

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Gottesvorstellungen, muslimische Kinder

Fahimah Ulfat

erstellt: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201109/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Gottesvorstellungen, muslimische Kinder

Fahimah Ulfat

1. Einleitung

Der folgende Artikel befasst sich mit Gottesvorstellungen bzw. Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern und will einen Überblick über das Thema bieten. Dabei wird auch die religionsdidaktische Relevanz dargelegt.

Religionspsychologinnen und -psychologen differenzieren zwischen verschiedenen Dimensionen des Gottesglaubens (→ [Gott](#)):

Bernhard Grom und Kalevi Tamminen beispielsweise unterscheiden zwischen der „kognitiven“ und der „emotional-motivationalen“ Dimension des Gottesglaubens (Grom, 2000, 115). Die „kognitive“ Dimension bezeichnen sie als „Gottesverständnis“, die „emotional-motivationale“ Dimension als „Gottesbeziehung“. Diese beiden Dimensionen denken sie als miteinander verknüpft. Sie verstehen die Gottesbeziehung als durch Erfahrung geprägt und die Gottesvorstellung als Produkt des kognitiven Entwicklungsprozesses des Kindes.

Auch Ana-Maria Rizzuto (1979) unterscheidet zwischen einer eher kognitiven Gottesvorstellung, das „God concept“, und einer emotionalen und motivationalen Dimension, die auf Beziehung basiert, das „God image“. Rizzuto legt den Fokus mehr auf die Dimension „God image“, die auf Erfahrung basiert (Rizzuto, 1979, 47-48).

Lange Zeit fokussierte sich die Religionspädagogik (→ [Religionspädagogik](#)) auf die kognitive Dimension des Gottesglaubens, da sie verhältnismäßig unproblematisch sprachlich expliziert werden kann. Mittlerweile besteht jedoch weitgehende Einigkeit, dass die Erforschung der religiösen Entwicklung ihre Aufmerksamkeit stärker als bislang auf die emotionale Dimension (→ [emotionale Bildung](#)) richten muss (vgl. Naurath 2014, 29), da ihr ein entscheidender Einfluss auf die Religiosität zugesprochen wird (vgl. z.B. Hanisch, 1996; Eckerle, 2008; Szagun, 2014).

Die emotionale Dimension ist sprachlich erheblich schwieriger zu explizieren, weil sie weniger auf propositionalem Wissen aufbaut, sondern auf im Mannheimschen Sinne impliziten Wissen. Die emotionale Dimension der Gottesbeziehung ist somit ein individuelles Phänomen, aber sie entsteht nach

Mannheim aus dem Kontext der sozialen Praxis heraus (vgl. Mannheim, 1980, 296). Implizites Wissen ist eine Form des Wissens, über das ein Mensch einfach verfügt, ohne es im Alltag unmittelbar ansprechen zu müssen (Nohl, 2012, 4). In diesem nicht explizierten Wissen ist nach der Gottesbeziehung der Kinder zu suchen.

Nach Fritz Schütze kommt dieses implizite Wissen in Narrationen zum Vorschein (Schütze, 1976, 225), was Auswirkungen auf die Auswahl der Datenerhebungsmethode und der Auswertungsmethode hat.

2. Forschungen zu den Gottesvorstellungen und -beziehungen muslimischer Kinder und Jugendlicher

2.1. Gottesvorstellungen

Gottesvorstellungen haben seit mehr als 100 Jahren große Aufmerksamkeit in der empirischen Religionsforschung gefunden. Dieses Interesse hat bis heute nicht nachgelassen. Gottesvorstellungen gelten als zentrales Element der religiösen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter (→ [Entwicklungspsychologie](#); → [Entwicklungspsychologie, interreligiös](#)).

So gibt es christlicherseits eine lange Tradition der Forschung im Bereich der Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Zu nennen sind zum Beispiel die Stufenmodelle der religiösen Entwicklung. Die bekanntesten sind die von James Fowler (vgl. Fowler, 2000, Erstauf. 1981) sowie von Fritz Oser und Paul Gmünder (vgl. Oser/Gmünder, 1992). Diese religions- und entwicklungspsychologischen Untersuchungen stehen in der Tradition Piagets.

Neuere Untersuchungen stellen die heterogenen individuellen Deutungsleistungen der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund und berücksichtigen dabei Gender-Aspekte (vgl. Klein, 2000), Sozialisations-Aspekte (vgl. Eckerle, 2001) sowie die Frage nach Einflüssen von Konfessionslosigkeit und Säkularisierung (vgl. Hanisch, 1996; Szagun, 2014). Thematisch steht vor allem die Genese von Gottesvorstellungen in der Individualbiografie im Vordergrund. Methodisch bieten die Forschungen ein breites Spektrum, wobei qualitative Zugänge überwiegen.

Mittlerweile werden die Untersuchungsfragen auch auf muslimische Kinder und Jugendliche ausgeweitet. Methodisch lehnen sich diese Untersuchungen an die bei christlichen und konfessionslosen Kindern bewährten Vorgehensweisen an. Inhaltlich zeigen sich jedoch Unterschiede.

Halise Kader Zengin (2010) führte eine Studie zur Entwicklung des

Gotteskonzepts von muslimischen Kindern im Alter von 7-12 Jahren in Bayern durch, bei der sie mit kommentierten Zeichnungen als Erhebungsmethode arbeitet. Dabei hat sie muslimische Kinder, die am Religionsunterricht an einer Grundschule und einem Gymnasium teilnahmen, untersucht und ihre Ergebnisse mit Untersuchungen über muslimische Kinder in der Türkei verglichen. Als Ausgangsimpuls erzählte Zengin den Kindern die Geschichte von Adam und Eva und bat sie, die Bedeutung der Geschichte in eigenen Zeichnungen wiederzugeben. Bei der Analyse der Zeichnungen stellte sie fest, dass für einige muslimische Kinder die zeichnerische Darstellung Gottes ungewohnt war und sie versuchten, Gott auf eine andere Art und Weise darzustellen. Dabei brachten die Kinder sowohl anthropomorphe Vorstellungen von Gott zu Papier als auch Darstellungen Gottes als Geist, Naturerscheinung oder abstraktes Symbol. Die Kinder kommentierten die Bedeutung, die sie Gott beimessen, mittels Charakterzuschreibungen (groß, unsichtbar, omnipräsent, wissend, sehend, befehlend) und stellten ihn zudem als geschlechtslos dar (vgl. Zengin, 2010).

Zu den Studien, die mit Aufsätzen als Erhebungsmethode arbeiten, gehört z.B. die von Mualla Yıldız und Recep Arik (2011). Das Sample bestand aus Grundschülerinnen und -schülern im Alter von acht bis elf Jahren. Die Forschenden stellten fest, dass die meisten Kinder sich Gott als Schöpfer vorstellen. Viele Kinder weisen anthropomorphe Gottesvorstellungen auf, die mit steigendem Alter jedoch abnehmen. Das Wissen der Kinder um die Differenz zwischen Gott und seiner Schöpfung nimmt mit dem Alter zu. Die Kinder legen Wert darauf, dass Gott nicht gezeugt ist und nicht zeugt. Jüngere Kinder stellen sich Gott überwiegend als beängstigend und strafend vor, die älteren hingegen zunehmend als liebevoll und beschützend (vgl. Yıldız/Arik, 2011).

Interviews werden ebenfalls als Erhebungsmethode eingesetzt, etwa von Adem Aygün (2013), der die religiöse Entwicklung von türkisch-muslimischen Jugendlichen im Alter von 15-25 Jahren in der Türkei und Deutschland untersucht hat. Aygün vollzieht eine Typenbildung (traditionell, ideologisch, laizistisch, individuell). Diese Typen werden in Bezug auf ihre Glaubensentwicklung nach Fowler verglichen. Nach Aygün weisen „die Gottesvorstellungen der türkischen Jugendlichen größere Vielfalt im Vergleich zu ihren deutsch-türkischen Gleichaltrigen“ auf (Aygün, 2013, 190). Insgesamt blieben die Gottesvorstellungen der Jugendlichen „konventionell und institutionell“, Gott ist für sie eine „Instanz, die für die Menschheit alles vorschreibt“, und er besitzt ein „strafendes und belohnendes Image“ (Aygün, 2013, 190).

Ebenfalls mit Interviews hat Khizar Zuberi gearbeitet (1988), der die Gottesvorstellungen von drei Kindern aus Kanada mit pakistanischem, ägyptischem und bangladeschischem Hintergrund im Alter von 6, 8 und 10 Jahren untersucht hat. Zuberi hebt die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen hervor und unterscheidet dabei zwischen spontanen

und nicht-spontanen Konzepten. Spontane Konzepte werden definiert als die ursprünglichen kindlichen Reflexionen über Gott, die nicht entscheidend von Erwachsenen beeinflusst sind. Nicht-spontane Konzepte hingegen sind die, die durch Begegnungen mit Erwachsenen beeinflusst sind. Zuberi stellte fest, dass die Daten hauptsächlich die nicht-spontanen Äußerungen der Kinder repräsentierten. Nur wenige Äußerungen gaben Einblick in die originalen kindlichen Reflexionen. Er stellte auch fest, dass die Gotteskonzepte von Kindern entscheidend von Erwachsenen beeinflusst sind (vgl. Zuberi 1988).

Erste quantitative Befunde zu den Gottesvorstellungen muslimischer Jugendlicher erbrachten in Deutschland die Shell-Jugendstudien, die auf deutliche Unterschiede zwischen christlichen und muslimischen Befragten verweisen. Insbesondere die Relevanz des Gottesglaubens scheint bei muslimischen Jugendlichen stärker ausgeprägt (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel, 2019). In eine ähnliche Richtung geht die Tübinger Untersuchung „Jugend – Glaube – Religion“ (vgl. Schweitzer/Wissner/Bohner/Nowack/Gronover/Bos, 2018), die sowohl in ihren quantitativen als auch in ihren qualitativen Teilen christliche und muslimische Jugendliche einbezog und auf verschiedene Unterschiede bei den Gottesvorstellungen verweist.

Angesichts des zunehmenden Interesses an religiöser Pluralität (→ [Pluralisierung](#)) finden sich, wie bereits erwähnt, vergleichende Untersuchungen der Gottesvorstellungen von christlichen und muslimischen Kindern und Jugendlichen. In Deutschland sind die Studien von Zita Bertenrath (2011), Regine Froese (2008), Axel Wiemer und Celine Hennings (2017, hier handelt es sich um eine Masterarbeit) sowie Ilse Flöter (2006) zu nennen.

Bertenrath hat eine qualitative Studie zu den Gottesvorstellungen muslimischer und evangelischer Schülerinnen und Schüler durchgeführt (Bertenrath, 2011). Sie untersuchte anhand von Schüleraufsätzen die Gottesvorstellungen muslimischer und evangelischer Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 8 bis 12 (Gymnasium und Realschule, NRW). Die Kinder wurden während des Religionsunterrichts aufgefordert, ihre persönliche Vorstellung von Gott schriftlich darzulegen. Auf der Basis dieses Materials analysierte Bertenrath ihre Vorstellungen. Das Ziel dabei war, herauszufinden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler Vorstellungen aus der jeweils anderen Tradition aufnehmen. Bei den muslimischen Kindern zeigte sich eine Differenz zwischen Glauben und Handeln, in dem Sinne, dass Bertenrath eine „glaubende Grundhaltung“ (Bertenrath, 85) rekonstruieren konnte, die sie auf eine unreflektierte Übernahme von Tradition zurückführt. Im Bereich des Handelns würden die Schülerinnen und Schüler die religiösen Normen kennen, ihnen aber pragmatisch gegenüberstehen. Die christlichen Schülerinnen und Schüler hätten dagegen ein „persönliches Verständnis von Gott“ (Bertenrath, 150) und es würde sich eine „Tendenz hin zu einem völlig individuellen Glauben, der von der Gemeinschaft und den Regeln

der Kirche unabhängig ist“, zeigen (Bertenrath, 187).

Froese hat eine explorative Studie durchgeführt, die auf der Grundlage der Auswertung von Interviews und Zeichnungen einen Einblick in die religiöse Welt von 4- bis 12-jährigen Kindern in christlich-muslimischen Familien geben will. Die Kinder sollten Gott zeichnerisch darstellen. Zusätzlich wurden sie sowie ihre Eltern mittels halbstrukturierter Interviews befragt. Was die Gottesvorstellungen anbelangt, hat Froese festgestellt, dass die Kinder zwar ohne begriffliche Schwierigkeiten über Gott gesprochen haben, eine Mehrheit der Kinder sich jedoch weigerte, Gott zeichnerisch darzustellen. Stattdessen zeichneten sie Darstellungen von Paradies, Himmel und Universum. In den Interviews waren die Kinder darum bemüht, ihr Verständnis von Gott und den grundlegenden Unterschied zwischen Gott und Mensch zu formulieren und zu umschreiben (vgl. Froese, 2008, 41-43, die Untersuchung wurde in den Jahren 1996/1997 durchgeführt).

Hennings und Wiemer haben empirisch rekonstruiert, welchen Einfluss religiöse Traditionen auf Gottesvorstellungen christlicher und muslimischer Kinder haben. Die Untersuchung wurde in mehreren vierten Klassen von Hamburger Grundschulen durchgeführt, in denen der Religionsunterricht im Klassenverband (*Religionsunterricht für alle*) angeboten wird (→ [Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle](#)). Die Forschenden gingen davon aus, dass durch diese Form des Religionsunterrichts die Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen dieselben Inhalte lernen und daher die Einflüsse der familiären Sozialisation bei der Untersuchung stärker zum Vorschein kommen würden. Sie stellen fest, dass „die am stärksten sozialisierten muslimischen Schülerinnen und Schüler keineswegs eine einlinige Deutung vertreten, sondern verschiedene Perspektiven sehen. [...] Auf der anderen Seite ist noch auffälliger, dass die Idee eines liebenden und vergebenden Gottes auf christlicher Seite ausschließlich von Kindern genannt wird, die nach ihrer eigenen Auskunft als gar nicht oder wenig religiös einzustufen wären, nicht aber von denen, die von ihrem familiären Hintergrund her intensiver mit Religion befasst sind“ (Wiemer/Hennings, 2017, 155). Auch wenn bei den Gottesvorstellungen Ähnlichkeiten deutlich wurden, stellten Wiemer und Hennings fest, dass der markante Unterschied darin besteht, dass sich bei den muslimischen Kindern häufiger das Bild eines strafenden Gottes zeigt und bei den christlichen Kindern das eines liebenden und vergebenden Gottes. Zudem hätten religiös stärker sozialisierte Kinder „kein eindeutigeres Gottesbild, sondern im Gegenteil unter Umständen eher ein ausdifferenzierteres“ (Wiemer/Hennings, 2017, 157).

Flöter hat 2006 im Grundschulbereich eine qualitativ-empirische Untersuchung an einer norddeutschen Grundschule zur Rolle Gottes im Alltagsleben 10-jähriger katholischer, evangelischer, konfessionsloser, muslimischer und freikirchlicher Kinder durchgeführt. Sie schließt aus ihren Ergebnissen, dass die

Gottesvorstellungen der Kinder mit katholischem, evangelischem und konfessionslosem Hintergrund sowie der muslimischen Kinder „in der Regel positiv und angstfrei“ (Flöter, 2006, 233) sind. Gott wird von diesen Kindern als Schöpfer der Welt angesehen und mit Hilfe und Schutz verbunden (vgl. Flöter, 2006), während die freikirchlichen Kinder „in der Regel das widerspiegeln, was sie in ihrer religiösen Erziehung gelernt und erfahren haben“ (Flöter, 2006, 379). Sie leugnen ihre anthropomorphen Gottesbilder, da man sich aus ihrer Sicht „kein Bild von Gott machen darf“ (Flöter, 2006, 379). Bei den muslimischen Kindern stellt Flöter fest, dass sie keine persönlichen „Gespräche mit Gott“ (Flöter, 2006, 371) führen. Eine „persönliche, ganz private und fantasievolle Gottesbeziehung“ (Flöter, 2006, 372) konnte Flöter nicht feststellen, was sie auf den „fest gefügten dogmatischen Rahmen von Glaubensvorstellungen und praktizierten Ritualen“ (Flöter, 2006, 373) zurückführt, der keine freie Entfaltung zulasse.

2.2. Gottesbeziehungen

Die unter 2.1 genannten Arbeiten fokussieren sich allesamt auf die kognitive Dimension des Gottesglaubens bzw. auf die bei den Kindern vorhandenen expliziten religiösen Wissensbestände zum Thema Gott. Zur emotionalen Dimension des Gottesglaubens der muslimischen Kinder hingegen besteht noch großer Forschungsbedarf.

In einer im Jahr 2016 erschienenen Forschungsarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche handlungsorientierende Relevanz die emotionale Dimension des Gottesglaubens für muslimische Kinder hat (vgl. Ulfat, 2017).

Für die Untersuchung der Gottesbeziehung von Kindern ist es besonders wichtig, 1. die *Erfahrungen* der Kinder in den Blick zu nehmen, die sie als religiös deuten (vgl. Tamminen, 1993), sowie 2. die sozial geteilten *Erfahrungsräume* der Kinder (vgl. Mannheim, 1980) und 3. ihre *individuellen Relevanzsysteme* (vgl. Nestler, 2000).

1. Die Erfahrungen der Kinder, die von ihnen als religiös gedeutet werden (Kalevi Tamminen)

Kalevi Tamminen (1993) definiert, dass eine religiöse Erfahrung eine Erfahrung ist, mit der ein Gefühl der Abhängigkeit von oder der Verbindung zum Göttlichen verknüpft wird. Tamminen hat durch empirische Forschungen festgestellt, dass Grundschülerinnen und -schüler in bestimmten Situationen die Erfahrung von Gottes Gegenwart, Nähe und Führung machen, nämlich in Situationen der Einsamkeit, Notfällen, Fragen der Moral, der religiösen Praxis, der Schule (Prüfungen) und auch der Freude.

2. Die Erfahrungsräume, in denen die Kinder ihre religiösen Erfahrungen machen

(Karl Mannheim)

Karl Mannheim postuliert, dass Menschen ihr implizites Wissen im „konjunktiven Erfahrungsraum“ erwerben (Mannheim, 1980, 211). Das implizite Wissen von Menschen kann stets nur relativ zu ihren sozialen und kulturellen Lebensräumen rekonstruiert werden, die Mannheim als die besagten konjunktiven Erfahrungsräume bezeichnet. Nach Mannheim verfügen die Mitglieder eines Erfahrungsraums über ein geteiltes, implizites Erfahrungswissen. Dieses ist nicht begrifflich-theoretisch expliziert. Es ist jedoch handlungsleitend. Die Gottesbeziehung ist in diesem Kontext zwar an individuelle Erfahrungen geknüpft, jedoch ist sie in einer spezifischen sozialen Praxis entstanden, die ihrerseits in den gemeinsamen Erfahrungsraum eingebettet ist.

3. Die eigenen Relevanzsysteme der Kinder, die Elementen aus dem religiösen Symbolsystem eine eigene Gewichtung geben (Erich Nestler)

Erich Nestler versteht unter dem Begriff Relevanzsystem „die individuelle oder gruppenspezifische Abwandlung eines Bezugssystems“ (Nestler, 2000, 151), wobei hier spezifisch das religiöse Bezugssystem gemeint ist. Nestler fährt fort: „Das Relevanzsystem eines Individuums oder einer Gruppe beschreibt die Gewichtung (Valenz, Wertigkeit, Hierarchie) der Elemente eines Bezugssystems“ (Nestler, 2000, 151). Das heißt für die Forschung zur Gottesbeziehung, dass die Kinder ihren Zugang zur Religion aktiv über ihre individuellen Relevanzsysteme suchen und dementsprechend auch zu individuellen Positionen kommen können.

Bezüglich der Erhebung der Gottesbeziehung rückt so gesehen das Kind mit seinen individuellen, aktiven Verarbeitungsleistungen im Spannungsfeld des geteilten Erfahrungsraums in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Erhebungstechnisch bedeutet das, den befragten Kindern einen Rahmen anzubieten, in dem sie Gott thematisieren können oder auch nicht, jeweils in Abhängigkeit von ihren individuellen Relevanzsystemen. Diese Vorgehensweise erlaubt es auch Kindern ohne Gottesbeziehung ihre Vorstellungen uneingeengt von theologischen Vorgaben zur Sprache zu bringen (vgl. Ulfat, 2018a; b).

In der oben genannten Untersuchung (Ulfat, 2017) konnten auf dieser theoretischen Basis im komparativen Vergleich drei Typen von Gottesbezügen rekonstruiert werden.

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

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

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

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

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

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

Es dominieren im Weberschen Sinne verantwortungsethische Haltungen, die auch aus der Religion heraus begründet werden. Der zentrale verantwortungsethische Aspekt, der sich in den Narrationen dieses Typs zeigt, ist die Wahrnehmung von Pflichten und Verantwortung gegenüber anderen Menschen, damit es diesen und einem selbst gut geht.

Im Gegensatz zum Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) verwendet dieser Typ das Lohn-Strafe-System wenig oder gar nicht (vgl. Ulfat, 2017, 118).

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

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus einer Orientierung am sozial Erwarteten bzw. an der Tradition sprechen, die sie als soziale Norm übernehmen. Dabei zeigt sich eine moralisierende, dichotomisierende Gottesperspektive. Die Kinder thematisieren Gott fast ausschließlich in den Dimensionen und Kategorien, die die von ihnen erlernten Traditionen vorgeben. Darüber hinaus zeigt sich kein emotionaler Bezug zu Gott.

Bei diesem Typ dominieren im Weberschen Sinne gesinnungsethische Haltungen. Es wird eine zweckrationale Beziehung zu Gott in dem Sinne sichtbar, dass religiöse Leistungen erbracht werden müssen, um so auf Gott einwirken zu können. Gott wird die Rolle des Erschaffers und Verwalters eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, wobei Typ B sich auf das erfolgreiche Durchlaufen des Systems fokussiert, nicht aber auf Gott.

Auf der expliziten Ebene zeichnet sich dieser Typ dadurch aus, dass die Kinder tradierte religiöse Erzählungen kennen und ein Mindestmaß an religiösem Wissen wiedergeben können, aus dem sie ihre religiösen Deutungsmuster schöpfen. Ihre Antwortstrategien sind von islamisch-religiösen sprachlichen

Markern geprägt. Es zeigt sich, dass die Verbindung, die zur Religion hergestellt wird, in vielen Aspekten einen Spiegel der sozialen Erwünschtheiten ihrer Umgebung darstellt (vgl. Ulfat, 2017, 118-119).

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

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

Zwischenmenschliche und soziale Phänomene werden in erster Linie aus einer verantwortungsethischen Perspektive wahrgenommen. Die Äußerungen des Typs C sind sozial verankert. Es zeigt sich kein Verhalten, das im Weberschen Sinne als Gesinnungsethik bezeichnet werden könnte. Themen mit normativem Potenzial werden im Gegensatz zu den beiden anderen Typen nicht religiös gerahmt. Der leere Platz an der Stelle der Gottesbeziehung wird mit immanenten Welt- und Selbstdeutungen gefüllt.

Von diesem Typ wird kaum deklaratives Wissen über Gott präsentiert, obwohl diese Kinder ebenfalls religiöse Bildungsangebote wahrgenommen haben (Schule und Moschee). Es zeigt sich im Material, dass dieser Typ eine klare Trennung zwischen Phantasie und Wirklichkeit vornimmt, wobei Gott dabei meist im Bereich der Phantasie verortet wird (vgl. Ulfat, 2017, 119-120).

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

3. Religionsdidaktische Relevanz der Forschungsergebnisse

Eines der zentralen Erkenntnisse dieser Studie ist, dass es *den* Gottesbezug bei Kindern nicht gibt. Die Kinder des Samples zeigen eine starke → [Heterogenität](#) in ihrem Verhältnis zu Gott.

Im Gegensatz dazu tendieren gerade quantitative Studien wie die Shell Jugendstudien (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel, 2015; 2019) oder die World Vision Kinderstudien (vgl. World Vision Deutschland, 2010) dazu, muslimische Kinder und Jugendliche eher als religiös besonders homogene Gruppe darzustellen, vor allem was die Relevanz von Religion, Gottesglauben und Gebet in der Lebenspraxis der Kinder und Jugendlichen angeht (vgl. Ulfat, 2021).

In der hier vorgestellten Studie dagegen weisen die Gottesbeziehungen der Kinder ein breites Spektrum auf. Es reicht von einem starken Bezug zu Gott (Typ A) über einen starken Bezug zur Tradition (Typ B) bis hin zu einem weitgehenden Fehlen jedes Bezugs zu beiden Größen (Typ C).

Es wird deutlich, dass trotz einer vergleichbaren religiösen Sozialisation (→ [Sozialisation, religiöse](#)) in Familie, Moschee und Schule bei den Kindern des Samples verschiedene Orientierungen sichtbar werden, und dies bereits im Alter von ca. 10 Jahren. Zudem wird deutlich, dass auch muslimische Kinder autonome und individuelle Anschauungen aufweisen und im religiösen Feld eigenständige Entscheidungen treffen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist dementsprechend, dass der Gottesbezug als Prozess einer aktiven Ko-Konstruktion der Kinder gesehen werden muss und nicht als Resultat einer passiven, rezeptiven Entwicklung (zu Prozessen von Konstruktion und Ko-Konstruktion im Kindesalter vgl. Schweitzer/Dubiski, 2012). Anders als bei den herkömmlichen diachronischen Stufenschemata des Glaubens bzw. der religiösen Entwicklung postuliert (vgl. Fowler, 2000; Oser/Gmünder, 1992), wird durch die von der Autorin dieses Beitrags rekonstruierten Idealtypen deutlich, dass die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der beiden Stufentheorien bei den Kindern gleichzeitig auftreten können (vgl. ausführlich Ulfat, 2017, 252-254). Zunächst ist sicherlich im Konsens mit diesen Autoren festzuhalten, dass die Entwicklung individueller Glaubensvorstellungen und religiöser Positionen selbstverständlich auf den kognitiven und emotionalen Reifungsvorgängen des Kindes- und Jugendalters ruht. Sie geht aber nicht in diesen Stufen auf, sondern entwickelt sich immer wieder quer zu ihnen, angetrieben durch aktive Suchbewegungen des Individuums, das Antworten auf seine biographischen und sozialen, aber auch theologischen Herausforderungen sucht. Dabei entwickeln sich individuelle Gottesbeziehungen, die mit den sozialen und biographischen Kontexten des Individuums verflochten sind. Es entsteht also eine Art von Pluralismus der Gottesbeziehungen, der quer zu Stufenmodellen liegt.

Die Ergebnisse der Studie decken sich auch mit den religionssoziologischen Untersuchungen zu Jugendlichen und jungen erwachsenen Musliminnen und Muslimen, wie die von Michael Tressat (2011), Ursula Boos-Nünning (2007), Sigrid Nökel (2007), Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke (2012) und vielen mehr. Auch diese rekonstruieren sehr ausdifferenzierte Spektren religiöser

Haltungen der muslimischen Interviewpartnerinnen und -partner.

Unter diesen Prämissen ist davon auszugehen, dass Kindern eine individuelle und mündige Gottesbeziehung ein reflexives Verhältnis zu religiösen und nicht-religiösen Welten erlaubt. Bei den Kindern des Typs der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A) zeigt sich beispielsweise eine individuelle Auseinandersetzung mit der Deutung von Welt und Mensch aus muslimischer Perspektive. Im Anschluss an die genannten soziologischen Studien wird deutlich, dass dieser Typ am ehesten in der Lage ist, Religiosität in einer hoch individualisierten und pluralisierten Gesellschaft für sich autonom zu rahmen. Es ist der Typ der personalisierenden Selbstrelationierung (Typ A), der mehr als die anderen Typen eine Beweglichkeit im religiösen Denken und Handeln besitzt. Auch im Erwachsenenalter stellt diese Beweglichkeit eine bleibende Ressource dar (vgl. ausführlich Ulfat, 2017, 255-257).

Für die Didaktik des islamischen Religionsunterrichts bedeutet dies, die Autonomiefähigkeit der religiösen Subjekte so zu fördern, dass die Kinder befähigt werden, sich in religiösen wie in nicht religiösen Welten zu beheimaten und zu bewegen und ihre Religiosität als Ressource zu nutzen.

Andererseits machen die Ergebnisse des hier dargestellten Forschungsprojektes auch deutlich, dass eine durch Tradition dominierte Gottesbeziehung Kindern nicht erlaubt, ein reflexives Verhältnis zu nicht-religiösen Welten aufzubauen. Gerade bei dem Typ der traditionskonformen Selbstrelationierung (Typ B) herrscht eine moralisierende und dichotomisierende Weltsicht vor. Typ B wird in der Tradition sozialisiert, ist aber nicht in der Lage, mit ihr in eine individuelle Auseinandersetzung zu treten. Im Einklang mit den genannten soziologischen Untersuchungen lässt sich deshalb annehmen, dass bei diesem Typ die Religion keine Ressource für die Anschlussfähigkeit an nicht-religiöse Welten darstellt. Dem Typ geht es in erster Linie um die soziale Wahrnehmung als Muslimin und Muslim, also um den Aspekt der Selbst- und Fremdzuordnung zu einer Gemeinschaft und nicht um eine autonome Religiosität. Eine Subjektivierung der religiösen Tradition findet somit nicht statt, was die Anschlussfähigkeit an die säkulare Welt erschweren kann (vgl. ausführlich Ulfat, 2017, 257-259).

Schließlich sei noch der Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) angesprochen, bei dem sich sowohl eine Distanz zu Gott als auch eine Distanz zur Tradition zeigt. Gott spielt in Kontingenzsituationen keine Rolle, ebenso religiöse Deutungsmuster. Die eigene Lebenswelt wird nicht mit der religiösen Ebene in Beziehung gesetzt. Dieser Typ macht deutlich, dass auch der religionsferne Mensch einen Bestandteil der innermuslimischen Pluralität darstellt. Das religionsferne muslimische Kind ist ein Typ, der in den häufigsten Fällen überhaupt nicht wahrgenommen wird und in aller Regel nicht im Blick der Lehrkräfte ist. Aus zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen und Gesprächen geht hervor, dass muslimische Lehrkräfte von einer homogenen Lerngruppe von

muslimischen Schülerinnen und Schülern im islamischen Religionsunterricht ausgehen, also religiös sozialisierten Normschülerinnen und -schüler, und zwar aus keinem anderen Grund als dem, dass sie am islamischen Religionsunterricht teilnehmen (vgl. Tuna, 2019).

Für die Didaktik des Religionsunterrichts bedeutet dies, dass Typ C zunächst einmal von der muslimischen Religionslehrkraft wahrgenommen, akzeptiert und gegebenenfalls auch geschützt wird. Daran schließt sich die Frage an, wie Typ C in den Unterricht hineingenommen werden kann. Er hat nur eine Chance, sich mit seiner Position und Haltung einzubringen, wenn die Lehrkraft ihn für die Mitlernenden als eine Realität etabliert, die sie zu akzeptieren und zu respektieren haben. Das heißt, die Lehrkraft hat die Aufgabe, Ausgrenzungsprozesse bezüglich Typ C wahrzunehmen und entsprechend zu moderieren, insbesondere bei religiösen Bevormundungen und absolutistischen Wahrheitsansprüchen (vgl. Herausforderungen des → [Othering](#)).

Für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts besteht die Herausforderung der hier vorgestellten Ergebnisse darin, die Schülerinnen und Schüler zu einem „Zuwachs an religiöser Autonomie und persönlicher Verantwortung“ zu begleiten (Behr, 1998, 201). Es ist wünschenswert, ihnen Optionen zu bieten, ihre jeweiligen Haltungen zu öffnen und zu so etwas wie einer persönlichen und lebendigen Gottesbeziehung weiterzuentwickeln, die anschlussfähig ist an die säkulare Welt, in der sie leben, freilich in eigener Regie und Verantwortung.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der islamische Religionsunterricht wie jeder Religionsunterricht im Kern eine emanzipatorische Aufgabe hat: Er soll für die Schülerinnen und Schüler die Bedingung der Möglichkeit für den Übergang von einer religiösen Fremdbestimmung zu einer religiösen Selbstbestimmung bereitstellen. Nur Menschen mit einer selbstverantworteten, reflektierten Religiosität sind in der Lage, zu einer lebendigen Weiterentwicklung ihrer Religion in einer Welt der Individualisierung und des kulturellen und religiösen Pluralismus beizutragen. Ein emanzipatorischer Religionsunterricht in diesem Sinn kann es ermöglichen, dass junge Menschen gleich welcher religiösen Provenienz im Vertrauen auf das Absolute lernen, mitmenschlich und solidarisch zu handeln, auch über die Grenzen der eigenen Kultur und der eigenen Religion hinaus. Das ist die entscheidende Voraussetzung für ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Ulfat, Fahimah, Art. Gottesvorstellungen, muslimische Kinder, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2023

Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun, Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort, Hamburg 2019.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun, Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a. M. 2015.
- Aygün, Adem, Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen, Münster 2013.
- Behr, Harun, Islamische Bildungslehre, Garching 1998.
- Bertenrath, Zita, Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011.
- Boos-Nünning, Ursula, Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext, in: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.), Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen/Farmington Hills 2007, 117-135.
- Eckerle, Sandra, Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.), Mittendrin ist Gott, Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2. Aufl. 2008, 57-69.
- Eckerle, Sandra, Gott der Kinder. Eine Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: Eckerle, Sandra/Gieß, Regine/Otterbach, Maria/Schwendemann, Wilhelm, Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern, Münster 2001, 1-102.
- Flöter, Ilse, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen, Berlin 2006.
- Fowler, James W., Stufen des Glaubens, Gütersloh 2000.
- Froese, Regine, One Family, Two Religions: Child Belief or Child Grief in Christian-Muslim Families?, in: British Journal of Religious Education 30 (2008) 1, 37-47.
- **Grom, Bernhard, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 5. vollst. überarb. Aufl., Neufassung. 2000.**
- Hanisch, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.
- Klein, Stephanie, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.
- Mannheim, Karl, Strukturen des Denkens, Frankfurt a. M. 1980.
- **Naurath, Elisabeth, Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes, in: Lämmermann, Goldwin/Platow, Birte (Hg.), Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule, Berlin 2014, 19-29.**
- Nestler, Erich, Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und

biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition, in: Henning, Christian/Nestler, Erich (Hg.), Religionspsychologie heute, Frankfurt a. M. u.a. 2000, 123-159.

- Nohl, Arnd-Michael, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 4. überarb. Aufl. 2012.
- Nökel, Sigrid, „Neo-Muslimas“ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne, in: Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudia (Hg.), Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen 2007, 135-154.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 3. Aufl. 1992.
- Rizzuto, Ana-Maria, the Birth of the Living God: a Psychoanalytic Study, Chicago a.o. 1979.
- Schütze, Fritz, Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Kommunikative Sozialforschung, München 1976, 159-260.
- Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecca/Gronover, Matthias/Bos, Reinhold, Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster 2018.
- **Schweitzer, Friedrich/Dubiski, Katja, Wie Kinder mit religiöser Differenz umgehen. Prozesse von Konstruktion und Ko-Konstruktion in der religiösen Fremdwahrnehmung, in: Noth, Isabelle/Kunz, Ralph (Hg.), Nachdenkliche Seelsorge – seelsorgliches Nachdenken, Göttingen 2012, 296-310.**
- Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen, Jena 2. Aufl. 2014.
- Tamminen, Kalevi, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. u.a. 1993.
- Tressat, Michael, Muslimische Adoleszenz?, Frankfurt a. M. u.a. 2011.
- Tuna, Mehmet H., Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster 2019.
- **Ulfat, Fahimah, Die ‚Entdeckung der Heterogenität‘ muslimischer Religiosität, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021, 165-178.**
- Ulfat, Fahimah, Das Kamishibai als erzählgenerierender Eingangsstimulus für narrative Interviews mit Kindern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018a) 1, 49-60.
- Ulfat, Fahimah, Dokumentarische Methode, in: Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik – Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart 2018b, 147-167.
- **Ulfat, Fahimah, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts, Paderborn 2017.**
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Lübcke, Claudias, „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland, Opladen 2012.
- Wiemer, Axel/Hennings, Céline, Gottesvorstellungen christlicher und muslimischer Kinder. Eine Erkundung an Hamburger Grundschulen im „Religionsunterricht für alle“, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische

Religionsdidaktik, Babenhausen 2017, 144-157.

- World Vision Deutschland e.V., Kinder in Deutschland 2010, Frankfurt a. M. 2010.
- Yıldız, Mualla/Arık, Recep Serkan, The Image of God in Children's Compositions, in: Journal of Islamic Research 4 (2011), 254-278.
- Zengin, Halise Kader, Almanya'daki Müslüman Çocuklarda Allah Kavramının Gelişimi: Âdem ve Havva Kıssası – Yaratılışı, Cennetten Çıkarılışları – Bağlamında 1-4., 6. Sınıf Çocukları Üzerine Bir Araştırma, in: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 51 (2010), 213-248.
- Zuberi, Ahmad Khizar, A Qualitative Study of Muslim Children's Concepts of God, in: Pakistan Journal of Psychological Research 3 (1988), 1-22.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de