb werde ich im Folgenden nun von Asifas Gottes-, und Glaubensvorstellung, in der Gott und die höheren Mächte nicht identisch sind, ausgehen. Ihrem Wunsch entsprechend wird im Folgenden nicht von Gott, sondern einer höheren Macht gesprochen.

„K: Was soll ich sagen? Allah oder Gott? A: Einfach: Glauben.“

Sie scheut sich offensichtlich vor der Titulierung „Gott“, weil es für sie nicht mehr passend ist.

Für Asifa steht somit nicht Gott als Grund zum Glauben an oberster Stelle, sondern im Gegenteil, der Glaube ist für sie manifestiert vorhanden und zeigt sich durch die höhere Kraft.

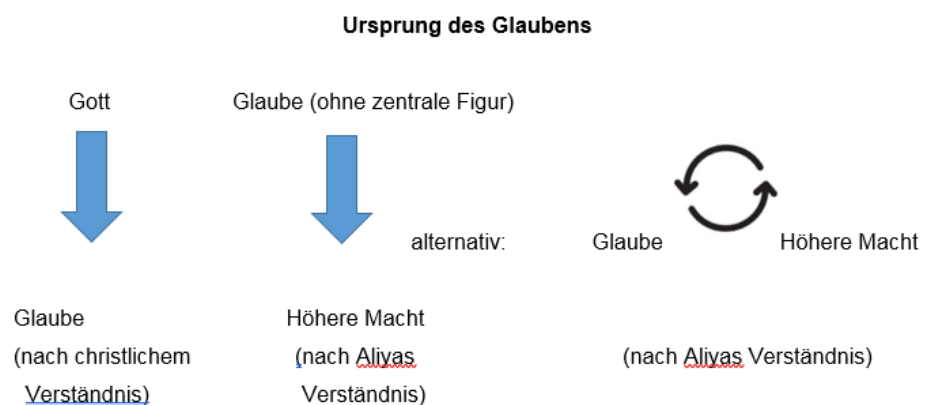


Abb. 12

Das eigens erstellte Schaubild in Abbildung 12 soll diese Thematik nochmals zeigen und verdeutlichen. Für den christlichen Glauben, stellvertretend durch beispielsweise die Stimme des Pfarrers Dr. Thomas Gerlach besteht der Ursprung des Glaubens in dem Wirken des Heiligen Geistes.

„Wenn wir nach der Gewissheit des Glaubens fragen, müssen wir über das Wirken des Heiligen Geistes nachdenken. Denn er ist es, dem wir unseren Glauben verdanken.“²⁷⁶

²⁷⁶ Gerlach (2016) (online-Zugriff)

Für Asifa jedoch resultiert der Ursprung des Glaubens nicht aus einer Gottheit. Erst durch die Tatsache, dass sie glaubt, können die höheren Mächte existieren. Sie wirken eventuell alternativ auch wechselseitig miteinander, sodass sich der Glaube und die Höhere Macht gegenseitig ihre Berechtigung und Bestätigung zusprechen. Anhand der, in der empirischen Forschung durchgeführten Methode „*sich zu Gott positionieren*“ ist zu erkennen, dass der persönliche Glaube Asifas eine Rolle für sie spielt, da sie sich dem zweiten von drei Ringen zuordnet.

Nach Fowler kann Asifa überwiegend der Stufe 4) dem individuierend-reflektierenden Glauben zugeordnet werden; dies jedoch nicht ganzheitlich. Verschiedene Ebenen Asifas Religiosität bedienen auch andere Stufen oder sind nicht zuzuordnen. Asifa befindet sich womöglich in einer Phase der Umstrukturierung.

Nach Oser und Gmünder zeigt sich in Asifas Desinteresse an Gott die „Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimativen“²⁷⁷, weshalb sie laut der Autoren sicherlich der Stufe drei „Deismus“ zugeordnet werden könnte. Die Feststellung von deistischen Zügen in Asifas Gottesbild könnte auch durch die Aussage Biwalds unterstützt werden, in denen er beschreibt, dass das Individuum (in diesem Fall Asifa) aus Zweifel kein passendes Gottesbild für sich adaptieren kann.²⁷⁸ Es ergibt sich die Hypothese, dass Asifa das Gefühl hat, sich zwischen einem anthropomorphen und einem abstrakten Gottesbild entscheiden zu müssen. Da sie keine Lösung darauf findet, folgt daraus die wechselnde Betitelung von Gott zu der „höheren Macht“.

Während der Vorstellung ihrer Glaubenslinie erwähnt sie, dass sie sich bis 12 (also bis vor einem Jahr) noch gefragt hat, ob sie an Gott oder Satan glauben soll.

„K: Also, du hast dir auf jeden Fall schon mal Gedanken gemacht, ob es Gott gibt, oder? A: Einmal. Also bis ich, bis ich zwölf war oder noch jünger war, dann hat's bei mir aufgehört.“

Der Einbruch geschieht, weil nun die Mythen (nach Fowler) kritisch hinterfragt werden.²⁷⁹ Es wirkt als würde Asifa auf einen Beweis warten, dass es Gott gibt. Einen Beweis, dass es biblische Geschichten oder religiös-historische Figuren wirklich gab. Die Fähigkeit des mythischen Verstehens biblischer Texte ist somit noch nicht erlangt.

²⁷⁷ Büttner & Dieterich (2013); S. 167

²⁷⁸ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 171

²⁷⁹ vgl. Fowler (1991); S. 198

„A: Hab auch nicht so richtig an den Koran geglaubt oder Allgemein an Bibel. Zum Beispiel, wenn der Prophet Mohammed gelebt hat und er hat den Koran und so geschrieben [...] Oder, ähm, zum Beispiel die Arche Noah: Wurden wirklich die Tiere vor der Flut gerettet? Das konnte auch keiner beweisen. [...] Weil ich dann Religionsunterricht gemacht hab und (...) und, weil einige ja an Gott glauben, weil keiner hat den Gott bewiesen oder so und deswegen ist es dann runter gegangen// K: Mhm. Weil du..Ja// A: weil ich dann kein Interesse mehr hatte.“

Interessant ist, dass Asifa gerade den Religionsunterricht als Grund nennt, warum sie kein Interesse mehr hat. Die Aufgabe des Religionsunterrichts sollte sein, die Suchbewegung von Heranwachsenden in der Gottesfrage zu begleiten, die Förderung ihrer Entwicklung und des Verständnisses für die Komplexität der Gottesfrage sowie die Entwicklung von Gotteskonzepten zu unterstützen.²⁸⁰ Ihre Bedürfnisse und Fragen fanden in dem Unterricht keinen Raum für Antworten.

Da Asifa nun keine Antworten auf ihre Fragen findet, wendet sie sich von Gott ab und der höheren Macht zu. Es ist für sie eine angepasste Lösung, wie sie weiterhin glauben kann, ohne im stetigen Konflikt mit „dem Gott“ (so wie sie sagt) zu sein.

Diese höheren Mächte sind für sie ambivalent und noch nicht richtig greifbar. Auch macht sie Bemerkungen, als suche sie nach Beweisen der Existenz.

„Weil es schwierig ist, dass es eine [...] große Macht oder so gibt. K: Mhm. A: und der andere, der andere Teil sagt: "Es ist mir wichtig". Also deswegen stehe ich auch hier.“

Dieser scheint jedoch nicht so dringlich wie der Beweis der Existenz Gottes, denn sie glaubt weiterhin an Kräfte. Die Klarheit und Transparenz des eigenen Glaubens von der Fowler spricht ist somit voraussichtlich noch nicht vollständig erlangt.²⁸¹

„A: Also, (.) die höhere Kraft, Mächte oder so ist für mich stark und auch so ähnlich wie ein Abenteuer (.) und (.) es würde bestimmt Spaß machen, wenn es das wirklich gäben würde. K: Warum würde es dir Spaß machen? A: (.) Weil, ich könnte mich dann fühlen, wie in "Harry Potter" mit nem Zauberstab, die ganze Zeit irgendwas verwandeln, mich unsichtbar machen [...] K: Wie ist sie für dich noch? A: Bisschen, bisschen gruselig. K: Bisschen gruselig. Warum?

²⁸⁰ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 170

²⁸¹ vgl. Fowler (1991); S. 199

A: Weil, hm, man kann man auch was Falsches mit den Zauberkräften machen, z. Bsp. in einer (unv.) (.) Es wird, äh, äh, ist die Stärke für ihn richtig, zu kräftig? und er kann es nicht beherrschen und dann wird er wie so nen Bösewicht.“

Gegenwärtig kann sie sich nicht mehr vorstellen ihre höheren Mächte als Gott zu betiteln, bzw. an „den Gott“ zu glauben. Das leitende Selbst besitzt nun die Fähigkeit, laut Fowler zu bewussten Entscheidungen.²⁸² Und Asifa scheint sich in ihrem Glauben sehr wohlfühlen, denn sie hofft, dass die Mächte bleiben. *„A: Und inschallah es bleibt noch so (lacht)“*

Religiöse Sozialisation

Asifa wächst in einem nicht-religiösen Haushalt auf, in dem weder Mutter noch Bruder an Gott glauben. Lediglich die Oma betet. Auch in dem Freundeskreis wird es wenig bis gar nicht thematisiert. Somit ist ihr Zuhause nicht stark muslimisch religiös geprägt.

Sie machte ihre ersten Erfahrungen unter einer, nicht ihrem Willen entsprechenden, Situation mit der Moschee.

„A: Ok, nicht richtig gezwungen, aber ... musste fast. [...] Äh, meine Tante ihr Mann, (..) hat mal gesagt, ich soll in eine Moschee gehen, aber ich hatte die passende Kleidung nicht, ich war in Sportklamotten, also mit ner kurzen Hose. Und da braucht man ja lange Klamotten. Und zum Glück musste ich nicht, weil ich wollte eigentlich nicht.“

Unter Bedrängnis ein Gotteshaus zu betreten, hat bei Asifa das Gegenteil, dessen bewirkt, was beabsichtigt war, ein religiöses Interesse zu entwickeln. Die Moschee ist nun für sie erstmal negativ konnotiert.

Ihre Glaubensvorstellung ist sehr individuell geprägt und nicht von einer Gemeinde oder der Familie beeinflusst. Sie zeigt damit, auch wenn sie ein muslimisches Kind ist, Züge der christlichen Sozialisation. Der Autor Werner H. Ritter beschreibt, dass auch Print-Medien Einfluss auf Religiosität haben können. Er erwähnt exemplarisch „Harry Potter“, in dem das Gute und Böse thematisiert und durchaus religiös konnotiert ist.²⁸³ Auch Asifa erwähnte beispielhaft immer wieder Harry Potter, dessen Zauberkräfte, die Fähigkeit sich unsichtbar zu machen und das Nutzen überirdischer Kräfte für Gutes oder Böses.

Ritter weist auf die Tatsache hin, dass Glaube, isoliert und individualisiert gelebt, keine Chance hat, sich zu verändern oder sich zu korrigieren.²⁸⁴ Da Asifa

²⁸² vgl. Fowler (1991); S. 197

²⁸³ vgl. Ritter (2014); S. 131

²⁸⁴ vgl. ebd.; S. 129

keinen Platz für ihre religiösen Bedürfnisse und Fragen im Religionsunterricht findet und auch sonst kein religiös geprägtes Umfeld hat, besteht für sie wenig Chance darüber zu reden und sich selbst zu reflektieren.

Das könnte erklären, warum es ihr sichtlich gut tat, über ihren persönlichen Glauben mit mir reden zu können. Ein Prozess der Selbstreflexion war bereits während des Interviews sichtlich erkennbar.

„A: Es macht auch riesig Spaß mit dir darüber zu erklären [...]“

Asifa sucht nach Beweisen für die Existenz Gottes. Da der Religionsunterricht dieses Bedürfnis nicht stillen konnte, wendet sie sich ab und einer höheren Macht zu (die sie ausdrücklich nicht als Gott bezeichnen möchte). Wichtig ist es für Asifa, verschiedene religiöse Sozialisationspunkte (beispielsweise das Interview, den Schulunterricht oder theologische Gespräche) zu haben, um ihr eine Varietät an religiösen Standpunkten aufzeigen zu können. Somit kann sie verschiedene religiöse Standpunkte kennenlernen, sich damit kritisch auseinandersetzen und gegebenenfalls Ansichten übernehmen. Ihre Frage nach der Existenz Gottes und dem dringenden Bedürfnis nach Beweisen, muss einen Prioritätswechsel erfahren. Ich glaube, dass Asifa besonders in theologischen Gesprächen mit anderen Kindern aufblühen würde. Impulse sollten bei ihr gesetzt werden, dass der Glaube nicht ausschließlich von dieser Frage abhängt, sondern Religiosität noch viel mehr bedeutet und vermittelt (beispielsweise das Leben nach religiösen Werten wie Liebe, Geborgenheit etc.). Dennoch muss ihr derzeitiger Standpunkt von den höheren Mächten und Zauberkraften von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von der Lehrperson unbedingt akzeptiert werden. Das ist sehr wichtig, denn Asifa schien, auch verdeutlicht durch ihre (für sie ungewohnte) Schüchternheit noch unsicher in ihrem Glauben. Sie muss darin bestärkt und unterstützt werden. Asifa muss erfahren, dass ein Glaube oder ein Gottesbild nicht richtig oder falsch sein kann.²⁸⁵ Das Interview hat gezeigt, dass Asifa die theologischen Gespräche nicht nur für ihr religiöses Bewusstsein helfen, dass es auch deutlich sichtbare Auswirkungen auf ihre seelische Verfassung besitzt.

7.2. Bassam und Memnun

Bassam und Memnun werden zusammen analysiert, da sie aus einer Familie stammen und ähnlich sozialisiert sind. Des Weiteren haben sie in ihren

²⁸⁵ Büttner & Dieterich (2013); S. 171

Äußerungen oft ähnliche Antworten bezüglich der religiösen Entwicklung und Gottesvorstellung gegeben, ebenso ihrer religiösen Sozialisation betreffend. Ich habe die beiden als selbstbewusst und klar in ihren eigenen Vorstellungen wahrgenommen. Deshalb war für mich eine Gefahr des Nachahmens, hinsichtlich des Gesagten, nicht gegeben.

Abweichende Unterschiede werden selbstverständlich aufgezeigt.

Religiöse Glaubensentwicklung

Für Bassam und Memnun stehen der Glaube, die Moschee (stellvertretend für die Gemeinschaft) und Allah in einer wechselseitigen Einheit zueinander.

Diese wird in der Abbildung 13 durch ein Dreieck visuell dargestellt. Für die beiden bilden die drei Begriffe das Grundgerüst eines guten Muslims.

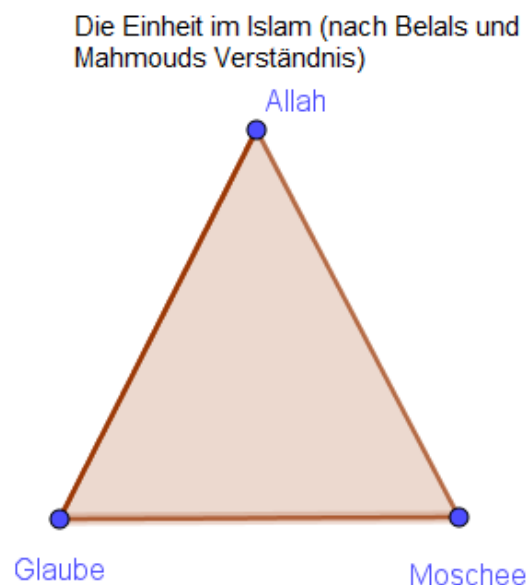


Abb. 13

„B: [...] du betest ja für Allah (..) und das Gebet gehört zu 'ner Religion dazu, zu unserer Religion. Das Gebet steht ja im Koran und Koran gehört auch zu unserer Religion dazu (unv.) alles eine Einheit. Siehst du?

K: Und der Glauben? [...] B: Nur wegen unserem Glauben beten wir für Allah. [...]"

Laut des Stufenmodells Fowlers könnte man Memnun und Bassam in die Stufe 3) des synthetisch-konventionellen Glaubens zuordnen. In dieser Phase kommt

der religiösen Sozialisation eine sehr wichtige Rolle hinzu.²⁸⁶ Beide bekommen den Islam von dem Vater gelehrt.

„Mein Vater im Bezug auf den Islam ist sehr wichtig, weil er alles was ich über diesen Islam weiß, hat er mir gesagt//

B: Genau wie bei mir. K: Mhm. M: Weil (.) man sagt ja auch, man soll seinen Sohn den Islam lehren, weil wer sollte es sonst tun, wenn du später Kinder hast?“

Das, was die Kinder von ihren Eltern lernen, verankert sich zu einem kritikresistenten Gerüst. Fowler nennt es, das stillschweigende, nicht überprüfte Wissen.²⁸⁷ Die beiden fühlen sich mit ihren ideologisierten Mythen, Riten und Werten tief verbunden. Aufgrund der Übermittlung durch ihre Väter fehlt die kritische Reflexion dieses Wissens/Glaubens.

Insbesondere die religiösen Riten sind wichtige Bestandteile für Memnun und Bassam. Während des Gesprächs erwähnen sie immer wieder, welche Praktiken man vor dem Koranlesen durchführt, was man essen darf und was „haram“ (=Sünde) ist.

Memnun erwähnte ein typisches Beispiel, worin sich Mythen und tägliche Riten vermischen.

„M: Mein Vater sagt mir immer vor dem Essen „Ismillah“, weil man sagt, wenn man das nicht vor dem Essen sagt, is(s)t der Teufel mit dir.“

Es ist nicht bekannt, ob Memnun wirklich daran glaubt, dass der Teufel dann gegenwärtig am Essenstisch sitzt, aber es ist ein stetig wiederkehrendes Ritual, zu Beginn jedes Essens dieses arabische Wort zu sagen. Dabei wird entweder das Gesagte auch in der Familie nicht reflektiert, oder es ist eine für die Familie befriedigende Erklärung gefunden, die das Ritual, vor dem Essen das Wort zu sagen, legitimiert.

In ihrer Wertvorstellung und der Einstellung zum Glauben bestätigen sich die Bassam und Memnun gegenseitig, sodass folglich die Reflexion für sie als von vornherein nicht notwendig erscheinen lässt.

Nach Oser und Gmünder könnte man die beiden der Stufe 2) do ut des – Perspektive zuordnen. „Wie du mir – so ich dir“. Religiöse Handlungen werden primär praktiziert, um Allah gnädig zu stimmen und Begünstigungen zu erfahren. Das erfolgt auch aus der im Islam vorgesehenen Gottesbeziehung, die eine unterwerfende, gottgefällende fordert.

²⁸⁶ vgl. Aygün (2000); S. 15

²⁸⁷ vgl. Fowler (1991); S. 179

„B: Alles Gute, was du tust, gibt dir Allah wieder zurück. K: Mhm. Ja. B: Es ist nicht so, dass es aus Zufall einfach so wieder zurückkommt.“

Anhand dieses Ausschnitts lässt sich erkennen, dass Bassam das Gefühl hat, dass das Einhalten von Regeln in einem linearen Verhältnis zu Glück, Heil und Unheil steht.²⁸⁸

Wenn man Bassams Glaubenslinie betrachtet, erkennt man, dass er sich von Geburt an mit seinem Glauben verbunden sieht. Dieser stagnierte zunächst, steigerte sich dann jedoch in seinen Kindheitsjahren. Danach kontinuierlich steigend mit dem Ziel durch das Beten, Koran lesen und des Fastens während des Ramadans noch stärker zu entwickeln.

„B: Also (.) mal angenommen, man würde jetzt bei der Geburt ganz unten sein, aber ich hab dir ja schon von der Geschichte erzählt, warum es bei mir schon mit glauben bei mir war. [...] B: Und dann ging es jetzt bei mir eigentlich nur höher, weil mein Vater mir eigentlich immer in jedem Jahr immer mehr erzählt hatte und so und dann ging es bei mir immer höher und dann (.) hat mein Vater hat mir alles erzählt. Ich weiß schon fast alles über den Islam, aber noch nicht ganz alles. Deshalb könnte es bei mir noch höher gehen wird, aber ich weiß nicht, was in der Zukunft noch passiert.“

Memnun hat die Glaubenslinie in seine Alterszahlen unterteilt. Seine Glaubenslinie ist im Gegensatz zu Bassams gekennzeichnet durch ein stetiges Steigen, motiviert durch die Koran-Schule, bis zum siebten Lebensjahr. Dann geschieht ein „Einbruch“. Die Hypothese von „frühzeitigen deistischen Zügen“ zu wagen, wäre jedoch nicht richtig, denn Memnun hat, nach eigenen Angaben nie (auch nicht in dieser Zeit) an der Existenz Allahs gezweifelt. Ein Zweifel dieser Art wäre untypisch für den Islam. Denn durch das Glaubensbekenntnis erklärt sich ein Muslim bereit von der Existenz Gottes überzeugt zu sein und zweifellos an Gott zu glauben.²⁸⁹

Das Vergessen von Gebeten nannte er als Grund des Absinkens. In dieser Phase entstand vermutlich Memnuns Bedürfnis mehr über den Islam zu erfahren sehr groß. Ab seinem elften Lebensjahr steigt seine Glaubensentwicklungslinie wieder kontinuierlich. Als Grund dafür gibt er seinen Vater an, der das Bedürfnis nach Wissen über den Islam befriedigt.

²⁸⁸ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 132

²⁸⁹ vgl. Aygün (2010); S. 46

„K: Aber Allah für dich trotzdem immer da? M: Ja, ja. Er ist auch ein wichtiger Teil.. den Koran zu lesen und zu kennen. K: Mhm. M: Dann bei (.) bei ölf [sic], zwölf, dreizehn.. die äh, das ist schon sechste, siebte Klasse, da hat es sich wieder gesteigert. K: Mhm. (.) Warum? Warum? M: Es hat sich wieder gesteigert, weil ich mehrmals mit meinem Vater mich hinsetze und er mir was über den Koran und den Islam (.) beibringt.“

Auffällig ist, dass sowohl in Bassams als auch in Memnuns Fall der Vater als Motivator zum vertiefenden Glauben genannt wird.

Die Bindung zwischen Allah und Memnun, zwischen Allah und Bassam beruht auf einer tiefverbundenen, islamisch geprägten Gottesbeziehung. Das lässt sich unter anderem bei Bassam daran erkennen, wie er seine Beziehung zu Gott beschreibt:

„B: So, (.) ich hab mich hier bei der dritten Linie, also hier ist Allah (.) und ich stehe hier. und sag dir jetzt warum. Und ich sag mal, weil Allah ist an der Spitze, kann man vielleicht denken. Über mir stehen aber für mich aber immer noch die Propheten, also unsere Propheten, weil die wurden von Allah gesendet, um uns überhaupt den Glauben auch jetzt zu sagen, das und das, deswegen existieren wir und alles. Deswegen fühl ich mich immer unter (.) ähm den Propheten und Allah.“

Bassam zeigt damit die typischen Eigenschaften einer Gottesbeziehung im arabisch-türkischen Islam auf. Es ist eine gottgefällende, unterwerfende, hingebungsvolle Beziehung²⁹⁰, in der Allah, laut Bassam „Herrscher über alles“ ist.

Ähnlich ist es bei Memnun, der Allah als „mächtig“ und „groß“ betitelt.

Er gibt Allah als den Grund für alles an, was es gibt und führt aus: „[...] wir verdanken Gott unser Leben“.

Religiöse Sozialisation

Memnun wächst in einem Haushalt auf, in dem, nach eigenen Angaben, nur der Vater betet. Dieser ist sein Lehrer und Motivator für den Islam.

Die Rolle des lehrenden Vaters ist auch für Bassam ein wichtiger Bestandteil des Islams. Zwar erwähnt er auch seine täglich im Koran lesende Mutter, aber es ist sein Vater, der ihn den Islam lehrt.

„B: Deswegen hat mein Vater auch gesagt „dann lieber nicht, bring ich dir jetzt alles allein bei zuhause. Dann kann ich dir das arabische Alphabet zeigen, das

²⁹⁰ vgl. Heinzmann (2007); S. 18

beutet das, diese Wörter, Strophenladen (unv.) beibringen, wie man den Koran liest oder wie man betet.“ [..]“

Beide berichten, dass die Koran-Schule sehr streng war und am Wochenende zusätzlich zur Schulwoche stattfand. Aufgrund dessen sind sie nicht regelmäßig in die Koran-Schule gegangen, sondern haben ihr Wissen allein durch ihre Väter erhalten. Beide besuchen nicht den Islamischen Religionsunterricht.

Des Weiteren sind beide nur gelegentlich und nur in Begleitung ihrer Väter in der Moschee.

Hier findet sich ein Widerspruch in der religiösen Glaubensentwicklung der beiden. Sie behaupten, die Moschee, Allah und der Glaube sei eine Einheit, aber sie reflektieren das Gesagte nicht, denn faktisch besuchen sie nicht regelmäßig die Moschee, was der Logik des Gesagten seine Gänze nimmt.

Sowohl Bassam als auch Memnun befinden sich in einer Stufe der Glaubensentwicklung, in der durch das soziale Umfeld erworbene Wissen ein Grundgerüst aufgebaut wird, das kaum hinterfragt wird und vor Kritik geschützt ist.

Die religiösen, selbsterwählten Riten wie zum Beispiel die „fünf Säulen des Islams“, die die beiden auswendig können, verlangen den beiden Verantwortung ab. Eine Verantwortung zweifellos an die Existenz Allahs zu glauben.²⁹¹

Die muslimische Sozialisation ist, wie bereits in *5.1 Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit im Islam* beschrieben, der wichtigste Einflussfaktor auf das Kind.²⁹² Gleichzeitig wächst es in dem gesellschaftlichen Erwartungsdruck des Islams auf, so zu leben wie Memnun es gezeigt hat. Das Kind wird somit ganzheitlich mit einbezogen und lebt in diesem Dreieck der Einheit des Islams (siehe Abb. 13). Es bildet verstärkt durch die Stufe der Glaubensentwicklung (Fowler (3): Kind ist der Beeinflussung des sozialen Umfelds ausgesetzt) eine sehr tiefe Überzeugung des eigenen Glaubens aus.

Ähnlich ist es auch bei Bassam und Memnun. Der Koran, die Gemeinde (Familie, Koran-Schule) und Allah sind zentrale und stetig wiederkehrende Elemente in ihrem Leben, die sie dazu veranlassen ihren Glauben erst gar nicht reflektieren oder korrigieren lassen zu müssen. Das Wachstum des Glaubens geschieht, laut Bassam, nicht über die Reflexion, sondern über den Wissenserwerb der drei Begriffe Moschee, Glaube und Allah.

„K: Aber glaubst du, dass dein Glaube immer stärker werden wird? B: Ja. K: Ok, warum? B: Weil ich bin grad noch, ich bin grad nicht am Anfang, aber (.) ich hab

²⁹¹ vgl. Aygün (2010); S. 46

²⁹² vgl. ebd.; S. 47

zum Beispiel noch nicht den Koran durchgelesen oder ich hab noch nicht angefangen zu beten [...]“

Sowohl Bassam als auch Memnun ist es ein Bedürfnis, mehr über den Islam zu erfahren. Deshalb wäre es wichtig, einen muslimisch-liberalen Religionspädagogen, außerhalb von familiären Strukturen zu finden, um neue Impulse setzen zu können und Reflexionen anzuleiten. Dabei sollten sich die Inhalte nicht ausschließlich auf das Auswendiglernen von Suren beschränken, sondern auch darauf, den individuellen Glauben zu fördern. Der religiöse Austausch wird auch weiterhin zuhause stattfinden. Neugewonnene religiöse Erkenntnisse können mit den Familienmitgliedern debattiert werden und zur eigenen Identitätsbildung beitragen.

Des Weiteren ist es wichtig, dass Memnun und Bassam einen altersgerechten Zugang zum Islam finden und ihr kritikresistentes Gerüst bereichern lassen. Die familiäre Religiosität soll nicht unterbunden werden. Es ist förderlich ein Pendant gegenüberzustellen, um mehr nach dem „*Warum?*“ zu fragen. Das könnte sowohl Bassam und Memnun eine Meta-Perspektive eröffnen, die sie womöglich auch zugänglicher für das Interreligiöse Lernen macht, denn deren Bedenken waren es sich mit dem christlichen Glauben zu „verwirren“.

„K: Ja, ja, aber kann man nicht vielleicht sagen: „Okay, die Christen erzählen die Geschichte so, die Muslime erzählen die Geschichte so, das ist okay?“// [...]

B: Aber ich meine jetzt, verwechselt, aus Versehen so, dann denkt man sich so nach ein, zwei Jahren: "Warte, wie war das noch mal?"

Wer jedoch eine sichere religiöse Identität besitzt, der muss den Kontakt mit anderen Religionen nicht fürchten.

7.3. Joana

Religiöse Glaubensentwicklung

Für Joana gibt es keinen Unterschied zwischen der Kirche, dem Glauben und Gott.

„J: Weil ich finde jetzt keinen Unterschied zwischen Gott, Kirche und Glauben. Weil das ist ja fast alles gleich ist. Also, wenn man in der Kirche ist, dann meist, manche reden dann darüber, manche sagen auch ihren Glauben dazu.“

In diesem Abschnitt zeigt Joana, dass nach ihrem Verständnis die Kirche der Ort des Glaubens ist, aber nicht zwangsläufig der feste Ort Gottes.

Nach Fowler könnte man Joana in die Stufe 3) des synthetisch-konventionellen Glaubens einordnen. Dies zeigt sich unter anderem durch den starken Einfluss

des sozialen Umfelds auf das eigene Glaubensbild, von dem auch Fowler berichtet.²⁹³ Während des Interviews beschreibt sie des Öfteren, dass ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden von dem Religionsunterricht erzählen und sie immer wieder das Bedürfnis hatte, mehr zu erfahren.

„J: Und mich hat schon immer Religion interessiert, aber ich wusste halt nicht, dass man früher mit evangelisch auch in die Religion gehen kann und viele in unserer Schule, in meiner Klasse haben viel über Religion erzählt und es hat mich dann schon irgendwann mal interessiert und dann hab ich (.) so wo auch in der vierten Klasse gesagt: "Ich möchte gerne in Religionsunterricht, in den Religionsunterricht gehen". Und jetzt in der fünften Klasse habe ich mich halt entschieden für Religion“

Neue Prioritäten öffnen sich somit in dieser Lebensphase. Die nun auftretenden Veränderungen müssen geklärt und neu sortiert werden.²⁹⁴ Joanas Verhalten während des Interviews wirkte in keiner Weise kritikresistent, sondern wissbegierig. Das könnte damit zusammenhängen, dass Joana ihren Glauben bisher wenig praktiziert und reflektiert hat und das Bedürfnis zur Identitätsbildung eines eigenen religiösen Ichs eventuell noch mehr Informationen benötigt. Das beweist unter anderem auch ihre nicht eindeutige Positionierung zu Gott, die sie auch nicht begründet erklären kann. Daher gestaltet sich die Einordnung von Joanas religiöser Glaubensentwicklung in eines der Stufenmodelle zum Teil etwas kompliziert.

„J: [...] In der KiTa, da war es noch nicht so ganz für mich gewesen, weil ich noch nicht so wusste (.) Also, ich hab noch nicht so geglaubt, ob es wirklich Gott gibt, oder ob es immer nur so Geschichte war. Und da war ich mir noch so ein bisschen unsicher und dann so zwei Jahre später (.) hab ich mir schon mal so Gedanken darüber (unv.) gemacht und hab mir mal so in meinen Kopf (unv.).. und hab mich eigentlich immer gefragt, was Gott eigentlich ist. K: Mhm. J: Und das hat mich dann (.) drei Jahre beschäftigt, so dass dann immer, wo ich acht war immer in der Schule darüber erzählt wurde und (.) irgendwann, wo ich dann jetzt elf wurde, hat mich das dann doch interessiert und dann wollte ich halt immer mehr darüber erfahren und dann haben wir auch immer mehr darüber geredet [...]“

²⁹³ vgl. Fowler (1991); S. 168

²⁹⁴ Aygün (2010); S. 15

Joana berichtet, dass sie im Kindergartenalter an der Existenz Gottes zweifelte. Dass bereits im Kindergartenalter Zweifel auftreten, ist, würde man diese Tatsache Fowlers Stufenmodell zuordnen, eher untypisch.

Dennoch ist das Bedürfnis mehr zu erfahren Joanas stetiger Motivator, den sie explizit mit den Worten „[...] und hab mich eigentlich immer gefragt, was Gott eigentlich ist.“ verlauten lässt. Die Kombination aus der Motivation, mehr über Gott erfahren zu wollen und dem sozialen Umfeld, das ständig davon berichtet, sind dann schließlich auch der Grund, warum sie dem Religionsunterricht beitrifft.

Typisch für den synthetisch-konventionellen Glauben ist jedoch Joanas personale Gottesvorstellung. Sie beschreibt ihn als „nett“, „schützend“ und „hilfsbereit“.

Ihre genannten Glaubensinhalte sind geprägt, durch ihre Sozialisation, aber insbesondere auch durch das, was sie fühlt. Besonders im folgenden Ausschnitt zeigt Joana, welche sensible und auch intime Beziehung sie zu einem Gott hat, den sie noch viel besser kennenlernen möchte.

„J: Für mich ist es so, wenn ich schlafe, dann schläft Gott auch. Wenn ich tags zur Schule gehe, beschützt er mich auf dem Schulweg und in der Schule lerne ich allein und aufm Rückweg nach Hause beschützt er mich auch. So ist es für mich.“

Nach Oser und Gmünders Stufenmodell könnte man sie in die Stufe 2) „Do ut des – Perspektive“ verorten. Untypisch für Stufe 2) ist jedoch, dass Joana sich nicht in einem Tauschverhältnis mit Gott sieht, sondern in einem: „Wenn ich es tue, dann auch du, Gott“.

Sie sieht sowohl sich als auch Gott als Individuum mit eigenständigem Ich an.²⁹⁵ Ihr Gott ist jedoch ausgerichtet auf ihr Leben. Man kann somit nicht von einem wechselseitigen Tauschverhältnis sprechen.

Joanas großes Bedürfnis, Gott und ihren Glauben besser kennenzulernen, drückt sie wie folgt aus:

„J: Mir, also, ich fühle mich dann, sagen wir mal: frei. Also, weil man spricht ja sozusagen alles aus, was einen bedrückt sozusagen. //“

Die Wortwahl verdeutlicht die Situation unzweifelhaft. Joana kann entweder durch theologische Gespräche und/oder durch Gott als problemlösende Figur womöglich angestaute Gefühle abbauen.²⁹⁶

²⁹⁵ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 132

²⁹⁶ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 169

Religiöse Sozialisation

Joana wächst nach eigenen Angaben in einem nicht-religiösen Haushalt auf und besuchte lediglich einmal eine Kapelle. Auch wenn die Familie nicht regelmäßig die Kirche aufsucht, betet oder andere religiöse Riten durchführt, so gibt diese Tatsache, nach gegenwärtigem Verständnis des Religionspädagogen Ritter, wenig Aufschluss über die Religiosität.²⁹⁷ Das bedeutet, Joana kann auch ohne die Kirche einen individuellen, freien Glauben besitzen und entwickeln. Anhand ihrer Äußerungen während des Interviews ist erkennbar, dass Joana eine eigene Gottesvorstellung besitzt.

Die Frage nach Gott tauchte für sie immer wieder auf, sicher auch aufgrund der geringen Religiosität in ihrer Familie.

„J: [...] und hab mich eigentlich immer gefragt, was Gott eigentlich ist. K: Mhm. J: Und das hat mich dann (.) drei Jahre beschäftigt, so dass dann immer, wo ich acht war immer in der Schule darüber erzählt wurde und (.) irgendwann, wo ich dann jetzt elf wurde, hat mich das dann doch interessiert und dann wollte ich halt immer mehr darüber erfahren und dann haben wir auch immer mehr darüber geredet [...]“.

Verstärkt wird das Bedürfnis nach Gott durch die Erzählungen des Freundeskreises innerhalb der Schule. Viele ihrer Freundinnen und Freunde besuchen den Religionsunterricht, währenddessen sie die Humanistische Lebenskunde gewählt hat. Dennoch scheint sich das Gespräch unter den Freunden des Öfteren auf den Religionsunterricht zu beziehen.

Der Ort der religiösen Bildung, also das soziale Umfeld, das nach Fowler, Werte und Glauben entscheidend definiert²⁹⁸, ist für Joana nicht die Familie, sondern in erster Linie der Freundeskreis. Daraus zieht sie die Motivation und den Entschluss, nun den Religionsunterricht zu besuchen.

Auch wenn die Familie für sie nicht der primäre Ort religiöser Bildung ist, so vertreten sie dennoch religiöse Werte, wie Liebe, Hoffnung und Geborgenheit innerhalb der Erziehung.²⁹⁹

Diese Werte lässt sie sehr deutlich in ihre Gottesbeziehung mit einfließen, in der sie Gott als „nett“, „schützend“ und „hilfsbereit“ definiert.

Ihren Glauben konkretisiert sie nicht kirchlich, sondern über eine intime, emotionale Beziehung zu ihrem Gott, in der er ihr besonders nah ist. Denn Gott ist schützend bei ihr, wo auch immer sie ist.

²⁹⁷ vgl. Ritter (2014); S.122

²⁹⁸ vgl. Fowler (1991); S. 168

²⁹⁹ vgl. Ritter (2014); S. 122

„J: Für mich ist es so, wenn ich schlafe, dann schläft Gott auch. Wenn ich tags zur Schule gehe, beschützt er mich auf dem Schulweg und in der Schule lerne ich allein und aufm Rückweg nach Hause beschützt er mich auch.“

Joanas praktizierender Glaube hat noch Potential zu wachsen, das zeigt sich unter anderem durch ihr bisher wenig reflektierendes Verhalten. Die empirische Forschung zeigt, dass sie sich wenig Gedanken gemacht hat, welche Position sie zu Gott einnimmt.

Der Wissenserwerb über Gott ist ihr primäres Anliegen und erst dann kann sie sich vielleicht auch reflektierend zu ihm positionieren. Reflexion erfordert Training, welches einen Anstoß eventuell in dem nun kommenden Religionsunterricht erfahren könnte.

Joana ist sich noch unsicher in ihrem Glauben. Da die Familie wenig religiös ist, praktiziert sie ihre Religiosität nicht in dem Maße, wie sie sich religiöses Leben vorstellt. Dennoch ist ihr Bedürfnis mehr über Gott zu erfahren hoch. Dieses sollte gestillt werden. Da der Religionsunterricht nun, aus ihrer Sicht, die erste religiöse Bildungsstätte ist, muss man an ihre bisherige Entwicklung behutsam anknüpfen. Zunächst sollte sie im Religionsunterricht ihr Wissen erweitern dürfen, der ihr die Möglichkeit gibt ihren Glauben zu vertiefen und im Austausch mit den anderen zu reflektieren. Insbesondere die Methode *sich zu Gott positionieren*, die auch in dem Interview durchgeführt wurden, könnten Joana helfen sich zu reflektieren.

Ein Interreligiöses Lernen würde ich Joana dann empfehlen, wenn sie sich bereit dazu fühlt.

7.4. Melina

Religiöse Glaubensentwicklung

Laut eigener Angaben versteht Melina unter den Begriffen Kirche, Gott und Glaube eine Einheit, weil die Kirche ein Ort des miteinander Redens über Gott und Glaube ist.

Die Zuordnung einer Stufe der Glaubensentwicklung (nach Fowler) gestaltet sich bei Melina schwieriger. Ihr Gottesbild könnte man synthetisch-konventionellem Denken zuordnen, aber beispielsweise die Art des Redens und die Wortwahl (*„Er spricht zu meiner Seele“*) erinnern zum Teil an (mythisch) erzählende Wortzüge. Diese Begriffe, wie beispielsweise „meine Seele“, verwendet sie vielleicht, da sie es so von Zuhause oder den Kirchenbesuchen kennt.

Weitere Anzeichen für den mythisch-wörtlichen Glauben sind unter anderem die starke Bedeutung, die sie der Kirche oder auch dem Beten als religiöses Ritual oder Wert beimisst.

„M: [...] Aber trotzdem glauben wir alle noch an Gott. Wir beten auch. Und, und gehen auch manchmal zum Gottesdienst. Deswegen, spielt Gott noch eine große Rolle in meiner Familie.“

Diese religiösen Werte, also das Beten und das familieninterne Glauben drücken für Melina ein religiöses Zugehörigkeitsgefühl aus.³⁰⁰ Weil sie betet und weil sie in die Kirche geht, ist sie religiös.

Die religiöse Zugehörigkeit über christliche Institutionen drückt sie auch in ihrer Glaubenslinie aus, in der sie lediglich den christlichen Kindergarten und die Schule als wichtige Stationen ihrer Glaubensentwicklung markiert. Dabei betont sie, dass ihr die Zeit im Kindergarten und in der Schule dabei verholten haben an Gott zu glauben.

„M: Also, ich habe jetzt die KiTa geschrieben, weil ich habe, war auch in einer kirchlichen KiTa und dann hab ich ga-, schon ganz doll an Gott geglaubt. Und wieder in der Schule habe ich auch, wieder ganz an Gott geglaubt, aber ein bisschen mehr.“

Da Melina auch anfangs erwähnt hat, dass der Glaube und Gott in Kirchen besprochen wird, ließe sich die Hypothese erstellen, dass Melina den Glauben an bestimmte Orte koppelt. Sei es in der Kirche, in dem Kindergarten, in der Schule, überall, insbesondere an diesen Orten und zusätzlich auch in ihr, findet sie Zugang zu Gott.

Folglich würde ich Melina in einem Stufenübergang des mythisch-wörtlichen Glaubens (2) und des synthetisch-konventionellen Glaubens (3) verorten.

Synthetisch-konventionelle Glaubenszüge zeigt sie zum Beispiel im Bereich des Gottesbildes. Gott ist für sie kein weißer Mann mit Bart auf einem Hügel, sondern jemand, der durch das transzendente Sein in ihr wohnt.

„K: Bist du mit Gott verbunden? M: Wie meinst du das? Erklär's bitte genauer. K: Ist er, gehört er irgendwie zu dir? Oder ist das ne eigene Person, irgendwo? M: Der gehört irgendwie zu mir.“

Auch ihre Gottesbeziehung zeigt sich durch synthetisch-konventionelle Züge geprägt, denn sie spricht von Gott als einer Figur, die transzendent Kontakt mit ihr aufnehmen kann. Sie betitelt ihn als beschützend und fürsorglich. Die intime,

³⁰⁰ vgl. Fowler (1991); S. 166

aber auch sehr emotional, eng verbundene Gottesbeziehung ist ein Charakteristikum des synthetisch-konventionellen Glaubens.³⁰¹

„M: Gott beschützt mich immer und wenn ich mir wehgetan habe, dann weiß ich er ist nicht weit von mir entfernt. (..) Und er ist immer für mich da.“

Diese Vorstellungen können aus den gelehrten religiösen Werten innerhalb der Familie mit dem Gottesbild übertragen werden. Die gelehrte Familienreligiosität ist als Einfluss des sozialen Umfelds sehr wichtig und prägend in dieser Stufe.³⁰²

Es war nicht zu erfahren, ob sich Melina Gott personal vorstellt. Ihre Beziehung ist jedenfalls transzendent und abstrakt, denn er wohnt irgendwo in ihr und hat die Chance zu ihrer Seele zu sprechen.

„[...] (..) Er spricht zu meiner Seele. K: Das musst du genauer erklären. Was bedeutet das für dich? M: Also, das bedeutet für mich (..) Wenn ich denke, denkt er auch. Wenn ich lerne, lernt er auch. Also, das bedeutet das für mich.“

Nach Oser und Gmünder könnte man sie in die Stufe 2) der „Do ut des – Perspektive“ einordnen.

Ähnlich wie Joana steht Melina nicht in einem Tauschverhältnis mit Gott, sondern „Wenn ich es tue, dann auch du, Gott“.

Melina bindet Gott jedoch noch stärker an ihr eigenes Ich als Joana, wenngleich sie dennoch Gott auch sein eigenständiges Ich lässt. Diese Tatsache lässt sich durch den Ausschnitt *„Wenn ich denke, denkt er auch. Wenn ich lerne, lernt er auch.“* gut erkennen. Sie sind eng miteinander verbunden, dennoch lässt Melina frei *Wie* Gott denkt, wenn sie denkt, oder *Wie* Gott lernt, wenn sie lernt.

Sowohl Gott als auch sie sind somit ein eigenständiges, handelndes Individuum.³⁰³

Religiöse Sozialisation

Melina wächst nach eigenen Angaben in einem religiösen Haushalt auf. Die Familie geht zusammen in die Kirche.

“M: [...] Aber trotzdem glauben wir alle noch an Gott. Wir beten auch. Und, und gehen auch manchmal zum Gottesdienst.“

Während des Interviews begründet sie das Öfteren ihre religiöse Zugehörigkeit über ihre religiöse Familie oder christliche Institutionen wie die kirchliche KiTa. Die Ergebnisse des Stufenmodells von Fowler verknüpfen sich nun mit den Ergebnissen einer religiösen Sozialisation nach Ritter.

³⁰¹ vgl. Fowler (1991); S. 173

³⁰² vgl. ebd.; S. 170

³⁰³ vgl. Oser & Gmünder (2000); S. 132

Fowler spricht in der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens von einer starken Beeinflussung des sozialen Umfelds.³⁰⁴

Melina berichtet häufig von der Familie, weshalb sie demnach dieser Stufe zugeordnet werden könnte. In ihrem Freundeskreis werden religiöse Themen, nach eigenen Angaben, nicht oft thematisiert.

Der Religionspädagoge Werner H. Ritter berichtet von einer Familienreligiosität, die religiöse Werte wie Liebe, Hoffnung und Geborgenheit in ihre Erziehung miteinbezieht.³⁰⁵ Diese sind wichtig um einen eigenständigen, freien Glauben zu entwickeln.

Melina merkt man diese religiösen Werte an, denn sie überträgt diese, wie bereits in der „*Religiösen Glaubensentwicklung*“ beschrieben, auf ihr Gottesbild und in ihre Gottesbeziehung.

Die religiöse Zugehörigkeit koppelt Melina noch stark an der Kirche oder an Rituale wie das Beten. Im Laufe ihrer religiösen Entwicklung wird sich dies jedoch voraussichtlich noch verändern. Ihr Gottesbild weist einen liebevollen, emotionalen Zugang zu einem schützenden Gott auf. Womöglich kann dieses Gottesbild seinen Ursprung auch in der Familienreligiosität innerhalb der Familie haben. Aus diesen Gründen würde ich Melina lediglich empfehlen religiöse Themen in ihrem sozialen Kreis anzusprechen, um weitere Gottes-, und Glaubensvorstellung kennenzulernen und für sich selbst zu reflektieren.

7.5. Selbstreflexion

Die Selbstreflexion bezieht sich auf die Durchführung des Interviews. Da sie nach den Interviews aufgeschrieben wurde, befindet sich das gescannte Dokument im Anhang unter 6. *Selbstreflexion*.

7.6. Zwischenfazit

Die individuell-religiöse Glaubensentwicklung und die religiöse Sozialisation eines Kindes sind sensibel miteinander verknüpft. Sie besitzen einen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, weshalb ihnen unbedingt eine feste Priorität im interreligiösen Kontext zukommen muss.

³⁰⁴ vgl. Fowler (1991); S. 170

³⁰⁵ vgl. Ritter (2014); S. 125

Das Zwischenfazit orientiert sich an den Erwartungen und Zielen bezüglich der religiösen Glaubensentwicklung und Sozialisation, die in 6.3 *Intention des Interviews* aufgeführt sind und wird zusätzlich durch neue Erkenntnisse bereichert. Die Forschungen beziehen sich auf eine Teilnehmeranzahl von fünf Personen, weshalb man nicht davon ausgehen kann, dass sie repräsentativ für die Allgemeinheit von „den Arabern“ oder „den Christen“ sprechen. Dennoch sind die Befragten stellvertretend ein Beispiel, wie religiöse Glaubensentwicklung geprägt durch palästinensisch-arabische, türkische und deutsche Kultur innerhalb Deutschlands (speziell in Berlin) aussehen kann. Dass jedoch der Einzelaussage der Befragten eine wichtige Aussagekraft zukommt, soll durch folgendes Zitat bestätigt werden:

„Jeder einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstituierter ist, verdeutlicht etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem. Er entsteht im Allgemeinen und ist damit auch Teil des Allgemeinen. Damit gibt auch jeder einzelne Fall Hinweise auf das Allgemeine.“³⁰⁶

Die obig genannte Aussage über die Verallgemeinerung am Einzelfall kann durch das Zitat im Kontext der qualitativen, interpretativen Sozialforschung von der Professorin für qualitative Methoden, Gabriele Rosenthal unterstützt werden.

Zunächst sollen Erwartung, die in 6.3. *Intention des Interviews* formuliert wurden, nun resümiert werden. Eine Erwartung war, dass die Religion im muslimischen Alltag stärker praktiziert wird als im christlichen. Die Forschungen haben ergeben, dass dies zutrifft. Die religiöse Sozialisierung ist bei den Befragten allumfassend und bezieht den gläubigen Muslim ganzheitlich mit ein.³⁰⁷ Dadurch beeinflusst die soziale Religiosität die Glaubensentwicklung dominant, denn der Wissenserwerb über den Islam findet unter den Befragten ausschließlich einseitig über die Familie statt. Somit besteht die Gefahr, dass die Kinder sich keinen pädagogisch wertvollen und kindgerechten Zugang zum Islam erschließen und keine Korrekturmöglichkeiten wahrnehmen können. Ein verzerrtes Weltbild und/oder eine verzerrte Gottesvorstellung kann davon die Folge sein.

Mythen und Riten wurden sowohl von den Befragten als auch offensichtlich von den Eltern nicht hinterfragt oder reflektiert, denn das Wirken Allahs und die

³⁰⁶ Rosenthal (2011); S. 73

³⁰⁷ vgl. Aygün (2010); S. 46

Lebensweise Mohammeds darf nicht angezweifelt werden.³⁰⁸ Die Hypothese entsteht, dass sich hier ein Kreislauf durch das „tacit system“³⁰⁹ (stillschweigendes System; Wissen, das nicht überprüft wird) zieht, das jedoch in Konfrontation mit dem modernen Weltbild steht.

Die Abbildung 14 zeigt mit Hilfe Fowlers Stufenmodell, wie der Glaube keine Reflexion erfährt. Ein stillschweigendes Wissen, das „tacit system“³¹⁰ legitimiert das Praktizieren von Mythen und Riten, die Allah gefallen, weshalb kein Grund zur Reflexion besteht. Die daraus resultierende Akzeptanz wiederum befähigt den gläubigen Muslim zum Praktizieren von Mythen und Riten. Bildung, Mehrperspektive und Reflexion sind hier der Schlüssel zum Beenden dieses Kreislaufes.

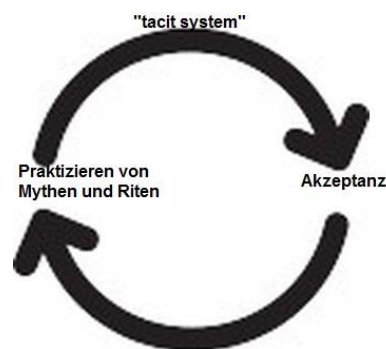


Abb. 14

Britta Kanacher, Religions- und Erziehungswissenschaftlerin, beschreibt das obig beschriebene Problem. Sie spricht in ihrer Literatur von der muslimischen Identitätsanomie und versucht anhand dessen zu erklären, welche Folge es für die muslimischen Befragten und deren Eltern hätte aus diesem Kreislauf auszuberechnen.³¹¹ Dieses möchte ich anhand eines Zitats aus ihrer Literatur kurz anreißen, da es Aufschluss darüber geben könnte, weshalb die Familien der Befragten und die Befragten selbst auf dieser Entwicklungsebene stagnieren.

„Der starke Individualismus, wie er für die Moderne selbstverständlich ist, scheint durch [...] die damit verbundene Einordnung in ein eher geschlossenes, traditionelles System erschwert. Somit ist davon auszugehen, dass Menschen muslimischer Kulturkreise mit ihrem spezifischen Identitätsverständnis, welche mit der Moderne [...] konfrontiert werden, vor einem Orientierungskonflikt und damit letztlich vor einem Identitätskonflikt stehen, da sie sich im Kontext einer Identitätsanomie wahrnehmen.“³¹²

³⁰⁸ vgl. Aygün (2010); S. 46

³⁰⁹ Fowler (1991); S. 129

³¹⁰ Fowler (1991); S. 129

³¹¹ vgl. Kanacher (2003); S. 109

³¹² Kanacher (2003); S.109

Das bedeutet, auch wenn die Befragten ihre Religion auf die persönliche und ethische Auslebung reduzieren würden, träten dennoch Konfliktbereiche auf, welche jedoch eine fundamentalistische bzw. säkuläre Haltung harmonisieren könnte.³¹³ Schaubilder und Konkretisierungen sind in der genannten Literatur zu finden, können in diesem Rahmen jedoch nicht näher vertieft werden.

Letztlich bedeutet es für die vorliegende Arbeit, dass die religiöse Sozialisation bei den Befragten einen starken Einfluss auf die Glaubensentwicklung besaß. Ein derart starker Ausdruck der religiösen Sozialisation in der Glaubensentwicklung ließ sich bei den christlichen Befragten nicht feststellen. Zwar wurde die Familie erwähnt, jedoch nicht als lehrende Instanz religiösen Wissens. Somit verschmolz die religiöse Sozialisation (vordergründig präsentiert durch die Familie) mit der Glaubensentwicklung nicht wie im Islam, sondern die beiden Begriffe (religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation) waren eher als zwei unabhängige Elemente, die miteinander arbeiten (können) zu betrachten. Die christlichen Befragten konnten frei wählen, inwieweit die religiöse Sozialisation (vordergründig präsentiert durch die Familie oder Freunde) bewusst eine Auswirkung auf ihre Glaubensentwicklung nimmt. Religiöse Werte, die über die Erziehung vermittelt wurden, sind dabei kein Bestandteil bewusster Entscheidungen. Diese Form der Freiheit ließ sich bei den palästinensisch-muslimisch Befragten nicht erkennen.

Eine weitere Erwartung war, dass Allah als stark, groß und mächtig definiert wird und eine unterwerfende, gottgefallene Gottesbeziehung herrscht. Diese Erwartung traf größtenteils zu. Zwei von drei Befragten gaben an, dass Allah ihnen das Leben geschenkt habe und sie sich an die fünf Säulen des Islam halten.

Gott wurde hingegen bei den christlich Befragten als schützend, fürsorglich und liebevoll beschrieben. Somit stimmen die Aussagen über das Gottesbild im Islam und Christentum mit der gegenwärtigen Literatur überein. Reinhold Bernhardt beschreibt:

*„Dem evangelischen Glauben als der vertrauensvollen Hinwendung zu Gott stellte man den Islam als Religion des Gesetzes, des Gehorsams, der Unterwerfung [...] gegenüber“.*³¹⁴

Die dritte und letzte Erwartung bestand darin, dass deistische Züge in den Glaubenslinien bei den christlichen Kindern erwartet wurden. Die christlichen Kinder

³¹³ vgl. Kanacher (2003); S. 109

³¹⁴ Bernhardt (2012); S. 218

sind mit zehn und elf Jahren nach Oser/Gmünder³¹⁵ und Fowler³¹⁶ noch nicht unbedingt in der Altersstufe des Deismus, weshalb das ein möglicher Grund sein könnte, warum sie von keiner Entfremdung Gottes berichteten. Diese Aussage ist jedoch hypothetisch.

Eine muslimische Befragte gab jedoch ihre Entfremdung Gottes an und wandte sich stattdessen einer abstrakten Macht hin.

Aus den Forschungen erschlossen sich jedoch noch weitere Erkenntnisse.

Liebe, Hoffnung und Barmherzigkeit sind unter anderem auch religiöse Werte, die unbewusst in der Erziehung stattfinden.³¹⁷ Die Befragten bemerkten somit oft gar nicht ihre Familienreligiosität.

Für die Befragten war die Religiosität und der Glaube oft an Orte wie die Kirche oder den Religionsunterricht gebunden und drückte ein wichtiges religiöses Zugehörigkeitsgefühl für sie aus.

Des Weiteren stellten die Forschungen heraus, dass mehrheitlich alle Befragten ein Bedürfnis des Wissenszuwachses über Gott/höhere Macht oder deren Religion hegten, das jedoch an gegebener Stelle oft nicht ausreichend befriedigt wurde.

An diesen Punkten habe ich in den Analysen versucht anzuknüpfen und Vorschläge gegeben, wie weitere Schritte hinsichtlich der Glaubensentwicklung des Befragten nun aussehen könnten.

Die Forschungen decken die aufgeführten Ziele hinsichtlich Glaubensentwicklung und religiöser Sozialisation ab. Das intensive Verhältnis von religiöser Sozialisation und Glaubensentwicklung im Islam wird durch das Interview deutlich aufgezeigt und überrascht.

Des Weiteren decken die Forschungen die Ziele ab, einen vertiefenden Einblick in die Interessen und Bedürfnisse des Kindes (christlich und muslimisch) im Bereich der Glaubensentwicklung zu erhalten, um ein vertiefendes Verständnis entwickeln zu können.

8. Interreligiöses Lehren und Lernen – Datenerhebung und Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Chancen, die Herausforderungen und die Rolle der Lehrperson im Interreligiösen Lehren und Lernen vorgestellt. Die

³¹⁵ vgl. Oser & Gmünder (2000)

³¹⁶ vgl. Fowler (1991)

³¹⁷ vgl. Ritter (2014); S. 122

Ergebnisse dessen speisen sich aus den Erkenntnissen der empirischen Forschungen, der Literatur aus Teil I und aus meinen neugewonnenen Erkenntnissen.

Abgerundet wird das Kapitel durch ein Zwischenfazit, das zentrale und/oder unerwartete Erkenntnisse resümierend aufzeigt.

8.1. Chancen des Interreligiösen Lehrens und Lernens

Viele Chancen für das Interreligiöse Lehren und Lernen erschlossen sich durch die Analysen der empirischen Forschung.

Folgende Ergebnisse lassen sich aufzeigen:

Die Befragten geben mehrheitlich an, dass sie Chancen durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten der beiden Weltreligionen sehen. Im Bereich religiöser Figuren könnte Bassam sich vorstellen, dass die gemeinsamen Propheten wie Moses und Jesus thematisiert werden, Memnun ergänzt, dass er sich speziell mit dem Leben Jesu auseinandersetzen würde.

Des Weiteren denkt Memnun, dass im Bereich „religiöser Institutionen“ die Gebetshäuser (Kirche und Moschee) näher betrachtet werden könnten.

Melina hingegen kann sich religiöse Schöpfungsgeschichten gut als Themen für einen Interreligiösen Dialog vorstellen. Ebenso Bassam erwähnt die religiöse Geschichte von Abraham und Isaak, die hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden kann. Daraus resultiert auch das sogenannte „Opferfest“, woran man inhaltlich anknüpfen könnte.

Nicht auf die religiöse, sondern auf die historische Geschichte beziehend, könnte sich Joana vorstellen mehr über die Vergangenheit von Christen und Muslimen zu erfahren.

Für Asifa sind eher systematisch-theologische Fragen von Bedeutung. Diese können beispielsweise gut in einem interreligiös theologischen Gespräch Raum für Antworten finden. Sie denkt, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Existenz der Aliens, des Satans oder Gottes gut geeignete Themengebiete für einen Interreligiösen Dialog seien.

Hinsichtlich der Aussagen der Befragten lassen sich Verknüpfungen mit den in *2.3.1. und 2.3.2. Zielen des Interreligiösen Lernens* herstellen.

Der Autor Christian Hellmann³¹⁸ beschreibt unterschiedliche Lernziele als Chancen für den Interreligiösen Dialog.

³¹⁸ vgl. Hellmann (2001)

Zunächst erwähnt er, dass Informationen über die Religionen erarbeitet werden sollten und die Bedeutung der Religion für den/die jeweilige/n Schüler/Schülerin deutlich gemacht wird.

Ähnlich sehen das die Befragten, die ihre Chancen in der historischen Vergangenheit und Gegenwart, in religiösen Geschichten und religiösen Institutionen sehen. All diese Themenbereiche erschließen den Schülerinnen und Schüler einen großen Wissenserwerb über beide Religionen und deren Bedeutung für die eigene Religion.

Weitere Lernziele sind laut Hellmann das Miteinanderkommunizieren und den eigenen Verständnishorizont zu erweitern und zudem die Identitätsbildung durch Selbstreflexion abzudecken.³¹⁹ Die Selbstreflexion ist ein essentiell wichtiger Punkt, der sich meiner Meinung nach sehr gut über theologische Gespräche abdecken lässt. Das beschriebene Bedürfnis und die stetigen Fragen können in diesem Raum offen, transparent und akzeptierend besprochen werden und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, ihre Perspektiven durch andere Meinungsbilder zu erweitern. Des Weiteren kann das fachliche Wissen durch die intrinsische Motivation wachsen. Renz und Leimgruber definieren zum einen die Begegnung des theologischen Gespräches als ein Lernziel auf der *Beziehungs-und Gefühlsebene* und zum anderen der Wissensaustausch als Lernziel auf der *kognitiven Ebene*, in der das eigene Wissen mit dem anderen einen Vergleich erfährt.³²⁰

Bassam berichtet von der Sorge, dass er sich durch zu intensives Interreligiöses Lernen „verwirren“ lassen könne. Zielführend war dabei für ihn die Ausgangsfrage „*War es so oder so?*“. Auch Asifa schließt sich diesem Schwarz-Weiß-Denken an und fordert Beweise ein. Hier liegt die Chance darin, und das bestätigt auch Hellmann, den Standpunkt der Argumentation zu verändern. Es soll nicht das „Ja oder Nein“ diskutiert, sondern das „*Wie?*“ ausgeführt werden. Hinter jeder für das interreligiöse Lernen relevanten Frage bleibt die Antwort nach dem, was wirklich gilt und was sei, verborgen.³²¹

Des Weiteren gilt es nach Renz und Leimgruber, sein Gegenüber über *die ästhetische Ebene* in seiner Religion zu achten.³²²

³¹⁹ vgl. Hellmann (2001); S. 5

³²⁰ vgl. Renz & Leimgruber (2004); S. 48

³²¹ vgl. Hellmann (2001); S. 6

³²² vgl. Renz & Leimgruber (2004); S. 48

Eine philosophisch-theologische Chance liegt darin, die „Frage nach dem Menschen“ zu priorisieren.³²³ Auch Asifa erwähnt in ihrem Interview „*A: Also, alles was die Kinder wissen [wollen] würden*“. Die Chance des philosophischen Ansatzes liegt darin, dem Menschen die Freiheit seines Seins (und dazu gehört auch die Freiheit seines Glaubens) zu gewähren. Da sich insbesondere Asifa und Joana suchend und fragend mit dem eigenen Glauben beschäftigten, wären insbesondere die beiden Stereotypen, für die ein interreligiös theologisches Gespräch förderlich sei.

Für den Klassenverband ist es wichtig abzuwägen, welche Methode (Theologisches Gespräch, Rollenspiel, Gruppengespräch etc.) individuell auf das Sozialbild der Klasse zutreffend ist.

Bassam und Melina erwähnten die Thematisierung religiöser Geschichten. Hierbei ist es von unabdingbarer Wichtigkeit, die Schriften nicht wörtlich, sondern symbolisch zu betrachten. Dies sollte möglichst in einem wertfreien, nicht vergleichenden „Meine-Religion-Ist-Besser-Wettbewerb“ geschehen.

Heinzmann erwähnt in seinem Aufsatz hinsichtlich der Interpretation von religiösen Schriften, dass denen nun eine angemessene Hermeneutik und besondere Stellung im Interreligiösen Dialog zukommen muss³²⁴.

8.2. Herausforderungen des Interreligiösen Lehrens und Lernens

Die, nun aufgeführten Herausforderungen sind Erkenntnisse aus der Literatur und den Interviews. Ein Großteil erschließt sich dabei aus meinen Schlussfolgerungen, insbesondere hinsichtlich eines geeigneten Einstiegs in den Unterricht und einer geeigneten Lernatmosphäre für den Unterricht.

Zunächst gestaltet sich sicherlich der Einstieg in das interreligiöse Lernen im Unterricht als eine thematische und methodische Herausforderung. Schülerinnen und Schüler könnten von Vorurteilen geprägt sein, welches ein Aufeinanderzugehen zunächst schwierig gestaltet. Deshalb muss zunächst Aufklärungsarbeit geleistet werden, welche Ziele, Werte und Inhalte der interreligiöse Unterricht verfolgt. Transparenz muss geschaffen werden.

Außerdem besteht die Herausforderung darin, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die nicht einem Religionswettbewerb gleicht, sondern dem Schüler/der Schülerin das Gefühl geben kann sich wohl zu fühlen. Der Lernatmosphäre

³²³ vgl. Hellmann (2001); S. 15

³²⁴ vgl. Hellmann (2001); S. 19

kommt in dem interreligiösen Unterricht eine essentielle Wichtigkeit hinzu, denn sie ist der Zugang zum Dialog miteinander. Deshalb muss diese Atmosphäre charakterisiert sein durch Toleranz, Akzeptanz, Respekt und ohne jeglichen wertenden Vergleich. Im Prinzip ist sie auch charakterisiert durch soziale Kompetenzen und zeitgleich ermöglicht sie darüber auch das Erlernen von religiösen Werten wie Liebe, Verständnis, Füreinander da sein.³²⁵

Die Herausforderung besteht darin, die Lernatmosphäre bereits zu Beginn als selbstverständliche Umgangsform im Unterricht zu thematisieren, zu integrieren und konsequent durchzusetzen. Dafür darf Zeit investiert werden, denn wie bereits erwähnt ebnet die Lernatmosphäre den Zugang zum Lernen.

Ansonsten könnte eine Folge sein, dass sich Kinder wie Melina dem Interreligiösen Lernen verschließen, weil sie sich verunsichert fühlen von Schülerinnen und Schüler mit muslimischer Religiosität. Den Ursprung des Ärgers projizieren sie in die Religion, obwohl die Störung im inkorrekten Sozialverhalten des Gegenübers liegt. Sie wendet sich deshalb als Konsequenz dessen von allen muslimischen Kindern ab. Kommunikation und das Verbalisieren von Gefühlen kann dabei helfen solche Spannungsfelder abzubauen.

Die Ergebnisse des Interviews ergaben des Weiteren, dass sowohl Memnun als auch Bassam ein Bedürfnis nach Eindeutigkeiten haben.

„[...] Und dann verwirrt sich zum Beispiel der Moslem oder der Christ mit seiner Religion und denkt man so: "Warte... Wars so oder so?"

Die Frage nach dem Wahrheitsanspruch darf dennoch den Schülerinnen und Schüler nicht vorenthalten werden. Auch Hellmann warnt hierbei vor einer Egalisierung, in der alle Religionen als gleich positiv oder negativ abqualifiziert werden.³²⁶

Zudem besteht die Herausforderung nach dem Bedürfnis von Eindeutigkeiten darin, die Angst vor der möglichen Verwirrung der Schülerin/des Schülers zu nehmen. Die Geschichte von Abraham und Isaak kann zum Beispiel zum Anlass genommen werden, religiöse Geschichten des Islams und Christentums zu analysieren, ohne auf ein „*Was findet ihr besser?*“ hin zu arbeiten.

Laut Heinzmann besteht eine Herausforderung darin, eine angemessene Hermeneutik und Wertschätzung den Fragen entgegen zu bringen, damit ein interreligiöser Dialog stattfinden kann.³²⁷ Dem anschließend legt der Autor einen Fokus auf den adäquaten Umgang miteinander resultierend aus der Vernunft und

³²⁵ vgl. Ritter (2014); S. 125

³²⁶ vgl. Hellmann (2001); S. 6

³²⁷ vgl. Heinzmann (2007); S. 19

der Eigenständigkeit.³²⁸ Damit sind Werte gemeint, die Grundvoraussetzung eines Interreligiösen Miteinanders darstellen.

Asifa sieht die Arbeit mit den heiligen Büchern kritisch, da sie der Meinung ist, dass nur Unterschiede, jedoch weniger Gemeinsamkeiten priorisiert werden. Der interreligiöse Unterricht muss auch nicht immer mit dem Vergleich arbeiten. Es können auch beide heiligen Bücher oder Gebetshäuser und das Praktizieren damit neutral vorgestellt werden.

Hellmanns Vorgehen sich auf virulente Konflikte der Schülerinnen und Schüler zu beziehen, um daraus seinen Verständnishorizont zu erweitern, ist zwar eine Chance im Sinne des Miteinanders, jedoch zeitgleich auch eine Herausforderung. Denn die Konfliktlösung erfordert ein hohes Maß an Diskussionskultur, wofür soziale Kompetenzen als grundlegende Voraussetzung gelten.

Ein Konflikt resultiert nicht immer aus alltäglichen Gründen, sondern auch aus einem möglicherweise prozesshaft entstehenden Religionswettbewerb. Die jeweils andere Religion dient als Negativfolie, um die angebliche Überlegenheit des eigenen Glaubens darzustellen.

Über die richtige Einführung der positiven Lernatmosphäre darf dieser Religionswettbewerb von Beginn an keinen Raum finden. Klare Linien müssen in diesem Kontext gesetzt werden und zwar nicht über den Weg des Verbietens, sondern über Transparenz. Die Schülerinnen und Schüler müssen erfahren, *warum* und *wie* sie sich in dem interreligiösen Unterricht zu verhalten haben, um es erstens schlüssig für sich verstehen zu können und zweitens somit freiwillig Teil des Unterrichtsgeschehens zu werden.

8.3. Rolle der Lehrperson

Im Vorfeld wurden die Chancen und Herausforderungen des Interreligiösen Lehrens und Lernens beschrieben. Der Lehrperson kommt hierbei eine wichtige Rolle hinzu, da sie den Rahmen, in dem die Schülerinnen und Schüler individuell und eigenständig arbeiten können unter anderem definiert. Sie ist diejenige, die dem Begriff der Lernatmosphäre, in wechselwirkender Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern, Realität verleiht.

Da die Literatur sich auffällig wenig mit den Kompetenzen der Lehrperson im Interreligiösen Lehren und Lernen beschäftigt, obgleich sie einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts bildet, wird im nun Folgenden ein sogenannter

³²⁸ vgl. ebd.; S. 19

Kompetenzkatalog entwickelt, der sich aus den Aussagen der Befragten und meinen Erarbeitungen erschließt.

Die Ergebnisse des Interviews zeigen, dass die Befragten sich eine Lehrperson wünschen, die sowohl witzig als auch streng ist.

„A: Bisschen witzig. So wie du. (.) Aber auch ein bisschen streng. (..) Also streng ist, wenn die Kinder sich streiten und und ja.“

Memnun wünscht sich eine Lehrerin, die Toleranz zeigt. Bassam gibt eine umfassendere Charakterisierung an. Da insbesondere ihn die Angst vor der Verwirrung der beiden Religionen verunsicherte, möchte er eine Lehrkraft, die viel über den Islam und das Christentum weiß. Nach eigenen Angaben könnte diese Lehrperson Atheist sein, aber sollte den Schüler/die Schülerin gleichzeitig nicht vom Glauben abbringen. Sie darf nicht rassistisch sein und sollte die Schülerinnen und Schüler nicht verwirren

Die Lehrperson soll rücksichtsvoll und an den Schülerinnen und Schüler orientiert sein. Gleichzeitig wünscht sich Bassam, dass die Lehrkraft ermöglicht, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander und nicht gegeneinander reden und Respekt füreinander zeigen.

Joana hingegen sorgt sich, anders als Bassam, nicht dass die Schülerinnen und Schüler, sondern die Lehrperson verwirrt wird. Melina möchte, dass die Lehrkraft stets nett bleibt, auch wenn sie gestresst sei.

„M: Also nett, auch wenn sie gestresst ist. Nett und wenn man's einmal nicht versteht, dann (..) dann, dann kann man das auch nochmal erklären und sich dann von jemanden helfen, wenn er es nicht so richtig verstanden hat.“

Die Lehrperson sollte somit Verständnis zeigen, wenn Gelehrtes nicht sofort von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird und auch den Schülern untereinander die Chance geben, sich Missverständenes gegenseitig zu erklären.

Es ist wichtig, dass die Lehrperson in einem wertschätzenden Verhältnis zu dem Schüler/ der Schülerin steht. Das Gefühl der Gesprächsbereitschaft kann dem Schüler/der Schülerin das Gefühl geben angenommen zu sein und das könnte folglich die intrinsische Motivation steigern. Aus subjektiver Perspektive ist die Wertschätzung eine Kompetenz, die zusammen mit den anderen sozialen Kompetenzen, der Schlüssel zur Bildung ist.

Somit ist die personale Zuwendung ein wichtiger Faktor für das Erschaffen eines produktiven Unterrichtsklimas.³²⁹

³²⁹ vgl. Freudenberger-Lötz (2003); S. 107

Bevor eine fachliche Bildungsgrundlage entstehen kann, muss der Schüler/die Schülerin eigenständig entscheiden am Lernprozess aktiv teilnehmen zu wollen. Diese Entscheidung kann über die sozialen Kompetenzen attraktiv gestaltet werden.

Insbesondere das Interreligiöse Lernen ist ein sensibles, emotionsgeladenes, diskursreiches Lernfeld.

Deshalb sollte die Empathiefähigkeit und Selbstreflexion ein stetiger Bestandteil der Lehrperson sein. In der derzeitigen Religionspädagogik gehen Theorien von Friedrich Schweitzer und Andreas Feige von drei Ebenen der Reflexion aus, die eine Lehrperson innerhalb des Religionsunterrichts ausüben kann. Man spricht hierbei von der gelehrten Religion (= religionspädagogische Zielvorstellung hinsichtlich Eigen-, und Fremdwahrnehmung), reflektierten Religion (= Privatreflexion und öffentliche Reflexion) und der gelebten Religion (= das eigene und das kindliche bzw. jugendliche religiöse Selbstverständnis).³³⁰

Reflexion zeigt sich somit immer im Wechselspiel mit den Schülerinnen und Schülern.

„Das unterstreicht aufs Neue die Notwendigkeit, als Religionslehrer und -lehrerin eine dauerhafte reflexive Haltung als Ausdruck einer professionellen Lehrkompetenz auszubilden und zu bewahren.“³³¹

Des Weiteren ist es von Vorteil, wenn die Lehrperson ein sensibles Gespür für die Lernatmosphäre der Klasse, für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und das soziale Klima entwickeln kann, welches sich im Laufe eines Schuljahrs durchaus verändern kann.

Um den Schülerinnen und Schüler die Angst vor der Verwirrung verschiedener Religionen zu nehmen, benötigt die Lehrkraft eine authentische, souveräne, humorvolle, jedoch zielorientierte und professionelle Ausstrahlung.

Die Lehrkraft darf sich nicht vor Konfrontationen scheuen, die womöglich in einer Unterrichtssituation auftreten können, solange sie sich im Rahmen der gegebenen Diskussionskultur orientieren. Dabei ist nicht sie das handelnde Subjekt der Diskussion, sondern die Schülerinnen und Schüler untereinander. Sie nimmt die Rolle der passiv leitenden Moderatorin ein. Diese Rolle kann im Laufe eines routinierteren Diskussionsklimas auch von einem Schüler/einer Schülerin übernommen werden.

³³⁰ vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003); S. 87-88

³³¹ Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003); S. 88

Fachlich sollte die Lehrperson deshalb natürlich ein sehr gutes Vorwissen aufweisen und ihren Unterricht dementsprechend engagiert und handlungsorientiert ausrichten. Günstig wäre es, sich, insbesondere im Interreligiösen Lernen, erwartete Frage-Antwort-Muster aufzuschreiben, um auf gegebene Situationen professionell reagieren zu können. Zudem sollte die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler auch im fachlichen Bereich für eine gestalthafte Religionspraxis sensibilisieren.³³²

Diesen Absatz möchte ich abschließen mit den Worten der Religionspädagogin Prof. Dr. Freudenberger-Lötz.

„Je vielfältiger und kreativer die Religionslehrkraft auf ihre religiösen Ressourcen, insbesondere auf eine eigene religiöse Praxis, zurückgreifen kann und je unverkrampfter und unkomplizierter dieser Zugriff geschieht, desto produktiver scheinen religiöse Bildungsprozesse zu verlaufen.“³³³

Ich lese daraus folgendes: Die Lehrperson bedient sich ihrer religiösen Ressourcen auf einem handlungsorientierten, kreativen und motivierten Zugang. Sie hat eine authentische religiöse Praxis im Unterrichtsalltag. Wenn sie auf diese Ressourcen routiniert und unkompliziert zurückgreifen kann, so scheint es, können produktiver religiöse Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler entstehen. Anhand dessen lässt sich somit die enorme Wichtigkeit des Verhaltens einer Lehrperson erkennen. Zum einen in dem Verhalten sich selbst gegenüber, aber zum anderen auch in dem Verhalten dem Schüler/ der Schülerin gegenüber. Diese Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler durch das Lehrverhalten sollte der Lehrperson bewusst sein. Da dies im Interreligiösen Kontext stattfindet, kann/darf die Lehrperson ihre interreligiöse Praxis und Erfahrung zum Bestandteil des Unterrichts werden lassen.

8.4. Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht: neue Aufgaben

Die Einstufungen, inwiefern Interreligiöses Lernen nun in den schulischen Kontext eingebettet werden kann, speist sich aus den Meinungsäußerungen der Befragten der empirischen Forschungen, aus dem Meinungsbild der Fachliteratur und aus meiner Perspektive.

³³² vgl. Freudenberger-Lötz (2003); S. 107

³³³ Freudenberger-Lötz (2003); S. 106

Zunächst beschreiben Memnun und Bassam, dass des Öfteren in der Schule über religiöse Themen gesprochen wird, jedoch stets außerhalb des Religionsunterrichts.

„K: [...] ab und zu habt ihr mal im Deutschunterricht drüber gesprochen. B: Bei mir auch in Geschichte - ein, zweimal. K: [...] wenn ihr darüber redet, äh wie ist das dann zwischen, bei euch in der Klasse. Wie ist es auch mit der, mit dem Lehrer? M: Große Diskussion. K: Warum? M: Weil jeder behauptet dann was anderes, was dann wiederum falsch ist und keiner weiß wirklich, was richtig ist.“

Das Zitat zeigt, dass die „großen Diskussionen“ entstehen, weil christliche oder muslimische Schülerinnen und Schüler die Religion und/oder den Glauben oft sehr persönlich nehmen und sich dementsprechend schnell angegriffen fühlen können.

Der Interreligiöse Unterricht muss aus dieser persönlichen Emotionalität entkoppelt und in einen Bildungskontext eingebettet werden. Wie bereits Hellmann erwähnte, muss ein Unterrichtsmodell entstehen, das seine Inhalte von einer Meta-Ebene, unabhängig der Konfession, betrachtet.³³⁴

Des Weiteren ist unter anderem eine Aufgabe des interreligiösen Unterrichts, dass den Schülerinnen und Schülern die Angst vor der Verwirrung verschiedener Religionen genommen wird.

„J: [...] das wird vielleicht ein bisschen verwirrt oder so. Weil die [haben] ja einen anderen Glauben, muslimische Kinder und die Christen haben einen auch einen anderen Glauben.“

Die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler sollte gefestigt sein. Im Zuge der religiösen Prägung des sozialen Umfelds ist sie das auch bedingt. Dennoch ist es wichtig, wie ich bereits in den 8.2. *Herausforderungen des Interreligiösen Lehrens und Lernens* erwähnte, dass die Einleitung und die Lernatmosphäre sensibel und empathisch angegangen werden sollte um möglichst gute Voraussetzungen für ein Miteinander zu erreichen und langfristig zu gewähren. Damit ein Miteinander gelingt, muss eine Lehr-, und Lernatmosphäre geschaffen werden, die sich bestmöglich für die Beteiligten ausrichtet.

Die Eigenschaften einer Lernatmosphäre skizzierte ich bereits unter siehe 8.2. *Herausforderungen des Interreligiösen Lehrens und Lernens*.

Dennoch ist die Lernatmosphäre ein wichtiger Bestandteil neuer Aufgaben, zugleich aber auch eine Herausforderung des Interreligiösen Lernens.

³³⁴ vgl. Hellmann (2001); S. 9

Neben einer gezielten Einleitung und einer für die Klasse stimmigen Lernatmosphäre, sollte den Schülerinnen und Schülern stets der Grund ihres Lernens verständlich gemacht werden. Deshalb ist es wichtig den Unterricht transparent zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler müssen logisch für sich erschließen können, warum sie lernen und welche Vorteile sie dadurch gewinnen.

Laut Hellmann kann ein Unterricht ausgehend von Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgebaut sein.³³⁵ Darin sieht auch Asifa die Stärken des interreligiösen Unterrichts.

„A: Also, alles was die Kinder wissen [wollen] würden, ob es Gott oder den Teufel gibt, ob es wirklich Kräfte gibt.“

Der Schüler/die Schülerin wird somit das handelnde Subjekt des Geschehens. Das fördert zeitgleich die Selbstreflexion und intrinsische Motivation.

Wie bereits in diesem Zusammenhang erwähnt, halte ich für solch einen Austausch theologische Gespräche, oder auch (wenn die Zusammenarbeit routinisiert, langfristig und sehr gut verläuft) einen Perspektivwechsel über ein Rollenspiel, als geeignete Methoden.

In solchen Interaktionen darf auch gerne ab und zu hitzig über das *Wie*, unterstützend durch handfeste Informationen, diskutiert werden. Das steigert die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler und motiviert sie intrinsisch ihr Gelerntes anzuwenden.

Eine weitere Aufgabe erschließt sich aus den von Renz und Leimgruber beschriebenen interreligiösen Lernzielen. Sie berichten unter anderem von der Handlungsebene, in der von einem gemeinsamen Handeln für das Wohl des Menschen die Rede ist.³³⁶ Da sowohl im Christentum als auch im Islam die Fürsorge und das Almosengeben ein Bestandteil religiöser Praxis ist, kann diese Gemeinsamkeit auf der Ebene genutzt werden.

Für Hellmann hingegen ist auch die Priorisierung des Erlernens von sozialen Kompetenzen wichtig, denn religiöses Lernen ist soziales Lernen.³³⁷

Dass dieser Aspekt auch den Befragten wichtig ist, zeigte sich dadurch, dass alle Befragten einen respektvollen Umgang miteinander thematisierten. Insbesondere Memnun sprach von einem respektvollen Umgang und Bassam von einem Miteinander und nicht Gegeneinander. Melina wünscht sich, dass man nett zueinander ist.

³³⁵ vgl. Hellmann (2001); S. 7

³³⁶ vgl. Renz & Leimgruber (2004); S. 48

³³⁷ vgl. Hellmann (2001); S. 11

Der Anknüpfungspunkt zum Religionsunterricht besteht darin, nicht mehr ein „Ich und Gott“, sondern auch gelegentlich ein „Ich, der andere und Gott“ zuzulassen.³³⁸

Nicht nur das Erlernen sozialer Kompetenzen oder das Gestalten einer Lernatmosphäre sind wichtige Elemente, sondern eine sehr wichtige Aufgabe des interreligiösen Unterrichts besteht darin, die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie sich in ihrer religiösen Glaubensentwicklung und Sozialisation befinden.

Verschiedene religiöse Sozialisationen und Glaubensentwicklungen haben Auswirkungen auf das Interreligiöse Lernen, deshalb ist es von essentieller Wichtigkeit, den individuellen Status des Schülers/der Schülerin zu wissen und daran anzuknüpfen. „Ein Tag bei mir Zuhause“ wäre beispielsweise ein gelungenes Unterrichtsthema, um verschiedene religiöse Familienhintergründe für die gesamte Klasse transparent zu gestalten. Ich denke, für die Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu wissen, dass jedes Kind in seiner Familie mit verschiedenen Riten, Prioritäten, mehr oder weniger religiös aufwachsen kann und dennoch Mitglied des Unterrichts ist. Auch wenn es Zeit-, und Arbeitsaufwand bedeutet, ist dies ein wichtiger Schlüssel zum Miteinander Lernen, aber auch mehr über sich selbst zu erfahren (zum Beispiel seinen Verständnishorizont zu erweitern).

Für mich bedeutet das eine „Religionspädagogik vom Kind aus“³³⁹ im schulischen Kontext zu praktizieren.

Verallgemeinert lässt sich sagen, dass man bei christlichen Schülerinnen und Schülern zunächst einen erhöhten religiösen Wissenszuwachs über die eigene Religion anstreben könnte, um Korrekturmöglichkeiten vorzugeben. Daran schließt sich dann ein Informationszuwachs über andere Religionen an.

Den muslimischen Schülerinnen und Schülern soll hingegen vordergründig ein pädagogisch kindgerechter Zugang zum Islam eröffnet werden. Der Wissenserwerb, der oft durch Familie oder Koran-Schule geprägt ist, erfährt nun eine neue Prägung. Diese soll dem Schüler/der Schülerin helfen Korrekturmöglichkeiten vorzusehen und selbstreflektierend für sich einen Glauben zu formen.

Das interreligiöse Lernen sieht nicht vor, die Schülerinnen und Schüler von ihrer religiösen Sozialisation zu kappen, denn diese bildet unter anderem das

³³⁸ vgl. ebd.

³³⁹ Asbrand (2008); S. 2

Fundament des eigenen Glaubens. Der interreligiöse Unterricht soll jedoch neue Impulse und Anreize für das eigene gläubige Ich setzen.

Somit haben in diesem Unterricht sowohl christliche als auch muslimische Schülerinnen und Schüler die Chance ihre religiöse Identität frei entfalten zu können.

8.5. Zwischenfazit

Die Lehrperson verleiht vordergründig der Lernatmosphäre den Ausdruck, in der Schülerinnen und Schüler sich angenommen fühlen. Neue Aufgaben gestalten sich in einem Unterricht, der sich aus dem konfessionellen Bezug koppelt.

Das Zwischenfazit erschließt sich aus den in 6.3. *Intention des Interviews* bezüglich des Interreligiösen Lehrens und Lernens und den neugewonnenen Erkenntnissen der Analyse aus den empirischen Forschungen, der gegenwärtigen Forschungslage und meinen Erarbeitungen.

Eine eingangs erwähnte Erwartung war, dass die muslimischen Befragten dem Interreligiösen Lernen distanzierter gegenüberstehen würden als die christlichen. Diese Erwartung erwies sich auf Grundlage der Ergebnisse als nichtzutreffend. Alle drei muslimisch Befragten konnten sich vorstellen, an einem interreligiösen Unterricht teilzunehmen, wenngleich sie auch Sorgen bezüglich der Verwirrung ihrer eigenen religiösen Identität beschrieben. Eine, der zwei christlich Befragten gab an, kein Interesse an einem Interreligiösen Dialog zu haben. Das Ziel, neue Erkenntnisse im Bereich des Interreligiösen Lernens für den schulischen Kontext zu gewinnen, ließ sich mit Hilfe der empirischen Forschung und den Erkenntnissen aus der gegenwärtigen Forschungslage verwirklichen. Die Chancen sahen die Befragten in der Thematisierung von Gemeinsamkeiten religiöser Geschichten, Gebetshäuser, Figuren und der historischen Geschichte beider Weltreligionen. Die Frage nach dem *Wie*, weg von geschlossenen Fragen nach Beweisen, soll den Kindern einen Perspektivwechsel ermöglichen. Dieser theologisch-pädagogische Ansatz³⁴⁰ soll den Schülerinnen und Schülern die Angst vor Verwirrung nehmen.

³⁴⁰ vgl. Hellmann (2001)

Eine theologisch-philosophische³⁴¹ Chance wird in der Beschäftigung und Selbstreflexion mit dem suchenden Ich über die Methode eines beispielsweise interreligiös theologischen Gesprächs erkannt.

Als Herausforderung zeigt die Analyse den Einstieg in die Thematik, die die Aufklärungsarbeit über Ziele und Inhalte des Interreligiösen Lernens erfordert. Des Weiteren wird als zentrale Herausforderung die Charakterisierung einer zielführenden Lehr-, und Lernatmosphäre aufgezeigt. Sie soll den Zugang zum Interreligiösen Dialog ebnen, keinen Religions-Wettbewerb zulassen und eine Wertevermittlung von sozialen Kompetenzen beinhalten.

Die empirischen Forschungen ergeben, dass die Befragten Angst haben, das Wissen beider Religionen durcheinander zu bringen und sich deshalb von ihrem religiösen Ich zu entfernen. Diesen Befürchtungen gilt es gezielt entgegenzuwirken. Sprich, ein Selbstbewusstsein bei dem Schüler/der Schülerin zu entwickeln sich der eigenen und der anderen religiösen Identität bewusst zu sein und damit umgehen zu können. Hellmann ergänzt dazu, dass dadurch trotzdem nicht der Wahrheitsanspruch religiöser Themen im Unterricht egalisiert werden dürfe.³⁴²

Eine weitere Erkenntnis der Herausforderungen für das Interreligiöse Lernen besteht darin inhaltlichen Fragen eine angemessene Hermeneutik entgegen zu bringen.³⁴³

Die Relevanz der Lehrperson ist im Interreligiösen Lernen sehr hoch. Sie verleiht durch ihr Verhalten der Lernatmosphäre einen Ausdruck. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrperson eine Mischung aus sozialen Kompetenzen (insbesondere: Empathiefähigkeit, Wertschätzung und Selbstreflexion) und professionelle Fachlichkeit aufzeigen muss. Ein engagiertes, handlungsorientiertes Arbeiten gilt als Voraussetzung.

Neue Aufgaben und Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht werden unter anderem darin gesehen, dass der interreligiöse Unterricht auf eine Meta-Ebene gehoben und frei von Emotionalität und Konfession geführt werden soll.³⁴⁴ Dennoch bietet der Unterricht einen Raum für Kommunikation und das Verbalisieren der eigenen Gefühle, um mögliche Spannungsfelder abzubauen. Des Weiteren muss den Schülerinnen und Schülern transparent der Grund des Daseins im interreligiösen Unterricht gegenwärtig sein (*„Was mache ich hier*

³⁴¹ vgl. Heinzmann (2007)

³⁴² vgl. Hellmann (2001); S. 6

³⁴³ vgl. Heinzmann (2007); S. 19

³⁴⁴ vgl. Hellmann (2001); S. 11

und warum?). Unterrichtsinhalte können unter anderem von Fragen der Schülerinnen und Schüler ausgehend gestaltet werden.³⁴⁵ Dem sozialen Lernen erteilten alle Befragten eine unabdingbare Wichtigkeit hinzu, weshalb auch das ein Anknüpfungspunkt ist.

Ein zentraler Anknüpfungspunkt an das Interreligiösen Lernen im Unterricht, basierend auf den Ergebnissen der Analyse, ist es die Schülerinnen und Schüler an ihren individuellen Glaubensentwicklungen (unter Berücksichtigung der religiösen Sozialisation) abzuholen und dort gezielt anzuknüpfen.

9. Fazit

„Der Anspruch, vom Kind her zu denken und das Ziel, den eigenen Unterricht so zu gestalten, dass er das Kind mit seinen Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnissen ernst nimmt und versucht, jedes Kind bestmöglich und in seiner ganzen Person zu fördern, gehören zu wesentlichen Kennzeichen gelungenen Unterrichts in der Grundschule.“³⁴⁶

Wenn somit die gesamtheitliche Betrachtung eines Schülers/einer Schülerin ein wesentliches Kennzeichen gelungenen Unterrichts in der Schule ist, dann darf die religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation eines Schülers/einer Schülerin im Interreligiösen Lernen nicht fehlen. Das haben die Ausarbeitungen der vergangenen 8 Kapitel deutlich aufgezeigt.

In dem Fazit soll nun resümiert werden, womit sich die vorliegende Arbeit beschäftigt hat und welche zentralen Erkenntnisse sie hinsichtlich der gestellten Leitfragen in *1. Einleitung* gewinnen konnte.

Während der gesamten vorliegenden Arbeit, war es mir wichtig, dass das Kind das Subjekt der Thematik ist. Ich verfolge somit, nach meiner Definition, eine „Religionspädagogik vom Kind aus“.³⁴⁷ Daran orientiert sich der Aufbau dieser Arbeit. Die Kombination aus wissenschaftlichen Erfahrungen (Teil I) und realistischen Alltagserfahrungen einer Schülerin/eines Schülers (Teil II) sollte einen ganzheitlichen Erkenntnisgewinn im Bereich des Interreligiösen Lehren und Lernens, der religiösen Glaubensentwicklung und Sozialisation bringen. Durch

³⁴⁵ vgl. ebd.; S. 7

³⁴⁶ Freudenberger-Lötz (2003); S. 261

³⁴⁷ Asbrand (2008); S. 2

die Wahl der qualitativen Methode³⁴⁸ wurde die/der Befragte als Subjekt des Geschehens in den Kontext der Arbeit integriert.

Orientiert an meine erste Leitfrage ergab sich folgendes: Das Kind in seinem religiös-sozialen Umfeld und seiner, unter anderem daraus entstehendem, Glaubensvorstellung sensibel kennenzulernen und ernst zu nehmen, stellt eine hohe Priorität für den Interreligiösen Unterricht dar. Den Ist-Zustand des Kindes zu identifizieren und in das interreligiöse Unterrichtsbild zu integrieren ist eine zentrale Aufgabe, die ihren Ausdruck durch den Erkenntnisgewinn in dieser Arbeit erfährt.

Eine Muslima/ein Muslim wird in einen religiösen Kosmos geboren, der das gläubige Kind ganzheitlich, also durch die Gesellschaft, durch Allah, durch religiöse Traditionen und Riten in seiner Lebensweise beeinflusst. Hierbei ist die religiöse Sozialisation unmittelbar ausschlaggebend für die Glaubensentwicklung.

Konkret zeigt sich der einseitige Wissenszugang für die Befragten in dem sogenannten „tacit system“³⁴⁹, also einem nicht überprüften Wissenszustand.

Die Familienreligiosität im Christentum ist individuell und frei geprägt.³⁵⁰ Oft besteht eine unbewusste, dennoch genutzte religiöse Erziehungs-, und/oder Beziehungsarbeit über religiöse Werte wie Liebe, Verzeihen, Hoffnung etc.³⁵¹ Das vergleichende Zwischenfazit zeigt auf, dass eine zu freie oder zu einengende Beziehung zu Gott nicht förderlich für die Glaubensentwicklung ist.

Dieser Erkenntnisgewinn ergibt sich aus den Stufenmodellen religiöser Glaubensentwicklung nach Fowler³⁵² und Oser und Gmünder³⁵³ in *4. Glaubensentwicklung*, und primär durch die Literaturen von Aygün³⁵⁴ und Ritter³⁵⁵ in *5. Dort, wo Glaube wächst: Religiöse Sozialisation - Orte religiöser Bildung*. Die obigen genannten Ergebnisse aus der Vernetzung der Empirie und der Literatur wurden in *7. Religiöse Glaubensentwicklung und Sozialisation – Datenerhebung und Analyse* herausgearbeitet.

³⁴⁸ vgl. Rosenthaler (2011)

³⁴⁹ Fowler (1991); S. 129

³⁵⁰ vgl. Ritter (2014); S. 119

³⁵¹ vgl. Ritter (2014); S. 125

³⁵² vgl. Fowler (1991)

³⁵³ vgl. Oser & Gmünder (2000)

³⁵⁴ vgl. Aygün (2010)

³⁵⁵ vgl. Ritter (2014)

Chancen und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens werden zunächst aus philosophisch-³⁵⁶, und pädagogisch-theologischer³⁵⁷ Perspektive in 2.3. *Ziele und Herausforderungen des Interreligiösen Lernens* begründet, worin sich der Konsens beider in der Priorisierung von sozialen Kompetenzen wie Toleranz und Selbstreflexion findet.

Die, in 8. *Interreligiöses Lernen – Datenerhebung und Analyse* zentralen Erkenntnisse waren, dass Chancen in der inhaltlichen Erarbeitung von Gemeinsamkeiten, dem miteinander Kommunizieren³⁵⁸ und dem Fokus auf die Frage des Menschen zu legen³⁵⁹, gesehen werden.

Herausforderungen hingegen werden in der richtigen Einleitung einer Unterrichtssituation gesehen, wozu eine für den Schüler/ der Schülerin zugängliche Aufklärungsarbeit und Lernatmosphäre geschaffen werden muss, in der er/sie ganzheitlich mitarbeiten kann. Eine weitere Herausforderung ist die Sorge vor Verwirrung der Religionen zu nehmen um Zweifel und Kritiken entgegen zu wirken. Diese Bedenken stellten sich als konkret präsente Bedenken der Befragten heraus. Indem die eigene religiöse Identität der Schülerin/des Schülers gestärkt wird, können solchen Bedenken präventiv entgegengearbeitet werden.

Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht habe ich auf Grundlage der Autoren Tautz³⁶⁰ und Hellmann³⁶¹ in 2.4. *Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht und dessen Konzepte – Religion und Bildung* geschildert. Zentral war dabei, den Interreligiösen Unterricht frei von konfessionellem Bezug, auf eine Meta-Ebene: „Ich, der Andere und Gott“³⁶² zu heben.³⁶³ Aus der Vernetzung über die in 8.4. *Anknüpfungspunkte an den bisherigen Religionsunterricht: neue Aufgaben* mit den Ergebnissen der empirischen Forschungen ergab sich unter anderem die Erkenntnis, dass religiöses Lernen zugleich auch soziales Lernen bedeutet.³⁶⁴ Neue Aufgaben gestalten sich dadurch, dass christliche Kinder mehr Impulse für Korrekturmöglichkeiten benötigen. Muslimische Kinder sollen durch einen religionssensiblen Zugang ihre Kompetenzen in der Selbstreflexion vertiefen, um ihren Verständnishorizont zu erweitern und einen fortschreitenden Identitätsbildungsprozess zu fördern.

³⁵⁶ vgl. Hellmann (2001)

³⁵⁷ vgl. Heinzmann (2007)

³⁵⁸ vgl. Hellmann (2001); S. 5

³⁵⁹ vgl. Heinzmann (2007); S. 15

³⁶⁰ vgl. Tautz (2007)

³⁶¹ vgl. Hellmann (2001)

³⁶² Hellmann (2001); S. 11

³⁶³ vgl. Hellmann (2001); S. 11

³⁶⁴ vgl. ebd.; S. 11

Eine, für mich, wichtige Aufgabe ist es, den Schüler/die Schülerin ganzheitlich zu betrachten unter Berücksichtigung der religiösen Sozialisation und Glaubensentwicklung und ihn/sie dort abzuholen. Das bedeutet, der Interreligiöse Unterricht setzt an den religiösen Bedürfnissen des Kindes an. Er betrachtet den Schüler/die Schülerin auf seinen sozialen Hintergrund hin und versucht eine Vernetzung zwischen dem Glaubensbild und der religiösen Sozialisation des Kindes zu erkennen. Es wird somit analysiert: *Wie ist der Schüler/die Schülerin zu dem aktuellen Ist-Zustand gekommen?* und *Wie kann sinnvoll an die Voraussetzung des Kindes angeknüpft werden?*

Der theologisch-pädagogische Ansatz, dass es nicht den einen richtigen oder falschen Glauben gibt³⁶⁵, sondern, dass die Individualität den Glauben formt und blühen lässt, ist ein Bestandteil der Lernatmosphäre, die zugleich eine Herausforderung als auch neue Aufgabe ist. Der Schüler/ die Schülerin wird in seinem Glaubensbild sowohl von der Lehrperson als auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert.

Kommunikation kommt in diesem Kontext eine zentrale Bedeutung hinzu, denn die gewählte Interviewmethode hat gezeigt: Wichtiger, als Kindern einen Glauben beizubringen ist, sie zunächst erzählen zu lassen, ihnen Gehör zu schenken und die Gespräche der Befragten untereinander, moderierend zu begleiten, damit sie so ihren eigenen Glauben finden können. Meine Forschungsmethode ist gleichzeitig ein Hinweis darauf, wie im Unterricht gelehrt werden kann. Ähnliche Methoden, wie die eines interreligiös theologischen Gespräches können somit den Weg in den Interreligiösen Unterricht finden. Die Methode wirkt sich zugunsten des sozialen Befindens, des eigenen Verständnishorizontes und der Persönlichkeitsbildung aus. Außerdem erweitert sie durch die intrinsische Motivation das fachliche Wissen des Kindes.

Die Rolle der Lehrperson und wie sie sich im Kontext des Interreligiösen Unterrichts verhalten kann, ist die letzte Leitfrage.

Der Themenschwerpunkt wurde ausführlich in 8.3. *Rolle der Lehrperson* thematisiert. Es wurde, unter Einbezug der Autoren Freudenberger-Lötz³⁶⁶, Schulte und Wiedenroth-Galber³⁶⁷, ein Kompetenzkatalog erstellt, der insbesondere fachliche, soziale Kompetenzen und eine angemessene Diskussionskultur fordert. Insbesondere Sozialkompetenzen, wie die Reflexion und

³⁶⁵ vgl. Büttner & Dieterich (2013); S. 171

³⁶⁶ vgl. Freudenberger-Lötz (2003)

³⁶⁷ vgl. Schulte & Wiedenroth-Gabler (2003)

Wertschätzung³⁶⁸ gegenüber dem Schüler/der Schülerin werden ausgeführt. Die Lehrperson verleiht der Lernatmosphäre durch eine authentische, professionelle, zielorientierte Art ihren Ausdruck. Der Lehrperson kommt angesichts dieser Vereinigung der Pluralität von Religionen und denen eventuell daraus folgenden Spannungen³⁶⁹ eine enorme Wichtigkeit hinzu, da sie in der Lage sein muss diese kontrollieren zu können.

Neben den Leitfragen thematisiert diese wissenschaftliche Hausarbeit den Stellenwert des Interreligiösen Lernens im Bildungssystem Berlin. Sie betrachtet die Rahmenlehrpläne des evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterrichts und der humanistischen Lebenskunde auf ihre Zielsetzungen bezüglich des Interreligiösen Lernens.³⁷⁰ Nicht alle Rahmenlehrpläne beinhalten das Interreligiöse Lernen. Im Fall des katholischen Religionsunterrichts liegt es daran, dass er veraltet und nicht überarbeitet ist.³⁷¹ Alternativ ist jedoch von der evangelischen und katholischen Kirche ein konfessionell kooperativer Religionsunterricht für ausgewählte Schulen konzipiert worden, der mehrfach einen multireligiösen Bezug in seinem Programm herstellt.³⁷² Zudem fällt auf, dass die religiöse Sozialisation eines Kindes wenig in den Rahmenlehrplänen berücksichtigt wird, insbesondere eben auch die unterschiedliche religiöse Sozialisation eines christlichen und eines muslimischen Kindes völlig außenvor lässt. Im Allgemeinen lässt sich jedoch sagen, dass den Anbietern der Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften die multireligiöse Schülerschaft bewusst ist, und die Unterrichtsinhalte dies berücksichtigen. Multireligiöse Momente finden jedoch meist in einer konfessionsgebundenen Schülerschaft statt, ohne einen Austausch mit anderen Religionen. So kann kein Interreligiöser Dialog praktiziert werden.

Dies zeigt die Uneinigkeit und den unterschiedlichen Stellenwert des Interreligiösen Lernens in den verschiedenen religiösen Unterrichtsformen. Aufgrund dessen kommt die wissenschaftliche Hausarbeit zum Entschluss, dass angesichts der hohen Multireligiosität und Multikulturalität ein einheitlicher Rahmenplan mit einheitlichen Lernzielen für alle neun Anbieter der Religions-, und Weltanschauungsgemeinschaften sinnvoll zu entwickeln wäre.

³⁶⁸ vgl. Freudenberger-Lötz (2003); S. 107

³⁶⁹ vgl. Hellmann (2001); S. 6

³⁷⁰ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (online-Zugriff)

³⁷¹ vgl. Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2001)

³⁷² vgl. Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017)

Herausforderungen sind selbstverständlich im Zuge des Interreligiösen Lernens vorhanden und neue Herausforderungen werden im Lauf der Zeit sich immer wieder verändern und neue Anpassungen erfordern. Wenn jedoch die Ursachen der Herausforderungen bekannt sind, von denen einige in dieser Arbeit thematisiert werden, lassen sie sich zu wirklichem Potential umwandeln, an dem die Lehrerin/der Lehrer und Schülerinnen und Schüler wachsen können. Sie profitieren durch das Interreligiöse Lernen unter anderem durch Zuwachs an Sozialkompetenzen³⁷³ und guter Diskussionskultur. Die Effekte des Interreligiösen Lernens wirken sich somit direkt positiv auf das eigene Ich aus.

Die vorliegende Arbeit legt nicht nur die positiven Auswirkungen auf den Schüler/ die Schülerin frei, sie deutet zudem auch neue Perspektiven für weitergehende Forschungen an:

Während der empirischen Forschung wurde mir immer deutlicher, dass es für einen gläubigen Muslim unter Umständen einen inneren Konflikt bedeuten muss, sich mit den traditionellen religiösen Mythen und Riten und gleichzeitig der modernen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Ich kann mir vorstellen, dass es eine Herausforderung darstellt, daraus ein für sich schlüssiges und glaubwürdiges Welt-, und Gottesbild zu erstellen. Daran anknüpfend könnte erforscht werden, inwieweit der Interreligiöse Dialog dazu beitragen kann diese Auseinandersetzung der zum Teil alten islamischen Traditionen mit dem modernen Gesellschaftsbild zu entzerren.

Es könnte somit in einem interreligiösen Dialog mit islamischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen über kindgerechte Glaubensvorstellungen im Islam gesprochen werden. Auch pädagogische Zugänge des Islams für den schulischen Kontext könnten dabei thematisiert werden.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt für sich anschließende Forschungen eröffnet die wissenschaftliche Hausarbeit hinsichtlich der Relation vom Bildungsgrad der Eltern und der religiösen Sozialisation des Kindes. Es könnte beobachtet werden, ob der Bildungsgrad der Eltern und der finanzielle Hintergrund der Familie einen Aufschluss über die religiöse Erziehung des Kindes gibt. Anknüpfungspunkte dafür sind bereits in dem Schüler-Profil gegeben, in dem nach dem beruflichen Hintergrund der Eltern gefragt wird.

Mit Abschluss dieser Arbeit bin ich überzeugter, neugieriger und motivierter denn je, dass ein interreligiöses Arbeiten unter der beschriebenen Voraussetzung der Berücksichtigung der religiösen Glaubensentwicklung und

³⁷³ vgl. Hellmann (2001); S. 11

Sozialisation möglich und nötig ist. Ich bin überzeugt, dass interreligiöses Lernen einen selbstreflektierenden Effekt auf das eigene Ich besitzt und sich für uns alle positiv auf das Miteinander in einer multireligiösen Gesellschaft auswirkt.

„Das beste Mittel, sich kennen zu lernen, ist der Versuch, andere zu verstehen.“ - André Gide³⁷⁴

„... und noch schöner ist es, das selbige auch bei dem Gegenüber zu entdecken!“ - Katharina Gaida

³⁷⁴ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009); S. 67

10. Literaturverzeichnis

10.1. Monographie & Sammelband

Asbrand, B. (2008): *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht – Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*; Verlag für Interkulturelle Kommunikation; Frankfurt

Aygün, A. (2010): *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei*; Waxmann; Münster

Bilgin, B. (2007): *Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft*; LIT Verlag Münster; Berlin

Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen – Ein Grundkurs*; Calwer Verlag; Stuttgart

Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2013): *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*; Vandenhoeck & Ruprecht; Göttingen

Deutsche Bibelgesellschaft (2008): *Gute Nachricht Bibel: Standardformat*; Deutsche Bibelgesellschaft; Stuttgart

Deutsche Shell Holding GmbH (2010): *Jugend 2010*; Fischer Taschenbuch Verlag; Frankfurt a. M.

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007): *Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10*; Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co; Berlin

Fowler, J. W. (1991): *Stufen des Glaubens – Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*; Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn; Gütersloh

Freudenberger-Lötz, P. (2003): *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe – Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*; Calwer Verlag; Stuttgart

Fricke, M. (2007): *Von Gott reden im Religionsunterricht*; Vandenhoeck & Ruprecht; Göttingen

Hellmann, C. (2001): *Religiöse Bildung, interreligiöses Lernen und interkulturelle Pädagogik: eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne*; IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation; Frankfurt a. M.

Humanistischer Verband Deutschlands (2012): *Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde*; Winklerdruck GmbH; Gräfenhainichen

Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln (2004): *Rahmenlehrplan Islamische Religionsunterricht*; Institut für Internationale Pädagogik und Didaktik Köln; Köln

Kanacher, Britta (2003): *Christliche und muslimische Identität – Anstöße für eine neue Verständigung*; LIT Verlag; Münster

Kellerhals, E. (1981): *Der Islam – Seine Geschichte, seine Lehre, sein Wesen*; GTB Siebenstern; Gütersloh

Kellerhals, E. (1961): *Und Mohammed ist sein Prophet*; Evangelischer Missionsverlag; Bielefeld

Lindner, M. (2011): *Gute Frage! Lehrerfragen als pädagogische Schlüsselkompetenz*; Tectum Verlag; Marburg

Luther, M. (2017): *Die Bibel*; Deutsche Bibelgesellschaft; Stuttgart

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009): *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule - Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich*; Verlag das netz; Gera

Renz, A. & Leimgruber S. (2005): *Christen und Muslime – Was sie verbindet – was sie unterscheidet*; Kösel-Verlag; München

Rosenthal, G. (2011): *Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung*; Juventa Verlag; Weinheim

Rowling, J. K. (1998): *Harry Potter und der Stein der Weisen*; Carlsen Verlag; Hamburg

Schulte, A. & Wiedenroth - Gabler, I (2003): *Religionspädagogik*; Calwer Verlag; Stuttgart

Tautz, M. (2007): *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht*; W. Kohlhammer Verlag; Stuttgart

Wetzels, P. & Brettfeld, K. (2007): *Muslimen in Deutschland - Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt - Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen*; Bonifatius GmbH; Paderborn

Willems, J. (2011): *Interreligiöse Kompetenz – Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden

10.2. Aufsatz aus einem Sammelband

Bernhardt, R. (2012): *Die Gottesbeziehung in der Sicht des christlichen Glaubens*; in: Renz, A., Gharaibeh, M., Varwick-Middelbeck, A. & Ucar, B. (2012): *„Der stets größere Gott“ Gottesvorstellungen in Christentum und Islam*; Verlag Friedrich Pustet; Regensburg; S. 217-230

Feige, A. (2000): *Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts: >Gelehrte< Religion zwischen Einflussverlust der kirchlichen Religions-Gestalt und Pluriformität religiöser Deutungs- und Erlebnispraktiken*, in: Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000): *>Religion< bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographisch Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*; LIT Verlag; Münster; S. 15-54

Heinzmann, R. (2007): *Überlegungen zu den Voraussetzungen Interreligiösen und Interkulturellen Zusammenlebens aus philosophisch-theologischer Sicht*; in: Graf, P. & Gibowski W. G. (2007): *>>Islamische Religionspädagogik<< - Etablierung eines neuen Faches*; Vandenhoeck & Ruprecht unipress; Göttingen; S. 13-22

Karimi, A. M. (2012): *Die Beziehung von Mensch und Gott aus islamischer Perspektive*; Renz, A. , Gharaibeh, M., Varwick-Middelbeck, A. & Ucar, B. (2012): *„Der stets größere Gott“ Gottesvorstellungen in Christentum und Islam*; Verlag Friedrich Pustet; Regensburg; S. 231-240

Möller, K. (2010): *Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener – Empirische Erkundungen in der Sekundarstufe II im Großraum Kassel*; in: Freudenberger-Lötz, P. (2010): *Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie (Band 4)*; kassel university press GmbH; Kassel

Oser, F. & Gmünder P. (2000): *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*; in: Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen – Ein Grundkurs*; Calwer Verlag; Stuttgart; S. 123-152

Redlich, A. (2015): *Glaube als Ressource*, in: Stiftung Das Rauhe Haus (2015): *Lebenswelt entdecken – Religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe*; Rauhes Haus; Hamburg; S. 3-4

Ritter, W. H. (2014): *Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit*; in: Hilger, G., Ritter, W. H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014): *Religionsdidaktik Grundschule – Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*; Calwer Verlag; Stuttgart; S. 114-133

Ritter, W. H. & Simojoki, H. (2014): *Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach – Rechtliches, Vocation und Missio*; in: Hilger, G., Ritter, W. H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014): *Religionsdidaktik Grundschule – Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*; Calwer Verlag; Stuttgart; S.102-116

Stögbauer, E. & Ritter, W. H. (2014): *Kinder begegnen anderen Religionen*; in: Hilger, G., Ritter, W. H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014): *Religionsdidaktik Grundschule – Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*; Calwer Verlag; Stuttgart; S.306-326

10.3. Elektronische Zitation

Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (1949): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art 7 Abs 3*; Zugriff am 10. November 2017
https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html

Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017): *Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in den Klassenstufen 1 -6*; Zugriff am 10. November 2017
<http://www.erzbistumberlin.de/bildung/religionsunterricht/welche-inhalte-vermittelt-der-religionsunterricht/>

Gerlach, T. (2016): *Gründe des Glaubens, Glaube als Grund*; Zugriff am 01. Oktober 2017
<https://www.evangelischer-glaube.de/der-glaube/7-gr%C3%BCnde-des-glaubens-glaube-als-grund/>

Groß, L. (i. A. der Universität Bielefeld) (2013): *Universität Bielefeld – Mitarbeiter*; Zugriff am 24. September 2017
<https://www.unibielefeld.de/theologie/forschung/religionsforschung/personen/ayguen.html>

Haußmann, W. (2004): *Entwicklung des religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder*; Zugriff am: 15. September 2017
<http://kein-plan.de/ewf>

Ludwigs-Maximilian-Universität München, LS Entwicklungs-, und Pädagogische Psychologie (2008): *Was ist Jugend?*; Zugriff am 01. November 2017
http://www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrmaterialien/.../bsc_nfws1011_11.pdf

Ministerium für Bildung, Wirtschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2001): *Rahmenplan Katholische Religion - Orientierungsstufe 5-6* Zugriff am 05. November 2017
<http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/religion/>

Müller, H. (2013): *Über 'James Fowler, Stufen des Glaubens' - Die Stufen der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn* Zugriff am 30. September 2017
<http://www.mormonstoriesgermany.org/2013/03/10/uber-james-fowler-stufen-des-glaubens-3/>

Röske-Wagner, I. (2015): *Handout: Fragearten/Fragetechniken – Ausgewählte Fragearten* Zugriff am 09. November 2017
<http://www.wortstelle.de>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (1) (2017): *Religions- und Weltanschauungsunterricht*; Zugriff am 29. Oktober 2017
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/religion/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2) (2017): *Ethik*; Zugriff am 29. Oktober 2017

<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/ethik/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (3) (2017): *Religions- und Lebenskundeunterricht in Berlin*; Zugriff am 07. November 2017

<http://www.berlin.de/sen/kulteu/religion-und-weltanschauung/religions-und-lebenskundeunterricht/artikel.21588.php>

ttt – titel, themen, thesen (2017): *Video: Mekhennet über den Dschihad*; Zugriff am 24. September

<http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/ttt/videos/souad-mekhennet-100.html>

Universität Bremen, Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien (2007): *Der Prinz von Ägypten (Brenda Chapman u.A., USA 1998)*; Zugriff am 01. November 2017

<http://kinderundjugendmedien.de/index.php/filmkritiken/1815-der-prinz-von-aegypten-brenda-chapman-u-a-usa-1998>

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Entwicklung der Teilnehmerzahlen am Religions- und Weltanschauungsunterricht in Berlin* Anbieter mit Schülerzahlen über 10.000 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017) Religions- und Lebenskundeunterricht in Berlin Zugriff am 07. November 2017 http://www.berlin.de/sen/kulteu/religion-und-weltanschauung/religions-und-lebenskundeunterricht/artikel.21588.php	
Abb. 2 Entwicklung der Teilnehmerzahlen am Religions- und Weltanschauungsunterricht in Berlin* Anbieter mit Schülerzahlen über 10.000 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017) Religions- und Lebenskundeunterricht in Berlin Zugriff am 07. November 2017 http://www.berlin.de/sen/kulteu/religion-und-weltanschauung/religions-und-lebenskundeunterricht/artikel.21588.php	
Abb. 3 Säuglingsalter und undifferenzierter Glaube (Vorstufe) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 136	36
Abb. 4 Der intuitiv-projektive Glaube (Vorschulalter) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 139	37
Abb. 5 Der mythisch-wörtliche Glaube (Grundschulalter) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 151	37
Abb. 6 Der Synthetisch-konventionelle Glaube (Pubertätszeit, Adoleszenz) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 167	38
Abb. 7 Der individuierend-reflektierende Glaube (höheres Jugendalter) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 192	38
Abb. 8 Der verbindendende Glaube (Erwachsenalter) Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 201	39
Abb. 9 Universalisierender Glaube Fowler, J. W. (1991): Stufen des Glaubens; S. 217	39
Abb. 10 „Stufen des religiösen Urteils“ nach Oser/Gmünder; Lauber, E. (2014): Geschichte des Firmsakramentes http://slideplayer.org/slide/862027/	45
Abb. 11 Die religiöse Sozialisation im Christentum und Islam; Gaida, K. (2017).....	58
Abb. 12 Ursprung des Glaubens – Aliyas Zugang zu Glauben; Gaida, K. (2017).....	79
Abb. 13 Die Einheit im Islam; Gaida, K. (2017).....	84
Abb. 14 Das Wirken Allahs im synthetisch-konventionellen Glauben; Gaida, K. (2017).....	98

12. Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck-, und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

(In die Versicherung sind gegebenenfalls auch Zeichnungen, Skizzen sowie bildliche und sonstige Darstellungen sowie Ton-, und Datenträger einzuschließen.)

Ort, Datum

Unterschrift des Verfassers

13. Anhang

1. Interviews (Transkripte)

1.1 Interview (Transkript) – Bassam und Memnun

M: (unv.)

K: Ok

B: Hi

K: Hi (...)

B: (unv.)

K: Also schön, dass Ihr euch Zeit genommen habt //

M: (unv.) Foto

K: Nein, es ist ein Video (...) über den Islam und über (.) euren Glauben zu sprechen und auch über Gott und wie er so für euch ist. Und zum Einstieg würde ich gerne mit euch so 'ne ähm Gefühlsskala machen. Hier oben ist (..) ähh ein zwei denen geht es sehr gut und hier unten ist einer, dem geht es nicht so gut. Mich würde interessieren wie es (..) euch jetzt genau in diesem Moment geht. Und dann könnt ihr euch auf dieser Skala setzen.

B: Hab fertig hingemacht

K: Ok

M: (unv.)

B & M: (lachen)

K: Wenn ihr wollt könnt ihr auch etwas dazu sagen, äh müsst ihr aber nicht.

B: Guck mich an

M: Guck uns einfach an und du weißt schon

K: (unv.)

B: Ja

K: Ja

B: (unv.)

K: Ok, (...) ähm ja dann starten wir mal mit der ersten Frage. Und zwar wollt ich euch fragen, ob das für euch einen Unterschied zwischen Gott, Glauben und Moschee gibt? (.) Ist das für euch eine Einheit oder (.) könnt ihr das trennen? Wie, wie ist es?

B: Eine Einheit (...) ist das

K: und warum?

B: Warum also gibt (..) in der Moschee betest du ja (..) und (..) du betest ja für Allah (..) und das Gebet gehört zu 'ner Religion dazu, zu unserer Religion. Das Gebet steht ja im Koran und Koran gehört auch zu unserer Religion dazu (unv.) alles eine Einheit. Siehst du?

K: Und der Glauben?

B: Der Glauben //

M: (unv.)

B: Nur wegen unserem Glauben beten wir für Allah. Deswegen gehört (Unv.)

M: (unv.) deswegen.

K: Ah Ok (.) ok. Ähm (.) Was bedeutet es (.) für dich konkret in die Moschee zu gehen?

M:(.....)

K: Gehst du in die Moschee?

M: Ab und zu aber nicht regelmäßig jede Woche.

K: Ok. Ähm (....) gehst du alleine dahin oder mit mit äh//

M: Ich geh mit meinem Vater dorthin, weil keiner von denen betet Zuhause außer mein Vater. Ich vielleicht noch.

K: Mhm. Wie oft gehst du dahin?

M: (..) Mh? Im Monat vielleicht zwei Mal.

K: Mhm

B: Ja (unv.)

K: Wie ist es bei dir?

B: (unv.)//

M: (unv.)//

B: Doch, ich hab direkt neben meinem Zuhause eine (..) ist auch da, gehe ich halt manchmal mit meinem Vater hin (..) aber nicht so oft weil (..) ich bin ehrlich, ich kenn das Gebet nicht mehr. Schon lange nicht mehr gebetet. Dann gehe ich halt nur manchmal hin, mit meinem Vater so ein paar Mal im Monat (..)

K: Wie ist es bei deinem Vater? Geht er regelmäßig?

B: Der geht auch nicht regelmäßig, aber er betet immer zuhause (...) Er ist im Libanon öfters zur Moschee gegangen. (.) Aber hier (.) ganz wenig, er mag das nicht so doll zur Moschee zur gehen.

K: Mhm ok//

B: Doch mit meinem Onkel vielleicht mal noch Ausnahme//

M: (unv.)

K: Du kannst gerne sagen wie du heißt, wenn du dich vorstellst.

M: Ich//
B: (unv.) (holt Zettel raus)
M: Wenn (unv.) auf Arabisch.
K: Ja ok.
M: Einzige arabische was lesen und schreiben kann
B: (Schreibt auf Zettel) Kann auch noch kaum schreiben. (...) (unv.)
K: Danke Bassam//
B: Bitte
K: und Memnun. (...) gedreht
B: Nein (lachen)
K: Ok kommen wir zur nächsten Frage. Und zwar geht es jetzt darum, (.) äh wie ihr in Beziehung mit Gott steht. (..) Und dazu hab ich jetzt äh ein paar Dinge mitgebracht. (..) und ihr könnt äh alles benutzen, was ihr hier auf dem Tisch vorfindet und sollt euch (.) auch diesen Kleber, der kann auch dazu gehören. Ihr könnt euch auch dieses Männchen hier ähm zu Gott positionieren oder wie ihr mit Gott (.) wie ihr eure Beziehung auch zu Gott empfindet.
B: (legt Teil auf dritten innenliegenden Ring)
M: Das, so hätt ich's vielleicht auch gelegt. Weiß nicht. (.) (lacht)//
B: (unv.) (...) Ich behalt ihn (zeigt auf Männchen)
M: (legt sein Teil zwischen ersten und zweiten innenliegenden Ring) Hier.
K: Ok.
M: Das (unv.)//
K: Fang mal an Memnun.
M: (..)
K: Erklär's mal, warum du dich so dahin, oder was das für dich ist. Warum du das gewählt hast.
B: Auch da. (.) Darf ich erklären?
K: Gleich.
M: Also das sieht gerade so aus, nicht so in der Mitte, aber im zweiten (..) Abschnitt. Also das, im ersten, weil ich stehe meinen Gott sehr nah, weil (.) er der heiligste Typ für mich ist, den (.) der überhaupt bekannt ist//
K: Wo ist für dich Gott, zeig mir mal.
M: In der Mitte, meint ich doch grad.
K: Ach so, ok, ok.
M: (unv.)
K: Ok.

M: (.) Und er ist der Grund, warum es halt alles gibt. Er ist so (.) ja unser Aussage nach .. und da, so das, was man mir im Islam sagt, dass dazu stehe ich auch. Deswegen//

B: (Zeigt auf Bild) Stehst du da, ne?

M: (.) Ja.

B: Ok.

M: (Zeigt auf Bild) Da.

B: (Zeigt auf Bild) Hier oder wo? Hier?

M: In der ersten Ebene man, hab ich gesagt.

B: Ich steh (unv.) hier//

K: Also hier zwischen?

M: Ja.

K: Ok.

M: (Zeigt auf Bild) Hier.

K: Ok.

B: (unv.)

K: Warum hast du das so gewählt? Wenn ich fragen darf.

M: Weil ich dann so groß bin

K: Ah weil du so, Ah ok. (lacht) ok.

B: So, (.) ich hab mich hier bei der dritten Linie, also hier ist Allah (.) und ich stehe hier. Und sag dir jetzt, warum. Und ich sag mal, weil Allah ist an der Spitze, kann man vielleicht denken. Über mir stehen aber für mich aber immer noch die Propheten, also unsere Propheten, weil die wurden von Allah gesendet, um uns überhaupt den Glauben auch jetzt zu sagen, das und das, deswegen existieren wir und alles. Deswegen fühl ich mich immer unter (.) ähm den Propheten und Allah. Und (..)

M: (wechselt Männchen aus)

B: (unv.) und ähm (.) da (unv.) bei jetzt, bei uns halt so (.) unsere Religion ist halt so, bei uns halt so (unv.) warum glauben sie oder warum glaube ich, also hier (Zeigt auf das Bild) Hier steh ich halt hier, weil, weil hier ist jetzt zum Beispiel der Islam jetzt für uns. Und direkt über uns.

K: Mhm.

B: Ich würde jetzt sagen zum Beispiel dem Christentum (unv.) Hindus so. Bei ähm zum Beispiel Hindus glauben gar nicht an unsere, unsere Gottheit. Die glauben halt an Kraft (unv.)//

M: Bei denen ist die Kuh und sowas heilig, glaub ich.

B: Deswegen glaub ich, die sind bei uns (unv.) würden die nicht hinstellen. Die glauben nicht mal an Allah, das heißt, die sind am weitesten von Allah entfernt, finde ich.

K: Mhm. Aber es geht ja darum wie du dich jetzt zu Gott//

B: Ich seh' mich jetzt hier unter den Propheten und Allah.

K: Mhm und wie würdest du ähm also er ist für dich sehr, sehr wichtig.

B: Ja.

K: (unv.) würdest du das auch so sagen

M: Ja.

K: (unv.) (..) Ok, ja ähm (..) mich würde interessieren ähm Bassam, kannst du dich daran erinnern wann dein erstes, wann du das erste Mal bewusst auf (..) ähm Gott, oder soll ich Allah sagen? Gott oder Allah?

B: Wie du willst, wie du willst.

M: Genau das gleiche. (lacht)

K: Ok. Also wann du das erste Mal auf äh Allah geachtet hast.

B: Ich hab zwar nicht drauf geachtet, aber mein Vater hat mir eine Geschichte erzählt und ich hab dir ja eine Geschichte erzählt. Bei meiner Geburt haben ich und meine Schwester krass herumgeschrien. Mehr als andere Kinder halt so. Da ging so ein Spruch (unv.) ich weiß immer noch nicht, wie der heißt. (..) der hat, küsst man äh hält man die Ohren küsst auf die Stirn und sagt den Spruch in ein Ohr, hat was mit Allah und alles zu tun, danach waren ich meine Schwester und ich, sofort leise. Haben einfach gar nicht mehr rumgeschrien. (unv.) Direkt nach meiner Geburt.

K: Ja.

B: Das war mit so als erstes.

K: Und wann, wann war bei dir so das erste bewusste Mal, wo du dachtest „ah ok, es gibt Allah äh (..) er fällt mir auf“.

M: Mit vier Jahren. Da war ich in der arabischen Schule.

K: Mhm.

M: Da lernt man das meiste über den Koran und über Allah.

K: In der arabischen//

M: Deswegen war es auch sehr wichtig bei uns. Als wir gelacht oder so haben (..) (unv.) man hat richtig ärger bekommen.

K: In der, in der arabischen Schule?

M: Ja. ja.

K: Mhm.

M: Wenn man das nicht ernst genommen hat.

K: Bassam, wie war das, wie ist das für dich in der Familie? Ist da, ist da Religion wichtig?

B: Ja. (..)

K: Ist das n' tägliches also//

B: Also bei uns in der von meinem Vater der große Bruder, da ist nicht so wichtig (unv.) Mein Cousin, der ist eigentlich verboten (..) Aber äh (.) bei uns (.) bei uns die Familie, bei uns fünf ist ziemlich wichtig. (..)

K: Ja, wie ist es bei dir? (..) Die Religion ist es wichtig in der Familie oder sagt man //

M: Bei uns in der Familie sind, (..) außer meine Cousins oder so, die gehen immer an nachts raus, in Clubs in//

B: Das darf man auch nicht bei uns.

M: (unv.)

K: Aber sonst spielt Religion 'ne wichtige Rolle bei euch in der, in der Familie?

M: Bei uns in der Familie spielt Religion sogar 'ne ganz große Rolle, weil mein Vater ist (..) ja spielt sehr oft den Islam (unv.) Wenn du verstehst, was ich meine?

K: Ne, erklär mal bitte.

M: (...) Also der Punkt ist, bei uns in der Familie ist der Islam ganz wichtig und (.) wir finden (.) wir merken auch selber falls, falls wir was (.) machen was wir nicht dürften. Merken wir's selber ohne, dass wir es wissen.

K: Mhm

B: Auch deswegen//(unv.)

M: Deswegen merk ich auch, dass der Islam bei uns in der Familie sehr 'ne große Rolle spielt.

K: Also er wirkt sich auch hier konkret auf dein Leben aus?

M: Ja.

K: Ja.

M: Mein Vater sagt mir immer vor dem Essen „ismillah“, weil man sagt, wenn man das nicht vor dem Essen sagt, is(s)t der Teufel mit dir.

K: Mhm, ok.

M: Deswegen.

K: Ok. Wie ist es bei euch in der, im Freundeskreis oder in der Schule, spielt da Religion//

B: Ja (unv.)//

M: Ja und es gibt sehr, sehr, sehr, sehr, sehr, sehr wenige Deutsche.

K: In der Klasse?

B: In der Schule.

M: Ja.

K: In der Schule.

M: Dreiviertel in der Schule sind nur Muslime//

B: Ja is' so.

M: Deswegen.

K: Ok. (.) Und redet ihr dann manchmal über, über Allah oder ist es//

B: Ja, über Ramadan zum Beispiel//

M: Falls das Thema vorkommt in der, falls ein Lehrer das anspricht//

B: Aber über Ramadan//

M: (Unv.)

K: Aber so ihr unter euch eher nicht so?

B: bei uns schon wegen Ramadan und so reden wir manchmal darüber.

K: Mhm. Mhm. (..) Ok, ja ich würd' jetzt gerne ähm mal mit euch darüber sprechen (.) Bassam (unv.) kurz, ich kann dich nicht ernst nehmen. (lachen) Mach das mal bitte weg jetzt, bitte. (..) Danke. Ja ich würd' gern jetzt mit euch darüber sprechen (.) wer für euch, (.) also welche Eigenschaftswörter ihr Gott zuschreiben würdet, wenn ihr ihn beschreiben müsstet? Ihr müsst sie nicht malen oder so sondern Adjektive finden, Eigenschaftswörter.

B: Also ich hab' nur ein Wort.

K: Ist ok, ist ok. Schreib es auf//

B: Gib einfach mal so ein Zettel her. Ein einziges.

K: Ok, bitte.

B: (unv.)

K: Wie ist der denn so, wenn du an ihn denkst? (.) Wie ist Gott für dich?

Pause - Bassam und Memnun schreiben Wörter auf Karten

K: Ok. (...) Könnt ihr vielleicht kurz vorlesen, was ihr drauf geschrieben habt oder zeigen, genau.

M: (Zeigt seine geschriebenen Wörter „groß“ und „mächtig“)

K: Sehr gut (lacht)

B: (Steht auf, zeigt seine Wörter in die Kamere, „Herrscher über alles“)

K: Ja ähm, Bassam fang doch mal an. Was hast du aufgeschrieben und warum?

B: „Herrscher über Alles“, weil uns wird der Herrscher, Allah hat alles erschaffen. Hier er hat Menschen geschaffen, ohne Menschen würden diese Gebäude nicht geben, Bäume hat der erschaffen, die Welt hat er erschaffen, die Meere hat er erschaffen, das alles was wir zum Überleben brauchen. Wasser, Sauerstoff, Essen, alles hat der erschaffen (..) und unser Leben hat der mir auch gegeben.

M: Um kurz zu fassen sagst du einfach (unv.) wir verdanken Gott unser Leben.

B: Ja. (...) Jeder hier würde ohne Allah im Prinzip sterben, weil der das hier alles erschaffen hat, dann wären wir irgendwie geboren, aber es gibt kein Sauerstoff hier mehr, wir wären alle gestorben.

K: Mhm.

B: Dann wären wir wahrscheinlich andersrum wie, wenn wir jetzt keine Meere gibt, wären wir auch (unv.) Wär hier alles nicht gewesen.

K: Mhm, ok. Was hast du aufgeschrieben?

M: Das erste, was ich geschrieben habe war „Groß“, weil Allah (...) sehr groß ist und sehr mächtig (.) und weil, ich hab geschrieben, weil er groß ist, weil er ist so groß, dass er alles sieht, was du machst. Sieht jeden Menschen den, jeder Moslem auf der Erde sieht er was er macht, was er sagt, was er//

B: Nicht jeden Moslem, er sieht alles

K: (unv.) also auch andere Religionen?//

B: Ja.

M: Deswegen sagt man er ist, Gott ist groß.

K: Ja also allmächtig

B: Er ist allmächtig und weiß alles.

M: Deswegen hab ich auch „mächtig“ hingeschrieben//

B: Wenn du auch äh, wenn jetzt fernsiehst, Sünde begehst, weiß er das sofort.

K: Ja, ja.

M: Und er (..) steht dazu da und hat, hat die Macht alles zu machen.

K: Mhm.

M: Alles.

K: Mhm.

M: Ich hab dazu Story, aber dauert 3 Minuten und (lachen) (unv.)

B: (lacht) Wollen wir nicht drüber reden.

K: Wenn ihr euch, wenn ihr euch jetzt vorstellen könntet, ihr dürftet eine Frage an Allah stellen. Hättet ihr eine jetzt konkret?

M: Nein.

B: Nein.

K: Warum?//

M: Kann es auch begründen.

K: Mhm (bejahend).

Weil an dem Tag, wo du geboren wirst (.) hat Allah schon in dir ein, ein Buch geschrieben, wie dein Leben abläuft. Was er geschrieben hat, wird auch passieren//

B: Wenn er sagt du stirbst, wenn du (..) achtundfünfzig bist, Autounfall oder, ähm natürlicher Tod, wird es passieren//

M: Alles was der geschrieben hat, wird jedes einzelne Wort. (unv.)

K: Jetzt würde ich gerne mit euch eine Glaubenslinie machen. Und zwar äh funktioniert das so, dass ihr hier eintragen könnt, wie sich euer Glaube im Laufe eures Lebens verändert hat.

M: Wo ist der rote Stift?

K: In ähm (.) an manchen Stellen, wenn es wichtig war zum Beispiel bei der Geburt oder der arabischen Schule oder so könnt ihr das hier unten hin schreiben .. Was suchst du?

M: Ich brauche einen Stift. (unv.)

K: Hier. (...) Und äh, könnt dann eine Linie dazu einschreiben, wenn ihr, wenn ihr denkt "Ah, da, da habe ich einen besonderen starken Glauben" dann geht es nach oben und wenn es Situationen gibt, wo es vielleicht nicht so war, dann geht es wieder ein bisschen runter. So könnt ihr es eintragen.

B: Fertig.

M: (unv.)

K: Ja, ähm, Bassam, dann fang doch mal an und erklär uns mal warum dein, dein, deine Glaubenslinie aussieht wie sie aussieht.

B: Also (.) mal angenommen, man würde jetzt bei der Geburt ganz unten sein, aber ich hab dir ja schon von der Geschichte erzählt, warum es bei mir schon mit glauben, bei mir war.

K: Achso, die Geschichte, dass du ein schreiendes Baby warst und dann dieser, dieser Vers kam.

B: Ja genau.

K: Genau

B: Und dann ging es jetzt bei mir eigentlich nur höher, weil mein Vater mir eigentlich immer in jedem Jahr immer mehr erzählt hatte und so und dann ging

es bei mir immer höher und dann (.) hat mein Vater, hat mir alles erzählt. Ich weiß schon fast alles über den Islam, aber noch nicht ganz alles. Deshalb könnte es bei mir noch höher gehen wird, aber ich weiß nicht, was in der Zukunft noch passiert.

K: Aber glaubst du, dass dein Glaube immer stärker werden wird?

B: Ja.

K: Ok, warum?

B: Weil ich bin grad noch, ich bin grad nicht am Anfang, aber (.) ich hab zum Beispiel noch nicht den Koran durchgelesen oder ich hab noch nicht angefangen zu beten (..) Ramadam hab ich auch nicht jeden Tag hingekriegt, weil ich ähm auch krank war und so, (unv.) aber ich wird' das noch hinkriegen halt. (.) Verstehst du?

K: Mhm (bejahend)

B: Oder nach Ramadan (unv.) nochmal beten, dann konnt' ich auch nicht, weil ich das Gebet halt nicht konnte. Deswegen.

K: Ja. (.) Wie sieht's bei bei dir aus, äh, Memnun?

M: Ich (unv.) die, die Jahres-, Jahreszahlen? Ja? Gut. Also mein Alter halt, von 1-13 (unv.) Soll ich es in die Kamera halten?

K: Ja, gerne.

B: Hi Professorin (winkt)

B: Ab vier Jahren hat's bei mir angefangen zu steigern (.)//

K: Weil du dann in die äh Koran-Schule gegangen bist?

M: Ja. Da war ich in der Arabisch-Schule (unv.), aber ab acht, neun, zehn ist es bei mir runter gegangen. Da hab' ich alles vergessen. (.) Äh halt die Gebete vor dem Schlaf (unv.) und sowas //

K: Aber Allah für dich trotzdem immer da?

M: Ja, ja. Er ist auch ein wichtiger Teil.. den Koran zu lesen und zu kennen

K: Mhm.

M: Dann bei (.) bei elf, zwölf, dreizehn.. die äh, das ist schon sechste, siebte Klasse, da hat es sich wieder gesteigert

K: Mhm. (.) Warum? Warum?

M: Es hat sich wieder gesteigert, weil ich mehrmals mit meinem Vater mich hinsetze und er mir was über den Koran und den Islam (.) beibringt.

K: Ja. Du hast jetzt ganz viel von deinem Papa erzählt. Welche Rolle spielt dein Vater in Bezug auf den Islam? //

M: Mein Vater spielt äh.. Mein Vater in Bezug auf den Islam ist sehr wichtig, weil er alles, was ich über diesen Islam weiß, hat er mir gesagt//

B: Genau wie bei mir.

K: Mhm.

M: Weil (.) man sagt ja auch, man soll seinen Sohn den Islam lehren, weil wer sollte es sonst tun, wenn du später Kinder hast?

K: Also das heißt, ihr bekommt von euren Eltern oder von euren Vätern erzählt//

M: Also die, die Aufgabe beziehungsweise die Aufgabe von einem Vater ist letztendlich seinen Sohn dem Islam beizubringen.

K: Mhm. (..) Ok, ja. Und bei dir ist es ja genauso, ne?

B: Mhm (bejahend)

K: Ähm jetzt habt ihr ja in dem Zettel, den ich euch vorher gegeben hab geschrieben, dass Religion, dass ihr nie einen Religionsunterricht besucht habt//

B: (unv.)

K: Genau. Und du warst, ab und zu habt ihr mal im Deutschunterricht drüber gesprochen.

B: Bei mir auch in Geschichte – ein-, zweimal.

K: Mhm. (.) Ähm, wenn ihr darüber redet, äh wie ist das dann zwischen, bei euch in der Klasse. Wie ist es auch mit der, mit dem Lehrer?

M: Große Diskussion.

K: Warum?

M: Weil jeder behauptet dann was anderes, was dann wiederum falsch ist und keiner weiß wirklich, was richtig ist.

K: Mhm.

M: Aber, weil ich mir wirklich sicher bin, was die fünf Säulen sind.. also weiß ich jetzt Bescheid, deswegen.

K: Die fünf Säulen des Islam?

M: Ja.

B: Bei uns zum Beispiel, wenn der Lehrer mal was falsch gesagt hat oder so "das und das ist so" - obwohl es nicht so war, das war es was bei uns in der Klasse so richtig Diskussion, (unv.) wenn ein Lehrer zum Beispiel mal zu einem Kind sagt, weil das mal scheiße baut, für eine halbe Stunde mal Diskussion macht, aber bei uns genauso, wenn man Scheiße gebaut hat.

K: Ok.

M: Und bei uns ist es so.. Falls wir, falls wir was wissen und was wir alle wissen und der Lehrer es falsch sagt//

B: dann der Lehrer ist ... (unv.)

M: der Lehrer ist ... (unv.)

K: Ok. Was ist, was ist, wenn es, wenn es einen Religionsunterricht gäbe mit ...
der, der ähm Christen und Muslime//

B: (unv.) Schule

K: Genau. In einem Unterricht vereint. Könntet ihr euch das vorstellen?

B: Halt nur (..) in einer Stunde, wenn überhaupt oder zweimal (unv.) wenn wir
es schaffen zum Beispiel die Gemeinsamkeiten und so (unv.), wenn man da
nur eine Stunde für braucht, würde ich auch nicht noch einmal machen. Was
soll man da auch sagen?

K: Mhm.

B: Weil (.) so oder so, würde es auch nicht funktionieren richtig (.), weil wenn
der Lehrer jetzt Christ oder Moslem ist, würde, müsste die Christen oder die
Moslems immer nachfragen "Ist es bei euch so oder so?" Oder will er was fal-
schen in den Kopf setzen vielleicht und dann verwirrt sich zum Beispiel der
Moslem oder der Christ mit seiner Religion und denkt man so: "Warte.. War's
so oder so?" Weil man die Gemeinsamkeiten waren, aber da waren auch kleine
Unterschiede drin. Denkt man da so (unv.) sein Glauben anders, obwohl's nicht
so ist. Verstehst du, was ich meine?

M: Für selbst diesen Lehrer ist es halt schwer auch alles über den Islam und
über das Christentum zu wissen. Umm äh, um (unv.)// Der Islam ist sehr groß,
also//

B: Noch größer als bei euch Christen

M: Also mehr als ein Drittel von meinem Gehirn musst du von dem Islam wissen,
weißt du? Sehr groß.

K: Mhm. Was könnten denn Gemeinsamkeiten in so ,nem Unterricht sein?

B: Wie zum Beispiel (unv.) Propheten

M: (unv.) über die Kirche oder ein Gebetshaus

K: Ah ein Gebetshaus könnte man//

B: Oder bei uns sind es die Propheten bei, bei Moses heißt bei uns "Mūsā" und
Jesus bei uns "Īsā".

K: Mhm. Also man könnte über das Gebetshaus reden, man könnte über die
Propheten reden. Worüber könnte man noch reden?

B: Die Geschichten wie zum Beispiel dieser, der eine seinen Sohn opfern wollte,
aber (.) dazu, aber lieber das Schaf geopfert hatte//

K: Abraham und Isaak? Ja.

B: Jaja. Das war das bei uns beiden halt. Deswegen haben wir ja auch ein Opferfest bei uns. Deswegen kann man auch darüber reden, aber wenn, aber wenn dafür zum Beispiel nur die Geschichte, nur ein bisschen anders ist, selbst, wenn es nur das kleinste Stück ist, könnte man durcheinander kommen//

K: Ja

B: Wenn es auch nur das kleinste Stück ist, aber wenn man die Geschichte falsch erzählt an zum Beispiel deine Kinder//

K: Ja, ja, aber kann man nicht vielleicht sagen: "Okay, die Christen die Geschichte so, die Muslime erzählen die Geschichte so, das ist okay?"//

M: Ich wollte gerade sagen (unv.)

B: Aber ich meine jetzt, verwechselt, aus Versehen so, dann denkt man sich so nach ein, zwei Jahren: "Warte, wie war das noch mal?" Dann denkt man sich, wenn du jetzt Moslem bist, erzählst du zum Beispiel, dass die Christen oder irgendwer von euch, bei euch (unv.) die Geschichte erzählst du dann deinen Kindern aber, obwohl es falsch ist. Verstehst du?

K: Mhm. Okay.

B: Wenn jetzt zum Beispiel in der Schule die Diskussion aufkommt, wo (unv.) zum Beispiel, dann sagt dein Sohn: "ne es ist so und so", da sagen deine muslimischen Freunde (unv.) er ist auch Moslem//

K: Aber man könnte es doch in der Bibel nachlesen, oder (unv.)

B: Na ja, ja. Schon, aber wer (.), bis man die Stelle gefunden hat, erstmal (..)

K: Mhm. Könnte man ja machen.

B: Kann man ja machen, aber//

M: Die Geschichte (unv.)//

B: Wenn das Kind jetzt zum Beispiel etwas jünger ist.

K: Ja

B: Sechs Jahre alt, da kannst du noch nicht, da kannst du noch nicht so gut flüssig arabisch lesen.

K: Ja ok gut. Aber stell dir mal vor es geht jetzt um dich und deine Klasse.

B: Meine Klasse?

K: Also wir hatten jetzt als Gemeinsamkeiten: Gebetshaus, diese Geschichte mit Abraham, äh die Propheten.. Was könnte man noch nehmen?

M: Ähm ich glaub, die etwas.., ja kommt drauf an (unv.), die Geschichte von Jesus (unv.) Sohn von Maria. Ist ja auch, Jesus ist ja auch der Sohn von Maria//

K: Vielleicht könnte man auch, äh, die Bibel und den Koran irgendwie, äh, mal beide, beide Heiligen Bücher, mal zeigen.//

M: Nee, nicht wirklich (..) Ich weiß nicht (..)

K: Also nicht auf Gemeinsamkeiten, aber beide mal vorstellen.

M: Ich kann das ja nicht unterscheiden, wenn ich jetzt einen Koran lese oder in der Bibel.

K: Mhm.

M: Glaube ich, dann steht was ganz Verschiedenes.

K: Hast du schon mal in der Bibel gelesen?

M: Nein.

B: Nein.

K: Hättet ihr Interesse mal darein zu gucken?

B: M: Nein. (lachen)

K: Ok. Hättet ihr Interesse daran, von dem Christentum was zu erfahren?//

M: Nein//

K: Also nicht, dass ihr zum Christentum konvertieren müsst, aber das ihr was darüber erfahrt?

B: M: Nein.

K: Warum nicht?

B: Warum? (..)

M: Warum sollten wir?

K: Kann ja sein, dass es einen Grund gibt. Einfach, ihr habt einfach kein Interesse?

M: Nein, weil wir stehen zu unserem Islam, deswegen.

K: Mhm.

B: (unv.)

M: Es reicht, was wir über unseren Islam wissen.

K: Mhm.

B: (unv.)(..) es wär ja nicht jetzt, zwei Religionen.. es würde wieder das gleiche Probleme auftauchen

K: Mhm. Wie würde, wie.. wie, wie würdet ihr euch vorstellen, wie so ein Lehrer von so einem Unterricht sein müsste? Was müsste der alles (.) können? Sag ich mal .. Was müsste er erfüllen?

B: Also er müsste erfüllen, dass er wenigstens (.) beide Religionen 'n bisschen kennt und nicht nur über eine Bescheid weiß und die andere keine Ahnung hat.

Würde wieder das gleiche Problem auftauchen: "Ist es nicht so und so bei euch?" Da würde wieder die Diskussion auftauchen, wie bei uns in der Schule//

K: Ja, also es müsste ein Lehrer sein, der schon ein bisschen mehr Ahnung hat von beiden Religionen//

B: Ja. Zum Beispiel Atheist, der sich über beide Religionen n bisschen informiert hat und dann//

M: Es gibt auch viele Lehrer, die Rassisten sind.

B: Ja.

K: Wie meinst du das?

M: Also ich hab schon gehört (.) bei, äh, Bassams Schule (.) war einmal so, dass.. gibt es eine Lehrerin, die richtig rassistisch ist, was ein Araber und ein Deutscher genau vorge-, zusammen vorgetragen haben. Beide genau identisch gleich und dem Deutschen eine eins und dem Typen eine drei gegeben haben//

K: Ok. Ja. Ok, also es müsste, es müsste schon 'ne Lehrperson sein, die//

M: Die, äh die sozusagen ein//

B: kein Rassist und sich über beides auskennt//

K: und sich über beides auskennt//

M: tolerant ist//

K: tolerant ist, ja sehr gut. (.) (unv.)

B: (unv.) die Religion ist

K: die was?

B: rücksichtsvoll zu jeder Religion ist und die nicht sagt: "Es gibt sowieso beides nicht(..) blablala. Warum glaubt ihr dran?" und sowas, keine Ahnung.

K: Ja.

B: Klar (unv.) müssen nicht machen, dann würde ja noch ein größerer Stein entstehen zwischen Lehrer und Kindern.

K: Absolut. Ja. (.) Wie würdet ihr euch die anderen Kinder auch wünschen, wenn ihr mit Christen zusammen seid? Wie würdet ihr euch wünschen, wie die sich verhalten?//

B:.,dass die nicht sagen: „Das stimmt gar nicht, was da drin steht. Ab da gab's keinen Propheten mehr.“, oder so was „ab da ist die Geschichte schon längst zu Ende, ab da und da kommt, das stimmt gar nicht, das kam gar nie vor“ oder diese Sache (.) ähm, keine Ahnung (unv.) Moslems oder so, die wissen das gehört zu (unv.) wenn die jetzt zum Beispiel sagen: „Ne, das gab's gar nicht (unv.) das gibt es doch gar nicht.“

K: Mhm, also quasi das man miteinander redet und nicht gegeneinander.

M: B: Ja.

K: Ja

B: Sagen, dass das (unv.) bei uns halt anders ist, aber das muss man auch respektieren. Die Religion, die eigene Religion. Bei uns ist es ja auch so, wir respektieren jede Religion, wir müssen das machen. Rassisten gibt es im Islam gar nicht.

M: Das ist „haram“ so was.

K: Mhm.

B: Ja.

K: Mhm. (..) Okay. Ja das, also, also ihr könntet euch schon vorstellen in so 'nem Unterricht//

B: Ja wie gesagt, aber nicht länger als zwei Stunden oder so.

M: Eine.

K: Weil, weil dann alles thematisch abgehakt wäre.

B: Jaja.

M: Sonst würde man sich auch in einer Zeit irgendwann verwirren.

B: Ja, wie gesagt „das und das – warte, wie war das noch mal?“ blablabla halt//

M: Es ist genauso das gleiche, wie wenn eine deutsche Schule, ähm Religion unseren.. Es gibt ja Religionsunterricht//

B: Ja aber halt nicht für den Islam halt//

M: Nur für Christen und äh, äh für den Islam gibt es halt die arabische Schule.

B: Aber da muss man jetzt nicht wie bei uns früher in der äh Grundschule.. da konnte man in der Schule, wurde man von dem anderen Unterricht (unv.) befreit und hat dann da mitgemacht, deswegen (unv.) Religionsunterricht. Bei uns, da gab's vielleicht nach der Schule Arabischunterricht, aber keinen Religionsunterricht.//

K: Mhm.//

B: halt wie lernt man arabisch schreiben und so, das gab's bei uns//

M: Ja Arabisch-Schule ist immer am Wochenende, deswegen muss man auch//

B: Ja//

K: Noch mal zusätzlich.

B: M: Ja.

B: Deswegen hat mein Vater auch gesagt „dann lieber nicht, bring ich dir jetzt alles allein bei zuhause. Dann kann ich dir das arabische Alphabet zeigen, das beudet das, diese Wörter, Strophenladen (unv.) beibringen, wie man den Koran liest oder wie man betet.“ Zum Beispiel mein Vater hat auch bis er geheiratet

hat nicht gebetet gehabt, dann kam sein Bruder jeden Tag zu ihm, hat gesagt: „Los, sag mir, sag mir das Gebet auf.“ Jeden Tag, bis er das auswendig konnte und hat gebetet dann. Meine Mutter auch genauso. Sie war krank, dann kam sie (unv.) von ihrem Vater gesagt bekommen: „du musst beten“, hat sie dann angefangen zu beten vor (..) vier Jahren.

K: Mhm.

B: Oder länger. Da war meine Oma noch am Leben, stimmt, das war vor fünf Jahren. Oder? Wann war das? (guckt zu Memnun) Vier, Fünf Jahren//

M: (unv) Bei uns, der einzige der im Haus betet, ist mein Vater, deswegen ist es auch wichtig, dass er mir den Koran beige-//

K: Mhm. Ja. Ja. Ja//

B: Bei mir ist meine Mutter und mein Vater.. Meine Mutter liest fast jeden Tag den Koran und bei uns halt so (..) Ist es bei euch auch so, dass die Hände waschen musst, bevor du die Bibel anfasst? Bei uns muss (..), Man darf nicht (..), du (.) die Hände dürfen nicht dreckig sein, wenn du den Koran anfasst. Ist ja wie eine Beleidigung für den Koran (.) du machst, du willst jetzt sagen: „du bist krank, du wäschst deine Hände nicht und nimmst den Koran in die Hand oder was?!“ (unv.) genauso gut sagen: „du scheißt drauf!“ Kannst du genauso machen.//

K: Ja. Ja. Okay. (.) Also ich, ich wollte//

M: und egal, wo du betest ähm, es muss irgendwas unter dir sein//

B: Ja oder (unv.) Hunde sind bei uns verboten, weil diese//

M: weil die dreckig sind//

B: weil sie gehen draußen spazieren, kratzen sich irgendwo, (unv.), und dann kommen sie nach Hause und da wo du betest, liegt jetzt dann überall Dreck oder so was.

K: Mhm. Ja (lacht), ja ich wollte noch mal ganz kurz (..), weil du hast vorhin, was, was Wichtiges gesagt, du hast ja von den fünf Säulen des Islam gesprochen. Kannst du noch mal kurz sagen (..) ähm, wie, was die noch mal sind? Hast du das im Kopf?

M: Auf Deutsch nicht, aber auf Arabisch//

K: Vielleicht kann äh Bassam übersetzen?

M: Er doch nicht (lacht)

B: Klar (unv.), ich probier's.

M: Ähm, (..), die erste ist die „shahadij“ [shahada]. //

K: Gebet, oder?//

B: Ich kann, ich muss (unv.)//

M: Erste ist die „shahadij“ Alle, die das hören können es auch noch mal nachgooglen oder so.. Erste „shahadij“, die zweite ist „in salat“ das Gebet//

B: Ja//

M: das äh dritte ist „Zakat“, das vierte ist „(unv.) Ramadan“, das heißt das Fasten an Ramadan und das fünfte ist „...“, das heißt , dass man//

B: Pilgern//

M: äh ja, die Reise nach Mekka und Spenden... spendet//

B: Also ich glaub äh Almosen, heißt es bei euch, glaub ich so Spenden geben (unv.) Dann ähm Gebet//

M: Wenn man kann!//

B: Ramadan (.) und äh//

M: Ganz wichtig!//

B: Pilgerfahrt, das ist das fünfte .. ich hab vergessen//

M: Und das ist Pflicht. Wenn man spenden kann, sollte man auch spenden.

B: K: Ja. Ja.

B: Wie mein Vater, der war letztens im Libanon, er hat seine Sachen nicht mehr tragen können (.) hat er die (.), hat er sie Spenden gegeben halt.

K: Mhm. Aber das sind ja auch (.), äh, es gibt ja bei uns im Christentum die zehn Gebote. Habt ihr schon mal davon gehört?

M: Zehn?

B: Nö.

K: Zehn Gebote heißt es. Da spricht man auch unter anderem, dass man nicht stehlen darf, dass man nicht töten darf//

B: Darf man bei uns auch nicht//

K: Genau. Dass man seine Eltern ehren soll und, dass man nicht die Frau des anderen Mannes begehren soll, sich kein Bild von Gott machen soll.. das ist ja ähnlich wie bei euch. (Memnun nickt) Über so was könnte man ja zum Beispiel auch reden, das sind ja quasi, das sind ja quasi, die Zehn Gebote sind quasi Gebrauchsanweisungen für gutes Leben. Und du hast ja auch mal zu mir gesagt, dass (auf Memnun zeigend)//

M: Wir sollten das respektieren//

K: Genau, dass man gutes Leben, dass gutes Leben für euch mit das wichtigste ist. Wenn man gut ist zu anderen, dann auch gutes Leben wieder erfährt.

M: Ja.

B: Karma ist es bei euch.. Bei euch heißt es, gibt es Karma. Bei uns ist es nur: Alles Gute, was du tust, gibt dir Allah wieder zurück.

K: Mhm. Ja.

B: Es ist nicht so, dass es aus Zufall einfach so wieder zurückkommt.

EINSATZ AB 17:58

K: Also jetzt passt auf, ähm, wir haben jetzt ganz viel darüber gesprochen, hmm, wie ihr, wie ihr, wie ihr glaubt und wie es bei euch in der Familie ist und wie es bei euch in der Schule ist. Habt ihr auch, habt ihr vielleicht Fragen wie das bei mir so ist, oder wie das im Christentum ist?//

B: Nö. Hast du nicht vorhin die gleiche Frage gestellt? (..) Hast du nicht vorhin die gleiche Frage gestellt?

K: Ja, vielleicht ist ja in der Zeit noch eine Frage aufgetaucht, wie bei uns Gott gesehen wird, zum Beispiel, oder wie ich Gott sehe, keine Ahnung (..)

B: (guckt Memnun kopfschüttelnd und lächelnd an) Nö.

K: Nein. Ok, ok.

M. Das, was ich über die Christen weiß, reicht mir auch eigentlich.

K: Was weißt du über die Christen?//

B: (unv.) stellen wollte//

M: Ich weiß, dass die meisten ähm auch so wie wir Muslime sind, man hat.. Es gibt viele Sachen, die bei uns „haram“ sind und die bei euch auch nicht, auch man nicht darf, machen darf//

B: Aber es gibt auch viele Sachen, die bei uns „haram“, aber ihr macht das//

M: Ich weiß jetzt auch nicht, ob bei euch auch steht, dass man, keine Ahnung, Bier trinken darf oder so. Weiß jetzt auch nicht, ob bei euch das steht, dass man das nicht trinken darf. Bei uns ist Alkohol verboten, Schwein verboten, (unv.) von Lebensmitteln halt, alles, was mit Schwein//

B: Schweinefett, Gelatine, alles darum.

M: Außer pflanzliche.

B: Ja, aber wenn jetzt zum Beispiel aus Versehen, mal (.) zum Beispiel, ich hab jetzt//

M: und du wusstest es nicht//

B: M: Dann ist es ok.

K: Ja.

B: Wie letztes Mal, ich hab die Bonbonverpackung extra durchgelesen, aber hab Gelatine übersehen. Hab gegessen, hab meinen Vater gefragt „Baba, kannst du mir die kaufen?“ „Lies mal“ (lacht)

K: Hmm, ja, okay.

19:36- 20:50 STREICHEN

K: Ok, ich würd gerne das Gespräch an dieser Stelle.. Es klingt immer so, als ob ich (.) Nein. Ich hab noch eine Abschlussfrage, Jungs. Eine Abschlussfrage, und zwar würd mich//

M: (unv.)

K: und zwar würd mich interessieren, ähm, wie das für euch war, dass ihr jetzt die Fragen gestellt bekommen habt?

M: Einfach.

B: Einfach.

M: Einfach.

K: Erzählt mal (macht auffordernde Geste)

M: (unv.)

B: (unv.)

K: Ja.

M: Weil, so ne Situation ist mir auch wichtig, wie ich vorhin gesagt habe, was mir mein Vater, soll ich dann auch//

B: weiterleiten//

M: für mich behalten und halt auch das ausnutzen, was er mir sagt, deswegen.

K: Mhm.

M: Freue ich mich, dass du mich so was fragst.

K: Weil, dann kannst du so nen bisschen auch über deinen Glauben erzählen.

M: Ja.

K: Ja.

B: Bei mir genauso. Ja? Jaa.

K: Also ist es euch ja schon nen Bedürfnis über euren Glauben und über eure Religion auch zu reden, oder?

B: Ja, wenn man darüber reden mag, red ich darüber, wenn mich jemand was fragt, kann ich darüber reden.

K: Ok. Dankeschön.

1.2 Interview (Transkript) – Asifa

K: Wir sind einfach quasi wie auf so ner Mission hier unterwegs. So (.) ähm

A: Mission meine Schuhe zu suchen (lacht)

K: (lacht) (.) Jut (..) (unv.) Stift (.) für dich, der ist für mich

A: Bleistift?

K: Willst du n Bleistift haben?

A: Ja.

K: Okay, dann nehm ich den. (...) Ja Asifa, also erstmal wollte ich dir sagen, dass ich's richtig richtig cool finde äh, dass du dich mit mir unterhalten möchtest, über das Thema, ähm Allah oder Gott - Was soll ich sagen? Allah oder Gott?

A: Einfach: Glauben.

K: Glau-, ja aber wie soll, aber wenn wir jetzt über Gott oder Allah reden.. Soll ich Allah oder Gott sagen?

A: Nein, nein, nein, nein, Gott.

K: Gott?

A: Ja.

K: Okay. Also, wenn wir jetzt über Gott .. Wir wollen jetzt n bisschen über Gott reden, über den Islam und wie du das alles so siehst (.) Und ähm (.) Ich würd sagen, wir starten direkt mal mit der ersten Frage. Also: Gibt es für dich einen Unterschied zwischen Glaube, Moschee und Gott? Ist das für dich alles eine Einheit oder sagst du: "Hm, das eine sehe ich da, das andere sehe ich da." Wie siehst du das?

A: Schwierig, ähm (.) Glaube, dass ist mehr alles zusammen (.) weil, wenn wir beten in der Moschee, dann beten wir ja mit dem Gott (.)

K: Mhm, deshalb//

A: (unv.)//

K: Ja?

A: (..) Ja (.)

K: Deshalb ist es für dich alles eine Einheit?

A: Ja.

K: Und wie ist es mit deinem Glauben?

A: Also, ich glaube an, an den Gott nicht.

K: Mhm.

A: Aber ich glaube an die Engel.

K: An die Engel. Okay. (.) Also hast du schon einen Glauben, würdest du

sagen?

A: (..) Jaein. (..)

K: Okay. Erzähl mal.

A: (.) Ich glaub ein bisschen an die Engel, ob es die wirklich gibt, also mit Schutzengel und so.

K: Mhm.

A: Und an den anderen Teil nicht.

K: Okay. Also du glaubst an eine höhere Macht, aber du weißt noch nicht genau wie, was das so genau ist?

A: (zustimmend nickend)

K: Okay, spannend. Ähm (.) Bist du schon mal in die Moschee gegangen?

A: Ich wurde beinah gezwungen.

K: Mhm.

A: Ok, nicht richtig gezwungen, aber ... musste fast. Das war bei meiner Tante. (.) Äh, meine Tante ihr Mann, (..) hat mal gesagt, ich soll in eine Moschee gehen, aber ich hatte die passende Kleidung nicht, ich war in Sportklamotten, also mit ner kurzen Hose. Und da braucht man ja lange Klamotten. Und zum Glück musste ich nicht, weil ich wollte eigentlich nicht.

K: Mhm. Wie alt warst du da?

A: Zwölf oder so.

K: Okay. (..) Ähm, (..) ich überlege gerade, weil du ja sagst, für dich gibt es eine höhere.. schon etwas höheres, aber du weißt nicht genau, ob's, was es genau ist..

A: Ja.

K: Wollen wir es einfach dabei belassen, dass wir's einfach nicht genau wissen, was es ist, aber es gibt eine höhere Macht für dich?

A: Ja//

K: Wenn wir jetzt darüber sprechen? Gut. Dann würde ich gerne wissen (.) wie du dich mit der höheren Macht siehst? In der, in Beziehung setzt? Also, welche Position hat diese höhere Macht für dich in deinem Leben? Also du kannst dafür all das hier, das kannst du benutzen, das kannst du alles benutzen, was du hier auf dem Tisch siehst. Da kannst du dich mal, ähm (.) wie du dich mit dieser, dieser höheren Macht siehst, welche Rolle sie für dich spielt.

A: Ja ganz (unv.) keine Ahnung, ganz wichtig oder nicht so wichtig.

K: Mhm.

A: Ich würde mittel sagen.

K: Mhm.

A: Da. Hier würd' ich mal sagen. (zeigend)

K: Willst du irgendwas davon nehmen und dich mal dahin setzen? (A. setzt Figur) Okay. Erklär uns das mal 'n bisschen. Was, was, warum hast du dich jetzt da hingesezt?

A: Weil es schwierig ist, dass es eine, das eine große Macht oder so gibt

K: Mhm.

A: und der andere, der andere Teil sagt: "Es ist mir wichtig". Also deswegen stehe ich auch hier.

K: Mhm. Und wer ist dieser, dieser Teil in der Mitte? Oder was, was sind diese Ringe hier für dich? Das musst du mir mal ein bisschen erklären, ich weiß ja nicht, wie du, wie du denkst. Ich weiß ja nicht, warum du dich dahin gesezt hast.//

A: Öäh, die die Menschenkraft (..) (unv.) zum Beispiel. Hier glaube ich, ist es wie in "Harry Potter" 'n bisschen so mit Zauberkraft und so (..) hm, und deswegen. Also hier zum Beispiel ist wenig, hier ist es so auch so geht noch und hier ist für mich mittel. (unv.) wenn ich jetzt glaube, oder, also, oder ein Teil ist bestimmt auch in meiner Fantasie und deswegen glaube ich halt.

K: Ah okay, also hier in der Mitte ist es ganz stark der Glaube und hier an der Seite wird's immer weniger.

A: Also hier an der (unv.) mehr stark und hier ist weniger.

K: Achso, hier außen ist es stark//

A: für mich//

K: und innen ist es weniger//

A: Ja//

K: Und du hast dich selbst jetzt 'n bisschen, hier so an den äußeren Rand gesezt.

A: Ja.

K: Ah, okay, spannend. (.) Wow, okay. Ähm (.) ja (.) dann würde ich gerne mal mit dir besprechen: Kannst du dich bewusst daran erinnern, wann du das erste Mal, wann dir das erste Mal Gott aufgefallen ist? Oder wann er dir das erste Mal so bewusst aufgefallen ist?

A: (..) Mir ist es gar nicht aufgefallen.

K: Mhm.

A: (..) Oder? Ich weiß nicht.

K: Wann ist dir Gott das erste Mal begegnet? Wann habt ihr das erste Mal

darüber gesprochen?

A: Schon sehr lange, da war ich glaub ich (..) öh seit ich, seit ich denken kann oder seit ich in die Schule gehe.

K: Mhm. Wie alt warst'n da ungefähr?

A: Sechs oder sieben.

K: Und wieso, wieso genau da?

A: (..) Weil es erst in dem Alter mit (..) Wissen und die ganze Rumfragerei erst geschehen ist.

K: Also habt ihr in der Schule über Gott gesprochen?

A: Ja, im Religionsunterricht.

K: Ah. Warst du in einem christlichen Religionsunterricht?

A: Also es war gemischt. Es war Christlich, Islamisch, was noch anderes gibt.

K: Mhm. Also, du saßt auch mit anderen Muslimen in der, im Religionsunterricht.

A: Also es waren auch ein Teil, also man kann sich selbst daran anmelden und es waren auch ein bisschen Muslime und ein paar Deutsche.

K: Mhm. Okay. Hm, also dann hast du jetzt gesagt, das erste Mal hast du dich bewusst mit Gott, ist er dir so aufgefallen als du in der Schule warst.

A: Mhm (bejahend).

K: Wie ist das bei euch Zuhause, in der Familie? Spielt da Gott 'ne Rolle?

A: Also bei mir Zuhause nicht, (..) bei meiner Familie, äh weiß ich nicht und ich weiß nur bei meiner Oma, weil sie jeden Tag (..) hm betet, aber sie geht nicht in die Moschee, weil sie zu alt ist.

K: Mhm. Okay. (..) Wie ist das äh in der Schule? Ähm jetzt momentan in der Schule? Redet ihr darüber, also du mit deinen Freunden.. oder?

A: mhm (verneinend)//

K: Ihr redet gar nicht darüber.

A: Wir reden gar nicht darüber.

K: Ok. Ähm (..) ok, jetzt kommt ne ganz schwierige Frage, jetzt, jetzt müssen wir uns mal ein bisschen sammeln (lacht)//

A: (lacht)

K: Also wir haben ja eben von (unv.), du hast das ja die "höhere Macht" genannt. jetzt kommt ne Frage, da musst du ganz schön tief in dich rein hören. (..) wirklich. Also, ich stell's mir schwer, vielleicht ist es für dich auch einfach. Jedenfalls geht es darum, dass du dir überlegen sollst (..) wie du diese höhere Macht beschreiben würdest. Wenn du jetzt so Eigenschaftswörter, also Adjektive findest. Wie

ist diese höhere Macht für dich? Welche Eigenschaften hat sie?

A: Da muss ich kurz nachdenken//

K: Ja, ist kein Problem//

A: was Adjektive sind//

K: Adjektive sind Wie-Wörter. (.)

A: Was waren noch mal Wie-Wörter?

K: Also, Wie ist jemand? Wie ist die höhere Macht für dich? Wie ist sie? hm, hm, hm (aufzählend)

A: Stark?

K: Das musst du wissen. Ich weiß nicht wie deine höhere Macht ist, du hast ja ne ganz eigene.

A: Ich hab doch nen Bleistift.

K: Ja, dann nimmst'n Bleistift.(.) Entschuldigung Asifa. (lacht)

A: (lacht) (.) Ich kann's nicht schreiben, ich kann's glaub ich nur beschreiben.

K: Okay, dann bitte. Gerne.

A: Also, (.) die höhere Kraft, Mächte oder so ist für mich stark und auch so ähnlich wie ein Abenteuer (.) und (.) es würde bestimmt Spaß machen, wenn es das wirklich gäben würde.

K: Warum würde es dir Spaß machen?

A: (.) Weil, ich könnte mich dann fühlen, wie in "Harry Potter" mit nem Zauberstab, die ganze Zeit irgendwas verwandeln, mich unsichtbar machen, in Hogwarts zur Schule gehen, mit `nem Besen fliegen.

K: Also die höhere Macht ist für dich (.) etwas Schönes?

A: Ja.

K: Und etwas Starkes? Hattest du gesagt. Ok. Wie ist sie für dich noch?

A: Bisschen, bisschen gruselig.

K: Bisschen gruselig. Warum?

A: Weil, hm, man kann man auch was Falsches mit den Zauberkraften machen, z. Bsp. in einer (unv.) (.) Es wird, äh, äh, ist die Stärke für ihn richtig, zu kräftig? und er kann es nicht beherrschen und dann wird er wie so nen Bösewicht.

K: Mhm. Okay. Also, du weißt nicht genau, wie du es einordnen sollst, also wie, wie diese Macht überhaupt ist?

A: Ja.

K: Ah okay. Spannend. Ähm. Ne, find ich wirklich, find ich wirklich. Ähm, ok, wenn du an diese höhere Macht, wenn du an die Fragen stellen könntest. (.) Stell dir mal vor, die würde jetzt so vor deiner Haustür stehen und sagen: „Hallo,

hier bin ich; die höhere Macht.“ Und du könntest ihr Fragen stellen, hättest du welche?

A: Ja.

K: Sag mal.

A: Ähm, wie. (.) Habt ihr Zauberkräfte? Oder: Könnt ihr euch auch unsichtbar machen, mal so wie uns Menschen tarnen?

K: Mhm.

A: Hm. Sind einige böse oder einige nett?

K: Also ist es, diese höhere Macht besteht die aus einem oder ist es mehr?

A: Beides.

K: Mhm. Okay. (.) Okay, ähm, ja, ich würde gerne mit dir was ausprobieren und zwar kann man eine Glaubenslinie machen; also du für dich, deine eigene. Jede Glaubenslinie ist unterschiedlich. Ähm (.), hier ist der Start, also du vielleicht bei deiner Geburt und dann kannst du, kannst du entscheiden: „Wie stark ist mein Glaube?“ zum Beispiel, als du in die Schule gekommen bist oder vielleicht schon früher, weiß ich nicht. Da machst du hier den ersten Strich, würdest hinschreiben „Schule“ und dann würdest du sagen „Mein Glaube war da, hm, weiß ich nicht, vielleicht hier oder hier oder hier“. Und dann kannst du das so eintragen. Verstehste, was ich meine?

A: Mhm (bejahend).//

K: Deine Glaubenslinie. Willst du's mal, ähm, ausprobieren? (...) Es ist nur doppelt geknickt.

A: (unv.)

A: Also, hier würd' ich die Schule (unv.) Hier ist die Schule

K: Mhm.

A: Bei mir war's erstmal so. Also es ging mal bergab und bergunter.. hm, da hab ich n bisschen an den Gott geglaubt. Hm, als ich so (.) zwölf oder so war hat's bei mir aufgehört//

K: Mhm. Kannst du's mir mal vielleicht dran schreiben unten? Schule und, und zwölf, damit ich weiß äh, was da für Stationen waren.

A: Und jetzt hier in meinem jetzigen Alter, also dreizehn. Glaube, da hat es bei mir mit Zauberkräften angefangen. Würd' ich mal so sagen.//

K: Mhm. Mhm. Diese höhere Macht dann.

A: Ja. Oder noch ein bisschen.

K: Mhm. (.) Okay. Warum? Warum ist es hier am Anfang hochgegangen? Und

dann wieder runter?

A: Weil ich hier gezweifelt habe, ob es ihn wirklich gibt.

K: Das war, bevor du... Zwischen deiner Geburt und Schule.

A: Ja.

K: Da hast du so gesagt: „Ah, ich weiß es nicht.“

A: Mhm (bejahend).

K: Okay.

A: Also, ich hab da auch angefangen, ob es Gott gibt oder ob es Satan gibt. So hab ich angefangen.

K: Mhm. Mhm. (.) Warum ist dir ab... Äh, im Schulbeginn hast du gesagt bis zwölf „Ne, den gibt's nicht, den Gott.“

A: Weil ich dann Religionsunterricht gemacht hab und (...) und, weil einige ja an Gott glauben, weil keiner hat den Gott bewiesen oder so und deswegen ist es dann runter gegangen//

K: Mhm. Weil du..Ja//

A: weil ich dann kein Interesse mehr hatte.

K: Ja, ok. (..) Weil niemand dir den Beweis geliefert hat „Ah, den gibt es wirklich?“ //

A: Mhm (bejahend).//

K: hast du gesagt „Ok, ich glaube nicht mehr.“

A: Hab auch nicht so richtig an den Koran geglaubt oder Allgemein an Bibel. Zum Beispiel, wenn der Prophet Mohammed gelebt hat und er hat den Koran und so geschrieben (.) und steht da wirklich die Wahrheit und darf man das wirklich nicht essen oder das) Und, was noch? (...) Oder, ähm, zum Beispiel die Arche Noah: Wurden wirklich die Tiere vor der Flut gerettet? Das konnte auch keiner beweisen.

K: Mhm. Ja okay. Dankeschön. Mhm (.). Also meine Idee ist es, einen Religionsunterricht zu entwerfen, der für, so wie du das schon, so ähnlich wie du das erlebt hast (unv.) Muslime und Christen in einen Unterricht setzt, in einen Religionsunterricht. Kannst du dir vorstellen in so nem Unterricht zu sitzen?

A: Ja.

K: Mhm. Okay. Was könnte man in diesem Unterricht denn so besprechen? Worüber könnte man reden?

A: Also, alles was die Kinder wissen würden, ob es Gott oder den Teufel gibt, ob es wirklich Kräfte gibt. Oder wie einige denken „Gibt es wirklich Aliens?“ oder „Ist Elvis oder so gestorben?“, manche glauben ja auch noch so was. So würd

ich das besprechen.

K: Mhm. Ah okay, also du würdest dir so Fragen stellen, ähm „Gibt es das eigentlich alles?“ Was, worüber wir so reden.

A: Ja. Oder leben noch einige, obwohl die sagen „Nein, die sind tot.“, oder einige sagen: „Nein, die leben.“.

K: Mhm, okay. Was könnten denn vielleicht Schwierigkeiten sein, wenn man, wenn Muslime und Christen zusammensitzen, in einem Unterricht? Oder glaubst du..?//

A: Ich glaube, über den Koran oder über die Bibel.

K: Mhm. Wie meinst du das?

A: Weil (..) (unv.) Bei uns wird man ja in die Ohren geflüstert und dann wird man ja automatisch Moslem oder bei den Christen dann ja getauft. Manche lesen ja Bibel und Dingsda Koran und (..) kann ja sein, dass der eine sagt „Ja, bei denen steht das und das“, aber dann und bei den anderen kann ja sein, dass da auch was anderes steht und es ist nicht dasselbe und danach streiten sie sich.

K: Mhm. Wie könnte denn dann so 'ne äh, wie könnte denn die Lehrperson in so 'nem Unterricht, wie sollte die sich denn verhalten? (..) Also, welche Eigenschaften sollte sie haben, dass der Unterricht gut läuft?

A: Bisschen witzig. So wie du. (..) Aber auch ein bisschen streng. (..) Also streng ist, wenn die Kinder sich streiten und und ja.

K: Okay. Fällt dir noch was ein wie sie sein sollte?

A: Nö.

K: Ok. (..) Mhm (..) Jut. Will mal drüber gucken. (..) Ähm (..), jetzt haben wir ganz viel über deinen Glauben gesprochen//

A. Mhm (bejahend)//

K: Du hättest die Chance, wenn du Interesse hast, auch mir Fragen zu stellen, wenn dir eine einfällt. Wenn du jetzt die ganze Zeit, haben wir über dich gesprochen und du hast gedacht: „Eigentlich will ich die jetzt auch mal fragen.“ Jetzt hättest du die Chance. Wenn du eine Frage hättest, kannst du sie mir gerne stellen.

A: Mir fällt keine ein.

K: Kann dir auch n bisschen Zeit geben.

A: Ach so doch, mir fällt eine ein: Glaubst du an den Gott oder (..) keine Ahnung an Kräfte oder so?

K: Mhm. Gute Frage. Also, ich glaube an Gott. Ich glaube, dass ähm (..) mein Gott, für mich ist ein sehr warmer Gott. Also er ist sehr, sehr liebevoll zu mir und

ich stell mir immer ein bisschen vor, dass er, er ist überall um mich herum, hab ich das Gefühl. Ich kann ihn mir nicht als Person vorstellen oder so was, sondern er ist irgendwas, was ich, was ich, was ich mir nicht vorstellen kann. Er ist überall, glaube ich//

A: Luft (lacht)

K: Ja, vielleicht so was, keine Ahnung. Er ist überall. Und ich hab das Gefühl, dass wenn, wenn ich manchmal traurig bin, dass er mich dann so'n bisschen//

K: A: umarmt

K: Ja, genau, irgendwie schon. Und ich glaube, dass er auch, so wie du gesagt hast, ziemlich, ziemlich stark ist, irgendwie. Also (unv.) das hab ich auch gedacht als du mir gesagt hast „Er ist stark.“, dachte ich: Ja, für mich ist er auch stark. (.) Glaubst du an Gott? Also, ja, ich glaube an Gott. Mhm (bejahend). (.) Und (..) ich kann auch dir nicht genau, ich könnte dir nicht sagen wie er aussieht, aber ich glaub irgendwie muss ich das auch nicht. Aber ich glaube, dass es ihn gibt. Ja. Mhm.

A: Mhm. (lacht)

K: Ähm, ok. Jetzt haben wir, warte mal kurz, jetzt mach ich hier mal Pause. Ich will mal .. Weil das war richtig, richtig gut. Asifa, das war gut.

A: (lacht)

K: Ok, so. Wir sind wieder „on air“. Also (.) Ok, vorletzte Frage. Jetzt hab ich dir, jetzt hab ich dir ja die ganzen Fragen gestellt. Jetzt haben wir ja die ganze Zeit gequatscht.

A: Mhm.

K: Ähm, wie, wie ist das für dich darüber zu reden? Wie geht's dir damit?

A: Gut, also so, so gut wie normal, wie immer.

K: Mhm. Wie ist es für dich darüber zu reden? So über diese hohe Macht und dieses (.), das, was du nicht wirklich beschreiben kannst. Wie ist das für dich?

A: Witzig. Nen bisschen.

K: Warum?

A: Weil's, wie schon gesagt, kann ja auch von der Fantasie sein, oder wirklich gibt. Mhm, ja. Also, ich find's witzig und auch ein bisschen spannend.

K: Und wie war das Gespräch jetzt für dich? Also (.), genau, wie war das Gespräch?

A: Bisschen schüchtern, aber sonst ok. Also gut.

K: Du fandest dich schüchtern?

A: Ja.

K: Warum?

A: Weil ich so was nie mache (.) so'n Interview.

K: Mhm. (..) Hast du dich auch schon mal so was gefragt, was ich dich gefragt habe? Hast du dir auch schon mal so Gedanken darüber gemacht?

A: Mhm, weiß ich nicht.

K: Also, du hast dir auf jeden Fall schon mal Gedanken gemacht, ob es Gott gibt, oder?

A: Einmal. Also bis ich, bis ich zwölf war oder noch jünger war, dann hat's bei mir aufgehört.

K: Mhm. Kannst du dir vorstellen, dass du irgendwann wieder an Gott glaubst?

A: Nö.

K: Warum?

A: (achselzuckend)

K: Oder, dass du dir noch mal die Frage stellst irgendwann?

A: Mhm (verneinend).

K: Ist es für dich abgehakt?

A: Abgehakt.

K: Okay.

A: (unv.), wenn ich an die Kräfte glaube.

K: Du glaubst an die Kräfte?

A: Ja.

K: Okay.

A: Und inschallah es bleibt noch so (lacht)

K: (lacht) (.) Ähm, jetzt würd ich noch mal gern dich fragen, du hast ja dich am Anfang, du hast dich ja, genau, am Anfang hast du dich ja hierhin gesetzt.

A: Mhm (bejahend).

K: Und jetzt haben wir über die ganzen Sachen gesprochen. Würdest du sagen „Ja, ich bleibe da.“ Oder..? (A. handelt) Erzähl mal, warum du dich jetzt da hinsetzt.

A: Weil's n Abenteuer ist darüber zu reden. Es macht Spaß darüber zu reden. (.) Und wenn man auch Harry Potter Fan ist oder Allgemein mit Zauberei sich beschäftigt und das macht so.. (.) Es macht auch riesig Spaß mit dir darüber zu erklären (unv.), deshalb hab ich mich hier hin gesetzt.

K: Mhm. Weil du glaubst, dass du jetzt hier an dem Rand ist für dich noch mal dieses stärkere, ne? Hast du erzählt. Näher sein an diesen Kräften.

A: Ja.

K: Ah okay, spannend. (.) Hast du noch Fragen?

A: Nö.

K: Gut. Dann würd ich sagen „Schickets“ (lacht) Danke Asifa, dankeschön. War echt cool, danke.

A: Bitte.

Ergänzung:

K: Ja, ja, ähm Asifa, ich hab ja grade erzählt, ich hab 'n bisschen vergessen am Anfang dich zu fragen, wie es dir ging. Erinnerst du dich noch, wie es vor dem Gespräch dir ging?

A: Auch so.

K: Zeig mal bitte.

A: Ähm, erstmal hier (zeigt)

K: Mhm. Und wie ging's dir nach dem Gespräch?

A: Bis zum Mond.

K: Bis zum Mond? (lacht)//

A: Nein, bis zur Sonne, weil du meine Sonne bist.

K: Oh (lacht)

A: (lacht)

K: (lacht) Okay, danke.

1.3 Interview (Transkript) – Joana und Melina

K: So, ja ähm, ok, wir sind jetzt in einer Dreier-Besetzung - auch cool. Ähm (.) Erstmal möchte ich euch beiden danken, dass ihr bei dem Gespräch jetzt mit macht. Wir wollen ja ein bisschen über; ähm; über Gott sprechen, über euren Glauben. Wie jeder für euch das halt denkt, das kommt darauf an wie ihr das, wie jeder von euch das denkt und; ähm; (.) es gibt kein richtig und kein falsch. Also, so wie du denkst, ist es gut und so wie du denkst, ist es gut. (.) Ok. Zu Beginn würde ich einfach nur mal gerne fragen, ähm, wie es euch, oder wie es dir in dem Moment geht und wie es dir jetzt in dem Moment geht. Und, ich hab hier so rote Punkte, ähm und ich würd sagen, ihr schnappt euch einen roten

Punkt, klebt ihn auf und sagt, warum ihr euch dorthin gesetzt habt.

(Kinder kleben auf)

K: Mhm. (..) Wer möchte anfangen? (Melina zeigt auf Joana)

J: Dann mach ich. Ich hab mich dorthin gesetzt, weil (.) mir es nicht, also wenn ich meine Skala sage von null bis hundert, sage ich mal so öh (unv.)

K: Mhm. Warum? Möchtest du es sagen?

J: Mir fällt dazu nichts ein.

K: Ok.

M: Ich hab meinen dorthin gesetzt, weil, weil ich (.) glücklich jetzt bin, dass ich interviewt werde und, das ist mir auch nicht, nicht peinlich. Deswegen.

K: Mhm. (.) Gut. Dann starten wir doch mal mit der ersten Frage//

M: Mhmhhh//

K: Ich würde gerne von jedem von euch wissen: "Gibt es einen Unterschied zwischen Kirche, Gott und Glauben?"

J: M: Nein//

K: Ist das für euch eine Einheit oder (.) seht ihr das getrennt oder//

J: mhm (verneinend) eine Einheit

M: Eine Einheit

K: Warum Joana?

J: Weil ich finde jetzt keinen Unterschied zwischen Gott, Kirche und Glauben. Weil das ist ja fast alles gleich ist. Also, wenn man in der Kirche ist, dann meist, manche reden dann darüber, manche sagen auch ihren Glauben dazu.

K: Mhm.

J: Also ich finde dazu keinen Unterschied, also einzeln (unv.).

K: Mhm//

M: Also ich finde darunter auch keinen Unterschied, weil, ähm, die reden ja auch darüber in der Kirche über, über Gott, über den Glauben und deshalb finde ich keinen Unterschied.

K: Mhm. Okay. Ähm, ähm, also wart ihr schonmal in der Kirche?

M: Ja.

J: Ich war mal in einer Kapelle.

K: Ok. Wie war das für dich in die Kirche zu gehen?

M: War danach sehr nervös, weil ich da noch mega jung war, finde ich.

K: Wie alt warst du da?

M: Vier.

K: Und wie ist es für dich gewesen? Warst du in einem Gottesdienst oder warum

warst du in der Kirche?//

M: Gottesdienst. Weil meine Eltern auch im Gottesdienst waren. Und ich wollte mal mitkommen.

K: Mhm. (...) Ähm, ich hab jetzt hier einige Sachen mitgebracht; das gehört dazu, das alles gehört dazu. Und ich, mich würde interessieren, wie jeder von euch sich mit Gott sieht (.), in der Welt (Gemurmel) Ihr könnt alles benutzen. Guckt's euch erstmal an, überlegt euch: was würde ich gern nehmen? Wer bin ich vielleicht? Wo bin ich vielleicht? Wo ist Gott? Wo bin, wo? Äh, wer ist Gott? Und dann könnt ihr euch Sachen rausnehmen, alles und setzt es so hin, wie ihr es für gut empfindet.

M: Mhm (bejahend) Das bin ich und das ist Gott.

K: Stell's mal so zusammen, dass man, dass man es gut von den all den anderen Sachen trennen kann. Also das muss ja .. genau (unv.) Ich stell's mal zu dir hin.

M: Mhm (bejahend). (...) Er spricht zu meiner Seele.

K: Das musst du genauer erklären. Was bedeutet das für dich?

M: Also, das bedeutet für mich (.) Wenn ich denke, denkt er auch. Wenn ich lerne, lernt er auch. Also, das bedeutet das für mich.

K: Bist du mit Gott verbunden?

M: Wie meinst du das? Erklär's bitte genauer.

K: Ist er, gehört er irgendwie zu dir? Oder ist das 'ne eigene Person, irgendwo?

M: Der gehört irgendwie zu mir.

K: Mhm. (...) Wie ist es für dich Joana? Hast du 'ne Idee wie du es setzen möchtest?

M: Ich kann es auch wieder (räumt eigene Gottespositionierung beiseite)

K: Genau

M: Damit du auch die Sachen benutzen kannst.

K: Kannst auch hier zum Beispiel diese Kreise nehmen und sagen "Hier bin ich" zum Beispiel. Kann man machen, muss man nicht.

J: Hier bin ich hier.

K: Mhm (bejahend)

J: Und Gott ist hier.

K: Okay. (...) Warum? Warum sitzt er da und warum sitzt du da?//

M: Ich komme gleich wieder.

K: Nein, bleib mal hier.

J: Für mich ist es so, wenn ich schlafe, dann schläft Gott auch. Wenn ich tags

zur Schule gehe, beschützt er mich auf dem Schulweg und in der Schule lerne ich allein und aufm Rückweg nach Hause beschützt er mich auch. So ist es für mich.

K: Mhm. Und wieso hast du ihn jetzt genau hier hingesezt und nicht da hin oder da hin oder da hin?

J: Also ich verstehe nicht, was du damit..

K: Mich würde nur interessieren, warum du ihn hier hingestellt hat. Du kannst ihn ja auch hier hinstellen oder dahinstellen.

J: Ach soo.

K: Einfach nur, warum er jetzt genau da sitzt.

J: Weiß ich selber nicht.

K: Einfach so dahingestellt?

J: Also ich weiß, wusste ja nicht, wie, wie, wie also ähm lernen also, ich wusste nicht, wie zum Beispiel, das jetzt fünf, das jetzt nicht so weit entfernt, da ist das und das weiter, das wusste ich jetzt nicht.

K: Mhm. (.) Okay. Also hast du ihn einfach dorthin gesetzt, weil es für dich sich gut anfühlt.

J: Ja.

K: Okay. (.) Okay, ähm, ja (.) Joana, kannst du dich erinnern, wann du das erste Mal bewusst auf Gott geachtet hast? Wann ist der so das erste Mal bewusst in dein Leben getreten?//

J: Also kann man auch ein Alter sagen?

K: Ja.

J: Ich schätze mal so ungefähr mit sechs Jahren.

K: Warum? Was ist da passiert?

J: Also, dort ist man ja in die Schule gekommen und da gab's ja voll viele Religion und Lebenskunde. Und mich hat schon immer Religion interessiert, aber ich wusste halt nicht, dass man früher mit evangelisch auch in die Religion gehen kann und viele in unserer Schule, in meiner Klasse haben viel über Religion erzählt und es hat mich dann schon irgendwann mal interessiert und dann hab ich (.) so wo auch in der vierten Klasse gesagt: "Ich möchte gerne in Religionsunterricht, in den Religionsunterricht gehen". Und jetzt in der fünften Klasse habe ich mich halt entschieden für Religion.

K: Mhm. Spielt Religion in deiner Familie eine Rolle?

J: Wie meinst du das?

K: Gibt es Gott bei euch, also redet ihr in der Familie Zuhause über Gott?

J: Nein.

K: Nein.

J: Nur in der Schule. Also in der Klasse.

K: Ok. Oder mit den Freunden?

J: Manchmal. Die erzählen halt.. Ich bin jetzt noch nicht ganz in der Religion, weil ich musste erstmal so einen Zettel abgeben, aber jetzt bin ich offiziell in Religion und meine Mitschüler reden immer davon, was sie dort gemacht haben. Und worüber sie reden. (.) Und das interessiert mich einfach, weil das spannend ist.

K: Mhm. Wie ist es bei dir, Melina? Äh spielt Gott oder die Religion ne Rolle bei euch in der Familie?

M: Ja, also, alle waren fast in Religion und ich war früher auch in der Religion, aber ich bin zu Lebenskunde gewechselt. Aber trotzdem glauben wir alle noch an Gott. Wir beten auch. Und, und gehen auch manchmal zum Gottesdienst. Deswegen, spielt Gott noch eine große Rolle in meiner Familie.

K: Mhm. Und im Freundeskreis?

M: Wie?

J: Also in deiner Schule oder deiner Klasse//

M: Also meine Freunde oder so?//

K: Mhm (bejahend).

M: Manchmal. Manchmal reden wir darüber und auch über manch andere Sachen, manchmal.

K: Mhm. Mhm. Okay. (.) Ähm, ich hab ja jetzt diese grünen Zettelchen mitgebracht und hierauf könnt ihr schreiben, jeder für sich, das wär sehr gut, jeder für sich wie Gott ist. Also Gott ist für mich: hm, hm , hm , hm, hm. (aufzählend)
Okay?

M: Mhm (bejahend). (Joana nickt)

K: Bitteschön.//

M: Darf ich bitte deinen Kugelschreiber haben?

K: Natürlich.

M: Danke.

K: Ja ihr solltet ja jetzt eben aufschreiben, ähm, was oder wie Gott für euch ist? Ähm, Melina fang doch mal an, was du aufgeschrieben hast.

M: Gott beschützt mich immer und wenn ich mir wehgetan habe, dann weiß ich er ist nicht weit von mir entfernt. (..) Und er ist immer für mich da.

K: Also das bedeutet Gott ist überall? und er beschützt dich.

M: Ja.

K: Er ist sehr schützend. Okay. Was hast du//

J: Ich hab aufgeschrieben: Ich finde Gott ist nett. Und Gott beschützt mich, vielleicht ist er auch hilfsbereit.

K: Vielleicht ist er auch hilfsbereit, ja. Schön, das habt ihr gut umschrieben. Spannende Sachen. Ähm (.) ich würde jetzt gerne diese Glaubensentwicklungslinie mit euch machen. Ähm, ich hab Joana schon vorher 'n bisschen gezeigt, wie meine aussieht, ähm, könnt ich euch jetzt kurz mal zeigen. Hier bin ich in den Kindergarten gegangen, da war der Glaube bei mir noch nicht so stark und dann bin ich in die Schule gekommen, hatte 'ne unglaublich gute Religionslehrerin und da hatte ich richtig Spaß dran. Und so ging das dann immer weiter, hier zum Beispiel zwischen 15-18, da wusste ich nicht so genau, wie ich dazu stellen soll, da ist es ein bisschen abgeflacht. Und dann im Studium wieder hui (pfeift) nach oben. (.) Ihr könnt jetzt auch so eine Glaubensentwicklungslinie machen und selbst für euch einzeichnen, was für euch wichtig ist. (Kinder zeichnen)

K: (zu Joana) mach dir keinen Stress. Du kannst, du hast so viel Zeit//

M: Ich bin fertig.

K: Alles gut.

M: (unv.) warum ich die Linie so gemacht hab.

K: Alles gut. Hauptsache, du kannst es erklären.

K: Ich hab euch ja eben darum gebeten, dass ihr eure eigenen, persönlichen Glaubensentwicklungslinien mal einzeichnen sollt. Joana, fang doch mal an und zeig, vielleicht zeig's doch mal in die Kamera, was du gemalt hast und warum du das so gemalt hast.

J: Also hier hab ich gemalt eine Skala von 10-60. In der KiTa, da war es noch nicht so ganz für mich gewesen, weil ich noch nicht so wusste (.) Also, ich hab noch nicht so geglaubt, ob es wirklich Gott gibt, oder ob es immer nur so Geschichte war. Und da war ich mir noch so ein bisschen unsicher und dann so zwei Jahre später (.) hab ich mir schonmal so Gedanken darüber (unv.) gemacht und hab mir mal so in meinen Kopf (unv.).. und hab mich eigentlich immer gefragt, was Gott eigentlich ist.

K: Mhm.

J: Und das hat mich dann (.) drei Jahre beschäftigt, so dass dann immer, wo ich acht war, immer in der Schule darüber erzählt wurde und (.) irgendwann, wo ich dann jetzt elf wurde, hat mich das dann doch interessiert und dann wollte

ich halt immer mehr darüber erfahren und dann haben wir auch immer mehr darüber geredet und deshalb habe ich so eine Skala gemacht.

K: Mhm. Spannend. (..) Melina.

M: Also, ich habe jetzt die KiTa geschrieben, weil ich habe, war auch in einer kirchlichen KiTa und dann hab ich ga-, schon ganz doll an Gott geglaubt. Und wieder in der Schule habe ich auch, wieder ganz an Gott geglaubt, aber ein bisschen mehr.

K: Ein bisschen mehr. Deswegen hast du den ähm, Pfeil ein bisschen höher gesetzt.

M: Ja.

K: Ah okay, spannend. (..) Ähm, (..) Ich möchte ja, ähm, probieren einen äh, einen, ich hab eine Idee von einem Religionsunterricht, in dem christliche und muslimische Kinder zusammen sitzen. (Melina zieht die Augenbrauen hoch) Ähm, jetzt würde ich euch gerne beide mal getrennt fragen: Kannst du dir vorstellen in so einem Unterricht zu sitzen?

M: (verneinend)

K: Warum nicht?

M: Weil, ich habe schon so ne Kinder mal (unv.) musul//

K: muslimische Kinder//

M: und die sind nicht sehr nett.

K: Okay. Kannst du dir das vorstellen?

J: Nein.

K: Warum nicht?

J: Also ich hab kein, kein, also ich bin nicht dagegen, neben muslimischen Kindern zu sitzen, aber ich hab halt noch nie neben sowas gesessen und für mich kommt es halt darauf an, ich möchte zum Beispiel nicht neben Kinder sitzen, die mich zum Beispiel schlagen, beleidigen oder so und das sind wirklich wenige aus meiner Klasse. Aber ich hab in Lebenskunde, sitze ich auch immer neben muslimischen, auch neben deutschen Kindern und das stört mich eigentlich gar nicht.

K: Das stört dich nicht mit muslimischen Kindern zusammen zu sitzen?

J: Nein, das macht manchmal auch sehr Spaß. Vor allem, wenn die manchmal Witze in Lebenskunde machen oder so.

K: Mhm. Also kannst du dir doch vorstellen mit muslimischen Kindern Religion auch zu machen?

J: Also das weiß ich noch nicht//

K: Ah okay//

J: Weil ich war noch nie in Religion gewesen//

K: Ah okay. Ähm, worüber könnte man denn reden in so einem Religionsunterricht? Ja.

M: Also über Gott und die Welt, wie sie entstanden wurde. Erstmal war alles dunkel, dann kam erstmal (.) Wasser und dann Licht. Darüber könnte man sprechen, oder über Gott (.) Wie hat er die Welt gemacht? Und (.) ja (.)

K: Mhm. Hast du noch 'ne Idee?

J: Ja. Manche aus meiner Klasse haben mir halt die Themen so erzählt. Manche reden über die Vergangenheit so von (unv.) weiß ich nicht, 98 oder so, ganz früher wie die Christen gelebt. Meine, aus meiner Klasse, reden halt viel über Gott (.) die Lehrerin machen sie immer so ne (.) Also, sie machen, ich weiß es gar nicht wie es heißt (unv.)

K: (flüsternd) du musst ein bisschen lauter reden

J: Sie reden halt so über Christen mehr und manchmal basteln sie auch darüber was.

K: Mhm. Und in so 'nem Religionsunterricht, wo Christen und Muslime zusammensitzen? Könnte man über Gott zum Beispiel reden, sagst du.

J: Ja, könnte man.

K: Ja. Ja. (..) ähm (.) Was könnten denn Probleme in so einem Unterricht sein. (.) Hm

M: Vielleicht wenn, (.) was, wenn muslimische Kinder vielleicht gemein zu einem sind und ablenken von dem Unterricht, dann kann man sich nicht so doll darauf konzentrieren.

K: Mhm.//

M: Auf den Unterricht und was die Lehrerin sagt.

K: Mhm. Wie sollte denn so ne Lehrerin in so einem Unterricht sein, Joana?//

M: Ähm//

K: (..) Wie sollte 'ne Lehrerin sein, die muslimische und christliche Kinder im Unterricht, im Religionsunterricht hat? Wie, was?

J: Anstrengend?

K: Sie muss anstrengend sein?

J: Also, nein, die muss nicht anstrengend, also vielleicht wird das für sie anstrengend sein, weil sie ja (.) sagen wir mal ausländische Kinder hat und nicht wirklich ausländische Kinder und das wird vielleicht ein bisschen verwirrt oder so. Weil die ja einen anderen Glauben, muslimische Kinder und die Christen

haben einen auch einen anderen Glauben.

K: Mhm. Also wie müsste die Lehrerin sich dann Verhalten im Unterricht? Ja.

M: Also nett, auch wenn sie gestresst ist. Nett und wenn man's einmal nicht versteht, dann (.) dann, dann kann man das auch nochmal erklären und sich dann von jemanden helfen, wenn er es nicht so richtig verstanden hat.

K: Mhm. Mhm. (.) Ja (..) Ähm (.) Jetzt haben wir ja ganz viel darüber gesprochen, wie ihr beide glaubt. Ihr hättet jetzt auch die Chance, wenn ihr möchtet, dass ihr auch mir eine Frage stellen könnt. (.) Wenn ihr, wenn euch eine eingefallen ist.

J: Ich hab eine Frage.

K: Ja?//

J: Wie glaubst du eigentlich an Gott?

K: Wie?

J: Ja.

K: Was meinst du mit "Wie?"

J: Also wie stark ist dein Glauben zu Gott//

K: Ah okay. Ähm (.) Also ich hab dir ja schon meine Linie gezeigt. Jetzt, momentan ist es total spannend für mich, weil ich auch ganz viel lese und ähm natürlich, ich hab das Gefühl mein Glaube ähm (.) Ich lerne mehr über mich, je deutlicher ich glaube. ich habe das Gefühl, ich lerne mich besser kennen- und das ist, das ist das spannende daran. Ähm, deswegen würde ich sagen, ich weiß nicht wie stark er noch wird, aber momentan würde ich sagen, dass er so schon sehr, sehr äh präsent in meinem Leben ist. (..) Mhm. (..) Ist das okay als Antwort?

J: Ja//

K: ok//

M: Ich hab auch eine Frage. Ähm: Hast du mal nicht an Gott geglaubt? Nein, warum? Oder ja, warum?

K: Gute Frage. Mhm (.) Also gab mal eine Zeit, äh in meinem Freundeskreis ist was nicht so Gutes passiert und meine Freunde waren sehr, sehr traurig, also denen ging es nicht so gut. Und dann hab ich, da war ich böse auf Gott//

M: ok//

K: Also ich würd sagen, ich hab ähm (.) Ich hab weiterhin an ihn geglaubt, aber ich war wirklich richtig böse. Das ist wie, wenn man sich mit der Mutter streitet, man liebt sie, man hat sie trotzdem lieb, aber man ist richtig böse und versteht einfach nicht, warum das passiert. Ja.

M: Okay.

K: Okay. Ähm, mich würde interessieren: Habt ihr schonmal über sowas gesprochen? Über das, was, worüber wir jetzt gesprochen haben?

M: Was meinst du?

K: Na, so über Gott und sowas. Habt ihr schonmal über sowas gesprochen?

J: Also, ich hab mit meinen Freundinnen halt darüber gesprochen, weil sie ja immer nach dem Unterricht, also wenn sie Unterrichtschluss haben, haben sie immer erzählt, was für Themen sie haben und was sie halt arbeiten und worüber sie da eigentlich reden und sonst hab ich nicht darüber geredet.

K: Mhm.

M: Und ich auch mit meinen Freundinnen, wenn sie mal Unterricht oder so haben, weil ich bin ja in Lebenskunde und da weiß ich immer nicht, was die dann so machen. Dann sie erzählen sie mir immer, was sie machen und dann, deswegen reden wir über Gott. und bei meiner Familie reden wir auch sehr (.) viel über Gott.

K: Wie, wie, wie geht es dir dabei, wenn du jetzt über sowas hier sprichst?

J: Mir, also, ich fühle mich dann, sagen wir mal: frei. Also, weil man spricht ja sozusagen alles aus, was einen bedrückt sozusagen. //

K: Ah okay. Spannend. Wie fühlst du dich, wenn du darüber jetzt redest?

M: Also, toll, weil man kann alle Gefühle rauslassen, die man gerade so denkt und ja.

K: Ok. (..) Das war's schon. Dankeschön euch beiden.

J: M: Bitte.

2. Interview mit Claudia Held

Interview mit der Diplom Sozialarbeiterin, Sozialpädagogin, Gemeindepädagogin und Diakonin in der Gemeinwesen orientierten Kinder-, Jugend- und Familienarbeit Claudia Held (Fachbereichsleitung Berliner Stadtmission, Berlin, 29. September 2017).

MiK

Seit wann gibt es Mitten im Kiez (MiK)?

Mitten im Kiez hat angefangen 2009 als ich noch einen anderen Treff leitete. Ich hatte im Sommer zu viele gelangweilte Praktikanten (lacht) und wir haben dann einfach so drei Wochen Sommerprogramm angeboten.

Wir haben relativ viele Kinder gehabt und haben überlegt, was wir nach dem Sommer machen und ob wir was machen. Ich hab die Eltern und Kinder gefragt, eine aktivierende Befragung gemacht, wo raus kam, dass die Eltern gern eine Hausaufgabenhilfe für die Kinder haben möchten und die Kinder gerne toben und chillen möchten. Die Eltern wollten auch ein Frauen Café haben.

Wir haben dann einen Antrag gestellt auf Familienarbeit im Kiez und daraus, in der Kooperation mit den „Kreuzberger Stadtteil-Müttern“, ein Frauen-Café, Hausaufgabenhilfe, Spielprogramm und Ferienprogramm finanziert bekommen und angefangen.

Seitdem haben wir diverse Förderungen über das Jugendamt etc. Wenn keine Förderung zustande kommt, verläuft es über Spenden.

Allgemeine Informationen über den Sozialraum

Wir sind vernetzt mit den verschiedenen Trägern der Jugendhilfe (AG78). Zudem sind wir ein ergänzendes Angebot zu Familienzentren und Angeboten nach §13.1.

Wir arbeiten wirklich ziemlich dicht miteinander. Damit meine ich die Stadtteil-mütter und das Frauen Café.

Dieser Sozialraum ist getrennt durch den Potsdamer Platz, die eine Seite birgt wohlhabende Familien, die anderen sind eher sozial schwächer. 90% der Kinder, die in der Schule angemeldet wurden, haben einen Migrationshintergrund - mehrheitlich arabisch, aber auch polnisch, russisch, türkisch, italienisch, etc.

In das MiK kommen aber hauptsächlich arabische und türkische Kinder.

80%, der zu uns kommenden Kinder haben eine Lernmittelbefreiung, das heißt, die Eltern sind nicht nur HartzIV Empfänger, sondern auch Geringverdiener. Aber wir haben auch Kinder, die wohnen auf der anderen Seite vom Potsdamer Platz und haben drei Autos (lacht).

Diese Kinder kommen auch zu uns.

Wie kommt es, dass die Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder in eine Einrichtung besuchen lassen, in denen der Träger ein christlicher ist?

Ich glaub, das kommt durch das Café und die Stadtteil-Mütter. „Ihr glaubt ja wenigstens an etwas“, das ist das Hauptargument, denke ich. Und es gibt schon seit zehn Jahren den Winterspielplatz bei uns in den Räumen, wo auch die Eltern mit ihren Kindern hinkamen, als es das MiK noch nicht gab. Wir haben immer gesagt, dass wir Kirche sind, dass wir Christen sind und bis vor zwei

Jahren wurde mittwochs noch biblische Geschichten erzählt. Es war mal ein Iman war bei uns und hat den damaligen Stadtmissionar und mich „ausgetestet“ ... er hat es „erlaubt“ (lacht).

Struktur der Gruppe

Zurzeit gibt es viele „Stammkinder“ und „Stammeltern“, die seit Anfang an dabei sind. Es ist eine familiäre Struktur, wodurch aber auch das Problem ist, dass wenn man so familiär ist, man nicht mehr so offen sein kann für andere.

Die Stammkinder sind alt eingesessen. Wir haben eigentlich nur bis zur sechsten Klasse Nachhilfe gegeben, aber unser Programm jetzt erweitert, weil die Kinder auch älter werden.

Prägend für das Klima und die Familien, ist die Durchmischung der Mitarbeitenden und zwar bestehend aus Studenten, (Lehramt oder Soziale Arbeit), Praktikanten (Soziale Arbeit oder Schülerpraktikanten), Ehrenamtliche (Studenten, Rentner, Familienväter, alles Mögliche (lacht)). Im Sommer gibt es ein Extra Team. Normalerweise habe ich immer ein internationales Team. Die Ehrenamtlichen haben die tragende Funktion, weil sie lange da bleiben und einfach dazugehören. Die Studenten, die einen Nebenjob bei mir machen, sollten mindestens zwei Jahre dabei sein. Hat bisher immer geklappt und sind meist auch ehemalige Schülerpraktikanten.

Wenn Studenten zum Beispiel für ihren Bachelor ein Praktikum bei mir gemacht und sich bewährt haben, habe ich ihnen für ihren Master einen Nebenjob angeboten.

Verhältnis Kinder und Arbeitende

Das Verhältnis ist freundschaftlich, offen, akzeptierend und vor allem ehrlich. Bei uns muss man, weder als Kind noch als Arbeitender, gläubig sein. Ich denke, das Schöne am MiK ist, dass das akzeptiert wird. Wenn gebacken oder gekocht, genäht oder gebastelt wird, arbeitet man miteinander. Es gibt keine großen Machtgefälle oder Autoritätsprobleme.

Wie sind die Kinder zueinander/untereinander?

Frech, ehrlich und zu neuen Kindern oft abweisend „Was wollen die denn hier? Die können sich nicht benehmen.“

Die Stammkinder sind halt häufig familienverbunden (Palästinenser und alle miteinander verwandt), da spielen wir als Erzieher schon eine „Mittlerposition“ für die neuen Kinder.

Deshalb ist eine hohe Toleranz schon situationsbedingt. Es ist schon eine pädagogische Herausforderung.

Vielleicht ist es dann auch von Vorteil, wenn man mal neue Mitarbeiter hat, dass die sich dann mit denen beschäftigen.

Angebote im MiK

Dreimal die Woche Hausaufgabennachhilfe, Lernhilfe, MSA Hilfe. Dreimal die Woche hinterher toben, chillen, spielen und freitags haben wir einen Mädchentreff. Je nach Personal bieten wir Kochen und eine Holzwerkstatt, Geschichten erzählen an.

In den Sommerferien bieten wir ein tägliches Nachmittagsferienprogramm an. Die Kinder kommen zu uns; wir kochen, basteln, backen von 15-19 Uhr.

Meist haben wir ein Thema: Theater, Zirkus, Holzwerkstatt, Weltreise, Kunstgeschichte, Europa.

Freitags machen wir einen gemeinsamen Abend ab 17 Uhr für Familien und Interessierte. Meist haben wir ein wenig Essen mit den Kindern vorbereitet und die Eltern bringen aber auch nochmal etwas mit. Manchmal gibt es arabisches Essen, wir haben aber auch schon „Asia Abende“ mit Sushi und vietnamesischen Sommerrollen gemacht. Dann kommen viele Menschen und wir machen einen großen Essenstisch für alle.

Was macht MiK besonders?

Herzensbildung ist unser pädagogisches Konzept. Hier können die Kinder sein, wie sie sein wollen. Das besondere an MiK ist, dass jeder akzeptiert wird, wie er ist. Da kann man glauben, was man will. Und die Erwachsenen und Kinder begegnen sich auf einer Stufe, es gibt nicht die Aufgaben für Erwachsene oder die für die Kinder. Das bewirkt irgendwie auch, dass die Kinder ihre Stärken und Schwächen gut kennen und teilweise Praktikanten zeigen, wie man ein Stockbrotteig herstellt oder wie man Pfannkuchen backt. Es ist wirklich ein Miteinander, ein eingespieltes großes Team, das sich auch seitens der Erwachsenen immer mal wieder abwechselt. Wir sind nicht ihre Familie, aber wir sind ein Ort,

an dem sie sich zuhause fühlen können. Manchmal etwas „Berliner-schnauze-
rau“, aber herzlich.

Wie ist die Vernetzung mit den Familien?

Ziemlich gut. Die Eltern erscheinen oft, wenn wir feiern. Besonders im Sommer dann. Aber es ist nicht mit allen Familien so. Manche Mütter bringen uns ab und zu Gebäckstücke ins MiK. Manche Eltern kenne ich aber auch gar nicht. Es ist also teilweise sehr gut und teilweise gar nicht.

Ich würde schon sagen, dass die Vernetzung hauptsächlich über mich läuft, da ich die einzige (mit einem Ehrenamtlichen) bin, die seit Beginn dabei ist. Ich würde mich auch freuen, wenn meine jetzigen studentischen Nebenberufler auch eine ähnlich beständige Bindung aufbauen könnten.

Spielt Interreligiosität eine Rolle? Inwiefern?

Ja! Unsere Besucher sind mehrheitlich muslimisch. Wir haben aber auch Ehrenamtliche, die Hindus sind oder Atheisten. Wir sind also ziemlich gemischt und es herrscht eine Offenheit, woran man glaubt. Wir kochen „helal“ und wir beten vor dem Essen.

Ich mache ein Beispiel: Die letzten Jahre, wenn wir Weihnachten gefeiert haben, haben wir ein „Christkindzimmer“ gestaltet, mit Tannenbaum und allem drum und dran. Dann wurde „Stille Nacht“ gesungen und man durfte in das Zimmer hinein, dann haben wir „Weihnachtsbäckerei“ gesungen, dann haben wir aus dem Koran vorgelesen und zwar die Verkündigung von Gabriel an Maria, dass sie einen Sohn gebären wird und dann haben wir ganz klassisch das Lukas Evangelium gelesen. Das zeigt so ein bisschen unser interreligiöses Leben im MiK.

Gibt es Rituale?

Das Ritual vor dem Essen zu beten gibt es. Die Kinder müssen nicht mitbeten, aber sollen auch in dieser Zeit nicht dazwischenreden. Aber die meisten Kinder machen schon routiniert mit.

Britz

Seit wann gibt es die Einrichtung in Britz?

Seit 2008 macht die Berliner Stadtmission in Kooperation mit der bbg (Berliner Bau Genossenschaft) ein Angebot für Kinder und Jugendliche in den Räumen

der bbg. Diese Einrichtung nennt sich „Spielnest“, bei uns wird es einfach nach dem Bezirk, Britz, benannt.

Allgemeine Informationen über den Sozialraum

Ich hab relativ wenig Ahnung über den weiteren Sozialraum, aber die bbg hat dort 3000 Wohnungen gestellt und in der direkten Nachbarschaft gibt es einen Sozialen Wohnungsbau. Die Genossenschaftsmitglieder sind hauptsächlich Arbeiter und Angestellte mit bis zu 90% deutsch kulturellem Hintergrund. Im Sozialen Wohnungsbau ist es relativ gemischt, es gibt arabische Familie und so weiter; es gib große Familien, Familien mit Jugendhilfe - alles drum und dran. Die Genossenschaftsmitglieder sind meistens auch Kleingärtner. Es gibt einen großen Kleingartenverein in der Nähe, weshalb die Kinder meist im Sommer nicht kommen und es deshalb in den Sommerferien kein Ferienprogramm gibt. Wir haben es dennoch seit 2008 jährlich versucht.

Struktur der Gruppe

Die Kinder kommen aus den Genossenschaftsfamilien und aus dem Sozialen Wohnungsbau. Ziel ist es eigentlich 6-14 Jährige anzusprechen, aber zu Zeit ist es so, dass die „Stammgäste“ überwiegen - also die 10-14 Jährigen. Wir versuchen die Kleineren reinzukriegen, weil sonst ein Verdrängungsprozess stattfindet. Die Kleineren bekommen wir teilweise nicht, weil so viele andere Programme in dem Bezirk stattfinden (Handball, Singen ...). Sie gehen alle in eine gebundene Ganztagschule. Deshalb kommen auch viele Jüngere nicht, weil sie bis 16 Uhr in der Schule sind.

Die Kinder kennen sich alle, verbringen auch außerhalb des „Spielnest“ ihre Freizeit miteinander, auch die Eltern kennen sich alle. Das hat zur Folge, dass solche Sachen passieren wie, dass die Eltern ihren Kindern verbieten mit anderen Kindern zu spielen, weil es „schlechter Kontakt“ ist oder die Eltern untereinander Ärger miteinander haben.

Die Mehrheit ist deutsch, aber es gibt auch Kinder, die einen bosnischen, polnischen, oder persischen Hintergrund haben. Meist ist es aber nur ein Elternteil. Es gibt weniger arabische Kinder als im MiK.

Man kann sagen, dass die Kinder aus „sozialkomischen“ Familien kommen. Wir haben auch schon den Kindernotdienst angerufen. Auch das Jugendamt ist ab und zu in einigen der Familien. Aber wir als Einrichtung spielen da nicht so eine aktive Rolle.

Verhältnis Kinder und Arbeitende

Ich habe das Gefühl, dass es eine Vertrauensbeziehung ist, aber Nähe und Distanz ist dabei in einem gesunden Verhältnis.

Wie sind die Kinder untereinander zueinander?

„Britz“ ist sehr Mädchen geprägt! - Lästern, Petzen, einander lieben (lacht). Aber ich glaube, wenn eins dieser Kinder wirklich Probleme hat, dann stehen die alle füreinander ein!

Angebote in Britz

Es ist ein offenes Angebot, wo wir zwischendurch auch versuchen kreative Angebote zu stellen. Capoeira ist aber zum Beispiel nicht angekommen.

Montags ist mehr Basteln und Spielen für die 6-10-jährigen geplant. Die Großen sind nicht dabei, da sie manchmal eine Sprache miteinander haben, die der, der Kleineren nicht so entspricht. Mittwochs dürfen alle Kinder kommen und wir kochen. Freitags, nach Abstimmung mit den Kindern und Jugendlichen, ist von 16-17 für alle offen, von 17-19 Uhr für alle über 10 Jahre und von 19-20 Uhr nur für die Mädchen.

Das Angebot ist besonders dazu gedacht für die über 10-jährigen da zu sein, gesprächsbereit zu sein, Hausaufgabennachhilfe zu geben, wenn gewünscht.

Dann gibt es noch ein sechs wöchentliches Samstagsangebot. Wir basteln den Kirchenjahreszeiten entsprechend Geschenke für Eltern oder für sich selber. Es gibt eine Fahrradwerkstatt, einmal im Jahr. Da kommen auch manchmal die Eltern.

Die Älteren wollen aber eher chillen, sind nicht so an kreativen Angeboten interessiert, die Jüngeren schon.

Was macht Britz besonders?

Ich glaube Britz ist besonders, weil Kinder einen Ort brauchen, wo sie sein können, wie sie sind. Das ist extremer als im MiK. Es gibt eine starke Beziehungsarbeit.

„Spielnest“ ist ein neutraler Ort und die Kinder haben sich dort getroffen, auch wenn die verschiedenen Familien das nicht befürwortet haben. Wir haben den Eltern dann nichts davon erzählt.

Wie ist die Vernetzung mit den Familien?

Wir kennen fast keine Familien. Vereinzelt ein paar Elternteile, aber normalerweise kommen die Eltern nicht ins „Spielnest“.

Spielt Religion eine Rolle?

Wenig. Also bis vor zwei Jahren hat die Stadtmissionsgemeinde Britz noch mittwochs einen biblischen Geschichtsnachmittag gemacht. Aber es ist irgendwie eingeschlafen... Manchmal kommt mal ein Gespräch mit Kindern auf.

Hast du den Eindruck, dass Interesse da wäre würde man es wiederaufleben lassen?

Das wär' interessant es mal auszuprobieren. Vielleicht könnte man etwas mit Ethik und Religion mittwochs machen. Es kommt auch immer auf die Mitarbeiter deren Einstellung und deren Engagement an.

Gibt es Rituale?

Bei dem gemeinsamen Essen wird meist das Gebet gesprochen. Die Kinder fordern es ein. Es ist ein routinierter Vorgang.

3. Fotos

3.1 „Mitten im Kiez“, Berlin-Kreuzberg:



Winterspielplatz



Raum der Hausaufgabennachhilfe, Ort der Durchführung der Interviews



Außensicht



Raum der Durchführung des Interviews

3.2 „Das Spielnest“, Berlin – Britz



Innensicht



Außensicht



Außensicht II (li. Wohnräume einer Berliner Baugenossenschaft, re. Sozialer Wohnungsbau, räumlich getrennt durch Grünfläche)



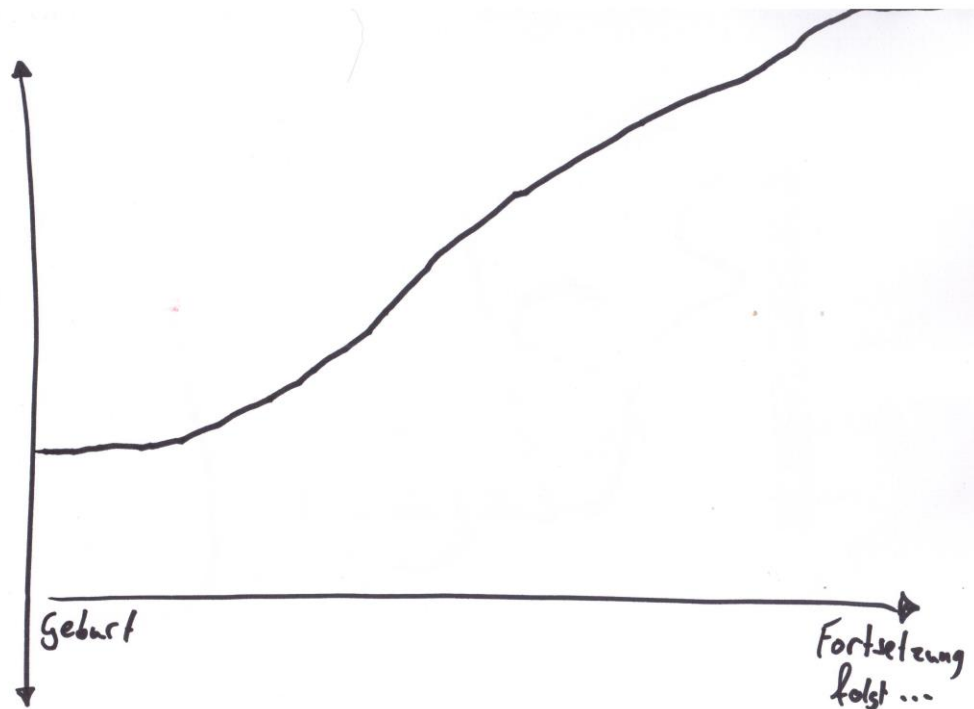
Raum der Durchführung des Interviews

4. Glaubensentwicklungslinie

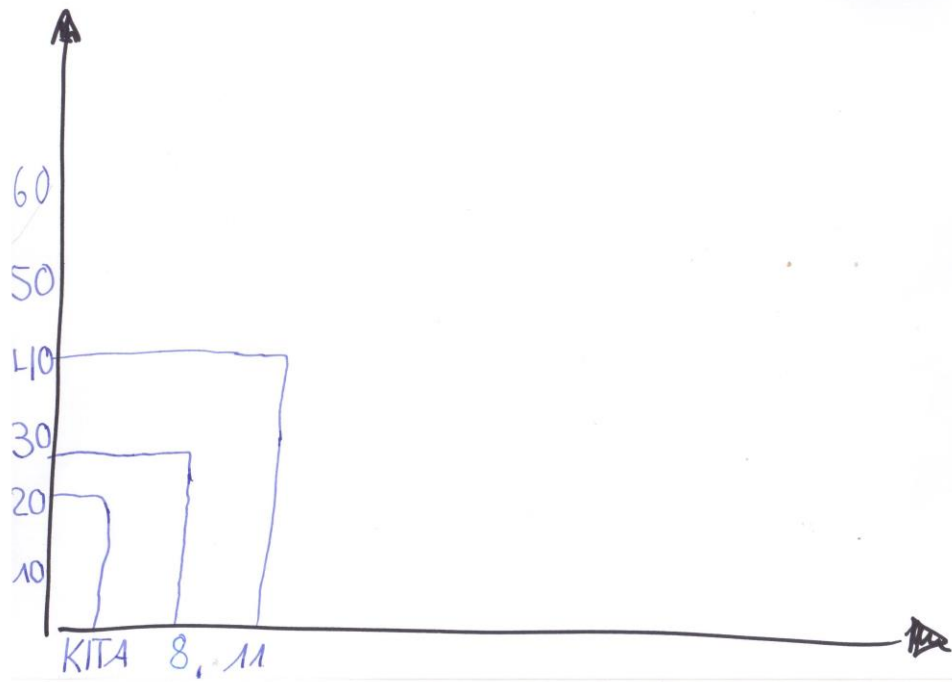
Asifa



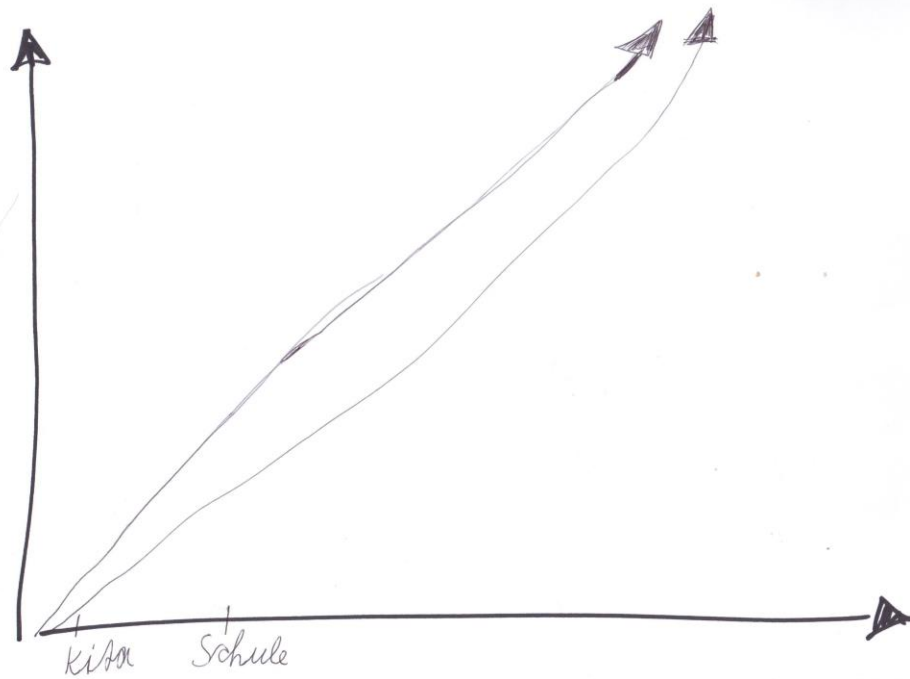
Bassam



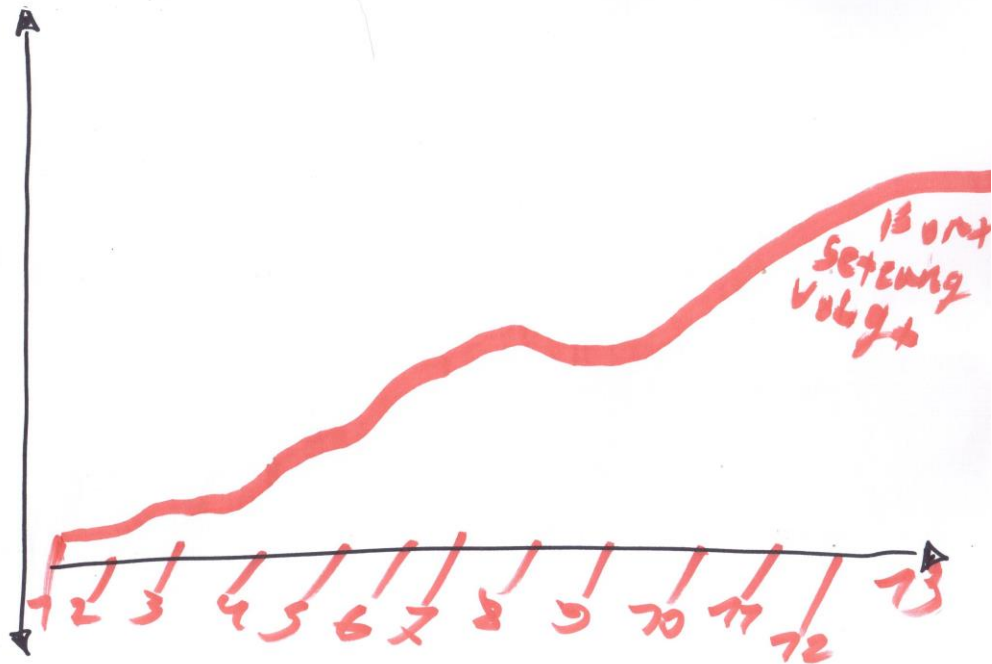
Joana



Melina



Memnun



5. Schüler-Profil

Die Schüler-Profile wurden zwecks Publikation und der damit verbundenen Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entfernt.

6. Selbstreflexion

Die Selbstreflexion beschäftigt sich sensibel mit den Aussagen der Befragten. Zwecks Publikation der wissenschaftlichen Hausarbeit werden diese Dokumente zensiert, um die Persönlichkeitsrechte der Befragten zu wahren.