

Helmut Schütz

Geschichten teilen

im multireligiösen Kindergarten

Kindern von Gott erzählen nach biblisch-koranischen Traditionen
als Baustein für eine Konzeption inklusiver Religions-Bildung

- Ergebnisse aus dem Studienurlaub eines Pfarrers der EKHN vom 15. August bis 14. November 2011 -

Zusammenfassung

Als Gemeindepfarrer für einen multireligiösen Kindergarten in evangelischer Trägerschaft zuständig, wollte ich mich im Studienurlaub mit der Frage beschäftigen, wie ich den Kindern im Kindergarten nicht nur Geschichten aus der Bibel, sondern auch aus dem Koran erzählen kann (Kapitel 1).

Herausgekommen sind Ideen für das Miteinander-Teilen biblisch-koranischer Geschichten im Kindergarten. Diese Ideen bilden einen Baustein innerhalb einer Konzeption inklusiver Religions-Bildung, die ich in der öffentlichen Bildungseinrichtung „Kindertagesstätte“ für angemessen halte, unabhängig davon, ob die Trägerschaft in der Hand einer Religionsgemeinschaft liegt oder nicht.

Auf dem Weg zur Entfaltung dieser Konzeption beschreibe ich meine Annäherung an den Islam und an den Koran, diskutiere Fragen der christlich-islamischen Begegnung und als Einzelproblem ein kompliziertes Kleidungsstück: das muslimische Kopftuch (Kapitel 2).

Weiter rolle ich die interkulturelle Thematik rund um die Migrationspädagogik und die Vorurteilsbewusste Erziehung auf, wobei ich auch die Mehrsprachigkeit im Kindergarten und die Integration von Menschen mit Behinderung am Rande in den Blick nehme (Kapitel 3).

Hirnorganische Voraussetzungen des Lernens betrachte ich ebenso wie verschiedene Aspekte entwicklungspsychologischer Theorien, auch die Frage, wie Säuglinge in verschiedenen Kulturen sauber werden, und die Abstraktionsfähigkeit von kleinen Kindern, was das Reden über Gott betrifft (Kapitel 4).

Ausführlich gehe ich auf neuere religionspädagogische Entwürfe ein: vom katholischen „religionssensiblen“ Modell über den evangelischen „dimensionalen“ Ansatz und das Konzept „Gott in der Krippe“ bis hin zu muslimischen und jüdischen Bildungskonzepten in Deutschland und England (Kapitel 5).

Von zentralem Interesse ist für mich die Frage nach dem angemessenen Umgang mit religiöser Pluralität im Kindergarten. Nach einem Blick auf aktuelle For-

schungsprojekte setze ich mich mit diesbezüglichen Modellen auseinander, inwieweit sie es möglich machen, dass Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im Kindergarten einander begegnen und ein Stück religiöse Heimat erfahren. Breiten Raum nimmt die Frage ein, wie die christliche Identität bzw. das evangelische Profil einer multireligiösen Kita in evangelischer Trägerschaft aussehen kann (Kapitel 6).

Es folgt ein Plädoyer für das Konzept Inklusiver Religions-Bildung im Kindergarten, das die Religionswissenschaftlerin Christa Dommel entwickelt hat, um Kinder als „Religionsforscher“ ernstzunehmen. Insbesondere empfehle ich die von ihr vorgeschlagenen fünf Wirkfaktoren als Maßstab für die Wirksamkeit religionsbildender Arbeit im Kindergarten (Kapitel 7).

Als Bausteine einer Kultur des Teilens in der multireligiösen Kita stelle ich eigene Überlegungen zur Diskussion, die an die Stichworte Konvivenz, Gaststatus des Pfarrers in der Kita, Inklusion, evangelische Identität zwischen Freiheit und Liebe und interreligiöses Geschichten-Teilen anschließen (Kapitel 8).

In einem eigenen Kapitel entfalte ich das Konzept des Geschichten-Teilens: Warum der Mensch Geschichten braucht, ob ein Pfarrer koranische Geschichten erzählen darf, wozu ich dabei Handpuppen einsetze und vieles mehr. Bei der Auswahl von Geschichten spielen religiöse Feste eine Rolle, aber auch die Themenkreise Wahrheit und Geheimnis, Moral und Gerechtigkeit, Gehorsamsethik und „Gottes Unmoral“. Schließlich frage ich nach dem Einsatz von Bildern beim Erzählen von Geschichten aus der Bibel und dem Koran (Kapitel 9).

Um Probleme und Möglichkeiten interreligiöser Feiern mit Kindern bzw. ihren Familien im Kindergartenalltag oder bei besonderen Anlässen geht es im Kapitel 10.

Beispiele biblisch-koranischen Erzählens mit Hilfe von Handpuppen stelle ich im Kapitel 11 vor.

Ausführliche Verzeichnisse der Literatur, der im Text erwähnten Personen und des Inhalts habe ich abschließend in den Kapiteln 12 bis 14 zusammengestellt.

Gießen, 31. Januar 2012

Helmut Schütz

1 Einführung

1.1 Viel freie Zeit des Lesens¹ und beeindruckende Begegnungen

„Kindern vom lieben Gott erzählen. Die Barmherzigkeit Gottes in sich überschneidenden Erzähltraditionen der Bibel und des Koran, nacherzählt für Kinder im Kindergarten.“ So lautete das Thema, das ich mir für meinen Studienurlaub vorgenommen hatte. Dermaßen eingegrenzt blieben meine Studien dann jedoch nicht. Eine wahre Freude war es für mich, ohne äußeren Termin- druck oder den Zwang, am Ende ein bestimmtes Er- gebnis präsentieren zu müssen, drei Monate lang le- sen zu dürfen, was mein Herz und mein Kopf begehrte. Durch ein Seminar mit Paul Mecheril² war ich bereits im Jahr zuvor auf die pädagogischen Herausforderun- gen in unserer Migrationsgesellschaft aufmerksam ge- worden, und bereits im Vorfeld der Studienzei- t las ich Bücher über Migrationspädagogik und Sprachenvielfalt im Kindergarten sowie über die Geschichte und das Wesen des Islam.

Mein Vorhaben, Kindergartenkindern neben biblischen auch koranische Geschichten zu erzählen, entwickelte sich schließlich zu der Idee, dass wir im Kindergarten Geschichten aus verschiedenen religiösen Traditionen miteinander teilen. Um einschätzen zu können, ob und wie das zu verantworten ist, habe ich mich in eine breite Basis an Hintergrundwissen eingelese-³. Dass ich 13 Jahre lang in unserem Kindergarten nicht auf die Idee kam bzw. mich nicht getraut hatte, auf Erzählun- gen aus dem Koran zurückzugreifen, ist genau so be- zeichnend wie die Tatsache, dass ich in der gesamten Literatur, die mir zugänglich war, nur sehr wenige Bei- spiele einer solchen Erzählpraxis fand. Ich fühlte mich unsicher, denn ich wusste einfach zu wenig über den Koran, den Islam, über Interkulturalität und Migration sowie über neuere Konzepte der Entwicklungspsycho- logie und Religionspädagogik im Kindergarten.

1 Zur Zitierung der Literatur in den Anmerkungen siehe das Literaturverzeichnis im Kapitel 12.

2 Seminartag: „Was bedeutet interkulturelle Bildung“ am 5. November 2010 im Zentrum Bildung der EKHN in Darm- stadt mit Referent Prof. Dr. Paul Mecheril von der Universi- tät Innsbruck, geleitet von Pfarrerin Heike Wilsdorf.

3 Für diese sehr langsame Annäherung an mein Thema mit vielen Umwegen gab mir folgender Gedanke von Astrid Messerschmidt, S. 223f., ein gutes Gefühl: „Worum geht es, wenn wir Fremdheit zum Problem interreligiöser Bil- dung erklären - um Integration, um reibungsloseres Funk- tionieren, um Verstehen? Was sind die gesellschaftlichen Bedingungen einer Problematisierung von Differenz? Wie- so wird Fremdheit überhaupt zu einem pädagogischen und interreligiösen Problem? Die Fragen sind nicht auf Lö- sungen ausgerichtet, sondern vielleicht eher auf eine **Ver- zögerung** in unserer Suche nach pädagogischen Konzep- ten.“ (Hervorhebung von mir, H. S.)

Einer Reihe von beeindruckenden Menschen bin ich auch persönlich begegnet. Ich führte Gespräche mit dem Imam einer arabischen Moscheegemeinde und seiner Frau, mit einem syrischen Studenten, der Ko- ranschüler unterrichtet, mit einem jungen türkischen Familienvater, dem die Arbeit mit Kindern und Jugend- lichen in seiner Moscheegemeinde sehr am Herzen liegt. Weitere Kontakte ergaben sich beim Iftar-Emp- fang der Buhara-Moschee und bei einem Fest der Tür- kisch-Islamischen DITIB-Gemeinde; auch beim Warten an Bushaltestellen kam ich ins Gespräch mit Gießener Bürgern, die aus Afghanistan, Irak, Thailand und an- derswoher stammten. Per Email und Telefon tauschte ich mich aus mit islamischen und christlichen Religi- onspädagogen in Deutschland und England. Hinzu ka- men persönliche Gespräche mit meinem Pfarrerkolle- gen Matthias Weber in Frankfurt a. M. - Bornheim, der mir von seinem letztjährigen Studienurlaub zum The- ma „Religion im Kindergarten“ berichtete, und mit mei- nem Mentor Pfarrer Bernd Apel, dem ich ebenfalls wertvolle Anregungen verdanke. Für interessante Lite- raturhinweise danke ich Pfarrer Joachim Dietermann vom Zentrum Bildung der EKHN, der Religionswissen- schaftlerin Christa Dommel, dem Islamischen Religi- onspädagogen Harry Harun Behr und dem Islamwis- senschaftler und Religionspädagogen Ali Özgür Özdil.

Um falschen Erwartungen vorzubeugen: Dies ist keine Doktorarbeit, und ich habe keine neuen Forschungser- gebnisse vorzuweisen. Mein Studienbericht greift vor allem gelesene Literatur auf, die ich zuweilen ausführ- lich zitiere. Damit vergegenwärtige ich mir noch ein- mal, was für mich die Quintessenz mancher Aufsätze und Bücher war, ohne natürlich alle für mich inter- essanten Aspekte aufgreifen zu können. Außerdem versuche ich das, was ich gelernt habe, einigermaßen verständlich zusammenzufassen, so dass ich es mir sel- ber noch besser einprägen, denn, wie Manfred Spitzer in seinem genialen Buch über das „Lernen“ ausführt:

„Je intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen, desto eher hinterlassen sie Spuren im Gedäch- nis. ... Ein bestimmter Inhalt wird ... im Kopf be- arbeitet, ... es wird mit ihm geistig hantiert. Je mehr, je öfter, je tiefer, desto besser für das Be- halten.“⁴

Eigene konzeptionelle Ideen enthält vor allem das Ka- pitel 8, und im Schlusskapitel 11 stelle ich Beispiele biblisch-koranischen Nacherzählens mit den Handpup- pen Zappi, Fischli und Jamal vor. Es ist eine lange Wan- derung zum Ziel des Teilens von Geschichten aus un- terschiedlichen religiösen Traditionen im multireligi- ösen Kindergarten, auf der ich immer wieder Abste- cher in benachbarte Themenfelder mache, nicht ohne wieder auf den Weg zurückzukehren, den ich mir vor- genommen hatte.

4 Spitzer, S. 6.

1.2 Als Pfarrer in der multireligiösen Kita in evangelischer Trägerschaft

Mein interreligiöses Interesse war entstanden, weil ich seit 13 Jahren regelmäßig die Kinder in den Gruppen der Kindertagesstätte unserer Evangelischen Paulusgemeinde Gießen besuche, deren kulturelle und religiös-pluralistische Vielfalt immer unübersehbarer wurde. Alle zwei Wochen setze ich mich für eine halbe Stunde mit meiner Gitarre in ihren Stuhlkreis, um mit ihnen Lieder zu singen, Geschichten zu erzählen und über Gott und ihre Welt mit ihnen zu reden. In all den Jahren nahmen auch die muslimischen Kinder ganz selbstverständlich am Stuhlkreis teil; wenn sich ihre Eltern dazu äußerten, dann meist in positiver Weise: „Es ist gut, dass unsere Kinder überhaupt etwas von Gott erfahren.“⁵

Als unsere Kindertagesstätte im Jahr 2010 zu einem „Kinder- und Familienzentrum“ mit zwei zusätzlichen Gruppen und Räumen für die Arbeit mit Familien ausgebaut wurde, tat der Kirchenvorstand dies mit der Absicht, einen Beitrag zur Integration im Stadtteil zu leisten, und zwar ausdrücklich in dreifacher Hinsicht: neben den sozialen Problemen im Stadtteil und dem Zusammenleben der Generationen wurde ausdrücklich die Verschiedenheit der Kulturen und Religionen in der Gießener Nordstadt in den Blick genommen⁶. Parallel zur Planung meines Studienurlaubs bewarb sich die Kirchengemeinde beim Evangelischen Dekanat Gie-

ßen um die Bezuschussung eines Gemeindeprojekts zur „Entwicklung interreligiöser Kompetenz in Gemeinde, Kita und Familienzentrum“. Da die Evangelische Lukasgemeinde Gießen ein ähnliches Projekt beantragt hatte, beschloss der Dekanatssynodalvorstand, beide Projekte gemeinsam zu fördern. In diesem Rahmen werden unter anderem Fortbildungsveranstaltungen für das pädagogische Personal in den Kindergärten beider Gemeinden zum Thema „Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte“ durchgeführt; an der ersten konnte ich während meiner Studienzeit teilnehmen⁷.

Ein Blick auf die Herkunft der Kinder unserer Kindertageseinrichtung zeigt eine bunte Vielfalt. Im Frühjahr 2011 brachten insgesamt 90 Kinder 17 verschiedene muttersprachliche Prägungen mit⁸. Was die mannigfaltige religiöse Verwurzelung der Familien angeht, lassen sich (im Januar 2012) drei große Gruppen unterscheiden. Gut ein Drittel der zur Zeit 89 Kinder (34, 8 %) ist evangelisch oder katholisch, und knapp ein weiteres Drittel (31, 5 %) wächst in Familien mit muslimischer Tradition auf⁹. Für das verbleibende Drittel (33, 7 %) wurde Konfessionslosigkeit oder eine „andere“ Religionszugehörigkeit angegeben. Einige gehören weiteren christlichen Konfessionen¹⁰ an, zwei Kinder sind Bud-

5 Nur in einem Ausnahmefall bestand der muslimische Vater mehrerer Kinder, die unsere Kita besuchten, darauf, dass sein Sohn nicht vom Pfarrer religiös beeinflusst werde, und sorgte dafür, dass er an den entsprechenden Tagen vor Beginn des Stuhlkreises abgeholt wurde. Dagegen, dass Erzieherinnen mit den Kindern zu Tisch beten oder ihnen biblische Bilderbücher vorlesen, hatte er allerdings nichts einzuwenden, und seine Töchter entzog er dem Einfluss des Pfarrers bisher nie.

6 In den „Leitlinien für das Familienzentrum der Evangelischen Paulusgemeinde Gießen“ (Stand 10. August 2010) heißt es: „Die besonderen Schwerpunkte des Familienzentrums der Evangelischen Paulusgemeinde ergeben sich vor allem aus seiner Lage im Zentrum der Gießener Nordstadt mit ihrer heterogenen sozialen Situation: Trotz der im städtischen Vergleich hohen Arbeitslosen- und Sozialhilfequote leben hier auch gut Verdienende. Es gibt kinderreiche Familien und eine überdurchschnittliche Zahl von allein erziehenden Müttern. Neben einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund wohnen im Viertel auch viele alteingesessene ältere Bürger. Integration ist daher das wichtigste Leitmotiv für die Arbeit des Familienzentrums: Soziale Integration: Niederschwellige Angebote, die der Förderung von Kompetenzen und der Orientierungshilfe für verunsicherte Familien dienen. Interkulturelle Integration: Angebote zur interkulturellen bzw. interreligiösen Zusammenarbeit im Stadtteil, um problematische Folgen aus Globalisierungsprozessen aufzufangen. Integration der Generationen: Angebote zur Begegnung der Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration, ggf. zur Hilfeleistung auf Gegenseitigkeit.“

7 Sie fand am 26.10.2011 unter der Leitung von Jean-Félix Belinga Belinga vom Zentrum Ökumene der EKHN statt. Eine weitere ist geplant für den 10.02.2012 mit Pfarrer Joachim Dietermann vom Zentrum Bildung der EKHN und Pfarrer Berd Apel (Pfarrstelle für Ökumene der Dekanate Grünberg-Hungen-Kirchberg) gemeinsam mit dem muslimischen Referenten Abderrahim en-Nosse. Außerdem beschäftigen sich die Kirchenvorstände der Paulus- und Lukasgemeinde Gießen am 03.03.2012, ebenfalls unter Anleitung der genannten Referenten, auf einem KV-Tag mit Fragen der interreligiösen Konzeption ihrer Kirchengemeinden.

8 Die Zahl der Kinder mit der Muttersprache Deutsch oder Türkisch war genau gleich groß: jeweils 28. Für halb so viele, nämlich 14, war die Herkunftssprache Russisch. Auf die restlichen 20 Kinder verteilten sich 14 Muttersprachen. Drei Kinder sprachen Zaza, eine wie Kurdisch und Aramäisch in der Türkei ansässige Sprache. Albanisch und Mazedonisch aus Südosteuropa war ebenso vertreten wie Kaukasisch, Kirgisisch und Usbekisch aus dem Umfeld Russlands. Vier Kinder mit afrikanischen Wurzeln sprachen Somalisch, Nigerianisch und die eritreische Sprache Tigrinya. Zu guter Letzt war die Muttersprache je zweier Kinder Amerikanisch, Arabisch und Thai.

9 Wie viele dieser Familien zu den drei Moscheegemeinden im Umkreis des Stadtteils gehören, ist mir bislang unbekannt; es gibt einzelne Verbindungen sowohl zur türkischen DITIB-Gemeinde als auch zur Buhara-Moschee sowie zur arabischen Moscheegemeinde, zu der auch deutsche Konvertitinnen gehören (eine davon die Mutter eines unserer Kita-Kinder, eine andere die Tochter einer Kirchenvorsteherin). Vielfarbiger wird das Bild dadurch, dass auch kurdische Familien vertreten sind und Familien mit alevitischer Tradition.

10 Das Spektrum reicht von den orthodoxen bis zu einzelnen aramäischen und evangelisch-freikirchlichen Christen; eine

dhisten. Es ist schwer zu sagen, wie viele tatsächlich zur wachsenden „Konfession der Konfessionslosen“¹¹ zu rechnen sind.

Immer mehr wurde es für mich zu einer Herausforderung, mit dieser Situation umzugehen. Ich erzähle biblische Geschichten – und habe immer auch muslimische Kinder vor mir, denen ich gerecht werden möchte. Das war der Anstoß, das Thema für meine Studienzeit so zu formulieren, wie ich es getan habe. Inzwischen ist mir auch das Problem bewusster geworden, dass ich außerdem Kinder aus Familien vor mir habe, die „gar nichts sind“, wenn wir sie in den Kategorien christlicher Konfessionen oder religiöser Zugehörigkeiten in eine Schublade einordnen möchten. Obwohl ich mich in meinem Studienurlaub intensiver mit dem interreligiösen Begegnungsfeld zwischen Christentum und Islam beschäftigt habe, möchte ich doch in einem Exkurs einige Gedanken vorausschicken, die sich auf den Umgang mit Kindern aus nicht konfessionell verankerten Familien beziehen.

1.3 Ein Seitenblick auf Kinder, die „gar nichts sind“

Die Überschrift des Exkurses spielt auf einen Artikel von Linda Rudge an: „I am nothing‘ - does it matter?“ und bezieht sich auf die Frage, wie „Kinder ohne religiöse Sozialisation im traditionell-kirchlichen Sinne“¹² zum Beispiel beim Übergang vom Kindergarten in die Schule gefragt werden: „Und was bist du? Evangelisch, katholisch, muslimisch – oder gar nichts?“¹³ Im Kindergarten teilen wir die Kinder zwar noch nicht nach ihrer

afrikanisch-stämmige Familie gehört zu einer evangelischen eritreischen Gemeinde lutherischer Prägung.

11 In ihrem Buch „Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England“ stellt Christa Dommel fest, dass in Deutschland „die Thematisierung von religiöser Identität ... zuerst im Hinblick auf die zahlenmäßig größte ‚religiöse Minderheit‘ diskutiert wird – die der Konfessionslosen, die seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 immerhin ein Drittel der Bevölkerung stellen und damit den beiden christlichen Kirchen eine dritte ‚Konfession‘ in gleicher Größenordnung entgegensetzen.“ (Dommel, Religions-Bildung, S. 359).

12 Dommel, Religions-Bildung, S. 424, wo sie sich auch auf Rudge bezieht.

13 Vgl. Dommel, Religions-Bildung, S. 25: „Der Historiker Michael Brenner berichtet von seinem ersten Schultag vor gut 30 Jahren, an dem sich die wichtigste Frage für ihn auf seine Schultüte bezog: ‚Schokolade oder Bonbons?‘, während seine Lehrerin ihn mit einer anderen Frage in Verlegenheit brachte: ‚Wer von euch ist katholisch, wer evangelisch?‘: ‚Weder das eine noch das andere kam mir bekannt vor, und so konnte ich mich nicht so recht zwischen den genannten Optionen entscheiden. (...) Ich blieb dann während der nächsten 13 Jahre der einzige jüdische Schüler in meiner Schule, wenngleich man korrekterweise anmerken sollte, nicht der einzige Jude im Klassenzimmer, der andere hing an der Wand. Es war ja eine gute bayrische Schule mit Kruzifix.“. Das Zitat stammt aus Brenner, S. 55.

Konfession oder Religion in verschiedene Unterrichtsgruppen ein, wie dies in den meisten deutschen Bundesländern¹⁴ in der Schule getan wird, aber wenn ich erzähle, dass die Christen das so sehen und die Muslime so, wenn ich von evangelischen und katholischen, orthodoxen und aramäischen Kindern rede, wenn einzelne Kinder zu den Aleviten gehören und zwei buddhistische Geschwister neu in den Kindergarten kommen, dann fragen sich manche Kinder möglicherweise auch: „Bin ich auch so etwas oder bin ich gar nichts?“

Mit dem „schleichenden ‚Verdunsten des Christentums‘“¹⁵ oder dem sogenannten „Traditionsabbruch“,

14 Dommel, Religionsbildung, S. 102: „Die deutsche bildungspolitische Praxis für Religionspädagogik und ihre akademische Verortung an den Universitäten basiert auf der vorherrschenden juristischen Deutung von Artikel 7 GG:

Artikel 7 des Grundgesetzes ... 3. Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. ...

Kernpunkt ist die Formulierung ‚in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘, die in der Mehrzahl der Bundesländer (außer Hamburg) so interpretiert wird, dass mit diesen Grundsätzen ‚normative, schriftlich formulierte Glaubenssätze, dogmatische Lehren, ethische Vorschriften und Gebote etc. gemeint sind, an denen man - analog zu Gesetzestexten - die ‚Übereinstimmung‘ überprüfen kann.“ Das Zitat stammt aus: Lott, S. 145. „In Hamburg hat sich die Nordelbische Evangelische Kirche für eine andere Interpretation des Artikel 7.3. entschieden, seit die Katholische Kirche nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund der geringen Anzahl katholischer Schüler auf einen eigenen katholischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Hamburg freiwillig verzichtete und nur an katholischen Privatschulen einen solchen anbot. So entstand das bundesweit bislang einzigartige Modell eines ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“.
Ebd., S. 103: „In denjenigen Bundesländern, in denen die ‚Bremer Klausel‘ (Grundgesetz Artikel 141) als Ausnahmeregelung Anwendung findet - Bremen, Berlin und Brandenburg -, ist die Situation anders geregelt, und zwar in jedem dieser Bundesländer auf unterschiedliche Art.“

15 Dommel, Religions-Bildung, S. 55: „die Ennid-Studie ‚Jugend und Religion‘ von 1959, die von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Auftrag gegeben wurde... [.] erfasste und beschrieb bereits im Wesentlichen die Trends der kommenden Jahrzehnte, die bis heute anhalten. Knapp 50 Jahre später hat sich die Abwendung von den großen Kirchen, die sich damals schon abzeichnete, verschärft, sowohl bei den Mitgliederzahlen als auch bei der Identifikation der Kirchenmitglieder mit ihrer Institution: Gottesdienstbesuch, kirchliches Engagement, Bedeutung traditioneller christlicher Glaubensüberzeugungen für die eigene Lebensführung sind stark abnehmend. ... In seiner Kommentierung der Ergebnisse sprach bereits Otto Wölber vom schleichenden ‚Verdunsten des Christentums‘.“ Ebd. 349: „Die Metapher ‚Verdunstung‘ ist insofern sehr treffend, als sie auch in der Physik kein Verschwinden signalisiert, sondern eine Veränderung des Aggregatzustands (vom Flüssigen zum Gasförmigen) sowie eine Ortsveränderung.“

wie das Phänomen zunehmender Entkirchlichung in der deutschen Bevölkerung genannt wird, bin ich bisher vorwiegend so umgegangen: Seit meinem Studium, das vor 40 Jahren begann, ging ich wie viele meiner Mitstudierenden davon aus, dass wir uns auf eine religionslose Zeit, die Dietrich Bonhoeffer vorausgesehen hatte¹⁶, einstellen müssen. Geschult an Karl Barths innerchristlicher Religionskritik¹⁷ machte mir das jedoch nichts aus, sondern es wurde mir zu einem Herzensanliegen, gerade auch religiös „unmusikalische“ Menschen¹⁸ auf die befreienden und sinngebenden Impulse der biblischen Botschaft anzusprechen.

Ich nahm dabei mit zunehmender Gelassenheit die real existierende Volkskirche so, wie sie ist und wie sie Kristian Fechtner liebevoll beschreibt:

„Lebensweltlich steht die Volkskirche für ein diskretes Christentum, das ermöglicht, sich zur Kirche zu halten, indem man sich distanziert zur ihr verhält. Das diskrete Christentum ist gleichsam die religionskulturelle Innenseite des volkskirchlichen Christentums. In einer Kultur der Aufdringlichkeit erscheint es immer auch als Schonraum einer Religiosität, in der die Grenzen der Scham sorgsam gewahrt werden. Es erlaubt, Religion auch in Halbdistanz und mit Vorbehalt zu leben, vielfältig, situativ und, ja auch – eigensinnig.“¹⁹

Diese Sicht der Volkskirche in einer Kultur der Unaufdringlichkeit widerspricht übrigens dem oft als Alternative verstandenen Modell der „Beteiligungskirche“ nur dann, wenn man sie mit Klaus Douglass auf ihre Funktion als „Versorgungskirche für weitgehend passive Mitglieder“ reduziert. Zwar hat Douglass Recht, wenn er sagt: „der moderne Mensch möchte nicht nur versorgt werden. ... wirkliche Erfüllung finden wir erst

16 Vgl. Hofstetters Bonhoeffer-Arbeit über das „religionslose Christentum“.

17 Vgl. meine Ausführungen über Karl Barths „Absage an die natürliche Theologie“ in Schütz, Praxis, zu finden unter: <http://www.bibelwelt.de/html/dogmatik.html>.

18 König, Religiös musikalisch, S. 219f.: „Es war der Philosoph Jürgen Habermas, der 2001 in einer vielbeachteten Rede sich selbst einen ‚religiös eher unmusikalischen‘ Menschen nannte. Habermas hatte diese Umschreibung nicht selbst erfunden, sondern von dem Soziologen Max Weber übernommen. Der lebte etwa 100 Jahre früher“ und schrieb „1909 in einem Brief an einen Freund, er sei zwar religiös absolut unmusikalisch, aber nach genauer Selbstprüfung weder antireligiös noch irreligiös.“ ... „im Religionsmonitor 2008 oder in den Sinusstudien zur religiösen Landschaft in Deutschland ... bezeichnen sich in Westdeutschland etwa 70% der Bevölkerung als mehr oder weniger religiös musikalisch und etwa 30% als religiös ganz unmusikalisch, um bei dieser Umschreibung zu bleiben. In Ostdeutschland ist das Verhältnis nahezu umgekehrt: Etwa 35 % der Befragten halten sich für religiös musikalisch, 65 % dagegen nicht“.

19 Fechtner, S. 24.

dort, wo wir uns selbstverantwortlich beteiligen.“²⁰ Aber das kann nur auf freiwilliger Basis geschehen und mit der legitimen Option, sich dem aktiven Engagement in der Kirche auch zu verweigern, ohne dadurch ein Mitglied mit herabgestuftem Wert zu sein.

Was ist allerdings mit den Kindern aus Familien, die sich von ihrer Mitgliedschaft in der christlichen Volkskirche verabschiedet haben oder noch nie einer Religion angehört haben? Im Blick auf die Kinder anderer Religionszugehörigkeit besteht Einigkeit darüber, dass die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten nicht eine falsch verstandene „missionarische“ Zielsetzung im Sinne einer Abwerbung der Kinder vom Glauben ihres Elternhauses haben darf. Nicht so klar ist das im Blick auf die „Konfession der Konfessionslosen“ und kirchlich Fernstehenden: Gegenüber dem Versuch, im konfessionell getragenen Kindergarten diese Familien auf dem Umweg über die religionspädagogische Beeinflussung ihrer Kinder wieder für die Institution der Kirche zurückzugewinnen, plädiert die Religionswissenschaftlerin Christa Dommel dafür, auch nicht-etikettierte Religiosität, die in keine der von Religionsgemeinschaften vorgefertigten Schubladen passt, in ihrer Eigenart wahr- und ernstzunehmen²¹.

Wie gesagt: diese Fragestellung streife ich hier nur im Rahmen eines Exkurses. Ob meine Art und Weise, als Pfarrer die Kita-Kinder in ihrem Stuhlkreis zu besuchen, ihnen Geschichten zu erzählen und mit ihnen Lieder zu singen, um ihnen zu helfen, Mut zu gewinnen, dankbar zu leben, Konflikte zu lösen, ein Gespür für Gut und Böse zu entwickeln und ansatzweise zu verstehen, warum christliche Feste wie Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Erntedank und St. Martin gefeiert werden, dem von Dommel formulierten Anliegen entspricht oder doch eher einen Versuch darstellt, ehemals volkskirchlich geprägte Familien wieder für die Kirche zurückzugewinnen, lasse ich offen.

Bei der Beschäftigung mit der muslimischen Wahrnehmung westlich geprägter Menschen, die den verfassten Kirchen fernstehen, ist mir allerdings erst bewusst geworden, wie sehr sie dennoch in der Regel einer im weiten Sinn christlich-abendländischen Kultur verhaftet bleiben. Muslime sind und bleiben ohnehin Muslime, auch wenn sie keiner Moscheegemeinde angehören²², während – gemäß der in Deutschland üblichen

20 Douglass, S. 25f.

21 Dommel, Religions-Bildung, S. 235: „Das auch in Deutschland weit verbreitete Phänomen, dass viele Menschen sich als ‚nichts‘ bezeichnen, wenn sie vor die Wahl gestellt werden, eines der traditionellen Etiketten Christ, Jude, Buddhist oder Muslim für sich zu wählen, wird im wesentlichen mit einer Bekräftigung dieser Etiketten beantwortet, und mit einer verstärkten Anstrengung, sie überzeugend zu präsentieren.“

22 Das Thema des Übertritts vom Islam zu einer anderen Religion möchte ich nur kurz erwähnen, indem ich auf einen lesenswerten Aufsatz des an der Universität Osnabrück

Struktur der Kirchenmitgliedschaft – Christen, die aus „der Kirche“ als Körperschaft des Öffentlichen Rechts „austreten“, als Menschen „ohne Bekenntnis“ gelten, auch wenn sie in einem kulturellen und oft sogar spirituellen Sinn christlich geprägt bleiben. Unabhängig davon, aus welchen Gründen sie der Institution „Kirche“ den Rücken gekehrt haben und ob sie sich selber als gläubig oder ungläubig empfinden, verlieren sie ihre kirchlichen Rechte und können zum Beispiel als „Konfessionslose“ nicht in kirchlichen Krankenhäusern oder Kindergärten angestellt werden, obwohl der Kirchenaustritt ihre Taufe nicht ungeschehen macht und die Wirkungen der Taufe nicht aufhebt²³. Wie fragwürdig das ist, fällt besonders auf, wenn in Zeiten der Perso-

lehrenden Islamwissenschaftlers und Religionspädagogen Bülent Ucar zur Frage der Bestrafung des Glaubensabfalls vom Islam hinweise.

So schreibt Ucar, S. 241f.: „Im Mittelalter und weit danach bildete die Religion die Grundlage der Staats- und Gesellschaftsordnung. ... Jeder Angriff auf die Religion bzw. Abfall davon wurde als ein direkter Angriff auf die gesellschaftliche Ordnung und als Gefahr verstanden. Die Wahrung des öffentlichen Friedens erschien als abhängig von der homogenen religiösen Struktur in einer Gesellschaft. Daher forderte selbst Luther noch, dass in einem Land nur eine Religion existieren und vorherrschen solle. Folgerichtig soll er die Todesstrafe für Wiedertäufer nicht wegen ihrer abweichenden religiösen Überzeugungen gefordert haben, sondern weil er sie Aufrührern und Revolutionären gleichstellte. ... Jeder Religionswechsel ... bildete eine Gefahr für die öffentliche Ordnung und die Homogenität der Gesellschaft..., der auch entsprechend geahndet werden musste“.

Ucar, S. 243f., zieht die Schlussfolgerung: „Meines Erachtens war die Todesstrafe nur für solche Apostaten vorgesehen, die nicht nur einfach vom Glauben abfielen, sondern darüber hinaus auch kriegerische und feindliche Absichten gegenüber den Muslimen und ihrer Gemeinschaft verfolgten. ... Da in unserer Gegenwart Apostaten in der Regel keine kriegerischen Unternehmungen gegen Muslime durchführen und nach ihrem Glaubenswechsel auch nicht unweigerlich eine feindliche Gesinnung gegenüber dem Islam und den Muslimen hegen, ist auch die Grundlage dieser Vorschrift nicht mehr gegeben, so dass entsprechend die Rechtsfolge entfällt. ... Wenn Menschen bereits im Diesseits zu einer Lebensweise *gezwungen* werden, an deren Wahrheit sie nicht glauben, ergeben die Folgen ihres Tuns einfach keinen Sinn, weil der freie Wille fehlt.“

- 23 Von einer schriftstellerisch tätigen und christlich engagierten Frau, die ich außerordentlich schätze, hörte ich, dass sie die christliche Taufe mit einem „geistlichen Tattoo“ verglich, das man nicht entfernen könne, selbst wenn man aus der Kirche austräte. Als ich aus gegebenem Anlass bei der Rechtsabteilung unserer Landeskirche nachfragte, ob es eine Möglichkeit gäbe, eine Taufe, die gegen den ausdrücklichen Willen eines Kindes vollzogen worden ist, unter bestimmten Bedingungen zu annullieren, bekam ich die Antwort: „Die Taufe ist unter keinen Umständen zurück zu geben, selbst wenn es sich um eine ‚Zwangstaufe‘ im Kindesalter gehandelt hat. Das wird zwar immer wieder als grundsätzlich nicht unproblematisch diskutiert, eine theologisch stimmige und vertretbare Lösung zur Auflösung ist bisher nicht entwickelt.“

nalknappheit dann doch ausnahmsweise von der Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft abgesehen werden kann²⁴.

Nach Christa Dommel ist dagegen

„ ‚Religion‘ ... religionswissenschaftlich nur angemessen – im Sinne eines inklusiven Bildungsverständnisses – pädagogisch zu thematisieren mit Hilfe von Kategorien, die nicht ganze Bevölkerungsgruppen per definitionem ausschließen, wie es etwa bei der Kategorie ‚Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft‘ der Fall ist. Dieses

- 24 Vgl. dazu folgende Paragraphen im „Kirchengesetz über das Erfordernis der Kirchenzugehörigkeit bei der Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Einstellungsgesetz – EinstG) vom 28. November 2009 (Amtsblatt 2010, S. 24f.)“ der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EHHN):

§ 2. Grundsatz. Voraussetzung für die Einstellung als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau ist grundsätzlich die Mitgliedschaft in einer Gliedkirche der Evangelischen Kirche in Deutschland oder in einer Kirche, die der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa oder der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland oder der Konferenz Europäischer Kirchen oder dem Ökumenischen Rat der Kirchen angehört.

§ 3. Personen ohne Kirchenzugehörigkeit.

(1) Von der in § 2 genannten Kirchenzugehörigkeit kann ausnahmsweise abgesehen werden, wenn 1. geeignete Bewerberinnen oder Bewerber, die eine Zugehörigkeit nach § 2 aufweisen, trotz angemessener Bemühungen nicht gefunden werden können, 2. die Besetzung erforderlich ist, um den Dienst in angemessener Weise fortführen zu können, 3. die Bewerberin oder der Bewerber auch die persönliche Eignung für den Dienst aufweist und 4. die Bewerberin oder der Bewerber verbindlich erklärt, in ihrem oder seinem Dienst das Christentum und seine Grundüberzeugung zu achten, wie sie in der Ordnung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau festgehalten sind.

(2) Von der in § 2 genannten Kirchenzugehörigkeit kann ferner abgesehen werden, wenn die zu besetzende Stelle aufgrund ihrer spezifischen Konzeption auch der Arbeit mit Menschen anderer Religionen dient und es für diese Arbeit erforderlich ist, die Stelle mit einer Person anderer Religionszugehörigkeit zu besetzen.

(3) Bewerberinnen und Bewerber, die aus der evangelischen oder einer anderen Kirche, die der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland oder der Konferenz Europäischer Kirchen oder dem Ökumenischen Rat der Kirchen angehört, ausgetreten sind, ohne in eine andere dieser Kirchen übergetreten zu sein, können nicht eingestellt werden.

§ 4. Anforderungen bei fehlender Kirchenzugehörigkeit. Beabsichtigt ein Anstellungsträger, eine Bewerberin oder einen Bewerber einzustellen, die oder der die Voraussetzung nach § 2 nicht erfüllt, ist im Einstellungsgespräch besonders auf die in § 3 Absatz 1 Nummer 4 genannten Voraussetzungen einzugehen. Der besondere Charakter des kirchlichen Dienstes in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, der durch den Auftrag bestimmt ist, das Evangelium zu bezeugen, ist der Bewerberin oder dem Bewerber deutlich zu machen. Die daraus folgenden besonderen Pflichten sind im Arbeitsvertrag festzuhalten. Die Kirchen-

formale Kriterium ist z. B. weder im Islam noch im Judentum ein Merkmal für die Religionszugehörigkeit und schließt auch alle Konfessionslosen, ca. ein Drittel der christlich geprägten deutschen Bevölkerung, als ‚nicht religiös‘ aus, selbst wenn deren Selbstdefinition mehrheitlich durchaus religiös ist“²⁵.

Eine kirchliche Forschungsgruppe schätzt umgekehrt die nicht einer Moschee-Gemeinde angehörenden Muslime als der eigenen Religionsgemeinschaft ähnlich fernstehend ein wie ausgetretene Christen:

„Selbstverständlich gibt es auch im Bereich des Islams Menschen, die Kraft ihrer Herkunft als Muslime gezählt werden, für die im Lebensvollzug der Islam jedoch keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt. So sind auch nur rund 10 Prozent der Muslime in Deutschland Mitglied in einem Moscheeverein.“²⁶

Damit wird aber verkannt, dass auch Muslime, die nicht zu einem Moscheeverein gehören, durchaus zum Gebet in die Moschee gehen oder sich bewusst als Muslime verstehen können.

So zeigt bereits dieser Exkurs, wie kompliziert die Fragen der Religionszugehörigkeit sich gestalten können.

2 Islam

Breiten Raum in meinem Studienurlaub nahm die Beschäftigung mit dem Islam ein. Sofort muss ich diese Formulierung korrigieren, denn „den“ Islam, dem man immer und überall in gleicher Ausprägung begegnen könnte, gibt es so nicht, genau so wenig wie „das“ Christentum oder „das“ Judentum. Man kann sagen:

„die Weltgemeinschaft der Muslime, die *Umma*, ... lebte ... stets mit der Vielfalt von Meinungen, was nicht nur für theologische Dispute galt, sondern ebenso für die so wichtigen Auffassungen der Orthopraxie, die den Alltag der Gläubigen beherrschen. Hinzu kommt, dass es unter den Muslimen ebenso wie unter allen anderen Menschen Gleichgültige, Agnostiker, Atheisten, Feiertagsgläubige, Fromme, Eiferer, Fundamentalisten und Extremisten gibt. Wenn ein evangelischer Frommer mit einem türkischen Gleichgültigen diskutiert, ergibt sich ein gänzlich anderes Bild des Islam, als wenn ein muslimischer Eiferer mit einem deutschen Agnostiker ins Gespräch kommt.“²⁷

verwaltung hält einen Vordruck für die verbindliche Erklärung der Bewerberin oder des Bewerbers bereit.“

25 Dommel, Handlungsfeld, S. 269, wo sie sich auf Forschungsergebnisse der Identity Foundation beruft.

26 Biesinger/Schweitzer/Edelbrock, S. 15 und 17.

27 Aries, S. 147.

Und der Religionswissenschaftler

„Jacques Waardenburg zeigt ..., dass Religionen keine statischen Gebilde oder keine abstrakten Größen sind, die für sich selbst existieren, sondern von Menschen mit Leben gefüllt werden. Deswegen sollte man auch nicht von der Begegnung von Islam und Christentum sprechen, was wissenschaftlich sowieso nicht zutrifft, sondern eher von der Begegnung von Muslimen und Christen, die jeweils sich selbst repräsentieren und nicht für den Islam oder das Christentum stehen können.“²⁸

2.1 Islam in Geschichte und Gegenwart

Obwohl ich in meinem Studium an einem Seminar bei Ulrich Schoen über den Koran und die Entstehung des Islam teilgenommen hatte²⁹, blieb mir der Islam lange Zeit fremd. Erst als ich vor 13 Jahren das Gemeindepfarramt in der Gießener Paulusgemeinde übernahm, lernte ich Islam durch die Begegnung mit Muslimen und den Besuch von Moscheen sozusagen „aus erster Hand“ kennen. Wie entscheidend persönliche Begegnungen für die Veränderung des Blicks auf eine andere Religion wie den Islam sein können, zeigt das Beispiel des früheren Bundeskanzlers Helmut Schmidt, dessen Freundschaft mit dem ägyptischen Präsidenten Anwar as-Sadat ihm erst die Augen dafür öffnete, „dass Juden und Christen und Muslime ihren Glauben aus der gleichen Wurzel empfangen haben. Alle drei berufen sich auf Abraham und dessen Nachkommen; sie stimmen im Glauben an den einen Gott überein und ebenso in vielen anderen Elementen des Glaubens.“³⁰ In meinem Studienurlaub habe ich mich mit einer ganzen Reihe verschiedener Facetten des Islam vertraut gemacht.

2.1.1 Islam-Lexikon zum Nachschlagen

Nicht durchgelesen, aber zum Nachschlagen bestimmter Begriffe aus dem Bereich des Islam genutzt habe ich das „Islam-Lexikon“ der Professoren für Religionswissenschaft Adel Theodor Houry, Missionswissenschaft Ludwig Hagemann und Islamwissenschaft Peter Heine, das mir dankenswerterweise aus einem Nachlass zur Verfügung gestellt wurde. Es besteht nicht aus kurzen lexikalischen Einträgen, sondern geht auf Begriffe wie „Barmherzigkeit“³¹ und „Toleranz“³² oder Personen wie „Jesus“ und „Maria“³³ ausführlich ein.

28 Takim, S. 41.

29 Ulrich Schoen, Seminar „Der Koran“, im Wintersemester 1974/75 an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Evangelische Theologie.

30 Schmidt, Religion, S. 136f.

31 Houry/Hagemann/Heine, Band 1, S. 106ff.

32 Houry/Hagemann/Heine, Band 3, S. 718ff.

33 Houry/Hagemann/Heine, Band 2, S. 416ff. und 491ff.

2.1.2 Ein Blick auf den weltweit real existierenden Islam

Zufällig³⁴ stieß ich in der Gießener Uni-Bibliothek auf das Buch „Das Böse in der Sicht des Islam“, das zwei interessante Beiträge von Klaus Berger über die Eschatologie des Islam³⁵ sowie über die Rolle des Teufels im christlichen Judasbrief und bei der Erschaffung Adams im Koran³⁶ enthält.

Zwei Artikel bringen aber auch einen interessanten Überblick über mehrheitlich islamisch geprägte Nationen in aller Welt: Rupert Neudeck nimmt seine Leserschaft auf eine „kleine Reise in islamische Länder und Regionen“³⁷ mit, die in den Iran, nach Bosnien, Indonesien, Palästina, Äthiopien, Afghanistan und Ruanda³⁸

34 Zum Stichwort „Zufall“ vgl. meinen inneren Dialog mit Odo Marquard in Schütz, Zu-fällige Zugänge.

35 Berger, Sieg, S. 72: „Die moslemische Apokalyptik ist zwar stark moralisierend, aber man kann ihr nicht vorwerfen, dass sie das ausschließlich sei. Immerhin ist auch von Fürsprache im Gericht ... und von Gottes Barmherzigkeit die Rede“.

Ebd., S. 73: „Das Gericht ist ... nicht nur ein Gericht nach moralischen Werken, sondern sehr wichtig sind darin auch die frommen Haltungen. Wenn wir hören, dass Glauben und Bekennen alles ausgleicht, so erinnert das auch an reformatorische Positionen.“

36 Berger, Nachwort, S. 124f.: „Der neutestamentliche Judasbrief bringt eine wenig beachtete Differenz zwischen Islam und Christentum zur Sprache. Denn bei jeder Wallfahrt nach Mekka ist eine feierliche Verfluchung Satans angesetzt. Sie vollzieht sich, indem die Gläubigen auf den Teufel Steinchen werfen - also durch Steinigung. Und entsprechend betet man vor jeder Koranlektüre: ‚Ich nehme meine Zuflucht bei Gott vor dem verfluchten Satan‘ (Sure 16, 98).

Der Judasbrief [9-10] dagegen verbietet jede Verfluchung Satans... Man darf fragen: Warum ist das so? - ... Sowie ... der Verfluchende selbst böse ist, wird sein Fluch auf ihn zurückfallen. Und daher sollte man den Teufel nicht verfluchen, wenn die Gefahr besteht, dass man selbst Dreck am Stecken hat. Im Islam dagegen ist die Sache klar: Insbesondere aufgrund der Wallfahrt nach Mekka sind die Gläubigen frei von Schuld und können den Teufel guten Gewissens bestrafen. Keine Gelegenheit wäre günstiger.

Der Fall Judasbrief 9f zeigt symptomatisch dreierlei: 1. Die Verbundenheit zwischen Islam und Christentum reicht weit über die großen Themen hinaus. Sie äußert sich auch gerade in Feinheiten des Brauchtums. Denn ohne Zweifel steht Judas 9f auf demselben Fundament wie die moslemischen Bräuche. 2. Die neutestamentliche Lösung und ihre Voraussetzungen sind den Initiatoren und Verbreitern der genannten Bräuche schlicht unbekannt. Sonst wären sie sicher so oder so darauf eingegangen. 3. Der Islam verhält sich zum Problem des Bösen ‚holzschnittartiger‘ als das frühe und besonders das spätere Christentum. Das hat seine guten Seiten und seine Schattenseiten.“ Wer sich für diese Seiten interessiert, möge selbst im Buch nachlesen.

37 Neudeck, S. 31.

38 Ebd., S. 25: „Die einzige Religionsgemeinschaft, die sich im Sinne ihres Auftrags vorbildlich in Ruanda verhalten hat, waren die Muslime.“

führt, und Georg Evers beschreibt den asiatischen Islam in Pakistan, Bangladesch, Indien, Malaysia, Indonesien und auf den Philippinen:

„Bei aller Berücksichtigung des großen Einflusses, den der arabische Islam bis heute hat, gilt es doch festzuhalten, dass zahlenmäßig die *große Mehrheit der Muslime* von etwa 650 Millionen,... d. h. ziemlich genau die Hälfte aller Muslime, *in Asien leben*.“³⁹

2.1.3 Hans Küngs Paradigmenanalyse des Islam

Jedem Christen, der am Dialog mit dem Islam interessiert ist, lege ich die kompakte und differenzierte Einführung in die Welt des Islam ans Herz, mit der Hans Küng in seinem Buch „Der Islam. Wesen und Geschichte“ seine Trilogie über die drei abrahamischen Religionen vollendet.

14 Jahrhunderte Islam stellt Küng mit Hilfe der von ihm entwickelten Paradigmenanalyse dar, denn genau wie im Judentum und Christentum wurde ihr zufolge auch im Islam das wesentlich Bleibende auf Grund neuer Herausforderungen im Laufe der Geschichte immer wieder in voneinander unterschiedenen paradigmatischen Ausprägungen zugleich verändert und bewahrt. Unterschiede im gelebten Islam der heutigen Zeit ergeben sich demzufolge schon daraus, dass jeder dieser paradigmatischen Entwürfe nicht nur Geschichte ist, sondern noch heute Einflüsse auf Menschen und ganze Staaten ausübt:

„– Das **ur-islamische Gemeinde-Paradigma** (P I) bleibt für Muslime aller Zeiten so etwas wie das Ideal: ein unwiederbringlich verlorenes Goldenes Zeitalter, aber auch immer wieder Appellationsinstanz. Doch auch die späteren Paradigmen bleiben lebendig als Gegenstand der Erinnerung und der Sehnsucht, mit ihren je eigenen Elementen und Strukturen, verkörpert in Leitfiguren und gelebt in größeren oder kleineren Gemeinschaften.

– So ist das **arabische Reichs-Paradigma** (P II) noch immer präsent im Panarabismus, der Idee von einer einzigen arabischen Nation, aber auch in den verschiedenen arabischen Nationalismen.

– Das **klassisch-islamische Weltreligions-Paradigma** (P III) wirkt nach in den Ideen der Einheit aller Muslime über alle Nationen hinweg, im Traum eines Panislamismus.

– Das **mittelalterliche Ulama-Sufi-Paradigma** (P IV) perpetuiert sich in den verschiedenen Formen des islamischen Traditionalismus und, programmatisch, im radikalen Islamismus.

39 Evers, S. 94.

– Schließlich wirkt sich das **Modernisierungs-Paradigma** (P V) deutlich aus in allen Formen des islamischen Reformismus, extrem aber im ‚islamischen‘ Säkularismus.“⁴⁰

Küng stellt in seinem Buch die Frage, ob der Islam dazu fähig ist, jenseits der beiden Alternativen „Traditionalistischer Islamismus“ oder „Radikaler Säkularismus“, innerhalb derer sich der Islam entweder religiös isoliert oder religiös entleert, im Zeitalter der Globalisierung als „Religiös emanzipierter Islam“, der „religiöse Substanz mit modernem Weltbezug“ vereint, ein **Paradigma der Nach-Moderne** (P VI) zu entwickeln⁴¹.

2.1.4 Liberale und konservative Reformer des Islam⁴²

Ob man unsere Zeit nun „modern“ oder „postmodern“ nennen will⁴³, sie ist jedenfalls ein Zeitalter, in dem ein Pluralismus von Auffassungen und Lebensformen auch innerhalb der Religionen unaufhaltsam ist. Dass der Islam längst in diesem Heute angekommen ist, zeigt das Buch „Der Islam am Wendepunkt. Liberale und konservative Reformer einer Weltreligion“, in dem Gesichter eines Islams der Gegenwart und Zukunft gezeigt werden, der sich in einer breiten Vielfalt präsentiert:

„Die Palette an Lesarten des Islam, die [dieses Buch] vorstellt, will mit einem klassischen Vorurteil aufräumen: das es *den einen* Islam gibt.“⁴⁴

„Denn die Abkehr von der autoritativen Tradition zugunsten je individueller Schriftauslegung durch jeden einzelnen Gläubigen führt im auf die heiligen Schriften fixierten Islam der Moderne (nicht anders als im Reformchristentum der Protestanten) zu einer unendlichen Vervielfältigung der Standpunkte.“⁴⁵

„Dieses Buch ... berücksichtigt das gesamte Reformspektrum und stellt liberale und konservative Standpunkte einander gegenüber. Dennoch gibt es Grenzen. Ausgeschlossen werden erstens antipluralistisch-totalitäre und revolutionäre Positionen, zweitens rein weltlich begrün-

40 Küng, S. 550f.

41 Ebd., Schaubild S. 564 und letzte innere Umschlagseite.

42 In diesem Abschnitt beschäftige ich mich mit einer Reihe von Aufsätzen aus dem Sammelwerk **Wendepunkt**.

43 Der Philosoph Odo Marquard, *Aesthetika*, S. 7, hatte in den 80er Jahren die Ausrufung der „Postmoderne“ in Frage gestellt: „Was kommt nach der Postmoderne? Ich meine: die Moderne. Die Formel ‚Postmoderne‘ ist entweder eine antimodernistische oder eine pluralistische Losung. Als antimodernistische Losung ist sie eine gefährliche Illusion; denn die Abschaffung der modernen Welt ist keineswegs wünschenswert. Als pluralistische Losung bejaht sie ein altes und respektables modernistisches Motiv; denn die moderne Welt: das war und ist Rationalisierung plus Pluralisierung.“

44 Amirpur/Ammann, S. 19.

45 Ebd., S. 10.

dete Standpunkte und drittens Vertreter eines bornierten Buchstabenglaubens, der die Notwendigkeit jeglicher und insbesondere historischer Auslegung bestreitet.“⁴⁶

Auf die muslimische Meinungsbildung auch in Deutschland haben zwei konservative Reformer besonderen Einfluss: der in Westeuropa lebende und lehrende muslimische Reformer Tariq Ramadan und der in Qatar lebende und aus Ägypten stammende Yūsuf al-Qaradāwi, der wohl „bekannteste Rechtsgelehrte des sunnitischen Islam in der heutigen Zeit“. Die Themen, zu denen **Yūsuf al-Qaradāwi** Rechtsgutachten abgibt, die überall in der muslimischen Welt Beachtung finden, „reichen von der Weiterentwicklung des islamischen Rechts über soziale und wirtschaftliche Fragen bis hin zu theoretischen Überlegungen zu Globalisierung und Islam“⁴⁷. „Er bezeichnet seine Lehre nach dem koranischen Wort von der ‚Gemeinschaft der Mitte‘ (Q 2:143) als Schule der Mitte (*wasatiya*) und tritt für Ausgewogenheit bei der Anwendung des islamischen Rechts ein.“⁴⁸

Tariq Ramadan setzt sich dafür ein, den Westen als Muslim nicht im Sinne des traditionellen Gegensatzes zum islamischen „*dār al-islām*“, also „Haus des Friedens“ als „Haus des Krieges“ oder „Haus des Vertrags“ zu sehen (arabisch „*dār al-harb*“ oder „*dār al-‘ahd*“), in dem sich Muslime „nicht als Bürger zu Hause fühlen könnten. Stattdessen macht er sich dafür stark, den Westen, in dem Muslime ihren Glauben ja frei ausüben können, als *dār asch-schahāda*, also „Haus des Bezeugens“, aufzufassen: als einen Raum, in dem Muslime von ihrem Glauben Zeugnis ablegen.“⁴⁹

Für Deutschland wichtiger sind Persönlichkeiten wie der Imam **Bekir Alboga**, der nicht als „führender Theologe“ hervorgetreten ist und auch „keine Reformbewegung ausgelöst“ hat⁵⁰.

„Was ihn auszeichnet, ist praktische Arbeit an ‚kleinen Dingen‘, die das Zusammenleben der Menschen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im multikulturellen Alltag betreffen. ...

Er hat Tausende durch die Räumlichkeiten der Moschee geführt, christlich-islamische Trauungen geschlossen, zusammen mit christlichen Kirchen eine ‚interreligiöse Morgenfeier‘ kreiert, die abwechselnd in der Kirche und in der Moschee stattfindet...“⁵¹

Sein Motto lautet:

„Wenn ein muslimisches Kind, Mensch, sich für das Christentum nicht interessiert und wenn ein

46 Ebd., S. 11f.

47 Gräf, S. 109.

48 Ebd., S. 112.

49 Ammann, S. 27.

50 Tezcan, S. 47.

51 Ebd., S. 48.

christliches Kind, Mensch, sich für den Islam nicht interessiert, obwohl sie in einem Land, in einem Stadtteil, in einer Straße und in einer Schule, kurzum in ein und demselben Lebensraum leben, dann ist das gesamte Bildungssystem zum Scheitern verurteilt.“⁵²

Wie weit die Ansichten der islamischen Reformer auseinander liegen, zeigen folgende Beispiele.

Der „syrische Ingenieur und ‚islamische Denker‘ **Muhammad Schahrūr** plädiert seit Beginn seiner reformatorischen Arbeit vor knapp 15 Jahren lautstark dafür, dass die Muslime sich ohne ‚Unterwürfigkeit gegenüber der Autorität der historisch entstandenen islamischen Jurisprudenz (*fiqh*)‘ am Wortlaut der Offenbarungsschrift selbst als eigentlichem Kriterium der Wahrheit orientieren mögen“⁵³.

Eine islamische Befreiungstheologie hat **Farid Esack** in Südafrika entwickelt. Für ihn ist etwa das

„Exodus-Thema beispielhaft für die koranische Idee des Pluralismus. Unabhängig davon, dass die Israeliten zunächst Polytheisten, also Ungläubige waren, habe Gott sich durch Moses mit ihnen solidarisiert. Der Koran fordere somit die Solidarität mit allen Unterdrückten, unabhängig von ihrem Glauben.“⁵⁴

Abdal-Hakim Murad wendet sich gegen eine solche allzu freie Koranauslegung:

„Als Waffe gegen subjektivistischen *idschtihād* (eigenständige Interpretation) sowohl feministischer Exegeten wie auch von Salafiten, die andere zu Ungläubigen erklären, bietet Murad den traditionellen Gelehrtenkonsens (*idschmāʿ*) an... Wenn Murad den kompromisslosen Liberalismus eines Farid Esack oder Muhammad Schahrūr an den Pranger stellt und ihnen grobe Nachlässigkeit gegenüber dem Korantext vorwirft, hat er sicher nicht ganz Unrecht. Denn kaum einer der zeitgenössischen ‚Reformer‘ hat eine ordentliche Ausbildung in den islamischen Wissenschaften und kann seinen eigenen Ansatz aus der 1400-jährigen Tradition islamischer Gelehrsamkeit herleiten.“⁵⁵

Aber wer ist eigentlich dieser Koranglehrte?

„Der britische Konvertit Abdal-Hakim Murad ist ein Wanderer zwischen den Welten. Als Timothy J. Winter ist er seit 1996 Dozent für Islamic Studies an der Theologischen Fakultät der Universität Cambridge und Direktor für theologi-

sche Studien des Wolfson College. Als Shaykh Abdal-Hakim Murad ist er ein bekannter muslimischer Gelehrter und Leiter der Moschee an der Cambridge University.“⁵⁶

Murad widerspricht übrigens der „verbreiteten These, dass der Islam nicht an der Moderne und am Westen teilhaben könne, weil er keine Reformation gehabt habe“, und zwar aus dem folgendem Grund,

„dass eine Reformation die Auffrischung einer Religion durch Umgehung der mittelalterlichen Geschichte und direkten Rückgriff auf die Schriften bedeute. Eben dies sei aber gerade in den Bewegungen und an den Orten im Gange, die der Westen höchst beunruhigend finde! Die islamische Welt befinde sich zur Zeit mitten in ihrer Reformation, und ihre ‚Calvins und Cromwells erweisen sich überhaupt nicht als toleranter und flexibler als ihre europäischen Vorgänger‘... Daher hält Murad eine Reformation für eine schlechte Lösung, da sie die gewachsene Vielfalt und Anpassungsfähigkeit des Islam im Zweifelsfalle durch eine auf die Zeit des Propheten und seiner Gefährten fixierte, buchstabengläubige Variante ersetzen würde.“⁵⁷

Der ägyptische Koranglehrte **Nasr Hamid Abu Zaid** wurde „durch seine Zwangsscheidung zu einem weiteren Symbol für die Engstirnigkeit des konservativen Islam“⁵⁸. Interessant ist er für mich, da er zu den islamischen Exegeten des Koran gehört, die ihr heiliges Buch auch als literarisches Werk in Augenschein nehmen, ähnlich wie christliche Theologen die Bibel auch aus historisch-kritischem Blickwinkel betrachten.

„Ein zentraler Punkt, an dem Abu Zaid der muslimischen Mehrheitsmeinung widerspricht, ist seine Betonung der ‚Erschaffenheit‘ des Koran. Damit ist bei ihm in erster Linie die Abhängigkeit seiner Entstehung von den herrschenden Umständen gemeint. Jedes sprachliche Bild, jeder Vergleich, aber auch jede im Bereich des Rechts relevante Aussage sei von Gott auf die in der Umgebung Muhammads verbreiteten Anschauungen, Handlungsweisen und Informationen hin zugeschnitten worden. Dass diese Sichtweise dem islamischen Denken zumindest im Ansatz nicht fremd ist, versucht Abu Zaid unter anderem durch den Verweis auf das Konzept der ‚Abrogation‘ (*naskh*), der Aufhebung früher Verse durch spätere, zu belegen: Schon die klassische Koranwissenschaft wusste: Wenn ein früher Vers (16:67) den Alkohol als Zeichen göttlicher Güte preist, ein späterer (4:43) die Muslime dazu anhält, nicht betrunken zum Gebet zu

52 Ebd., S. 50; zitiert nach dem Text „Bildung durch Erziehung“, veröffentlicht unter www.institut-mannheim.de.

53 Mudhoon, S. 136.

54 Fix, S. 152.

55 Bodenstein, S. 68f.

56 Ebd., S. 64.

57 Ebd., S. 68.

58 Hildebrandt, S. 127.

erscheinen, und ein noch späterer (5:90) den Alkoholgenuss ganz untersagt, dann ist dies eine kluge Anpassung des göttlichen Sprechers an die Umstände, in denen die Anhänger Muhammads lebten. Gott stellte sich auf Horizont und das Maß ihrer Bereitschaft zur Aufgabe liebgewordener Laster ein, brachte ihnen sozusagen schonend das neue Gebot bei. Zu Ende gedacht heißt das: Eine koranische Aussage steht in direkter Beziehung zu dem Ort und der Zeit ihrer Offenbarung. Deshalb sollte der Interpret des Koran die spezielle Situation der frühesten muslimischen Gemeinde berücksichtigen.“⁵⁹

Auch auf *Reformerinnen* des Islam macht das Buch aufmerksam, zum Beispiel auf die gemäßigte Islamistin **Nadia Yassine**, die von ausländischen Journalisten die „vielleicht einflussreichste Frau Marokkos“ genannt wurde⁶⁰.

„Auf der einen Seite ist Nadia Yassine eine der aktivsten politischen Persönlichkeiten im Land; auf der anderen Seite protestiert sie dagegen, dass Polygamie verboten wird, Frauen nach der Scheidung die Hälfte des Besitzes erhalten und bei Wiederheirat das Sorgerecht für ihre Kinder nicht verlieren. Warum tut sie das? Eigenständigkeit und kulturelle Identität sind die Schlüsselworte, um eine solche Haltung zu verstehen. Man will modernisieren, man will demokratisieren, aber man will nach allem, was es an ‚Kontakten‘ mit dem Westen gab, diesen in gar keinem Fall imitieren und dabei auch noch gegängelt werden.“⁶¹

„Nadia Yassine ist nicht nur die weltgewandte, frankophone Politikwissenschaftlerin. Sie kommt auch in den Armenvierteln von Marokko gut an. Hier hilft sie Frauen, die ihren Rat suchen - sei es, weil der Ehemann sie verlassen hat oder die Familie die Kinder nicht mehr ernähren kann. *Gerechtigkeit und Wohlfahrt* hat ein weit verzweigtes Netzwerk. Die Armen und die Analphabeten sind die Klientel der Islamisten. Nadia Yassine ... [möchte] das Gefühl der Benachteiligung, das bei vielen Muslimen herrscht, für andere verstehbar machen ... ‚Seit dreißig Jahren rufen wir zur Gewaltfreiheit auf. Und trotzdem sind wir für niemanden politischer Ansprechpartner.“⁶²

Die Iranerin **Schirin Ebadi** ist dadurch, dass sie im Jahr 2003 den Friedensnobelpreis erhielt, einer breiteren Öffentlichkeit auch im Westen bekannt geworden. Sie ist grundsätzlich davon

„überzeugt, dass der Islam nicht im Widerspruch zu Menschenrechten und Demokratie steht. ... Dass Frauen heutzutage nicht gleichberechtigt sind, liegt für sie eben nicht am Koran, sondern daran, dass bisher nur Männer den Koran interpretiert und ihn ausschließlich zu ihren eigenen Gunsten ausgelegt haben. ‚Der Islam hat mit der Unterdrückung der Frauen nichts zu tun. Der Islam ist ein Glaube der Gerechtigkeit und Gleichberechtigung.‘ Doch ‚die Herren an der Macht‘ hätten es über die Jahrhunderte vorgezogen, den Islam für ihre eigenen Interessen zu missbrauchen. Durch eine richtige Interpretation des Islam würde es in Iran eine völlige Gleichberechtigung der Geschlechter geben. Laut Ebadi ist der Koran an sich so frauenfreundlich oder -feindlich wie jede andere Offenbarungsschrift auch. Es komme einzig darauf an, wie man ihn interpretiert.“⁶³

Ebadi lässt sich „nicht gerne als Feministin“, sondern lieber als „Verteidigerin der Menschenrechte“ bezeichnen. Bedenkenswert ist ihre Haltung zur Kopftuchdebatte im Iran und in westlichen Ländern.

„Sie lehnt den in Iran herrschenden Kopftuchzwang ab, denn es müsse die freie Entscheidung der Frauen sein, ob sie ein Kopftuch tragen wollen oder nicht. Andererseits sagt sie, die Präsenz von Frauen in den verschiedensten Sphären der iranischen Gesellschaft belege, dass Kopftuch und gesellschaftliche Aktivität keine unüberwindbaren Gegensätze seien. Sie wird nicht müde zu verneinen, was alle Fragenden immer wieder unterstellen: dass das Kopftuch für den Ausschluss der Frauen aus der Gesellschaft stehe. Iran sei dafür ein gutes Gegenbeispiel, und außerdem lägen die wesentlichen Probleme der Frauen im rechtlichen Bereich. Zu viel Symbolcharakter solle man dem Kopftuch daher nicht beimessen.

Als Menschenrechtlerin kritisiert sie aber auch die europäische Kopftuchdebatte: Jeder Frau, die das Kopftuch aus freien Stücken tragen möchte, solle dies gestattet sein. ‚Wenn sie nicht missionieren will, sollte sie das dürfen. Genau so wie man das Recht haben sollte, mit Hut spazieren zu gehen. Oder nackt.‘ Und sie findet, europäische Staaten sollten sich nicht mit dem iranischen Gottesstaat gemein machen, indem auch sie den Frauen vorschreiben, wie sie sich zu kleiden haben. Die Menschen müssten die Freiheit haben, so zu leben, wie sie es wollen. Wenn aber bestimmte Länder das Kopftuch für Schülerinnen und Lehrerinnen verbieten, verstoße dies gegen die Freiheit.“⁶⁴

59 *Ebd.*, S. 131f.

60 *Hegasy*, S. 181.

61 *Ebd.*, S. 178.

62 *Ebd.*, S. 175.

63 *Amirpur*, S. 192.

64 *Ebd.*, S. 193f.

Außerdem wird unter den Reformierenden des Islam eine Frau erwähnt, die sich in Ägypten als Kandidatin der Muslimbrüder für die Parlamentswahlen aufstellen ließ. **Gihan al-Halafāwī** wollte sich „im Parlament besonders für die Belange der Frauen einsetzen, für Bildung und gegen Analphabetismus“; dieser politische Erfolg wurde ihr dann doch verwehrt, aber sie blieb eine „Symbolfigur der Reformen innerhalb des islamistischen Lagers“⁶⁵.

Besonders beeindruckt hat mich die Gestalt des feministisch eingestellten Ägypters **Gamāl al-Bannā'**, der als Bruder des 1949 ermordeten Gründers der Muslimbruderschaft Hasan al-Bannā' „eine gewisse Narrenfreiheit unter den islamischen Organisationen“ genießt⁶⁶. Er beschreibt in seinen Büchern „den Propheten Muhammad als den einsamen Gentleman in einer verrohten, frauenverachtenden Stammesgesellschaft“:

„Die Problematik der Frauenfrage in den islamischen Gesellschaften besteht nach Gamāl al-Bannā' darin, dass der Koran in einem extrem patriarchalischen Umfeld offenbart worden sei. Das gelte gleichermaßen für die arabische Stammesgesellschaft wie für die damaligen Hochzivilisationen des Nahen und Mittleren Ostens, Byzanz und Persien. Mit der Entstehung der islamischen Staaten und der Institutionalisierung des Islam in Rechtsschulen haben sich die frauenfeindlichen Traditionen wieder regenerieren können. Diese seien durch die Rechtsgelehrten mittels diskursiver Entstellungen des Koran, Umdeutung von Begriffen, Fehlinterpretationen und Hinzuziehung von zweifelhaften Aussprüchen des Propheten islamisch legitimiert worden. Selbst unter den engsten Vertrauten sei Muhammad - gerade was seine Haltung gegenüber den Frauen betraf - immer wieder auf Ablehnung gestoßen. Um das zu untermauern, beruft sich al-Bannā' auf eine Geschichte aus den Prophetenüberlieferungen. Als sich die Frauen seiner Gefährten bei Muhammad darüber beschwerten, dass sie von ihren Männern geschlagen würden, empfahl ihnen dieser, nach alter Stammestradiation Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Daraufhin reagierten die Gefährten derartig empört, dass Gott persönlich intervenieren musste, um zu verhindern, dass sie wieder vom neuen Glauben abfielen. Er räumte ein, dass sie ihre Frauen sanft züchtigen dürften, aber erst nachdem alle anderen Überzeugungsversuche gescheitert seien. Dem habe Muhammad mit dem Satz nachgegeben: ‚Wir wollten etwas, aber Gott wollte es anders, und was Gott will, ist gut.‘“⁶⁷

65 Gerlach, Gihan al-Halafāwī, S. 184 und 187.

66 Lübben, S. 165 und 171.

67 Ebd., S. 166f.

Immer wieder kommt Gamāl al-Bannā'

„auf dieselbe Grundthese zurück. Der Islam habe die Befreiung und die Gleichberechtigung der Frau gewollt und nicht ihre Unterdrückung. Er habe die Frau überhaupt erst zu einem gesellschaftlichen Subjekt gemacht in einer Gesellschaft, in der sie als rechtloses Eigentum ihres Mannes galt.“⁶⁸

2.2 Islam und Christentum

Auf den Islam blicke ich als Christ, der am friedlichen Miteinander und am Dialog von Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit interessiert ist. Dabei bin ich realistisch genug, um mit Stephen Prothero die Unterschiede der Religionen nicht zu unterschätzen:

„Wenn die Anhänger der Religionen Bergsteiger sind, dann besteigen sie sehr unterschiedliche Berge, erklettern sehr unterschiedliche Gipfel und verwenden sehr unterschiedliche Werkzeuge und Techniken beim Aufstieg.“⁶⁹

Und gerade weil der Islam und das Christentum eng miteinander verwandt sind, ist ihre Begegnung mit um so größeren Schwierigkeiten behaftet, denn beide Religionen haben eine lange Geschichte der gegenseitigen Entfremdung und oft sogar Feindseligkeit hinter sich.

2.2.1 Müssen sich Islam und Christentum voneinander abgrenzen, um zu wissen wer sie sind?⁷⁰

Zwar gibt es Christen und Muslime, die den Dialog beider Religionen von vornherein ablehnen, da die Gegensätze zu groß seien bzw. die Angehörigen der jeweils anderen Religion nur als Ungläubige betrachten könnten⁷¹. Das Buch „Identität durch Differenz?“ half mir dagegen, „wechselseitige Abgrenzungen in Christentum und Islam“ auf den Prüfstand zu stellen, „differenzierte theologische Denkwege“ zu beschreiten und „einen Mittelweg zwischen verschiedenen, durchaus auch extremen Positionen zu finden“⁷².

68 Ebd., S. 166.

69 Prothero, S. 23.

70 Dieser Abschnitt bezieht sich vor allem auf Beiträge aus dem Sammelwerk **Differenz**, aber auch auf ein Buch über Wilhelm von Tyrus und einen Aufsatz von John M. Hull.

71 Vgl. den Leserbrief von Prof. em. Dr. Karl-Heinz Kuhlmann im Deutschen Pfarrerberblatt, in dem er zum Fall der Vikarin Carmen Häcker Stellung nimmt, die wegen ihrer Ehe mit einem Muslim in der evang.-luth. Landeskirche Württembergs nicht Pfarrerin werden darf: „sie will Verkünderin des Evangeliums von Jesus Christus werden, der nach dem Glaubensbekenntnis der Sohn Gottes ist. Der Mann, den sie liebt und geheiratet hat, gehört aber einer Religion an, welche die antichristliche schlechthin ist und alle die verdammte, die an diesen Gottessohn glauben, ja sie in die Hölle fahren lässt!“

72 Schmid/Renz/Sperber/Terzi, S. 9.

Jacques Waardenburg, Professor für Religionswissenschaft an der Universität Lausanne, nennt

„die Aussage, dass Islam und Christentum als solche einander wesentlich entgegengesetzt sind, wissenschaftlich ungenau und faktisch einfach unwahr. Man sollte genau sagen, welchen Islam man welchem Christentum so radikal entgegengestellt sieht und weshalb man gerade dieser Verschiedenheit als »Gegensatz« so viel Bedeutung und Gewicht beimisst.“

Und selbst wenn die religiösen Systeme beider Weltreligionen viel Unvereinbares enthalten, sollte doch bevorzugt werden, dass nicht etwa die jeweils eigene Religion, sondern nur Gott selbst, den kein Mensch, welcher Religionszugehörigkeit auch immer, vollständig erfassen kann, anbetungswürdig ist; nach Waardenburg ist aber

„mit Hilfe der Begriffe »Islam« und »Christentum« von Muslimen und Christen eine erstaunliche Unterwerfung bzw. Loyalität verlangt worden, die höchstens Gott selber zukommen würde.“⁷³

Darum kann man den eigenen Zugang zu Gott als wahr, heilig und unantastbar empfinden und dennoch zugestehen, dass jeder Mensch anders glaubt und – religionswissenschaftlich gesprochen – seine jeweils eigene Religion „verschieden konstruiert, konzeptualisiert, interpretiert und aktualisiert“⁷⁴.

Abdullah Takim betont, dass gerade „die Fremdheit, also die Differenzen“, zum Anlass werden können, „voneinander zu lernen“⁷⁵, und **Tahsin Görgün** meint:

„Der Dialog unter den Angehörigen der Religionen kann dazu dienen, dass die gläubigen Frauen und Männer sich gegenseitig in ihrem Glauben bekräftigen, indem jeder in seinem Gegenüber einen Menschen findet, der ihn bestätigt. Die Bestätigung soll aber nicht unbedingt in der Art und Weise geschehen, dass jeder dem Anderen Recht gibt, sondern indem er ihn als ebenbürtig anerkennt.“⁷⁶

73 Waardenburg, S. 26.

74 Ebd., S. 28: „Mehr als je zuvor sind wir uns des Konstruktionscharakters von Religionen in gegebenen Kontexten bewusst.“

75 Takim, S. 49f.: „In einer globalen Welt kann die Fremdheit anregen, von anderen Kulturen und Religionen zu lernen und sie besser zu verstehen. Bei der interkulturellen Kommunikation sollte man jedoch nicht versuchen, die Fremdheit zu negieren oder sie zu bekriegen, sondern man sollte sie so akzeptieren, wie sie ist.“ Abdullah Takim schrieb dies als Wiss. Mitarbeiter am Institut für Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin der Universität Mainz.

76 Görgün, S. 104. Tahsin Görgün war zur Zeit der Abfassung des Artikels Professor am „Zentrums für Islamforschung“ (İSAM) in Istanbul und Stiftungsprofessor für Islamische Religion an der Universität Frankfurt.

Die drei im gleichen Buch enthaltenen Beiträge über die Kreuzzüge enthalten ebenfalls aufschlussreiche Einsichten. So betont **Peter Antes**, Professor für Religionswissenschaft an der Universität Hannover:

„Die Kreuzzüge sind ein westeuropäisches Unternehmen, das gegen seine eigene Intention durch islamischen Einfluss zur Kultivierung und Bildung der Christen positiv beitrug und daher vor Ort oft viel toleranter gewesen ist (man denke etwa an Wilhelm von Tyrus, als dies in der Theorie vorgesehen war.“

Infolgedessen haben die Kreuzzüge im Westen

„unbeabsichtigt zu einer beträchtlichen Erweiterung des Wissens in kultureller, geographischer und wissenschaftlicher Hinsicht beigetragen, weil bis dahin unbekannte Schätze des Wissens aus der griechischen wie aus der arabisch-islamischen Kultur für Europa entdeckt und nutzbar gemacht wurden“.

Bei den betroffenen Muslimen haben dagegen

„die Kreuzzüge zu einem Schock über die Unkultiviertheit und Grausamkeit der Christen Westeuropas geführt und das Bild der (West-)Europäer nachhaltig geprägt“⁷⁷.

Aber, so argumentiert **Thomas Würtz**, erst durch die zunehmende „politische Dominanz Europas“ wurden die Kreuzzüge für Muslime „unter dem Begriff *salībīya*“, der erst Ende des 19. Jahrhunderts als „Abstraktum von dem arabischen Wort für Kreuz *salīb*“ geprägt wurde, „zu dem zentralen Paradigma westlicher Übergriffe auf islamisches Territorium“⁷⁸.

77 Antes, Kreuzzüge, S. 157.

78 Würtz, S. 168. Ebd., S. 169: „Die Beschäftigung mit den Kreuzzügen kam vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg stärker in Gang, was wesentlich durch die zionistische Bewegung und die daraus resultierenden Ereignisse in Palästina gefördert wurde und sich in greifbarer Form niederschlug, als Wadī Talhūq im Jahre 1948 sein Buch über die jüdische Einwanderung nun den neuen Kreuzzug nach Palästina (as-Salībīya al-ġadīda fī Filastīn) nannte.“

Ebd., S. 173: „Talhūq vergleicht den Staat Israel mit dem Königreich Jerusalem und streicht heraus, beide ähnelten sich hinsichtlich ihrer technischen Überlegenheit, der Hilfsleistung aus dem Westen, des kleinen und schmalen Staatsgebiets und des schwindenden Zuzugs von Siedlern. Das Gefühl, im Zeitalter neuerlicher Kreuzzüge zu leben, wurde dabei allerdings nicht von Historikern generiert, es existierte schon bei palästinensischen Nationalisten, die in den frühen dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts begannen, den Tag des Sieges von Saladin über die Kreuzfahrer bei Hattīn zu feiern, und wurde sicherlich ebenso von historischen Romanen über die Zeit Saladins entfacht. Mit dem Sieg Saladins ergibt sich aber auch ein Anhaltspunkt für das tiefere Interesse von zeitgenössischen Muslimen an den Kreuzzügen. Es beruht letztendlich auf der einfachen, aber wichtigen Tatsache, dass die Muslime seinerzeit als Sieger aus dem Konflikt hervorgingen.“

Ob und wie der auf beiden Seiten nach wie vor gepflegten »Kreuzzugs-Rhetorik«⁷⁹ zu entkommen ist, fragt der Professor für Vergleichende Ethik an der Freien Universität Berlin, **Michael Bongardt**. Sie

„gehört zur Dynamik einer Identitätsvergewisserung, die die für die eigene Identität notwendige Abgrenzung durch die Abwertung der je anderen zu erreichen sucht. Deshalb kann sie nur überwunden werden, wenn Wege gefunden werden, die Wahrung der eigenen Identität mit der Anerkennung fremder Identitäten zu verbinden.

Dem Islam und dem Christentum kommt bei dieser Suche eine prominente Rolle zu. Denn sie stehen nicht nur in der Tradition gewaltsamer Selbstbehauptung. Sie bergen auch das Wissen um den Wert und die Möglichkeiten einer wertschätzenden Anerkennung der Fremden, die das Eigene nicht leugnet, sondern stärkt.“⁸⁰

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Seitenblick auf den von Antes erwähnten **Wilhelm von Tyrus**, der in Jerusalem 1130 geboren wurde und 1186 starb, Erzbischof von Tyrus und Kanzler des Königreichs Jerusalem war und als einer der bedeutendsten Geschichtsschreiber des Mittelalters gilt. Einen Beleg für dessen für die damalige Zeit tolerante Haltung gegenüber dem Islam als Religion sieht der Schweizer Historiker **Rainer Christoph Schwinges** in Wilhelms Beurteilung seines muslimischen Gegners Nur ad-Dīn:

„Wilhelm von Tyrus bezeichnete Nur ad-Dīn als *felix*. Offensichtlich glaubte der Chronist, daß Leben und Taten des muslimischen Fürsten auch religiös so verdienstvoll waren, daß sie von gottgewolltem Glück begleitet wurden...

Wer Gott nicht dient und eben deshalb keine Verdienste aufzuweisen hat, sei er Heide oder ein unfrommer Mensch, der verfällt dem Schicksalsdämon, und sein vermeintliches Glück täuscht ihn am Ende doch, weil Gottes Segen nicht auf ihm ruht. ...

Wer sich aber in frommer Ergebenheit der Gottesordnung unterstellt, sei er Muslim oder Christ, der wird des beständigen Glücks teilhaftig.

79 **Bongardt**, S. 182: Insofern die westliche „Überzeugung von der eigenen Überlegenheit“ nicht daran zerbrach, „dass die Kreuzzüge ihr Ziel nicht dauerhaft erreichten“, sondern „nach wie vor zum Selbstverständnis westlicher Gesellschaften - und weithin auch zur Identitätsbehauptung christlichen Glaubens“ gehört, „erscheinen die gegenwärtigen militärisch-politischen Operationen, die symbolisch mit den damaligen Geschehnissen verbunden werden, als Fortsetzung eines ehemals gescheiterten, aber bis heute legitimen und notwendigen Unternehmens. Gepaart mit dem Bewusstsein der eigenen militärischen und ökonomischen Stärke stehen, so wird insinuiert, die Chancen gut, den Kampf nun endlich zu gewinnen.“

80 **Ebd.**, S. 183.

tig, auf Erden und erst recht im Jenseits. Eben dies gilt für Nur ad-Dīn. Wilhelm rechnet den muselmanischen Herrscher zum Kreise derer, die glücklich sind, weil ihre Taten als Verdienste gewertet werden.“⁸¹

Das Buch „Identität durch Differenz?“ enthält auch drei Artikel über „Fundamentalistische Abgrenzungsdiskurse im Christentum und im Islam“ von **Bekim Agai**, **Gritt Klinkhammer** und **Arnulf von Scheliha**⁸². Zum Nachdenken regen besonders Schelihas Thesen zum fruchtbaren Umgang mit Fundamentalismus an:

„Religiöse Fundamentalisten spüren also die ›Sollbruchstellen‹ auf, die sich im Zuge der notwendigen Traditionsfortschreibung in den Religionen einstellen. Insofern könnte man die Fundamentalismen auch als Nebenwirkung der Modernisierung der Religionen deuten, die genau dann politisch bedeutsam werden, wenn die gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen Sprengkraft enthalten. In dieser Perspektive wären religiöse Fundamentalismen Begleit- und Reflexionsgestalten der Liberalisierung der Religionen... Sie sind in ihrem Selbstabschließungsversuch widersprüchlich, weil sie sich von einem Gegenüber abgrenzen, von dem sie doch leben, indem sie sich kritisch darauf beziehen. In ihrer überstiegenen Radikalität machen sie aber darauf aufmerksam, dass jede religiöse Identitätsbildung mit Differenzen leben und sie als Differenzen thematisieren und verarbeiten muss. ...

Religion in ihrer nicht-fundamentalistischen Form aber stellt einen produktiven Umgang mit den Differenzen dar, weil sie sie nicht überspringt, sondern sie in ihre Denkungsart integriert und theologisch reflektiert. Insofern ist der genuin religiöse Umgang mit der Erfahrung von Differenzen auf dialogische Deutung angelegt, die sich nun ihrerseits nicht gegen den religiösen Fundamentalismus abschließen darf, sondern ihn einzubeziehen hat. ... Die Deeskalation fundamentalistischer Strömungen muss also mit der Bereitstellung kommunikativer Kontexte erfolgen, die nicht auf Abschließung abstellen, sondern Anschlussstellen offerieren.

... Dafür, dass solche Offerten aufgegriffen werden, können nicht die Religionen allein einstehen. Vielmehr müssen dafür auch politische,

81 **Schwinges**, S. 292f.

82 Bekim **Agai** schrieb seinen Artikel **Abgrenzungen** als Wissenschaftlicher Assistent am Orientalischen Seminar der Universität Bonn, Gritt **Klinkhammer** ihren Artikel **Fundamentalismus** als Professorin für Religionswissenschaft an der Universität Bremen, und Arnulf von **Scheliha** seinen **Beobachterbericht** als Professor für Systematische Theologie an der Universität Osnabrück.

ökonomische und soziale Rahmenbedingungen gegeben sein, die es den (potenziellen) Anhängern religiöser Fundamentalisten sinnvoll erscheinen lassen, den Weg der gesellschaftlichen Inklusion zu beschreiten, ohne um religiöse und personale Identität bangen zu müssen.⁸³

Einen weiteren Gedanken zum Fundamentalismus in Christentum und Islam steuert **Olaf Schumann**, Professor für Missions-, Ökumene- und Religionswissenschaften an der Universität Hamburg, bei:

„Nicht die Zivilisationen stehen sich kampfbereit gegenüber und schon gar nicht die Religionen bzw. ihre Gemeinschaften. Vielmehr geht es, wie der pakistanische, in England lebende Intellektuelle Tarik Ali es auf dem Hintergrund der politischen Erfahrungen seines Volkes seit der Unabhängigkeit 1948 formulierte, um einen »clash of fundamentalisms«⁸⁴.

In einem Beitrag für das Handbuch für Friedenserziehung stellt der englische Religionspädagoge **John M. Hull** die Frage „Can the Religious Fanatic be Educated?“⁸⁵. Kann der religiöse Fanatiker, „der keine Falten im Tischtuch des reinen Glaubens“ dulden kann⁸⁶ und sich auf Grund von Unterlegenheitserfahrungen danach sehnt, am bevorstehenden Sieg der eigenen Religion über alle Feinde Anteil zu haben⁸⁷, (um-)erzogen werden, ist er zugänglich für Bildungsanstrengungen? Hull beantwortet diese Frage nicht im Blick auf den

einzelnen Fanatiker, sondern im Blick auf die Verantwortung des gesamten Bildungssystems. Nur wenn es gelingt, „neue Haltungen gegenüber dem religiösen Glauben ... in einem Klima des Respekts“ einzuüben, kann man dem religiösen Fanatismus entgegenwirken⁸⁸, während auch nur der Anschein, man wolle die Ausübung der wahren Religion verfolgen oder unterdrücken, das Aufblühen fanatischer Religiosität eher stärkt⁸⁹. In der Schule sollte nach Hull „inner-religiös“ gelernt werden, dass jede Glaubensüberlieferung im Lauf der Geschichte unterschiedlich verstanden wurde, „inter-religiös“ sollte Religions-Bildung als ein Gespräch zwischen den Religionen verstanden werden, die nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten aufweisen, und außerdem sollten Schüler auch „intra-religiös“ einen sozial-, geschichts- und sprachwissenschaftlichen sowie philosophischen Blick auf die Religionen werfen können⁹⁰.

2.2.2 Christlich-muslimische Begegnung als Lernprozess⁹¹

In dem Buch „Lernprozess Christen Muslime“ fand ich viele Anregungen zum christlich-islamischen Dialog.

„Anzustrebendes Ziel ist weder ein Nebeneinander-Leben in passiver Toleranz, noch eine völlige Anpassung (Assimilation) der Minderheit an die Mehrheitsgesellschaft, sondern vielmehr eine

83 Scheliha, S. 223f.

84 Schumann, S. 96.

85 Eine Frage, die sich kaum angemessen ins Deutsche übersetzen lässt, da im englischen Begriff „education“ andere Bedeutungen mitschwingen als in den deutschen Entsprechungen „Erziehung“ oder „Bildung“.

Christa Dommel, Religions-Bildung, S. 89, zitiert dazu Hartmut von Hentig: „Education“ zu übersetzen werde ich mich hüten. Ich gebe stattdessen den Schlüsselsatz von Robert Maynard Hutchins wieder: ‚Education is a conversation aimed at truth.‘ ‚Education‘ ist ein auf Wahrheit gerichtetes Gespräch. Das Gespräch wird mit Personen, mit Texten, mit fremden Sprachen und Kulturen, mit anderen Zeiten, mit den verschiedenen Erkenntnisweisen oder -systemen geführt und solchermaßen geübt“.

Sie betont weiter (ebd., S. 90): „Es gibt im Englischen keinen Begriff, der dem deutschen individualistischen, idealistisch gefärbten Terminus ‚Bildung‘ entspricht.“ Vielmehr weiß der englische „Diskurs um ‚Education‘ ... um die darin enthaltene Ambivalenz und ist geprägt vom Dilemma und der Balance zwischen den Ansprüchen des Staates und denen des Individuums.“ Ziel von „education“ ist also ein Individualismus, der sich seiner sozialen Einbettung und Prägnanz bewusst bleibt („social individualism“).

86 Hull, Fanatic, S. 328: „There can be no wrinkles in the table-cloth of pure belief.“

87 Ebd., S. 327f.: „We could consider conversion as a ritual for imparting power, and the historical experience of Christianity and Islam offers a contrast in relation to power. Christian faith was born in weakness and has been corrupted through power; Islam was born in victory but is now having to endure the presence of a dominating power.“

88 Ebd., S. 331: „We have asked whether and in what ways education might have something to offer in a world where religious fanaticism has become increasingly common. We have seen that if this dangerous phenomenon is to be held in check, new attitudes toward religious faith must be incorporated into contemporary secular policies. In such a climate of respect, religious education whether private or public may make a meaningful contribution. - After all, if education should fail, what then?“

89 Ebd., S. 329: „The whole history of fanatical religion proves that it flourishes under persecution and is encouraged by repression“.

90 Ebd., S. 330f.: „*inner-religious aspect*... history should help young people to see that the faith tradition has been understood differently by the faithful down the centuries. ... *inter-religious aspect* ... religious education should be conceived of as dialogue, and that topics and themes which at least some religions have in common should help pupils to see that while sometimes a religion will have clear boundaries, at other times the border is quite porous. Elements drift between traditions, and religions influence each other. This is not inconsistent with belief in the unique character of each faith. Particular attention should be given to the teachings of the principal religions on peace, and the capacity of religions to produce peace militants should be emphasised ... *intra-religious aspect* ... religion as a general phenomenon and the specific religions should be understood not only in their own terms (that is, devotionally or theologically) but also through the perspectives of the social sciences, and of history, philosophy and the study of language.“

91 Dieser Abschnitt geht auf eine Reihe von Aufsätzen im Sammelband **Lernprozess** ein.

Bewahrung der jeweiligen kulturellen und religiösen Identität und Tradition bei gleichzeitiger Akzeptanz und konstruktiver Mitgestaltung des gesellschaftlichen Grundkonsenses bzgl. der politischen und rechtlichen Ordnung.“⁹²

Thomas Naumann sieht unter Berufung auf die biblische Verheißung an Ismael in der Abrahamsgeschichte „die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit einer geschwisterlichen Begegnung von Christen und Muslimen in versöhnter Verschiedenheit in den Tiefen der eigenen religiösen Tradition.“⁹³ Zwar sind

„Christentum und Islam ... trotz vieler Gemeinsamkeiten im Kern verschiedene Wege zu dem einen Gott Abrahams. ... Dieser konkurrierende Wahrheitsanspruch kann aber in versöhnter Verschiedenheit der jüdischen, christlichen und muslimischen Kinder Abrahams ausgehalten und miteinander in ein fruchtbares Gespräch gebracht werden, in der Hoffnung, dass Gott selbst dereinst die Rätsel löst (vgl. Sure 5, 48). ... das biblische Bild der Abrahamfamilie bietet ja unterschiedlichen Frauen, Söhnen und Völkern (und Kulturen) einen Raum, in dem es neben Nähe und Gemeinsamkeit auch Fremdheit und Konfliktpotentiale gibt und geben kann. Nur wird in der Erzählung die Erfahrung der Fremdheit Hagens und Ismaels (und ihrer Nachkommen) für die israelitischen Erzähler nicht dazu genutzt, sie aus dem Segen Gottes auszugrenzen. ... In dieser Perspektive ist auch der Auftrag zu hören, der Abraham von Gott nach Gen 18,19 zgedacht ist, nämlich seine Söhne und sein Haus zu lehren, den Weg Gottes zu bewahren und dabei Gerechtigkeit und Recht zu verwirklichen. Auf diese Weise sollen Isaak und Ismael (und deren Nachkommen) dazu beitragen, dass die Völker der Welt im Namen Abrahams einander Segen wünschen.“⁹⁴

Der evangelische Theologe **Reinhard Leuze** ist „sogar für eine christlich-theologische Anerkennung Muhammads als echten Propheten aufgrund seiner monotheistischen Botschaft“. Seiner Überzeugung nach

„kann kein Zweifel bestehen, dass Muhammad wesentliche Momente der jüdisch-christlichen Tradition für die muslimische Welt erschlossen hat – wer von einem in der Geschichte handelnden Gott ausgeht, wird diese epochale Tat nicht nur mit dem religiösen Genie des Stifters erklären wollen, sondern als Offenbarung des einen Gottes verstehen, der sich den Menschen bekannt machen will.“⁹⁵

92 Leimgruber/Renz, S. 375.

93 Naumann, S. 170.

94 Ebd., S. 169.

95 Leuze, S. 203 und 205.

Aber wie verträgt sich eine solche Anerkennung mit dem jeweiligen absoluten Wahrheitsanspruch beider Religionen? Reinhard Leuze antwortet:

„Christentum und Islam kommen nicht umhin, mit dieser Diskrepanz von universalem Anspruch und faktischer Begrenzung zu leben. Sie sollten sich dazu bereit finden, in beiden Momenten den Willen Gottes zu erkennen: Die Universalität folgt aus dem monotheistischen Gedanken, dass Gott der Gott aller Menschen ist, nicht nur der Gott eines bestimmten Volkes und dass deshalb Besonderheiten der Rasse, des Geschlechts oder anderer spezifischer Merkmale keine Rolle spielen. Die Partikularität ist Ausdruck der kulturellen Bedingtheit, die eine Religion auch dann nicht verliert, wenn sie universale Intentionen verfolgt, einer Bedingtheit, die sie in einen Gewinn für sich selbst verwandeln kann, wenn sie zur Erkenntnis gelangt, dass Gott größer ist als das Bild, das sie sich von ihm macht.“⁹⁶

Hans Zirker wirbt für eine christliche Lektüre des Koran, der „gerade auch das mit biblischen Traditionen Gemeinsame in einer unerhört eigenen Weise zur Sprache“ bringt.

„Der weite Spielraum möglicher Distanz und Betroffenheit lässt sich theologisch nicht abmessen und disziplinieren, aber als Ort interreligiöser Erfahrung würdigen. ... Die christliche Sicht des Koran muss ... nicht dort schon zu Ende kommen, wo die christliche Theologie an ihre Grenzen stößt.“⁹⁷

96 Ebd., S. 210f. Leuze fährt an dieser Stelle fort: „Die wechselseitige Anerkennung göttlicher Autorisierung besagt allerdings nicht, dass es unter dieser Voraussetzung nur ein spannungsloses Nebeneinander beider Religionen geben könnte, in dem Sinne, dass jede ihre Grenzen kennt und sich mit ihnen zufrieden gibt. Dieses Nebeneinander ist nicht das Ziel, sondern jener friedliche Wettstreit, von dem der Koran in eindrucksvoller Weise Zeugnis gibt (vgl. Sure 5, 48). Die Religionen müssen sich daraufhin befragen lassen, ob sie den von ihnen erkannten göttlichen Willen in die Tat umsetzen - dass sie angesichts dieser Frage immer wieder ihr völliges Versagen einzugestehen haben, wird an ihrer Geschichte deutlich, die wir bis zu den Ereignissen des 11. September 2001 markieren können.“

Ebd., S. 213: „So wie Gott die Individualität jedes Menschen will und aufgrund dieser Individualität eine spezifische Bestimmung für jeden Menschen vorsieht, kann er auch den Menschen, die an ihn glauben, in einer Pluralität von Bekundungen seines Willens begegnen, ohne dass die eine oder die andere den Anspruch der Ausschließlichkeit erheben könnte. Nur so ist es möglich, die Aussage zu wagen, dass Muhammad der Prophet des einen Gottes ist, der den Menschen die Kundgabe des göttlichen Willens übermittelt hat und zugleich in der christlichen oder auch jüdischen Identität daran festzuhalten, dass diese Kundgabe für uns keinen obligatorischen Charakter hat.“

97 Zirker, Perspektive, S. 197.

Auch **Martin Bauschke** meint:

„Muslime sollten das Neue Testament studieren, und Christen den Koran! Wer die Heilige Schrift des anderen nicht kennt, kann keinen sinnvollen Dialog mit ihm führen. ... Ich erinnere an die Befreiungstheologie, an die feministische Christologie oder an die tiefenpsychologisch-therapeutische Christologie. Immer gibt es wieder etwas Neues an Jesus zu entdecken - warum nicht auch in der Begegnung mit Muslimen und dem Koran?“⁹⁸

Besonders anregend sind seine Gedankengänge, mit denen er eine „auf einen Grundkonsens zwischen Christen und Muslimen hinarbeitende Christologie“ umreißt, die „*theozentrisch*“, „*prophetisch*“, „*charismatisch*“, „*metaphorisch*“ und „*ethisch*“ akzentuiert sein sollte. „Der christo-*logische* Dialog muss zum christo-*praktischen* Dialog werden.“⁹⁹

Auch muslimische Autor(inn)en plädieren für ein neues Verständnis christlicher Glaubensvorstellungen, zum Beispiel **Smail Balić**¹⁰⁰, der etwa in der Theologie Hans Küngs ein Bild Jesu zu entdecken vermag, das sich „weitgehend jenem des Islam angenähert“ hat, „indem bei all seiner Größe seine menschlichen Züge zum Vorschein kommen“¹⁰¹, oder **Beyza Bilgin**, Professorin für Religionspädagogik in Ankara, die aufzeigt, „wie die islamische Theologie das Christentum sah und sieht und welche Themen und Positionen der christlichen Religion bis heute den Muslimen Mühe bereiten“¹⁰². Sie setzt sich unter Berufung auf den evangelischen Religionspädagogen Johannes Lähnemann dafür ein, zur Frage der Gottessohnschaft Jesu die „neuere Jesusforschung“ zu berücksichtigen¹⁰³ und Ängste und Missverständnisse „über die christliche Missionierung“ abzubauen¹⁰⁴.

98 Bauschke, *Dialog*, S. 223.

99 Ebd., S. 224-226.

100 Balić, S. 171: „Smail Balić, der kurz nach seiner Manuskriptabgabe verstarb, war Muslim bosnischer Herkunft, viele Jahre im christlich-muslimischen Dialog engagiert und hat sich stets für einen liberalen, toleranten europäischen Islam ausgesprochen.“

101 Ebd., S. 174.

102 Bilgin, S. 299.

103 Ebd., S. 303, zitiert sie Lähnemann u. a. mit dem Satz: „Der Titel ‚Gottes Sohn‘ bedeutet nicht, dass Gott Söhne und Töchter hätte, wie Menschen Söhne und Töchter haben, sondern daß Gott und Jesus in einzigartiger Weise zusammengehören.“

104 Ebd., S. 304, ebenfalls ein Lähnemann-Zitat: „‚Mission‘ bedeutet im eigentlichen Sinn, den Anderen die Liebe Christi vorzuleben und davon zu erzählen. Genauso ist es ja Aufgabe eines Muslim, seinen Glauben und seine Religion Anderen zu bezeugen (daʿwā) und ein vorbildliches Beispiel in seinem Leben zu geben. Sowohl ‚Mission‘ als auch ‚daʿwā‘ bedeuten nicht, die Andersgläubigen mit Versprechungen und Verlockungen von ihrer Religion abspenstig zu machen.“

Heiner Bielefeldt, Professor am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung in Bielefeld, appelliert an Christen und Muslime, „einseitige Erbanprüche im Blick auf Menschenrechte zu überwinden“¹⁰⁵. Vor allem Christen vergessen zuweilen, dass die Menschenrechte in Europa zunächst gegen den Willen kirchlicher Autoritäten durchgesetzt wurden, bevor die Kirchen im Laufe der Zeit in ihnen „durchaus etwas ‚Eigenes‘ erkennen“ konnten und sie inzwischen „zu einem selbstverständlichen Bestandteil kirchlicher Verkündigung und Praxis“ haben werden lassen.

„Genau in dieser Selbstverständlichkeit liegt allerdings auch eine Gefahr. Denn die Anerkennung eines ‚eigenen‘ ethischen Anliegens in Menschenrechten kann gelegentlich zu einer vorschnellen oder gar exklusiven ‚Aneignung‘ der Menschenrechte in die christliche Tradition führen... Dadurch aber drohen sowohl die spezifisch modernen Aspekte menschenrechtlicher Emanzipation aus dem Blick zu geraten als auch die Möglichkeiten eines interreligiösen und interkulturellen Normkonsenses über Menschenrechte verbaut zu werden.“¹⁰⁶

Wichtig ist es nach Bielefeldt, dass alle Religionen bereit sind,

„die Säkularität der Menschenrechte - d.h. ihre Eigenständigkeit als ‚weltliches Recht‘ - anzuerkennen und zu würdigen... Erst auf der Grundlage einer solchen prinzipiellen Anerkennung der modernen Säkularität von Recht und Staat können die Religionsgemeinschaften auch eine Wächterrolle für die moderne Gesellschaft wahrnehmen. Sie sind die berufenen Mahner, wenn es gilt, die stets drohende Versuchung absoluter Selbstermächtigung des Menschen zu bekämpfen, in der der Mensch werden will wie Gott.“¹⁰⁷

Schließlich gibt **Thomas Lemmen** in dem 2002 erschienenen Buch als Momentaufnahme der damaligen Situation „einen differenzierten Einblick in die fünf bedeutendsten islamischen Organisationen in Deutschland“, um auf der Suche nach Ansprechpartnern im Bereich

105 Bielefeldt, S. 56.

106 Ebd., S. 50.

107 Ebd., S. 56. „Die sittliche Mündigkeit des Menschen, die im modernen säkularen Freiheitsrecht zur Anerkennung kommen soll, bleibt die Mündigkeit eines endlichen Wesens, das der Erfahrung von Scheitern und Schuld nicht enttrinnen kann und deshalb auf göttliche Barmherzigkeit angewiesen ist. Mit dem entschiedenen Ja zur menschlichen Mündigkeit als der Art und Weise, wie die Würde des Menschen als eines Verantwortungswesens in der Moderne zur Geltung kommen soll, wird die Frage nach Gott daher gerade nicht obsolet. Im Gegenteil: Gerade der Mensch, der gelernt hat, auf eigenen Füßen zu stehen und zu gehen, mag wissen, dass er letztlich nicht in sich selbst Ruhe finden kann.“

des Islam fündig zu werden¹⁰⁸. Einem Vortrag über den Islam in Europa von Pfarrer **Bernd Apel** am 26. Oktober 2011 in Gießen konnte ich entnehmen, dass diese Organisationen nach wie vor bestehen: als Dachverbände der „Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V.“ (ZMD) und der „Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland“ sowie als große Zusammenschlüsse von Moscheegemeinden der „Verband der Islamischen Kulturzentren e. V.“ (VIKZ), die „Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.“ (DİTİB) und die „Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e. V.“ (IGMG). Seit 2007, so Bernd Apel, gibt es außerdem den „Koordinationsrat der Muslime in Deutschland“ (KRM), den Vertreter der vier erstgenannten Organisationen gegründet haben. Die „Deutsche Islamkonferenz“ (DIK) versucht seit 2006 einen langfristig angelegten Dialog zwischen Vertretern des deutschen Staates sowie organisierten und nicht-organisierten Muslimen in Gang zu bringen.

Praktische Hinweise für das konkrete Zusammenleben von Christen und Muslimen gibt die Religions- und Islamwissenschaftlerin Monika Tworuschka im Blick auf „christliche und islamische Feste als interreligiöse Lernorte“¹⁰⁹, und Andreas Renz macht Vorschläge zum Thema „Gemeinsames Beten von Christen und Muslimen“¹¹⁰. Auf diese Themen komme ich ausführlicher in den Kapiteln 9.2.3 und 10.3 zurück.

2.2.3 Warum ist der Dialog mit Muslimen besonders für Christen wichtig?

Von seinem Selbstverständnis her ist das Christentum quasi eine in sich abgeschlossene Religion. Nach Jesus Christus als „Weg, Wahrheit und Leben“ für alle Völker der Welt kann eigentlich keine weiterführende Offenbarung mehr kommen. Unter anderem deshalb tun sich viele Christen schwer mit dem Wahrheitsanspruch des Islam und vor allem der Rolle des Propheten Muhammad als Überbringer der letztgültigen Offenbarung Gottes, dem „Siegel der Propheten“.

Martin Luther lebte in der Zeit, als die Osmanen zum ersten Mal Wien belagerten (1529), und hat wohl das Bild, das sich evangelische Christen vom Islam machten, bis in unsere Zeit hinein geprägt. In seiner „Untersuchung zum Türken- und Islambild Martin Luthers“ legte **Johannes Ehmman** dar, wie der Reformator in der 1542 erschienen „Verlegung des Alcoran“, im Rahmen einer „explizit theologischen Auseinandersetzung mit islamischer Lehre (soweit dem Reformator bekannt)“ diese zu widerlegen versucht. Luther nimmt den Islam „als religiöse Lehrauffassung ernst...“, indem er sie in die reformatorische Auseinandersetzung um rechte Lehre integriert. Von einer *bedingten* Anerkennung

108 Lemmen, 73.

109 Tworuschka, S. 353.

110 Renz, S. 369.

des Islam ist allerdings zu sprechen, insofern der Islam konsequent in die *christliche* Häresiologie und Ketzergeschichte - insbesondere in den Zusammenhang mit Arius und Nestorius - eingeordnet wird.¹¹¹ Insbesondere wird durch Luther „der prophetische Anspruch Mohammeds ... beharrlich zurückgewiesen. ... Zweifellos trägt ... Mohammed mit dem Anspruch der Offenbarung (Empfang und Weitergabe des Koran) für Luther eine gegenüber der Bibel neue Lehre vor.. Wenn aber Mohammed selbst sich auf die biblischen Propheten, auf die Psalmen und das Neue Testament (Christus!) beruft, so irrt er geradezu unheilvoll. Denn er verleugnet die Quintessenz der Schrift: das Handeln des dreieinen Gottes und die Inkarnation des Logos.“¹¹² Trotzdem ist Luther „durchaus in der Lage, im Bereich natürlicher Vernunft die kulturelle und gesellschaftliche Leistung der Türken anzuerkennen“¹¹³, und er lehnt die „Bekämpfung der Türken durch einen Kreuzzug ... entschieden ab“, denn: „Die Türken sind Gottes Rute und ihre Bedrohung Ausdruck des Zornes Gottes.“ Im Rahmen seiner „Polemik gegen das Papsttum“, insbesondere „gegen die Verwaltung des Bußsakraments“, identifiziert er die islamischen „Nichtchristen mit den Werkzeugen göttlichen Handelns zum Gericht an der christlichen Kirche entsprechend der Geschichte Gottes mit Israel im Alten Testament. ... Nicht kämpfen Gläubige gegen Ungläubige, sondern »mohammedanische« gegen christliche Ungläubige. Der Riß zwischen Glaube und Unglaube trennt nicht nur Christen und Nichtchristen, sondern durchzieht auch und vor allem die Kirche.“¹¹⁴

Aus heutiger christlicher Sicht fragt **Olaf Schumann**:

„Wenn tatsächlich der Islam eine »Rute Gottes« über die Christen ist, was sind dann die Fehler, die diese »Strafe« verdienen? Und wo hat der Islam, bzw. haben die Muslime, ihr eigenes Recht? Treffen sie in ihrem Gottesdienst tatsächlich nur auf den *deus absconditus*, den verborgenen, zornigen Gott, oder auch auf den *deus revelatus*, der sich auch ihnen, wenn auch in anderer Weise, mitgeteilt hat? Oder gibt es eine dritte, bisher noch nicht benannte Option?“¹¹⁵

Ich selbst habe inzwischen gelernt, den Islam als eigenständige Religion mit eigenem Wahrheitsanspruch zu achten, der durch den christlichen Wahrheitsanspruch nicht einfach ins Unrecht gesetzt wird. Wenn Gott, der sich zuerst dem Volk Israel und dann durch Jesus Christus aller Welt offenbart hat, beschlossen

111 Ehmman, S. 448.

112 Ebd., S. 458.

113 Ebd., S. 447. Vgl. Schumann, S. 88: „Schon Luther hatte die tiefverwurzelte und vorbildliche Ethik der Muslime anerkannt.“

114 Ehmman, S. 445.

115 Schumann, S. 98.

hat, sich auf für uns Christen verborgene Weise auch im Islam zu offenbaren¹¹⁶, dann können wir Christen das als eine Herausforderung betrachten, um mit Muslimen zu wetteifern

- im Glauben gemäß dem jeweils eigenen Glaubensverständnis,
- im Tun entsprechend der Tora, dem Evangelium, der Rechtleitung
- und in der Abwehr von Absolutheitsansprüchen, Vorurteilen und Fanatismus.

Außerdem können wir unsere eigenen Traditionen tiefer verstehen, einschließlich ihrer Wirkungs- und Ketzergeschichte, und eigene Irrwege bzw. Versäumnisse selbstkritisch betrachten und korrigieren.

Ich denke dabei vor allem an folgende Themen:

- Verstehen Christen eigentlich selber ihre eigene Lehre der Dreieinigkeit und der Gotteshohnschaft Jesu, und sind alle Angriffe des Islam auf eine Dreigötterlehre in bestimmten Ausprägungen des Christentums ungerechtfertigt?
- Welche Bedeutung haben für uns Maria und die Jungfrauengeburt, wenn Glaubensaussagen in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig die Gotteshohnschaft Jesu begründen?
- Welcher Sinn steckt in der christlichen Lehre von der Erbsünde und welche Bedeutung hat Jesu Tod am Kreuz für die Menschen?
- Macht es die christliche Rechtfertigungslehre nötig, jüdische bzw. islamische Vorstellungen von der Barmherzigkeit Gottes und der Angewiesenheit des Menschen auf Vergebung zu ignorieren oder in ihrer Bedeutung herabzuwürdigen?
- Steht die Rechtfertigungslehre des Paulus einer praktischen christlichen Ethik, auf die Jakobus Wert legt, im Wege?
- Welche Bedeutung hat das Gleichnis Jesu von Splitter im fremden und Balken im eigenen Auge für unser christliches Nachdenken über die Gewaltgeschichte im Christentum und im Islam?
- Wie gehen wir mit Zweifeln an Gottes Allmacht um und was können wir zur Theodizeefrage von Muslimen lernen?
- Welchen Stellenwert haben Wunder für den Glauben an Gott – im Christentum und Islam?

- Trägt die Aufklärung abendländischer Prägung zur Auflösung oder Stärkung des Glaubens bei, und was können Christen vom Vernunftgebrauch im Islam lernen?

Ich belasse es bei diesen Stichworten, möchte aber im Blick auf die im ersten Punkt genannte Thematik auf einen Beitrag von Andreas Götze im Deutschen Pfarerberblatt hinweisen, in dem er zu bedenken gibt, dass nicht nur die Christen, für die „das Bekenntnis zu dem einen Gott stets wesentlich“ blieb, „theologisch klären“ mussten, „wie denn der ewige transzendente Gott seine Souveränität und Freiheit behalten könne, wenn er sich auf die Welt, auf die Immanenz einlasse. Diese Fragestellung bestimmt jüdische wie islamische Theologie ebenso“, und das versucht Götze „beispielhaft am Verständnis des »taw'hid« (»Eins-heit«, »Eins-Sein« Gottes)“ zu zeigen¹¹⁷.

„Wir haben uns daran gewöhnt, sofort auf unsere unterschiedlichen Antworten zu schauen statt erst einmal gemeinsam zu entdecken, wie viele Fragestellungen uns verbinden... Sich feindlich oder überlegen geben, den anderen karikieren oder als einheitlichen Block wahrnehmen, die Unterschiede in falsch verstandener Toleranz einebnen – all das sind keine spirituellen Haltungen im Dialog.“¹¹⁸

2.3 Koran: Das heilige Buch der Muslime

Mit dem heiligen Buch der Muslime ging es mir zunächst wie mit dem Islam selbst: Die Ausgabe des Koran in der Übersetzung von Max Henning, die ich seit meiner Studienzeit besaß, blieb mir weitgehend fremd und so gut wie ungelesen in meinem Bücherregal stehen. Eine Annäherung gelang mir auf verschiedenen Wegen.

Zunächst durch ein sehr empfehlenswertes Buch, nämlich die Einführung in den Koran, erschlossen und kommentiert von **Adel Theodor Khoury**, die mir mein Mentor, Pfarrer Bernd Apel leihweise für die Zeit des Studienurlaubs zur Verfügung stellte. Sie enthält nicht nur einen überaus reichen Schatz an Wissen zum Koran, sondern auch viele Kalligraphien und farbige Miniaturen mit Darstellungen koranischer Szenen. Unter vielen anderen interessanten Einzelheiten fand ich hier auch eine Formel, mit der man muslimische Daten aus dem offiziellen islamischen Mondkalender in christliche Daten umrechnen kann,

„wobei C für christliches Jahr
und H für Hidjra/Auswanderungsjahr stehen:
 $C = H - 3H/100 + 622$ “¹¹⁹.

116 Siehe dazu die Erwägungen von Bernhardt, Pluralistische Theologie zum Pluralismus der Religionen und von Wrogemann über den „verborgenen Gott“.

117 Götze, S. 154.

118 Ebd., S. 155.

119 Khoury, Koran, S. 42.

2.3.1 „Die Schönheit und Vollkommenheit der koranischen Sprache“

Warum gläubige Muslime von der Unübersetzbarkeit des Korans überzeugt sind, und zwar nicht nur im allgemeinen Sinn, in dem die Übersetzung jedes Textes in eine andere Sprache einen Verlust bzw. eine Veränderung des Sinnes mit sich bringt, habe ich erst durch die Lektüre von **Navid Kermanis** Buch „Gott ist schön“ ansatzweise begreifen können. Zwar ist es auch unmöglich, eine ein für alle Mal „richtige“ Übersetzung der Bibel ins Deutsche zu erstellen¹²⁰, aber beim Koran kommt hinzu, dass er erstens seinem Selbstverständnis nach dem Propheten Muhammad als arabischer Koran von Gott selbst offenbart worden ist und zweitens in weitaus stärkerem Maße als die Bibel im Ganzen in poetischer Sprache verfasst und nicht zum stillen Lesen, sondern zum mündlichen Vortrag¹²¹ bestimmt ist. Nicht nur der Offenbarungscharakter des arabischen Korans verbietet es, seine Übersetzungen ebenfalls als Gottes Wort anzuerkennen; hinzu kommt der muslimische Glaube an „die Schönheit und Vollkommenheit der koranischen Sprache“ als „das größte und für viele Theologen einzige Bestätigungswunder des muslimischen Propheten“¹²²:

120 Das wurde mir im Zusammenhang mit der Bibel in gerechter Sprache besonders bewusst, die sich (S. 26) als „Beitrag zu einem immer neuen Verständnis der biblischen Texte, die sich auch in unser Leben eingeschrieben haben“, versteht. Ihre Gegner brandmarken die in ihren Augen übertriebene *political correctness* als Verfälschung des ursprünglichen Aussagewillens der Bibeltexte, während sie das offensichtliche „Unsichtbarmachen“ von Frauen in traditionellen Übersetzungen nicht als Problem wahrnehmen.

121 Kermani, S. 403: „Daß die Verzierung und die schöne Stimme, die doch menschliches Zutun sind, die Botschaft des Koran erst zur Entfaltung bringen und seine Wirksamkeit erhöhen, widerspricht, könnte man meinen, dem Dogma seiner formalen Vollkommenheit und Unübertrefflichkeit, ist aber eher die Konsequenz aus dem muslimischen Offenbarungskonzept, das von einer «Mündlichkeit der Schrift» ausgeht.“

122 Kermani, S. 9, zufolge „ist die ästhetische Dimension der Religion im muslimischen Selbstverständnis von zentraler Bedeutung, allein schon weil das größte und für viele Theologen einzige Bestätigungswunder des muslimischen Propheten die Schönheit und Vollkommenheit der koranischen Sprache ist“. Von Gegnern des Islam wurde diese Betonung der Ästhetik im Lauf der Kirchengeschichte häufig als Einwand gegen seinen Wahrheitsanspruch ins Feld geführt, zum Beispiel auch, wie Ehmann, S. 147f., schreibt, von Martin Luther, der sich 1542 in seiner „Verlegung des Alcoran“ (= Widerlegung des Korans) unter Rückgriff auf katholische Autoren unter anderem auch bemühte, die „Nichtübereinstimmung des Koran mit der Bibel in Stil und Modus zu erweisen. ... Richtig erkannt ist, daß der Islam die göttliche Herkunft des Koran bestätigt sieht in der poetischen Struktur der Suren... Ebenso zutreffend ist die Polemik der Gegner (Juden, Christen) gegen Mohammed als vermeintlichen Dichter... Dennoch ist der Einwand sachlich schwach. ... Am meisten überraschen muß jedoch, daß Lu-

„Man kann geteilter Meinung sein, ob der Koran der schönste Text der Welt ist, wie Muslime behaupten, aber schwerlich läßt sich daran rütteln, daß die Schönheit, die sie ihm zusprechen, von keiner anderen Dichtung oder Offenbarung behauptet wird. Das wäre, wenn man es säkularisieren und als historische Einzigartigkeit und wissenschaftliche Unerklärlichkeit fassen möchte, das eigentliche Wunder des Islams, so wie, um eine letzte Entsprechung zu suchen, im Christentum nicht die Kreuzigung selbst das Einzigartige und Unerklärliche wäre (Jesus Christus war nur einer von vielen, die zu seiner Zeit ans Kreuz geschlagen wurden), sondern der Glaube an Christi Auferstehung, somit die Reaktion seiner Mitmenschen und der späteren Generationen. Sie erst macht den Kreuzestod und sie erst macht die Sprache des Koran zum Wunder.“¹²³

Drei weitere Zitate Kermanis mögen andeuten, was mit diesem Wunder gemeint sein könnte, zunächst zum koranischen Arabisch als dichterischer Sprache:

„Die Schwierigkeiten, einen poetischen Text in eine andere Sprache zu übertragen, liegen nicht nur auf der lexikalischen und syntaktischen oder allgemein der semantischen Ebene. In vielen Fällen schwerwiegender ist das klangliche Problem. Je mehr ein Text vom Klangbild seiner Buchstaben, vom Rhythmus, von der Sprachmelodik lebt und dem Musikalischen sich nähert, desto aussichtsloser muß der Versuch erscheinen, ihn zu übersetzen. Für den Koran, dessen Rezitationscharakter nicht nur vom Text selbst hervorgehoben wird, sondern vom ersten Vers an offenkundig ist, und der als bloß gelesener Text nicht wirklich existiert, gilt dies in einem Maße, wie es in der Poesie abendländischer Sprache selten vorkommt, etwa in Goethes *Über allen Gipfeln ist Ruh*, in dem sich die künstlerische Botschaft viel mehr durch die Melodie der Verse, den dreifachen Fall der hellen in die dunklen Laute, als durch ihre semantische Bedeutung der Verse vermittelt“¹²⁴.

Was Muslime speziell am sprachlichen Gefüge des arabischen Koran wunderbar finden, davon mag die „Kompositionslehre“ des Al-Ġurġāni, der nach Kermani „unter den großen *i'ğāz*¹²⁵-Theoretikern der islami-

ther Sprachrhythmik und Seriosität der Verkündigung bzw. der Gerichtsrede gegeneinander ausspielt. Denn die Bedeutung der Rhythmik ist Luther nicht nur aus der prophetischen und der Weisheitsliteratur des AT wie auch urchristlichen Traditionen im NT bekannt, sondern gehört gerade zu den Schätzen seiner eigenen Bibelübersetzung.“

123 Kermani, S. 425.

124 Ebd., S. 153.

125 Ebd., S. 532 (Glossar): „*i'ğāz* (wörtl. «Unfähigmachen»): die Unnachahmlichkeit oder allgemein der Wundercharakter des Koran“.

schen Geschichte“, also denen, die sich mit dem Wundercharakter des Koran wissenschaftlich befasst haben, „gewiß der poetisch sensibelste“ ist¹²⁶, auch einem Nichtmuslim eine gewisse Ahnung vermitteln:

„Ich gestehe, daß mir in meiner Beschäftigung mit der ästhetischen Rezeption des Koran erst die Lektüre von al-Ġurġāni die ganze Dimension des Wunders vor Augen geführt hat, die der Koran aus arabisch-muslimischer Sicht darstellt. Wenn man über Hunderte von Seiten verfolgt, wie al-Ġurġāni noch die minimalen sprachlichen Differenzen in ihrer Aussagekraft definiert, wie er penibel festlegt, in welchem Falle welche der zunächst absolut unscheinbar wirkenden Varianten zwingend angewendet werden muß, wenn man entdeckt, welche «beinah magische» Wirkung (*šabīh bi-s-sihr*) beispielsweise eine Ellipse haben kann, so sie an der richtigen Stelle eingesetzt ist, oder wenn man allein die Kapitel über Voranstellung und Nachstellung eines Satzgliedes heranzieht, deren syntaktische Funktionen (aufgeteilt danach, ob sich der Kasus des vorangestellten Wortes verändert oder nicht) studiert, wenn man die Bedeutungsunterschiede kennenlernt, die sich jeweils im Aussagesatz und in dem mit der Partikel *a-* eingeleiteten Fragesatz durch die Voranstellung entweder des Prädikats oder des selbständigen Personalpronomens, das für das Prädikat steht, ergeben, und zwar je nachdem, ob die Absicht des Sprechers eine negative oder affirmative Stellungnahme zu einem bereits Gesagten ist, wenn man lernt, wie sich die Bedeutung eines Fragesatzes verändert, je nachdem, ob das vorangestellte Verb ein Imperfekt oder eine Präsensform ist oder ob es ein Imperfekt mit präsentischer oder eines mit futurischer Bedeutung oder ob das vorangestellte Satzglied ein Subjekt oder ein Objekt, ob es ein vollständiges Prädikat ist oder eines, das durch ein Personalpronomen ausgedrückt wird, wenn ähnlich detaillierte Festlegungen des eloquenten Sprachgebrauchs auch für den Relativsatz, die Bekräftigungspartikel *inna*, den Zustandssatz, die Metapher und viele andere grammatische, syntaktische und rhetorische Fragen getroffen werden, dann wird das Wundersame des Koran aus der Perspektive eines al-Ġurġāni nachvollziehbar. Als Außenstehender mag man die von ihm aufgestellten Gesetzmäßigkeiten in Frage stellen, man mag auch bezweifeln, ob der Koran wirklich, wie der Autor meint, ihre Anwendung in allen Einzelheiten zur Perfektion gebracht hat, aber für den Autor selbst ist beides, sowohl die Stimmigkeit der von ihm aufgestellten Maßstäbe wie ihre voll-

kommene Übereinstimmung mit der sprachlichen Realität des Koran, gesicherte, anhand von Textbelegen bewiesene, durch die Rezeptionsgeschichte und eigene ästhetische Erfahrung bestätigte, objektive wissenschaftliche Erkenntnis. Und wenn man sich für einen Augenblick in den Autor hineinversetzt und die Richtigkeit seiner Analyse als so gültig akzeptiert, wie es ihm selbst vorkommt, dann muß der Koran tatsächlich als etwas höchst Erstaunliches, kaum Erklärbares, eben Wunderbares erscheinen. Denn daß Mohammed, der – so, wie es sich für al-Ġurġāni darstellt – kein Dichter war und die Feinheiten der Rhetorik sich nicht in langen Jahren der Schulung mühsam angeeignet hat, der die Geheimnisse der Grammatik (*nahw*), *Wortkunde* (*luġa*), Überlieferung (*riwāya*) oder Metrik (*ʿarūd*) nicht kannte, von rhetorischen Figuren (*badīʿ*) nichts ahnte, ja nicht einmal die Schrift beherrschte (was als gleichbedeutend mit fehlender literarischer Schulung verstanden wurde), daß ein solcher poetischer Laie auf Anhieb und ohne irgendeine zuvor gezeigte Neigung zum dichterischen Wort das gesamte, von keinem normalen Menschen jemals in allen Einzelheiten völlig zu beherrschende System der poetischen Sprachbehandlung perfekt angewendet und, vom Geist der Inspiration beseelt, in unachahmlicher und zuvor nicht gekannter, daher nicht zu erlernender Weise aus dem bekannten Material der Wörter, Tropen und syntaktisch-stilistischen Regeln etwas völlig Neues, bis dahin Unbekanntes und seither nie wieder auch nur annähernd Erreichtes geschaffen hat, dieses historische Faktum, nachprüfbar, nachweisbar und für jedermann ersichtlich, muß einem dann wie ein Wunder vorkommen.“¹²⁷

Wichtiger ist, dass der Koran im Selbstverständnis der Muslime einen ähnlichen Stellenwert einnimmt wie Jesus Christus als lebendiges, Fleisch gewordenes Wort Gottes für den christlichen Glauben. Daher kann Kermani, das Hören, Auswendiglernen und Rezitieren des Korans mit dem christlichen Abendmahl vergleichen:

„Gottes Wort im Mund zu führen, durch die Ohren es aufzunehmen, im Herzen es sich zu vergegenwärtigen, ist dem Wesen nach, auch wenn der Islam diese Begrifflichkeit nicht verwendet, eine sakramentale Handlung; das Göttliche wird nicht nur erinnert, es wird vom Gläubigen – ähnlich Jesus Christus im Abendmahl – physisch in sich aufgenommen (weshalb der Gläubige übrigens sorgfältig den Mund ausspülen und die Zähne putzen soll, bevor er die Rezitation beginnt...)“¹²⁸.

126 *Ebd.*, S. 252. Im Folgenden zitiert er *Al-Ġurġāni*.

127 *Ebd.*, S. 272f. (zitiert ohne Anmerkungsnummern im Text)

128 *Ebd.*, S. 217f.

Als ich in einer Moschee anwesend sein durfte, während ein älterer und ein jüngerer Muslim abwechselnd eine Sure des Korans laut auf Arabisch rezitierten, spürte ich etwas von dem sakramentalen Ernst dieser Situation, der mich zwar auch an das gemeinsame Bibellesen in einem christlichen Bibel- oder Hauskreis erinnerte, aber mehr noch an den feierlichen Empfang des Heiligen Abendmahls am Tisch des Herrn.

In der gleichen Moschee erlebte ich mit, wie zehnjährige Jungen nach dem Diktat eines aus Syrien stammenden Studenten der Medizin koranische Suren und Hadithe Muhammads auf Arabisch abschrieben, um sie auswendig zu lernen, wobei die Methode des Auswendiglernens nicht darauf zurückzuführen war, dass der Lehrende - wie er mir gegenüber deutlich machte - in Ermangelung ausgebildeter Lehrkräfte sich der Aufgabe des Koranunterrichts als pädagogischer Laie nach besten Kräften stellte. Vielmehr ist gläubigen Muslimen bis heute wichtig, was Kermani schreibt:

„Mit dem quasi sakramentalen Charakter der Koranrezitation hängt auch der überragende Stellenwert zusammen, dem das Memorieren des Koran in traditionell-muslimischen Gesellschaften zukommt. ... Mehr noch als das Hören entspricht das meditative Nachsprechen (*dikr*) und im Idealfall das vollständige, auswendige Beherrschen (*hifz*) der herabgesandten Verse dem Aufnehmen Seiner Rede und damit, will man die Parallele zum Sakrament ziehen, einem Einverleiben Gottes. Es ist daher nicht Ausdruck überkommener Lehrmethoden, wie es mitunter dargestellt wird, sondern Konsequenz des muslimischen Offenbarungskonzeptes, wenn der Unterricht in den *katātīb*, den Koranschulen von Kuala Lumpur bis Duisburg, in erster Linie mit dem Memorieren des Koran bestritten wird. Genauso wie zum christlichen Lebensweg die Taufe gehört und im Mittelpunkt der religiösen Unterweisung im Kommunion- und Konfirmandenunterricht die Einweisung in die Sakramente steht, findet keine genuin muslimische Erziehung statt, ohne daß nicht einige Suren auswendig gelernt würden“¹²⁹.

Kermanis Buch „Gott ist schön“ über das „ästhetische Erleben des Koran“ hat mich übrigens dazu angeregt, auch Rudolf Bohrens Buch über „Praktische Theologie als theologische Ästhetik“ unter dem Titel „Daß Gott schön werde“ aus dem Jahr 1975, das immer nur in meinem Bücherregal stand, endlich einmal zu lesen. Im Vergleich beider Bücher wird der Unterschied der zentralen theologischen Anliegen beider Religionen noch deutlicher: Während die Schönheit Gottes im Islam eng mit der sprachlichen Vollkommenheit der Gottesoffenbarung im Koran verknüpft ist, ja durch sie ge-

radezu ihren beweiskräftigen Ausdruck findet, ist für den christlichen Theologen Gottes Schönheit in seinem dreieinigen Wesen begründet. Schon die Titel beider Bücher sind bezeichnend: Christlich gesehen kann Gottes Schönheit nicht einfach an der Vollkommenheit des in der Bibel aufgezeichneten Gotteswortes abgelesen werden, sondern Gott wird in unseren Augen schön, indem wir eine Geschichte mit ihm erleben: eine Geschichte mit Gott dem Schöpfer, der uns zugleich in seinem fleischgewordenen Wort bzw. Gottessohn Jesus anspricht und aus der Gottesferne erlöst. Rudolf Bohren legt besonderen Wert auf den dritten Aspekt der Dreieinigkeit, nämlich die Kraft des Heiligen Geistes, durch die Gott „in der Natur, in der Kultur und damit in der Geschichte und in der Kirche“ praktisch wird. „*Das Praktisch-Werden Gottes ist ein Schön-Werden, weil Gott selbst schön ist. Gott wird uns in seiner Gegenwart schön, so daß wir ihm in unserer Gegenwart schön werden.*“¹³⁰

2.3.2 Reinschnuppern ins klassische Arabisch

Als Nicht-Muslim ist es nicht mein Ehrgeiz, Koransuren auf Arabisch zu rezitieren, aber um ein gewisses Gespür für die Ästhetik der arabischen Sprache zu gewinnen, habe ich mich darum bemüht, die arabische Schrift wenigstens entziffern zu können und ein paar Grundbegriffe des klassischen Arabisch zu erlernen¹³¹. Vieles an der arabischen Schrift – ihr konsonantischer Charakter, die Schreibweise von rechts nach links und die Ähnlichkeit mancher Buchstaben – erinnerten mich an das Alt-Hebräische¹³². Auch sprachlich gibt es viele Übereinstimmungen des alten Hebräisch mit dem klassischen Arabisch, so zum Beispiel hat das hebräische „*rachum*“ den gleichen Wortstamm wie das arabische „*rachim*“ = „barmherzig“, und Jesus wird im Koran unter anderem als „*masīh*“ bezeichnet, was dem hebräischen „*maschiah*“ = Messias und dem altgriechischen „*christos*“ entspricht.

Eine Hilfe für mich, arabische Buchstaben auch in fortlaufendem Text zu erkennen, war für mich die Anordnung des Alphabets auf unorthodoxe Weise in einer von mir gestalteten Tabelle, die allerdings nur jemandem nützt, der die arabischen Buchstaben bereits

130 Bohren, S. 93 und 14.

131 Letzteres mit Hilfe der „Einführung in das klassische Arabisch“ von Breitinger, die sich „an Muslime und Interessierte“ wendet, „die den Koran gerne auf Arabisch lesen und verstehen möchten, aber noch kein Arabisch können“ (ebd., S. V).

132 Das konnte ich mir als Theologe im Sommersemester 1972 immerhin so gut aneignen, dass es noch heute für exegetische Überprüfungen von Bibelübersetzungen am hebräischen Urtext reicht, zugegebenermaßen nicht ohne die Hilfe des Computerprogramms „Bibleworks, Version 8.0, 2009“ mit integrierter lexikalischer und grammatischer Unterstützung.

129 Ebd., S. 222f.

kennt und weiß, dass es die arabische Schrift nur als Schreibschrift gibt, in der die Buchstaben innerhalb der Wörter (bis auf Ausnahmen) miteinander verbunden werden, und dass dabei die Buchstaben auf vier verschiedene Weise geschrieben werden, je nachdem, ob sie am Anfang, in der Mitte, am Ende eines Wortes oder für sich allein stehen.

Die 28 arabischen Buchstaben lassen sich in vier Gruppen von je sieben Schriftzeichen mit gewissen Ähnlichkeiten einteilen. In der Tabelle habe ich jeden Buchstaben drei Mal hintereinander geschrieben, damit zu sehen ist, wie er am Anfang (rechts), in der Mitte und am Ende eines Wortes (links) aussieht. Die grau hinterlegten Buchstaben dürfen auch mitten im Wort nicht mit dem folgenden Buchstaben verbunden werden, sonst würde man sie mit anderen Buchstaben verwechseln. Diesen Buchstaben habe ich jedes Mal ein „h·a“¹³³ (gehauchtes „H“) vorangestellt, um zu zeigen, wie sie mit dem Vorgängerbuchstaben (also nach rechts hin) verbunden werden. Wenn die Buchstaben am Schluss stehen (oder allein für sich, was ich in der Tabelle nicht dargestellt habe), sind die meisten durch einen unterschiedlich geschwungenen Bogen zusätzlich erkennbar.

In der ersten Zeile tauchen fünf Buchstaben mit einem langen senkrechten Strich auf (OK, beim „k“ ist der Strich nur am Ende eines Wortes gerade), davon zwei verbunden mit einer runden Schleife wie bei unserem deutschen „b“ und zwei weitere nur mit Schleife und einem kurzen Aufstrich. Jeweils zwei dieser Buchstaben unterscheiden sich nur durch einen darüber gesetzten Punkt.

Die zweite Zeile enthält sieben Buchstaben, die innerhalb des Wortes lediglich aus einem Aufstrich („n“, „t“, „th“, „b“ und „y“) oder drei Aufstrichen („s“ und „sch“) bestehen, ähnlich wie bei unserem deutschen Schreibschrift-„i“ oder -„u“. Unterschieden werden diese Buchstaben mitten im Wort nur durch die Anzahl und Stellung von null bis drei Punkten unterhalb oder oberhalb des Buchstabens.

133 Mit „h·“ umschreibe ich in der Tabelle das gehauchte arabische „h“; eigentlich gehört der Punkt unter das „h“, aber dieses Zeichen steht in der von mir gewählten Schrift nicht zur Verfügung. Für die anderen vier Buchstaben mit nachgestelltem Punkt gilt das entsprechend; bei ihnen handelt es sich um Laute, die es im Deutschen nicht gibt, nämlich die sogenannten emphatischen Laute t·, z·, s· und d· mit dunkler bzw. dumpfer Färbung. In Zitaten arabischer Wörter habe ich in dieser Arbeit auf den unter- bzw. nachgestellten Punkt verzichtet, wodurch die Unterscheidung zu den normalen Lauten h, t, z, s und d verlorengeht.

| | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|------|------|------|
| alif | lam | kaf | t·a | z·a | s·ad | d·ad |
| ح ا | ل ل | ك ك | ط ط | ظ ظ | ص ص | ض ض |
| nun | ta | tha | ba | ya | sin | shin |
| ن ن | ت ت | ث ث | ب ب | ي ي | س س | ش ش |
| h·a | cha | ğim | dal | dhal | ra | zay |
| ح ح | خ خ | ج ج | د د | ذ ذ | ر ر | ز ز |
| mim | ha | waw | fa | qaf | 'ayn | gayn |
| م م | ه ه | و و | ف ف | ق ق | ع ع | غ غ |

Eine nach links geöffnete haken- oder bogenförmige Form weisen die sieben Buchstaben in der dritten Zeile auf, und die letzte Zeile enthält weitere sieben Buchstaben, die unterschiedliche Formen von geschlossenen Rundungen enthalten.

Sicher gibt es auch andere Möglichkeiten, sich einen Zugang zur Wiedererkennung der arabischen Buchstaben zu verschaffen, mir fiel das außerordentlich schwer, bis mir die genannten Ähnlichkeiten auffielen.

2.3.3 Deutsche Koran-Übersetzungen und eine Sammlung islamischer Weisheit

Um mich dem Koran inhaltlich anzunähern, verwendete ich vor allem die sprachlich wie ästhetisch anspruchsvolle Übersetzung des Koran von **Hans Zirker**, die durch ein „differenzierendes Schriftbild“ auch seinen „vielfältigen kommunikativen Strukturen, rhetorischen Gesten, paränetischen Ausdrucksformen, szenischen Skizzen, Rollenzitaten, antiphonischen Wechselreden, Zwischenfragen und Zwischenrufen, Satzbrüchen, kommentierenden Anmerkungen, emphatischen Klauseln usw.“ gerecht zu werden versucht¹³⁴. Sie lag an meinem Arbeitsplatz, um mich in den Koran einzulesen und vor allem auch Suren nachzuschlagen, die in Büchern und Aufsätzen angegeben waren.

Außerdem standen mir **Muhammad Ahmad Rassouls** „Die ungefähre Bedeutung des Al-Qur‘an Al-Karim in deutscher Sprache“ sowie „Der edle Quran und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache“ von Scheich Abdullah as-Samit **Frank Bubenheim** und Dr. **Nadeem Elyas** als Download aus dem Internet zur Verfügung. Aus der letzteren Übersetzung und der Transliteration des arabischen Koran von **Hans Zirker**, ebenfalls im Internet abrufbar, stellte ich mir eine Tabelle zusammen, mit deren Hilfe ich die 6236 Verse des Koran leichter nach bestimmten Namen und Worten sowie insbesondere Übereinstimmungen wie Unterschieden mit biblischen Inhalten durchsuchen konnte. Manfred Däschner aus Württemberg, der mit der Evangelischen Thomasgemeinde Gießen in Beziehung

134 [K] Zirker, Koran, S. 10.

steht und aus unserem Gemeindebrief das Thema meines Studienurlaubs erfuhr, stellte mir sechs Teilbände einer aus der islamisch-sunnitischen Tradition heraus kommentierten arabisch-deutschen Koranausgabe zur Verfügung¹³⁵. Auf Sammlungen koranischer Geschichten und eine besondere Koran-Ausgabe für Kinder werde ich im Kapitel 9 eingehen.

Eine Fundgrube für ausgewählte kurze Texte aus der islamischen Tradition war für mich das kleine Büchlein „Weisheit im Islam“, das **Annemarie Schimmel** herausgegeben hat. Einiges, was mich besonders angesprochen hat, möchte ich daraus zitieren¹³⁶.

Ein Paschto-Sprichwort¹³⁷ hilft gegen selbstverschuldetes Selbstmitleid:

„Sie molk in ein Sieb
und klagte über das Schicksal.“¹³⁸

Folgendes Zitat von 'Ali¹³⁹, „dem Vetter und Schwiegersohn des Propheten Muhammad“, erinnert mich an Jesu Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner und an die Selbstkritik des Paulus, der sich nicht wegen seiner Stärken, sondern wegen seiner Schwachheit rühmen will:

„Eine schlechte Tat, die dir schlecht erscheint,
ist in Gottes Sicht besser als eine gute Tat,
die dich selbstgefällig macht.“¹⁴⁰

135 Erschienen im SKD Bavaria Verlag München. Laut <http://auslaenderseelsorge.com/docs/Koranausgaben.html> stellen diese Bände ein „Zeugnis einer stark traditionalistischen islamischen Koranauslegung“ dar. „Initiiert [wurde das Projekt] 1973 von Fatima Grimm, damals noch im Islamischen Zentrum München (das geprägt ist von der ägyptischen Muslimbruderschaft), seit 1984 in Hamburg. Ab 1981 fortlaufender Vorabdruck in ‚Al-Islam‘, der Zeitschrift des Islamischen Zentrums München, sowie in 24 Einzelheften beim SKD Verlag. Die Übersetzung wurde zur Gemeinschaftsarbeit, zusammen mit Halima Krausen, Rascha und Ali El-Mahgary, Eva und Omar El Shabassy.“ „Theologische Ausrichtung: In diesen Fußnoten sind Kommentare von Yusuf Ali, Sayed Qutb, Muhammad Asad, Abu l-Ala Maududi zitiert: Sayyid Qutb war der führende Kopf der ägyptischen Muslimbrüder; Yusuf Ali aus Pakistan besorgte die vom Islamic Education Centre, Saudi-Arabien, initiierte englische Übersetzung; Abu l-Ala Maududi ist ebenfalls ein pakistanischer Vertreter der Islamisten; Asad (eigentlich: Leopold Weiss) ist ein konvertierter Jude aus Ungarn.“

136 Alle folgenden Autorenangaben sind entnommen aus Schimmel, Weisheit, S. 293-298.

137 „Da die Sprichwörter der islamischen Völker sich stark ähneln, ist auf Quellenangaben verzichtet; die Paschto-Sprichwörter finden sich in der 1961 in Kabul veröffentlichten Sammlung *Pashto mathalūna*.“

138 Schimmel, Weisheit, S. 129.

139 „‘Ali ibn Abi Talib, ... erster Imam der Schia, getötet 661 in Kufa. Die ihm zugeschriebenen Sentenzen stammen aus Nahdsch al-balāgha, zsgest. von asch-Scharif ar-Radi, Beirut: al Andalus, 1963.“

140 Schimmel, Weisheit, S. 190.

Von **Rumi**¹⁴¹, „dem größten mystischen Dichter des Islam“, fand ich folgende Gedanken, die dem Sinn nach mit Jesu Gleichnis vom Splitter und vom Balken übereinstimmen:

„Wenn du einen Fehler in deinem Bruder siehst,
so ist der Fehler, den du in ihm siehst,
in dir selber. Die Welt ist ja gleich einem Spiegel,
in dem du dein eigenes Bild siehst, denn:
»Der Gläubige ist der Spiegel des Gläubigen«.
Reinige dich von dem Fehler in dir;
denn was dich am anderen schmerzt,
schmerzt dich in Wirklichkeit in dir selbst.

Alle schlechten Eigenschaften
wie Unterdrückung, Haß, Neid, Gier,
Unbarmherzigkeit, Lust, Zorn, Stolz -
wenn sie in dir sind, schmerzt es dich nicht.
Wenn du sie aber in einem anderen
wahrnimmst, dann scheust du davor
und es schmerzt und verletzt dich -
doch wisse, daß du vor dir selbst scheust.
Ein Mensch empfindet keinen Ekel
vor seinem eigenen Geruch und seinem Abszeß;
er taucht seine entzündete Hand in die Brühe
und leckt sich die Finger ab,
ohne sich im geringsten anzustellen.
Aber wenn er einen kleinen Pickel oder
einen halben Kratzer bei einem anderen sieht,
dann mag er diese Suppe nicht und ekelt sich.
Schlechte Eigenschaften
sind ebenso wie Pickel und Geschwüre:
wenn jemand sie hat, bekümmert ihn das nicht,
aber wenn er sie in anderen
auch nur in geringem Maße sieht,
ist er bekümmert und angeekelt.“¹⁴²

Eine Weisheit, die dem Propheten **Muhammad**¹⁴³ selbst zugeschrieben wird, hat mir ein wenig nachvollziehbar gemacht, wie Muslime das für uns Christen so fremde rituelle Gebet erfahren:

„Solange du beim Ritualgebet bist,
klopfst du an die Pforte des Königs,
und wer an die Pforte des Königs pocht,
dem wird aufgetan.“¹⁴⁴

141 „Rumi, Maulana Dschalaluddin, ... schrieb in Persisch, gest. 1273 in Konya (Türkei). - *Mathnawi*, 8 Bde., hrsg. von Reynold A. Nicholson, London/Leiden: Brill/Luzac, 1925-40; s. *Masnawi*, ausgew. und übers. von Annemarie Schimmel, Basel: Sphinx, 1994.“

142 Schimmel, Weisheit, S. 95f.

143 „Muhammad, der Prophet des Islam, dessen Aussprüche, echte und apokryphe, im *hadith* vorliegen; gest. 632 in Medina.“ „Worte, die dem Propheten *Muhammad* zugeschrieben werden, beruhen auf der Sammlung *Ahādith-i Mathnawī*, hrsg. von Badi'uzzaman Furuzanfar, Teheran: Universität, 1965, die auch viele nicht in den kanonischen Sammlungen vorhandene, mystisch getönte Traditionssprüche enthält.“

144 Schimmel, Weisheit, S. 247.

Was Muhammad Iqbal, „geistiger Vater Pakistans und indo-muslimischer Dichter-Philosoph“¹⁴⁵, zum Gebet sagt, könnte ich auch auf christliches Beten beziehen:

„Dein Gebet kann dein Geschick nicht ändern,
doch vielleicht kann es dich selbst verwandeln:
Wenn in dir die große Wandlung einsetzt,
ist's kein Wunder, wenn sich Welten wandeln.
Ewig bleibt der Wein, beraushtes Rufen -
doch der Krug, der Schenke wird sich wandeln.
Dein Gebet: daß sich dein Wunsch erfülle!
Mein Gebet: möge dein Wunsch sich wandeln!“¹⁴⁶

Zum Thema der Sündenvergebung fand ich einige Aussprüche, die sich durchaus mit Anliegen der christlichen Rechtfertigungslehre in Übereinstimmung bringen lassen, zum Beispiel die beiden folgenden von **Ibn 'Ata Allah**¹⁴⁷, ein dritter von **Muhammad**:

„Es gibt keine kleine Sünde,
wenn Seine Gerechtigkeit dir gegenübersteht,
und keine große Sünde,
wenn Seine Gnade dir vor Augen steht.“
„Halte deine Sünde nicht für so gewaltig,
daß sie dich absperre davon,
Gutes von Gott zu denken,
denn wer seinen Herrn kennt,
dem erscheint gering seine Schuld,
verglichen mit Seiner Huld.“
„Wenn jemand viele Sünden hat
und keine Werke,
die diese Sünden verhüllen könnten,
sucht Gott ihn mit Traurigkeit heim,
um seine Sünden zu verhüllen.“¹⁴⁸

Und hier noch einen Gedanken von 'Ali zur Praxis der Feindesliebe, die wir von Jesus kennen:

„Wenn du deinen Feind
in deine Gewalt bekommst,
so verzeihe ihm als Dank dafür,
daß du ihn in deine Gewalt bekommen hast.“¹⁴⁹

Einen Gedanken von Annemarie Schimmel selbst erwähne ich, weil er ein durch die Lektüre der Abenteuerromane von Karl May genährtes Vorurteil entkräftet:

„Der Fatalismus, dessen der Muslim häufig angeklagt wird, hat in seinem echten Sinn nichts mit einem mechanischen Fatum, einem fühllosen Geschick (in der Literatur oft als »die Sphäre«, »das Himmelsrad« bezeichnet) zu tun; der

145 „Iqbal, Muhammad ..., gest. 1938 in Lahore.“

146 Schimmel, Weisheit, S. 249.

147 „Ibn 'Ata Allah, ägyptischer Mystiker des Schadhiliyya-Ordens, gest. 1309 in Alexandrien. - *Hikam*, »Weisheitssprüche«, in: *Bedrängnisse sind Teppiche voller Gnaden*, ausgew. und eingel. von Annemarie Schimmel, Freiburg: Herder, 1988.“

148 Schimmel, Weisheit, S. 161f.

149 Ebd., S. 183.

Glaube an das »Zugeteilte«, *qismat*, bedeutet vielmehr, daß man bei Unglücksfällen und Katastrophen das Geschehen akzeptiert, da es der Wille Gottes ist, der ja weiß, was für den Menschen in diesem oder jenem Augenblick gut ist - selbst wenn man es intellektuell nicht verstehen mag. Diesem tiefen Vertrauen in die Weisheit Gottes entstammen viele der schönsten Gebete, Gedichte und Sprüche in der islamischen Welt.“¹⁵⁰

Zum Abschluss dazu noch eine Weisheit von Ibn 'Ata Allah:

„Der Achtlose fragt sich am Morgen:
»Was werde ich tun?«
Der Vernünftige schaut:
»Was wird nun Gott mit mir tun?«“¹⁵¹

2.3.4 Literatur zum Vergleich zwischen Bibel und Koran

Um mich näher mit den inhaltlichen Überschneidungen von Bibel und Koran vertraut zu machen, las ich vor allem das aufschlussreiche Buch des katholischen Theologen **Karl-Josef Kuschel** „Juden – Christen – Muslime. Herkunft und Zukunft“, in dem er die gemeinsamen Traditionen aus beiden Teilen der Bibel und dem Koran theologisch zueinander in eine fruchtbare Beziehung setzt und davon ausgeht, dass Juden, Christen und Muslime in einer „Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft“ miteinander verbunden sind¹⁵². Seine Darstellung war für mich ein guter Wegweiser, um die über den Koran verstreuten Erzählungen von biblischen Gestalten nicht nur aufzuspüren, sondern inhaltlich ansatzweise einordnen zu können. Kuschel lädt dazu ein, einen weiten Weg durch fünf Themenkomplexe zu durchwandern, die mit Adam, Noah, Mose, Maria und Jesus sowie Abraham verbunden sind.

Das Buch von **Karl-Wolfgang Tröger**, „Bibel und Koran. Was sie verbindet und unterscheidet“, gibt einen guten Überblick über alle Traditionen, die sowohl in der Bibel als auch im Koran auftauchen.

„Jedenfalls enthält der Koran eine Fülle von Geschichten, Vorstellungen und Gedanken, die aus der Bibel und aus außerbiblischen Quellen bekannt und vielen Menschen vertraut sind, und das war auch schon bei Mohammeds Zeitgenossen und den Hörern seiner Botschaft der Fall. ... Sie finden sich vorwiegend in der Bibel, aber auch in der nachbiblischen jüdischen Überlieferung.“

150 Ebd., S. 18. Auch Antes, Islam, S. 43, widerspricht „der landläufigen Meinung, der Islam predige den Fatalismus, und magische Vokabel ist das Wort «kismet», das man meist vermutlich aus Karl May bezieht – in islamischen Quellen taucht es nie auf.“

151 Schimmel, Weisheit, S. 276.

152 Kuschel, S. 609.

rung von Talmud und Midrasch, vor allem in den volkstümlichen Erzählungen der Haggada (dem nichtgesetzlichen Bereich der Bibelauslegung) sowie in den apokryphen Schriften der frühen Christen, z.B. in den Kindheitsevangelien. Oft sind es auch nur einzelne Züge von Menschen oder Ereignissen in außerbiblischen Quellen, die sich im Koran in Verbindung mit biblischen Aussagen wiederfinden.

Da biblische Geschichten, Erzählungen aus der rabbinischen Literatur und christliche Legenden zur Zeit Mohammeds bereits einer breiteren Bevölkerungsschicht in Arabien bekannt waren, konnten auch verkürzte biblische Aussagen oder Andeutungen in Mohammeds Verkündigung verstanden werden. Mit all diesen Traditionen waren und sind auch die islamischen Theologen wohl vertraut.¹⁵³

Über die von Kuschel ausführlich behandelten Propheten hinaus beschäftigt sich Tröger mit den Überlieferungen zu Saul, David und Salomo bis hin zu Elia und Elisa, Jona und Hiob. Allerdings fällt ihm auch auf:

„zu einem großen Teil der biblischen Texte gibt es keine Entsprechungen im Koran, und das heißt: Die ganze Fülle der biblischen Schriften, der Geschichtsbücher und der Weisheitsliteratur, der Psalmen und der Propheten von Jesaja, Jeremia und Ezechiel über Daniel, Amos und Hosea bis zu Micha, Habakuk und Maleachi findet im Koran ihresgleichen nicht. Das ist wiederum nur eine Feststellung und keine Wertung. Verwunderlich ist nur, dass im Koran sowohl die großen als auch die »kleinen Propheten« - mit Ausnahme von Jona - namentlich nicht auftauchen und in die Propheten-Reihen keinen Eingang gefunden haben und das, obwohl die Propheten eine so zentrale Funktion haben. Anklänge an die biblischen Propheten lassen sich im Koran zwar durchaus feststellen, vereinzelt treten sie auch deutlich hervor - wie die Vision der Totenerweckung von Ezechiel 37 in Sure 2,259 - aber als Gottgesandte und Propheten spielen sie im Koran keine Rolle.“¹⁵⁴

Tröger setzt sich auch mit dem auseinander, was Christen und Muslime im Glauben trennt bzw. verbindet und diskutiert unter anderem die zwischen beiden umstrittene Frage der Dreieinigkeit:

„Wenn im Gottesdienst der Segen des »dreieinigen Gottes« *im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes* (vgl. 2. Kor 13,13) ausgeteilt und von den Gläubigen empfangen wird, kommt kein Christ auf die Idee, dass damit drei Götter gemeint sein könnten. Dies kann ge-

genüber Muslimen, die das vom Koran und von ihrem Verständnis des christlichen Glaubens her anders hören und beurteilen, einfach nur bezeugt werden. Es gibt aber auch muslimische Theologen, vor allem in der Mystik, die dem Trinitätsdenken etwas abgewinnen können (z. B. der liebende Mensch, der geliebte Gott, die verbindende Liebe).“¹⁵⁵

Nach Tröger macht das Neue Testament in seinen Aussagen

„über das Verhältnis von »Vater« und »Sohn« ... deutlich, dass Gott nicht in Jesus Christus aufgeht. Gott bleibt Gott, auch bei seiner Erscheinung in Jesus Christus. Er bleibt jenseitig und unverfügbar. In diesem Punkt kann der Islam mit seiner nachhaltigen Betonung der Transzendenz Gottes ein Korrektiv zu manchen christlichen Ansichten sein, die den »Herrn Jesus« allzu sehr vereinnahmen und verniedlichen oder die Gott ganz im Menschlichen, in Humanismus und Ethik, aufgehen lassen. Der Koran hebt immer wieder Gottes Erhabenheit hervor (Sure 20,114; 23,92.116; 2,255; 59,23). Er ist sichtbar und (doch) »verborgen« (57,3), sodass er letztlich für die »Blicke« der Menschen unerreichbar ist (6,103). Das unterstreicht auch die Bibel, wo Gott auf die Bitte des Mose *Lass mich doch deine Herrlichkeit sehen!* antwortet:

Ich will meine ganze Schönheit vor dir vorüberziehen lassen ... Mein Angesicht kann niemand sehen! (2. Mose 33,18-23)

Wahrhaftig, du bist ein verborgener Gott, bekennt Jesaja (45,15), und der Apostel Paulus charakterisiert den *König der Könige und Herrn der Herren* als denjenigen, *den kein Mensch gesehen hat noch je zu sehen vermag* (1. Tim 6,15f.). ...

Trotz des wesentlichen Unterschiedes zum christlichen Glauben, wonach Gott selbst sich in Jesus Christus zu erkennen gibt, gilt auch für die Bibel, dass es nicht die Aufgabe des Menschen ist, Gott zu ergründen, sondern seinem Willen gemäß zu leben und zu handeln.“¹⁵⁶

Martin Bauschke geht in seinem Buch über „Jesus im Koran“ unter anderem sehr ausführlich auf die im Koran dargestellten „Wundertaten Jesu“¹⁵⁷ und auf Parallelen zu den Gleichnissen Jesu ein¹⁵⁸.

Auch das „Geheimnis des Kreuzes“ spart er nicht aus und kommt in seiner Auseinandersetzung mit muslimischen Koran-Kommentatoren zu dem Fazit:

155 Ebd., S. 109f.

156 Ebd., S. 110f.

157 Bauschke, Jesus, S. 54ff.

158 Ebd., S. 49ff.

153 Tröger, S. 160f.

154 Ebd., S. 226f.

„Exegetisch spricht viel für die innerislamische Mehrheitsauffassung, die einen Ersatzmann für Jesus am Kreuz annimmt, welchen der Koran- text möglicherweise nahelegt. Gleichwohl ist und bleibt es letzten Endes *Gottes Geheimnis* – wie viele zeitgenössische Kommentatoren mit Recht betonen –, was genau am Kreuz auf Gol- gatha geschehen ist und wie der Gott, dessen Wege und Mittel alle unsere Vorstellung über- steigen, Jesus vor dem Kreuz bewahrt und erret- tet hat. Das Geheimnis des Kreuzes ist das Ge- heimnis Gottes. Es wird mit Seinem Gesandten Jesus nichts passiert sein, was nicht Er wenig- stens zugelassen hat.“¹⁵⁹

In Martin Bauschkes Buch über „Abraham im Koran und im Islam“ unter dem Titel „Der Spiegel des Pro- pheten“ fand ich eine schöne Geschichte für Kinder und Jugendliche von der Gastfreundschaft Abrahams, in der dieser von Gott gescholten wird, weil er einen Gast wegschickt, der kein Tischgebet mit ihm sprechen will¹⁶⁰, und aufschlussreiche Tabellen über die für die jeweilige Religion entscheidend wichtige „Opferge- schichte im Vergleich“ zwischen Judentum (Genesis 22), Christentum (Evangelien) und Islam (Sure 37)¹⁶¹.

Aus islamischer Sicht schrieb der iranische Korange- lehre und Politiker **Mehdi Bazargan** ein auch für Christen lesenswertes Buch über den „Koran und die Christen“ mit dem Titel „Und Jesus ist sein Prophet“. In der Einleitung denkt Navid Kermani über Bazargans Verständnis von Toleranz nach:

„Bazargans Toleranzbegriff paßt in keine multi- kulturelle Seligkeit, insofern er auf der absolu- ten Wahrheit seines Glaubens und der Unwahr- heit dessen, was aus Sicht des Korans vom Mo- notheismus abweicht, beharrt. Wichtig aber ist, sich beim Lesen stets zu vergegenwärtigen, daß Bazargan seine theologische Haltung zum Chri- stentum und zu anderen Religionen nicht als politisches Programm versteht. Er hat sich im Gegenteil als überzeugter Demokrat für die Gleichberechtigung aller Bürger eingesetzt. Den Richterspruch über das, was ihm als Unglaube erschien, behielt er Gott vor und keiner irdi- schen Instanz. Vielleicht ist darin ein Toleranz- begriff angelegt, der ehrlicher ist als die Ideolo- gie der allseitigen Verständigung: die Wahrheit des anderen nicht für gültig zu erklären, sie theologisch sogar abzulehnen, sie aber gesell- schaftlich und im privaten Miteinander zu ak- zeptieren. Daß dies politisch in letzter Instanz eben jenen islamischen Staat, den auch Bazar- gan in den sechziger und siebziger Jahren konzi-

pierte, in Frage stellt und auf eine säkulare Ord- nung hinausläuft, hat Bazargan in seinen letzten Lebensjahren immer klarer formuliert.“¹⁶²

Eine interessante Sammlung von Aussprüchen Jesu in der arabischen Literatur, die sozusagen ein muslimi- sches Evangelium darstellen, hat **Tarif Khalidi** zusam- mengestellt; sie ist eine Fundgrube für interreligiöses Erzählen. Zwei besonders schöne Jesusworte möchte ich zitieren:

„Es wird berichtet, dass Jesus sagte: »Oh Gott, wie kann ich dir danken, wenn mein Dank ein Geschenk ist, das ich von dir bekommen habe, und für das ich dir danken muss?« Gott antwor- tete: »Wenn du das weißt, dann hast du mir ge- dankt.«¹⁶³

„Gott offenbarte Jesus: »Sei Menschen gegen- über so sanft wie die Erde unter ihren Füßen, sei ihnen gegenüber so großzügig wie fließen- des Wasser, sei ihnen gegenüber so barmherzig wie die Sonne und der Mond, denn sie gehen über dem Guten wie dem Bösen auf.«“¹⁶⁴

Erwähnenswert finde ich auch folgende „seltsame Er- zählung“; sie „wurde als Beispiel dafür in die vorliegen- de Sammlung aufgenommen, dass der muslimische Je- sus, zumindest im Traum, die Wahrheit seiner Kreuzi- gung bestätigt:

„Al-'Uris sah im Schlaf Christus Jesus, Sohn der Maria, der vom Himmel aus sein Gesicht ihm zuzuwenden schien. Al-'Uris fragte ihn: »Ist die Kreuzigung wirklich geschehen?« Jesus sagte: »Ja, die Kreuzigung ist wirklich geschehen.« Al-'Uris erzählte seinen Traum einem Traumdeu- ter, der sagte: »Der Mann, der diesen Traum hatte, wird gekreuzigt werden. Denn Jesus ist unfehlbar und kann nur die Wahrheit sagen, da- her kann sich die Kreuzigung, von der er sprach, nicht auf die eigene beziehen, denn der ruhm- volle Koran sagt ausdrücklich, dass Jesus weder gekreuzigt noch getötet wurde. Daher muss es sich auf den Träumenden beziehen, und er ist es, der gekreuzigt werden wird.« Es geschah, wie der Traumdeuter gesagt hatte.“¹⁶⁵

162 Bazargan, 18f. (Einleitung von Navid Kermani).

163 Khalidi, S. 196, Ausspruch Nr. 263, der zuerst von Abu al- Hajjaj al-Balawi (gest. 604/1207) bezeugt wurde und der in einer Variante, die von Ibn Abi'l Dunya stammt, David und Mose zugeschrieben wird.

164 Ebd., S. 198, Ausspruch Nr. 267, der ursprünglich bei Abu al-Husayn Warram ibn Abi Firas (gest. 605/1208) zu finden war.

165 Ebd., S. 204f., Ausspruch Nr. 282 von Jamal al-Din ibn Wa- sil (gest. 697/1298). „Die Quelle, aus der diese Erzählung stammt, ist eine bedeutende Chronik über die Aijubiden (die Familie Saladins) und deren Kriege gegen die Kreuzrit- ter.“

159 Ebd., S. 102.

160 Bauschke, Spiegel, S. 167.

161 Ebd., S. 204f.

2.4 Kopftuch: Das komplizierteste Kleidungsstück der Welt

Einen besonderen Blick möchte ich auf „das komplizierteste Kleidungsstück der Welt“ richten¹⁶⁶, das **Heide Oestreich** in ihrem Buch „Der Kopftuch-Streit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam“ eingehend und differenziert betrachtet hat. Denn dieser Streit hat auch uns in unserem Kirchenvorstand und in unserer Kindertagesstätte beschäftigt, seit wir die Entscheidung getroffen haben, im Blick auf den hohen Anteil muslimischer Kinder auch muslimische Erzieherinnen und Praktikantinnen einzustellen. Als einige Bewerberinnen deutlich machten, dass sie aus Glaubensgründen auch bei ihrer Arbeit nicht auf ihr Kopftuch verzichten möchten, fasste der Kirchenvorstand im Einvernehmen mit dem Kita-Team den Beschluss, das nicht zuzulassen. Auch die Frauen türkischer Herkunft im Kita-Ausschuss trugen diese Entscheidung mit, denn sie wollten nicht, dass auf die muslimischen Mädchen durch das Vorbild einer Kopftuch-tragenden Erzieherin indirekt ein Druck ausgeübt wird, es sei für eine Muslimin nicht OK, ihr Haar offen zu tragen.

2.4.1 Wie kam es zum Verschleierungsgebot in einer Religion der Gleichheit aller vor Gott?

Heide Oestreich beginnt mit ihrer Analyse des Kopftuch-Streits ganz am Anfang und stellt fest:

„Eine Religion, die die Gleichheit aller vor einem Gott propagiert, wie der Islam es tut, bedeutet zunächst einmal eine quasi demokratische Revolution. Es zählt nicht mehr das größte Opfer oder der schönste Tempel, jetzt zählt nur noch das Verhalten des Einzelnen vor Gott. Vor Gott sind alle gleich. Aber unter patriarchalen Bedingungen stellt sich bald heraus: einige sind gleicher.“¹⁶⁷

Der Islam wird also (wie zuvor die Offenbarungen der Juden und der Christen) in eine Gesellschaft hinein offenbart, in der die Männer das Sagen haben. Und zunächst bedeutet der Islam für den Status der Frau, dass sie „zum Rechtssubjekt“ erhoben wurde: „So konnte eine Frau nun nicht mehr einfach geheiratet werden wie vorher. Sie sollte nun selbst zustimmen.“¹⁶⁸

„Die patriarchale Grundordnung besagte damals, dass Frauen im Normalfall eine Art Eigentum ihrer Männer sind – es sei denn, sie waren so mächtig, beliebt oder reich, dass sie ihren Ehevertrag anders aushandeln konnten. Wenn der Ehemann starb, waren sie Teil der Erbmas-

se, wenn er im Krieg unterlag, waren sie Teil der Beute. Allah revolutionierte dieses Verhältnis, indem er die Frauen von einem Teil des Gutes zu einer Erbberechtigten machte. Sie sollten halb so viel bekommen wie die männlichen Erben. Letztere hatten schließlich noch ganze Familien zu versorgen und sollten deshalb stärker profitieren.“¹⁶⁹

Ähnlich wie in den Anfängen des Christentums die frauenfreundliche Haltung Jesu von seinen engsten männlichen Vertrauten nicht in gleicher Weise geteilt wurde, so dass dann doch Männer über viele Jahrhunderte die einflussreichsten Positionen in der Kirche besetzten, haben auch im Islam bald die Männer ihre Vorherrschaft über die Frauen zurückgewonnen. Unter Berufung auf Gedankengänge der marokkanischen Soziologin **Fatima Mernissi** schreibt Oestreich:

„Die Männer um Mohammed, allen voran sein Nachfolger Umar, wollten schon lange, dass die Frauen sich verschleiern, damit sie sich von den Sklavinnen unterschieden. Mohammed war dagegen. Er wollte, dass Muslime anständige Menschen sind, die sich zu kontrollieren wissen. »Der Hijab (der Schleier) war genau das Gegenteil dessen, was er eigentlich hatte erreichen wollen: Der Hijab verkörperte die fehlende innere Kontrolle, er verschleierte den souveränen Willen, der die Gesellschaft ordnete und regelte«, meint Mernissi und erläutert weiter: »Der Islam Mohammeds weist den Gedanken der Kontrolle (...) weit von sich. (...) In einer Umma von Gläubigen, deren Verhaltensweisen präzisen verinnerlichten Regeln folgen, hebt die Eigenverantwortlichkeit die Kontrolle durch die Geistlichkeit auf, so dass diese schließlich überflüssig wird.«... Doch was tun, wenn die Umma nicht so funktioniert, wie Mohammed es sich wünscht?“¹⁷⁰

Im Koran selbst erhält Mohammed nur drei Verse göttlicher Offenbarung (Sure 33, 59 und Sure 24, 30.32), in denen „unvoreingenommene LeserInnen ... nur entdecken können, dass man die Scham und etwaige Schlitze bedecken und nicht mit dem Schmuck klappern soll“, mit denen die späteren Rechtsschulen des Islam aber ein „Verschleierungsgebot“ begründeten. „Zur selben Zeit zieht Mohammed einen Vorhang vor die Privatgemächer seiner Frauen, weil er den Ansturm der Besucher und ihre Unverschämtheiten draußen halten will.“¹⁷¹ Das ist die Geburtsstunde des sogenannten „Harems“, womit auf arabisch der für Fremde „verbotene“ Bereich des Hauses gemeint ist und der faktisch eine Trennung der Geschlechter bedeutet.

166 Oestreich, S. 7.

167 Ebd., S. 12.

168 Ebd., S. 14.

169 Ebd., S. 13.

170 Ebd., S. 16.

171 Ebd., S. 16f.

Nach Oestreich wird diese

„traditionelle Rollenverteilung aus dem islamischen Recht abgeleitet... Inwiefern dieses gottgegebene Recht aber verändert werden kann, darüber streiten die Rechtsschulen seit Jahrhunderten. Die einen nehmen alles, was Koran und Überlieferung (die »Sunna«) an Regeln hergeben, als unveränderliche Gesetze wahr. Die anderen leiten aus einem koranischen Gebot ab, dass man seinen Verstand gebrauchen muss, um zeitgemäße Auslegungen dieser Regeln zu finden. Die Gesamtheit der Lebensregeln, die Scharia, wird dementsprechend unterschiedlich interpretiert.“¹⁷²

2.4.2 Zwangsentschleierung und Widersprüche in der westlichen Haltung zu den Frauenrechten

Kompliziert wird die Frage des Kopftuchtragens schon dadurch, dass es in den mehrheitlich islamischen Ländern sehr unterschiedliche Entwicklungen gab.

„Fast alle muslimisch geprägten Staaten haben Modernisierungsperioden hinter sich, in denen traditionelle Elemente des Familien- und Personenstandsrechts, wie auch die Schleierpflicht abgeschafft wurden. Die Modernisierung war in vielen Ländern eine Art Ideologie. Man wollte die Moderne mit großem Nachdruck einführen. Dies geschah in manchen Ländern während oder nach der Kolonialzeit¹⁷³. Im Maghreb etwa

172 Ebd., S. 19f.

173 Vgl. ebd., S. 157f.: „Wie viel die kolonialen Entschleierungsaktionen übrigens mit Rassismus und wie wenig sie mit Frauenrechten zu tun hatten, zeigt das Beispiel des britischen Generalkonsuls in Ägypten, Lord Cromer, der vehement die Befreiung der ägyptischen Frau durch Entschleierung forderte, während er zugleich in England eine Kampagne gegen das Frauenwahlrecht lancierte... »Er wollte also nicht die Befreiung der ägyptischen Frau, sondern ihre Anpassung an das Modell der englischen Hausfrau und Mutter«, bemerkt dazu die Soziologin Birgit Romespacher.

Die Franzosen entschleierten beherzt die Algerierin und rekrutierten sie gleich darauf für ihre Bordelle... Schah Reza Pahlevi zwangsentschleierte die Frauen im Iran mit Hilfe der Polizei. Die deutsch-iranische Wissenschaftlerin Katajun Amirpur zitiert den Bericht eines Mannes, der zu dieser Zeit acht Jahre alt war: »Meine Tante ist 15 Jahre nicht mehr aus dem Haus gegangen. Sie wollte eben ihr Kopftuch nicht abnehmen und sie wollte gegen die Zwangsentschleierung protestieren. Eine andere Tante ging immer nur nachts, heimlich mit dem Kopftuch aus dem Haus.« Als »kolonialen Feminismus« bezeichnet Romespacher diese vom Westen beeinflusste Vorstellung, wie eine moderne Frau auszusehen habe. Die Frau, die sieht, aber nicht gesehen wird, frustriert den Kolonisator, interpretiert sie Frantz Fanon und zitiert: »Es gibt keine Gegenseitigkeit. Sie ergibt sich ihm nicht und bietet sich nicht an.« In fast allen islamisch geprägten Ländern hat

identifizierten die Europäer den Islam mit wirtschaftlicher und sozialer Rückständigkeit, was sie selbst zugleich aufs Angenehmste aufwertete. Die Modernisierung, die diese Länder kennenlernten, ist kolonialisatorisch, d.h. autoritär und ausbeuterisch. In anderen Ländern wie Persien oder die Türkei wollte man sich selbst modernisieren und dämmte den Einfluss der Religion deshalb ein. Die Modernisierung hatte einen solchen Zauber, dass die religiöse Vergangenheit in dieser Zeit stark abgewertet wurde. Viele Länder übernahmen nun westliche Rechtssysteme. Im gleichen Zug wurde die Befreiung der Frau propagiert - und ihre Sichtbarkeit. Sie wurde entschleiert, ob sie wollte oder nicht.“¹⁷⁴

Aus der Wirtschaftskrise der siebziger Jahre gingen jedoch nicht die modernisierten, sondern auf Grund ihres Ölreichtums ausgerechnet die fundamentalistischen Länder als Sieger hervor,

„und ihre Missionare brachten Geld und Sinn zu den Verarmten und Verunsicherten. Das gab den Fundamentalisten in den modernistischen Ländern Auftrieb. Diese profitierten auch davon, dass die Modernisierung einen autoritären Charakter hatte.“¹⁷⁵

Trotzdem bleibt die Sachlage kompliziert. Es gibt überall auch gegenläufige Bewegungen. Zum Beispiel:

„Das Recht auf Bildung haben sich Frauen in allen muslimischen Ländern erkämpft. Studentinnen (mit Schleier) sind im Iran sogar schon seit einigen Jahren gegenüber ihren männlichen Kommilitonen in der Mehrzahl. Die nordafrikanischen Länder haben Frauenfördergesetze. In all diesen Ländern ist damit auch die Grundlage für den weiteren Abbau von Diskriminierungen gelegt.“

Da Heide Oestreich ihr Buch vor den Aufbrüchen des sogenannten „Arabischen Frühlings“ schreibt, kann sie darauf nicht eingehen. Allerdings machen ihre Ausführungen manche der Widersprüchlichkeiten verständlich, die Arabien heute prägen:

„Die Frauenbewegung war in diesen Ländern immer schon doppelt: Säkularistinnen mit Modernisierungsideologie und ohne Schleier standen den Rita Süßmuths des Islam gegenüber, Frauen, die die islamische Tradition und die Rolle der Frau nicht prinzipiell ablehnen und die nichts gegen das sichtbare Zeichen Kopftuch ha-

sich der Fundamentalismus als antikoloniale Bewegung entwickelt, der der Zwangsentschleierung wieder eine Verschleierung entgegensetzte. Dieses symbolische Spiel setzen diejenigen fort, die nun wieder die Entschleierung fordern.“

174 Ebd., S. 21.

175 Ebd., S. 22.

ben, aber dennoch mehr Rechte wollen. Dieser islamische Feminismus hat im Iran und in Pakistan, aber auch in den fundamentalistischen Bewegungen Nordafrikas stark an Bedeutung gewonnen.¹⁷⁶

Heide Oestreich legt nebenbei auch den Finger auf einen wunden Punkt des westlichen Selbstbewusstseins. Ist der Westen wirklich der „Hort der individuellen Menschenrechte“?

„Realitätsnäher ist es wohl zu sagen, der Westen ist der Hort des doppelten Standards: Menschenrechte ständig im Munde führen und sie in der Praxis dennoch verletzen. Dagegen sind muslimische Staaten mit ihrem Bekenntnis zur Scharia geradezu ehrlich. Dieser doppelte Standard manifestiert sich nicht nur in bekannten Missachtungen internationaler Rechtsstandards wie der Todesstrafe in den USA, ihren völkerrechtswidrigen Kriegen oder der Rechtlosigkeit von US-Gefangenen auf Kuba, er ist auch bei den Frauenrechten zu sehen.“¹⁷⁷

Ein bezeichnendes Beispiel ist die Frage der Ratifizierung der UN-Frauenkonvention CEDAW (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women), die bereits 1979 von der UN-Vollversammlung angenommen wurde, aber von vielen muslimischen Ländern und auch von den USA noch nicht ratifiziert wurde.

„Die erste afghanische Frauenministerin Sima Samar versuchte, die USA zu einer Ratifikation von CEDAW zu bewegen. Sie könne ihr Kabinett leichter von einer Ratifikation überzeugen, wenn die USA mit gutem Beispiel vorangingen, so ihr Argument. Ihr Ansinnen wurde abgelehnt. Seit längerem hat sich eine unheilige Allianz aus christlichen Konservativen (USA und einige lateinamerikanische Staaten), muslimischen Konservativen und dem Vatikan gebildet, die die Durchsetzung von Frauenrechten international blockiert. Die USA haben in ihrer neuen nationalen Sicherheitsdoktrin vom September 2002 bekannt gegeben, dass Freiheit, Gerechtigkeit und Demokratie ihre offiziellen Ziele seien. In diesem Zusammenhang wird auch der Respekt vor Frauen (»respect for women«) erwähnt - und damit statt der »Gleichberechtigung« eine Formulierung gewählt, die auch die Taliban, die iranische und die saudische Regierung gerne benutzen: Man respektiere Frauen, lehne aber die Gleichberechtigung ab, lautet eine gängige Formulierung dieser Staaten.“¹⁷⁸

2.4.3 Islamisch-traditionelle und islamisch-feministische Kritik am westlichen Blick auf Frauen

Aber nun konkret zum Kopftuch. In der modernisierten „kemalistischen“ Türkei, in der „Mustafa Kemal Atatürk ... die Gleichheit der Geschlechter ... wie eine neue Schuluniform“ von oben einführte, ist die „Modernisierung“ vor allem „auf dem Land, dem Inbegriff der Rückständigkeit ... nur in Bruchstücken angekommen oder wurde ganz abgelehnt“. Von dort kommen seit den siebziger Jahren immer mehr Studentinnen, die trotz des Kopftuch-Verbots in „öffentlichen Gebäuden wie Universitäten“ ihr Kopftuch tragen und damit „ihre islamische Individualität zeigen“. Gerade die Modernisierung hat es

„ihnen ermöglicht, jetzt als gebildete Studentinnen in der Universität aufzutauchen. Mit dem Kopftuch zelebrieren sie einen Kompromiss: Sie bleiben verwurzelt im Islam und transportieren ihn auf ihrem Kopf in die Moderne. Das Beharren auf Authentizität ist für die Soziologin Göle eine Bewegung der Individualisierung gegen das aufgedrängte Kollektivmodell des Kemalismus. Deshalb seien sie eine höchst moderne Erscheinung. Sie überprüfen angebotene Identifikationsmodell individuell. Auch die Religion wird in diese Prüfung einbezogen. So transformieren sie etwa das vormoderne Prinzip der unsichtbaren Frau, indem sie mit ihren Kopftüchern lautstark in die Öffentlichkeit treten, ganz im Gegensatz zu der »Unauffälligkeit«, die der Islam den Gläubigen eigentlich abverlangt.“¹⁷⁹

Für westlich geprägte Menschen ist die Einsicht wichtig, dass sich im Tragen des Kopftuchs auch eine Kritik an westlichen Sichtweisen der Frau in der Öffentlichkeit manifestiert.

„Gerade der Schleier symbolisiert aber auch, dass der Westen, dessen Obsession die Sichtbarkeit, die Präsentation des Verborgenen ist, keinen Zugriff auf diese Frauen haben soll. Sie weisen die Herrschaft des Blicks zurück. Die Frau, die einen Mantel statt ihrer Figur und ein Kopftuch statt ihrer Frisur zeigt, hat sich dem westlichen Zwang zum Zeigen und zum Bodyshaping in der Tat entzogen.

Die Kehrseite ist, dass sie damit ein Gewand wählt, das nicht nur die Differenz zur Westfrau betont, sondern auch die zum Mann. Und in diese Differenz zum Mann ist eine Hierarchie eingeschrieben, die die Islamistinnen nur schwer leugnen können und teilweise auch gar nicht leugnen wollen.“¹⁸⁰

176 Ebd., S. 23.

177 Ebd., S. 27.

178 Ebd., S. 28.

179 Ebd., S. 29f.

180 Ebd., S. 31.

Die Soziologin Nilüfer Göle meint dazu:

„Das Verbot der Sichtbarkeit des weiblichen Körpers verstärkt die Herrschaft des Mannes. Das Vorrecht des Blicks und der Betrachtung der Frau als Objekt sichern dem Mann sexuelle Privilegien. Was immer auch die Frau, indem sie sich verschleiern, dieser Verdinglichung gegenüber denken mag - tatsächlich zeigt sich darin wiederum das männliche Privileg des Blicks.“¹⁸¹

Auch mit der *Ablehnung* des Kopftuchs kann die Kritik an westlichen Werten einhergehen. **Fatima Mernissi** äußert in einem Buch über den östlichen und den westlichen Harem nicht nur ihre Kritik an dem patriarchalen Muslim, der „mit Hilfe des Raums die männliche Herrschaft über die Frauen im öffentlichen Raum festschreibt“, indem er sie entweder aus der Öffentlichkeit in den als „Harem“ bezeichneten für Fremde verbotenen Bereich verbannen und durch die Schleierpflicht unsichtbar machen will. Sie findet

„die westlichen Einstellungen gefährlicher und hinterhältiger als die der Muslime, weil die Waffe gegen die Frauen im Westen die Zeit ist. Zeit ist weniger sichtbar und flüssiger als Raum. Im Westen benutzt man Bühnenlicht und Abbildungen, um weibliche Schönheit in einer idealisierten Kindheit einzufrieren und Frauen zu zwingen, daß sie im Altern, der normalen Entfaltung der Jahre, eine beschämende Entwertung sehen.“

Im Blick auf Diät- und Modezwänge fährt sie fort:

„Die Ayatollahs lenken die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Frauen, indem sie auf dem Schleier bestehen. Wer hier aber breite Hüften hat, verschwindet von der Bildfläche, wird ein Niemand. ... Wir Musliminnen haben nur einen Fastenmonat, den Ramadan, aber die armen westlichen Frauen halten 12 Monate lang Diät. ... Die Macht des westlichen Mannes beruht darauf, festzusetzen, was Frauen anzuziehen und wie sie auszusehen haben. Er hat die gesamte Modeindustrie unter seiner Kontrolle, von der Kosmetik bis zur Unterwäsche. Der Westen, fiel mir auf, ist der einzige Teil der Welt, in dem die Frauenmode eine Männerdomäne ist.“¹⁸²

181 *Ebd.*, wo sie Göle, S. 166, zitiert.

182 *Mernissi*, S. 194-196. Zur Erklärung, warum Frauen dieses System akzeptieren, zitiert sie (S. 197) *Bourdieu*, S. 44 (frz. Original): „Symbolische Gewalt ist eine Form der Macht, die direkt auf den Körper gehämmert wird, scheinbar wie durch Magie, ohne jeden physischen Zwang. Aber diese Magie funktioniert nur, weil sie die Codes aktiviert, die in die tiefsten Körperschichten eingeschrieben sind.“ Mit einem Stoßgebet beendet *Mernissi*, S. 199, ihr Buch: „Ich danke dir, Allah, daß du mir die Tyrannei des Größere-36-Harems erspart hast... Man stelle sich nur einmal vor, die Fundamentalisten würden die Frauen nicht nur zwingen, sich zu verschleiern, sondern auch noch einen Schleier Größe 36 vorschreiben.“

2.4.4 Das Kopftuch aus der Sicht von Verfassungsrechtlern und eines Bundespräsidenten

Zurück zum Buch über den Kopftuchstreit von Heide Oestreich. Hauptsächlich handelt es von dem Streit, ob in der Bundesrepublik Deutschland im Schuldienst ein Kopftuch getragen werden darf oder nicht. Als eine der ersten wollte dies die Lehrerin **Fereshta Ludin** tun und ging durch alle gerichtlichen Instanzen, um sich dieses Recht zu erkämpfen. Alle gesellschaftlichen Gruppen begannen, sich über dieses Kleidungsstück Gedanken zu machen: Wofür steht das Kopftuch?

„Einigen können sich fast alle darauf, dass das Tuch ein religiöses Symbol ist. Aber was bedeutet das? Hat das Tuch appellativen Charakter? So hatte Karlsruhe das Kreuz charakterisiert und wollte es deshalb nicht staatlich verordnet wissen. Darüberhinaus kann es ein politisches Symbol für islamischen Fundamentalismus sein oder eines für die untergeordnete Stellung der Frau. Es kann aber auch lediglich ein Kleidungsstück sein, das im Okzident als fremd empfunden wird.“

Wenn Fereshta Ludin „etwa sagt, sie trage das Tuch »für sich«, um ihre Schamgrenze zu wahren, und nicht, um etwas auszudrücken, ist diese Kommunikation in Deutschland kaum verständlich. Die Schamgrenze Haar ist hierzulande unbekannt, das Tuch ist etwas Besonderes - also muss es auch eine besondere Bedeutung haben.“ Für die gegen Frau Ludin klagende Kultusministerin Annette

„Schavan ist die Bedeutung des Tuches sonnenklar: Sie ist politisch. Sie teilt damit die Interpretation der Islamisten, für die das Tuch ein Kampfmittel ist. Nur, hat Ludin das gemeint und will es bloß nicht zugeben, wie alle IslamistInnen? Die politische Symbolik des Tuches kann aber auch noch eine andere sein: Keine, die ein Minuszeichen vor die Rolle der Frau im Islam setzt, sondern eine, die diese positiv bestimmt. Seht her, hier ist ein Exemplar einer diskriminierten Minderheit in Deutschland. Dieses Exemplar ist nicht Putzfrau, es ist Lehrerin geworden. Ein stolzes Zeichen von Identitätspolitik sozusagen. Das aber interessiert niemanden.“¹⁸³

Fereshta Ludin erzielte bei ihrem Weg durch die gerichtlichen Instanzen allerdings einen Teilerfolg, indem das Bundesverfassungsgericht unter Berufung auf Aussagen der „Kopftuch-Expertin Yasemin Karakasoglu von der Universität Essen“ den Schluss zog,

„dass angesichts der Vielfalt der Motive die Deutung des Kopftuchs nicht auf ein Zeichen der gesellschaftlichen Unterdrückung der Frau

183 *Ebd.*, S. 46f.

verkürzt werden darf. Vielmehr kann das Kopftuch für junge muslimische Frauen auch ein freigeschütztes Mittel sein, um ohne Bruch mit der Herkunftskultur ein selbstbestimmtes Leben zu führen. (...) Auf diesem Hintergrund ist nicht belegt, dass die Beschwerdeführerin allein dadurch, dass sie ein Kopftuch trägt, etwa muslimischen Schülerinnen die Entwicklung eines den Wertvorstellungen des Grundgesetzes entsprechenden Frauenbildes oder dessen Umsetzung im eigenen Leben erschweren würde.“

Das Verfassungsgericht räumte ein, dass ein solches Symbol zwar von den Schülerinnen und Schülern ganz anders interpretiert werden kann, als von der Trägerin des Kopftuches beabsichtigt.

„Andererseits kann der religiöse Aussagegehalt eines Kleidungsstücks von der Lehrkraft den Schülern differenziert erläutert und damit in seiner Wirkung abgeschwächt werden.“¹⁸⁴

Eine Minderheit der Verfassungsrichter sah allerdings das Kopftuch derzeit als provokatives politisches Symbol und stellte es unter Fundamentalismusverdacht:

„Das von der Beschwerdeführerin begehrte kompromisslose Tragen des Kopftuchs im Schulunterricht ist mit dem Mäßigungs- und Neutralitätsgebot des Beamten nicht zu vereinbaren.“¹⁸⁵

Die Mehrheit aber machte deutlich, dass ein Kopftuch-Verbot im Öffentlichen Dienst per Gesetz beschlossen werden müsste:

„Das Tuch ist erst einmal ein Kleidungsstück und dann Zeichen einer bestimmten Religiosität, die eine Beamtin haben darf. In seiner übergreifenden Neutralität darf der Staat diese auch zulassen. Wenn er sich das nicht traut, muss er es laut sagen: per Gesetz.“¹⁸⁶

Sehr ausführlich lässt Heide Oestreich in ihrem Buch die verschiedensten gesellschaftlichen Stimmen zum Thema zu Wort kommen. Ich zitiere einige der in meinen Augen interessantesten Stellungnahmen, die uns helfen können, auch für die Situation im Kindergarten eine angemessene Entscheidung zu treffen.

„Eine gewichtige Stimme in der Auseinandersetzung kommt von dem ehemaligen Verfassungsrichter **Ernst-Wolfgang Böckenförde**.“ Er fragt im Jahr 2001, „ob der »Kopftuchstreit« denn auch »auf dem richtigen Weg« sei“ und kommt zu der Einschätzung:

„»Bietet die Persönlichkeit der Lehrerin die Gewähr, dass sie den Schülern religiös-weltanschaulich offen gegenübertritt, sie in keiner

Weise zu missionieren oder indoktrinieren sucht, ist eine mögliche Suggestivwirkung des Kopftuches relativ gering«... Die Trägerin des Kopftuches könne nicht unter eine dem Tuch von außen zugeschriebene Symbolwirkung subsumiert werden. Aber sie könne zu besonderer Sorgfalt und eventueller Rücksichtnahme gehalten sein, um bestehenden Vorurteilen bei Schülern und Eltern entgegenzutreten. ...

Der Lehrer sei dafür da, die Schüler zur Toleranz zu erziehen, sie seien damit gerade nicht einer »letztlich standpunktlosen – absoluten Neutralität« verpflichtet. Die Rechtsprechung des Verfassungsgerichts sei aber immer von einer offenen Neutralität der Schule ausgegangen, die verschiedenen religiösen Bekenntnissen Raum lässt. Die Grenze sei indoktrinierendes oder missionierendes Verhalten. So lange Lehrerinnen dieses nicht an den Tag legten, sollten sie mit Kopftüchern unterrichten dürfen, so das Plädoyer der Ex-Verfassungsrichters.“¹⁸⁷

Auch der damalige „**Bundespräsident Johannes Rau**“ sprach sich „eindeutig für ein Tolerieren des Kopftuches aus“ und

„kritisierte ... die Ungleichbehandlung der Religionen in den CDU-Gesetzentwürfen. »Ich bin für Freiheitlichkeit, aber ich bin gleichzeitig für Gleichbehandlung aller Religionen. Die öffentliche Schule muss für jeden zumutbar sein, ob er Christ, Heide, Agnostiker, Muslim oder Jude ist. Und es darf nicht durch religiöse Symbole, die der Lehrer mit sich trägt, ein gewisser Vorrang oder Vormachtstellung gesucht werden.«... In seiner vielbeachteten Wolfenbütteler Rede zu Lessings 275. Geburtstag am 22. Januar 2004 rief er dann eindeutig zur Toleranz auf und untermauerte dies mit zwei Leitsätzen. »Die Debatte um das Kopftuch wäre (...) viel einfacher, wenn es ein eindeutiges Symbol wäre. Das ist es aber nicht. Deshalb muss in dieser Sache nach meiner festen Überzeugung der alte Grundsatz gelten: Der mögliche Missbrauch einer Sache darf ihren Gebrauch nicht hindern.« Rau folgert daraus: »So sehr wir jede Form von Fundamentalismus bekämpfen müssen, so wenig dürfen wir die Religionen unterschiedlich behandeln. Im demokratischen Rechtsstaat gilt das Recht auf Unterschiede, aber kein unterschiedliches Recht.« Er fügt seine persönliche Haltung zum Tuch an: Rau wolle nicht, dass alle religiösen Bezüge aus Schulen verschwinden. Den Fundamentalismus dagegen könne man anders sicher sinnvoller bekämpfen. »Pauschaler Verdacht stärkt ihn, statt ihn zu schwächen«, ist Raus

184 Ebd., S. 57f.

185 Ebd., S. 60f.

186 Ebd., S. 63.

187 Ebd., S. 70f.

Überzeugung. Er formuliert statt dessen Integrationsanforderungen an beide Seiten: Der Islam müsse sein Verhältnis zum Staat klären. Frauenrechte müssten gewahrt werden. Zur Integration gehöre auch, dass man die Sprache des Landes lerne. Deutschland habe allerdings ebenfalls versäumt, Integrationsleistungen zu erbringen, ordentlichen Islamunterricht gebe es in den Schulen immer noch nicht.“¹⁸⁸

2.4.5 Die Haltung der bundesdeutschen Großkirchen zum Kopftuch

Und wie stehen die evangelische und katholische Kirche zum Kopftuch?

„Große Teile der Kirchen sind höchst einverstanden mit der Sicht, dass Kopftücher etwas fundamental anderes seien als Kreuze, viele mögen es aber nicht so laut sagen. Der **Rat der Evangelischen Kirche** in Deutschland verabschiedete kurz nach dem Karlsruher Urteil am 10. Oktober 2003 eine Erklärung, in der es heißt: »Wenn eine muslimische Bewerberin für eine Lehrtätigkeit (...) im Dienst ein Kopftuch tragen will, begründet ihr Verhalten angesichts der Bedeutung des Kopftuchs im Islam Zweifel an ihrer Eignung als Lehrerin an einer staatlichen Schule.«“ ...

Ein dezidierter Kopftuch-Gegner ist ... der Ratsvorsitzende **Wolfgang Huber**: »Das Kopftuch ist zwar ein religiöses Zeichen, symbolisiert aber auch eine Haltung im Verhältnis der Geschlechter, die mit unserer Verfassung nicht vereinbar ist...«, erklärte er in einem Interview... Es gebe deutliche Zeichen dafür, dass das Kopftuch desintegrierend wirke, findet er. ...

Es gibt aber viele evangelische Würdenträger, die eine tolerante Haltung zum Tuch einnehmen. Dazu gehören die Bischöfinnen der Nordelbischen Landeskirche, **Maria Jepsen** und **Bärbel Wartenberg-Potter**... Der Präses der Evangelischen Kirche im Rheinland, **Nikolaus Schneider**, warnte davor, religiöse Symbole an den Schulen generell zu verbieten. »Wir legen Wert darauf, dass Religionslehrer ihren Glauben vermitteln und durch Zeichen verdeutlichen können«..., sagte er. Bei muslimischen Lehrerinnen, die ihr Kopftuch im Unterricht tragen wollen, müsse in jedem Einzelfall bewertet werden, was mit dem Kopftuch ausgedrückt werden solle.“¹⁸⁹

Der jetzige Papst und damals noch „Vorsitzende der vatikanischen Glaubenskongregation **Kardinal Josef Ratzinger**“ äußerte in seiner Silvesterpredigt 2003:

„Ich würde keiner muslimischen Frau das Kopftuch verbieten, aber noch weniger lassen wir uns das Kreuz als öffentliches Zeichen einer Kultur der Versöhnung verbieten.“

Die Deutsche Bischofskonferenz geht „in einem „Papier namens »Christen und Muslime in Deutschland«“ davon aus,

„dass der Koran ein Kopftuch keinesfalls vorschreibe... Dennoch verlangt der Text, die Gewissensentscheidung von Musliminnen zu respektieren, »die der Überzeugung sind, dass ihnen ihre Religion eine solche Pflicht auferlegt«... Einzelne Bischöfe verstärken diese Tendenz zur Ambivalenz. So erklärte **Kardinal Joachim Meisner** etwa, eine Minderheit habe selbstverständlich das Recht auf Religionsfreiheit, »aber sie kann in diesen Dingen nicht dasselbe erwarten wie die gewachsene Kultur«... Deshalb könnten für muslimische und christliche Kennzeichen in den Schulen auch nicht dieselben Maßstäbe gelten: »Wir sind von unserer ganzen Kultur her ein christlich geprägtes Volk, daher muss man sehr sensibel mit unseren christlichen Symbolen umgehen.« Das Kopftuch »als politisches Symbol« sei in der Schule nicht hinnehmbar. Es könne allerdings auch ein religiöses Symbol sein, gab er zu bedenken, ohne klarzustellen, ob das den Status des Tuches als »nicht hinnehmbar« ändere.“¹⁹⁰

2.4.6 Das Kopftuch als Persönlichkeitsmerkmal, als Schamgrenze oder als Gefahr?

Besonders die folgenden Gedankengänge haben mich dazu bewogen, noch einmal neu nachzudenken, ob unsere Entscheidung, muslimischen Erzieherinnen in unserem Kindergarten grundsätzlich das Tragen eines Kopftuches zu untersagen, richtig war.

Zum Beispiel weist Heide Oestreich auf das Problem hin, dass das Kopftuchverbot im öffentlichen Dienst „den Status des Islam als Minderheitenreligion“ weitgehend außer Acht lässt. Das „bedeutet, dass in der Einschätzung der Religion größere blinde Flecken auftauchen können als bei einer Mehrheitsreligion, die man gut kennt.“ Zum Beispiel machen religiöse Musliminnen das Kopftuch

„zu einem Teil ihrer Persönlichkeit. Zum Symbol dagegen machen es vor allem die Mehrheitsgesellschaft und alle, die es nicht mögen. Deshalb vergleichen sie es mit dem Kreuz. Doch es ist ein fundamentaler Unterschied, ob eine Christin ein Kreuz abnimmt oder eine Muslimin ihr Kopftuch. Die Christin kann ihren Schambereich auch ohne Kreuz schützen. Eine Muslimin, die

188 Ebd., S. 89f.

189 Ebd., S. 95f.

190 Ebd., S. 96f.

meint, die Religion erweitere ihren Schambereich auf das Haar, kann das nicht ohne weiteres. Sie müsste ihre Schamgrenze während der Schulzeit verschieben – schwer vorstellbar. Was für die eine Religion kein Problem ist, stellt für die andere eines dar. Man könnte von mittelbarer Diskriminierung sprechen: Ungleiches wird gleich behandelt.“¹⁹¹

Außerdem stellt sich die Frage:

„Inwiefern ist ein Kopftuch eine Gefahr? Eine Gefahr war es bisher für Frauen, weil ihnen das Tuch aufgezwungen wurde. Was an einer Frau, die es freiwillig trägt, für Kinder so gefährlich sein soll, ist dagegen ziemlich unklar. Wenn Eltern ihre Töchter zum Tuchtragen anhalten oder zwingen, tun sie das auch ohne eine Kopftuch tragende Lehrerin, wie man in deutschen Schulen sehen kann. Wenn es andersherum einem Mädchen attraktiv erscheint, das Tuch zu tragen, wird eine Lehrerin ohne Kopftuch sie nicht durch ihr leuchtendes Vorbild abhalten – das tut sie jetzt nämlich auch nicht. Das Bild einer Lehrerin mit Tuch ist durch die Länder, in denen es einen Kopftuchzwang gibt, äußerst negativ konnotiert. Zu Recht, wenn man an die Unfreiheit in diesen Ländern denkt. Aber vielleicht zu Unrecht, wenn es um einen freiwilligen Akt in Deutschland geht.“

Wenn man das Kopftuch als eine „Gefahr“ interpretiert,

„wird Klischees und Vorurteilen Tür und Tor geöffnet. Mit einer solchen Begründung kann nicht nur in der Schule jederzeit gegen das Tuch und damit gegen Musliminnen agitiert werden. Jetzt haben sie es amtlich: Sie sind so unterdrückt, dass sie nicht auf Schülerinnen losgelassen werden können. Sie sind so unterdrückt, dass sie gegen die Verfassung verstoßen. Die Gerichte haben zur Stigmatisierung einer Minderheit beigetragen.“

Und indirekt – so Oestreich – zugleich zu einer kräftigen Aufwertung des Islamismus, denn:

„Die Definition eines Tuches durch ein Prozent der Muslime in Deutschland schlägt alle anderen Definitionen. Oder findet die Mehrheitsgesellschaft inklusive ihrer Richter auch, dass man mit einem Kopftuch ein Mensch zweiter Klasse ist?“¹⁹²

2.4.7 Neo-Muslimas: nicht unsichtbar wie Zucker im Tee, sondern sichtbar wie Milch im Kaffee

Auf sehr wichtige Zusammenhänge weist auch **Renate Thiersch** in ihrem Aufsatz „Muslimische Kinder - Herausforderung und Chance für Kindertagesstätten“ hin:

„Natürlich teilen Muslime die Merkmale der Lebenssituation von Migranten in Deutschland – das Leben mit mehreren Sprachen bei oft geringer Sprachkompetenz im Deutschen, die Erfahrung von kulturellen Differenzen, eine offene und oft unsichere Lebensplanung. Gläubige Muslime leben darüber hinaus in unserer Gesellschaft in einer besonderen Situation. Diese wurde im Bereich der Kindergartenpädagogik – wenn überhaupt – erst in der letzten Zeit deutlicher wahrgenommen, und zwar vor allem im Kontext von interreligiösen Dialogen in kirchlichen Einrichtungen. Zu dieser Wahrnehmung trägt auch bei, dass muslimische Familien gegenwärtig ihre Bedürfnisse deutlicher als früher äußern und dass sich zunehmend junge Leute zum Islam bekennen und ihre Lebensform nach außen sichtbar machen, wie die »neuen« Muslimas, die Kopftuch und bedeckende Kleidung tragen, aber selbstverständlich am modernen Leben teilnehmen. Sie möchten wahrgenommen werden und ihren islamischen Glauben zeigen; eine junge Muslima formulierte: »Ich möchte nicht (unsichtbar) sein wie der Zucker im Tee, sondern (sichtbar) wie die Milch im Kaffee«¹⁹³.

Heide Oestreich geht ebenfalls ausführlich auf die sogenannten Neo-Muslimas ein. „Es gibt mittlerweile einige qualitative Studien von SozialforscherInnen, die sich mit »Kopftuch-Studentinnen«, den »Töchtern der Gastarbeiter« oder »modernen Formen islamischer Lebensführung« in Deutschland auseinandergesetzt haben.“¹⁹⁴ Warum tragen diese jungen Frauen das Kopftuch? Wenn sie ihren Glauben praktizieren wollen, dann stecken sie in einer „Zwickmühle“:

„Sie wollen sowohl muslimisch als auch emanzipiert sein. Den Muslimen, auf deren Unterstützung sie setzen, müssen sie versichern, dass sie nicht »verwestlicht« sind, der Mehrheitsgesellschaft dagegen, dass sie dennoch selbstbestimmt leben wollen. Diese Gratwanderung ist kaum zu vermitteln. Diese Frauen probieren etwas Neues, das mit keiner fundamentalistischen Bewegung in einem islamischen Land zu vergleichen ist: Sie wollen als praktizierende Muslima

193 Thiersch, S. 49

194 Oestreich, S. 137, Anm. 275, wo sie auf Studien folgender AutorInnen Bezug nimmt: Frese, Karakasoglu, Kelek, Klinkhammer, Moderne Formen und Nökel.

191 Ebd., S. 77.

192 Ebd., S. 78.

selbstbestimmt in einer Diaspora-Situation leben. Doch das einzige Rollenmodell, das ihnen hierzulande dafür bisher zur Verfügung steht, ist das der unterdrückten Muslimin. Dieses Bild müssen sie sprengen.“¹⁹⁵

Die soziologischen Studien halten übereinstimmend fest,

„dass die jungen Frauen das Kopftuch nicht aus traditionellen Gründen tragen, sondern es neu entdeckt und für sich mit Sinn gefüllt haben. ... Es gibt einige junge Frauen, deren Eltern wollten, dass sie das Tuch tragen, andere mussten es eher gegen die kemalistisch beeinflussten Eltern durchsetzen, die dem Tuch ablehnend gegenüberstehen. Von einigen heißt es, ihre Eltern seien so lax religiös, dass sie über den Islam zunächst gar nicht viel wussten. Oft gab die Schule den Anstoß, sich damit näher zu beschäftigen, weil Lehrer wollten, dass man etwas »über den Islam« erzähle.“¹⁹⁶

Normalerweise unterstellt man, dass Mädchen sich unterdrückt fühlen müssten, wenn nur sie sich einer bestimmten Kleiderordnung zu unterwerfen haben. Die Neo-Muslimas drehen diesen „Aspekt der Geschlechterungleichheit“ um:

„Sie haben – im Gegensatz zu den Männern – eine solche Ausstrahlung, dass sie diese hinter einem Tuch verbergen müssen. ... Auf eine verschlungene Weise vollziehen sie die Selbstsexualisierung ihrer nichtmuslimischen Kameradinnen durchaus mit: Unter diesem Tuch steckt eine Frau, die ist so sexy, dass sie sich verbirgt. So geht sie verantwortungsvoll mit ihrer Sexualität um, soll das Tuch signalisieren.“¹⁹⁷

„Das Kopftuch, so interpretiert eine Reihe von Sozialforscherinnen, ist das Zeichen der Frau dafür, dass sie ihre sexuelle Anziehungskraft anerkennt, ja, sogar zu schätzen weiß. Das Kopftuch in der Öffentlichkeit aber soll gleichzeitig signalisieren, dass sie sich trotz dieser Anziehungskraft nicht auf den Privatraum zurückziehen, sondern in der öffentlichen Sphäre mitmischen werden. Ihre Interpretation wäre: Die westliche Frau muss ihre Sexualität entweder zu Markte tragen oder sie verleugnen, wenn sie ernstgenommen werden will. Die Muslimin verleugnet sie nicht und trägt sie nicht vor sich her, sie verbirgt sie nur.“¹⁹⁸

Letzten Endes wird

„das Tragen des Kopftuchs ... sogar zur Abwehr traditioneller Anforderungen an ihre weibliche

Rolle genutzt. Mit der Verhüllung erwerben die Frauen »eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber den traditionellen bzw. islamistischen Männern; man könnte sagen: durch die Einsetzung einer »höheren« Autorität – der des Islam bzw. der persönlichen Beziehung zu Allah (...) – verschaffen sie sich eine Instanz zum Schutz vor einer vermeintlichen Autorität muslimischer Männer.«¹⁹⁹

Aus solchen Gründen zieht Oestreich den Schluss,

„dass die zweite Generation der MuslimInnen in Deutschland die oft geforderte Säkularisierung des Islam vollzogen hat: Sie konzipieren ihn als individuellen Glauben und persönliche Ethik, womit ihr Glaube integrationskompatibel wird.

... Sie setzen sich ab vom Gastarbeiter-Islam als exakt verhüllte, hochislamisierte Damen. Und sie setzen sich ab vom westlichen Anspruch auf Sichtbarkeit, Enthüllung, Konsumdenken und der extremen Selbstsexualisierung, der ihre nichtmuslimischen Schulkameradinnen in diesem Alter gern verfallen.“²⁰⁰

Aber könnte es nicht doch sein, dass die „Neo-Musliminnen“ mit Kopftuch den islamistischen Fundamentalisten näher stehen als andere?

„Aus den empirischen Erhebungen ist eine generelle Anziehungskraft der Fundamentalisten auf Jugendliche und damit auch auf Mädchen mit Tüchern nicht festzustellen. Die qualitativen Studien haben recht deutlich gezeigt warum: Der Männerort Moschee macht den Frauen kein befriedigendes Angebot. Ihren Islam müssen sie sich selbst zusammenbauen. Die Fundamentalisten versuchen, ein Geschlechterbild zu zementieren, das die Frauen bereits aufgelöst haben.“

Damit geraten aber diese jungen Frauen in eine nahezu unauflösbare Zwickmühle. Denn sie finden

„in dieser Gesellschaft keinen Ort für ihre Identität... Als praktizierende Musliminnen werden sie massiv diskriminiert, wie ihre oft vergebliche Arbeitsplatzsuche zeigt. Den säkularen TürkInnen sind sie ohnehin suspekt, denn das Tuch ist für Kemalisten ein Symbol, das ihre persönliche Entwicklung dementiert. Sie können nicht fassen, dass jemand es freiwillig trägt, und kämpfen dagegen. Nur die orthodoxen und fundamentalistischen Muslime sind auf der Seite der Tuchträgerinnen. Mit ihnen sind sich die jungen Damen darin einig, dass man die Religion Islam wichtiger nehmen will. Damit ist für sie aber keinesfalls die Einschränkung ihrer Freihei-

195 Ebd., S. 132.

196 Ebd., S. 138.

197 Ebd., S. 140f.

198 Ebd., S. 142.

199 Ebd., S. 143f., wo sie Klinkhammer, Kopftuch, S. 278, zitiert.

200 Ebd., S. 144f.

ten im Namen des Islam gemeint, die manche Fundamentalisten propagieren. ...

Der Islam der Neo-Musliminnen ist mit dem der Fundamentalisten nicht vereinbar: Vielmehr sieht ihr Islam aus, wie die Europäer ihn gerne hätten: reflektiert, aufgeklärt, individualisiert, mit den Bedingungen der Säkularität versöhnt. Nur die Sichtbarkeit ihres Glaubens wollen sie sich nicht nehmen lassen. Übrig bleibt allein ein Symbol. Ein Quadratmeter Islam.“²⁰¹

„Die Neo-Muslimin ist interessiert an einer freiheitlichen Lebensweise mit tendenziell säkularisiertem Islam, ganz so wie die Gesellschaft es eigentlich wünscht. Sie besteht aber auch auf Abgrenzung mit ihrem Outing-Symbol Kopftuch, und sie hat unter Umständen ein traditionelles Geschlechterkonzept, als es hierzulande propagiert wird. ...

Wer das Identitätskonzept der Kopftuchstudentinnen ernst nimmt, muss zugeben, dass es sehr wahrscheinlich nicht diese Frauen sind, die zur weiteren Unterdrückung einzelner Mädchen beitragen. Im Gegenteil: Musliminnen mit Kopftüchern haben bei der Organisation Huda Sorgentelefone für muslimische Mädchen eingerichtet. Musliminnen mit Kopftüchern bieten beim Zentrum für islamische Frauenforschung und Frauenförderung Selbstbehauptungskurse für Frauen an. Hier stellt sich die Frage, wem genau eigentlich unterdrückte Mädchen mit Tuch am Herzen liegen – den Frauen mit oder ohne Kopftuch? Wer die Studien über Schwierigkeiten von Migrantenkindern in der Schule ernst nimmt, der kann auf die Idee kommen, dass da etwas zu tun ist, ob mit oder ohne Tuch. Man könnte sogar auf die Idee kommen, dass ein Rollenmodell diesen Mädchen gut tun könnte. Ein Vorbild, das zeigt: Man kann eine ritualtreue Muslimin sein und trotzdem etwas werden. Im öffentlichen Dienst, zum Beispiel.“²⁰²

2.4.8 Einsatz für Chancengleichheit und interkulturelle Toleranz statt Kopftuchverbot

Am Ende ihres Buches kommt Heide Oestreich nach Abwägung vieler Argumente zu dem Schluss, dass die „Kopftuch-Gesetze auf den Müll“ gehören. Die Politik sollte „das Kopftuch Kopftuch sein lassen und sich um das kümmern, was wirklich im Argen liegt: die Chancengleichheit von muslimischen Mädchen und die Auseinandersetzung mit dem Islamismus.“²⁰³

201 Ebd., S. 154f.

202 Ebd., S. 171.

203 Ebd., S. 185.

Aber ist und bleibt nicht letzten Endes das Kopftuch „ein Symbol der Unterdrückung der Frau“? Selbst wenn die Lehrerin oder Erzieherin, die es trägt, emanzipiert ist, zeigt nicht „das Bild, das sie vor den Kindern abgibt, ... etwas anderes“? Heide Oestreich urteilt schroff über solche Gedankengänge:

„Hier wird die Auslöschung der Realität durch das Bild total: Das Kopftuch erschlägt die Person. Die Lehrerin in ihrem Verhalten soll weniger Einfluss auf die Kinder haben, als ein Bild, das es von ihrem Kleidungsstück gibt. Analog dürfte ein Lehrer mit ultrakurzen Haaren nicht beschäftigt werden, weil seine Frisur ein Symbol von Rechtsradikalen ist. Das erscheint absurd, schließlich kann man überprüfen, ob die Person zur Frisur rechtsradikal ist. Die fremden Frauen dagegen sind als Person nicht vorhanden. Eine Lehrerin, der Selbstbestimmung und innere Unabhängigkeit der Kinder am Herzen liegen, soll nicht tragbar sein, wenn sie dabei ein Tuch trägt. Realistischer wäre wohl zu sagen: Eine Lehrerin, die Kinder autoritär indoktriniert, ist nicht tragbar, egal, ob etwas auf ihrem Kopf ist oder nicht. Die katholischen Schulschwester im bayerischen Auerbach wurden gestoppt, als bekannt wurde, dass sie Mädchen die kurzen Röcke mit Teufels- und Höllendrohungen austreiben wollten. Dasselbe muss einer orthodoxen Muslimin passieren, wenn sie Kindern vorschreiben wollte, wie sie sich zu kleiden oder zu verhalten haben. Für diese Fälle ist die Schulaufsicht zuständig. Gestoppt werden müsste dann aber nicht das Tuch, sondern die Frau.“

Dabei ist sich Heide Oestreich wohl bewusst, dass auch etwas an den Bildern vom Kopftuch richtig ist.

„Nicht alle Frauen haben das Vergnügen, superemanzipiert zu sein und in einem liberalen Umfeld zu leben. Auch nicht alle Musliminnen. Einige von ihnen müssen einen schwierigen Weg zurücklegen. Sie müssen manchmal mit autoritären Familien klarkommen, vielleicht eine arrangierte frühe Heirat umschiffen oder aushalten. Sie müssen unter Umständen Probleme mit der Ausbildung meistern, weil ihre Sprachkenntnisse nicht perfekt sind oder weil sie Bildungslücken haben. Sie beruhigen vielleicht ihre Eltern oder Ehemänner, die Angst um ihre moralische Integrität haben, damit, dass sie besonders wohlherzogen islamisch sind und ein Kopftuch tragen. Manche sagen: »Das Kopftuch gibt mir Schutz«, wie anderen die Lederjacke, der Nadelstreifen-Anzug oder das perfekt sitzende Kostüm. Diese Frauen gehen einen komplizierten, mühsam austarierten Weg, der mit dem Adjektiv »unterdrückt«, das die Gesellschaft auf sie klebt, nicht gut beschrieben ist. Aber wenn man

ihr Dasein schon so schwierig findet: Was tut die Gesellschaft, um diesen jungen Frauen zu helfen? Sie macht ihnen das Leben noch schwerer. Frauen mit Kopftuch haben massive Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Schlecht ausgebildete Frauen aber landen tatsächlich mit großer Wahrscheinlichkeit am Herd. Das ist nicht nur bei Musliminnen so. Wer etwas für sie tun will, fördert sie und lehnt sie nicht ab, nur weil sie ein Tuch tragen.

Wer das Tuch im öffentlichen Raum dagegen diskreditiert, setzt eine unglückselige Tradition deutscher Integrationspolitik fort: »Anpassung fordern und Diskriminierung beibehalten«, so hat Wilhelm Heitmeyer einmal das merkwürdige Verhalten der Deutschen gegenüber MigrantInnen genannt... Man möchte keine MigrantInnen in seinem Wohnhaus und kritisiert dann, dass sie sich alle in einem Viertel »abschotten«. Man gibt ihnen kein Wahlrecht und wundert sich dann, dass die Demokratie ihnen so wenig bedeutet. Man möchte keine Kopftücher an Schulen und findet dann, dass die Mädchen und Frauen sich selbst ausschließen.²⁰⁴

Anstatt Kopftuch-tragende Musliminnen kategorisch aus dem Öffentlichen Dienst auszuschließen – nach dem Motto: „Man schlägt das Tuch und trifft das Mädchen“ –, schlägt Heide Oestreich eine wirkliche Hinwendung zum interkulturellen Lernen vor:

„Man kann sich statt dessen darauf konzentrieren, was Kindern in der Schule beigebracht werden soll. Der Ausgrenzung und Abschottung von muslimischen SchülerInnen, die neuerdings so extrem beklagt wird, hielte man getreu den alten Ideen der KultusministerInnen das Konzept Interkulturelles Lernen entgegen. Dabei kann man die Religion als Teil der Kultur nicht außen vor lassen. Die interkulturelle Schule hat dabei die vornehme Aufgabe, Toleranz nach beiden Seiten zu lehren.

Eine interkulturelle Schule ohne falsche Toleranz sähe dann vielleicht so aus: Die säkulare Gesellschaft disqualifiziert die Religion nicht von vornherein. Das heißt, man läßt auch das Tuch auf den Köpfen zu, sogar auf Lehrerinnenköpfen. Die Religionen akzeptieren die Schule als Diskussionsraum, in dem alles hinterfragt werden darf und soll. Der Islam muss sich im öffentlichen Raum Schule ebenso zur Debatte stellen wie das Christentum und das Judentum. Die vielen Spielarten des Islam, inklusive Reformbestrebungen und feministischen Interpretationen, finden in diesem Unterricht ihren Niederschlag.

204 Ebd., S. 187f., wo sie Heitmeyer/Dollase, S. 37, zitiert.

Diese Art von Interkulturalität, die verschiedenen Wertsystemen sowohl Raum gibt, als auch ihre Grenzen definiert, kann nicht dem Verdikt »falsche Toleranz« oder »Indifferenz« anheim fallen. Sie zeigt, dass die Freiheiten der BürgerInnen, die der Staat respektiert und schützt, nicht mit zweierlei Maß gemessen werden. Frauen werden darin nicht diskriminiert, indem der Staat ihre Kleidung disqualifiziert. Aber ebenso wenig läßt dieser Staat zu, dass sie durch Freiheitsentzug, durch Zwangsheiraten, durch Zwangsbekleidung oder durch Gewalt diskriminiert werden. Wer die Frauenrechte so hoch schätzt wie die Deutschen, seit sie einen Kopftuch-Streit führen, der sollte der symbolischen Politik in Sachen Kopftuch Taten folgen lassen: Aufklärung, Beratung, Unterstützung für Frauen und Mädchen, deren Freiheit bedroht ist, damit sie sich entfalten können.²⁰⁵

3 Interkultur und Inklusion

Nach der Beschäftigung mit dem Islam trete ich einen Schritt zurück, um allgemeine Rahmenbedingungen des interreligiösen Miteinanders zu betrachten. Die Probleme beginnen schon damit, dass es schwierig ist, Worte zu finden, die das angemessen beschreiben, was Menschen, die in derselben Gesellschaft miteinander leben, von ihrer Herkunft her unterscheidet und verbindet. Ähnlich wie sich im sozialen Bereich Begriffe für die finanzielle Unterstützung durch staatliche Stellen abgewechselt haben, weil sie als politisch nicht korrekt empfunden wurden – von der „Fürsorge“²⁰⁶ über die „Sozialhilfe“ bis hin zum „Arbeitslosengeld 2“ bzw. „Hartz IV“ – hat es auch für das erwünschte Miteinander von Menschen verschiedener Herkunft ganz unterschiedliche Bezeichnungen gegeben. Im Bereich der Schule spricht man nicht mehr von „Ausländerpädagogik“, sondern vom „interkulturellen Lernen“ und neuerdings von „Migrationspädagogik“. Aus „Gastarbeitern“, die man allerdings kaum mit der Ehrerbietung behandelt hatte, die Gästen gewöhnlich zukommt, wurden, als sie im Land blieben, „ausländische Mitbürger“; im Zuge der Einbürgerung vieler Ausländer und der Einwanderung auch einer großen Zahl von Osteuropäern deutscher Abstammung schien es passender zu sein, von „Migranten“ zu reden. Die Eingliederung der vom Ausland ins Inland kommenden Men-

205 Ebd., S. 189.

206 An den Satz „Der lebt von der Fürsorge“ kann ich mich aus meiner Kindheit noch erinnern; gemeint waren in der nordrhein-westfälischen Kleinstadt, in der ich aufgewachsen bin, vor allem Bewohner eines sogenannten „Barackenviertels“ in der Nachbarschaft der neu errichteten Siedlung für Heimatvertriebene, zu der auch mein Elternhaus gehörte.

schen wurde zunächst unter dem Gesichtspunkt der „Integration“ betrachtet, der zum Beispiel auch für die gemeinsame Betreuung und Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder im Kindergarten verwendet wird; auch dieser Begriff ist fragwürdig geworden, da er einen Aspekt der Anpassung von nicht der Normalität entsprechenden Menschen an eine fraglos vorausgesetzte Normalität enthält. Stattdessen benutzt man heute zunehmend den Begriff der „Inklusion“, um zu signalisieren, dass unterschiedliche Menschen in eine Gemeinschaft auf gleichberechtigter Basis ohne Benachteiligungen „eingeschlossen“ werden sollen. Aus diesen Überlegungen folgt: Es kommt weniger auf die Wahl eines bestimmten Begriffs an als auf die Klärung, was man mit den Worten, die man wählt, tatsächlich meint.

In diesem Kapitel werde ich vor allem zu klären versuchen, wie der Kulturbegriff und das „inter“ in „interkulturell“ oder „interreligiös“ zu verstehen ist. Auch der Begriff der „Inklusion“ taucht in mehreren Zusammenhängen auf: sowohl mit der „vorurteilsbewussten Erziehung“ als auch mit dem Seitenblick auf die „Integration von Menschen mit Behinderung“.

Interreligiöse Fragen können als eine Teilmenge der interkulturellen Thematik verstanden werden, aber was meinen wir eigentlich mit dem Begriff „interkulturell“? Wozu benutzen wir den Begriff „Kultur“? Was signalisieren wir, wenn wir die Vorsilbe „inter“ (lateinisch: „zwischen“) mit guten Absichten benutzen, um die Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Herkunft, Kultur oder Religion zu bezeichnen und zu verbessern?

Zur Komplexität des Kulturbegriffs zitiere ich einleitend eine erfahrene Psychologin und Leiterin einer sozialpädagogischen Einrichtung:

„Was den Kulturbegriff betrifft, finde ich interessant, dass in Deutschland unter multikulturell, interkulturell etc. meistens vor allem die Herkunft aus einem bestimmten Land gemeint ist. Vielleicht dicht gefolgt von Zugehörigkeit zu Religionsgruppen, die eher in anderen Ländern zu finden sind. In den USA habe ich dies anders erlebt. Sexuelle Identität, Geschlecht als solches, Behinderung, sozioökonomische Stellung etc. spielen dort eine ebenso wichtige Rolle, wenn es um den Kulturbegriff geht. Und ich finde, dass das auch sehr nah an der Lebenswirklichkeit der Menschen ist. Für einige mögen einzelne Dinge viel wesentlicher sein als die Herkunft der Familie aus einem bestimmten Land. Auch die Verbindung von verschiedenen Zugehörigkeiten spielt bestimmt eine wichtige Rolle. Ein lesbisches Paar türkischer Herkunft fühlt sich vielleicht viel näher an anderen lesbischen Paaren als an Menschen, die heterosexuell sind,

aber türkischer Herkunft. Kinder dieser Paare vielleicht ebenso oder eben auch ganz anders als die Eltern. Bei einem so weiten Kulturbegriff ist natürlich wieder die Gefahr da, dass er zu einem Begriff wird, der sich überwiegend darauf reduziert: ‚alle Menschen sind eben verschieden‘. Eigentlich ist es ja genau das. Nur für die Forschung ist eine solche Beschreibung wiederum schwierig. Deshalb muss letztlich wieder darauf zurückgegriffen werden, einzelne Facetten von dem, was das Selbstverständnis eines Menschen und die Lebenserfahrungen durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen ausmacht, herauszugreifen. Aber dabei finde ich es sehr wichtig, im Kopf zu haben, wie viele verschiedene Dinge die Lebenswelt eines Menschen in dieser Gesellschaft ausmachen. Und dass vielleicht die herausgegriffene Facette gar nicht die für den einzelnen Menschen relevante Facette ist. Für viele Kinder beschreibt meiner Ansicht nach die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Nicht-Getauften viel mehr die Gruppe der Kinder, deren Eltern nicht gut integriert sind, wenig Alltagskompetenz besitzen und sozioökonomisch deutlich schlechter gestellt sind als die meisten anderen. Und dass die ‚Nicht-Kirchenzugehörigkeit‘ da eigentlich nur dranhängt, als solches aber viel weniger oder fast keine Bedeutung hat.“²⁰⁷

Den Begriff „Interkultur“ in der Überschrift dieses Kapitels habe ich ausgeliehen vom Titel eines programmatischen Buches von **Mark Terkessidis**, auf das ich erst nach Abschluss des Studienurlaubs aufmerksam wurde und aus dem ich nur eine Leseprobe gelesen habe. Ich vermute, dass sich dieses Kunstwort kaum allgemein als politisch korrekt durchsetzen wird, aber gerade weil es sich gegen ein allzu vordergründiges und selbstverständliches sowieso-schon-Wissen-was-gemeint-ist, sperrt, eignet es sich sehr als Anregung zum Nachdenken über eine komplizierte Thematik:

„Der Begriff Kultur in Interkultur hat ... keine primär ethnische Bedeutung – er bedeutet, etwa im Sinne der frühen Cultural Studies, ein übergreifendes Prinzip der Organisation. Nicht die Unterschiedlichkeit der Kulturen oder der gegenseitige Respekt stehen im Vordergrund – es heißt nicht Interkulturen, sondern Interkultur, also Kultur-im-Zwischen. Und das ist eine treffende Beschreibung für den Ausgangspunkt und den Prozess: Es geht um das Leben in einem uneindeutigen Zustand und die Gestaltung einer noch unklaren Zukunft. In diesem Sinne geht es bei dem Programm der Interkultur, das ich in diesem Buch entwerfe, nicht darum, bestehen-

207 Sie stellte mir ihre Gedanken in einer Email zur Verfügung und möchte ungenannt bleiben.

de oder unterstellte Unterschiede einfach zu respektieren. Es geht vielmehr um das Knüpfen neuer Beziehungen.“²⁰⁸

3.1 Migrationspädagogik

Nicht nur Mark Terkessidis prägte für den Diskurs über interkulturelle Fragen den neuen Begriff der „Interkultur“, auch **Paul Mecheril** empfand die Bezeichnung seiner „Professur für Interkulturelles Lernen und Sozialen Wandel“ an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck als unzureichend und definierte beim Fortbildungstag zum Thema „Interkulturelle Bildung“ am 5. November 2010 im Zentrum Bildung in Darmstadt auch das Tagungsthema kurzerhand um: Statt um „interkulturelle Bildung“ gehe es ihm um „Migrationspädagogik“, also um Lernprozesse innerhalb einer Migrationsgesellschaft. Sein Anliegen war es weniger, bestimmte Inhalte zu lehren, als dazu anzuleiten, bestimmte Redeweisen und Unterscheidungsformen zu *verlernen*.

3.1.1 Der unterscheidende Blick auf „MmM“s und „MoM“s

Zum Beispiel wies Mecheril darauf hin, dass es eine Menge Studien über MmMs („Menschen mit Migrationshintergrund“) gibt. Man weiß inzwischen, dass es unter ihnen große Unterschiede gibt. Keine Studien gibt es dagegen über MoMs („Menschen ohne Migrationshintergrund“). Wird eine solche Unterscheidung vollzogen, baut man ein selbstverständliches „Wir“ auf, von dem „andere“, die nicht zum „Wir“ gehören, ab- und ausgegrenzt werden. Wenn ein Staatssekretär sagt: „Die meisten MmMs sind bereit, sich in die Gesellschaft einzufügen“, wird ein Unterschied zwischen Migranten und Gesellschaft konstruiert, als ob Migranten nicht Teil der Gesellschaft wären, was Paul Mecheril mit der sarkastischen Bemerkung kommentierte: „In manchen Stadtteilen oder Schulklassen ist kaum noch Gesellschaft vorhanden.“²⁰⁹

Auch die scheinbar unschuldige Frage: „Woher kommst du?“²¹⁰ wird in der Regel nur bestimmten

Menschen gestellt, die von ihrem Äußeren her wie ein Migrant wirken. Die Frage ethnisiert den Menschen, konstruiert Fremdheit bzw. erinnert den Gefragten an seine Fremdheit und sein trauriges Gefühl: „Ich gehöre nicht hierher.“ Und zwar auch dann, wenn der MmM hier geboren und aufgewachsen ist und sein angebliches Heimatland noch nie gesehen hat. Die Frage „Wo kommst du her?“ impliziert zugleich die Frage: „Wo gehst du hin?“ und enthält mit der Zuschreibung „Du gehörst nicht fraglos dazu!“ einen versteckten (Kultur-)Rassismus²¹¹.

Wie man positiv mit kulturethnischen Zuschreibungsfragen umgehen kann, zeigt ein Gespräch, in dem ein Kind im Grundschulalter die Hauptrolle spielt (Mutter und Sohn gestatteten mir, es hier zu veröffentlichen):

„Wir bekamen Besuch von einem Bekannten; wir unterhielten uns über Religionen, Kulturen; der fragte unseren Sohn (damals im Grundschulalter): ‚Was bist Du?‘

Liwan wollte es wohl ‚ganz richtig machen‘ und sagte: ‚Mein Papa hat den türkischen Pass, er ist aber Kurde, meine Mama hat die griechische Staatsangehörigkeit, ist aber Türkin, ich habe den türkischen und deutschen Pass.....‘ Er wirkte etwas genervt und beendete es mit den Worten: ‚Das ist doch alles egal, ich bin der Liwan!!!‘

Unserer Meinung nach hat unser Sohn es auf den Punkt gebracht !!!“

stimmungen [operieren], da sie früh darauf gestoßen werden: Sie erleben, dass bestimmte äußere Merkmale – Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform – in der Frage »Woher kommst du?« münden und nicht nur mit der augenblicklichen Standortbestimmung ihrer eigenen Person, sondern dem Hintergrund ihrer ganzen Herkunftsfamilie »erklärt« werden sollen. ...

Mitunter nehmen solche Dialoge einen bizarren Verlauf...: Das Alter des gefragten Kindes (sechs Jahre) ist kürzer als die Aufenthaltsdauer der Eltern (zehn Jahre) in Deutschland. Und darüber informiert das Kind die Fragenden, denn es hat offenbar verstanden, dass die Frage »Woher kommst du?« auf den Herkunftsort der Eltern zielt.“

- 211 **Terkessidis, Rassismusforschung**, S. 70, kritisiert wissenschaftliche Untersuchungen einer „Vorurteilsforschung“, die den „Rassismus zum Problem von vereinzelt, verirrt Individuen“ machen. **Ebd.**, S. 75: „Zweifelloso würde in solchen Untersuchungen niemand auf die Idee kommen, die von Einheimischen an MigrantInnen regelmäßig gestellte Frage nach der Herkunft - ‚Woher kommst du?‘ - als Bestandteil des rassistischen Dispositivs zu bezeichnen. Freilich zeigen die Erzählungen der MigrantInnen, dass diese Frage von ‚Ausländern‘ in der Bundesrepublik häufig als Identitätsausweis verstanden wird, der die betreffende Person an einen anderen Ort im Ausland verweist und als nicht-zugehörig kennzeichnet, wodurch immer wieder die Gemeinschaft der Deutschen definiert und gegenüber Anderen verschlossen wird.“ Diese Art von Rassismus, durch die bestimmte Menschen auf Grund bestimmter an ihren oder ihrer Kultur als „anders“ wahrgenommener bzw. zugeschriebener Eigenschaften ausgegrenzt werden, kann offenbar völlig absichtslos und unbewusst ablaufen.

208 **Terkessidis, Interkultur**, S. 10.

209 Hinzu kommt, dass die Einsicht von **Lefringhausen**, S. 62, beherzigt werden muss: „Integration ist keine Einbahnstraße, denn auch die Mehrheit muss sich neu integrieren, denn die Gesellschaft, von der sie herkommt und in der sie zu leben glaubt, gibt es so nicht mehr, weil sie sich ethnisch und kulturell verschoben hat. Neu zu deuten ist also auch das Eigene, nicht nur das Fremde.“

210 Vgl. den von Anke **Krause**, S. 92, zitierten kuriosen Dialog mit einem sechsjährigen Mädchen: „»Woher kommst du?« »Aus Vietnam!« »Wie alt bis du?« »Sechs Jahre alt.« »Wie lange bist du schon hier?« »Zehn Jahre!«“ Sie erläutert, dass Kinder, bevor sie „den abstrakten Begriff von ethnischer und nationaler Zugehörigkeit entwickelt haben können..., ... bereits mit ethnischen und nationalen Be-

Diese Überlegungen haben auch Folgen für den Begriff des Interkulturellen Lernens, nämlich dann, wenn durch ihn Differenzen als kulturelle Differenzen festgeschrieben werden. Eine Lehrerin, die es gut meinte, forderte die Kinder ihrer Schulklasse dazu auf, zu einem Interkulturellen Frühstück Spezialitäten aus ihrer Heimat mitzubringen und nötigte auf diese Weise ihre Familien dazu, sich als Ausländer zu inszenieren (ein Kind bringt also zum Beispiel Schafkäse und Oliven mit, obwohl die zu Hause sonst nie gegessen werden). Man darf nicht übersehen:

„Gerade die zweiten oder gar dritten Generationen von Migranten kennen die ihnen zugeschriebenen kulturellen Eigenheiten aus den Herkunftsländern ihrer Eltern oder Großeltern oft auch nur noch aus touristischen Erfahrungen. Es wird immer deutlicher, dass sich Kulturen verändern und soziale und gesellschaftliche Strukturen (Arbeitslosigkeit, Bildungsstand u. ä.) z. T. größeren Einfluss auf die Lebensgestaltungen der Menschen haben, als die über Generationen verblässende Herkunftskultur²¹².

Was Paul Mecheril „Migrationspädagogik“ nennt, zu der notwendig eine Rassismus- und Diskriminierungskritik gehört, ist für ihn kein zusätzliches Projektthema, sondern eine Querschnittsaufgabe für alle pädagogischen Bereiche mit dem Bildungsziel der Handlungsfähigkeit in einer Migrationsgesellschaft. Seine „Einführung in die Migrationspädagogik“ empfehle ich als Pflichtlektüre jedem Pädagogen. Hinweisen möchte ich auf einige Einsichten, die ich dem Buch entnommen habe, zum Beispiel, dass es „Ethnizität“ erst in der Neuzeit als etwas gibt, auf dem Menschen ihre Identität aufbauen, nachdem „vormoderne“ religiöse Gewissheiten zerbrochen waren²¹³. Außerdem habe ich gelernt, was unter der Gefahr der „Kulturalisierung“²¹⁴ zu verstehen ist:

212 Viernickel, Völkel, Focali, S. 17.

213 Mecheril, Migrationspädagogik, S. 66:

„Ethnizität ist ein modernes Vergemeinschaftungsprinzip. Ethnizität drückt eine Art von Zugehörigkeit zu Gruppen aus, die durch gemeinsame Praxen und Vorstellungen (etwa einer gemeinsamen Geschichte oder eines gemeinsamen Ursprungs) entstehen. Ethnische Gruppen gibt es also nicht an sich oder als »natürliche« Zusammenhänge. Die ethnische Unterscheidungsweise wird vielmehr in bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen eingesetzt. Der Übergang vormoderner, im Wesentlichen religiös bestimmter Ordnungen zu jenen säkularen Formationen der Moderne ist auch deshalb von ethnischen und nationalen Mustern der Identifikation getragen, weil diese das Zerbrechen religiöser Gewissheiten kompensieren“. Dabei verweist er auf Nassehi, Ethnizität.

214 Messerschmidt, S. 220: „Die kulturalistischen Strategien machen aus dem Fremden einen entindividualisierten anderen, der nur noch Repräsentant (s)einer fremden Kultur ist. Es kommt zu einer Typisierung des Fremden durch Homogenisierung. Dem Fremden wird die Individualität verweigert. Er darf also genau das nicht sein, was in der mo-

„Sobald die Perspektive »kulturelle Differenz« eingeführt wird..., ist diese Perspektive mit der Gefahr verknüpft, ... die Analyse der Verhältnisse zwischen sozialer Mehrheit und Minderheiten unangemessen einzuengen. ... Die eingeschränkte Perspektive trägt zur Kulturalisierung sozialer Verhältnisse bei.“²¹⁵

„Die Affirmation der Wirklichkeit »kultureller Differenz« geht mit der Gefahr der Überbetonung dieses Differenzaspektes einher. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem Einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert. Der Bezug auf »kulturelle Differenz« schafft ein einseitiges Bild, das von anderen Differenzlinien abseht“²¹⁶ und „zur Stärkung der national-ethnischen Unterscheidung bei[trägt], im Zuge derer »Wir« und »Nicht-Wir«, gelegentlich in einer fraglosen Art und Weise, als Funktion national-ethnischer Zugehörigkeit begriffen wird.“²¹⁷

Aber: „Erst die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in zeitgeschichtlicher, familialer und individueller Hinsicht klärt die erleichternden und erschwerenden Voraussetzungen der Bezugnahme auf natio-ethno-kulturelle Andere.“²¹⁸

Mecheril plädiert dafür, dass nicht nur „Wir“ sogenannte „Menschen mit Migrationshintergrund“, die wir als „Andere“ definieren, anerkennen und auf sie pädagogisch Einfluss nehmen, sondern dass wir bereit sind, „Migrationsandere als potenzielle Subjekte auch pädagogischen Tuns anzuerkennen und sichtbar werden zu lassen“ sowie – im Sinne einer „Befremdung des Eigenen“ – uns selbst „aus dem Blickwinkel eines Anderen als Anderer oder Andere wahrzunehmen“ und „das gewissermaßen Uneigene am Eigenen zur Kenntnis [zu] nehmen.“²¹⁹

3.1.2 Interkulturelle Kompetenz mit liebevoller Selbstironie

Kann man dennoch von „interkultureller Kompetenz“ reden? Mecheril meint: jeder

„institutionelle Ort..., an dem das pädagogische Handeln stattfindet[,] ... kann auf seine »interkulturellen« Eigenschaften befragt werden: Sind Minderheitenangehörige in der Institution beschäftigt? In welcher Position? Welche Sprachen werden in der Institution formell und in-

deren Leistungsgesellschaft als oberster Wert hochgehalten wird.“

215 Ebd., S. 113.

216 Ebd., S. 117.

217 Ebd., S. 119.

218 Ebd., S. 120.

219 Ebd., S. 122.

formell gesprochen? Besteht ein multilinguales Angebot? Richtet sich die institutionelle Öffentlichkeitsarbeit auch an Menschen mit Migrationshintergrund?“²²⁰

Inhaltlich ist es nach Mecheril

„sinnvoll, nicht allein das Nicht-Verstehen, sondern die Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen als interkulturelle Perspektive zu betrachten.“²²¹

Wenn jeder Versuch, einen Anderen zu verstehen und seine Fremdheit zu beseitigen, Gefahr läuft, ihn zugleich an eigene Wahrnehmungsmöglichkeiten anzupassen und für das Eigene zu vereinnahmen, gibt es nur die Lösung, im Gespräch miteinander zu bleiben und gerade auch aus Fehlern zu lernen.

„In fehlerfreundlichen Zusammenhängen ist es möglich, aus nicht intendierten Ereignissen und Abweichungen von Erwartetem zu *lernen*.“²²²

Gerade die äußerst komplexe Situation dessen, was man Interkulturalität in einer Migrationsgesellschaft nennen kann, muss also nicht zu einer Selbstüberforderung führen.

„*Interkulturell* ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren.

Insofern erfordert Interkulturalität ein »*schwaches Subjekt*« und fordert ein Subjekt, das in der Lage ist, sich als schwaches zu verstehen und als schwaches zu zeigen, ohne sich dadurch aus der Verantwortung zum Handeln und aus der Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem und der Anderen zu verabschieden. An diesem Punkt ist es sinnvoll, Ironie und Selbstironie zu bedenken.“²²³

„Selbstironie findet ihr Motiv nicht darin, dem Einwand anderer zuvorzukommen, sondern ist vielmehr um handlungsorientierende Einsichten bemüht und begleitet selbst dieses Bemühen selbstironisch, also durchaus liebevoll und freundlich. Es geht hier nicht um Spott, nicht um polemische Rhetorik, sondern um einen reflexiven Modus der Ernsthaftigkeit Dingen und sich selbst gegenüber, die in einer nicht voraus-sagbaren Weise Handeln ermöglicht. Selbstironie muss hier als Disposition verstanden werden, die Handlungsfähigkeit nicht aufhebt, son-

dern – weil sie aus Handlungszusammenhängen herauslugend in diese zurückverweist – die Lust zu handeln mobilisiert.“²²⁴

Auf der genannten Tagung zitierte Mecheril außerdem **Franz Hamburger**, der bis September dieses Jahres als Professor für Sozialpädagogik an der Universität Mainz lehrte, mit dem Satz:

„Das Besondere der sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können.“

Dieses Allgemeine ist aber kein von Differenzen bereinigtes Allgemeines. Interkulturelle Kompetenz ist also wichtig als eine allgemeine Kompetenz, die vorhandene Unterschiede wahrnimmt, aber nicht festschreibt. In einem Aufsatz plädiert Franz Hamburger wegen „der Bedeutung von Kulturen für Selbstdefinitionen von Menschen und Gesellschaften“ für ein „in kritischen Situationen“ angemessenes „interkulturelles Lernen“, das

„jedoch nicht dauerhaft institutionalisiert werden soll. Das Bewußtwerden eines gesellschaftlichen Wandels, von neuen Formen der religiösen und kulturellen Selbstdefinition, von erweiterten Bandbreiten gesellschaftlicher Toleranz und der Pluralisierung von Lebensformen macht situativ interkulturelles Lernen erforderlich.“²²⁵

3.1.3 Hybridität und der „Dritte Stuhl“

Wichtig ist es auch, als normal wahrzunehmen, dass es in der Migrationsgesellschaft immer mehr Menschen mit einer gemischten Identität der Vielfalt gibt, die man auch „hybrid“ nennt. In einem „Essay über Hybridität“ beschreibt Paul Mecheril unter dem Titel „Politik der Unreinheit“ komplexe und widersprüchliche Zusammenhänge auf eine Weise, die mich fasziniert hat, obwohl ich Mühe hatte, den Gedankengängen zu folgen²²⁶. Einleuchtend war für mich die Darstellung der Problematik, fremde Menschen in ihrer Andersartigkeit vollständig anzuerkennen:

„In jedem expliziten Modell der Anerkennung des Anderen finden sich Annahmen darüber, was ‚Wir‘ sind oder sein sollten. Jedes Anerkennungsmodell muss darüber Auskunft geben, was und wer anerkannt werden kann und nicht. Sobald Anerkennungsmodelle bemüht werden,

220 *Ebd.*, S. 124.

221 *Ebd.*, S. 128.

222 *Ebd.*, S. 129, wo er sich auf Kleiber/Wehner bezieht.

223 *Ebd.*, S. 131.

224 *Ebd.*, S. 132.

225 Hamburger, S. 39.

226 Als Beispiel zitiere ich den Schluss-Satz Mecheril, Unreinheit, S. 101: „Das Krächzen der Anderen antwortet dem Krächzen der Nicht-Anderen; das Krächzen der Nicht-Anderen antwortet dem Krächzen der Nicht-Nicht-Anderen. In dieser Kakophonie des Irdischen glaubt niemand ernsthaft an Verständigung, obschon niemand die Orientierung daran aufgibt.“

um beispielsweise über Fragen des Multikulturalismus, der Regelung territorialer, kultureller oder politischer Aufnahme von Personen zu beratschlagen, die um diese Aufnahme ersuchen, werden Wir-Vorstellungen mobilisiert. Dies geschieht – um eine bildungsbürgerliche Gegenüberstellung zu bemühen – sowohl an den Stammtischen als auch in sozialwissenschaftlichen Debatten.

Erst der Regelungsbedarf, in dem die Frage des Zugangs zur Gemeinschaft thematisiert wird, macht es erforderlich, über formelle Kriterien des Zugangs nachzudenken und diese Kriterien zu explizieren. Sobald aber Kriterien angegeben werden, findet zweierlei statt: erstens erstarkt die homogenisierende Rede von *Wir*, und zweitens wird nunmehr die Grenze der wie auch immer gearteten Zumutung benannt und damit gefestigt. Jede Politik der Anerkennung kann folglich in dem Sinne als produktiv bezeichnet werden, dass sie die Grenze der Anerkennbarkeit benennt und durch diese Benennung die imaginäre Linie zieht, bis zu der *wir* noch von *Wir* sprechen können. Über diese Linie gehen *wir* nicht hinaus, weil *wir* dazu nicht willens, nicht bereit oder nicht in der Lage sind. Jede Anerkennungspolitik kann mithin nur Derivate ihrer selbst zulassen und achten.

Das radikal und tatsächlich Andere wird somit nicht einbezogen und kann auch gar nicht einbezogen werden. Es muss ausgeschlossen bleiben, weil ansonsten der Ort, von dem aus Anerkennung formuliert und praktisch wird, aufgegeben würde. Ist erst einmal die tatsächliche Grenze der Zumutung durch das Fremde, das Andere benannt, findet nicht ein Einbezug, sondern der Ausschluss des Anderen statt. Dies ist die unhintergehbare Voraussetzung jeder Anerkennungspolitik. Sie lässt allenfalls domestizierte Varianten des Anderen zu; diese werden – gerne von moralischen Gesten der Großzügigkeit untermalt – aufgenommen. ‚Muslimische Fundamentalisten‘ aber, ‚kriminelle Ausländer‘ oder wie auch immer die Konkretisierung des radikal Anderen im Diskurs des Multikulturalismus aussieht, müssen wie (latent wilde) Hunde, die den ordnungsgemäßen Ablauf in einem Fleischerladen gefährden, draußen bleiben.“²²⁷

In einer anderen Untersuchung hatte Mecheril mit dem Begriff „Zugehörigkeitsmanagement“ angedeutet, „dass Personen sich in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Gruppen als zugehörig definieren. Zugehörigkeit ist somit kein Schicksal, sondern eine Entscheidung, die allerdings

auch von (Nicht-) Zugehörigkeitserfahrungen abhängt, die eine Person in der Gesellschaft erlebt.“²²⁸

Ein Mensch mit hybrider Identität kann nicht eindeutig sagen, wer er ist oder welcher Kultur er angehört. Das heißt aber nicht, dass er gar keine Identität hat. Es geht vielmehr um die Akzeptanz neuer Identitätsformen. **Nora Rätznel** schreibt dazu:

„Es wird behauptet, MigrantInnen würden *zwischen den Kulturen* aufwachsen und könnten deshalb keine eindeutige Identität entwickeln. Ihre Orientierungen seien diffus, sie seien zerrissen zwischen den entgegengesetzten Anforderungen der jeweiligen Kulturen, wüßten deshalb nicht, was sie wollten und wer sie eigentlich seien. Dagegen setzen MigrantInnen den Begriff der Hybridität, der die Position *zwischen den Stühlen* als eine der Stärke reklamiert.“²²⁹

Im Kapitel 6.5 werde ich einen theologischen Ansatz von John M. Hull vorstellen, der die Angst vor kulturellem und religiösem „Mischmasch“ mit interreligiösem Mut überwindet.

Für **Tarek Badawia** wird aus dem unbequemen Platz zwischen den Stühlen in seiner Studie über bildungserfolgreiche ImmigrantIn*innen mit Lebensmittelpunkt in Deutschland der „Dritte Stuhl“ als eine angemessene „Metapher“, um die „Besonderheiten des ImmigrantIn*innenstatus aus der individuellen Perspektive der Jugendlichen mit bikulturellem Selbstverständnis“ zu beschreiben. Ihm zufolge träumen diese „von einer neuen Kultur in neuen Lebensformen, die mehr als die Summe zweier Kulturen ist.“ Ihr Handeln im Alltag ist paradox angelegt: „*Ich gehöre dazu und bin trotzdem anders*“ und „*Ich werde nicht integriert, sondern ich integriere mich selber*“²³⁰. Eine 19-jährige Deutsch-Marokkanerin drückt das so aus:

„Also ich habe mich früher sehr damit auseinandergesetzt, wer ich eigentlich bin und wozu ich eigentlich gehöre und habe mich auch zeitweise versucht einfach nur der einen Kultur zu widmen und mir zu sagen, hey ich bin jetzt Marokkanerin oder der anderen Kultur, also dass ich

228 **Melter**, S. 27, unter Bezug auf **Mecheril**, *Zugehörigkeitsmanagement*.

229 **Rätznel**, S. 212. Sie zitiert an dieser Stelle **Salman Rushdie**: „The Satanic Verses celebrate hybridity, impurity, intermingling, the transformation that comes of new and unexpected combinations of human beings, cultures, ideas, politics, movies, songs. It rejoices in mongrelization and fears the absolutism of the pure. Mélange, hotch-potch, a bit of this and that, is how newness enters the world. It is the great possibility that mass migration gives the world and I have tried to embrace it. The Satanic Verses is for change-by-fusion, change-by-cojoining. It is a love-song to our mongrel selves“.

230 **Badawia**, *Dritter Stuhl*, S. 146.

227 **Ebd.**, S. 50f.

jetzt einfach eine Deutsche bin und habe halt gemerkt, dass weder das Eine noch das Andere geht, weil ich weder zu der Einen noch zu der Anderen gehöre, das heißt, ich stehe irgendwo zwischendrin also zwischen zwei Stühlen, die mir aber nicht passen, irgendwie nicht für mich die Stühle, das habe ich mir damals immer gedacht, mittlerweile denke ich, ich sitze auf einem richtigen Stuhl, das ist so eine ganz andere Situation.“²³¹

Zur Metapher des „Dritten Stuhls“ führt Badawia weiter aus:

„Für den Einzelnen ist der ‚Dritte Stuhl‘ eine sinnvolle Orientierungsperspektive zur neuen Selbstbestimmung und Selbstverortung außerhalb der ‚Gefahrenzone‘ des zerreißenden ‚Zwischen den Kulturen‘. Kennzeichnend für die Wertorientierung bzw. moralische und motivationale Konsistenz des ‚Dritten Stuhls‘ sind die flexible Prinzipienorientierung, die Orientierung an individuellen Ressourcen und – ganz wichtig – der untergeordnete Stellenwert von ethno-nationalen Selbstidentifikationskriterien im Sinne der Relativierung solcher ‚Selbst‘-Rahmungen.

Der ‚Dritte Stuhl‘ ist auch eine Form der individuell gestalteten Bikulturalität, die einen sehr hohen Modernisierungsanspruch erhebt. In der Studie wurden vier Modelle der bikulturellen Identitätstransformation generiert...:

1. ‚*Ich bin eine kulturelle Mischung*‘ - Bikulturelle Identitätstransformation als Reflexion des Gegebenen;
2. ‚*Dazu kommt eine Riesenkomponente*‘ - Selbstverortung im transkulturellen Überbau;
3. ‚*Weder noch und trotzdem beides*‘ - Identitätstransformation als bikulturelle Kompromiss-suche;
4. ‚*Ich möchte die deutschen Tugenden darin einsetzen als Iraner*‘ - Bikulturelle Identitätstransformation als Implementierung von Neuem.“²³²

3.1.4 Gemeinsames betonen, ohne Fremdes zum Verschwinden zu bringen

Auch einige andere Autoren möchte ich im Blick auf interkulturelle Konfliktfelder kurz zu Wort kommen lassen. **Andreas Feindt** und **Matthias Spenn** schreiben zum Thema „Kinder, Bildung und Migration“:

„Auf dem Hintergrund der Migration ist es ... nur noch sehr eingeschränkt berechtigt, von einer religionslosen oder säkularisierten Gesell-

schaft in Deutschland zu sprechen. Diese Entwicklung ist elementar bedeutsam für Kindertageseinrichtungen und Schulen wie auch für alle anderen Akteure in der Arbeit mit Kindern und Familien.“²³³

„Dabei ist allerdings auch die Frage zu berücksichtigen, inwiefern es sich bei der Kategorie »Migrationshintergrund« um eine gesellschaftliche Konstruktion handelt, die weniger bestehende Differenzen beschreibt als diese Differenzen erst mitkonstruiert.“²³⁴

Eine „interkulturelle Pädagogik“ muss daher auch folgende Fragen im Blick behalten:

„Welche Themen sind sowohl für Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund relevant? Wo haben Kinder die gleichen Sorgen, Ängste und Beschränkungen? Wo teilen sie Freude, Geborgenheit und Zuversicht? Aus diesen Fragen ergeben sich Perspektiven für die Arbeit, die stärker das Gemeinsame der Kinder einer Gruppe in den Vordergrund stellen und weniger die Unterschiede immer wieder neu manifestieren.“²³⁵

Astrid Messerschmidt plädiert wiederum mehr dafür,

„interreligiöse wie interkulturelle Bildung als Entgegensetzung zu verstehen, als dauernden Einspruch gegen das vermeintliche Wissen über den anderen. Es handelt sich um einen Ansatz, der sich gegen *Entfremdung* richtet, d. h. gegen die Tendenz, alles Fremde zum Verschwinden zu bringen und es zu beherrschen.“

Sie regt „Lernprozesse des Befremdens“ an, für die „Gegenstände“ wichtig sind,

„anhand derer es möglich wird, fremden Lebensverhältnissen und fremder Religiosität zu begegnen, ohne dass das Fremde sich als Projektionsfläche anbietet. Es bedarf erzählter Geschichten, die uns Vertrautes in den Fremdheiten dieser Welt und Fremdes in vertrauten Kontexten nahe bringen. Diese erzählten Geschichten können in Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen ein drittes Element im Dialog bilden, ein Material, das zu keinem gehört. Bildungsprozesse geraten dadurch in Bewegung.“²³⁶

Wenn ich im Kindergarten den Kindern mit Hilfe von Zappi, Fischli und Jamal Geschichten erzähle (Kapitel 11), kann ich mir vorstellen, dies im Sinne eines solchen Vertrautheits-Fremdheits-Zusammenhanges zu tun.

231 Ebd., S. 144.

232 Ebd., S. 146.

233 Feindt/Spenn, S. 189.

234 Ebd., S. 192.

235 Ebd., S. 193.

236 Messerschmidt, S. 225.

3.1.5 Kollektivismus und Individualismus

Beispiele solcher „Lernprozesse des Befremdens“ im von Messerschmidt genannten Sinn konnte ich während meines Studienurlaubs bei einer Fortbildungsveranstaltung für Erzieherinnen mit Jean-Félix Belinga Belinga vom Zentrum Ökumene der EKHN erleben²³⁷.

Im Rollenspiel „Das Leben auf Albatros“ wurde deutlich, welche Missverständnisse dadurch auftreten können, dass von „einer fremden Kultur ... kaum mehr 10 Prozent sichtbar [sind]. Die unsichtbaren Werte, u. a. religiöse Werte liegen im Verborgenen.“²³⁸

Ein weiteres Rollenspiel über die imaginären Völker „Majos“ und „Minos“, die sich unter von außen vorgegebenem Zeitdruck über ein gemeinsames Entwicklungsprojekt einigen sollten, brachte in den Vertragsverhandlungen die Teilnehmer/innen aus der Gruppe der sozusagen „westlich“ denkenden „Majos“ an den Rand der Verzweigung, als sie mit der völlig anderen Denkweise der „Minos“ konfrontiert waren: ihnen war „Geld nicht wichtig“, stattdessen ging es ihnen um ganz andere Ziele: „Freundschaft und Liebe...“, viel Zeit für alles, Schönheit der Insel zeigen, ... vertrauensbildender Prozess (Kennenlernen), ... die Hälfte des Geldes war genug, ... gemeinsam teilen, Beziehungen müssen gepflegt werden“. Bei den „Minos“ auf der anderen Seite konnte die „Überheblichkeit“, die die „Majos“ ausstrahlten, als „rassistisches Denken“ ankommen und „sehr negative Gefühle hervorrufen. Auf der Suche nach Wegen, um die Ziele zu realisieren ist das Gespräch kaum möglich, solange man nur das eigene Denken als Ausgangspunkt benutzt. Weiterführende Strategien benötigen dringend das Einbeziehen der anderen Seite.“²³⁹

Besonders aufschlussreich in dem Seminar war für mich die Gegenüberstellung von Grundzügen unterschiedlicher Denkweisen in eher traditionell und eher modern geprägten Gesellschaften unter den Stichworten „Kollektivismus und Individualismus“.

Während im Kollektivismus der einzelne Mensch in der Gruppe aufgeht und sich vor allem in Bezug auf sein Land, seine Religion und seine Großfamilie definiert, empfindet sich das Individuum im Individualismus als autonom und selbständig und seine Bezugsgruppen sind in erster Linie einzelne Menschen, vor allem Freunde und die Kleinfamilie. Aktivitäten müssen für Individualisten sinnvoll sein oder Spaß machen, während für im Kollektiv verankerte Menschen gemein-

schaftliche Ereignisse und Feiern in der Gruppe von unhinterfragter Bedeutung sind. Die Führung, die im Kollektivismus wichtig ist, spielt im Individualismus eine untergeordnete Rolle. Entsprechend betonen Kollektivisten bzw. Individualisten bei ihrer Einstellung zu den anderen Menschen eher die vertikalen bzw. die horizontalen Beziehungen. Erstere sind auf Harmonie, auf die Bewahrung von Scham, auf den Schutz und das Zeigen von Ehre bedacht, Letztere sprechen bewusst Konflikte an und haben ein individuelles Konzept von Verantwortung und Schuld. Als wichtigste Werte gelten im Kollektivismus Alter, Geschlecht, Familie, Funktion, Beziehungen, Wahrung des Gesichts, gleiche Verteilung, während im Individualismus Freiheit, Verträge, Ehrlichkeit, Leistung (um sozialen Status zu erlangen) und Verteilung nach Leistung auf der Werteskala ganz oben stehen²⁴⁰.

Macht man sich im Konfliktfall bewusst, ob diametral entgegengesetzten Verhaltens- und Sichtweisen derartige Haltungsunterschiede zu Grunde liegen, hat man einen Ansatzpunkt, um einander wenigstens besser zu verstehen, vielleicht sogar Lösungsmöglichkeiten für Meinungsverschiedenheiten zu finden. Man kann aber nicht neutral entscheiden, welche Haltung mehr oder weniger im Recht ist. Welche Werte gelten sollen, ob das Individuum oder die Gemeinschaft wichtiger genommen wird, muss letzten Endes von den in den jeweiligen Gemeinschaften zusammenlebenden Individuen entschieden werden, ist also unter den heutigen Bedingungen selbst ein konfliktgeladener Prozess.

Zu beachten ist außerdem, dass man diese Haltungen nicht pauschal bestimmten Ländern bzw. Volksgruppen oder religiösen Gemeinschaften zuordnen kann. So gibt es in traditionell-kollektivistisch geprägten Gesellschaften immer auch individualistisch denkende Menschen, die damit anecken; eine Modernisierung von oben wie zum Beispiel in der Türkei unter Kemal Atatürk ließ sich nicht bei allen Bewohnern des Landes durchsetzen; eine moderne Gesellschaft wie die deutsche war trotz Aufklärung und demokratischer Staatsverfassung anfällig für extrem kollektivistische totalitäre Ideologien. In der Bundesrepublik Deutschland wurde im Zuge des „Wirtschaftswunders“ und des durch die 68er-Bewegung forcierten „Traditionsabbruchs“ der Individualismus zur vorherrschenden, aber nicht ausschließlichen Haltung der Bevölkerung.

In der mittlerweile entstandenen global vernetzten Migrationsgesellschaft sind die Karten noch einmal völlig neu gemischt worden: zwar kann keine althergebrachte kollektivistische Tradition auf unhinterfragte Autorität pochen, aber auch der aufgeklärte säkulare Individualismus wird durch eine Vielzahl mit ihm und miteinander in hoffentlich friedlichen Wettbewerb tretender kultureller Traditionen in Frage gestellt.

237 Die Fortbildung fand am 26. Oktober 2011 in der Evangelischen Lukasgemeinde Gießen zum Thema: „Kinder brauchen keine Dogmen. Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita“ statt, und es nahmen auch zwei Pfarrer und eine Gemeindepädagogin teil.

238 Belinga Belinga, S. 1.

239 Ebd. S. 5.

240 Ebd. S. 4 (Beilage).

Am Rande der Fortbildungsveranstaltung fiel mir eine Einzelheit auf, die ein bezeichnendes Licht auf das Thema „Inklusion“ und „Interreligion“ wirft. Die Seminarleitung ging offenbar selbstverständlich davon aus, dass an einem Seminar für Erzieherinnen von drei evangelischen Kindertageseinrichtungen nur Christinnen teilnehmen und leitete eine Arbeitsaufgabe folgendermaßen ein: „Die Religion als normative Instanz und Stütze ist in vielen Kulturen selbstverständlich. Besonders häufig ist dies in Gesellschaften zu beobachten, in denen der Islam eine wichtige Rolle spielt. Im Islam gibt es Elemente, an denen sich die Menschen im Alltag festhalten können. Die religiöse Praxis ist für die Muslime eine konkrete Stütze für den Alltag.“ Daraufhin wurden die Teilnehmenden, anknüpfend an die Fünf Säulen des Islam, nach der „Religion als Stütze in unserem christlichen Kontext“ gefragt und ihnen die „individuelle Aufgabe“ gestellt: „Gibt es im christlichen Glauben auch Elemente, die als Stützen für den Alltag wahrgenommen werden? Welche sind diese für uns?“²⁴¹ Da ich wusste, dass eine muslimische Erzieherin aus unserem Kindergarten an der Veranstaltung teilnahm, konnte ich mir vorstellen, wie befremdend eine solche Anweisung bei ihr ankommen musste. Und zwar aus zwei Gründen. Erstens wurde sie durch diese Formulierung praktisch aus der Runde der christlichen Teilnehmerinnen ausgeschlossen; zweitens waren die fünf Säulen des Islam so pauschal als Stütze für den Alltag aller Muslime eingeführt worden, dass kein Raum blieb für Muslime, die ihren Glauben anders praktizieren, ohne auf alle diese Stützen zurückzugreifen. Die muslimische Erzieherin schrieb dann wie alle anderen die „Säulen“ ihres ganz persönlichen eigenen Glaubens auf, die inhaltlich nicht von den Vorstellungen der meisten christlichen Kolleginnen abwichen. Dieser Vorfall zeigte mir, wie wenig „wir“ manchmal darüber nachdenken, in welchen Zusammenhängen wir „wir“ sagen und wen wir damit als „nicht-wir“ ausschließen.

3.1.6 Interkulturelles Projekt: „Wo liegt das Türkisch-Land?“

Einen Einblick in praktische interkulturelle Arbeit ermöglichte mir die Erzieherin **Gülhan Hasan** mit dem Bericht über ihr interkulturelles Projekt „Wo liegt das Türkisch-Land?“²⁴², das sie im Jahr 2006 als Anerkennungspraktikantin in einem Gießener Kindergarten durchführte. Wichtig ist ihr insbesondere die Einsicht:

„Interkulturelle Bildung und Erziehung kann eigentlich nicht durch ein Projekt vermittelt werden.

Es ist eine Haltung!

Ich sehe mein Projekt als einen Anstoß!²⁴³

241 Ebd. S. 1f.

242 Den Namen des Projekts steuerte ein fünfeinhalbjähriger Junge mit dieser Frage bei (Hasan, S. 10 und 44).

243 Hasan, S. 9.

Das heißt:

„Interkulturelles Lernen kann nicht in einzelne Themenvorschläge oder Aktionen verpackt werden nach dem Motto:

Unser nächstes Thema in der Tagesstätte ist interkulturelles Lernen.

So etwas kann man einmal durchführen und dann auch wieder abhaken. Die Fähigkeiten, die durch interkulturelles Lernen gefördert werden sollen, werden letztlich aber durch lebenslanges Lernen in vielfältigen Beziehungen erworben. Und dabei spielt der Alltag in Tageseinrichtungen eine wichtige Rolle, für die Kinder wie auch für die beteiligten Erwachsenen.“

Was in vorangegangenen Abschnitten theoretisch durchdacht wurde, setzt Gül Hasan in praktische Zielformulierungen für die Arbeit mit den Kindern um:

„Die Kinder sollen einen angemessenen Umgang mit der Befremdung entwickeln. Bei Kindern können unterschiedliche Reaktionen auf Unvertrautes beobachtet werden. Je nach Vorerfahrung gehen die einen sehr unbefangen um mit allem, was neu und unbekannt für sie ist. Andere reagieren mit Ablehnung, Abwehr und Unsicherheit. Es ist wichtig, solche Verhaltensweisen nicht mit dem moralischen Zeigefinger zu bewerten, weil damit nur die Abwehr verstärkt wird. Im Gegenteil muss darauf geachtet werden, dass Kinder Worte finden für das, was ihnen seltsam vorkommt und was sie irritiert.

Ein Leitziel des Interkulturellen Lernens ist, eine Grundlage für tolerante Lebensweisen zu erwerben. Toleranz sollte nicht als eine Haltung (miss-)verstanden werden, die kritiklos alles als möglich akzeptiert. Denn dann müsste jeder Widerspruch gegen eine geäußerte Meinung oder jede Nachfrage nach einer gezeigten Verhaltensweise schon als Zeichen von Intoleranz gewertet werden. Eine so verstandene Toleranz wäre aber eher ein Zeichen von Gleichgültigkeit als von echtem Interesse. In der multikulturellen Gesellschaft ist Toleranz sicher wesentlich mehr als das Akzeptieren unterschiedlicher Lebensformen. Es sollte eine Haltung der Toleranz angestrebt werden, die Eigenes wie Anderes ernst nimmt und die sich auf Konflikte einlässt mit dem Ziel, sie nicht hierarchisch, sondern partnerschaftlich zu lösen.“²⁴⁴

Mit einer Reihe von Aktionen von der „Geschichte meines Namens“ über die Betrachtung von Bilderbüchern zum Thema „Anders sein“ bis hin zur „Kinder-Weltkarte“ wurden diese Ziele in die Tat umgesetzt. Die Frage „Wie leben, wohnen ausländische Menschen?“ wurde nicht nur in einem Stuhlkreis the-

244 Ebd., S. 5.

matisiert, sondern konkret erfahrbar, indem die Erzieherin, die selber einen Migrationshintergrund hat, die Kinder einmal zu sich nach Hause einlud²⁴⁵.

Aus dem Projekt ergaben sich kleine nachhaltige Veränderungen in der Haltung vieler Kinder und im alltäglichen Zusammenleben in der Kita.

„Während der gesamten Projektzeit, haben sich ‚kleine Aktionen‘ entwickelt, die weder von den Kindern noch von mir geplant waren. Es haben sich interessante Auswirkungen gezeigt. Nach unserer ersten Aktion *Die Geschichte meines Namens* haben die Kinder bei jeder Gelegenheit die Bedeutung ihrer Namen genannt.“

Unter anderem kam es immer wieder zu Gesprächen über interkulturelle Themen, wie zum Beispiel, dass Schwarzhäutige nicht nur aus Italien, sondern auch aus der Türkei stammen können, oder „dass nicht alle Menschen aus Brasilien schwarz“ sind. Zu diesem Thema fragte die Erzieherin noch einmal nach: „Sind diese Menschen wirklich schwarz?“, und ein Kind sagte nachdenklich: „Stimmt, Güli, eigentlich sind die ja braun!“ Es gab noch viele weitere Auswirkungen des Projekts, zum Beispiel, dass die Weltkarte im Gruppenraum immer wieder Interesse findet, ein Flaggen-Puzzle zu Gesprächen über Länder und Flaggen Anlass bietet, eine Weltkugel gebastelt, ein interkulturelles Sommerfest geplant und Vorurteile abgebaut wurden²⁴⁶.

Am wichtigsten ist für Gülhan Hasan der Aufbau „einer Kommunikationsfähigkeit“ sowohl unter den Kindergartenkindern als auch zwischen dem Kita-Team und den Eltern, um gegenseitiges Verständnis aufzubauen und Konflikte zu lösen. An einem Beispiel verdeutlicht sie, was sie damit meint:

„Durch Erzählungen meiner Kolleginnen habe ich erfahren, dass früher mehr ausländische Kinder in der Einrichtung gewesen waren. Als ich fragte, wieso das jetzt nicht mehr der Fall wäre, erzählten sie, dass es Probleme mit den Kindern bzw. mit deren Eltern gegeben hätte. Um nur ein Beispiel zu nennen: Diese Eltern hätten nicht gewollt, dass ihre Kinder im Sommer nackt im Garten spielen. Dieser Konflikt konnte wohl nicht gelöst werden.“

Ihrer Einschätzung nach wurde

„in der Einrichtung zu wenig auf den Bereich der Kommunikation eingegangen... Wie ich schon erwähnt hatte, wird kein Stuhlkreis o. ä. durchgeführt. Die Kinder bekommen wenige Gelegenheiten angeboten, um zu kommunizieren. Mir ist aufgefallen, dass die Kinder, mit denen ich unseren Erzählkreis durchführe, eine bessere Kommunikationsfähigkeit besitzen.“

Kommunikation ist die Basis für ein Zusammenleben und für Konfliktlösungen.“²⁴⁷

3.2 Sprachen und Kulturen sichtbar machen

Als Einführung in die „Interkulturelle Arbeit mit Kleinstkindern“ ist ein von Susanne Viernickel und Petra Völkel herausgegebenes Buch, das „Sprachen und Kulturen sichtbar machen“ will, sehr gut geeignet. Es enthält Informationen über Zusammenhänge zwischen „Migration und Pädagogik“²⁴⁸ und leitet zum Umgang mit sozialer Wahrnehmung und Vorurteilen an:

„Bei der ‚Sozialen Wahrnehmung‘ gehen wir ... von äußerlichen Merkmalen aus und schließen von diesen Merkmalen auf andere Eigenschaften, die mit diesen Merkmalen zunächst nichts zu tun haben. ...

Im Gegensatz zur ‚Sozialen Wahrnehmung‘ dienen Vorurteile nicht der Orientierung, sondern stellen ein Zerrbild der Realität dar“²⁴⁹.

Der Kultur-Begriff wird in diesem Buch mit Hilfe des „Eisberg-Modells“ definiert:

„Während Natur bzw. natürlich alles das ist, was ohne unser Zutun zustande kommt, sind kulturelle Erzeugnisse alle Dinge, die vom Menschen erschaffen wurden und werden. Hierzu gehören ‚hochkulturelle Erzeugnisse‘ in Kunst, Literatur, Architektur ebenso wie Kleidung, Essgewohnheiten, Arbeitsverhalten, aber auch religiöse oder politische Systeme. All diese unterschiedlichen Dinge werden als Kulturstandards bezeichnet. Bei den Kulturstandards unterscheidet man wiederum sichtbare und nicht sichtbare Standards. Sichtbare wären z. B. die Kleidung (Jeans, Kopftuch usw.). Nicht-Sichtbare wären Normen, Werte, Einstellungen (z. B. Einstellung zum Geschlechterrollenverhältnis, aber auch der Musikgeschmack). Um die Vielzahl von Kulturstandards in einen Zusammenhang zu bringen, eignet sich das Modell des Eisbergs.“

Wie in der Geschichte der Seefahrt schmerzlich deutlich geworden ist, ragt nur ein kleiner Teil des Eisbergs aus dem Wasser, ist also an der Oberfläche sichtbar. Der größte Teil des Eisbergs ist hingegen unter Wasser und somit in der Tiefe des Meeres nicht sichtbar. Ebenso verhält es sich mit kulturellen Erzeugnissen. So können wir Bekleidungsstücke, bestimmte Essgewohnheiten oder zum Beispiel Rituale sehen. Was wir nicht sehen können, sind die darunter liegenden Hintergründe, Ursachen und Bedeutungen. Dies

245 Ebd., S. 15ff.

246 Ebd. S. 41f.

247 Ebd. S. 43.

248 Viernickel/Völkel/Focali, S. 11ff.

249 Ebd., S. 30f.

nicht zu beachten hieße in Gefahr zu geraten, in der interkulturellen Situation ‚Schiffbruch zu erleiden‘.“²⁵⁰

Als „Ausgangspunkt für den Erwerb interkultureller Kompetenz“ gehen die Autorinnen von einem „generell vorhandenen Kulturzentrismus“ aus, das heißt:

„Wir alle halten unsere eigenen Regeln, unsere Kulturstandards für die ‚normalen‘. Dies gilt aber auch für Menschen, die andere Standards haben. Um den eigenen Kulturzentrismus bewusst zu machen, müssen wir versuchen, unsere eigene ‚kulturelle Brille‘ einmal abzunehmen. Dieser Prozess ist schwierig und oftmals geradezu schmerzhaft. Schließlich machen unsere Kulturstandards unsere Persönlichkeit ganz wesentlich aus. All dies in seiner Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen, also sich vorzustellen, dass Dinge aus einer anderen Perspektive auch anders aussehen und wirken können, kann durchaus auf Widerstände stoßen. Andererseits ist Empathie, also die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen, eine wesentliche Schlüsselkompetenz für pädagogisch Handelnde, was auch auf die kulturelle Ebene übertragen werden sollte. Ein weiterer Schritt zu interkultureller Kompetenz, also zur Fähigkeit konstruktiv mit Fremdheit umzugehen, könnte darin liegen, einmal eine andere ‚kulturelle Brille‘ aufzusetzen und die Welt mit den Augen einer fremden Kultur zu sehen. Es geht also um die Fähigkeit der Perspektivübernahme. Hierdurch kann sich unsere bisher selbstverständliche Perspektive erweitern. Man könnte auch sagen: Durch Spiegelung in einer anderen ‚kulturellen Brille‘ wird unsere eigene ‚kulturelle Brille‘ sichtbar.“²⁵¹

Das Buch enthält außerdem konkrete Vorschläge zur „vorurteilsbewussten Erziehung“ mit Kinder bis zum Alter von 3 Jahren mit den vier Zielsetzungen

„Ich- und Bezugsgruppen-Identität stärken“,
„Vielfalt kennen lernen und Empathie entwickeln“,
„Einseitigkeiten thematisieren u. kritisieren“
und
„Diskriminierung aktiv widersprechen“²⁵²

sowie der Empfehlung, mit „Persona Dolls“ zu arbeiten, „um Vorurteilsbildung oder negative Gefühle und Einstellungen, z. B. gegenüber Kindern, die anders sind als sie selbst, zu verhindern.“²⁵³

„Für das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder bietet das Anne-Frank-Zentrum im Rahmen

sogenannter ‚Interkultureller Lernhilfen‘ ein Lernpaket mit sogenannten Kniebüchern an. Im Mittelpunkt stehen die Geschichten von zwölf Kindern aus unterschiedlichen Ländern. ... Im Sinne des Ansatzes ‚Vorurteilsbewusster Erziehung‘ werden Kinder hierdurch eingeladen, Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten zu suchen. ... Außerdem bietet es weiterreichende Ideen für die Arbeit im Hinblick auf Sprachförderung an.“²⁵⁴

Besonders eingehend beschäftigt sich das Buch mit „Sprachlernprozessen in Anlehnung an den situationsbezogenen Ansatz“²⁵⁵. Zur „Sprachentwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“²⁵⁶ wird

„zusammenfassend festgehalten...:

- Kinder haben generell von Geburt an die Fähigkeit, die Sprache zu lernen, ohne dass hier eine spezielle Förderung notwendig wäre.
- Auch das Erlernen einer zweiten Sprache, wenn diese in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, ist generell unproblematisch.
- Zweisprachigkeit ist weltweit gesehen eher die Regel als eine Ausnahme.
- Wichtig für den gesamten Entwicklungsprozess ist die soziale Zuwendung.
- Ein guter Erstspracherwerb ist wesentlich für einen guten Zweitspracherwerb.
- Wichtig ist immer, den Erstspracherwerb zu fördern, bzw. die Erst- bzw. Herkunftssprache wertzuschätzen.
- Eltern sollte immer deutlich gemacht werden, dass sie mit ihren Kindern die Sprache sprechen sollten, die sie selbst am besten beherrschen (also die Herkunftssprache der Familien).
- Das Prinzip „Eine Person – Eine Sprache“ hat sich in der Praxis bewährt.
- Weisen Sie Kinder nicht auf Fehler hin, sondern sprechen Sie Sätze grammatikalisch korrekt nach.
- Seien Sie generell Sprachvorbild (benutzen Sie z. B. keine grammatikalisch unvollständigen Sätze).“²⁵⁷

Für die Eingewöhnungsphase

„unter der Voraussetzung der nichtdeutschen Herkunftssprachen ... kann es von besonderer Bedeutung sein, wenn Sie als pädagogische

250 Ebd., S. 37f.

251 Ebd., S. 44

252 Ebd., S. 59f.

253 Ebd., S. 68.

254 Ebd., S. 84.

255 Ebd., S. 79.

256 Ebd., S. 74.

257 Ebd., S. 77.

Fachkraft in der Lage sind, einige einfache, aber wichtige Sätze in der Familiensprache mit dem Kind zu sprechen.“

Zu diesem Zweck enthält das Buch aus dem „Förderprogramm ‚Sprachförderkoffer‘ ... die folgenden zehn ‚Brückensätze‘ ... in zehn wichtigen Sprachen...

1. Ich heiße... . Wie heißt du?
2. Guten Tag. Guten Morgen.
3. Auf Wiedersehen. Bis Morgen.
4. Deine Mutter kommt bald, um dich abzuholen.
5. Was hast du? Was ist los? Warum weinst du?
6. Musst du auf die Toilette?
7. Möchtest du mitspielen?
8. Kann ich dir helfen?
9. Zeig mir bitte, was du möchtest.
10. Kannst du das bitte auf Deutsch (in meiner Sprache) sagen, ich verstehe dich sonst nicht.

Bezüglich der Aussprache ist es sicherlich hilfreich die Eltern zu befragen. So wird gleichzeitig Wertschätzung und Interesse gegenüber der Herkunftssprache signalisiert und die Eltern in die pädagogische Arbeit miteinbezogen.“²⁵⁸

Das Kapitel über die „Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern“ enthält viele konkrete Vorschläge, von der Erstellung einer Situationsanalyse und einer Familienkartei bis hin zu Elterngesprächen über Themen wie „erste Trennung“, „Sauberkeit“, „aggressives Verhalten“ und „Grenzen setzen“²⁵⁹.

3.3 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung²⁶⁰

Weitere Einblicke in die „Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ in Einrichtungen für Kinder eröffnete mir das „Handbuch Kinderwelten“ über Erfahrungen in dem gleichnamigen Berliner Projekt. Dieses Konzept basiert auf dem in Amerika entwickelten „Anti-Bias“-Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung; das Wort „bias“ bedeutet dabei „Vorurteil“, „Parteilichkeit“ oder „Befangenheit“.

Louise Derman-Sparks als Initiatorin dieses Ansatzes umschreibt im „Handbuch Kinderwelten“ die vier bereits im vorigen Abschnitt genannten Ziele vorurteils-

258 Ebd., S. 86. Vgl. das Handbuch von Arslanoğlu/Engin/Leue/Walter, S. 4, zum „Sprachförderkoffer“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

259 Ebd., S. 87ff.

260 In diesem Abschnitt mit drei Unterabschnitten stelle ich Beiträge aus dem **Handbuch Kinderwelten** vor; außerdem gehe ich zum Thema Rassismus auf ein Buch von Heidi Rösch und zum Thema Mehrsprachigkeit auf zwei Aufsätze von Peter Auer und Nermi Uygun ein.

bewusster Erziehung, „in denen die Erwartungen beschrieben werden, die Kindern im Kindergarten ermöglicht werden sollen:

Ziel 1: Jedes Kind drückt Selbstbewusstsein und Zutrauen in sich selbst aus, es zeigt Stolz auf seine Familie und positive Identifikationen mit seinen Bezugsgruppen.

Ziel 2: Jedes Kind zeigt Freude und Behagen gegenüber Unterschieden zwischen Menschen, spricht darüber in einer sachlich korrekten Sprache und pflegt innige und fürsorgliche Beziehungen zu anderen Menschen.

Ziel 3: Jedes Kind erkennt unfaire Äußerungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben und versteht, dass sie verletzen.

Ziel 4: Jedes Kind zeigt Handlungsfähigkeit, sich alleine oder mit anderen gegen Vorurteile und/oder diskriminierende Handlungen zur Wehr zu setzen.“²⁶¹

Petra Wagner formuliert im Blick auf eine vorurteilsbewusste Erziehung im Kindergarten „für die pädagogischen Fachkräfte folgende Ziele...:

- sich seines eigenen kulturellen Hintergrunds bewusst werden
- unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Kommunikationsstile von Menschen in Erfahrung bringen können
- Einseitigkeiten und Diskriminierung aufdecken – in der eigenen Arbeit, in konzeptionellen Ansätzen und im System der frühen Bildung
- Dialoge über Einseitigkeiten und Diskriminierung initiieren und gemeinsam mit anderen auf Veränderungen hinwirken“²⁶².

Speziell fand ich in ihrem Aufsatz wertvolle Anregungen, um mit alltäglichem Ärger umzugehen:

„Zweifelloos ist es unangenehm oder leidvoll, von anderen schlecht behandelt zu werden. Aber nicht jede schlechte Behandlung ist eine Diskriminierung. Dennoch muss für das Leiden an jedweder Form schlechter Behandlung oder Abwertung Raum sein; es muss anerkannt werden, dass so etwas unschön und belastend ist und es muss als solches benannt werden: Wenn zum Beispiel Eltern sich gegenüber Erzieherinnen unhöflich, respektlos oder abwertend verhalten, muss über diese Erfahrungen und Gefühle gesprochen werden. Sobald man dazu in der

261 Derman-Sparks, S. 240f.

262 Wagner, Vielfalt, S. 208, nach Gaine/Keulen, S. 11f.

Lage ist, sollte das Gespräch mit den Eltern gesucht werden. Tut man es nicht, so wird die un- gute Erfahrung zu Groll und Bitterkeit, die jede weitere Kommunikation und Verständigung erschwert. Im Handumdrehen befindet man sich in einem »Teufelskreis des Leidens«. Weil kein Raum da ist für die eigenen Leidenserfahrungen, gesteht man es auch anderen nicht zu, über ihre Leiden zu sprechen. Man verweigert gerade das Mitgefühl und die Hilfe, die man selbst braucht und nicht bekommt.“

Petra Wagner macht auch einen konkreten Vorschlag, um mit solchen belastenden Ereignissen umzugehen:

„Eine Anregung ist, Vorkommnisse aufschreiben, in denen man sich über Eltern ärgert oder durch eine Äußerung verletzt ist. »Beschreiben statt zuschreiben« hilft, die Interpretationen zu trennen von der Schilderung dessen, was geschehen ist.“²⁶³

Regine Schallenberg-Diekmann steuert für das „Handbuch Kinderwelten“ Erfahrungen aus dem „europäischen Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training)“ bei, das „pädagogische Ansätze“ unterstützt, „die für Inklusion und gegen Exklusion arbeiten.“ Die Überschrift ihres Artikels „Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit“ enthält das Kunstwort „Gleichwürdigkeit“, mit dem sie den englischen Begriff „equity“ übersetzt; er „drückt aus, dass es um gleiche Rechte bei unterschiedlichen Voraussetzungen geht“²⁶⁴. Die beiden folgenden Abschnitte fand ich erwähnenswert:

„Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Fokusgruppen der DECET-Arbeitsgruppe wurden danach gefragt, was bei ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit auslöst. Sie gaben viele Beispiele – »Kleinigkeiten« – und dennoch so wichtig: *»ein zugewandtes Lächeln; die tägliche freundliche Begrüßung; die genaue Kenntnis dessen, was in der Einrichtung im Zusammenleben passiert; dass die Erzieherinnen und Erzieher den Namen des Kindes und auch der Eltern wissen und sich um korrekte Aussprache bemühen; dass wahrgenommen wird, wenn jemand etwas auf dem Herzen hat; dass niemand das Gefühl haben muss, zu stören; dass die jeweils eigene Schrift und Sprache Raum finden; dass es in der Einrichtung Spuren der Familien gibt, Fotos, Bilder, mitgebrachte Gegenstände ...«* So äußerte ein Mädchen mit einem deutschen Vornamen und einem türkischen Familiennamen: »Ich bin so froh, dass Anette, die Erzieherin, weiß, dass ich zwei Namen habe – einen von meiner Mutter und einen von meinem Vater!«“²⁶⁵

„Die Schilderung einer Mutter zeigt, wie bestärkend die selbstverständliche Repräsentanz aller Familien in der Kindertageseinrichtung für Kinder und Eltern sein kann: *»Bei meinem ersten Besuch in der Kindertageseinrichtung nahm mich der dreijährige Jusuf mit zur Familienwand. Er lud mich ein, mich hinzusetzen und zeigte mir mit großem Stolz seine ganze Familie: Eltern, Onkel, Tanten, Großmutter, Schwestern und Bruder, mit denen er eng zusammenwohnt. Ich malte mir aus, wie meine eigene Tochter ihre Familie vorstellt, wenn sie erstmal in seinem Alter ist.«*“²⁶⁶

In dem einzigen Aufsatz zum Thema „Religion“ im „Handbuch Kinderwelten“ fragt **Christa Dommel**, ob Religion eher ein „Diskriminierungsgrund“ oder eine „kulturelle Ressource für Kinder“ im Kindergarten ist²⁶⁷.

Sie plädiert für „das Abschiednehmen von einer Kultur des Rechthabens, die »die Wahrheit« als Besitz der jeweils eigenen Religionsgemeinschaft betrachtet – aber auch von der Anmaßung, alle religiös Gläubigen als »irrational« zu belächeln.“²⁶⁸

Auf ihren Ansatz der Religions-Bildung im Kindergarten werde ich im Kapitel 7 ausführlich eingehen.

3.3.1 Kulturalismus- und Rassismuserfahrungen im Kindergarten

Zum Stichwort „Kulturalismus“ allgemein ist oben im Abschnitt 3.1.1 über Migrationspädagogik bereits einiges gesagt worden.

Anke Krause geht in ihrem Aufsatz speziell auf „Herkunftsfragen“ im Kindergarten ein:

„Ethnisch-nationale Herkunft ist kein wertfreier und neutraler Aspekt von Vielfalt. Er ist eingebettet in Vorstellungen von »Wir« und »den Anderen«, in Diskurse der Zugehörigkeit, der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen, Wertschätzung und Anerkennung. Die Beschäftigung mit dem Thema kann nicht aus der Angst heraus vermieden werden, man könnte etwas Falsches sagen, tun oder vermitteln. Vielmehr heißt es, die vielfältigen Zugehörigkeiten respektvoll und im Bewusstsein der ungleichen Bewertungen von Unterschieden zu erkunden.“

An Hand eines typischen Beispiels zeigt sie, was man anders machen kann als bisher:

„*Im Eingangsbereich der Kita hängt eine Weltkarte. Eine dieser Weltkarten, die wir überall in Einrichtungen für Kinder finden: Die Native*

263 Ebd., S. 214.

264 Schallenberg-Diekmann, S. 220, auch Anm. 1.

265 Ebd., S. 226.

266 Ebd., S. 229.

267 Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 148.

268 Ebd., S. 157.

American Indians werden als »Indianer« in Lendenschurz und mit Feder im Haar abgebildet, in Afrika steht ein kleiner Mensch mit Bastrock vor einer Rundhütte. Um die Weltkarte herum sind Fotos der Kinder aus der Kita angebracht. Von jedem Foto aus führt ein Bindfaden zum jeweiligen »Heimatland« des Kindes. Die Vielfalt der Kulturen soll auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Gut gemeint? Bestimmt, aber die meisten der Kinder sind in Berlin geboren. Wie wird diese Zugehörigkeit gesehen und sichtbar gemacht? Wie wird sie durch diese Art der Darstellung ausgeblendet? Nach Diskussionen im Team, mit den Kindern und Eltern wird die Karte umgestaltet: Jetzt führen die Bindfäden von den Fotos zu Orten auf der Landkarte, zu denen für die einzelnen Kinder wichtige Bezüge bestehen: nach Trabzon, wo die Großeltern eines Kindes leben; nach Alicante, wohin die Familie eines Kindes seit vier Jahren in die Sommerferien fährt; nach Köln, wo der beste Freund eines Kindes hingezogen ist; nach Berlin, wo der Lebensmittelpunkt der Familien und Kinder ist. Die stereotypen Bilder, die Kinder in den Ländern der Welt repräsentieren sollten, werden überklebt. Stattdessen sammeln Erzieherinnen und Erzieher, Kinder und Eltern Bilder, die die Vielfalt des Lebens in den Ländern widerspiegeln und gestalten aus ihnen eine »reale« Weltkarte.²⁶⁹

Weitere Anregungen folgen:

„Eine Reihe von Erkundungen in der Kindertageseinrichtung und darüber hinaus schließen sich an: Was heißt es, deutsch, türkisch, angolisch, US-amerikanisch, thailändisch oder russisch zu sein? Welche Bilder gibt es, welche Stereotypen, welche Erzählungen? Welche Bewertungen? Was ist daran unfair? Stimmen die Aussagen? Woher stammen die Informationen über Menschen, die sich von einem selbst unterscheiden? Die Fragen und Antworten auf der Suche nach Vielfalt hören nie auf – ähnlich einem Kieselstein, den man in den Teich wirft, und der immer weitere Kreise zieht.“²⁷⁰

Stefani Boldaz-Hahn schreibt über „Rassismuserfahrungen im Kindergarten“ und meint damit Erfahrungen wie die folgende:

„Hat ein Kind in seiner Kindergruppe zum Beispiel als einziges eine dunkle Hautfarbe, wird es diesen Unterschied wahrnehmen, auch wenn er von der Erzieherin nicht direkt thematisiert wird. Dies geschieht zunächst einmal ohne weitere Bewertung, ist aber häufig mit Fragen verbunden – wie: »Warum habe ich eine dunkle Hautfarbe und die anderen Kinder nicht?«

Hat ein Kind hingegen eine helle Hautfarbe und sieht sich in der Kindertageseinrichtung in der Mehrheit, so fühlt es sich in seinem äußeren Merkmal bestätigt und wird seine eigene Hautfarbe nicht unbedingt thematisieren oder gar in Frage stellen. Es kann dann sogar im Kontakt zu dunkelhäutigen Kindern in seiner Erfahrung bestärkt werden, zur weißen dominanten Mehrheit zu gehören“²⁷¹.

Es gibt vielfältige Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung, die zum Teil auch ungewollt und unbewusst ablaufen. Ein Beispiel ist die rassistische Botschaft, die allein mit der Zuschreibung einer bestimmten Hautfarbe zusammenhängt, selbst die scheinbar neutrale „Bezeichnung »farbig« suggeriert beispielsweise, dass nur Menschen dunkler Hautfarbe »Farbe« in der Haut haben und hellhäutige Menschen nicht“²⁷². Als Alternative empfiehlt Boldaz-Hahn:

„Im Gespräch mit Kindern ist es wichtig, freundliche oder neutrale Bezeichnungen für die unterschiedlichsten Brauntöne von Hautfarben zu finden: wie z. B. »goldbraun«, »hell-, mittel- oder dunkelbraun«. In der konkreten Praxis mit Kindern wird der kompetente Umgang mit Hautfarben jedoch eine Herausforderung bleiben. Neben einer neutralen und respektvollen Bezeichnung von Hautfarben sind weitere Reflexionen entscheidend, um zu einer diskriminierungsbewussten pädagogischen Praxis zu kommen: Wie bewertet man selbst Hautfarben? Wie nimmt man den sozialen Umgang damit wahr? Wie kann man eingreifen? Und warum tut man es nicht immer?“²⁷³

Das Buch von Heidi Rösch, „Jim Knopf ist nicht-schwarz“, empfehle ich ergänzend zur Lektüre. Im Abschnitt „Die Ohrfeige für Mustafa - Ethnisierungen aufbrechen“²⁷⁴ schildert sie die Lösung eines Konflikts zwischen einer Lehrerin und einem türkischen Jungen:

„Unsere Schwierigkeiten hatten offensichtlich die gleichen Hintergründe und waren Ausdruck ethnistischen Denkens: So wie Mustafa für mich ‚türkisches Männerverhalten‘ repräsentierte, repräsentierte ich für ihn ‚deutsches Lehrerinnenverhalten‘.“²⁷⁵

Und unter der Überschrift „„Alek ist ein blöder Pole!“ - Antirassismus-Versuche“²⁷⁶ zeigt sie, „wie wichtig und wie schwierig Gespräche über Fremdenfeindlichkeit sind und dass sie auch bereits mit kleinen Kindern möglich und notwendig sind“²⁷⁷.

271 Boldaz-Hahn, S. 104f.

272 Ebd., S. 110.

273 Ebd., S. 111.

274 Rösch, S. 61.

275 Ebd., S. 63.

276 Ebd., S. 65.

277 Rösch, S. 68.

269 Krause, S. 100.

270 Ebd., S. 101.

3.3.2 Mehrsprachigkeit als Diskriminierungsgrund oder als zu fördernder Reichtum

Besondere Beachtung verdient eine Diskriminierung, die **Petra Wagner** mit einem Begriff von Robert Phillipson „Linguizismus“ nennt und die mit der Sprache oder den Sprachen zu tun hat, die jemand spricht:

„Linguizismus nennt man die Ideologie von der Höherwertigkeit bestimmter Sprachen, die Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprache privilegieren bzw. Sprecherinnen und Sprecher anderer Sprachen benachteiligen. Ähnlich wie Sexismus, Rassismus usw. rechtfertigt der Linguizismus die ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen, hier mit Verweis auf die Dominanz bestimmter Sprachen. Unzählige Beispiele ließen sich anführen, die auf Linguizismus in Deutschland hinweisen, z. B. in der selbstverständlichen Gleichsetzung von deutscher Sprache und Sprache allgemein: Da heißt es »Sprachförderung« statt »Deutschförderung«, »Sprachproblem« statt »geringe Deutschkenntnisse«. Wer Deutsch kann, gilt als »integrationswillig« – unwillig sind die, die kein Deutsch sprechen und sich in »Parallelwelten« flüchten.“²⁷⁸

Nach einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstitut erleben mehrsprachige Kinder im Alter von 4 bis 10 „ihre Mehrsprachigkeit als eine Sonderkompetenz mit »unsicherem Wert«..., denn sie kann ein Vorteil, aber auch ein Nachteil sein. Die Ergebnisse im Einzelnen:

- Die mehrsprachigen Kinder haben Lust an Sprache; es gefällt ihnen, dass sie mehrere Sprachen können, sie fühlen sich kompetent
- Sie äußern Interesse an weiteren Sprach-Erfahrungen
- Andererseits machen sie Diskriminierungserfahrungen über Sprache, erleben Beschämungen über Sprache (Nicht-Können, Nicht-Verstehen)
- Ihre Kompetenzerfahrungen über Sprache (sie können ihre Mehrsprachigkeit als Mittel des Einschlusses oder Ausschlusses anderer verwenden, können übersetzen ...) brechen sich in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen; dort sind sie eher die »Inkompetenten«
- Kinder erleben ihre Eltern als nicht Deutsch-kompetent: so wünschte sich ein Junge eine internationale Sprache für alle, damit seine Mutter nicht mehr in Sprachnöte kommt

- Die Kinder erleben Sprache auch als Zwang: Sie müssen in manchen Situationen eine bestimmte Sprache sprechen“²⁷⁹

Abschließend mahnt Petra Wagner eindringlich dazu, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern:

„Mit fünf Jahren können Kinder überraschende Kompetenzen ausgebildet haben, sich mit vielen Sprachen durch sie hindurch zu bewegen, sich dieser Kompetenzen bewusst zu sein und sich selbst stolz als mehrsprachige Kinder zu sehen. Mit fünf Jahren können Kinder bereits massive Erfahrungen mit Versagen und Ungenügen und Unterlegenheit gemacht haben, gerade im Hinblick auf ihre sprachlichen Kompetenzen. Die Gefahr ist, dass sie eingeschüchtert und unsicher sind und sich auf weitere Bildungsprozesse im Sinne lernender Weltaneignung nur begrenzt einlassen können. Das muss alarmieren angesichts der Lernchancen, die das Handeln quer durch viele Sprachen hindurch in einer mehrsprachigen Umwelt für alle Kinder eröffnen kann.“²⁸⁰

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Artikel von **Peter Auer**; er zeigt im Vergleich zwischen Martin Luthers vermischtem Gebrauch der lateinischen und deutschen Sprache in seinen Tischreden und Beispielen spanisch-deutscher und türkisch-deutscher Sprachvermischung aus dem modernen Alltag,

„dass sich kompetente bilinguale Sprecher in allen Bildungs- und Sozialschichten und bei allen Formen von Mehrsprachigkeit (migrationsbedingt oder nicht) finden. Ihre sprachliche Praxis ist durch Codemixing und -switching gekennzeichnet. Unter Codemixing verstehen wir die strukturell von bestimmten ‚Regeln‘ eingeschränkte Vermischung mehrerer Sprachen innerhalb von kleineren Einheiten wie ‚Sätzen‘. Die Beherrschung dieser Regeln, zeugt von einer Metagrammatik, die die Sprecher problemlos beherrschen. Unter Codeswitching wurden hier diejenigen Formen des Alternierens und Inserierens verstanden, die stilistisch-rhetorische Funktion haben. Sie werden insbesondere als Kontextualisierungsmittel eingesetzt, um bestimmte sprachliche Handlungen zu kennzeichnen.“²⁸¹

Bei **Nermi Uygur** fand ich interkulturell-sprachphilosophische Betrachtungen zum jeweiligen besonderen Reichtum der deutschen und türkischen Sprache:

„Das Türkische berührt die äußere Wirklichkeit wie eine Tangente, während das Deutsche die Wirklichkeit aus allen möglichen Gesichtswin-

278 Wagner, Sprachen, S. 121, mit Bezug auf Phillipson.

279 Ebd., S. 120. Die Zitate bzw. Ergebnisse stammen aus Deutsches Jugendinstitut, S. 101 bzw. 83ff.

280 Ebd., S. 125.

281 Auer, S. 108.

keln betrachtet und erwägt. Bildlich gesehen hat das Türkische demgegenüber leichte Füße, die – sobald sie den Boden der äußeren Wirklichkeit berührt haben – ihn wieder verlassen. Die deutsche Sprache besitzt, so möchte ich sagen, eine Vorliebe dafür, die äußere Wirklichkeit in all ihren Möglichkeiten bis in ihre Hintergründe zu erfassen. Sie findet Zufriedenheit erst in der Umsicht, Voraussicht, Allsicht.²⁸²

„Deutsch neigt dazu, die Welt zu substantivieren, zu verdinglichen, mit einem philosophisch beladenen Terminus, zu hypostasieren: ‚das An-sich‘, ‚das Gute‘, ‚das Sehen‘, ‚das Zeitliche‘ usw. Diese allzu leichte, bequeme sprachliche Möglichkeit gibt dem Deutschsprechenden die Möglichkeit, abstrakt zu denken, d. h. sich von den einzelnen wirklichen Dingen abzulösen. Die deutsche Philosophie ist, wie weltbekannt, sehr reich an abstrakten Denkstilen.

Im Türkischen hat man *nicht* die genannte Möglichkeit zur Verfügung. ‚Das Gute‘? (was für eine abstrakte Idee! Wer hat jemals die Bekanntschaft ‚des Guten‘ gemacht? Gewiß, es gibt – so und so – ‚gute‘ Menschen, ‚gute‘ Fahrräder, – aber ‚das Gute‘), – ‚das Gute‘ müßte man auf Türkisch mit *iyiye ilişkin şeyler, iyi şeyler, iyi olan şeyler* wiedergeben, was ins Deutsche übersetzt soviel besagt wie: ‚Dinge, die mit den guten Sachen zu tun haben‘, ‚gute Dinge‘, ‚Dinge, die gut sind‘.²⁸³

„Die türkische Sprache neigt dazu, sich die äußere Wirklichkeit aus dem Standpunkt der inneren vorzustellen. Ihre Denkrichtung geht sozusagen von innen nach außen. Sie ver-innerlicht gerne. Eine Vielzahl von Worten, Sprichwörtern und Redensarten bezeugen diese Tatsache.

Gewiß, auch das Deutsche enthält Worte und Redensarten, die die Subjektivität des Menschen oder seine vom Subjekt her geprägte Haltung dem Äußeren gegenüber zur Sprache bringen. Mystik und Romantik fehlen nicht in der deutschen Kulturtradition. (Die sogenannte unveränderliche kollektive Substanz eines Volkes, diejenige, die man in manchen Kreisen ‚Volksseele‘ nennt, – auch sie verändert sich wohl im Fluß der Zeit.) Eines aber ist heute klar, falls mein Deutscherlebnis mich nicht irreführt: Worte der Subjektivität, wie ‚Gemüt‘, ‚Seele‘, ‚Herz‘ und ‚Inneres‘ haben im Deutschen kein großes Ansehen mehr.²⁸⁴

Dagegen sind mühelos viele alltägliche Beispiele für „die ‚Innerlichkeit‘ der türkischen Sprache“ zu nennen:

282 *Uygur*, S. 192.

283 *Ebd.*, S. 196.

284 *Ebd.*, S. 193.

„Beispiele in bezug auf *gönül* (‚das Gemüt‘): *gönül bolluşu* (‚die Fülle des Gemüts‘): ‚die Freigiebigkeit‘; *gönlümden koptu* (‚es hat sich aus meinem Gemüt gerissen‘): ‚ich habe mich plötzlich entschieden‘; *gönlüm takildi* (‚mein Gemüt hat sich gehängt‘): ‚ich interessiere mich für ...‘; *seni gönlümden çıkaramam* (‚ich kann dich nicht aus meinem Gemüt wegschaffen‘): ‚ich kann dich nicht vergessen‘; *gönül vermek* (‚sein Gemüt geben‘): ‚sein Herz verschenken‘, ‚sich verlieben‘.

Beispiele, die sich um das Wort *ıç* (‚das Innere‘) zentrieren: *ıçı kara* (‚mit schwarzem Inneren‘): ‚böseartig‘; *ıçını dökmek* (‚sein Inneres werfen‘): ‚sich aussprechen‘; *ıçım kan ağlıyor* (‚mein Inneres weint Blut‘): ‚ich gräme mich‘; *ıçı dar* (‚mit engem Inneren‘): ‚voreilig‘; *ıçı geniş* (‚mit breitem Inneren‘): ‚geduldig‘.

Beispiele, die mit *can* (‚Seele‘) zu tun haben: *Canım burnuma geldi* (‚meine Seele kam bis in meine Nase‘): ‚ich bin völlig erschöpft‘; *can Çikmayınca huy çikmaz* (‚solange die Seele nicht entflieht, bleibt der Charakter‘): ‚niemand kann aus seiner Haut heraus‘; *cana kıymak* (‚die Seele hacken‘): ‚umbringen‘; *can kulağıyla dinlemek* (‚mit dem Ohr der Seele zuhören‘): ‚mit großer Aufmerksamkeit zuhören‘; *canını dişine almak* (‚seine Seele in die Zähne nehmen‘): ‚seinen ganzen Mut zusammennehmen‘ usw.²⁸⁵

Abschließend werfe ich mit Uygur noch einen Blick auf den Unterschied der Verabschiedungsrituale:

„Im Deutschen verabschiedet man sich voneinander, indem man sich „Auf Wiedersehen“ sagt; im Türkischen sagt der Weggehende *allah-ismarladık* (‚wir haben uns zum Allah bestellt‘), und derjenige, der bleibt oder nach dem ersten geht, sagt dem anderen: *güle güle* (‚lachend lachen‘), was auf Deutsch lächerlich klingt, doch auf Türkisch einen herzlich-heiteren Eindruck macht.“²⁸⁶

Serap Şıkcın, wiederum im „Handbuch Kinderwelten“, macht auf wichtige Aspekte der Elternarbeit im Blick auf Familien mit Migrationshintergrund aufmerksam, die unter anderem auch mit der oder den in der Familie gesprochenen Sprache(n) zu tun haben:

„Macht das Kind die Erfahrung, dass es selbst und seine Familie im Kindergarten geschätzt werden und willkommen sind, dann kann es leichter auf Bildungsprozesse eingehen. Wenn Kinder auf ihren Entdeckungsreisen keine Verbindung zwischen sich, der Familie und dem Kindergarten feststellen, an Vertrautes nicht anknüpfen können, sind sie zunächst verunsichert

285 *Ebd.*, S. 194f.

286 *Ebd.*, S. 195.

und gehemmt. Und erhalten sie zusätzlich die Botschaft, ihre familiäre Kultur sei »unnormale«, »unwichtig« und »nicht erwünscht«, was sich z. B. in dem Verbot, in der Familiensprache zu sprechen, zeigen könnte, dann verlieren sie ihr Selbstvertrauen und können sich schwer auf neue Herausforderungen einlassen und Neues hinzulernen“²⁸⁷.

Um mit diesen Herausforderungen umzugehen, macht sie zunächst folgenden Vorschlag:

„Es gilt, die kulturellen Hintergründe und Lebensgewohnheiten im Einzelnen zu erfragen und stereotype Darstellungen und Abbildungen zu vermeiden: *»Ist die Vielfalt aller Kinder und ihrer Familien im Kindergarten zu sehen? Wie sehen die Kinder und ihre Familien aus? Wie heißen sie? Welche Sprachen sprechen sie? Wer gehört zu ihnen? Was machen sie am liebsten zu Hause? Womit spielen sie gern? Was essen sie am liebsten?«* Je mehr ein Kind erlebt und sieht, dass seine Familie respektiert und geachtet wird, desto eher kann es ein positives Bild von sich und von sich und der Welt entwickeln. Es stärkt seine Wurzeln und kräftigt seine Flügel, wenn ein Kind im Kindergarten an Vertrautes anknüpfen und von da aus neue Erfahrungen machen kann. Bildungsprozesse gelingen vor allem dann, wenn ein Kind sich mit all seinen Identitätsaspekten, zu denen auch seine Familie gehört, wohl fühlt.“²⁸⁸

Aber was tun, wenn Eltern mit Migrationshintergrund sich kaum an Elternabenden beteiligen?

„Erzieherinnen berichten: *»Unsere Elternabende sind schlecht besucht. Es kommen immer wieder die gleichen Eltern, die ohnehin engagiert sind.«* Die Aufforderung lautet: *»Plant die Elternabende so, dass ein offener Austausch unter gleichwertigen und gleichberechtigten Partnern möglich wird.«* Gesagt, getan: Die Erzieherinnen kürzen den Infoteil zu Beginn des Elternabends auf das Wesentliche und fordern die Eltern dann auf, folgende Fragen zu beantworten: *»Wie heißt Ihr Kind? Welche Bedeutung hat der Name? Wer hat dem Kind diesen Namen gegeben? Drückt der Name für Sie etwas Bestimmtes aus, eine Hoffnung, eine Erwartung, einen Wunsch?«* Diese Fragen können alle Eltern beantworten – und niemand anderes: Hier sind sie die Experten! Auch diejenigen, die sonst eher still sind, erzählen viel. Manche tun sich schwer beim Erzählen auf Deutsch, andere springen übersetzend ein. Wunderbare und lustige Geschichten kommen zum Vorschein, die

man anders nicht hätte erfahren können. Dieser Elternabend ist für viele interessant, weil er am Erleben der Eltern selber angelehnt ist. Dadurch fördert er auch den Austausch und das Kennenlernen unter den Eltern: Man kommt sich näher und entwickelt Empathie und Verständnis füreinander.“²⁸⁹

„Ein anderer Weg, die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen, Erziehern und Eltern zu initiieren und partnerschaftlich zu gestalten, sind Elterngesprächskreise über Erziehungsfragen: Ein Kreis von Müttern und Vätern kommt zusammen, um sich über Themen auszutauschen, die die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder betreffen. ...

Die Erzieherin hat die Gesprächsleitung, sie initiiert und moderiert die Gesprächskreise, bereitet die Treffen vor und lädt die Eltern ein. Sie ist diejenige, die darauf achtet, neben dem Bedürfnis der Eltern nach Austausch auch deren Interesse an Sachinformationen über Fragen frühkindlicher Entwicklung zu berücksichtigen. ...

Die Botschaft *»Ihr seid kompetente Eltern«* und die Versicherung *»Perfekte Eltern gibt es nicht«* ermutigen die Mütter und Väter, von ihrem Elternsein zu erzählen und davon, was ihnen wichtig ist und ihnen bei ihrem Kind gut oder weniger gut gelingt. Die Gesprächsleiterin achtet darauf, dass bei solchen Erfahrungsberichten keine Schuldzuweisungen oder Bewertungen durch andere Eltern stören.“²⁹⁰

Schließlich gibt Şıkan eine Anregung zur Personalpolitik im Kindergarten:

„Mehrsprachige Fachkräfte können helfen, eine Brücke zwischen Kindergarten und den Familien zu schlagen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Die Brücke besteht in sprachlicher Verständigung und auch darin, dass sie von den Familien als »ihresgleichen« wahrgenommen werden und die Identifikation mit der Einrichtung erleichtern können.“²⁹¹

Auch die in unserer Kindertagesstätte beschäftigte Erzieherin **Gülhan Hasan** spricht eine Empfehlung in gleicher Richtung aus:

„Mitarbeiter/innen ausländischer Herkunft in den Kindertageseinrichtungen wären der beste Garant für ein Angebot von Mehrsprachigkeit.

Da sie selbst Migrationserfahrungen haben, wären sie die besten Vermittler bei der Auseinandersetzung mit befremdenden Verhaltenswei-

287 Şıkan, S. 191.

288 Ebd., S. 192f.

289 Ebd., S. 195f.

290 Ebd., S. 196f.

291 Ebd., S. 189. Vgl. auch den Artikel von Schiereis über den besuchsweisen Einsatz türkischer Erzieherinnen in bayrischen Kindergärten in den 90er Jahren.

sen. Dies setzt voraus, dass sie verstärkt in der Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern berücksichtigt und gefördert werden, dass die Träger sie einstellen und die Kolleginnen sie in ihrer besonderen Kompetenz schätzen.“²⁹²

3.3.3 Ein Seitenblick auf das Tabu-Thema „Regenbogenfamilien“

Ein Tabu-Thema spricht **Stephanie Gerlach** in ihrem Aufsatz über die sogenannten „Regenbogenfamilien“ an: gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern.

„Mütter oder Väter in Begleitung von Kindern werden immer für heterosexuell gehalten. Lesbische und schwule Eltern sind über ihre Kinder sehr viel mit anderen, zumeist heterosexuellen Familien im Kontakt. Ohne Coming out kommt es nach kurzer Zeit zu Irritationen. Deshalb haben lesbische Mütter und schwule Väter die undankbare Aufgabe, häufig auf sich aufmerksam machen zu müssen. Da es unwahrscheinlich ist, dass Lesben und Schwule gefragt werden, ob sie ein Paar sind, müssen sie diese Information von sich aus geben. Eine Kindertagesstätte kann nur so offen sein, wie es die Eltern sind.“²⁹³

Aus eigener Erfahrung weiß ich, was Gerlach als Problem beschreibt (ohne selber bisher darauf reagiert zu haben):

„Schon im Kindergarten verwenden größere Jungen manchmal das Schimpfwort »schwule Sau«. Meistens wissen sie gar nicht, was dieser Ausdruck bedeutet. In der Regel gehen Fachkräfte darauf nicht weiter ein. Ignorieren oder Verbieten ist die gängige Strategie. Doch Erzieherinnen und Erzieher müssen in dieser Situation reagieren und den Kindern erklären, was diese Worte bedeuten, dass sie als Schimpfworte nicht akzeptabel sind und dass es da eigentlich um Liebe und Sich-Mögen geht. Wo die Liebe hinfällt, das wissen wir alle nicht vorher. Und warum die einen so leben wollen und die anderen anders, darauf gibt es nicht wirklich eine Antwort. Nur vielleicht eine: Lesben und Schwule hat es schon immer und überall gegeben. Reagiert eine Erzieherin nicht, erleben Kinder aus Regenbogenfamilien, dass die Begriffe, mit denen sie selbstverständlich aufwachsen, in ein negatives Licht geraten, peinlich sind oder gar, dass etwas mit ihrer Familie nicht stimmt. Die Kita sollte aber ein Ort sein, an dem die Kinder ihren Stolz auf ihre Familie pflegen können. Vielleicht sind Lebensformen und Familienformen ein Kernthema, worüber mit den Kindern immer wieder gesprochen wird. Nun könnte das

Thema um neue Inhalte erweitert werden. Jedes Kind hat ein Recht darauf, mit seiner Realität im Kindergartenalltag vorzukommen. Dies ist auch ein Ausdruck von Schutz und Respekt.“²⁹⁴

In wissenschaftlichen Untersuchungen wird übrigens „den Kindern von lesbischen und schwulen Eltern eine bemerkenswerte psychische Stärke“ bescheinigt.

„So zeigt eine Studie..., dass die Kinder von lesbischen Müttern zwar höherem sozialen Stress (Hänseleien etc.) ausgesetzt sind als Kinder einer Vergleichsgruppe, zu Hause aber offensichtlich so gestärkt werden, dass sie diesem adäquat begegnen und über eine größere allgemeine Zufriedenheit verfügen als die Kinder der Vergleichsgruppe.“²⁹⁵

„Für kleine Kinder, die in Regenbogenfamilien hineingeboren werden, ist ihre Familie Normalität. Sie wissen in der Regel, dass es viele verschiedene Familien- und Lebensformen gibt und sie selbst mit zwei Mamas oder (seltener) mit zwei Papas aufwachsen.

... Wichtig ist, dass das Kind auf Fragen nach seiner Familie adäquat antworten kann, d. h. dass es von den Eltern angemessene Worte für seine Familie an die Hand bekommt. Dazu ist größtmögliche Offenheit innerhalb der Familie eine Grundvoraussetzung. Ein Kind will und muss seine Entstehungsgeschichte kennen (dürfen). Zentral ist dabei, dass das Kind heute bei zwei Mamas oder zwei Papas lebt, die sich ein Kind gewünscht haben.

Auch die Frage nach männlichen Rollenvorbildern in lesbischen Familien wird gerne gestellt und wurde bereits häufig untersucht. Dabei haben Forscherinnen und Forscher festgestellt, dass sich lesbische Mütter stärker um Kontakt zu männlichen Bezugspersonen für ihre Kinder kümmern als alleinerziehende heterosexuelle Mütter... Im Übrigen suchen sich alle Kinder Vertreterinnen und Vertreter beider Geschlechter als Rollenvorbilder bevorzugt außerhalb der Familie.“²⁹⁶

3.4 Ein Seitenblick auf die Integration von Menschen mit Behinderung²⁹⁷

Jetzt folgt ein noch ausführlicherer Exkurs über die Integration bzw. Inklusion von Menschen mit Behinderung, da ich im „Handbuch Integrative Religionspädagogik“, das ich eigentlich nur wegen des Beitrages

294 Ebd., S. 180f.

295 Ebd., S. 175, mit Bezug auf eine Studie von Patterson.

296 Ebd., S. 176f., mit Bezug auf Forschungen von Dunne.

297 Dieser Abschnitt bezieht sich auf Beiträge aus dem **Handbuch Integrative Religionspädagogik** und einen Offenen Brief von John M. Hull an Jesus Christus.

292 Hasan, S. 8. Vgl. zu diesem Thema das Kapitel 8.6.

293 Gerlach, Sexuelle Orientierung, S. 179.

von Rabeya Müller aus der Gießener Uni-Bibliothek entliehen hatte, auch in anderen Aufsätzen faszinierende Einsichten und wertvolle Querverbindungen zur Thematik meines Studienurlaubs fand.

Ulrich Bach macht darauf aufmerksam, wie sehr auf dem Weg zu einer Inklusion von Menschen mit Behinderung auch in kirchlichen Kreisen noch umgedacht werden muss:

„Ich denke an den dritten Artikel unseres Glaubensbekenntnisses (vom Heiligen Geist und der Kirche), den wir meistens so auslegen, dass behinderte Menschen nur bei den Aufgaben der Kirche auftauchen (also als Objekte gelten), nicht aber als Subjekte: Bei der Mission heißt das, ihnen muss gepredigt werden; bei der Diakonie, ihnen muss geholfen werden. Der Gedanke, dass sie auch an die übrige Kirche eine Botschaft auszurichten hätten, dass eine Pflegerin im Krankenhaus durch den Patienten Diakonie erfahren könnte, auf solche Gedanken kommen wir nicht.“²⁹⁸

Er fordert „dringend eine europäische Befreiungstheologie“²⁹⁹,

„um die Knechtungen auf beiden Seiten anzugehen: Nicht nur die Behinderten sind geknechtet (etwa durch die gesellschaftliche und kirchliche Diskriminierung), sondern auch die Nichtbehinderten, die in ihrer Angst und Unbeholfenheit Sätze sagen (müssen?) wie: Ich darf gar nicht ... daran denken, mal zu verunglücken..., hilfeabhängig zu werden... Gemeinsam trainiert werden müsste eine Freiheit, die man so andeuten kann: Ich bin kerngesund – ja und? Ich bin taubstumm – ja und? Paulus beschrieb diese Freiheit so: Ich kann Überfluss haben und kann Mangel leiden; ich kann das alles durch Christus, der mich das können lässt (Phil 4,12f.).“³⁰⁰

Eine »Theologie nach Hadamar« soll es ermöglichen, eine neue Lebenshaltung in folgendem Sinne einzuüben:

„»Du bist unendlich wertvoll, weil Gott in Christus unwiderruflich »ja« zu dir sagt«: Dieser Satz ist auf helfende Medizin für denjenigen, der dachte, durch Blindheit oder Anfall-Leiden habe er eigentlich keinen »Wert«; ebenso ist derselbe Satz Krampf lösende Medizin für den, der meinte, er müsse durch Gesund-Bleiben und Höchstleistungen ständig den »Wert« seines Lebens erst selber besorgen. Dieser Satz ist also für beide ein therapeutisches Kontra.“³⁰¹

298 Bach, S. 113.

299 Ebd., S. 115, mit Bezug auf seinen Aufsatz Bach, Befreiung.

300 Ebd., S. 115.

301 Ebd., S. 118.

Aus islamischer Sicht betrachtet **Rabeya Müller** das Thema „Behinderung und Integration“. Sie stellt einleitend fest:

„In islamischen Gemeinschaften wird eine Behinderung als gottgegebener Sachverhalt nicht im Sinne von Strafe, sondern im Sinne von Prüfung verstanden. ... Fest steht, dass behinderte Menschen in islamischen Familien ganz selbstverständlich leben. Ihrer Integration in die alltäglichen gesellschaftlichen Abläufe steht ideologisch und auch praktisch gesehen nichts im Wege.“³⁰²

Auf jeden Fall ergibt sich

„für die »Starken« in der Gesellschaft ein sozialer Auftrag, für die »Schwächeren« mitzukämpfen und für sie soziale Leistungen zu erbringen. »Und was ist mit euch, dass ihr nicht für Allahs Sache kämpft und für die der Schwachen - Männer, Frauen und Kinder -, die sagen: »Unser Herr, führe uns heraus aus dieser Stadt, deren Bewohner ungerecht sind, und gib uns von Dir einen Beschützer, und gib uns von Dir einen Helfer?« (Qur'ān 4:75).“

Und Müller ergänzt:

„Behinderte und kranke Menschen genießen in islamischen Gemeinschaften manchmal auch geradezu privilegierte Stellungen; so kommt es eben dem vermeintlich Schwachen zu, bei Gott für die anderen zu bitten. Dieser »Fürbitte« wird in der Regel große Bedeutung beigemessen, und sie stellt eine Obliegenheit in dem sonst so passiv erscheinenden Dasein eines Behinderten dar.“³⁰³

Natürlich geht Rabeya Müller auch auf Probleme ein, zu denen es durch die Umbruchsituation in einer Migrationsgesellschaft kommt, und insbesondere auf die Frage der „Förderung der Eigeninitiative“ eines behinderten Familienmitgliedes:

„Das lässt sich unter Berufung auf qur'ānische Prinzipien sehr gut bewerkstelligen, z. B. dass dem Menschen nichts abverlangt wird, was er nicht kann, jedoch was er kann, das wird von ihm erwartet. Somit sind fördernde Maßnahmen auch fordernde Maßnahmen. ...

Im Qur'ān heißt es: »Von keiner Seele soll etwas gefordert werden über das hinaus, was sie zu leisten vermag« (2:233). Wer in der Lage ist, mit MuslimInnen qur'ānisch zu argumentieren und z. B. diesen Vers, dass keiner Seele etwas über ihr Leistungsvermögen hinaus abverlangt werden sollte, als Rehabilitationsleitsatz einzusetzen, kann auf der anderen Seite durchaus er-

302 Müller, Behinderung, S. 184.

303 Ebd., S. 186.

warten, dass alle Maßnahmen, die diese Seele zu leisten vermag, ihr abverlangt werden dürfen.“³⁰⁴

In seinem Aufsatz „Hat Hiob eine Nachricht? Die Vernunft und die Unvernunft des Leidens“ unterstreicht **Fulbert Steffensky** provokativ „Das Recht der Kranken auf Krankheit“³⁰⁵:

„Man kann Kranke überlasten, indem man ihnen die Schutzräume nimmt, in denen sie in Gelassenheit krank sein können. Integration kann nicht heißen, einen Kranken als gesund anzusehen oder einen Behinderten als unbehindert und einem Kranken zuzumuten, was man einem Gesunden zumutet. ... Könnte es nicht auch ein Stück geheimer Gewalt sein, dem Kranken seine Krankheit nicht zu lassen, sich als Gesunder mit seiner Krankheit nicht abfinden zu können? Ich sage dies übrigens auch als Vater einer epileptischen Tochter, die lange unter den Gesundheitserwartungen ihrer Familie, der Ärzte und der besten ihrer Betreuer gelitten hat. Man muss aufhören können zu siegen. Man muss aufhören können, die Krankheit und die Behinderung unter allen Umständen zu bezwingen. Es gibt Krankheiten und Beeinträchtigungen, die zu einem Menschen gehören. Es gibt aber keine Krankheit, die seine Würde als Mensch beeinträchtigt.

Integrationszwänge sind aber nicht gerade die Hauptgefahr in unserer Gesellschaft. Beim Rückgang des gesellschaftlichen Reichtums ist die Hauptgefahr sicher, dass Krankheit und Behinderung hauptsächlich unter Gesichtspunkten ökonomischer Rationalität wahrgenommen werden.“

Von daher richtet Steffensky eine Mahnung an

„unsere Kirchen. Ob sie Stolz und Stimme gewinnen und wieder bewohnbar werden, das liegt daran, wen sie im Auge haben und von wem her sie denken; an wen die Kirchen denken, wenn sie ihre Gebäude bauen, ihre Programme planen, ihre Predigten halten, ihre Theologie treiben, ihre Presbyterien besetzen. Denken die Kirchen an die Gesunden, die des Arztes nicht bedürfen? Haben sie den Blick Jesu geerbt, den Blick auf die Mühseligen, die Beladenen und die, die keine Lobby haben? Ich bin stolz darauf, zu einer Kirche zu gehören, die weniger aus Steinen gebaut ist als aus Geschichten von der Würde der Geringen und der Kleinen; aus Geschichten von der Heilung und der Bergung des Lebens.“³⁰⁶

304 Ebd., S. 186-188.

305 Steffensky, S. 124.

306 Ebd., S. 125.

Seine Anfragen werden letztlich zu einem Plädoyer gegen „Ganzheitszwänge“³⁰⁷ und zu einer Anleitung für jeden und jede, sich auf sich selbst zu besinnen:

„Zu wirklicher Souveränität gehört, nicht in Panik zu geraten, wo man sich selber als Fragment erkennt. Diese Souveränität macht es möglich, das Fragmentarische, Unvollendete und Defizienter der zu ertragen, mit denen wir umgehen.“

Damit unterstreicht er Gedanken, die ich bei John M. Hull und Henning Luther gefunden habe (und auf die ich in Kapitel 6.5 und 6.6 näher eingehen werde), aus einer anderen Perspektive.

„Es gibt Leiden, das durch überhöhte Erwartungen entsteht, durch die Erwartung, dass die eigene Ehe vollkommen sei; dass der Partner einen vollkommen erfülle; dass der Beruf einen völlig ausfülle; dass uns die Erziehung der Kinder vollkommen gelingt. So ist das Leben nicht. Die meisten Ehen gelingen halb, und das ist viel. Meistens ist man nur ein halber guter Vater, eine halbe gute Lehrerin, ein halber glücklicher Mensch, und das ist viel. Gegen den Totalitätsterror möchte ich die gelungene Halbheit loben. Die Süße und die Schönheit des Lebens liegt nicht am Ende, im vollkommenen Gelingen und in der Ganzheit. Das Leben ist endlich, nicht nur in dem Sinn, dass wir sterben müssen. Die Endlichkeit liegt im Leben selber, im begrenzten Glück, im begrenzten Gelingen, in der begrenzten Ausgefülltheit. Hier ist uns nicht versprochen, alles zu sein. Souverän wäre es, die Güte des Lebens anzunehmen und zu genießen, die man jetzt schon haben kann, und die Halbheit nicht zu verachten, nur weil die Ganzheit noch nicht möglich ist. Souverän wäre es, den Durst nach dem ganzen Leben nicht zu verlieren. Wenn man in dieser Weise der Endlichkeit fähig wäre, dann würde beschädigtes Leben nicht so maßlos irritieren.“³⁰⁸

Dorothee Wilhelm macht aufmerksam auf den Blick derer (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.3!),

„die sich selber als »normal« abbilden und von dort aus die anderen als abweichend von ihrem Maßstab betrachten, gemessen nach dem Grad der Abweichung von ihrer Norm. Die Abweichung wird dabei auf den Körpern der anderen abgebildet: Man sieht auf den ersten Blick, ob jemand anders ist, weiblich, fremd, behindert, und glaubt, ohne ein Wort gewechselt zu haben, »den Plan im Sack« zu haben über das Objekt des Blickes.“

307 Ebd., S. 123.

308 Ebd., S. 124.

Zugleich erhebt sie im Namen einer bestimmten biblischen Überlieferung (dazu siehe auch Kapitel 9.6) Einspruch gegen diesen Blick:

„In der jüdischen und durch sie in der christlichen Tradition gibt es einen kraftvollen Versuch, die verletzlichen wirklichen Menschen vor dieser Macht der Bilder zu schützen: Es ist das Bilderverbot.

... Wir haben kein Recht, Frauen, Behinderte, Schwarze, Lesben und Schwule oder andere scheinbar von der herrschenden Normalität Abweichende gemäß unserem Bild von ihnen zu behandeln. Wir haben kein Recht, sie auf das eine Merkmal zu reduzieren, das von unseren Vorstellungen von »Normalität« abweicht. Das ist ein Verstoß gegen das zweite Gebot [das Bilderverbot]. Wer andere zu Fremden macht und dann über sie verfügt, welches denn ihre Lebensmöglichkeiten sein dürfen, gerät auch unter den Fluch: Verflucht sei, wer das Recht der Fremden beugt.“³⁰⁹

Wilhelm weist aber auch auf eine fragwürdige Seite der biblischen Wundergeschichten hin, in denen genau dieser Verstoß gegen das Bilderverbot praktiziert wird:

„Der abweichende Körper wird in der Bibel qua Wunderheilung ein »normaler« Körper, das Auge ist nicht länger irritiert vom Anblick der Abweichenden. Wessen Auge? Nicht das derer, die als abweichend abgebildet werden. Es geht vielmehr um die Sehgewohnheiten der so genannt »Normalen«, d. h. derer, die der (welcher?) Norm entsprechen. Zu dieser Sehgewohnheit gehört, jede Abweichung vom körperlichen Status der »Normalität« mit Leiden gleichzusetzen. Auf die Heilungsgeschichten übersetzt, bedeutet das, dass die »Krüppel«, »Lahmen«, »Blinden«, »Tauben«, »Stummen« per Wunder zum Status der »Normalen« emporgeholt werden, somit ihr Leiden beendet ist, weil sie endlich so sein können wie die anderen.“³¹⁰

In einem anderen Aufsatz des gleichen Buches geht **Jürgen Ebach** ebenfalls vom Bilderverbot aus, um ein Verständnis dafür anzubahnen, was die Bibel mit den Visionen aus Jesaja 65 oder Offenbarung 21 meinen mag, in denen eine neue Schöpfung angekündigt wird.

„Wie ein Leben, befreit von Tränen, Tod, Leid, Geschrei und Schmerz, aussehen mag, das zu imaginieren steht unter dem »Bilderverbot«. Und doch können wir uns nicht anders als in Bildern davon eine Vorstellung machen. Meine Vorstellung wäre nicht die, dass im neuen Himmel und auf der neuen Erde alle Menschen »ge-

sund« sind. Denn die »Gesundheit« selbst ist keine Größe, die unverändert Teil der neuen Wirklichkeit sein wird. Die Vorstellung eines Gottesreiches mit lauter jugendlichen, strotzend gesunden, bodygebildeten und schönheitskonkurrenzfähigen Menschen käme mir eher einem Alptraum nahe. Ich mag mir jedenfalls die Welt der Fernsehwerbung nicht als Maßstab des neuen Himmels und der neuen Erde denken. Vielleicht ist ja das Stammeln eines Mose dann als Stammeln Poesie, das Hinken Jakobs als Hinken einzig richtiges Gehen, die Runzeln der alten Sara und die sanften Kuhaugen der Lea – nichts als Schönheit.“³¹¹

Auch Ebach beschäftigt sich mit den biblischen Wundergeschichten und betont gleich zu Beginn, dass nicht überall Heilungswunder geschehen, wo man vielleicht welche erwarten würde. Zum Beispiel wird von keiner „Wunderheilung“ berichtet, „die den Mose zum großen Rhetor macht“³¹². Gott macht Mose zum Anführer der Befreiung des Volkes Israel aus dem Sklavenhaus Ägypten, obwohl er nur schwerfällig reden kann; statt ihn von seiner Redehemmung zu befreien, sagt Gott zu ihm: „Wer hat dem Menschen einen Mund gegeben, oder wer die Stummen oder Tauben oder Sehenden oder Blinden gemacht? Bin nicht ich es, Adonaj?!“³¹³ Wenn Gott aber nicht nur die Menschen gemacht hat, die sich als normal definieren, folgt daraus:

„»Bild Gottes« ist *der* Mensch – kein bestimmter Mensch und keine bestimmte Gruppe von Menschen, weder die Angehörigen einer bestimmten Hautfarbe noch eines Volkes noch eines Geschlechts noch eines religiösen oder politischen Status oder einer körperlichen oder geistigen Verfassung. Es gibt – auf welchen Ebenen auch immer – kein weniger und kein mehr Menschsein.“³¹⁴

„Da gibt es nicht die Starken, Autarken und Gesunden, die ihr Sosein Gott verdanken, und dagegen die weniger Starken, auf die Hilfe anderer Angewiesenen und womöglich chronisch Kranken und Behinderten, die ihr Sosein anderen Mächten und Ursachen verdanken, welche Mächte und Ursachen es auch sein mögen.“³¹⁵

Davon ausgehend behandelt Jürgen Ebach die von Jesus berichteten Wunderheilungen, die mich im Zusam-

309 Wilhelm, S. 38.

310 Ebd., S. 42.

311 Ebach, S. 102.

312 Ebd., S. 99.

313 2. Mose 4, 11, übersetzt von Ebach ebd., S. 98. Mit „Adonaj“ = „mein Herr“ übersetzt Ebach den „Eigennamen Jhwh...“, von dem niemand weiß, wie er zu lesen oder zu sprechen wäre und den ich im Respekt vor der jüdischen Tradition mit der allein Gott vorbehaltenen Anrede Adonaj wiedergebe“.

314 Ebd., S. 100.

315 Ebd., S. 99.

menhang mit dem Thema meines Studienurlaubs auch deshalb interessieren, weil sie zu denjenigen Einzelheiten aus dem Wirken Jesu gehören, die auch im Koran erwähnt werden³¹⁶. Verschiedene Verstehenslinien erwägt Ebach, verwirft sie oder gewichtet sie in neuer Weise. Weckt Jesus die Selbstheilungskräfte der Menschen? Heilt Gott nur diejenigen, die seine Wunderkraft annehmen? Aber

„wenn es auf meinen Glauben, meine Zuversicht ankommt, habe ich dann, wenn ich oder mein Kind krank oder behindert bleiben, nicht genug geglaubt, keine zureichende Zuversicht gehabt?“³¹⁷

Wenn auf der anderen Seite der allmächtige Gott für alles verantwortlich ist, können wir nicht ausweichen vor der Theodizee-Frage:

„Wie kann Gott das zulassen, wie kann Gott das tun? »Und wenn nicht er, wer dann?« (Hiob 9,24) Die Aufgabe der Theologie ist es, an solchem Fragen festzuhalten, daran als Frage an Gott und Klage vor Gott, ja Anklage Gottes festzuhalten, Fragen gegen die Antworten zu stellen und sich nicht etwa selbst zur Antwortinstanz zu erheben.“³¹⁸

Auch auf den Zusammenhang von Schuld und Beschädigungen des Lebens geht Ebach in differenzierter Weise ein:

„Nicht der Kranke, nicht die Behinderte ist »schuld«, aber es kann sehr wohl eine Schuld der Gesellschaft geben, eine z. B., die definiert, wer krank und behindert sei und wie mit ihnen umzugehen sei. Die Abschiebung in ein so genanntes »Landeskrankenhaus« jedenfalls lässt die Frage nach dem diesem Wort innewohnenden Genitiv stellen: Es ist sehr wohl auch die Krankheit des Landes, die da zum Ausdruck kommt. Zu den Gottheiten, denen Opfer gebracht werden, gehört die Göttin »Gesundheit« selbst. Hier wäre an die Krankheitserscheinungen zu denken, die sich dem Diktat von Fitness, Gesundheit, Schönheit verdanken. Die Entdeckung Luthers, dass ich vor einer Norm umso mehr versage, je mehr ich ihr gerecht werden will, hat (bei allen zu betonenden Unterschieden zwischen Mentalitätsstrukturen des Spätmittelalters und der Gegenwart) in dramatischen Essstörungen ihr heute überaus aktuelles Geltungsfeld. Hier etwa wäre eine gegenwärtige Debatte über die »Rechtfertigungslehre« zu

316 Sure 3, 49: „... ich heile den Blinden und den Aussätzigen, schenke den Toten Leben – mit Gottes Erlaubnis“ und Sure 5, 110: „... als du mit meiner Erlaubnis den Blinden und den Aussätzigen heiltest und die Toten herausbrachtest mit meiner Erlaubnis“ (nach [K] Zirker, Koran).

317 Ebach, S. 105.

318 Ebd., S. 104.

führen, statt treulich-verbissen die Formulierungen des 16. Jahrhunderts zu reformulieren oder umgekehrt zu bekunden, über diese alten Fragen sollte man doch heute in den Kirchen nicht mehr streiten.“³¹⁹

Mit Hilfe zweier Wortspiele erfindet Ebach schließlich einen ganz neuen Blick auf manche der biblischen Wundergeschichten.

„Als typische Reaktion auf ein Wunder Jesu erfahren wir in vielen Fällen nicht etwa, die Umstehenden seien in Freude ausgebrochen, sondern sie seien entsetzt gewesen. Warum Entsetzen statt Jubel, Verstörung statt Freude – darüber etwa, dass da ein Mensch gehen kann? Das Entsetzen ist Reaktion auf eine Machterfahrung, aber es hat womöglich noch einen anderen Grund, auf den man kommt, wenn man an eine alte Bedeutung denkt, die das Wort »Entsetzen« haben kann. Wenn eine Stadt belagert war, suchte man sie zu entsetzen, d. h. den Einschließungsring aufzubrechen und die Belagerer zu vertreiben. Ent-Setzen ist in diesem Sinn Gegenwort zu Besetzung, Besatzung. Und so ist auch das Entsetzt-Sein derer, die ein Wunder Jesu erleben, das Aufbrechen eines Besetzt-Seins, des Besetzt-Seins von der Vorstellung, was nun einmal so sei, könne sich nicht ändern.“

320

Dieses Ent-Setzen kann nun aber tatsächlich auch das Gefühl des Entsetzens hervorrufen, denn:

„Es ist viel mehr möglich, als ich für möglich hielt – das kann eine schöne Erfahrung sein; es kann aber das noch härter machen, was ist – und was weiterhin so ist, obwohl oder gerade weil es nicht mehr »nun einmal« so ist. Wo wunderbare Änderung möglich wird, ist das Ertragen des noch Unveränderten umso schwerer. Ich habe deshalb einmal vorgeschlagen, das Wort »Wunder« auch als Komparativ von »wund« zu lesen.“

Letzten Endes gehören für Ebach die

„Wunder Jesu (nicht nur die Heilungswunder) ... zusammen mit den Gleichnissen zu den Formen, in denen jetzt schon vom Reich Gottes erzählt werden kann. ... Im Reich Gottes werden die Lasten von Armut und Krankheit, Behinderung und Demütigung, Versklavung und Leid nicht mehr sein. Diese Hoffnung zu teilen, sie in der Behutsamkeit, die das Bilderverbot auferlegt, zu erzählen, verheißt Befreiung für alle, auch für die Starken und Gesunden. Denn ihre Stärke und Gesundheit hat mit der Fülle des Le-

319 Ebd., S. 108.

320 Ebd., S. 109.

bens im Gottesreich ebenso wenig zu tun wie die Armut und Behinderung von Menschen. Erst wenn die Botschaft vom Reich Gottes für alle als das ganz Andere aufleuchtet, kann sie auch den Kranken und Behinderten gesagt sein, ohne dass ihnen auf diese Weise im Blick auf ihr gegenwärtiges Leben verächtlich die Notwendigkeit eines »Trostpreises« zuerkannt wird.³²¹

Ans Ende seiner „kleinen Beobachtungen und Überlegungen zu einem großen und allemal nicht zu »bewältigenden« Thema“ stellt Ebach die Einsicht:

„Das eigene Leben nicht ohne fremde Hilfe führen zu können – eben das ist im Lichte biblischer Erinnerungen ganz gewiss nicht das Gegenteil eines erfüllten, eines menschlichen Lebens.“

Und er verdeutlicht sie abschließend mit einer chassidischen Geschichte, die ich gern auch einmal den Kindern in unserem Kindergarten erzählen möchte:

„Ein chassidischer Frommer fragte einmal den Rabbi Bunam nach einer Schriftstelle, die er nicht verstünde. Es war der Fluch über die Paradieschlange, die, weil sie die Menschen dazu verführte, Gott gleich sein zu wollen, fortan auf dem Boden kriechen und Erdstaub fressen soll, wie es in 1 Mose 3 zu lesen ist. Das sei doch keine Strafe, sagte der Mann, das sei doch eher ein Segen, denn wenn die Schlange Erdstaub fressen sollte, dann sei sie doch das einzige Lebewesen, das immer genug zu essen habe. »Ja«, erwiderte der Rabbi Bunam, »sie wird nie um etwas bitten müssen. Das ist ihre Strafe.«³²²

Nancy L. Eiesland beschreibt ihre persönliche „Begegnung mit dem behinderten Gott“, die sie dazu führte, in ihrem Buch »The Disabled God« eine „Befreiungstheologie der Behinderung“ zu entwerfen.

„Der Urgrund christlicher Theologie ist die Auferstehung Jesu Christi. Dennoch wird der Auferstandene selten erkannt als Gottheit, deren Hände, Füße und Seite die Zeichen deutlicher körperlicher Versehrtheit tragen. Der auferstandene Christus der christlichen Tradition ist ein behinderter Gott. ... Christliche Theologie, insofern sie leibhaftige Theologie ist oder sogar Theologie der Inkarnation, ruft dazu auf, für Unvorhersehbarkeiten, Sterblichkeit und die Konkretheit von Schöpfung und Leiden einzustehen.“³²³

Dieser Beitrag erinnerte mich an den „Offenen Brief eines blinden Jüngers an einen sehenden Heiland“³²⁴,

321 Ebd., S. 110.

322 Ebd., S. 111.

323 Eiesland, S. 120.

324 Hull, Open Letter (Seitenangaben sind im Folgenden nicht möglich, da ich nur auf den Online-Text zugreifen kann).

in dem **John M. Hull** engagiert und differenziert Jesus auf seinen Umgang mit blinden Menschen und ihrer Blindheit anspricht.

Jesus behandelt den blinden Bartimäus mit Respekt³²⁵, aber einen blinden Jünger gab es nicht im Kreis seiner engsten Vertrauten³²⁶:

„Du akzeptiertest den Dienst und die Freundschaft von Frauen, sogar von welchen mit dunkler Vergangenheit, aber blinde Menschen mussten erst sehend werden, bevor sie dir nachfolgen konnten.“³²⁷

Im Blick auf Jesu Wunderheilungen entwickelt Hull ähnliche Gedankengänge wie Dorothee Wilhelm und Jürgen Ebach, aber vor allem hält er Jesus vor, dass auch für ihn ganz selbstverständlich Blindheit eine Metapher für Sünde ist, insbesondere für „Unwissenheit, Dummheit und Abgestumpftheit“³²⁸. Von vielem, was Jesus über Licht und Finsternis, über Blindheit und Blinde sagt, fühlt er sich „durcheinander, nicht nur verletzt und verwirrt, sondern gekränkt“³²⁹. Besonders ärgert ihn das Gleichnis vom blinden Blindenführer:

„Kann ein Blinder einen Blinden führen? Werden sie nicht beide in eine Grube fallen?‘ (Lk. 6, 39) Lukas führt diesen Kommentar als ein Gleichnis ein, aber das Gleichnis bezieht seine Kraft aus einer echt unter Sehenden vertretenen Ansicht über das Verhalten von Blinden. Du, mein Herr, sollst diese übliche Ansicht geteilt haben, aber sie sagt mehr über die Annahmen und Vorurteile von Sehenden als über das tatsächliche Verhalten von Blinden. Blinde sind angewiesen auf Vertrautheit. Wer als Blinder mit

325 Ebd.: „A beautiful example of the tact and respect which you showed to blind people may be found in the story of the blind beggar, Bartimaeus. When he came to you, you did not assume that he wanted his sight restored but you asked him ‚what do you want me to do for you?‘ (Mk. 10:51). Now, a modern blind person would have replied ‚get me on a good training course where I can search the internet with voice synthesisers‘ but although Bartimaeus was not in a position to make this reply, it was at least nice to be asked.“

326 Ebd.: „On an individual basis you are sensitive and tactful towards blind people, and while acknowledging their condition of economic deprivation, you insist upon their inclusion. Nevertheless, you did not include a blind person in your closest circle. In your presence blind people felt the hope and discovered the reality of the restoration of sight but you did not offer to blind people courage and acceptance in their blindness. You would have led me by the hand out of blindness but you would not have been my companion during my blindness.“

327 Ebd.: „You accepted the ministry and friendship of women, even those who had a shady past, but blind people had to become sighted before they could follow you.“

328 Ebd.: „the metaphorical use of blindness to suggest ignorance, stupidity and insensitivity.“

329 Ebd.: „I am confused, Lord. I am not only hurt and puzzled; I am offended.“

einer bestimmten Strecke vertraut war, hätte einem blinden Fremden angeboten, ihn auf diesem Weg zu führen. Ich selbst habe oft blinde Menschen geführt, und umgekehrt wurde ich geführt. Wir sind nie in Gräben gefallen, niemals auf der Straße überfahren worden, niemals die Treppe heruntergefallen, allerdings muss ich einen Zusammenstoß mit einem Rosenstrauch zugeben. Wenn ich von einer sehenden Person geführt werde, mache ich manchmal schlechte Erfahrungen. Ich gehe durch ein Kaufhaus, als plötzlich der Boden unter mir weggleitet und ich fast mein Gleichgewicht verliere. ‚Entschuldigung‘, sagt mein sehender Freund. ‚Ich vergaß dir zu sagen, dass wir die Rolltreppe runterfahren.‘³³⁰

Aber dann liest John Hull die Stelle neu, als Jesus nach seiner Verhaftung die Augen verbunden werden und er angespuckt, geschlagen und verspottet wird (Mk. 14, 65 und Lk. 22, 63-65).

„In diesen Augenblicken einer faktischen Blindheit, hast du da angefangen, Blindheit von innen zu erkennen? Eigenartig, meine Entrüstung stirbt langsam ab. Meine Fragen sind zum Schweigen gebracht. Du bist ein Partner in meiner Welt geworden, einer, der mein Schicksal teilt, mein blinder Bruder.“³³¹

Und er liest in der Kreuzigungsgeschichte von der

„Finsternis über dem ganzen Land. In diesem Augenblick hast du geschrien: ‚Mein Gott, warum hast du mich verlassen?‘ (Mk. 15, 34)

330 Ebd.: „Can a blind person lead a blind person? Will they not both fall into a pit? (Lk. 6:39). Luke introduces this comment as being a parable, but the parable would have derived its force from the fact that it was a genuine belief held amongst sighted people about the behaviour of blind people. You, my Lord, are described as participating in this general belief, but this says more about the assumptions and the prejudices of sighted people than about the actual behaviour of those who are blind. Blind people depend upon familiarity. A blind person who was familiar with a certain route would offer to lead a blind stranger along that way. I have myself led blind people many times, and have in turn been led. We have never fallen into ditches, been run over on the road, or fallen down stairs, although I admit to an occasional confrontation with a rose bush. It is when I am being led by a sighted person that I sometimes have bad experiences. As I am walking through a department store the floor suddenly slides away from me and I almost lose my balance. ‘Sorry’, my sighted friend says. ‘I forgot to tell you that we are going down on the escalator’.

331 Ebd.: „In these moments of *de facto* blindness, did you begin to know blindness from the inside? Did those words come back to you - 'blind fools'? Now you yourself are treated like a blind fool. Strangely, my indignation begins to die away. My questions are silenced. You have become a partner in my world, one who shares my condition, my blind brother.“

Hast du erkannt, in deiner Qual und Desorientiertheit, dass das eine Sonnenfinsternis war? Oder hast du gedacht, dass sie dir wieder die Augen verbunden haben? Oder dass du vielleicht tatsächlich das Augenlicht verloren hast? Hast du dich vielleicht deshalb von Gott verlassen gefühlt, dem Gott des Lichtes, dem Gott der Sehenden? Ich staune einfach nur, dass nach diesen Erfahrungen deine Haltung gegenüber der Blindheit irgendwie anders ist. Auf dem Weg nach Emmaus werden die Augen deiner beiden Jünger ‚gehalten‘, so dass sie dich nicht erkennen konnten (Lk. 24, 16). Du gingst auf der Straße mit zwei Jüngern, die faktisch blind waren. Erst als du das Brot brachst, wurden ihre Augen geöffnet, so dass sie dich erkennen konnten, und dann verschwandest du aus ihrem Blick (Lk. 24, 31). Wieder wurden sie blind, sofern es dich betraf, aber jetzt ist es ein blindes Vertrauen, nicht mehr ein misslungenes Erkennen. Alles, was mit ‚Sehen‘ zu tun hat, ist paradoxer geworden.“³³²

Im Anschluss an seinen Offenen Brief an Jesus überlegt John Hull, welche Implikationen seine Überlegungen für den Unterricht mit Blinden und Sehenden haben.

„Wenn Sehende lernen können, sich an die Bedürfnisse von Blinden anzupassen, ohne sie zu bevormunden, und wenn Blinde lernen können, Sehende zu akzeptieren, ohne sie zu manipulieren, wird die neue Beziehung einer wechselseitigen Annahme von Blinden und Sehenden flüsternd die Utopie einer neuen Welt ankündigen.“

333

332 Ebd.: „Later in the same day, they crucified you. From about mid-day, there was darkness over all the land. It was then that you cried out "My God, why have you forsaken me?" (Mk. 15:34). In your agony and confusion, did you realise that there was an eclipse of the sun? Or did you think that once again they had blindfolded you? Or that perhaps you had indeed lost the power of sight? Was that perhaps why you felt forsaken by God, the God of light, the sighted people's God? I cannot help wondering whether, after these experiences, your attitude to blindness is somehow different. On the road to Emmaus, the eyes of your two disciples were constrained, so that they were not able to recognise you (Lk. 24:16). You walked the road with two disciples who were in effect blind. Only when you broke the bread, were their eyes opened so that they could recognise you, and then you vanished from their sight (Lk. 24:31). Again, they became blind as far as you were concerned, but now it is the blindness of recognition, no longer the blindness of a failure to recognise. Sight has become more paradoxical.“

333 Ebd.: „If sighted people can learn to adapt to the needs of blind people without patronising them, and if blind people can learn to accept sighted people without manipulating them, the new relationship of mutual acceptance between blind and sighted will have become a utopian whisper of a new world.“

Schließlich entwirft John Hull in Analogie und auch im Kontrast zu feministischen Theologien oder „black theologies“ eine „Theologie der Blindheit“, die nicht auf eine Beschreibung der Defizite des Blindseins hinausläuft, sondern auf „konstruktive“ Ziele:

„Sie wird vorbringen, dass Blinde gerade in ihrer Blindheit das Bild Gottes widerspiegeln. Sie wird zeigen, dass die Metapher der Blindheit auf positive Weise die wesentlichen Merkmale des Glaubenslebens andeutet. Von einer Theologie der Blindheit können wir praktische Hinweise für das soziale und politische Leben ableiten. Diese könnten Methoden einschließen wie die, einen Schritt nach dem anderen zu gehen, oder sich auf die konkreten Besonderheiten eines ansonsten überwältigend abstrakten Problems zu konzentrieren. Eine Theologie der Blindheit – wie jede Theologie einer Behinderung – stellt eine Herausforderung dar für vorherrschende Konzeptionen über das, was normal ist. Die traditionelle Sicht ist, dass, wenn das Reich Gottes kommt, die Augen der Blinden geöffnet, die Ohren der Tauben aufgemacht und die Lahmen springen werden wie der Hirsch. Eine Theologie der Blindheit wird zeigen, dass – anstatt sich Utopia als eine Annäherung an ein einziges Bild von Normalität vorzustellen – unsere Anschauungen von Normalität eine umfangreichere Bandbreite von akzeptierter Verschiedenheit umfassen müssen. Normalität muss inklusiv werden. Das wird uns zu einer Kritik anderer Formen von Exklusion führen, einschließlich der mächtigsten von allen, der Exklusion der Armen durch die Reichen. So enthält auf die eine oder andere Weise eine Theologie der Blindheit eine utopische Verheißung universaler Befreiung.“³³⁴

334 Ebd.: „Next, a theology of blindness will be constructive. It will propose that blind people reflect the image of God in their very blindness. It will show that the metaphor of blindness suggests in a positive way the essential characteristics of the life of faith. From a theology of blindness we can derive practical suggestions about social and political life. These might include the techniques of taking one step at a time, and concentrating on the concrete particularities of an otherwise overwhelmingly abstract problem. A theology of blindness like any theology of disability will challenge prevailing concepts about what is normal. The traditional view is that when the Kingdom of God comes, the eyes of the blind will be opened, the ears of the deaf will be unstopped, and the lame person will jump like a deer. A theology of blindness will show that instead of contemplating utopia in terms of a convergence upon a single image of normality, what we must converge upon is a wider acceptance of varieties as being normal. Normality must become inclusive. This will lead us into a critique of other forms of exclusion, including the most powerful of all, the exclusion of the poor by the rich. In some such way, a theology of blindness will offer a utopian promise of universal liberation.“

Die Gedanken von John M. Hull haben mich sehr berührt. Er bringt scheinbar weit entfernt voneinander liegende Probleme wie Blindheit oder ethnische Diskriminierung oder gemeinsame Religions-Bildung für Kinder verschiedener Religionszugehörigkeit auf einen gemeinsamen Punkt, und ich werde ihn in meinen Ausführungen noch mehrfach zu Wort kommen lassen.

Zurück zu einem letzten Beitrag im „Handbuch Integrative Religionspädagogik“ von **Daniela Kobelt Neuhaus** über die „Integration in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder“. Sie hebt im Blick auf behinderte Kinder Gesichtspunkte hervor, die auch auf das interreligiöse Zusammenleben der Kinder zutreffen:

„Unter integrationspädagogischem Blickwinkel lebt eine funktionsfähige Kindergemeinschaft sozusagen von der Unterschiedlichkeit der Kinder. Je mehr wir über die Unterschiedlichkeit und die besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern Bescheid wissen, desto leichter fällt es, Erziehung, Bildung und Betreuung an den Bedürfnissen aller auszurichten. Unterstützung des Wohls *aller* Kinder ist die zentrale Absicht von Integrationspädagogik.“

Wegweisend sind folgende Überlegungen zum evangelischen Profil eines Kindergartens:

„Evangelisch kann nicht gemessen werden an der Häufigkeit des Betens oder an der Anzahl der biblischen Geschichten, die Kindern erzählt werden. Es geht auch nicht darum, ob ErzieherInnen fromm sind oder nicht. Evangelisch bedeutet jedoch, dass auch Erwachsene bereit sind, sich mit Religion auseinander zu setzen. Sie müssen keine fertigen Antworten haben auf Fragen nach Gott und der Welt – aber sie müssen bereit sein, den Dialog aufzunehmen und mit den Kindern nach Gott fragen zu lernen. Träger von evangelischen Einrichtungen haben sehr wohl dafür zu sorgen, dass das christliche Grundverständnis in der gelebten Konzeption der Einrichtung sichtbar wird. Dazu gehört wesentlich die in der Bibel und im Leben Christi begründete Gemeinschaft der Verschiedenen.“³³⁵

4 Wie Kinder lernen

Auch Grundsatzfragen anderer Art haben mit dem Thema meines Studienurlaubs zu tun, denn meine Absicht, als Baustein einer Kultur des interreligiösen Teilens Kindern im Kindergarten neben biblischen auch koranische Geschichten zu erzählen, steht und fällt ja mit der Frage, ob Kinder in diesem Alter dadurch nicht hoffnungslos verwirrt werden. Muss man Kinder nicht erst einmal langsam in einer eigenen Religion behei-

335 Kobelt Neuhaus, S. 282.

maten, ehe man ihnen die Vielfalt anderer Religionen zumutet? Aufschlussreich fand ich zur Klärung dieser und anderer Fragen zum Thema des kindlichen Lernens eine Reihe von Büchern bzw. Aufsätzen über Gehirnforschung, Entwicklungspsychologie und spezielle kindliche Fähigkeiten.

4.1 Manfred Spitzer: „Lernen“

Manfred Spitzers Buch „Lernen“ ist ein genial kurzweiliger Einstieg in die neuesten Erkenntnisse der Hirnforschung zum Thema Lernen³³⁶ und für mich eine Bestätigung in meiner Absicht, Menschen jeglichen Alters möglichst viel Geschichten zu erzählen. Denn, so Spitzer gleich in einem der ersten Kapitel:

„Ein guter Lehrer wird Geschichten erzählen. ...

Geschichten treiben uns um, nicht *Fakten*. Geschichten enthalten Fakten, aber diese Fakten verhalten sich zu den Geschichten wie das Skelett zum ganzen Menschen. Wer glaubt, beim Lernen gehe es darum, Fakten zu büffeln, der liegt völlig falsch; Einzelheiten machen nur im Zusammenhang Sinn, und es ist dieser Zusammenhang und dieser Sinn, der die Einzelheiten interessant macht. Und nur dann, wenn die Fakten in diesem Sinne interessant sind, werden wir sie auch behalten.“³³⁷

Ebenfalls einleitend macht Spitzer von der Funktionsweise des Gehirns her deutlich, dass man Kindern Regeln und Werte nicht dadurch beibringt, dass man sie zwingt, Regeln und Gebote auswendig zu lernen.

„Was Kinder brauchen, sind Beispiele. Sehr viele Beispiele und wenn möglich die richtigen und gute Beispiele. Auf die Regeln kommen sie dann schon selbst ...

Nur dann, wenn die Regel immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann.“³³⁸

336 Das Buch ist so beliebt bei den Nutzern der Gießener Uni-Bibliothek, dass ich bis zum Ende meines Studienurlaubs warten musste, um es ausleihen zu können, und zwar ohne Verlängerungsmöglichkeit, da es schon weitere drei Male vorgemerkt war. Ich zitiere viel aus Spitzers Buch, wobei ich wegen der Vielzahl der Quellen darauf verzichte, die Studien zu nennen, auf die er zurückgreift.

Es bleibt viel übrig, was sich außerdem zu lesen lohnt, zum Beispiel, warum eins der fünf Kinder des Autors, der „7jährige Thomas“, der „gerade in die erste Klasse“ ging und auf die Aufforderung der Lehrerin „Wörter mit O“ zu sagen, das Schwangerschaftshormon „Oxytocin“ zu nennen wusste (eine Geschichte „aus dem bescheidenen Blickwinkel nur einer Familie“, die klar machen sollte, „wie unterschiedlich Schüler heute sein können“ (Spitzer, S. 404f.).

337 Spitzer, S. 35.

338 Ebd., S. 78.

Beherzigenswert für mich persönlich fand ich den Hinweis, dass man nur bei ausreichendem Schlaf nachhaltig lernen kann.

„Wer gerne abends im Bett schmökert, der darf dieses Buch gerne danach unter's Kopfkissen legen. Die nachfolgenden Tiefschlafphasen sorgen dann für die Übertragung des Gelernten vom eher kleinen und flüchtigen Speicher Hippokampus in den großen Langzeitspeicher Großhirnrinde. ...

Das geordnete Wechselspiel von Tiefschlaf und Traumschlaf dient dem Transfer und der *Off-line*-Verarbeitung von neu erlernten Inhalten.“³³⁹

So erklärt sich wohl auch, dass sich manchmal morgens unter der Dusche ein Gedankenchaos vom Vortag wie von selbst in handhabbare Strukturen zergliedern ließ. Dauerstress dagegen überfordert und schädigt letzten Endes den Hippokampus im Gehirn.

„Akuter Stress ist eine biologisch sinnvolle Anpassung an Gefahr im Verzug. Chronischer Stress hingegen ist heute eine der wesentlichen Ursachen von Zivilisationskrankheiten. ...

Es scheint ... so zu sein, dass chronischer Stress die Neuronen des Hippokampus beständig ‚an den Rand‘ bringen und damit langfristig zum Zelluntergang führen kann. Stress ist damit ungünstig für das Lernen und das Behalten.

Es folgt, dass Lernen mit positiven Emotionen arbeiten sollte. Angst und Furcht können zwar kurzfristig das Einspeichern von neuen Inhalten fördern, führen jedoch langfristig zu den genannten negativen Effekten von chronischem Stress.“³⁴⁰

4.1.1 Vermeidung von Demotivation als Lösung des Motivationsproblems

Immer wieder betont Spitzer, dass das Gehirn gar nicht anders kann als zu lernen. Zum Beispiel enthält es ein kompliziertes eingebautes Belohnungssystem, das mit dem Botenstoff Dopamin zusammenhängt und nur „bei Ereignissen oder Verhaltenssequenzen anspricht, die ein Resultat liefern, das besser als erwartet ausfällt.“ Das heißt:

„Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. ... Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste ‚Verstärker‘. ...

Man weiß weiterhin, dass die Begegnung mit Neuem zu einer Freisetzung von Dopamin in diesem System führt. Dopamin wurde daher als

339 Ebd., S. 133.

340 Ebd., S. 171f.

Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens, der Suche nach Neuigkeit (engl.: *novelty seeking behaviour*) bezeichnet. ...

Wie ... Untersuchungen zeigen, sind die gehirneigenen Systeme für Belohnung und Bestrafung völlig verschieden. ... Zudem wurde nachgewiesen, dass für optimales Lernen nicht der Absolutwert der Belohnung von Bedeutung ist, sondern deren Unerwartetheit: Immer dann, wenn der Organismus eine bestimmte Erwartung hat und das Ergebnis des Verhaltens besser ist als die Erwartung, wird gelernt.³⁴¹

Das bedeutet:

„Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders, denn sie haben ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut. Hätten wir dieses System nicht, dann hätten wir gar nicht überlebt.“

Die Frage ist also, „warum viele Menschen so häufig *demotiviert* sind!“

Spitzer nennt auch gleich eine der wichtigsten, meist unbewusst ablaufenden „Demotivationskampagnen“:

„Wir verleihen Preise an den Besten (der ja ganz offensichtlich keine Motivationsprobleme hat) und demotivieren alle anderen Bewerber...“

In der Schule wird oft der Beste herausgehoben und gelobt. Damit wird dafür gesorgt, dass sich *alle anderen* mies fühlen. Man sollte dies vermeiden. Lob ist für jeden Schüler wichtig! Es darf aber keineswegs ‚über den grünen Klee‘ gelobt werden, sondern zeitnah, spezifisch und für den Schüler klar nachvollziehbar.³⁴²

Die Persönlichkeit des Lehrers ist für Spitzer das entscheidende Medium des Unterrichts, denn

„ein vom Fach begeisterter Lehrer, der gelegentlich lobt und vielleicht auch mal einen netten Blick für die Schüler übrig hat, bringt deren Belohnungssystem auf Trab. ...“

Ein Lehrer muss in der Lage sein, über Sachverhalte seines Faches interessante Geschichten zu erzählen.³⁴³

4.1.2 Lebenslanges Lernen

Nach Spitzer lernen Kinder bereits vor der Geburt:

„In dem Maße, wie Tastsinn, Sehen, Hören, Riechen und Schmecken im Mutterleib heranreifen und funktionstüchtig werden, bilden sie auch die Grundlage für erstes Lernen, das bereits im Mutterleib stattfindet. Bereits im Mutterleib hört, tastet, schmeckt und riecht der Säugling.“³⁴⁴

341 *Ebd.*, S. 181f.

342 *Ebd.*, S. 192f.

343 *Ebd.*, S. 194.

344 *Ebd.*, S. 225.

Die neue Hirnforschung hat auch herausgefunden, warum der Mensch nicht bereits mit fertigem Hirn auf die Welt kommt. Nur weil „das Gehirn zugleich lernt und sich entwickelt“, kann es sich aus der Vielfalt der Signale aus der Außenwelt diejenigen auswählen, die es zum jeweiligen Zeitpunkt gerade verarbeiten kann. Alles andere rauscht buchstäblich vorüber. Kleine Kinder „suchen sich einfach selbst, was sie gerade am besten lernen können. Ihr sich entwickelndes Gehirn stellt einen eingebauten Lehrer dar.“

Allerdings müssen sie in bestimmten Zeitabschnitten, den „so genannten kritischen oder sensitiven Perioden“, bestimmte Erfahrungen machen, „damit bestimmte Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten erworben werden. Kommt es nicht dazu, werden diese Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten zeitlebens nicht mehr gelernt.“³⁴⁵

Daraus ergibt sich als selbstverständliche Folgerung:

„Dass Kinder ... eine interessante Umgebung brauchen, dass ihre Neugier befriedigt werden sollte und dass sie vielfältigen Erfahrungen ausgesetzt sein sollten, liegt auf der Hand.“³⁴⁶

Aber nicht nur über das schnelle Lernen der Kinder, auch über das langsamere Lernen der älteren Menschen hat Spitzer Wesentliches zu sagen. Es hat Gründe, dass Menschen alt werden und im Alter nicht mehr so rasch viel Neues lernen, stattdessen aber das neu Gelernte mit der inzwischen gesammelten Lebenserfahrung verknüpfen.

„Wir werden alt, weil wir lernen können. ...“

Ältere Individuen stellen einen Erfahrungsschatz dar, der für die Gruppe insgesamt von Nutzen ist. Waren dies früher Vermutungen, so wissen wir um die Bedeutung des Alters für die Gesellschaft durch neuere Untersuchungen immer genauer Bescheid. ... Aus neurobiologischer Sicht ist die Großmutter im Vergleich zum Farbfernseher der weitaus bessere Babysitter!³⁴⁷

Wobei ich eine erste Kritik an Spitzer anbringen muss: dass er den Großvater als Babysitter mit keinem Wort erwähnt, was mir besonders auffällt, da wir während meiner Studienzeit regelmäßig als Großeltern unsere erste Enkelin betreuen durften.

4.1.3 Der Mensch als kooperatives Wesen

Inzwischen kann, so Spitzer, die Hirnforschung auch Aussagen darüber machen, warum wir Menschen auf Kooperation angelegt sind, dass Bewertungen und Werte in bestimmten Gehirnarealen gespeichert werden und welchen Sinn es macht, dass wir imstande sind, über Gott nachzudenken.

345 *Ebd.*, S. 240f.

346 *Ebd.*, S. 226.

347 *Ebd.*, S. 290.

„Wenn Menschen Gemeinschaftswesen sind, ... muss es Mechanismen geben, die Kooperation herstellen und aufrechterhalten, denn Kooperation heißt immer auch Verzicht und Teilen – impliziert also Verhaltensweisen, die wir als Kind noch nicht beherrschen, sondern vielmehr erst im Laufe des Lebens erlernen müssen.“

Dass Menschen die Fähigkeit zur Kooperation entwickeln, ist „nach experimentellen Studien“ dort begründet, wo man eine Lösung dieses Problems

„zunächst nicht sucht: bei unseren Emotionen, d. h. in neurobiologischer Hinsicht bei den Systemen, die für Freude und Belohnung bzw. für Ärger und Bestrafung zuständig sind.

... Wenn ich auf den Apfel verzichte und ihn meinem kranken Bruder gebe, obwohl mir selbst der Magen knurrt, dann werde ich zwar nicht vom Geschmack des Apfels, wohl aber vom Gedanken an die Genesung meines Bruders belohnt. Hierzu muss dieser Gedanke im Kortex so stark verankert sein, dass er meine Prädisposition, in den Apfel zu beißen, hemmt. Mein Belohnungssystem muss also gelernt haben, auf mehr als den unmittelbaren Konsum und Profit aus zu sein. Dies braucht Zeit ... Aber wir Menschen werden ja auch vergleichsweise sehr alt ... und haben damit diese Zeit.“³⁴⁸

Außerdem hat sich im Gehirn die Neigung, unfaire Mitglieder der Gemeinschaft zu bestrafen, schon in grauer Vorzeit ausgeprägt:

„In Gesellschaften von Jägern und Sammlern sind Sanktionen für nicht gruppenkonformes Verhalten häufig bis streng. Man lacht den Egoisten aus, der Tyrann wird exekutiert ...

Gerade in den letzten Jahren haben wir sehr viel Gehirnwäsche über uns ergehen lassen, die uns glauben machen sollte, dass in der Natur langfristig immer Unbarmherzigkeit, Grausamkeit, Rücksichtslosigkeit, Egoismus und vor allem der Stärkere siegt. Gerade *weil* soziales Engagement *gelernt* werden müsse, liege es nicht in unserer Natur. Was aber wird aus diesem Argument, wenn das Lernen in unserer Natur liegt? Und wer wollte ernsthaft behaupten, dass Sprechen nicht in unserer Natur liegt, nur weil wir es lernen müssen? Aus der Tatsache, dass wir soziales Verhalten im Laufe des Lebens erlernen, insbesondere während der ersten beiden Lebensjahre, folgt also keineswegs, dass es nicht unserer Natur entspricht, kooperativ zu sein.“³⁴⁹

4.1.4 Vom Aufbau einer Werte-Grammatik im Gehirn

Bewertungen werden nach Spitzer im Gehirn in Analogie zur Sprachentwicklung gespeichert:

„Durch die häufige Verarbeitung der Laute unserer Muttersprache schlagen sich diese in den Synapsenstärken von Gehirnarealen nieder, die für die Analyse von Lautmustern zuständig sind. Bereits der sechsmonatige Säugling hat auf diese Weise die Laute der Muttersprache in sich repräsentiert, andere Sprachlaute hingegen nicht. In ganz ähnlicher Weise schlagen sich auch Bewertungen in entsprechenden kortikalen Arealen, die mit unserem Belohnungs- und Bestrafungssystem in enger Verbindung stehen und von diesen Systemen ihren Input bekommen, als Repräsentation nieder. Daher lernen wir im Laufe unseres Lebens nicht nur, die Laute R und L zu unterscheiden und dann sehr treffsicher auch bei sehr viel Hintergrundgeräuschen wahrzunehmen; wir lernen vielmehr auch, angenehm und unangenehm, gut und schlecht sowie gut und böse zu unterscheiden. Wenn wir alt genug sind, erkennen wir dies selbst dann, wenn es sich zunächst eher verbirgt.“³⁵⁰

Unsere menschliche Motivation beruht in erster Linie auf Emotionen:

„Menschen sind motiviert, weil sie etwas gut finden; sie finden etwas gut, weil sie dafür belohnt wurden oder werden. Die körpereigenen Systeme, die für Prozesse zuständig sind, die wir umgangssprachlich unscharf unter Begriffe wie Emotion, Motivation, Triebbefriedigung oder soziale Intelligenz fassen, haben allesamt mit Werten zu tun.“³⁵¹

Man kann den Aufbau dessen, was wir „Werte“ nennen, nicht scharf von diesen Bewertungen trennen; die Wertssysteme, die in unserem Kopf repräsentiert sind, sind eng verzahnt mit unseren gesamten Emotionen. Trotzdem lässt sich präzisieren, was damit gemeint ist:

„Werte haben mit Zielen zu tun und damit, dass man etwas lässt, um etwas anderes zu tun.

Wenn wir sagen, dass unsere Handlungen durch Werte geleitet sind, so meinen wir damit oft, dass wir gerade *nicht* das tun, was wir im jeweiligen Moment am liebsten täten. Gesundheit ist uns beispielsweise ein hoher Wert, weswegen so mancher auf die Zigarette nach dem Essen, die dritte Tasse Kaffee zum Frühstück, das zweite Glas Rotwein am Abend oder den Nachschlag beim Mittagessen (ganz zu schweigen vom Nachtschlag) verzichtet. Gerade in Zeiten wirt-

348 Ebd., S. 317.

349 Ebd., S. 318.

350 Ebd., S. 337f.

351 Ebd., S. 339.

schaftlicher Konjunkturschwäche ist ein Arbeitsplatz von hohem Wert. Auch wer noch müde ist, dreht sich also nicht beim Klingeln des Weckers noch einmal herum, sondern quält sich aus dem Bett, erst in die Dusche und dann an den Arbeitsplatz. Ein Auto ist für viele Menschen ein hoher Wert und sie sparen hierfür, indem sie die Befriedigung anderer Bedürfnisse zurückstellen. Freiheit ist für uns ein so hoher Wert, dass wir zu ihrer Verteidigung sogar bereit sind, Menschenleben zu opfern.³⁵²

Obwohl wir „Fakten und Bewertungen ... nur im Nachhinein getrennt [haben], wenn wir über die Dinge nachdenken, sie analysieren und kategorisieren“, besitzen wir in unserem Gehirn mit seinem „modularen Aufbau“ auch ein Modul für Werte³⁵³.

„Jede einzelne Bewertung schlägt sich in uns nieder, führt zum Aufbau langfristiger innerer Repräsentationen von Bewertungen, die uns bei zukünftigen Prozessen der Bewertung zu rascheren und zielsichereren Einschätzungen verhelfen. So entstehen zusätzlich zu den Systemen der unmittelbaren Belohnung und Bestrafung Repräsentationen von Gut und Schlecht oder Gut und Böse oder Angenehm und Unangenehm und darauf aufbauend Repräsentationen von Zielen und Handlungen, Kontexten und Begleitumständen, Zuneigungen und Abneigungen (vor allem im Hinblick auf andere Menschen).“³⁵⁴

Von diesen Überlegungen aus kommt Spitzer zu einer kritisch konstruktiven Würdigung biblischer Werte:

„Wie sieht nun die Grammatik unseres Handelns (ich könnte auch sagen, unser gesellschaftlich geteilter moralischer Kodex) aus? – Wie auch immer man dazu stehen mag, faktisch hat er sehr viel mit einem Kodex zu tun, der auf die Lebensverhältnisse eines Wüstenvolks vor 3.000 Jahren passte, samt den anhand von Aufzeichnungen zum Leben eines revolutionären Außenseiters später vorgenommenen Ergänzungen. Diese Grammatik unseres Handelns kann und sollte nicht unhinterfragt als Richtschnur für die Probleme der Gegenwart herangezogen werden. Ebenso wenig sollten wir leichtfertig mit ihr umgehen, denn die Bibel hat unsere Kultur bestimmt wie kein anderes Buch und damit unsere Lebensbedingungen geprägt.“³⁵⁵

Aus den unterschiedlichen „Grammatiken“ verschiedener Werte-Systeme ergibt sich auch manches Problem im Zusammenleben von Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen stammen.

„Wenn wir uns in verschiedenen Sprachen verständigen, gewinnt die Grammatik besondere Bedeutung. Wenn wir (in zunehmendem Maße) international handeln, ist dies mit der Moral nicht anders. Erst wer eine Fremdsprache erlernt, der lernt auch zu schätzen, was es heißt, über grammatische Regeln zu verfügen und damit eine ganze Menge von Einzelheiten auf einen Streich zu erfassen. Wer in einem anderen Land lebt, tut sich mit der Moral schwerer, denn es gibt für das richtige Handeln weit weniger klare, publizierte und beispielsweise in Buchform erwerbende Richtschnüre als für das richtige Sprechen. Moral ist weit weniger klar kodifiziert als Sprache und Schrift.“³⁵⁶

„Es ist viel leichter zu lernen, einen Menschen zu umfahren und ihn nicht umzufahren (d. h. die Grammatik der Halbpräfixe), als zu lernen, warum man nicht töten soll, Adolf Hitler aber vielleicht doch (d. h. die Ethik von Tötungshandlungen). ... Moralisch handeln, sich in einer komplexen Lebensgemeinschaft zurechtfinden und vielleicht sogar ein erfülltes und glückendes Leben aus der Beliebigkeit und Winzigkeit der eigenen Existenz zu destillieren, ist eben letztlich die höchste Leistung, zu der Menschen fähig sind.“³⁵⁷

Was kann man nun aus diesen Einsichten über das Gehirn des Menschen für die Werteerziehung in der Schule oder im Kindergarten lernen? Das Areal, in dem Werte gespeichert werden, bildet sich erst im Laufe oder sogar nach Abschluss der Pubertät zur vollen Reife heraus. Ist es also sinnlos, Kindern Werte beibringen zu wollen? Dazu führt Spitzer eine aufschlussreiche Analogie an:

„Im Kindergarten über Grammatik zu sprechen ist sinnlos, denn in diesem Alter wird sie noch gelernt (also noch nicht gekonnt), sodass noch keine Intuitionen vorliegen, die durch den Unterricht geklärt und auf den Begriff gebracht werden könnten. Daraus wiederum folgt, dass man Ethik (im strengen Sinn als Reflexion über die Prinzipien moralischen Handelns) in der Unterstufe nicht unterrichten kann. Gewiss, man kann sich über das Raufen unterhalten und Geschichten über böse und gute Menschen erzählen, ebenso, wie man im Kindergarten mit den Kindern sprechen kann und sollte. ...

Ebenso, wie die Kinder im Kindergarten den richtigen Sprachinput brauchen, um richtig sprechen zu lernen, brauchen Jugendliche die richtige Umgebung zum Probehandeln auf allen Ebenen des Miteinander, die richtigen Vorbilder,

352 Ebd., S. 340.

353 Ebd., S. 345 und 341.

354 Ebd., S. 346.

355 Ebd., S. 347.

356 Ebd., S. 349f.

357 Ebd., S. 351.

um über Modelllernen ihre Handlungen auszurichten, und genügend Freiräume, um ausprobieren zu können. Ebenso, wie das Kleinkind ‚plappern‘ muss, um sprechen zu lernen, muss der Jugendliche ‚probehandeln‘ können. Er muss, vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen, Verantwortung übernehmen lernen, Vertrauen ausbilden können, Interessen abwägen, Konflikte aushalten und sie vielleicht sogar manchmal lösen können. Lässt man Jugendliche unter sich, geschieht dies automatisch, bedarf aber wie beim Spracherwerb permanenter Beispiele. Auch suchen sich Jugendliche automatisch Vorbilder (weil Lernen am Modell so rasch und einfach geht: Die Konsequenzen kann ich beobachten und brauche sie daher nicht zu spüren!).³⁵⁸

Spitzer betont, dass es „die Varianz früher, d. h. während der Reifung des frontalen Kortex gemachter, Erfahrungen ist, die uns vor Einseitigkeit bewahrt“, und plädiert dafür,

„dass Lehrjahre immer auch Wanderjahre sein sollten... Je mehr Austausch während der Schulzeit erfolgt, je besser, und je mehr einer gesehen hat, desto toleranter wird er später sein. Durch viele unterschiedliche Erfahrungen, durch unser Reiben an den Vorstellungen anderer und durch unser damit verbundenes dauerndes Bewerten werden Räume für Repräsentationen eröffnet, oder besser: aufgespannt. Je differenzierter diese Räume angelegt werden (und dies geschieht noch bis nach der Pubertät), desto eher ist der Erwachsene später zu Bewertungen komplexer Sachverhalte in der Lage.

Und die Moral? – Es ist die Monotonie der in der Jugend erfahrenen Inhalte (und seien sie noch so gut!), die später differenziertes Handeln verhindert und einseitige Bewertungen, um nicht zu sagen: Fanatismus, hervorbringt. Oder kurz, in Anlehnung an eine Volksweisheit zur Bedeutung kritischer Perioden beim Kompetenzerwerb: Für’s Hänschen die Varianz bringt Toleranz bei Hans.“

Kinder und Jugendliche brauchen also richtige Beispiele, um richtiges Handeln einüben zu können. Denn

„Ethik verhält sich zum richtigen Tun wie Grammatik zum richtigen Sprechen. Wir haben die Grammatik der Muttersprache nie gepaukt, sondern sie anhand von Beispielen uns selbst generiert. Beim Handeln ist dies nicht anders. Wir lernen es dadurch, dass wir es tun, immer wieder, in den unterschiedlichsten Kontexten und mit den verschiedensten Menschen.“³⁵⁹

358 Ebd., S. 353f.

359 Ebd., S. 355f.

In diesem Zusammenhang nennt Spitzer als Negativ-Beispiel den unkontrollierten Fernsehkonsum unserer Kinder und Jugendlichen. „Wir predigen den Frieden, trainieren unsere Kinder jedoch stundenlang täglich in Gewaltausübung.“³⁶⁰ Zwar versuchen einige Studien zu beweisen, dass jahrelanges Anschauen von Gewalt Szenen im Fernsehen (oder das spielerische Einüben von Gewalt mit Videospielen) eher zu einem Abbau von Aggressionen führe, aber was waren die Rahmenbedingungen dieser Untersuchungen?

„Hierzu ein Beispiel: Jungen aus Heimen, die für einen Zeitraum von sechs Wochen entweder Fernsehprogramme mit oder ohne Gewalt angeschaut hatten, wurden im Hinblick auf ihr Verhalten beobachtet. Es zeigte sich, dass die Jungen, die gewaltlose Programme anschauten, zu mehr Gewalt neigten als diejenigen, die Gewalt anschauten. Das Ergebnis widersprach damit den oben beschriebenen Befunden und könnte zunächst als Hinweis auf einen positiven Effekt des Gewaltfernsehens interpretiert werden... Bei genauerem Hinsehen jedoch ergibt sich ein ganz anderes Bild: Die Jungen sahen Fernsehprogramme mit Gewalt lieber als gewaltfreies Fernsehen und waren über die verordnete sechswöchige Einschränkung ihrer Auswahl verärgert. Dieser Ärger äußerte sich dann in aggressiven Handlungen“³⁶¹.

4.1.5 Schlussfolgerungen aus der internationalen PISA-Studie

Sehr interessant sind in Manfred Spitzers Buch über das Lernen auch die Schlüsse, die er aus den Ergebnissen der internationalen PISA-Studie zieht, in der bekanntlich Finnland am besten und Deutschland gar nicht gut abgeschnitten hat. Sie zeigen „klar, dass die Förderung der schwachen Schüler nicht auf Kosten der Förderung starker Schüler gehen muss, wie oft behauptet wird“.

Außerdem hat sich in Finnland gezeigt,

„dass die Lehrer, die zwischen vier und sechs Wochen Weiterbildung jährlich erhalten, bessere Ergebnisse in den Schulen erzielen. Für das finnische System ist weiterhin charakteristisch, dass es für ausländische Schüler bzw. Immigranten vor der Einschulung einen Vorbereitungsunterricht in der Landessprache gibt. Es gibt zudem von Anfang an ein eigenes *Sich-heimisch-fühlen*-Förderungsprogramm.“

Eine Bemerkung am Rande bezieht sich wieder auf das Fernsehen, dieses Mal auf die Sprache, in der die Filme ausgestrahlt werden:

360 Ebd., S. 357.

361 Ebd., S. 368.

„Letztlich ist für die gute Leseleistung der finnischen Schüler vielleicht noch eine ganz andere Tatsache von Bedeutung: Da sich bei der geringen Einwohnerzahl von Finnland das Synchronisieren ausländischer Filme nicht lohnt, werden Filme in Englisch, Französisch oder Deutsch im Fernsehen ausgestrahlt, allerdings mit finnischen Untertiteln. Wer die Fremdsprache also nicht gut beherrscht, der muss zumindest dauernd Finnisch lesen, um am Ball zu bleiben. So herum betrachtet muss man bedauern, dass sich bei den gut 100 Millionen Deutschsprachigen in Mitteleuropa das Synchronisieren ausländischer Filme lohnt.“³⁶²

Uns Deutschen redet Spitzer auf Grund der PISA-Studie ins Gewissen:

„Die PISA-Studie ist weniger ein Spiegel der Situation der Schulen, als viel eher ein Spiegel des Zustandes der Gesellschaft. Das ist das Beunruhigende an ihr. Ginge es nur darum, dass wir Deutschen in manchen Tests etwas schlechter als andere Nationen abschnitten, hätten wir ein kleines Problem. Weil jedoch die Unterschiede zwischen den Schülern am größten sind; weil dies daran liegt, dass wir viele Kinder mit unseren Bildungseinrichtungen gar nicht wirklich erreichen; weil die Kluft zwischen den Kindern von Arm und Reich nirgendwo so groß ist wie bei uns; und weil wir Einwanderer deutlich schlechter integrieren können als andere Länder, haben wir ein großes Problem.“³⁶³

Er nennt auch konkrete Vorschläge, um diese Situation zu ändern:

„Deutsch muss Eingangsvoraussetzung an Grundschulen werden. In den Kindergärten ist dafür zu sorgen, dass Kinder ausländischer Herkunft Deutsch lernen, je früher desto besser. Kinder lernen sehr rasch, sie können bei Kontakt mit einer neuen Sprache bis zum zehnten Lebensjahr diese Sprache fehlerfrei lernen. Je später dieses Lernen geschieht, desto schwerer fällt es, und desto schlechter ist das Ergebnis.“³⁶⁴

Verheerende Folgen für das Lernen in der Schule hat seiner Ansicht nach unter anderem

„die Regel, dass eine Klassenarbeit nur den Stoff der vergangenen sechs Wochen beinhalten darf. Diese Regel stelle man auf den Kopf und führe sie flächendeckend ein, in Schule und Universität. Es wird nichts von dem geprüft, was gerade dran war, sondern alles andere. Bei diesen Randbedingungen lohnt sich das Lernen auf die

Prüfung nicht nur nicht, es geht überhaupt nicht! Mit dieser einfachen Änderung werden Schüler und Studenten dazu angehalten, nachhaltig zu lernen und nicht ihre Zeit mit sinnlosem Gepauke zu verschwenden.“³⁶⁵

Auch das Problem der Disziplin muss nach Spitzer bewältigt werden, damit in der Schule gelernt werden kann:

„An vielen Schulen hierzulande mangelt es an Disziplin. Wenn man einen Klassensaal betritt und nicht weiß, ob gerade Unterricht ist oder große Pause, dann stimmt etwas nicht. Wenn Lehrer mit bestimmten Schülern Probleme haben, die Disziplin betreffen, muss es klare Regelungen geben. Die Schüler verlangen geradezu danach. Auch muss es Räume geben, in die sich Schüler während einer Freistunde zurückziehen können, um beispielsweise Hausaufgaben zu erledigen oder sich auf etwas vorzubereiten. Dazu bedarf es in diesen Räumen einer Aufsicht.“³⁶⁶

4.1.6 Kinder brauchen zum Lernen Lehrerpersönlichkeiten, nicht Computer

Am wichtigsten ist aber die Einsicht, dass das Hauptmedium des Lernen die Persönlichkeit des Lehrers ist. Spitzer sieht die Rolle des Lehrers analog zum Therapeuten in der Psychotherapie:

„Die Psychotherapieforschung hat längst gezeigt, was sich in der Pädagogik erst noch herumsprechen muss: Es kommt nicht auf die Technik an, sondern darauf, ob Therapeut und Klient miteinander klar kommen. Tun sie das, geschieht etwas in der Therapie; ist dies nicht der Fall, geschieht nichts, d.h. findet kein Umlernen, keine Neuorientierung, keine Heilung statt.“

An dieser Stelle möchte ich doch eine Quelle nennen, aus der Manfred Spitzer schöpft, nämlich das Buch „Große Pause. Nachdenken über Schule“ von Marga Bayerwaltes, einer Lehrerin mit langjähriger Erfahrung.

Ihr zufolge

„sieht es in den Schulen der Gegenwart immer noch so aus, dass 20 bis 30 Kinder oder Jugendliche zusammen in einem Klassenraum sitzen und nach vorn auf den Lehrer schauen, der ihnen etwas erzählt. Und in diesem klassischen, fast schon archetypischen Setting menschlicher Wissensvermittlung kommt nun, wie ich meine, immer noch alles auf die Liebe an.

Wenn ein Lehrer Erfolg hat, das heißt, wenn die Schüler gern und gut bei ihm lernen, wenn sie fleißig sind und bereit, sich für bestimmte Auf-

362 Ebd., S. 393.

363 Ebd., S. 396.

364 Ebd., S. 406.

365 Ebd., S. 410f.

366 Ebd., S. 411.

gaben und Ziele anzustrengen, wenn sie etwas Ungewöhnliches leisten, dann liegt es nach meiner Erfahrung so gut wie nie an irgendwelchen Qualifikationen des Lehrers, sondern immer an der Liebe. Immer steckt hinter solchen Erfolgen ein geliebter Lehrer. Die Kinder, auch die großen, tun es für ihn.“³⁶⁷

Das heißt im Klartext:

„ein guter Lehrer sollte zu allen Zeiten und auch in den Schulen der Zukunft vor allem zwei Dinge unbedingt mitbringen: die Liebe zu Kindern und die Begeisterung für eine Sache.

Lehrer müssen einfach beides haben: ein gutes Herz und ein gut funktionierendes Hirn, Gefühl und Verstand, Warmherzigkeit und Strenge. Jedes zu seiner Zeit. Und die Liebe zu den jungen Menschen wird ihnen sagen, wann es Zeit für das eine und wann es Zeit für das andere ist. ...

Über dem Eingang zum Lehrerberuf sollte vielleicht in Zukunft so etwas wie das delphische Erkenne dich selbst stehen, geleitet durch zwei Fragen:

- Willst du wirklich dein ganzes Berufsleben mit (lauten, frechen, anstrengenden) Kindern verbringen?

- Kannst du oder weißt du etwas, das dir selbst so wichtig ist, dass du es Kindern und Jugendlichen immer wieder aufs Neue erklären oder erzählen möchtest?

Und nur wer nach langer und gründlicher Selbstprüfung zweimal laut und deutlich ja gesagt hat, der dürfte hinein.“³⁶⁸

Einen Seitenblick wirft Spitzer auch auf die Frage, ob Kinder zum Lernen einen Computer brauchen.

„In der Grundschule, also den Klassen eins bis vier, liegen die Dinge meiner Ansicht nach recht einfach: Man braucht keinen Computer. Es gilt in diesem Schulabschnitt, ganz grundlegende Fähigkeiten zu erlernen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Kenntnisse der Lebenswelt (d. h. der die Kinder umgebenden Sachen und Orte). Ebenfalls gelernt bzw. geübt werden die noch wichtigeren Fähigkeiten des Zuhörens und Ausredenlassens, des Konzentrierens auf eine Sache, der Disziplin (weder losreden noch losrennen, wann es einem gerade passt) und des Zusammenarbeitens. Hierfür ist die Person des Lehrers als Vorbild und zugleich als Brennpunkt von Konzentration und Aufmerksamkeit die mit Abstand wichtigste Bedingung. Nicht zu große Klassen, genug Zeit und Geld für Exkursionen in die Umgebung (die Natur und die Kulturschöp-

fungen) und ganz allgemein die Schaffung einer offenen Atmosphäre sind sicherlich auch notwendig. Der Computer ist es nicht.“³⁶⁹

Selbst in der Unterstufe der weiterführenden Schule ist nach Spitzer in „den so genannten ‚Lernfächern‘, also Erdkunde, Biologie, Geschichte oder Chemie“ ein Buch besser als der Computer:

„Es sollte Spaß machen, in ihm zu lesen, es sollte sich neu anfühlen und neu riechen und damit etwas Besonderes sein. Es sollte gerade nicht Anspruch auf Vollständigkeit haben, sondern wichtige Prinzipien anhand einprägsamer Beispiele vorführen. Wer erst einmal begriffen hat, was ein Bodenschatz oder ein Bruttosozialprodukt ist, der kann sich Informationen hierzu, wenn er sie denn einmal braucht, leicht aus dem Netz besorgen, zumal die Suchmaschinen immer besser und die bereitgestellten Informationen immer detailreicher werden. Wer jedoch noch keine Orientierung über ein bestimmtes Sachgebiet hat, wer die grundlegenden Begriffe nicht kennt, der weiß gar nicht und kann gar nicht wissen, wonach er suchen soll. Daher ist ein verfrühter Einsatz des Internet kontraproduktiv. Man lernt nichts durch die Konfrontation mit unaufbereiteten beliebigen Inhalten.“

Erst recht hält es Spitzer für Unsinn, in der Schule zu lernen,

„wie man in *Windows* ein Programm aufruft, wie man eine *Excel*-Tabelle erstellt und daraus eine *Balkengraphik* macht, wie man in *Word* einen Brief schreibt oder wie man Text, bunte Bildchen und ein paar langweilige Gags zu einer *Präsentation* verknüpft“,

denn seines Erachtens ist das

„Erlernen von Anwendersoftware einer bestimmten Firma (und sei sie noch so weltumspannend) etwa so sinnvoll wie das Erlernen der Bedienung von Bohrmaschinen oder Kreissägen einer bestimmten Marke. ‚Der rote Knopf links vorne schaltet das Gerät ein; am gelben stellt man die Geschwindigkeit ein‘, etc. ... und in der folgenden Klassenarbeit wird dann nach den Farben der Knöpfe gefragt. – ‚Unsinn‘ wird jeder vernünftige Mensch hier einwenden, mit Recht. Und mit demselben Recht halte ich das Erlernen von Anwendersoftware in Schulen für wenig sinnvoll.“³⁷⁰

Wie viel mehr gelten alle diese Erwägungen für den Einsatz von Computern im Kindergarten!

367 Ebd., S. 412, zitiert nach Bayerwaltes, S. 85f.

368 Ebd., S. 413f., zitiert nach Bayerwaltes, S. 91f.

369 Ebd., S. 419.

370 Ebd., S. 420.

4.1.7 Kritik am Religions- und Ethikunterricht bundesdeutscher Prägung

Ein ganzes Kapitel widmet Manfred Spitzer dem schulischen Religionsunterricht. Einerseits findet er es wichtig, sich mit dem Christentum auseinanderzusetzen.

„Wer glaubt, dass für ihn das Christentum nicht maßgeblich sei, da er ja aus der Kirche ausgetreten und auch sonst überhaupt nicht religiös sei, der irrt gewaltig. ...

Christliches Gedankengut ist überall in unserer Gesellschaft vorhanden, es wird gelebt, von der großen Mehrheit der Bevölkerung, und unabhängig davon, welches Bekenntnis, wenn überhaupt, im Pass verzeichnet ist. Mit Carl-Friedrich von Weizsäcker oder Karl Rahner muss man feststellen, dass in unserer Gesellschaft sehr viel Christentum steckt, wenn auch viele sich dessen nicht bewusst sind. Es ist wie mit Luft, Leitungswasser oder Strom aus der Steckdose: Man nimmt es erst dann eigentlich wahr, wenn es plötzlich fehlt.“³⁷¹

Andererseits findet Spitzer scharfe Worte der Kritik am real existierenden Religionsunterricht in kirchlicher Verantwortung.

„Wenn es zutrifft, dass der erwachsene Mensch sein Wertegefüge in der Jugend an Beispielen lernt, die im orbitofrontalen Kortex abgespeichert sind ..., und wenn es zutrifft, dass es zur glückenden moralischen Entwicklung des Menschen tausender solcher Beispiele mit größtmöglicher Varianz bedarf, und wenn weiterhin junge Menschen vor allem von Vorbildern und Gleichaltrigen lernen, dann kann der Religionsunterricht der moralischen Entwicklung nicht nur nichts nutzen, er kann ihr auch schaden.“

Das liegt unter anderem daran,

„dass sich religiöse Unterweisung einerseits und Benotung von Leistung und Prüfung andererseits gegenseitig ausschließen. Wenn dann das prinzipiell Unmögliche dennoch irgendwie versucht wird, kann die resultierende Praxis einer wie auch immer verstandenen ‚Werteerziehung‘ nur abträglich sein. Noch einmal: Menschen lernen aus Beispielen, nicht aus Predigten. Diese Beispiele sind nicht die expliziten Lehrinhalte, sondern die Unterrichtspraxis. Wie glaubwürdig ist die gepredigte Toleranz des Priesters in Klasse 11, wenn er in Klasse 3 die Kleinen zum Gang zur Kommunion anleitet (weswegen der katholische Religionsunterricht in der dritten Klasse immer von Pfarrern und nicht von Lehrern oder Lehrerinnen durchgeführt wird)? Wie groß ist

die Chance, dass im muslimischen Religionsunterricht tatsächlich Beispiele thematisiert und gelebt werden, aus denen die Schüler die Grundwerte des Grundgesetzes für sich selbst ableiten können?“³⁷²

Hier muss ich kritisch anmerken, dass seine Sicht des Religionsunterrichts im Gegensatz zu vielen anderen Erkenntnissen seines Buches nicht auf wissenschaftlichen Analysen, sondern auf negativen Einzelerfahrungen mit diesem Schulfach beruht und dass sein Blick auf den in der bundesdeutschen Wirklichkeit real existierenden Islam nicht differenziert genug ist. Er hat natürlich Recht, wenn er schreibt:

„Muslimischen Religionsunterricht an deutschen Schulen kann es nur unter der Voraussetzung geben, dass der Islam in einer Form unterrichtet wird, die mit dem Grundgesetz vereinbar ist.“

Dann verfängt er sich aber in einem Vorurteil, indem er der Weltreligion Islam eine grundsätzliche Neigung zur Radikalität und Unfähigkeit zur Aufklärung unterstellt, die mit der in Deutschland dominierenden Kultur kaum in Übereinstimmung zu bringen ist:

„Damit, so argumentieren auch letztlich die Kirchen, werde der Islam gezwungen, die Aufklärung gleichsam nachzuholen, die das Christentum bereits durchgemacht hat. Wie wahrscheinlich ist es jedoch, dass eine Weltreligion (die nicht zuletzt aufgrund ihrer Radikalität viele Menschen anspricht und derzeit expandiert) in sich die Aufklärung vollzieht, um in einem kleinen Land der Welt in den Genuss staatlich geförderten Religionsunterrichts zu kommen?“³⁷³

Dass man hier durchaus vorurteilsloser und hoffnungsvoller in die Zukunft blicken kann, zeigen die Beispiele, die ich im Kapitel 2 und 5.3 erwähne.

Wie problematisch eine staatlich verordnete religiöse Neutralität sich auswirken kann, zeigt Spitzer übrigens an selbst erlebten Beispielen aus Schulen in den USA, in denen „Weihnachten ... nichts Religiöses sein darf“ und mit „weihnachtlichen Nicht-Weihnachtsliedern“ gefeiert wird, die „das religiöse Empfinden von Angehörigen einer anderen Religionsgemeinschaft vermeintlich nicht [verletzen], weil es sich ja um gar keine religiösen Inhalte handelt.“³⁷⁴ Ob allerdings die flächendeckende Einführung einer „Religionskunde“ in Deutschland oder eine multireligiöse Erziehung im Kindergarten solche Implikationen haben müsste, darum geht es ausführlich im Kapitel 7.

Einen Ethikunterricht bis zur 7. Klasse lehnt Spitzer ab, wenn er mehr will

„als das Üben von Fähigkeiten...“

372 Ebd., S. 430f.

373 Ebd., S. 432.

374 Ebd., S. 436f.

371 Ebd., S. 426.

Wenn ... in der 7. Klasse über Werte und Prinzipien, Maximen, Rollen und Normen gesprochen wird, dann ist das etwa so sinnvoll wie das Pauken von grammatischen Regeln mit 5jährigen unter der Annahme, sie würden dadurch das korrekte Sprechen lernen. ... Kinder lernen nicht dadurch richtig sprechen, dass sie Grammatik oder Vokabeln pauken. Und genauso wenig lernen sie dadurch richtig handeln, dass sie die zehn Gebote, den kategorischen Imperativ oder das Grundgesetz auswendig lernen. Kinder brauchen Beispiele, nicht Regeln.“

Wichtig ist also, altersentsprechend vom Kindergarten bis zum Konfirmandenalter, „das – immer wieder neue! – Einüben gewaltfreier Konfliktlösungen“ und das Erzählen von „Geschichten über Frau und Mann, Lehrer und Schüler, Vater und Tochter, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Käufer und Verkäufer, Großmutter und Enkelsohn, Bruder und Schwester“. Spielerisch sollte

„geübt werden, mit Problemen und Konflikten umzugehen, ... anhand fiktiver ‚Fälle‘ aus der Bibel oder dem Koran, der griechischen oder irgendeiner anderen Mythologie. Es muss ja nicht unbedingt *Star Trek* oder *Star Wars* sein (darf es aber gelegentlich durchaus, wenn dadurch das Interesse geweckt und die Aufmerksamkeit gefördert wird!).“³⁷⁵

Eine interessante Anregung, wie man erzählerisch mit Stoffen aus der Bibel und dem Koran umgehen kann!

4.1.8 Der Mensch als auf Religion angelegtes Wesen

Spitzers hirnorganische Sicht auf den Menschen führt ihn übrigens nicht dazu, die Religiosität der Menschen auf Gehirnfunktionen zu reduzieren. Vielmehr ist unser menschliches Gehirn wunderbarerweise auch als Antenne für Gedanken und Empfindungen geeignet, die unser Menschsein transzendieren. Damit wird nicht Gott oder die Wahrheit einer bestimmten Religion bewiesen, aber der Mensch ist von den Fähigkeiten seines Gehirns her als ein auch religiöses Wesen angelegt, das „über Gott nachdenken oder sprechen“ kann.

„Wenn wir uns selbst denken, als endlich, unvollkommen, zeitlich und vergänglich, so müssen wir diese Begriffe auch übersteigen und die Gegenbegriffe denken, das Jenseits der Linie. Es geht damit zugleich auch um Unendlichkeit, Güte und Sterblichkeit. Und wenn wir uns zuweilen klein, hässlich, verlogen und unversöhnlich vorkommen, so müssen wir dennoch auch Größe, Schönheit, Wahrheit und Versöhnung mitdenken. Unsere *Hoffnung* auf eine bessere

375 *Ebd.*, S. 434.

Zukunft kann uns dann vielleicht sogar dazu veranlassen, diesen Gedanken mehr Raum zu geben. Unsere *Sehnsucht* nach Erfüllung und Frieden, nach einem Lächeln, nach Aufgehobensein, kann uns leiten bei der *Suche* nach Gedanken, die wir auch nur entdecken und nicht erfinden können. Jeder kommt darauf, denkt er nur klar und lange genug über sich selbst nach.“³⁷⁶

4.1.9 Kinder brauchen Strukturen und Geschichten, Metaphern und Mythen

Abschließend fragt Manfred Spitzer:

„Wie bringen wir es fertig, den Kindern die richtigen Inhalte beizubringen?“³⁷⁷

„Halten wir fest: Wenn es um das Lernen geht und wenn wir das Lernen verbessern wollen, dann folgt aus der Tatsache, dass das Gehirn *immer* lernt, eines: Es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen, was gelernt wird.

Wenn wir unseren Kindern sagen: ‚Mach‘ Deine Hausaufgaben!‘, ‚Iss Deinen Teller leer!‘, ‚Kipple nicht mit dem Stuhl!‘, ‚Rede nicht immer dazwischen!‘, ‚Sei doch mal vernünftig!‘ etc., dann wird das Kind lernen, dass es jemanden vor sich hat, der immer mit tatsächlich oder stimmlich erhobenem Zeigefinger mit ihm schimpft. Der Rest, also der propositionale Gehalt der Einzelaussagen, wird zum einen Ohr hinein- und zum anderen wieder herausgehen. Gelernt wird, wie schon vielfach betont, das Allgemeine. Was dieses Allgemeine gerade ist, auf welcher inhaltlichen Ebene also gelernt wird, legt nicht der Sprecher (oder dessen Absicht) fest, sondern der Zustand des Hörers.“³⁷⁸

Wichtig ist ... für die Diskussion um Bildung, dass klar sein muss, worum es beim Thema Bildung geht. Es geht *nicht* um das Festlegen von Inhalten, die zu vermitteln sind. Es geht vielmehr um die Schaffung von Lebensbedingungen, unter denen das Richtige überhaupt erst gelernt werden kann.“³⁷⁹

Konkret brauchen Kinder „Strukturen“, denn

„bei wenig äußerer Struktur [kann] eine innere gar nicht entstehen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass kleine Kinder – mitunter wörtlich – nach Struktur geradezu schreien.

Da wir nie genau wissen und meist gar nicht wissen können, was ein Kind gerade lernt, d. h. auf welcher Abstraktionsebene sein Gehirn ge-

376 *Ebd.*, S. 446.

377 *Ebd.*, S. 450.

378 *Ebd.*, S. 451.

379 *Ebd.*, S. 452.

rade allgemeine Strukturen aus dem Gewühl der Sinne extrahiert, muss man eine *möglichst große Varianz* für das Kind fordern. Einseitigkeit der Erfahrung wird Einseitigkeit des Denkens produzieren.“

Außerdem brauchen Kinder „Geschichten“³⁸⁰ und „Metaphern“, also „Strukturen in unserem Langzeitgedächtnis, die uns beim Zurechtfinden in der Welt helfen“, und auch „Mythen“ sind für sie wichtig:

„Mythen drücken Emotionen aus, sagen uns, was wichtig ist und was nicht, stellen somit Bewertungen und Werte dar. Sie zeigen Konflikte, unlösbare Probleme und die ganze Spielbreite unserer Möglichkeiten, mit so etwas umzugehen.

Kinder fragen unermüdlich, wo wir herkommen, ob das Weltall aufhört (und wenn ja, was dahinter ist, bzw. wenn nein, wie man sich das vorstellen soll), wie es angefangen hat, was nach dem Tode ist und wie alles früher war. Behalten wir diese Neugier. Letztlich treibt sie auch uns um, die wir glauben, wir hätten uns solche Fragen mit Blick auf den Einkaufszettel, die Steuererklärung oder die Hypothek abgewöhnt.“³⁸¹

4.2 Verschiedene Gesichtspunkte zur kindlichen Entwicklung

Zur kindlichen Entwicklungspsychologie fand ich Denkansätze in einem Aufsatz und einem Buch, die jeweils von einem anderen entwicklungspsychologischen Ansatz ausgehen, aber dennoch zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen. Danach werfe ich einen Seitenblick auf die spezielle Frage, wie kleine Kinder in verschiedenen Kulturen „sauber“ werden, und beschäftige mich zielgerichtet mit der Frage der Abstraktionsfähigkeit von Kindergartenkindern in puncto Religion.

4.2.1 Eriksons Entwicklungskrisen und die religiöse Entwicklung im Vorschulalter

Der evangelische Religionspädagoge **Frieder Harz** geht in seinem Aufsatz „Welche Rolle spielen die Entwicklungskrisen Eriksons für die religiöse Erziehung im Vorschulalter?“³⁸² von den beeindruckenden Forschungsergebnissen

„der kognitiven Entwicklungspsychologie [aus], die uns schon die Säuglinge als ‚kompetente Lerner‘... vorstellen. Von Geburt an gestalten die Kinder aktiv ihre Lernerfahrungen, entscheiden selbst, wem sie sich zuwenden, machen selbst ihre Entdeckungen. Der Aufbau ihrer Vor-

stellungswelt ist ihr eigenes Werk und kann nicht von außen vorangebracht oder gar gesteuert werden. Das pädagogische Interesse wendet sich den Zeitfenstern zu, in denen bestimmte Lernfähigkeiten ihren Höhepunkt erreichen und entweder genutzt werden oder mangels entsprechender Angebote ungenutzt verstreichen.“

Er betont die Wichtigkeit der „zu fördernden Basis-kompetenzen...: Selbstwertgefühl, positives Selbstbild, das Erleben eigener Autonomie, Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme“ und vor allem auch der „Resilienz des Kindes: gemeint ist seine Fähigkeit, besondere Herausforderungen, Umbrüche, bedrängende Situationen in seinem Leben zu meistern.“³⁸³

Um Kindern verschiedenen Alters im Kindergarten Geschichten zu erzählen (wobei Harz vor allem von biblischen Geschichten ausgeht), und zwar so, „dass die Kleinen etwas davon haben und es den Großen nicht langweilig wird“, empfiehlt Harz „das Konzept einer konsequenten Elementarisierung...“, die das Zusammenfinden von kindlichen Interessen und biblischer Botschaft in einem klaren roten Faden der Erzählung gestaltet, der zu einem einfachen, gut überschaubaren Erzählerverlauf führt. Dabei sind die von Erikson erfassten ersten Krisen eine unverzichtbare Hilfe.“³⁸⁴

In der ersten Lebensphase geht es nach Erikson um den Aufbau von Grundvertrauen, das sich gegen ein Grund-Misstrauen ins Leben durchsetzen muss; hinzu kommt in einer zweiten Phase die Entwicklung von Autonomie im Gegensatz zur Erfahrung von Scham und Zweifel und in einer dritten der Konflikt zwischen Initiative und Schuldgefühl³⁸⁵.

„Vertrauensgeschichten erzählen davon, wie Menschen sich einer Herausforderung stellen und sich darin mit der Zusage von Gottes Schutz und Begleitung getragen wissen. Dieses Thema spricht Kinder an und es schlägt die entscheidende Brücke zwischen dem Geschehen damals und dem Erleben der Kinder heute. Sie leben mit den Jüngern im Sturm auf dem See mit und lassen sich von Jesu Worten beruhigen: Warum habt ihr denn so viel Angst? Ich bin doch da! – so wie Eltern ihr Kind trösten, das nach einem schweren Traum mitten in der Nacht aufwacht. Entsprechendes gilt von Geschichten, in denen Kleinen, Unscheinbaren besondere Wertschätzung zuteil wird und sie in ihrem Können Beachtung finden. Mit Erikson lautet das so: ‚Man muß den Wunsch des Kindes, auf eigenen Füßen zu stehen, unterstützen, damit es nicht dem Gefühl anheim fällt, sich vorzeitig und lächerlich

380 Ebd., S. 453.

381 Ebd., S. 454f.

382 Harz, Erikson, S. 26.

383 Ebd., S. 27. Wo er Kinder als „kompetente Lerner“ erwähnt, bezieht er sich auf Elschenbroich, Lerner, S. 18ff.

384 Ebd., S. 31.

385 Zitiert nach dem Titelbild von **Erikson und die Religion**.

exponiert zu haben'. Solche Botschaften stehen dann am Höhepunkt auch noch so kurzer biblischer Nacherzählungen und formulieren, was die Gottesbeziehung des kleinen Kindes bereichert: Du bist für Gott ganz wichtig! Gott ist dein Freund! Gott hält zu dir! Gott hat mit dir viel vor! Die älteren Kinder können leicht die ihnen angemessenen Differenzierungen finden, etwa in Dialogen, die sie selbst weiterspinnen.

Entgegen den in der Praxisliteratur dominierenden lediglich methodischen Ideen zum Ausschmücken und Basteln lässt die Orientierung an Eriksons Phasen im Sinne didaktischer Fragestellungen präzise nach Inhalten und Zielen der biblischen Geschichten für Kleine fragen. Zu diesen Grundthemen gehört auch die dritte Krise, Initiative gegen Schuldgefühl – mit Geschichten von Aktivität, Mut, Aufbruch, Ideen und dem Misslingen, Scheitern, schmerzlich an die eigenen Grenzen stoßen und in und mit diesen Erfahrungen von Gott angenommen zu sein.³⁸⁶

Zum Thema „Lieber Gott“ und „böser Gott“ sagt Harz:

„Kinder reden gewöhnlich ganz unbefangen vom ‚lieben Gott‘. Gott und Jesus sind ihre Freunde, von denen sie sich auch viel erwarten, v. a. die Erfüllung ihrer Wünsche. Immer wieder wurde von Seiten der Religionspädagogik vor einer Vereinseitigung gewarnt, die nur das Angenehme, Freundliche mit Gott in Verbindung bringt. Die Folgen im späteren Kindesalter und dann v. a. im Jugendalter sind unübersehbar: In den ‚Warum-Fragen‘ nach den Ursachen von Leid und Not zerbricht der Kinderglaube an den freundlichen Gott. Die religionspädagogische Aufgabe, die sich daraus ergibt, lautet also: Wie können schon kleine Kinder in der pädagogisch gebotenen Behutsamkeit Abschied nehmen von einem Gottesbild, das nur helle und freundliche Züge hat? Wie können sie auch etwas von dem unverständlichen, fremden, dunklen, unzugänglichen Gott erfahren? Andererseits aber bleibt doch auch die Forderung bestehen, dass Gott für die Kinder verlässlich und vertrauenswürdig bleiben muss.“³⁸⁷

Harz plädiert dafür, Kindern

„inmitten menschlicher Beziehungen eine Gottesbeziehung zu eröffnen, in der die hellen und die dunklen Seiten an Gott eine glaubwürdige Verbindung eingehen können – in der das Mutmachende, Vertrauenerweckende letztlich die Botschaft ist, in der sichtbar ist, wie der Glaube an Gottes Liebe auch andere Erfahrungen zu integrieren vermag. Beides gehört zusammen,

und auch damit sind wir wieder nahe bei Erikson: Urvertrauen gegen Urmisstrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühl. Erikson spricht von einem Balanceverhältnis, in dem aber jeweils der erstgenannte Pol dominieren soll.“³⁸⁸

4.2.2 Arten des Selbstempfindens kleiner Kinder nach Daniel Stern im Kinderkrippenalltag

Unter dem Titel „Wie Kinder kommunizieren“ haben **Marianne Brodin** und **Ingrid Hylander**, zwei schwedische Vorschulpsychologinnen, „Daniel Sterns Entwicklungstheorie, die auf neuer Säuglingsforschung basiert, in die pädagogische Praxis“ in Krippe und Kindergarten umgesetzt³⁸⁹. Sie gehen davon aus, dass frühere entwicklungspsychologische Ansätze daran krankten, dass sie einen Gegensatz zwischen der emotionalen und der intellektuellen Entwicklung des Kindes konstruierten, vor allem aber davon ausgingen, dass Kindern, je kleiner sie sind, desto mehr fehlt.

„Im Zusammenhang mit jüngeren Kindern wird jetzt der Begriff der »Kompetenz« betont. Das Kind wird nicht länger als defizitäres Wesen, sondern als kompetenter, neugieriger und wissbegieriger kleiner Mensch betrachtet. Gefühl und Verstand werden unter dem Aspekt der wechselseitigen Beeinflussung gesehen.“³⁹⁰

Zum Beispiel konnte der Fehlschluss, dass das Kind „in seinen ersten zwei Lebensmonaten eine kontaktlose (autistische) Phase habe“, inzwischen dadurch korrigiert werden, dass die Forschung ein „verändertes Verständnis über die unterschiedlichen Abstufungen von Wachphasen des Kindes“ entwickelte und nunmehr „der Säugling in seiner aktivsten Phase untersucht werden kann“. Insgesamt zeigt die Forschung

„dass Kinder bereits vom allerersten Augenblick an Kontakt suchen. Schon der Säugling ist eine Persönlichkeit. Sein Temperament, das sich im Verlauf seines Lebens kaum verändert, unterscheidet ihn bereits von anderen Kindern. Das Kind hört, sieht, riecht, schmeckt und erinnert sich. Es setzt sich von Anfang an in Beziehung zu anderen Menschen. Heute wird davon ausgegangen, dass es ein Bedürfnis des Kindes ist, vom ersten Moment an den Dingen einen Sinn zu verleihen und seine Umwelt zu verstehen. Ein anderes Bedürfnis besteht darin, aktiv Kontakte herzustellen und Interaktionen zu suchen. Dem kleinen Kind wird heute Kompetenz und Erkenntnisinteresse zugeschrieben.“³⁹¹

388 Ebd., S. 33. Dazu im Kapitel 9.5 weitere Ausführungen!

389 Brodin/Hylander, S. 11.

390 Ebd., S. 19.

391 Ebd., S. 21.

386 Harz, Erikson, S. 31f.

387 Ebd., S. 32.

Früher sah die Fachliteratur

„das Neugeborene als symbiotisches Wesen, das mit seiner Mutter verschmolzen ist und keine Vorstellung von der Begrenzung des eigenen Selbst hat. Zwischen dem »Ich« und dem »Du« verläuft keine Grenze. Das Kind hat noch keinen Begriff von der eigenen körperlichen Begrenzung und von seinen eigenen Gefühlen. Der Entwicklungsprozess verläuft vom totalen, paradiesischen »Einssein« zur wachsenden Unabhängigkeit und schließlich existenziellen Einsamkeit.“

Von dieser Vorstellung müssen wir Abschied nehmen.

„Nach Stern sind wir einsam geboren und streben nach menschlichen Beziehungen, die immer intensiver und nuancierter werden. ...

Er vertritt die Annahme, »dass Säuglinge von Anfang an die Realität erleben«. Sie sind durchaus in der Lage, zwischen sich und ihrer Umgebung zu differenzieren. »Ihre subjektiven Erfahrungen unterliegen keinen wunsch- oder abwehrbedingten Verzerrungen ...« Der Säugling erlebt sich und den anderen als zwei von einander vollständig getrennte Einheiten. Wie sonst sollte der intensive intersubjektive Austausch, der so charakteristisch für diese Periode ist, erfolgen? Ergebnisse der Säuglingsforschung zeigen, dass sich nur wenige Monate alte Kleinkinder bereits so verhalten, als ob sie über ein Zentrum, einen Kern verfügen. Das kleine kompetente, sich selbst empfindende Wesen, mit dem die Mutter scheinbar schon lange heimlich in Beziehung stand, gibt sich zu erkennen.“³⁹²

Daniel Stern „beschreibt fünf verschiedene Arten des Selbstempfindens: das *auftauchende Selbst*, das *Kern-Selbst*, das *subjektive Selbst*, das *verbale Selbst* und das *erzählende Selbst*“. Es handelt sich nicht um Phasen, die einander ablösen, sondern um nacheinander einsetzende Prozesse, durch die das Kind seine Kommunikationsbereiche erweitert, zwischen denen es dann hin- und herwechseln kann. Brodin und Hylander haben diesen Kommunikationsbereichen in ihrem Buch „eigene Bezeichnungen“ gegeben und beschreiben mit ihrer Hilfe „die pädagogischen Konsequenzen für den Krippen- und Kindergartenalltag“:

„Im Kapitel »Der Bereich des auftauchenden Selbst« beschreiben wir den 1. Bereich (Zusammensein), im Kapitel »Der Bereich des Kern-Selbst« den 2. (Interaktion), im Kapitel »Der Bereich des subjektiven Selbst« den 3. (Übereinstimmung) und im Kapitel »Die Bereiche des verbalen Selbst und des erzählenden Selbst« den 4. und 5. Bereich (Sprechen und Erzählen).“³⁹³

392 Ebd., S. 30f.

393 Ebd., S. 31f.

Um neugierig auf das Buch zu machen, picke ich einzelne Gedankengänge heraus, etwa zum Bereich der Übereinstimmung:

„Soll ein Kind sich nach den Signalen des Erwachsenen richten, so setzt das eine gemeinsame positive Beziehung voraus. Das Kind muss sich in dieser Beziehung aufgehoben, verstanden und akzeptiert fühlen. Zu Kindern, die sich selbst schlecht regulieren können, haben Erzieher häufig kaum eine Beziehung. Eine gute Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit diesen Kindern wäre, die Aufmerksamkeit auf eine dritte spannende Sache zu lenken und ein gemeinsames Interesse zu entdecken. Das Herstellen und das Erleben von positiven, gemeinsamen Erfahrungen geben Erwachsenen und Kind ein Gefühl von emotionaler Übereinstimmung. Dieses bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, um auch in Krisensituationen Übereinstimmung erzielen zu können.“³⁹⁴

Interessant fand ich auch folgende Beobachtung:

„Man könnte als Schlussfolgerung formulieren, dass das Spiel der Mädchen mit Übereinstimmung beginnt, während die Jungen im Spiel Übereinstimmung herstellen.“³⁹⁵

Für mich persönlich fand ich einen anderen Abschnitt aus dem gleichen Bereich lehrreich, und zwar im Blick auf meinen Kontakt zu der seit einem Jahr bestehenden Krippengruppe in unserer Kindertagesstätte. Alle zwei Wochen bin ich auch bei den kleinen „Wichteln“ mit meiner Gitarre zu Gast, um mit ihnen Lieder zu singen, und ich spüre, dass es längere Zeit braucht als bei den älteren Kindern in den regulären Kindergarten-Gruppen, bis sie sich an mich gewöhnt haben. Einzelne Kinder halten anfangs die Gegenwart eines fremden Mannes im Raum nur aus, wenn sie auf dem Schoß der Erzieherin am anderen Ende des Raumes sitzen. Brodin und Hylander schreiben:

„Die Entdeckung des Innenlebens ruft bei dem Kind Verunsicherung gegenüber einem unbekanntem Menschen hervor. Ein neues Gesicht ist nicht länger nur interessant und spannend, es weckt auch Fragen. »Was ist das für eine Person? Was wird sie machen? Was geschieht nun? Ist das gefährlich?« Das Phänomen, dass Kinder nach dem ersten halben Lebensjahr ängstlich auf fremde Menschen reagieren, kennen alle. Wir sprechen von der Sechsmo- oder Achtmönatsangst (in Deutschland vom Fremdeln, Anmerkung der Übersetzerin). Die bisherigen Erklärungsansätze gingen davon aus, dass Kinder erst ab diesem Zeitraum anfangen, fremde Menschen von vertrauten zu unterscheiden.

394 Ebd., S. 91.

395 Ebd., S. 120.

Heute wissen wir, dass Kinder sehr viel früher Menschen, die ihnen nahe sind, erkennen. Uns ist auch bekannt, dass Angst in diesem Zusammenhang ein irreführender Begriff ist, da er der natürlichen Reaktion vor fremden Menschen nicht genug Rechnung trägt. Neugierde und Scheu paaren sich mit dem Gefühl des Abwartens.

... In der Begegnung mit einem fremden Menschen ist es wichtig, sich schnell ein Bild von ihm zu machen. Es ist gut zu wissen, wer das ist, dem man da begegnet, und welche Absichten er hat. In einer Kindergruppe kann deshalb der Austausch von Personal äußerst schwierig sein. Viele Kinder stehen mit großen Augen abwartend da, wenn ein neuer Erwachsener in die Gruppe kommt. Zu Beginn akzeptieren sie keine zu große Nähe: »Wer ist das? Kommt die jetzt immer? Was will die von mir?«, sind Fragen, auf welche die Kinder Antworten haben möchten.³⁹⁶

Auch zum Bereich des Erzählens sind in Brodins und Hylanders Buch gute Anregungen zu finden:

„Der Begriff von Zeit, das Einordnen von Ereignissen in einen zeitlichen Verlauf, spielt eine zentrale Rolle beim Erzählen. Setzt es doch beim Erzähler die Fähigkeit voraus, sowohl zeitlich nach vorn schauen zu können als auch einen Überblick über die Reihenfolge der Ereignisse zu haben. Wann ist etwas geschehen und welche Ereignisse führten zu bestimmten Resultaten? Durch die Struktur, die das Erzählen schafft, werden die Welt, man selbst und andere Menschen immer besser begreif- und vorausschaubar.

... Es scheint so zu sein, als ob Kinder, die in der Lage sind, ihre emotionalen Erlebnisse in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen, es leichter haben, mit schweren Erlebnissen in ihrer Kindheit fertig zu werden. Der norwegische Psychologe Magne Raundalen, der vor allem mit Kindern, die an schweren Kriegserlebnissen leiden, arbeitet, ist der Auffassung, dass es für diese am schlimmsten sei zu hören, dass Krieg sinnlos ist. Es ist leichter, sich mit Tod, einem schweren Unglück oder großen Leiden zu versöhnen, wenn es einen Sinn dafür gibt, d.h., wenn das Geschehen in einen größeren Sinn gebenden Zusammenhang gestellt werden kann. Der Verweis auf das Schicksal oder Gottes Wille kann einigen vielleicht auch dabei helfen.³⁹⁷

Sehr lesenswert ist das Kapitel über die Rettung des Selbstgefühls, wenn man bei einem Kind durch eine Ermahnung ein Schamgefühl ausgelöst hat.

396 *Ebd.*, S. 74 und 76.

397 *Ebd.*, S. 111.

„Der Kontakt ist abgebrochen. Das Schamgefühl ist verknüpft mit einem Gefühl von Minderwertigkeit und beeinflusst so das Selbstgefühl.

... für einen Teil der Kinder kann das Empfinden »nichts wert zu sein« so stark werden, dass sie einen Weg finden müssen, um sich zu schützen. Sie können weder den Blick senken und sich schämen noch dem ärgerlichen und kritischen Blick des Erziehers begegnen. Es ist, als ob sie der Situation ganz ausgeliefert sind, die über sie hereingebrochen ist. Die Welt erscheint als ein einziges Chaos von Gefühlen, in dem Angst und Panik vorherrschen. Sie schauen hartnäckig weg oder irren mit ihren Blicken unruhig umher, halten sich die Ohren zu, beginnen mit lauter, hoher Stimme unaufhörlich irgendwelche Texte stereotyp zu wiederholen oder lachen dem Erwachsenen direkt ins Gesicht. Es ist ihre einzige Möglichkeit, ihr bedrohtes Selbstgefühl vor dem Angriff des zerstörerischen Schamgefühls zu schützen. ...

Kinder, die sich so verhalten, brauchen viele Erfolgserlebnisse. Das Gefühl von Stolz, etwas zu können, muss an die Stelle des Schamgefühls treten. Sie brauchen Lob und Akzeptanz. Beides kann spielerisch in Interaktionen und in Situationen der Übereinstimmung vermittelt werden. ...

Oft versöhnen humorvolle Kommentare. Man kann zusammen lachen – es ist alles nicht so schlimm. Kritik, mit Humor vorgetragen, verletzt das Selbstwertgefühl nicht so stark. Das Auftauchen des Schamgefühls kann auf diese Weise verhindert werden. Ein »Gesichtsverlust« findet nicht statt.³⁹⁸

4.2.3 Laurie Boucke: Beim Sauberkeitstraining für Säuglinge von anderen Kulturen lernen

Auf ein bemerkenswertes Buch von Laurie Boucke „für Eltern, werdende Eltern, Großeltern, Kindermädchen und jeden anderen...“, der sich dafür interessiert, wie man liebevoll und geduldig zum frühestmöglichen Zeitpunkt mit dem Baby auf die eigenständige Sauberkeit hin arbeitet³⁹⁹, stieß ich durch unsere am Anfang dieses Jahres geborene Enkelin bzw. ihre Eltern: „Topf-Fit! Der natürliche Weg mit oder ohne Windeln“. Es ist für westlich geprägte Menschen schwer zu glauben, dass bereits Säuglinge ihren Eltern signalisieren können, dass sie Pipi machen müssen, aber unsere Enkelin hat es uns bewiesen. Dann wird sie ins Bad getragen

398 *Ebd.*, S. 137-139. Vgl. meine Ausführungen über Schuld und Scham in: *Schütz, Vertrauen*, Kapitel 9b: „Schuld und Frieden“ (dieses Kapitel ist nur in der Online-Ausgabe verfügbar: <http://www.bibelwelt.de/html/vergebung.html>).

399 *Boucke*, S. 15.

und über dem Waschbecken oder der Toilette abgehalten, und – wenn Mama oder Papa, Oma oder Opa das Signal richtig verstanden haben – erledigt sie ihr Geschäft. „Das Abhalten basiert auf einer Art des Ausscheidungstrainings, die in großen Teilen Asiens, des ländlichen Subsahara-Afrikas und Südamerikas angewendet wird“⁴⁰⁰, schreibt Laurie Boucke. Ihre älteren Kinder erfuhren „konventionelles westliches Sauberkeitstraining“.

„Ich lernte die Grundlagen einer alternativen Technik von einer Dame aus Indien, die bei uns zu Besuch war. Sie war entsetzt, als ich ihr erzählte, wie wir das Abfallthema behandeln und erklärte mir, wie man damit ‚zu Hause‘ in ihrer Kultur umgeht. Ich war skeptisch, als sie mir erzählte, dass es keine Notwendigkeit gibt, ‚die Tücher‘ für einen Säugling zu benutzen, es sei denn, er ist ‚krank am Bauch‘, fiebert oder nässt nachts oft das Bett. Ich war schon mehrmals in Indien gewesen und hatte gesehen, wie die Familien vor allem auf dem Land ihre Babys für die Ausscheidungen abhielten, aber hatte nicht viel Aufmerksamkeit darauf verwendet. Wie viele andere nahm ich fälschlicherweise an, dass Menschen in den Industrienationen diese Technik nicht nutzen können.

Ich bat also meine neue Freundin mir mehr zu erzählen und mir beizubringen meinen Sohn zu halten und zum Pipimachen zu veranlassen, was sie freudig und mühelos tat. Ich beobachtete gebannt die Kommunikation zwischen ihr und meinem winzigen, 3 Monate alten Sohn, der irgendwie instinktiv wusste, was sie von ihm wollte. Ich kann den Austausch und das unmittelbare Verstehen zwischen ihnen – einer Fremden und einem Säugling – nur als eine wunderbare Entdeckung bezeichnen.

Ich nutzte die Technik, die sie mir zeigte, modifizierte sie etwas und passte sie dem westlichen Lebensstil an – und empfand sie dem konventionellen Windel-zu-Topf-Training gegenüber weit überlegen. Von dem Tag an, als ich begann, mit meinem 3 Monate alten Sohn zu arbeiten, brauchte er kaum mehr eine Windel, tags und nachts. Er war mit 18 Monaten tagsüber größtenteils trocken und vollständig trocken und sauber mit 25 Monaten. Aber viel wichtiger als frühes Saubersein waren die Nähe, die Bindung und die Kommunikation, die wir erlebt hatten.“⁴⁰¹

Hier ist nicht der Ort, eingehend mit der „TopfFit-Methode“ vertraut zu werden. Nur einige Gedankenanstöße möchte ich geben:

400 Ebd., S. 9.

401 Ebd., S. 22-24.

„Jedes Mal, wenn ein Baby käckert und oft, wenn es pinkelt, muss etwas getan werden. Eltern können dieses ‚Etwas‘ unmittelbar vor dem Ereignis tun oder irgendwann danach. In jedem Fall erfordern die Ausscheidungen Aufmerksamkeit, Zeit und Energie. Es ist eine Frage der persönlichen Vorlieben, wie Eltern sich entscheiden, mit dieser Situation umzugehen. ...

Manche Menschen glauben, dass es lediglich für die Eltern und Betreuer bequemer sei, wenn sie dem Baby helfen seine Windel nicht nass oder schmutzig zu machen, und dass es ‚viktorianisch und repressiv‘ sei. Die Leser dieses Buches werden feststellen, dass nicht einer der Erfahrungsberichte über die TopfFit-Methode als einer ‚bequemen‘ Methode spricht, und dass diese Behauptung auch sonst in diesem Buch nicht aufgestellt wird. Es ist wiederholt betont worden, dass Eltern und Betreuer hingebungsvoll, eifrig, geduldig und fleißig sein müssen um mit dem Baby eng zusammen zu arbeiten. Zugegeben, Mütter wissen es zu schätzen, keine Windeln säubern zu müssen, aber es ist auch wohltuend für das Baby, da es weit hygienischer und angenehmer ist, nicht in einer schmutzigen Windel zu sitzen. ...

Das Wort ‚repressiv‘ hat damit zu tun, etwas aus seinem bewussten Geist auszuschließen. Dieses Buch bezieht sich wiederholt auf die Stimulierung und Ermutigung von Babys Bewusstheit bezüglich seiner Ausscheidungen und auch auf die symbiotische Beziehung gegenseitigen Nutzens, die sich zwischen Baby und Betreuer entwickelt. Unabdingbare Elemente dieser nahen Beziehung sind Bonding, Intimität, Kommunikation, Sorge, Geduld und Respekt.“⁴⁰²

Ein Missverständnis wäre es, die Methode der „Windelfreiheit“ mit einer zwanghaften Erziehung im Sinne von Freuds Analitäts-Konzept zu verwechseln:

„Sigmund Freuds berühmtes aber veraltetes Postulat, frühes Sauberkeitstraining führe zur Entwicklung der ‚analnen Charakterzüge‘ wie übertriebener Ordentlichkeit, Reinlichkeit und Geiz, wurde nie bewiesen. Die Theorie ist gutes Futter für Klatsch, aber auch nicht mehr. Der Einfluss von Sauberkeitstraining auf die Psyche ist bestenfalls umstritten, und viele Psychologen glauben, dass Freuds Liste der Charakterzüge die Nebenprodukte anderer Erziehungsmethoden sind. In jedem Fall bezieht sich seine Theorie auf eine gänzlich andere, sehr harsche Methode des frühen Sauberkeitstrainings, die in diesem Buch nicht empfohlen wird.“⁴⁰³

402 Ebd., S. 133f.

403 Ebd., S. 136f.

Auch bestimmte in der Schulmedizin verbreitete anatomische Annahmen müssen offenbar korrigiert werden:

„Ärzte und Medizinbücher in den westlichen Ländern sagen normalerweise aus, dass die Schließmuskeln im Alter von 20 bis 24 Monaten heranreifen. Hauptsächlich auf dieser Grundlage lehnen sie das Konzept ab, vor dem Alter von einem oder sogar zwei Jahren mit dem Töpfchentraining zu beginnen. Was sie jedoch nicht erwähnen ist, dass ihre Zahl von 20 bis 24 Monaten das Extrem repräsentiert – die längste Zeit, die diese Muskeln brauchen, um sich voll auszubilden – und nicht den Durchschnitt. Sie beziehen die vielen Babys nicht ein, deren Muskeln sich vor 20 oder 24 Monaten entwickeln. Sie betrachten die Tatsache nicht, dass Säuglinge in der Lage sind, Urin und Stuhlgang auf Assoziation mit einem Signal hin loszulassen. Auch versagen sie darin, gesellschaftliche Faktoren wie Akkulturation, Unterstützung, elterliche Hingabe und Lebensstilwahl zu berücksichtigen. Eine richtigere Feststellung ist, dass die Schließmuskeln bei regelmäßiger Übung die Entwicklung mit 12 bis 24 Monaten abschließen können, wobei 18 Monate das durchschnittliche Alter ist, in dem ein Kind sauber sein kann, aber noch manchmal erinnert werden muss und gelegentliche Unfälle vorkommen. Wie mit allem im Leben gibt es immer Ausnahmen von der Regel. Einige Babys erreichen vollständige Kontrolle, bevor sie 12 Monate alt sind, während andere länger als 24 Monate brauchen.“⁴⁰⁴

„Die westliche Medizin lehrt, dass Kinder weder physisch noch psychisch bereit sind, mit dem Sauberkeitstraining zu beginnen, bevor sie nicht mindestens 18 Monate (Europa) oder zwei bis drei Jahre (Vereinigte Staaten) alt sind. Beide missachten dabei Milliarden von Familien auf der ganzen Welt. In anderen Gesellschaften sind elterliche Kommunikation, Erwartungen, Training und Führung die Schlüssel zu Bereitschaft und Erfolg.

Man könnte argumentieren, dass Säuglinge nicht bereit sind für konventionelles Sauberkeitstraining, und das stimmt – in dem Sinne, dass ein Säugling nicht ‚Pipi‘ oder ‚A-A‘ sagen kann, nicht zum Töpfchen laufen und sich darauf setzen kann usw. Aber diese Vorbedingungen sind für Säuglinge irrelevant. Eine Mutter meinte: ‚Das ist, als würde man sagen, ein Baby ist nicht bereit laufen zu lernen, bevor es nicht seine Schuhe zubinden kann.“⁴⁰⁵

„Tatsache ist, dass ein Baby ein wenig Kontrolle über Wasserlassen und Stuhlgang hat und dass diese Fähigkeit sich mit Hilfe einer aufmerksamen Betreuungsperson über die Monate verbessert, bis völlige Schließmuskel-Kontrolle erreicht wird.

Bedeutet die Tatsache, dass ein Baby sich nicht selbst füttern kann, dass wir es nicht füttern sollten? Bedeutet die Tatsache, dass ein Baby sich nicht selbst anziehen kann, dass wir es nicht in saubere Kleidung hüllen sollten?

Bedeutet die Tatsache, dass ein Baby sich nicht selbst die Windeln wechseln kann, dass wir es nass und schmutzig lassen sollten? Die Antwort auf diese und ähnliche Fragen ist natürlich nein. Warum dann sollten wohlwollende Eltern kritisiert werden, wenn sie die Ausscheidungskommunikation nutzen und auf die Ausscheidungsbedürfnisse ihres Babys schon in einem relativ jungen Alter liebevoll eingehen?“⁴⁰⁶

Wir mögen Laurie Bouckes Konzept für verrückt halten. Aber ist es nicht weitaus verrückter, die ersten kritischen oder sensiblen Perioden verstreichen zu lassen, in denen das Baby durch regelmäßiges Üben eine Vertrautheit mit den eigenen Ausscheidungen erwerben kann? Wir lehren es stattdessen, dass es normal sei, in die Windel zu machen, und es wird sich daran

„gewöhnen nass zu sein und seine natürliche Abneigung gegen dieses Gefühl verlieren.“⁴⁰⁷

Diese Gewöhnung müssen wir dem Kind dann mit zwei bis drei Jahren wieder mühsam abtrainieren. Ganz zu schweigen von den Windelbergen und sonstigen Umweltbeeinträchtigungen, die wir auf diese Weise verursachen...“⁴⁰⁸

4.2.4 John M. Hull: Mit Kindern über Gott reden

Können kleine Kinder etwas mit einer abstrakten Vorstellung wie „Gott“ anfangen? John M. Hull beschäftigt sich einem „Ratgeber für Eltern und Erziehende“ unter der Titel „Wie Kinder über Gott reden“ mit Kindern als kleinen Theologen:

„Den theoretischen Hintergrund dieser kleinen Untersuchung bilden die verschiedenen Hauptrichtungen der Sozialwissenschaft. Da ist zunächst das Piagetsche Stufenmodell der kognitiven Entwicklung des Kindes. Die immer wieder gehörte Behauptung, Kinder könnten sehr viel

404 Ebd., S. 115f.

405 Ebd., S. 134.

406 Ebd., S. 131f.

407 Ebd., S. 28.

408 Ebd., S. 119ff. Aus dem Kapitel „Umwelt und Windeln“ soll ein Zitat das Ausmaß des Problems verdeutlichen: „Die Anzahl von Wegwerfwindeln, die in einem Jahr in den USA verbraucht werden, schwankt um 20 Milliarden.“

mehr, als man nach diesem Modell von ihnen erwarten dürfte, ändert nichts daran, daß das Werk Jean Piagets und seiner Nachfolger einen der wichtigsten Beiträge zur Erforschung der kindlichen Entwicklung darstellt. Piaget hat immer wieder betont, daß die sozio-genetische Entwicklung der Intelligenz zwar grundsätzlich dem von ihm angenommenen Stufenverlauf folgt, daß sie dabei jedoch entscheidend von kulturellen Faktoren beeinflusst wird, vor allem auch vom familiären und schulischen Umfeld. Es ist gut möglich, daß zum Beispiel Kinder, die in einer modernen europäischen Stadt aufwachsen, die einzelnen kognitiven Stufen sehr viel rascher durchlaufen als noch vor wenigen Jahrzehnten oder auch heute die Kinder in ländlichen Gebieten.⁴⁰⁹

Außerdem bezieht sich Hull unter anderem auf James W. Fowlers „Theorie der Glaubensentwicklung“, Lawrence Kohlbergs „Psychologie der Moralentwicklung“ und Fritz Osers „Untersuchungen zur Entwicklung des kindlichen Nachdenkens über Gott“. Von Donald W. Winnicott ließ er sich zur „Vorstellung von einem »intermediären Raum« oder »Übergangsraum«“ anregen.

„Äußerst wichtig für die Interpretationen in der vorliegenden Studie, in der es ja um den Platz geht, den religiöse Gespräche im Leben von kleinen Kindern einnehmen, war die psychoanalytische Theorie der Objektbeziehung. Die religiöse Sprache wird durch die kognitive Entwicklung geformt, doch ihre entscheidenden Impulse erfährt sie durch den emotionalen Kontext des Familienlebens.“⁴¹⁰

Um die Frage zu beantworten, „ob Kinder sich etwas unter Gott vorstellen können“, unterscheidet John Hull zwischen abstrakten Ideen und abstraktem Denken. Schon sehr früh entwickeln Kinder „eine Vorstellung von etwas, das man weder sehen noch anfassen kann“, zum Beispiel können sie Begriffe wie „wie »morgen«, »Dunkelheit«, »groß« oder »Himmel«“ gebrauchen.

„Vielleicht ist eine abstrakte Idee ja aber auch ganz einfach eine Verallgemeinerung. Auch Verallgemeinerungen können Kinder bereits sehr früh vornehmen. ...

Wir sehen also, daß kleine Kinder ganz vergnügt von Dingen reden können, die über ihre sinnli-

che Wahrnehmung hinausgehen, und daß sie durchaus verallgemeinern können. Warum sollen sie dann nicht auch genauso unbefangen von Gott reden können? Abstraktheit scheint ihnen gar nicht so große Schwierigkeiten zu machen.“⁴¹¹

Abstrakt *denken* können Kinder erst ab etwa zehn Jahren, davor denken sie ab etwa sechs Jahren konkret und davor intuitiv.

„Im Alter zwischen sechs und zehn Jahren denkt ein Kind »konkret«, das heißt, es bezieht sich in seinem Denken unmittelbar auf Gegenstände, Personen oder Situationen, die es umgeben oder die es kennt. Ab zehn Jahren ist es dann nicht mehr auf reale Situationen oder Gegenstände angewiesen, sondern kann über »Sätze« nachdenken. »Abstraktes« Denken ist Nachdenken über »Sätze«, »konkretes« Denken ist Nachdenken über Personen und Dinge.

Das bedeutet nun aber keineswegs, daß Kinder, die noch auf der Stufe des konkreten Denkens stehen, nicht mit abstrakten Wörtern umgehen können.“⁴¹²

Wie ist das nun mit kleinen Kindern und Gott?

„Gott ist der, von dem die Geschichten, die das Kind erzählt bekommt, handeln; der, zu dem man vor dem Einschlafen betet; der, dem vor dem Mittagessen gedankt wird; der, von dem in Kirche, Schule und andernorts die Rede ist. Auf diese Weise bildet sich allmählich ein Muster heraus, innerhalb dessen das Wort »Gott« Bedeutung gewinnt und mit ihm operiert werden kann. In gewissem Sinn stellt »Gott« eine Verallgemeinerung unendlich vieler Einzelcharakteristika dar, die menschlichen Augen verborgen sind. Doch wir sollten uns von dieser Schwierigkeit nicht abschrecken lassen. Wenn das konkret denkende Kind Gott nicht als abstrakten »Seinsgrund« erkennen kann, als den, ohne den nichts, das ist, wäre, als das, was allen Dingen gemeinsam ist, usw., so ist das nicht weiter schlimm. Es kann Gott statt dessen als den »Freund Moses« kennen und liebhaben oder wie eine Mutter oder einen Vater. Sobald das Kind aber ein wachsendes Repertoire von Gelegenheiten hat, in denen es das Wort »Gott« für eine bestimmte, wenn auch ungreifbare Person gebraucht, beginnt auch die Generalisierung. Anfangs mag der verallgemeinernde Gebrauch jeweils noch mit bestimmten Geschichten und Liedern verknüpft sein, doch der erste Schritt hin zu so allgemeinen Vorstellungen und Begriffen wie »Sein« ist damit schon getan.

409 Hull, *Kinder*, S. 10f. Vgl. Dommel, *Diskriminierungsgrund*, S. 151: „Die Grundannahmen Piagets darüber, dass Kinder nicht abstrakt denken können und mit einem grundlegenden Egozentrismus die Welt betrachten, waren jedoch schon zu seinen Lebzeiten umstritten und wurden inzwischen vielfach empirisch widerlegt: Kinder können, je nachdem, welche Förderung und Anregung sie erhalten, nachweislich mehr, als Piaget ihnen zutraute“. Dabei bezieht sich Dommel auf ein Buch von Cohen.

410 Hull, *Kinder*, S. 94f.

411 Ebd., S. 15f.

412 Ebd., S. 17.

Wir können also zusammenfassen: Die Psychologie versteht unter abstraktem Denken abstrakte Denkmuster. »Konkrete Denker« hingegen ordnen die Dinge auf konkrete Weise, ganz gleich, ob sie der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich sind oder auf Verallgemeinerungen basieren. Dennoch gibt es keinen Grund, warum das konkret oder vor-konkret denkende Kind nicht imstande sein sollte, auf eine Weise über Gott nachzudenken, die seinen Bedürfnissen und seinem Verständnis angemessen ist und entspricht, auch wenn seine Denkweise natürlich weder alle Möglichkeiten des Nachdenkens über Gott noch alle Bedeutungen des Wortes »Gott« einschließt. Wir dürfen deshalb aus der Tatsache, daß Kinder nicht *alles* verstehen, keinesfalls schließen, daß sie *nichts* verstehen. Kinder können, auch wenn sie konkret denken, bestimmte Aspekte des Wesens Gottes durchaus begreifen, auch dann, wenn diese Aspekte abstrakter Natur sind. Konkrete Denkstile können unsichtbare und nicht greifbare Aspekte miteinbeziehen und abdecken.“⁴¹³

Wichtig ist nun, dass diese konkrete oder intuitive kindliche Art, über Gott nachzudenken, „nicht weniger vielfältig und spontan ist als die Dinge, Menschen und Situationen, die uns umgeben“. „Immer wieder ist von den engen Grenzen des konkreten Denkens die Rede; dagegen hört man nur sehr selten von seiner Kraft und Flexibilität.“ Wir sollten nicht „die Möglichkeiten des konkreten Denkens unterschätzen“ und ein „theologisches Vorurteil“ pflegen, als ob Gott nur zeit- und raumlos und jenseitig wäre.

„Der Gott des christlichen Glaubens ist ebenso ein konkreter wie ein abstrakter Gott, das heißt, er ist in unserer Geschichte, unserer Zeit und unserem Raum gegenwärtig; alles, was ist, hat das Leben von ihm und lebt durch ihn. Zwar schließt die Vorstellung von Gott bestimmte Aspekte der Unberührbarkeit mit ein, doch es gibt viele Geschichten über ihn, in denen er gehört, gesehen, ja sogar berührt wird.“⁴¹⁴

Hilfreich für das Theologisieren mit Kindern findet Hull auch „den Verweis auf das Denken in Bildern“, das wir Erwachsenen vom „Traumdenken“ her kennen, aber auch von den „Metaphern“ unserer Sprache⁴¹⁵.

„Man muß wohl davon ausgehen, daß in der religiösen Erziehung bisher häufig zuwenig beachtet wurde, welche Rolle Bilder im kindlichen Denken spielen. In der durchaus richtigen Annahme, daß die Begriffe oder Konstrukte des Kindes sich erst allmählich entwickeln, jedoch

befangen in dem Irrtum, ein Nachdenken über Gott sei nur in rein begrifflicher Form, auf der Ebene abstrakten Denkens, möglich oder die Mühe wert, haben Eltern, Erzieher und Lehrern den Reichtum und die Kraft religiöser Bilder stark vernachlässigt. Umgekehrt wird vielleicht deshalb trotz allem so hartnäckig an biblischen Geschichten festgehalten. Das ist kein sturer Konservatismus auf seiten der Lehrer, sondern das tiefe Wissen um die bleibende Macht von Bildern.“⁴¹⁶

Ähnlich wie der Hirnforscher Manfred Spitzer eine in vielfältiger Weise anregende Umgebung als die wichtigste Voraussetzung für das Lernen von Kindern benennt, schreibt Hull:

„Es ist sehr viel besser, wenn Kinder zu viele Bilder statt zuwenig haben. Ich weiß nicht, ob ein Kind überhaupt zu viele Bilder von Gott haben kann. Jedenfalls ist es eher die Regel, daß Kinder zuwenig Bilder angeboten bekommen oder gar auf ein Bild fixiert werden, in das dann alle Aspekte des göttlichen Wesens hineingepreßt werden müssen.“⁴¹⁷

Ein einziges Gesprächsbeispiel zwischen Eltern und Kindern (das erste ist 5 Jahre und 2 Monate alt, das zweite 3 Jahre und 9 Monate) aus John Hulls Buch möchte ich zitieren:

- „1. Kind: Ist Gott die Luft?
Vater/Mutter: Nein, Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bißchen wie Luft.
2. Kind: Ist Gott die Zimmerdecke?
Vater/Mutter: Nein, Gott ist nicht die Zimmerdecke, aber er ist ein bißchen wie die Zimmerdecke.
1. Kind: Ist er ein dickes, rundes Baby?
Vater/Mutter: Nein, er ist kein rundes Baby, aber er ist ein bißchen wie ein kleines Kind, weil er ganz frisch und neu ist.
2. Kind: Ist er unsichtbar?
Vater/Mutter: Ja, das ist er.
1. Kind: Ist er wie ein dickes, rundes Baby mit Flügeln, das durch die Luft fliegt? (*allgemeines Gelächter*)

416 Ebd., S. 31.

417 Ebd., S. 40. Mir fällt dazu auch die Haltung des Philosophen Odo Marquard zur Geschichtenvielfalt ein, zum Beispiel Marquard, Universalgeschichte, S. 88: „Ein Mensch muß viele Geschichten haben dürfen“ oder Marquard, Geschichten, S. 62: „Man hat nicht nur eine Geschichte; man muß viele Geschichten haben dürfen: darauf kommt es an.“ Sympathisch ist ihm auch die „Bibel als Werk, das viele Geschichten mit Gott erzählt“ (Marquard, Gott).

413 Ebd., S. 18f.

414 Ebd., S. 19f.

415 Ebd., S. 28.

Vater/Mutter: Gott ist ein bißchen wie viele Dinge, aber er ist nicht genau wie irgend etwas.

2. Kind: Warum nicht?

Vater/Mutter: Weil Gott einzigartig ist. Gott hat überhaupt keine feste, bestimmte Gestalt.

1. Kind: Warum hat er keine Gestalt?

Vater/Mutter: Weil Gott eine Art Idee ist. Haben Vorstellungen eine Gestalt?

1. Kind: (Pause, dann lachend) Nein.

Vater/Mutter: Siehst du, Gott ist ein bißchen wie eine ganz mächtige Idee.⁴¹⁸

Zur Interpretation dieses Gesprächs merkt Hull an:

„Der Altersunterschied von achtzehn Monaten zwischen den beiden Kindern macht sich hier deutlich bemerkbar. Das ältere Kind identifiziert Gott mit der Luft, das jüngere mit der Zimmerdecke. Die Zimmerdecke ist sichtbar – erst im weiteren Verlauf des Gesprächs geht das jüngere Kind auf die Qualität des Unsichtbaren ein.

Der Vater oder die Mutter möchte das Gespräch vom Konzept der Identität auf das Konzept der Ähnlichkeit hinlenken, deshalb bewegt sich die Konversation vom Wesen oder Sein Gottes hin zu Bildern oder Modellen von bzw. für Gott. Wenn man Kinder soweit bringen kann, daß sie im Gespräch über Gott das Wörtchen »wie« gebrauchen, ist der Weg frei für Vergleiche aller Art. Der Vater oder die Mutter stimmte zu, daß Gott ein bißchen so ist wie die Zimmerdecke, zum Teil, um das jüngere Kind nicht zu entmutigen, zum Teil aber auch, weil Gott tatsächlich als über uns, höher als wir oder als der, dessen Hände behütend über uns gebreitet sind, gedacht werden kann. ...

Das Bild vom pausbäckigen Baby ist dann der nächste Schritt. Der Vater oder die Mutter beginnt, Aspekte des Bildes herauszuarbeiten, die wie Gott sein können. Auch wenn nicht das gesamte Bild anwendbar ist, können doch einzelne Aspekte durchaus brauchbar sein. Mit dem Gedanken der Unsichtbarkeit geht das Gespräch dann von Bildern zu Eigenschaften über. Natürlich hätte man auch hier wieder sagen können, daß Gott in gewissem Sinn unsichtbar ist und zugleich doch auch sichtbar, zum Beispiel in allem Schönen. Das jüngere Kind brauchte an dieser Stelle jedoch stärkere Bestätigung. Es mußte wissen, daß es auf der richtigen Spur war, wohingegen das ältere ein größeres Repertoire von Bildern hatte, auf die es zurückgreifen und mit deren Hilfe es noch genauer differenzieren konnte.

... Die auf ein Lachen folgende Pause ist häufig der richtige Augenblick für die Einführung eines neuen Gedankens oder für eine Zusammenfassung des Gesagten; deshalb der Themenwechsel an dieser Stelle. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Kinder das Wort »einzigartig« kennen oder nicht. Auch wenn sie es hier zum ersten Mal hören, ist seine Bedeutung doch aus dem Kontext ganz klar, und man kann ja später noch einmal darauf zurückkommen. Das Gespräch schließt mit der Einführung eines neuen Bildes, dem Bild von Gott als Idee. Wie bei den anderen Bildern treffen auch hier nur bestimmte Aspekte auf Gott zu; daher der Schlußgedanke, daß Gott ein bißchen so ist, aber nur kleines bißchen.⁴¹⁹

Ein anderes Mal geht Hull darauf ein, wie man mit Kindern am besten über Jesus redet und über seine Fähigkeit, Wunder zu tun.

„Ein Großteil der Verwirrung um die Zuordnung von Gott und Jesus kann vermieden werden, wenn man immer wieder betont, daß Jesus erst ein Säugling war, dann ein Kind und dann ein Erwachsener, daß er wie wir als Mensch auf der Erde lebte und daß es Geschichten darüber gibt, was er auf der Erde tat. Wenn man Kindern Gott im Rahmen einer christlichen Erziehung durch die Gestalt Jesu nahebringen möchte, sollte man vor allem die Menschlichkeit Jesu in den Vordergrund stellen, sonst wird Jesus statt zum Mittler zwischen Gott und den Menschen einfach zum Träger derselben magischen Eigenschaften und Attribute, wie sie Gott zugeschrieben werden. Was diese letzteren betrifft, so ist Kindern durchaus schon begreiflich zu machen, daß es Grenzen des Aussagbaren gibt, wenn man vernünftig reden will, und daß Unsinn nicht einfach dadurch vernünftig wird, daß man den Namen »Gott« in den Satz einfügt. Auf diese Weise wird das Wort »Gott« zu einem Unsinnswort und nicht etwa ein unsinniger Satz sinnvoll.⁴²⁰

Auch zum Thema des Erzählens anstößiger Geschichten über Gott für Kinder hat Hull eine besondere Meinung, auf die ich im Kapitel 9.5.2 näher eingehe.

Nebenbei äußert sich John Hull in seinem Ratgeber, der sich ja nicht nur an Eltern, sondern auch an Erziehende in öffentlichen Bildungseinrichtungen richtet, auch darüber, wer seiner Auffassung nach die Verantwortung für die religiöse Erziehung in der Familie, im Kindergarten und in der Schule trägt.

Für öffentliche Bildungseinrichtungen wie die Schule widerspricht er der Ansicht vieler Lehrer,

418 Hull, *Kinder*, S. 40f.

419 *Ebd.*, S. 41f.

420 *Ebd.*, S. 51.

„ein Gespräch über Gott müsse den Zweck verfolgen, den Glauben des Kindes zu wecken und zu fördern. Damit übernehmen sie nicht nur eine Aufgabe, die eigentlich den Kirchen, Moscheen und Synagogen obliegt, sondern indoktrinieren die Kinder geradezu. Diese unterschiedliche Auffassung über die Kompetenz von Religionsgemeinschaften und Schule ist immer wieder anzutreffen, und gerade hier können auch viele Fehler gemacht werden. Dennoch sollte man nicht prinzipiell davon ausgehen, daß ein Gespräch über Gott nicht auch einem erzieherischen Zweck dienen kann. Allerdings darf es dabei keinesfalls schwerpunktmäßig darum gehen, den Kindern die »rechte« Lehre vermitteln zu wollen – das ist einzig und allein Sache der Religionsgemeinschaften.“

Trotzdem kann man als Lehrer

„versuchen, den religiösen Wortschatz der Kinder zu erweitern und im Gespräch mit ihnen religiöse Bilder und Vorstellungen zu entwickeln, die die Kinder befähigen, sich auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe selbständig mit den Fragen und Erfahrungen auseinanderzusetzen, die sich aus den Gesprächen über Gott ergeben. Wenn man über etwas oder jemanden redet, wird damit nicht automatisch ausgesagt, daß das oder der Betreffende tatsächlich existiert, aber das Gespräch fördert die Vorstellung, daß es hier in jedem Fall um etwas Wichtiges und Vielschichtiges geht. Die Gesprächswelt vieler Kinder ist heutzutage – trotz oder vielleicht auch wegen der unaufhörlichen Informationsflut des Fernsehens und wegen anderer Begleiterscheinungen der Medien- und Bequemlichkeitskultur – sehr stark eingeengt. In dieser Situation kommt der Schule in der Tat die Aufgabe zu, den Kindern das geistige Handwerkszeug für das Gespräch über Gott zu vermitteln und ihnen damit gleichsam eine Art geistliche Ressourcen anzubieten.“⁴²¹

Wertvolle Impulse gibt Hull aber gerade auch für

„die christliche Erziehung von Kindern in Familie und Kirche... Viele christliche Familien scheinen noch heute in längst überholten pietistischen Stereotypen von Familienleben gefangen. Andere haben die christliche Erziehung überhaupt aufgegeben und ihre Kinder auf Gnade oder Ungnade ihren Peer-Groups, den Medien und der Schule überlassen – vielleicht in der heimlichen Hoffnung, die christliche Gemeinde an ihrem Wohnort würde ihnen schon eine solide christliche Grundlage vermitteln. Wieder andere pflegen einen christlichen Lebensstil, der sich in er-

ster Linie dem sozialen Engagement für die Armen oder andere Randgruppen der menschlichen Gemeinschaft verpflichtet fühlt, versäumen jedoch, Kindern diesen Lebensstil im Lichte einer explizit christlichen Sprache und Symbolik nahezubringen. Die Kunst des theologischen Gesprächs gerade auch mit kleineren Kindern ist in unserer Gesellschaft eindeutig unterentwickelt, und das gilt für einen Großteil der christlichen Erziehung in den Gemeinden ebenso wie für die häusliche Erziehung. Gott kann real für Kinder werden, wenn sie in einem Zuhause und in einer Glaubensgemeinschaft aufwachsen, in denen die Realität Gottes durch die Auseinandersetzung mit Themen wie der Frage nach Frieden und Gerechtigkeit konkret wird. Dazu aber gehört das Reden über Gott ebenso wie der Wille, sich auch aktiv mit den entsprechenden sozialen Problemen zu befassen. Es ist zu hoffen, daß das vorliegende Büchlein christliche Eltern und vielleicht auch Eltern aus anderen theistischen Traditionen dazu anregt, neu darüber nachzudenken, wie sie ihre Kinder an Gebet und Frömmigkeit, an die Heilige Schrift und die religiösen Pflichten heranführen können.“⁴²²

5 Religionspädagogik

Die meiste Zeit des Lesens verwendete ich auf das Studium religionspädagogischer Modelle für die Arbeit im Kindergarten mit besonderem Augenmerk auf die interreligiöse Thematik.

5.1 Religion im Kindergarten in einer individualisierten und pluralen Gesellschaft

Was Religion in deutschen Kindergarten betrifft, sind in den letzten Jahren gegenläufige Tendenzen festzustellen: Einerseits ist eine große Verunsicherung festzustellen, ob man – in kommunalen Kitas – das Thema Religion aus Gründen der weltanschaulichen Neutralität nicht ganz aussparen müsse bzw. ob man – in kirchlichen Kindertageseinrichtungen – noch alle Kinder im Sinne des christlichen Glaubens beeinflussen könne oder überhaupt dürfe.

„Unsere Gesellschaft ist religiös plural. Es gibt nicht mehr die eine Religion, die das Ganze leiten könnte. Es gibt viele Religionen als Systeme innerhalb der Gesellschaft. Zudem ist Religion individuell geworden. Der Einzelne und seine Erlebnisse sind heute Bezugspunkt der Religion. Kirchen und Traditionen haben an Bedeutung verloren. Zugespitzt gesagt gibt es so viele Reli-

421 Ebd., S. 9f.

422 Ebd., S. 11.

gionen wie Menschen. Wie sollten da Erzieherinnen in Kitas sich auf Grundsätze religiöser Erziehung einigen und ihre plural zusammengesetzte Kinderschar in bestimmter Weise prägen wollen?“⁴²³

Trotzdem sind es nicht nur die Kirchen, die sich um die Zukunft der religiösen Erziehung in unserem Land Sorgen machen, sondern auch der Staat geht vom „Grundrecht des Kindes auf religiöse Bildung“ aus⁴²⁴. Auf Grund der

„UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) von 1989, die die Menschenrechte ausdrücklich auf Kinder bezog und in Artikel 28 das Recht des Kindes auf Bildung festlegte, das in Artikel 29 konkretisiert wird im Sinne von Persönlichkeitsentfaltung, Vermittlung von Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten, vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, Sprache und Werten sowie vor anderen Kulturen als der eigenen“⁴²⁵,

wurde auf der Ebene der Europäischen Union im Jahr 1996 ein „Katalog mit insgesamt 40 Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen“ entwickelt⁴²⁶.

„Danach gehört die pädagogische Anerkennung und Wertschätzung religiöser Pluralität in den Kindertagesstätten der EU ebenso explizit zur Bildungsqualität wie die Würdigung sprachlicher und kultureller Vielfalt – jedes einzelne Kind soll sich mit der Kultur seiner Familie, seinem Glauben und seiner Religion ... in der Einrichtung wiederfinden können.“⁴²⁷

Zum Beginn des neuen Jahrtausends kamen diese Zielsetzungen auch in der deutschen Bildungsplanung an:

„Alle Länder der Bundesrepublik Deutschland haben seit 2002 Bildungs- und Erziehungspläne für Kitas verabschiedet. Für die Bildungspläne von acht Bundesländern – sieben westliche und ein östliches – und für den ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ (Jugend- und Kultusministerkonferenzen 2004) bildet der Komplex ‚Sinn, Werte, Religion‘ den Status eines eigenständigen Bildungsbereichs.“⁴²⁸

Die internationalen PISA-Studien (PISA = Programme

for International Student Assessment), deren Ergebnisse in den Jahren 2000 und 2003 deutlich machten, dass das auf seine Bildung von jeher stolze Deutschland in Europa, was die Qualifikation der Schüler angeht, kein Spitzenreiter ist, dass vielmehr „Bildungschancen in Deutschland speziell für Immigrantenkinder überdurchschnittlich schlecht sind“⁴²⁹, haben wohl zusätzlich dazu beigetragen, dass auch die religiöse Dimension von Bildung in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen wird. Im Zusammenhang mit der PISA-Studie 2000 würdigt das

„deutsche PISA-Konsortium ... ‚religiös-konstitutive Rationalität‘ als eine von 4 Bildungsdimensionen, die zu den kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbildung gehören, neben kognitiver, moralisch-evaluativer und ästhetisch-expressiver Rationalität.“⁴³⁰

In dieser Art der Formulierung von Bildungszielen zeigt sich ein neues Verständnis von Allgemeinbildung, das sich auf Englisch knapp mit dem Begriff „cultural literacy“ benennen lässt, eines kulturellen Gebildetseins, das weit mehr als Lese- und Schreibfähigkeit umfasst: Es geht nicht vordergründig um die Aneignung von möglichst viel Wissen, sondern um

„die starke Beachtung derjenigen Kompetenzen, die in den PISA-Studien über die inhaltlichen Domänen hinaus fächerübergreifend als ‚Kulturwerkzeug‘ Beachtung finden und grundlegend sind, um Allgemeinbildung tatsächlich allgemein zugänglich zu machen: neben dem Leseverständnis, das fächerübergreifend relevant ist, gehören dazu Qualifikationen wie selbstreguliertes Lernen und Aspekte gelingender Kooperation und Kommunikation. Diese Aspekte des Lernens umfassen sowohl kognitive als auch motivational-emotionale Ressourcen einer Person. Damit werden statische Wissensbegriffe abgelehnt, die von Weinert als ‚Bevorratungsmodelle‘ bezeichnet wurden. ... Stattdessen geht es um Orientierungswissen, das sich als *Können oder Lebensform* manifestiert. Dafür sind die in PISA erfassten Basisqualifikationen grundlegend, als Schutzfaktoren und aktive Ressourcen gegen Arbeitslosigkeit oder unangemessene Beschäftigung, für kulturelles Engagement und Entfaltung sowie für Wertorientierung und politische Partizipation.“⁴³¹

423 Bederna, Religionssensible Erziehung, S. 22.

424 Schweitzer, Ansatz, S. 7.

425 Zitiert nach Dommel, Religions-Bildung, S. 465; im Original nachlesbar unter UN-Kinderrechtskonvention.

426 Textor (Beginn des Artikels): „Im Jahr 1996 veröffentlichte eine Organisation mit der unhandlichen Bezeichnung ‚Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europäischen Kommission‘ 40 Qualitätsziele für Kindertageseinrichtungen.“

427 Dommel, Religions-Bildung, S. 465.

428 Bederna, Religionssensible Erziehung, S. 22

429 Dommel, Religions-Bildung, S. 33. Siehe auch Kapitel 4.1.5.

430 Ebd., S. 463, wo sie Baumert/Stanat/Demmrich, S. 21, zitiert.

431 Dommel, Religions-Bildung, S. 265. Sie zitiert aus der PISA-Studie 2000, Baumert/Stanat/Demmrich, S. 31f. Den auf den Psychologen Franz Emanuel Weinert zurückgeführten Begriff „Bevorratungsmodell“ findet sie ebd., S. 28.

5.2 Neue christliche religionspädagogische Ansätze

Innerhalb beider großer Kirchen, die „etwa zwei Drittel aller bundesdeutschen Kindergärten ..., Tendenz abnehmend“, betreiben⁴³², sind in dieser Situation neue Konzeptionen für die religiöse Erziehung im Kindergarten entwickelt worden. Beide fahren insofern doppelgleisig, als sie einerseits die von der Gesellschaft vorgegebenen allgemein-religiösen Bildungsziele berücksichtigen, andererseits aber auch ihr eigenes kirchliches Profil zur Geltung bringen wollen.

5.2.1 Ein katholisches Konzept: „Wohnt Gott in der Kita?“ Religionssensible Erziehung im Kindergarten

Im Bereich der katholischen Kirche wird von religiöser Erziehung im enger gefassten konfessionellen Sinn eine „Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen“⁴³³ unterschieden, die nach **Katrin Bederna** eine Menge leistet:

„Religionssensible Erziehung:

- Vermittelt die Erfahrung unbedingten Erwünschtseins: Wunderbar, dass es dich gibt.
- Gestaltet gutes Zusammenleben aller in der Kita. Sie sensibilisiert die Kinder für ihre Mitmenschen.
- Greift die religionshaltigen Themen der Kinder auf und mutet den Kindern religiöse Themen zu. Sie entdeckt mit den Kindern die Religionen ihrer Welt.
- Deutet alltägliche Erlebnisse auf Gott hin.“⁴³⁴

Religion wird in diesem Konzept auf dreifache Weise definiert: allgemein menschlich als das „uns unbedingt Angehende“, allgemein religiös als das „Erleben des Heiligen“, speziell religiös als „geschichtliche Glaubensgemeinschaft“. Im Blick auf Definition 1 „zielt religionssensible Erziehung auf unbedingtes Vertrauen und Freiheit, auf Offenheit und Anerkennung“. Auf Definition 2 bezogen versucht sie als Angebot „aus dem Glauben ... der Erzieherinnen“ im Besonderen „das Leben zu deuten, Gott im Leben zu identifizieren, religiös sprachfähig zu machen“. Die „Entdeckung der konkreten Religionen“ nach Definition 3 mit dem Ziel, „Eigenheiten, Sprache und Denkweise der Religionen zu verstehen“, gehört nach Bederna nur teilweise zur religi-

onssensiblen Erziehung, hauptsächlich aber in den Bereich der religiösen Erziehung⁴³⁵. Denn sie geht davon aus, dass die „Einführung in eine bestimmte Glaubensgemeinschaft ... ihren Platz in Gemeinde und Familie und in ausgewählten Situationen konfessioneller Kitas“ hat⁴³⁶ und plädiert selbst zum Beispiel für ein „Weisheitliches Theologisieren mit Kindern“, das bei den kleinen und großen Fragen der Kinder ansetzt und nicht eingeschränkt bleibt „auf die Auslegung einer bestimmten Glaubensstradition... Wer würde schon in der Kita getrennte christliche, jüdische, muslimische theologische Gespräche führen wollen und konfessionell nichtgebundene Kinder ganz ausschließen?“⁴³⁷

Außerdem lädt sie ein zu einer „Mystagogie in der Kita“⁴³⁸, also gewissermaßen einer kindgemäßen Einführung in mystisches Erleben, mit dem Ziel, dass Kinder ein „Gespür für die Geheimnishaftigkeit und Andersheit Gottes“ entwickeln⁴³⁹ und Erfahrungen machen mit Gebet, Bitten und Danken, mit dem Horchen in der Stille⁴⁴⁰ und mit „Welten aus Gesten, Orten und Zeichen“⁴⁴¹. Besonders Letzteres geht nicht „unabhängig von konkreten Religionen“. Bederna ist sich bewusst:

„Die hier dargestellte Mystagogie ist christlich geprägt. Sie zielt auf das sich **offenbarende Geheimnis**. Sie hat Konsequenzen für das Verständnis jedes Einzelnen (unbedingt seinsolend, frei) und für das menschliche Zusammenleben (Anerkennung, Feindesliebe).“

Zugleich aber bedenkt Bederna die „interreligiöse Situation der Kitas“, in der „die Welt aus Gesten, Zeiten und Orten, im Idealfall im Dialog und in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Eltern und Religionsvertretern, gestaltet“ wird.

„Das Ziel kann weder eine Vermischung der Religionen noch eine inhaltliche Leere sein.

Doch gibt es religionsverbindende Ausgangspunkte wie bestimmte, in allen monotheistischen Religionen übliche Zeichen für das Geheimnis (Brot, Licht, Wasser), Gesten (Verbeugung, offene erhobene Hände) und Zeiten (Ostern/Pessach: Der Neubeginn des Lebens im Frühling als Zeichen des Schöpfers und Befreiers). Speisegebote können gemeinsame Speiseregeln prägen (so sind Gummibärchen für alle Kinder unserer Einrichtung tabu, und es ist klar, warum). Und zu den Festen der Kinder gehört Gastfreundschaft der Religionen untereinander“.

435 Ebd., S. 27.

436 Ebd., S. 28.

437 Bederna, Weisheitliches, S. 68 und 73.

438 Bederna, Mystagogie, S. 82.

439 Ebd., S. 88.

440 Ebd., S. 91ff.

441 Ebd., S. 89.

432 Dommel, Religions-Bildung, S. 119.

433 So der Untertitel des Buches **Wohnt Gott in der Kita?**, in dem dieser Ansatz vorgestellt wird.

434 Bederna, Religionssensibel, S. 22.

Auch im Blick auf die Gotteserfahrung selbst stellt Katrin Bederna religionsübergreifende Bezüge zum Islam her:

„Der Koran kennt 99 Namen Gottes, gebildet aus Eigenschaften Gottes – von Barmherzigkeit bis zu Geduld. Die Bibel findet unzählige Bilder für Gott, vom sicheren Fels (Ps 18, 3), über die Glucke, die ihre Küken unter den Flügeln schützt (Ps 17, 8; Lk 13, 34), bis zur Frau, die die Drachme sucht (Lk 15, 8 f.). Ohne solche Bilder gibt es keine Gottesbeziehung und kein Gebet. Sie sind kein Zugeständnis an die Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen, sondern Ausdruck der erfahrenen Zuwendung Gottes.

Ohne die Vielfalt an Bildern und Vorstellungen gibt es kein Geheimnis (denn ein Geheimnis, von dem ich rein gar nichts weiß, ist für mich nichts). Ohne Geheimnis gibt es keine Offenheit der Bilder.“⁴⁴²

In anderen Beiträgen des gleichen Buches verschwimmen aber die Grenzen zwischen religiöser und religionssensibler Erziehung.

So betont **Silvia Habringer-Hagleitner** in ihrem Beitrag „Gut zusammen leben: Wahrnehmen, lieben und verändern, was ist“, in dem sie „religionspädagogisches Handeln als dem Christentum verpflichtetes, implizites Handeln“⁴⁴³ beschreibt, zwar zu Beginn:

„Die Weltreligionen halten Weisheiten für ein befreites, glücklicheres Leben bereit. Als christliche Religionspädagogin entwickelte ich ein Modell, das die Weisheit Jesu in die pädagogische Arbeit einbringen kann, ohne dabei Kinder aus anderen Kulturen und Religionen zu vereinnahmen.“⁴⁴⁴

Nach einer solchen Einleitung hätte ich erwartet, dass die Frage, „was wir von Jesus von Nazaret lernen können“⁴⁴⁵, und zwar im Blick auf „Lebenslust, Prophetie und Schuldfähigkeit in Kitas“⁴⁴⁶, durchaus auch im Gegenüber zu Vorstellungen aus anderen Religionen behandelt wird. Aber auf mögliche Einwände aus jüdischer oder muslimischer Sicht geht sie noch nicht einmal bei ihrem Rückgriff auf den christlichen „Glauben an den Gekreuzigten und Auferstandenen“⁴⁴⁷ ein.

Dass man dieses Thema nicht einfach ausklammern darf, hat Gesine Lumpp bereits 1996 in der Zeitschrift *kindergarten heute* deutlich ausgesprochen:

„Für einen Muslim ist die Vorstellung, daß Gott seinen Gesandten Isa dem Tod am Kreuz überlassen habe, ein Verstoß gegen die Ehre Gottes.

442 Ebd., S. 90.

443 Habringer-Hagleitner, Gut zusammen leben, S. 50 und 60.

444 Ebd., S. 50.

445 Ebd., S. 53.

446 Ebd., S. 56.

447 Ebd., S. 55.

Nach dem Koran hat Gott in seiner Allmacht und Weisheit Jesus zu sich genommen, so daß er nicht den grausamen Kreuzestod sterben mußte (Sure 4).

Es ist meiner Ansicht nach nicht akzeptabel, wenn beispielsweise eine Erzieherin ihrer gesamten Gruppe, einschließlich der türkischen Kinder, ausführlich von Jesu Kreuzigung erzählt, ohne daß sie die muslimischen Eltern davon in Kenntnis gesetzt hat und ihnen Alternativen für ihre Kinder angeboten hat.“⁴⁴⁸

Unter dem Thema „Religion in Kitas zur Sprache bringen“⁴⁴⁹ betont Habringer-Hagleitner:

„Kinder haben ein Recht darauf, religiöse Traditionen kennen zu lernen, Offenbarungsgeschichten ihrer Religion zu hören. Ist Erziehung religionssensibel, so werden in Gruppen mit muslimischen Kindern auch Elemente des Islam thematisiert ... und islamische Feste gefeiert“.

Dies soll dann aber doch nur in Reaktion auf Anfragen von Kindern oder äußere Anlässe geschehen:

„Explizites Thematisieren religiöser Traditionen, seien es muslimische, christliche, jüdische, buddhistische oder andere, wird in den Kitas anlassbezogen sein: Es wird dann eingesetzt, wenn es von den Kindern eingebracht wird oder wenn das gesellschaftliche Umfeld danach ruft: Fragwürdig ist es, in der Weihnachtszeit die Geburt Jesu zu übergehen und die Kinder damit dem freien Markt mit seinem Weihnachtsgeschäftswahn und Weihnachtsmännern zu überlassen. Ebenso fragwürdig ist aber auch, Jahr für Jahr ein kirchliches Fest nach dem anderen mit den Kindern ‚durchzunehmen‘.“⁴⁵⁰

Auch **Sara Kleid** geht in einem religionssensiblen Vorwort auf die „multireligiöse Situation in Kindertageseinrichtungen“ ein, ohne sie in ihrem Beitrag wirklich zu berücksichtigen.⁴⁵¹ Wenn sie schreibt:

448 Lumpp, S. 26.

449 Habringer-Hagleitner, Religion, S. 61.

450 Ebd., S. 67.

451 Kleid, S. 129: „Voraussetzung für religionsensible Erziehung ist wahrzunehmen und zu akzeptieren, dass die multireligiöse Situation in Kindertageseinrichtungen zum Normalfall geworden ist. Dazu gehört, Abschied zu nehmen von der Vorstellung, eine einheitliche kulturelle und religiöse Tradition in Deutschland sei das Erstrebenswerte. Die religionspädagogische Arbeit steht vor der Herausforderung, Bedingungen zu schaffen, in denen sich Kinder in ihrer Religion beheimatet fühlen und gleichzeitig dialogbereite Offenheit für das Fremde entwickeln können. Ein sensibler Umgang miteinander kann nur entstehen, wenn alle Beteiligten von dem eigenen religiösen Standort aus mit Wertschätzung und Achtung das religiös andere aufmerksam wahrnehmen. Dann kann interkulturelles und interreligiöses Lernen tagtäglich stattfinden in einem selbstverständlichen Umgang miteinander. Im Folgenden soll

„Sensible Wahrnehmung aller Beteiligten hinsichtlich ihrer religiösen Identität, ihrer Betroffenheiten, Ängste und Wünsche ist die Basis dafür, die christliche Botschaft situationsorientiert zu verkünden“,

klingt das so, als ob hier Kinder aller Religionen und auch Kinder ohne Religion bewusst zu Missionsobjekten gemacht werden. Indem sie allerdings inhaltlich die christliche Verkündigung in Anlehnung an Silvia Habringer-Hagleitner auf die drei Aspekte „Lebenslust, prophetisches Handeln und Schuldfähigkeit“ reduziert⁴⁵², scheint sie nach innen betonen zu wollen: „Ja, wir sind christlich!“, während sie nach außen beschwichtigt: „Eigentlich glaubt das doch jeder, da kann man doch nichts dagegen haben, auch als Nichtchrist oder Muslim nicht“⁴⁵³.

Abschließend formuliert Sara Kleid als Ziel der religiösen Erziehung:

„Die Kinder erfahren Wertschätzung, Geborgenheit und Liebe und können ihren Möglichkeiten entsprechend wachsen und immer mehr sie selbst werden. Der christliche Glaube wird so zur Basis des gesamten pädagogischen Handelns. Ein gutes Zusammenleben wird möglich. Wahrnehmung wird zur Grundlage des Lebens und Glaubens. Dann wird erfahrbar, dass Gott, der alle Menschen bedingungslos liebt, in der Kita wohnt.“⁴⁵⁴

Diese Formulierungen sind zwar gut gemeint, lassen aber kaum noch Raum, um Kinder ernstzunehmen, die aus nichtkonfessionellen Familien kommen; die im Artikel von Bederna erwähnte allgemein-menschliche Definition von Religion wird uminterpretiert in eine vereinnahmende allgemein-christliche Religiosität. Auch aus muslimischer Sicht könnte gefragt werden, ob dieser Gott, der in der Kita wohnt, nur der Gott des christlichen Glaubens ist.

Auch im „Interview mit einer ‚Märchenoma‘ über das Erzählen von Kirchengeschichten“, das im gleichen Buch **Hildegard König** mit **Maria Thömmes** führt⁴⁵⁵, wird deutlich, dass die erzählten Geschichten alle mit der christlichen Tradition zu tun haben und die nicht-christlichen Kinder nur am Rande einbezogen werden:

dargestellt werden, wie eine dezidiert religiöse Grundhaltung – hier die christliche – für die religionssensible Arbeit fruchtbar gemacht werden kann.“

452 **Kleid**, S. 133: „Materialien werden auf die drei Aspekte Lebenslust, prophetisches Handeln und Schuldfähigkeit geprüft, denn durch sie soll den Kindern ein Gott der Lebensbejahung und der unbedingten Zuneigung zu den Menschen nahe gebracht werden.“

453 Diese Sätze in Anführungszeichen sind keine wörtlichen Zitate, sondern unterstellende Anfragen von mir an die Autorin.

454 **Kleid**, S. 133.

455 **König, Märchenoma**, S. 176f.

„Ich lasse Kinder bei solchen Kirchenbesuchen immer von ihrer eigenen Religion erzählen. Auf diese Weise fühlen sie sich einbezogen und wertgeschätzt.“

„Bei biblischen Geschichten zeige ich das heilige Buch, und wenn ich dabei auf den Koran hinweise, dann erfahre ich von den kleinen Muslimen, dass sie auch ein heiliges Buch haben.“⁴⁵⁶

Christa Dommels ebenfalls in dem Buch „Wohnt Gott in der Kita?“ abgedruckten Artikel „Kinder als interreligiöse Religionsforscher“ spare ich mir für später auf⁴⁵⁷, da er den Rahmen der religionssensiblen Erziehung sprengt und im Zusammenhang ihres eigenen Ansatzes von Religions-Bildung behandelt werden soll.

5.2.2 Ein evangelisches Konzept: „Kinder brauchen Hoffnung!“ Dimensionaler Ansatz religiöser Erziehung

Ein neuer „dimensionaler Ansatz der religiösen Erziehung“⁴⁵⁸ im Kindergarten ist im evangelischen Bereich entstanden, den **Friedrich Schweitzer** und andere in der Reihe „**Kinder brauchen Hoffnung**“ vorstellen: „Er ist aus evangelischer Sicht entwickelt, zugleich für andere Konfessionen offen und einer multikulturellen sowie multireligiösen Situation angemessen.“⁴⁵⁹

Ausdrücklich nennt er als „Begründung des Rechts des Kindes auf religiöse Begleitung“ auch

„die Begegnung mit *Kindern anderer Religionszugehörigkeit*. Von früh auf und insbesondere im Kindergarten kommen heute beispielsweise christliche und muslimische Kinder zusammen. Manchmal kommt es dabei sogar zu Streitigkeiten zwischen Kindern – etwa darüber, welches denn nun der richtige oder der bessere Gott sei: der eigene oder der des anderen? Immer aber dürfte unter den Voraussetzungen unserer heutigen Gesellschaft gelten, dass die Religion des Fremden überhaupt das Fremdeste an ihm ist.“⁴⁶⁰

Ob diese Annahme allgemein gültig ist, ist zwar zu bezweifeln; auf jeden Fall ist in Frage zu stellen, Kinder durch eine solche Zuschreibung auf eine dauerhafte Fremdheit festzulegen⁴⁶¹. Entscheidend ist aber, dass

456 **Ebd.**, S. 179f.

457 **Dommel, Religionsforscher**, S. 95. Siehe Kapitel 7.1.

458 **Schweitzer, Ansatz**, S. 10.

459 **Ebd.**, S. 6.

460 **Schweitzer, Nachdenken**, S. 102: „Was bedeutet es, dass manche Kinder zur Moschee gehen, andere zur Kirche, während viele weder das eine noch das andere genauer kennen? Warum gibt es verschiedene Götter? Oder sind das nur verschiedene Namen für denselben Gott? Auch mit solchen Fragen sollte das Kind nicht allein gelassen werden. Kinder haben ein Recht auf religiöse Begleitung.“

461 **Dommel, Religions-Bildung**, S. 467, gibt zu bedenken: „kei-

die Frage der religiösen Pluralität von Anfang an nicht ausgeklammert wird.

Auch der dimensionale Ansatz definiert Religion angesichts der bereits beschriebenen schwierigen Situation⁴⁶² zunächst auf eine sehr allgemeine Weise⁴⁶³. „Religion im Alltag des Kindergartens“ wird als „Ausdruck von Lebensfragen, des Zweifels, der schwierigen, aber auch der schönen Erfahrungen, die über die Welt des »Normaltages« mit seinen Aufgaben hinausweisen“, beschrieben:

„Diese Form von Religion ist im Kindergarten immer schon vorhanden – offen oder verdeckt, als leise gestellte Frage, als Sehnsucht und Hoffnung. Sie muss nicht erst von außen künstlich in den Kindergarten hineingetragen werden.“⁴⁶⁴

Und worum handelt es sich bei den „Dimensionen“, die dem Ansatz seinen Namen gegeben haben?

„Als Dimensionen bezeichnen wir die in jedem Kindergarten vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten, etwa im Umgang mit Raum und Zeit, bei menschlichen Beziehungen oder beim Erzählen.

neswegs alle Situationen und Konflikte sind religiös erklärbar. Die theologische Einschätzung, dass unter den Voraussetzungen unserer heutigen Gesellschaft ‚die Religion des Fremden überhaupt das Fremdeste an ihm ist‘..., gilt für Kinder, die mit andersgläubigen Kindern aufwachsen, nicht zwangsläufig.“

462 Schweitzer, Ansatz, S. 6f.: „Vor allem die Veränderungen bei der Elternschaft und deren Folgen bei den Kindern machen eine religiöse Erziehung im herkömmlichen Sinne immer schwieriger. In fast allen Einrichtungen bringen die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Es gibt zwar nach wie vor Kinder aus konfessionell geprägten Elternhäusern, die eine intensive religiöse – evangelische oder katholische – Erziehung erfahren haben; die Zahl der Kinder ohne Religionszugehörigkeit oder von kirchenfernen Eltern, die jedenfalls keine ausdrücklich religiöse Erziehung erhalten haben, nimmt jedoch deutlich zu; dazu kommen atheistische Prägungen, vor allem, aber nicht nur in Ostdeutschland sowie Kinder mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit, besonders muslimische Kinder, aber auch Angehörige östlicher Religionen oder neuer Religionsgemeinschaften und Strömungen. Wie soll eine religiöse Erziehung im Kindergarten Kindern mit solch unterschiedlichen Voraussetzungen noch gerecht werden? Ist religiöse Erziehung in einer solchen Situation überhaupt noch möglich?“

463 Schweitzer, Nachdenken, S. 97: „In unserer Sicht sind es vor allem zwei Gründe, aus denen ein *allgemeiner Bildungsauftrag* im Blick auf Religion erwächst: An erster Stelle ist religiöse Erziehung für uns ein *Recht des Kindes* – ein Anrecht, das wie alle anderen elementaren Rechte des Kindes durch die Erwachsenen eingelöst werden muss. Zugleich ist sie auch ein *gesellschaftliches Erfordernis*, und zwar nicht nur im Sinne der oben kritisierten konservativen Sichtweise [Religion zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung, S. 96], sondern als Voraussetzung des friedlichen Zusammenlebens in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft.“

464 Schweitzer, Ansatz, S. 8

Die Gestaltung dieser Dimensionen des Kindergartens hat Folgen für die religiöse Erziehung, und aus der religiösen Erziehung ergeben sich Anstöße für die Gestaltung der Einrichtung.“⁴⁶⁵

Schweitzer hebt besonders „die Nähe zwischen dem Situationsansatz“ und dem dimensional Modell hervor.

„Es geht uns um eine Fortschreibung oder Erweiterung des Situationsansatzes, nicht darum, hinter die bewährten Erkenntnisse zurückzufallen. Mit dem Verweis auf die Dimensionen wollen wir beispielsweise keineswegs erreichen, dass den Kindern religiöse Erziehung von außen übergestülpt wird. Unser Ziel besteht in einer auch in religiöser Hinsicht anregungsreichen Umwelt, die von den Kindern selbst angenommen und aufgenommen werden muss, was immer auch situationsbezogen geschehen wird. Verstärkt wahrnehmen und unterstützen wollen wir die Eigentätigkeit und (Selbst-) Bildung des Kindes, die besonders im Bereich von Ästhetik und Kreativität sowie im zweckfreien Spiel zu ihrem Recht kommen soll. Die bewusste Gestaltung von Einrichtungen – der Räume und Zeiten, der sichtbaren und spürbaren Ästhetik – scheint uns beim Situationsansatz nicht immer genügend betont zu sein; auch die nicht zweckbezogenen Weltzugänge der Kinder können manchmal zugunsten der Arbeit an Problemsituationen zu kurz kommen und damit eben auch die Kinder selbst.“⁴⁶⁶

Im einzelnen fragt **Götz Doyé** im Zusammenhang mit der Dimension des Raums im Kindergarten unter anderem: „Wie wird sichtbar, dass Kinder aus anderen Kulturen oder Religionen zu uns gehören?“⁴⁶⁷

Friedrich Schweitzer regt an, über die Strukturierung der Dimension der Zeit durch religiöse Feiertage (Sonntag, Sabbat), Gebetszeiten (Islam) und Feste (Weihnachten, Ramadan) nachzudenken⁴⁶⁸.

Zur Dimension „Körper und Sinne“ schreibt **Doyé**:

„In allen Religionen geht es um die Sinne und den Körper, auch wenn sie sich als »über-sinnlich« verstehen. Licht, Dunkelheit, Erde und Himmel u. a. sind religiöse Symbole, die nur sinnlich-körperlich erfahrbar sind. Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken und Tasten sind offen für religiöse Erfahrungen. So gehört das Ernstnehmen von Körper und Sinnen zu den Dimensionen, die im Kindergarten auch bei der religiösen Erziehung Beachtung finden sollen.“⁴⁶⁹

465 Ebd., S. 15

466 Ebd., S. 11.

467 Doyé, Raum, S. 21.

468 Schweitzer, Zeit, S. 24f.

469 Doyé, Sinne, S. 34.

Volker Elsenbast denkt bei der Dimension „Stille, Meditation, Gebet“ auch an die Kinder anderer Religionen:

„Es wäre schön, wenn die Kinder ein wichtiges Gebet ihrer Religion – im Alltag oder bei besonderen Gelegenheiten – kennen lernen könnten. In einer multireligiösen Gesellschaft ist es auch sinnvoll, Gebete (der Kinder) aus anderen Religionen kennen zu lernen.“⁴⁷⁰

Im Blick auf die Dimension „Gemeinwesen und Gemeinde“ ist für **Georg Hohl** nicht nur der Kontakt zur Kirchengemeinde, sondern auch zu anderen religiösen Gemeinschaften wichtig:

„Im Umfeld des Kindergartens finden Kinder und Erwachsene zunehmend auch die Zeugnisse anderer, nicht-christlicher Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften. Besonders in städtisch strukturierten Gebieten sind es die Moschee, vereinzelt der Muezzinruf oder auch der Gebetsraum einer durch den Zuzug von Flüchtlingsfamilien entstandenen buddhistischen Gemeinschaft. Die Kinder und Eltern des Kindergartens, die selbst zu solchen Religionsgemeinschaften gehören, können etwas von ihrer Religion und ihren eigenen religiösen Bräuchen erzählen.“⁴⁷¹

Allerdings gibt es auch Beiträge zum evangelischen religionspädagogischen Ansatz, die ausschließlich den christlichen Standpunkt behandeln, wie zum Beispiel **Christoph Th. Scheilkes** theologische Gedanken über Gerechtigkeit⁴⁷².

Auch **Rainer Möller** nennt in seinem Aufsatz über Feste im Jahreskreis für die „Schwierigkeiten mit Ostern“ und mit „der grausamen Tötung des Menschen Jesus durch Kreuzigung“ nur Wege des Umgangs, die nicht-christliche Sichtweisen völlig ausklammern⁴⁷³.

470 **Elsenbast**, S. 59.

471 **Hohl**, S. 70: „Als Ort der Begegnung zwischen den Generationen ist der Kindergarten oft auch Begegnungsort verschiedener Religionen. Den Kindergarten zur Kirchengemeinde hin zu öffnen, bedeutet nun nicht etwa, muslimischen Kindern und Eltern weniger Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Im Gegenteil, die Angebote, Projekte und Aktivitäten für Kinder und Erwachsene bieten gerade die Möglichkeit einer gezielten und freiwilligen Beteiligung. Christliche und muslimische Kinder werden gemeinsam den Erkundungsgang in die Kirche oder in die benachbarte Moschee unternehmen. Der Vater-Kind-Nachmittag wird von Muslimen und Christen gleichermaßen besucht werden. Dass jedoch die Gottesdienste beider Religionen gerade in ihrer Unverwechselbarkeit und Verschiedenheit gegenseitig geachtet werden, dies wird für Kinder schnell »Normalität der Verschiedenheit«.“

472 **Scheilke**, S. 46ff.

473 **Möller**, S. 26. Vgl. dazu den auf S. 83 erwähnten Beitrag von Gesine Lump.

Martin Schreiner erwähnt in seinen Anregungen zur Beschäftigung mit Bildern von Gott im Kindergarten immerhin einen muslimischen Jungen, dessen Blatt leer blieb, mit dem Hinweis: „Kinderbilder von Gott können auch das interreligiöse Gespräch im Kindergarten ermöglichen“⁴⁷⁴, aber er setzt sich nicht inhaltlich mit der Tragweite des Bilderverbots auseinander, das es ja auch in der biblischen Tradition gibt⁴⁷⁵.

Götz Doyé geht in seinen Überlegungen zum Thema „Vertrauen gestalten: Gott in anderen Menschen begegnen“ zwar am Rande auch auf islamische Vorstellungen ein, aber in einer auf Abgrenzung und nicht auf Dialog ausgerichteten Weise. Er behauptet:

„Diese persönliche Gottesbeziehung, wie wir Christen sie exemplarisch an Jesus wahrnehmen, ist anderen Religionen eher fremd. So kennt auch der Islam keine so unmittelbare persönliche Gottesbeziehung. Allah ist für Muslime eher das oberste, alles umfassende Göttliche. Das Vertrauen auf Allah bestimmt zwar auch das ganze Leben der Muslime, deren Alltag nach den Gesetzen des Islam geregelt ist, aber es gibt nicht die persönliche Beziehung des Einzelnen zu seinem Gott. Ein Mensch wie Hiob, der mit Gott streitet und hadert, der mit Gott ringt und sich mit ihm auseinander setzt, ist dem Islam fremd.“⁴⁷⁶

Die muslimische Theologin **Rabeya Müller** kann aber (im Handbuch Interreligiöses Lernen) durchaus theologisch von Gottes Nähe reden:

„So sagt der Schöpfer selbst, dass Er sich Seiner Schöpfung und Seinen Geschöpfen gegenüber zur Barmherzigkeit verpflichtet hat: *Sprich: »Wem gehört das, was in den Himmeln und was auf Erden ist?« Sprich: »Allah.« Er hat Sich Selbst Barmherzigkeit vorgeschrieben. ... [6:12]*

Außerdem betont Er im Qur'an, dass Er dem Menschen näher sei als dessen Halsschlagader:

474 **Schreiner**, S. 32. Siehe dazu auch das Kapitel 9.6.

475 Das tut die katholische Autorin Stephanie **Klein**, S. 151, im Rahmen des oben erwähnten religionssensiblen Modells: „Geschichten und Bilder von Gott sind also keine Abbildungen, die Gott wiedergeben. Vielmehr sind sie Analogien und Verweise, die auf das Göttliche hin eine Perspektive eröffnen. Sie erzählen in einem den Menschen möglichen Modus etwas über das, was das menschlich Vorstellbare und Sagbare übersteigt.

Bereits das IV. Laterankonzil hat im Jahr 1215 festgehalten, dass alles, was Menschen über das Göttliche sagen, diesem unähnlicher als ähnlich ist. Wenn deshalb ein Bild, eine Vorstellung oder eine Aussage mit der Realität Gottes verwechselt oder gleichgesetzt wird, entsteht ein Götzenbild. Gegen einen falschen Umgang mit Gottesbildern, nicht aber gegen das Reden von Gott in Bildern überhaupt, wendet sich das biblische Bilderverbot (vgl. Ex 24, 4 f., 20, 23 u. a.).“

476 **Doyé, Vertrauen**, S. 47.

Und wahrlich, Wir erschufen den Menschen, und Wir wissen, was er in seinem Innern hegt; und Wir sind ihm näher als (seine) Halsschlagader. [50:16]

Die hier bekundete Nähe Gottes zu den Menschen, verbunden mit Gottes Selbstverpflichtung, menschliches Denken und Handeln in Barmherzigkeit zu werten, ist für interreligiöses Lernen sehr wichtig: Diese Verpflichtung, die Gott Seinem Geschöpf gegenüber übernimmt, ermöglicht es den Menschen unterschiedlicher Konfessionen und Glaubensrichtungen, sich vom Schöpfer angenommen zu fühlen. Diese Geborgenheit, die vom Geschöpf mit Aufrichtigkeit beantwortet wird, ist eine elementare Voraussetzung für Lernen in der Interreligiosität.⁴⁷⁷

Was den mit Gott wie Hiob ringenden Menschen angeht, möchte ich anmerken, dass diese Vorstellung auch vielen Christen fremd ist, während es durchaus islamische Religionspädagogen gibt wie zum Beispiel **Ramin Massarrat**, die sich von ihrer eigenen Tradition her mit der auch von Kindern gestellten Frage: „Warum gibt es das Böse, wenn Gott doch das Gute will?“ intensiv auseinandersetzen⁴⁷⁸.

Im Blick auf das Thema meines Studienurlaubs fand ich im Konzept des dimensionalen Ansatzes gute Gedanken zur Dimension des Erzählens im interreligiösen Zusammenhang. **Johanna Wittmann** hält viel davon,

„Kinder und Eltern zu ermutigen, von den Ritualen, Bräuchen und Geschichten der eigenen Religion zu erzählen... Im Erzählen verbindet sich die Überlieferung mit der Lebensgeschichte des Erzählenden. Dabei wird immer ein Stück von sich selbst weitergegeben, in der Art, wie erzählt wird, was Betonung findet und hervorgehoben wird.

Menschen, die sich erzählen, begegnen sich, zeigen etwas von sich. Dabei kann das Unterschiedliche auch unterschiedlich, auch fremd bleiben, und doch bekommt es ein Gesicht im Gegenüber der Erzählenden. »So ist das bei uns.«⁴⁷⁹

Frieder Harz und Peter Siebel betonen:

„Die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen fordert zu Erzählungen heraus, die Achtung vor uns fremden Religionen und Kulturen einüben und Verständigung anbahnen“⁴⁸⁰,

und konkret empfehlen sie Erzählungen wie die von Abraham und Jona, von den Weisen

aus dem Morgenland und von Jesus und dem heidnischen Hauptmann:

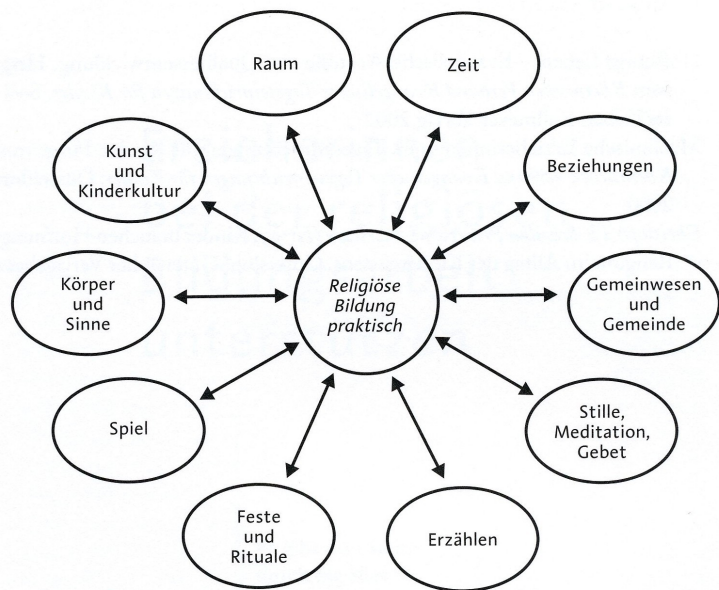
„So warnen die Gottesgeschichten der Bibel auch vor Überheblichkeit, die den Glauben anderer gering schätzt. Es ist wichtig, dass Kinder auch in der Bibel selbst die Wertschätzung von Menschen anderer Religionen kennenlernen.“⁴⁸¹

Noch einen Schritt weiter geht **Frieder Harz**, wenn er dafür plädiert, dass Christen und Muslime sich gegenseitig Geschichten erzählen:

„Solches wechselseitige Beschenken mit Geschichten hat auch für interkulturelle und interreligiöse Beziehungen Bedeutung. Christen bringen ihre Geschichten ein, in denen ihre Beziehung zu Gott anschaulich wird. Und sie lassen sich mit hinein nehmen in andere Geschichten, in denen Mitglieder anderer Religionen von ihrem Glauben erzählen. Es gibt etliche biblische Geschichten, die Juden, Christen und Muslime gemeinsam zu den ihren zählen – wie die Abrahamsgeschichte. Das ist eine erfreulich breite Erzählbasis für Begegnungen zwischen diesen Religionen. Aber dennoch lebt jede konkrete Erzählung aus dem je unterschiedlichen Erfahrungshintergrund der Erzählenden.“⁴⁸²

Eine knappe Zusammenfassung der Anliegen des dimensionalen Ansatzes geben **Peter Siebel und Johanna Wittmann** unter dem Titel „Religiöse Bildung praktisch. Wahrnehmen – Begleiten – Gestalten“ in dem Sammelband von Matthias Hugoth, „Religion im Kindergarten“⁴⁸³.

Hier finden sich unter anderem Grafiken wie die unten gezeigte, die den Zusammenhang der verschiedenen



477 Müller, *Perspektiven*, S. 143.

478 Massarrat, S. 28.

479 Wittmann, S. 37.

480 Harz/Siebel, S. 25.

481 Ebd., S. 24.

482 Harz, *Erzählen*, S. 50.

483 Siebel/Wittmann, S. 74.

Dimensionen zu bestimmten Themenfeldern veranschaulichen⁴⁸⁴, und eine „Checkliste für einen Rundgang durch die Tageseinrichtung (aus: Muslimische Erzieherinnen 2000)“, die sich als ein „Schritt auf dem Weg in die interreligiöse Praxis ... als besonders hilfreich erwiesen“ hat:

- „Wie wird sichtbar, dass in der Tageseinrichtung Kinder aus verschiedenen Kulturen und Religionen miteinander leben, Christen und Muslime, Deutsche und Türken, Bosnier, Marokkaner u. a.?
- Wie kann dies auch ein Gast bei einem Besuch in Ihrer Einrichtung sofort erkennen?
- Welche Materialien sind vorhanden, mit denen sich muslimische Kinder identifizieren können (Bilder, Spielsachen, Musikinstrumente, Bücher, Liederkassetten, Spiele, Tänze usw.)?
- Wie sieht es in der Puppenecke aus? Stammen ihre Einrichtungsgegenstände auch aus anderen Kulturen?
- Woran kann man erkennen, dass Sie im Kindergartenteam interkulturell bzw. interreligiös arbeiten?
- Gibt es einen interreligiösen Festkalender? Beachten Sie die muslimischen Feste und gestalten die Festzeiten?
- Achten Sie auf Speisevorschriften, wenn Sie mit den Kindern kochen?
- Wenn Sie in der Kirche einen Gottesdienst feiern, müssen dann an diesem Gottesdienst auch die muslimischen Kinder teilnehmen? Oder gibt es für sie alternative Angebote in der Tageseinrichtung? Oder müssen diese Kinder von ihren Eltern abgeholt werden?
- Wie binden Sie die muslimischen Eltern in die Arbeit der Tageseinrichtung ein? Könnten Eltern den Kindern Spiele aus ihrem Heimatland beibringen? Welche Eltern könnten Sie zur Mithilfe ansprechen?
- Sind Ihre Elternbriefe und Formulare, Ihre Konzeption und Hausordnung usw. auch in anderen Sprachen (zum Beispiel türkisch) vorhanden? Versuchen Sie die Eltern in ihrer jeweiligen Muttersprache zu begrüßen? Könnten Sie sich vorstellen, dass muslimische Eltern ihren Glauben bei einer Veranstaltung der Tageseinrichtung vorstellen? Mit welchen Materialien informieren Sie sich als Erzieherinnen und Erzieher über den Islam? Finden sich Materialien in Ihrer Tageseinrichtung, die über den Islam informieren?

- Wo ist die nächste Moschee gelegen? Gibt es Kontakte der Tageseinrichtung oder der Kirchengemeinde zur Moscheegemeinde?⁴⁸⁵

5.2.3 Ein evangelisches Konzept für Krippenkinder: „Gott in der Krippe.“ Religiöse Bildung von Anfang an“

Eine spezielle „Arbeitshilfe für die religionspädagogische Arbeit in der Krippe“ hat die Diakonie Niedersachsen unter dem Titel **„Gott in der Krippe“** herausgegeben. In ihr ist mir aufgefallen, dass auf das interreligiöse Thema nur drei Mal am Rande eingegangen wird. Das eine Mal schreibt **Sabine Müller-Langsdorf** über die Eltern der Kinder:

„Sie kommen aus verschiedenen Kulturen und haben verschiedene Religionen. Manche glauben an einen Gott, andere nicht. Sie beten in verschiedenen Sprachen zum Vater im Himmel, zu Maria, zu Allah oder sie bringen Opferschälchen mit Räucherwerk zum Hausaltar. Viele Eltern beten gar nicht, und wenn ein Gebet in der kirchlichen Kinderkrippe zum Standard gehört, dann wird es in Kauf genommen, aber nicht unbedingt nachgeahmt. Kirchliche Krippen thematisieren die Vielfalt der Eltern und das christliche Profil der Einrichtung schon im Aufnahmegespräch. Sie stellen ihre Einrichtung vor und benennen die Einbindung in die christliche Tradition. Sie informieren die Eltern über das, was dem Kind in der Einrichtung an gestalteter Religion begegnen wird: ein Gebet vor dem Essen, christliches Liedgut, die Begegnung mit den großen christlichen Festen des Kirchenjahres.“

Dass alle Kinder in der evangelischen Kinderkrippe ausschließlich mit Elementen christlicher Tradition in Berührung kommen, steht in einem gewissen Gegensatz zur folgenden Feststellung, die sich auf die Vielfalt der in den Familien vertretenen Religiosität bezieht:

„Bei all dem gilt: im frühen Kindesalter findet die Wahrnehmung und Begegnung mit religiösen Traditionen primär in der Familie statt. Und weil Familien vielfältig sind, brauchen Gespräche über deren religiöse Traditionen und Haltungen Raum. Dazu eignet sich ein Elternabend ebenso wie das Aufnahmegespräch oder die Entwicklungsgespräche.“⁴⁸⁶

Unter den „religionspädagogischen Aufgaben der Erzieherinnen für die Erziehungspartnerschaft mit Eltern“ erwähnt Müller-Langsdorf interreligiöse Bezüge erst ganz kurz an letzter Stelle:

484 Siebel/Wittmann, S. 93.

485 Ebd., S. 91f.

486 Müller-Langsdorf, Eltern, S. 22.

„Achten Sie die Vielfalt der Religionen und klären Sie für sich und im Team Nähe, Distanz, Vorurteil, und eignen Sie sich Sachkenntnisse zu anderen Religionen an.“⁴⁸⁷

Die Frage, ob Elemente einer anderen religiösen Tradition in der Kinderkrippe einen Platz haben könnten, wird in der ganzen Broschüre nur an einer Stelle angedeutet, wenn nämlich bei einer Befragung von „97 Erzieherinnen zu ihren religionspädagogischen Kompetenzen in ihrer Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ nur eine einzige äußert, dass auch „interreligiöses Miteinander, z. B. Feste gemeinsam feiern“ zu den religionspädagogischen Einheiten gehören könne, die „zu neuen Erkenntnissen und Lebensweisen für Kinder führen“⁴⁸⁸.

Alle konkreten Vorschläge, um „Orte, Zeiten, Gesten, Menschen“ so erlebbar zu machen, dass man „mit Kindern den Glauben entdecken“⁴⁸⁹ oder auf einem „Osterweg für Kinder von 0 - 3 Jahren“ „Schritt für Schritt das Leben entdecken“ kann⁴⁹⁰ beziehen sich ausschließlich auf die christliche Tradition, wenn auch im Zusammenhang mit dem Abendmahl am Rande erwähnt wird, „dass alle Religionen Formen gemeinsamen festlichen Essens kennen und feiern“. Ja, die „Gemeinschaft des Essens und Trinkens, der Austausch am Tisch, ist ein tiefes Symbol für menschliche Gemeinschaft als Kulturgemeinschaft“, aber kann man guten Gewissens Kinder anderer Religionen so selbstverständlich in eine sakramental verstandene Wirklichkeit des christlichen Abendmahls vereinnahmen? Wenn **Joachim Dietermann** in der Begrüßung zu einem Krabbelgottesdienst am Erntedankfest formuliert: „Der Gottesdienst ist für die Kinder und für die Eltern. Niemand bleibt Zuschauer“, so wird nichtchristlichen Eltern und ihren Kindern nicht einmal die Möglichkeit eingeräumt, als Gast bei ihnen fremden Ritualen dabei zu sein, ohne sie unbedingt mitvollziehen zu müssen⁴⁹¹.

5.3 Muslimische Bildungskonzepte

Weitgehend unbekannt sind in der bundesdeutschen Öffentlichkeit und insbesondere in kirchlichen Kreisen die bislang entworfenen muslimischen Konzepte für die Religionspädagogik. Nur hinweisen möchte ich auf die Veröffentlichungen des von **Rabeya Müller** geleiteten „Instituts für interreligiöse Pädagogik und Didaktik in Köln“ <http://www.ipd-koeln.de> und des Islamwissenschaftlers und Religionspädagogen **Ali Özgür Özdil** <http://www.islamexperte.de>, der in Hamburg und Osnaabrück lehrt.

487 *Ebd.*, S. 25.

488 *Fey-Dorn*, S. 19.

489 *Dietermann, Glauben*, S. 27ff.

490 *Müller-Langsdorf, Osterweg*, S. 34ff.

491 *Dietermann, Krabbelgottesdienst*, S. 47.

Eingehender beschäftigt habe ich mich mit Beiträgen der „Zeitschrift für die Religionslehre des Islam“ (ZRLI), die man auf der Internetseite des „Interdisziplinären Zentrums für Islamische Religionslehre“ (IZIR) kostenlos abonnieren kann (www.izir.de).

Hier fand ich zum Beispiel in einem Forschungsüberblick über Islamische Religionspädagogik von **Ayşe Uygün-Altunbas** drei Beschreibungen von Werthaltungen „auf der Grundlage des Korans“, die so wichtig seien, „dass es keinen Lehrplaninhalt geben dürfe, die einem dieser Kriterien zuwiderlaufe“:

„die der Achtsamkeit (arab. *ihsān*: Leben und Handeln im Bewusstsein, dass Gott Mitwisser ist; Ansatz der islamischen Lehre vom Gewissen), die des Zutrauens (arab. *tawakkul*: Zutrauen in Gott und darin, dass man etwas schaffen und erfolgreich sein kann) sowie die der Nachsicht im Sinne von Milde (arab. *līna*: nicht auf Beharren fixiert miteinander umgehen).“⁴⁹²

5.3.1 Harry Harun Behr: Islamische Bildungsziele für Religionspädagogik in Deutschland

In seinem „Grundriss islamisch-theologischen Denkens im Kontext der Bundesrepublik Deutschland“ formuliert der islamische Religionspädagoge **Harry Harun Behr** fünf „Prinzipien islamisch-theologischen Denkens“: Diskursivität, Situativität, Zielführung, Authentizität und Werteaxiomatik⁴⁹³, die eine hoffnungsvolle Perspektive „im Sinne einer theologischen Neuorientierung an der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit von Muslimen in Deutschland, aber auch nicht ohne Blick auf die Vielfalt religiöser Gegenwartskulturen des Islams weltweit“⁴⁹⁴ eröffnen können.

„Der Koran entlässt uns als Muslime nicht aus der Verantwortung, für uns, unsere Mitmenschen, unsere Gegenwart und unsere Zukunft die passenden Antworten auf die Fragen, die uns bewegen, selbst zu finden und zu formulieren. Islamische Theologie bedeutet deshalb zunächst, aus der gegenwärtigen Lebenssituation heraus zu formulieren, was man will, und dann darin Position zu beziehen und dafür verantwortlich einzustehen. Gefragt sind dabei vernünftige theologische Begründungen, die auch Nicht-Muslime und Nicht-Theologen verstehen.“⁴⁹⁵

In einem weiteren Aufsatz bezieht Behr unter dem Titel „Die anderen fünf Säulen des Islams“ zu „normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts“ Stellung. Diese fünf Grundpfeiler einer muslimi-

492 *Ayşe-Altunbas*, S. 8f.

493 *Behr, Grundriss*, S. 2ff.

494 *Ebd.*, S. 8.

495 *Ebd.*, S. 5.

schen Lebens- und Glaubenshaltung haben mit dem „Islam als der eigenen Lebensweise“ im Diesseits (1) wie mit „der Zeit nach dem Tod“ zu tun (2), mit dem „Leben in muslimischer Gemeinschaft“ (3) wie mit dem „Leben in mitmenschlicher Solidargemeinschaft“ (4) und schließlich mit einer „Vorstellung“, die man „von Gott“ gewinnt, „der vergeben will“, „der es nicht schwer machen will“ und „der nah sein will“⁴⁹⁶.

Auch für die öffentliche Bildungsinstitution des Kindergartens finde ich interessant, dass Behr im Blick auf das Verhältnis von Schule, Familie und religiöser Gemeinde daran erinnert,

„dass es in der Schule weder darum geht, die Versäumnisse häuslicher religiöser Sozialisation aufzufangen, noch den muslimischen Gemeinden etwas wegzunehmen. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die vom Verfasser dieses Beitrags unterrichtet werden, besuchen am Wochenende ein Unterrichtsangebot ihrer Moschee. Mit zunehmender Tendenz übrigens, was den Imam erfreuen sollte. Für viele Dinge, die Eltern oder Moscheeimame im Islamischen Religionsunterricht gerne sähen, sind sie selbst zuständig.“⁴⁹⁷

Zur Interreligiosität schreibt er:

„in einem gesellschaftlichem Umfeld, das zu gut einem Drittel aus Menschen besteht, die formal keiner Religion angehören, geht es weniger darum, Religionen und die Konfessionalität ihrer Anhänger in zwanghafter ‚Klarheit‘ voneinander abzugrenzen. Derlei gehört eben zum Broterwerb der Theologen.

Anderes ist vorrangig: Es muss geklärt werden, welche Rolle Religion für das zukünftige zivilgesellschaftliche Zusammenleben aller spielt. Eine Reihe von Themen, die eigentlich mit dieser unbehandelten Frage zu tun haben, entzündet ich gegenwärtig stellvertretend am Islam in Deutschland.“⁴⁹⁸

Auch der von kirchlichen Religionspädagogen herausgegebene Sammelband zur interkulturellen und interreligiösen Bildung „Mein Gott – Dein Gott“ enthält eine Veröffentlichung von Harry Harun Behr, in der er das Fehlen „einer akademisch akkreditierten islamischen Theologie“ in Deutschland bedauert, die der seit einigen Jahren entworfenen und betriebenen islamischen Religionspädagogik „Steuerimpulse“ verleihen könnte. Seine Konsequenz, selber theologisch nachzudenken⁴⁹⁹, lässt ihn in Koran und Hadith Aussagen fin-

den, „welche das theologisch-anthropologische Nachdenken beinahe zwangsläufig auf ein bildungsphilosophisches und erziehungstheoretisches Gleis setzen“ und zu einem Menschenbild führen, das mit dem christlichen vergleichbar ist: „Alle Menschen besitzen dieselbe Würde als ihre Wesenseigenschaft, nicht als ihr Verdienst“ und „Erziehung beruht auf Beziehung“⁵⁰⁰.

Zum Schluss formuliert Behr eine Reihe von konkreten Bildungszielen im Blick auf „Spannungsfelder und Horizonte“⁵⁰¹ im Kindergarten. Ich zitiere einige seiner Anliegen ausführlich, weil sie wichtige Anregungen für die interreligiöse Kultur gerade in einer evangelischen Kita enthalten⁵⁰²:

„Eine Kultur des ideologiefreien Gesprächs pflegen

Der stete Elternkontakt ist maßgeblich – gerade in denjenigen Fällen, in denen sich aus der Sicht der Erzieherin oder des Erziehers ein erhöhter Beobachtungsbedarf empfiehlt. Focus der Elternkontakte muss sein, miteinander zu vereinbaren, was man für die Zeit, in der sich ein Kind in der Tagesstätte aufhält, an Bildungs- und Erziehungszielen erreichen möchte. Hier darf der Anspruch verteidigt werden, dass die Kita keine Aufbewahrungsanstalt ist. Eltern sollen hier ermutigt werden, auch mit Blick auf den Islam als ihre gelebte Kultur klare Erwartungen zu formulieren. In der Rolle als Erzieherin und Erzieher hingegen muss stets kritisch überprüfbar bleiben, was als »islamisch« notwendig oder gerechtfertigt angetragen wird. Hier kann es notwendig sein, sich von stereotypen Wahrnehmungsmustern zu lösen: Die *mit* Kopftuch kann eine liberale Humanistin sein, die *ohne* eine fundamentalistische Kemalistin...

Eine Kultur des Zutrauens aufbauen

Für die Erziehungsarbeit mit Muslimen korreliert das islamisch-theologische Axiom eines positiven, optimistischen Menschenbilds... Hier geht es darum, die Kinder zu einem sicheren Zutrauen darin zu führen, dass sie als Personen in ihrem So-Sein wertvoll sind und dass sie etwas schaffen können. Dazu benötigen sie Bewährungsräume mit realen Verantwortungsbereichen im Kleinen – es geht um Wirklichkeit als Wirksamkeitserfahrung.

Eine Kultur des Religiösen pflegen

Religion muss mit gewisser Beharrlichkeit zum Thema gemacht werden, und zwar im Sinne des

496 Behr, Säulen, S. 7 und 11ff.

497 Ebd., S. 8. Vgl. auch den Artikel von Behr, Koranschulen, im Handbuch Schule.

498 Ebd., S. 10.

499 Behr, Bildungsziele, S. 37: „Man könnte so sagen: Die Leute unten im Maschinenraum machen Dampf, der Kahn ge-

winnt an Fahrt, aber niemand steht auf der Brücke. Also begeben sich einige der Maschinisten nach oben...“

500 Ebd., S. 38, 39, 41.

501 Ebd., S. 44.

502 Ebd., S. 46f.

Redens über numinose Erlebniswelten, des Erlebens von Religionen als vielfältige Lebensweisen, des Mitmachens und Miterfahrens von Ritus und religiöser Feier. Hier müssen mehr originale Begegnungen arrangiert werden.

Eine Kultur positiver Heterogenitätserfahrung schaffen

Die gruppenbezogene Identität mit der jeweiligen Kita-Gruppe, der Kindergartengruppe, dem Kollektiv der Gruppen bis hinauf ins Schulleben muss gefördert werden... Kernaspekt dieser Identität muss eine positive Heterogenitätserfahrung als Normalerfahrung sein, und zwar auf der Grundlage unverhandelbarer Werthaltungen. Dazu gehört die Freiheit und Gleichwertigkeit positiver religiöser Bekenntnisse – unbeschadet des subjektiven Rechts auch des Kindes auf Zurückhaltung in religiösen Fragen. Gerade deshalb sollten Formen muslimisch-religiöser Lebensweltphänomene (Riten, Feiern, Sozialverhalten) stärker berücksichtigt werden, da eine Sozialisation im Kontext negativer Heterogenitätserfahrung im Verlauf krisenhafter Moratorien zu Prozessen der sozialen Segregation führen wird.

Eine Kultur der Achtsamkeit einüben

Kinder sollen zu einem achtsamen Umgang untereinander, mit sich selbst und mit der natürlichen und materialen Umwelt erzogen werden – es gibt aus Sicht des Islams keine »unbelebte« Welt. Das bedeutet auch eine potenzielle Inpflichtnahme gegenüber dem vermeintlich Kleinen oder Minderwertigen. Insbesondere der islamisch-theologische Aspekt des »Ichs im Duk« legt eine frühzeitige Schulung der Empathiefähigkeit nahe – und zwar auch dann, wenn sie, z. B. durch Streit, auf die Probe gestellt wird. In diesem Zusammenhang ist besonderes Augenmerk darauf zu legen, diejenigen Kompetenzen zu schulen, die bei der Konfliktbewältigung helfen: nicht nur sehen und hören, sondern hinsehen und zuhören, die Dinge denkend durchdringen, in der Rückschau das eigene Verhalten beschreiben und bewerten, Emotionen versprachlichen, rechtzeitig Rat und Hilfe suchen.

Die Ausdrucksfähigkeit schulen

Das betrifft das wahrgenommene Prestige von Bildungsgütern: Deutsch ist nicht zu sehen als »die Kultursprache der Mehrheitsgesellschaft«, sondern zunächst als Kontakt- und Verkehrssprache. Das würde ja auch für den Stellenwert deutscher Mundart neben dem Schrift- und Hochdeutschen in der Früherziehung gelten. Einerseits muss selbstredend die Geläufigkeit im Standarddeutschen eingeübt werden, sofern die

Kinder über eine zweite oder dritte Kontaktsprache verfügen. Aber dies ohne jeden Kulturchauvinismus: Mehrsprachigkeit ist zuerst als Bildungsvorteil zu sehen – das gilt auch für Türkinnen und Türken. Nur so kann auch die religiöse Ausdrucksfähigkeit grundgelegt werden, ohne dass sie durch Stigmatisierungsprozesse zu einem stereotypen Sonder-Register verkommt.“

5.3.2 Hasan Alacacioğlu: Übersetzungs-Funktion öffentlicher Religions-Bildung

Zwei andere islamische Religionspädagogen im europäischen Kontext stellt Christa Dommel in ihrem Buch über „Religions-Bildung im Kindergarten“ vor.

Der „aus der Türkei stammende islamische Theologe und Imam **Hasan Alacacioğlu**, der in Münster in Interkultureller Pädagogik promoviert und sich habilitierte“⁵⁰³,

„betont das emanzipatorische Potential des Islam (z. B. autoritären und bedrohlichen Gottesbildern aus theologischer Sicht etwas Befreiendes entgegenzusetzen) sowie die wichtige Rolle der islamischen Institutionen als Bildungsinstanzen sowohl für das Individuum als auch die islamische Gemeinschaft in seinem Konzept der ‚Bildungsgänge‘. Gleichzeitig jedoch differenziert er klar zwischen den verschiedenen Trägern ‚religiöser Sozialisation‘. Für den islamischen Kontext nennt er als die wichtigsten Instanzen:

- die Familie als zentrale Institution religiöser Sozialisation;
- die islamischen Vereine und Moscheegemeinden;
- die öffentlichen Bildungseinrichtungen mit verschiedenen Möglichkeiten, Islam in der Schule zu thematisieren“.

Er erwähnt zwar nicht die Frühpädagogik, aber was er über die Schule schreibt, regt zum Nachdenken auch über muslimische Kinder im Kindergarten an:

„Der letztgenannte Träger, die öffentliche Bildung, kann nach Einschätzung der befragten muslimischen Kinder und Jugendlichen zu einem Abbau von Vorurteilen gegenüber dem Islam und zu intensiveren Verständigungsmöglichkeiten beitragen, weil sie mit einem entsprechenden Bildungsangebot auf deutsch sprachlich und inhaltlich in der Lage wären, ihren deutschen Freunden den Islam besser zu erklären. ... Die Notwendigkeit, zwischen verschiedenen religiösen und nichtreligiösen Welten zu

503 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 183.

„übersetzen“, hebt Alacacioğlu als vorrangiges pädagogisches Ziel öffentlicher Religions-Bildung hervor und grenzt sie damit deutlich von innerislamischer Bildung ab.“⁵⁰⁴

Damit steht die Frage im Raum, mit welchem religionspädagogischen Konzept schon Kinder im Kindergarten ansatzweise zu einer solchen „Übersetzung“ befähigt werden können, und zwar unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit.

5.3.3 **Abdullah Sahin: Plädoyer für eine therapeutische islamische Religionspädagogik**

Den türkischstämmigen Theologen **Abdullah Sahin** lernte Christa Dommel in England kennen. Im Gegensatz zu einer landläufigen Vorstellung schreibt Sahin:

„Wenn wir uns den Koran anschauen, ist die wichtigste pädagogische Methode, die er vorschlägt, nicht das Auswendiglernen, sondern die Ausbildung seines Publikums zum Denken über seine Botschaft, über Gottes Schöpfung generell, um seine Gnade für die Menschheit wertschätzen zu können.“⁵⁰⁵

Nach Dommel sieht Sahin die

„wichtige pädagogische Rolle des Islam für die Förderung der religiösen Subjektivität der Jugendlichen ... keineswegs nur in ihrer Glaubensentwicklung im engeren Sinne, sondern auch in der wichtigen Rolle, die der Islam spielen könnte, um das niedrige Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen zu stärken und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung insgesamt beizutragen. Das von Eltern oder Moscheen überlieferte traditionelle Gottesbild eines strafenden, autoritären Richters, das kategorieübergreifend von fast allen Befragten geschildert wurde, trägt Sahin zufolge dazu bei, dass viele junge Muslime auf Distanz zu ihrem religiösen Hintergrund gehen, damit gleichzeitig aber Schuldgefühle verbinden und ein idealisiertes Islam-Bild von ‚Reinheit und Perfektion‘ beibehalten, dem sie ihrer eigenen Auffassung nach niemals entsprechen können. ... Das Bild eines mitfühlenden und barmherzigen Gottes, das in der islamischen Theologie Sahin zufolge eine zentrale Rolle spielt, wird den Jugendlichen in ihrer Religions-Bildung weitgehend vorenthalten.“⁵⁰⁶

5.3.4 **Regine Froese und Hülya Yesilhark: Plädoyer für integrierende Kindergärten**

Das Autorenteam **Regine Froese** und **Hülya Yesilhark** beschreiben im Handbuch „Arbeit mit Kindern“ unter anderem „Wünsche, Erwartungen und Ängste muslimischer Eltern“ an den Kindergärten.

„Es geht darum, in den pädagogischen Zielsetzungen mit den Eltern an einem Strang zu ziehen und durch den Kindergarten die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen.“

Die meisten sind daran interessiert, dass ihre Kinder gemeinsam mit Kindern anderer Herkunft und Religion zusammen in den Kindergärten gehen.

„Vom Integrationsgedanken ausgehend sind für die überwiegende Mehrzahl separierende islamische Kindergärten keine Option.“

Besonders betonen Froese und Yesilhark:

„Die Bedeutung von Religion in der Erziehung zur Wertevermittlung, zur Orientierung, zur Sinnvermittlung und für einen Halt im Leben ist außerordentlich. In einer interkulturellen und interreligiösen Erziehung ist das Herausarbeiten von gemeinsamen Werten und Zielsetzungen der Erziehung wie auch das Bewusstmachen von Differenzen ein wichtiger Handlungsansatz. Das Erkennen von Gemeinsamkeiten und von gemeinsamen Werten schafft eine Basis, um muslimischen und christlichen Glauben in der Kindertageseinrichtung zu leben. Es geht um eine Erziehung zur Verständigung und zum Miteinander bei wechselseitigem wertschätzendem Zugeständnis der je eigenen Religion.

Muslimische Kinder wissen in jedem Fall – unabhängig der konkreten religiösen Bezüge der Eltern – um ihre muslimische Identität. Es kommt darauf an, diese Identität mit positiven Inhalten zu füllen.“

Anregend für eigene Umsetzungsversuche ist für mich besonders die Liste ihrer „Vorschläge für interkulturelle, interreligiöse Themenfelder im Kindergarten[:]“

- Die Welt, die Schöpfung Gottes, mit staunenden Augen entdecken.
- Die spannenden Geschichten der Gottesgesandten hören.
- Feste sind Anlässe von ihrer guten Botschaft zu hören.
- Freude, Traurigkeit, Verlässlichkeit, Freundschaft, Ehrlichkeit, gegenseitige Hilfe, Schutz der Schwachen ...
- Beim gemeinsamen Essen: Dankgebete, die wir gemeinsam sprechen können.

504 Ebd., S. 189, wo sie Alacacioğlu, S. 30ff., 171, 333, zitiert.

505 Dommel, Religions-Bildung, S. 224, wo sie Sahin, Kritisches Denken, S. 14, zitiert.

506 Dommel, Religions-Bildung, S. 230, mit einem Zitat aus Sahin, British Muslim youth, S. 240.

- Weihnachten: Auch Muslime kennen und bekennen Jesus.
- Ramadan: Auch Christen wissen um das Danken für die Gaben Gottes, kennen Fastenbräuche und die Mildtätigkeit.
- Opferfest: Abraham ist unser aller Vorbild.⁵⁰⁷

5.3.5 Süleyman Böhringer: Pädagogisches Konzept für islamischen Kindergarten

Interessant fand ich das „Konzept des Halima Kindergarten e. V., Tübingen“, das „von Dr. Süleyman Böhringer, einem deutschen Muslim protestantischer Herkunft und von Beruf Heilpraktiker, entworfen“, allerdings dann doch nicht verwirklicht wurde. „Der Halima Kindergarten e. V. versteht sich als religiöser Kindergarten, der der interkulturellen Erziehung verpflichtet ist.“⁵⁰⁸ Er definiert religiöse Erziehung wie folgt:

„Aufgabe der Erziehung im Kindergarten ist es, Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit zu fördern. Solche ganzheitliche Erziehung nimmt die Erziehung in der Familie auf, ergänzt und unterstützt sie... religiöse Erziehung in diesem allgemeinen Sinne ermöglicht es ihm (dem Kind), entsprechende Erfahrungen zu machen und sich in der Vielfalt und Widersprüchlichkeit seines Lebens zu orientieren... Unbeschadet seiner persönlichen religiösen und weltanschaulichen Bindung schuldet jeder Erzieher um der ganzheitlichen Erziehung und Entfaltung des Kindes willen dem Kind die Erschließung religiöser Grunderfahrungen und Lebensformen... Deshalb gibt es keine ‚neutrale‘, sondern immer nur geprägte religiöse Erziehung... Religiöse Erziehung in muslimischer Verantwortung geht von der Voraussetzung aus, daß Gott ein einiger Gott ist und die Kinder, die Menschen liebt und sie deswegen rechtleitet. Dies findet seinen Ausdruck in vielen Erzählungen und Bekenntnissen im Koran und anderen heiligen Schriften und im Leben der verschiedenen Propheten.“

Zur „Zielsetzung dieser religiösen Erziehung wird folgendes genannt:

- Das Kind soll hören und erleben, dass es von Gott angenommen, bejaht und geliebt ist. Das Erzählen koranischer oder biblischer Geschichten und alltäglicher Begebenheiten sowie der liebevolle Umgang mit der Gruppe und dem einzelnen Kind gehören zusammen; sie ergänzen einander und interpretieren sich gegenseitig.

- In dieser Art ganzheitlicher Erziehung soll das Kind islamischen bzw. christlichen Wissensinhalten in kindgemäßer Form begegnen, es soll Gefühle der Geborgenheit und der Ehrfurcht entwickeln können und Gelegenheit erhalten, religiöse Lebensformen (Gottesdienst) zu beobachten, zu hinterfragen, zu verstehen und aufzunehmen.

Es wird jedoch eingeräumt: „Einige Kinder können wenig oder gar nichts mit religiösen Inhalten anfangen; andere sind mit Elementen religiöser Tradition vertraut; wieder andere lehnen ab, was mit religiösen Ausdrucksformen und Inhalten zu tun hat. Im Kindergarten erfährt das Kind, daß seine gewohnte Einstellung zu religiösen Ausdrucksformen (z. B. Gebet) und Inhalten (z. B. koranische bzw. biblische ... Geschichten, Geschichten über die Propheten (Muhammad, Jesus, Noah, Jonas, Moses...) nicht die einzige Möglichkeit ist. Es wird zustimmende, kritische, staunende, fragende, lachende, spottende und ablehnende Stimmen zu religiösen Fragestellungen im Kreise seiner Spielgefährten hören.“⁵⁰⁹

Ich gehe auf diesen konzeptionellen Entwurf aus zwei Gründen ein. Erstens zeigt er, dass es auch aus muslimischer Sicht kindergartenpädagogische Ansätze mit interreligiösem Profil gibt. Zweitens fand ich interessant, dass die mit anti-islamischen Voreingenommenheiten ausgestattete Autorin Assia Maria Harwazinski, die das Konzept in ihrem Buch „Islami(sti)sche Erziehungskonzeptionen“ vorstellt, in Ermangelung anderer Kritikpunkte folgenden Einwand gegen die Initiatoren des Projekts äußert:

„Irritierend ist allerdings, dass das Konzept des ‚Halima-Kindergarten‘ von Muslimen vorgelegt wurde, die – wie im Fall von Süleyman Böhringer – fremden Frauen, insbesondere Nichtmusliminnen, nicht die Hand geben... Dies kann als Indiz von islamistischem Denken und Handeln gewertet werden“⁵¹⁰.

Ich lasse dahingestellt sein, was Harwazinski als islamistisch definiert; jedenfalls scheint sie kein Gespür für die unterschiedliche Ausprägung von Höflichkeitsformen in verschiedenen Kulturen zu besitzen. Auch ich lernte in meinen Kontakten zu muslimischen Frauen, dass einige gewohnt sind, von einem Mann nicht mit Handschlag, sondern mit einer leichten Verbeugung, wobei die rechte Hand aufs eigene Herz gelegt wird, begrüßt zu werden.

507 Froese/Yesilhark, S. 566f.

508 Harwazinski, S. 47. Alles, was ich über dieses Konzept weiß, zitiere ich nach diesem Buch.

509 Zitiert ebd., S. 51f.

510 Ebd., S. 57.

5.4 Jüdische religionspädagogische Konzeptionen

Obwohl bisher keine jüdischen Kinder unsere Kita besuchen und ich mich in meinem Studienurlaub schwerpunktmäßig auf den Dialog mit dem Islam konzentriert habe, möchte ich auch auf zwei interessante jüdische Stimmen zur religionspädagogischen Diskussion eingehen, die ich durch die Dissertation von Christa Dommel über Religions-Bildung im Kindergarten kennenlernte und nach ihrem Buch zitiere.

5.4.1 Micha Brumlik: Jüdische Stimme in Deutschland ohne große öffentliche Resonanz

Auf den Philosophen und Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik aus Frankfurt/Main, der „selbst nicht als Religionspädagoge tätig“ ist, beruft sich Christa Dommel wegen seiner „bildungspolitischen Perspektive zum Thema öffentlicher Religions-Bildung“ und insbesondere zur Stützung ihres Anliegens, „Lernprozesse in heterogenen Gruppen zu fördern im Sinne von Partizipation aller Beteiligten und im Sinne einer ‚Politik der Würde‘ im Rahmen einer nicht nur zivilisierten, sondern auch ‚anständigen‘ Gesellschaft, ‚in der es Institutionen aller Art strukturell unmöglich ist, Menschen zu demütigen, d. h. sie in ihrer Selbstachtung zu verletzen‘, wie sie Micha Brumlik fordert.“⁵¹¹

„Sein bildungstheoretisches Konzept schließt aus, religiöse Erziehung mit Religions-Bildung für öffentliche Bildungseinrichtungen gleichzusetzen, wobei seine Argumentation unter anderem religiös motiviert ist. Auf der Grundlage der universalistischen jüdischen Ethik plädiert Brumlik für eine politische Ethik multikultureller Gesellschaften, die Chancengleichheit und Selbstachtung nach den rechtlichen Regeln einer liberal-individualistischen Grundorientierung ermöglicht. ... Daraus ergibt sich für ihn eine Reihe konkreter Folgerungen für das öffentliche Bildungswesen ..., unter anderem die Forderung nach identitätsstützenden obligatorischen Angeboten für Kinder aus Flüchtlingsfamilien, die nicht ein-, sondern zurückwandern wollen, sowie:

„Die Forderung nach Beendigung der Privilegierung historisch gewachsener Religionen im deutschen Schulsystem als garantierter und bis zum Alter von vierzehn Jahren obligatorischer Bekenntnislehre und anstatt dessen ein für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischer religionskundlicher Unterricht, den Lehrerinnen und

Lehrer auch dann authentisch erteilen können, wenn sie sich nicht zu der jeweils behandelten Religion bekennend verhalten. Das ist im Bereich politischer Bildung nicht anders.“ ...

Zwischen religiöser Erziehung innerhalb der Religionsgemeinschaft und staatlich verantworteter Religions-Bildung wird klar differenziert, und die Position der Nichtdifferenzierung zwischen beiden Sachverhalten wird als Privilegierung der beiden großen Kirchen gegenüber religiösen Minderheiten benannt und kritisiert.“⁵¹²

Damit wird Micha Brumlik für Christa Dommel zu einem Unterstützer ihrer Konzeption von Religions-Bildung, auf die ich im Kapitel 7 näher eingehe.

Interessant sind für mich außerdem Brumliks Ausführungen zu einem „Religionsbegriff, der sich unterscheidet vom Verständnis einer Religion als in sich abgeschlossenes, homogenes System – neben und unabhängig von anderen Religionen“, von dem aus er sich „gegen eine religiöse Entgegensetzung jüdischer Identität zur christlichen Identität im Sinne einer wesentlichen Andersartigkeit“ wendet⁵¹³.

„Für christliche Ohren mag es wie eine Vereinnahmung klingen, wenn der christliche Gott als jüdisch bezeichnet wird, doch Brumlik benennt eine unumstrittene Tatsache: in der Bibel der Christen im ‚Neuen Testament‘ spricht Jesus, der Jude, mit seinem Gott, dem Gott der Juden, auf Aramäisch, legt die Tora aus und fasst sie zusammen in den beiden wichtigsten Geboten – der Gottesliebe und der (keineswegs von Christen erfundenen) Nächstenliebe.“⁵¹⁴

512 Ebd., S. 180. Die Zitate beziehen sich auf Brumlik, Selbstachtung, S. 17ff., S. 33f. und S. 34.

513 Ebd. S. 178 und 177. Dagegen definiert er, so Dommel ebd., S. 177, „jüdische Identität in Abgrenzung zur deutschen Identität auch als ‚ethnisch‘ im politischen Sinne“, denn, wie sie ebd., S. 175, unter Bezug auf Brumlik, Kein Weg, S. 154, ausführt, die „heute stereotyp propagierte Meinung, die in Deutschland lebenden Juden seien Deutsche jüdischen Glaubens, verkennt, dass das Judentum ein zwar auch von der Religion bestimmtes Zukunftsschicksal darstellt, sich aber als ethnischer Zusammenhang erheblich von diesem Hintergrund gelöst hat.“ ...

Den Begriff ‚ethnisch‘ definiert er nicht als Synonym für eine biologisch bestimmte Kategorie, sondern als ‚politische Herkunft über die Generationen‘. ... Die symbolische Eigenschaft des ‚Fremden‘ wird hier durch den Kontext zum Bestandteil jüdischer Identität: die symbolisch wieder zum Leben erweckte Stimme der Opfer wird und muss in Deutschland nach der Schoa noch lange einen gewissen Legitimationswert, ein kritisches Potential besitzen“. Damit lehnt er nicht die Selbstverständlichkeit ab, „dass ‚Deutsche‘ im staatsrechtlichen Sinn all die sind, die in Deutschland geboren sind, oder hier ihren Lebensmittelpunkt haben ... - in dieser Hinsicht sind Juden in Deutschland selbstverständlich Deutsche.“

514 Ebd., S. 178.

511 Dommel, Religions-Bildung, S. 171 und 20, wo sie Brumlik, Selbstachtung, S. 21f., zitiert.

Weiten Teilen der evangelischen Theologenschaft, zu denen ich mich auch zähle, ist eine solche Sichtweise in den Jahrzehnten seit dem Holocaust selbstverständlich geworden; bezeichnend ist aber, dass in der bundesdeutschen Öffentlichkeit ein Buch von Franz Alt zum Bestseller werden konnte, in dem „Jesus, der erste neue Mann“, pauschal der jüdischen Identität entgegengesetzt wird⁵¹⁵.

„Wenn Gott als der ‚allmächtige Patriarch‘ des ‚Alten Testaments‘ dem ‚mütterlich liebenden Vater‘ des Neuen Testaments als Karikatur gegenübergestellt wird..., im Sinne eines krassen Gegensatzes zwischen dem Gottesbild der jüdischen und der christlichen Identität, ist der Weg zum Verbot der Vermischung nicht weit, ja es wird sogar von ‚Vergiftung‘ durch Harmonisierung zwischen Altem und Neuem Testament gesprochen. ... Damit, so Brumlik, aktiviert Alt diffuse Ängste des Antisemitismus – der Judaismus wird für alle Übel der Welt, vom Patriarchat bis zur Umweltverschmutzung verantwortlich gemacht. An dieser Stelle fällt ein Motiv auf, das sich im Diskurs um den Islam in Deutschland wiederfinden lässt: ‚der‘ Feminismus wird symbolisch an die christliche Tradition gebunden und als Argument gegen religiöse Minderheiten eingesetzt – vorwiegend von Männern, die bis dahin nicht als Sympathisanten der Frauenbewegung aufgefallen waren, aber auch von Frauen der Mehrheitsgesellschaft.“⁵¹⁶

Als Micha Brumlik fünf Jahre nach der 1999 unterzeichneten Gemeinsamen Erklärung der Lutherischen Kirchen und der Katholischen Kirche zur Rechtfertigungslehre (GE) um einen Kommentar „aus jüdischer Perspektive“ gebeten wurde, machte er

„deutlich, wie wenig innerchristliche theologische Auseinandersetzungen bislang ihre eigene Einbettung in einen größeren Kontext im Blick hatten und haben, was m. E. auf einen unangemessen lobbyistischen Religionsbegriff vieler christlicher Theologen zurückzuführen ist:

„Aus jüdischer Sicht ... irritiert an dieser Erklärung vor allem, dass auch hier der erzielte Konsens zweier großer christlicher Konfessionen um keinen geringeren Preis als den einer relativen Abwertung des Judentums möglich wurde...“

Brumlik bezieht sich mit dieser Kritik auf § 33 der GE, in der es heißt: ‚Weil das Gesetz als Heilsweg durch das Evangelium erfüllt und überwunden ist, können Katholiken sagen, daß Christus nicht ein Gesetzgeber im Sinne von Mose ist.‘ Diese speziell deutsche, speziell lutherische Prägung, die in äußerster Schärfe einen Gegensatz zwischen Werkgerechtigkeit

(Ethik) und Gnade konstruiert, sieht Brumlik als Grundlage eines Antijudaismus, der die jüdische Tradition von Anfang an gründlich missverstanden hat. Denn gerechtes Handeln war hier nie so definiert, dass man sich von Sünden freikaufen könnte. Der Gedanke an die Fehlbarkeit des Menschen ist im Judentum immer gegenwärtig, am Jom Kippur ist die Versöhnung und Vergebung das Hauptthema.“⁵¹⁷

Zwar wird in der bundesdeutschen Öffentlichkeit mittlerweile „die Rede von einer ‚jüdisch-christlichen Tradition‘“ im Munde geführt, und „auf Grund der historischen Erfahrungen im Nationalsozialismus“ spielen „jüdische Diskursbeiträge in Deutschland vor dem Hintergrund des Unvorstellbaren und oft noch immer Unsagbaren“ nach wie vor eine Sonderrolle. „Jüdische Stellungnahmen werden trotz eines garantierten Medieninteresses von der Mehrheitsgesellschaft gleichwohl häufig nicht ernst genommen.“ Das wurde zum Beispiel deutlich, als „das Brandenburger Schulfach Lebenskunde-Ethik-Religion (LER)“ eingeführt werden sollte und „das Bildungsministerium fast schematisch lediglich daran interessiert war, dass die Jüdische Gemeinde wie auch die Freikirchen das landespolitisch gewollte LER für gut hießen. Differenzierte jüdische Sichtweisen waren kaum von Interesse. ... Die Marginalisierung der jüdischen Gemeinde hat einen Keim auch darin, dass weder Regierungs- noch Kirchenleute je zu einer Rede von Vertretern aus ‚Kirchen und Synagoge‘ gefunden hatten.“ In der Öffentlichkeit bekannt wurde am Ende nur „die Stellungnahme der jüdischen Gemeinde im Land Brandenburg ... gegen den religionskundlichen Lernansatz in LER“, obwohl „die jüdische Gemeinde wie auch die Freikirchen zu Beginn der Verhandlungen LER befürworteten.“⁵¹⁸

5.4.2 Angela Wood: „Homing in“ – religiöse Beheimatung aller Kinder im Kindergarten

Die zweite jüdische Stimme zur Religionspädagogik, auf die ich durch die Dissertation von Christa Dommel aufmerksam wurde, ist seit Jahrzehnten in England zu vernehmen, mit großem Einfluss auf pädagogische und interreligiöse Prozesse.

„Die jüdische Pädagogin Angela Gluck Wood geht wie John Hull davon aus, dass ihre (wie jede) religiöse Tradition nicht Privateigentum der Glaubensgemeinschaft ist, sondern allen Menschen etwas anzubieten hat. Ihr Bildungsverständnis ist von einer jüdischen Theologie des Säkularen geprägt, die methodisch an rabbinische Traditionen anknüpft: Gleichnisse und Geschichten illustrieren philosophische Einsich-

515 Ebd., S. 177.

516 Ebd., S. 178f., unter Bezug auf Brumlik, Anti-Alt, S. 35.

517 Ebd., S. 60f., unter Bezug auf Brumlik, Die GE.

518 Ebd., S. 170f. einschl. Anm. 145.

ten und komplexe Dilemmata. Ein wesentliches Charakteristikum ist ihr praxisorientiertes Vorgehen: Inklusive Bildung wird nicht abstrakt in einem gesellschaftlichen Vakuum entworfen, sondern bereits die Theoriebildung entsteht in Kooperation mit den beteiligten Akteuren vor Ort, im Stadtteil, in Kindertageseinrichtungen, in interreligiösen Organisationen und politischen Initiativen.⁵¹⁹

Auch „Angela Wood unterscheidet klar zwischen ‚religious education‘ als Teil von allgemeiner, inklusiver Bildung (= Religion Education) und ‚religious nurture‘ innerhalb der eigenen religiösen Gemeinschaft“⁵²⁰, das heißt, ins Deutsche übersetzt, dass sie inklusive *Religions-Bildung* in öffentlichen Einrichtungen, an denen alle Kinder teilnehmen, befürwortet, während eine besondere konfessionsgebundene *religiöse Erziehung* innerhalb der eigenen Gemeinschaft stattfindet.

Angela Wood hat „familiäre Wurzeln“ im „osteuropäischen Judentum“ und ist „mit ihrer klaren sozialpolitischen Perspektive sowohl in der britischen RE-Landschaft“⁵²¹ wie auch in den überregionalen Strukturen des Bildungswesens etabliert. Sie ist zudem eine der wenigen englischen Religionspädagog/inn/en, die sich mit frühkindlicher Pädagogik auseinandersetzen und setzt auch dort Maßstäbe.⁵²² Sie rief eine Reihe von Institutionen ins Leben, die von großer pädagogischer und interreligiöser Bedeutung sind, so war sie die jüdische Mitbegründerin der „Shap Working Party“:

„Die Shap Working Party begann 1969 in dem kleinen Ort Shap in Cumbria als Forum für fachlichen Austausch für Lehrkräfte verschiedener religiöser Herkunft, pädagogische Materialien zu erarbeiten und durch präzise Informationen der Stereotypenbildung über Religionen in der Öffentlichkeit entgegenzuwirken – ihre Bedeutung für die englische Religionspädagogik, aber auch für die außerschulische Bildung ist enorm. Ein international bekanntes Beispiel der Shap-Aktivitäten ist der jährlich herausgegebene Kalender der Weltreligionen mit Erklärungen zu den Festen der Religionen.“⁵²³

„Angela Gluck Wood gründete 1993 Insted (In-service Training and Educational Development), eine pädagogische Beratungsstelle in London mit dem Schwerpunkt ‚Race equality and cultural diversity‘, der ausdrücklich auch ‚multifaith education, Islamophobia, Jewish education and Israel studies‘ thematisiert...“⁵²⁴

Angela Wood tritt für inklusive Bildungsansätze ein, die das „breite Spektrum von Zugehörigkeiten der Kinder“ widerspiegeln und dabei helfen,

„sie im Gleichgewicht zu halten:

z. B. die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kinder- oder Jugendkultur, die kulturelle und religiöse Identität, Identität im Verhältnis zu Rassismus und ‚nationale‘ Identität ... Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es nach diesem Verständnis, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Identität zu wählen und, falls nötig, auch ‚to refuse to choose‘⁵²⁵ ... Es geht bei inklusiver Bildung unter anderem darum, ‚Bindestrich-Identitäten‘ zu stärken (British Muslim, Indian British etc.), aber keineswegs nur um kulturelle Aspekte von Identitätsbildung, sondern auch um Themen wie Feminismus, Aspekte der Persönlichkeit und persönlicher Energie, Selbstvertrauen und Entschlusskraft.“⁵²⁶

„Wood legt großen Wert darauf, im Anschluss an die Erkundung unbekannter Welten durch Rollenspiele, in denen Kinder sich in andere Identitäten hineinversetzen, auch wieder beim ‚Umschalten‘ auf die eigene Identität zu helfen. Kleinkinder nennen dann z. B. ihren eigenen Namen, in Unterscheidung zum Namen der Rolle, die sie vorher innehatten. ... Die manchmal von Eltern befürchtete Identitätsverwirrung im Rahmen des multireligiösen Religionsunterrichts trat bei den Kindern niemals ein, wenn sie sich in spielerischer Weise in die Welten anderer hineinversetzt hatten.“⁵²⁷

Was die Thematisierung anderer Religionen im Unterricht betrifft, hat Angela Wood etwas gegen langweilig inszenierte Religionskunde, die jede emotionale Beteiligung und vor allem das eigene Selbstverständnis der jeweiligen Religion ausspart.

„Entsprechend dem Leitprinzip der Shap Working Party, jede religiöse Tradition ihrem eigenen Selbstverständnis entsprechend darzustellen, nicht gemäß der religiösen oder weltanschaulichen ‚Brille‘ der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft ... plädiert Wood für ein Verlassen des phänomenologischen Standardmusters ‚Leben des Gründers – historische Entwicklung – geographische Verbreitung – wichtige Glaubensinhalte – Gottesdienst und Ritual – Sitten und Gebräuche etc.‘, das Lehrer/innen für die christlichen Teile des Lehrplans längst als überholt und langweilig ablehnen, aber bei den ‚Weltreligio-

519 Ebd., S. 220.

520 Ebd., S. 219.

521 RE = Religious Education, von Christa Dommel mit Religions-Bildung ins Deutsche übertragen.

522 Dommel, Religionsbildung, S. 211.

523 Ebd. S. 210, Anm. 168, unter Bezug auf Brown.

524 Ebd. S. 211, wo sie sich auf Wood/Richardson bezieht.

525 Also: sich zu weigern, eine Wahl zu treffen. Vgl. das Thema „Hybridität“ und „Dritter Stuhl“ im Kapitel 3.1.3.

526 Dommel, Religionsbildung, S. 215f., wo sie Richardson/Wood, S. 18ff. und 26, zitiert (im Text verweist sie versehentlich auf Robinson/Wood).

527 Ebd., S. 216, unter Bezug auf Wood, Homing In, S. 5.

nen' immer noch anwenden. ... Stattdessen wirbt sie für eine Lehrmethode, in der auch das ‚Wie‘ bereits den Inhalt durchscheinen lässt: Judentum auf jüdische Art zu unterrichten, heißt: Lieder, Segenssprüche, Diskussion, Ritualhandlungen, Geschichten, Essen und Humor, denn auf diese Arten kommunizieren Juden. Es gibt im Hebräischen kein Wort für ‚Religion‘. Für Wood ist eine angemessene Thematisierung des Judentums nicht möglich, wenn es auf seine religiösen Aspekte beschränkt wird – ebenso wenig wie die Rede von ‚Jewish race‘ adäquat ist. Wichtig ist ihr bei der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Judentum, die verschiedenen Schattierungen jüdischer Religion und Ethik einzubetten in das transnationale Selbstverständnis des jüdischen Volkes, das traditionell zusammengehalten wird ‚by strong family ties and community involvement‘ ...⁵²⁸

Dass im Judentum die frühkindliche Erziehung vor allem zu Hause geschieht, mag Angela Wood dazu inspiriert haben, „ihrer praxisorientierten Unterrichtshilfe für Religionspädagogik in Kindergärten und Grundschulen“ den Titel „Homing in“⁵²⁹ zu geben,

„die davon ausgeht, dass jede Familie in ihrem Zuhause auf die eine oder andere Art ihren religiösen Glauben zum Ausdruck bringt, was als Chance für ein wertschätzendes Kennenlernen anderer Traditionen als der eigenen genutzt wird. Die Widmung des Buches ist Programm: ‚For those with whom we share our homes and those who have shared their homes with us‘⁵³⁰. Die in englischen Kindergärten traditionelle „Home Corner“, in der Kinder bestimmte Lebensbereiche erproben können wie z. B. den Kaufladen um die Ecke, das Postamt, und in der Verkleidungen in den unterschiedlichsten Rollen möglich sind etc., wird hier genutzt, um auch religiöse Traditionen der in der Einrichtung vertretenen Familien vorzustellen und für die Kinder spielerisch erlebbar und erforschbar zu machen. Das Material umfasst neben einer prägnanten Kurzeinführung in die jeweilige Tradition vor allem Bildmaterial mit Basisinformationen zu bedeutsamen Gegenständen und Bräuchen, die sich in einem Zuhause bei Christen, Hindus, Juden, Muslimen und Sikhs finden, und Bastel- oder Nähanleitungen für Artefakte und Kleidungsstücke, Texte aus heiligen Schriften und Gebete und last but not least auch Rezepte für

charakteristische Gerichte zu bestimmten Festen. Dieser Ansatz basiert auf einer engen, vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal, ggf. auch Mitglieder von Religionsgemeinschaften, die eingeladen werden. Grundlegend ist das Prinzip, dort zu beginnen, wo das Kind ist – aber nicht dort stehenzubleiben. Die so erfahrene Wertschätzung des eigenen häuslichen Umfeldes trägt erfahrungsgemäß zu einem Zuwachs an Selbstwertgefühl und sozialer Interaktionsfähigkeit bei. Kinder, die daran beteiligt sind, ein ‚Zuhause‘ in der Einrichtung aufzubauen und dabei als Gastgeber für andere Kinder auftreten, deren Lebensumstände sich von ihren eigenen unterscheiden, können dabei ihr Insider-Wissen und ihre Fähigkeiten mitteilen und sind in einer aktiven, gebenden Rolle; ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.⁵³¹

Dieses Konzept einer auch religiösen Beheimatung aller Kinder gleich welcher religiösen Zugehörigkeit im Kindergarten spricht mich sehr an, mehr als manche theoretisch oder praktisch alles andere als inklusive Konzeption deutscher Religionspädagogen (siehe vor allem Kapitel 6.4). Ich muss zugeben, dass mir nicht genau bekannt ist, welche Entsprechungen es in unserem Kindergarten zur englischen „Home Corner“ gibt, und möchte anregen, eine „Zuhause-Ecke“ mit Elementen verschiedener religiöser Traditionen einzurichten, die den Kindern aus ihrer Familie vertraut sind.

Ganz so einfach sind Angela Woods Vorstellungen allerdings nicht auf unsere deutsche Situation zu übertragen, da in England die frühkindliche Erziehung bereits ab dem Alter von 4 Jahren in der Schule stattfindet. Aber in diesem frühen schulischen Unterricht gibt es – wie bei uns im Kindergarten – keine Unterscheidung von Schulfächern:

„Woods bildungspolitischer Ansatz inklusiver Bildung ist – wie das Anliegen des neuen Lernbereichs ‚Citizenship‘ – fächerübergreifend. Ihr religionspädagogisches Projekt ‚Homing in‘ listet z. B. in jedem inhaltlichen Kapitel verschiedene Disziplinen auf, die mit unterschiedlichen Mitteln gefördert werden können. Dazu gehören Sprachentwicklung und Fremdsprachenlernen durch das Erkunden heiliger Schriften, mathematisch-technisches Lernen durch sorgfältige Herstellung von Symbolen oder Artefakten, die die rein materielle Bedeutungsebene überschreiten, körperliche Erziehung (z. B. durch Tänze), Geographie, Geschichte sowie künstlerische, musikalische, ethische, moralische und emotionale Bildung.“⁵³²

528 Ebd., S. 214. Dommel nimmt hier Bezug auf Brown, S. 674, Wood, Judaism, S. 112, und Wood, Homing In, S. 65.

529 Ebd., S. 216, unter Bezug auf Wood, Homing In. „Homing in“ entspricht in etwa der deutschen „Beheimatung“.

530 „Denen gewidmet, mit denen wir unser Zuhause teilen, und denen, die ihr Zuhause mit uns geteilt haben.“

531 Ebd., S. 216f.

532 Ebd., S. 219.

Zwei Elemente aus der jüdischen Tradition, die Christa Dommel in ihrer Beschäftigung mit Angela Wood erwähnt, haben mich besonders angesprochen. Da ist zum einen der „Segen, den üblicherweise der Familienvater zu Beginn des Sabbats für seine Kinder spricht“. Mit diesem Segen wird normalerweise ausgedrückt:

„Wir halten dich für ein großartiges Kind!“, aber es steckt noch etwas anderes darin. ... es vermittelt nämlich dem Kind, mitten in der Anbetung Gottes geliebt zu sein. Die Vorstellung vom *av harahamim*⁵³³ könnte hier auf den menschlichen Vater bezogen sein und auf die Bedeutung von Zärtlichkeit in der fürsorglichen Rolle beider Eltern hinweisen. Es ist heutzutage irgendwie einfacher für Frauen, ‚männlich‘ zu sein als für Männer, ‚weiblich‘ zu sein: *ab harahamim* kann dieses Ungleichgewicht überwinden.⁵³⁴

Außerdem finde ich Angela Woods Gedanken zum „aus heutiger Sicht ‚fundamental ungerechten‘, weil einseitig formulierten Gebot ‚Du sollst Vater und Mutter ehren‘“ bedenkenswert:

„Dieses Gebot wird, in Anlehnung an eine jiddische Legende und deren rabbinische Interpretation, gedeutet als notwendige Struktur, die Eltern benötigen, um Kinder zu erziehen und Kinder, um erzogen zu werden – im Sinne der Liebe zu Kindern, zur Tradition und zur Zukunft. Der Aspekt der Autonomieentwicklung und zunehmender Selbstverantwortung beginnt der jüdischen Tradition zufolge bereits im Alter von 3

533 Ebd., S. 218, Anm. 175, unter Bezug auf Wood, Jewish Nurture, S. 61f.: „Av harahamim‘: traditionell aus dem Hebräischen übersetzt mit ‚Vater der Gnade, des Mitgeföhls‘, bezeichnet aber, wie Wood betont, wörtlich den Vater, der wie eine Gebärmutter ist: rehem (Gebärmutter), das heißt: fürsorglich, akzeptierend, nährend und fördernd.“

Vgl. Behr, Bildungsziele, S. 41: Auch „in der islamischen Theologie wurde schon früh erkannt, dass das zentrale Attribut unter den sog. »99 Namen Gottes«, zu dem Gott »sich selbst verpflichtet« hat (Koran 6:12, 6:54, 7:156), die »Barmherzigkeit« (*rahma*; ...) ist, und diese Vokabel ist im Arabischen weiblich. Sie tritt zum kosmologischen Prinzip der »Gerechtigkeit« (*‘adl*; ...) hinzu. Daraus ließe sich ableiten:

- Das islamische Gottesbild hat »mütterliche« Züge, was in der Begegnung mit nationalen und kulturellen Traditionen patriarchalistischer Provenienz für aufklärerische Zwecke genutzt werden sollte...“

534 Dommel, Religions-Bildung, S. 217f., wo das hier von mir übersetzte Zitat aus Wood, Jewish Nurture, S. 62, auf Englisch steht: „We think you’re a great kid!‘ but it is something else as well. ... for it communicates to the child that they are loved in the midst of worshipping God. The idea of av harahamim... could here be applied to the human father and point to the importance of tenderness in the nurturing roles of both parents. It is somehow easier today for women to be <masculine> than for men to be <feminine>: av harahamim can redress this imbalance.“

Jahren, in dem Kinder anfangen können, religiöse Pflichten zu befolgen – was eine Anerkennung durch die Erwachsenenwelt bedeutet: z. B. Kinder aus dem Kibbuz bringen Eier und Gemüse aus ihrem eigenen Garten in die Kibbuzküche, um sie der Allgemeinheit zu schenken, sie werden in ihrem Handlungsradius also nicht auf Kinder-Aktivitäten mit Spielzeug eingeschränkt. Aus der Elternperspektive kann diese erwünschte Entwicklung andererseits recht schmerzhaft sein, weil es bedeutet

„... dass dich mit deinem Kind die intensivste Vertrautheit verbindet und dass paradoxerweise, wenn du über diese Nähe nachdenkst, du dazu bereit sein musst, sie deinem Kind für immer zu geben ... und zugleich musst du zurückstehen. Du beginnst damit, deinem Kind die Windeln zu wechseln, und irgendwann stehst du vor ihrer Zimmertür und klopfst an, bevor du eintrittst.‘ ...“⁵³⁵

6 Interreligion und Identität

Bei der Betrachtung der verschiedenen Konzepte zur Religionspädagogik ist der Bereich der interreligiösen Begegnung schon mehr oder weniger zentral angesprochen worden. Trotzdem will ich mich in einem eigenen Kapitel noch einmal besonders auf dieses Themenfeld konzentrieren, und zwar von verschiedenen Blickwinkeln aus. Es geht um grundsätzliche Fragen zur Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden im religiösen Bereich, es geht um Forschungsergebnisse zum interreligiösen Lernen im Kindergarten, es geht um Modelle des Umgangs mit religiöser Pluralität im Kindergarten und schließlich geht es um die Frage, wie die eigene religiöse Identität inmitten der multireligiösen Vielfalt bewahrt werden kann.

In der Überschrift habe ich analog zum oben verwendeten Begriff „Interkultur“ den bislang ebenfalls ungebräuchlichen Begriff „Interreligion“ verwendet, um den gedanklichen Raum zu bezeichnen, in dem verschiedene Religionen miteinander in Beziehung treten, zumal die Begriffe „interkulturell“ und „interreligiös“ oft in einem Atemzug genannt werden. Im Raum der Interreligion begegnen sich Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit; darin bewegen sich aber auch einzelne Menschen, die religiös „zwischen den Stühlen sitzen“, zum Beispiel, weil ihre Eltern unterschiedlicher religiöser Herkunft sind.

535 Ebd., S. 218f.; das Zitat aus Wood, Jewish Nurture, S. 62, wurde wieder von mir übersetzt: „... that you can have with your child the most intense intimacy and that, paradoxically if you value that intimacy you must be willing to give it to your child for ever ... and stand back. You begin by changing your child’s nappies and you end up knocking on the door of their room before you enter.‘ ...“

Als Einwand könnte vorgebracht werden, dass man zwar von Interkultur im Singular reden könne, da auch Kultur ein allen Menschen gleichermaßen zukommendes, wenn auch unterschiedlich geprägtes Element sei, in dem sie sich bewegen wie Fische im Wasser, während es Religion immer nur im Plural gebe, die nicht miteinander vermischt werden dürfen, wenn es nicht zu synkretistischen Missbildungen kommen solle.

Ich finde aber, dass die eigene christliche Identität, die geklärt werden muss, wenn man sich auf interreligiöse Zusammenarbeit und auf die Trägerschaft einer multi-religiösen Kita einlässt, durchaus erhalten und sogar gestärkt werden kann, wenn man sich auf die Herausforderungen und Chancen im Raum der Interreligion – vom eigenen Glauben getragen – offen einlässt.

6.1 Religiöse Zugänge zum Anderen und zum Fremden

Zunächst setze ich mich mit theologischen Ansätzen auseinander, denen es um das Problem des Verstehens in interkulturell-interreligiösen Zusammenhängen geht. Diese Thematik überschneidet sich mit den Anliegen des Kapitels 3 zur Interkultur, sowohl in den Ausführungen eines islamischen Religionspädagogen (6.1.3) als auch der beiden christlichen Missionswissenschaftler (6.1.1 und 6.1.2). Letzteren geht es darum, in der Begegnung mit fremden Kulturen neue Ausdrucksformen für die christliche Botschaft zu finden. Versteht man Mission nicht als eine machtvolle Überwältigung oder Vereinnahmung von Menschen anderer Religionszugehörigkeit, sondern als ein zur-Sprache-Bringen der zentralen Anliegen der eigenen Religion im respektvollen Dialog mit Anders-Glaubenden, dann können die folgenden Überlegungen auch als sinnvolle Einführung in den Raum der Interreligion dienen.

6.1.1 Von der Begegnung mit dem Fremden zur Konvivenz

In der Einleitung zu einem Sammelband mit „Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik“ unter dem Titel „Die Begegnung mit dem Anderen“ schreiben Theodor Sundermeier und Werner Ustorf bereits im Jahr 1991:

„Wir stehen heute vor nichts Geringerem als der Aufgabe, einen neuen Weg der Begegnung mit dem anderen Menschen, dem Fremden zu suchen. Es muß eine Begegnung sein, die den anderen in seinem Subjektsein, in seiner kulturellen und religiösen Identität und Eingebundenheit anerkennt und zugleich eine Gemeinsamkeit eröffnet, in der Dialog und gemeinsames Leben möglich sind, in der Differenz und Identität in gleicher Weise ihr Recht haben.“⁵³⁶

536 Sundermeier/Ustorf, S. 9.

Folgt man **Theodor Sundermeier**, mag das im Kapitel 3.1.1 von Paul Mecheril beschriebene Problem des vereinnahmenden Erkennens auch damit zu tun haben, dass

„es sich in der abendländischen Hermeneutik ... immer um das Verstehen meiner selbst handelt. Es geht nicht um das Verstehen des anderen Menschen, des fremden Textes, sondern um ein neues Michverstehen, ausgelöst durch die Begegnung mit dem Text. Der Andere, das Fremde, ist schon bei Hegel nur Umweg zum Selbst... Das verstehende Gespräch ist dann letztlich Selbstgespräch.“⁵³⁷

Sundermeier hält dagegen:

„Verstehen muß im Aushalten des Fremden, Anderen geschehen, oder es findet gar nicht statt. Es ist schlicht falsch und führt nicht weiter, wenn bei der Darstellung einer fremden Kultur die Hörer immer schon den Vergleich zur Hand haben und die Einebnung mit dem Satz beginnt: »Das haben wir bei uns auch.«“

Der jüdisch-christlichen Tradition können andere Impulse entnommen werden; für die Bibel gilt:

„Erkenntnis gibt es überhaupt nur, weil es den anderen gibt. Er ermöglicht Erkenntnis und konstituiert damit letztlich auch mich selbst. Paulus jedenfalls sieht es so, wenn er ganz in der Tradition des AT das Erkenntwerden durch den anderen, und das heißt dem An-Erkantwerden, absolute Priorität zugesteht und als den Ermöglichungsgrund von Erkenntnis überhaupt ansieht: Dann werde ich erkennen, gleichwie ich erkannt bin!“⁵³⁸

Sundermeier greift auf Erkenntnisse des „der jüdischen Tradition verpflichtete[n] Philosoph[en] Emmanuel Lévinas“ zurück⁵³⁹, wenn er schreibt:

„Indem... der Andere mein Ich in seinem Existenzrecht konstituiert, wird gerechtfertigtes Dasein möglich. Doch das ist kein individuelles Ich mehr, das für sich existiert, sondern im Zuspreehen wird Gemeinschaft konstituiert. ... Nicht zufällig spricht Lévinas vom *Antlitz* des Anderen, das hervorleuchtet, und von der *Spur*, die unsere Zeit durchkreuzt und Zeiterfahrung in neuer Form ermöglicht.“⁵⁴⁰

Aus dieser Vorstellung eines Verstehens, das es nur dort gibt, wo man in einer Gemeinschaft miteinander lebt, entwickelt Sundermeier seine Vorstellung von dem, was er „Konvivenz“⁵⁴¹ nennt:

537 Sundermeier, *Hermeneutik*, S. 17.

538 *Ebd.*, S. 18

539 *Ebd.*, S. 18 unter Bezug auf Lévinas.

540 *Ebd.*, S. 19.

541 Vgl. *Molthagen*: „Der Begriff ‚Konvivenz‘ stammt aus La-

„»Weil wir sind, bin ich«, heißt das afrikanische Grundmodell der Erfahrung des Anderen. Die Konvivenz ist Ermöglichungsgrund des Lebens des einzelnen. Sie ist der Freiheitsraum gegeben zum Lernen, Lehren, Feiern, kurz, zum geschwisterlichen Leben im Frieden. Dieses Leben, das Wollen zum andern hin, das Streben nach Verstehen und Erkenntnis stammt aus der Lebensbejahung, aus dem Wissen des verdankten Lebens, aus der Erfahrung, bejaht und angenommen zu sein. In theologischer Sprache: aus dem Glauben an den Schöpfer allen Lebens und der Welt.

Wir halten fest: Die Notwendigkeit einer Hermeneutik interkulturellen Verstehens ist nicht geboren aus dem Streben nach mehr Wissen, nach Exotik, aus dem Bewußtsein heraus, daß wir mit unserem Wissen allein die gegenwärtigen Weltprobleme nicht bewältigen können. Nicht Defiziterfahrungen begründen also eine Hermeneutik, sondern die Erfahrung gemeinsamen Lebens. Im Aufleuchten des Antlitzes des anderen gewinnt mein Leben Lebensraum, Bejahung und Recht. Im Verstehen des anderen wird mein Leben aus seiner Egozentrik und seinem Solipsismus herausgerissen. Dabei wird im Verstehen der andere nicht zu mir hin assimiliert – ein Antlitz kann ich nicht assimilieren, sondern nur hinnehmen und akzeptieren. In der Andersheit erfahre ich, was Dasein, Leben und Freiheit ist. Damit wird das Verstehen zur fundamentalen, allem Handeln vorangehenden Aufgabe.⁵⁴²

Wichtig ist dabei,

„daß die Hermeneutik einer interkulturellen Begegnung nicht auf Harmonie aus ist. Sie ist Begegnung mit dem *Fremden*. Das muß in dieser Härte auch durchgehalten werden. Es ist falsch, das Fremde im Verstehen vorschnell zu sich hin interpretieren zu wollen, es in das eigene

teinamerika und bezeichnet dort eine Form der auf Gegenseitigkeit beruhenden Nachbarschaftshilfe in eher dörflichen Strukturen.

Heute wird dieser Begriff beispielsweise von postevangelikalischen Christen im Zusammenhang mit der christlichen Mission in der Postmoderne verwendet.

Konvivenz, nachbarschaftliches Leben, bedeutet:

1. Einander helfen
2. Voneinander lernen
3. Miteinander feiern

Die Konvivenz ist in der Trinität Gottes verankert. Der dreieinige Gott hat in sich selbst Gemeinschaft. Und der Mensch, der ja nach dem Bilde Gottes geschaffen ist, soll ebenfalls in Gemeinschaft leben – in Gemeinschaft mit Gott und in Gemeinschaft miteinander, ein jeder in Frieden mit seinem Nachbarn.

Wo die Gemeinschaft zerbricht, da herrscht die Sünde.“

542 Sundermeier, Hermeneutik, S. 19f.

Selbstverständnis zu inkorporieren und damit aus dem Gegenüber ein je Eigenes zu machen, wie es in verschiedener Form in der bisherigen Hermeneutik der Fall war. ... Erst wenn wir das in seiner Tiefe wahrnehmen, verstehen wir auch, warum es so befremdlich ist, daß Jesus sich mit dem Fremden identifiziert, warum wir uns dagegen wehren, im Begriff und Antlitz des anderen das Verweisende, den *einen* Anderen wahrzunehmen.“⁵⁴³

6.1.2 Der verborgene Gott und das Verstehen der Fremden

Henning Wrogemann findet in der Theologie Jürgen Moltmanns „Anknüpfungspunkte für eine interkulturelle Hermeneutik“, geht aber auch über ihn hinaus, indem er nicht nur die Frage stellen will, „wie Fremde in *unsere* Gemeinschaft integriert werden können“, sondern Wege sucht, um „die Gemeinschaft der Fremden“ theologisch zu verstehen und zu akzeptieren:

„Theologisches Verstehen des Fremden kann nur dann radikal gedacht werden, wenn die Alterität des Fremden ein Pendant im eigenen Gottesbegriff hat“⁵⁴⁴,

wenn es also in Gott selbst etwas gibt, das so anders ist, dass wir es von unseren eigenen Glaubensvorstellungen nicht erfassen können. Zu diesem Zweck greift er auf die lutherische „Lehre von der *absconditas dei*“, also von der Verborgenheit Gottes zurück.

„Wenn nämlich Gott als der sendende geglaubt, in der Begegnung mit der Welt jedoch der fremde Gott bleibt, dann ist dem Versuch des Menschen, den Fremden nach dem »Bilde« seines Gottes wahrzunehmen, gewehrt. ...

Auf das Verstehen des Fremden angewendet ist zu folgern: Nur wo in der Begegnung mit dem Fremden Gottes radikale Verborgenheit geglaubt werden kann..., weist der Glaube in eine hermeneutische Situation ein, die ein zureichendes Maß an Offenheit zuläßt. ...

Ein wirkliches Verstehen des Fremden setzt ... voraus, daß die Kraft des Negativen ausgehalten wird... Der Weg zum Fremden unter dem Aspekt von Handlung oder Bedürftigkeit reicht dazu nicht aus. Auch der »Feind«, der drohende, der mich in meiner Identität verneint, muß in den Horizont der Verstehensbemühungen rücken. Vielleicht könnte ein Verständnis der Verborgenheit Gottes weiterhelfen, das Gott zutraut, sich *aus Liebe* zu verbergen, um sich von seiner Gemeinde im Fremden *als* Fremden finden zu lassen.“⁵⁴⁵

543 Ebd., S. 27.

544 Wrogemann, S. 220.

545 Ebd., S. 221f., unter Bezug auf Sundermeier, Hermeneutik.

6.1.3 Interkulturelles Lernen aus islamischer Sicht

Kurz gehe ich auf Überlegungen des islamischen Religionspädagogen **Harry Harun Behr** ein, der im „Handbuch Friedenserziehung“ aus islamischer Perspektive auch den Kulturbegriff und das interreligiöse Lernen beleuchtet. Er wählt den koranischen Begriff der „Achtsamkeit“ (*ihsān*) als anzustrebende Fähigkeit und Haltung für ein gelingendes Miteinander im Rahmen einer kompliziert gewordenen schulkulturellen Lage:

„Achtung ließe sich für die islamische Religionspädagogik wie auch für eine pädagogisch verantwortungsvolle Pflege der Schulkultur vielleicht als *subjektives Handlungsmotiv* bezeichnen, hinter dem *Achtsamkeit* als *Fähigkeit* (wahrnehmen können) und als *Haltung* (wahrnehmen wollen) stehen muss“⁵⁴⁶.

Zum Kulturbegriff schreibt Behr:

„Kultur, verstanden als Hort konsensualer Gepflogenheiten, beruht auf nicht mehr bewussten, da überlieferten und durch persönlichen Lebensbezug internalisierten Werte- und Ordnungssystemen. Sie kann sich der kognitiven Erfassung entziehen. Das betrifft auch die in ethischer Hinsicht kritischen Elemente von Kultur, die eventuell einer Neubewertung und damit der kognitiven Rekapitulation bedürfen; diese kann nur dadurch geleistet werden, dass Handlungsweisen, die als Kultur identifiziert werden, nach ihren Motiven und Wirkungen befragt werden. Dazu müssen sie wieder aktiv wahrgenommen und ins denkende Bewusstsein zurückgeholt werden (Achtsamkeit). Güte der Achtsamkeit liegt nicht in ihrer objektiv beschreibbaren Sittlichkeit oder Tugendhaftigkeit begründet, sondern im Grad der *Willentlichkeit, Zielgerichtetheit und Bewusstheit* als theologisch maßgebliche spirituelle Wertkriterien achtsamen Handelns (Achtung).“⁵⁴⁷

Behrs Blick auf interkulturell-interreligiöses Lernen mit seinem Interesse an der Veränderung von Perspektiven der Wahrnehmung und dem Hin- und Herspringen zwischen sich verändernden Standpunkten erinnert mehr an Mecheril als an Sundermeier und Wroge-mann:

„*Interkulturelles Lernen*, das heute auch mit Blick auf den Islam in Deutschland nicht selten synonym genannt wird mit *interreligiösem* Ler-

546 Behr, *Friedenserziehung*, S. 240.

547 Ebd. 241. Wohl durch ein Versehen fehlt hier der Hinweis auf das mit „Achtsamkeit“ übersetzte arabische Wort „*ihsān*“, vgl. Behr, *Bildungsziele*, S. 31. Vgl. Uygun-Altunbas, S. 8: „Achtsamkeit (arab. *ihsān*: Leben und Handeln im Bewusstsein, dass Gott Mitwisser ist; Ansatz der islamischen Lehre vom Gewissen)“, siehe Kapitel 5.3, S. 89.

nen, beruht weder auf der Wahrnehmung und Beschreibung von kulturellen oder theologischen Beständen noch allein auf den Imperativen der Achtung, sondern auf den Kommunikationsprozessen, die die hier beschriebene Form von Bewusstmachung ermöglichen. Dabei geht es weniger um die Wahrnehmung des Fremden von der eigenen Warte aus, sondern um die Revision des jeweils Eigenen zufolge veränderter Perspektiven. Für die Didaktik des Schullebens bedeutet das die *Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Befähigung, veränderte Standpunkte einnehmen zu können*.“⁵⁴⁸

6.2 Empirische Forschung über Religion und Interreligiosität im Kindergarten

Zur tatsächlich gelebten interreligiösen Praxis in deutschen Kindergärten ist bisher vergleichsweise wenig geforscht worden. Während meines Studienurlaubs sind mir zwei Untersuchungen aufgefallen, die erst vor kurzem veröffentlicht wurden.

6.2.1 Eine ökumenische Pilotstudie zu interreligiöser Bildung in der Praxis

Die beiden evangelischen und katholischen Tübinger Religionspädagogen Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger initiierten eine Pilotstudie in konfessionell und nicht-konfessionell getragenen Kindertagesstätten in Berlin, Hamburg, Frankfurt am Main, Mannheim/Ludwigshafen, Stuttgart, Aachen und Dresden, deren Ergebnisse im 2008 erschienenen Buch „Mein Gott – Dein Gott“ veröffentlicht wurden.

„Im qualitativen Teil des Projekts haben wir 37 Interviews durchgeführt und ausgewertet...

Im quantitativen Teil ... erarbeiteten wir ... einen vierseitigen Fragebogen... Sein inhaltlicher Schwerpunkt ist die interreligiöse Bildung. Den Fragebogen versandten wir 1698mal an Kindertagesstätten in den genannten sieben Städten. 364 ausgefüllte Fragebogen wurden zurückgesandt und von uns ausgewertet. Damit haben wir einen Rücklauf von 21,4 Prozent, was ein zufriedenstellendes Ergebnis für eine Fragebogenstudie ohne Direktkontakt ist.“⁵⁴⁹

Gefragt wurde inhaltlich nicht nur nach interreligiöser Bildung und danach, ob christliche oder muslimische Bildungsinhalte in der Kita vorkommen, sondern auch,

„ob eine grundsätzliche Offenheit für religiöse Bildung in den Einrichtungen vorhanden ist und ob religiöse Bildung von den Kindertagesstätten

548 Behr, *Friedenserziehung*, S. 241.

549 Biesinger/Schweitzer/Edelbrock, S. 18.

in allgemeiner Form unterstützt wird – unter Absehung von bestimmten Religionen oder Konfessionen“⁵⁵⁰.

Wie unterschiedlich in Kindergärten mit dem interreligiösen Miteinander umgegangen wird, zeigte sich in der qualitativen Befragung vor allem am Beispiel der „Feste mit religiösem Ursprung“. Manche von ihnen werden „gar nicht gefeiert“, was „besonders bei islamischen Festen“ der Fall ist. Oder man feiert Feste „mit bewusstem Ausklammern des religiösen Aspekts...: das Osterfest wird zum Frühlingsfest, das St. Martinsfest zum Lichterfest.“ Wenn religiöse Feste „unter Aufnahme des religiösen Ursprungs“ gefeiert werden, wird nicht in allen Einrichtungen „die Anwesenheit der Kinder mit unterschiedlichem religiösen Hintergrund bei der Feier deutlich reflektiert“. Oder man feiert „Feste mit religiösem Ursprung auf einer allgemein-religiösen Ebene, sozusagen oberhalb oder jenseits der konkreten einzelnen Religion“⁵⁵¹.

Interessant waren besonders folgende Ergebnisse der quantitativen Befragung: Im Durchschnitt besuchen etwa 55/42 Prozent christliche, 18/27 Prozent muslimische und 20/18 Prozent konfessionslose Kinder die genannten Kindergärten, dabei bezieht sich die erste Prozentzahl auf die konfessionellen, die zweite auf die nicht-konfessionellen Kindergärten; der Rest, jeweils unter 5 Prozent, entfiel auf Kinder anderer Religionszugehörigkeit⁵⁵². Eine „allgemeine Unterstützung der religiösen Bildung“ findet „viel“ bis „sehr viel“ in 74 Prozent und „mittelmäßig“ in 22 Prozent der konfessionellen Kindergärten statt, in nicht-konfessionellen Einrichtungen immerhin noch 10 Prozent „viel“ bis „sehr viel“ und 41 Prozent im Mittelmaß⁵⁵³. Prinzipiell ist also eine Mehrheit der befragten Erzieherinnen durchaus offen für religiöse Bildung im Kindergarten. Dass 97 Prozent der kirchlichen Kitas „ihren christlichen Bildungsauftrag, zumindest nach ihren eigenen Aussagen, sehr ernst“ nehmen, verwundert ebensowenig wie die Tatsache, dass in „rund 84 Prozent der nicht-konfessionellen Einrichtungen ... »kaum« bis »wenig« christliche Bildung“ stattfindet. Allerdings: „In 16 von 100 befragten städtischen Einrichtungen wird das Christentum inhaltlich aufgenommen“, in drei Prozent sogar „viel“ bis „sehr viel“⁵⁵⁴.

Alarmierend sind die Zahlen für den Bereich der islamischen und der interreligiösen Bildung.

„Bei der Berücksichtigung der islamischen Bildung gibt es kaum Unterschiede zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Einrichtungen. Bei den konfessionellen Einrichtungen sind es 75 Prozent, die die islamische Bildung

»kaum« berücksichtigen, und 18 Prozent, die sie »wenig« berücksichtigen. D. h. 93 Prozent der konfessionellen Einrichtungen lassen diese Thematik außen vor und bei den nichtkonfessionellen Einrichtungen sind es 91 Prozent.“

Das bedeutet im Klartext:

„Die rund 5 000 muslimischen Kinder..., die in den von uns befragten Einrichtungen betreut werden, erhalten so gut wie keine religiöse Begleitung. Das Verständnis ihrer Religion wird fast nicht gefördert. Zugleich erhalten die in der gleichen Einrichtung anwesenden christlichen Kinder und die Kinder ohne Bekenntnis ebenfalls nur wenige Informationen über den Islam.“⁵⁵⁵

Ähnliches gilt für die interreligiöse Bildung: Sie findet in

„71 Prozent der konfessionellen Einrichtungen ... »kaum« bis »wenig« Berücksichtigung... In den nicht-konfessionellen Einrichtungen liegt diese Zahl bei »91 Prozent«... Diese Zahlen zeigen, dass im Bereich der interreligiösen Bildung ein besonderer Handlungsbedarf besteht.“⁵⁵⁶

Die Autoren ziehen aus diesen Ergebnissen mit Recht den Schluss:

„Offenbar beginnen die in Deutschland ungelösten Probleme der gesellschaftlichen Integration bereits in der Kindheit. Das öffentliche Bewusstsein dafür ist allerdings noch wenig ausgeprägt. ... Kinder haben ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung, so wie sich dies auch viele Eltern wünschen, nicht zuletzt auch Eltern mit islamischer Religionszugehörigkeit. ... Es ist Zeit, dass wir uns den Herausforderungen interreligiöser Bildung stellen.“⁵⁵⁷

6.2.2 Eva Hoffmanns empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt

Eva Hoffmann veröffentlichte 2009 unter dem Titel „Interreligiöses Lernen im Kindergarten?“ eine „empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod“.

Lesenswert ist dieses Buch nicht nur wegen ihrer eigenen Forschungsergebnisse, sondern auch, weil sie sich intensiv „mit dem Religionsbegriff und der so genannten Theologie der Religionen aus christlicher Sicht“⁵⁵⁸

555 Ebd., Text auf S. 25, Grafik auf S. 24.

556 Ebd., Text auf S. 26, Grafik auf S. 25. Im Zitat habe ich einen Fehler berichtigt, da im Text versehentlich auch bei der 71-Prozent-Zahl von „nicht-konfessionellen“ Einrichtungen die Rede war.

557 Ebd., S. 29f.

558 Auf dieses Thema gehe ich hier gar nicht und später nur am Rande ein, indem ich in den Kapiteln 8.4 und 10.3 auf Gedanken von Reinhold Bernhardt zurückgreife. Lesenswert fand ich besonders: Bernhardt, Theologische Grundlagen und Bernhardt, Pluralistische Theologie.

550 Ebd., S. 22.

551 Edelbrock/Patak/Schweitzer/Biesinger, S. 165f.

552 Biesinger/Schweitzer/Edelbrock, Text und Grafik auf S. 21.

553 Ebd., Text und Grafik auf S. 23.

554 Ebd., Text und Grafik auf S. 24.

befasst und auch die „beiden gegenwärtigen Konzepte zum interreligiösen Lernen im Kindergarten, die bislang von evangelischer (insbesondere von Harz) und katholischer (hauptsächlich von Hugoth) Seite vorgelegt wurden“ kritisch analysiert⁵⁵⁹.

Ihre eigene wissenschaftliche Studie führte sie mit Hilfe des „Gruppendiskussionsverfahrens und der Dokumentarischen Methode“ in vier evangelischen Kindergärten einer nordrhein- westfälischen Großstadt durch⁵⁶⁰. Sie befragte jeweils Mini-Gruppen von drei Kindern und nahm dabei eine Handpuppe zu Hilfe, um zu vermeiden, dass die Kinder in der Diskussion

„die Position der bzw. des an dem Gespräch beteiligten Erwachsenen einnehmen... In einem Puppenspiel lässt sich dies gut vermeiden, weil die bzw. der erwachsene Gesprächspartnerin bzw. -partner über die Puppe in der Regel als gleichberechtigt wahrgenommen wird.“⁵⁶¹

Als Ergebnis formulierte Eva Hoffmann „vor dem Hintergrund anderer empirischer Studien und ihren theoretischen Implikationen“ über das interreligiöse Lernen von Kindergartenkindern folgende „Thesen:

- Der Vielfalt von individuellen Vorstellungen wird mit Gelassenheit begegnet.
- Bezüge zu religiösen Glaubenstraditionen werden nicht explizit hergestellt.
- Den eigenen, individuellen religiösen Vorstellungen wird besondere Geltung verliehen.
- Differenzen werden wahrgenommen, ausgehalten, aber nicht besonders hervorgehoben.
- Gerne wird ein ‚kleiner gemeinsamer Nenner‘ gefunden.
- Bemühungen um eine ‚gemeinsame‘ Theologie oder ‚new theologies‘ zeigen sich aber nicht.
- In der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Studie ereignen sich keine Szenen xenophobischer Angst oder Furcht. Es zeigt sich vielmehr eine für die Überlegungen anderer Kinder offene Haltung.
- Einige Diskussionsbeiträge zeigen Merkmale eines explizit multireligiösen Stils interreligiöser Verhandlung auf ...
- ... andere Diskussionsbeiträge können mit dem implizit multireligiösen Stil interreligiöser Verhandlung in Verbindung gebracht werden.“⁵⁶²

559 Hoffmann, S. 14f.

560 Ebd., S. 122f. Wissenschaftstheoretisch greift sie auf Ralf Bohnsack zurück, dessen Methoden wiederum „einen an [Karl] Mannheim orientierten wissenssoziologischen Hintergrund“ voraussetzen.

561 Ebd., S. 131, unter Bezug auf Konrad, S. 7 und 10. Vgl. auch Kapitel 9.1.4.

562 Ebd., S. 221.

6.3 Umgang mit religiöser Pluralität im Kindergarten

Einen genaueren Blick werfe ich nun auf die Vorstellungen zum Bereich „Interreligion“, die christliche Religionspädagogen in den Konzeptionen für Kitas in kirchlicher Trägerschaft entworfen haben.

Sowohl im katholischen religionssensiblen wie im evangelischen dimensional Ansatz gibt es Unklarheiten über den Umgang mit religiöser Pluralität sowie Platz und Rolle der nichtchristlichen Kinder im Kindergarten.

6.3.1 Friedrich Schweitzer: Suche nach einem kombinierten Modell

Friedrich Schweitzer beschreibt „drei gegensätzliche Modelle“, um dieses Problem zu lösen:

„Das *Beheimatungsmodell*, das einen religiös einheitlichen (»homogenen«) Kindergarten verlangt; das *Begegnungsmodell*, das die im Kindergarten vorhandenen Unterschiede nicht aufheben, sondern als Lernanlässe im Sinne eines interreligiösen Lernens nutzen will, und ein *multireligiöses Modell*, das eine einheitliche religiöse Erziehung für alle – unter Aufnahme verschiedener Konfessionen und Religionen – anstrebt. Alle drei Modelle haben etwas Richtiges an sich, aber alle drei sind unseres Erachtens dann abzulehnen, wenn sie einseitig vertreten werden. Wir brauchen deshalb ein viertes Modell oder, vorsichtiger, einen Weg, der eine *Kombination von Beheimatung und Begegnung* erlaubt.“⁵⁶³

Gegen das Beheimatungsmodell spricht

„die Tatsache, dass Kinder heute auch in Deutschland nirgends mehr in einer einheitlich geprägten Umwelt aufwachsen. ... Der religiös einheitliche Kindergarten wäre Ausdruck einer künstlichen Einheitlichkeit, die praktisch nicht realisierbar und die bildungstheoretisch ... auch nicht wirklich zu wünschen wäre. Bildung setzt Unterschiede und Wahlmöglichkeiten voraus. Im übrigen wird die Bedeutung von Religion im Kindergarten für eine Beheimatung des Kindes leicht überschätzt: Die im Kindergarten mögliche religiöse Erziehung kann bestenfalls beitragen zu einer religiösen Beheimatung – sie allein gewährleisten, gar ohne Unterstützung durch Elternhaus und Gesellschaft, das kann sie gewiss nicht.“

Das Begegnungsmodell beruht ebenfalls auf Voraussetzungen, die in einer Situation wie heute nicht mehr gegeben sind,

563 Schweitzer, *Nachdenken*, S. 106.

„in der die meisten Kinder kaum eine eigene religiöse Prägung in den Kindergarten mitbringen.“

Das multireligiöse Modell, das „alle Kinder mit Elementen der verschiedenen Religionen ... vertraut machen“ will, lehnt Schweitzer ebenfalls ab, wenn

„dabei die Unterschiede zwischen den Religionen für die Kinder in den Hintergrund treten sollen, weil alle bei allem in gleicher Weise mitmachen sollen“.

Ein solches Modell nimmt außerdem

„trotz der beabsichtigten religiösen Toleranz erstaunlich wenig Rücksicht auf die Glaubensüberzeugungen der Kinder und Eltern. Nicht jeder Christ kann ein islamisches Fest gläubig mitfeiern, und umgekehrt gilt wohl dasselbe.“

Er geht außerdem davon aus, dass Kindergartenkinder noch keine „Zuordnungen zu abstrakten Größen“ im Sinne verschiedener Religionszugehörigkeiten vornehmen können, „ihre Zugehörigkeitsgefühle sind stark von den Beziehungen zu Eltern oder anderen Erwachsenen abhängig.“⁵⁶⁴

Schweitzer empfiehlt daher angesichts eines Mangels

„an Erfahrungen, aber auch an gesicherten empirischen und theoretischen Erkenntnissen in Psychologie und Religionspädagogik, auf die sich die Entscheidung für ein bestimmtes Modell stützen könnte..., angesichts der jeweiligen Voraussetzungen und Gegebenheiten in jeder einzelnen Einrichtung nach angemessenen Wegen zu suchen. Die in den drei genannten Modellen jeweils enthaltenen richtigen Einsichten können dabei aufgenommen und miteinander verbunden werden – etwa als bewegliche *Kombination von Beheimatung und Begegnung*, die im Horizont multireligiöser Bildung auszulegen ist.“⁵⁶⁵

6.3.2 Frieder Harz: Interreligiöse Mogelpackung aus Beheimatungs- und Gastmodell

Frieder Harz entwickelte aus diesen Modellen ein kombiniertes Beheimatungs- und Gastmodell mit eindeutigem Vorrang für das evangelische Profil vor der interreligiösen Begegnung⁵⁶⁶. In seinem Aufsatz „Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten“ begründet er diese Entscheidung von folgender Grundthese aus:

564 Ebd., S. 106f. Vgl. aber Kapitel 4.2.4 zur Abstraktionsfähigkeit von Kindern.

565 Ebd., S. 107.

566 Auf sein Konzept einer evangelischen Profilierung in der Kindertagesstättenarbeit gehe ich im Abschnitt 6.4 ausführlicher ein.

„Vor allem die monotheistischen Religionen vertreten mit dem Glauben an den einen Gott einen Wahrheitsanspruch, der andere religiöse Vorstellungen und Glaubenspraxis ausschließt. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansätze interreligiöser Erziehung und Bildung.“⁵⁶⁷

Eigentlich wäre ein Beheimatungsmodell wünschenswert, das er den „Ansatz des primär monoreligiösen Lernens“ nennt. „Religiöse Identität“ von Kindern bildet sich nämlich „sinnvollerweise in der Auseinandersetzung mit der Religion, der man sich zugehörig fühlt, und mit Personen, die sie repräsentieren“ heraus.

„Daraus ergibt sich die religionspädagogische Aufgabe, ganz gezielt solcher Zugehörigkeit und der Förderung der Verwurzelung in ihr erste Priorität zu geben. Je weniger Kinder vom Elternhaus her durch entsprechende religiöse Sozialisation eine tragfähige religiöse Identität vermittelt bekommen, umso mehr ist es Aufgabe von Kindertagesstätte und Schule, zur Ausbildung solcher Identität zu verhelfen – zumal sehr viele Eltern daran interessiert sind, dass die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen dies leisten.“

Trotzdem lehnt Harz wie Schweitzer dieses Modell „erst Verwurzelung, dann Öffnung“ ab, denn:

„Dieses Konzept aber ignoriert die Realität, die genau gegenläufig strukturiert ist: In der konfessionellen Kindertagesstätte ist religiöse Vielfalt weithin im täglichen Miteinander lebendig, während dann später im konfessionellen Religionsunterricht die Kinder getrennt nach ihrer Konfession bzw. Religion unterrichtet werden.“

Deutlich sagt Harz an die Adresse von kirchlichen Einrichtungen, die jede „Verunsicherung durch die Präsenz und Thematisierung anderer religiöser Traditionen“ vermeiden wollen: „Das christliche Profil der Einrichtung darf nicht dazu herhalten, die Präsenz von Kindern und Eltern anderer Religionen einfach zu ignorieren.“⁵⁶⁸

Auch den „Ansatz des multireligiösen Lernens“ lehnt Harz mit ähnlichen Argumenten wie Schweitzer ab. Er fügt hinzu:

„Dieser Ansatz passt gut zu der heute weitverbreiteten Einsicht, man könne sich aus dem Angebot der unterschiedlichen Religionen sein eigenes »religiöses Menü« zusammenstellen: christliche Feste, Seelenerkundung bei einem indischen Guru, keltische Sonnwendfeier usw. Man spricht in diesem Zusammenhang von der Patchwork-Religiosität, die sich das Individuum selbst »zusammenbastelt«. Religion braucht aber die Bindung an geschichtliches Geworden-

567 Harz, Interreligiös, S. 97.

568 Ebd., S. 97f.

sein, das seine Kontinuität ausmacht. Aus der Orientierung an verpflichtenden Quellen wächst dann auch die Kraft zu nötigen Veränderungen. Wo Glaube primär das Ergebnis eigener Zusammenstellung aus verschiedenen Traditionen ist, wird er zur individuellen Schöpfung und verliert die Bindung an das außer einem selbst Liegende. Vordergründig scheint dieser multireligiöse Ansatz dem Kind als Subjekt seines Lernens zu entsprechen. Kindliches Entdecken und Erkunden richtet sich aber auf die Umwelt in ihren gegebenen Strukturen, und dazu gehören in religiöser Hinsicht die Religionen mit ihren je spezifischen, nicht austauschbaren Überlieferungen.“

Harz fürchtet vor allem „die ungeordnete religiöse Vielfalt“, die – so der Verdacht, den er äußert –

„mit multireligiöser Erziehung gefördert wird. Was bei diesem Ansatz zu kurz kommt, ist der Erwerb religiöser Identität. Wie soll man in all der Vielfalt erkennen und erleben können, dass jede Religion ihre eigene Mitte hat, aus der heraus erst ihre Lehren, Haltungen und Verhaltensweisen verständlich werden? Wie sollen Kinder zu dieser Mitte vorstoßen, Zugehörigkeit zum Eigenen entwickeln können?“⁵⁶⁹

Im Unterschied zu Schweitzer nennt Harz als drittes Modell nicht ein Begegnungsmodell, das von der unrealistischen Voraussetzung ausgeht, dass die Kinder bereits mit einer fest ausgebildeten religiösen Beheimatung in den Kindergarten kommen, vor der aus die anderen Religionen begegnen können, sondern einen „Ansatz des interreligiösen Lernens“, in dem gleichzeitig „Beheimatung und Öffnung“ gefördert wird.

„Er zielt darauf, im zunehmenden Bewusstsein der Unterscheidung von Eigenem und Fremdem die Fähigkeit des Dialogs mit dem Anderen zu entwickeln. Dazu gehört sowohl das Entdecken religiöser Heimat als auch das Einüben von Umgangsweisen mit Fremdem. Es geht also um die schwierige Aufgabe, Beheimatung in einer eigenen religiösen Tradition und das Geltenlassen des Anderen und Fremden gleichermaßen anzustreben. Mit dem Heimischwerden im eigenen Traditionszusammenhang gilt es gleichzeitig in den verständnisvollen Umgang mit fremder Religion und Religiosität einzuüben. Religion begegnet in solcher Weise von Anfang an standortbezogen, sofern es um religiöse Verwurzelung geht, und sie erscheint plural, sofern Fremdes in seiner Andersartigkeit zu achten ist. Ziel ist der tolerante Umgang mit dem Anderen.“

Um den von ihm favorisierten Ansatz zu erläutern, wählt Harz die Metapher des religiösen Hauses:

„Es gilt also zum einen, das Erleben von religiöser Zugehörigkeit zu fördern. Kinder sollen entdecken, was alles im eigenen religiösen »Haus« zusammengehört und von Traditionen geprägt ist, die nicht einfach austauschbar sind.

Das Kennenlernen des eigenen Glaubens wird zum anderen begleitet vom gleichzeitigen Wahrnehmen der religiös anderen, von Interesse an deren religiösen Heimat, samt Besuchen dort. Kinder lernen so auch, mit den anderen und ihren Gewohnheiten mitzudenken. Dazu gehört natürlich auch das Entdecken von Gemeinsamkeiten und deren Pflege. So erfahren sie, dass Religion ein Gefüge von Überzeugungen, Wissen, Einstellungen, Verhaltensweisen ist, das sich von anderen unterscheidet, das man nicht nach Lust und Laune wechselt; sie lernen, dass sie Christen oder Muslime sind, und zugleich, dass beides gut nebeneinander bestehen kann.“

Weiter bezieht Harz seine Metapher des Hauses bzw. der Wohnung auf alle drei von ihm genannten Modelle:

„Die vorgestellten drei Ansätze lassen sich auch mit dem Bild der Wohnung anschaulich machen: das eine ist die abgeschlossene Wohnung; Besuche in anderen Wohnungen werden zunächst vermieden. Das andere ist die Großraumwohnung, in der man sich selbst sein Eckchen sucht und herrichtet. Zum interreligiösen Lernen passt das Bild der einladenden Wohnungen. Die Einzelwohnung verkörpert das Eigene, das, was einem in dem Kreis der hier Lebenden lieb und wert ist. Aber jede Wohnung hat ihre Tür nach draußen. Dort eröffnen sich die Möglichkeiten der Begegnung. Und man kann sich gegenseitig in die Wohnungen einladen. Ziel ist weder die Vereinheitlichung aller Wohnungen oder die Abschaffung der Türen, noch die verriegelte Tür, sondern das Wechselspiel von Hinausgehen und Heimkommen, von Bindung ans Eigene und Aufbruch zum anderen.“⁵⁷⁰

So weit, so gut. Aber die Konsequenz dieses Ansatzes in einer evangelischen Einrichtung ist nun, dass nur die christlichen Kinder sich wirklich wie in einer eigenen Wohnung zu Hause fühlen können:

„Christliche Kinder finden in der Kindertagesstätte in kirchlicher Trägerschaft ein religiöses Zuhause, in einer christlich orientierten religiösen Erziehung, in biblischen Geschichten, Liedern, Gebeten, Feiern des Kirchenjahres, vielleicht auch Gottesdiensten, die sie mitgestalten. **Religiös anders Verwurzelte sind genauso Mitglieder der Einrichtung – hier trifft das Bild der verschiedenen Wohnungen nicht mehr.** Aber in

569 Ebd., S. 98f.

570 Ebd., S. 99f.

religiösen Vollzügen sind sie in einer anderen Rolle: nämlich derjenigen, die an christlichen Glaubensvollzügen als religiöse Gäste teilzunehmen eingeladen sind. Es gilt dabei einen Stil zu entwickeln, der den Anschein der Vereinnahmung von vornherein ausschließt. Gästen wird freundlich erklärt, was geschieht, und sie können ihr Verständnis artikulieren. Dazu gehört auch, dass Rückzug als etwas Selbstverständliches verstanden wird. Es bleibt immer der Entscheidungsfreiheit der Gäste überlassen, wie weit sie sich einbringen und mitmachen wollen. Warum müssen denn alle beten oder sich alle um die Erzählkerze zur biblischen Geschichte scharen? Und das gilt analog, wenn türkische Eltern ihre Kinder nicht zu einer christlichen Feier in den Kindergarten bringen wollen. Besuche bei der anderen Religion, z. B. in der Moschee, sind dann Gelegenheit zum Rollenwechsel. Hier können sich die muslimischen Kinder zu Hause und als religiöse »Gastgeber« fühlen.⁵⁷¹

Harz selbst verweist darauf, dass seine Metapher von den Wohnungen an einer Stelle nicht mehr stimmt. Es sind eben nicht nur die christlichen Kinder in der Kita zu Hause und die anderen nicht. Aber dann ist das ganze Modell nicht stimmig! Es kann nicht angehen, dass eine Vielzahl von Kindern in der Kita ihre religiöse Identität nur als Dauergäste wahrnehmen dürfen (vergleichbar den sogenannten „Gastarbeitern“ der ersten Einwanderergeneration in Bundesdeutschland seit den 60er Jahren). Ich weiß, wie gerne Kinder Geschichten hören und Lieder singen; sollen dabei – immer wenn christliche Inhalte, Rituale und Feiern mit im Spiel sind – alle muslimischen und buddhistischen Kinder außen vor bleiben und vielleicht auch noch alle Kinder aus Familien ohne konfessionelle Bindung?

Wenn Frieder Harz das von ihm favorisierte Modell „Ansatz des interreligiösen Lernens“ nennt, kommt mir das wie eine Mogelpackung vor, in der nicht drinsteckt, was draufsteht. „Beheimatung und Öffnung“ ist ja nur für christliche Kinder erreichbar – Beheimatung im eigenen Glauben und Öffnung für Kinder anderen Glaubens im Sinne von Toleranz und der gelegentlichen Teilnahme an interreligiösen Projekten. Umgekehrt ist das, wie er selbst – auch in anderen Veröffentlichungen – betont, nicht möglich. Zwar dürfen gelegentlich auch die Rollen gewechselt werden:

„Christen sind bei Muslimen eingeladen, dort als religiöse Gäste dabei zu sein. Dazu kann auch gehören, dass diese Einladung in den Räumen der Kindertagesstätte stattfindet.“

Aber im Normalfall bleiben nichtchristliche Kinder Gäste bei christlichen Vollzügen im Kindergarten, wenn sie sich für sie öffnen wollen:

„Gästen wird freundlich erklärt, was geschieht, und sie können ihr Verständnis artikulieren. Dazu gehört auch, dass Rückzug als etwas Selbstverständliches verstanden wird. ... Das Wecken von Verständnis ist da viel qualitätvoller als das Verdecken oder Vertuschen der unüberbrückbaren Gegensätze.“

Interessant ist, wie er in diesem Zusammenhang die Aufgaben des Erziehungspersonals, speziell auch von muslimischen Erzieherinnen beschreibt:

„Interreligiöse Kompetenz meint hier einen verständnisvollen, liebevollen Umgang mit bestehenden Grenzen, um das Zusammenleben in Andersartigkeit. ...

Muslimische Erzieherinnen könnten sich in solch einem Konzept im evangelischen Kindergarten in der interreligiösen Erziehung der wichtigen Aufgabe widmen, muslimischen Kindern dabei zu helfen, mit ihrem religiösen Gaststatus so gut wie möglich zurecht zu kommen. Sie sind dann Vorbild dafür, wie man bewusst als Muslim/in in einem evangelischen Kindergarten leben kann.“

Aber könnte muslimisches Erziehungspersonal nicht auch dazu beitragen, dass sich muslimische Kinder im Kindergarten heimischer fühlen können?

Frieder Harz weiß selber, dass sein Konzept problematisch ist:

„Dieses Konzept bevorzugt offensichtlich christliche Kinder. Aber was wäre die Alternative?

- Ein Verzicht auf religiöse Erziehung bzw. auf alles, was auf Unterschiede zwischen den Religionen weist?
- Ein Nebeneinander verschiedener religiöser Angebote, zu denen Repräsentanten der beteiligten Religionen eingeladen werden?
- Errichtung islamischer Kindergärten für muslimische Kinder?
- Abwechselnd verschiedene religiöse Angebote, an denen jeweils alle Kinder teilnehmen?

Angesichts dieser Alternativen und ihrer Nachteile erscheint das vertretene Konzept wohl noch am günstigsten zu sein. Besondere Klärungen aber sind erforderlich, wenn z. B. in einem evangelischen Kindergarten die muslimischen Kinder die deutliche Mehrheit bilden.⁵⁷²

Wenn das Konzept von Harz wirklich konsequent so in evangelischen Kindertagesstätten durchgeführt würde, könnte es für bewusst muslimische Eltern wirklich eher eine Alternative sein, sich einen Kindergarten mit islamischem Profil zu wünschen, in dem die Kinder in das Gebetsleben und in muslimische Grundregeln des

571 Ebd., S. 100f. (Hervorhebung von mir, H. S.).

572 Harz, Skript, S. 13f.

Zusammenlebens eingeführt würden, Geschichten aus Koran und Hadith erzählt bekommen und vielleicht auch schon anfangen, etwas aus dem Koran auswendig zu lernen⁵⁷³.

Aber damit wäre die Chance vertan, das Zusammenleben mit Kindern anderer Herkunft und anderen Glaubens von Anfang an einzuüben, die zur Zeit in den meisten Kindergärten besteht.

Die erforderlichen Klärungen im letztgenannten Fall bleibt Harz völlig schuldig. Ein Beheimatungsversuch weniger christlicher Kinder im Umfeld einer benachteiligten Mehrheit würde möglicherweise dazu führen, was in einzelnen Klassen der Grundschule, auf die ich von meinem Fenster aus blicke, bereits jetzt gelegentlich vorkommt: dass nämlich das Gefühl der Ausgrenzung die Mehrheit in der Schulklasse dazu führt, ihre zahlenmäßige Überlegenheit gegenüber der in ihren Augen privilegierten Minderheit durch umgekehrte Diskriminierung auszuspielen, so dass sich deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund im eigenen Land als Fremde fühlen.

Eigentlich ist unverständlich, weshalb Frieder Harz nicht größere Anstrengungen unternimmt, um der Benachteiligung der nichtchristlichen Kinder im Rahmen seines Gastmodells entgegenzuwirken. Er findet selber in biblischen Geschichten Anregungen, um religiöse und ethnische Grenzen zu überwinden, lässt aber im Erzählkreis bestehende religiöse Grenzen unangestastet, indem seine Erzählvorschläge nur aus der christlich(-jüdisch)en Tradition schöpfen:

„Der Mann aus Samaria hat die beiden Vorangegangenen wohl gesehen, die am Überfallenen vorbeigingen. Und das waren schließlich Volksgenossen und religiöse Amtsinhaber noch dazu. Da könnte er als Ausländer sagen: ‚Mir hilft auch keiner von denen! Warum gerade ich?‘ Hier geht es um die Selbstständigkeit, die Herausforderung der Empathie für sich anzunehmen, die eigenen Konsequenzen und Schlüsse zu ziehen.

... Bereitschaft zur Empathie wird oft durch negative Einschätzungen anderer blockiert. Da verlangt der Perspektivenwechsel einen besonders großen Sprung zum anderen hin. Geschich-

573 Eine arabisch-stämmige Muslimin äußerte mir gegenüber, dass sie sich eine solche Heranführung an den eigenen Glauben für ihre Kinder gewünscht hätte.

Vgl. Thiersch, S. 63: „Viele muslimische Eltern wünschen sich auch einen islamischen Kindergarten, in dem die gesamte Kindergartenerziehung in der Atmosphäre und unter dem Primat der islamischen Religion gestaltet wird. Es gibt in Deutschland einige solcher Kindergärten, in manchen Orten werden dagegen Einrichtungen in islamischer Trägerschaft wegen der Gefahr der Segregation abgelehnt. Ob islamische Kindereinrichtungen akzeptiert werden, ist primär eine gesellschaftspolitische Frage, auf die ich mich hier nicht einlassen möchte.“

ten der Bibel können dazu gute Anregungen geben. Als Jesu Begleiter dem Hauptmann von Kapernaum begegnen (Mt 8,5ff.), da sehen sie ihn vermutlich zuerst als Ungläubigen, Heiden, Soldaten der verhassten Besatzungsmacht. Warum soll Jesus gerade ihm helfen?⁵⁷⁴

Eine weitere biblische Geschichte, die Harz erwähnt, könnte kirchlichen Trägern einer Kindertagesstätte vor Augen halten, was zur Verantwortung für ein dauerhaft friedliches Zusammenleben gehören kann (oder, wenn das vor Ort nicht gelingt, wenigstens für eine im Frieden vollzogene Trennung), nämlich der Verzicht auf Vorteile, die aus einer „Dominanzstruktur“ resultieren:

„Dann steht Abraham auf, geht hin und her und sagt: ‚Lot, ich erkenne deine Entscheidung und deine Gründe dafür an. Zieh in das gute Land. Freilich wäre mir auch das gute Grasland lieber. Aber bis zum heutigen Tag habe ich als Chef auch Verantwortung dafür, dass es uns allen gut geht. Ich möchte, dass wir im Frieden auseinandergehen können.“⁵⁷⁵

Abraham hätte als der Patriarch seinen eigenen Vorteil durchsetzen können, verzichtet aber um des Friedens willen auf Vorteile. Wir als (immer noch mit sehr viel Geld, Einfluss und Macht gesegneten) Großkirchen in Deutschland gehören zur dominanten Kultur in unserem Land und können ebenfalls Vorteile genießen oder um des interreligiösen Friedens willen in Frage stellen – unter den Bedingungen heutiger Globalisierung allerdings nicht, um „friedlich auseinanderzugehen“, sondern um ein friedliches Miteinanderleben einzuüben.

6.3.3 Matthias Hugoth: Versuch der Beheimatung aller Kinder in ihrer jeweiligen Religion

Auch der katholische Religionspädagoge Matthias Hugoth setzt sich in seinem Buch „Fremde Religionen – fremde Kinder?“ mit den verschiedenen Ansätzen interreligiösen Lernen auseinander.

Den „monoreligiösen Ansatz“ lehnt er wie seine evangelischen Kollegen ab, aber in seiner Begründung zeigt sich, dass er das, was Harz als „interreligiösen Ansatz“ definiert und empfiehlt, ebenfalls unter die Rubrik „monoreligiös“ einsortieren würde, weil ihm zufolge

„die Vermittlung der zentralen Lehren einer bestimmten Religion dominierte und die anderen Religionen lediglich zum Vergleich herangezogen wurden. Er ließ den nicht-christlichen Kindern nur die Alternative, sich anzupassen und mitzumachen oder sich während der Zeit, in der christlich-religiöse Erziehung praktiziert wurde, zurückzuziehen.“

574 Harz, *Bildung*, S. 73f.

575 *Ebd.*, 76.

Den multireligiösen Ansatz beschreibt Hugoth neutral als den Versuch, eher die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede der „in der Einrichtung vertretenen Religionen“ zu betonen und

„auf der Basis der entdeckten Gemeinsamkeiten das Alltagsleben miteinander zu gestalten. ... Er geht von dem aus, was die Religionen an Zuspruch, Ermutigung, ethischen Orientierungen und Sinnvorgaben beinhalten. Auf die Kinder in der Tageseinrichtung bezogen heißt das, ihnen zu helfen, ansetzend bei ihren Alltagserfahrungen, ihren Fragen und Bedürfnissen, jeweils in ihrer Religion Antworten und Anhaltspunkte zu finden. So werden sie mit ihrer Religion vertraut, so ist es ihnen möglich, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln.“

Auch Hugoth bevorzugt jedoch den „den interreligiösen Ansatz“, der für ihn lediglich eine Weiterentwicklung des multireligiösen Ansatzes darstellt.

„Wenn Kinder mit verschiedenen Religionen bekannt gemacht werden, vergleichen sie diese mit ihrer eigenen Religion. Das Austauschen, Anteilnehmen, Mitmachen und – wo es möglich ist – das Herausbilden gemeinsamer religiöser Vollzugsformen entspricht dem interreligiösen Ansatz. Er zielt darauf, mit der eigenen Religion vertraut zu werden, zugleich aber in einen Austausch mit denen zu treten, die einer anderen Religion angehören. So wird Begegnung möglich, die im vergleichenden Miteinander die eigenen religiösen Ansichten und Lebensformen vertiefen, zugleich aber auch den Horizont erweitern kann. Das Finden von Gemeinsamkeiten bei gleichzeitigem Gewährwerden der Eigenheiten und spezifischen Merkmale der Religion, in der man zu Hause ist, kann neue Formen von Beziehung und Gemeinschaft hervorbringen und die Menschen, die sich auf diesen Prozess einlassen, bereichern.“⁵⁷⁶

Mir scheint, dass dieser Ansatz wirklich „interreligiös“ in dem Sinne ist, dass wenigstens von der Absicht her die verschiedenen Traditionen der Kinder gleichwertig aufgegriffen werden. Als Beispiele für gemeinsame Aktionen führt Hugoth an:

„das gemeinsame Beten und Singen von Texten und Liedern, die aus einer der Religionen stammen, denen ein Kind oder mehrere Kinder angehören, und die auch von andersgläubigen Kindern mitgebetet und mitgesungen werden können. ... das gemeinsame Anschauen und Besprechen von Bildern oder Filmen mit Inhalten, von denen sich Bezüge zu einer Religion herstellen lassen. ... das Vorbereiten und das Durchführen eines Festes, Aktionen wie Ausflüge in

die Natur, Säuberung eines Waldstücks, das Füttern von Tieren in Gehegen, wobei das Thema ‚Schöpfung‘ eingebracht werden kann.“⁵⁷⁷

Außerdem empfiehlt er

„*Methoden und Arbeitsweisen...*, die dazu führen, dass die Kinder mit den Symbolen, Riten, Bräuchen und Festen, mit den Gebeten und Liedern der Religionen bekannt werden. Zum anderen sind solche Methoden angebracht, die das Benutzen, Anwenden, gemeinsame Gestalten und Feiern ermöglichen. Das heißt konkret: Zum Bekanntmachen von Symbolen, Riten, Bräuchen usw. bieten sich an: der Besuch in einer Kirche und in einer Moschee, das Anfassen von Gegenständen (Altar, Taufbrunnen, Heiligenfiguren, Rosenkranz, muslimische Gebetskette), das Beschreiben und Erklären der Dinge anhand von Geschichten, Bildern oder Filmen (dies kann durch die Erzieher/-innen erfolgen oder durch Eltern, die der jeweils vorzustellenden Religion angehören), das gemeinsame Verwenden von Symbolen und das Praktizieren von Riten – beispielsweise wenn die Kinder beim Beten den Körper einbeziehen durch das Heben der Hände oder durch andere Gesten –, schließlich das gemeinsame Vortragen von Gebetstexten und das Singen von Liedern. All dies bewirkt, dass etwas von einer Religion und das Verbindende zwischen den Religionen erfahrbar wird.“⁵⁷⁸

Aber auch das „Unterscheidende des eigenen Glaubens“ soll in den Blick kommen:

„An *Methoden und Arbeitsweisen* dürften solche in Frage kommen, die dazu führen, dass die Kinder mit unterschiedlichen Religionen bekannt werden – Erzählungen, Bilder, Symbole, Spiele und szenische Darstellungen, der Besuch einer Kirche, einer Moschee. Zum anderen sollen ihnen Möglichkeiten aufgezeigt werden, einzelne Aspekte der Religionen miteinander zu vergleichen – beispielsweise im Gespräch in der Gruppe, durch das Anschauen der Bücher, in denen die heiligen Schriften der Religionen enthalten sind (Bibel, Koran, Thora), durch die Beschäftigung mit maßgeblichen Gestalten der Religionen (Jesus, Mohammed, Buddha) anhand von Geschichten und Bildern. Bei diesen Zugangsweisen sollen die Kinder affektiv angesprochen und so dazu animiert werden, sich emotional in Beziehungen zu den einzelnen Gegenstandsbereichen und Personen zu setzen. Mit Methoden der ganzheitlichen Arbeit kann erreicht werden, dass die Kinder vor allem

576 Hugoth, S. 24f.

577 Ebd., S. 47.

578 Ebd., S. 50f.

einen intensiveren Bezug zu ihrer eigenen Religion aufbauen und erleben, worin die Zugehörigkeit zu ihr erfahrbar wird. Das kann zur Festigung ihrer religiösen Identität führen.⁵⁷⁹

Sehr klar arbeitet Matthias Hugoth den Begriff der „Fremdheitskompetenz“ als „Schlüsselbefähigung für interkulturelle und interreligiöse Erziehung“ heraus.

„Fremdheitskompetenz setzt damit an, dass sich der Einzelne über die Herkunft, Kultur, Religion, Traditionen, Familienstrukturen und Lebensgewohnheiten von Zugezogenen kundig macht. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um interkulturelle und interreligiöse Beziehungen aufzubauen. Dabei sollte dieses Wissen sich nicht auf eine Addition von Befunden und Daten beschränken. Zu einer Beschäftigung mit der Kultur, Sprache, Religion und Lebensart des anderen sollte möglichst auch eine Begegnung mit ihm hinzukommen. Dann wird es auch leichter sein, ihm die Freiheit zuzugestehen, anders zu sein und seine kulturelle Identität zu bewahren.

Zum Erwerb von Fremdheitskompetenz ist aber auch eine differenzierte Selbstbeobachtung und -reflexion notwendig. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Erkennen der eigenen Vorlieben und Vorurteile und der oft unbewusst erworbenen Deutungs-, Integrations- und Ausgrenzungsmuster. Wichtig ist ebenso die Reflexion der Wertmaßstäbe, nach denen man andere Menschen beurteilt, und der Normen, die für die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen maßgeblich sind.⁵⁸⁰

Zwar geht auch Hugoth davon aus, dass

„vor allem Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft klar zu ihrem Auftrag stehen, den Kindern in erster Linie die Welt der christlichen Religion vertraut zu machen“.

Aber er traut und mutet ihnen gleichzeitig zu, dass sie

„auf eine Balance zwischen Offenheit, Toleranz und dem Einbeziehen nichtchristlicher religiöser Vorstellungen und Handlungsformen auf der einen und der Praxis christlich ausgerichteter religiöser Erziehung auf der anderen Seite achten.“⁵⁸¹

Erwägenswert sind auch Hugoths Vorschläge zur Einbeziehung der Kirchengemeinde in die interreligiöse Arbeit.

„Bei kirchlichen Kindertageseinrichtungen können Helferkreise und Initiativen in der Gemeinde, vor allem Pastoralteams, dazu beitragen,

dass ihre interreligiöse Arbeit akzeptiert und wertgeschätzt wird. Wenn beispielsweise auch die Familien der Migrantenkinder zum aktiven Mitwirken bei Pfarrfesten eingeladen werden, wenn in Pfarrbriefen und Gemeindenachrichten auch die religiösen Feste der in der Gemeinde vertretenen Religionen Beachtung finden, wenn die Beziehung zwischen den Religionen Thema in Gottesdiensten und bei der Bildungsarbeit in der Gemeinde werden und wenn bei der Kinder- und Jugendarbeit der Gemeinde auch Kinder aus Migrantenfamilien mit der Zugehörigkeit zu einer anderen Religion mitmachen können.“⁵⁸²

6.4 „Evangelisches Profil“ nach Frieder Harz

Im Vergleich zur katholischen Position von Matthias Hugoth wurde schon deutlich, dass der evangelische Religionspädagoge Frieder Harz trotz seiner Bemühung um multikulturelle und interreligiöse Offenheit zu kritischen Fragen Anlass gibt.

Sein Anliegen, das eigene Profil einer von der evangelischen Kirche getragenen Kindertageseinrichtung so klar wie möglich herauszuarbeiten, ist gleichwohl berechtigt, denn an verschiedene Träger werden unterschiedliche Erwartungen gerichtet, und im Raum der Interreligion ist für die Identität vieler eigenständiger Religionen Platz.

Daher ist es sinnvoll und wichtig, sich gerade mit Frieder Harz auseinanderzusetzen, dessen Stimme in der evangelischen Religionspädagogik von einiger Bedeutung ist, denn er war nicht nur an der Ausformung des dimensional Ansatzes beteiligt, sondern verfasste auch eine Reihe eigener Handbücher und Leitlinien zum „evangelischen Profil“ in kirchlich getragenen Kindertageseinrichtungen.

6.4.1 Vier Leitgedanken religiöser Erziehung im evangelischen Kindergarten

In einem Skript mit dem Titel „Was ist das Evangelische an unserer Kindertagesstätte?“ nennt Frieder Harz „vier Leitgedanken für eine religiöse Erziehung, für das religiöse Profil eines evangelischen Kindergartens:

- a) Für Religiosität in einem weiten Sinne aufmerksam sein
- b) Mit christlicher Überlieferung so umgehen, dass sie zu den Beteiligten und ihren Lebenserfahrungen passt
- c) Unterschiedliche religiöse Verwurzelung nicht ausklammern, sondern mit ihr kompetent umgehen

579 Ebd., S. 56f.

580 Ebd., S. 73-75.

581 Ebd., S. 67.

582 Ebd., S. 68.

d) Sich als Teil der Gemeinde verstehen und daraus Impulse für die eigene Arbeit gewinnen“⁵⁸³.

Zunächst fällt auf, dass für Harz anscheinend „evangelisches“ und „christliches“ Profil nahezu identisch sind. Ich habe jedenfalls in seinen Veröffentlichungen keine Differenzierungen gefunden, die sich auf eine Abgrenzung zu katholischen Ansätzen beziehen. Von vornherein steht also die Beschreibung der eigenen christlichen Identität in einem Gegenüber zu allgemeiner Religiosität und anderer religiöser Verwurzelung.

Aus den genannten vier Punkten ergibt sich die Frage, auf welche Weise die Betonung des Christlichen (b) und des Kindergartens als Teil der Gemeinde (d) in Beziehung gesetzt wird zur Aufmerksamkeit auf allgemeine Religiosität (a) und zum kompetenten Umgang mit unterschiedlicher bis hin zu nicht vorhandener religiöser Verwurzelung (d).

Harz weiß zum Beispiel, dass „in der Kindertagesstätte bei allen christlichen Inhalten mitzudenken ist, was dies für muslimische Kinder und Eltern bedeutet“⁵⁸⁴. Ich habe aber Zweifel, ob seine eigene Profilentwicklung diesem Anspruch an allen Stellen genügt.

Nach Frieder Harz gehört Religion in allgemeinem Sinn „zum Bildungsgeschehen“ in jeder Kindertagesstätte.

„Worin besteht dann das Besondere solch einer kirchlichen Einrichtung? In ihr werden die religiösen Aspekte in erster Linie von den christlichen Traditionen her entfaltet. ... Die grundlegenden Elemente religiöser Bildung bleiben verpflichtend, aber in den Konkretionen wird die Zugehörigkeit der Einrichtung zur evangelischen Gemeinde bestimmend.“⁵⁸⁵

583 Harz, Skript, S. 8.

584 Harz, Bildung, S. 132f., wo er diesen Leitgedanken im Zusammenhang mit Überlegungen zum Unterschied zwischen der Situation im Kindergarten und im schulischen Religionsunterricht formuliert: „Andere Bedingungen als in der Kindertagesstätte sind im Religionsunterricht beim Kennenlernen von und Umgang mit religiöser Vielfalt gegeben. In der Kindertagesstätte geschieht interreligiöse Bildung im Wahrnehmen anderer Verhaltensweisen von Eltern und Kindern und deren Verstehen-Lernen... Im Religionsunterricht sind die Kinder nach religiöser Zugehörigkeit getrennt. Unterrichtsvorschläge versuchen den hier versperrten unmittelbaren Erfahrungsweg durch Einladungen muslimischer Schülerinnen und Schüler sowie erwachsener Repräsentanten des Islams, durch Besuche in der Moschee oder aus muslimischen Familien ausgeliehene Gegenstände der Frömmigkeitspraxis auszugleichen. Der Zugang zur anderen Religion erfolgt im Religionsunterricht also im Wesentlichen anders als in der Kindertagesstätte. Sie begegnet als Unterrichtsinhalt, vermittelt durch unterrichtliche Medien. Und während in der Kindertagesstätte bei allen christlichen Inhalten mitzudenken ist, was dies für muslimische Kinder und Eltern bedeutet, ist in der Schule der Unterrichtsinhalt ‚Islam‘ eher einer neben vielen anderen.“

585 Harz, Religiöse Bildung, S. 13.

Damit kann zwar „christliche Erziehung in der evangelischen Kindertagesstätte nicht die Verwurzelung von Kindern aus nicht christlichen Religionen in ihrem Glauben fördern“, aber ihnen sollten dennoch

„vor allem zwei Botschaften zugänglich werden: Sie gehören zum Kreis der Kinder dazu, werden nicht beiseitegenommen (sofern das die Eltern bei bestimmten Vollzügen wie Gottesdiensten nicht fordern). Sie werden zugleich in ihrer anderen religiösen Herkunft beachtet. Bei passenden Gelegenheiten wird dies deutlich gesagt und allen Kindern als etwas Normales, Selbstverständliches bewusst. ... Andersartigkeit wird nie abgewertet, sondern als Anlass zum Erkunden wahrgenommen. Ziel der religiösen Erziehung und Bildung in der evangelischen Kindertagesstätte ist damit auch, dass die Kinder ein Wahrnehmen religiöser Unterschiede pflegen, das ohne Vorurteile, Diskriminierungen und Etikettierungen auskommt. Christliche Kinder sollen in der Verwurzelung im Eigenen zugleich religiöse Unterschiedlichkeit in den Blick nehmen, die Anreize zur Neugierde und Entdeckungen im Terrain der Religionen der anderen bietet. Nicht christliche Kinder sollen erfahren, dass ihre andere religiöse Bindung Beachtung, Respekt und Wertschätzung findet, dass sie ihre Zugehörigkeit zur Kindertagesstätte und zur Gruppe in keiner Weise beeinträchtigt.“⁵⁸⁶

6.4.2 Betonung der Unterscheidung „meine Religion“ - „deine Religion“

Wichtig ist es für Harz, dass die Kinder „zwischen ‚meiner‘ und ‚deiner‘ Religion zu unterscheiden lernen, die bewusste Zugehörigkeit zum Eigenen mit der Wertschätzung des Anderen verbinden können“, und das geht seiner Überzeugung nach nur, wenn die Kinder am konkreten religiösen Geschehen im Kindergarten in „unterschiedlichen Rollen“ teilnehmen, was bereits im Abschnitt 6.3.2 deutlich wurde.

„Das eine ist die Rolle der religiösen Gastgeber. Sie feiern ihr Fest, vollziehen ihre Rituale, tauchen in die ästhetische Gestaltung ihrer Überlieferungen ein. Das andere ist die Rolle der religiösen Gäste. Sie sind eingeladen, etwas mitzufeiern, das nicht ihr Eigenes ist. Diese Distanz zum religiös Anderen wird nicht einfach ignoriert und überdeckt, bleibt nicht im Unklaren, sondern wird deutlich benannt: ‚Wir hören eine Geschichte aus der Bibel, dem Buch der Christen. Es ist eine interessante Geschichte für uns alle.‘ Muslime werden zum Mitfeiern des christlichen Weihnachtsfests eingeladen – als Gäste, die dabei herzlich willkommen sind. Umgekehrt werden

586 Ebd., S. 15.

christliche Kinder als Gäste beim Besuch der Moschee begrüßt. Die Rolle des religiösen Gasts erlaubt innere Distanz in der Neugier am Anderen als dem Fremden wie auch äußere Distanz in der Freiheit, selbst entscheiden zu können, wobei man mitmachen möchte und wobei nicht.⁵⁸⁷

Die Unterscheidung von „Wir“ und „Nicht-Wir“, von „meiner Religion“ und „deiner Religion“ ist Harz sehr wichtig. Zwar ist

„in den verschiedenen Bereichen religiöser Erkundungen auch die jeweilige Vielfalt in den Blick zu nehmen...

Zu den religiösen Ritualen an den Lebensübergängen gehören dann auch das islamische Beschneidungsfest; zu den religiös bedeutsamen Gegenständen auch die Moschee, der Gebets-teppich, die Gebetskette; zu den Festen auch andere Festkreise, in denen Kinder der Einrichtung zu Hause sind; zur Beschäftigung mit der Bibel auch Geschichten von Religionsgründern, Koranausgaben in arabischer Schrift“.

Das darf aber Harz zufolge nur geschehen „jeweils in den ordnenden Differenzierungen nach der Zugehörigkeit, die vor einem bloßen Nebeneinander oder gar Durcheinander in der religiösen Vorstellungswelt schützt“⁵⁸⁸. Denn:

„Mit der Zugehörigkeit zur einen Religionsgemeinschaft ist zugleich die Nicht-Zugehörigkeit zu einer anderen verbunden. Man kann nicht zugleich in der evangelischen und in der katholischen Kirche Mitglied sein, nicht zugleich Christ und Moslem. Das spricht dafür, Kindern die Unterscheidung zwischen den Religionen zugänglich zu machen. Sie soll ihnen dabei helfen, sich ihrer eigenen, das heißt von den Eltern bestimmten religiösen Zugehörigkeit und Identität bewusst zu werden.

Damit ergibt sich zugleich, dass Wissen über religiöse Traditionen immer in Verbindung mit Personen begegnen sollte, die sich solchen Traditionen verpflichtet fühlen. Das sind in erster Linie die eigenen Eltern und Verwandten und der den Kindern zugängliche Schatz an familiären religiösen Traditionen – in der Unterschiedlichkeit der religiösen Beheimatungen der Kinder. Dazu gehört auch die jeweils unterschiedliche Nähe und Ferne, die Familien gegenüber den religiösen Institutionen pflegen. Verschiedenartigkeit zeigt auch die religiöse Praxis in konfessions- und religionsübergreifenden Ehen und Familien, samt den Eltern, die sich keiner religiösen Überlieferung zugehörig fühlen.⁵⁸⁹

Hier ist zunächst kritisch anzumerken, dass die von Harz selbst angesprochenen innerfamiliären religiösen Unterschiede die Vorstellung einer räumlich zu verstehenden absoluten Unvereinbarkeit verschiedener religiöser Welten zumindest in Frage stellen.

Außerdem kann man sich mit Eva Hoffmann auf Grund der Ergebnisse ihres Forschungsprojekts über interreligiöses Lernen im Kindergarten fragen, was im Blick auf Kindergartenkinder eigentlich mit dem „Ausdruck ‚eigene Religion‘ gemeint“ sein soll:

„Weist ein Kind bereits eine eigene Religion auf, wenn es z. B. eine höchst individuell formulierte Antwort auf die Frage nach dem Jenseits gibt...? ... [Oder g]ilt ein Kind ... erst dann als ‚Inhaber‘ einer eigenen Religion, wenn es konventionelle Prämissen der Religionsgemeinschaft kennt, der es ‚offiziell‘ angehört[?] ... Dazu weisen die meisten Beiträge der Kinder viel zu wenige deutliche Bezüge zu einer Glaubens-tradition auf. Und selbst wenn sich in ihren Äußerungen religiöse Orientierungen zeigen, sind diese nicht unbedingt den konventionellen Ansichten der jeweiligen Religionsgemeinschaft der Kinder entsprechend. Der hinduistische Bharat ... beschreibt z. B. eine Himmelsvorstellung, die in dieser Form nicht in der hinduistischen Glaubens-tradition verfolgt wird.“⁵⁹⁰

Kinder scheinen also kein großes Problem damit zu haben, Vorstellungen verschiedener Religionen miteinander zu vermischen, und empfinden dabei offenbar „kein subjektives Gefühl der Verwirrung“, wie John M. Hull in seinem Buch „Mishmash“ (siehe Kapitel 6.5) kritisch gegen die panische Angst Erwachsener vor Religionsvermischung anmerkt.

„Die Furcht auf der Seite der Erwachsenen ist, dass die Kinder nicht in die emotionalen und kognitiven Grenzen einer bestimmten Tradition hineinsozialisiert werden“,

denn

„die ozeanische Empfänglichkeit des kleinen Kindes muss auf kulturell akzeptable Weise umgestaltet werden“⁵⁹¹.

Auf jeden Fall ergibt sich bei Harz im Blick auf die „religiösen Beheimatungen der Kinder“ das Problem einer Asymmetrie: Einerseits setzt er voraus, dass die Kinder einen „Schatz an familiären religiösen Traditionen“ aus

590 Hoffmann, S. 215f.

591 Hull, *Mishmash*, S. 27: „The oceanic receptivity of the young child must be formed into a set of culturally acceptable preferences. The fear that children will be confused does not mean that children will subjectively experience a sense of confusion, since as we have seen young children quite happily eat all kinds of unorthodox combinations. The fear on the part of the adult is that the children will fail to be socialised into the emotional and cognitive boundaries of a tradition.“

587 Harz, *Bildung*, S. 57f.

588 *Ebd.*, S. 83.

589 Harz, *Bildung*, S. 53.

ihren jeweiligen unterschiedlich geprägten Familien mitbringen⁵⁹², findet es aber andererseits „angesichts des weithin beobachteten Traditionsabbruchs in der jungen Generation ... besonders wichtig“, dass „Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft ... Kindern sowie Eltern das Heimischwerden im christlichen Glauben, das Vertrautwerden mit der Welt der christlichen Überlieferung an[bieten]“⁵⁹³.

Was Christa Dommel kritisch zu ähnlichen Zielsetzungen von Friedrich Schweitzer äußert, trifft auch auf Frieder Harz zu:

„die öffentlichen Bildungseinrichtungen werden von ihm als Ort beansprucht, an dem religiöse Erfahrungen in der Kindheit gemacht werden können und sollen, da sie sonst kaum noch stattfinden.“⁵⁹⁴

Dass der immerhin zu mindestens 85 Prozent aus staatlichen Mitteln betriebene Kindergarten in evangelischer Trägerschaft tatsächlich sozusagen die Sandsäcke bereitstellen soll, um Löcher im Deich der abbrechenden kirchlichen Tradition zu stopfen, stellt Harz auch dort fest, wo er das Zusammenwirken von Kita und christlicher Gemeinde beschreibt:

„Die Aufgaben von Kirchengemeinde und Kindertagesstätte sind aufeinander bezogen. In der Kindertagesstätte wird die christliche Gemeinde ihrem Auftrag gegenüber Kindern und deren Familien gerecht. Sie nimmt zum einen ihre öffentliche Mitverantwortung für ein Bildungsgeschehen wahr, das der biblisch-christlichen Sicht des Menschen und vor allem der Kinder entspricht. Und sie hat zum andern in der Kindertagesstätte einen Ort, an dem Glaube in den alltäglichen Bezügen erfahren und gelebt werden kann, an dem Kinder und Eltern christlichen Glauben

kennenlernen und er ihnen zu einer religiösen Heimat werden kann. Ohne diesen Ort ist es viel schwieriger, Kindern und Eltern die Bedeutung des christlichen Glaubens zu erschließen und so mitzuhelfen, dass Eltern das in der Taufe gegebene Versprechen auch einlösen können.“⁵⁹⁵

Das ist alles durchaus vertretbar – unter der Voraussetzung, dass wirklich mitbedacht wird, welcher Platz den nichtchristlichen Kindern und Eltern in einem solchen Konzept zukommt.

In weiten Teilen des Bildungskonzepts von Frieder Harz wird jedoch die Vermittlung biblischer Geschichten, der Vollzug christlicher Rituale und das Feiern christlicher Feste so breit und ohne Bezug auf interreligiöse Bezüge entfaltet, dass der Eindruck entsteht: Wenn nichtchristliche Kinder nicht ausgeschlossen sein wollen von einem großen Teil der Erzählrunden, Projekte und Feiern im Kindergarten, müssen sie sehr oft dazu bereit sein, nur in der Rolle des Gastes an christlich geprägtem Leben teilzunehmen, zumal Harz auch davon abrät,

„als christliche Erzieherin / christlicher Erzieher Texte aus dem Koran nachzuerzählen – das könnte als Missachtung des nötigen Respekts gegenüber dem Wortlaut des Korans ausgelegt werden. Am besten ist es, Begegnungen mit dem Koran korankundigen Muslimen zu übertragen und dabei auch deutlich zu machen, dass der Koran das Buch der Muslime ist.“⁵⁹⁶

So kommt Interreligiösität eher am Rande als besonderes Projekt in der Kita vor, wenn Mitglieder einer Moscheegemeinde sich zu einer Kooperation bereit erklären oder wenn Eltern Elemente von Festen einer anderen Religion in die Kita einbringen.

6.4.3 Erziehungspartnerschaft und Werteerziehung mit Ausblendungen und Abwehr

Beim Thema der „Erziehungspartnerschaft“ mit Eltern wird besonders deutlich, dass Harz bei vielen allgemeinen Aussagen über die Elternarbeit nur bestimmte Eltern vor Augen hat. Wenn er fragt:

„Wie wird die Erziehungspartnerschaft konkret gestaltet? Welche Möglichkeit haben interessierte Eltern, am Geschehen in der Kindertagesstätte Anteil zu nehmen, sich einzubringen und zu beteiligen?“⁵⁹⁷,

setzt er eine Komm-Struktur voraus; erfahrungsgemäß scheinen Eltern, die nicht der dominanten Kultur

592 Harz, *Bildung*, S. 53.

593 *Ebd.*, S. 78.

594 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 163, formuliert diesen Satz im Blick auf Schweitzers Verteidigung eines schulischen Religionsunterrichts in konfessioneller Verantwortung, dessen „Organisationsform“ er mit dem Sprachenlernen in der Schule vergleicht: „Fremdsprachenunterricht in der Schule werde nicht in der Form einer Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Latein-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht erteilt und betrieben. Ebenso könne auch Religionsunterricht nicht in der Form einer vergleichenden Religionskunde und -wissenschaft erteilt werden. [zitiert nach Schweitzer, *Pädagogik*, S. 115] - Gleichzeitig verwahrt sich Schweitzer gegen logische Schlussfolgerungen aus eben derselben Analogie, die Kindern nach dem Erlernen der ‚muttersprachlichen‘ Religion auch andere religiöse ‚Sprachen‘ zugänglich machen wollen..., mit dem Hinweis auf die s. E. fehlende religiöse Sozialisation in Familie und Gesellschaft.“ Vgl. Schweitzer, *Nachdenken*, S. 104: „Man kann auch sagen, dass die Wahrnehmung religiöser Erziehungsaufgaben im Kindergarten umso wichtiger wird, je weniger die religiöse Erziehung in Familie und Gesellschaft gesichert ist.“

595 Harz, *Bildung*, S. 91.

596 Harz, *Biblische Geschichten*, S. 43, in einer Randbemerkung zur Erwähnung von „Gemeinsamkeiten ... in Bibel und Koran“.

597 Harz, *Bildung*, S. 116.

(Mittelschicht, christlich-westlich geprägt) angehören, weniger „interessiert“ am Kita-Geschehen zu sein, was möglicherweise mehr an strukturellen Hindernissen liegt (Sprachbarriere, kulturell-religiöse Schwellenangst usw.) als an wirklichem Desinteresse. Er möchte

„Eltern gerne mit hineinnehmen in lebendiges Nacherzählen biblischer Geschichten und in das Nachdenken darüber, was Geschichten zu ‚heilsamen‘ Erzählungen für Kinder macht“

und fragt in zwei Randbemerkungen

„Wie können Eltern die Intentionen der christlichen Sicht des Menschen an sich selbst spüren?“

sowie

„Wie können Eltern möglichst echt erleben, was christlichen Glauben kennzeichnet?“⁵⁹⁸,

womit alle Eltern definitiv christlich vereinnahmt werden. Auch wenn er feststellt:

„viele Eltern ... fühlen sich unsicher und hilflos angesichts der Aufgabe, selbst ihre Kinder religiös zu erziehen. Sie delegieren diesen Bereich von Erziehung und Bildung an die Institution Kindertagesstätte und fühlen sich damit entlastet“⁵⁹⁹,

denkt er damit an religiös indifferente bis verunsicherte Eltern aus christlicher Tradition, während Eltern, die in anderen religiösen Traditionen verwurzelt sind, nur am Rande erwähnt werden. Sie scheinen nur zusätzlich, sozusagen als Vertreter des interkulturell-interreligiösen Themas, im Blick zu sein, und nicht zur „normalen“ Elternschaft selbstverständlich dazugehören.

„Was liegt näher, als Eltern so oft wie möglich in die kleinen oder größeren Projekte des religiösen Lernens mit einzubeziehen? Kinder bringen von zu Hause Zeugnisse religiöser Familientradition mit, von Tauffotos und -urkunden bis zur Familienbibel, von Berichten der Eltern und Großeltern bis zu Postkarten von interessanten Kirchen. Eltern werden zum Besuch von Kirche und Moschee mit eingeladen.“⁶⁰⁰

Dabei wäre es gerade an dieser Stelle so einfach gewesen, über das Projekt Moschee-Besuch hinaus auch auf Zeugnisse muslimischer oder buddhistischer Familientradition einzugehen, die Kinder von zu Hause in die Kita mitbringen könnten.

Die Art, wie Frieder Harz „Elternbildung“ im Rahmen von Gesprächen über Erziehung beschreibt, macht ein weiteres Problem deutlich. Sie kann

„verdeutlichen, wie aus der Perspektive des christlichen Glaubens heraus ethische Bildung geschieht“,

598 Ebd., S. 114.

599 Ebd., S. 113.

600 Ebd., S. 117.

ist also christlich ausgerichtet, enthält dann aber auch „Beiträge aus anderen Religionen“; sie

„machen religiöse Gemeinsamkeiten in den höchsten Werten sichtbar – auch wahrgenommenen fundamentalistischen Verengungen und Verkehrungen zum Trotz.“⁶⁰¹

Diese Abwehr nicht gewünschter Ausprägungen von Religion geschieht nicht im Rahmen einer bewussten Auseinandersetzung mit problematischen Seiten in jeder Religion, auch der christlichen, sondern nur im kulturalistischen Blick auf als „anders“ definierte Religionen.

Auch im Zusammenhang mit der „Werteerziehung“ sieht Frieder Harz die Ursachen für Konflikte

„zwischen allgemein gültigen Werten, die für ein geordnetes Zusammenleben unverzichtbar sind, und kulturellen bzw. religiösen Traditionen, die in den Familien bzw. privaten Beziehungen gelebt werden“,

vorwiegend im islamischen Umfeld. Mehrfach führt er als konkretes Beispiel an, dass

„Ali in der Kindertagesstätte genauso aufräumen und helfen muss wie seine Schwester Fatima“,

und dass es gilt,

„gegenüber religiösen Traditionen, die mit Drohungen verbunden sind, das religionspädagogische Konzept einer auf Eigenverantwortung zielenden Wertebildung bewusst festzuhalten“⁶⁰².

Das klingt so, als ob nicht auch in deutschen Familien ohne Migrationshintergrund und mit christlichen Wurzeln eine Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen oder eine Erziehung mit Drohungen oder gar Gewalt vorkommen könnte. Und umgekehrt, als ob es nicht möglich sei, die Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen auch innerislamisch zu begründen.

601 Ebd., S. 116.

602 Harz, Werte, S. 76. So auch Harz, Bildung, S. 50: „Schwieriger wird es, wenn solche religiös-kulturellen Traditionen im Zusammenleben aufeinanderprallen und zu Widersprüchen und Ungerechtigkeiten führen: Wenn solche Regeln etwa die Bevorzugung von Jungen gegenüber den Mädchen oder Erziehungsgrundsätze vorsehen, die mit Angst vor Strafen operieren. Erziehung und Bildung im öffentlichen Raum folgen hier den von der Gesetzgebung formulierten Grundrechten und -pflichten sowie ihren Konsequenzen für das Bildungsgeschehen.

Im privaten Raum der Familienerziehung bleibt der Spielraum für unterschiedliche religiös-kulturelle Traditionen demgegenüber viel größer. Kinder lernen so auch, dass in unterschiedlichen Lebensräumen unterschiedliches Verhalten geboten beziehungsweise erlaubt sein kann: dass etwa Ali, der zu Hause manche häuslichen Aufgaben seinen Schwestern überlassen darf, in der Kindertagesstätte in gleicher Weise wie alle anderen sich am Aufräumen zu beteiligen hat; dass in der Kindertagesstätte nicht mit dem strafenden Gott gedroht wird.“

Der von Harz vertretene Standpunkt scheint auch damit zusammenzuhängen, dass er die bundesdeutsche Verfassungswirklichkeit sehr eng mit der christlichen Tradition verknüpft sieht, denn er behauptet:

„Aus der christlichen Ethik haben sich die Natur- und Menschenrechte entwickelt, die solche allgemeine und unwiderrufliche Geltung beanspruchen.“⁶⁰³

Dabei blendet er aus, dass die Menschenrechte sich erstens auch aus Traditionen der Antike speisen, die zum Teil erst durch islamische Philosophen dem mittelalterlichen Abendland bekannt gemacht wurden, dass sie sich zweitens erst gegen kirchlichen Widerstand durchsetzen konnten und dass sich nicht nur Christen, sondern auch Muslime

„aus genuin religiöser Motivation zum Einsatz für die Menschenrechte aufgerufen fühlen [können], in denen die Würde des Menschen politisch-rechtliche Anerkennung und Schutz findet.“⁶⁰⁴

Insgesamt hat die evangelische Profilbildung durch Frieder Harz mich nicht überzeugen können. In der mangelnden Aufmerksamkeit und Einfühlsamkeit für nichtchristliche Kinder und Familien mit ihren berechtigten Anliegen kommt nach meinem Empfinden auch ein Mangel an Souveränität im Umgang mit dem eigenen Glauben zum Ausdruck. Harz scheint von der Angst geleitet zu sein, die christliche Tradition werde in der deutschen Gesellschaft immer weiter zurückgedrängt und dürfe daher zum Beispiel nicht ohne Not auf die Bevorzugung christlicher Familien im Kindergarten verzichten.

6.5 John M. Hull: Christliche Identität der Absolutheit oder der Ganzheit

Der englische Religionspädagoge John M. Hull vertritt im Gegensatz zu Frieder Harz einen multireligiösen Ansatz in der frühkindlichen und schulischen Religionsbildung. Die Gegner dieses Ansatzes verwendeten in der politischen Auseinandersetzung ähnliche Argumente wie Harz, indem sie vor einer drohenden Religionsvermischung warnten. Das wiederum veranlasste John Hull dazu, in dem kleinen Büchlein „Mishmash“⁶⁰⁵

603 Harz, *Bildung*, S. 47.

604 Bielefeldt, *Menschenrechte*, S. 55: „Für viele Muslime lassen sich die Konflikte zwischen Scharia und Menschenrechte im Geiste des Koran durchaus produktiv bewältigen, z. B. durch eine Koranlektüre, die eher auf die generelle Zielsetzung als auf den Buchstaben der Schrift abstellt.“ Siehe auch Kapitel 2.2.2, Seite 17.

605 Dommel, *Mischmasch*, erster Absatz und Anm. 1: „Mischmasch – so nennen Kritiker abwertend den englischen pädagogischen Ansatz, allen Kindern, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, gemeinsam Religionsunterricht zu erteilen.“ Der Titel des Buches von John M. Hull „greift die polemische Bildersprache der Gegner des multireligi-

den Gebrauch der in diesem Zusammenhang verwendeten Metaphern wie „Mischmasch“, „Eintopf“, „Einheitssoße“ etc. zu analysieren, die das Gefühl einer ekelhaften oder Übelkeit erregenden Zusammenstellung beschreiben bzw. heraufbeschwören.

Die beiden Schlusskapitel dieses Buches, aus denen ich, da es nicht auf Deutsch vorliegt, noch mehr als sonst zitieren werde, enthalten faszinierende Einsichten über den Aufbau von religiöser Identität und über die Frage, wie weit wir (und speziell Kindergartenkinder) Anteil an einer anderen Religion nehmen können, ohne unsere eigene Identität zu verlieren.

Unter Rückgriff auf den Psychologen Erik H. Erikson unterscheidet Hull „zwischen zwei Arten von Identität: der Identität der Totalität und derjenigen der Ganzheit“⁶⁰⁶. Ich werde „totality“ manchmal auch mit „Absolutheit“ übersetzen, und das Verb „to totalise“ mit „absolut setzen“, wenn ich es nicht mit „totalisieren“ einfach eindeutsche.

„Totalisierende Identität wird hergestellt, indem ich ausschließe. Ich kenne mich selbst als Europäer genau darum, weil ich kein Afrikaner bin, als Mann genau darum, weil ich keine Frau bin, als Erwachsener genau darum, weil ich kein Kind mehr bin. Entscheidend für eine totalisierende Identitätsgestaltung ist es, Grenzen zu schaffen. Innerhalb dieser Grenze bin ich ich selbst, jenseits der Grenze ist etwas anderes, etwas von mir Verschiedenes, das nicht ich bin. Auf der anderen Seite wirkt die Identität, die durch Ganzheit charakterisiert ist, indem ich einschließe. Obwohl ich Europäer bin, bin ich außerdem ein Mensch und gehöre zusammen mit dem Afrikaner. Obwohl ich männlich bin, ist mir meine Weiblichkeit bewusst. Indem ich erwachsen bin, ist immer noch Kindlichkeit in mir. Ich bin nicht nur das eine; ich bin auch das andere.“⁶⁰⁷

ösen Religionsunterrichts auf und untersucht die in der Debatte häufig gebrauchten Essens-Metaphern („Eintopf“, „Einheitssoße“, „Cocktail“) und ihre emotionalen und kulturellen Hintergründe.“

606 Hull, *Mishmash*, S. 31: „Erikson distinguished between two types of identity: the identity of totality, and that of wholeness“. Hull bezieht sich dabei auf *Erikson, Identity*, S. 80-89, und *Erikson, Life*, S. 175ff.

607 *Ebd.*: „Totalising identity is formed through exclusion. I know myself as a European precisely because I am not African, as a man just because I am not a woman, as an adult just because I am no longer a child. Central to totalising identity formation is the creation of boundaries. It is within this boundary that I am myself; beyond the boundary is something else, something different which is not me. On the other hand, the identity which is characterised by wholeness operates through inclusion. Although a European I am also human and therefore I include the African. Although male, I am conscious of my femininity. As an adult, childhood is still within me. I am not only this; I am that.“

Beide Arten der Herstellung von Identität haben ihr Recht, auch in der religiösen Erziehung von Kindern, aber

„die Metaphern von vermischtem und ekelhaftem Essen werden benutzt, um diejenigen in Verruf zu bringen, die davon überzeugt sind, dass Identität sowohl durch Ausschließung als auch durch Einbeziehung weiterentwickelt werden kann.“⁶⁰⁸

John Hull unternimmt einen aufschlussreichen Versuch, dieses religiöse Ausschlussbedürfnis zu verstehen⁶⁰⁹. Es geht zentral um „Reinheit“, die nur aufrechterhalten werden kann, indem sie von „Unreinheit“ unterschieden wird.

„Reinheit ist innen, Unreinheit ist außen. Die Unterscheidung zwischen Reinheit und Unreinheit wird also räumlich definiert. Wenn das, was jenseits der Grenze liegt, nach innen herüberkommen sollte, wäre es fehl am Platz. Seine Charakteristika könnten genau die gleichen sein, aber sein Ort hätte sich verändert, und das würde genügen, um es in Schmutz zu verwandeln.“⁶¹⁰

„Schmutz ist Materie, die sich an der falschen Stelle befindet. Gartengeräte gehören nicht in den Kleiderschrank, und selbst blank polierte Stiefel werden nicht zusammen mit dem Essgeschirr aufbewahrt. Benutztes Geschirr ist definitionsgemäß schmutzig, bevor es gespült wird, aber es ist schmutziger, es im Wohnzimmer herumliegen zu lassen, als es neben der Spüle in der Küche aufzustapeln. Schmutz ist eine besondere Form von Unordnung. Bücher können unordentlich auf einem Bücherregal stehen, aber wenn dazwischen Milchflaschen, Glühbirnen und Autoersatzteilen liegen, würden viele Leute das nicht nur unaufgeräumt, sondern schlampig finden. Wer Dreck oder Erde an den Händen hat, ist schmutzig, aber Dreck im Garten ist nicht schmutzig, und niemand hat ein Problem

608 Ebd., S. 32: „The metaphors of mixed and distasteful food are being used to discredit those who believe that identity may be advanced both through exclusion and inclusion.“

609 Dabei bezieht er sich auch auf Gedanken von Douglas, Purity and Danger.

610 Hull, Mishmash, S. 32: „In order to understand this need to attack and discredit we must investigate the character of religious exclusivity. The central concept here is that of purity. In order to maintain purity it is necessary to distinguish it from impurity. As we have said, it is characteristic of the totalising identity to achieve coherence through drawing a line between what one is and what one is not. Purity is inside, impurity is outside. The distinction between purity and impurity is thus a matter of region or place. If that which is beyond the boundary should cross over and come inside, it would be out of place. Its characteristics might all be the same, but its location would have changed, and that would be enough to make it dirt.“

damit, bei der Gartenarbeit schmutzige Hände zu haben. Aber mit dem Eintritt in das Haus werden die Hände schmutzig.“⁶¹¹

Das Konzept von Reinheit und Unreinheit kann sich auch auf schmutzige Gedanken beziehen, und besonderes Augenmerk verdient der Körper mit der Haut als Grenze zwischen Innen und Außen und den Körperöffnungen, durch die Übertragungen zwischen Innen und Außen stattfinden.

„Wenn wir die Symbolik des Körpers benutzen und insbesondere die Symbolik von Essen und Nahrung, können damit unsere tiefsten Befürchtungen und Ängste im Blick auf die Gesellschaft ausgedrückt werden.“⁶¹²

Hull erinnert an einen Leserbrief, in dem der „multireligiöse Mischmasch“ als Bedrohung empfunden wurde.

„Wenn diese Grenzen überschritten werden, ist sowohl die Reinheit des Essens als auch des Glaubens bedroht.“⁶¹³

Die Ursprünge des Konzepts von Reinheit und Unreinheit verfolgt Hull bis in die Bibel.

„Die Speisevorschriften für Adam und Eva und für die Familie Noahs bezogen sich im Prinzip auf eine ungeteilte Menschheit. Der Bund mit Mose jedoch wurde nur mit dem Volk Israel geschlossen.“⁶¹⁴

„Sofort finden wir, dass mit einer geteilten Menschheit eine geteilte Ernährung einhergeht. Kulturelle und religiöse Unterscheidungen werden in Ernährungsunterschieden ausgedrückt. ...

... Ihr sollt mir heilig sein; denn ich, der Herr, bin heilig, der euch abgesondert hat von den

611 Ebd.: „Dirt is matter out of place. Gardening tools are not kept in the wardrobe nor are boots, even when brightly polished, kept with the cups and saucers. Cooking utensils are by definition dirty before they are washed, but it is dirtier to leave them lying around in the living room than to stack them up beside the sink in the kitchen. Dirtiness is a certain kind of untidiness. Books can be untidy on a bookcase, but when the books are mixed with milk bottles, light bulbs and spare parts for the car, many people would feel this is not merely untidy but messy. To have soil or earth on ones hands is to be dirty, but soil in the garden is not dirty, and one wouldn't bother about having dirty hands whilst doing the gardening. It is only when you come inside the house that your hands become dirty.“

612 Ebd., S. 33: „When we use the symbolism of the body, and particularly the symbolism of eating and of food, our deepest fears and anxieties about society may be expressed.“

613 Ebd.: „'Children of all faiths are cheated by this multi-faith mish-mash...' ...
When these borders are crossed, the purity of both food and faith is threatened.“

614 Ebd., S. 34: „The dietary covenants made with Adam and Eve, and with the family of Noah were, in principle, with an undivided humanity. The covenant made with Moses, however, was with the people of Israel only.“

Völkern, dass ihr mein wäret.' (3. Mose 20, 26) Das Konzept des Mischmasch wäre nicht möglich ohne das Konzept von klaren Unterscheidungen in der Ernährung und ohne Regeln für ihre Zubereitung in der Küche. Unterscheidungen dieser Art scheinen jedoch nur aufzutreten, wenn eine Notwendigkeit besteht, Unterschiede zwischen Völkern zu bekräftigen.“⁶¹⁵

Ich füge Gedanken von **Ton Veerkamp** ein, um verständlich zu machen, warum Israel sich in bestimmten Phasen seiner Geschichte auf besonders „totalisierende“ Weise von den Völkern abgrenzte. Ihm zufolge nutzte Nehemia nach der Rückkehr der nach Babylon verschleppten Judäer unter der neuen persischen Oberhoheit die Chance, in Judäa eine „Thorarepublik“ aufzubauen.

„Er hat das Gemeinwesen im Rahmen einer beschränkten, aber realen Autonomie auf die Basis jener Thora gestellt, die das Maximum an Egalität verlangt, das unter den gegebenen Bedingungen beschränkter Autonomie möglich war.“⁶¹⁶

In dieser Situation hat der Priester und Schriftgelehrte 'Esra

„die Abkapselung des Volkes betrieben, weil er wohl der Ansicht war, daß die Sonderverfassung Judäas keine Generation standhalten würde, wenn das Volk sich mit den Nachbarvölkern vermischte. Nechemja hatte ähnliche Bedenken. Die Hälfte der Kinder konnte ja nicht mehr jehudisch reden, sondern redete aschdodisch oder die Sprache anderer Völker (Neh 13,24).“⁶¹⁷

Diese Thorarepublik steht und fällt mit dem Gott, der das Volk aus Ägypten befreit hat und der allein anzubeten ist.

„Das erste Gebot ist kein Ausdruck **religiöser** Intoleranz, sondern der praktischen **Unvereinbarkeit** gesellschaftlicher Zustände“;

615 Ebd., S. 35: „Immediately we find that with a divided humanity comes a divided diet. Distinctions of culture and religion are expressed in food distinctions. 'I am the Lord your God, who have separated you from the peoples. You shall therefore make a distinction between the clean beast and the unclean, and between the unclean bird and the clean; you shall not make yourselves abominable by beast or by bird or by anything with which the ground teems which I have set apart for you to hold unclean. You shall be holy to me; for I the Lord am holy, and have separated you from the peoples, that you should be mine.' (Lev. 20:24b-26.) The concept of mishmash would not be possible without the concept of clear distinctions between types of food, and norms about how they are to be presented in a cuisine. Distinctions of this type, however, seem to appear only when there is a need to reinforce distinctions between races.“

616 Veerkamp, S. 81, Hervorhebungen von mir entfernt (H. S.).

617 Ebd., S. 82.

Israel kann entweder den altorientalischen Göttern folgen, mit denen die Ausbeutung der Schwachen gerechtfertigt und gestützt wurde, oder dem Gott treu bleiben, der sein Volk aus der Sklaverei befreite und dem der „Bruder, der tief unten ist“, heilig ist“⁶¹⁸.

Spätestens in einer Zeit wie der unseren ist jedoch eine solche Form der abgrenzenden „totalisierenden“ Identitätssuche nicht mehr angemessen, um in der globalisierten Welt auf menschliche und gerechte Weise im Frieden miteinander zu leben. Nach John Hull beschriftet bereits Jesus neue Wege. In einer Welt, die seit Alexander dem Großen zunächst einem hellenistischen, dann römischen Globalisierungsprozess unterworfen war und in denen es Völkern wie Religionsgemeinschaften unmöglich war, völlig unabhängig voneinander zu existieren und jegliche Berührung miteinander zu vermeiden, brach Jesus

„die Gesetze der Reinheit, indem er mit denen aß, die rituell unrein und sozial inakzeptabel waren (Mk. 2, 15f.). ... Er riss die Grenzen nieder, die heilige Zeit von weltlicher Zeit trennten (Mk. 2, 23ff.) In all dem war er sich vollkommen bewusst, dass er einen radikalen Bruch mit der Welt der alten heiligen Ordnungen eröffnete. Das brandneue Material konnte das alte Gewand nicht flicken. Der neue Wein hätte die alten Weinflaschen nur gesprengt. (Mk 2, 21f.) Es ist gleichermaßen bemerkenswert, dass er die Grenzen der natürlichen Familie niederriss, indem er die Bluts- und Verwandtschaftsbande durch eine weltweite Gemeinschaft all derer ersetzte, die sich Gott zugehörig fühlten. ... Dazu passt, dass er eine Seligpreisung zurückweist, die sich auf die Quelle seiner Ernährung als Säugling bezog. »Eine Frau in der Menge erhob ihre Stimme und sagte zu ihm: ‚Selig ist der Leib, der dich gebar, und die Brüste, die dich gesäugt haben.‘ Er erwiderte: ‚Selig sind vielmehr die, welche das Wort Gottes hören und bewahren.‹« Diese Zurückweisung der gefühlsmäßigen Überbetonung der Säuglingsnahrung weckt sowohl buchstäbliche als auch metaphorische Assoziationen, und es ist wieder höchst bedeutsam, dass die Essensmetapher durch ein universales Prinzip ersetzt wird. Grenzen von Stamm, Nation oder Volk werden prinzipiell zerschlagen. (Vgl. Lk 4, 25-27)“⁶¹⁹

618 Ebd., S. 113f.

619 Hull, Mishmash, S. 39: „He broke the laws of purity by eating with those who were ritually unclean and socially unacceptable (Mk. 2:15f). ... He broke down the borders which divided sacred time from the secular (Mk. 2:23ff). In all of this he was perfectly well aware that he was introducing a radical break with the world of the old sacred classifications. The brand new material could not be used to patch up the old garment. The new wine would only split the old wine bottles (Mk. 2:21f). It is equally remarkable

Besonders die in der Apostelgeschichte (10, 10ff.) dargestellte Vision des Petrus, der von einer Stimme aus dem Himmel genötigt wird, „alle Arten von Tieren und Reptilien und Vögeln des Himmels“ zu essen, ist von entscheidender Bedeutung für die christliche Urgemeinde:

„Das Tuch war in der Tat voll von abscheulichem Mischmasch, durch den Glaubensreinheit des Petrus verwässert zu werden drohte, Dinge, die sorgfältig voneinander getrennt gehalten wurden, lagen hier zusammenhanglos durcheinandergewürfelt, ein wahrer Rührschüssel-Angriff auf Gottes Gebote war im Begriff, in seinen Magen zu wandern. Als die himmlische Stimme ihn aufforderte, diesen Eintopf zu essen, schreckte Petrus zurück wie ein moderner Abgeordneter vor einem Vereinbarten Lehrplan [multireligiöse Bildung betreffend] und protestierend fromm: ‚Nein, Herr; denn ich habe niemals irgendetwas gegessen, das gemein oder unrein gewesen wäre.‘ (V. 14) Aber die Stimme sagte: ‚Was Gott rein gemacht hat, das nenne du nicht gemein.‘ Von nun an konnte Heiligkeit nicht durch die Einhaltung, sondern durch die Überwindung von Unterschieden gefunden werden. Es gibt keinen Zweifel, dass diese Missachtung der reinen und säuberlichen Trennung auf Jesus selbst zurückgeht.“⁶²⁰

that he broke down the borders of the natural family by replacing the ties of blood and kinship with a universal fellowship of all those who responded to God. ... It is consistent with this that he rejects a blessing upon the source of his infantile nourishment. 'A woman in the crowd raised her voice and said to him, 'Blessed is the womb that bore you and the breasts that you sucked.' He replied, 'Blessed rather are those who hear the word of God and keep it.' (Luke 11:27ff.) This rejection of the emotional intensity of infantile food has both literal and metaphorical associations, and it is again highly significant that the food metaphor is replaced by a universal principle. Boundaries of tribe, nation and race are, in principle, shattered (compare Luke 4:25-27).“

620 Ebd., S. 38f.: „Peter 'fell into a trance and saw the heaven opened, and something descending, like a great sheet, let down by four corners upon the earth. In it were all kinds of animals and reptiles and birds of the air.' (Acts 10:10ff.) The sheet was indeed full of a horrifying mishmash, in which the purity of Peter's faith was threatened with dilution, things held carefully apart were now trivialised into a mere relativity, a veritable mixing bowl approach to God's commandments was about to be thrust down his throat. When the heavenly voice invited him to eat this hotch-potch, Peter shrank back like a modern legislator confronted by an agreed syllabus, piously protesting 'No, Lord; for I have never eaten anything that is common or unclean.' (v.14.) But the voice said, 'What God has cleansed, you must not call common.'“

From now on, holiness was not to be found in observing distinctions, but in overcoming them. There is no doubt that this disregard for purity of separation goes back to Jesus himself.“

„Jesus und seine Jünger wurden von denen, die darauf versessen waren, ein religiöses Einordnungssystem rein zu halten, für ihre Nachlässigkeit kritisiert. Umgekehrt bot Jesus eine neue Sicht religiöser Identität an, und zwar eine, die nicht bedroht ist durch Ansteckung oder Verunreinigung von außen, sondern die aufrechterhalten wird durch die Absichten des Herzens, indem diese das Zusammenleben der Menschen beeinflussen. ‚Merkt ihr nicht, dass alles, was von außen in den Menschen hineingeht, ihn nicht unrein machen kann? Denn es geht nicht in sein Herz, sondern in den Bauch, und kommt heraus in die Grube.‘ Damit erklärte er alle Speisen für rein. Und er sprach: ‚Was aus dem Menschen herauskommt, das macht den Menschen unrein; denn von innen, aus dem Herzen der Menschen, kommen heraus böse Gedanken, Unzucht, Diebstahl, Mord, Ehebruch, Habgier, Bosheit, Arglist, Ausschweifung, Mißgunst, Lästung, Hochmut, Unvernunft. Alle diese bösen Dinge kommen von innen heraus und machen den Menschen unrein.‘ (Mk 7, 18-23)⁶²¹

Nach Mary Douglas, auf die sich Hull an dieser Stelle noch einmal bezieht,

„kann das, was nicht am Platz ist, das System der Reinheit stören und daher als Schmutz betrachtet werden. Was nicht am Platz ist, kann aber auch maßgebliche Vorstellungen herausfordern und auf diese Weise eine Quelle der Erneuerung und Umgestaltung sein. Was sich aus Einengungen herausbewegt, kann zu einer segenreichen Verschmelzung von Gegensätzen führen, zu einer Überwindung alter Widersprüche in einer neuen Ordnung. Beide Tendenzen sind in der Religion zu finden: die Tendenz zu trennen und die Tendenz zu vereinen... Salz ist schmutzig, wenn es auf den Boden oder über die Kleidung geschüttet wird, aber wenn man es vernünftig beim Kochen benutzt, erhält man mehr Lebensqualität und Geschmack.“⁶²²

621 Ebd., S. 39: „Jesus and his disciples were criticised for their laxity by those who were keen to emphasise the purity of the system of classifications. In reply, Jesus offered a new view of religious identity, one which is not threatened by contagion or contamination from the outside but one which is sustained by the intentions of the heart as these affect actions in relations between people. 'Do you not see that whatever goes into someone from outside cannot defile them, since it enters not the heart but the stomach, and so passes on?' Thus he declared all foods clean. And he said 'What comes out is what defiles someone. For from within, out of someone's heart, come evil thoughts, fornication, theft, murder, adultery, coveting, wickedness, deceit, licentiousness, envy, slander, pride, foolishness. All these evil things come from within, and they defile you.' (Mk. 7:18-23)“ [Hull schreibt versehentlich Mk. 15 statt 7].

622 Ebd., S. 40: „That which is out of place can frustrate the

„Die frühe christliche Bewegung konzentrierte sich auf ein gemeinsames Mahl als Symbol für das neue Königreich, das neue Menschsein“, und für Paulus waren damit alle Unterscheidungen zwischen „Griechen und Juden, Beschnittenen und Unbeschnittenen, Barbaren, Skythen, Sklaven und Freien“ hinfällig (Kol. 3, 10f.)⁶²³.

Für John Hull ist das Grund genug, Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam in Religion zu unterrichten, und er fragt:

„Ist es auf Grund der neutestamentlichen Lehre vom neuen Menschsein gerechtfertigt, Unterschiede zwischen Religionen zu missachten? Hier ist nicht der Platz, um in eine ausführliche Diskussion einer christlichen Theologie der Weltreligionen einzutreten, aber es sei nebenbei bemerkt, dass in der Theologie des Paulus vom neuen Volk religiöse Unterschiede klar überwunden wurden. Die Beschneidung war das grundlegende Zeichen des Bundes zwischen Gott und Israel. Die Unterscheidung zwischen Jüdisch und Griechisch war nicht nur eine kulturelle, sondern ganz offensichtlich eine religiöse Unterscheidung. Heute besteht tatsächlich die Gefahr, dass Christen, die ihre Identität auf Grund unreifer Vorstellungen vom christlichen Glauben als bedroht empfinden, sich selbst als eine Art neuen Volksstamm betrachten, der unterschieden werden muss von anderen Stämmen, anderen religiösen Weltkulturen, genau wie einige der Juden im ersten Jahrhundert genau zwischen sich und den Heiden unterschieden.“⁶²⁴

system of purity and can thus be regarded as dirt. That which is out of place can also challenge prevailing conceptions and can thus be a source of renewal and transfiguration. When things move out of their restricted places, there may be a blissful fusion of opposites, a transcending of the old contrary things in a new order. Both these tendencies are found in religion: the tendency to separate and the tendency to unite [zitiert nach Douglas, Purity and Danger, S. 10]. Salt is dirty when thrown on the floor or over the clothes, but when used wisely in cooking it adds life and flavour.“

623 Ebd.: „It is thus significant that the early Christian movement focussed around a common meal, which was symbolic of the new kingdom, the new humanity. This new people has 'put on the new nature, which is being renewed in knowledge after the image of its creator. Here there cannot be Greek and Jew, circumcised and uncircumcised, barbarian, Scythian, slave, free person, but Christ is all, and in all.' (Col. 3:10f.)“

624 Ebd.: „Does the New Testament teaching about the new humanity justify us in disregarding distinctions between religions? This is not the place to enter into a full discussion of a Christian theology towards the religions of the world, but it can be pointed out in passing that religious distinctions were clearly transcended in the Pauline theology of the new people. The distinction between circumcision and uncircumcision was a religious distinction. Cir-

Der Ausdruck „tribe“ und „tribalise“, den Hull hier verwendet, ist schwer ins Deutsche zu übersetzen, vor allem in der abstrahierenden Form der „Tribalisierung“. Wörtlich meint „tribe“ einen in der Regel kleinen Volksstamm; mit „Tribalisierung“ nimmt er ein christliches Selbstverständnis aufs Korn, das sich als das wahre Gottesvolk von anderen Menschen abgrenzt, die ungläubig sind oder einer unwahren Religion angehören. In einer späteren Veröffentlichung spricht er im Zusammenhang mit solchen (Miss-)Verständnissen von Religion auch von „Religionismus“ oder „Pseudo-Artenbildung“⁶²⁵.

„Die ganze Bibel hindurch gibt es einen Kampf zwischen Israel für die Israeliten und Israel als ein Licht, um die Heiden zu erleuchten, zwischen Gott als dem Herrn von Israel und Gott als dem Herrn aller Völker. Genau so ist es mit dem Christentum: es gibt eine Möglichkeit, sich als ‚Stamm‘ zu verstehen (Tribalisierung), bei der die religiöse Unterscheidung betont wird, und eine Möglichkeit, sich als „weltoffen“ zu verstehen (Universalisierung), bei der das Reich Gottes betont wird. Was Jesus begründet hat, war nicht eine neue Religion, sondern ein neues Menschsein. Diese Einsicht inspiriert die Beschreibung der neuen kirchlichen Gemeinschaft, in der die alten ethnischen und religiösen Unterscheidungen niedergerissen worden sind. ‚Denn Er ist unser Friede, der aus beiden [d. h. aus Juden und Heiden] eines gemacht hat und den Zaun abgebrochen hat, der dazwischen war, nämlich die Feindschaft. Durch das Opfer seines Leibes hat er abgetan das Gesetz mit seinen Ge-

cumcision was the fundamental sign of the covenant between God and Israel. The distinction between Jew and Greek was not only a cultural but very evidently a religious distinction. There is a real danger that Christians today, experiencing identity threat through immature conceptions of Christian faith, will think of themselves as a new tribe, distinguishing themselves from other tribes, other world religious cultures, just as some of the first century Jews distinguished between themselves and the Gentiles.“

625 Hull, Religionen, S. 70: „Wenn negative Bilder der Religion anderer benutzt werden, um die bedrohte Identität von religiösen Individuen oder Gruppen zu stärken, können wir sagen, dass Religion zu Religionismus wurde [diesen Begriff hatte er bereits in Hull, Religionism, S. 335-350, und Hull, Religious Education, S. 75-85, erläutert]. Erikson kombinierte seine psychologische Erkenntnis mit seinem Verständnis von Ethologie, indem er von Pseudo-Artenbildung sprach [diesen Begriff findet Hull bei Erikson, Identity, Ende des 1. Kapitels, und Erikson, Ghandi's Truth, S. 400 und 432]. Angesichts einer Bedrohung grenzt sich der Stamm nach außen hin ab, gruppiert sich um die symbolischen Zentren von Identität und Macht und wird eine Spezies innerhalb seiner Spezies. Menschen aus anderen Kulturen und Stämmen werden behandelt, als gehörten sie tatsächlich einer anderen Spezies an: sie haben nicht einmal unsere biologische Natur, sie teilen nicht dieselbe Art von Geist oder Seele mit uns.“

boten und Satzungen, damit er in sich selber aus den zweien einen neuen Menschen schaffe...' (Eph. 2, 14f.) Dieses Prinzip ergibt sich nicht nur aus dem gemeinsamen Abendmahl, sondern auch aus der gemeinsamen Taufe. ‚Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus angezogen. Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus.‘ (Gal. 3, 27f.) Die abschließende Wendung ‚allesamt einer in Christus Jesus‘ sollte nicht entlang einer totalisierenden Identität, durch Ausschluss, sondern vielmehr durch Einschließung, entlang einer Identität der Ganzheit, verstanden werden. Klarer wird das durch die unmittelbar folgenden Worte. ‚Gehört ihr aber Christus an, so seid ihr ja Abrahams Kinder und nach der Verheißung Erben.‘ (Gal. 3, 29) Heißt das, dass alle Christen nun in die physische Abstammung Abrahams einbezogen [tribalisiert] worden, also wörtlich genommen Juden sind? Vielmehr benutzt Paulus den Ausdruck ‚Abrahams Kinder‘ in übertragenem oder geistlichem Sinne, da sowohl Christen als auch Juden ‚nach der Verheißung Erben‘ sind. Die Verheißung ist die universale Verheißung für die ganze Welt. Wir sehen nun, dass das neue Menschsein in Christus Jesus nach dem Metaphorischen und Spirituellen in allen Worten religiöser Traditionen sucht und sich nicht in die Unterscheidungen zwischen Christentum und Judentum vertieft. Ich sage nicht, dass eine Diskussion dieser gegenwärtigen Unterscheidungen jetzt kein legitimer Teil eines interreligiösen Dialogs ist. Ich behaupte jedoch, dass die biblische Vision sowohl Israel als auch die Christenheit als Volksstämme oder ideologische Blöcke transzendiert und eine neue weltweite Gemeinschaft ankündigt. Diese Einsicht kann sowohl in der Tora und den Propheten wie auch im Neuen Testament gefunden werden.⁶²⁶

626 Hull, Mishmash, S. 40f.: „Throughout the Bible there is a struggle between Israel for the Israelites and Israel as a light to enlighten the Gentiles, between God as the Lord of Israel and God as the Lord of all peoples. So it is with Christianity: there is a tribalising option which emphasises religious distinction and there is a universalising option which emphasises the Kingdom of God. What Jesus inaugurated was not a new religion but a new humanity. It is this insight which inspires the description of the new ecclesial community in which the old racial and religious distinctions have been broken down. ‘For he is our peace, who has made us both [i.e. Jews and Gentiles] one, and has broken down the dividing wall of hostility, by abolishing in his flesh the law of commandments and ordinances, that he might create in himself one new humanity in place of the two ...’ (Eph. 2:14f.) This principle flows not only from the common eucharistic meal, but from the common baptism as well. ‘For as many of you as were

Was John Hull im Blick auf „einen christlichen Ansatz für den Religionsunterricht in England heute“ diskutiert, ist auch eine Anregung für die Religions-Bildung in deutschen Kindergärten:

„Wir können unterscheiden zwischen einem absolut christlichen Ansatz und einem ganzheitlich christlichen Ansatz. Der total christliche Ansatz begünstigt, was ich anderswo als ‚ideologische Einfriedung‘ bezeichnet habe... Er blendet aus dem Bildungsplan und wenn möglich aus der gesamten sozialen Welt des Kindes alles aus, was ausdrücklich von der christlichen Religion verschieden ist.“⁶²⁷

Daneben können dann andere ebenso absolut-setzende Ansätze einer muslimischen oder jüdischen religiösen Erziehung gestellt werden.

„Das merkwürdige Paradox bei diesem Ansatz ist, dass es beim Nebeneinanderstellen mehrerer Absolutheiten ... unmöglich ist, sich nicht zu fragen, welche der Religionen denn nun wirklich den Anforderungen der Absolutheit genügt.“⁶²⁸

baptised into Christ have put on Christ. There is neither Jew nor Greek, there is neither slave nor free, there is neither male nor female; for you are all one in Christ Jesus.’ (Gal. 3:27f.) The closing expression ‘all one in Christ Jesus’ should not be interpreted along the lines of totalistic identity, by exclusion, but rather through inclusion, along the lines of an identity of wholeness. This is made clearer by the words which immediately follow. ‘And if you are Christ’s, then you are Abraham’s offspring, heirs according to promise.’ (Gal. 3:29.) Does this mean that all Christians have now become tribalised into the physical descent of Abraham and are thus literally Jews? Rather, Paul is using the expression ‘Abraham’s offspring’ metaphorically or spiritually, since both Christians and Jews are ‘heirs according to promise’. The promise is the universal promise to all people. We see then that the new humanity in Christ Jesus looks for the metaphorical or the spiritual in all literal, religious traditions, and does not become engrossed in the distinctions between Christianity and Judaism. I am not saying that discussion of these contemporary distinctions is not a legitimate part of inter-faith dialogue now. I do maintain, however, that the biblical vision transcends both Israel and Christianity considered as tribes or races, as ideological blocks, and prefigures a new, world-wide community. This insight is found in the Torah and the Prophets as well as in the New Testament.“

627 Ebd., S. 41f.: „In conclusion, let us discuss a Christian approach to the teaching of religious education in Britain today. We may distinguish between a totally Christian approach and a wholly Christian approach. The totally Christian approach will promote what I have elsewhere described as ‘ideological enclosure’ [hier greift er auf Hull, Christian Adults, Kapitel 1, und Hull, State Schools, zurück]. It will screen out from the curriculum and, if possible, from the entire social world of the child, anything which is explicitly other than from the Christian religion.“

628 Ebd., S. 42: „The curious paradox about this approach is that by placing one totality in the same curriculum as another (as would apparently happen in county schools where significant groups of pupils from various religions were

Das heißt: gerade der *totalisierende* Ansatz der getrennten Religionserziehung führt dazu, dass die absolut gesetzten Religionen sich gegenseitig *relativieren*.

„Es gehört zur gesunden Ökologie des menschlichen Geistes, dass getrennte Dinge in ihrer Getrenntheit vergleichbar werden, während eingegliederte Dinge eine harmonische Einzigartigkeit hervorbringen.“⁶²⁹

Der getrennte Unterricht führt nach Hull notwendig zu einer Art „Vermarktungsansatz“, zu einer Konkurrenz zwischen „unterschiedlichen Markenzeichen von Religion, die aus Image- und Loyalitätsgründen voneinander getrennt bleiben müssen“. Aber „wenn Gemeinschaften strikt voneinander getrennt leben, werden sie irgendwann damit enden, sich gegenseitig aufzufressen.“⁶³⁰ Es geschieht eben nicht von selbst, dass Religionen, die sich voneinander abschotten, automatisch eine Haltung der Toleranz gegenüber anderen Religionen hervorbringen, schon deshalb nicht, weil

„in eine Reihe von Religionsgemeinschaften theologische Verteidigungen gegeneinander eingebaut sind. Um seine Identität in der Trennung vom Judentum zu erringen, musste das Christentum eine totalisierende Phase durchlaufen. Wir erinnern uns an Erikson: In der Entwicklung von Identität können Perioden der Absolutsetzung und Perioden der Ganzheit miteinander abwechseln. Die ersten Christen fanden es notwendig, sich polemisch gegen das Judentum zu wenden, um zu bekräftigen, warum sie keine Juden waren. Jeder, der das Johannes-evangelium mit seinen abfälligen Bemerkungen über die Juden liest, wird das bemerken. In ähnlicher Weise musste sich der Islam vom Chri-

present) it is impossible to avoid the implication that some religion or other must fill the totality slot.“ Die letzte englische Wendung lässt sich kaum ins Deutsche übertragen. Wörtlicher übersetzt: „man kann nicht die Schlussfolgerung vermeiden, dass die Münze der Absolutheit der einen oder anderen Religion in den Einwurfschlitz der Absolutheit passt.“

629 Ebd.: „It is part of the healthy ecology of the human mind, that things which are separated become comparable in their separateness, whereas things which are integrated yield harmonious uniqueness.“

630 Ebd.: „This is because the totality approach, although it appears to run along parallel and separate lines is intrinsically competitive. It is, in the end, a marketing approach. The different brand labels must remain unique and separate for purposes of image and loyalty, and no contamination of other brand labels must mar this. The very process, however, makes it abundantly clear that there are various brand loyalties on the market. The separateness and the distinctiveness supposes a relationship which, precisely because it refuses to enter into dialogue, is bound to enter into competition. As in the apartheid politics of South Africa, so in the totality approach to the religious education curriculum in Britain: when communities are rigidly separated they end up by devouring each other.“

stentum abgrenzen, und eine Polemik gegen Christentum und Judentum ist in sein Selbstverständnis eingebaut. Es ist sicher möglich, religiöse Traditionen auf intoleranten und ausschließenden Wegen zu interpretieren, aber in einer Gesellschaft wie unserer, in der die Schaffung von Toleranz und Verständnis als ein wichtiges soziales Ziel eingestuft werden muss, scheint es nicht weise zu sein, dieses Risiko einzugehen.“⁶³¹

Abschließend erläutert John Hull in wenigen Sätzen den Ansatz einer Religions-Bildung für Kinder auf der Basis einer ganzheitlich verstandenen christlichen Identität:

„Während der Ansatz, den wir als total beschrieben haben, wesentlich auf der Erfahrung des Christentums als einer absoluten Religion neben anderen absoluten Religionen basiert, würde der Ansatz eines ganzheitlich christlichen Bildungsplans nicht aus dem Christentum als einer der Weltreligionen entspringen, sondern aus der Lehre Jesu vom Reich Gottes und aus der Lehre des Paulus über das neue Menschsein. Die gegenwärtigen religiösen Traditionen, in ihrer vorfindlichen konkreten Form, werden sehr ernst genommen, da sie Teil der Geschichte sind, die die Welt prägt. Sie müssen in der vollen Schönheit ihrer Heiligkeit betrachtet werden, ohne Oberflächlichkeit und ohne gehässige Vergleiche, aber auch ohne Furcht vor Ansteckung. Kinder mit ihrem jeweiligen Glauben leben und lernen Seite an Seite. Loyalität gegenüber dem eigenen Glauben ist nicht unvereinbar mit einem verständnisvollen Einblick in den Glauben anderer, und das ist für Kinder so wahr wie für Erwachsene. Auf diese Weise kann Religions-Bildung ihre Rolle beim Aufbau einer neuen Erde spielen.“⁶³²

631 Ebd., S. 43: „The truth is that built into a number of religions are theological defences against each other. In order to achieve its identity in separation from Judaism, Christianity had to pass through a totalising stage. We remember Erikson’s emphasis that periods of totality and periods of wholeness may alternate in the development of identity. The early Christians found it necessary to engage in a polemic against Judaism in order to establish their reasons for not being Jews. Anyone who reads the Gospel of John with its disparaging references to the Jews will notice this feature. In a somewhat similar manner, Islam had to distinguish itself from Christianity, and a polemic against both Christianity and Judaism is built into its self understanding. It is certainly possible to interpret religious traditions in intolerant and exclusivist ways, but in a society like ours where the creation of tolerance and understanding must be rated as an important social goal it seems unwise to take the risk.“

632 Ebd.: „If the approach which we have described as total is essentially based upon the experience of Christianity as an absolute religion side by side with other absolute religions, the approach to a wholly Christian curriculum would

Sehr spannend und anregend finde ich das Konzept von Heiligkeit, das John Hull auf Grund der Unterscheidung beider Arten von religiöser Identität entwickelt:

„Diejenigen, die Angst haben vor Mischmasch, sind zutiefst respektvoll anderen Religionen gegenüber. Jeder Glaube soll seine Reinheit und Integrität bewahren. (...) Ich bin heilig, sagt die Anti-Mischmasch-Argumentation, und Du bist heilig, aber der Boden zwischen uns ist unheiliger Boden, und wir werden uns gegenseitig vergiften, wenn wir uns treffen, weil sich dadurch das Blut schädlicherweise mischt. Die andere Haltung, die wir nun erkunden wollen, nimmt den gegensätzlichen Standpunkt ein. Für mich selbst, schlägt sie vor, bin ich nicht besonders heilig, und vielleicht bist du für dich selbst auch nicht wunderbar heilig, aber der Raum zwischen uns ist heilig. Die trennende Grenze soll heiliger Boden werden, gemeinsamer Grund, Gegenseitigkeit von Resonanz und Verantwortung, die uns wahrhaft menschlich macht. Heiligkeit wird entdeckt durch Begegnung.“⁶³³

So wie Hull hier den „heiligen Boden zwischen uns“ beschreibt, habe ich übrigens die Atmosphäre erlebt, als am 26. Oktober 2011 in der Fortbildung mit Jean-Félix Belinga Belinga 30 Erzieherinnen, eine Gemeinde-

spring not from Christianity as one of the religions of the world but from the Kingdom of God teaching of Jesus and from the teaching of Paul about the new humanity. The actual religious traditions, in their present concrete form, are taken with full seriousness, since they are part of the history which shapes the world. They are to be treated in the full beauty of their holiness, without trivialisation and without invidious comparison, but there will be no fear of contagion. Children and their faiths will live and learn side by side. Loyalty to one's own faith is not inconsistent with a sympathetic insight into the faiths of others, and this is as true for children as for adults. And thus religious education will play its part in the building up of a new earth.“

633 Ebd., S. 38: „The time has come, in this final chapter, to contrast the world from which the fears of mishmash spring with another world. When Jesus said, 'This is my blood of the new covenant shed for many for the forgiveness of sins. Drink ye all of it,' his disciples all drank from a common cup. Has not God 'made of one blood all peoples to dwell on the face of the earth?' (Acts 17:26 AV.) Those who have a fear of mishmash are deeply respectful of the faith of others. Each faith is to preserve its purity, its integrity. Each religion is a kind of separate classification. I am holy, says the anti-mishmash argument, and you are holy, but the ground between us is unholy and we will contaminate each other through a harmful mingling of blood if we should meet. The other approach, the one which we shall now explore, takes the opposite point of view. In myself, it suggests, I am not particularly holy, and perhaps in yourself you are not wonderfully holy, but the ground between us is holy. The boundary which separates shall become the holy ground, the common ground, the mutuality of response and responsibility which makes us truly human. Holiness is discovered through encounter.“ Diese Übersetzung teilweise nach Dommel, Mischmasch.

pädagogin und zwei Pfarrer die „Säulen“ ihres individuell christlichen (bzw. in einem Fall muslimischen) Glaubens auf Kärtchen in der Mitte ausbreiteten und so vor aller Augen ein beeindruckendes Bild der Glaubensvielfalt entstand⁶³⁴.

In seinem Aufsatz über „Religionismus“ macht Hull deutlich, dass aus seinem Konzept nicht die Vermischung aller Religionen folgt⁶³⁵.

„Es gibt zwar keine harten, starren Grenzen zwischen Religionen, aber ich sehe auch keinen Synkretismus voraus. Im Gegenteil, wenn jede Religion ihrer eigenen Berufung folgt, werden die verschiedenen Eigenheiten jeder einzelnen von ihnen noch klarer hervortreten. Besonderheit und Klarheit bedeutet nicht Rivalität und Konkurrenz. Religionen müssen warme und starke Herzen haben, aber dünne und empfindsame Haut. Aus einer christlichen Perspektive ist alles unser, ob Leben oder Tod, Gegenwärtiges oder Zukünftiges (1. Korintherbrief 3,22), ob Pluralismus oder Postmoderne, alle Dinge sind unser. Wir sollen in ihnen und durch sie leben, durch die Kraft des Geistes, und sie verwandeln und sie und uns disziplinieren im Hinblick auf den Auftrag Gottes für das Leben. ‚Unser‘ meint nicht ‚unser als Christen‘, sondern vielmehr ‚unser als Menschen‘. Nicht nur sind alle Dinge unser, sondern wir sind Christi, und Christus ist Gottes (1. Korintherbrief 3,23), und wenn das Ende kommt, wird Christus das Reich Gott überlassen, und Gott wird alles in allem sein (1. Korintherbrief 15,28).“⁶³⁶

Selbst die „Lehre von der Heiligen Dreieinigkeit“ sieht Hull als

„die kirchliche Art, Jesus zu relativieren, der so kein Idol werden kann, denn Gott ist Vater und Sohn, und die Dreieinigkeit selbst kann kein Götzenbild werden, oder besser: unser Ver-

634 Siehe Kapitel 3.1.5.

635 Vgl. hierzu auch das Beispiel, das Nipkow, S. 374, zum „Prinzip der Wahrhaftigkeit“ und dem „Bildungsziel einer starken, aktiven Toleranz“ aus dem Bereich des Islam unter Bezug auf Talbi, S. 153 und 155, anführt: „Der tunesische Dialogtheologe M. Talbi will die »Pflicht des Apostolats«, d. h. die glaubensbezogene Stellungnahme, auf keinen Fall dem »Dialog« aufopfern. Er ist davon überzeugt, dass das konfessorische Zeugnis »sich vereinen lässt mit dem Respekt vor dem anderen Menschen und den anderen Konfessionen«, allerdings unter zwei Bedingungen. Es hat erstens »ohne Polemik« zu erfolgen, ohne »eine neue Form des Proselytismus ..., als Mittel, die Überzeugungen des anderen zu untergraben und seinen Zusammenbruch oder seine Übergabe herbeizuführen ...«. Zweitens taugt zum religiösen Dialog nicht der »Kompromiss«. »Niemand, Gläubiger oder Atheist, darf mit seinem Glauben oder seinen Ideen mogeln.« Dialog und interreligiöses Lernen setzen »totale Aufrichtigkeit voraus...“

636 Hull, Religionismus, 78f.

ständnis von Dreieinigkeit kann kein Götzenbild werden, denn die Dreieinigkeit ist eine zukünftige Dreieinigkeit – eine, die war und ist und kommen wird.“⁶³⁷

Wer nun einwenden möchte, dass das alles aus christlicher Sicht formuliert ist, lasse sich von John Hull gesagt sein, dass er sich dessen selber bewusst ist.

„Mein Vorschlag über das Überwinden von religiösem Fanatismus durch kontinuierliche, selbstüberschreitende Relativierung muss selbst kontinuierlich transzendiert werden, mit wachsender Einsicht, und mit einem Glauben, der immer weitergeht, weg vom Fanatismus und näher zur Repräsentation des Letztgültigen.“⁶³⁸

Außerdem betont Hull:

„Eine ähnliche Logik der Selbstüberschreitung ist wahrscheinlich in allen hochentwickelten Religionen zu finden. Im Islam zum Beispiel impliziert die Bekräftigung ‚Gott ist groß‘, dass Gott größer ist als unsere Gedanken von Gott, oder auch größer als unser Gehorsam gegenüber Gott, wie wir ihn gegenwärtig verstehen. Das Konzept der Einheit Gottes, das im Islam zentral ist, deutet wohl etwas Ähnliches an. Die Verwirklichung der Einheit ist ein andauernder Prozess. Ob diese Überlegungen dem Wesen des Islam entsprechen, kann ich nicht sagen, aber soviel ist klar: Ein religiöser Glaube, der kein Konzept der Selbsttranszendenz hat oder entwickeln kann, in dem er sich selbst im Namen seines eigenen Auftrags relativiert, muss zwangsläufig zum Fetisch und Götzenbild werden. Dann wird die Besonderheit einer Religion absolut, und der Weg zu Fanatismus und Terror ist frei.“⁶³⁹

6.6 Henning Luther: Fragmentarische Ich-Identität

Beim Nachdenken über das christliche Profil einer von der evangelischen Kirche getragenen öffentlichen Bildungseinrichtung wie einem Kinder- und Familienzentrum fiel mir ein Aufsatz von Henning Luther ein, den ich vor langer Zeit in der Zeitschrift „Theologia Practica“ gelesen und der mich schon damals beeindruckt hatte. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität im Rahmen von Bildungsprozessen kommt Luther zu der Einsicht, dass unsere Identität immer fragmentarisch bleibt, was er nicht nur negativ im Sinne von bruchstückhaft, sondern auch positiv im Sinne des Stückwerks versteht. Keine Persönlichkeit ist jemals sozusagen fertig entwickelt, kein Bildungsprozess ist wirklich abschließbar. Und zuletzt:

637 Ebd., S. 79, unter Bezug auf Hull, Holy Trinity.

638 Ebd., S. 77.

639 Ebd., S. 79f., unter Bezug auf Bibac.

„Die nicht vorhersehbare und planbare Endlichkeit des Lebens, die jeder Tod markiert, lässt Leben *immer* zum Bruchstück werden.“⁶⁴⁰

Eine „fragmentarische Ich-Identität“ ist geradezu konstitutiv für ein zu Trauer, Hoffnung und Liebe fähiges Menschsein. „Eine als erreichbar gedachte Ich-Identität“ wäre nämlich „auf die Abschottung gegenüber dem/den Anderen angewiesen, dem das Ich nur als derselbe fremdbleibend gegenübertritt, ohne die Begegnung mit dem Anderen als Veränderung zu verstehen; volle Identität wäre nur bei Verzicht auf – empathische, den anderen als Anderen ernstnehmende – Liebe möglich.“⁶⁴¹ Anteilnehmen an der Fremdheit des anderen ist also die Voraussetzung, um selber Mensch zu werden und zu bleiben.

Spannend finde ich es nun, wie Henning Luther im Rahmen seines fragmentarischen Identitäts-Konzepts das Besondere des christlichen Glaubens beschreibt: „Das eigentümlich Christliche scheint mir nun darin zu liegen, davor zu bewahren, die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität zu leugnen oder zu verdrängen. Glauben hieße dann, als Fragment zu leben und leben zu können.“

Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel beschreiben, was Sünde im christlichen Verständnis ist: Sünde ist „nicht Selbstverwirklichung oder Identitätsentwicklung als solche“, sondern „Sünde ist vielmehr das Aus-Sein auf vollständige und dauerhafte Ich-Identität, das die Bedingungen von Fragmentarität nicht zu akzeptieren bereit ist.“ Würden wir „uns nicht mehr als Fragmente ... verstehen, die auf ein Ganzes nur verweisen, sondern uns bereits als vollständiges Ganzes ... nehmen“, wollten wir so sein wie Gott. Dieses Verständnis entlastet nicht nur uns selbst, sondern auch unsere Mitmenschen von unserem Zwang, perfekt sein zu müssen. Und der vom Apostel Paulus erprobte „Ruhmverzicht wäre Verzicht auf erschlichene Ganzheit. ... Erst wenn wir uns als Fragmente verstehen, erkennen wir unser Angewiesensein auf Vollendung, auf Ergänzung an. Und erst und nur wenn wir aus diesem Verwiesensein unserer fragmentarischen Existenz leben, sind wir gerechtfertigt, nicht aber, wenn wir bereits versuchen, ganz zu sein.“⁶⁴²



640 Luther, Fragment, S. 324.

641 Ebd., S. 327.

642 Ebd., S. 329f.

scheinbar unterliegt, ist er der Sohn Gottes, indem er ganz und gar unser zerbrechliches Menschsein annimmt und als wahrer Mensch dem Ebenbild Gottes entspricht.

„Wenn mit dem Christusglauben Jesus als der exemplarische Mensch verstanden werden kann, dann ist auch und vor allem die Fragmentarität seines Lebens exemplarisch. Exemplarisch ist das Leben Jesu vor allem durch seinen Tod. Durch die gewaltsame Kreuzigung ist Jesu Leben konstitutiv als fragmentarisches zu sehen. Der Auferstehungsglaube revoziert dies nicht. Insofern im Auferstandenen der Gekreuzigte geglaubt wird, ist vielmehr der üblichen Sicht widersprochen, die die Kreuzigung, die Fragmentarität als Katastrophe, als Sinnlosigkeit interpretiert...

Im Glauben an Kreuz und Auferstehung erweist sich, daß Jesus nicht insofern exemplarischer Mensch ist, als er eine gelungene Ich-Identität vorgelebt hätte, gleichsam ein Held der Ich-Identität wäre, sondern insofern exemplarischer Mensch, als in seinem Leben und Tod das Annehmen von Fragmentarität exemplarisch verwirklicht und ermöglicht ist.“⁶⁴³

Henning Luther zieht aus seinem fragmentarischen Identitätskonzept auch Schlussfolgerungen für die Religionspädagogik.

„Heißt Fragmentarität Verzicht auf Bildung?

Ich meine keineswegs. Gerade der über sich hinaus, auf andere und auf Zukunft verweisende Charakter des Fragments setzt Bildungsprozesse frei.

Allerdings ohne je an ein positiv fixierbares Ziel zu gelangen. Daher muß der Identitätsgedanke denn auch anders ins Spiel kommen denn als die Formulierung einer abschließenden Zielangabe. Das Identitätskonzept kann prinzipiell nur kritische Funktion besitzen.“⁶⁴⁴

Was Luther insbesondere für den Konfirmandenunterricht formuliert, würde ich auch auf die Früherziehung im Kindergarten anwenden:

„Es kann m. E. nicht darum gehen, daß die Konfirmanden hier in erster Linie lernen, sich als Kirchenmitglieder oder als Christen zu identifizieren. Vielmehr sollte auch und gerade das spezifisch Christliche im Konfirmandenunterricht darin zur Geltung kommen, daß die einzelnen Jugendlichen vom Druck zur Identifizierung, vom Entscheidungsdruck und vom Zwang zur Festlegung befreit werden und zur Suche, zum Experimentieren ermutigt werden... Nur so kann

der späteren Erstarrung zu einer konventionalisierten Identitätsform vorgebeugt werden, auch der Gefahr einer bloß konventionellen Einstellung zur Kirche, sei es eine desinteressiert-ablehrende Haltung, sei es eine bloß äußerlich-bleibende, ritualisierte Form von Kirchenghörigkeit.“⁶⁴⁵

Wie viel mehr gilt das für die Situation im Kindergarten, in der die Kinder keine homogen-christliche Gruppe bilden, sondern von vornherein im Zusammenleben mit Kindern unterschiedlichster Herkunft und Religion erfahren, dass jedes Kind auf seine Weise entscheidet, ob und wie es das annimmt, was es von zu Hause mitbringt oder was ihm von verschiedenen Seiten im Kindergarten entgegengebracht wird.

7 Inklusive Religions-Bildung im Kindergarten

Nach einem langen Rundgang durch Literatur zu Interkultur und Interreligion, zur Religionspädagogik aus den Blickwinkeln verschiedener Konfessionen und Religionen und zu Fragen der Identität und Inklusion gehe ich auf ein religionswissenschaftlich fundiertes Konzept der „Religions-Bildung“ im Kindergarten ein, das mich am meisten überzeugt hat, weil es der Situation in einem multireligiösen Kindergarten angemessener ist als jedes konfessionell-einseitig profilierte Modell, das Kinder anderer oder gar keiner Religionszugehörigkeit in irgendeiner Weise dauerhaft ausgrenzt. Mein Kollege Matthias Weber kam in seinem Bericht vom Studienurlaub 2010 zum Thema „Religion im Kindergarten“ auf ähnliche Schlussfolgerungen, als er den „Beitrag der Religionswissenschaftlerin Christa Dommel“ dem mehr und mehr skeptisch betrachteten Gast-Modell von Frieder Harz gegenüberstellte⁶⁴⁶.

645 Ebd., S. 335. Ähnlichkeiten zur Henning Luthers Ansatz sind mir übrigens beim muslimischen Religionspädagogen Abdullah Sahin aufgefallen; vgl. Dommel, Religions-Bildung, S. 225: „Sahins Interpretation postmoderner Theorien entdeckt – entgegen deren Image als nihilistischer Verweigerung von ‚Sinn‘ – bei den muslimischen Jugendkulturen aktive Sinnkonstruktion gerade innerhalb des fragmentarischen, Unvollständigen und Defizitären, das die gesellschaftliche Außenseiterposition ihnen aufzwingt. Das religiöse Selbstverständnis, Geschöpf Gottes zu sein, steht für Sahin nicht im Widerspruch, sondern im Gegenteil im Einklang mit der menschlichen Grunderfahrung der Unvollständigkeit und ist ein Beleg für den ‚fundamental educational character of human existence‘...: ‚Though incompleteness sounds like a deficiency, in fact it is, alongside self’s self-overcoming capacity, one of the sources for human maturation.‘“ Dommel zitiert hier einen Beitrag von Nick Peim über Abdullah Sahin, der im Internet veröffentlicht war, aber inzwischen nicht mehr verfügbar ist.

646 Weber, S. 22.

643 Ebd., S. 331.

644 Ebd., S. 333.

Im „Handbuch Interreligiöses Lernen“ schreibt Dommel:

„Das Nichtvorhandensein von separaten »Fächern« bietet im Kindergarten die Chance, Religion nicht isoliert zu betrachten, sondern im Kontext von Lebenssituationen, in denen Religion und Religiosität in andere Lernfelder integriert werden können (z. B. bei Themen wie »Reisen«, »Zeit«, »Tod und Trauer«). Religiös-weltanschaulich gemischte Kindergruppen machen die Institution Kindergarten zu einem besonders geeigneten Ort, an dem interreligiöse Pädagogik im ganzheitlichen Sinne weiterentwickelt werden könnte – Lernen an lebensweltlichen Themen, mit allen Sinnen und generationsübergreifend (mit Eltern und Erzieher/innen) lässt sich hier leichter realisieren als im Schulbereich. Dem steht leider entgegen die Identitätsdebatte, die in der deutschen religionspädagogischen Diskussion an starren Religionsbegriffen orientiert ist. »Religion« wird entgegen allen empirischen Befunden zur Religiosität in Deutschland im konfessionellen Sinne eingeführt mit »Kirche« bzw. »Moschee« oder »Synagoge« verbunden. Anders als im englischen Sprachraum, wo z. B. der weiter gefasste Begriff »Spiritualität« positiv besetzt ist, werden nicht institutionell verankerte Äußerungen von Religion hier zu Lande pädagogisch ignoriert oder mit Argwohn beobachtet.“⁶⁴⁷

Genau diese religiöse Vielfalt ist „im Kindergartenalltag“ vertreten:

„nicht in sich einheitliche »Religionen« und »Kulturen«..., sondern Familienkulturen, die unter anderem durch religiöse Traditionen geprägt sind, die auch innerhalb derselben Religion sehr unterschiedlich sein können. Wenn sich die öffentliche Wahrnehmung von »Religion« auf Vertreter der Religionsgemeinschaften beschränkt, wird dabei die Mehrheit der Gläubigen ignoriert.“⁶⁴⁸

Der theologische Dialog zwischen Pfarrer und Imam und die zwischen Kirche und Moscheegemeinde organisierte „Begegnung“ oder „Gastfreundschaft“ reicht als „Konzept für religiöse Bildung von Anfang an“ nicht hin, wenn

„damit den Familien ein festes Korsett von Zuschreibungen bestimmter religiöser Attribute aufgezungen wird, die nicht unbedingt ihrer

Selbstdefinition entsprechen. Außerdem legen Begriffe wie »Dialog« oder »gegenseitige Gastfreundschaft« eine strukturelle Gleichrangigkeit der Beteiligten nahe, die nicht den realen Machtverhältnissen entspricht⁶⁴⁹. Selbst wenn muslimische Eltern es zu schätzen wissen, dass Religion generell in kirchlichen Einrichtungen nicht tabuisiert, sondern gewürdigt wird, muss nach den europäischen Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen für jedes einzelne Kind mehr als ein bloßer »Gaststatus« realisiert werden im Hinblick auf die Religion nichtchristlicher Kinder: »Die Erziehung und das Lernumfeld sollten die Familie jedes Kindes, sein Zuhause, seine Sprache, das kulturelle Erbe, seinen Glauben, seine Religion und sein Geschlecht widerspiegeln und wertschätzen.«⁶⁵⁰

Gefühle von Vertrautheit oder Fremdheit sind für jedes Kind und seine Lernmotivation äußerst wichtig: Kinder, die im Kindergarten mit viel Fremdem konfrontiert sind, haben es schwerer als andere, Sprechbereitschaft und Lernmotivation zu entwickeln. Die Diskussion um »religiöse Beheimatung« muss daher dringend weiterentwickelt werden – ähnlich wie die Debatte um den Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten, in der sich nach jahrzehntelangem Streit inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Kinder unterschätzt und sogar in ihrem Sprachlernprozess gehemmt werden, wenn sie im Kindergarten »künstlich« nur dem Deutschen als Zweitsprache begegnen, unter Vermeidung ihrer Muttersprache...

Angehts von widersprüchlichen Normensystemen, eigenen Bedürfnissen und Umwelterwartungen sind subjektive Interpretationen notwendig, um balancierende Identitäten und damit die Chance individueller Autonomie zu entwickeln. Bezogen auf die religiöse Entwicklung in der Kindheit ist es gerade diese Fähigkeit zum

647 Dommel, *Elementarbereich*, S. 442.

648 *Ebd.*, S. 443. Vgl. *ebd.* unter Bezug auf Elias, S. 130ff.: „Christoph Elias ... etwa weist auf die Notwendigkeit hin, dass sich öffentliche Erziehung auf die religiös-kulturelle Identität der Eltern beziehen muss, dass z. B. »die säkularisierten türkischen Bewohner nicht als atypische Randgruppe unter den Muslimen vernachlässigt werden dürfen.«“

649 Dommel, *Elementarbereich*, S. 443. Vgl. Dommel, *Religions-Bildung*, S. 59: „Das Problem, das sich für religiöse Minderheiten in einer mehrheitlich christlichen Gesellschaft durch den dominierenden Religionsbegriff ergibt, liegt im Machtgefälle eines jeden ‚interreligiösen Dialogs‘: während die Minderheit, um sich überhaupt verständlich machen zu können, mindestens zwei religiöse Bedeutungssysteme kennen muss – ihr eigenes und das christliche –, um die eigenen Kategorien mit Hilfe von christlichen Kategorien zu erklären, wird diese doppelte Kompetenz aus einer christlichen Mehrheitsposition heraus in der Regel nicht für nötig erachtet. Dabei wird aus Sicht der Mehrheit häufig unterschätzt, wie groß der theologische Zusammenhang mit und auch die eigene Abhängigkeit von anderen religiösen Traditionen ist.“

650 Dommel, *Elementarbereich*, S. 443, wo sie das Ziel 20 des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission 1996 zitiert (veröffentlicht bei *Textor*).

reflektierten Umgang mit widersprüchlichen Normen, die Kinder im religiös pluralistischen Kontext dringend brauchen. Dafür sind Erfahrungen religiöser oder philosophischer »Beheimatung« durchaus notwendig, und die Familie als primäre Bezugsgruppe eines Kindes ist dabei von größter Bedeutung. Das direkte Einbeziehen jeder Familienkultur ... im Kindergarten, der Austausch mit den Eltern und ihre aktive Mitwirkung sind Voraussetzung für die notwendige Einzelfallanalyse, bei dem jedem Kind die Sicherheit gegeben werden soll: »Ja, ich bin *besonders*, so wie jeder Mensch *besonders* ist, aber ich bin *nicht anders!*«⁶⁵¹.

Auch im „Handbuch Kinderwelten“ wehrt sich Christa Dommel gegen „Diskriminierung wegen Religionszugehörigkeit“ und spricht sich für einen konsequenten Wechsel der Blickrichtung in Sachen Religion aus.

„Für öffentliche Bildungseinrichtungen, die *allen* Kindern gleichermaßen eine Heimat sein wollen, ist ein Verständnis von »religiöser Identität« als Bollwerk gegen die Gefahren der Pluralität und ein kulturpessimistisches Bild von »Kindheit als Verlustgeschichte von Bindung und Orientierung« ... nicht angemessen. Orientierende Bildung im Zusammenhang mit Religion erfordert von allen Beteiligten einen Perspektivenwechsel und den Mut, »die Stimme in uns, die die Stimme der Anderen ist, sprechen zu lassen«⁶⁵².

7.1 Kinder als Religionsforscher

Mitten in dem Buch „Wohnt Gott in der Kita?“, das den oben skizzierten katholischen religionssensiblen Ansatz vertritt, stellt Christa Dommel ein religionswissenschaftlich fundiertes Modell unter dem Titel „Kinder als interreligiöse Religionsforscher“ vor. „Kinder sind von Geburt an Forscher“, so beginnt sie ihren Artikel⁶⁵³. Ausgehend von entwicklungspsychologischen Einsichten Daniel Sterns (siehe Kapitel 4.2.2), dass Kinder schrittweise lernen, als selbstständige Individuen zu leben, indem sie zugleich die Verbundenheit und Nähe zu Erwachsenen brauchen, außerdem von Ideen der Theologin Ursula Sieg, die „interreligiöses Lernen als ‚Pendeln zwischen Eigenem und Gemeinsamem‘“ beschreibt⁶⁵⁴, und schließlich von einer Liste des „Weltwissens der Siebenjährigen“, in der auch „Religion und religiöse Unterschiede“ aufgeführt sind⁶⁵⁵, beschreibt sie die religiöse kindliche Neugier folgendermaßen:

651 Ebd., S. 444. Der letzte Satz wurde von Christa Dommel unter Bezugnahme auf Texte von Petra Wagner formuliert.

652 Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 153. Die Zitate stammen aus Diehm, S. 45f., bzw. von Gayatri Chakravorty Spivak, die wiederum von Schirilla, S. 262, zitiert wird.

653 Dommel, Religionsforscher, S. 95.

654 Ebd., S. 98, mit Bezug auf Sieg, Pendeln, S. 236ff.

655 Ebd., mit Bezug auf Elschenbroich, Weltwissen.

„Kinder beobachten genau, welche Zugehörigkeiten und Zuschreibungen in der Erwachsenenwelt Anwendung finden und probieren diese Kategorien zur Unterscheidung von Menschen auch selbst aus, um sich selbst und andere einzuordnen. Dabei stellen sie manchmal neugierige Fragen, die die religiösen Selbstverständlichkeiten der Erwachsenen auf ähnliche Weise erschüttern können wie religionswissenschaftliche Fragestellungen es tun: Beide, die kindliche und die wissenschaftliche Neugier, haben einen gewissen Forschungsabstand zum Gegenstand ihres Interesses. Zum Beispiel:

- Was ist der Unterschied zwischen evangelisch und katholisch?
- Stimmt es, dass die einen anders beten als die anderen?
- Warum fasten viele Muslime im Ramadan?
- Warum wandert dieser Fastenmonat rückwärts durch das Jahr, Weihnachten und Ostern aber nicht?
- Sind alle Kinder bei der Geburt religiös gleich?
- Wer entscheidet eigentlich, zu welcher Religion ich gehöre: Meine Eltern? Oder der Pfarrer?

Um solche Fragen beantworten zu können, brauchen pädagogische Fachkräfte religionskundliches Grundwissen und die Bereitschaft, sich mit den Kindern und ihren Familien gemeinsam auf Erkundungsreise zu begeben. Nicht nur die gelehrte Religion religiöser Experten, sondern die gelebte Religion in den Familien und im persönlichen Umfeld der Kinder ist es, die für ihr Selbstempfinden und ihre Verbundenheit mit anderen bedeutsam ist.⁶⁵⁶

Wenn ich Kollegen, die sich etwas in der internationalen religionspädagogischen Landschaft auskennen, von meiner Begeisterung für Christa Dommels Ansatz erzähle, der sich vor allem von John M. Hull und der in England seit drei Jahrzehnten praktizierten „multifaith religious education“ inspirieren ließ, erwidern sie regelmäßig: Aber das ist ja nur Religionskunde, kein wirklicher Religionsunterricht, der nur authentisch von Vertretern einer bestimmten Religionsgemeinschaft erteilt werden kann. Richtig daran ist ein Gesichtspunkt, den auch Christa Dommel betont:

„Das gemeinsame **Lernen über und von Religion** („learning *about* and learning *from* religion“ als Leitlinie in der englischen Religionspädagogik) ist nicht dasselbe wie religiöse Erziehung und Beheimatung in einer bestimmten religiösen Tradition. Sie richtet sich an alle Kinder, auch an diejenigen, die nicht religiös gebunden

656 Dommel, Religionsforscher, S. 98.

sind, und schafft einen Rahmen, in dem Religion wertschätzend, aber nicht missionierend thematisiert werden kann.“⁶⁵⁷

Ich denke, in einer öffentlichen Bildungseinrichtung wie dem zum überwiegenden Teil kommunal finanzierten Kindergarten, auch wenn er in kirchlicher Trägerschaft geführt wird, sollte man nicht mehr, aber auch nicht weniger an religiöser Erziehung erwarten. Nach allem, was ich von Christa Dommel gelesen habe, zielt ihr Ansatz auf weit mehr als eine Religionskunde, nämlich eine Religions-Bildung, die sowohl den emotionalen als auch den kognitiven Bereich berücksichtigt und weder die kindliche Erfahrung noch die konkreten Traditionen der Religionsgemeinschaften ausklammert. Anstatt auf ein räumlichen Modell verschiedener Religionszugehörigkeiten, die einander den Platz streitig machen und einander ausgrenzen, wählt Christa Dommel einen Blick auf die verschiedenen Religionen unter dem Gesichtspunkt der Dimension Zeit:

„Aus Sicht einer inklusiven, interreligiösen Religionsbildung könnte man Religion als menschliche Kommunikation über Zeit bezeichnen. Beginnend mit dem heutigen Datum und seiner Zählung (‚vor Christus‘ und ‚nach Christus‘, im Unterschied zur Zeit nach dem jüdischen oder islamischen Kalender) über die Einteilung der Woche in sieben Tage, von denen einer als religiöser Fest- und Ruhetag gilt (Freitag im Islam, Sabbat im Judentum, Sonntag im Christentum), bis hin zu den verschiedenen Festzyklen im Jahresablauf stellen wir fest: Die Messung und Zählung von Zeit steht ebenso im Zusammenhang mit religiös geprägter Kommunikation wie das persönliche Zeitempfinden in unserem Leben. Selbst diejenigen, die sich nicht als religiös verstehen, können sich kaum der Frage entziehen: ‚Was machst Du an Weihnachten?‘ Religion prägt also auch unabhängig vom individuellen Glauben unsere Kultur und unsere Zeitwahrnehmung – mehr, als es der Mehrheitsgesellschaft bewusst ist. Religiöse Minderheiten dagegen spüren die Wirksamkeit dieser ‚Spielregeln‘ sehr deutlich. Gemeinsam mit ihnen lassen sich auch dabei neue, inklusive Möglichkeiten der Zeit-Kommunikation entwickeln, ohne dass dabei einer der Beteiligten die eigene Tradition aufgeben muss. Sie erscheint dadurch in einem neuen Licht, weil sie nicht nur für sich betrachtet wird, sondern in Verbindung mit anderen. Diese Betrachtungsweise führt nicht vom ‚Eigenen‘ weg, sondern setzt es in einen größeren Zusammenhang. Damit kommt sie ihren eigenen Ursprüngen besonders nahe, denn keine Religion ist aus sich selbst heraus entstanden.“⁶⁵⁸

Wenn „das Kinderrecht auf »Bildung von Anfang an« auch für das Thema Religion“ gilt, muss es „für Religions-Bildung ... einen kommunikativen Prozess des Aushandelns und der verlässlichen Vereinbarungen“ geben.

„Allgemeine, ein für allemal richtige »interkulturelle Lösungen« kann es bei Konfliktthemen wie »Schweinefleisch« oder »Kopftuch« nicht geben; unabdingbar jedoch sind gemeinsame »prozessuale Werte« für einen möglichst gleichberechtigten Austausch aller Beteiligten – und dazu gehören Kinder und ihre Familien ebenso wie pädagogische Fachkräfte und Trägerinstitutionen. Sie alle als Ko-Konstrukteure im Religions-Bildungsprozess sind nicht in erster Linie aufgefordert, Antworten zu geben, sondern Fragen zuzulassen und ihnen gemeinsam nachzugehen. Inklusive Religions-Bildung bedeutet Dezentrierung von eigenen Selbstverständlichkeiten – nicht um sie aufzugeben, sondern um überhaupt fähig zu werden für einen Austauschprozess mit denjenigen, die anderes für selbstverständlich halten.

Es geht um das Abschiednehmen von einer Kultur des Rechthabens, die »die Wahrheit« als Besitz der jeweils eigenen Religionsgemeinschaft betrachtet – aber auch von der Anmaßung, alle religiös Gläubigen als »irrational« zu belächeln. Religiöse Rationalität, ein gleichermaßen emotionales wie kognitives menschliches Potenzial, ist als Bestandteil von kultureller Kompetenz ein Thema für alle.“⁶⁵⁹

7.2 Fünf Wirkfaktoren für Religions-Bildung im Kindergarten

Christa Dommels im Jahr 2007 erschienene Dissertation ist ein fundiertes Konzept für „Religions-Bildung“, die „notwendiger Bestandteil von Allgemeinbildung schon im Kindergarten“⁶⁶⁰ und prinzipiell für alle von religiöser Vielfalt geprägten Kindergärten geeignet ist.

Wie bereits erwähnt, lässt sich Dommel dazu durch Erfahrungen mit dem englischen Bildungssystem anregen, deren Übertragbarkeit auf Deutschland allerdings von vielen deutschen Pädagogen in Frage gestellt wird. Meines Erachtens gelingt es ihr, diese Einwände zu entkräften. Ich kann nicht ihre gesamte Analyse deutscher und englischer religionspädagogischer Ansätze referieren, möchte aber ihr Fazit zitieren:

„Insgesamt wird in der Analyse deutlich, dass weder der religiös-kulturelle Hintergrund noch die Frage, ob ein Bildungskonzept theologisch

657 Ebd., S. 101.

658 Ebd., S. 105.

659 Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 156f.

660 So Gordon Mitchell und Jürgen Lott im Vorwort zu Dommel, Religions-Bildung, S. 13.

geprägt ist oder nicht, noch die Zugehörigkeit zum englischen oder deutschen Diskurs einheitliche Antworten in der Frage des ‚Kinderrechts auf Religions-Bildung‘ hervorbringen. Dies widerspricht gängigen Stereotypen in der öffentlichen Debatte: weder sind Muslime, Juden und christliche Theologen prinzipiell gegen säkulare religionskundliche Bildung, noch sind englische Ansätze ignorant gegenüber der Gefühlsdimension von Religion. Die Rezeption englischer Ansätze in der deutschen konfessionell-theologisch orientierten Religionspädagogik zeigt ein Diskursmuster, das sich bereits bei Friedrich Schleiermacher (1799) abzeichnete: nationale Zuschreibungen über ‚jämmerliche Empirie‘ verleugnen, dass die Religionspädagogik in England sehr viel ‚Deutsches‘ enthält (Kant, Fröbel, Tillich, Bonhoeffer, Küng, um nur einige Beispiele zu nennen), wie umgekehrt die deutsche Pädagogik viele englische Elemente aufnimmt (angefangen beim Begriff ‚Bildung‘/‚formation‘), dass die pädagogische Theoriebildung demnach internationaler ist als ihr Ruf. Die Frage des Individualrechts auf Religions-Bildung bleibt auf diese Weise in Deutschland marginalisiert, ‚Autonomie‘ bleibt ein Gegensatz zu ‚Abhängigkeit‘ von einer Gemeinschaft.“⁶⁶¹

Christa Dommel geht davon aus, dass Kinder aller Konfessionen und Religionen sowie auch konfessionslose Kinder ein Recht auf Religions-Bildung haben und dass Religion für die Entwicklung von Basiskompetenzen, insbesondere von „cultural literacy“, wie sie in den internationalen PISA-Studien als Ziel beschrieben werden „eine entscheidende Rolle spielt“⁶⁶².

Um diesem Anspruch zu genügen, braucht man eine allgemein gehaltene Definition von Religion, die sowohl für kommunale wie für jüdische, christliche, islamische oder buddhistische Kindergärten taugt. Nach Franz-Xaver Kaufmann trägt Religion zur „Identitätstiftung, Handlungsführung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung und Weltdistanzierung“ bei; für Armin Nassehi gehören zum „Begriff des Religiösen“ auf jeden Fall „folgende Merkmale:

1. Religion unterscheidet Vertrautes und Unvertrautes, und überführt Unvertrautes in Vertrautes, um die Welt bestimmbar zu machen.
2. Religion verbindet Anspruchserhaltung mit Anspruchszurücknahme.
3. Religion unterscheidet Transzendenz und Immanenz und beruft sich auf einen Sinn von außen (was immer als dieses Außen thematisiert wird).

661 Dommel, Religions-Bildung, S. 256, wo sie sich unter anderem auf Schleiermacher bezieht.

662 Ebd., S. 262. Vgl. Kapitel 5.1, S. 81, und Kapitel 4.1.5.

Religiöse Kommunikation ist nur immanent möglich, benötigt aber Sinnverleihung von außen.“⁶⁶³

Dommel führt nun in die Diskussion über Religions-Bildung im Kindergarten ein Element ein, das ich für sehr geeignet halte, um zu überprüfen, ob die pädagogischen Anstrengungen auf diesem Gebiet dem Recht der Kinder auf Religion entsprechen und ihre Ziele auch tatsächlich erreichen. Sie geht zur „Vermeidung bisheriger Sackgassen“ von einer Reihe von „Schlüsselthemen“ aus, „denen Religions-Bildung verpflichtet sein muss“, und formuliert sie „als ‚Wirkfaktoren‘...:

1. Sprache und Kommunikation
2. Geschichten aus der Geschichte
3. Liebe
4. Erfahrung
5. Macht“⁶⁶⁴

Unter der Voraussetzung, dass diese fünf Wirkfaktoren aus „religionswissenschaftlicher Perspektive“ und nicht „metaphysisch begründet“ werden, sind sie „als empirisch überprüfbare, d. h. wissenschaftlich messbare Gradmesser einer inklusiven Religions-Bildung nutzbar“⁶⁶⁵. In den folgenden Abschnitten betrachte ich mit ihrer Hilfe einige Aspekte der Religions-Bildung im Kindergarten.

7.2.1 Sprache und Kommunikation

Im Zusammenhang mit dem Wirkfaktor „Sprache und Kommunikation“ macht Christa Dommel trotz weitgehenden Traditionsabbruchs auf die zunehmende Bedeutung von Religion in der bundesdeutschen Öffentlichkeit aufmerksam:

„Nicht nur für ethnische Minderheiten ist Religion eine Möglichkeit der emotionalen Selbstvergewisserung. Auch für die Mehrheitsgesellschaft eröffnet religiöse Sprache – gerade weil sie inzwischen zur ‚Fremdsprache‘ geworden ist –, eine potentielle Gegenwelt zu einer unbefriedigenden Alltagsrealität und einem defizitären Lebensgefühl. Ein Beispiel ist die überraschende Karriere der Boulevard-Schlagzeile ‚Wir sind Papst!‘ in Deutschland, die mittlerweile zur stehenden Redewendung wurde.“

663 Dommel, Religions-Bildung, S. 73f. Ihr zufolge beruft sich Nassehi bei seiner Definition von Religion „auf Luhmanns Modell der drei binären Unterscheidungen, die die Entstehung von Religion erklären (1989), modifiziert durch Welker (1992)“; beide Bücher fehlen in ihrem Literaturverzeichnis.

664 Ebd., S. 266. Christa Dommel übernimmt ebd., S. 258, den „Begriff der ‚Wirkfaktoren‘ ... aus der psychologischen Forschung [von Tschuschke und Kroll], wo er sich auf das Behandlungs-Setting für Therapiegruppen bezieht und als Kategorie diejenigen Elemente beschreibt, die zur Heilung der Klienten beitragen“, der „über die Sozialpsychologie auch Anwendung in der Pädagogik [bei Ulrich]“ findet.

665 Dommel, Religions-Bildung, S. 267.

Da sich „das Islambild in der deutschen Öffentlichkeit ... als potentielle Diskriminierungsursache“ und „Bildungshemmnis für die Entwicklung der Kinder auswirken kann“, ist es wichtig, auch muslimischen Kindern im Kindergarten die Möglichkeit zu geben, über ihre Religion zu reden, denn: „Die emotionale Kraft religiöser Selbstkonzepte ist eng verbunden mit ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten.“ Und:

„Was die Religionspädagogik im Interesse von ‚Bildung für alle‘ leisten muss, ist, Kindern aus nichtchristlichen Minderheiten im Kindergartenalltag Anknüpfungspunkte anzubieten, in denen sich ein Stück ihrer Kultur widerspiegelt – sprachlich *und* kulturell-religiös, und daneben die christliche Perspektive für Nichtchristen zu ‚übersetzen‘, d. h. verständlich werden zu lassen.“

Dommel spricht sich in diesem Zusammenhang auch für die Einstellung zweisprachiger Erzieherinnen aus (vgl. Kapitel 3.2, 3.3.2 und 8.6):

„Wenn es türkische Erzieherinnen gibt, die die Muttersprache der Kinder sprechen und die womöglich selbst ein Kopftuch tragen, sind dies ‚Anknüpfungspunkte des Vertrauten‘ in der für die Kinder zunächst unzugänglichen Einrichtung. Es gibt (wenige) christliche Kindergärten in Deutschland, die trotz grundsätzlicher Vorbehalte gegenüber möglichen ideologischen Konnotationen des Kopftuchs und trotz (oder wegen) ihres explizit christlichen Profils den Mut haben, die konkrete Einzelperson wahrzunehmen und pädagogisch kompetente zweisprachige türkische Erzieherinnen mit und ohne Kopftuch einzustellen, weil sie damit deren hohes Förderungsvermögen für türkischsprachige Kinder nutzen und würdigen.“⁶⁶⁶

Unter Bezug auf den türkischen Sprachphilosophen Nermi Uygur (siehe Kapitel 3.3.2) geht Dommel auch auf die Relevanz einer „Außenperspektive auf Eigenart und Grenzen der eigenen Sprache ... für eine vorurteilsbewusste Pädagogik im Zusammenhang mit Religion“ ein.

„Ein gängiges Zerrbild ‚des Islam‘ besagt, dass hier das Individuum prinzipiell keine bedeutende Rolle spielt, sondern dass das Leben durch ‚Kollektivismus‘ geprägt sei. Dieses hartnäckige Vorurteil verkennt nicht nur die individualistischen Seiten der islamischen Tradition..., son-

666 Ebd., S. 277f. „Bei Bedarf, wenn es sich aus der Dynamik innerhalb der Einrichtung ergibt, kann ein religionspädagogischer Beitrag das Angebot sein, explizit ‚Kopftuchkulturen‘ im interkulturellen Vergleich zu thematisieren. Eine solche ethnographische Annäherung an die eigene Alltagswelt kann die Vieldeutigkeit des ‚Zeichens‘ Kopftuch bewusst machen und den Austausch zwischen Eltern und Einrichtung erheblich stärken.“ Siehe auch Kapitel 2.4.

dern auch die verschiedenen länderspezifischen Ausprägungen, die auch durch ihre *sprachlichen* Weltansichten geprägt sind. Die Kenntnis des subjektbezogenen, emotionalen und ästhetischen Reichtums der türkischen Sprache kann nicht nur Vorurteile nichttürkischer Kinder und Eltern in Frage stellen, sondern auch ihre Lebensmöglichkeiten um bisher unbekannte Facetten erweitern, sofern das in unseren Kindergärten reichlich vorhandene mehrsprachige Potential pädagogisch genutzt wird. Ich halte es für einen notwendigen Bestandteil gegenwartsbezogener ‚Allgemeinbildung‘, den kulturellen Reichtum, der in unserer Gesellschaft vorhanden ist, auch der nicht türkischsprachigen Bevölkerung zugänglich zu machen.“⁶⁶⁷

Im Umkreis des Wirkfaktors „Sprache und Kommunikation“ erinnert Dommel auch an die Bedeutung von „Körpersprache“ sowie an die „kulturelle und sprachliche Minderheit“ der Gehörlosen mit ihrer „Gebärdensprache als Muttersprache“. Diese ist

„aus sprachwissenschaftlicher Sicht eine vollwertige Sprache, die mit der Kultur der Gehörlosen verbunden ist, und die literarische Formen, Dialekte und nationale Unterschiede aufweist. Doch das Negativeimage der defizitären ‚Behindertensprache‘ greift Gehörlose als Personen an, indem ihre Sprache als Kompetenz geleugnet wird.“⁶⁶⁸

Bereits im Kapitel 3.4 bin ich auf John M. Hulls „Spiritualität der Behinderung“ eingegangen, als ein

„Beispiel für eine ... Verknüpfung von inklusiver Religions-Bildung mit einer Perspektive, die nicht den Weltzugang der Sehenden zur allgemeinen Norm im religiösen Denken und in der Symbolsprache erklärt“⁶⁶⁹.

7.2.2 Geschichten aus der Geschichte

Für den zweiten Wirkfaktor „Geschichten aus der Geschichte“ interessiere ich mich besonders, da ich ja im Kindergarten selber Geschichten aus verschiedenen religiösen Traditionen erzählen will.

„Der Umgang mit Geschichte und das Verständnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist ein wichtiger ‚Wirkfaktor‘ für Religionspädagogik. Das Verhältnis einer religiösen Tradition zu ‚Geschichte‘, ihre Gedächtnisstrukturen und ihre ‚Erinnerungskultur‘ sind ein Schlüssel zum Verständnis für die Abgrenzung zwischen ‚Religion‘ und ‚Nicht-Religion‘. Die ‚Wirksamkeit‘ dieses Faktors zeigt sich im Alltag einer Kinderta-

667 Ebd., S. 271f.

668 Ebd., S. 280f.

669 Ebd., S. 282. Sie bezieht sich dabei auf Hull, Disability.

gesstätte nicht zuletzt im Jahreskreis der Feste. Fragen wie ‚Welche religiösen Feste finden Beachtung, welche nicht?‘ oder ‚Welche Geschichten aus der religiösen Geschichtsschreibung werden den Kindern zugänglich gemacht, und in welcher Form?‘ sind ein Indikator dafür, dass dieser Wirkfaktor in jedem Falle die pädagogische Praxis beeinflusst; wie er sie beeinflusst, hängt davon ab, wie die Antwort auf diese Fragen ausfällt.“⁶⁷⁰

Zu diesen Fragen äußert sich Dommel auch in ihrem „Religionsforscher“-Aufsatz:

„Religiöse Feste und Rituale sind nicht nur deswegen ein willkommener Anlass zum Forschen, weil sie den Alltag und seine Unterbrechungen strukturieren. Sie ermöglichen uns auch, die ‚Geschichten aus der Geschichte‘ näher zu erkunden, die sich mit jedem der religiösen Feste verbinden. Sie machen deutlich, dass und wie Religion riesige Zeitdistanzen überbrückt. Das klingt zunächst abstrakt, wird aber schnell konkret, wenn wir die Vornamen in den Gruppen gemeinsam mit den Kindern auf Ursprung und Bedeutung hin untersuchen. Wieviele der Kinder tragen, bewusst oder unbewusst, Namen wie Sarah, Ibrahim, Johannes, Mohammed, Fatma oder Christiane, die sie mit einer alten religiösen Tradition verbinden? Der Bezug zu den religiösen Urahnern schwingt auch dann als ‚Flair‘ mit, wenn die Eltern nicht ausdrücklich daran gedacht haben, als sie den Namen für ihr Kind ausgesucht haben. Die besondere Attraktivität liegt unter anderem darin begründet, dass eine Kontinuität hergestellt wird zwischen unserer kollektiven Geschichte und unserer heutigen Lebensrealität. Ein traditionsreicher Name würdigt die Spannung dazwischen und integriert die gesellschaftlichen Veränderungen.“⁶⁷¹

In Deutschland gibt es nach Christa Dommel sowohl in der Forschung als auch im Kindergartenalltag große Defizite im Blick auf den Wirkfaktor der Geschichten aus der Geschichte.

„Der Anspruch, mit Geschichten tatsächlich ein Bewusstsein der eigenen Geschichte – im wissenschaftlichen Sinne – oder der von anderen Menschen zu entwickeln, spielt in den Erzählkonzepten für Kinder nur selten eine Rolle. Dies gilt in besonderem Maße dann, wenn es um Religion geht. Gerade religiöse Erzähltraditionen, die die Sprachentwicklung, kulturelle Neugier und Denkfähigkeit der Kinder ebenso unterstützen könnten wie andere ‚Geschichten‘ (Märchen, Abenteuer Geschichten, Sagen), werden

aus den deutschsprachigen kulturpädagogischen Erzähl-Konzepten in der Regel konsequent ausgespart, auch dann, wenn es z. B. um den islamischen Nasreddin Hodscha geht, der als Figur des türkischen Humors, aber nicht als Inhaber eines religiösen Amtes vorgestellt wird... Religion wird isoliert und an die Religionspädagogik delegiert. Dort wiederum gelten religiöse literarische Texte nicht als ‚Literatur‘, d. h. als Kunstform, die als Teil des Bildungskanons allen Kindern zugänglich gemacht wird, sondern als ‚heiliger‘ Text, der vor einer Vermischung – im Sinne von Gleichbehandlung – mit profaner Literatur in einem Sonderbereich geschützt wird.“

Dommel betont aber zu Recht:

„Um die eigene Geschichte oder auch die Geschichte anderer zu kennen und zu verstehen, ist es notwendig, auch Religion im kulturellen Gedächtnis zu kennen, zu erzählen und womöglich literarisch in Worte zu fassen – diese Fähigkeit ist Teil von Religions-Bildung.“⁶⁷²

7.2.3 Liebe

Als dritten Wirkfaktor für Religions-Bildung benennt Christa Dommel die „Liebe“, die als „Fremdkörper erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Praxis eher belächelt“⁶⁷³ und „üblicherweise als wissenschaftlich nicht messbar eingestuft und zudem auf den Privatbereich verwiesen“ wird.

„Dass ‚Liebe‘ als erziehungswissenschaftliche Kategorie und erlernbare Kompetenz relevant ist und auf eine *bestimmte* Art als solche genutzt wird, die inklusiver Bildung oft entgegensteht, möchte ich demonstrieren.“⁶⁷⁴

„Während christliche Religionspädagogen sich mühen, ihre religiösen Motive in eine möglichst ‚objektive‘, gefühlsarme und erst dadurch als wissenschaftlich anerkannte Sprache hinüberzuretten“, sind es nach Dommel

672 Dommel, *Religionsbildung*, S. 293f.

673 Ebd., S. 297: „So berichtete Christa Preissing von der Freien Universität Berlin, die mit Jürgen Zimmer für die Arbeitsgruppe ‚Qualität im Situationsansatz‘ im Rahmen der ‚Nationalen Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen‘ der deutschen Bundesregierung verantwortlich ist, von einer Kontroverse mit ihrem Kollegen Wolfgang Tietze, der mit Susanne Viernickel zwei der Parallel-Arbeitsgruppen zu pädagogischen Qualitätskriterien und Qualitätsentwicklung leitet. Im Verlauf der Koordinationsgespräche äußerte Wolfgang Tietze, im Gegensatz zu seinem Qualitätsbegriff gehe es in Christa Preissings Arbeitsgruppe zum Situationsansatz weniger um Wissenschaft, sondern vielmehr um ‚Glaube, Liebe, Hoffnung‘. Preissings Antwort darauf lautete, das sei im Kontext von Pädagogik nicht das Schlechteste.“ [Mündlicher Bericht von Christa Preissing, mit ihrer Genehmigung zitiert.]

674 Ebd., S. 267.

670 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 283.

671 Dommel, *Religionsforscher*, S. 106.

„vor allem jüdische Autoren, die die moderne Pädagogik bis heute theoretisch mit der Liebe in Verbindung bringen – und das nicht nur im Rahmen psychoanalytischer Pädagogik: Micha Brumlik, Erich Fromm, Bruno Bettelheim, Janusz Korczak sind nur einige prominente Beispiele. Ihnen gemeinsam ist ein Verständnis von ‚Liebe‘ im Sinne eines praxeologischen Theoriekonzepts, das nicht auf das Privatleben beschränkt bleibt, sondern als notwendige menschliche Kompetenz gelehrt und gelernt werden kann und muss.“

Sie führt aus, dass Micha Brumlik ausgehend „von sechs Tugenden...: Gerechtigkeit, Mut, Mäßigung und Besonnenheit, Hoffnung, Glaube und Liebe ... eine Theorie der Freundschaft“ entwickelt, und zwar als

„eine Möglichkeit, den scheinbar unheilbaren Privatismus der Liebe mit dem Freiheits- und Gerechtigkeitsprinzip der Öffentlichkeit zu verbinden – einen für das Verständnis des Bildungsgeschehens in einer Demokratie zentralen Begriff.“⁶⁷⁵

An gleicher Stelle geht sie auf Janusz Korczak ein. Er

„hebt neben der Liebe auch den Hass hervor: ‚Denn wie wollt ihr ein Kind ins Leben einführen, wenn es überzeugt ist, daß alles richtig, gerecht, verständig begründet und unabänderlich sei? In der Theorie der Erziehung vergessen wir, daß wir das Kind nicht nur lehren sollten, die Wahrheit zu schätzen, sondern auch, die Lüge zu erkennen, nicht nur zu lieben, sondern auch zu hassen, (...) sich nicht nur zu fügen, sondern auch zu entrüsten, nicht nur nachzugeben, sondern sich auch zu empören.‘“⁶⁷⁶

Dommel diskutiert ausführlich Narzissmus- und Regressionstheorien und kritisiert religionspsychologische Annahmen Eriksons, insofern er „Religion ... auf die Erinnerung an das verlorene Paradies der Kindheit zurück[führt] – in Gestalt der Verschmelzung mit der Mutter –, und ... dieser Sehnsucht die Möglichkeit einer Reifung als Kombination von Glaube und Realismus gegenüber[stellt].“ Demgegenüber müssen der

„veränderte gesellschaftliche Kontext – etwa die stärkere Beteiligung von Vätern bei der Kinderbetreuung von Kleinkindern oder die jeweils konkret feststellbaren Bedingungen des Kindseins, die durchaus nicht immer paradiesisch sind – ... in eine kultur- und religionswissenschaftlich orientierte Religionspädagogik Eingang finden..., wenn sie ihre Adressaten erreichen will.“⁶⁷⁷

675 Ebd., S. 298, mit Bezug auf Brumlik, Glück, S. 26-28 u. 240.

676 Ebd., Anm. 232, wo sie Korczak, S. 121, zitiert.

677 Ebd., S. 314, wo sie sich auf „Erikson 1975“, zitiert nach Schweitzer, Lebensgeschichte, S. 85, bezieht.

Schließlich verweist Dommel auf Erkenntnisse „über das erste Auftreten von Mitgefühl und prosozialem Verhalten in der Kindheit und die Einflüsse von Eltern und Kindergartenpersonal auf diese Kompetenz“, die von der „Forschungsgruppe ‚Mitgefühl‘ der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Augsburg“ im Jahr 2002 veröffentlicht wurden:

„gegen die Annahme vom ‚natürlichen‘ frühkindlichen Egozentrismus oder Narzissmus konnte in vielen Studien nachgewiesen werden, dass Kinder bereits kurz nach ihrer Geburt empfänglich sind für das Weinen anderer, dass sie Gefühlsausdrücke anderer unterscheiden und imitieren können und über Gefühlsansteckung Emotionen anderer ‚stellvertretend‘ erleben. Nach dem ersten Geburtstag entwickelt sich die Besorgtheit um das Wohlbefinden anderer im Sinne von aktivem prosozialem Verhalten, d. h. in Form von spontanen Bemühungen, zugunsten einer leidenden Person zu intervenieren... Im zweiten Lebensjahr nimmt die Vielfalt der Fähigkeiten für Mitgefühl ebenso stark zu wie die der Handlungsmöglichkeiten – gleichzeitig jedoch auch die Fähigkeit, anderen Leid zuzufügen. Der Einfluss der elterlichen Motivation zu Hilfsbereitschaft, Teilen etc. sowie Bestärkung oder Nichtbeachtung durch die Erzieherinnen wurde untersucht und ergab ein differenziertes Bild... Demnach entwickeln Kinder bestimmte Kriterien, nach denen sie über ihr soziales Verhalten entscheiden, bei dem sich auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ergaben: schüchterne Jungen sind durch einen gleichgültigen, kalten Erziehungsstil eher verletzbar und von sozialem Verhalten abzubringen als schüchterne Mädchen, bei denen Schüchternheit gesellschaftlich weniger negativ sanktioniert ist...“

Insgesamt bestätigt diese bemerkenswerte Studie mit ihren zahlreichen Verweisen auf andere empirische Untersuchungen die zentrale Bedeutung emotionaler Zuwendung nicht nur im Elternhaus, sondern auch im Kindergarten.“⁶⁷⁸

7.2.4 Erfahrung

Den Wirkfaktor „Erfahrung“ will Christa Dommel bewusst nicht eingengt im Sinne nur „religiöser Erfahrung“ verstehen, aber auch über sie trifft sie klare Aussagen:

„Religiöse Erfahrung, gedacht als ‚echte‘, persönliche Erfahrung, gilt weithin als authentisch und schützenswert, während religiöse Institutionen, insbesondere die Kirchen, inzwischen unter Generalverdacht geraten sind, solche Erfah-

678 Ebd., S. 314f., unter Bezug auf Ulich/Kienbaum/Volland.

rungen eher zu behindern als zu fördern. So konstatierte eine Studie der Düsseldorfer Identity Foundation, durchgeführt von der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) 2006, dass nur 10 % der deutschen Bevölkerung noch als ‚Traditions-Christen‘ zu bezeichnen sind, sie werden zahlenmäßig weit überflügelt von den Kategorien ‚Religiös Kreative‘ (35 % der Bevölkerung; gemeint sind Angehörige der Glaubensgemeinschaften, die sich jedoch bewusst von deren Lehrmeinungen abgrenzen und Anregungen aus anderen Religionen und der Philosophie aufnehmen) und ‚Spirituelle Sinnsucher‘ (15 % der Bevölkerung; Suche nach eigener Berufung und innerer Mitte mit Hilfe von Fragmenten aus Humanismus, Anthroposophie, Mystik und Esoterik, und mit Praktiken wie Yoga, Chi Gong oder Trancereisen, Schamanismus und Kartenlegen). [Die übrigen (40 %) werden der Kategorie ‚Alltags-Pragmatiker‘ zugeordnet.]

Für mindestens die Hälfte der deutschen Bevölkerung ist demnach ‚religiöse Erfahrung‘ und ihre Definition ein Thema, das von Interesse ist und das nicht durch die Vorgaben der Religionsgemeinschaften abschließend geklärt ist. Wird der Erfahrungsbegriff im Zusammenhang mit Religion kommunikationstheoretisch verstanden, d. h. wird er aus seiner substantialistischen Verengung auf außeralltägliche und ‚übernatürliche‘ Erfahrungen (Gotteserfahrungen) gelöst, kommen die von Menschen entworfenen Rituale in den Blick der Religionswissenschaft, die als ‚Brücke‘ in andere transzendente Welten fungieren. Im Rahmen einer solchen Perspektive kann Erfahrung von Religion und Transzendenz nicht mehr eindeutig als positiv bewertet werden, weil sie – wie jede Kommunikationserfahrung – bestimmten sozialen Zielen dient, von denen ihre Bewertung abhängt.“⁶⁷⁹

Im Zusammenhang mit mit einem erweiterten Begriff von Erfahrung hält Dommel die folgenden „drei Aspekte für zentral:

1. Körperliche Erfahrung und Sinneswahrnehmung
2. Erfahrung als Lebenserfahrung in der Biographie
3. Erfahrung als Empirie und Experiment“⁶⁸⁰

Zum 1. Punkt erinnert sie unter anderem an die im jüdischen und islamischen Alltagsleben praktizierten

„Essensgebote, die zwischen erlaubten und nicht erlaubten Nahrungsmitteln unterscheiden: der Genuss von Essen, das ‚halal‘ (arabisch: ‚er-

laubt‘) bzw. ‚koscher‘ (jiddisch: ‚tauglich‘; von hebräisch: ‚kasher‘ zum Genuss erlaubt) ist, bietet Muslimen und Juden nicht nur das innere Bewusstsein, sich an religiöse Vorschriften zu halten, sondern konstituiert auch eine körperlich-sinnliche Gotteserfahrung.“⁶⁸¹

Außerdem geht Dommel auf die nicht nur positiven, sondern auch negativen Erfahrungen mit Religion ein:

„Weder ein Wegdefinieren der gewalttätigen Folgen menschlicher Religions-Inszenierungen als ‚Nicht-Religion‘ noch eine pauschale Diffamierung von Religion als per se anti-emanzipatorisch wird dem komplexen Befund gerecht. Erfahrung mit Religion ist per definitionem aus religionswissenschaftlicher Sicht weder eindeutig gut noch schlecht, weder eindeutig nützlich noch schädlich für Individuum und Gesellschaft, sondern potentiell beides. Gerade deshalb ist es notwendig, sie als Bestandteil öffentlicher Bildungsanstrengungen nicht nur beizubehalten, sondern ernster zu nehmen als bisher – auch im Kindergarten.“

Sie empfiehlt

„ein sensibles Aufgreifen der eigenen Erfahrungen der Kinder..., die ohnehin alles, was in der Welt geschieht, widerspiegeln... Das Vertrauen in die eigene Welterfahrung zu stärken und gleichzeitig den Austausch mit anderen Erfahrungswelten zu ermutigen ist das Hauptanliegen frühkindlicher Religions-Bildung im Hinblick auf den Wirkfaktor ‚Erfahrung‘.“⁶⁸²

Den 2. Punkt des Wirkfaktors „Erfahrung“ als Lebenserfahrung⁶⁸³ hält Dommel für besonders relevant

„gerade im Kontext säkularer Religions-Bildung im Vorschulbereich. Religion gilt in öffentlichen Kindergärten bislang nicht als Bestandteil des Kanons der Allgemeinbildung. Auch für einen großen Prozentsatz der pädagogischen Fachkräfte in kirchlichen Einrichtungen wäre ein allgemeinbildendes Konzept von Religions-Bildung angebracht, da viele sich selbst nicht als religiös in dem Sinne verstehen, wie offizielle kirchliche Stellungnahmen ... zum Auftrag der christlichen Kindergärten es sich erhoffen.“⁶⁸⁴

Als beispielhaft beschreibt Christa Dommel die Art, wie der evangelische Theologe Henning Luther in seinem Aufsatz „Der fiktive andere“ die religiöse Dimension nicht erst dort auftauchen sieht, wo explizit von

681 Ebd., S. 326.

682 Ebd., S. 332f.

683 Vgl. ebd., S. 458: „Fragen wie: Wie war ich als Baby? Wo komme ich her? Wo werde ich hingehen? sind für Kinder existenziell bedeutsam.“

684 Ebd., S. 336, unter Hinweis auf die Erklärung der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kindertageseinrichtungen.

679 Ebd., S. 329f.

680 Ebd., S. 320.

Gott die Rede ist, sondern sie implizit „in der *formalen Struktur* biographischer Reflexion“ aufspürt⁶⁸⁵. Wer über sein eigenes Leben nachdenkt und vielleicht einem Tagebuch seine Gedanken anvertraut, schreibt nach Luther „für einen »fiktiven anderen«, dem „zwei Eigenschaften“ zukommen, „die sich benennen lassen“.

„Dieser »andere« ist zum einen mindestens ebenso verständnisvoll wie das schreibende Ich sich selbst gegenüber. Berechnende Stilisierungen werden diesem anderen gegenüber hilflos, da er sich von diesem vorab angenommen und geliebt fühlt. ...

Andererseits unterstellt diese Offenheit dem »fiktiven anderen« zugleich eine kritische Kraft, die helfen könnte, das aufzuhellen, was dem Tagebuchschreiber an sich selbst problematisch erscheint.

Der »fiktive andere« ist also liebend und kritisch zugleich, und zwar eins *im* anderen.“⁶⁸⁶

Religiös ist also nicht erst das ausdrücklich an einen Gott gerichtete Gebet, sondern jedes Nachdenken über sich selbst unter einem liebend-kritischen Horizont. Christa Dommel zieht daraus den Schluss:

„Die hier konstatierte strukturelle Verwandtschaft von Gebet und Biographie wirft ein neues Licht auf den Wirkfaktor ‚Erfahrung‘ in vorschulischen Konzepten von Religions-Bildung sowohl für Erzieher/innen (Erwachsenenbildung) als auch für Kinder: sie erlaubt es, das Merkmal ‚Transzendenz‘ nicht im metaphysischen Sinne zu definieren, ohne diese Definitionsmöglichkeit auszuschließen.“

Ähnlich argumentiert Gert Otto zum Thema Gebet:

„Wenn es zum Menschen wesenhaft gehört, daß er sich nach vorn ausstreckt, daß er auf etwas aus ist, weil er bedürftig ist, dann gibt das Gebet dieser ‚Struktur‘ des Menschseins gewiß von alters her Ausdruck.“

Im Blick sowohl auch Henning Luther als auch auf Gert Otto, bei dem ich übrigens 1973 bis 1976 Praktische Theologie studiert habe, schreibt Dommel:

Die Tatsache, dass diese Überlegungen von christlichen Theologen stammen, konstituiert ihre Fragerichtung sicherlich in eine bestimmte Richtung. Dennoch betreiben sie an dieser Stelle Religionswissenschaft, nicht Theologie. Theologen anderer religiöser Herkunft zu einem solchen religionswissenschaftlichen Diskurs innerhalb der allgemeinen Pädagogik einzuladen, ist ein Anliegen dieser Studie.“⁶⁸⁷

685 Ebd., S. 338, bzw. Luther, Fiktive andere, S. 76.

686 Luther, Fiktive andere, S. 73f.

687 Dommel, Religions-Bildung, S. 339 einschl. Anm. 269, wo

Zum 3. Punkt „Erfahrung als Empirie und Experiment“ ruft Christa Dommel „die religionstheoretischen Arbeiten des amerikanischen Philosophen und Erziehungswissenschaftlers **John Dewey** (1859-1952) in Erinnerung“⁶⁸⁸, dessen „Ausgangspositionen“ zum Teil mit denen ihrer eigenen

„Studie – trotz des zeitlichen Abstands und des amerikanischen Kontexts in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nahezu identisch [sind]:

- a) er stellt die Entgegensetzung von säkular und heilig in Frage
- b) er setzt ‚Religion‘ nicht gleich mit etwas Übernatürlichem
- c) er plädiert für eine Konzentration der religiösen Qualität auf zwischenmenschliche Beziehungen und demokratisches Engagement
- d) er beschreibt mit dem *religiösen Aspekt von Erfahrung* ein breites Spektrum ästhetischer, wissenschaftlicher, moralischer oder politischer Erfahrungen, sowie Partnerschaft oder Freundschaft“⁶⁸⁹

John Dewey vertritt ein „säkulares Konzept religiöser Erfahrung“, das zum amerikanischen „philosophischen Konzept des Pragmatismus“ gehört⁶⁹⁰. Aus seiner Perspektive folgt „die Unterscheidung zwischen ‚Religion‘ als Substantiv und ‚religiös‘ als Adjektiv“.

„Aufgrund des riesigen und widersprüchlichen Spektrums von Inhalten und Ausdrucksformen von ‚Religion‘ – etwa Geisterglaube, Deismus, personalisierte Gottesvorstellungen sowie Ausdrucksformen wie Prostitution, Askese oder Gerechtigkeitsethos ... – ist der gemeinsame Nenner dieses Begriffs wenig gehaltvoll. ...

Das Adjektiv „*religiös*“ dagegen beschreibt Dewey zufolge eine bestimmte Qualität der Alltagserfahrung, die potentiell *jeder* Erfahrung innewohnen kann und nicht einem eigenen, aus sich selbst heraus existierenden Bereich zugeordnet werden kann...

Alle Religionen beanspruchen, dass es die Macht der Religion ist, die den fragmentarischen Episoden unserer Existenz eine Perspektive gibt. Dewey behauptet umgekehrt, dass nicht die Religion es ist, die uns diese Perspektiven eröffnet, sondern dass uns dies ermöglicht wird von dem, was einer bestimmten Geisteshaltung

sie Otto, S. 100, zitiert.

688 Ebd., S. 339.

689 Ebd., S. 341, mit Bezug auf Dewey.

690 Ebd., Anm. 272: „Die Grundauffassung der pragmatischen Perspektive – im Unterschied zur realistischen und der idealistischen – besteht darin, den Ursprung der Welt in der Handlung zu sehen (nicht in der Materie oder im bewegenden Geist).“

entspringt: eine Geisteshaltung, die unsere Abhängigkeit von Kräften, die außerhalb unserer Kontrolle liegen, anerkennt.“⁶⁹¹

Eine solche Geisteshaltung, ganz gleich, ob sie sich auf Vorstellungen einer konkreten Religion bezieht oder nicht, nennt Dewey religiös.

„Es ist diese Qualität, die Dewey in vielen diesseitigen menschlichen Lebenserfahrungen beobachtet und als ‚religiös‘ wertschätzt – d. h. imstande, das Selbst zu einem ‚Ganzen‘ zu machen: Eltern, die ihre Kinder aufziehen, Wissenschaftler/innen, die sich einem Projekt verschreiben, Bürger/innen, die sich für ein gemeinsames Ziel engagieren. ... Die Möglichkeiten der Kommunikation und Verständigung zwischen Menschen bezeichnet Dewey als ‚Wunder‘.“⁶⁹²

Eine „Neureflexion seines Verständnisses von ‚religiös‘ im Zusammenhang mit sozialer Intelligenz“ hält Dommel für einen

„Weg aus der Sackgasse vieler religionspädagogischer Kontroversen. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften müssen dabei nicht um ihre Existenz fürchten – was jedoch von ihnen verlangt werden muss, ist die Aufgabe ihres Anspruchs auf eine ‚exklusive und massgebliche Position‘... Dewey geht im Gegenteil davon aus, dass die von ihm angeregte Verschiebung von Imagination, Denken und Fühlen vom Übernatürlichen auf die menschlichen Beziehungen die Kirchen und Religionsgemeinschaften revitalisieren und sie auf ihre ureigensten Anliegen zurückführen würde.“⁶⁹³

7.2.5 Macht

Zum fünften Wirkfaktor „Macht“ bemerkt Christa Dommel einleitend:

„Macht – besonders die jeweils eigene – ist vermutlich derjenige Wirkfaktor, der am wenigsten explizit thematisiert wird, in religionspädagogischen Diskursen wie in der Pädagogik generell. Das liegt nicht nur daran, dass diejenigen Diskursteilnehmer/innen, die eine machtvolle Position innehaben, in der Regel kein Interesse daran haben, ihren privilegierten Status selbst zu thematisieren und damit womöglich zu gefährden, sondern auch daran, dass in hochkomplexen modernen Gesellschaften die Machtverteilung keineswegs so eindeutig zu orten und angemessen zu erfassen ist, wie es monokausale oder personenbezogene Erklärungsmuster ge-

sellschaftlicher Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen nahe legen. Michel Foucault hebt die neuen Machtmechanismen seit dem 18. Jahrhundert hervor, die nicht nur auf Repräsentationen des Rechts oder der staatlichen Gewalt zurückgeführt werden können, sondern die mit Technik statt Recht, mit Normalisierung statt Gesetz, und mit Kontrolle statt Strafe arbeiten. Sie können mit dem Bild des ‚Königs‘, das noch immer politisches Denken dominiert, nicht erfasst werden.“⁶⁹⁴

Interessant ist in diesem Zusammenhang Dommels differenzierter Gedankengang zum Anachronismus religiöser Bildersprache:

„Religiöse Bildersprache wie das biblische ‚Er stürzt die Mächtigen vom Thron und erhebt die Niedrigen‘ (Lukas 1,52) hat zwar noch immer eine Ausdruckskraft für menschliche Ohnmachtserfahrungen..., kann mit der ‚Königsmetapher‘ jedoch die gegenwärtig wirksamen Funktionsweisen von Macht und Gegenmacht in komplexen modernen Gesellschaften nicht erfassen und hat daher anachronistischen Charakter. Dieser ist allerdings Gladigow zufolge ... notwendiges Konstitutivum von Religion und auch Voraussetzung für deren Modernisierung. Anachronismus, auch in der Herrschaftskritik, ist also kein Grund, um Religion als irrelevant für moderne Gesellschaften einzustufen.“⁶⁹⁵

Vieles, was in den Zusammenhang mit dem Wirkfaktor „Macht“ gehört, ist von mir bereits im Kapitel 3 angesprochen worden. Christa Dommel zufolge enthält die weitgefächerte Thematik viele „Fußangeln“⁶⁹⁶; zum Beispiel stoßen gut gemeinte Initiativen zur Herstellung von Gerechtigkeit auf das Problem,

„dass niemand sich gern pauschal selbst zur ‚benachteiligten Bevölkerungsgruppe‘ erklärt... In der Umgangssprache der Jugendkultur spiegelt sich das allgemeine Unbehagen am Thema Chancengleichheit im beliebten Schimpfwort ‚Opfer‘, das traditionelleren Titulierungen an Schärfe deutlich überlegen ist, während dagegen altgediente Schimpfwörter inzwischen selbstbewusst von ihren Träger/innen adaptiert wurden und neuerdings Stolz und Selbstbewusstsein zum Ausdruck bringen (z. B. ‚Zicke‘).“⁶⁹⁷

Um mit dieser Situation umzugehen, schlägt Christa Dommel ähnliche Strategien vor wie der in Kapitel 3.1.2 zitierte Paul Mecheril:

„Wenn das Ziel von Religions-Bildung ist, Ideologiekritik mit Respekt für religiöse Unterschiede

691 Ebd., S. 342f. Das Zitat im ersten Absatz aus Dewey, S. 164.

692 Ebd., S. 460.

693 Ebd., S. 346, unter Bezug auf Dewey, S. 222 und 221f.

694 Ebd., S. 347, unter Bezug auf Foucault, S. 110.

695 Ebd., S. 348, wo sie sich auf Gladigow bezieht.

696 Ebd., S. 351.

697 Ebd., S. 350.

zu verbinden, muss sie andere Kommunikationsstrategien und Konzepte wählen als den Appell an ein (möglicherweise nicht vorhandenes) schlechtes Gewissen. (Selbst-)Ironie und Humor sind dabei unentbehrlich.“⁶⁹⁸

„Religion“ ist nach Christa Dommel

„im Kräftespiel um Gleichheit und Gleichberechtigung auf allen Seiten vertreten: weder lässt sich leugnen, dass Religion als Mittel zur Stabilisierung von rassistischen, antisemitischen oder sexistischen Stereotypen genutzt wurde und wird, noch dass sie imstande ist, deren Wirkungsmacht erheblich zu reduzieren. Bezogen auf das Anliegen, einen adäquaten Ort von Religion in frühkindlicher Bildung zu skizzieren, kann diese Erkenntnis nur bedeuten: es muss Religions-Bildung darum gehen, die rationalen *und* emotionalen Fähigkeiten von Kindern *und* Erwachsenen zu schärfen, das eine vom anderen zu unterscheiden und die Möglichkeiten der persönlichen Entscheidung für das eine oder andere Potential hervorzuheben, einschließlich ihrer Konsequenzen. Die pädagogische Sparte ‚Frühkindliche Bildung‘ richtet sich an das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen und wirkt sich damit über Erwachsene auf Kinder aus – es geht hier keineswegs nur um Themen, die Kleinkinder bereits kognitiv verarbeiten können, wie die hier skizzierten politischen Kontroversen zeigen. Auch Kleinkinder haben schon ein feines Gespür für Machtverhältnisse und daraus resultierende ‚Hack-Ordnungen‘ und Vorurteile. Sie lernen den Umgang damit von ihren erwachsenen Bezugspersonen.“⁶⁹⁹

Eine ganze Reihe von Gesichtspunkten ist im Blick auf den Wirkfaktor „Macht“ zu bedenken, zum Beispiel, dass man nicht in diverse Fallen tappt:

Zum Beispiel die Falle des falschen moralischen Schuldgefühls:

„Eine politische Analyse von Machtstrukturen und der eigenen Teilhabe daran ist ... nicht gleichzusetzen mit einem individuellen Schuldgeständnis (einer säkularisierten Form der Beichte ...) oder dem Bekenntnis, ein schlechter Mensch zu sein. Gleichzeitig ist auch der gesellschaftliche Status als ‚Unterdrückte/r‘ kein Merkmal moralischer Qualität oder Überlegenheit. Diese besonders in der christlichen Kultur weit verbreitete Gleichsetzung führt zu einer auf die zwischenmenschliche Ebene verschobenen und dadurch persönlich enorm belastenden Auseinandersetzung über Machtverhältnisse, die eine Art Stellvertreterfunktion erfüllt und von einer

Untersuchung der Situationen und Strukturen ablenkt. So werden verschiedene Opfer-Typologien konstruiert, die es weiterhin erschweren, Verantwortung für die eigene Bevölkerungsgruppe zu übernehmen. Der israelische Psychologe Dan Bar-On nennt als Beispiel das ‚Auch-wir-haben-gelitten‘-Syndrom: die Tendenz, eigene Leidensgeschichten zu schildern, sobald wir mit denen anderer konfrontiert werden, das als Schutzschild gegen die Last der Asymmetrie dient...

Diese Erkenntnis ist relevant für eine Religions-Bildung, die offen sein muss auch für nicht-christliche religiöse Traditionen und Einflüsse, ohne diese dabei auf eine ‚ethnic identity‘, ‚Außenseiter‘- oder ‚Opfer‘-Perspektive festzuschreiben, sondern mit dem Ziel, ihre Anfragen als Herausforderung für den ‚mainstream‘ zuzulassen. ‚Macht‘ wäre dann nicht notwendigerweise gekoppelt an moralische Schuld, sondern als Synonym für politische Artikulations- und Handlungsfähigkeit zu verstehen, die auf verantwortliche oder unverantwortliche Weise genutzt werden kann.“⁷⁰⁰

Auch die Falle einer „Transparenz“ in falsch verstandenem Sinn ist tunlichst zu vermeiden:

„Wenn säkulare Religionspädagogik den Wirkfaktor ‚Macht‘ im Rahmen einer kritischen Bildungstheorie reflektiert, wie das hier vorgeschlagen wird, geht es nicht um ein ‚Transparentmachen‘ der christlichen Mehrheitsposition in dem Sinne, dass sie die eigene Position aus dem hierarchischen Konstruktions- und Konstitutionsprozess ausnimmt..., der über religiöse Zuschreibungen Identitäten festlegt und Bildungsziele definiert.“

Gayatri Chakravorty Spivak, „eine der Protagonistinnen im postkolonialen Diskurs“, legt eine andere Strategie nahe:

„Statt Transparenz wird Selbstverortung im Konstruktionsprozess der Machtbeziehungen vorgeschlagen, und dies bedeutet, die Stimme in uns, die die Stimme der Anderen ist, sprechen zu lassen...

Religions-Bildung im Kindergarten kann demnach Vorbehalte und Stereotype über andere religiöse Traditionen als die christliche Mehrheitsreligion, und auch umgekehrte Zerrbilder von Minderheiten über die Mehrheitsreligion beim pädagogischen Personal, bei Eltern und bei Kindern nicht einfach ‚wegtrainieren‘ mit Hilfe einer noch so reflektierten interreligiösen oder multikulturellen Pädagogik. Auch die diffe-

698 Ebd., S. 355.

699 Ebd., S. 354.

700 Ebd., S. 367f., wo sie auf Bar-On, S. 40f., Bezug nimmt.

renzierteste Bildungstheorie kann gesellschaftlich real existierende unterschiedliche Rahmenbedingungen zwischen Mehrheits- und Minderheitenreligion nicht beseitigen – dies wäre eine Überschätzung der Möglichkeiten von Pädagogik. Selbstverortung als pädagogische Strategie kann jedoch zumindest eine Objektivierung der ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ verhindern.“⁷⁰¹

Was hier so wissenschaftlich in schwierigem Soziologendeutsch verhandelt wird, bedeutet im Klartext, dass sich zum Beispiel die kirchlichen Träger multireligiöser Kindergärten bewusst machen sollten, welche Macht sie allein dadurch ausüben, dass sie Einfluss auf zwei Drittel aller deutschen Kindertageseinrichtungen ausüben. Wie wenig ausgeprägt das Nachdenken über den Wirkfaktor „Macht“ in kirchlichen Veröffentlichungen ist, zeigt sich in den kirchlichen Konzepten zur Religionspädagogik und auch zum interreligiösen Lernen, wenn dort fast durchgehend davon ausgegangen wird, dass muslimische Familien doch froh sein können, in christlichen Kindergärten wenigstens als Gast an religiösen Vollzügen teilnehmen zu dürfen, um es karikierend zu sagen. Ich sage das auch selbstkritisch im Blick auf die 13 Jahre meiner Mitverantwortung für einen evangelischen Kindergarten, in denen auch ich nur sehr wenig auf die religiösen Bedürfnisse der muslimischen und nichtkonfessionellen Kinder geachtet habe.

Christa Dommel will im übrigen alle Träger von Kindergärten in die Pflicht nehmen, sich ihrer Verantwortung für Religions-Bildung bewusst zu werden. Sie wehrt sich dagegen, einen Gegensatz aufzubauen zwischen kirchlichen und öffentlichen Trägern, als ob sich

„weltfremde, missionarisch-eifernde Religionsgemeinschaften hier, aufgeklärt-rationale, neutrale und emotionslose säkulare Pädagogik dort“

gegenüberstehen würden. Eine „Grundlage für praktische Lösungen der anstehenden Herausforderungen“ wäre ihrer

„Überzeugung nach die Bereitschaft aller Beteiligten am frühkindlichen Bildungsgeschehen, die Begrenztheit der jeweils eigenen Perspektive anzuerkennen und diese nicht als Defizit, sondern als Stärke zu werten: ‚Ich sehe was, was du nicht siehst!‘.“

Sie fordert eine „Selbstbeschränkung in öffentlicher Bildung“, die „nicht als Geringschätzung religiöser Kommunikation gedeutet werden“ darf, „sondern als sinnvolle Arbeitsteilung zwischen Staat und Religionsgemeinschaften im Interesse inklusiver Bildung“, wobei auch die kirchlichen Träger in ihren multireligiösen Kindertageseinrichtungen öffentliche Bildung anbieten

– und nicht die Beheimatung nur der christlichen Kinder in ihrer eigenen Tradition. Das bedeutet: Christliche oder auch muslimische religiöse Vollzüge wie Beten, Gottesdienst usw. sind und bleiben „Aufgabe und Kompetenz religiöser Erziehung, nicht aber öffentlicher Religions-Bildung, die an dieser Stelle auf religiöse Gemeinschaften verweisen kann und muss“.⁷⁰²

„Konkret bedeutet dies, dass in *öffentlichen* bzw. in *nicht-kirchlichen* Kindertageseinrichtungen in Deutschland die Beschäftigung mit implizit und explizit religiöser Kommunikation und Tradition verstärkt werden muss, um inklusive Bildung und Chancengleichheit zu fördern. Hier sollten insbesondere die englischen Ansätze für den deutschen Kontext weiterentwickelt werden. Die enge Zusammenarbeit mit den Theologien der Religionsgemeinschaften ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Umgekehrt steht für *kirchliche* Kindertageseinrichtungen, die in Deutschland noch immer die große Mehrheit darstellen, eine offene Auseinandersetzung mit dem strukturell entstehenden Konflikt zwischen religiöser Profilbildung und allgemeinen Religions-Bildungsstandards an.“

Ich finde es sehr beherzigenswert, wenn Christa Dommel als Mitglied einer kleinen Freikirche uns Vertretern der christlichen Großkirchen ermutigend ins Gewissen redet:

„Im Sinne inklusiver Bildung kann diese Auseinandersetzung nur dann geführt werden, wenn es den Kirchen gelingt, aus der Defensive, bedingt durch Mitgliederschwund und Angst vor Konkurrenz, herauszukommen, indem sie sich dessen vergewissern, was sie als ‚Eigenes‘ bezeichnen. Ohne den ‚Wirkfaktor Liebe‘, d. h. das *auch* emotionale und intuitive Erforschen und Bekunden geliebter Traditionen, die sich nach kritischer Prüfung bewährt haben, werden die Chancen, in der Öffentlichkeit mit dieser Botschaft anzukommen, gering bleiben.“

Beispiele einer intellektuell und emotional ‚bekennden‘ [nicht formal-konfessionell gebundenen] inklusiven Religions-Bildung sind etwa John Hulls säkulare Theologie der ‚Blessings of Secularity‘ oder Micha Brumliks Bildungstheorie der Freundschaft als Tugend, die die Liebesfähigkeit mit Politikfähigkeit verbindet, Hasan Alacacioglus islamisch-säkulare ‚Bildungs-Gänge‘, Angela Woods Bestehen auf der Einheit von Methode und Inhalt (Judentum auf jüdische Art lehren) auch im Rahmen inklusiver Bildung, ... und ‚Religionskunde‘ als kritische Bildungstheorie im Sinne von Jürgen Lott und Gert Otto.“⁷⁰³

701 Ebd., S. 374 und Anm. 300; zum Spivak-Zitat im ersten Absatz verweist Dommel auf Schirilla, S. 262.

702 Ebd., 470f.

703 Ebd., S. 471f.

7.3 Kompetenzmodell religiöser Welterfahrung

Dieses Kapitel abschließend stelle ich Christa Dommels „Vorschlag für ein Kompetenzmodell religiöser Welterfahrung“ vor, der auf den oben ausgeführten Wirkfaktoren basiert:

„Religiöse Rationalität als kulturelle Kompetenz

1. **Sprache**, einschließlich der Körpersprache, als Weltbild und Beziehungs-Organ, Mehrsprachigkeit als religiöse Mehrfachbegabung
2. **Geschichten aus der Geschichte** als Transzendenz
3. **Liebe** als Erscheinungsform der Freundschaft, die Selbstliebe und Nächstenliebe umfasst, und die in vielen Theologien auf Gottesliebe gründet
4. **Erfahrung** als soziale Intelligenz, in der Körper, Intellekt, Gefühl und Handeln miteinander verbunden sind
5. **Macht** als Möglichkeit, Größe angesichts von Begrenztheit und skeptisch gegenüber jedem ‚Wir‘ zu denken („Autonomie in Abhängigkeit“)⁷⁰⁴

8 Bausteine einer Kultur des Teilens in der multireligiösen Kita

Dem, was Christa Dommel als Konzept der Religionsbildung in der öffentlichen Bildungsinstitution des Kindergartens vorgestellt hat, möchte ich kein eigenes Konzept entgegen oder an die Seite stellen, sondern ich empfehle, mit Hilfe der von ihr vorgeschlagenen Wirkfaktoren die eigene religionspädagogische Praxis zu überprüfen und sich von den Konzeptionen auch anderer Autoren anregen zu lassen. Was mir selber zur Zeit an konzeptionellen Überlegungen am wichtigsten geworden ist, fasse ich in diesem Kapitel kurz zusammen.

8.1 Konvivenz

Mein Ausgangspunkt ist die von Eva Hoffmann ausdrücklich gestellte

„Frage, ob in zukünftigen konzeptionellen Überlegungen zur interreligiösen Erziehung von Kindergartenkindern nicht mehr als ein ‚bloßer‘ Gaststatus für Kinder mit nichtchristlicher oder ohne Religionszugehörigkeit anvisiert werden

sollte. Die Anregungen von Harz und Hugoth sind sicher ein erster Schritt dahingehend, den Glauben und die Religion unterschiedlicher Kinder im Kindergartenalltag wahrzunehmen und ihnen Respekt zu zollen. Es bleibt aber zu diskutieren, ob nichtchristliche Religionen oder nicht religiös begründete Weltanschauungen nicht noch intensiver im Kindergartenalltag berücksichtigt und aufgegriffen werden könnten“⁷⁰⁵.

Noch deutlicher formuliert Christa Dommel die Herausforderung, vor der jede Kindertageseinrichtung, in welcher Trägerschaft auch immer, steht. In den auf Europa-Ebene entwickelten „40 Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen“, denen zufolge „jedes einzelne Kind ... sich mit der Kultur seiner Familie, seinem Glauben und seiner Religion ... in der Einrichtung wiederfinden können“ soll,

„wird eindeutig davon ausgegangen, dass nicht religiöse Erziehung im Sinne *einer* Religionsgemeinschaft, sondern die ‚Beheimatung‘ *aller* Kinder in der Kindertagesstätte zum öffentlichen Auftrag der Kindertageseinrichtungen gehört.“⁷⁰⁶

Für eine solche Beheimatung aller Kinder sind die Voraussetzungen im Kindergarten im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Orten ideal. Nirgends sonst teilen Menschen verschiedener Herkunft und Religionszugehörigkeit so intensiv und so selbstverständlich ihr Leben miteinander wie gerade in der Kita.

„Anders als in der Schule ist Religion in Kindertagesstätten kein separates »Fach«, sondern eine von vielen Dimensionen des Alltagslebens in der Einrichtung. Dazu gehören beispielsweise Kalender mit Mond- und Sonnenmonaten, religiöse Feste, Essen, Kleidung und Rituale. In kaum einer anderen Institution ist gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen zu diesem Thema in ähnlich alltagsnaher Form möglich.“⁷⁰⁷

Was Erwachsene auf der Suche nach gelingendem „Zusammenleben“ mit einem aus der Befreiungstheologie Lateinamerikas stammenden Begriff „Konvivenz“ bezeichnet haben, nämlich

„ein mit Hingabe tatsächlich gelebtes Leben, das Erfahrung und Praxis, Individuelles und Kollektives, Partizipation und Austausch umfasst“⁷⁰⁸,

gehört für Kita-Kinder schlicht zu ihrem normalen Alltag. Der Kindergarten ist für sie ihr zweites Zuhause, in dem sie sehr viel Zeit verbringen.

705 Hoffmann, S. 88.

706 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 465. Vgl. Kapitel 5.1, S. 81.

707 Dommel, *Diskriminierungsgrund*, S. 152.

708 Popp, S. 6, Anm. 25, mit Bezug auf Schoenborn, S. 45, Anm. 10. Vgl. auch Kapitel 6.1.1 und Molthagen.

704 Ebd., S. 469.

Frieder Harz schreibt:

„In ihrer Kindertagesstätte hat die Gemeinde einen Ort, an dem tagtäglich Erwachsene und Kinder ihr Miteinander gestalten. Hier kann täglich neu erprobt werden, wie Glauben und Leben zusammenpassen.“⁷⁰⁹

Nur ist es dabei wichtig, Glauben auch ganz selbstverständlich im Plural zu denken! Dessen ist sich auch Harz im Grunde bewusst:

„Vermutlich sind es in unserer Gesellschaft die Kindertagesstätten, in denen das Miteinander der religiös Verschiedenen am intensivsten als erzieherische Aufgabe wahrgenommen wird.“⁷¹⁰

Wenn allerdings die Kita als verlängerter Arm der Kirchengemeinde ersetzen soll, was im Blick auf die Beheimatung der Kinder in der christlichen Tradition im Elternhaus versäumt wird, verspielt man möglicherweise auf längere Sicht die genannten Chancen der Konvivenz in der Kita als einer öffentlichen Bildungsinstitution. Letzten Endes liegt es in der Verantwortung der Eltern, in welcher Weise sie ihre Kinder religiös erziehen und geprägt wissen wollen, und welche Angebote der Religionsgemeinschaften sie zur Unterstützung der Beheimatung in einer bestimmten Religion nutzen möchten. Und so wie muslimische Eltern entscheiden, ob sie mit ihren Kindern zur Moschee gehen, sie zur Koranschule schicken, an Veranstaltungen der Moscheevereine teilnehmen, finden christliche Familien in den Kirchengemeinden eine Vielfalt von Möglichkeiten, ihre Kinder in der eigenen Glaubensgemeinschaft heimisch werden zu lassen, vom Kindergottesdienst bis zur Mitwirkung beim Kinderkonzert, vom Familiengottesdienst bis zum Kinderkirchentag.

8.2 Religiöse Gäste in der Kita als dem gemeinsamen Zuhause der Kinder

Allerdings lehne ich die von Harz verwendete Gast-Metapher nicht vollständig ab. Ich denke, sie passt für religiöse Vollzüge, die vor allem in den explizit für gottesdienstliche Feiern und Rituale ausgewiesenen Räumen einer Kirchen- oder Moscheegemeinde stattfinden, zum Beispiel wenn zu Familiengottesdiensten in der Kirche auch ausdrücklich muslimische Kinder mit ihren Familien als religiöse Gäste eingeladen werden oder wenn bei Moscheebesuchen christliche Kinder das islamische Gebetsritual als Gäste miterleben. Zu beachten ist hierbei nach Ursula Sieg das

„Leitbild: »Beim anderen zu Gast sein«; ein stilles, von Achtung und Ehrfurcht getragenes Dabeisein, das die Schranke zwischen dem eigenen Glauben und dem des anderen respektiert und trotzdem Gemeinsamkeit erleben lässt... Itt-

mann formuliert u. a. folgende Leitfrage: »Welche Informationen über Festverlauf, Bräuche und Traditionen muss der Gastgeber den Gästen aus anderen Religionen geben, damit sie entscheiden können, ob sie teilnehmen oder fernbleiben wollen?«⁷¹¹

Aber in den Räumen der Kita und des Familienzentrums sind alle Kinder (bzw. ihre Familien) mit den Erzieherinnen gemeinsam „zu Hause“, auch wenn die Einrichtung von der evangelischen Kirche getragen ist. Im Unterschied zum Kindergottesdienst oder zum Lernen in der Koranschule kann hier keine auf nur eine einzige Religion bezogene Einübung religiöser Vollzüge erfolgen. Wenn hier gebetet wird oder Elemente religiöser Feste vorkommen, dann muss darauf geachtet werden, dass nicht immer dieselben Kinder als Gäste dabei zuschauen müssen, sondern auf Beiträge der verschiedenen Religionen zurückgegriffen wird. Oder es wird ein Weg gesucht, zum Beispiel Gebete so zu formulieren und gemeinsame Lieder so auszusuchen, dass sich möglichst kein Kind beim Mitsprechen ausgeschlossen fühlen muss.

Das evangelische Profil kann also nicht in Form der Bevorzugung christlicher Kinder bei der Beheimatung in ihrer eigenen Herkunftstradition zum Tragen kommen, sondern gerade darin, dass die Kinder aller in der Kita vertretenen Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen sich im diesem gemeinsam bewohnten Haus heimisch fühlen können. Wohlgedacht: nicht indem christliche Traditionen unsichtbar gemacht werden, sondern indem muslimische Traditionen (gelegentlich auch buddhistische) ebenfalls sichtbar werden⁷¹² und indem hin und wieder auch darüber nachgedacht wird, dass manche Menschen nicht an Gott glauben. Dies setzt beim evangelischen Träger sowie bei allen beteiligten Erwachsenen vom Kita-Team bis zur Elternschaft die Bereitschaft voraus, den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion oder Weltanschauung nicht absolutzusetzen, sondern sich auf die Begegnung auch mit fremder oder fehlender Religiosität einzulassen.

Besonders sinnvoll finde ich die Gast-Metapher, wenn ich über meine eigene Rolle als Pfarrer in der Kita nachdenke. Wenn ich alle zwei Wochen einmal für eine halbe Stunde am Stuhlkreis der Kinder teilnehme, dann sind die Kinder diejenigen, die dort zu Hause sind, und ich bin in der Rolle des Gastes, der die Kinder besucht. Natürlich ist es *auch* eine Bevorzugung der christlichen Kinder, wenn sie nur mich als Repräsentanten der christlichen Religion in der Kita erleben; da-

711 Sieg, *Brücken*, S. 609. Sie zitiert Ittmann, S. 52 und 53.

712 Vgl. Hoffmann, S. 225: „Auch die Frage, inwiefern in einem Gespräch von Kindergartenkindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit nicht auch Traditionsbezüge zu nicht-christlichen Religionen aufgezeigt werden sollten, ist zukünftig zu klären.“

709 Harz, *Bildung*, S. 95.

710 Harz, *Erikson*, S. 34.

her ist es sinnvoll, auch Gäste aus anderen religiösen Gemeinschaften einzuladen, die den Kindern Geschichten, Lieder, Gebete und anderes aus ihrer jeweiligen Tradition mitbringen. Ich selber bringe in Form von Handpuppen schon lange auch andere „Gäste“ in den Stuhlkreis mit, die mir beim Erzählen biblischer Geschichten helfen; in Zukunft wird oft die Handpuppe Jamal, ein kleines Kamel mit seiner Herkunft aus der arabischen Wüste, als Identifikationsfigur für die islamische Tradition mit dabei sein und mir beim Erzählen koranischer Geschichten helfen.

In der Auseinandersetzung mit der evangelischen Profilierung nach Frieder Harz ist mir bewusst geworden, worauf ich eher verzichte, wenn ich bei den Kindern zu Besuch bin. Harz schreibt:

„Biblische Geschichten, Gebete und Segen bestimmen Andachten und Gottesdienste, die in vielen Einrichtungen ihren festen Platz haben. Und so liegt es nahe, sie mit den Kindern als Bewusstwerden der Gottesbeziehung zu feiern: Ein kleiner liturgischer Rahmen wendet zunächst den Blick von den äußeren Aktivitäten nach innen und damit hin zu der Beziehung zu Gott – durch ein Lied, ein Ritual, das zur Ruhe bringt (Kerze, Klangschale, gestaltete Mitte), ein Gebet, in dem die Beziehung zu Gott ihre Sprache findet. Eine Geschichte erzählt von dieser Gottesbeziehung, in Symbolen wird das festgehalten, in der Fürbitte werden andere in diese Beziehung mit hineingenommen, der Segen weist voraus zu den neuen Aktivitäten und Herausforderungen.“⁷¹³

So gottesdienstlich im christlichen Sinne gestalte ich das Zusammensein mit den Kindern nicht, sondern eher als Erzähl- und Gesprächskreis mit Elementen einer interreligiösen Feier, indem zur Gitarre Lieder gesungen werden, in denen nicht das christlich von anderen Religionen Abgrenzende, sondern das Gemeinsame betont wird (siehe Kapitel 10.1). Das erinnert an

„deutsche inklusive Modelle von Religionsbildung für die Grundschulpädagogik..., die sich für den Kindergartenbereich nutzen lassen“

und in denen

„der Grundgedanke des Pendelns zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Gemeinsamem‘ ... eine pädagogische Innovation dar[stellt] im Vergleich zur üblichen Entgegensetzung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ in der konfessionellen Religionspädagogik.“⁷¹⁴

Genau zu diesem Pendeln leite ich mit Hilfe meiner Handpuppen an, und das Stichwort „fremd“ kommt immer nur am Rande vor: es bleibt manchmal stehen

713 Harz, *Bildung*, S. 72.

714 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 423, wo sie auf *Sieg, Hamburger Modell* und *Sieg, Pendeln*, Bezug nimmt.

und verschwindet manchmal, indem man das Fremde versteht oder merkt, dass es gar nicht so fremd ist. Und auch das „Eigene“ kann zugleich fremd sein.

8.3 Kultur des Teilens

Das Modell meiner Wahl zum Umgang mit religiöser Pluralität wäre am ehesten das interreligiöse Modell, wie es der katholische Religionspädagoge Matthias Hugoth beschreibt. Dieses Leben im Raum der Interreligion im Kindergarten ist in meinen Augen eine Kultur des Teilens. Im „Teilen“ steckt das „Teil“. Als Individuen sind wir immer zugleich auch Teil einer sozialen Gemeinschaft, darum finde ich den englischen Begriff des „social individualism“⁷¹⁵ so genial, mit dem der Gegensatz zwischen den egoistischen Gefahren eines individualistischen Liberalismus und den totalitären Gefahren eines kollektivistischen Sozialismus oder Kommunismus überwunden wird. Kinder im Kindergarten teilen miteinander viel Zeit, Spielzeug und andere Dinge. Sie können auch Geschichten, Gebete und andere Elemente ihrer religiösen Traditionen miteinander austauschen und gemeinsam erleben. Zugleich steckt im Stichwort „Teil“ auch ein Element der Entgegensetzung oder Abgrenzung, wenn manche nicht vereinnahmt werden möchten von dem, was an anderen anders ist, bzw. nicht an allem teilnehmen möchten, was andere mitbringen. Wichtig ist, dass dieses Element der Abgrenzung sich nicht als totale Ausgrenzung einzelner Kinder oder ganzer Gruppen von Kindern auswirkt.

Eine solche Kultur des Teilens lässt sich auch, wenn man es wissenschaftlicher mag, als fragmentarisch-partizipatorischen Ansatz beschreiben. Indem wir endliche, sterbliche Geschöpfe sind, ist unsere Existenz immer Stückwerk („Fragment“), und nur indem wir am Schicksal anderer Anteil nehmen („partizipieren“)⁷¹⁶, werden wir zwar nicht vollkommen, aber gelangen wir zur Sinnerfüllung unseres Lebens⁷¹⁷.

8.4 Inklusion

Was ich mit einer Kultur des Teilens in der multireligiösen Kita meine, kann auch unter dem Stichwort „inklusive Bildung“ zusammengefasst werden⁷¹⁸. Ich be-

715 Der in *Dommel, Religions-Bildung*, auf S. 90, 107 und 246 zitiert wird.

716 Vgl. *Marquard, Multiversalgeschichte*, S. 73: „Die Kommunikation mit den Anderen ist unsere einzige Möglichkeit, mehrere Leben und dadurch viele Geschichten zu haben: und zwar nicht nur die – simultane – Kommunikation mit gleichzeitigen Anderen, sondern auch die – historische – Kommunikation mit Anderen anderer Zeiten und Kulturen, wobei gerade ihre bunte Andersartigkeit gebraucht wird und wichtig ist, die in der Kommunikation mit ihnen also nicht getilgt, sondern gepflegt und geschützt werden muß.“

717 Siehe die Kapitel 6.5 und 6.6, in denen ich dazu ausführlich auf John M. Hull und Henning Luther eingehe.

718 Vgl. *Dommel, Religions-Bildung*, S. 397 und 463.

nutze den Begriff allerdings mit Vorbehalten, da er auf sehr unterschiedliche Weise verwendet und verstanden wird, gerade im Zusammenhang mit Interreligion.

Wenn zum Beispiel muslimische Kinder selbstverständlich an Andachten mit dem Pfarrer im Kindergarten oder an Krippenspielen in der Kirche teilnehmen⁷¹⁹, ist das nicht unbedingt inklusive Bildung, sondern es kann auch eine Vereinnahmung sein. Allgemeiner gesagt, kann sich der Absolutheitsanspruch einer Religion auch darin äußern, dass ihre Vertreter einen „inklusi-ven“ Anspruch geltend machen, also davon ausgehen, dass in der eigenen Religion die Wahrheit am deutlichsten zum Ausdruck kommt und andere Religionen in abgestufter Weise an dieser Wahrheit einen mehr oder weniger geringen Anteil haben. Gegen alle Formen exklusiver oder inklusiver Wahrheitsansprüche der Religionen wendet sich die »Pluralistische Theologie der Religionen«. Sie ist nach Reinhold Bernhardt

„die zusammenfassende Bezeichnung einer überkonfessionellen und in der Tendenz sogar überreligiösen Bewegung, deren zentrales Anliegen es ist, die Bestimmung der Beziehung zwischen den Religionen auf eine neue Grundlage zu stellen. Dabei soll auf jede Form von Absolutheitsansprüchen konsequent verzichtet werden. Das betrifft sowohl die Exklusivansprüche auf Alleingeltung als auch die inklusiven Ansprüche auf höhere oder höchste Geltung einer Religion. Stattdessen vertreten die »Pluralisten« die Position: »Die großen Weltreligionen mit ihren vielfältigen Lehren und Praktiken bilden authentische Wege zum höchsten Gut.«... Daraus ergibt sich ein Verhältnis der Ebenbürtigkeit zwischen ihnen, das zur Beziehungsform des Dialogs führen muss.“⁷²⁰

Elke Kuhn schreibt im gleichen Sinn in ihrem Buch über christlich-muslimische Schulfeste:

„Im günstigsten Fall bilden die Religionen eine Lerngemeinschaft, in der es nicht zu einer Mischreligion kommt, sondern zu einer Vertiefung des je eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverständnisses.“⁷²¹

In anderer Hinsicht kann der Begriff der Inklusion paradoxerweise sogar ausschließend wirken, je nachdem, auf welche Personengruppen man ihn bezieht. Wir inkludieren die einen und exkludieren die anderen,

719 Vgl. den Zeitungsartikel von Keller/Martens.

720 Bernhardt, *Pluralistische Theologie*, S. 168. Er zitiert „das sechste der neun Grundprinzipien, die auf dem sog. »Pluralist Summit« in Birmingham am 09.09.2003 verabschiedet wurden. Sie werden zusammen mit den dort gehaltenen Vorträgen in einem von Paul F. Knitter herausgegebenen zweiteiligen Sammelband unter dem Titel »The Pluralist Model for Understanding Religious Pluralism« veröffentlicht.“

721 Kuhn, S. 31.

schlicht indem wir uns ihrer Existenz oder Gegenwart gar nicht bewusst sind. Da kümmern wir uns um „inklusive“ Sprache im Gottesdienst und eine gendergerechte Bibelübersetzung wie die „Bibel in gerechter Sprache“ (siehe Anm. 120), aber Fürbitten formulieren wir häufig so, als ob „die Behinderten, die Benachteiligten, die Verachteten, die Ausgestoßenen und bestimmte ‚Randgruppen‘“ normalerweise sowieso nicht in der Kirche anwesend sind, sonst würden wir sie nicht als die *anderen* definieren, „für die *wir* uns als Kirche einsetzen müssten“⁷²². Und stellen wir Erziehungspersonal für heilpädagogische Integrationsmaßnahmen ein, schaffen wir barrierefreie Gemeinde- und Familienzentren, um Menschen mit Behinderungen einzubeziehen, bleiben vielleicht andere Formen der Ausgrenzung auf Grund sozialer, ethnischer oder religiöser Unterschiede unbeachtet. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, dass die

„religionspädagogische Diskussion zur ‚Integration‘ Behinderter ... seltsamerweise völlig getrennt und ohne Bezug zur gleichnamigen ‚Integrations‘-Debatte interkulturellen und interreligiösen Lernens“ verläuft⁷²³.

Verwenden wir den Begriff der „Inklusion“, sollten wir ihn daher in einem möglichst weiten Sinn definieren, zum Beispiel in Anlehnung an Christa Dommels Erfahrungen in England:

„Inspiriert durch internationalen Austausch innerhalb der EU ... entwickelte sich in England eine Zusammenschau verschiedener Herausforderungen für ‚Normalität‘ unter dem Stichwort ‚Inclusion‘ in der pädagogischen Theorie und Praxis, die diverse ‚Sonderpädagogiken‘ in einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang bringt, der neben Behinderungen und Sexismus auch ethnische und religiöse Ausgrenzung thematisiert.“⁷²⁴

8.5 Evangelische Identität zwischen Freiheit und Liebe

Bleibt bei aller Inklusion und Konvivenz in dieser Kultur des Teilens nun nicht doch das christliche „Proprium“ auf der Strecke, wie wir vor 40 Jahren während meines Theologiestudiums das „Eigene“ unseres Glaubens nannten? Damals schien sich die christliche Identität nach Auffassung der einen in Politik oder Psychologie, in soziale Aktivitäten bis hin zur kommunistischen Ideologie aufzulösen, während die anderen darauf bestanden, dass der christliche Glaube gerade in den po-

722 Schütz, *Vertrauen*, S. 283. Auch veröffentlicht im Internet unter <http://www.bibelwelt.de/html/zufucht.html>. Das Zitat ist im Abschnitt „Hilfe für Missbrauchopfer in christlichen Gemeinden?“ im 10. Absatz zu finden.

723 Dommel, *Religions-Bildung*, S. 281. Vgl. auch Kapitel 3.4.

724 Ebd., S. 397.

litischen, sozialen, psychischen und gruppendynamischen Vollzügen des menschlichen Lebens seine befreiende und verwandelnde Kraft entfaltet⁷²⁵. Heute sehen viele die Gefahr für das christliche Profil einerseits in der individualistischen Beliebigkeit, mit der sich in der modernen Gesellschaft Menschen ihre eigene Religion oder Weltanschauung patchwork-artig selber zusammenbasteln, andererseits in der wachsenden Zahl von Menschen, die sich auch in Deutschland anderen Religionen als der christlichen zugehörig oder herkunftsmäßig verbunden fühlen.

Ich plädiere in Anlehnung an die Überlegungen von John M. Hull (siehe Kapitel 6.5) für einen selbstbewussten Umgang mit der Frage der eigenen christlichen Identität und möchte sie ganzheitlich, also alle Menschen einladend, und nicht totalisierend, also im Sinne eines Absolutheitsanspruchs ausgrenzend oder vereinnahmend, definieren.

Für das Profil einer Kita in evangelischer Trägerschaft sollte Martin Luthers „Freiheit eines Christenmenschen“ leitend sein:

„Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemand untertan.

Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan.

Diese zwei Leitsätze sind klar: Paulus, 1. Kor. 9, 19: »Ich bin frei von jedermann und habe mich eines jedermanns Knecht gemacht«, ebenso Röm. 13, 8: »Seid niemand etwas schuldig, außer daß ihr euch untereinander liebet.« Liebe aber, die ist dienstbar und untertan dem, was sie lieb hat.⁷²⁶

Natürlich sind Freiheit und Liebe ausgesprochen dehnbare Begriffe. Ich will hier auch nicht versuchen, sie allgemeingültig zu definieren. Sicher entsprechen Martin Luthers Vorstellungen von „der Freiheit eines Christenmenschen“ und der ihr entsprechenden christlichen Liebe nicht genau dem, was wir heute unter Freiheit und Liebe begreifen. Jeder Theologe, jeder Christ, jeder Kirchenvorstand wird in eigener Weise darüber nachdenken und sich dafür verantworten müssen, wie in seinem Leben, seiner Gemeinde und auch in der von dieser Gemeinde getragenen Kindertagesstätte diese Freiheit und diese Liebe gelebt wird.

Dabei kann es meiner Ansicht nach hilfreich sein, sich besonders mit Christa Dommels Ansatz inklusiver Religions-Bildung zu beschäftigen, weil er sich dem Recht aller Kinder auf Religion verpflichtet weiß („Liebe“) und ohne Berührungängste einen offenen Umgang mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Haltungen anstrebt („Freiheit“). Ja, Freiheit und Liebe

als die entscheidenden Merkmale christlicher Identität nach evangelischem Verständnis sind sogar in besonderer Weise kompatibel mit den von Dommel formulierten Wirkfaktoren, denn unter ihnen spielt sowohl die Liebe als auch die Freiheit, indem das Thema Macht kritisch ins Auge gefasst wird, eine herausragende Rolle. Genau genommen hat auch das christliche Stichwort „Liebe“ mit dem Thema „Macht“ zu tun, denn das biblische Gebot der Nächstenliebe in 3. Mose 19, 18, das Jesus als Hauptgebot Gottes aufgreift und des öfteren zitiert⁷²⁷, ist ja eine Zusammenfassung der Tora des einen Gottes von Juden und Christen, die alle absoluten Machtansprüche politischer, wirtschaftlicher, ideologischer oder religiöser Art (übrigens auch bezogen auf die eigene Religion) in Frage stellt und auf Gerechtigkeit und Frieden unter den Menschen hinausläuft.

Der evangelischen Freiheit entspricht auch die Haltung des Apostels Paulus, die er im 1. Korintherbrief 6, 12 zum Ausdruck bringt⁷²⁸:

„Alles ist mir erlaubt, aber nicht alles dient zum Guten. Alles ist mir erlaubt, aber es soll mich nichts gefangennehmen.“

Daraus ziehe ich den Schluss, dass es zum evangelischen Profil einer Einrichtung gehört, die eigene Haltung nicht aufdringlich und vereinnahmend zu vertreten. Für das Zusammenleben mit Menschen, denen bestimmte Speisegebote heilig sind, bildet die Mahnung des Paulus im Römerbrief 14, 20 eine gute Leitlinie:

„Zerstöre nicht um der Speise willen Gottes Werk. Es ist zwar alles rein; aber es ist nicht gut für den, der es mit schlechtem Gewissen isst.“

Gerade weil es nach Paulus in der Mitwirkung an Gottes Werk, am Reich Gottes, nicht um „Essen und Trinken“, sondern um „Gerechtigkeit und Friede und Freude in dem heiligen Geist“ geht, gilt es, nach dem zu streben, „was zum Frieden dient und zur Erbauung untereinander“ (Römerbrief 14, 17.19). Das heißt, der Christ soll respektieren, was dem Muslim als Speisegebot heilig ist, der Muslim soll aber auch den Christen nicht verachten, wenn er von seiner christlichen Freiheit Gebrauch macht, da Jesus „alle Speisen für rein“ erklärt hat (Markusevangelium 7, 19).

Dass die evangelische Kirche in Deutschland gegenwärtig als Trägerin von Kindertagesstätten im Einklang mit staatlichen Bildungszielen auftreten kann, hängt damit zusammen, dass es unserer Kirche im vergangenen Jahrhundert gelungen ist, die Menschenrechte in Übereinstimmung mit der eigenen Tradition zu inter-

725 Vgl. meine Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Theologischen Examen: [Schütz, Praxis](#).

726 [Luther, Freiheit](#), S. 2.

727 Markusevangelium 12, 31; Matthäusevangelium 19, 19 und 22, 39; Lukasevangelium 10, 27. Außerdem wird das Liebesgebot sowohl von Jakobus (2, 8) als auch von Paulus im Galaterbrief 5, 14 und Römerbrief 13, 9 zitiert.

728 Zitiert nach [\[B\] Luther](#).

pretieren und zu akzeptieren, denen die demokratisch verfasste Bundesrepublik seit ihrer Gründung verpflichtet ist⁷²⁹. Das bedeutet natürlich nicht, dass alle Entscheidungen in einem evangelischen Kindergarten sich an staatlichen Vorgaben orientieren müssten. Regelungen darüber, ob zum Beispiel muslimische Erzieherinnen im Dienst ein Kopftuch tragen dürfen oder nicht, sollten nicht einfach vom Staat übernommen, sondern in Absprache mit dem Kita-Team und mit der Elternschaft vom jeweiligen Kirchenvorstand in eigener Verantwortung beschlossen werden.

Profilierungen dienen ja normalerweise zu Abgrenzungszwecken. Mir erscheint es daher wichtig, abschließend darauf hinzuweisen, wo ich solche Abgrenzungslinien sehe und wo eher nicht.

Keine grundsätzliche Abgrenzungslinie sehe ich zwischen verschiedenen Kindergartenträgern, sofern sie ihre praktische religionspädagogische an den Dommelschen Wirkfaktoren messen, insbesondere an der „Liebe“, an der Berücksichtigung des „Macht“-Faktors und an den „Geschichten aus der Geschichte“. Bei der Betrachtung religionspädagogischer Konzeptionen aus unterschiedlichen konfessionellen wie religiösen Zusammenhängen wurde meines Erachtens bereits deutlich, dass es in jeder Konfession und Religion Pädagogen gibt, deren Bildungsziele in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung nicht weit voneinander entfernt liegen.

Außerdem denke ich, dass es zwar zum besonderen Profil einer evangelischen oder katholischen oder auch islamischen Einrichtung gehören kann, auf die religiöse Bildung besonderen Wert zu legen, dass dies aber gerade nicht als ein „Alleinstellungsmerkmal“ hervorgehoben werden sollte, denn das „Grundrecht des Kindes auf religiöse Bildung“ gilt auch für Kinder in nicht von Kirchen, Moscheen oder Synagogen getragenen Kindertagesstätten.

Abgrenzungslinien kommen dort zum Tragen, wo beispielsweise Kinder bzw. Familien ausgegrenzt oder in ihrer Würde verletzt, rassistische oder kulturalistische Vorurteile ausgelebt, Mädchen gegenüber Jungen benachteiligt, homosexuell lebende Menschen beleidigt werden. Was im Kapitel 3.3 zur „vorurteilsbewussten Erziehung“ gesagt wurde, bildet den Rahmen für ein Konzept inklusiver Bildung, das im Grunde nur denjenigen ausgrenzt, der selber lieblose bzw. inhumane Grenzen zieht. Mit dem evangelischen Profil einer Kita würde es sich zum Beispiel nicht vertragen, eine Erzieherin einzustellen, die die eigene Religion in einer Weise vertritt, dass dadurch die Einstellung oder der Glaube von Menschen anderer Religion oder Weltanschauung herabgesetzt wird. Im Grunde verläuft die wichtigste Abgrenzungslinie quer durch die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen zwischen denen, die Andersdenkenden und Andersglaubenden mit Of-

fenheit und Respekt begegnen, und denjenigen, die ihre eigene Religion oder Ideologie mit fundamentalistischer oder fanatischer Engstirnigkeit absolut setzen.

Den Eltern müsste schon bei der Anmeldung ihrer Kinder in der Kita deutlich gemacht werden, dass zum Konzept der Kita auch die Begegnung mit den verschiedenen religiösen Traditionen der Kinder gehört. Dazu kann vieles gehören: der Besuch des Pfarrers im Stuhlkreis der Kinder, der neben Geschichten aus der Bibel manchmal auch Geschichten aus dem Koran erzählt; die Einbeziehung von Gästen aus der Moscheegemeinde oder des buddhistischen Tempels im Stuhlkreis der Kinder; ein Besuch der Kinder als Gäste in der Kirche, in der Moschee, in der Synagoge, im buddhistischen Tempel; die Gestaltung einer Zuhause-Ecke in der Kita, in der die Kinder Elemente aus ihren religiösen Familientraditionen zusammentragen; der Aufbau einer Bibliothek im Familienzentrum, die unter anderem Bilderbücher mit Geschichten aus der Bibel und aus dem Koran und mit Informationen über die verschiedenen Religionen enthält, aber auch Bücher, die auf die Themen der vorurteilsbewussten Erziehung eingehen und vieles mehr.

8.6 Erziehungspersonal und Kita-Ausschuss-Vorsitzende mit anderer Religionszugehörigkeit

Was sich meines Erachtens sehr gut mit dem evangelischen Profil einer auf eine Kultur des Teilens bedachte Kindertageseinrichtung verträgt, ist die Einstellung von Erzieherinnen anderer Religionszugehörigkeit. „Selbstverständlich vorausgesetzt ist dabei die Akzeptanz der christlichen Grundausrichtung der Kita durch die Erzieherin“⁷³⁰.

Götz Doyé hat dazu wegweisend Stellung genommen und sich dabei in meinem Sinne an einem evangelischen Profil der Freiheit und Liebe orientiert:

„In der Freiheit eines Christenmenschen, der sich anderen gerne zum ‚Diener‘ macht, wenn es deren Leben stärkt, kann sich der Träger einer Kita im Blick auf die muslimischen Kinder so weit öffnen, dass sie in der Einrichtung einer Person begegnen können, die in gleicher religiöser Praxis steht wie sie und ihre Familien. ... [Eine] muslimische Erzieherin ...

... kann ... Dolmetscherin für Eltern und Erzieherinnen sein mit Blick auf kulturell-religiöse Deutungen von Alltagspraxis und Lebensverständnis. Sie kann aus dem Verstehen der eigenen Religion Wege zum Verstehen anderer Weltansichten ebnen. Damit kann in der Kita das praktiziert werden, was unsere Gesellschaft derzeit

729 Vgl. meine Ausführungen zu [Bielefeldt](#) auf S. 17.

730 [Doyé, Muslimische Erzieherinnen](#), S. 116.

dringend braucht: Dialog und Einübung in einen toleranten Umgang. Das kann praktisch bedeuten, dass Familien, deren Kinder zusammen in der Kita sind, sich auch außerhalb der Kita wahrnehmen und im Alltag unterstützen. Die Kita wird für Kinder und Erwachsene zum Übungsfeld gesellschaftlicher Integration und schließt dabei das Thema Religion gerade nicht aus.

Recht verstanden wäre eine in Deutschland lebende Muslima mit sozialpädagogischer Ausbildung ein Glücksfall für eine evangelische Tageseinrichtung mit muslimischen Kindern. Paradoxerweise könnte sogar das Profil einer evangelischen Kita dadurch gestärkt werden, da dem Thema Religion bewusste Aufmerksamkeit zukäme.⁷³¹

Im Gegensatz dazu lehnt **Wolf-Peter Koech** die Einstellung muslimischen Erziehungspersonals unter ausdrücklichem Bezug auf das Beheimatungsmodell von Frieder Harz im evangelischen Kindergarten ab, denn:

„Die Kindertagesstätte nimmt mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine wesentliche Verkündigungsaufgabe der Gemeinde wahr...

Das Wirken unserer Erzieherinnen in der Einrichtung ermöglicht es, dass Kinder dem christlichen Glauben in biblischen Geschichten, im Gestalten des Tagesablaufes oder auch mit ihren eigenen Fragen, Hoffnungen und Wünschen begegnen können. Zudem eröffnet die Arbeit häufig den Eltern, den Erwachsenen, Menschen, die vielleicht seit langer Zeit nicht mehr mit Glaubensfragen in Kontakt gekommen sind, über ihre Kinder, über das, was die Kinder an erlebtem Glauben mit nach Hause bringen, einen eigenen neuen Zugang.

In diesem Maße kann das eine Erzieherin, die einer anderen Religion angehört oder bewusst keiner Religion angehören möchte, nicht mitvollziehen. Ich möchte zudem niemanden auf etwas verpflichten, das er oder sie aufgrund eines anderen Glaubens nicht erfüllen kann; und andererseits möchte ich den Anspruch als evangelische Kirchengemeinde, mit einer Kindertageseinrichtung das Evangelium weiterzugeben, nicht aufgeben.⁷³²

731 Ebd., S. 116.

732 Koech, S. 117. Außerdem befürchtet Koech (ebd.), die Einstellung muslimischer Erzieherinnen könne die Gefahr bergen, „dass irgendwann jemand an dem verbrieften Recht der Kirchen, ihre Personalauswahl selbst zu regeln, rührt. Versuche auf europäischer Ebene hat es dazu bereits gegeben.“ Da die Öffentlichkeit sehr empfindlich gerade auf eine restriktive Personalpolitik der Kirchen reagiert (ich denke an Entlassungen langjähriger kirchlicher Mitarbeiter nach Kirchenaustritt oder – im Falle der katholischen Kir-

Wie bereits in den Kapiteln 5 bis 7 ausführlich dargelegt, halte ich einen so eng gefassten evangelischen Verkündigungsauftrag nicht für vereinbar mit dem Status eines evangelischen Kindergartens als öffentlicher Bildungseinrichtung. Ich sehe dagegen mit Götz Doyé gerade auch religionspädagogisch sehr große Chancen darin, dass die Kinder in der Kita auch muslimischen Erzieherinnen begegnen:

„Religionspädagogisch ist davon auszugehen, dass man jeder ‚fremden‘ Religion immer nur religionskundlich begegnen kann, weil Religion sich nur aus einer inneren Beteiligungs-Beziehung erschließt. Ziel des kirchlichen Trägers kann es nicht sein, die muslimischen Kinder und ihre Familien für den christlichen Glauben zu gewinnen. Diesbezüglich personifiziert eine muslimische Erzieherin das religiöse Überwältigungsverbot, das auch für eine kirchliche Einrichtung gilt. Durch die Möglichkeit, dass muslimische Eltern ihre Kinder in eine konfessionell geprägte Einrichtung bringen können, kann sich aber eine positive Grundhaltung dem christlichen Glauben gegenüber entwickeln. Dies kann befördert werden, wenn die Familien/Eltern in der Einrichtung auf eine Erzieherin treffen, die der eigenen Religion verbunden ist.“⁷³³

Dass wir auf Grund des Einstellungsgesetzes unserer Landeskirche von 2009⁷³⁴ eine muslimische Erzieherin einstellen konnten, hat sich in unserem Kinder- und Familienzentrum bereits bestens bewährt.

Höchste Zeit wird es, dass unsere Evangelische Kirche in Hessen und Nassau einen Passus in ihrer Kindertagenausschussverordnung aus dem Jahr 1992⁷³⁵ ändert, demzufolge als Vorsitzende und deren Stellvertreter im Kindertagenausschuss nur Mitglieder einer christlichen Kirche wählbar sind. Dass auf Antrag die Kirchen-

che – Wiederverheiratung Geschiedener), wird diese Gefahr kaum dadurch verstärkt, wenn kirchliche Institutionen von sich aus ihre Personalauswahl mit guten Gründen flexibler handhaben – und zwar nicht erst dann, wenn das Personal zunehmend knapp wird. Vgl. Kapitel 1.3, S. 6.

733 Doyé, Muslimische Erzieherinnen, S. 116.

734 Vgl. die entsprechenden Paragraphen im Einstellungsgesetz der EKHN, die ich in Anm. 26 zitiert habe.

735 Verwaltungsverordnung über die Bildung von Kindertagenausschüssen im Bereich der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Kindertagenausschussverordnung) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. März 1992 (Amtsblatt 1992, S. 82):

„§ 5 Sitzungen (1)

1 Der Kindertagenausschuss wählt aus seiner Mitte den/die Vorsitzende(n) und dessen/deren Stellvertreter/in.

2 Wählbar ist, wer einer Kirche der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen angehört.

3 Auf Antrag des Kirchenvorstandes kann die Kirchenverwaltung für einen von beiden eine Ausnahme zulassen.

4 Der/die Vorsitzende oder der/die Stellvertreter/in soll ein/e Elternvertreter/in sein.“

verwaltung nur für einen von beiden eine Ausnahme zulassen kann, halte ich für eine Vorgehensweise, die eine Tendenz zu einer in meinen Augen nicht hinnehmbaren Entwürdigung bzw. Ausgrenzung von engagierten Elternvertretern hat. In einem kleinen Akt zivilen Ungehorsams habe ich in unserer Gemeinde bereits zum zweiten Mal gegen diese Verordnung verstoßen, indem ich zugelassen habe, dass sowohl zur Vorsitzenden als auch ihrer Stellvertreterin eine Mutter muslimischen Glaubens gewählt wurde, denn ich hielt es nicht für verantwortbar, bei der Wahl zur Vorsitzenden des Kita-Ausschusses den Anwesenden zu erklären, dass nur christliche Vertreterinnen gewählt werden dürfen. Bei den letzten beiden Wahlen wäre im übrigen eine Wahl unter diesen Voraussetzungen überhaupt nicht durchführbar gewesen, weil entweder alle oder die drei anwesenden von vier vorgeschlagenen Kandidatinnen muslimischen Glaubens waren. Wir sind froh und stolz darauf, dass seit einigen Jahren eine ganze Reihe türkischer Mütter und in Einzelfällen auch Väter Verantwortung im Kita-Ausschuss übernehmen, und wären auch dann dagegen, sie vom Vorsitz im Ausschuss auszuschließen, wenn sich genug christliche Eltern für diese Aufgabe bereit erklären würden. Eine solche Abgrenzungslinie würde sich nicht mit einem evangelischen Profil, das sich an Freiheit und Liebe orientiert, vereinbaren lassen.

8.7 Geschichten teilen statt „missionarische Vereinnahmung“

Einem christlichen Profil entsprechend, das sich an Freiheit und Liebe ausrichtet, kann das Hauptziel eines evangelischen Kindergartens nicht darin bestehen, sozusagen als verlängerter „missionarischer“ Arm der Kirchengemeinde – salopp gesprochen – „die eigenen Schäfchen ins Trockene zu bringen“, indem den Kindern möglichst viele evangelische Inhalte vermittelt und christliche Rituale mit ihnen vollzogen werden. Dem entspräche ein falscher, weil vereinnahmender und übergriffiger Begriff von Mission, der die Situation von Familien anderer Religionszugehörigkeit ausnutzen würde, die ihre Kinder – aus welchen Gründen auch immer – einer evangelischen Einrichtung anvertrauen. Wenn man überhaupt den belasteten Begriff der „Mission“ verwenden will, muss man ihn definieren als authentisches Bezeugen des eigenen Glaubens im respektvollen Gespräch mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, und zwar ohne irgendeinen Druck auszuüben, der mit einer Haltung evangelischer Freiheit unvereinbar wäre. So schwierig das in der Praxis auch umzusetzen ist: einer evangelischen Grundhaltung entspricht gerade die Kultur des Teilens mit dem Ziel der – auch religiösen – Beheimatung aller Kinder im Kindergarten als ihrem zweiten Zuhause.

Damit ist nicht gemeint, dass keine christlichen Inhalte im Kindergarten vorkommen dürften; im Gegenteil: gemessen am Wirkfaktor „Geschichten aus der Geschichte“ kann man Kindern gar nicht genug Geschichten erzählen – allerdings eben nicht ausschließlich Geschichten aus der vom Kindergartenträger repräsentierten religiösen Tradition. Vielmehr sollten Wege gesucht werden, um die religiösen Traditionen der Familien aller Kinder im Kindergarten zu berücksichtigen.

Das bedeutet den Verzicht auf eine bestimmte Art des im schlechten Sinne „missionarischen“ Erzählens biblischer oder koranischer Geschichten, nämlich so, als ob nur die eine, eigene Religion absolut wahr sei und alle Menschen, die etwas anderes oder gar nichts glauben, als „Ungläubige“ abgewertet werden.

Fundamentalisten aller Religionen werden einwenden: Aber unsere heiligen Bücher warnen doch eindringlich vor dem Unglauben!

Demgegenüber ist erstens zu sagen, dass nicht wir Menschen es sind, die über den Glauben oder Unglauben eines Menschen ein Urteil zu fällen imstande sind, sondern nur Gott selbst, der das „Gottesdenken der Religionen“⁷³⁶, also die Art, wie über Gott nachgedacht und geredet wird, absolut übersteigt.

Zweitens verläuft die Unterscheidung von „Glaube“ und „Unglaube“ nicht zwangsläufig entlang von Religionsunterschieden, da wahrer Glaube in einer Haltung des Gottvertrauens besteht, der wiederum eine Lebensführung nach dem Willen Gottes entspricht. Zwar wird nicht nur über Gott, sondern auch über seinen Willen und die Art und Weise, ihn erfüllen zu können, in den Religionen unterschiedlich nachgedacht, aber wer Menschen anderer Religion mit Respekt begegnet, wird davon ausgehen, dass auch sie auf ihre Weise in der Verantwortung vor Gott stehen und sich bemühen, ihr gerecht zu werden, wobei sie nicht mehr und nicht weniger auf Gottes Barmherzigkeit angewiesen sind als man selbst.

Drittens kenne ich Menschen, die sich selbst als Atheisten bezeichnen oder als „ungläubig“ im Sinne einer Religionszugehörigkeit, die aber dennoch hohe ethische Ideale nicht nur vertreten, sondern auch leben⁷³⁷.

736 Bernhardt, Theologische Grundlagen, S. 19. Siehe auch Kapitel 10.3.

737 Besonders schätze ich die Auseinandersetzung mit Atheisten, die im Grunde, wie es der britische Autor der „Scheibenweltromane“, Terry Pratchett, mir gegenüber bei einer Autorenlesung im Jahre 1997 in Köln formulierte, auf Gott wütend sind, weil es ihn nicht gibt: „being angry with God for not existing“. Vgl. Marquard, Irrational, S. 70: „Gott ist und bleibt, auch angesichts der radikal als schlimm erfahrenen Welt, der gute Gott genau dann, wenn es ihn nicht gibt, oder wenn er jedenfalls nicht der Schöpfer und Täter ist: das ist die radikale, die mögliche verbleibende Theodizee, die Theodizee durch einen Atheismus ad maiorem Dei gloriam.“

Wer Kindern Geschichten aus verschiedenen religiösen Traditionen erzählt, wird die Unterschiede der Religionen nicht verschweigen, aber nicht zulassen, dass die eine oder andere Anschauung herabgesetzt wird. Im Teilen der Geschichten kann man darüber staunen, wie viel in den Religionen gleich oder ähnlich ist, man kann vieles voneinander lernen, aber auch merken, dass die Menschen verschiedene Dinge glauben. Und das ist gut so!

9 Geschichten erzählen

Spät bin ich bei dem Thema angekommen, das ich mir für meine Studienzeit eigentlich vorgenommen hatte, nämlich über das Erzählen „vom lieben Gott“ für Kinder im Kindergarten nachzudenken und dabei die sich überschneidenden Traditionen der Bibel und des Koran zu berücksichtigen. Eigentlich wollte ich mich im Studienurlaub stärker auf die Exegese und den Vergleich biblischer und koranischer Texte konzentrieren, als ich es getan habe. Es erschien mir dann aber wichtiger, die Gelegenheit zu nutzen, mich sehr gründlich mit Konzeptions- und Grundsatzfragen auseinanderzusetzen, da ich dazu im pfarramtlichen Alltag gewiss nicht die Zeit finden werde, während es durchaus möglich sein wird, in der konkreten Vorbereitung auf den Stuhlkreis mit den Kindern oder eine interreligiöse Feier die jeweils notwendige exegetische und vergleichende Arbeit an den dafür ausgewählten Texten der Bibel und des Koran zu leisten.

In diesem Kapitel geht es um theoretische Überlegungen zum Erzählen von Geschichten; im Kapitel 11 füge ich einige konkrete Beispiele des Erzählens an, die ich in den Wochen nach meinem Studienurlaub bereits in die Tat umgesetzt habe.

9.1 Kinder brauchen viele Geschichten aus verschiedenen Traditionen

„Die Menschen, das sind ihre Geschichten; darum ist – für alle ‚in Geschichten Verstrickten‘, und das sind wir alle – das Erzählen von Geschichten unvermeidlich: *narrare necesse est.*“⁷³⁸ So formuliert der Philosoph Odo Marquard unter Berufung auf Wilhelm Schapp eine Einsicht, auf die ich oben schon mehrfach am Rande eingegangen bin.

Gerade moderne Menschen brauchen „Sensibilisierungsgeschichten“, um „kompensatorisch zur farblos werdenden Welt ... den lebensweltlichen Farbgebungsbedarf“ zu stillen; sie brauchen „Bewahrungsgeschichten“, um „kompensatorisch zur fremd werdenden Welt ... den lebensweltlichen Vertrautheitsbedarf“ zu pflegen; und sie brauchen „Orientierungsgeschichten“, um

„kompensatorisch zur undurchschaubar und kalt gewordenen Welt ... den lebensweltlichen Sinnbedarf“ zu decken.

„Dabei allerdings geht es nicht nur um die Identifizierung mit Traditionen, sondern ebenso um die Distanzierung von Traditionen“, von solchen nämlich, die zum Beispiel in der „Tödlichkeitserfahrung der konfessionellen Bürgerkriege“ dazu führten, dass „man sich dort tötete um das eindeutig richtige Verständnis eines Buchs: nämlich der Heiligen Schrift, der Bibel“, und die vergessen, „daß Bücher nicht nur eine Deutung haben und daß es nicht nur ein Buch gibt; und: daß Geschichten nicht nur eine Deutung haben und daß es nicht nur eine Geschichte gibt.“

Dieses „Lob der Vieldeutigkeit“ und der vielen Bücher spricht dafür, auch im Kindergarten Geschichten zu erzählen, und zwar nicht nur Geschichten aus *einem* heiligen Buch, sondern aus den Büchern verschiedener Religionen⁷³⁹.

9.1.1 Beibringen: Hirnfutter für bildungshungrige Kinder

Unser Gehirn kann nach Manfred Spitzer gar nicht anders als zu lernen, und Kinder brauchen eine ihre Neugier anregende Umgebung, um ihre Lernmotivation nicht zu verlieren (siehe Kapitel 4.1.1 und 4.1.2), sie brauchen also genügend interessanten Stoff zum Lernen. In diesem Zusammenhang fand ich interessant, dass Gerlinde Lill den alten pädagogischen Begriff des „Beibringens“ neu interpretiert hat, und zwar „im Sinne von Herbeibringen“. Sie versteht Lehr- und Erziehungspersonal als „Lieferanten von ‚Hirnfutter‘ für bildungshungrige Kinder in Kita und Schule“⁷⁴⁰. Christa Dommel greift diesen Begriff auf, um ihr Konzept von Religions-Bildung im Unterschied zu religiöser Erziehung zu verdeutlichen:

„Für alle Ausbildungsbereiche sowie für die berufliche Fortbildung des Personals in Kindertagesstätten gilt: im Unterschied zu religiöser Erziehung ist das ‚Beibringen‘... von Religion im Kontext von Religions-Bildung Bestandteil eines neuen Gesamtbildungskonzepts. Hier geht es nicht darum, Kinder zu einem bestimmten Glauben zu erziehen, sondern um ‚soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen‘ bei Erzieher/innen und Kindern“⁷⁴¹.

Ähnlich wie Gerlinde Lill symbolisch vom „Hirnfutter“ spricht, das bildungshungrige Kinder brauchen, redet Anton A. Bucher von „Kalorien“, die Kindergartenkinder brauchen, die man zu kindertheologischen Aktivitäten anregen will:

739 [Marquard, Unvermeidlichkeit](#), S. 105-109.

740 [Lill](#), S. 46 (zitiert bei Dommel, siehe nächste Anmerkung).

741 [Dommel, Religions-Bildung](#), S. 476.

738 [Marquard, Geschichten](#), S. 60, unter Bezug auf [Schapp](#).

„Damit sich die theologische Imaginationskraft der Kinder betätigen kann, braucht sie gleichsam Kalorien: Geschichten, Legenden, Bilder, Begriffe.“⁷⁴²

Missverstanden würde das Konzept der Kindertheologie nach Eva Hoffmann jedoch, wenn man die Kinder einfach mit Inhalten „abfüttert“, ohne zu berücksichtigen, dass sie auf ihre eigene Art lernen:

„Prämisse des Konzepts der Kindertheologie ist dabei, nicht deduktiv wie beim ‚Nürnberger Trichter-Modell‘ Kindern theologische Inhalte ‚einzuspeisen‘, sondern vom Kind aus zu denken. Das Hauptaugenmerk dieses Konzepts liegt darauf, die von Kindern selbst hervorgebrachten theologischen Überlegungen wahrzunehmen, aufzunehmen, zu schätzen und ggf. behutsam weiterzuführen, indem alternative Sichtweisen aufgezeigt, Nichtwissen eingestanden und ihnen Angebote zur aktiven Aneignung von theologischen Inhalten gemacht werden“⁷⁴³.

Wichtig finde ich dieses Beibringen von Hirnfutter bzw. diese religiöse Kalorienzufuhr angesichts des Traditionsabbruchs, der dazu geführt hat, dass Eltern und Kinder nur sehr wenig über ihre eigene Religion wissen. Das gilt nicht nur für die meisten christlich-abendländisch geprägten Familien, sondern auch für viele Muslime vor allem türkischer Herkunft. Dass Muslime mit Migrationshintergrund in Deutschland vergleichsweise mehr Wert auf die Verankerung in ihrer Religion legen als in Deutschland aufgewachsene Christen, liegt wahrscheinlich mehr daran, dass sich auf Grund ihrer Minderheitssituation die Religion als Identitätsstütze anbietet; die Zahl derer, die sich aktiv in den Moscheegemeinden engagieren und sich besonders für religiöse Fragen interessieren, scheint nicht größer zu sein als in christlichen Kirchengemeinden. Um Kindern in ihrem Recht auf Religions-Bildung gerecht zu werden, unabhängig davon, ob ihre Eltern sie religiös erziehen oder nicht, ist es wichtig, ihnen unter anderem durch Geschichten die Möglichkeit zu bieten, Religion überhaupt kennenzulernen und sich mit ihren eigenen religiösen Themen ernstgenommen zu fühlen.

9.1.2 Wer erzählt im Kindergarten religiöse Geschichten?

Wer sollte religiöse Geschichten im Kindergarten erzählen? Grundsätzlich nicht ausschließlich besondere Fachleute für Religion, sondern jede Erzieherin und jeder Erzieher in ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung und ebenso auch ehrenamtliche Kräfte, die zum Beispiel als „Vorlesedamen“ den Kindern Bilderbücher zeigen oder sie mit Geschichten, Gedichten

und Liedern vertraut machen. **Stephanie Klein** schreibt im Hinblick auf die Vermittlung von Geschichten nicht-christlicher Traditionen:

„Erzieherinnen aus anderen Religionen können aus dem Fundus ihrer Tradition Geschichten von Gott erzählen, oder Erzieherinnen können Kinder anderer Religionen bitten, ihre Geschichten zu erzählen. Kinder lernen dabei, dass Menschen in verschiedenen Religionen ihre eigenen Geschichten von Gott haben, und sie lernen, diese zu schätzen und mit der Vielfalt der Religionen umzugehen.“⁷⁴⁴

Frieder Harz regt außerdem an, auch Eltern in das Erzählen religiöser Geschichten einzubeziehen, wobei er allerdings nur christliche Eltern im Blick hat:

„Gibt es biblische Geschichten nur in der Kindertagesstätte? Wie können Eltern an diesem Erzählgeschehen beteiligt werden? Es wäre doch schön, wenn biblisches Erzählen auch in den Familien zur Sprache kommen könnte.“⁷⁴⁵

Ich fände es auch sehr sinnvoll und wünschenswert, muslimische Eltern dafür zu gewinnen, ihren Kindern koranische Geschichten zu erzählen.

Weiter äußert sich Harz zur Rolle des Pfarrers oder der Pfarrerin einer Kirchengemeinde im Blick auf das Erzählen im Kindergarten:

„In vielen Kindertagesstätten ist es üblich, dass Pfarrer/-innen als die ‚theologischen Fachleute‘ die biblischen Geschichten erzählen. Es ist sicherlich nichts dagegen einzuwenden, wenn sie (meist in der Rolle der Trägervertreter) bei ihren gerne gesehenen Besuchen in der Kindertagesstätte eine biblische Geschichte mitbringen oder im Rahmen gemeinsamer Gottesdienste aus der Bibel erzählen. Noch günstiger aber ist es, wenn sie von theologischer Seite aus die Erzieher/-innen auf ihrem Weg zu deren eigener Erzählung begleiten. Solche Wege zur eigenen Erzählung könnten in gemeinsamen Arbeitsschritten bewältigt werden.“⁷⁴⁶

Diese Anregung sollte gemeinsam mit dem Kita-Team im Rahmen der pädagogischen Konzeptionsentwicklung für den Kindergarten mitbedacht werden. Was mich betrifft, besuche ich selber einfach sehr gerne die Kinder im Kindergarten, singe Lieder mit ihnen und erzähle ihnen Geschichten. Die Kirchengemeinde bekommt dadurch für die Kinder „ein Gesicht“, in meinem Fall erhalten die Kinder ein zusätzliches männliches Gegenüber, während sie sonst fast nur Erzieherinnen und Vorlesedamen begegnen, und ich entlaste die Erzieherinnen davon, auf religiös schwierige Kinderfra-

742 [Bucher](#), S. 21, zitiert nach [Hoffmann](#), S. 223.

743 [Hoffmann](#), S. 224, mit Bezug auf [Bucher](#) S. 21-27.

744 [Klein](#), S. 151.

745 [Harz, Biblische Geschichten](#), S. 45.

746 [Ebd.](#), S. 44.

gen immer selber eine Antwort suchen zu müssen. Für wünschenswert halte ich es, wenn gelegentlich auch Repräsentanten anderer Religionen im Stuhlkreis der Kinder zu Gast sind, damit sie ihnen Geschichten aus ihrer Tradition authentisch vermitteln und damit auch andere Religionsgemeinschaften sich für die Kinder mit konkreten Gesichtern verbinden.

9.1.3 Darf man als Christ/in koranische Geschichten erzählen?

Meine ausdrückliche Absicht in meinem Studienurlaub war ja, mich darauf vorzubereiten, den Kindern im Stuhlkreis nicht nur biblische, sondern auch koranische Geschichten zu erzählen. Ich begegnete allerdings auch – persönlich wie in der Literatur – Menschen, die diesem Vorhaben skeptisch gegenüberstehen. Ein in der Christlich-Islamischen Gesellschaft Gießen engagiertes muslimisches Mitglied empfahl mir, lieber Muslime einzuladen, die den Kindern Geschichten aus dem Koran authentisch erzählen könnten. Ein junger Muslim, mit dem ich ein Gespräch in der Buhara-Moschee führte, hatte zwar nichts dagegen, dass ich Prophetengeschichten aus dem Koran nacherzähle, aber er fragte sich, ob ich dabei wirklich das vom Islam her Wesentliche vermitteln könne; er selber würde sich das jedenfalls nicht für christliche Geschichten zutrauen. Der evangelische Religionspädagoge **Frieder Harz** warnt ausdrücklich davor:

„Abzuraten ist, als christliche Erzieherin/christlicher Erzieher Texte aus dem Koran nachzuerzählen – das könnte als Missachtung des nötigen Respekts gegenüber dem Wortlaut des Korans ausgelegt werden. Am besten ist es, Begegnungen mit dem Koran korankundigen Muslimen zu übertragen und dabei auch deutlich zu machen, dass der Koran das Buch der Muslime ist.“⁷⁴⁷

Andere haben keine Probleme damit, dass Christen auch Geschichten aus dem Koran erzählen oder Muslime Geschichten aus der Bibel. So hält **Christine Meier-Rempp** ihre Ideen, um die alten Geschichten der Bibel Kinder auf lebendige Weise nachzuerzählen, für auf den Koran in entsprechender Weise anwendbar:

„Religionen leben von Erzählungen. Menschen erzählen von ihren Erfahrungen mit Gott und berichten von Gottes Wirken bei den Vorfahren. Das gilt in besonderer Weise für die drei Buchreligionen Judentum, Christentum und Islam. Die Bibel, die Tora, der Talmud und der Koran stellen in großen Teilen eine Sammlung aufgeschriebener Erzählungen dar. Diese Erzählungen wurden lange Zeit meist mündlich weitergegeben. Beim Aufschreiben haben sich die Verfasser auf Wesentliches konzentriert, so dass häu-

fig eine Art Konzentrat der ursprünglich mündlich weitergegebenen Geschichten in den religiösen Ursprungstexten steht. Kinder brauchen für das Verständnis dieses Konzentrats jedoch all jene Details, die mündliches Erzählen so faszinierend für die Zuhörer machen: Farben, Pflanzen, Aussagen über Tiere, das Wetter, die Größe der Häuser u. a. m. Sie brauchen **Erzählen als Interaktion**, nicht als Monolog eines Einzelnen.

Im Folgenden werde ich mich zwar auf biblische Erzählungen beschränken, mir scheinen die folgenden Praxistipps jedoch auch auf den Koran übertragbar. ...

Kindgemäßes Erzählen in der Kindertageseinrichtung kommuniziert religiöse Inhalte in Worten und Bildern, Begegnungen mit Grunderfahrungen des Glaubens werden angebahnt. Diese Chance ergibt sich auch für Kinder aus eher religionsfernen Familien“⁷⁴⁸.

Der Hamburger muslimische Religionspädagoge **Ali Özgür Özdil** schrieb mir persönlich in einer Email: „Bezüglich Ihrer Frage zu den Geschichten: Wenn Sie es für sinnvoll erachten, den Kindern etwas aus dem Koran zu erzählen (es gibt vor allem, was die Prophetengeschichten anbetrifft, viele Parallelen), dann würde ich das durchaus empfehlen.“

Auch sein in Erlangen lehrender Kollege **Harry Harun Behr** gab mir in einem Telefonat „grünes Licht“ für das Erzählen koranischer Geschichten. Er ergänzte den Hinweis, dass ja viele Korangeschichten als kommentierende Nach- und Weitererzählung biblischer Geschichten angelegt, also bereits damals Teil eines dialogischen Erzählprozesses seien. Vielfach werden die jüdischen bzw. christlichen Überlieferungen als bekannt vorausgesetzt und im Koran in neuer Weise auf den Punkt gebracht. Daher spreche nichts dagegen, die Texte heute wiederum in neuer Weise im Dialog mit der Bibel nachzuerzählen und zur Sprache zu bringen.

Dass ich die Botschaft einer anderen Religion nicht in gleicher Weise authentisch zu den Kindern „rüberbringen“ kann wie jemand, der diese Religion selber lebt, ist mir durchaus bewusst. Es kann trotzdem wichtig sein, den Kindern deutlich zu machen: Auch wenn meistens nur ich als der christliche Pfarrer euch im Stuhlkreis besucht und nicht der Imam aus der Moschee, möchte ich euch trotzdem nicht nur christliche Geschichten erzählen, sondern euch zeigen: Ich kenne auch viele Geschichten aus dem Koran und finde sie interessant und möchte euch manchmal etwas davon erzählen. Überhaupt ist es für alle Kinder im Kindergarten gut, wenn sie etwas von anderen Religionen erfahren.

747 Ebd., S. 43, Randbemerkung.

748 Meier-Rempp, S. 163.

9.1.4 Geschichten aus verschiedenen Religionen erzählen mit Hilfe von Handpuppen

Um den Kindern plastisch zu verdeutlichen, dass die Geschichten aus dem Koran zu einer anderen Tradition gehören als die biblischen Geschichten, setze ich beim Erzählen gern Handpuppen ein. Schon seit einigen Jahren helfen mir die Puppen Lutz und Gabi, Zappi und Fischli beim Erzählen biblischer Geschichten⁷⁴⁹. Dabei gestalte ich die Dialogbeiträge der beiden Puppen Lutz und Gabi, die wie ein rotes Teufelchen und ein weißes Gespenst oder Engelchen aussehen, eher so, dass die Kinder sich mit ihnen identifizieren können, während ich die Schildkröte Zappi und den Pinguin Fischli als Experten für Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament ins Gespräch einbringe. Neu hinzugekommen ist im Zuge meines Studienurlaubs der kleine Kameljunge Jamal, der aus der Wüste Arabiens stammt und sich gut mit den Geschichten aus dem Koran und der islamischen Überlieferung auskennt.

Solch ein Einsatz von Puppen für die Erziehung im Kindergarten ist nicht neu.

„Eine anspruchsvolle gruppenpädagogische Methode arbeitet mit ‚persona dolls‘, mit kunstvoll hergestellten Stoffpuppen in Lebensgröße. Sie haben eine fiktive Kinder-Biografie, tragen richtige Kinderkleidung und Kinderschuhe und sie haben verschiedene Hautfarben. Die Methode wird im Berliner Projekt ‚Kinderwelten‘ auch in Deutschland erfolgreich in Kindertageseinrichtungen erprobt und weiterentwickelt.“⁷⁵⁰

„Sie lädt Kleinkinder ein, sich im geschützten Raum der Identifikation mit der fiktiven ‚Persona‘ der Puppe über Fragen und Probleme ihrer eigenen Lebenswelt auszutauschen. Religiöse Themen können hier – wie alle anderen Bereiche – von der Erzieherin mit eingebunden werden. Wichtig ist dabei vor allem, dass Stereotypisierung und die ‚Falle des Tourismus‘ vermieden wird: es gibt nicht ‚die türkische Familie‘, und in manchen Familien gehört der christliche Glaube zur Familienkultur, ohne dass die christliche Religion praktiziert wird.“⁷⁵¹

Für die Umsetzung dieser Methode ist zu bedenken:

„Der Einsatz von Persona Dolls erfordert ein großes Maß an Einfühlungsvermögen seitens der Fachkraft und muss in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet sein.“⁷⁵²

749 Meine bisherigen Handpuppdialoge sind hier veröffentlicht: <http://www.bibelwelt.de/html/kindergarten.html>.

750 Dommel, Religionsforscher, S. 102.

751 Dommel, Religions-Bildung, S. 407, wo sie Enßlin/Henkys, S. 121, zitiert.

752 Viernickel, Völkel, Focali, S. 68.

Mit meiner eigenen Art des Erzählens mit Handpuppen ist eher vergleichbar, wie Joachim Dietermann in Krabbelgottesdienste regelmäßig kleine Spielszenen mit dem Vogel „Wiedo“ und der Schnecke „Finchen“ einbaut⁷⁵³, und auch die Art, wie Katrin Bederna theologische Gespräche mit Kindern bewusst inszeniert, um mit ihnen „weisheitlich zu theologisieren“:

„Handpuppen sind die idealen Partner für theologische Gespräche mit Kindern. Sie machen die besondere Situation des theologischen Gesprächs wieder erkennbar: ‚Kommst du mit zu Fridolin?‘ heißt es nun. Die ‚theologischen Puppen‘ sollten also nur hier auftauchen. Bewährt haben sich zwei Puppen mit verschiedenen Charakteren und Rollen (ein Mensch, evtl. eine ‚pädagogische Puppe‘, und ein Tier). Die Figur muss zur Rolle passen (z. B. die neugierige und gläubige Kirchenmaus und Fridolin, dessen Welt der der Kinder ähnelt). Für bestimmte Themen können sie durch einzelne andere Puppen ergänzt werden.

Die Puppen ermöglichen eine *Identifikation* der Kinder. Sie führen ein spielerisches Element in das Gespräch und werden vielleicht sogar von den Kindern geliebt. Die Kinder sind, wie sich auch in der Arbeit mit Therapiepuppen zeigt, den Puppen gegenüber viel gesprächsbereiter und kreativer als ohne sie. Zudem können die Puppen von Erfahrungen berichten, die die Erzieherinnen selbst nicht haben. Die Puppen bringen also ihre eigenen Argumente ein. Sie sind keine Idealkinder oder -tiere, sondern ganz bestimmte Charaktere mit bestimmten Erfahrungen, die das gemeinsame theologische Nachdenken leiten und bereichern.“⁷⁵⁴

9.2 Woher kommt der Stoff zum Erzählen?

Um biblisch-koranische Geschichten zu erzählen und mit den Kindern im Kindergarten zu teilen, nutze ich als erste Quellen die Bibel und den Koran selbst. Eine Reihe von Büchern mit mannigfaltigen Anregungen für Erzählungen habe ich bereits im Kapitel 2.3.4 erwähnt.

Auf Kinderbibeln und Bücher mit ausgewählten koranischen Geschichten gehe ich in den Abschnitten 9.3.1, 9.4.1 und 9.5.1 an Hand konkreter Erzählbeispiele ein, im Abschnitt 9.6.2 auf entsprechende Bilderbücher. Die Abschnitte 9.2.1 und 9.2.2 verweisen auf allgemein informierende Bilderbücher und auf religionspädagogische Ansätze aus England und Deutschland, die Kindern einen Schatz an religiöser Sprache in Form von Geschichten bzw. Psalm- oder Koranworten mit auf den Weg zu geben versuchen.

753 Dietermann, Krabbelgottesdienst, S. 46.

754 Bederna, Weisheitliches, S. 81.

9.2.1 Informative Bilderbücher zu den Weltreligionen

Um Kindern einen allgemein informierenden Zugang zu den verschiedenen Religionen zu eröffnen, sind folgende drei Bilderbücher zu empfehlen:

In der Ravensburger Reihe „wieso? weshalb? warum?“ ist ein Bilderbuch mit strapazierfähigen Seiten aus Pappe zum Thema „Unsere Religionen“ erschienen, in dem **Angela Weinhold** Informationen und Bilder zu den fünf Weltreligionen Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Judentum zusammengestellt hat und in dem es auch hinter aufklappbaren Fenstern viel zu entdecken gibt, zum Beispiel eine Seite aus dem arabischen Koran. Ein Bild weist darauf hin, dass es auch noch viele andere Religionen in der Welt gibt⁷⁵⁵.

Zu den gleichen fünf Glaubensgemeinschaften beantwortet **Roland Rosenstock** in dem Buch „Weltreligionen“ der Reihe „Frag doch mal... die Maus“ in ansprechender Weise eine Menge Kinderfragen, zum Beispiel „Gibt es Engel?“, „Warum beten Muslime auf einem Teppich?“ oder „Was ist das Zuckerfest?“⁷⁵⁶. Als „Extras“ gibt es Aufdeckfolien, Ausklappseiten und ein Poster über die weltweite Verbreitung der Religionen.

In ihrem Buch „Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?“, das noch mehr Elemente enthält, die sich bei Umblättern auseinanderfalten oder ausklappen lassen, stellt **Emma Damon** eine Vielzahl von Menschen, vor allem Kindern, dar, die verschiedenen Religionen angehören, deren Kleidung unterschiedlich ist und die anders und an anderen Orten beten. Außer den in den genannten Büchern eingehend behandelten fünf Weltreligionen ist hier die Religion der Sikhs in die Betrachtung mit einbezogen. Die Informationen sind allerdings insgesamt viel knapper gehalten und beschränken sich bei der Darstellung des Innenraums der verschiedenen Gotteshäuser zum Beispiel auf eine einfache Beschreibung der Gegenstände, die dort zu sehen sind⁷⁵⁷.

Ursula Bremerich und **Gabriele Steiner** erzählen in ihrem Buch „Kinder des Lichts“ die „Geburtslegenden großer Propheten“ von Mose über Buddha und Konfuzius bis hin zu Jesus und Mohammed. Trotz des Buchtitels wird Jesus in der von ihm handelnden Geschichte authentisch-christlich als König, Retter Israels und Gottessohn dargestellt. Im Buch überwiegt der Text, den man für kleine Kinder vereinfacht nacherzählen kann; die wenigen großformatigen Illustrationen (zu jeder Religion eines) von **Dörthe Bäumer** sind aber sehr ansprechend gestaltet. Interessant ist, dass sie zur Geburt Jesu an Stelle traditioneller Weihnachtsmotive die Begegnung der Heiligen Familie mit Simeon darstellt⁷⁵⁸.

755 [KR] Weinhold, S. 12 und S. 2.

756 [KR] Rosenstock, S. 12f., 30f., 32f.

757 [KR] Damon, S. 10f. Vgl. auch Hoffmann, Rezension.

758 [KR] Bremerich/Steiner/Bäumer, S. 25.

9.2.2 Geschichten als Zugang zu religiöser Sprache als einer poetischen Sprache der Liebe

Religions-Bildung im Kindergarten ist nach Christa Dommel eng mit dem Wirkfaktor „Geschichten aus der Geschichte“ verbunden. Dementsprechend hält sie es für wichtig, dass schon Kinder „beim interreligiösen Erforschen von Geschichten über Propheten, Engel und andere religiöse Themen“ einen Zugang zu „religiöser Sprache als einer poetischen Sprache der Liebe“ erhalten⁷⁵⁹.

Ein besonders gelungenes Beispiel für interreligiöses Unterrichtsmaterial ist für sie der „englische interreligiöse religionspädagogische Ansatz ‚A Gift to the Child‘ (‚Ein Schatz für das Kind‘), der speziell für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurde“ und dessen Autoren ihre Zielsetzung folgendermaßen beschreiben:

„Man muss Kindern religiöse Sprache nicht so lange vorenthalten, bis sie sie vollständig verstehen können. Wenn wir so mit allen Aspekten von Sprache verfahren würden, würden Kinder niemals lernen, überhaupt zu sprechen. Wir schlagen für jedes religiöse Thema drei religiöse Wörter vor. Die Kinder mögen diese Wörter und wiederholen sie gerne. Wir stellen schnell fest, dass Kinder mit diesem neuen Vokabular spielen, malen und Fragen stellen können auf eine Art und Weise, wie es ihnen vorher nicht möglich war. Der Klang des Wortes, so wie es gesprochen oder gehört wird, ist wie ein Koffer, in den die Kinder alle möglichen Bedeutungen und Beziehungen und Situationen hineinwerfen werden. Diese werden sich im Lauf der Jahre weiterentwickeln. Manches wird herausgenommen und anderes hineingelegt. Ohne den Koffer jedoch ist weder Wachstum noch Interaktion möglich. Es gibt kein spezielles Geheimnis in Bezug auf die Bedeutung dieser religiösen Wörter. Zuerst haben sie die Bedeutung der Situationen, in denen wir sie in der pädagogischen Einrichtung nutzen, und erst, wenn sich das Kind weiterentwickelt, wird es die Bedeutung erkennen, die es in der Glaubensstradition hat.“⁷⁶⁰

Christa Dommel erläutert dazu weiter:

„Wörter wie Prophet, Erlösung und Buße sind ‚religiöse Fremdwörter‘, die uns im heutigen Alltagsleben kaum noch begegnen. Nur Kinder aus gläubigen Familien lernen sie noch als relevant kennen. Sie werden in ‚A Gift to the Child‘ mithilfe der Jona-Geschichte aus dem Judentum und Christentum mit allen Kindern gemeinsam

759 Dommel, Religionsforscher, S. 107, unter Bezug auf Ucko.

760 Ebd., S. 108, wo sie Grimmitt, Grove, Hull, Spencer, S. 14, zitiert (Übersetzung Christa Dommel).

erkundet – nicht, um die Kinder als künftige Kirchenmitglieder zu rekrutieren, sondern um ihnen bekannt zu machen, was ‚die religiöse Art zu wissen‘ bedeutet. Auch im Islam ist Jona ein Prophet (Koran, Sure 10 und Sure 37, 140-148), doch anders als in der jüdischen Version, die die Christen übernommen haben, hadert der islamische Jona nicht mit Gott, als dieser die Einwohner von Ninive verschont.“⁷⁶¹

Ich selber habe das Lehrerhandbuch für das Projekt „A Gift to the Child“ leider erst nach dem Ende meines Studienurlaubs antiquarisch bekommen und daher für meine Studien nicht mehr auswerten können; mein Eindruck ist aber, dass ich hier viele Anregungen für das konkrete Erzählen im Kindergarten finden kann. Besonders schön finde ich, dass das Buch viele Fragen und Stellungnahmen von Kindern zu den verschiedenen Themen enthält. Auch grundsätzliche Fragen beispielsweise zum Thema „Kinder und Gehorsam“ werden theologisch und pädagogisch fundiert aufgegriffen und beantwortet⁷⁶².

Um „Kindergartenkindern beim Nachdenken über den Tod und ein mögliches Leben danach ‚Kalorien‘ im Sinne Buchers mit auf den Weg zu geben“ (siehe dazu Kapitel 9.1.1), empfiehlt Eva Hoffmann einen Ansatz von **Ingo Baldermann**: Sein „elementarer Umgang mit der Bibel bzw. insbesondere mit den Psalmen in der religionspädagogischen Arbeit mit Kindern“ verfolgt das Ziel,

„Kinder mit einer bildhaften Sprache zu konfrontieren, die ihre Grund- und Lebenserfahrungen widerspiegelt. In zahlreichen Versen der Psalmen hat Baldermann eine solche Sprache gefunden. Sie könne den Kindern fremd vorkommen, ermögliche ihnen aber trotzdem leicht einen Zugang zu den eigenen Emotionen, die oftmals auf Grund von fehlenden Worten oder Sprachlosigkeit unausgedrückt blieben, und fördere so einen direkten Zugang der Kinder zur Bibel... ‚Natürlich deckt sich die Sprache der Psalmen nicht mit dem Code, den die Kinder untereinander sprechen; aber dort werden Erfahrungen ausgesprochen, die den ihren (...) nahe kommen‘... Die Sprache der Psalmen ‚hat die ganze Leidenschaft der Angst und der Freude bewahrt‘... und könne sich deshalb besonders gut zur inhaltlichen Anreicherung von Gesprächen zum Thema Tod und ein mögliches Leben danach eignen.“⁷⁶³

Außerdem weist Hoffmann auf eine von **Rainer Oberthür** im Anschluss an Baldermann entwickelte „Psalmwort-Kartei“ hin:

761 Dommel, *Religionsforscher*, S. 109.

762 Grimmitt, Grove, Hull, Spencer, S. 72f.

763 Hoffmann, S. 226, mit Bezug auf Baldermann, S. 10-13.18.

„Nach der Durchsicht aller 150 Psalmen unter den Fragestellungen ‚Zu welchen Sätzen finde ich selbst Zugang? Wo sind Erfahrungen angesprochen, die auch Kindern vertraut sind‘ ... kommt Oberthür zu 120 Psalmworten, die er folgenden sieben unterschiedlichen Kategorien zuordnet: ‚Traurig und allein sein, Angst haben und erschrocken sein, Schmerzen haben und totsein wollen, mutlos sein und sich nichts zutrauen, wütend sein und sich beklagen, zufrieden sein und sich anvertrauen, sich freuen und glücklich sein‘...“⁷⁶⁴

Eva Hoffmann hält es für „durchaus vorstellbar, dass auch Kindergartenkinder leicht Zugang zu Psalmworten finden, da diese in der Regel recht kurz und bildhaft sind“.

„Zu bedenken ist diesbezüglich lediglich, dass die Möglichkeiten symbolischen Verstehens von Kindern im Kindergartenalter in der Regel noch nicht besonders ausgeprägt sind. Erfahrungen mit Kindern weisen darauf hin, dass junge Kinder aber durchaus schon in der Lage sind, Psalmwörter wörtlich und gleichzeitig symbolisch zu verstehen. So berichtet Oberthür: ‚Z. B. malt ein Mädchen zum Satz ‚Du bist Sonne und wärmst uns‘ eine Mutter am Bett ihres Kindes mit Regenbogen, Regen, Wolken und Sonne und erklärt uns dazu wörtlich: ‚Das ist ein zweifaches Bild. Einmal ist es die Mutter, die für das Kind Sonne ist, und einmal ist es die Sonne am Himmel‘... Die Annahme, auch Kindergartenkindern könne ein solcher Zugang zumindest ansatzweise gelingen, erscheint demnach nahe liegend.“⁷⁶⁵

Da Hoffmann sich in ihrem Forschungsprojekt mit dem Thema „Tod und Trauer“ beschäftigt hat, nennt sie beispielhaft „einige Psalmworte, die sich zur Verbalisierung von Trauer und Hoffnung eignen“:

- | | |
|----------|---|
| Ps 22,3 | „Mein Gott, des Tages rufe ich, doch antwortest du nicht, und des Nachts, doch ich finde keine Ruhe.“ |
| Ps 25,16 | „Ich bin einsam und elend.“ |
| Ps 25,17 | „Die Angst meines Herzens ist groß.“ |
| Ps 69,2 | „Gott hilf mir! Denn das Wasser geht mir bis an die Kehle.“ |
| Ps 69,3 | „Ich versinke in tiefem Schlamm, wo kein Grund ist; ich bin in tiefe Wasser geraten und die Flut will mich ersäufen.“ |

764 Ebd., S. 226f.; die Zitate stammen aus Oberthür, S. 83f.

765 Ebd., S. 227 mit Anm. 138, wo sie Oberthür, S. 89, zitiert.

- Ps 4, 2 „Gott der Gerechtigkeit, der Du mich tröstest in Angst.“
- Ps 23, 4 „Und ob ich schon wanderte im finsternen Tal, fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir; dein Stecken und Stab trösten mich.“
- Ps 30, 6 „Den Abend lang währet das Weinen, aber des Morgens ist Freude.“
- Ps 30, 12 „Du hast mich aus der Klage verwandelt in einen Reigen, du hast mir den Sack der Trauer ausgezogen und mich mit Freude gegürtet.“
- Ps 84, 12 „Denn Gott der *Herr* ist Sonne und Schild.“
- Ps 14, 2 „Der *Herr* schaut vom Himmel auf die Menschenkinder.“
- Ps 91, 11f. „Denn er hat seinen Engeln befohlen, dass sie dich behüten auf allen deinen Wegen, dass sie dich auf Händen tragen und du deinen Fuß nicht an einen Stein stoßest.“⁷⁶⁶

Außerdem weist Hoffmann auf einige Koranverse hin, die „sich als inhaltliche Bereicherung von Gesprächen im Kindergarten zum Thema ‚Tod und ein mögliches Leben danach‘ heranziehen“ lassen:

- Sure 2, 115 „Gottes ist der Osten und der Westen. Wohin ihr euch auch wenden möget, dort ist das Antlitz Gottes.“
- Sure 2, 281 „Dann (an dem Tag, an dem der Mensch zu Gott zurück gebracht wird, E. H.) wird jeder Seele voll zurückerstattet, was sie erworben hat. Und ihnen wird nicht Unrecht getan.“
- Sure 9, 21-22 „Ihr Herr verkündet ihnen eine Barmherzigkeit von sich und Wohlgefallen und Gärten, in denen sie beständige Wonne haben; darin werden sie auf immer ewig weilen.“
- Sure 21, 102 „Und sie werden in dem, was ihre Seelen begehrt haben, ewig weilen.“
- Sure 41, 39 „Zu seinen Zeichen gehört es, daß du die Erde regungslos siehst. Wenn Wir aber Wasser auf die herabkommen lassen,

regt sie sich und wächst zu. Der sie wieder belebt, wird die Toten wieder lebendig machen. Er hat Macht zu allen Dingen.“

- Sure 89, 27-30 „O du Seele, die du Ruhe gefunden hast, kehre zu deinem Herrn zufrieden und von seinem Wohlgefallen begleitet zurück. Tritt in die Reihen meiner Diener ein und tritt ein in mein Paradies.“

- Sure 42, 5 „Und die Engel singen das Lob des Herrn und bitten um Vergeltung für die, die auf der Erde sind.“⁷⁶⁷

Vielleicht, so Eva Hoffmann, ist es ratsam,

„die traditionelle Sprache zu Gunsten ihrer Verständlichkeit und Zugänglichkeit für die Kinder zu vereinfachen. ... Bedacht werden sollte dabei aber neben exegetischen Überlegungen, dass Psalmworte, die die Kinder in ihrer traditionellen Form kennen gelernt haben, bei einem späteren Wiedererkennen in anderen Kontexten außerhalb des Kindergartens zu ‚Inseln der Vertrautheit‘ ... werden können.“⁷⁶⁸

In diesem Zusammenhang sind sowohl Psalmworte als auch Koranverse „unter den Prämissen Trost, Hoffnung, Zuversicht exemplarisch ausgewählt“ worden.

„Wichtig ist dabei, dass sich Erziehende dieser exemplarischen Auswahl bewusst sind und wissen, dass z. B. auch der Gedanke einer von Gott hergestellten Gerechtigkeit am Ende aller Tage im Christentum wie im Islam eine wesentliche Rolle spielt. Erzieherinnen und Erzieher sollten sich dementsprechend auch auf in diese Richtung zielende Äußerungen von Kindern ggf. in Gesprächen im Team, mit christlichen und muslimischen Eltern oder anhand von Literatur vorbereiten. Es könnte in diesem Kontext z. B. muslimischen und christlichen Kindergartenkindern vermittelt werden, dass sie sicherlich im Sinne Gottes handeln, wenn sie sich im Diesseits hier und jetzt ihrer Umwelt liebevoll zuwenden, ohne dabei gleichzeitig schreckliche Bilder des Grauens im Hinblick auf den Jüngsten Tag zu verbreiten“⁷⁶⁹.

Zur Thematik von Moral und Gerechtigkeit, Strafe, Prüfung und Gehorsamsethik, und zur Frage, ob man Kindern auch „anstößige“ Geschichten von Gott erzählen darf, verweise ich auf die Abschnitte 9.4 und 9.5.

767 Ebd., S. 228f. Den Koran zitiert sie nach [K] Khoury.

768 Ebd., S. 227, Anm. 139, wo sie Baldermann, S. 26, zitiert.

769 Ebd., S 230.

766 Ebd., S. 227f. Sie zitiert nach der Lutherübersetzung 1999.

9.2.3 Die Feste der Religionen und Geschichten als Zeitmaschinen

Fast wie von selbst ergeben sich Anlässe zum Erzählen von Geschichten im Zusammenhang mit den Festen der Religionsgemeinschaften. Sie inszenieren die wichtigsten Geschichten, die einer Religion zu Grunde liegen, und vergegenwärtigen den Mitfeiernden damit in jeder neuen Zeit den Ursprung ihrer Religion und den Sinn ihres in diese Religion eingebetteten Lebens:

„Die Inhalte der Feste fassen zusammen, was eine Religion ausmacht. Die Feste thematisieren die jeweils wichtigsten Glaubensinhalte, erzählen die Gründungsgeschichten.“⁷⁷⁰

„Religionswissenschaftlich betrachtet sind religiöse Feste »Geschichten aus der Geschichte« verschiedener religiöser Traditionen. Sie sind eine Möglichkeit des Brückenbauens zwischen verschiedenen Weltansichten..., und Kinder können daran den »anachronistischen« Umgang von Religion mit Zeit erkunden. Religion hilft dabei, große Zeitdistanzen zu überbrücken, indem sie die Geschichten von Urahnen und dem Anfang der Welt mit unserer Gegenwart und Zukunft verknüpft. Bei vielen religiösen Festen wird ein bedeutsames Ereignis aus der religiösen Geschichtsschreibung jährlich wiederkehrend gefeiert, wie z. B. die Geburt von Jesus an Weihnachten, der Auszug des jüdischen Volkes aus Ägypten zum Passafest oder die hingebungsvolle Bereitschaft Ibrahims, Gottes Weisung zu folgen, beim islamischen Opferfest.“⁷⁷¹

Insofern sind Geschichten auch so etwas wie Zeitmaschinen, die in der Phantasie unternommene Zeitreisen ermöglichen, mit denen große zeitliche Distanzen überwunden werden.

Als Einstieg in eine solche Zeitreise mit den Kindergartenkindern im Stuhlkreis verwende ich gerne das Lied „Donnerstags morgens“, das in der ersten Strophe den Text enthält: „... hören tolle Geschichten und lassen uns berichten, was damals vor vielen, vielen Jahren geschah.“⁷⁷²

Religiöse Feste der verschiedenen Religionen sind entweder mit dem Lebenslauf eines einzelnen Menschen verbunden, wie zum Beispiel die christliche Taufe oder die jüdische oder muslimische Beschneidung, oder sie finden innerhalb eines „religiösen Jahreszyklus“ statt. Erzählt zum Beispiel ein Kind im Kindergarten von einer Taufe oder einer Beschneidungsfeier in der Familie, kann daran anknüpfend auf Geschichten eingegangen werden, die erklären, was diese Riten in den ver-

schiedenen Religionen bedeuten, und „die existenziellen Erfahrungen des Menschen mit der Kernbotschaft ihres Glaubens in Verbindung“ setzen.

Um auch die jahreszeitlich wiederkehrenden Feste ins Bewusstsein zu rücken, sollten die „Festkalender der Religionsgemeinschaften“ mit ihren „für jedes Jahr aktualisierte[n] Termine[n] ... in Kindertageseinrichtungen präsent sein.“⁷⁷³ In der Gießener Region wird jedes Jahr ein „Kalender der Religionen“ mit den Festen und Feiertagen vieler hier verteilter Religionsgemeinschaften vom Pfarramt für Ökumene in den Evangelischen Dekanaten Grünberg - Hungen - Kirchberg, Email: bernd.apel.oeku@ekhn.de, herausgegeben.

Ein Blick auf die verschiedenen Festkalender zeigt, welche Herausforderung sich in einer multireligiösen Gesellschaft vor allem für Mitglieder von Minderheitsreligionen ergibt, deren jahreszeitlicher Rhythmus sich schwer mit den Abläufen der dominanten Kultur synchronisieren lässt.

„Da das islamische Mondjahr 11 bis 12 Tage kürzer ist als die christliche Jahresrechnung, die sich am Sonnenkalender orientiert, wandert es gewissermaßen durch unser Kirchenjahr. Jedes Jahr fallen daher unterschiedliche christliche und muslimische Feste in einem Zeitraum zusammen. Dies macht es unmöglich, bestimmte Daten in unserem Kalender festzulegen und zu offiziellen islamischen Feiertagen zu erklären.“⁷⁷⁴

„Bei einer Fortbildung leitete die Dozentin für Darstellendes Spiel die Lehrer/innen zu folgender Übung an: Während die Dozentin in gleich bleibendem Rhythmus eine Trommel schlägt, sollen sich zwei Gruppen aufeinander zu bewegen. Eine Gruppe soll auf »drei« einen Schritt nach vorne machen, die andere auf »vier«. Ich schaute lediglich zu, bekam aber ein Gefühl von Eingeklemmtsein; der Magen wand sich. Mit dieser Erfahrung versuchten wir nachzuvollziehen, wie es Menschen gehen mag, die in zwei Kalendersystemen leben. Wenn im September das öffentliche Leben nach den Sommerferien gerade Fahrt aufgenommen hat und eine Aktion die nächste ablöst, feiern Juden drei Wochen lang ihre höchsten Feiertage (Rosch ha-Schana, Jom Kippur, Sukkot, Simchat Tora). Muslime müssen das Fasten im Ramadan häufig aussetzen, weil die Arbeitsanforderungen gleich bleiben oder gerade steigen. Auch evangelische und katholische Christen merken die Gegenläufigkeit von Zeitrhythmen, wenn sie versuchen, Feiertage freizuhalten und zu gestalten, die nicht mehr gesetzlich geschützt sind.“⁷⁷⁵

770 [Sieg, Brücken](#), S. 602.

771 [Dommel, Diskriminierungsgrund](#), S. 153.

772 [\[KR\] Menschenskinderlieder](#), Nr. 28; wegen des anderen Wochentages so abgewandelt aus „Sonntags morgens“.

773 [Gabriel](#), S. 201f.

774 [Tworuschka](#), S. 354.

775 [Sieg, Brücken](#), S. 601.

Es ist also auch nicht leicht, im Kindergartenalltag auf die Festanlässe der verschiedenen Religionen einzugehen, wenn die bundesdeutschen Ferienzeiten allein auf den christlichen Festkalender abgestimmt sind. Was vor Ort möglich und sinnvoll ist, wird am besten herauszufinden sein, indem man das Gespräch mit Eltern sucht und ggf. auch mit den religiösen Gemeinden, denen sich die Familien der Kinder verbunden fühlen. Eine gute Anregung gibt **Monika Tworuschka**:

„Nicht nur Glückwünsche und Besuche von nichtmuslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern anlässlich dieser Feiertage könnten zu einem besseren Kennenlernen und Verstehen beitragen; auch freundliche Anteilnahme dahingehend, dass es nicht leicht ist unter den Bedingungen unserer Gesellschaft so zu feiern wie in einem islamischen Land, könnte durchaus als freundliche Geste verstanden und geschätzt werden.“⁷⁷⁶

Das Buch „Feste der Religionen“ von **Ursula Sieg** ist zwar als „Werkbuch für Schulen und Gemeinden“ angelegt, enthält aber auch viele Anregungen für den Bereich des Kindergartens, zum Beispiel ein „Islamisches Weihnachtspiel: Mirjam unter der Palme“⁷⁷⁷ und ein Zeitrad, das dazu dient, sich im Kindergarten die Festzeiten aus Judentum, Christentum und Islam vor Augen zu halten⁷⁷⁸. Dazu schreibt Christa Dommel:

„Der jüdische, der christliche und der islamische Festkreis sind in besonderer Weise aufeinander bezogen und eignen sich daher für anschauliche interreligiöse Erkundungen. Eine wertvolle Hilfe für die Raumgestaltung in Gemeinden und Bildungseinrichtungen ist die Kopiervorlage von Ursula Sieg..., mit der sich ein dreifaches, bewegliches Zeit-Rad herstellen lässt, das die wichtigsten Feste dieser drei Traditionen mit bildlichen Symbolen illustriert. Erzieherinnen, Eltern und Kinder haben so die Möglichkeit, den jeweils aktuellen Zeitpunkt im eigenen Jahreskreis zu verorten und gleichzeitig zu sehen, in welchem Monat sich die beiden anderen gerade befinden.“⁷⁷⁹

9.3 Religiöse Geschichten und ihre Wahrheit

Wozu werden im Kindergarten religiöse Geschichten erzählt? Sollen sie den Kindern bestimmte Inhalte vermitteln, über deren Wahrheit man streiten kann? Oder nur die Wahrheit einer bestimmten Religion? Dienen sie dazu, ihnen die Dimension des Geheimnisses zu erschließen, also deutlich zu machen, dass man nicht al-

les in der Welt erklären kann? Oder sind Geschichten ein Mittel, um Kindern die Bewältigung ihres Alltags zu erleichtern?

9.3.1 Wahrheiten der Religionen

Im Kapitel 8 habe ich mich bereits dagegen ausgesprochen, die Kinder nur in einer bestimmten religiösen Tradition beheimaten zu wollen und insbesondere ihnen Geschichten auf eine falsch verstandene „missionarische“ Weise zu erzählen. Ziel einer Erzählung kann es also nicht sein, alle Kinder von der Wahrheit einer bestimmten religiösen Sichtweise überzeugen zu wollen, zum Beispiel davon, dass Jesus Gottes Sohn ist oder dass er auf jeden Fall am Kreuz gestorben ist. Ein muslimisches Kind hört vielleicht zu Hause oder in der Moschee etwas anderes, denn nach dem Koran ist Jesus zwar ein Prophet, aber nicht Gottes Sohn, und nach muslimischer Überzeugung ist Jesus nicht gewalttätig getötet, sondern direkt von Gott in den Himmel aufgenommen worden. Das heißt, dass wir nicht darum herumkommen, den Kindern die Wahrheit zuzumuten, dass für Menschen verschiedener Religion unterschiedliche Dinge wahr sind.

Wenn ich aus „Meine allererste Bibel“ von **Christiane Heinen** die Geschichte „Maria und der Engel“ nacherzähle, wo der Engel Gabriel der Maria sagt: „Du wirst ein Baby bekommen, ein ganz besonderes Baby. Sein Name soll Jesus sein. Er ist der König, den Gott euch seit langem versprochen hat, und Gott selber wird sein Vater sein“⁷⁸⁰, dann sage ich den Kindern: Das ist eine christliche Geschichte. Das glauben die Christen von Jesus. Auch die Geschichte „Jesus stirbt am Kreuz“, wie sie zum Beispiel **Margot Käßmann** erzählt⁷⁸¹, gehört zu den Erzählungen von Jesus aus christlicher Sicht.

Es gibt aber auch eine Geschichte von Jesus bzw. dem Propheten 'Isa aus muslimischer Sicht von **Asim und Mürside Uysal**, die den Akzent darauf legt, dass „Maria einer großen Prüfung unterzogen wurde, obwohl sie eine ehrvolle Frau war, und die Hilfe von Allah erfuhr“ und dass Gott Jesus „lebendig in den Himmel erhob“, denn seinen „Feinden gelang es nicht, ihn zu töten“⁷⁸². Ich denke, dass Kinder es durchaus verstehen können, dass die einen so denken, aber andere anders.

Problematisch wird eine Erzählweise dann, wenn nur eine einzige Sichtweise zugelassen wird, das heißt, wenn ein Teil der Kinder gesagt bekommt: Was du oder deine Eltern denken, das ist falsch, das ist nicht wahr. So lässt **Abū-r-Ridā' Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul** seiner Erzählung „Jesus der Prophet Allahs“ ein Kapitel mit der Überschrift „Das ist die Wahrheit“ folgen, in dem er den Christen eine Reihe von „falschen Behauptungen“ vorwirft, wie zum Beispiel:

776 [Tworuschka](#), S. 353.

777 [Sieg, Feste](#), S. 57ff.

778 [Ebd.](#), S. 87-94.

779 [Dommel, Religionsforscher](#), S. 106.

780 [\[KB\] Heinen/Baxter](#), S. 287.

781 [\[KB\] Käßmann](#), S. 122.

782 [\[KK\] Uysal, Propheten 2](#), S. 80.

„Manche bezeichneten 'Isa im Laufe der Zeit als einen Gott, während andere behaupteten, er sei ein Gottessohn. Dazu kam noch eine weitere Erfindung dadurch, daß manche behaupteten, Allah sei einer von Dreien.“ Indem Rassoul seine Erzählung von Jesus mit dem Kapitel beendet „'Isa war ein Muslim“, versucht er Jesus ganz für seine Religion zu vereinnahmen⁷⁸³.

In ihren koranischen „Geschichten in Reimen“ lässt auch **Maryam Kappler** keinen Zweifel daran, dass sie auf Abgrenzung zu den Christen bedacht ist, indem sie die ausschließliche Wahrheit des Korans betont, zum Beispiel in diesem Gedicht über Jesu Rettung vor dem Kreuzestod:

„Jesus wird gerettet

Eines Tages strebten die Hohen Priester
den Tod Jesu herbei, doch - sieh mal – dieser
wurde von Allah gerettet und war nicht tot,
einen anderen an seiner Stelle hat der Tod geholt.

Doch viele Menschen glauben auch das nicht,
nun, die Wahrheit sehen sie am Jüngsten Gericht.
Zu ihnen kam die Kunde von Allahs Knecht,
nur wer an den Einen glaubt, der tut recht.

Doch die Menschen - leider - voller Hohn,
machten aus dem Propheten einen Gottessohn.

Aber welch gewaltige Lüge sie da auch erdichten,
Allah bedarf keines Sohnes,

Er wird über sie richten!⁷⁸⁴

Gut geeignet als Anregung (auch) für das interreligiöse Erzählen ist jedoch der „Koran für Kinder und Erwachsene“, den **Lamya Kaddor** und **Rabeya Müller** herausgegeben haben, um deutsche Muslime, denen der Koran fremd geworden ist, an das eigenständige Lesen des Koran heranzuführen. Darum ist die deutsche Übersetzung jeweils dem arabischen Original gegenübergestellt, um deutlich zu machen, dass der arabische Koran durch keine Übersetzung in eine andere Sprache ersetzt werden kann, und um Mut zu machen, sich auch an den arabischen Text heranzuwagen. Das Buch enthält eine Auswahl von Koranstellen in eigener Übersetzung und mit Erläuterungen, die nach folgenden Themen gegliedert sind: Gott – Schöpfung – Mitmenschen – Propheten und Gesandte – Muhammad – Ibrahim – Yusuf – Musa – Isa, der Sohn Maryams – Vorbildliche Frauen – Wie wir Gott dienen – Paradies und Hölle⁷⁸⁵. Die Erläuterungen stellen nicht nur die wesentlichen Gesichtspunkte des islamischen Glaubens heraus, sondern sind darauf bedacht, den Frieden zwischen den Religionen zu betonen und dem Eindruck entgegenzuwirken, der Koran sei ein frauenfeindliches Buch. So enthalten die Erläuterungen über Jesus bzw. „Isa ibn Maryam“ im Kapitel „Ein Mensch, kein Gott“ eine ausgesprochen respektvolle Darstel-

lung des christlichen Glaubens an Jesus als den Sohn Gottes⁷⁸⁶, und in einem eigenen Kapitel werden „vorbildliche Frauen“ im Koran mit ihrem „Mut zum Widerstand“ besonders gewürdigt⁷⁸⁷.

Es spricht nicht gegen dieses Projekt, dass es Kritik sowohl von konservativ-islamischer Seite erfuhr, als wollten die beiden Musliminnen den alterwürdigen Koran durch ihren Kinderkoran ersetzen, als auch aus Kreisen von Islamkritikern, die den beiden eine Verfälschung des Korans unterstellten, da sie gewaltverherrlichende und frauenfeindliche Verse des Koran bewusst ausgelassen hätten. Jede Auswahl von Texten setzt eine bestimmte Auslegung dieser Texte voraus und muss sich an gewissen Kriterien orientieren, kann daher gar nicht umhin, andere Gesichtspunkte zu vernachlässigen⁷⁸⁸.

Wer in einer multireligiösen Einrichtung religiöse Geschichten erzählen will, muss jedenfalls darauf verzichten, die eigene Sicht der religiösen Wahrheit absolutzusetzen und den Kindern aufzudrängen.

9.3.2 Religiöse Wahrheit und wissenschaftlich erforschbare Tatsachenwahrheit

Über das Stichwort „Wahrheit“ möchte ich noch aus einem anderen Grund nachdenken. Viele traditionell eingestellte Erzähler biblischer oder koranischer Geschichten legen Wert darauf, dass die in dem heiligen Buch dargestellten Ereignisse wortwörtlich wahr sind, das heißt, genau so geschehen sind. Ibn Rassoul schreibt zum Beispiel in seinem Vorwort an die Kinder:

„alle Einzelheiten, die in diesem Buch enthalten sind, sind wahr und gehören zum Glauben eines Muslims.“⁷⁸⁹

Was die Schöpfung von Welt, Erde und Menschen durch Gott angeht, nehme ich in dieser Hinsicht einen interessanten Unterschied wahr: Während christliche Biblizisten dazu neigen, die beiden biblischen Schöpfungserzählungen kreationistisch gegen die wissenschaftlichen Erklärungen der Weltentstehung auszuspielen, sind Muslime eher davon überzeugt, dass im Koran bereits die Erkenntnisse der modernen Wissenschaft im Kern vorhanden sind.

786 Ebd., S. 168.

787 Ebd., S. 173 und 180.

788 Zur selektiv vorgehenden Koranexegese (= arabisch „Tafsir“) vgl. Behr, Grundriss, S. 6: „Nichts gegen ‚selektiven Tafsir‘ – die Hermeneutik einer Schrift mit ambivalenten Textaussagen muss von ihrer Anlage her immer einer gewissen Auswahl unterworfen sein, um die Genese von Verständnis überhaupt erst möglich zu machen. Nicht nur der Didaktiker weiß, dass sich Erkenntnis entlang *exemplarischer* Inhalte und Vorgänge entwickelt, und zwar im Wechselspiel zwischen Reduktion des Komplexen und Komplettierung des Exemplarischen. Aber die Frage der Exemplarität ist immer eine Frage der Entscheidung, und zwar an Hand der Situation und der Sache.“

789 Ibn Rassoul, Propheten, S. 8.

783 [KK] Rassoul, Jesus, S. 35-38.

784 [KK] Kappler, S. 38.

785 [KK] Kaddor/Müller, Inhalt, S. 233ff.

„Ein kurzer illustrierter Wegweiser, um den Islam zu verstehen“ von **I. A. Ibrahim**, den ich während meines Studienurlaubs anlässlich eines Besuchs bei einem muslimischen Ehepaar geschenkt bekam, beschreibt als einige der „wissenschaftlichen Wunder im Heiligen Quran“ die Beschreibung der „Stadien der menschlichen Embryonalentwicklung“ und bestimmte Grundeinsichten „über den Ursprung des Universums“⁷⁹⁰.

Nach dem Koran wird der Mensch nicht einfach wie in der biblischen Schöpfungsgeschichte aus Erde erschaffen, sondern

„aus einer Substanz aus Lehm. Alsdann setzten Wir ihn als Samentropfen an eine sichere Ruhestätte. Dann bildeten Wir den Tropfen zu einem Blutklumpen (*'alaqah*); dann bildeten Wir den Blutklumpen zu einem Fleischklumpen (*mudghah*)...“ (Quran, 23:12-14)⁷⁹¹

Im Anschluss an diesen Koranvers werden die arabischen Begriffe *'alaqah* und *mudghah* in ihren verschiedenen Bedeutungen auf die Entstehung des Kindes im Mutterleib bezogen.

Im Weiteren werden Wissenschaftler zitiert, die die Auffassung, „dass zwischen Genetik und Religion“ kein Konflikt besteht, unter anderem „mit den zwei folgenden Aussprüchen des Propheten Muhammad“ belegen⁷⁹².

„Jeder von euch wird in allen Einzelheiten eurer Schöpfung in der Gebärmutter seiner Mutter in vierzig Tagen zusammengebracht...“⁷⁹³

Wenn vierzig Nächte über dem Embryo verstrichen sind, schickt Gott zu ihm einen Engel, der ihn formt und sein Hören, Sehen, seine Haut, Fleisch und Knochen gestaltet...“⁷⁹⁴

Zur Entstehung des Universums sagt der „Wegweiser“⁷⁹⁵:

„Die Wissenschaft der modernen Kosmologie, beobachtend oder theoretisch, zeigt ganz klar, dass das gesamte Universum zu einem Zeitpunkt nichts als eine Wolke ‚Rauch‘ war (d. h. eine trübe höchst undurchdringliche und heiße gasförmige Komposition)⁷⁹⁶. Dies ist eines der

unbestreitbaren Prinzipien der modernen Kosmologie. Wissenschaftler können jetzt beobachten, wie neue Sterne aus den Überresten dieses ‚Rauchs‘ entstehen...

Die leuchtenden Sterne, die wir nachts sehen, waren genau wie das gesamte Universum aus diesem ‚Rauch‘-Material. Gott sagt im Quran:

«Dann wandte Er sich zum Himmel, welcher noch Rauch war...» (Quran, 41:11)

Weil die Erde und die Himmel (die Sonne, der Mond, Sterne, Planeten, Galaxien, usw.) aus diesem gleichen ‚Rauch‘ geformt wurden, ziehen wir daraus den Schluss, dass die Erde und die Himmel verbundene Einheit waren. Dann formten sie sich aus diesem homogenen ‚Rauch‘ und trennten sich voneinander. Gott sagt im Quran:

«Haben die Ungläubigen nicht gesehen, dass die Himmel und die Erde eine Einheit waren, die Wir dann zerteilten?...» (Quran, 21:30)“

Bezeichnend ist allerdings, dass das Koranzitat hier abbricht. Die Fortsetzung „... und aus dem Wasser alles Lebende geschaffen“, will nicht recht zu dieser kosmologischen Deutung passen, während sie sehr gut zusammenstimmen würde mit der Entstehung des Lebens aus dem Meer, wie sie die moderne Evolutionstheorie erschlossen hat. Der ganze Koranvers nimmt das biblische Motiv von der Scheidung zwischen den Wassern aus dem Schöpfungsbericht in 1. Mose 1, 6-10 auf und interpretiert es neu; diese Neuinterpretation lädt dazu ein, den Sinn auch der biblischen Verse neu zu bedenken, die ja ihrerseits eine Uminterpretation alter babylonischer Mythen vom Kampf der als Götter verstandenen Urozeane darstellten.

Solche Überlegungen würden dem Autorenteam des „Wegweisers“ sicher fern liegen. Ihre Behauptung der Übereinstimmung des heiligen Buches mit wissenschaftlicher Weltsicht bleibt einem Verständnis verhaftet, das Wahrheit im Sinne von „das ist tatsächlich historisch genau so passiert“ begreift. In ähnlicher Weise haben Christen die Wahrheit der Bibel beweisen wollen, zum Beispiel **Werner Keller** mit seinem immer wieder neu aufgelegten Buch „Und die Bibel hat doch recht“ aus dem Jahr 1955. Wo dieses Verfahren an seine Grenzen gelangt, wird darauf verwiesen, dass Gott in seiner Allmacht die von ihm geschaffenen Naturgesetze auch durchbrechen kann.

Ich finde allerdings, dass die Art, wie zum Beispiel der genannte „Wegweiser“ koranische Aussagen auf moderne wissenschaftliche Erkenntnisse bezieht, nicht weit entfernt ist von einer Haltung, die davon ausgeht, dass die Sprache des Glaubens und die Sprache der Wissenschaft einander zwar nicht widersprechen müssen, aber jeweils andere Zielrichtungen verfolgen. Die erwähnten Koranverse und Hadithe über die Entstehung von Embryo und Universum dienen in ihrer allge-

790 Ibrahim, Wegweiser, S. 7ff. I. A. Ibrahim wird neben einem zwölfköpfigen Redaktionsteam als Autor des englischsprachigen Originals genannt.

791 Ebd., S. 8.

792 Ebd., S. 34f.

793 Ebd., S. 34, wird als Quelle für diesen Ausspruch angegeben: „Überliefert in *Sahih Muslim*, #2643, und *Sahih Al-Bukhary*, #3208. ... Dieses Symbol # zeigt die Nummer des *Hadith*. Ein *Hadith* ist eine glaubwürdige Überlieferung dessen, was der Prophet Muhammad ... sagte, tat oder empfahl durch seine Gefährten.“

794 Ebd.: „Überliefert bei *Sahih Muslim*, #2645.“

795 Ebd., S. 18f.

796 Eine Anmerkung ebd. bezieht diese Darstellung auf *The First Three Minutes, a Modern View of the Origin of the Universe*, Weinberg, S. 94-105.

mein gehaltenen und poetisch gefärbten Sprache eher dem Lobpreis Gottes und dem Aufruf, sich ihm dankbar anzuvertrauen, als einer präzisen Erforschung wissenschaftlicher Zusammenhänge.

Seit der europäischen Aufklärung hat sich in der evangelischen und katholischen Kirche allmählich die Einsicht durchgesetzt, dass die historisch-kritische Erforschung der Bibel nicht im Widerspruch zum Glauben an die Bibel als Gottes Wort stehen muss. Sie ebnet den Weg für ein differenziertes Verständnis der Bibel, zum Beispiel für den poetischen Charakter der Schöpfungspsalmen und Schöpfungserzählungen, die in einer Vielfalt von Bildern das wunderbare Schöpfungswerk Gottes preisen, oder für die symbolische Tiefe vieler Wundergeschichten der Bibel, bei denen die Erzählung von der Durchbrechung von Naturgesetzen als Sinnbild für die eigentlichen Wunder der Verwandlung des menschlichen Lebens durch Gottvertrauen, Liebe, Hoffnung, Gerechtigkeit und Frieden dienen.

Kinder stellen die Frage nach der historischen oder tatsächlichen Wahrheit biblischer oder koranischer Geschichten unverblümt. Bei der katholischen Theologin **Annegret Meyer** fand ich stimmige Anregungen, um damit umzugehen:

„Sobald bei Kindern im Zuge einer biblischen Erzählung die Frage auftaucht ‚War das denn *wirklich* so?‘, fangen viele Erwachsene an zu stottern. Was passiert, wenn manche biblische Figur nach heutigen Erkenntnissen so gar nicht existiert hat? Wenn verschiedene Familiengeschichten im Alten Testament in jahrhundertlangem Erzählen zu einer Geschichte zusammengewachsen sind? Was heißt es für den christlichen Glauben, wenn einige Episoden über das Leben Jesu der Forschung nach erst in den frühen christlichen Gemeinden entstanden sind?

An diesem Punkt herrscht oft Sprachlosigkeit – Wissenschaftler oder Lehrerinnen ziehen sich auf den neutralen Standpunkt der historischen Forschung zurück, die Glaubensverkünder/innen in Kirche und Gemeinde trennen davon säuberlich das Glaubensverständnis, das dann jenseits der historischen Frage zu gelten hätte.

Die eigentliche Herausforderung für Erzieherinnen besteht wohl darin, eine Brücke zu bauen zwischen den historischen Wurzeln biblischer Texte und ihrer religiösen Bedeutung für jeden einzelnen Menschen. Mündliches Erzählen, das später verschriftlicht wird, ist immer subjektiv gefärbt – aber kann doch stimmig sein, was die Aussage der ‚Bedeutung für mich‘ angeht. ...

Biblische Texte wurzeln in der konkreten Geschichte, es gibt reichlich archäologische Funde und textliche Hinweise, die zeitgeschichtlich aufschlussreich sind. Und: Biblische Texte sind

Mosaiksteine menschlicher Erfahrung mit Gott, sie sind Glaubensdokumente, d. h., sie bringen in Sprache, was eigentlich nur schwer mitteilbar ist, nämlich die Beziehung zwischen (einzelnen) Menschen(gruppen) und Gott.

Schon Liebesgedichte zeigen, wie schwer es ist, die persönliche Beziehung zum geliebten Menschen in Worte zu kleiden – da wird es bildlich, da reden wir überschwänglich, übertreibend. Und genau in dieser poetisch-bildlichen Sprache, im Erzählen wird es möglich, sich mit eigenen Gefühlen, eigenen Erfahrungen einzuklinken. Auch wenn ich meine ganz persönliche Beziehungsgeschichte habe, kann ich mich in einer fiktiven Liebesgeschichte plötzlich wiederfinden, zu neuer Klarheit oder Tiefe gelangen.

Genauso ‚ticken‘ biblische Geschichten, bezogen auf Mensch und Gott. Das macht sie kulturell wie religionspädagogisch so wertvoll. Die Wahrheit der Erzählungen liegt in ihren Möglichkeiten, unsere eigenen Erfahrungen mit Gott und der Welt in ihnen wiederzuentdecken.⁷⁹⁷

9.3.3 Geschichten und Geheimnis

Auch wenn Kinder manchmal nach der Wahrheit einer Geschichte fragen und wir Erwachsenen versucht sind, alles Unerklärliche erklären zu wollen, kann der Versuch, allen Geschichten durch Nachdenken und Erklärungen auf den Grund gehen zu wollen, den Sinn dieser Geschichten zerstören.

Der evangelische Pfarrer **Peter Siebel** leitet in seinem Beitrag „Mit Geheimnissen leben“ zum dimensionalen Ansatz der Religionspädagogik dazu an, im Zusammenleben mit Kindern im Kindergarten die Dimension des Geheimnisses nicht zu übersehen.

„Kinder haben Geheimnisse und erleben die Welt als geheimnisvoll. Wir als Erwachsene benötigen Sensibilität, um mit den Kindern auch selbst Geheimnisse sehen zu lernen, die das Leben bereichern, weil es einen Überschuss an Leben gibt, der unseren Alltag, unser Wissen und unsere Erfahrung aufbricht und über sie hinausweist.“⁷⁹⁸

„Es ist nicht nur *das* ein Geheimnis, was die Kinder selbst als Geheimnis erklären, was sie sich als Geheimnis schaffen. Geheimnisse kommen mit dem Leben in dieser Welt auch auf sie zu. Sie stoßen darauf, dass das Leben oft geheimnisvoll ist:

Die Erfahrung von Anfang und Ende, Geburt und Tod, Schöpfung und Zerstörung, Gottesnähe und Gottesferne, Freude und Trauer und das

797 Meyer, S. 174f.

798 Siebel, S. 78.

Nachdenken darüber, machen die Tiefe und das Geheimnis des Lebens bewusst.“⁷⁹⁹

„In einer von Rationalität, Sachzwängen und Zweckdenken bestimmten Umwelt, in der immer wieder erklärt und definiert wird, drücken Kinder in Bildern, Worten, Geschichten, Spielen und Träumen ihre Sehnsucht nach Geheimnissen aus. Sie können mit dem Leben, was für sie erfahrbar und erlebbar ist, ohne dass es ihnen erklärt werden muss. Sie weisen uns damit auch auf eine oftmals vernachlässigte Seite unserer christlichen Tradition hin.

Wiederentdeckung des Geheimnisses bedeutet auch, dass wir uns der Schätze unserer christlichen Tradition bewusst werden, die mit den Geheimnissen des Lebens und den Geheimnissen des Glaubens in Berührung bringen.“⁸⁰⁰

Was Peter Siebel für biblische Geschichten formuliert, mag entsprechend auch für koranische Erzählungen gelten:

„In biblischen Geschichten wird das Geheimnisvolle des Erscheinens Gottes und des Göttlichen in unserer Welt erzählt. Die Erzählung ist das Medium, in dem das Geheimnisvolle, Unsagbare kommuniziert wird, ohne es damit in den Griff zu bekommen, zu begreifen.

Dabei spielen die Personen in den biblischen Geschichten eine besondere Rolle: An ihnen wird die Wirkung des Geheimnisses ablesbar. Erschrecken und Freude, Wendung von der Trauer zur Freude, Dank für das Eröffnen neuer Lebensmöglichkeiten, von der Blindheit zum Sehen, von der Bewegungslosigkeit zum aufrechten Gang.

Das Geheimnisvolle wird in Bildern und Symbolen zugänglich, so z. B. im brennenden Dornbusch, in der Erscheinung des Auferstandenen, im Gesang der Engel.

Wichtig ist, dass es in diesen Geschichten nicht einfach um Fakten geht, sondern um das Suchen nach Ausdrucksmöglichkeiten, die das Unsagbare zur Sprache bringen.“

Gerade wenn man dazu neigt, Geschichten aus der religiösen Tradition vor der skeptischen Vernunft in Schutz zu nehmen und erklären zu wollen, sind die folgenden Mahnungen Peter Siebels beherzigenswert:

„Die Erzählerin, der Erzähler wird für das Kind zur Bürgin, zum Bürgen dafür, dass das Geheimnisvolle das Kind nicht überfordert. Die Aufgabe der erzählenden Person besteht darin, den »Raum« des Geheimnisses bewusst offen zu halten, vor einebnenden Erklärungen zu schüt-

zen, entsprechende Antworten auch zu verweigern: Wie sind die Engel erschienen? Wie hat der Blinde wieder sehen können? Wie ...

Mit dem Erzählen der Empfindungen, der Bilder und der Handlung wird der Erzählraum abgesteckt, in dem das Geheimnisvolle selbst bleiben und sich den Erklärungen entziehen kann. Erklärungen entzaubern das Geheimnis und zerstören die Geschichte. Biblische Geschichten wollen inszeniert und gestaltet werden, um unsere eigene Geschichte in den überlieferten Geschichten zu entdecken. Sie überliefern keine Sätze über Gott und das Leben, sondern Erfahrungen, die uns zu eigenen Erfahrungen anstiften.“⁸⁰¹

Der Beitrag von Peter Siebel ist auch lesenswert wegen seiner konkreten Erzählbeispiele und des meditativen Liedverses „Schweige und höre“⁸⁰², mit dem er vor dem Erzählen einer Geschichte eine Stilleübung einleitet.

Die konkreten Anregungen von **Marianne Brodin** und **Ingrid Hylander** für die Gestaltung einer Märchenstunde in einer Kinderkrippe oder einem Kindergarten können ebenso für das Erzählen religiöser Geschichten in einer guten Atmosphäre fruchtbar gemacht werden:

„Eine Märchenstunde kann für ein Kind die Möglichkeit bedeuten, seine Perspektive zu erweitern und einen größeren Zusammenhang zu erfassen. Für ein anderes Kind stellt sie eine Pause – begleitet von dem beruhigenden Tonfall der Erzählerin – im Schoß der Erzieherin da. Ein drittes Kind folgt aufmerksam dem Gesichtsausdruck und der Stimmveränderung der Erzieherin und ahmt sie nach. Für ein viertes Kind sind die Bilder im Buch am wichtigsten. Für die meisten Kinder erfüllt die Märchenstunde viele Funktionen. So befähigt sie die Kinder, bald eigene Geschichten zu erzählen und Ereignisse im Zusammenhang sehen zu können.

Kinder, die ein hohes Maß an individueller Anerkennung und Bestätigung brauchen, können in einer Gruppe, in der Reden und Erzählen vorherrschen, nicht lange stillsitzen. Sie vermögen das Interesse am Zusammensein aufrechtzuerhalten und mit großen Augen zu verfolgen, wenn genügend Spannendes zum Schauen vorhanden ist. Bilder, Gegenstände, Andenken, Mimik und Gestik können den Blick fangen und eine variierende Stimme, Musik und Gesang das Ohr. Das Anfassen und Betasten von Gegenständen bietet weitere Möglichkeiten.

Es verlangt schauspielerische Fähigkeiten des Pädagogen, eine Gruppe zusammenzuhalten. Denn er muss jedem Kind das Gefühl vermit-

799 *Ebd.*, S. 84.

800 *Ebd.*, S. 85.

801 *Ebd.*, S. 91.

802 *Ebd.*, S. 92, von Michael Hermes nach der Benediktsregel.

teln, dass es dem Geschehen folgen kann, auch wenn er sich an die ganze Gruppe wendet. Ein guter Schauspieler nutzt den Kanal der Interaktion. Mit übertriebener Mimik stellt er Fragen, die die Kinder im Chor beantworten können. Er lässt die Augen über die Kindergruppe schweifen, um mit jedem Einzelnen einen kurzen Blickkontakt auszutauschen. Die Kinder und er spielen sich stimmlich, mimisch und gefühlsmäßig aufeinander ein. Spannung, Erwartungen und Überraschungsmomente halten das Interesse wach. Das Zusammenspiel funktioniert nach dem gleichen Muster wie die Interaktion auf dem Wickeltisch zwischen Säugling und Erwachsenen. Es ist aber nicht leicht, als ErzieherIn ständig in die Rolle des Schauspielers zu schlüpfen, um die Gruppe zusammenzuhalten.

Es ist durchaus normal, dass ein Kind müde wird, diesen Kanal zumacht und versucht, auf einem anderen zu agieren. Es zieht Grimassen, rutscht auf dem Stuhl herum, lacht laut, brüllt Schimpfwörter oder schubst nur freundlich den Stuhlnachbarn an. Wird die Unruhe unter den Kindern zu groß, ist es wahrscheinlich sinnvoll, den verbalen Bereich zu verlassen und in den Bereich der Interaktion zu wechseln. Das Singen eines Liedes, das mit vielen Bewegungen begleitet wird, kann alle wieder aktivieren und ein geeignetes Angebot für die Gruppe in dieser Situation sein.⁸⁰³

9.3.4 Geschichten erzählen als Alltagsdeutung und -bewältigung

Geschichten können, wie eben dargestellt, Einführung in eine geheimnisvolle Welt sein. Geschichten können aber auch, sei es direkt oder indirekt, von außen initiiert oder von innen motiviert, den Zweck verfolgen, der Alltagsdeutung der Kinder zu dienen.

Frieder Harz kritisiert die in „vielen evangelischen Kindertagesstätten“ übliche „religiöse Erziehung“:

„Die Pfarrerin/der Pfarrer kommt ein Mal in der Woche in die Kindergruppen, erzählt eine Geschichte aus der Bibel und spricht mit den Kindern darüber, feiert zu den Festen eine Andacht oder einen Gottesdienst, singt und betet mit den Kindern – und verabschiedet sich dann wieder bis zur nächsten Woche. Für die Mitglieder der Einrichtung muss sich damit der Eindruck verstärken, dass Religion etwas ganz Besonderes ist, das sich vom sonstigen Geschehen in der Kindertagesstätte unterscheidet; dass es nur ganz bestimmte Personen sind, die davon kompetent reden können.

Von allen unseren bisherigen Überlegungen her aber ist eine andere religionspädagogische Konzeption nötig: Es gilt, religiöse Inhalte so in das alltägliche Geschehen zu integrieren, dass sie nicht als Zusatzangebote oder gar Fremdkörper erscheinen, auf die gegebenenfalls verzichtet werden könnte. Kinder sollten vielmehr wahrnehmen, wie Aussagen und Botschaften, Ausdruckformen und Vollzüge des christlichen Glaubens die alltäglichen Fragen und Herausforderungen aus der Perspektive des Glaubens zu deuten vermögen. In möglichst engen Verknüpfungen mit dem alltäglichen Geschehen soll zugänglich werden, wie Inhalte des christlichen Glaubens zu dem passen, was Kinder erleben, und wie dieses Erleben mit Mut machenden, weiterführenden Impulsen versehen und bereichert wird.⁸⁰⁴

Im Anschluss an den situationsorientierten Ansatz der Kindergartenpädagogik schlägt er eine Vielzahl biblischer Geschichten vor, die nach seiner Vorstellung vom Erziehungspersonal jeweils „passgenau“ in die Situation hineinerzählt werden sollen, in der sich die Kinder gerade befinden:

„Lebenssituationen der Kinder bieten reichhaltige Anknüpfungsmöglichkeiten für *biblische Geschichten*. Wenn die nach einem Plan wöchentlich erzählte biblische Geschichte zurücktritt zugunsten von Bibelerzählungen, die genau zur Situation passen, in denen sich die Kinder gerade befinden, dann wird die treffende Auswahl zu einer besonderen religionspädagogischen Herausforderung. Erfahrungen der Kinder, die ihnen zu schaffen machen und bewältigt sein wollen, finden Resonanz in biblischen Geschichten: Erfahrungen von Schwäche und Sehnsucht nach Stärke; Wunsch nach Geborgenheit und Anerkennung; Ermutigung, Hilfe zur Klärung von Problemen und bei der Suche nach weiterführenden Wegen. Auf Passgenauigkeit der biblischen Geschichte kommt es an, damit sie wirklich auf Situationen antworten kann, in denen sich die Kinder befinden. In den Kapiteln zu biblischen Geschichten und zur *Werteerziehung* wird eine Vielfalt solcher möglichen Verknüpfungen als Hilfe zur Orientierung vorgestellt, gleichsam als eine ‚Landkarte‘ alltäglicher Lebenssituationen und möglicher Korrespondenzen zu biblischen Erzählungen.⁸⁰⁵

Abgesehen davon, dass (wie erwähnt) bei einem solchen Ansatz nur die christlichen Kinder zu ihrem Recht kommen, sehr viel aus der eigenen religiösen Tradition zu erfahren, frage ich, ob eine derartige Mischung aus

803 Brodin/Hylander, S. 139-141.

804 Harz, Religiöse Bildung, S. 21.

805 Ebd., S. 22.

spontanem Eingehen auf konkrete Situationen und geradezu zwanghafter Suche nach einer passenden biblischen Geschichte im Kindergartenalltag wirklich praktikabel ist. Droht nicht auch die Gefahr der Instrumentalisierung und Pädagogisierung bestimmter Geschichten einerseits, der Bloßstellung bestimmter Kinder andererseits, wenn biblische Geschichten so zielgerichtet im Blick auf bestimmte Kinder und Situationen eingesetzt werden? Vielleicht spielt in diese Kritik auch meine inzwischen gewachsene Voreingenommenheit gegenüber Frieder Harz hinein – und zugleich der Wunsch, mein Erscheinen im Stuhlkreis der Kinder vor seiner Kritik zu retten. Immerhin empfinden die Kinder meine Angebote im Kindergarten nicht als Fremdkörper, und auch ich bemühe mich, soweit möglich, mit meinen Geschichten auf aktuelle Situationen einzugehen und die Fragen der Kinder zu berücksichtigen.

Marianne Brodin und **Ingrid Hylander** gehen auf eine andere Art des Alltagsbezugs von Geschichten im Kindergarten ein, nämlich indem man Kinder ihre eigenen Geschichten erzählen lässt und diese Geschichten gemeinsam mit ihnen zur Entfaltung bringt:

„Kinder lieben es, Geschichten von sich selbst – was sie gesagt und in verschiedenen Situationen getan haben – zu hören. erinnert man sich mit Kindern an gemeinsame Erlebnisse, so können alle Dinge, die Dokumentationscharakter haben, wie Fotos, Bilder oder selbst Gebasteltes, eine Gedächtnisstütze sein: Sie erleichtern das Erzählen. Der Erwachsene kann für das Kind, das noch nicht selbst schreiben kann, dessen Erzählungen festhalten. So wird eine Identität aufgebaut. Das Kind bekommt seine eigene Geschichte vorgelesen. Es erfährt sie noch einmal, nun allerdings wird sie von außen an das Kind herangetragen.

Der Begriff von Zeit, das Einordnen von Ereignissen in einen zeitlichen Verlauf, spielt eine zentrale Rolle beim Erzählen. Setzt es doch beim Erzähler die Fähigkeit voraus, sowohl zeitlich nach vorn schauen zu können als auch einen Überblick über die Reihenfolge der Ereignisse zu haben. Wann ist etwas geschehen und welche Ereignisse führten zu bestimmten Resultaten? Durch die Struktur, die das Erzählen schafft, werden die Welt, man selbst und andere Menschen immer besser begreif- und vorausschaubar.

Das Erzählen des Kindes von sich und seiner Lebenswelt beinhaltet ebenfalls, dass seine emotionalen Erfahrungen in einen Bedeutungszusammenhang gestellt werden. Es scheint so zu sein, als ob Kinder, die in der Lage sind, ihre emotionalen Erlebnisse in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen, es leichter haben, mit schweren Erlebnissen in ihrer Kindheit fertig zu werden. Der norwegische Psychologe Magne

Raundalen, der vor allem mit Kindern, die an schweren Kriegserlebnissen leiden, arbeitet, ist der Auffassung, dass es für diese am schlimmsten sei zu hören, dass Krieg sinnlos ist. Es ist leichter, sich mit Tod, einem schweren Unglück oder großen Leiden zu versöhnen, wenn es einen Sinn dafür gibt, d. h., wenn das Geschehen in einen größeren Sinn gebenden Zusammenhang gestellt werden kann. Der Verweis auf das Schicksal oder Gottes Wille kann einigen vielleicht auch dabei helfen.“⁸⁰⁶

9.4 Geschichten erzählen zwischen Moral und Gerechtigkeit

In meinem Studienurlaub hatte ich ursprünglich vor, mein interreligiöses Handeln am Beispiel des Erzählens von Gott zu konkretisieren, und wollte dazu ausgewählte Erzähltraditionen der Bibel und des Korans zu Adam, Noah, Abraham, Josef, David, Jona, Zacharias und Johannes, Maria und Jesus in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufgreifen. Die Auswahl sollte erfolgen an Hand des Kriteriums, welche Geschichten die Liebe und Barmherzigkeit Gottes besonders gut veranschaulichen. Bewusst hatte ich die Formulierung gewählt, dass ich Kindern vom „lieben Gott“ erzählen will, um mich erstens mit dem Vorurteil auseinanderzusetzen, im Islam werde die Liebe Gottes weniger betont als seine Allmacht und Strafgewalt, und zweitens mit der auch in der christlichen Theologie vertretenen Haltung, die Rede vom „lieben Gott“ sei einem Gott, der gerecht sei und auch zornig bzw. unerforschlich sein könne, nicht angemessen.

Aber wie erzählt man von einem „lieben“ Gott, der zugleich gerecht ist?

Sowohl die Bibel als auch der Koran erzählen von Gottes Barmherzigkeit und Vergebung. Auch im Koran ist Gott nicht nur ein ferner Gott, der Unterwerfung und Gehorsam fordert, sondern er begegnet den Menschen mit Liebe. Zugleich enthalten sowohl die Bibel als auch der Koran Erzählungen von Gottes Gerechtigkeit und Gericht, vom fernen oder verborgenen Gott, dessen liebende Macht man nicht spürt, bzw. vom gewaltigen und schrecklichen Gott, vor dem man mit Furcht und Zittern steht.

Auf jeden Fall kommt man gerade beim Erzählen von Geschichten aus der Bibel und dem Koran nicht um das Problem von Gut und Böse herum. Sowohl nach der jüdisch-christlichen als auch nach der islamischen Tradition stehen die Menschen unter der Wegweisung und Rechtleitung Gottes, wenn man sich auch die Fähigkeit der Menschen, seinen Willen zu befolgen, sehr unterschiedlich vorstellt.

806 [Brodin/Hylander](#), S. 111, wo sich die Autorinnen auf ein Buch von [Dyregrove/Raundalen](#) beziehen.

9.4.1 Von Gott erzählen mit und ohne moralischen Zeigefinger

Ich möchte grundsätzlich zwei verschiedene Arten des Erzählens unterscheiden, die ich mit den Stichworten „Moral“ und „Gerechtigkeit“ verbinde.

Eine moralisierende Erzählweise setzt voraus, dass man einer höheren Autorität grundsätzlich zu gehorchen hat und dass man nach einfachen Maßstäben zwischen guten und bösen Menschen unterscheiden kann. Damit verbunden wird oft eine bestimmte Art des Glaubens an einen bestimmten Gott gefordert. Moralisierendes Erzählen übt unterschwellig Druck aus und erzeugt tendenziell ein chronisch schlechtes Gewissen.

Eine an Gottes Gerechtigkeit orientierte Erzählweise versucht dagegen, auf einladende Weise Kindern die Menschenfreundlichkeit Gottes deutlich zu machen, so dass sie selber entdecken, was gut und was böse ist, und im Hören auf die Geschichten ein eigenes Vertrauen zu Gott aufbauen können.

Mit Hilfe der Gesichtspunkte, die **Frieder Harz** in seinen „Kriterien für gute Kinderbibeln“ auflistet, kann nicht nur die „Auswahl aus der Fülle der angebotenen Kinderbibeln und Erzählbücher zur Bibel“, sondern auch die Beurteilung entsprechender Geschichten für Kinder zum Koran „erleichtert werden:

- Sind in den Texten Grundbotschaften erkennbar, die für die Kinder hilfreich sind?
- Können Kinder sich in den Erzählgestalten wiederfinden?
- Haben die Kinder in der Erzählung Raum für ihre eigenen inneren Bilder?
- Weckt die Bebilderung die eigene Fantasie der Kinder?
- Regt das Buch zum Blättern und Verweilen an?
- Ist die Sprache gut verständlich, in einfachen Sätzen gestaltet und ohne theologische Fremdwörter?
- Ist der Erzählverlauf übersichtlich, ohne Verzettelung in historischen Details?
- Regen die Geschichten zu Gesprächen über Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen an, in denen die Kinder sich selbst wiedergefunden haben?“⁸⁰⁷

Harz versteht „biblische Geschichten“ vor allem als „Mutmachgeschichten“. Sie erzählen von Gott als dem verlässlichen und starken Begleiter, der zwar unsichtbar ist, aber so vertrauenswürdig wie Vater und Mutter oder andere wichtige Bezugspersonen.“⁸⁰⁸

807 Harz, Biblische Geschichten, S. 45.

808 Ebd., S. 29.

Er gibt viele gute Empfehlungen, wie man die Kinder mit ihrer Phantasie und ihrer Alltagssituation in den Erzählablauf mit einbeziehen kann.

Auf Geschichten aus dem Koran geht Harz allerdings nur am Rande ein, und wo er es tut, scheint er muslimischen Nacherzählern des Koran trotz vieler Übereinstimmungen in den heiligen Büchern des Christentums und des Islam generell eine Tendenz zum moralisierenden Erzählen zu unterstellen:

„Gemeinsamkeiten ... finden sich in Bibel und Koran. Auch das heilige Buch der Muslime berichtet von den bekannten Gestalten der Bibel, von Adam und Eva bis hin zu Jesus. Sie alle erscheinen hier als Propheten, die mit ihren Worten und Taten zum Glauben an den einen Gott aufrufen und mahnen. Islamische Frömmigkeit legt dabei großen Wert auf die Wortwörtlichkeit der koranischen Überlieferung. Die hat allerdings mehr den Charakter der Lehre als den der Erzählung. Dennoch gibt es auch von islamischen Autoren erzählende Auslegungen des Korans für Kinder.

Unübersehbar ist dann aber jeweils, wie sich Mahnungen und Appelle wie ein roter Faden durch die Erzählungen ziehen.“⁸⁰⁹

Aber ist ein solcher roter Faden der Mahnungen und Appelle wirklich überall bestimmend? Für einige Bücher mit Geschichten aus dem Koran für Kinder, die ich gefunden habe, trifft das tatsächlich zu.

Zum Beispiel laufen nach **Ahmad von Denffer** alle Geschichten im Koran „von Adam, Nuh, Musa, Ibrahim und vielen anderen Propheten“ darauf hinaus, dass sie „den Menschen gesagt“ haben: „An Allah allein sollt ihr glauben, nur zu Allah sollt ihr beten, und nur das Gute sollt ihr tun.“⁸¹⁰ Allerdings betont von Denffer zugleich den Aspekt der Vergebung: „Allah verzeiht den Menschen, wenn sie sich schämen und sich bessern und wieder zu ihm zurückkehren.“⁸¹¹

809 Ebd., S. 43. Gegen viele Einzelheiten dieser Einschätzung des Koran lassen sich Einwände erheben. Zum Beispiel wird eine Reihe von Geschichten im Koran immer wieder neu erzählt, also gerade nicht in wortwörtlicher Übereinstimmung, worin ich eine Einladung und Erlaubnis sehe, diese Geschichten im Dialog mit biblischen Überlieferungen in einer neuen Zeit vor einer neuen Zuhörerschaft wieder neu zu erzählen. Und dass der Koran hauptsächlich den Charakter der Lehre trage, entspricht einem christlichen Vorurteil, das ich nach meiner Lektüre von Navid Kermanis Buch über den Koran nicht aufrechterhalten kann (siehe Kapitel 2.3.1); mehr als Erzählung und Lehre ist der Koran ein Buch in vorwiegend poetischer Sprache, das einen einladenden und mahnenden Anruf an den Hörer darstellt, aber kaum von Dogmatik im christlichen Sinn geprägt ist.

810 [KK] von Denffer, S. 18.

811 Ebd., S. 37.

Die Erzählung von **Ibn Rassoul** über „Allahs Propheten Musa und Harun“ drückt in einer einleitenden Anrede an Kinder die Hoffnung aus, „daß ihr von diesem Buch etwas lernt, das euren Glauben an Allah stärkt“, und endet mit der Beteuerung: „Deshalb werden wir Muslime dem Glauben an Allah treu bleiben, in aller Dankbarkeit Allah dienen und Ihm niemals falsche Götter zur Seite stellen.“⁸¹² Er nutzt die Erzählung über die Ankündigung der Geburt Jesu an Maria, auf die sie „voller Scham und Verwunderung“ reagiert, zur Ermahnung heutiger Frauen und Mädchen: „Damit legt Allah das Beispiel von Maryam den heutigen Frauen und Mädchen vor, die ihre Scham und Keuschheit abgelegt haben und sich zugleich als Gläubige bezeichnen.“⁸¹³

Zwei Bücher des Autorenpaars **Asım** und **Mürşide Uysal** zur „Geschichte der Propheten“ sind schon von ihrer Kennzeichnung als „Malbuch über Religionskenntnisse“ darauf angelegt, Kindern abfragbares Wissen über den Koran beizubringen. Und es wird tatsächlich abgefragt: Ganze Seiten mit Fragenkatalogen fordern die Kinder nach jedem Kapitel dazu auf, die auf den vorherigen Seiten erworbenen Kenntnisse zu rekapitulieren. Am Ende jeder Prophetengeschichte wird außerdem zusammengefasst, welche Lehre die Kinder aus der Geschichte ziehen sollen, zum Beispiel nach der Geschichte von Adam und seinen Söhnen Kain und Abel:

„Diese Geschichte lehrt uns, dass wir uns vom Teufel und seinen Fallen, die uns zum Bösen verleiten, fernhalten müssen.

Daher müssen wir stets Vorsicht üben. Denn die Feindschaft zwischen dem Menschen und dem Teufel wird bis zum Tag des Jüngsten Gerichts bestehen bleiben.“⁸¹⁴

Die Geschichte von Jakob und Joseph wiederum

„lehrt uns, dass ungleiche Zuneigung und unterschiedliche Behandlung von Kindern seitens der Eltern dazu führen kann, dass unter den Geschwistern Eifersucht auftritt.

Außerdem lehrt sie uns, dass Allah all diejenigen belohnt, die Geduld üben und Vertrauen an Allah nicht verlieren.

Wir haben ebenfalls gelernt, dass die Fähigkeit, anderen zu verzeihen, eine Tugend darstellt.“⁸¹⁵

Und aus der Geschichte des Propheten Moses wird die Lehre gezogen:

„Lediglich Mut führt zum Erfolg. Wenn man feige ist und vor allem zurückschreckt, kann man keinen Erfolg haben.

Außerdem lehrt uns diese Geschichte, dass Allah seine Propheten durch Wunder unterstützt

und nur die Menschen als Propheten auserwählt, die am meisten Geduld und Ausdauer haben.“⁸¹⁶

Ein einzelnes Beispiel einer moralisierenden Tendenz besteht auch darin, dass in die Geschichte von Kain und Abel ein moralisches Motiv als Grund dafür eingebracht wird, dass Gott Abels Opfer annimmt und dasjenige von Kain verschmäht⁸¹⁷:

„Abel wählte als Opfergabe das schönste Schaf aus seiner Herde.

Kains Opfergabe waren die schlechtesten Früchte des Feldes. Allah nahm Abels Opfer an und verschmähte Kains Opfergabe.“⁸¹⁸

Allerdings erzählen nicht nur muslimische Nacherzähler des Korans mit erhobenem moralischem Zeigefinger; christliche Autoren von Kinderbibeln können das genauso. Ein prominentes Beispiel ist die über viele Jahrzehnte immer wieder nachgedruckte Kinderbibel des Holländers **Anne de Vries**, die unter der Überschrift für den ersten Abschnitt „Alles kommt von Gott“ mit dem ersten Satz beginnt: „Jetzt mußt du einmal gut zuhören.“⁸¹⁹ Diese Kinderbibel

„hatte ich selber als Kind und las sie sehr gern. Trotzdem empfehle ich diese heute nicht. Denn sie malte mir ein Bild von Gott vor Augen, das mir - letzten Endes - mehr Angst als Vertrauen einflößte. Wenn Gott groß und gut war, schien ich nur klein und sündig sein zu können, und ich begriff erst viel später, dass Gott die Kleinen und Schwachen stark und selbstbewusst machen will. Überhaupt ist bei Kinderbibeln Vorsicht geboten, die nahe legen, dass Gott nur brave Kinder mag!“⁸²⁰

Auch Anne de Vries erzählt zum Beispiel die Geschichte von Kain und Abel mit einer moralisierenden Tendenz:

„Dann begann Kain auch zu beten, aber richtig dankbar war er nicht. Er dachte: Warum muß ich dem Herrn eigentlich danken? ...

Und der Herr sah genau, was Kain dachte. Er sah, daß Kain ihn nicht liebhatte. Und darum wollte er Kains Opfer nicht annehmen. Er machte Kain auch nicht froh und glücklich.“⁸²¹

812 [KK] **Ibn Rassoul**, *Propheten*, S. 8 und 48.

813 [KK] **Ibn Rassoul**, *Jesus*, S. 16.

814 [KK] **Uysal**, *Propheten 1*, S. 15.

815 [KK] **Uysal**, *Propheten 2*, S. 16.

816 *Ebd.* S. 32.

817 Weder in der Bibel (1. Mose 4, 3-5) noch im Koran (Sure 5, 27) wird ein solcher Grund genannt: „Und verlies ihnen die Kunde von den beiden Söhnen Adams, der Wahrheit entsprechend, als sie ein Opfer darbrachten. Da wurde es von dem einen von ihnen angenommen, während es vom anderen nicht angenommen wurde.“ (nach der Übersetzung von [K]Bubenheim/Elyas).

818 [KK] **Uysal**, *Propheten 1*, S. 10.

819 [KB] **de Vries**, S. 6.

820 **Schütz**, *Kinderbibel*, S. 15.

821 [KB] **de Vries**, S. 16.

Meine Einschätzung von Anne de Vries bestätigt auch Emmanuel Rehfeld in der Rezension eines Beitrages von Gottfried Adam zum Thema „Sünde“ in Kinderbibeln⁸²², in der dieser unter anderem die erste evangelische Kinderbibel überhaupt, das „Passional Christi“ von **Martin Luther**, sowie eine Auswahlbibel für die Jugend von **Johann Hübner** aus dem 18. Jahrhundert und eben die Kinderbibel von **Anne de Vries** aus dem 20. Jahrhundert untersucht:

„Während Luther an der prinzipiellen Sündhaftigkeit auch der Kinder festhält, ist es gerade er, der »an keiner Stelle seines Passionalen ... auf die Sünde im Zusammenhang ethischer Erziehung eingeht«, sondern die Sünde im (befreienden!) »Zusammenhang von Taufe-Abendmahl-Predigt« verortet⁸²³ ... Demgegenüber zeichnen sowohl Hübner⁸²⁴ wie de Vries die biblischen Gestalten sämtlich als (un)moralische »Exempel«. Dahinter stehe ein theologisch defizitäres Verständnis von Sünde: »Sünde ist dabei nicht primär die Abkehr von Gott, sondern Ungehorsam gegen die Gebote«... Als »Hauptziel« verfolgten solche Kinderbibeln den »Gehorsam des Menschen«..., wie schon die signifikante Häufigkeit der Modalverben »nicht dürfen«, »sollen«, »müssen« usw. zeige.⁸²⁵

Am Beispiel zweier zeitgenössischer Kinderbibeln, auf der einen Seite „Meine erste Kinderbibel“ von **John Dillow** und auf der anderen die „Bibel für Kinder und alle im Haus“ von **Rainer Oberthür**, **Rita Burrichter** und **Petra Freudenberger-Lötz** verdeutlicht Annegret Meyer den

„Unterschied zwischen einer schlechten und einer guten Kinderbibel ... an der Erzählung von Kain und Abel (Gen 4, 1-11) ... Hier sind immer noch stark moralisierende Textfassungen zu finden, die ein strafendes Gottesbild in die Erzählung einbringen und die Figuren gegen den Urtext festlegen:

„Eines Tages wollten beide Brüder Gott etwas schenken. Kain gab Getreide aus seiner Ernte, und Abel gab ein Lamm. *Aber Gott freute sich nur über Abels Geschenk. Er hatte in die Herzen der beiden Brüder geblickt und gesehen, dass Abel gut und ehrlich und Kain schlecht und böse war.*“⁸²⁶

822 Rehfeld, S. 203, wo er sich auf die Seiten 110-116 im rezensierten Buch von Adam bezieht.

823 Nach der im Internet zu findenden Ausgabe von [KB] Luther, *Passional*, kann ich diese Aussage allerdings selber nicht nachvollziehen.

824 [KB] Hübner, S. 12, wo „Nützliche Lehren“ und „Gottselige Gedanken“ an die „Historie vom Sünden-Fall“ angeschlossen werden.

825 Rehfeld, S. 203, unter Bezug auf Adam, S. 111f.

826 Meyer, S. 173, wo sie [KB] Dillow, S. 25, zitiert.

Viel besser ist dies gelungen in der „Bibel für Kinder und alle im Haus“...:

„Kain brachte eine Gabe für Gott von den besten Früchten des Ackerbodens, Abel schenkte Gott das Beste von seinen Jungtieren. Und Gott schaute auf Abel und seine Gabe, auf Kain und seine Gabe aber schaute Gott nicht.

Warum geschah das so? Warum schaut Gott nicht auf mich? dachte Kain. Hat Gott Abel lieber als mich? fragte er sich. Warum ergeht es anderen im Leben besser als mir? fragte er. Kain wusste es nicht. Bis heute weiß es keiner.“⁸²⁷

Es gibt also auch Kinderbibeln, die es verstehen, Kindern die Botschaft von einem liebenden und barmherzigen Gott einfühlsam, phantasievoll und spannend nahezubringen, ohne unterschwelligem Druck auszuüben. Erwähnen möchte ich außerdem „Die Bibel für Kinder“, erzählt von **Margot Käßmann**, oder „Die 3-Minuten Kinderbibel von **Jochem Westhof** und **Anna Karina Birkenstock**. Um beim Beispiel der Kain-und-Abel-Geschichte zu bleiben: Westhof und Birkenstock versuchen gar nicht, die Haltung Gottes zum Opfer der beiden zu erklären, was die Bibel ja auch nicht tut. Sowohl Kain als auch Abel verbrennen etwas Gutes von ihrem Ernteertrag auf dem Altar,

„um es Gott zu schenken.

Da geschah es, dass Gott sich sehr freute über das Geschenk von Abel, aber nicht über das Geschenk von Kain. Als Kain das merkte, wurde er wütend, sehr wütend...“⁸²⁸

Auch Käßmann stellt Kain nicht als einen grundsätzlich böseren Menschen als Abel dar, sondern beschreibt, was in ihm vorgeht, als sie beide mit einem Opfer Gott gedankt hatten:

„Kain aber hatte das Gefühl, Gott gefiel Abels Opfer besser als sein eigenes. Ganz tief in ihm drin wuchs die Eifersucht, und er begann, seinen Bruder zu hassen. Schließlich wünschte er sich sogar, Abel wäre einfach nicht mehr da!“⁸²⁹

Entsprechendes gibt es aber auch im islamischen Bereich. Die bereits oben erwähnte **Mürside Uysal** hat auch ein ganzes Buch voller „Geschichten aus dem Koran“ verfasst, denen keine „Moral von der Geschichte“ angehängt ist und die sie in phantasievoller Ausschmückung aus der Sicht der im Koran vorkommenden Tiere erzählt, besonders schön finde ich die Geschichte von der „Ameise des heiligen Salomo“⁸³⁰ und das „Wunder von dem Vogel, den hlg. Jesus aus Erde formte und lebendig machte“⁸³¹.

827 Ebd., S. 173f., wo sie [KB] Oberthür/Burrichter/Freudenberger-Lötz, S. 34f., zitiert.

828 [KB] Westhof/Birkenstock, S. 64.

829 [KB] Käßmann, S. 16.

830 [KK] Uysal, *Geschichten*, S. 166ff.

831 Ebd., S. 234ff.

Einen ganz anderen Stil, nämlich eher poetisch-meditativ formulierend und nicht einfach erzählend, weisen fünf Bilderbücher von **Mehmet Nalbant** auf, der ebenfalls auf den Ton moralischer Belehrung verzichtet⁸³². Auf eines dieser Bücher griff ich zurück, als ich den Kindern im Stuhlkreis die Geschichte von „Adam und Eva und dem Teufel“ aus islamischer Sicht erzählen wollte (siehe Kapitel 11.5).

Vom „Koran für Kinder und Erwachsene“, in dem die Theologinnen **Lamyia Kaddor** und **Rabeya Müller** ausgewählte Verse des Koran auf Arabisch und Deutsch zu Wort kommen lassen, ohne zu moralisieren und ohne auf Polemik gegen andere Religionen zurückzugreifen, war bereits oben die Rede (siehe Kapitel 9.3.1).

Zu einer ganz anderen Auslegung der Kain-und-Abel-Geschichte, auf die ich in diesem Abschnitt immer wieder zurückgekommen bin, regt übrigens **Harry Harun Behr** an, indem er auf eine koranische Ergänzung der biblischen Geschichte in der 5. Sure eingeht. Diese Sure hält

„einen präambelartigen Text parat, der ständig ignoriert wird: In den Versen 27 bis 32 wird geschildert, wie und warum Abel auf die Gegenwehr, zu der er ja eigentlich berechtigt wäre, verzichtet; er legt die Sache, die zwischen den Brüdern steht, voll Zutrauen in die Hand Gottes – mit der hinlänglich bekannten Konsequenz.

Dies einmal als Imperativ verabsolutiert, würde ... einen ganz neuen, emanzipatorischen Aspekt in den Mittelpunkt rücken:

... Wie wäre es mit dem Verzicht auf Eskalation auch angesichts erlittenen Unrechts, wie wäre es mit der Kraft der Vergebung, etwa wie in 25:63 oder 42:40 grundgelegt? Zielführung in der islamischen Theologie würde dann bedeuten, sich auf vielleicht ungewohnte Prinzipien für den Umgang mit Gewalt zu verständigen, diese – durchaus selektiv, aber exemplarisch – zu begründen und sie auch gegen Widerstände zu verantworten. Hier ist die Rede vom Verzicht auf Vergeltung, von der Absage an die Todesstrafe, von der Ächtung häuslicher Gewalt...“⁸³³

9.4.2 Geschichten von Gerechtigkeit in der Bibel und im Koran

Zwar habe ich mich eben dagegen ausgesprochen, Geschichten auf moralisierende Weise zu erzählen, also Kindern Druck zu machen und sie zu einem chronisch schlechten Gewissen zu erziehen. Aber ziehen sich nicht schon durch den Koran und durch die Bibel selbst

832 [KK] Nalbant, Adam und Eva, [KK] Nalbant, Noah, [KK] Nalbant, Abraham, [KK] Nalbant, Joseph und [KK] Nalbant, Moses.

833 Behr, Grundriss, S. 6.

„Mahnungen und Appelle wie ein roter Faden“⁸³⁴? Unübersehbar ist im Koran die Vielzahl von Ermahnungen und Warnungen, sich nicht durch Unglauben und Ungehorsam gegenüber Gott den Weg ins Paradies zu verbauen, sondern stattdessen den Strafen der Hölle anheimzufallen, wobei sowohl die Freuden des Himmels als auch die Schrecken der Verdammnis weitaus farbiger und konkreter als in der Bibel ausgemalt werden. Frei von Ankündigungen des Gerichts und schrecklicher Strafen Gottes ist die Bibel allerdings nicht; man lese nur die Prophetenbücher und die Offenbarung des Johannes, ja, selbst die Evangelien enthalten Endzeitreden und Gleichnisse Jesu mit bedrohlichen Ankündigungen für diejenigen, die mit Heulen und Zähneklappern in der Gottesferne enden werden. Frieder Harz erwähnt solche Bibeltexte im Zusammenhang mit dem Thema der Gerechtigkeit:

„Allerdings kennt die Bibel auch Geschichten, in denen von Bestrafung der Ungerechten die Rede ist: Wer die Kinder in dem Glauben an Jesus irre macht, dem soll ein Mühlstein an seinen Hals gehängt werden, und er soll im Meer, wo es am tiefsten ist, ersäuft werden (Matthäus 18,6). In der Geschichte vom Weltgericht bedeutet Gottes Urteilsspruch ewigen Lohn für die Guten und ewige Strafe für die anderen (Matthäus 25,31ff.). Als Strafe wird das ewige, höllische Feuer genannt (Matthäus 18,8.9). Wie im Märchen tritt die höchste Instanz für die Gerechtigkeit ein und garantiert deren Geltung – auch wenn dies erst am Ende der Zeit sein wird.

In der Sintflutgeschichte (1 Mose 7ff.) ist zwar zuerst von Gottes Strafe die Rede, aber dann wendet sich die Erzählung ganz und gar Gottes Fürsorge an Noah und seiner Familie zu. Beim Nacherzählen sollte deshalb auch hier der Akzent liegen.

Jeremia und andere Propheten in Israel benannten das ungerechte Verhalten der Reichen und Mächtigen gegenüber den sozial Schwachen und kündigten als Strafe Gottes Krieg und Zerstörung an. Aber wir lesen zugleich von der Chance der Umkehr: Wenn Gerechtigkeit Einzug hält, dann wird Gott auch die angezeigten Strafen zurücknehmen (vgl. z.B. Jeremia 26).“⁸³⁵

Seine Anregung, beim Nacherzählen der sowohl in der Bibel als auch im Koran stehenden Sintflutgeschichte den Akzent auf Gottes rettendes Handeln zu legen, greife ich gerne auf. Zum Stichwort „Märchen“ merke ich an, wie aufschlussreich ich es finde, dass Bestrafungen im deutschen, christlich geprägten Märchenschatz in ähnlich grausamer Weise ausgemalt werden wie im Koran. Kann es sein, dass ein Christentum, das eine al-

834 Harz, Biblische Geschichten, S. 43.

835 Harz, Gerechtigkeit, S. 33f.

les Unrecht zudeckende vergebende Liebe predigt, dazu beigetragen hat, dass das Interesse an Gerechtigkeit für Opfer von Unrecht und Gewalt in die Welt der Märchen ausgewandert ist? Wo Frieder Harz sich über die Grausamkeit der Märchen äußert, findet er auch verständnisvolle Worte für Denkmuster, die er im Zusammenhang mit koranischen Nacherzählungen nicht in ähnlicher Weise würdigt⁸³⁶:

„Die Kehrseite dieses Geschehens ist die Bestrafung derer, die für das Unrecht verantwortlich waren, sei es aus Blindheit oder Eigennutz. An dieser Stelle können Märchen sehr grausam sein. Die Hexe wird verbrannt, die bösen Geschwister müssen Qualen erleiden. Auch die böse Stiefmutter verbrennt, und der böse König muss als Fährmann seine Sünden abbüßen. Von Mitleid keine Spur. Um Einfühlung in die »Bösen« und ihr Schicksal, um Perspektivenwechsel, der sie zur Nachdenklichkeit anregt, geht es nicht, sondern darum, dass die erreichten gerechten Verhältnisse Bestand haben und keinesfalls rückgängig gemacht werden können. Dem Verstehen von Kindern – aber auch den Bedürfnissen von Erwachsenen – mögen klare, eindeutige, unumkehrbare Zusammenhänge von Ungerechtigkeit und deren Aufhebung entgegenkommen. Auch darin zeigt sich religiöse Bedeutung: Das Gerechte setzt sich endgültig durch und kann nicht wieder verloren gehen.

Dieses Bild von Gerechtigkeit entspricht weithin den Bedürfnissen kleiner Kinder und ihren Möglichkeiten, sich in ihrer Welt zurechtzufinden. Sie leben im Vertrauen darauf, dass ihre Bezugspersonen Gerechtigkeit verbürgen, auch entgegen anderen Erfahrungen, die sie machen müssen. Gerade angesichts von Demütigungen wird ihr Vertrauen durch Geschichten gestärkt, in denen sich Gerechtigkeit durchsetzt. Sie sind auf

836 Harz, *Gerechtigkeit*, S. 35, erwähnt im übrigen nur ganz am Rande das „Engagement für gerechte Verhältnisse ... auch in Erzählungen anderer Religionen. Das Wirken Mohammeds etwa ist vom Eintreten für Gerechtigkeit unter den Menschen bestimmt:

»Muhammed musste viel nachdenken. Oft ging er aus der Stadt und wanderte in den Bergen. In einer Höhle ruhte er sich aus. Dort saß er oft und dachte nach: ›Wie kommt es nur, dass ich ein Waisenkind war und jetzt bin ich ein reicher Kaufmann? Eine gute Frau habe ich auch und liebe Kinder. Doch wie ist es nur möglich, dass in unserer Stadt Mekka so viele böse Menschen leben? Sie helfen den Armen nicht. Die Waisenkinder haben nichts zu essen. Die Kranken werden nicht gesund gepflegt. Jeder will nur recht viel Geld für sich haben. Und wenn er viel Geld hat, will er noch mehr.«⁸³⁷ Dann geht es ohne weiteren Kommentar und ohne Übergang weiter im Text mit Sankt Martin; auf eine eingehendere Beschäftigung mit Muhammad und islamische Vorstellungen von Gerechtigkeit verzichtet er.

der Seite der Guten, deswegen können sie auch die Bestrafung der Bösen so genussvoll hinnehmen. Immer wieder wollen sie diese Geschichten hören, leiden an der Ungerechtigkeit mit und freuen sich über den guten Ausgang.«⁸³⁷

Meine Lieblingsgeschichte von Gerechtigkeit in der Bibel ist das Gleichnis vom Weltgericht (Matthäusevangelium 25, 31-46), in dem Jesus das Verhalten der Menschen entsprechend ihrer Barmherzigkeit gegenüber den Geringsten seiner Geschwister beurteilt. Der Gegensatz von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit wird in diesem Gleichnis ebenso aufgehoben wie jeder Hochmut einer Religion, die nur für eigene Mitglieder die Rettung vor dem ewigen Gericht Gottes beansprucht. Ich finde es schön, dass der Inhalt dieses Gleichnisses, zwar nicht auf Jesus, sondern auf Gott selbst bezogen, auch in einem Hadith der islamischen Tradition erzählt wird:

»Gott, der Hohe und Erhabene, wird am Tage der Auferstehung sagen: O Kind Adams, ich bin krank gewesen, und du hast mich nicht besucht.

Er wird sagen: O mein Herr, wie kann ich dich besuchen, wo du doch der Herr der Welten bist?

Er wird sagen: Wußtest du nicht, daß mein Diener Soundso krank war, und du hast ihn nicht besucht. Hättest du ihn besucht, hättest du mich bei ihm gefunden; wußtest du es nicht?

O Kind Adams, ich habe dich um etwas zu essen gebeten, und du hast mir nicht zu essen gegeben.

Er wird sagen: O mein Herr, wie kann ich dir zu essen geben, wo du doch der Herr der Welten bist?

Er wird sagen: Wußtest du nicht, daß mein Diener Soundso dich um etwas zu essen gebeten hat, und du hast ihm nicht zu essen gegeben. Hättest du ihm zu essen gegeben, hättest du es bei mir gefunden; wußtest du es nicht?

O Kind Adams, ich habe dich um etwas zu trinken gebeten, und du hast mir nicht zu trinken gegeben.

Er wird sagen: O mein Herr, wie kann ich dir zu trinken geben, wo du doch der Herr der Welten bist?

Er wird sagen: Mein Diener Soundso hat sich um etwas zu trinken gebeten, und du hast ihm nicht zu trinken gegeben. Hättest du ihm zu trinken gegeben, hättest du es bei mir gefunden; wußtest du es nicht?«⁸³⁸

837 *Ebd.*, S. 31.

838 *Sundermeier, Fremden*, S. 200, Anm. 27, zitiert diesen Hadith „nach Hurayra“, wie ihn *Khoury, Prophet*, S. 343, in seine Sammlung von Prophetenworten aufgenommen hat.

In diesem Licht betrachtet brauchen Kinder also auch Geschichten von Gut und Böse, von Recht und Unrecht, die erzählt werden aus einer Haltung der Ermutigung, das Gute zu tun, und sich für Gerechtigkeit und Frieden einzusetzen, und mit der Zuversicht, dass sich am Ende die Liebe gegen alles Böse durchsetzen wird.

Um eine solche Grundhaltung zu gewinnen, verweist Frieder Harz auf biblische Geschichten:

„Die biblisch-theologische Sicht der ethischen Herausforderungen rückt in besonderer Weise die Frage nach der Motivation und Kraft zum ethischen Tun in den Vordergrund. Deshalb gehen biblische Geschichten immer wieder von den Erfahrungen aus, selbst Gutes bekommen zu haben, von Menschen und von Gott als dem Ursprung aller ‚guten Gaben‘ ...“⁸³⁹

Diese guten Gaben Gottes, durch die Menschen zum Tun motiviert werden, erwähnt allerdings ebenso auch der Koran, allen voran die gute Schöpfung Gottes, die er auch fortwährend erhält, und seine Fürsorge für die Menschen, die er mit seiner Rechtleitung nicht überfordert: „Allah will es euch leicht machen, denn der Mensch ist (ja) schwach erschaffen.“⁸⁴⁰

Weiter schreibt Frieder Harz:

„Christlich begründete ethische Forderungen werden dann zur Überforderung, wenn radikale Entscheidungen einzelner zum Maßstab für alle gemacht werden sollen. Das Streben nach Vollkommenheit führt zu Enttäuschungen, wie die Begegnung Jesu mit dem ‚Reichen Jüngling‘ (Mt 19,16 ff.) zeigt. Aber Jesu Botschaft macht doch gerade frei von dem Anspruch, vollkommen sein zu müssen – um das besser sehen zu können, was unmittelbar vor einem steht und zu bewältigen ist.“⁸⁴¹

Aber auch der Koran enthält Heilmittel, um Schuldkomplexe zu bewältigen, auf die Harry Harun Behr aufmerksam macht:

„Die Schuldkomplexe muslimischer Jugendlicher, die meinen sich einer Unbotmäßigkeit schuldig gemacht zu haben, sind erschreckend. Man möchte ihnen in einem ersten, unkontrollierten Impuls zurufen, die Sache mit der Religion am besten zu vergessen. Aber das verbieten der Anstand und die eigene Ehrfurcht vor Gott, und es würde zu schmerzhaften Kollisionen mit der wenn auch naiven, so doch erkennbar aufrichtigen Frömmigkeit der Betroffenen führen – darin sind viele junge Muslime anders als ihre nicht-muslimischen Gleichaltrigen. Zumal der Islam hier den einzig probaten, weil Heilung in

Aussicht stellenden Zugang öffnet; bei einer pauschalen Absage an die Religion würden die Schuldkomplexe vermutlich nicht bewältigt, sondern sedimentiert und zementiert.

Welcher Zugang? Gott hat sich selbst nichts vorgeschrieben, mit Ausnahme der Barmherzigkeit (*rah-ma*; vgl. im Koran 6:12 und 6:54). Mit dieser Vokabel ist die fürsorgende Zuwendung gemeint – und zwar denen gegenüber die im Koran als von Gott erschaffen gelten. Also allem und allen gegenüber. Das ist die Art von Liebe, die geschenkt wird und die nicht auf Gegenliebe angewiesen ist. Das Wort ist im Arabischen femininen Geschlechts. Abdoldjavad Falaturi hat in einigen Aufsätzen vor inzwischen fast zwanzig Jahren mit Hinweis auf weitere Belegstellen im Koran festgestellt, dass der dort entworfenen Gott eigentlich mehr mütterliche als väterliche Züge trägt. Dafür lassen sich im Übrigen schon in den altarabischen Gottes- und Göttinenvorstellungen vielfache Hinweise finden.“⁸⁴²

9.4.3 Ein Seitenblick auf „politisch korrektes“ oder vorurteilsbewusstes Erzählen

Im Zusammenhang mit dem Thema Gerechtigkeit möchte ich kurz auf eine Geschichte eingehen, die nicht in der Bibel oder im Koran steht, aber an der sich gut verdeutlichen lässt, worauf es beim Erzählen im Rahmen einer inklusiven Religions-Bildung im Kindergarten ankommt. Nicht eine vordergründige Bemühung um „political correctness“ führt zu Lernprozessen im Bereich von Interkultur und Interreligion, sondern eine bewusste Auseinandersetzung mit Vorurteilen, um sie zu überwinden.

Als in einem Schweizer Kindergarten „1994 die Abenteuer von Jim Knopf vorgelesen“ wurden, verglichen die

„weißen Kinder ... das ‚*einzig schwarzhäutige Kind im Kindergarten*‘ mit Jim Knopf, was diesem Jungen ‚*einige Mühe bereitete*‘ (Zürcher Tages-Anzeiger vom 9.8.1994). ... Dieser Vorfall hat eine sehr kontroverse Debatte um Michael Ende's Kinderroman ausgelöst. Gita Steiner-Kamshi, Helene Scher und Ina Bönsch behandeln den Text in einer Schweizer Rundfunksendung 1994 und analysieren ihn zumindest punktuell als kulturrassistisch und eurozentrisch.“⁸⁴³

Heidi Rösch kommt in ihrem Buch „Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz“ zu dem Schluss, dass diese Einschätzung nicht zutrifft; vielmehr geht Michael Ende auf kulturelle und rassistische Vorurteile ein, um gegen sie

839 Harz, *Bildung*, S. 74

840 Sure 4, 28 (nach [K] *Bubenheim/Elyas*).

841 Harz, *Bildung*, S. 74.

842 Behr, *Säulen*, S. 14.

843 Rösch, S. 139.

anzugehen. Immerhin besteht die Mannschaft der „Wilden 13“ entgegen gängigen Klischeevorstellungen aus Männern weißer Hautfarbe, werden Außenseiter wie der Scheinriese Turtur oder der Halbdrache Nepomuk in die Gemeinschaft integriert, und das Findelkind Jim Knopf entpuppt sich am Ende als ein Prinz und rechtmäßiger Herrscher eines großen Landes.

Heidi Rösch leitet dazu an, die Geschichte für verschiedene Altersstufen didaktisch so aufzubereiten, dass die Kinder sich mit Vorurteilen auseinandersetzen und lernen, mit kulturellen Verschiedenheiten sinnvoll umzugehen. Im Blick auf die Frühpädagogik betont Rösch:

„Kindergartenkinder identifizieren sich und zum Teil auch andere in aller Regel mit einer Figur und verarbeiten die erzählte Geschichte in freien Rollenspielen. Offensichtlich waren die Erzieherinnen in dem eingangs genannten Kindergarten nicht in der Lage, die diskriminierende Wirkung einer solchen Zuschreibung auf den schwarzen Jungen aufzufangen bzw. im Sinne des Textes zu entfalten. Möglich gewesen wäre, die weißen Kinder in eine ähnliche Lage zu bringen und sie zwangsweise mit wenig anerkannten weißen Figuren (wie König Alfons der Viertel vor Zwölfte oder der Postbote) zu identifizieren. Stattdessen kann der Betroffene auch von solch unerwünschten Zuschreibungen entlastet werden, indem auf das Selbstbestimmungsrecht der Kinder verwiesen wird: *„Jeder hat selbst zu bestimmen, wer er sein möchte und wer nicht. Die anderen müssen das akzeptieren.“*

Aufgefallen ist mir, dass sich weiße Kindergartenkinder in ihren Rollenspielen sehr viel seltener mit dem Kind Jim als mit der erwachsenen Figur Lukas identifizieren.⁸⁴⁴

9.5 Darf man Kindern alle Geschichten von Gott erzählen?

Auch was die Bibel und den Koran betrifft, scheint es eine „religious correctness“ zu geben, derzufolge man manche für unsere modernen Ohren anstößigen Geschichten über dunkle Seiten Gottes Kindern nicht erzählen darf. Es gibt natürlich auch die Gegenposition, dass Gott gar keine dunklen Seiten hat, da definitionsgemäß alles, was Gott tut, gut ist. Und wieder andere gehen davon aus, dass gar keine Chance besteht, Kinder vor der Begegnung mit einem Gott, der nicht immer „lieb“ ist oder erscheint, zu bewahren, zumal schon Kinder selbst nicht in einer heilen Welt leben.

Die Theologin **Susanne Krahe** stellt in ihrem Buch „Ermordete Kinder und andere Geschichten von Gottes Unmoral“, die sie „auf mitreißende und theologisch versierte Weise“ erzählt, ganz offen die

844 Ebd., S. 155.

„Frage nach der Unmoral Gottes. Oder wie sonst soll man es bezeichnen, daß der Gott der Bibel unschuldige Kinder opfern läßt, heilige Kriege führt, ohne jedes Maß straft und Sühne fordert, Recht und Gerechtigkeitsforderungen mißachtet?

Andererseits: Geht es hier überhaupt um Moral? Ist ein Gott, der in diesen Kategorien greifbar ist, ein Gott ohne dunkle Seiten, nicht eine bloße Projektion? Bewahren uns nicht gerade die Risse und Brüche davor, uns dem Geheimnis des Lebens auf allzu bequeme Weise zu entziehen?“⁸⁴⁵

9.5.1 Opferfest und Gehorsamsethik: Fordert Gott wirklich die Opferung eines Kindes?

Die Geschichte der Forderung Gottes an Abraham, seinen Sohn zu opfern, wird aus christlichen Kinderbibeln in der Regel ausgespart. Aber im Islam bildet genau diese Geschichte den Hintergrund des außerordentlich bedeutenden Opferfestes⁸⁴⁶, das auch von den Kindern mitgefeiert wird.

Frieder Harz wendet sich klar dagegen, diese Geschichte Kindern zu erzählen. Seine Argumentation finde ich sehr anregend und aufschlussreich, daher zitiere ich sie ausführlich, beginnend mit seiner Kritik an einer Ethik des absoluten Gehorsams, die er hauptsächlich der islamischen Religion zuschreibt:

„Eine am biblisch-christlichen Menschenbild und am Ziel eigenverantwortlichen Handelns der Kinder gewonnene Wertorientierung schließt die Nötigung zu einem bestimmten Verhalten durch Drohungen aus. Das gilt auch für Appelle an die Gehorsamspflicht, hinter der die eigene Verantwortlichkeit zurückzutreten habe. Auch hier gilt es, Kindern zum konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Vorstellungen in ihrer eigenen Religion und in der Kindertagesstätte zu verhelfen. Religiöse Einstellungen und Praxis im Elternhaus werden nicht kritisiert oder herabgewürdigt, aber die eigene Praxis in der Kindertagesstätte wird deutlich vertreten.

Die religiöse Festgeschichte des islamischen Opferfestes ist die Erzählung, in der der Stammvater Abraham in seinem Gehorsam gegenüber Gottes Weisung bereit ist, seinen einzigen Sohn Ismael Gott als Opfer darzubringen. Diese Geschichte

845 So der Klappentext von **Krahes** Buch, zu finden unter <http://www.susanne-krahe.de/buecher/unmoral.php>.

846 <http://www.feste-der-religionen.de/feste/iduladha.html>: „Das islamische Opferfest [Id-ul Adha] ist neben dem Ramadanfest 'Id-ul Fitr das bedeutendste Fest der islamischen Welt und wird am 10. Tag des Wallfahrtsmonats, am Ende des Hadsch, begangen.“

wird auch im Alten Testament erzählt (hier heißt der Sohn Isaak). Aus verschiedenen Gründen wird in der christlichen Religionspädagogik empfohlen, diese Geschichte aus dem Erzählkanon der für kleine Kinder empfehlenswerten biblischen Geschichten auszuklammern – im Blick auf das hier vermittelte Vaterbild mit einer absolut gesetzten Gehorsamspflicht. Solche Gehorsamsforderungen soll es in der Kindertagesstätte nicht geben. In Gesprächen mit Eltern und Kindern im Zusammenhang des Kennenlernens und Bedenkens des islamischen Opferfests haben die Erzieherinnen mehrere grundsätzliche Aufgaben zu bewältigen:

- Dass bestimmte, auch fremd anmutende religiöse Traditionen in der entsprechenden Religion eine herausgehobene Stellung haben können, ist zu akzeptieren und soll auch den Kindern gegenüber, die davon gehört haben, nicht geleugnet werden. Kinder lernen, dass unterschiedliche religiöse Bindungen auch verschiedene Einstellungen mit sich bringen. Sie erleben beispielsweise auch, dass aus denselben biblischen Traditionen unterschiedliche Gehorsamsforderungen abgeleitet werden.
- Dass solch eine Geschichte auch in der Bibel vorkommt, ist aber noch kein Grund, sich einer gleichen Auslegung verpflichtet zu fühlen. Denn christliche Religionspädagogik wählt biblische Geschichten als Mutmachgeschichten für Kinder aus, die ihnen in bestimmten Lebenssituationen Hilfe und Stärkung zur Eigenständigkeit im Leben und Glauben sein können. Evangelische Religionspädagogik ist nicht unmittelbar dem bloßen Wortlaut der Bibel verpflichtet, sondern einem Gesamtverständnis im Sinne eines eigenständigen, lebensbejahenden Glaubens.
- Kinder sollten mit der Erfahrung umzugehen lernen, dass biblische Geschichten in der religiösen Erziehung in Familie, Kindertagesstätte, Kinderkirche u. a. einen unterschiedlichen Stellenwert haben, dass aus ihnen unterschiedliche Folgerungen gezogen werden können; dazu gehört auch, dass man sich als Kind wie als Erwachsener aus einsichtigen Gründen bestimmten biblischen Geschichten auch verweigern kann und darf.⁸⁴⁷

Wie schon weiter oben erkenne ich auch hier ein gewisses Ressentiment gegenüber dem Islam, aber auch gegenüber dem Judentum, als ob nur das Christentum

847 Harz, Werte, S. 78f.

eine Religion der Barmherzigkeit sei, die solche Geschichten wie die „von Isaaks (bzw. Ismaels) beinahe vollzogener Opferung durch seinen Vater Abraham“ längst auf Grund der Botschaft Jesu hinter sich gelassen habe.

„Im christlichen Zusammenhang und aus religionspädagogischen Gründen gebührt dieser Geschichte keine solche Vorrangstellung, verkörpert sie nicht das von Jesus in den Mittelpunkt gerückte Gottesbild, das viel eher im Gleichnis vom barmherzigen Vater anschaulich wird.“⁸⁴⁸

Ein Muslim erfährt möglicherweise gerade die Abraham-Ismael-Geschichte als Beispiel für Gottes Barmherzigkeit, denn Gott fordert am Ende ja eben nicht das Opfer, sondern schenkt vom Himmel her ein Schaf, das an Stelle des Sohnes geopfert wird. Es sei das Schaf gewesen, das Abel für Gott geopfert und das Gott von ihm angenommen hätte, erzählte mir ergänzend aus der islamischen Tradition ein junger muslimischer Familienvater, mit dem ich über diese Geschichte sprach.

Die meisten christlichen Kinderbibeln, die ich kenne, verzichten auf die Erzählung der Abraham-Isaak-Geschichte, mit wenigen Ausnahmen.

Karel Eykman, dessen Zielgruppe gewiss etwas ältere Kinder sind, erzählt mit einer gewissen kritischen Distanz: In der Nähe Abrahams hatten Menschen „so viel Achtung und Ehrerbietung vor Gott, daß sie, wenn es ihnen notwendig erschien, sogar ihre eigenen Kinder für ihren Gott töteten“, und nun machte sich auch Abraham mit Isaak, Holz und Feuer, aber ohne ein Opfertier zu einem heiligen Berg auf. Aus der Sicht Isaaks gab es „zwischen Abraham und seinem Gott etwas, was er nicht verstand.“ Am Ende lernte Abraham etwas dazu:

„Ich dachte, Gott wolle dich für sich haben. Aber das stimmt nicht. Gott will, daß du lebst. Ich dachte, Gott ist nur der Gott Abrahams, aber Gott ist jetzt auch der Gott Isaaks.“⁸⁴⁹

Es gibt aber in der christlichen Tradition auch eine Nacherzählung der Fast-Opferung Isaaks in einer Kinderbibel, die ganz selbstverständlich mit der Forderung nach absolutem Gehorsam gegenüber Gott verbunden ist, nämlich in der schon genannten Kinderbibel von Anne de Vries:

„Wenn Gott etwas sagt, dann ist es immer gut. Dann muß man immer gehorchen, auch wenn man nichts davon versteht. Und wenn man auch deswegen Kummer hat.

Das glaubt Abraham. Und der Glaube machte ihn gehorsam.“⁸⁵⁰

848 Brahms/Harz, Feste, S. 132.

849 [KB] Eykman/Bouman, S. 32-34.

850 [KB] de Vries, S. 33.

Es würde hier zu weit führen, im einzelnen auf die auch innerhalb der christlichen Theologie umstrittene Sühnopfertheologie einzugehen, mit der Martin Bauschke in seinem Buch über Abraham im Koran die jüdische und islamische Sicht auf das nicht vollzogene Opfer Isaaks bzw. Ismaels parallelisiert⁸⁵¹. Anne de Vries gehört zu den Christen, die bereits Kinder auf eine solche Deutung des Kreuzestodes Jesu meinen festlegen zu müssen und fügt an seine Abrahamserzählungen einen Ausblick auf die Opferung Jesu an:

„Und später, viel später, als Abraham längst im Himmel war...

Da ist noch einmal ein Vater gewesen, der seinen Sohn opferte, aber da rief niemand: ‚Halt an!‘ Da ist der Sohn wirklich das Lamm gewesen.

Wer war der Vater?

Es war Gott selber, der uns so liebhat, daß er seinen einzigen Sohn für uns dahingegeben hat.

Wer war der Sohn?

Es war Jesus, der am Kreuz gestorben ist, um für uns die Strafe zu tragen, und der für uns das Lamm sein sollte.“⁸⁵²

Bemerkenswert finde ich, dass im Vergleich zur Bibel in der islamischen Tradition der Aspekt des absoluten Gehorsams gegenüber dem eigenen Vater sogar zurücktritt, denn Abraham gehorcht Gott nicht einfach, ohne seinen Sohn um eine Stellungnahme zu bitten:

„Er sagte: ‚Gewiß, ich gehe zu meinem Herrn; Er wird mich rechtleiten.

Mein Herr, schenke mir einen von den Recht-schaffenen.‘

Da verkündeten Wir ihm einen nachsichtigen Jungen.

Als dieser das Alter erreichte, daß er mit ihm laufen konnte, sagte er: ‚O mein lieber Sohn, ich sehe im Schlaf, daß ich dich schlachte. Schau jetzt, was du (dazu) meinst.‘ Er sagte: ‚O mein lieber Vater, tu, was dir befohlen wird. Du wirst mich, wenn Allah will, als einen der Standhaften finden.‘

Als sie sich beide ergeben gezeigt hatten und er ihn auf die Seite der Stirn niedergeworfen hatte, riefen Wir ihm zu: ‚O Ibrāhīm,

du hast das Traumgesicht bereits wahr gemacht.‘ Gewiß, so vergelten Wir den Gutes Tueden.

Das ist wahrlich die deutliche Prüfung.

Und Wir lösten ihn mit einem großartigen Schlachtopfer aus.

Und Wir ließen für ihn (den Ruf) unter den späteren (Geschlechtern lauten):

‚Friede sei auf Ibrāhīm!‘

So vergelten Wir den Gutes Tueden.

Er gehört ja zu Unseren gläubigen Dienern.“⁸⁵³

In der weiteren islamischen Tradition wird auch die Mutter Ismaels, Hagar, in den Kreis derer mit aufgenommen, die sich mit Gottes furchtbarem Auftrag auseinandersetzen müssen und die „deutliche Prüfung“ bestehen; hier kommt dem Teufel die Rolle zu, die drei Familienmitglieder anzusprechen und von ihrem Gottvertrauen abzubringen.

Mehmet Nalbant ist der einzige, der diese Geschichte in ein Bilderbuch für Kinder aufnimmt und folgendermaßen nacherzählt:

„Abraham war mit seiner Frau in Palästina. Ismael und seine Mutter in Mekka, er wuchs in der Ferne auf ohne seinen Vater.

Eines Tages im Schlaf opferte er seinen Sohn im Traum. Er dachte: ‚Dies ist ein Auftrag des Herren‘, bestieg sein Pferd und ritt nach Mekka.

‚Mein Sohn Ismael, nimm ein Seil und ein Messer. Lass uns in diese Ebene gehen und Holz sammeln für zu Hause.‘

Kann der Teufel still sein?

In Menschengestalt kam er zu Abraham.

‚Alter Mann!

Wohin gehst du?

Wie kannst du deinen Sohn töten?

Glaubst du, deine Träume sind Gottes Gebote?‘

Abraham:

‚Ich kenne dich, du bist Satan.

Geh deines Weges und lass mich in Ruhe.‘

Der Teufel wandte sich an Ismael:‘

‚Kind,‘

weißt du das?

Dein Tod wird durch deines Vaters Hand kommen.

Er denkt, dass dies Gottes Gebot sei.‘

Ismael:

‚Wer bist du?

Wie kannst du dich zwischen uns stellen?

Der Wunsch meines Herren wird erfüllt.

Ich werde mich nicht gegen ihn stellen.‘

Der Teufel ging zu Hagar:

‚Hagar,

Abraham möchte Ismael opfern,

er wird sagen, dass er dies für Gott täte.‘

851 [Bauschke, Spiegel](#), S. 204f.

852 [\[KB\] de Vries](#), S. 35.

853 [Sure 37, 99-111](#) (nach [\[K\] Bubenheim/Elyas](#)).

Hagar:

„Wenn mein Gott dies Abraham aufgetragen hat, wird Ismael ihm geopfert werden.“

Der Teufel gab sein Bestes,
konnte die drei aber nicht überzeugen.

Abraham:

*„Mein Sohn,
mein geliebter Sohn,
in meinem Traum habe ich dich geopfert.“*

Ismael:

*„Mein geliebter Vater,
ich bin bereit.“*

Schenke meine Seele dem Herren.“

Abraham schärfte sein Messer
und versuchte seinen Sohn zu opfern.

Das Messer schnitt ihn nicht.

Es schnitt Steine,
aber nicht Ismael.

Ein Engel brachte ein Opfertier,
es wurde an Stelle von Ismael geopfert.

Dies war ein großer Test.

Mutter, Vater und Sohn haben ihn bestanden.⁸⁵⁴

Natürlich kann man sich immer noch fragen, ob man eine solche Geschichte schon kleinen Kindern erzählen soll. Vielleicht in einem Zusammenhang, wenn sie selber fragen, warum Gott nicht immer „lieb“ ist. Warum „der liebe Gott“ es zulässt, dass manchmal tatsächlich Kinder sterben. Oder wenn sie fragen, warum Muslime das Opferfest feiern. Auf jeden Fall muss die Betonung darauf liegen, dass Gott am Ende eingreift und tatsächlich niemals einen Vater sein eigenes Kind hat töten lassen.

Ines Balcik erklärt dieses Fest auf ihrer Internetseite www.kandil.de auch für Kinder auf folgende Weise:

„Das Opferfest erinnert an die Geschichte des Propheten Ibrahim (Abraham). ...

Eines Tages kam ein Engel zu Ibrahim und befahl ihm, seinen Sohn Ismail zu töten. Ibrahim war sehr traurig über diese Prüfung, denn er liebte seinen Sohn sehr. Dennoch wollte er Gott gehorchen. Als Ibrahim schließlich zum Messer griff, um seinen Sohn Ismail zu töten, sprach eine Stimme zu ihm: ‚Töte deinen Sohn nicht!‘

Ibrahim hatte die Probe bestanden, auf die sein Gottvertrauen gestellt worden war. Ibrahim war sehr froh, dass sein Sohn gerettet war und dass es sich nur um eine Prüfung gehandelt hatte. Gemeinsam mit seinem Sohn opferte er einen Widder, dessen Fleisch sie mit Freunden und Bedürftigen teilten.⁸⁵⁵

Dass zum Beispiel Hamburger Grundschul Kinder im dort angebotenen Religionsunterricht für alle, also „in gemeinsamer öffentlicher Religions-Bildung“, auf einem hohen Abstraktionsniveau sehr kreativ mit der „Geschichte von der Opferung des Isaak bzw. Ismail aus der jüdisch-christlichen Tradition und der islamischen Tradition“ umzugehen verstehen, unterstreicht Christa Dommel:

„viele der Kinder machen sich z. B. Gedanken darüber, ob Abraham/Ibrahim schon im Voraus wissen konnte, dass Gott letztlich nicht wirklich von ihm verlangen würde, seinen Sohn zu töten, und ob er nur unter dieser Bedingung bereit war, diesen Befehl auszuführen. Dieses Dilemma thematisiert die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘: wusste er etwas vorher, was er erst nachher wissen konnte?“⁸⁵⁶

9.5.2 Kindern beistehen im Umgang mit dem Furchtbaren in ihren Erlebniswelten

Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Bemerkung von **Harry Harun Behr**, die sich auf genau die oben angesprochenen Konflikte im Spannungsfeld von Theologie und Pädagogik bezieht. Er nimmt „zwischen Theologie und Pädagogik eine gewisse Reibung“ wahr,

„beispielsweise entlang der Frage, wie man, abgesehen vom liebevollen »Kumpelgott«, didaktisch mit dem zornigen und strafandrohenden »Chefgott« verfahren soll. In dieser Hinsicht scheint die religiöse Früherziehung inzwischen komplett entdämonisiert zu sein – aber sind es auch die numinosen Erlebniswelten der Kinder?“⁸⁵⁷

Die katholische Theologin **Stephanie Klein** plädiert jedenfalls für eine offene Haltung, auch was anstößige Geschichten aus der religiösen Tradition betrifft:

„Genauso wie die Bibel können auch wir den Kindern in einer Vielzahl von ganz unterschiedlichen Geschichten von Gott erzählen. Die Bibel ist eine unerschöpfliche Quelle für diese Geschichten. Auch provokative und für unser heutiges Verständnis anstößige Geschichten der Bibel müssen nicht ausgespart werden. Sie geben die Gelegenheit, kritische Fragen zu stellen, zu zeigen, dass Religion das menschliche Leben auch entstellen kann, oder zu zeigen, dass den Menschen früher andere Aspekte an der Geschichte wichtig waren als uns heute. Wir können aber auch zeitgenössische Geschichten auf-

854 [Nalbant, Abraham](#), S. 20-24.

855 Unter http://www.kandil.de/kandil/blog.php?id=CO_42_8 ist dieser Text im Internet zu finden.

856 [Dommel, Religions-Bildung](#), S. 445. Sie bezieht sich auf von [Asbrand](#), S. 44ff., dokumentierte „Gesprächsdetails“ aus dem Unterricht.

857 [Behr, Bildungsziele](#), S. 37.

greifen oder Geschichten erfinden, um von der Beziehung zwischen Gott und Menschen zu erzählen.“⁸⁵⁸

Ganz in diesem Sinne spricht sich auch **John M. Hull** in dem von mir in Kapitel 4.2.4 bereits ausführlich besprochenen Buch „Mit Kindern über Gott reden“ dafür aus, Kindern schwierige Geschichten der Bibel nicht vorzuenthalten, zum Beispiel wie Jeftah auf Grund eines unüberlegten Versprechens Gott gegenüber seine Tochter opfert⁸⁵⁹. Folgende Gespräche ergaben sich daraus mit seiner 5-jährigen Tochter und zwischen seiner Frau und ihrer 15-jährigen Tochter:

„Jiftach hatte Gott versprochen, ihm im Falle seines Sieges in der Schlacht das erste zu opfern, das ihn begrüßen würde, wenn er nach Hause kam. Zu seinem Entsetzen kam ihm seine einzige Tochter entgegengelaufrn. Trotzdem hielt Jiftach sein Versprechen. Nach dem Vorlesen dieser Geschichte kam es zu folgendem Gespräch zwischen Vater und Tochter:

Kind (etwa 5): Was hättest du getan?
Vater: Was meinst du damit?
Kind: Wenn du dieses Versprechen gegeben hättest.
Vater: Ich wäre erst gar nicht so dumm gewesen, ein solches Versprechen zu geben.
Kind: Aber wenn du es gegeben hättest? Was würdest du tun, wenn du es versprochen hättest?
Vater: Wenn ich wirklich ein so dummes Versprechen gegeben hätte, wäre ich ja wohl noch dümmer, wenn ich es auch noch halten würde, meinst du nicht?
Kind: Ja. *(Pause)* Gute Nacht, Vati. *(ruft noch hinterher, als der Vater das Zimmer schon verlassen hat)* Ich hab' dich lieb, Vati.

... Im folgenden Beispiel hatte eine Fünfzehnjährige in der Schule die Geschichte von Jiftach durchgenommen. Sie platzte ins Wohnzimmer, wo ihre Mutter vor dem Fernseher saß. ...

Tochter: Mami, wir haben heute Jiftach im Alten Testament durchgenommen.
Mutter: So? Und wie ging es dir damit?
Tochter: *(leidenschaftlich)* Er war ein ganz gemeiner Kerl!
Mutter: Warum denn?

858 Klein, S. 151.

859 Vgl. Schütz, *Vertrauen*, S. 367ff.: „Batjah – vom Vater geopfert, eine Gottestochter (Richter 11, 30-40)“, zu finden unter: <http://www.bibelwelt.de/html/batjah.html>.

Tochter: Es war ihm völlig gleichgültig, was mit ihr geschah. Er dachte nur an sich selbst. Ganz gleich, was passierte, er mußte sein Versprechen halten. Sie zählte überhaupt nicht.

Mutter: O, ich verstehe. Nun...

Tochter: *(kniert neben der Mutter nieder und bricht in Tränen aus)* Und weißt du, Mami, wir wissen nicht einmal ihren Namen.“⁸⁶⁰

In seiner Interpretation dieser Gespräche stellt John Hull fest:

„Bei der Frage des Kindes ging es im Grunde um Geborgenheit – um die Vertrauenswürdigkeit des Vaters und den Platz, den das Kind in den verschiedenen Bindungen und Verpflichtungen des Vaters einnimmt. ... ein Vater, der auf so ernste und hartnäckige Weise mit dieser Frage konfrontiert ist, muß völlig klar und unzweideutig zum Ausdruck bringen, wo seine Verpflichtung liegt. Wenn er seine Tochter nicht liebt, die er gesehen hat, wie soll er dann einen Gott lieben, den er nie gesehen hat? Die unbedingte Notwendigkeit, dem Kind Gewißheit zu geben, macht es nötig, daß er sich gegen den Fanatismus Jiftachs stellt, und so kann diese biblische Geschichte die erste Gelegenheit bieten, einem Kind bewußt zu machen, daß eine Religion das menschliche Leben auch entstellen und die Menschen verblenden kann. Im Kontext einer vertrauensvollen Beziehung zu einem Erwachsenen kann ein Kind diese Tatsache durchaus akzeptieren und stärker aus dieser Begegnung hervorgehen – wie die Worte, die es dem Vater noch nachruft, denn auch beweisen.

Im Fall älterer Kinder führt dieselbe Geschichte meist zur Frage nach Identität und Autonomie. Welche Abkommen wurden möglicherweise hinter meinem Rücken getroffen? An wen oder was haben meine Eltern mich ausgeliefert, ohne daß ich überhaupt davon weiß? Wer bin ich, daß andere Menschen – oder auch Gott – über mein Schicksal entscheiden können? ...

Zwischen den beiden Mädchen, die sich mit der Geschichte von Jiftach auseinandersetzen, bestand ein Altersunterschied von zehn Jahren. Die Probleme des jüngeren Kindes spielen für das ältere keine Rolle mehr. Der Teenager protestiert gegen die Hilflosigkeit und Anonymität der jungen Menschen, die nur Schachfiguren in den kriegerischen und politischen Manövern der älteren Generation sind. Für das kleine Mädchen dagegen ist die Abhängigkeit in Ord-

860 Hull, *Kinder*, S. 68f.

nung, solange sie ihm Sicherheit und Geborgenheit bietet. Wie wir sehen, kann die Geschichte von Jiftach und seiner Tochter für jede Lebensstufe eine bedeutsame Aussage enthalten.“⁸⁶¹

Als ich John Hull persönlich in einer Email auf dieses Thema ansprach, schrieb er mir zurück:

„Das Kind kann sich mit viel schrecklicheren Dingen herumquälen als mit denen, die durch Geschichten heraufbeschworen werden, und es ist besser, die Geschichten zu erzählen und das Schreckliche aufzudecken, als zuzulassen, dass das Kind sich weiter vor etwas grauen muss. Das heißt natürlich nicht, dass ich brutales oder sadistisches Material benutzen würde.“

Kinder unterschiedlichen Alters reagieren unterschiedlich auf Geschichten; wichtig ist, dass es durch „das Erzählen der Geschichte“ möglich wird, „an einem geschützten Ort über die Ängste zu reden“⁸⁶².

Ähnliches gilt auch für das Erzählen von Märchen mit ihren oft grausamen Einzelheiten. In unserer Familie stießen wir auf der Suche nach Märchen, die unserer kleinen Enkelin vorgelesen werden könnten, auch auf das Grimmsche Märchen „Der treue Johannes“, das ich nicht kannte, da es in meinem Märchenbuch der Kindheit nicht enthalten war. In diesem Märchen taucht das biblisch-koranische Motiv der Forderung, Kinder zu opfern, in noch grausamerer Form auf als in der Bibel, da die Tötung vollzogen, wenn auch durch ein Wunder wieder rückgängig gemacht wird⁸⁶³. Ähnlich

861 Ebd., S. 68-70.

862 John Hull, persönliche Mitteilung: „The child can be haunted by horrors much worse than those conjured up by stories, and it is better to tell the stories and expose the horror than allow the child to go on being horrified. This does not mean, of course, that I would use material that is brutal or sadistic. ... the telling of the story enables these fears to be spoken about in a safe place.“

863 Ich zitiere das Ende des Märchens nach Grimm: „Einmal, als die Königin in der Kirche war und die zwei Kinder bei dem Vater saßen und spielten, sah dieser wieder das steinerne Bildnis voll Trauer an, seufzte und rief: ‚Ach, könnt’ ich dich wieder lebendig machen, mein getreuester Johannes!‘ Da fing der Stein an zu reden und sprach: ‚Ja, du kannst mich wieder lebendig machen, wenn du dein Liebstes daran wenden willst.‘ Da rief der König: ‚Alles, was ich auf der Welt habe, will ich für dich hingeben!‘ Sprach der Stein weiter: ‚Wenn du mit deiner eigenen Hand deinen beiden Kindern den Kopf abhaut und mich mit ihrem Blute bestreichst, so erhalte ich das Leben wieder.‘ Der König erschrak, als er hörte, daß er seine liebsten Kinder selbst töten sollte, doch dachte er an die große Treue und daß der getreue Johannes für ihn gestorben war, zog sein Schwert und hieb mit eigener Hand den Kindern den Kopf ab. Und als er mit ihrem Blute den Stein bestrichen hatte, so kehrte das Leben zurück, und der getreue Johannes stand wieder frisch und gesund vor ihm. Er sprach zum König: ‚Deine Treue soll nicht unbelohnt bleiben,‘ und nahm die Häupter der Kinder, setzte sie auf und bestrich die Wunde mit ihrem Blut, davon wurden sie im Augenblick

wie man sich fragen muss, ob der Glaube an Gott ein Kinderopfer rechtfertigt, ist es hier die Frage, ob Erwachsene bereit sind, ihre Kinder einer Treuebeziehung unter Erwachsenen zu opfern. Dass dieses Märchen so erzählt wurde, muss damit zu tun haben, dass tatsächlich immer wieder Kinder für die eigensüchtigen Zwecke von Erwachsenen hingegeben und missbraucht wurden und werden.

So auch im viel bekannteren Märchen „Hänsel und Gretel“, dessen an Weihnachten 2011 im ZDF gezeigte Verfilmung (Buch: Peter Schwindt, Regie: Anne Wild) die dunkle Atmosphäre einer Kinderwelt zwischen Geliebtsein und Verstoßenwerden, Überfütterung und drohendem Verschlungenwerden in beklemmender Weise in Szene setzt. Falls man sich entscheidet, Kindern solche Märchen zu erzählen, gilt entsprechend, was eben zur Geschichte von Jiftachs Tochter gesagt wurde: Kinder müssen die Erfahrung machen, dass die erzählenden Erwachsenen ihnen zur Seite stehen, entgegen der Grausamkeit der Erwachsenen in den Märchen, und in vertrauensvoller Atmosphäre über ihre Ängste reden können.

9.6 Von Gott mit Bildern erzählen?

Eine letzte Frage zum Erzählen biblischer und koranischer Geschichten dreht sich um die Frage, welche Art von Bildern bzw. Bilderbüchern dabei eingesetzt werden können⁸⁶⁴.

9.6.1 Gibt es ein generelles Bilderverbot im Islam?

Im Islam ist es eindeutig verboten, Gott in irgendeiner Weise abzubilden, aber auch die Darstellung von Propheten, ja sogar der Gesichter von Menschen und Tieren widerspricht nach Ansicht viele Muslime dem Wil-

wieder heil, sprangen herum und spielten fort, als war ihnen nichts geschehen. Nun war der König voll Freude, und als er die Königin kommen sah, versteckte er den getreuen Johannes und die beiden Kinder in einen großen Schrank. Wie sie hereintrat, sprach er zu ihr: ‚Hast du gebetet in der Kirche?‘ – ‚Ja,‘ antwortete sie, ‚aber ich habe beständig an den getreuen Johannes gedacht, daß er so unglücklich durch uns geworden ist.‘ Da sprach er: ‚Liebe Frau, wir können ihm das Leben wiedergeben. aber es kostet uns unsere beiden Söhnlein, die müssen wir opfern.‘ Die Königin ward bleich und erschrak im Herzen, doch sprach sie: ‚Wir sind’s ihm schuldig wegen seiner großen Treue.‘ Da freute er sich, daß sie dachte, wie er gedacht hatte, ging hin und schloß den Schrank auf, holte die Kinder und den treuen Johannes heraus und sprach: ‚Gott sei gelobt, er ist erlöst, und unsere Söhnlein haben wir auch wieder!‘ und erzählte ihr, wie sich alles zugetragen hatte. Da lebten sie zusammen in Glückseligkeit bis an ihr Ende.“

864 Zu Fragen des Bilderverbots aus christlicher Sicht vgl. die auf S. 56f. diskutierten Beiträge von Dorothee Wilhelm und Jürgen Ebach sowie den in Anm. 475 zitierten Hinweis von Stephanie Klein.

len Gottes. Gleichwohl fragt **Christine Schirmacher** im Rückblick auf den im Jahr 2006 entbrannten sogenannten „Karikaturenstreit“ um Abbildungen, die das Ansehen des Propheten Muhammad herabsetzen: „Existiert überhaupt ein generelles Bilderverbot im Islam?“ und beantwortet diese Frage im Blick auf den Koran folgendermaßen:

„Der arabische Begriff für ‚bilden‘ kann auch ‚erschaffen‘ bedeuten und Gott wird auch ‚der Bildner‘ genannt. Wer also selbst abbildet, ahmt Gott nach, will ihm ähnlich sein, minimiert die Allmacht und Einzigartigkeit des Schöpfers... Eine ausdrückliche Bilderverehrung wird im Koran aber nicht thematisiert. Die islamische Theologie betont später sehr stark die Unvergleichlichkeit Gottes und seine völlige Unterschiedenheit vom Menschen, die auch seine Abbildung verbietet – ausdrücklich formuliert der Koran dies aber nicht.“⁸⁶⁵

Für die „Texte der islamischen Überlieferung“ gilt:

„Die schiitischen wie sunnitischen Hadithe formulieren ebenfalls kein ausdrückliches und generelles Bilderverbot, warnen jedoch vor Gefahren, die damit verbunden sind, wenn in einem Haus Bilder vorhanden sind. In einigen sunnitischen wie schiitischen Hadithen werden Bilder auf Vorhängen – zu denen man aufschaut – als verwerflich betrachtet, nicht aber Bilder auf Kissen oder Teppichen, auf die man tritt... Das ist auch der Standpunkt der meisten klassischen Theologen, die dreidimensionale Darstellungen größtenteils verurteilen...⁸⁶⁶ Auch wird ein Hadith, der vor der Unreinheit eines Hauses warnt, in dem sich Bilder befinden, häufig zitiert... Eine noch deutlichere Verurteilung trifft in den Hadithtexten vor allem diejenigen, die Bilder herstellen... Der Maler betätigt sich als eine Art Schöpfer, indem er aus dem Nichts ein Wesen ‚erschafft‘ – ein Tun, das die Überlieferung als Unglaube aufs Schärfste verurteilt und mit Höllequalen im Jenseits bedroht,... weil damit Gottes Einzigartigkeit angetastet wird. Im Grunde geht es in der Gesamtschau dieser Texte wiederum vor allem um die Gefahr des Götzendienstes, die nur gegeben ist, wenn es um die Darstellung von Tieren oder Menschen, nicht von Pflanzen, Ornamenten oder unbelebten Gegenständen geht.“⁸⁶⁷

865 Schirmacher, S. 278, wo sie Paret, S. 43, zitiert, der die islamische Rechtsliteratur zum Bilderverbot zusammengestellt hat.

866 Ebd. Sie zitiert aus Naef, S. 15-17 und S. 23-25. „Bekannt ist allerdings auch der Überlieferungstext, der die Lieblingsfrau Muhammads, Aisha, betrifft, die er in jungen Jahren ehelichte und die daher noch mit Puppen gespielt haben soll; diese Puppen habe Muhammad ihr gestattet...“

867 Ebd., S. 278f. Die Hadithe (einschl. dessen aus der vorigen

Ein Blick in die islamische Geschichte zeigt jedoch:

„Zahlreiche Darstellungen von Mensch und Tier, ja auch von Muhammad, hat es ... trotz einer weitgehend konservativen Haltung der muslimischen orthodoxen Theologie zu bildlichen Darstellungen und deren weitgehend einhelliger Verurteilung zu weiten Teilen der islamischen Geschichte gegeben“⁸⁶⁸.

Als Fazit formuliert Christine Schirmacher:

„Der Koran warnt die muslimische Gemeinschaft vor dem Götzendienst, meint damit aber vor allem Statuen. Die islamische Überlieferung formuliert eine stärkere Ablehnung von Bildern, da sie dem Gläubigen zur Gefahr, der Ablenkung von der Verehrung des wahren Gottes, werden können. Einerseits hat es in der islamischen Theologie durch die Geschichte hindurch mit Bezugnahme auf die Überlieferung durchaus eine gewisse Reserviertheit gegenüber bildlichen Darstellungen gegeben, dennoch ist ‚die arabisch-islamische Welt [...] ganz und gar nicht bilderlos durch die Geschichte gegangen...‘. Noch ausgeprägter als in Bezug auf allgemein bildliche Darstellungen war die Zurückhaltung in Bezug auf die Abbildung Muhammads. Dennoch existieren mindestens seit dem 13. Jahrhundert Darstellungen Muhammads. Ein eindeutiges Verbot, Muhammad darzustellen, existiert weder im Koran noch in der Überlieferung. So werden die Abbildungen Muhammads mit dem Fortschreiten zur Neuzeit häufiger, bis in der Moderne durch den zunehmenden Einfluss des Islamismus und der wahhabitischen Theologie wiederum ganz grundsätzliche Bedenken gegen bildhafte Darstellungen – insbesondere Muhammads – aufbrechen. Seit dem 18. Jahrhundert wird das Bilderverbot ganz besonders in Saudi-Arabien strikt gehandhabt; Darstellungen Muhammads werden überhaupt nicht mehr toleriert.“⁸⁶⁹

9.6.2 Bilderbücher mit koranischen Geschichten

Die oben bereits erwähnten islamischen Bücher mit koranischen Geschichten gehen unterschiedlich mit der Bilderfrage um. **Ibn Rassoul** verzichtet ganz auf Zeichnungen von Menschen oder Tieren, abgesehen

Anmerkung) stammen aus folgender Quelle: Sahih al Bukhari, Vol. 8, Book 73, Number 151 sowie Vol. 4, Book 54, Number 447 und zwei Mal Vol. 7, Book 72, Number 834, zu finden unter: <http://www.usc.edu/schools/college/crcc/engagement/resources/texts/muslim/hadith/bukhari/> (am 5.01.2009 aufgerufen, am 31.01.2012 nicht verfügbar).

868 Ebd., S. 280, mit Bezug auf Naef, S. 68.

869 Ebd., S. 283, wo sie sich auf Richter, S. 50, und Boespflug, S. 54, bezieht.

von Silhouetten fliegender Vögel und einer Rückenansicht Marias mit Jesus auf dem Arm⁸⁷⁰. **Soumia Sidi Moussa** schreibt: „Die Bilder habe ich nach islamischen Vorschriften gemacht und daher auf Mensch- und Tierzeichnungen verzichtet. Ich glaube, dass Kinder über ausreichende Fantasie verfügen, um sich die fehlenden Dinge vorzustellen.“⁸⁷¹ **Cebriye Alkış**, die die Bilder in den Malbüchern zur Geschichte der Propheten von **Asim** und **Mürşide Uysal** gestaltet hat, zeichnet dagegen viele Menschen und Tiere mit Gesichtern, hält sich aber bei der Porträtierung der Prophetengestalten selbst zurück, indem sie sie oft gar nicht und manchmal von hinten darstellt. Allerdings stellt sie zum Beispiel das Gesicht Jesu so dar, wie es uns aus der europäischen Malerei vertraut ist⁸⁷².

Wieder anders geht **Betül Aytaç** als Illustratorin der Bilderbücher von **Mehmet Nalbant** mit der islamischen Zurückhaltung um, prophetische Gestalten abzubilden. Heilige, mit Gott in Verbindung stehende Gestalten wie Adam und Eva, Noah, Joseph, Abraham oder Moses werden von ihr symbolisch in Form einer Blase dargestellt, aus der wie aus einem Riss zwei Hände und zwei Augen hervorklugen. Bei der Darstellung von Frauen sind die Blasen mit Blumen verziert; einmal ist zwar die verschleierte Gestalt Hagens wiedergegeben, aber ihr Gesicht ist durch eine Blume verdeckt⁸⁷³. Ganz konsequent hält sie sich an dieses Prinzip aber auch nicht; einmal malt sie Abraham und Sarah, wie sie auf einem Kamel sitzen, ohne verborgenes Gesicht und die Frau auch ohne Kopftuch. Die Malereien von Betül Aytaç sind im übrigen von einem eigenwilligen, unverwechselbaren Stil geprägt, der einem künstlerischen Anspruch genügt, während die anderen erwähnten Bücher mit Geschichten aus dem Koran für Kinder eher schlichte Zeichnungen oder naiv gestaltete Illustrationen enthalten. Die Kinder, denen ich im Stuhlkreis die Geschichte von „Adam und Eva und dem Teufel“ (siehe Kapitel 11.5) mit einem Bilderbuch von Mehmet Nalbant erzählt habe, fanden die Bilder von Betül Aytaç mehrheitlich „cool“, den Teufel fanden sie „gruselig“ dargestellt, denn er guckt so „sauer“⁸⁷⁴.

Lamya Kaddor und **Rabeya Müller** greifen in ihrem „Koran für Kinder und Erwachsene“ nicht auf eigens für Kinder gemalte Bilder zurück, sondern auf Malereien aus der islamischen Tradition. Besonders eindrucksvoll das persische Bild aus dem 18. Jahrhundert: „Muhammad und Isa reiten einträchtig nebeneinander, der eine auf einem Kamel, der andere auf einem Esel“⁸⁷⁵.

870 [KK] *Ibn Rassoul*, S. 20 und 26.

871 [KK] *Moussa*, S. 5.

872 [KK] *Uysal, Propheten 2*, S. 77.

873 [KK] *Nalbant, Abraham*, S. 15-18.

874 [KK] *Nalbant, Adam und Eva*, S. 6.

875 [KK] *Kaddor/Müller*, S. 169.

9.6.3 Bilder von Gott im Islam? Von durchscheinender Transluzenz und paradoxer Realabsenz

Interessant fand ich zwei Aufsätze von **Avinoam Shalem** und von **Christiane Gruber** zur Frage, ob nicht doch auch Gott im Islam bildlich dargestellt worden ist. Shalem fragt „nach dem Bild Allahs im mittelalterlichen Islam“ und geht von folgenden gedanklichen Voraussetzungen aus:

„Gott übersteigt jegliche menschliche visuelle und kognitive Vorstellung, die an Raum und Zeit gebunden ist und Ihn daher weder erforschen noch erfassen kann. Als abstraktes Konzept hat Gott weder Anfang noch Ende. Er ist unsichtbar und allgegenwärtig. Seine Ambiguität und die uns unlogisch anmutenden Charakterzüge Gottes garantieren Seine Konstruktion als jenseits aller sterblichen Sphäre...

Und doch erhielt Gott – im metaphorischen Vergleich – sein visuelles Bild und Zeichen und seine allegorische Bedeutung. Wir reisen daher durch das metaphorische Reich und sammeln und diskutieren die Ontologie Seiner Bilder. Nicht Ihn betrachten wir, sondern Sein Bild. Und Seine Gegenwart wird metaphorisch übersetzt, verarbeitet oder, wenn man so sagen will, materialisiert, um Seine Erscheinungen und Spiegelungen in unserer phänomenologischen Welt zu ermöglichen.“⁸⁷⁶

Er weist darauf hin, dass nicht nur in der Bibel von Gottes Antlitz, Hand und Rücken die Rede ist, sondern dass auch im Koran die eine oder andere „anthropomorphe Vorstellung“ von Gott zu entdecken ist⁸⁷⁷. Gleichwohl „wäre der Vorschlag, Gott habe eine menschliche Erscheinung, absurd“:

„Der enthüllendste Vers für unser Unvermögen, seine Erscheinung zu begreifen, findet sich in Sure 6, 102-103:

„Das ist Gott euer Herr,/ Kein Gott als Er, der Schöpfer aller Dinge; betet Ihn an!/ Und Er ist aller Dinge Vogt./ Die Blicke nicht erreichen ihn,/ Doch er erreicht die Blicke, Er ist der feine, kundige.“

Die Verse verdeutlichen, dass Gott für den Menschen unsichtbar und visuell nicht fassbar ist. Aber sie sprechen nicht Gott die Fähigkeit ab, uns zu sehen. Vielmehr wird, indem hier beides in einer Nebeneinanderstellung angesprochen wird, nämlich unsere Unfähigkeit, Ihn zu sehen, und Seine Fähigkeit, uns zu sehen, angespielt auf den Wunsch, diesen Widerspruch von Gottes Sehen und dem Sehen Gottes anzusprechen

876 *Shalem*, S. 81.

877 *Ebd.*, S. 82.

und vielleicht aufzulösen. Beides bezieht sich hier auf das Sehen von Allah (*ru'yat Allah*), aber die Tatsache, dass wir Ihn nicht sehen können, impliziert nicht, dass Er uns nicht sehen könne, und die Tatsache, dass Er uns sehen kann, bedeutet nicht, dass Seine Sicht der unseren gleicht.“⁸⁷⁸

Ausgehend von einer Interpretation der Bedeutung der in einer Gebetsnische (*Mihrab*) hängenden Lampe in der sogenannten Lichtsure (24, 35) und eines Hadith, in dem es heißt: „Wahrhaftig, wenn einer von euch aufsteht zu beten, hat er tatsächlich enge Gemeinschaft mit seinem Herrn, und sein Herr ist zwischen ihm und der *Qibla*“, womit in der Moschee die Wand der Gebetsrichtung gemeint ist, gelangt Shalem zu folgenden Aussagen über die Erfahrbarkeit Gottes:

„Der Gedanke, dass sich Allah zwischen dem frommen muslimischen Beter und der *Qibla*-Wand befindet, ist hoch interessant, weil er eine weitere Vorstellung von Allah suggeriert. Während im Licht-Vers der Betrachter beim Blick auf die *Mihrab*-Lampe ein bestimmtes ästhetisches Erlebnis hat, wobei er voranschreitet von der visuellen Wahrnehmung zur phantasievollen Erkenntnis und so mit Hilfe von Metaphern und Analogien eine ‚höhere‘ Wahrheit erhält, erklärt die oben erwähnte Anekdote jeden Fixpunkt oder wahrnehmbaren Gegenstand, in welchem sich die Idee von Allah allegorisch manifestiert, für nichtig. Dies heißt nicht, dass der Betrachter sein Auge nicht auf die *Qibla*-Wand richten dürfe, sondern dass sein Blick durch die Präsenz Gottes zu schweifen scheint. Der Betrachter sieht durch die göttliche Gegenwart Allahs hindurch, die den ganzen Raum erleuchtet. Daher ist der Blick durch Allahs Membran keine weniger wichtige ästhetische Erfahrung als der sakrale Raum. Weil Allah überall ist, strahlt sein Licht auf und erfüllt die ganze Atmosphäre der Moschee, eine durchsichtige Schicht schaffend, die unser Blick durchdringt. Gottes Erscheinung ist eine luzide Membran, geworfen über die gewünschte, vorgestellte Vision vor unserem inneren Auge. ...

Nicht umsonst betont das Gleichnis einer Glaslampe auch die Vorstellung des Durchscheinens, der Transluzenz. ‚Licht über Licht‘, ‚Lage über Lage‘..., wir blicken in eine lichtdurchlässige Welt aus transparenten Schleiern und Vorhängen. Und so schließt der Licht-Vers: ‚Und Allah spricht zur Menschheit in Allegorien (*Allah al-imthāl lilnās*), denn Allah ist Weiser, Wissender (*alīm*) aller Dinge.“⁸⁷⁹

Christiane Gruber sieht das Problem, dass ein Gott, der einzigartig ist und größer als alles, eigentlich nicht mit den menschlichen Sinnen erfahrbar oder mit menschlichen Mitteln darstellbar ist. Trotzdem wirkt er aber real in der Welt. Mit dem paradoxen Begriff „Realabsenz“ überschreibt sie ihren Aufsatz, in dem sie beschreibt, wie die islamische Kunst zwischen 1300 und 1600 die Herausforderung bewältigt hat, den nicht darstellbaren Gott doch erfahrbar zu machen.

Ausgehend von der „Auffassung“ des islamischen Gelehrten „Imam **al Juwayni** (gest. 1085)..., die in der islamischen Philosophie ‚orthodox‘ werden sollte:

„Wer dabei stehen bleibt, was existiert und was er wahrzunehmen im Stande ist, ist ein Anthropomorphist. Wer bei der reinen Negation stehen bleibt, ist ein Atheist. [...] Die Realität des tawhid ist, dass Du die Kraft Gottes in den Dingen erkennst ohne dessen Mittel zu benennen und dass dies geschieht ohne dass er mit diesen (= den Dingen) vermischt ist. Was auch immer Du in Deiner Einbildung formulierst, Gott ist das nicht‘...

..., beschäftigten sich Kalligraphen and Maler vor allem in persischen und türkischen Gebieten zwischen 1300 und 1600 mit der Beschreibung und Darstellung Gottes. Die wichtigste methodische Frage, mit der sie sich auseinandersetzten, war, wie Gott Objekt einer bildlichen Darstellung sein könnte, die sich von den Extremen eines kruden Anthropomorphismus und der totalen Ablehnung von Form fernhält. Im Ringen um eine Lösung entwickelten Künstler verschiedene Strategien zur Darstellung der göttlichen Form (*sura*) Gottes. Durch das Experimentieren mit verschiedenen Bildformen, einschließlich der Nutzung von Abstraktion, Synekdoche und Anthropomorphismus, versuchten sie, sowohl die heterogene Totalität von Gottes Einzigartigkeit – Sein *tawhid* – auszudrücken, als auch dessen bedeutendstes Merkmal, Sein Alleinstehen oder Anders-Sein (*mukhalafa*) gegenüber der Schöpfung und den Menschen... Aus solchen Versuchen resultierten Bilder des Göttlichen, die Gott als körperlos, aber mit physischen Merkmalen, als unsichtbar und doch für Menschen wahrnehmbar darstellen.“⁸⁸⁰

Auch Gruber beschreibt „menschliche Analogien zur Beschreibung Gottes“ im Koran wie zum Beispiel das Gesicht oder die Hand Gottes oder „Heiliges Licht als Bild Gottes“. Außerdem ist „schon die Existenz des Qur’an eine gesprochene und greifbare Manifestation des Logos Gottes..., der in die Sinnenwelt eindringt“⁸⁸¹.

878 *Ebd.*, S. 83.

879 *Ebd.*, S. 90.

880 *Gruber*, S. 154. Das kursive Zitat stammt aus *Al-Yahsubi*, S. 133, die letzteren aus *Watt*, S. 87, und *Williams*, S. 441.

881 *Ebd.*, S. 155.

Die islamischen Künstler bemühten sich auf vielfältige Weise, in ihren Bildern Gottes Gegenwart anzudeuten, zum Beispiel durch „eine körperlose, flammende rechte Hand mit ausgestreckter Handfläche“⁸⁸², durch „Göttliche Lichter und majestätische Farben“⁸⁸³ oder durch die „Beschreibung Gottes als eines hinter kosmischen Schleiern Verborgenen“, der aber auch „der gütige Öffner (*al-Fattah*) der Tür von Voraussicht und Mitleid sowie der spirituelle Öffner der menschlichen Herzen und Augen durch Erkenntnis der Wahrheit“ ist⁸⁸⁴.

9.6.4 Das Bild des Gekreuzigten als herrschaftskritisches Nicht-Bild Gottes

Interessant fand ich im Zusammenhang mit diesem Thema auch einen Aufsatz von **Lukas Bormann** über Bilder als Herrschaftsinstrument und insbesondere

„zur visuellen Kommunikation bei Paulus: Ich habe den Eindruck, dass sich der Apostel Paulus im Galaterbrief mit der symbolischen Ordnung und den ‚inneren Bildern‘ der Frauen und Männer der galatischen Gemeinden auseinandersetzt. Dies tut er nun nicht, um wie ein Werbestrategie eine beschränkte Botschaft zu transportieren, etwa die Vorzüge der Mitgliedschaft in der Vereinigung der Christen gegenüber antiken Vereinen,... sondern um die unsichtbare Gewalt sichtbar zu machen, die die symbolische Ordnung seiner Zeit stützt. Er steht damit in den besten Traditionen des Judentums seiner Zeit,... und damit ist auch schon gesagt, dass sein Gegner nicht irgendein verzerrtes Bild vom Judentum ist, sondern die symbolische Ordnung der politischen Welt und das ist das Imperium Romanum. Paulus wird sich wie Bourdieu immer wieder staunend gefragt haben, wie denn das römische Reich so vergleichsweise mühelos die Herrschaft über den gesamten Erdkreis hatte erringen und festigen können. Eine Antwort auf diese Frage fand er in der Macht der Bilder, die von der politischen Propaganda Roms eingesetzt und gefördert wurde, um mit dieser ‚sanften Gewalt‘ die Herrschaft zu sichern.“⁸⁸⁵

882 *Ebd.*, S. 175.

883 *Ebd.*, S. 167.

884 *Ebd.*, S. 164, mit Bezug auf Al-Yahsubi, S. 128f.

885 *Bormann*, S. 103f., unter Verweis auf *Bourdieu*, S. 7, und dessen „Staunen darüber, dass sich die soziale Ordnung so mühelos erhält“ (*Bormann*, S. 102). Vgl. *ebd.*, S. 103, wo er *Bourdieu*, S. 8, zitiert: „Eine Ursache für diese erstaunliche Mühelosigkeit, mit der sich die gesellschaftliche Ordnung im Verhalten aller ihrer Mitglieder immer wieder reproduziert und stabilisiert, ist das, was Bourdieu die ‚symbolische Gewalt‘ nennt: ‚Es ist jene sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkenens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird.“

Gegen diese Bilder der politischen Propaganda greift Paulus im Galaterbrief zu einem für ihn ungewöhnlichen Mittel, mit dem er seinen Lesern und Hörern sozusagen „das Evangelium ins Gehirn schießen“ will⁸⁸⁶:

„Die große Eindringlichkeit des Briefs entsteht durch ein kommunikatives Mittel, das sich in einer solchen Deutlichkeit bei Paulus sonst nicht findet. Paulus fragt in 3,1:

„Wer hat euch verzaubert?

Habe ich euch nicht Jesus Christus als Gekreuzigten vor Augen gemalt (*proegráphe*)?“

Das von Paulus hier verwendete *gr. prográpho* ... meint im Unterschied zu dem bereits aus dem 4. Makk vertrauten *gr. zographéo* ..., ‚etwas Lebendiges malen‘, eher so etwas wie ‚als Plakat oder Wandschrift öffentlich aushängen‘... Das Bild des Gekreuzigten soll nach Paulus eine Sinnstruktur kommunizieren, die scheinbar durch einen Zauber, der über den Galatern liegt, an seiner Wirkung gehindert wird. Am Schluss des Schreibens nimmt Paulus dann für sich selbst gewisse magische Wirkkräfte in Anspruch. Er formuliert in 6,11:

„Seht mit welch (großen) Buchstaben ich euch mit meiner eigenen Hand schreibe.“

Damit spielt er auf magische Praktiken an, die in dem authentischen Gegenstand, etwa der eigenhändigen Schrift, Machtwirkungen des Ursprungs dieses authentischen Gegenstands vermuten. Luther hat die paulinische Intention schön erfasst, wenn er in seinem Galaterkommentar schreibt:

„Jesus Christus sei ihnen so vor die Augen gemalt, dass sie ihn mit Händen hätten berühren können ... – Wie wenn er (Paulus) sagen wollte: Kein Maler kann Christus so eigentlich mit Farben abmalen, wie ich ihn in meiner Predigt euch vor die Augen gestellt habe.“

Und in einer handschriftlichen Randnotiz zu Gal 3,1 fügt Luther hinzu, Paulus rufe aus:

„Ich habe es euch erklärt, wie wenn ein Maler euch vor Augen Christus den Gekreuzigten gemalt hätte. Ich habe es so klar gemalt, dass kein Maler noch Farbe stärker.“

Paulus fordert hier wie in keinem anderen seiner Briefe die visuelle Imagination der Leserinnen und Leser heraus. Die für Paulus ungewöhnliche Intensität der visuellen Vorstellung führt unmittelbar zu dem Punkt, auf den es ihm ankommt. Er will bei seinen Leserinnen und Lesern innere Bilder entstehen lassen, die mit den Bildern konkurrieren können, die sie vor Augen haben.“⁸⁸⁷

886 *Bormann*, S. 101.

887 *Ebd.*, S. 107. Die beiden Lutherzitate nach *Luther, Galatas*, S. 323f.: „Longe durius est, quod addit Christum Iesum illis

Ich gehe so ausführlich auf Bormanns Gedankengänge ein, weil sie einen Zugang eröffnen zur bildlichen Darstellung des gekreuzigten Jesus. Im Sinne des Paulus sind solche Bilder gerade nicht ein Versuch, Gott auf unsere menschlichen Bilder von Gottes Allmacht und Herrlichkeit festzulegen, sondern:

„Paulus möchte die Bilder durchbrechen, die die Ordnungsstrukturen der Welt definieren, indem er das Bild des Gekreuzigten vor Augen stellt. Wenn der schmachvolle Kreuzestod Jesu Ausdruck seiner Loyalität zu Gott ist, dann kann diese Loyalität nicht gleichzeitig in den Ordnungskategorien Jude/Griechen (Nichtjude), Sklave/Freigeborener oder Mann/Frau zum Ausdruck kommen.

Der Kreuzestod Jesu entzieht den Bildern, durch die Macht, Unterscheidungen und Gewalt legitimiert werden, die Grundlage.“

Indem das Bild Jesu als des Gekreuzigten das einzige Bild ist, das es nach Paulus legitimerweise von Gott geben darf, bestätigt er indirekt das von Juden und Muslimen betonte Verbot der bildlichen Darstellung Gottes. Wo Menschen sich wie Götter übereinander erheben, indem sie einander mit einem einzigen Blick auf „Geschlecht, Hautfarbe, Kleidung, Größe“ in „die symbolische Ordnung der Welt“ von „groß/klein, mächtig/schwach, männlich/weiblich usw.“ einordnen und in ihre Schranken weisen – „was Bourdieu mit der ‚unmerklichen, unsichtbaren Gewalt‘ meint, die unser Verhalten steuert, bevor wir es reflektieren“⁸⁸⁸ – da malt Paulus ihnen ein Nicht-Bild Gottes vor Augen, ein Anti-Bild, quer zu allen gängigen Vorstellungen von Gott und entgegen den Unterscheidungen, die die Herrschaft der einen über die anderen begründen:

„Paulus durchbricht die Gegensätze mit dem Bild des Gekreuzigten. Der Sohn Gottes als Repräsentant der wahren Wirklichkeit stirbt am Kreuz, an dem Ort sozialer Verachtung. Dieses Bild repräsentiert für Paulus und für den religiös-politischen Diskurs seiner Zeit den schärfsten denkbaren Gegensatz, den Gegensatz zwischen Gott und Schande, zwischen der glänzenden Majestät Gottes (‚Herrlichkeit‘; gr. *doxa*) und dem Unheil wirkenden Fluch (Gal 3,13). In der Taufe werden die Christen auf die Struktur dieses fundamentalen Gegensatzes festgelegt. Sie haben ‚Christus angezogen‘, sie sind mit Christus gekreuzigt, d. h. sie sehen die Welt in der neu ordnenden Struktur des Kreuzes. Sie erfahren, dass im Schändlichen und Geringen Gott

ab oculos sic depictum, ut eum manu contrectare potuisent. ... Quasi dicat: Nullus pictor tam proprie Christum coloribus depingere potest, ac ego eum vobis mea praedicatione depinxi“ und 324: „Declaravi, ut si pictor pingeret ante oculos Christum crucifixum. Ich hab's so klar gemalt, ut kein pictor noch farbe stercker.“

888 Ebd., S. 109 und 108. Vgl. zu Bourdieu auch Anm. 182.

selbst begegnet, so dass der binäre Gegensatz zwischen Herrlichkeit und Fluch/Schande verschwindet. Dem Geringen steht nicht mehr das Hohe gegenüber, weil das Hohe im Geringen selbst begegnet, dem Schändlichen steht nicht das Ehrenvolle gegenüber, weil das Ehrenvolle im Schändlichen selbst erscheint, der sozialen Konstruktion Frau (schwach, niedrig, dienstbar) steht nicht mehr die soziale Konstruktion Mann (stark, edel, frei von Arbeit) gegenüber, weil in der Frau das Männliche selbst erscheint. Macht und Gewaltstrukturen, die vorgeben die Welt zu ordnen, verlieren ihre suggestive Kraft, wenn man ‚Christus anzieht‘ und d. h. wenn man die Perspektive des Kreuzes Christi in seinen ‚Blick‘, in die eigene soziale Struktur der Wirklichkeit integriert.“⁸⁸⁹

10 Gemeinsame religiöse Feiern

Wenn ich Kindern Geschichten aus der Bibel und aus dem Koran erzähle, werde ich das meistens im Stuhlkreis der verschiedenen Kindergartengruppen tun, manchmal aber auch in besonderen religiösen Feiern, die zu bestimmten Zeiten im Jahresablauf stattfinden, zum Beispiel anlässlich von Festen der Religionsgemeinschaften. Damit stellt sich die Frage, ob und wie solche gemeinsamen religiösen Feiern möglich sind. Und auch im Blick auf den Stuhlkreis mit den Kindern ist eine Klärung erforderlich: Handelt es sich dabei ausschließlich um eine Erzählrunde oder auch um eine religiöse Feier mit rituellen Elementen?

10.1 Religiöse Rituale im Kindergartenalltag

Wenn man religiöse Rituale in den Kindergartenalltag einbaut, zum Beispiel Gebete, Segenshandlungen usw., muss man darüber nachdenken, in welcher Weise die verschiedenen Kinder daran teilnehmen können bzw. sollen. **Frieder Harz** bringt das Problem folgendermaßen auf den Punkt:

„In den Ritualen wird Religion am unmittelbarsten erfahren. In ihnen drückt sich Zugehörigkeit auf besondere Weise aus. Umgekehrt machen sich auch an ihnen Vorbehalte gegen eine religiöse Beeinflussung oder Manipulation gegen den Willen der Eltern am ehesten fest. Deswegen ist bei der Gestaltung religiöser Rituale auch sorgfältig zu klären, wie sich bei ihnen Kinder aus nicht christlichen Elternhäusern verhalten sollen.“

889 Ebd., S. 112.

Sein Vorschlag, damit umzugehen, orientiert sich am oben dargestellten Gastmodell (siehe Kapitel 6.3.2 und 6.4.2):

„Im Elternhaus bewusst christlich erzogene Kinder erfahren in der evangelischen Kindertagesstätte Bestätigung und Fortsetzung der christlichen Erziehung. Für sie ist es wichtig, die Existenz anderer religiöser Orientierungen bewusst wahrzunehmen, ihnen mit Interesse und Wertschätzung zu begegnen, unter gleichzeitiger Bestätigung der eigenen Zugehörigkeit.

Kinder anderer Religionen erleben christliche Rituale als solche, die sich von den eigenen unterscheiden. Sie lernen die Differenz zwischen dem hier Praktizierten und dem Häuslichen kennen und brauchen viel Bestätigung darin, dass das zu Hause Praktizierte ihr Eigenes ist. Christliche Erzieher/-innen können ihnen nicht Vorbild in dem ihnen Eigenen sein, das wäre unecht und verwirrend. Aber sie können sie in der Wertschätzung des Eigenen bestätigen.“

Auf die damit einhergehende Bevorzugung christlicher Kinder bin ich schon ausführlich eingegangen. Problematisch ist dieser Ansatz auch deshalb, weil die religiöse Praxis in den meisten Familien der Kinder zumindest unseres Kindergartens gar nicht so ausgeprägt ist, wie sich Harz das vorstellt. Die in der christlichen Tradition aufgewachsenen Eltern lassen zwar zum überwiegenden Teil ihre Kinder taufen und konfirmieren, haben aber ansonsten ein eher distanziertes Verhältnis zur Kirche. Die muslimischen Familien scheinen durch die säkulare türkische Tradition des 20. Jahrhunderts geprägt zu sein; sie halten sich zwar an das Schweinefleischverbot und zum Teil an das Fasten im Ramadan, aber auch unter ihnen nehmen nur wenige, so weit ich weiß, am religiösen Leben der Moscheevereine teil. Soweit ich es auf Grund meiner eigenen Begegnung mit den Kindern im Stuhlkreis einschätzen kann, scheint nur ein ganz kleiner Teil der Kinder zu Hause in Kontakt mit den Ritualen der eigenen Religion zu kommen. Insofern fände ich es nicht recht passend, im Kindergartenalltag sozusagen eine „heile Welt“ religiöser Rituale aufzubauen, die nicht der echt gelebten Einstellung der Familien entspricht.

Noch einmal lasse ich Frieder Harz zu Wort kommen:

„Gerade weil christliche Rituale, vor allem Lieder und Gebete, sehr unmittelbar mit dem alltäglichen Geschehen verwoben sind, ist es keine Lösung, dies jeweils ohne die nicht christlichen Kinder zu tun. Das würde das Zusammenleben in der Gruppe empfindlich stören.

Erfolgversprechender ist es, allen Kindern zugänglich zu machen, dass Menschen unterschiedlichen Religionen angehören und sich dies in verschiedenartigen Ritualen zeigt. Christliche

Kinder lernen so auch das islamische rituelle Gebet bzw. das freie, mit erhobenen Händen gesprochene Gebet kennen. Sie erfahren, dass Gott dort anders angesprochen wird. Sie nehmen wahr, dass Religion uns auf unserer Welt in der Vielzahl unterschiedlicher Religionen und ihrer Rituale begegnet.“⁸⁹⁰

Hier frage ich mich, wie Harz sich den „Lernerfolg“ dieser Vorgehensweise vorstellt. Er geht ja wohl nicht davon aus, dass islamische Kinder im Kindergarten ihren Gebetsteppich ausrollen und den anderen Kindern vormachen, wie ihr rituelles Gebet vollzogen wird, sondern dass die Kinder es bei einem Moscheebesuch kennenlernen. Was die Kinder dabei vor allem lernen, wäre dann wohl, dass die christlichen Kinder im Kindergarten mehr zu Hause sind als die nichtchristlichen.

Harz macht aber noch einen weiteren Vorschlag:

„Da wird etwa mit muslimischen Kindern vereinbart, dass sie bei christlichen Gebeten zu dem einen Gott ihre eigene Gebetshaltung praktizieren, die Hände erheben und so zeigen, dass sie dies Gebet in einer anderen Rolle miterleben als die Christen. Sie sind mit beteiligt, aber an etwas für sie nicht Eigenem, und das bringen sie durch ihre eigene Gebetsgeste zum Ausdruck. So wird gerade im Sichtbarmachen solcher Unterschiede ein respektvolles Miteinander möglich.“⁸⁹¹

Auch damit kann ich mich nicht anfreunden. Werden muslimische Kinder dadurch nicht in der Gruppe bloßgestellt? Wird ihnen nicht vielleicht etwas aufgedrängt, was gar nicht unbedingt „ihr Eigenes“ ist? Ich bin mir nicht sicher, ob das freie Gebet der Muslime immer mit der erhobenen Haltung der Hände verbunden ist. Wenn man wirklich in der Kita mit allen Kindern beten will, dann sollte es auf eine Art und Weise geschehen, die alle Kinder einbezieht, ohne bestimmte Unterschiede zu betonen.

Folgendes Gebet mit Bewegungen, die nicht Rituale bestimmter Religionen aufnehmen, sondern das Gesagte darstellerisch unterstreichen, schlägt **Ulrike Uhlig** für den Gebrauch im Kindergarten vor:

„Gott, du breitest Frieden in mir aus,
Hände vor der Brust kreuzen
lass ihn wachsen aus mir heraus,
Hände nach oben strecken
du gibst meinen Füßen festen Stand,
mit Füßen am Ort gehen
du hältst mich sicher in der Hand.
einander anfassen
(*mündlich überliefert*)“⁸⁹²

890 [Brahms/Harz, Rituale, S. 99.](#)

891 [Harz, Kindertagesstätten, S. 205.](#)

892 [Uhlig, S. 41.](#)

Problematisch wird das Beten immer, wenn es mit Zwanghaftigkeit verbunden ist. Mich hat sehr angesprochen, was ich kürzlich per Email zum Thema Tischgebet erzählt bekam. Es ging um eine vom Schicksal nicht verwöhnte christlich geprägte Frau, die nicht nur ein offenes Herz für missbrauchte Mädchen und Strichjungen hat, sondern auch eine offene Tür und, wenn nötig, ein Bett zum Schlafen und einen gedeckten Tisch: „Bei der betet man am Tisch auch nicht. Die sagt, dass Gott doch eh mit am Tisch sitzt.“

Von einer solchen Grundhaltung her könnte man überlegen, ob es nicht sinnvoll ist, religiös-rituelle Abläufe auf ein Minimum zu beschränken, und stattdessen die Dankbarkeit für das Essen und den Gemeinschaftscharakter der Mahlzeit auf andere Weise zu betonen. Wenn Kinder von sich aus beim Beten bestimmte Gebetshaltungen einnehmen und erklären: „Wir beten aber so“, ist natürlich nichts dagegen einzuwenden.

Ich selber habe ja bereits oben (Kapitel 8.2) erwähnt, dass ich bei der Gestaltung meines Stuhlkreises mit den Kindern zurückhaltend bin, was christlich-liturgische Elemente betrifft. Früher nannte ich das, was ich mit den Kindern tue, eine „Andacht“, aber im Lauf der Zeit ist daraus ein Erzähl- und Gesprächskreis geworden, in dem religiöse Geschichten und Themen im Mittelpunkt stehen und auch viel gesungen wird. Das Gebet als rituelles Element kommt in der Regel nur in Form von Liedern vor. Die Lieder stammen bisher ausschließlich aus dem christlich-abendländisch geprägten Kulturkreis, ich achte aber bei der Auswahl darauf, dass alle Kinder sie mitsingen können, ohne sich in unangemessener Weise christlich vereinnahmt fühlen zu müssen. Bei Liedern mit besonderen christlichen Inhalten wie zum Beispiel Weihnachts- oder Osterliedern weise ich darauf hin, dass es christliche Lieder sind. Ob die Kinder dabei mitsingen wollen, entscheiden sie selbst; manche hören sowieso einfach nur zu, weil sie noch zu klein oder sprachlich nicht so fit sind oder schlicht keine Lust haben. Es kommt aber auch vor, dass zum Beispiel ein muslimisches Mädchen mir sagt: „Wir Muslime feiern kein Weihnachten“, aber trotzdem begeistert in das Lied „O Tannenbaum“ einstimmt.

Leider ist es mir nicht gelungen, während meines Studienurlaubs Lieder aus dem islamischen Umfeld zu finden, die ich auch mit einer christlich-muslimisch gemischten Kindergruppe zur Gitarre begleiten und singen könnte⁸⁹³. Das Buch „Der Fuchs geht um ...auch anderswo“⁸⁹⁴ enthält zwar kulturübergreifende Liedvorschläge zu verschiedenen Jahreszeiten und Festanlässen, beschränkt sich aber, was religiöse Lieder betrifft, auf den südeuropäischen katholischen und griechisch-

orthodoxen Bereich, während aus der Türkei nur einige Volks-, Tanz- und Kinderlieder aufgegriffen werden, die zum Einsatz im Zusammenhang mit Religions-Bildung nicht so gut geeignet sind.

Wer besondere Rituale, „die das An-Gott-Festmachen zum Ausdruck bringen“, und „dazu beitragen, Halt und Orientierung zu geben“ im Kindergartenalltag einführen möchte, dem empfehle ich einen Aufsatz von **Simone Birkel**, in dem sie abschließend die Anregung gibt:

„*Entwickeln Sie eigene Rituale!* Zwar gibt es eine Vielzahl von thematischen Büchern und Vorlagen, aber niemand kennt Ihre Kindertageseinrichtung so gut wie Sie. Trauen Sie sich zu, eigene, der Situation entsprechende Rituale im Team zu entwickeln. Damit wird das Leben für alle Beteiligten, nicht nur für die Kinder, bunter, reicher und tiefer und das Wir-Gefühl wächst.“⁸⁹⁵

10.2 Fremdes miterleben in der Kirche oder in der Moschee

Im Kapitel 9.2.3 bin ich bereits auf die unterschiedlichen Festkalender der Religionen als Anlass für das Erzählen von Geschichten eingegangen. Aber ist es auch möglich, einander anlässlich solcher Feste zu gottesdienstlichen Feiern einzuladen?

In unserer Kirche feiern wir seit einer Reihe von Jahren drei bis vier Mal im Jahr einen Familiengottesdienst, der mit dem Kita-Team und Kita-Kindern gemeinsam vorbereitet wird, in der Regel auf jeden Fall jeweils zwei Sonntage vor Weihnachten, vor Ostern und vor dem Erntedankfest. Die muslimischen Familien sind dazu als Gäste mit eingeladen, aber mit sehr geringer Resonanz. Beim Laternenfest, das auch mit einer Feier in der Kirche beginnt, ist das etwas besser. Es gibt zwar einzelne Eltern, die durchaus dafür aufgeschlossen sind, als Gäste mit an einem Familiengottesdienst teilzunehmen, aber andere meinen: „Ich krieg meine Kinder nicht mal in die Moschee, dann schick ich sie erst recht nicht in die Kirche.“ Gelegentlich gelingt es, durch die Einschaltung vermittelnder Instanzen wie die Christlich-Islamische Gesellschaft oder die Islamische Religionsgemeinschaft Hessen wechselseitige Besuche in einem Gottesdienst oder beim Freitagsgebet zu organisieren, dieser Weg erreicht allerdings nur Mitglieder der Moscheegemeinden.

Zu bedenken ist allerdings, dass auch die Zahl der Kindergartenkinder und Eltern aus christlich geprägten Familien, die an Familiengottesdiensten teilnehmen, in den letzten Jahren abgenommen hat. Diejenigen, die mitfeiern, sind mit der Gestaltung zufrieden; es kann also nicht am Angebot als solchem liegen, das wir auch nicht aufgeben wollen. Letzten Endes ist der Prozent-

893 Nur bei Kuhn sind einige Lieder aus der islamischen Tradition zitiert, allerdings ohne Noten (siehe Kapitel 10.3).

894 Ulich/Oberhuerner/Reidelhuber.

895 Birkel, S. 186 und 193.

satz der Teilnehmenden an der Gemeindegliederzahl auch nicht geringer als in den sonstigen Gottesdiensten.

Was mir vorschwebt, um diese Situation zu ändern, ist zunächst einmal, in unserem Familienzentrum das Gespräch mit den Eltern zu suchen. Vielleicht ergeben sich ja dadurch neue Ideen, wie man die Einseitigkeit, dass wir immer nur zum Familiengottesdienst in unsere Kirche einladen, überwinden kann. Zum Beispiel würde ich gerne regelmäßig mit Kindern (evtl. auch Eltern) Besuche in der Moschee (oder im buddhistischen Tempel) machen und umgekehrt auch Muslime, die von ihrem Glauben erzählen können, in den Stuhlkreis der Kinder einladen. Und ich würde gerne mit muslimischen Eltern darüber reden, ob und wie im Kindergarten auf die islamischen Feste eingegangen werden soll und kann.

10.3 Interreligiös feiern

Bereits seit einiger Zeit überlege ich, ob wir nicht im Kontakt der religiösen Gemeinschaften noch einen Schritt weitergehen sollten, als einander nur einzuladen und gegenseitig zu besuchen. Mir schwebt die Möglichkeit vor, ein oder zwei Mal im Jahr eine interreligiöse Feier an einem neutralem Ort zu veranstalten, der nicht von vornherein als Gottesdienstraum der einen Religionsgemeinschaft für die jeweils andere eine Atmosphäre der Vereinnahmung ausstrahlt. Ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, zu einer solchen Feier ins Foyer unseres Familienzentrums einzuladen, das ja zum gemeinsamen „zweiten Zuhause“ aller unserer Kita-Kinder gehört. Aber auch ein Raum im benachbarten Stadtteilzentrum oder Turnsaal bzw. Aula einer angrenzenden Schule wäre grundsätzlich als Veranstaltungsort für eine interreligiöse Feier denkbar, zumal wenn wir den Kreis der Mitfeiernden nicht auf das Umfeld unserer eigenen Kindertagesstätte beschränken wollen.

Andreas Renz gibt allerdings zu bedenken, dass mit interreligiösen Feiern auch Gefahren verbunden sein können. Für selbstverständlich halte ich seine Ablehnung des „*Proselytismus*“, also der „aktiven Abwerbung Andersgläubiger zum eigenen Glauben“ im Zusammenhang solcher Unternehmungen. Er sieht allerdings noch zwei weitere Gefahren: einerseits die Gefahr des „*Synkretismus*“, das heißt, einer „unbewussten und ungewollten *Religionsvermischung*“ und andererseits die Gefahr des „*Reduktionismus*“, nämlich einer „*Reduktion* des Gebetsinhaltes und der Gebetsformen auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner“⁸⁹⁶.

Er empfiehlt daher, auf die „erstmalig von der Augustana-Hochschule Neuendettelsau vorgenommene Unterscheidung zwischen *interreligiösem* und *multi-*

religiösem Gebet“ zurückzugreifen und auf interreligiöse Gebetsveranstaltungen im engeren Sinn lieber zu verzichten:

„Demnach ist unter einem interreligiösen Gebet ein von Angehörigen verschiedener Religionen gemeinsam formuliertes und gesprochenes Gebet zu verstehen, während bei einem multi-religiösen Gebet die Angehörigen der Religionen jeweils ihre eigenen Gebete sprechen und die anderen andächtig zugegen sind... Allein letztere Form, also das multireligiöse Gebet kann die Gefahren des Synkretismus und Reduktionismus vermeiden, so dass, zumindest bei öffentlichen Veranstaltungen, von interreligiösen Gebetstreffen grundsätzlich abzuraten ist.“⁸⁹⁷

Damit vertritt Renz eine Haltung, die zum Beispiel auch die Württembergische Landeskirche in ihrer „Handreichung zur Frage interreligiöser Feiern von Christen und Muslimen: Begegnen – Feiern – Beten“ deutlich macht: „Ein ‚interreligiöses‘ Gebet lehnen wir ab.“⁸⁹⁸ Die Begründung lautet im Kern:

„Wir finden in Gebetsformulierungen anderer Religionen Worte, die auch wir sprechen könnten. Aber diese Worte stammen aus einem bestimmten Zusammenhang. Nichtchristliche Religionen haben ein anderes Bild von Gott. Wir beten zu dem Gott, der sich in Jesus Christus den Menschen zugewandt und offenbart hat. Deshalb sollten Christen in Gebete anderer Religionen nicht einstimmen.“⁸⁹⁹

Warum auch Andreas Renz lediglich „multireligiöse“ Gebetsveranstaltungen befürwortet, ergibt sich aus folgender Argumentation:

„‚Zusammensein, um zu beten‘, so lassen sich Form und Ziel eines multireligiösen Gebets in Kurzform beschreiben. Interreligiöse Gebete dagegen (‚zusammen beten‘) würden ein Maß an gemeinsamem Gottesverständnis und -bekenntnis voraussetzen, wie dies letztlich nur zwischen Angehörigen einer Religion gegeben ist. So wird an diesem Punkt auch der fundamentale Unterschied zwischen einem christlich-ökumenischen Gottesdienst und einem multireligiösen Gebet, zwischen christlicher Ökumene und interreligiösem Dialog deutlich.

Multireligiöses Beten setzt also nicht voraus oder impliziert die Annahme, dass sich alle religiösen Bekenntnisse letztlich auf denselben Gott beziehen. Dennoch kann diese Möglichkeit theologisch nie mit letzter Sicherheit ausgeschlossen werden oder positiv formuliert: Theologisch muss stets mit der Möglichkeit gerechnet wer-

897 Ebd., S. 371.

898 Gruber/Quack/Schmidt, S. 24.

899 Ebd., S. 16.

896 Renz, S. 370.

den, dass es der Heilige Geist ist, der in jedem aufrichtig Glaubenden betet. Aber selbst wo bereits theologischer Konsens besteht, dass etwa Christen und Muslime zu demselben Gott beten..., wird man über die multireligiöse Gebetsform nicht hinauskommen, weil Christen und Muslime eben *auf je verschiedene Weise* zu dem einen und selben Gott beten. Christen beten zu dem dreieinigen Gott, d. h. zu Gott *durch* Jesus Christus *im* Heiligen Geist. Das macht es Muslimen wie Juden unmöglich, am christlichen Gebet aktiv teilzunehmen...“.

Nimmt man das letzte Argument allerdings ernst, stellt sich die Frage, ob diese Voraussetzung für gemeinsames Beten überhaupt in einem christlichen Gottesdienst als gegeben vorausgesetzt werden kann. Es gibt doch viele Christen, die mit der Dreieinigkeit Schwierigkeiten haben und ihr Gebet sowieso an den einen Gott richten. Andere haben mit „Gott, dem Vater“ Probleme und beten lieber nur zu Jesus. Renz selbst macht den Vorschlag:

„Um jedoch dem von Muslimen und Juden gleichermaßen vorgebrachten Vorwurf entgegenzutreten, Christen hätten den Monotheismus zugunsten eines Tritheismus aufgegeben, wäre zu bedenken, ob die Christen zumindest bei multireligiösen Gebeten die traditionelle trinitarische Formel ‚Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes‘ nicht um den Zusatz ‚des einen Gottes‘ ergänzen könnten, wie das die koptischen Christen in Ägypten praktizieren... Dieser Zusatz kann auch die Christen selbst immer wieder vor theologisch fragwürdigen Vorstellungen bewahren.“⁹⁰⁰

Renz weist außerdem mit einem Zitat aus der Veröffentlichung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“ darauf hin, dass Gott selbst entscheidet, welches Gebet er erhören und in freier Gnade annehmen will:

„Die Frage, welches Gebet denn tatsächlich Gott erreicht, stellt sich für uns Christen zuerst im Blick auf unser eigenes Gebet. Welches unserer Gebete – und wäre es formal das korrekteste – ist denn dessen würdig, dass Gott es akzeptiert. Es kann ihn nur dann erreichen, wenn er unser auch im besten Fall unvollkommenes Gebet in freier Gnade annimmt und in seinem ungeschuldeten Erbarmen erhört. Vertrauen wir hier aber auf seine Gnade und sein Erbarmen, so dürfen wir glauben, dass er auch unsere unzulänglichen, ja verkehrten Gebete erhören will. Eben das gibt uns die Hoffnung, dass Gott in seiner Gnade auch die Gebete von Nichtchristen, auch die Gebete von Muslimen erhören kann

und will: Als der Gott, der in seinem Erbarmen ‚will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen‘ (1 Tim 2,4).“⁹⁰¹

Bernd Neuser ist offen für mehr als nur ein „multireligiöses Gebet“, denn dieser Ausdruck,

„der betont, dass jede Religion nur ihre eigenen Gebete verantwortet, nimmt nicht wahr, dass das Beten mit mehreren Religionen immer mehr ist als die Addition der verlesenen Texte und der anwesenden Personen. Nicht nur, dass die Veranstaltung als solche von den beteiligten Religionen gemeinsam verantwortet wird, zwischen den Teilnehmenden eines Gebets findet immer auch Bewegung, Begegnung und Interaktion statt.“

Aber auch ihm ist bewusst, dass viel Fingerspitzengefühl dazu gehört, „interreligiöse Gebete“ vorzubereiten und durchzuführen.

„Ein gemeinsames Gebet der Religionen berührt immer die Grenzen der Religionen. Es wird immer Ausnahme sein, nicht die Regel. Darum darf keiner der Teilnehmenden zum Beten verinnahmt werden, sondern braucht den Freiraum, ob er nur zuhören, innerlich teilnehmen oder mitbeten möchte. Es ist gerade die Stärke einer Gebetsveranstaltung, dass sie primär eine spirituelle Ebene hat.“⁹⁰²

In der bereits erwähnten Handreichung der EKD wird das Wesen interreligiösen Betens so umschrieben:

„Interreligiöses Beten ... ist seinem Wesen nach grenzüberschreitend. Unabdingbar für die Form des Gebets ist, dass es in Anliegen, Wortwahl, Form und Ablauf zuvor von allen Beteiligten besprochen und gemeinsam festgelegt wurde. Die Absicht dieser Gebetsform ist, die Texte und den liturgischen Ablauf so zu gestalten, dass Glaubende beider Religionen sie bejahen und in den vorgegebenen Worten Gott anbeten können. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass sich bei solchen gemeinsamen Gebeten besonders Texte bewährt haben, die Gott lobpreisen.“⁹⁰³

Wichtig ist, dass im gemeinsamen Gebet „Christen und Muslime nebeneinander vor dem einen Gott“ stehen, so der Titel einer „Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland“.

„Damit unterscheidet sich das interreligiöse Beten vom Dialog der Religionen, der in seiner Blickrichtung immer das Unterschiedliche herausar-

900 Renz, S. 371f., das letzte Zitat in Anm. 7.

901 Ebd., S. 372, wo er Evangelische Kirche in Deutschland, Zusammenleben, S. 44f. zitiert; in der Online-Version steht der Passus allerdings auf S. 30.

902 Neuser, S. 494.

903 EKD, Zusammenleben, S. 29.

beiten wird. Gemeinsames Beten darf aus demselben Grund auch nicht zu politischen oder anderen Kundgebungen benutzt werden.“⁹⁰⁴

Mich selbst veranlasst die Situation in unserer multireligiösen Kindertagesstätte dazu, nach Möglichkeiten interreligiöser Gebete und Feiern zu suchen. Bernd Neuser zufolge gibt es

„viele Gründe, warum Menschen verschiedener Religion sich veranlasst sehen, gemeinsam zu beten. Am elementarsten erleben dies Eltern in religionsverschiedenen Ehen, die gemeinsam für ihre Kinder beten wollen oder deren Kinder mit ihnen beten. In Stadtteilen mit größerem Anteil an Muslimen kommt es zunehmend am Schulbeginn zu Schulfeiern, bei denen ein muslimischer Imam und ein christlicher Pfarrer oder eine Pfarrerin mitwirken. Sie sprechen Gebete, lesen aus den Heiligen Schriften und segnen die Kinder am Beginn ihres neuen Weges. Oft kommt der Impuls aus der Lehrerschaft, dass man es für wünschenswert hält, eine Klasse ihren Schulweg gemeinsam beginnen zu lassen, damit nicht Christen und Muslime unter sich bleiben.“⁹⁰⁵

Elke Kuhn hat reichhaltiges Material für „Christlich-muslimische Schulfeiern“ zusammengetragen, das sich zum Teil auch für ähnliche Feiern im Umfeld einer Kindertagesstätte verwenden lässt. Ihr theoretisches Konzept lehnt sich eher an die von Andreas Renz vertretene Form des „multireligiösen Betens“ an:

„Das Ziel jeder Form gemeinsamen Betens ist nicht, eine ‚Einheitsreligion‘ zu schaffen; Synkretismus wird sowohl von Christen als auch von Muslimen abgelehnt. Vielmehr gilt: Wenn Menschen christlichen und islamischen Glaubens miteinander feiern und beten, dann können sie das nur als Angehörige ihres je eigenen Glaubens tun. Sie sprechen Gebete aus einem bestimmten Grundverständnis heraus, das nicht identisch ist. Aber sie können dies tun im respektvollen Dabeisein des jeweils Anderen. Dabei können sie einerseits Gemeinsames entdecken und durchaus auch im Herzen mitsprechen, andererseits Fremdes wahrnehmen und versuchen, dieses zu verstehen.“

Was Anlässe und Themen für gemeinsame Feiern angeht, schreibt Elke Kuhn – ganz im Sinne des „Wirkfaktors Macht“ nach Dommel – uns Christen ins Stammbuch, besonders sorgfältig auf einen fairen Umgang mit dem muslimischen Gegenüber zu achten. Denn:

„Aufgrund ihrer Minderheitenposition hierzulande reagieren Menschen islamischen Glaubens sehr sensibel auf jede Form von Verein-

nahmung. Von daher sollten Situationen vermieden werden, die Muslimen nur die Möglichkeit eröffnen, sich in einen fremdbestimmten, beispielsweise durch christliche Feste (Weihnachten, Ostern) festgelegten Rahmen einzupassen. Voraussetzung für das Gelingen ist vielmehr eine gemeinsame Vorbereitung, wobei beide Seiten in gleichberechtigter Weise beteiligt sind. Schon dadurch werden bestimmte Anlässe ausscheiden: Während es Muslimen noch möglich ist, die christliche Freude an Weihnachten nachzuvollziehen, da auch ihnen aus dem Koran (Sure 19: ‚Maria‘) die ‚Weihnachtsgeschichte‘ – wenn auch in einer etwas anderen Form als in der Bibel – bekannt ist, können sie das Osterfest aufgrund des ... anderen Verständnisses von Jesus Christus nicht feiern. Relativ unproblematisch ist dagegen eine gemeinsame Feier zum Erntedankfest, da der Dank an Gott als den Schöpfer aller Natur auch Muslimen selbstverständlich ist.“

Ebenfalls geeignet erscheinen Themen wie

„Umwelt bzw. Schöpfung, Umgang mit Fremden und Andersgläubigen, Freundschaft und Gemeinschaft, Frieden und Weltverantwortung“⁹⁰⁶.

Die Entwürfe in ihrem Buch gehen übrigens über die Gestaltung reiner Gebetsveranstaltungen weit hinaus; ganze Schulfeiern mit Liedern und Texten aus den verschiedenen Traditionen sowie ausformulierte Ansprachen mit Textauslegungen sind dokumentiert, die islamischen Lieder allerdings leider ohne Noten.

Weitere Anregungen für gemeinsames Beten von Juden, Christen und Muslimen sind in dem Gebetbuch „Gemeinsam vor Gott“ enthalten, das **Martin Bauschke**, **Walter Homolka** und **Rabeya Müller** herausgegeben haben. Sie legen sich weder auf das Konzept des „multireligiösen“ noch des „interreligiösen Betens“ fest, sondern kennen auch die Mischform,

„dass zunächst nacheinander die eigenen Gebete gesprochen werden und dann am Schluss der Feier auch ein gemeinsames Gebet vorgetragen wird. ... Man könnte diese Form ihres inklusiven Charakters wegen »abrahamisches Beten« nennen: es berücksichtigt sowohl das je Eigene als auch das allen Gemeinsame.“⁹⁰⁷

Diese Sammlung enthält auch eine

„große Anzahl solcher Gebete..., die sich ... besonders für das gemeinsame oder gleichzeitige Beten von Juden, Christen und Muslimen eignen. Diese Gebete sind mit den Symbolen aller drei Religionen gekennzeichnet.“⁹⁰⁸

904 Neuser, S. 494.

905 Ebd., S. 493.

906 Kuhn, S. 39-41.

907 Bauschke, Homolka, Müller, S. 15.

908 Ebd., S. 8.

Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit bin ich in der Broschüre „Lobet und preiset ihr Völker! Religiöse Feiern mit Menschen muslimischen Glaubens“ des Zentrums Ökumene der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau auf Gedanken zur theologischen Grundlegung gemeinsamen Betens von Christen und Muslimen gestoßen, die über die bisherigen Erwägungen zum multireligiösen bzw. interreligiösen Gebet hinausführen. Prof. Dr. **Reinhold Bernhardt** schreibt, man gehe meistens von dem Gedanken aus,

„dass es die Gemeinsamkeiten seien, die ein gemeinsames religiöses Feiern möglich machen.

Aber alle Gemeinsamkeiten helfen nicht, wenn es im Kern der Glaubensauffassungen eine unvermittelbare Verschiedenheit geben sollte, wie es die Kritiker gemeinsamer Feiern annehmen. Zudem ist zu fragen, ob es wirklich nur die religiösen Gemeinsamkeiten sind, die gemeinsame Feiern ermöglichen? Warum nicht auch die Verschiedenheiten, die in der gemeinsamen Feier ›zusammenkommen‹?

Demgegenüber soll die Möglichkeit des gemeinsamen Feierns hier weder historisch noch religionsphänomenologisch begründet werden. Sie liegt weder in der historischen Verwandtschaft der beiden Religionen begründet noch in den inhaltlichen Überlappungen oder Analogien, die sich daraus ergeben. Alle Ähnlichkeiten sind eingebunden in Gesamtverständnisse, die doch deutlich voneinander verschieden sind.

Christen und Muslime stehen gemeinsam vor Gott. Sie wenden sich an ihn mit der Bitte um seinen Beistand und seinen Segen. Gott ist der Grund des gemeinsamen Gebets.

Damit ist der Auffassung widersprochen, dass gemeinsames Beten und Feiern nur auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses des Gebets und der Feier möglich sei. Das intellektuelle Verständnis muss nicht in jedem Fall der praktizierten Gemeinschaft vorausgehen. Vielmehr kann sich auch umgekehrt in der gemeinsamen Praxis im Angesicht Gottes Verständigung miteinander, Verständnis füreinander und ein Verstehen des Anderen und seines Glaubens bilden. Und dazu gehört gerade auch das Verstehen des Anderen in seiner bleibenden Andersartigkeit und Verschiedenheit.⁹⁰⁹

Im Folgenden beschäftigt sich Bernhardt eingehend vor allem mit dem sowohl von Andreas Renz als auch von der Württembergischen Landeskirche vertretenen Argument, jedes christliche Gebet sei ein trinitarisch verstandenes Gebet und daher nicht vereinbar mit dem muslimischen Gebetsverständnis. Zur christologischen Grundlegung des Gebets gibt er zu bedenken:

909 Bernhardt, Grundlagen, S. 10f.

„Die Zuwendung zu Gott im Gebet gründet in der unbedingten Zuwendung Gottes zum Menschen, wie sie in Christus Ereignis geworden ist. Daher kann das rechte Gebet auch nicht von der Bedingung des rechten Gebets- und Gottesverständnisses abhängen. Für das gemeinsame Gebet kann es daher auch nicht entscheidend sein, ob die daran Beteiligten Christen sind, sondern ob das Gebet im Geist Gottes stattfindet: dem Geist der unbedingten Liebe und Vergebungsbereitschaft, wie er in Jesus Christus Gestalt angenommen und sich durch ihn offenbart hat. Wenn ein Gebet in diesem Geist vollzogen wird, richtet es sich an den Gott, von dem dieser Geist ausgeht. Wenn es dagegen im Geist der religiösen Selbstgerechtigkeit gesprochen wird, widerspricht es diesem Geist, auch wenn es noch so inbrünstig im Namen Jesu gebetet wird. Wichtiger als die Gestalt ist der Gehalt des Gebets und mit ihm verbunden die Haltung des Betenden.“⁹¹⁰

Die entscheidende Frage ist aber, wer der Adressat des Gebetes ist. Im Klartext: Beten Christen und Muslime zu demselben Gott?

„Jesus Christus ist der Mittler, durch den – bzw. in dessen Namen – Christen beten. Aber er ist nicht der Adressat des Gebets. Nach neutestamentlicher Überlieferung weist Jesus über sich hinaus auf Gott hin, zu dem er selbst gebetet hat.“⁹¹¹

Und das hat Jesus unter anderem mit dem Vater unser getan, mit dem er als Jude den jüdischen Gott des Volkes Israel angebetet hat, der also kein anderer Gott als der der Christen ist. Weiter argumentiert Bernhardt:

„Wenn man dem biblischen Verständnis folgt, demzufolge Gott nicht nur der Gott seines Volkes aus Juden und Christen ist, sondern sich in der ganzen Schöpfung vergegenwärtigt, in Christus zu allen Menschen gesprochen hat und im Geist allen nahe ist, dann gibt es gute Gründe für die Annahme, dass der Gott, zu dem Christen im Namen Christi beten, kein anderer ist als der Gott, an den sich die Muslime hingebend wenden. Die Unterstellung, dass mit Allah, dem Allbarmherzigen, der gleiche Gott angesprochen ist, der im Gleichnis vom verlorenen Sohn als Gott der unbedingten Annahme vor Augen gestellt wird, lässt sich theologisch begründen. Der Hauptgrund liegt in der von Jesus bezeugten Universalität und Unbedingtheit des Heilswillens Gottes, der nach 1. Tim 2, 4 »will, dass alle Menschen gerettet werden und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen«. ...

910 Ebd., S. 15.

911 Ebd., S. 16.

Man muss unterscheiden zwischen Gott und dem Gottesdenken der Religionen, zwischen Glaubensgrund und Glaubensausdruck. Zwischen den drei Glaubensstraditionen gibt es tiefe Differenzen. Aber man kann nicht von diesen Differenzen im Glaubensdenken der Religionen auf die Differenz des göttlichen Grundes schließen, auf den sie sich beziehen.⁹¹²

Reinhold Bernhardt kommt daher zu dem Schluss:

„Dass wir beten und dabei hoffen dürfen, dass Gottes Herz für unser Gebet aufgeschlossen ist, ist selbst ein Geschenk Gottes. Dieses Geschenk darf nicht mit einem Ausschließlichkeitsanspruch bewehrt und gegen andere gewendet werden. Wir können es getrost Gott überlassen, wie er mit dem Gebet der Muslime und der Juden umgeht. Deshalb kann das Gebet im Namen Jesu Christi nicht dazu dienen, ein Gebet zu Gott, das nicht im Namen Jesu gesprochen wird, für unvereinbar mit dem christlichen Glauben zu halten.

Es geht im christlichen Glauben nicht zuerst um die gesetzliche Markierung von Grenzen, sondern um die verbale und nonverbale Verkündigung der gnädigen Gottesgerechtigkeit, die nicht vom Glaubensdenken der von ihr Begnadeten abhängt. Die Unterstellung, dass Gott auch die Gebete der Juden und Muslime annimmt, verwässert die christliche Glaubensgewissheit in keiner Weise. im Gegenteil: sie nimmt den Glauben Jesu an die allumfassende Güte Gottes ernst und ist eine Konsequenz daraus.

Theologisch gibt es gute Gründe, die gemeinsame Gebete möglich machen. Das sind Gründe, die sich nicht aus praktischen Erwägungen ergeben, auch nicht nur aus seelsorgerlichen, sondern aus einer Besinnung auf den Kern des christlichen Glaubens.“

Was konkrete Formen gemeinsamer Gebete angeht, ist Bernhardt offen für verschiedene Möglichkeiten:

„Es kann die gastweise Teilnahme an der Feier der anderen Religionsgemeinschaft sein, die Beschränkung auf liturgisch wenig profilierte Texte und Handlungen, die räumliche und/oder zeitliche Trennung der Gebete im Rahmen einer gemeinsamen Feier oder die gemeinsame Gestaltung der Feier mit gemeinsam formulierten und gesprochenen Gebeten. Bei der Entscheidung über die Form einer gemeinsamen religiösen Feier sollte die Angst um die Identitätswahrung des christlichen Glaubens ernstgenommen, aber nicht zum entscheidenden Verhinderungsgrund erhoben werden. Ängstliche Identitätssicherung ist das genaue Gegenteil von Glauben als Vertrauen auf die Tragkraft der Gottesbezie-

hung. Sie kann in eine Gesetzlichkeit führen, die gerade dem evangelischen Glaubensverständnis fremd sein müsste.

Die Unterscheidung zwischen multi- und interreligiösen Gebeten ist theologisch gesehen nicht sehr überzeugend. Hans-Martin Barth schlägt vor, sie durch den übergreifenden Begriff des ‚integrativen Betens‘... zu ersetzen. Es gibt allerdings sachliche Überlegungen, die dafür sprechen können, der Form des multireligiösen Betens und Feierns den Vorzug zu geben. Denn dabei kann die ganze Fülle der Artikulationen des christlichen und islamischen Glaubens ausgeschöpft werden. Wo Christen und Muslime sich nicht auf Formulierungen verständigen müssen, die sie gemeinsam sprechen können, ist es ihnen möglich, »aus dem Vollen« ihrer jeweiligen Traditionen zu schöpfen und auf diese Weise unverkürzt und authentisch vor Gott ihr Herz auszuschütten. Dabei können und dürfen sie die Angehörigen der jeweils anderen Religion in ihr Gebet einschließen, ohne Furcht, sie zu vereinnahmen.

Es mag aber auch Situationen geben, in denen Christen und Muslime eine Symphonie des Gotteslobes anstimmen wollen, indem sie gemeinsam ausgewählte oder sogar gemeinsam formulierte Texte sprechen – in der Tradition des freien Gebets, das sowohl im Christentum wie im Islam üblich ist. Es wird dies nicht der Regel-, sondern immer der situationsbedingte Ausnahmefall sein. ...

Die Freiheit des christlichen Glaubens öffnet Spielräume, die verantwortlich genutzt werden können.

Es kann ein Ausdruck dieser Freiheit sein, den Gott, wie er sich in Christus offenbart hat, mit den Worten einer anderen Tradition zu loben. Entscheidend ist nicht, woher die Worte kommen, sondern was sie sagen. Und noch wichtiger ist es, in welchem Geist sie gesprochen sind. Und am allerwichtigsten ist der vertrauensvolle Respekt vor der Unverfügbarkeit Gottes, dem wir zutrauen dürfen, dass seine Gnade alle Ausgestaltungen der religiösen Traditionen letztlich übersteigt.⁹¹³

Besser als mit diesen Worten Reinhold Bernhardts könnte ich nicht ausdrücken, worum es auch mir geht, wenn ich interreligiöse Feiern im Umfeld unseres Kinder- und Familienzentrums anstrebe und im Stuhlkreis der Kinder im Kindergarten nicht nur Geschichten aus biblisch-jüdisch-christlicher, sondern auch aus koranisch-islamischer Tradition erzähle.

912 Ebd., S. 18f.

913 Ebd., S. 20f., wo er Barth, S. 142, zitiert.

11 Erzählbeispiele mit Zappi, Fischli und Jamal



Hier folgen einige Beispiele meines Erzählens von Geschichten aus der biblisch-jüdisch-christlichen bzw. koranisch-islamischen Tradition mit Hilfe der Handpuppen, die ich bereits im Kapitel 9.1.4 vorgestellt habe.

11.1 Jamal – ein neuer Freund

Zappi: Hallo, Kinder! Ihr wisst ja, ich helfe dem Pfarrer Schütz immer, euch die Geschichten aus der Bibel zu erzählen. Am liebsten die von vor gaanz, gaanz langer Zeit. Von Adam und Eva. Von Abraham und Josef und Mose und Samuel und David. Aber heute bin ich mal ganz ohne große Bilder zu euch gekommen. Und auch ohne Lutz und Gabi.

Fischli: Aber ich bin mitgekommen. Ich war ja schon lange nicht mehr bei euch. Dabei erzähle ich auch so gerne Geschichten. Am liebsten die von Jesus. Oder von Paulus, von dem die Pauluskirche ihren Namen hat. Aber heute habe auch ich euch keine Geschichte mitgebracht.

Zappi: Wisst ihr auch, warum wir euch keine Geschichte mitgebracht haben? Was meint ihr? * * * * *

Fischli: Ich glaube, das ratet ihr nie. Ich will es euch sagen: Weil wir einen ganz neuen Freund mitgebracht haben.

Zappi: Genau. Und heute will der euch etwas erzählen.

Fischli: Er ist ein bisschen schüchtern. Wollt ihr ihn kennenlernen? Dann müsst ihr ganz lieb zu ihm sein. Genau wie zu uns.

Zappi: OK, dann könnt ihr ihn rufen. Ach, ihr wisst gar nicht, wie er heißt? Wollt ihr seinen Namen wissen?

Fischli: Er heißt Jamal. *(alle rufen)* Jamal! Jamahal!

Jamal: Salaam Zappi, salaam Fischli, salaam Kinder! Salaam heißt auf Deutsch Frieden, und den wünsche ich euch.

Zappi: Und jetzt, Kinder, ratet mal, was Jamal für einer ist und woher er kommt. * * * * *

Jamal: Genau, ich bin ein Kamel. Und ich komme aus Arabien. Da gibt es ganz viele Wüsten, und ich kann besonders gut durch die Wüste laufen. Ich schwitze erst bei über 40 Grad, und mir macht es nichts aus, wenn tagsüber die Sonne brennt und wenn es nachts eiskalt ist. In meinem Höcker speichere ich reichlich Fett, darum muss ich manchmal ganz lange Zeit nichts fressen. Meine Füße haben eine dicke Hornschicht, darum macht es mir nichts aus, dass der Sand in der Wüste so furchtbar heiß ist. Man kann auf mir reiten und ich kann auch schwere Lasten tragen. Einen langen Hals habe ich, der ist wie eine Balancierstange, wenn ich schwer beladen aufstehen muss. Wir Kamele versorgen die Menschen wie Rinder, Schafe und Pferde zugleich. Die Milch von Kamelfrauen kann man trinken. Meine Haare kann man zu Wolle verarbeiten. Sogar meinen Mist kann man verwenden, den kann man trocknen und am Lagerfeuer verbrennen, wenn es in der Nacht kalt wird⁹¹⁴.

Fischli: Für ein Kamel bist du aber ziemlich klein.

Zappi: Das musst gerade du sagen. Du bist auch nicht groß.

Fischli: Ich bin ja auch ein Vogel, auch wenn ich Fischli heiße. Aber ein Kamel ist doch normalerweise viel, viel größer.

Jamal: Wenn ich größer wäre, dann könnte mich der Pfarrer Schütz gar nicht tragen. Und außerdem kommt es nicht darauf an, wie groß man ist.

Fischli: Stimmt, du hast recht. War nicht böse gemeint.

Zappi: Jetzt sag mal, warum wohnst du jetzt eigentlich bei uns? Das wollte ich dich schon lange fragen.

Jamal: Ja, wisst ihr, der Pfarrer Schütz, der hat mich eingeladen, damit ich auch mal die Kinder im Kindergarten besuche.

Fischli: Und warum?

Jamal: Ihr helft dem Pfarrer Schütz doch immer, den Kindern Geschichten aus der Bibel zu erzählen.

Zappi: Das stimmt. Wir tun dann immer so, als wären wir selber dabei gewesen.

⁹¹⁴ Über Kamele habe ich mich auf der Internetseite von Heidrun [Bauderer](#) informiert.

- Fischli: In der Phantasie stimmt das ja auch. In Gedanken können wir weite Zeitreisen machen.
- Jamal: Genau. Du, Fischli, weißt viel über Jesus. Und du, Zappi, kennst Geschichten vom Volk Israel. Aber wisst ihr eigentlich, dass diese Geschichten nicht nur in der Bibel stehen?
- Zappi: Nein, das wusste ich nicht.
- Fischli: Ich auch nicht. Wo stehen die denn noch?
- Jamal: In einem anderen Buch, das heißt Koran.
- Zappi: Was ist denn das für ein Buch?
- Jamal: Der Koran ist in Arabien aufgeschrieben worden. Der Prophet Muhammad hat gesagt: Die Worte in dem Koran kommen von Gott. Er hat sie zuerst von Gott gehört.
- Zappi: Und die Juden und die Christen sagen: Die Bibel kommt von Gott. Sie ist unser heiliges Buch.
- Fischli: Die Juden haben aber nicht den Teil, wo Jesus drin vorkommt. Den haben nur die Christen.
- Jamal: Und der Koran ist das heilige Buch der Muslime.
- Fischli: Jetzt verstehe ich. Du kommst mit in den Kindergarten, weil hier auch muslimische Kinder sind und nicht nur christliche.
- Jamal: Richtig! Und darum will ich euch manchmal auch erzählen, was im Koran von Jesus und Abraham, Mose und Josef und all den anderen Propheten steht. Das ist nämlich manchmal etwas anders als in der Bibel. Oft aber auch gleich.
- Zappi: Aber jetzt habe ich noch mal eine Frage. Wieso hat der Pfarrer Schütz ausgerechnet ein Kamel eingeladen, damit es uns aus dem Koran erzählt?
- Jamal: Ganz einfach. Im Koran kommen viele Kamele vor. Und auch der Prophet Muhammad ist auf einem Kamel geritten. Ich kenne auch schöne Geschichten von Kamelen.
- Fischli: Dann erzähl doch mal!
- Jamal: Der Prophet Muhammad kam einmal in einen Garten, da waren Mauern drum herum, und in dem Garten war ein Kamel angebunden. Auf einmal schrie das Kamel und weinte richtig, und der Prophet kam zu ihm und streichelte über seinen Höcker und seinen Hals, und so wurde es wieder ruhig. Dann fragte er: „Wem gehört dieses Kamel?“ Ein junger Mann kam herbei und sagte: „Es gehört mir.“ Da sagte der Prophet: „Gott will, dass du dieses Tier gut behandelst. Aber es hat mir gesagt, du lässt es hungern und zu wenig ausruhen, und es muss viel zu viel arbeiten.“
- Zappi: Das war gut, dass der Prophet das Kamel verstanden hat.
- Jamal: Ja. Der junge Mann hatte ein ganz schlechtes Gewissen und hat sofort das Kamel losgebunden, damit es fressen konnte⁹¹⁵.
- Fischli: Weißt du noch eine Kamelgeschichte?
- Jamal: Ja, noch eine vom Propheten Muhammad. Als er in der Stadt Yathrib ankam, die später Medina genannt wurde, wollte er ein Haus bauen, wo die Menschen zusammenkommen und zu Gott beten. So etwas Ähnliches wie eine Kirche bei den Christen. Wohnen wollte er da auch, denn die Leute in der Stadt hatten Streit miteinander, und der Prophet wollte nicht, dass die einen sagen: „Der wohnt bei den anderen, die hat er lieber als uns!“ Da hat er sein Kamel losgeschickt, es sollte durch die Stadt laufen, bis es müde wurde und sich niederkauerte. Man kann auch sagen, es hat sich hingehockt. Der Platz, wo das Kamel sich niederkauerte, gehörte zwei Waisenkindern, das waren Kinder ohne Eltern. Die hat der Prophet gefragt: „Darf ich hier ein Haus bauen, wo ihr und ich wohnen können und wo die Leute aus der Stadt alle auch beten können?“ Das fanden die toll. Und weil das Kamel sich an diesem Ort niedergekauert hatte, hat er dieses Haus auf Arabisch »Mas-djid« genannt, das heißt „Niederkauern“. Aus dem Wort Masdjid ist später das Wort „Moschee“ geworden. Bis heute gehen Muslime zum Beten in eine Moschee⁹¹⁶.
- Fischli: Sagt mal, Kinder, habt ihr diese Geschichte schon gekannt?
- Zappi: Aber was eine Moschee ist, wisst ihr schon? Wisst ihr, wo hier in Gießen eine ist?
- Jamal: Ich weiß es. In der Marburger Straße gibt es sogar zwei.
- Zappi: So, jetzt hat Jamal für heute aber genug erzählt.

915 Nach einem auf der Internetseite <http://www.rasoulallah.net/v2/document.aspx?lang=gr&doc=5154> veröffentlichten Hadith über den Propheten Muhammad: „Der Prophet betrat den ummauerten Garten eines der Männer von den Asar, in dem ein Kamel angebunden war. Als das Kamel den Propheten erblickte, schrie es und seine Augen tränen. der Prophet kam zu ihm und strich über seinen Höcker und Hals und beruhigte es. Dann fragte er: „Wer ist der Besitzer dieses Kamels?“ Ein junger Mann der Ansar kam und sagte: „Es gehört mir, Allahs Gesandter.“ Da sagte er: „Fürchtest Du nicht Allah um dieses Tieres willen, über das Allah dir Macht gegeben hat? Es hat sich bei mir darüber beklagt, dass du es hungern lässt und es andauernd in Anspruch nimmst.“ (Abudullah Ibn Schafar, Rijadu-s-salihin)

916 Diese Erzählung stammt aus einem Vortrag von [Arnim](#).

Jamal: Genau. Das ist ganz schön anstrengend für ein so kleines Kamel.

Fischli: Kommst du denn mal wieder, um uns noch mehr zu erzählen?

Jamal: Gerne, aber das wird noch etwas dauern. Der Pfarrer Schütz macht nach den Sommerferien ja drei Monate Pause von seiner Arbeit in der Gemeinde und im Kindergarten, und da sucht er mit mir zusammen Geschichten raus, die in der Bibel und im Koran ähnlich sind.

Zappi: Darf ich auch dabei helfen?

Fischli: Und ich auch?

Jamal: Ja, natürlich. Ohne euch beide geht das ja überhaupt nicht, wo ihr so viele Geschichten aus der Bibel kennt.

Fischli: Ok, dann bis später. Wir müssen gehen. Tschüss!

Jamal: Ich sage euch: Salaam. Ihr wisst ja, das heißt im Koran: „Frieden.“

Zappi: Dann sage ich dir und euch Schalom. Das heißt in der Bibel „Frieden“.

11.2 Jamal und das merkwürdige Tier

Zappi: Hallo, Kinder! Da sind wir endlich wieder.

Fischli: Und unseren neuen Freund Jamal haben wir auch mitgebracht – wie versprochen.

Jamal: Salaam, Kinder, schön dass ich wieder bei euch sein darf.

Gabi: Und ich wollte auch mit. Bin schon ganz gespannt, was Jamal uns erzählen wird.

Lutz: Hey, mich habt ihr wohl ganz vergessen!

Gabi: Nein, Lutz, wer könnte dich vergessen?

Lutz: Na, beim letzten Mal hast du mich nicht mitgenommen.

Gabi: Das stimmt nicht ganz. Ich war ja auch nicht hier. Du hättest ja allein gehen können.

Lutz: Allein hatte ich keine Lust. Aber in der Woche drauf hatte ich Lust, und da ist der Pfarrer Schütz überhaupt nicht mehr zu den Kindern gegangen, und danach auch nicht und dann immer noch nicht und gaaanz gaaanz lange nicht. Und ohne den Pfarrer Schütz können wir nicht zu euch kommen. Weil... der ist ja unser Puppenspieler.

Zappi: Richtig! Und darum ist der Pfarrer Schütz heute natürlich auch noch mit uns mitgekommen!

Lutz: Aber jetzt will ich doch mal wissen, warum der Pfarrer Schütz sooo lange nicht mit uns hierher gekommen ist.

Gabi: Wieso? Hast du das nicht gemerkt? Er hat

doch gelesen, viele, viele Bücher, und Geschichten aufgeschrieben, und Leute in der Moschee besucht...

Lutz: Ja, lauter langweilige Sachen. Oder Sachen, wo er uns nicht mitgenommen hat.

Gabi: Doch, einmal hat er Herrn und Frau Faysal von der Islamischen Gemeinde Gießen besucht, da sind wir mit gewesen in seiner Tasche.

Lutz: Aber er hat eigentlich fast nur von Jamal und Zappi und Fischli erzählt.

Jamal: Wir sollten ihm ja auch helfen, Geschichten aus der Bibel und aus dem Koran herauszusuchen – zum Weitererzählen für euch und die Kinder.

Lutz: Aber das andere war laaangweilig. Gaaanz lange hat er nur gaaanz viele Bücher gelesen.

Zappi: Genau. Dicke Bücher, dünne Bücher, leichte Bücher, schwere Bücher.

Fischli: Und manchmal war er mit den dicken Büchern schneller fertig als mit den dünnen. Weil er da nämlich nur ein paar Seiten gelesen hat.

Gabi: Manche Bücher hättest sogar du lesen können, lieber Lutz. Die könntet sogar ihr Kinder schon lesen. Wisst ihr, was das für Bücher sind? * * * * * Genau: Bilderbücher!

Lutz: Stimmt. Bilderbücher finde ich schön. Da ist nicht so viel Text dabei. Und dafür viele Bilder.

Gabi: Darum heißen sie ja auch „Bilder-Bücher“.

Lutz: Aber was ich noch nicht kapiert habe: Warum hat der Pfarrer Schütz denn so viele Bücher gelesen?

Zappi: Er wollte den Kindern nicht immer nur Geschichten aus der Bibel erzählen,

Fischli: ...über die Zappi und ich sehr gut Bescheid wissen,

Jamal: ...sondern auch aus dem Koran, in dem ich mich gut auskenne.

Zappi: Und weil der Pfarrer Schütz unser Puppenspieler ist,

Fischli: ...muss er die Geschichten ja auch kennenlernen,

Jamal: ...sonst könnten wir sie euch nicht weitererzählen.

Lutz: Aber etwas habe ich nicht verstanden.

Gabi: Was denn, lieber Lutz?

Lutz: Wieso liest der Pfarrer Schütz so viel über den Koran? Er ist doch Christ. Christen glauben an das, was in der Bibel steht. Muslime glauben an den Koran.

Gabi: Aber Lutz, hier im Kindergarten sind doch viele Kinder, die Muslime sind. Für die will der Pfarrer Schütz auch etwas erzählen.

Fischli: Und es schadet auch nichts, wenn Christen gemeinsam mit Muslimen etwas aus dem Koran lernen.

Zappi: Genau. Es ist nämlich gar nicht alles anders im Koran. Da steht viel, was in der Bibel auch steht.

Jamal: Und am allerwichtigsten ist, dass Christen und Muslime beide an Gott glauben.

Lutz: Aber ich dachte, Muslime glauben an Allah und Christen an Jesus und Gott.

Jamal: Trotzdem gibt es nur einen Gott. Auf Arabisch heißt Gott „Allah“, darum sagen viele Muslime zu Gott auch „Allah“.

Zappi: Und in der Bibel gibt es auch nur einen einzigen Gott.

Fischli: Genau. Der Jesus ist nämlich nicht ein zweiter Gott. Aber er hat die Menschen genau so lieb wie der eine Gott. Das glauben die Christen.

Lutz: Es gibt also nur einen Gott, aber die Menschen glauben verschieden an Gott?

Jamal: Ja, so kann man das sagen.

Gabi: Aber es gibt auch Menschen, die an mehrere Götter glauben. Zum Beispiel die Hindus in Indien.

Lutz: Und manche glauben an gar keinen Gott. Manchmal finde ich das auch schwer, an Gott zu glauben. Immerhin kann man Gott gar nicht sehen.

Gabi: Stimmt. Und keiner weiß genau, wie Gott aussieht...

Jamal: Hey, da fällt mir eine Geschichte ein, die der Dichter Sana'i vor 900 Jahren in Afghanistan einmal erzählt hat⁹¹⁷. Wollt ihr die hören?

Zappi: Na klar, dafür sind wir doch eigentlich hierhergekommen.

Fischli: Also los, erzähl...

Jamal: In der großen Stadt Ghor gab es nur blinde Leute. Ihr wisst doch, was „blind“ ist? * * * Genau, wenn man nicht sehen kann. Wenn es immer dunkel ist, auch wenn man die Augen auf hat. Ich weiß nicht, warum alle Menschen in dieser Stadt blind waren, aber es war nun einmal so. Einmal kam ein grooßes Tier in die Stadt Ghor, und die blinden Menschen fürchteten sich, weil es so lauten Krach machte. So etwas hatten sie noch nie gehört! Endlich gingen ein paar besonders Mutige von den Blinden zu dem Tier hin. Sie

wollten es anfassen und fühlen, was es für ein Tier war. Aber kaum hatten sie einen Teil von dem Tier angefasst, da liefen sie auch schon wieder weg, weil sie solche Angst bekamen! Die anderen fragten: Was ist das denn nur für ein Tier? Ein Mann sagte: „Das Tier ist hoch und dick wie ein Berg!“ Eine Frau meinte: „Du irrst dich, es ist ganz flach wie ein Vorhang oder ein Fächer.“ Einer rief: „Das Tier ist lang und rund und ringelt sich, es muss eine Riesenschlange sein!“ Ein anderer rief dazwischen: „Quatsch, ich habe zwar etwas Rundes gefühlt, aber es hat sich nicht geringelt, es war wie ein dicker Baumstamm oder eine feste Säule.“ „Nein“, sagte eine andere Frau, „das Tier war dünn und spitz wie ein Speer, und sehr gefährlich.“ Doch der sechste von allen, der am wenigsten Angst hatte, meinte: „Alles Unsinn, da war ein Seil, das hing herunter, vielleicht ist das Tier längst eingefangen und festgebunden.“ Sie hörten gar nicht auf zu streiten. Jeder wollte Recht haben. „Dick!“ „Nein, flach!“ „Rund!“ „Nein, spitz!“ „Baumstamm!“ „Speer!“ „Schlange!“ „Seil!“ Keiner wollte nachgeben. Am Ende der Geschichte sagte der Dichter Sana'i: So ähnlich ist es mit Gott. Viele Menschen erzählen etwas von Gott, und doch sind sie wie die Blinden in der Geschichte. Denn keiner kann Gott sehen. Darum erzählt jeder etwas anderes. Wer hat Recht? Das weiß keiner. Aber jeder sollte auf den anderen hören. Vielleicht wissen alle gemeinsam mehr von Gott als nur einer allein.

Lutz: Hey, das war ja ganz nett mit Gott am Schluss. Aber was war das denn nun für ein Tier in der Geschichte?

Gabi: Weißt du das denn nicht? Ich habe es längst herausgefunden. Ich verrate es aber nicht. Ich will erst mal wissen, ob die Kinder es auch wissen.

Jamal: Könnt ihr es raten? * * * Ja, genau, es ist ein Elefant⁹¹⁸! Er ist hoch wie ein Berg, hat Ohren wie ein Fächer oder Vorhang, einen Rüssel wie eine Ringelschlange, Beine wie Baumstämme oder Säulen und einen Schwanz wie ein Seil... Und alles zusammen ist ein einziges Tier. Wollt ihr die Geschichte noch einmal als Bilderbuch hören?

918 In einigen Kindergruppen errieten die Kinder das Tier an dieser Stelle noch nicht. Da habe ich gleich zum Bilderbuch übergeleitet: „Nein? Nicht schlimm. Dann zeige ich euch noch ein Bilderbuch mit der gleichen Geschichte.“ Als sie im Bilderbuch das erste Bild von dem Bein eines Elefanten sahen, riefen aber alle sofort: „Das ist ein Elefant!“

Die ist nur ein bisschen anders. Da kommen nicht blinde Menschen vor, sondern... Ihr werdet es sehen... Das große Tier ist aber dasselbe wie in der alten Geschichte aus Afghanistan.⁹¹⁹

Lutz: Jetzt haben wir so viel von einem Elefanten gehört, da will ich unbedingt das Lied „Echt elefantastisch“ singen!

Gabi: Ja, das ist toll – und in dem Lied geht es ja auch um Gott und seine Welt!

11.3 Zacharias und Johannes

Gabi: Hallo, Kinder! Hallo, Lutz!

Lutz: Hallo Gabi! Weißt du, vom letzten Mal habe ich etwas noch nicht so ganz verstanden.

Gabi: Meinst du die Geschichte mit dem Elefanten?

Lutz: Ja. Der Jamal hat ja gesagt, das mit dem Elefanten ist so ähnlich wie mit Gott. Sieht Gott denn aus wie ein Elefant?

Gabi: Nein, du Dummkopf!

Lutz: Hey, ich bin kein Dummkopf. Ich habe das nur nicht verstanden. Kannst du mir das noch mal erklären?

Gabi: Wenn ich nicht weiß, wie ein Elefant aussieht, und ich kann ihn auch nicht sehen, sondern nur mit meinen Händen betasten, und wenn ich dann nur immer einen Teil von dem Elefanten befühle, dann denke ich: Der Elefant ist hoch oder flach oder rund oder spitz. Wie ein Berg, wie eine Schlange, wie ein Baumstamm, wie ein Speer...

Lutz: Das hab ich ja kapiert. Aber wie ist das jetzt mit Gott?

Gabi: Gott ist ja sowieso unsichtbar. Niemand kann ihn sehen. Die blinden Menschen nicht. Und auch die nicht, die mit ihren Augen sonst sehen können.

Lutz: Und darum sagen die Leute verschiedene Sachen von Gott? Weil keiner alles über Gott weiß? Jeder nur immer ein bisschen?

Gabi: Genau! Du bist ja schlau!

Lutz: Und du hast gereimt. Aber woher weiß man überhaupt etwas über Gott?

Gabi: Erinner dich doch mal an das, was Zappi und Fischli und Jamal uns erzählt haben.

Lutz: Die haben was von der Bibel und vom Koran erzählt.

Gabi: Ja, in diesen Büchern steht etwas von Gott.

Lutz: Aber woher haben die Menschen, die diese Bücher aufgeschrieben haben, die Sachen über Gott gewusst?

Gabi: Ich glaube, das können uns Zappi, Fischli und Jamal besser erklären. Sollen wir die rufen?

Lutz: Ja.

L.&G.: Zappi! Fischli! Jamal!

Fischli: Hallo Kinder, guten Tag, ihr beiden!

Jamal: Salaam, ihr alle! Zappi ist aber heute nicht dabei, er ist krank. Hat Schnupfen und Husten.

Lutz: Jetzt erklärt uns mal: Wie konnten die Menschen in der Bibel und im Koran etwas über Gott aufschreiben? Gott ist doch unsichtbar.

Fischli: Aber Gott kann reden. Nicht so, dass es jeder hört. Aber manche Menschen hören Gott. Nicht von außen, sondern von innen. Die Worte sind einfach in ihnen drin, und sie wissen dann: Jetzt spricht Gott zu mir. Jetzt höre ich Gott.

Jamal: Und diese Leute nennt man Propheten. Von ihnen wird in der Bibel erzählt und auch im Koran.

Fischli: Manchmal kommen auch Engel zu den Menschen und erzählen ihnen etwas von Gott.

Jamal: Das passiert manchmal im Traum, aber manchmal auch, wenn die Leute wach sind.

Fischli: Wollt ihr eine Geschichte hören, die in beiden Büchern drin steht? Wir erzählen sie abwechselnd. Ich die Sachen aus der Bibel...

Jamal: ... und ich die Sachen aus dem Koran.

Fischli: Also ich fange an. Da waren ein Mann und eine Frau. Die waren verheiratet und hießen Zacharias und Elisabeth. Das war vor langer Zeit im Land Israel. Die beiden wünschten sich etwas ganz doll. Sie wollten ein Kind haben. Aber sie wurden älter und älter und bekamen kein Kind.

Jamal: Jetzt erzähle ich weiter. Einmal betete Zacharias allein für sich zu Gott. „Bitte, lass uns doch ein Kind bekommen! Ich werde immer älter, meine Haare sind schon grau. Höre doch mein Gebet!“ Auf einmal sprach ein Engel zu ihm: „Gott hört auf dich. Du sollst wirklich einen Jungen bekommen. Und der soll Johannes heißen.“

Fischli: So steht es auch in der Bibel. Außerdem steht da noch, dass Zacharias erst einen großen Schreck bekam, als er plötzlich den Engel sah und hörte. Und dann sagte Zacharias: „Wie soll das gehen? Ich bin doch schon alt. Und meine Frau kann keine Kinder bekommen.“

Lutz: Ja, genau. Wie soll das gehen?

Jamal: „Gott kann machen, dass sie trotzdem ein Kind bekommt. Wenn er es will. Gott sagt: Das ist leicht für mich. Ich habe dich doch

919 Ich zeigte das Bilderbuch von Ed Young, 7 blinde Mäuse.

auch geschaffen, und vorher warst du ein Nichts.“ Das sagt der Engel zu Zacharias.

Gabi: Hat er das denn dann geglaubt?

Jamal: Er hat gesagt: „Gib mir irgendein Zeichen, damit ich daran glauben kann.“ Da sagte Gott zu Zacharias: „Du wirst drei Tage lang nicht zu Menschen sprechen, nur mit Zeichensprache. Aber vergiss trotzdem nicht zu beten.“ So steht es im Koran.

Fischli: In der Bibel steht es etwas anders. Da sagt der Engel: „Ich bin Gabriel, ich komme direkt von Gott. Und weil du mir nicht glaubst, wirst du stumm werden und nicht reden können, bis das Kind geboren wird, ganze neun Monate lang.“

Lutz: Boah, das ist aber eine lange Zeit. Drei Tage, das geht ja noch.

Gabi: Und was stimmt nun? Das mit den drei Tagen oder das mit den neun Monaten?

Jamal: Ist das so wichtig? Wichtig ist, dass er am Ende lernt, dass er dem Gott doch glauben kann.

Fischli: Genau. Ich erzähle mal, wie die Geschichte in der Bibel weitergeht. Zacharias konnte nicht mehr reden, kein Wort, nur mit Zeichensprache. Seine Frau Elisabeth wurde wirklich schwanger.

Gabi: Da hat sie sich sicher sehr gefreut!

Fischli: Ja, klar! Ihr Bauch wurde dicker und das Baby bewegte sich darin, und sie freute sich: „Endlich werden die Leute nicht mehr über mich reden: Das ist die Elisabeth, die kann keine Kinder kriegen!“

Lutz: Und jetzt hat sie doch ein Kind gekriegt, das ist schön!

Fischli: Ja, das Kind wurde geboren und die Verwandten kamen und fragten: „Wie soll das Kind heißen?“ Elisabeth sagte: „Johannes!“ „Nein, nein, das geht doch nicht“, sagten sie. „Den Namen hat es in unserer Familie noch nie gegeben! Nenne ihn doch Zacharias, wie seinen Vater.“

Gabi: Aber der Engel hatte doch gesagt, er soll Johannes heißen!

Lutz: Und Zacharias konnte nichts sagen, er war ja noch stumm.

Fischli: Was kann man denn machen, wenn man nicht reden kann? Zacharias konnte schreiben. Er schrieb auf eine kleine Tafel: „Er heißt Johannes.“ Und da konnte er auf einmal auch wieder reden. Und er dankte Gott für alles!

Gabi: Das ist eine schöne Geschichte.

Jamal: Im Koran steht dann noch: Johannes war ein ganz besonderes Kind. Er war schon als Kind sehr klug und hörte auf seine Eltern. Und als er groß war, wurde er auch ein Prophet. Er tat niemandem etwas Böses.

Fischli: Und in der Bibel steht noch, dass Johannes am Fluss Jordan viele Menschen getauft hat. Er tauchte sie im Wasser unter, weil sie aufhören wollten, Böses zu tun. So wie man mit Wasser Schmutz abwäscht, so wollten sie vom Bösen rein werden. Das nannte man „Taufen“. Darum heißt Johannes bei den Christen auch „Johannes der Täufer“.

Lutz: Der Teufel, der Teufel? Zu mir sagen die Leute manchmal auch Teufel, bloß weil ich kleine Hörnchen auf dem Kopf habe!

Gabi: Nein, Lutz, nicht „Teufel“, sondern „Täufer“. Das Wort „Täufer“ kommt von „Taufen“, nicht von „Teufel“. Und auch du, Lutz, bist wirklich kein böser Teufel, sondern meistens lieb. Nur wenn du mich ärgerst, bist du ein freches, kleines „Teufelchen“.

Lutz: Gib zu, ich habe dich schon lange nicht mehr geärgert!

Gabi: Stimmt, Lutz, darum knuddel ich mit dir auch so gerne! *(sie fallen sich um den Hals und knuddeln sich)*

11.4 Die muslimische Weihnachtsgeschichte

Lutz: Du, Gabi, ich freue mich schon sooo auf Weihnachten!

Gabi: Ich mich auch, lieber Lutz!

Lutz: Aber weißt du, was ich mich gefragt habe?

Gabi: Nein, Lutz.

Lutz: Feiern eigentlich alle Leute Weihnachten? Weil – Weihnachten ist doch ein Fest der Christen. Weil Jesus geboren ist. Aber es sind ja nicht alle Menschen Christen.

Gabi: Das stimmt Lutz. Aber manche feiern Weihnachten einfach so, weil sie das mit dem Weihnachtsbaum und den Kerzen und den Geschenken toll finden.

Lutz: Das finde ich auch besonders toll! Aber ich weiß auch, dass Weihnachten eigentlich der Geburtstag von dem Jesus ist. Ich bin ja nicht dumm, und ich weiß viiiel!

Gabi: Genau, genau, du bist sehr schlau.

Lutz: Aber manches weiß ich auch nicht. Zum Beispiel: Feiern auch Muslime Weihnachten?

Gabi: Das müsste Jamal wissen. – Ach, da bist du ja, und Fischli ist auch mitgekommen!

- Lutz: Wir haben eine Frage, Jamal. Feiern auch Muslime Weihnachten? Muslime glauben doch nicht an Jesus.
- Jamal: Das stimmt nicht ganz. Muslime glauben, dass Jesus ein Prophet ist. Sie glauben nicht, dass er Gottes Sohn ist.
- Gabi: Und darum feiern sie auch kein Weihnachten?
- Jamal: Eigentlich nicht. Manche feiern es mit den Christen mit, weil für sie Jesus auch wichtig ist. Und es steht sogar im Koran, wie Jesus geboren ist.
- Lutz: So richtig mit Bethlehem und der Krippe und den Hirten und dem Stern und so?
- Jamal: Nein, ganz anders. Wollt ihr diese Geschichte hören?
- L.&G.: Ja, gerne.
- Jamal: Dann fange ich mit der Oma von Jesus an. Wie sie heißt, steht nicht im Koran, später hat man gesagt, sie hieß Hanna. Die bekam kein Kind und betete zu Gott: „Wenn ich doch noch ein Kind kriege, soll es im Tempel wohnen und für Gott da sein.“ Der Tempel war ein Haus Gottes, da waren Männer, die Gott dienten. Die hießen Priester.
- Fischli: So eine Geschichte steht auch in der Bibel. Da kriegt eine Hanna einen Sohn Samuel, der soll Priester im Tempel werden. Der hört, wie Gott zu ihm redet und wird Prophet.
- Jamal: Ja, aber diese Hanna kriegt keinen Jungen, sondern ein Mädchen. Und da ist sie etwas enttäuscht, weil sie denkt: Ein Mädchen kann nicht Priester im Tempel werden. Jetzt kann ich mein Versprechen für Gott nicht erfüllen.
- Gabi: Aber Gott hat ihr doch selber das Mädchen geschenkt!
- Jamal: Genau! Als Hanna zu Gott betet: „Mein Herr, ich habe ein Mädchen geboren“, da sagt Gott: „Das weiß ich doch selber am besten!“ Da ist Hanna glücklich mit ihrer Tochter. Sie nennt sie Maria, und als sie größer wird, bringt sie sie dann doch zu den Priestern im Tempel, so wie in eine Schule. Die wollten sie erst nicht da behalten, aber als sie merken, dass sie ein kluges und liebes Mädchen ist, darf sie bleiben. Zacharias kümmert sich besonders um sie, von dem habe ich schon mal erzählt...
- Lutz: Ja, ich weiß. Das war der Mann von Elisabeth und der Vater von Johannes, der erst sprechen konnte und dann nicht sprechen konnte und dann wieder sprechen konnte.
- Jamal: Richtig. Der Zacharias passt auf Maria auf, dass ihr nichts Böses passiert. Auch Gott sorgt gut für Maria. Er hat sie sehr lieb. Wenn Zacharias in das Zimmer von Maria kommt, findet er oft etwas zu essen bei ihr, das er ihr nicht gebracht hat. „Maria, woher hast du das?“ fragt er. Sie sagt: „Es ist von Gott“.
- Gabi: Das war ja ein richtiges Wunder.
- Jamal: Ja. Und dann geschieht noch ein Wunder: Eines Tages ist Maria ganz allein, da kommt ein Engel zu ihr, der sieht aus wie ein großer schöner Mann. Der sagt: „Gott hat dich unter allen Frauen auf der Erde ausgesucht.“
- Fischli: Das steht auch in der Bibel. Der Engel Gabriel kam zu ihr.
- Jamal: Maria hört wunderbare Worte von dem Engel: „Du wirst ein Kind bekommen, einen kleinen Jungen. Er soll Jesus heißen und ein ganz besonders guter Mensch werden. Man wird ihn Masih nennen.“
- Lutz: „Masih“? Was heißt das denn?
- Jamal: Dasselbe wie „Messias“ in der Bibel. Nur auf Arabisch.
- Fischli: Und auf Griechisch heißt es Christus.
- Lutz: Genau so nennen die Christen den Jesus.
- Gabi: Aber was bedeutet das eigentlich?
- Fischli: Messias oder Christus heißt auf Deutsch: „gesalbt“. Man nahm Öl oder Salbe, aber nur welche, die ganz gut riecht, und strich sie einem Menschen auf die Stirn, wenn Gott wollte, dass er König wurde. So steht es in der Bibel.
- Jamal: Auch im Koran sagen die Engel: Jesus wird der Masih sein. Er hat eine besondere Aufgabe von Gott. Er ist ganz nahe bei Gott. Er wird blinde Menschen sehend machen und kranke Menschen heilen, sogar Tote auferwecken mit Gottes Erlaubnis. Die Engel haben Maria sogar gesagt: „Dein Sohn wird schon als Baby sprechen können.“
- Lutz: Konnte Jesus das wirklich? Kleine Kinder müssen doch erst langsam sprechen lernen.
- Gabi: Wenn er später Tote aufwecken konnte, ist das ja noch gar nichts.
- Jamal: Wartet, das kommt noch! Erst mal hat Maria ihr Kind ja noch gar nicht. „Wie kann ich ein Kind bekommen?“ fragt sie. „Ich habe doch gar keinen Mann!“ Sie bekommt zur Antwort: „Gott kann trotzdem machen, dass ein Kind in dir wächst. Gott sagt: ‚Du sollst da sein!‘ und dann ist es da, ganz klein in Marias Bauch, und es wächst und wird groß. Gott hat doch auch Adam ohne Mutter und Vater

aus Erde erschaffen. Und Eva ohne eine Mutter aus Adam.“

Lutz: Und was ist dann passiert? Konnte das neugeborene Baby wirklich sprechen?

Gabi: Also in Bethlehem, im Stall in der Krippe konnte es das nicht, davon habe ich noch nie etwas gehört.

Jamal: Von Bethlehem und vom Stall und von der Krippe erzählt der Koran sowieso nichts.

Lutz: Ooooh! Aber dann ist es ja kein richtiges Weihnachten!

Fischli: Ich finde, doch. An Weihnachten wird Jesus geboren, wo und wie genau, das ist nicht so wichtig. In der Bibel gibt es davon auch verschiedene Geschichten: die Geschichte von Maria und Josef, vom Stall und von den Hirten, und die Geschichte vom Stern und den Heiligen Königen.

Jamal: Wollt ihr hören, wie der Koran von Jesu Geburt erzählt?

L.&G.: Jaaaaa!

Jamal: Also: Maria wird wirklich schwanger. Doch weil sie keinen Mann hat, geht sie weit weg vom Tempel und von den Leuten in der Stadt, denn die hätten vielleicht gesagt: Die Maria ist nicht verheiratet und kriegt ein Kind, das ist nicht richtig! Und so ist Maria ganz allein da draußen.

Lutz: War Josef nicht dabei?

Jamal: Von Josef steht im Koran nichts. Dann ist es so weit. Jesus soll geboren werden, herauskommen aus Marias Bauch.

Gabi: Und da ist sie nicht einmal in einem Stall, sondern einfach draußen? Hat sie gar keine Unterkunft gefunden?

Jamal: Sie kommt zum Stamm einer Palme, findet ein bisschen Schutz unter dem Palmenbaum. Sie ist so allein, hat Hunger und Durst und weint. Auf einmal hört sie eine Stimme von unten: „Sei nicht traurig. Gott sorgt für dich. Schau: hier fließt ein Bächlein, da kannst du trinken und deine Augen kühlen. Und schüttle die Palme, sie wird frische reife Datteln auf dich fallen lassen, die kannst du essen.“

Lutz: Wer hat denn da mit ihr gesprochen? Wieder ein Engel?

Jamal: Vielleicht ihr eigenes Kind, das gerade geboren ist. Die Stimme sagt: „Geh in die Stadt zurück, aber sprich mit keinem Menschen.“ Maria trägt das Kind zu den Leuten, und die machen ihr Vorwürfe. „Wie kannst du uns ein Kind anschleppen, ohne einen Mann zu haben! Das gehört sich nicht! Deine Eltern waren doch anständige Leute, was tust du

ihnen an!“ Maria sagt nichts. Sie zeigt nur auf das Kind. Da rufen sie: „Wie sollen wir mit einem kleinen Baby reden?“ Da fängt der kleine Jesus wirklich an zu sprechen: „Ich bin ein Diener von Gott, ein Prophet. Er segnet mich und gibt mir Frieden. Behandelt meine Mutter mit Respekt. Gott ist mein Herr und euer Herr, ihr sollt ihm auch dienen: das ist der gerade Weg.“

Gabi: Das ist ganz anders als in der Bibel. Aber auch schön.

Lutz: Die Menschen glauben also nicht nur verschieden an Gott, sondern auch verschieden an Jesus! Aber Jesus will auf jeden Fall, dass wir im Frieden miteinander leben.

Gabi: Das hast du schön gesagt, Lutz. Da muss ich dich gleich knuddeln! (*Lutz und Gabi umarmen und knuddeln sich*)

11.5 Adam und Eva und der Teufel

Lutz: Hallo Kinder! Mögt ihr auch so gerne Bonbons wie ich? Ich hab aber nur noch eins. Das esse ich jetzt selber. (*packt es aus und wirft das Papier auf den Boden*) Hm, ist das lecker!

Gabi: He, Lutz! Jetzt schmeißt du schon wieder Bonbonpapier auf den Boden! Und dann noch hier bei den Kindern, wo wir gar nicht zu Hause sind. Du wolltest das doch nicht mehr tun⁹²⁰.

Lutz: Oh, das habe ich ganz vergessen.

Gabi: Vergessen gilt nicht. Dran denken ist besser.

Lutz: OK. Tut mir leid. Danke, dass du mich erinnerst hast.

Gabi: Noch besser ist es, wenn du deine Unordnung auch wieder wegmachst.

Lutz: Stimmt. Ich hebe das Papier auf und werfe es nachher ins Altpapier. (*hebt es auf*)

Gabi: Super!

Lutz: Aber... Gabi... Hast du nicht auch was vergessen?

Gabi: Wieso, Lutz?

Lutz: Du hast überhaupt nicht die Kinder begrüßt!

Gabi: Oh, das habe ich ganz vergessen. Hallo, Kinder!

Lutz: Ja, ja, du musstest ja erst mich ausschimpfen. Aber wie sagtest du so schön: Vergessen gilt nicht. Dran denken ist besser.

Gabi: Es ist gar nicht so leicht, immer dran zu denken. Als ob ein kleiner Teufel in einem drin

920 Vgl. die Spielszene zu Adam und Eva im Familiengottesdienst in der Pauluskirche Gießen am 10.04.2011, zu finden unter: <http://www.bibelwelt.de/html/ich-wars.html>.

steckt, der immer sagt: Denk nicht so viel nach, denk bloß an dich, ist ja alles nicht so schlimm.

Lutz: Meinst du, ich bin auch so ein schlimmer Teufel, bloß weil ich kleine Hörnchen habe?

Gabi: Nein, du bist ein ganz liebes Teufelchen. Jedenfalls meistens.

Lutz: Aber was du da gesagt hast, mit dem Teufel innen drin – gibt es den wirklich? Das würde ich gerne wissen.

Gabi: Rufen wir doch Zappi, Fischli und Jamal, vielleicht wissen die das.

L.&G: Zappi! Fischli! Jamal!

Fischli: Hallo Kinder, hallo Lutz, hallo Gabi!

Jamal: Salaam, ihr alle!

Zappi: Schalom! Ich bin wieder gesund. Aber ein bisschen heiser bin ich noch.

Lutz: Wir wollen was von euch wissen. Wisst ihr, ob es den Teufel wirklich gibt?

Fischli: Ich weiß, dass in der Bibel vom Teufel erzählt wird. Einmal hat er sogar mit Jesus gesprochen und wollte, dass er Dummheiten macht. Vom Tempel runterspringen und den Teufel anbeten und so.

Jamal: Im Koran kommt der Teufel auch vor. Schon ganz am Anfang, in der Geschichte von Adam und Eva.

Zappi: Die Geschichte kenne ich auch aus der Bibel. Da kommt eine Schlange zu Eva und sagt ihr, sie soll etwas machen, was verboten ist.

Gabi: Die Geschichte kenne ich auch.

Lutz: Ich auch. Ist der Teufel da in eine Schlange hineingeschlüpft?

Zappi: Das kann man so sagen. Vielleicht hat Eva aber auch einfach innen drin eine böse Stimme gehört.

Gabi: So was habe ich vorhin auch schon gedacht. Ist der Teufel eine böse Stimme in uns drin?

Fischli: Kann sein. Vielleicht war das auch bei Jesus so.

Jamal: Wollt ihr mal die Geschichte von Adam und Eva und dem Teufel hören, wie sie im Koran steht? Davon habe ich sogar ein Bilderbuch.

L&G: Jaaaaa!

Jamal: (zeigt das Bilderbuch „Die Geschichte der Schöpfung. Adam und Eva“ von Mehmet Nalbant und Betül Aytaç.)⁹²¹

Es war einmal, es war der Einzige.
Wer war das? Gott.

Er beschloss, den Menschen zu schaffen.

Dem sollte die Welt gehören.

Gott schickte einen Engel,
der sollte ihm Erde bringen, nur eine Hand voll.

Der flog hinab zur Erde,
und die Erde sprach zum Engel:

Bitte, nimm nichts von mir,
dann fehlt mir etwas.

Ein zweiter Engel flog zur Erde,
auch er hatte Mitleid, als die Erde jammerte,
keine Hand voll Erde brachte er zu Gott zurück.

Ein dritter wurde geschickt.

Der hörte nicht auf die Erde.

Er nahm hier etwas Erde, die rot war,
er nahm dort etwas Erde, die weiß war,
und woanders etwas Erde, die schwarz war.

Alles wurde vermischt und daraus ein Körper
geformt und ihm eine Seele gegeben.

An einem Freitag wurde er zum Leben erweckt.

Gott gab ihm einen Namen:

Adam, und fragte ihn: „Adam, wer bin ich?“

Adam sagte: „Du bist der Schöpfer,
du bist der, der alles erschafft.

Du bist der Einzige, du bist Gott.“

Gott befahl den Engeln:

„Fallt nieder vor Adam!“

Lutz: Moment mal, da habe ich eine Frage: Wieso sollen die Engel vor Adam hinfallen?

Jamal: Sich auf den Boden niederwerfen, das machte man früher vor Königen, das machen die Muslime, wenn sie Gott anbeten. Es bedeutet, dass man jemandem dienen will. Gott wollte, dass die Engel den Menschen dienen, für sie da sind, ihnen helfen.

Alle Engel außer einem warfen sich nieder.

Er hieß Iblis, das heißt auf Deutsch: Teufel.

„Ich bin älter als Adam. Ich bin weise und stark.

Ich bin aus Feuer erschaffen.

Ich werde Adam nicht dienen.“

Der Teufel war so eingebildet,
dass er auch nicht betete.

Adam aber lernte und gab allen Dingen
und allen Tieren ihre Namen.

Eines Tages wurde Adam müde und schlief ein.

Seine Brust wurde geöffnet,
doch es tat nicht weh.

Ein Knochen wurde ihm genommen,
er merkte es nicht.

Als er aufwachte, was sah er?

Vor ihm stand eine Frau.

Er war sehr überrascht.

„Woher bist du gekommen? Wie heißt du?“

Sie sagte: „Ich bin deine Frau und dein Freund.

921 Nalbant, Adam und Eva. Ich habe die Texte vereinfacht und lediglich die Seiten 22 und 23 ausgelassen.

Ich bin aus deinem Knochen geschaffen worden.
Ich heiße Eva.“

Adam und Eva waren glücklich.
Sie lebten ja im Paradies.

Da gab es viele schöne Bäume
mit verschiedenen Früchten.

Es gab Honig und Milch,
Häuser mit goldenen Wänden.

Adam und Eva gingen hin, wo sie hinwollten,
sie aßen und tranken, was sie wollten.

Nur eine Frucht von einem Baum war verboten.
Wird der Teufel still sein?

Er ging zu Eva: „Eva, ach Eva!
Nimm diese Frucht und iss sie!
Dann wirst du noch schöner
und Adam liebt dich für immer.“

Eva nahm die Frucht, aber sie a sie nicht,
sondern rannte zu Adam:
„Adam, du liebst mich doch. Nimm diese Frucht
und ich weiß, dass du mich liebst!“

Adam schaute lange Eva an:
„Natürlich liebe ich dich,
aber diese Frucht ist verboten.“

Der Teufel kam zu Adam: „O Adam! O Eva!
Ich schwöre bei Gott, ihr seid meine Freunde.
Wenn ihr diese Frucht esst, werdet ihr nie
sterben und ihr werdet reich sein.“

Der Teufel schwor bei Gott. Adam dachte:
„Sagt er doch die Wahrheit?“

Mit Eva ging er zum Baum,
den Gott verboten hatte.

Sie glaubten dem Teufel, nahmen eine
verbotene Frucht und probierten sie.

Dann rannten sie weg und schämten sich.
Auf einmal merkten sie: sie waren ja nackt.
Das hatte sie nicht gestört, als sie noch nicht
wussten, was ein schlechtes Gewissen war.
Sie bedeckten sich mit Blättern,
denn sie schämten sich.

Gott sagte: „Die Frucht war doch verboten
und ihr habt sie gegessen.
Ihr habt euch vom Teufel überreden lassen.
Er hat euch betrogen.

Im Paradies könnt ihr nicht bleiben,
ihr müsst auf die Erde.“

Gott schickte Adam nach Indien und Eva
nach Arabien. Jetzt waren sie getrennt.

Eva betete zu Gott: „Ich habe auf den Teufel
gehört und schäme mich so.
Es tut mir leid. Das Paradies haben wir verloren,
aber bitte gib mir Adam zurück.“
Auch Adam war traurig und bereute,
was er getan hatte.
Und auch er betete zu Gott: „Ich habe auf den
Teufel gehört und bitte dich: verzeihe mir!

Ich bin nicht glücklich ohne Eva,
schenk sie mir bitte zurück!“
Adam lief los über Flüsse und Berge
und wollte Eva finden.

Auch Eva lief über Stock und Stein,
sogar durch die Wüste.

Beiden taten die Füße weh,
aber sie liefen immer weiter.
Sie liefen lange, 40 Jahre lang.

Sie weinten, sie beteten,
sie weinten mehr Tränen,
als man überhaupt haben kann.

Gott vergab ihnen. Er lenkte sie,
und so trafen sie sich am Berg Ararat.

Den Teufel hatte Gott auch aus dem Paradies
weggeschickt.

Aber er hatte Gott gebeten: „Gib mir Zeit!
Wagst du das? Pass auf, die Menschen
hören lieber auf mich als auf dich.“

Da sagte Gott:

„Du hast so viel Zeit, wie du willst.
Wenn Menschen auf dich hören,
werden sie unglücklich sein
und nicht im Himmel leben.
Aber wenn sie mir vertrauen,
werden sie dir nicht folgen.
Wenn sie Fehler machen,
erinnern sie sich doch an mich,
und ich werde ihnen vergeben,
und irgendwann werden sie wieder
im Himmel leben.“

Was war mit Adam und Eva?

Sie kriegten viele Kinder.
Die Erde wurde bevölkert.
Adam wurde ein Prophet,
er lehrte die Menschen, an Gott zu glauben.
Die Menschen arbeiteten hart
als Bauern und Handwerker,
so leicht wie im Paradies war es für sie nicht.

Und ihnen allen wurde gesagt:

„Hört nicht auf den Teufel.
Sonst werdet ihr unglücklich.
Vertraut lieber auf Gott,
dann lebt ihr im Frieden.“

Und damit ist die Geschichte zu Ende...

Lutz: Danke, lieber Jamal! Die Geschichte war
ganz ähnlich wie in der Bibel.

Gabi: Nur dass dort die Schlange die böse Stimme
war und nicht der Teufel oder Iblis oder wie
der hieß.

Lutz: Aber bei dem Bilderbuch habe ich was nicht
verstanden. Warum sind da die Bilder so ko-
misch? Da sind oft gar keine richtigen Men-
schen, sondern so Blasen mit Gesichtern
drauf.

- Jamal: Das kommt daher, weil manche Muslime meinen, Gott hätte verboten, Menschen oder Tiere mit Gesichtern zu malen. Als ob man mit dem Malen etwas erschaffen wollte, was nur Gott erschaffen kann. Aber es gibt auch Muslime, die sagen, man darf alles malen, nur Gott nicht.
- Zappi: Das sagen auch die Juden.
- Fischli: Und die Christen sagen: Wenn man malt, wie man sich Gott vorstellt, dann weiß man trotzdem nicht, wie er wirklich aussieht.
- Lutz: Aber der Teufel in dem Bilderbuch, der sah richtig gruselig aus. Der hatte gar keine Hörner, aber ein böses Gesicht.
- Gabi: Siehst du, Lutz, der sah gar nicht so aus wie du. Du bist ja auch nicht böse. Du hast ein ganz liebes Gesicht.
- Lutz: Das finde ich aber lieb, dass du das sagst. Da muss ich dich schon wieder knuddeln.
- L&G: *(Umarmen und knuddeln sich.)* Und jetzt sagen wir Tschüss! Bis zum nächsten Mal!

11.6 König Salomo und die Ameise

- Zappi: Hallo Kinder, heute bin ich mal alleine mit Jamal bei euch.
- Jamal: Salaam, Kinder, und wir sollen euch auch von Fischli, Lutz und Gabi grüßen. Lutz und Gabi hatten keine Lust, mitzukommen, weil sie lieber zusammen spielen wollen.
- Zappi: Wir wollen euch heute mal von einem König erzählen, der uns besonders gut gefällt.
- Jamal: Der König hieß Salomo, und von ihm erzählt nicht nur die Bibel, sondern auch der Koran.
- Zappi: Ich fange mal an. Salomo war der Sohn von König David in Israel vor ganz ganz langer Zeit. Salomo glaubte an Gott, genau wie sein Vater David. Und einmal, in der Nacht, als er schlief, da hatte er einen sehr schönen Traum. Salomo träumte, dass Gott mit ihm sprach. Gott sagte zu ihm: „Ich will dir etwas ganz Tolles schenken. Du darfst dir alles wünschen, was du willst. Aber du hast nur einen Wunsch frei!“
- Salomo überlegte und überlegte. Da half ihm Gott. „Weißt du, Salomo, ich gebe dir drei Möglichkeiten zur Auswahl. Was willst du lieber: Reich sein? Berühmt sein? Oder klug und weise sein?“
- Na, was hättet ihr euch gewünscht? * * *
- Salomo sagte: „Ich möchte vor allem ein guter und gerechter König sein. Und dafür brauche ich Klugheit und Weisheit. Darum lass mich bitte klug und weise sein.“

Gott gefiel dieser Wunsch sehr. „So soll es sein“, sagte er. „Du wirst der weiseste König aller Zeiten sein. Und weil du einen so klugen Wunsch gewünscht hast, schenke ich dir außerdem noch Reichtum und Berühmtheit dazu.“

Salomo wusste wirklich über alles Bescheid: über Bäume und Blumen, über Vögel und andere Tiere und ganz besonders über die Menschen. Er hat viele Sprichwörter aufgeschrieben, zum Beispiel:

„Freundliche Worte sind so süß wie Honig.“

„Ein Lächeln macht jeden Menschen glücklich.“

„Wer ein Herz hat, ist auch lieb zu den Tieren.“ (Spr. 12,10)

Ein Sprichwort finde ich besonders schön. Es handelt von einer Ameise (Sprüche 6, 6-8):

Geh zur Ameise, du Faulpelz,
sieh, was sie tut, und lerne von ihr!
Sie hat keinen König und keinen Chef,
und doch holt sie ihr Futter im Sommer,
und sammelt sich Vorräte für den Winter.

- Jamal: Den Spruch finde ich auch schön. Weißt du, dass es im Koran auch eine Geschichte von Salomo und einer Ameise gibt?
- Zappi: Nein, das wusste ich nicht. Kannst du die erzählen?
- Jamal: Wenn die Kinder das auch wollen... Wollt ihr das? * * *

Es war einmal eine kleine Ameise, die lebte im Ameisental.

Ameisen können nicht alleine leben. Sie leben in Ameisenhaufen, immer viele Tausend Ameisen zusammen. Diese Ameisenhaufen sind richtige Städte unter der Erde, da wohnen die Ameisen, und es gibt Straßen, auf denen sie hin- und herlaufen.

Bei den Ameisen gibt es nicht nur Männchen und Weibchen, sondern drei verschiedene Arten. Die dritte Art nennt man Arbeiterinnen, das sind die meisten. Von den Ameisenfrauen gibt es nur eine einzige in jedem Ameisenhaufen, die nennt man Königin.

- Zappi: Aber dann hat Salomo ja nicht Recht. Er hat gesagt, die Ameise hat keinen König und keinen Chef.
- Jamal: Stimmt ja auch. Die Königin ist ja kein König. Und die Arbeiterameisen sind ganz von alleine sehr fleißig.

Die Ameisen haben kein leichtes Leben. Im Sommer sammeln sie mehr Essen, als sie brauchen, und heben es als Vorrat für den Winter

auf. Denn im Winter finden Ameisen nicht so viel Nahrung, denn es regnet viel und manchmal schneit es sogar. Und außerdem ist es gefährlich für Ameisen, wenn es regnet. Ameisen können nicht schwimmen und müssen sofort in ihren Ameisenhaufen, wenn es anfängt zu regnen. Wenn die Sonne herauskommt, kommen sie auch wieder heraus.

Einmal finden die Ameisen ein Stück Zucker. Wie sollen sie es in den Ameisenhaufen bringen? Ist es nicht zu schwer für die kleinen Ameisen? Sie besprechen sich: „Es wurde Zucker gefunden.“ „Wo?“ „Tausend Ameisenschritte vom Ameisenhaufen entfernt.“ „Wieviele Ameisen werden gebraucht, um den Zucker herzubringen?“ „Tausend.“ „Ach, es sollen Zahntausend Ameisen loslaufen.“ Warum so viele? Weil oft Ameisen von Menschen zertreten werden. Die Menschen merken gar nicht, dass sie auf Ameisen treten, weil die so klein sind. Und Menschen schauen beim Gehen nicht auf den Boden.

Manche Muslime sagen übrigens, dass auch Ameisen beten können. Sie tun es nicht mit Worten, sondern mit ihrer Art zu laufen. Ab und zu bleiben sie stehen, gehen einen Schritt nach links oder rechts, dann laufen sie wieder weiter wie vorher. Die Menschen finden das komisch. Aber manche Muslime sagen: Die Ameisen denken an Gott in allen vier Richtungen, und so beten sie zu Gott. Wohin sie sich auch drehen, Gott ist überall und immer da.

Eines Tages ging eine kleine Ameise mit vielen anderen durch einen langen Tunnel. Sie trugen gemeinsam Nahrung in den Ameisenhaufen unter der Erde. Auf einmal hörte sie von oben lauten Krach. Die ganze Erde bebte über ihr. Da lief sie in die Richtung von dem Krach. Andere liefen hinter ihr her. Sie liefen lange und kamen zu einem Baum. Die erste kletterte nach oben und schaute, woher der Krach kam. Die anderen folgten ihr nach.

Da kriegte die kleine Ameise einen großen Schreck: Eine große Armee kam heran, viele Soldaten marschierten und trampelten auf den Boden. Die Ameise bekam Angst, denn in dieser Armee waren nicht nur Menschen, sondern auch Vögel und Dschinn. Die Dschinn, das sind so etwas wie Geister. Die sind unsichtbar. Aber Ameisen spüren, dass sie da sind. Und es waren so viele. Wenn die durch das Ameisental marschieren, werden alle Ameisen zertreten.

Aber wenn Ameisen in Gefahr geraten, dann warnen sie einander. Sie können zwar nicht

sprechen wie wir, aber sie können einen besonderen Warngeruch ausschwitzen. Es ist, als ob sie mit ihrem Geruch reden und mit ihrer Nase hören. Die kleine Ameise vorn fing an und strömte einen Geruch aus, den die anderen Ameisen riechen konnten und sofort weitergaben. So sagte die Ameise allen anderen: „Passt auf! Eine große Armee kommt durch das Ameisental. Geht in eure Nester! Flüchtet in die Ameisenhaufen!“ Und das taten die Ameisen sofort.

Die Armee war inzwischen ganz nahe herbeigekommen. Und auf einmal hielt sie an. Direkt vor der kleinen Ameise, die immer noch auf dem Baum saß, oben auf einem Zweig. Sie sah einem Menschen in die Augen und sah diesen Menschen lächeln.

Die kleine Ameise dachte: Wieso lächelt dieser Mensch? Hat er verstanden, was ich gesagt habe? Versteht er unsere Ameisen-Geruchssprache? Was soll's dachte sie sich, ich frage ihn einfach. „Wer bist du?“ fragte die Ameise.

Da sagte der Mann: „Ich bin König Salomo, Gottes Diener und Prophet.“

Die Ameise fragte: „Warum verstehst du unsere Sprache?“

„Gott hat mich gelehrt, die Sprache der Vögel und der Tiere zu verstehen.“

„Und warum lächelst du?“

„Weil ich mich freue, dass du all die anderen Ameisen gewarnt hast, dass ihnen nichts Böses passiert.“

Dann betete Salomo zu Gott: „Mein Gott! Ich danke Dir für alles, was du mir und meinen Eltern schenkst. Lass mich Gutes tun und sei immer gut zu mir. Und auch zu diesen Ameisen.“

Und zu der Ameise sagte Salomo: „Keine Angst! Die Armee wird euch nicht zertreten. Wir werden nicht durch euer Tal marschieren.“⁹²²

Zappi: Das war also die Ameisengeschichte des Königs Salomo. Die war schön.

Jamal: Finde ich auch. Und jetzt will ich mit den Kindern singen. Und weil es kein Ameisenlied gibt, will ich ein Elefantenlied singen: „Echt elefantastisch...!“

Zappi: Super, das finde ich auch toll. Singt ihr alle mit? * * *

Das sind die Handpuppen-Geschichten, die bis Januar 2012 entstanden sind. Ich hoffe, dass ich den Kindern noch viele weitere erzählen kann!

922 Nacherzählt nach Uysal, Geschichten, S. 166-177.

12 Literaturverzeichnis

Die von mir gelesene und zitierte Literatur sowie auch Werke, auf die von anderen Autoren verwiesen wird, führe ich in alphabetischer Reihenfolge auf: zunächst Sammelwerke, dann einzelne Bücher bzw. Aufsätze.

Bei mehreren Werken eines Autors stehen die von mir zitierten am Anfang, und zwar alphabetisch sortiert nach den unterstrichenen Angaben im Titel. In den Anmerkungen zitiere ich Werke mit dem unterstrichenen Autorennamen und, falls zur Unterscheidung notwendig, einem Stichwort aus dem Titel.

Bei Koran- und Bibelausgaben sowie Literatur für Kinder, die ich am Schluss gesondert aufliste, stelle ich dem zitierten Autorennamen die entsprechenden Kürzel [K], [KK], [B], [KB] und [KR] voran.

Die Internet-Links habe ich am 30.01.2012 auf ihre Funktion überprüft; bei mehrzeiligen Links muss zur Eingabe in den Internet-Browser das Leerzeichen gelöscht werden, das ich am Ende jeder Zeile zur Vermeidung unschöner Umbrüche eingefügt habe.

12.1 Sammelwerke

Begegnung: Sundermeier, Theo, in Zusammenarbeit mit Ustorf, Werner (Hrsg.): Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik, Gütersloh 1991

Bild Gottes: Leuschner, Eckhard / Hesslinger, Mark R. (Hrsg.): Das Bild Gottes in Judentum, Christentum und Islam. Vom Alten Testament bis zum Karikaturenstreit, Petersberg 2009

Das Böse: Berger, Klaus / Herholz, Harald / Niemann, Ulrich (Hrsg.): Das Böse in der Sicht des Islam, Regensburg 2009

Differenz: Schmid, Hansjörg / Renz, Andreas / Sperber, Jutta / Terzi, Duran (Hrsg.): Identität durch Differenz? Wechselseitige Abgrenzungen in Christentum und Islam, Regensburg 2007

Erikson und die Religion: Ulrich, Schwab (Hrsg.): Erikson und die Religion. Beiträge zur Rezeption der Theorie Erik H. Eriksons in der Gegenwart, Berlin und Münster 2007

Ethnisierung: Badawia, Tarek / Hamburger, Franz / Hummrich, Merle (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt a. M. und London 2003

Gegen-Rassismen: Kosseck, Brigitte (Hrsg.): Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen, Hamburg u. a. 1999

Gott in der Krippe: Diakonisches Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e. V. (Hrsg.): Arbeitshilfe „Gott in der Krippe“. Religiöse Bildung von Anfang an, Hannover 2008

Handbuch Arbeit mit Kindern: Spann, Matthias / Benneke, Doris / Harz, Frieder / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven, Gütersloh 2007

Handbuch Friedenserziehung: Haußmann, Werner / Biener, Hansjörg / Hock, Klaus / Mokrosch, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh 2006

Handbuch Integrative Religionspädagogik: Pithan, Anabelle / Adam, Gottfried / Kollmann, Roland (Hrsg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002

Handbuch Interreligiöser Dialog: Murest Multireligiöse Studiengruppe (Hrsg.): Handbuch Interreligiöser Dialog. Aus katholischer, evangelischer, sunnitischer und alevitischer Perspektive, Köln 2006

Handbuch Interreligiöses Lernen: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005

Handbuch Kinderwelten: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg - Basel - Wien 2008

Handbuch Schule: Blömeke, Sigrid: Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009

Hoffnung 1 (Geheimnis): Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 1: Kinder brauchen Hoffnung. Mit Geheimnissen leben, 2., korrigierte Auflage Münster 2006

Hoffnung 2 (Gerechtigkeit): Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 2: Das ist aber ungerecht! Mit Kinder Gerechtigkeit erfahren, 2., korrigierte Auflage Münster 2006

Hoffnung 3 (Tod): Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 3: Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod, 2., korrigierte Auflage Münster 2006

Hoffnung 4 (Gott): Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 4: Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen, 2., korrigierte Auflage Münster 2006

Interkulturelle Pädagogik: Borrelli, Michele / Hoff, Gerd (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 6), Baltmannsweiler 1988

Kindertheologie 4 (Kirchen): Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin (Hrsg.): »Kirchen sind ziemlich christlich«. Er-

lebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart 2005

Kindertheologie 6 (Geheimnisse): Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin, in Verbindung mit Kraft, Friedhelm, und Schwarz, Elisabeth E. (Hrsg.): »Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse«. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007

Kulturen: Gemeinde, Marion / Schröer, Wolfgang / Sting Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim u. a. 1999

Lernprozess: Renz, Andreas / Leimgruber, Stephan (Hrsg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002

Lobet und preiset: Faust-Kallenberg, Susanna (Zentrum Ökumene der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau – Hrsg.): Lobet und preiset ihr Völker! Religiöse Feiern mit Menschen muslimischen Glaubens, Frankfurt am Main 2011

Migration: Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2005

Mein Gott – Dein Gott: Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim und Basel 2008

Neues Gemeindepädagogisches Kompendium: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium (Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 40), Göttingen 2008

Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele / Nipkow, Karl Ernst (Hrsg.) / Blum, Dominik (Redaktion): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002

Religion im Kindergarten: Matthias, Hugoth: Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen, München 2008

Religiöse und ethische Bildung: Harz, Frieder / Brahms, Renke / Kunze-Beiküfner, Angela: Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im evangelischen Kindergarten, Troisdorf 2008

Töchter (Gottes): Kügler, Joachim / Bormann, Lukas (Hrsg.): Töchter (Gottes). Studien zum Verhältnis von Kultur, Religion und Geschlecht, Berlin 2008

Wendepunkt: Amirpur, Katajun / Ammann, Ludwig (Hg.): Der Islam am Wendepunkt. Liberale und konservative Reformer einer Weltreligion, Bonn 2006

Wohnt Gott in der Kita? Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hrsg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssen-

sible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin 2009

Xenologie: Sundermeier, Theo (Hrsg.): Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie, Gütersloh 1992

Zweisprachigkeit: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Streifall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden 2009

12.2 Bücher und Aufsätze

Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch, unter Mitarbeit von Britta Papenhausen, Schriften aus dem Comenius-Institut 1, Wien 2006 [rezensiert in: Rehfeld, S. 203ff.]

Agai, Bekim: Fethullah Gülen: Die größte türkisch-islamische Bildungsbewegung. In: **Wendepunkt**, S. 55-63

Agai, Bekim: Islamistische Abgrenzungen vom Christentum und von alternativen Islaminterpretationen. Zur Funktionsweise eines verengten Abgrenzungsdiskurses. In: **Differenz**, S. 187-203

Al-Ġurġāni, 'Abdulqāhir, Dalā'il al-i'ġāz fī l-Qur'an, Ed. Muhammad 'Abduh & Rašīd Ridā, Neuauflage Beirut 1414/1994 ('Ālam al-kutub); Ed. Mahmūd Muhammad Šākir, Kairo 1404/1984 [zitiert in: Kermani, S. 272f.]

Al-Yahsubi, Qadi 'Iyad b. Musa: Muhammad. Messenger of Allah, Ash-Sifa of Qadi 'Iyad, übers. von Aisha A. Bewley, Inverness 1991 [zitiert in: Gruber, S. 154 und 164]

Alacacioğlu, Hasan: Muslimische Religiosität in einer säkularen Gesellschaft. Habilitationsschrift Westfälische Wilhelmsuniversität Münster, FB Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 189]

Aldebert, Heiner: Interreligiöse Streitkultur lernen im Bibliodrama der Buchreligionen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 590-600

Amirpur, Katajun / Ammann, Ludwig: Vorwort: Der Islam am Wendepunkt. In: **Wendepunkt**, S. 9-22

Amirpur, Katajun: Schirin Ebadi: Mit dem Koran für gleiche Rechte. In: **Wendepunkt**, S. 190-198

Ammann, Ludwig: Tariq Ramadan: Die konservative Reform. In: **Wendepunkt**, S. 23-33

Anstatt, Tanja: Der Erwerb der Familiensprache. Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: **Zweisprachigkeit**, S. 111-131

Antes, Peter: Der Islam als politischer Faktor (Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn 1997

Antes, Peter: Kreuzzüge als »Identitätskonflikt« aus christlicher Sicht. Historisches Geschehen und symbolische Deutung. In: **Differenz**, S. 147-158

Aries, Wolf D. Ahmed: Friedensbildung aus islamischer Sicht. In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 147-152

- Arnim, Peter Anton von: Die Tierwelt im Koran. Vortrag in der Dorfkirche von Zernikow, Sonntag, 10. August 2003 um 16.30, zu finden im Internet unter: http://www.ibn-rushd.org/forum/Tiere.html#_ftnref1
- Arslanoğlu, Ayşegül / Engin, Havva / Leue, Regine / Walter, Sven: Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten. Das Handbuch, Berlin 2003, veröffentlicht unter: <http://www.bmbf.de/pub/sprachfoerderkoffer.pdf>
- Asbrand, Barbara: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt am Main 2000 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 445]
- Asbrand, Barbara: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. In: **Ethnisierung**, S. 206-216
- Auer, Peter: Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: **Zweisprachigkeit**, S. 91-110
- Auernheimer, Georg: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Kulturen, S. 27-36
- Bach, Ulrich, Theologie nach Hadamar als Theologie der Befreiung. Nach-Denken über: Leonore Siegele-Wenschkewitz, Theologie nach Auschwitz als Theologie der Befreiung, in: Welker, Michael (Hg.), Brennpunkt Diakonie, Rudolf Weth zum 60. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn 1997, 165-183 [zitiert in: Bach, Theologie, S.]
- Bach, Ulrich: Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 112-118
- Bachmann, Jutta / Birkel, Simone / Frede-Wenger, Britta / Walter, Simone: Was brauchen Erzieherinnen? - 11 Thesen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 216-219
- Badawia, Tarek: „Der Dritte Stuhl“ - Eine Entwicklungsperspektive für Immigrant*innenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma. In: **Ethnisierung**, S. 131-147
- Badawia, Tarek: „Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ – Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In: **Migration**, S. 205-220
- Badawia, Tarek / Hamburger, Franz / Hummrich, Merle: Krise der Integration, Hilflosigkeit der Institution? In: **Migration**, S. 329-340
- Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 3¹1992 [zitiert in: Hoffmann, S. 226]
- Balič, Smail: Die Wahrnehmung des Christentums in der islamischen Theologie der Gegenwart. In: **Lernprozess**, S. 171-182
- Bar-On, Dan: Die Erinnerung an den Holocaust in Israel und in Deutschland. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 15/2005, 11. April 2005, S. 37-45 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 367]
- Barth, Hans-Martin: Common Prayer. Auf dem Weg zu einer Theologie des interreligiösen Gebets. In: Adelheid Hermann-Pfandt (Hrsg.): Moderne Religionsgeschichte im Gespräch. Interreligiös, Interkulturell, Interdisziplinär (FS Christoph Elsas), Berlin 2010 [zitiert in: Bernhardt, Theologische Grundlagen, S. 21]
- Bauböck, Rainer: Kulturelle Differenz und religiöse Toleranz in öffentlichen Schulen. Drei Theorien über die Aufgabe staatlicher Schulbildung. In: **Gegen-Rassismen**, S. 130-150
- Bauderer, Heidrun: Das Wüstenschiff, zu finden unter: <http://www.heia-safari.com/wuestenschiff.htm>
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 15-68 [zitiert nach Dommel-Religionsbildung, S. 265 und 463]
- Bauschke, Martin / Homolka, Martin / Müller, Rabeya (Hrsg.): Gemeinsam vor Gott. Gebete aus Judentum, Christentum und Islam, Gütersloh 2004
- Bauschke, Martin: Der koranische Jesus und der christlich-muslimische Dialog. In: **Lernprozess**, S. 214-226
- Bauschke, Martin: Jesus im Koran, Köln 2001
- Bauschke, Martin: Der Spiegel des Propheten. Abraham im Koran und im Islam, Frankfurt am Main 2008
- Bayerwaltes, Marga: Große Pause. Nachdenken über Schule, München 2002 [zitiert in: Spitzer, S. 412-418]
- Bazargan, Mehdi: Und Jesus ist sein Prophet. Der Koran und die Christen. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Navid Kermani, München 2006
- Bechmann, Ulrike: Beobachterbericht zum Forum: Koranische und biblische Abgrenzungen und ihre Wirkungsgeschichte. In: **Differenz**, S. 139-143
- Bederna, Katrin / König, Hildegard: Vorwort. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 11-12.
- Bederna, Katrin: Mystagogie in der Kita. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 82-95
- Bederna, Katrin: Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 13-28.
- Bederna, Katrin: Weisheitliches Theologisieren mit Kindern. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 68-81
- Behr, Harry Harun: Welche Bildungsziele sind aus der Sicht des Islams vordringlich? In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 31-47
- Behr, Harry Harun: Schul-»Kultur« und Friedenserziehung – islamische Perspektiven. In: **Handbuch Frie-**

- denserziehung**, S. 236-241
- Behr, Harry Harun: Grundriss islamisch-theologischer Denks im Kontext der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI), Heft 1, März 2007, 1. Jg., S. 2-9
- Behr, Harry Harun: Koranschulen. In: **Handbuch Schule**, S. 406-410
- Behr, Harry Harun: Die anderen fünf Säulen des Islams. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts. In: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI), Heft 4, Dez. 2008, 2. Jg., S. 7-16
- Behr, Harry Harun: Allahs Töchter. In: **Töchter (Gottes)**, S. 157-167
- Behr, Harry Harun: Der Satan und der Koran. Zur theologischen Konstruktion des Bösen im Islam und dem therapeutischen Ansatz im Islamischen Religionsunterricht. In: **Das Böse**, S. 33-52
- Behr, Harry Harun: Was Muslime und Nicht-Muslime über den Islam wissen sollten. Zur Reformulierung des Essenziellen am Beispiel des Themas ‚Gebet‘ im Islamischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift Glaube und Lernen. Theologie interdisziplinär und praktisch. 24. Jahrgang, Heft 2/2009, S. 152-162
- Berger, Hartwig / Großhennig, Ruthild / Schirmer, Dietrich: Von Ramadan bis Aschermittwoch. Religionen im interkulturellen Unterricht, Weinheim und Basel 1989
- Berger, Klaus: Nachwort. In: **Das Böse**, S. 123-126
- Berger, Klaus: Der endzeitliche Sieg über das Böse im Islam. Zur islamischen Apokalyptik. In: **Das Böse**, S. 67-76
- Berger, Klaus: Fremdheit als Kategorie biblischer Theologie. In: **Xenologie**, S. 205-211
- Bernhardt, Reinhold: Pluralistische Theologie der Religionen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 168-178
- Bernhardt, Prof. Dr. Reinhold, Theologische Grundlagen. In: **Lobet und preiset**, S. 10-21
- Bibac, Mile: Violence is founded on idolatry. In: Jones, Frances R. (ed.). Reconstruction and Deconstruction. Forum Bosnae issue no. 15, 2002, S. 21 ff. [zitiert in: Hull, Religionen, S. 79f.]
- Bielefeldt, Heiner: Menschenrechte – eine Herausforderung für Christen und Muslime. In: **Lernprozess**, S. 44-56
- Biesinger, Albert / Schweitzer, Friedrich / Edelbrock, Anke: Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts »Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten« im Überblick. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 15-30
- Bilgin, Beyza: Ansätze interreligiösen Lernens in der islamischen Religionspädagogik. In: **Lernprozess**, S. 299-310
- Birkel, Simone: „Im Namen des Vaters, der uns lieb hat ...“ – religiöse Rituale mit Kindern. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 185-193
- Bodenstein, Mark Chalil: Abdal-Hakim Murad: Vielfältige Tradition statt einfältiger Reform. In: **Wendepunkt**, S. 64-72
- Boespflug, François: Caricaturer Dieu? Pouvoirs et dangers de l'image, Paris 2006 [zitiert in: Schirrmacher, S. 383]
- Bohren, Rudolf: Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975
- Boldaz-Hahn, Stefani: »Weil ich dunkle Haut habe ...« - Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 102-112
- Bongardt, Michael: Beobachterbericht zum Forum: Die Kreuzzüge und ihre Rezeption als Beispiel für historische Abgrenzungen. In: **Differenz**, S. 177-183
- Bormann, Franz-Josef: „Das Gute ist zu tun, das Böse ist zu meiden“. Zur Bedeutung eines ethischen Prinzips für den interreligiösen Dialog. In: **Das Böse**, S. 77-92
- Bormann, Lukas: Visuelle Kommunikation des Evangeliums oder: Wie Paulus den Galatern das Evangelium ins Gehirn schießen wollte (Gal 3,1). In: **Töchter (Gottes)**, S. 101-112
- Boucke, Laurie: TopfFit! Der natürliche Weg mit oder ohne Windeln, Winsen (Luhe) 2008/2010
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft [franz. Orig. La domination masculine, 1998], Frankfurt am Main 2005 [zitiert in: Bormann, S. 102]
- Brahms, Renke / Harz, Frieder: Feste des Kirchenjahrs im Leben der Kindertagesstätte. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 7, 116-135
- Brahms, Renke / Harz, Frieder: Rituale und Gebete in der Kindertagesstätte. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 5, S. 84-102
- Braun-Kinnen, Esther: Qualitätsmanagementprozesse in christlich orientierten Kindertageseinrichtungen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 235-245
- Breitinger, Robert: Al-Mulk. Einführung in das Koranarabisch anhand der Sure 67 „Die Herrschaft“, Freiburg i. Br. 2009
- Brenner, Michael: Jüdische Minderheit in einer pluralistischen Gesellschaft. In: Wolfgang Ritter-Stiftung u. a. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Wie viele Religionen verträgt eine Gesellschaft? Bremen/Oldenburg 2001 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 25]
- Brzić, Katharina: Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: **Zweisprachigkeit**, S. 133-143
- Brodin, Marianne / Hylander, Ingrid: Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten, Weinheim und Basel 2002

- Brown, Alan: Die „Shap Working Party zu Weltreligionen in der Bildung“. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 670-675 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 210 und 214]
- Brumlik, Micha: Der Anti-Alt: wider die furchtbare Friedfertigkeit, Frankfurt/Main 1991 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 178f.]
- Brumlik, Micha: Die GE – Ein Beitrag aus jüdischer Sicht, 2004, veröffentlicht unter: www.lutheranworld.org/LWF_Documents/LWI/LWI-DE-200408-low.pdf; 2.8.2005 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 60]
- Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin/Wien 2002 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 298]
- Brumlik, Micha: Kein Weg als Deutscher und Jude. Eine bundesrepublikanische Erfahrung, München 2000 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 175]
- Brumlik, Micha: Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multikultureller Gesellschaften. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid; Scherr, Albert (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit, Frankfurt/M. 1999, S. 17-36 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 20]
- Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz et al. (Hrsg.): Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1), Stuttgart 2002 [zitiert in: Hoffmann, S. 223]
- Ceylan, Rauf: Überlegungen zur Bedeutung des interreligiösen Lernens zwischen Christen und Muslimen. Eine muslimische Perspektive. In: Loccumer Pelican. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/11, S. 113-115
- Christ, Herbert: Über Mehrsprachigkeit. In: **Zweisprachigkeit**, S. 31-49
- Cohen, David: How the Child's Mind Develops, Hove and New York 2002 [zitiert in: Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 151]
- Comenius, Johann Amos: Informatorium der Mutterschul. Herausgegeben von Joachim Heubach, Heidelberg 1962
- Derman-Sparks, Louise: Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 239-248
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. München 2000 [zitiert in: Wagner, Sprachen, S. 120]
- Dewey, John: A Common Faith, New Haven 1934 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 341]
- Diehm, Isabell: „Gilt das Prinzip der Individualisierung auch für die Arbeit mit Migrantenkindern? Eine Anfrage an die Grundschulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift Nr. 106, 1997, S. 45f. [zitiert in: Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 153]
- Dietermann, Joachim: Du hast uns deine Welt geschenkt. Krabbelgottesdienst zum Erntedankfest. In: **Gott in der Krippe**, S. 44-47
- Dietermann, Joachim: Orte, Zeiten, Gesten, Menschen. Mit Kindern den Glauben entdecken. In: **Gott in der Krippe**, S. 26-33
- Dommel, Christa: Religion - Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 148-159
- Dommel, Christa: Interreligiöses Lernen im Elementarbereich: Kindertagesstätten und Kindergärten. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 434-452
- Dommel, Christa: Forschungs- und Handlungsfeld Kindergarten. Kinder und Erwachsene als Religionsforscher, in: Michael Klöcker, Udo Tworuschka (Hg.), Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf, Köln – Weimar – Wien 2008, S. 262-275
- Dommel, Christa: Mischmasch - die feine englische Art. Multireligiöser Religionsunterricht in England. Aus: DIE BRÜCKE. Zeitschrift für Schule und Religionsunterricht im Land Bremen. Jg. 4 (1999), Heft2
- Dommel, Christa: Kinder als interreligiöse Religionsforscher. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 95-111
- Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt am Main und London 2007
- Dörler, Elisabeth / Froese, Regine / Müller, Rabeya: Interreligiöser Dialog mit muslimischen Eltern. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 117-136
- Douglas, Mary: Purity and Danger: An analysis of concepts of pollution and taboo, London 1966 [zitiert in: Hull, Mishmash, S. 32 und 40]
- Douglass, Klaus: Laien beteiligen oder sterben. Die Reform der Volkskirche muss mit einem Systemwechsel verbunden werden. In: Zeitzeichen. 12. Jahrgang, Oktober 2011, S. 25-27.
- Doyé, Götz: Körper und Sinne. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 34-39
- Doyé, Götz: Die Zumutung des Fremden gehört zum Prozess der Selbstbildung. Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – pro. In: Loccumer Pelican. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/11, S. 116
- Doyé, Götz: Raum. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 16-21
- Doyé, Götz: Vertrauen gestalten: Gott in anderen Menschen begegnen. In: **Hoffnung 4 (Gott)**, S. 46-51
- Dunne, Gillian: Living »Difference«: Lesbian Perspecti-

- ves on Work and Family Life. Binghamton 1998 [zitiert in Gerlach, Sexuelle Orientierung, S. 177]
- Dyregrove, Atle / Raundalen, Magne: Sorg och omsorg. Studentlitteratur, Lund 1994 [zitiert in: Brodyn/Hylander, S. 111]
- Ebach, Jürgen: Biblische Erinnerungen im Fragenkreis von Krankheit, Behinderung, Integration und Autarkie. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 98-111
- Edelbrock, Anke / Patak, Margarete / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert in Zusammenarbeit mit Scherr, Viktoria und Frische, Cornelia: Religion und Religionen in der Kindertagesstätte. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 149-277
- Ehmann, Johannes: Luther, Türken und Islam. Eine Untersuchung zum Türken- und Islambild Martin Luthers (1515-1546), Gütersloh 2008
- Eiesland, Nancy L.: Der behinderte Gott. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 119-120
- Elias, Christoph: „Identität. Veränderungen kultureller Eigenarten im Zusammenleben von Türken und Deutschen“, Hamburg 1983 [zitiert in: Dommel, Elementarbereich, S. 443]
- Elschenbroich, Donata: Die besten Lerner der Welt, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sammelheft Kinder – Lernen – Bildung, 2002 [zitiert in: Harz, Erikson, S. 27]
- Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001
- Elsenbast, Volker: Stille, Meditation, Gebet. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 52-59
- Elsenbast, Volker: Beziehungen gerecht gestalten. In: **Hoffnung 2 (Gerechtigkeit)**, S. 14-28
- Enßlin, Ute / Henkys, Barbara: Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls. In: Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg i. Br. 2003, S. 118-131 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 407]
- Erikson, Erik H.: Ghandi's Truth, London 1969 [zitiert in: Hull, Religionen, S. 70]
- Erikson, Erik H.: Identity, Youth and Crisis, New York 1968 [zitiert in: Hull, Mishmash, S. 31]
- Erikson, Erik H.: Life, History and the Historical Moment, New York 1975 [zitiert in: Hull, Mishmash, S. 31]
- Esser, Hartmut: Der Streit und die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: **Zweisprachigkeit**, S. 69-88
- Evangelische Kirche im Rheinland, Orientierungshilfe: Christen und Muslime nebeneinander vor dem einen Gott, Düsseldorf³2001 [zitiert in: Neuser, S. 494]
- Evangelische Kirche in Deutschland: Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2004 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 336]
- Evangelische Kirche in Deutschland: Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Düsseldorf 2000, im Internet veröffentlicht unter: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/islam/ekd-islam.pdf>
- Evers, Georg: Das Böse und der Islam im asiatischen Bereich. In: **Das Böse**, S. 93-122
- Fechtnner, Kristian: Diskretes Christentum. Die Volkskirche ermöglicht ihren Mitgliedern Distanz und Eigensinn. In: Zeitzeichen. 12. Jahrgang, Oktober 2011, S. 22-24.
- Feindt, Andreas / Spenn, Matthias: Kinder, Bildung und Migration. In: **Handbuch Arbeit mit Kindern**, S. 187-195
- Fey-Dorn, Ulrike: „Wir sind für die Kinder wie ein Leuchtturm!“ Die religiöse Haltung und Aufgabe der Erzieherinnen. In: **Gott in der Krippe**, S. 12-19
- Fey-Dorn, Ulrike: Literaturtipps. In: **Gott in der Krippe**, S. 48-54
- Fischbach, Ingrid: Frühkindliche Erziehung als gesellschaftspolitisches Thema. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 119-128
- Fischer, Dietlind: Interreligiöses Lernen in der Grundschule. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 453-464
- Fix, Stefan: Farid Esack: Eine islamische Theologie der Befreiung. In: **Wendepunkt**, S. 146-154
- Föllmer, Christina: Kirchenraumpädagogik für Kinder. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 208-215
- Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen, Frankfurt 1983 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 347]
- Frese, Hans-Ludwig: Den Islam ausleben, Bielefeld 2002 [zitiert in: Oestreich, S. 137, Anm. 275]
- Friedli, Richard: Kultur und kulturelle Vielfalt. Bemerkungen zur interkulturellen Übersetzung von Ex 3,14. In: **Begegnung**, S. 29-38
- Frisch, Hermann-Josef: Interreligiöses Lernen II: Hinduismus und Buddhismus. In: **Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe**, S. 287-291
- Froese, Regine / Yesilhark, Hülya: Arbeit mit Kindern im Islam. Grundlegendes zum Islam und zum Verständnis von Religion nach Islam. In: **Handbuch Arbeit mit Kindern**, S. 563-572
- Gabriel, Angelika: „Feste, die weiterwirken“ - religionsensible Gestaltung von Festen in der Kita. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 201-208

- Gaine, Brendah / Keulen, Anke van: Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A Guide for Trainers and Teachers. Utrecht, London 1997 [zitiert in: Wagner, Vielfalt, S. 208]
- Geiger, Abraham: Was hat Mohammed aus dem Judenthume aufgenommen?, Bonn 1833
- Gerlach, Julia: Gihan al-Halafāwī: Eine Frau als Kandidatin der Muslimbrüder. In: **Wendepunkt**, S. 182-189
- Gerlach, Stephanie: Sexuelle Orientierung - bedeutsam für kleine Kinder? In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 171-183
- Gladigow, Burkhard: Anachronismus und Religion. In: Luchesi, Brigitte / von Stuckrad, Kocku (Hrsg.): Religion im kulturellen Diskurs. Religion in Cultural Discourse. Essays in Honor of Hans G. Kippenberg. Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten, Vol. 52, Berlin/New York 2004, S. 3-15 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 288-290 und 348]
- Gogolin, Ingrid: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: **Zweisprachigkeit**, S. 15-30
- Gogolin, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: **Zweisprachigkeit**, S. 263-280
- Göle, Nilüfer: Republik und Schleier, Berlin 1995 [zitiert in: Oestreich, S. 29ff.]
- Görg, Manfred: Abraham als Ausgangspunkt für eine „Abrahamitische Ökumene“? In: **Lernprozess**, S. 142-151
- Görgün, Tahsin: Von christlichen Abgrenzungen zur wechselseitigen Anerkennung. Eine Erwiderung auf Olaf Schumann. In: **Differenz**, S. 100-104
- Götz, I.-Alexandra: „Willst du wissen, wie das auf türkisch heißt?“ Zum Umgang mit Zweisprachigkeit in Kindertageseinrichtungen, kindergarten heute 4/96, S. 32-35
- Götze, Andreas: Juden, Christen und Muslime vor dem einen Gott. Trinität im Dialog mit anderen Religionen. In: Deutsches Pfarrernetz 3/2009, S. 153
- Gräf, Bettina: Yūsuf al-Qaradāwī: Das Erlaubte und das Verbotene im Islam. In: **Wendepunkt**, S. 109-117
- Grimm, Jakob und Wilhelm: Der treue Johannes. In: http://grimmstories.com/de/grimm_maerchen/der_treue_johannes
- Grimmitt, Michael / Grove, Julie / Hull, John / Spencer, Louise: A Gift To The Child. Teacher's Source Book, London u. a. 1991
- Gruber, Christiane: Realabsenz: Gottesbilder in der islamischen Kunst zwischen 1300 und 1600. In: **Bild Gottes**, S. 153-179
- Gruber, Ralph / Quack, Dr. Jürgen / Schmidt, Walter (Redaktionsgruppe aus dem Islam-Arbeitskreis der Evangelischen Landeskirche in Württemberg): Begegnen – Feiern – Beten. Handreichung zur Frage interreligiöser Feiern von Christen und Muslimen, Stuttgart 2003
- Guggemos, Claudia: Interreligiöses Lernen in der Kita – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 111-118
- Guggemos, Claudia: Trauern wie Pippi Langstrumpf? – Kinder und der Tod. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 155-162
- Habringer-Hagleitner, Silvia: Gut zusammen leben: Wahrnehmen, lieben und verändern, was ist. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 50-60
- Habringer-Hagleitner, Silvia: Religion in Kitas zur Sprache bringen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 61-68
- Hamburger, Franz: Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: **Kulturen**, S. 37-53
- Haenni, Patrick: Der Islam, die Moderne als Pfand, die geteilte Welt. In: **Wendepunkt**, S. 190-198
- Harwazinski, Assia Maria: Islami(sti)sche Erziehungskonzeptionen. Drei Fallbeispiele aus Baden-Württemberg, Marburg 2005
- Harz, Frieder / Siebel, Peter: Von Gott erzählen. In: **Hoffnung 4 (Gott)**, S. 18-27
- Harz, Frieder: Biblische Geschichten erzählen. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 2, S. 28-46
- Harz, Frieder: Bildung in evangelischer Verantwortung. Profilentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Erschienen in der Reihe „Religionspädagogische Arbeitshilfen“. Herausgeber: Bayerischer Landesverband Evangelischer Kindertageseinrichtungen und Tagespflege e. V., Nürnberg 2007
- Harz, Frieder: Welche Rolle spielen die Entwicklungskrisen Eriksons für die religiöse Erziehung im Vorschulalter? In: **Erikson und die Religion**, S. 26-36
- Harz, Frieder: Erzählen. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 46-51
- Harz, Frieder: Evangelische Kindertagesstätten. In: **Neues Gemeindepädagogisches Kompendium**, S. 191-213
- Harz, Frieder: Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 95-105
- Harz, Frieder: Religiöse Bildung in der evangelischen Kindertagesstätte. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 1, S. 10-26
- Harz, Frieder: Was ist das Evangelische an unserer Kindertagesstätte? Skript aus dem Evangelischen Regionalverband Frankfurt, Abteilung Kindertagesstätten, ohne Jahresangabe.
- Harz, Frieder: Mit Kindern Werte leben. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 4, S. 64-83
- Harz, Frieder: Beziehungen. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 28-33

- Harz, Frieder: Erzählskizzen. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 8, S. 136-160
- Harz, Frieder: Evangelisches Profil. In: **Handbuch Arbeit mit Kindern**, S. 412-424
- Harz, Frieder: Kirchen erkunden. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 6, S. 104-114
- Harz, Frieder: Religion in der interkulturellen Erziehung und Bildung. Sinn und Praxis interreligiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: **Religion im Kindergarten**, S. 32-38
- Harz, Frieder: Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft. In: **Handbuch Arbeit mit Kindern**, S. 230-237
- Harz, Frieder: Von Gerechtigkeit erzählen. In: **Hoffnung 2 (Gerechtigkeit)**, S. 29-39
- Hasan, Gülhan: Projektbericht „Wo liegt das Türkischland?“, Gießen 2006
- Hegasy, Sonja: Nadia Yassine: Als Islamaktivistin moderat an die Macht? In: **Wendepunkt**, S. 173-181
- Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, Rainer: Die bedrängte Toleranz, Frankfurt a. M. 1996 [zitiert in: Oestreich, S. 188]
- Herholz, Harald / Berger, Klaus: Vorwort. In: **Das Böse**, S. 8-9
- Hesse, Hermann-Günter / Göbel, Kerstin: Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. In: **Zweisprachigkeit**, S. 281-287
- Hesslinger, Mark R.: Das Bild des Pantokrators im Kuppelmosaik von Santa Maria dell'Ammiraglio in Palermo. In: **Bild Gottes**, S. 93-116
- Hildebrandt, Thomas: Nasr Hamid Abu Zaid: Interpretation – die andere Seite des Textes. In: **Wendepunkt**, S. 127-135
- Hoegen-Rohls, Christina: »Sykimosch«. Fünftklässler diskutieren über einen Frömmigkeitsraum aus Synagoge, Kirche und Moschee. In: **Kindertheologie 4 (Kirchen)**, S. 39-52
- Hoffmann, Eva: Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod (Schriften aus dem Comenius-Institut, herausgegeben von Volker Elsenbast, Band 21), Berlin 2009
- Hoffmann, Eva: Rezension zu: Emma Damon, Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?, Gabriel Verlag, Stuttgart/Wien 2002. In: **Kindertheologie 6 (Geheimnisse)**, S. 196-198
- Hofmann, Renate: Die Gütersloher Erzählbibel – kindertheologisch gelesen. In: **Kindertheologie 4 (Kirchen)**, S. 196-197
- Hofmann, Renate: Was dein Kind dich heute fragt ... Fragen von 10- und 11-jährigen Schülerinnen und Schülern anlässlich einer Projektwoche zum Motto des 30. Deutschen Evangelischen Kirchentags 2005. In: **Kindertheologie 4 (Kirchen)**, S. 105-116
- Hofstetter, Simon: Dietrich Bonhoeffer und das „religionslose Christentum“, Seminararbeit im Fach Dogmatik. Begleitet durch Dr. Hans Lichtenberger, Bern 2006, zu finden unter: <http://www.simon-hofstetter.ch/dokumente/bonhoefferarbeit.pdf>
- Hohl, Georg: Gemeinwesen und Gemeinde. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 66-71
- Huber-Rudolf, Barbara: Die christlich-islamische Ehe als Ort und Chance interkulturellen und interreligiösen Lernens. In: **Lernprozess**, S. 330-339
- Huber-Rudolf, Barbara: Von Missionaren, Managern und Mediatoren – eine Typologie interreligiös Lernender. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 101-112
- Hugoth, Matthias: Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung, Freiburg i. Br. 2003
- Hull, John M.: What Prevents Christian Adults from Learning, London 1985 [zitiert in: Hull, Mishmash, S. 41]
- Hull, John M.: The Spirituality of Disability. The Christian Heritage as both problem and potential. In: Lähnemann, Johannes (Hrsg.): Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen, Hamburg 2001, S. 73-84 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 282]
- Hull, John M.: Can the Religious Fanatic be Educated? In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 326-331
- Hull, John M.: The Holy Trinity and Christian Education in a Pluralist World, London 1995 [zitiert in: Hull, Religionen, S. 79]
- Hull, John M.: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Aus dem Englischen übersetzt von Sieglinde Denzel und Susanne Bauermann. Mit einem Vorwort von Friedrich Schweitzer, Gütersloh 1997
- Hull, John M.: Mishmash. Religious Education in Multicultural Britain. A Study in Metaphor, Birmingham 1991
- Hull, John M.: Open Letter from a Blind Disciple to a Sighted Saviour. Text and Discussion. In Martin O’Kane (ed.): Borders, Boundaries and the Bible, Sheffield 2001, S. 154-177. Auch unter: <http://www.johnmhull.biz/letter%20from%20a%20blind%20disciple.htm>
- Hull, John M.: Viele Religionen - Eine Welt: Eine pädagogische Antwort auf religiöse Gewalt. In: Christa Dommel, WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung, Frankfurt a. M. 2003, S. 67-82
- Hull, John M.: Religion, Religionism and Education. In: Lähnemann, Johannes (Hrsg.). Interreligiöse Erziehung 2000, Hamburg 1998, S. 335-350 [zitiert in: Hull, Religionen, S. 70]

- Hull, John M.: Religionism and Religious Education. In: Leicester, Mal; Mogdil, Celia; Mogdil, Sohan (eds.). Spiritual and Religious Education. London 2000, S. 75-85 [zitiert in: Hull, Religionen, S. 70]
- Hull, John M.: ‚Religious Education in the State Schools of Late Capitalist Society‘. In: British Journal of Religious Education, Vol. 12, No. 3, Summer 1990, S. 121-125 (Editorial) [zitiert in: Hull, Mishmash, S. 41]
- Ibrahim, I. A.: Ein kurzer illustrierter Wegweiser um den Islam zu verstehen, London 2005
- Identity Foundation: Spiritualität und Religiosität der Deutschen, Düsseldorf 2006 [zitiert in: Dommel, Handlungsfeld, S. 269]
- Ittmann, Norbert: Die Begegnung der Religionen. In: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) (Hg.): Vielfalt leben - Profil gewinnen. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart 2002, S. 37-60 [zitiert in: Sieg, Brücken, S. 609]
- Kaddor, Lamya: Erfahrungen im interreligiösen Dialog – Christlich-islamischer Dialog in Lohberg. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 355-359
- Kaffrell-Lindahl, Angelika: „Aus der Welt sein“ - Die Entstehung eines Forschungsprojektes zu Lebenswelten interkultureller Familien und Formen der Verhandlung von Werten im Rahmen der Erziehung. In: **Ethnisierung**, S. 282-297
- Kalisch, Muhammad: Abgrenzung im islamischen Denken. Theologische und rechtliche Aspekte. In: **Differenz**, S. 52-65
- Kandil, Fuad: Muslime in der säkularen Gesellschaft. In: **Lernprozess**, S. 29-43
- Kaplan, Ismail: Alevitische Grundlagen zum interreligiösen Lernen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 149-160
- Karakasoglu, Yasemin: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen, Frankfurt 2000 [zitiert in: Oestreich, S. 137, Anm. 275]
- Kattan, Assaad Elias: Trennende Differenz versus versöhnende Synthese? Überlegungen zu einer weniger abgrenzenden Identitätsbestimmung. In: **Differenz**, S. 245-253
- Kaufmann, Franz-Xaver: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 73]
- Kelek, Necla: Islam im Alltag, Münster 2002 [zitiert in: Oestreich, S. 137, Anm. 275]
- Keller, Claudia / Martens, Daniela: Krippenspiele – Integration ist, wenn Muslime Weihnachten feiern. In: Tagesspiegel, Berlin 24.12.2010. Zu finden unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/krippenspiele-in-tegration-ist-wenn-muslime-weihnachten-feiern/3679964.html>
- Keller, Werner: Und die Bibel hat doch recht – Forscher beweisen die Wahrheit des Alten Testaments, Düsseldorf 1955
- Kermani, Navid: Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 1999
- Khalidi, Tarif: Der muslimische Jesus. Aussprüche Jesu in der arabischen Literatur, Ostfildern 2002
- Khedimellah, Moussa: Soheib Bencheikh: Ein medienwirksamer Intellektueller und liberaler Reformier. In: **Wendepunkt**, S. 34-45
- Khoury, Adel Theodor / Hagemann, Ludwig / Heine, Peter: Islam-Lexikon. Geschichte – Ideen – Gestalten, Band 1: A–F, Freiburg i. Br 1991
- Khoury, Adel Theodor / Hagemann, Ludwig / Heine, Peter: Islam-Lexikon. Geschichte – Ideen – Gestalten, Band 2: G–N, Freiburg i. Br 1991
- Khoury, Adel Theodor / Hagemann, Ludwig / Heine, Peter: Islam-Lexikon. Geschichte – Ideen – Gestalten, Band 3: O–Z, Freiburg i. Br 1991
- Khoury, Adel Theodor: Der Koran, erschlossen und kommentiert, Düsseldorf ³2007
- Khoury, Adel Theodor: So sprach der Prophet. Worte aus der islamischen Überlieferung, Gütersloh 1988 [zitiert in: Sundermeier, Fremden, S. 200, Anm. 27]
- Klaes, Norbert: Sind religiöse Symbole interkulturell? In: **Begegnung**, S. 109-120
- Kleiber, Dieter / Wehner, Theo: Fehlerfreundlichkeit: Ein Plädoyer zur Vitalisierung nicht intendierter Ereignisse. In: Kleiber, Dieter / Kuhr, Armin (Hrsg.): Handlungsfehler und Mißerfolge in der Psychotherapie. Tübingen 1988, S. 18-33 [zitiert in: Mecheril, Migrationspädagogik, S. 128]
- Kleid, Sara: Die Kinder wahrnehmen - gut zusammen leben. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 129-133
- Klein, Stephanie: Mit Kindern nach Gott fragen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 148-155
- Klinkhammer, Gritt: Die »islamische Bedrohung«. Christlicher Fundamentalismus und sein Abgrenzungsdiskurs zum Islam. Zur Funktionsweise eines verengten Abgrenzungsdiskurses. In: **Differenz**, S. 204-219
- Klinkhammer, Gritt: Zur Bedeutung des Kopftuchs für das Selbstverständnis von Musliminnen im innerislamischen Geschlechterverhältnis, in: Ingrid Lukatis et al.: Religion und Geschlechterverhältnisse, Opladen 2000 [zitiert in: Oestreich, S. 144]
- Klinkhammer, Gritt: Moderne Formen islamischer Lebensführung, Marburg 2000 [zitiert in: Oestreich, S. 137, Anm. 275]
- Kloep-Weber, Gaby / Schechi, Manuela: Ein Land, in dem Milch und Honig fließen – Zukunftswerkstatt mit Erzieherinnen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 227-235

- Knauth, Thorsten: Kulturbewusste Friedenserziehung. In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 229-235
- Kobelt Neuhaus, Daniela: Integration in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 278-284
- Koeh, Wolf-Peter: Die evangelische Kindertagesstätte nimmt eine wesentliche Verkündigungsaufgabe der Gemeinde wahr. Muslimische Erzieherinnen in Evangelischen Kindertagesstätten – contra. In: *Loccumer Pelican. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* 3/11, S. 117
- König, Hildegard: „Es ist mehr möglich, als wir glauben“ - Interview mit einer ‚Märchenoma‘ über das Erzählen von Kirchengeschichten. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 176-184
- König, Hildegard: **Religiös musikalisch** oder nicht? - Spirituelle Kompetenz von Erzieherinnen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 219-227
- Körner, Felix: Mehmet Pacaci: Der Koran und ich - Geschichte jetzt. In: **Wendepunkt**, S. 155-163
- Konrad, Johann Friedrich: Kalina und Kilian. Problemorientierter Religionsunterricht mit Handpuppen für Kindergarten und Grundschule, Gütersloh 1975 [zitiert in: Hoffmann, S. 131]
- Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 2005 (ursprünglich 1967) [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 298]
- Krahe, Susanne: Ermordete Kinder und andere Geschichten von Gottes Unmoral, Würzburg 1999
- Krause, Anke: »Woher kommst du?« - Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 92-101
- Krawietz, Birgit: Khaled Abou El Fadl: Mit der Scharia gegen den Puritanismus. In: **Wendepunkt**, S. 118-126
- Kroll, Bettina: Mit Soteria auf Reformkurs. Ein Alternativprojekt bewegt die Reformpsychiatrie, Gütersloh 1998 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 258]
- Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: **Zweisprachigkeit**, S. 233-247
- Kuhlmann, Karl-Heinz: Ein merkwürdiges Gespann im Pfarrhaus. Leserbrief zu »Ich bin ein Mensch und ich liebe einen Muslim« von Carmen Häcker, *DpfBl* 12/2011, S. 665f. In: *Deutsches Pfarrerberblatt* 1/2012, S. 38.
- Kuhn, Elke: Christlich-muslimische Schulfeste. Grundlegende Sachinformationen. Ausgearbeitete Entwürfe. Weiterführende Arbeitshilfen, Neukirchen-Vluyn 2005
- Küng, Hans: Der Islam. Wesen und Geschichte, München 2007
- Kunze-Beiküfner, Angela / Harz, Frieder: Gespräche über Gott und die Welt. In: **Religiöse und ethische Bildung**, Teil 3, 48-63
- Kuschel, Karl-Josef: Juden – Christen – Muslime. Herkunft und Zukunft, Düsseldorf 2008.
- Lähnemann, Johannes: Interreligiöses Lernen I: Islam. In: **Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe**, S. 283-287
- Lefringhausen, Klaus: Politische Rahmenbedingungen für interreligiöses Lernen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 57-69
- Leimgruber, Stephan / Renz, Andreas: Thesen mit Ergebnissen und Zukunftsaufgaben. In: **Lernprozess**, S. 375-379
- Lemmen, Thomas: Aktuelle Entwicklungen innerhalb der islamischen Organisationen in Deutschland. In: **Lernprozess**, S. 73-88
- Leuschner, Eckhard / Hesslinger, Mark R.: Einleitung. In: **Bild Gottes**, S. 8-14
- Leuze, Reinhard: Der Prophet Muhammad in christlich-theologischer Perspektive. In: **Lernprozess**, S. 203-213
- Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen, Frankfurt/M. 1983 [zitiert in: Sundermeier, Hermeneutik, S. 18f.]
- Leyen, Ursula von der: Grußwort. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 9-10.
- Lill, Gerlinde: Begriffe versenken. Im Visier: Pädagogien. In: *Betrifft Kinder* 05-2006 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 476, Anm. 365]
- List, Günther: Ein Phantom namens „Zweisprachigkeit“. Die Jagd nach ihm als Sprachspiel. In: **Zweisprachigkeit**, S. 249-260
- Lott, Jürgen: Religionsunterricht in Deutschland. In: *Religion – Staat – Bildung. Jahrbuch für Pädagogik* 2005, Bern/Berlin 2006 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 102]
- Lübben, Ivesa: Gamāl al-Bannā': Gerechtigkeit für alle. In: **Wendepunkt**, S. 164-172
- Lumpp, Gesine: Was tun Ayshe und Kemal an Ostern? Muslimische Kinder im christlichen Kindergarten, *Kindergarten heute* 4/96, S. 24-31
- Luther, Henning: Der fiktive Andere. Mutmaßungen über das Religiöse an Biographie. In: Grözinger, Albrecht / Luther, Henning (Hrsg.): *Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion*, München 1987, S. 67-78
- Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: *Theologia Practica*, 20. Jahrgang 1985, Heft 4, S. 317-338
- Luther, Martin: Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), S. 2. Zitiert nach: *Digitale Bibliothek Band 63: Martin Luther*, S. 1491 (vgl. Martin Luther: *Luther deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*. 2. Band, heraus-

- gegeben von Kurt Aland, Göttingen, 1991, S. 251).
- Luther, Martin: In epistolam S. Pauli ad Galatas commentarius ex praelectione (1531), WA 40,1, 1-687. Übers. H. Kleinknecht, D. Martin Luthers Epistel-Auslegung 4, Göttingen 1980 [zitiert in: Bormann, S. 107]
- Maas, Utz: Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation“. In: **Zweisprachigkeit**, S. 145-161
- Marquard, Odo: Aesthetica und Anaesthetica. Auch als Einleitung. Eine Vorfassung erschien unter dem Titel „Nach der Postmoderne“ in: P. Koslowski / R. Spaemann / R. Löw (Hgg.): *Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters*. Civitas Resultate Bd. 10. Weinheim (Acta Humaniora, VCH) 1986. Ergänzt und überarbeitet 1989 in: Odo Marquard, *Aesthetika und Anaesthetika*. Philosophische Überlegungen, Paderborn 1989 / München 2003, S. 11-20.
- Marquard, Odo: Die Philosophie der Geschichten und die Zukunft des Erzählens. (Öffentlicher Vortrag in der Ostfriesischen Landschaft in Aurich 2003.) - In: *Geschichte und Geschichten*. Studien zur Geschichtphenomenologie Wilhelm Schapps. Hrsg. von Karl-Heinz Lembeck. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004, S. 45-56. Wiederabgedruckt in: Odo Marquard, *Skepsis in der Moderne*. Philosophische Studien, Stuttgart 2007, S. 55-71.
- Marquard, Odo: Gott in vielen Geschichten. Diskussionsbemerkung in einer Veranstaltung der Evangelischen Paulusgemeinde Gießen am 8. Juli 2004 mit Dr. Judith Hartenstein zur „Bibelübersetzung in gerechter Sprache“ anlässlich des 25. Ordinationsjubiläums von Pfarrer Helmut Schütz, zu finden unter: <http://www.bibelwelt.de/html/gottesvielfalt.html>
- Marquard, Odo: Wie irrational kann Geschichtsphilosophie sein? Vortrag vor der Sektion Philosophie der Görres-Gesellschaft bei deren Generalversammlung in Nürnberg am 4.10.1971. Zuerst veröffentlicht in: *Philosophisches Jahrbuch* 79, (1972) 241-253 (Clemens Heselhaus zum 60. Geburtstag). Wiederabgedruckt in: Odo Marquard, *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie*. Aufsätze, Frankfurt am Main 1982, S. 66-82.
- Marquard, Odo: Universalgeschichte und Multiversalgeschichte. (Vortrag im Studium Generale der Universität Freiburg i. Br. am 28. April 1982.) - In: *Saeculum*. Zeitschrift für Universalgeschichte 33 (1982) [ersch. 1983] S. 106-115. Wiederabgedruckt in: Odo Marquard, *Apologie des Zufälligen*. Philosophische Studien, Stuttgart 1986, S. 54-75.
- Marquard, Odo: Ende der Universalgeschichte? Philosophische Überlegungen im Anschluß an Schiller. (Festrede anlässlich des ersten Schiller-Tages der Friedrich-Schiller-Universität Jena am 29.5.1992 in Jena.) In: O. Marquard: *Ende der Universalgeschich-*
- te? Die Denkformen und die Gewaltenteilung*. Jena: Universitätsverlag, 1992. S. 7-16. Wiederabgedruckt in: Odo Marquard, *Philosophie des Stattdessen*. Studien, Stuttgart 2000, S. 79-93.
- Marquard, Odo: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. (Eröffnungsvortrag der Jahresversammlung 1985 der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 5. Mai 1985 in Bamberg.) In: *Westdeutsche Rektorenkonferenz* (Hrsg.): *Anspruch und Herausforderung der Geisteswissenschaften*. Jahresversammlung 1985. Bonn: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz, 1985. (Dokumente zur Hochschulreform. Bd. 56.) S. 47-67. Wiederabgedruckt in: Odo Marquard, *Apologie des Zufälligen*. Philosophische Studien, Stuttgart 1986, S. 98-116.
- Massarrat, Ramin: »Das Böse« als Thema des islamischen Religionsunterrichts. Lösungsansätze durch Texte aus dem Sufismus. In: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*, Heft 6, Dez. 2009, 3. Jg., S. 28-40
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2004
- Mecheril, Paul: Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität, Wien 2003
- Mecheril, Paul: Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen. In: Attia, Iman / Marburger, Helga (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrant*innen*. Frankfurt a. M. 2000 [zitiert in: Melter, S. 27f.]
- Mecheril, Paul: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: *Migration*, S. 311-328
- Mecheril, Paul / Scherschel, Karin / Schrödter, Mark: „Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein“. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: **Ethnisierung**, S. 93-110
- Meier-Rempp, Christine: Religionen sind Erzählgemeinschaften - aber wie erzählen wir? In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 163-170
- Melter, Claus: „Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht.“ In: **Migration**, S. 25-39
- Mernissi, Fatima: *Harem*. Westliche Phantasien – östliche Wirklichkeit, Freiburg i. Br. 2005
- Messerschmidt, Astrid: *Befremdungen - oder wie man fremd wird und fremd sein kann*. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 217-228
- Meyer, Annegret: *Kindern von Gott erzählen: Kinderbibeln*. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 171-175
- Migeon, Gaston / Saladin, Henri: *Die Kunst des Islam*, New York 2009
- Mitchell, Gordon: *Heilige Schriften und interkulturelle Bildung*. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 567-577

- Möller, Rainer: Erfahrungen verarbeiten – in Ritual und Fest. In: **Hoffnung 3 (Tod)**, S. 21-29
- Molthagen, Michael, am 23. Oktober 2009 auf der Internetseite: <http://www.molthagen.de/themen/christlicher-glaube/faq/463-konvivenz>
- Mudhoon, Loay: Muhammad Schahrūr: Für ein zeitgenössisches Koran- und Islamverständnis. In: **Wendepunkt**, S. 136-145
- Müller-Langsdorf, Sabine: Der Schlüssel sind die Eltern. Wie Eltern die religiöse Entwicklung ihrer Kinder prägen. In: **Gott in der Krippe**, S. 20-25
- Müller-Langsdorf, Sabine: Schritt für Schritt das Leben entdecken. Ein Osterweg für Kinder von 0 - 3 Jahren. In: **Gott in der Krippe**, S. 34-43
- Müller, Rabeya / Mokrosch, Reinhold: Islamische und christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule. In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 343-351
- Müller, Rabeya: Behinderung und Integration im Islam. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 184-188
- Müller, Rabeya: Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie »inter-« ist der Islam? In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 142-148
- Mus, Dietlind: Mit Kindern staunen, fragen, feiern – ein Konzept ökumenischer Kindergottesdienste. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 193-200
- Naef, Silvia: Bilder und Bilderverbot im Islam, München 2007 [zitiert in: Schirmmacher, S. 278]
- Nassehi, Armin: Zum Funktionswandel von Ethnizität im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Ein Beitrag zur Theorie funktionaler Differenz. Soziale Welt. In: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 41, 1990, S. 261-282 [zitiert in: Mecheril, Migrationspädagogik, S. 66]
- Nassehi, Armin: Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Biographie und Religion: zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/Main 1995, S. 103-126 [zitiert in: Dommel, Religionsbildung, S. 73f.]
- Naumann, Thomas: Die biblische Verheißung für Ismael als Grundlage für eine christliche Anerkennung des Islam? In: **Lernprozess**, S. 152-170
- Naurath, Elisabeth: Kindliche religiöse Entwicklung. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 39-50
- Nederveen Pieterse, Jan: Globale/lokale Melange: Globalisierung und Kultur - Drei Paradigmen. In: **Gegen-Rassismen**, S. 167-185
- Neudeck, Rupert: Das Böse und der Islam. Krieg gegen einen neuen Weltfeind? In: **Das Böse**, S. 9-32
- Neuser, Bernd: Gemeinde als Handlungsfeld interreligiösen Lernens. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 486-495
- Nipkow, Karl Ernst: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 362-380
- Nipkow, Karl Heinz: Elementarisierung. In: **Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe**, S. 451-456
- Nökel, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam, Bielefeld 2002 [zitiert in: Oestreich, S. 137, Anm. 275]
- Noor, Farish A.: Nurcholish Madjid: Ja zum Islam, Nein zum islamischen Staat. In: **Wendepunkt**, S. 91-99
- Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995 [zitiert in: Hoffmann, S. 226f.]
- Oestreich, Heide: Der Kopftuch-Streit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam. 2., aktualisierte und mit einem Nachtrag versehene Auflage 2005 Frankfurt a. M.
- Otto, Gert: Vernunft, Stuttgart/Berlin 1970 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 339]
- Özsoy, Ömer: »Leute der Schrift« oder Ungläubige? Ausgrenzungen gegenüber Christen im Koran. In: **Differenz**, S. 107-118
- Paret, Rudi: Textbelege zum islamischen Bilderverbot, in: Fegers, Hans (Hrsg.): Das Werk des Künstlers. Studien zur Ikonographie und Formgeschichte. Hubert Schrade zum 60. Geburtstag dargebracht von Kollegen und Schülern, Stuttgart 1960, S. 36-48 [zitiert in: Schirmmacher, S. 278]
- Patterson, Charlotte: Children of the Lesbian Baby Boom: Behavioral Adjustment, Self-Concepts and Sex Role Identity. In: Green/Herek (Hrsg.): Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research, and Clinical Applications. Thousand Oaks, CA 1994. S. 156-175 [zitiert in: Gerlach, Sexuelle Orientierung, S. 175]
- Phillipson, Robert: Linguizismus: Strukturen und Ideologien im Sprach-Imperialismus. In: Deutsch lernen, Heft 1/1992, S. 21-37
- Popp, Thomas: Die Kunst der Konvivenz. Theologie der Anerkennung im 1. Petrusbrief, Leipzig 2010
- Prothero, Stephen: Die neun Weltreligionen. Was sie eint, was sie trennt, München 2011
- Radlbeck-Ossmann, Regina: Natürliche Religion? Religiöses Lernen in der frühen Kindheit. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 29-39
- Ragab, Abd el-Halim: Die Lehre vom „Ġihād“ im Islam. Eine kritische Diskussion der Quellen und aktueller Entwicklungen. In: **Lernprozess**, S. 57-72
- Räthzel, Nora: Hybridität ist die Antwort, aber was war noch mal die Frage? In: **Gegen-Rassismen**, S. 204-219
- Rehfeld, Emmanuel: Rezension zu: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Kinderbibeln. Ein Lese- und

- Studienbuch, unter Mitarbeit von Britta Papenhäusen, Schriften aus dem Comenius-Institut 1, Wien 2006, 208 Seiten. In: **Kindertheologie 6 (Geheimnisse)**, S. 203-205
- Renz, Andreas: Gemeinsames Beten von Christen und Muslimen: Theologische Differenzierungen und praktische Hinweise. In: **Lernprozess**, S. 369-374
- Renz, Andreas: „Abbild Gottes“ - „Stellvertreter Gottes“: Geschöpflichkeit und Würde des Menschen in christlicher und islamischer Sicht. In: **Lernprozess**, S. 227-243
- Renz, Andreas / Hock, Klaus / Takim, Abdullah: Identität durch Anerkennung von Differenz. Zusammenfassende und weiterführende Reflexionen. In: **Differenz**, S. 254-260
- Richardson, Robin / Wood, Angela: Inclusive Schools, Inclusive Society. Race and identity on the agenda. Produced by Race On The Agenda in partnership with Association of London Government and Save the Children, Stoke on Trent 2000 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 215f.]
- Richter, Carola: Bilder/Orientalismus. Zur Bildproduktion radikaler Islamisten, in: Inamo 12/46 (Sommer 2006), S. 50-53 [zitiert in: Schirrmacher, S. 283]
- Rogge, Ralf: Ein interreligiöses Eltern-Kind-Projekt in einer evangelischen Kindertagesstätte. In: Loccumer Pelican. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/11, S. 137-138
- Rogge, Ralf: Sinn und Geschmack für das Unendliche. Die Entwicklung religiösen Denkens und Lernens bei Kindern unter drei Jahren. In: **Gott in der Krippe**, S. 4-11
- Rogge, Ralf: Viele Kulturen und Religionen unter einem Dach. Interreligiöse Bildung in evangelischen Kindertagesstätten. In: Loccumer Pelican. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/11, S. 108-111
- Rösch, Heidi: Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Dialektik, Hohengehren 2000
- Rosiny, Stephan: As-Sayyid Muhammad Husain Fadlallah: Im Zweifel für Mensch und Vernunft. In: **Wendepunkt**, S. 100-108
- Rudge, Linda: 'I Am Nothing' - Does It Matter? A Critique of Current Religious Education Policy and Practice in England on behalf of the Silent Majority. In: British Journal of Religious Education (BJRE) Vol. 20:3, 1998, 155-165 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 424]
- Rudolph, Barbara: »Weißt du, wer ich bin?« - Religionsgemeinschaften als Friedensstifter. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 676-681
- Rushdie, Salman: Heimatländer der Phantasie, München 1992 [zitiert in: Räthzel, S. 212]
- Sahin, Abdullah: Critical/dialogic Islamic education: attitudes towards Islam and modes of religious subjectivity among British Muslim youth, Birmingham 2002 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 230]
- Sahin, Abdullah: Kritisches Denken gehört zur menschlichen Grundausstattung. Interview und Übersetzung: Christa Dommel. In: Stimme. Zeitschrift für In- und Ausländerinnen im Lande Bremen, 1-2/2002, S. 13-15 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 224]
- Schallenberg-Diekmann, Regine: Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 220-238
- Schapp, Wilhelm: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Ding und Mensch. Hamburg 1953 [zitiert in: Marquard, Geschichten, S. 60]
- Scheilke, Christoph Th.: Gerechtigkeit – theologisch. In: **Hoffnung 2 (Gerechtigkeit)**, S. 45-49
- Scheilke, Christoph Th.: Feste und Rituale. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 40-45
- Scheliha, Arnulf von: Beobachterbericht zum Forum: Fundamentalistische Abgrenzungsdiskurse im Christentum und im Islam. In: **Differenz**, S. 220-224
- Schiereis, Waltraud: Berrin eröffnet neue Blickwinkel. Eine türkische Erzieherin schnuppert bayrische Kindergartenluft, kindergarten heute 4/96, S. 42-43
- Schimmel, Annemarie: Weisheit des Islam. Ausgewählt, übersetzt und herausgegeben von Annemarie Schimmel, Stuttgart 1994
- Schirilla, Nausikaa: Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten, Frankfurt a. M. 2003 [zitiert in: Dommel, Diskriminierungsgrund, S. 153]
- Schirrmacher, Christine: Schlaglichter zum Karikaturenstreit und Bilderverbot in islamischen Gesellschaften der Moderne. In: **Bild Gottes**, S. 273-286
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Zum Hundertjahr-Gedächtnis ihres ersten Erscheinens in ihrer ursprünglichen Gestalt neu herausgegeben von Rudolf Otto, Göttingen 1899 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 256]
- Schmid, Hansjörg / Renz, Andreas / Sperber, Jutta / Terzi, Duran: Vorwort. In: **Differenz**, S. 9-10
- Schmid, Hansjörg / Sperber, Jutta / Terzi, Duran: Das christlich-islamische Verhältnis – Abgrenzungen ohne Ende? Zur Einführung. In: **Differenz**, S. 11-18
- Schmidt, Helmut: Religion in der Verantwortung. Gefährdungen des Friedens im Zeitalter der Globalisierung, Berlin 2011
- Schmidt, Martina / Kloep-Weber, Gabriele: Elementarisierung als didaktischer Weg in Kindertageseinrichtungen. In: **Wohnt Gott in der Kita?**, S. 134-148

- Schoenborn, Ulrich: Gekreuzigt im Leiden der Armen. Beiträge zur kontextuellen Theologie in Brasilien, Mettingen 1986 [zitiert in: Popp, S. 6]
- Schreiner, Martin: Bilder von Gott zwischen Kunst und Kinderkultur. In: **Hoffnung 4 (Gott)**, S. 28-33
- Schreiner, Peter: Interkulturalität. In: **Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe**, S. 147-150
- Schreiner, Stefan: Die »Häresie der Ismaeliten«. Der Islam als politisches und theologisches Problem der Christen und die Anfänge christlich-antiislamischer Polemik. In: **Differenz**, S. 119-138
- Schütz, Helmut: Kinderbibel als Weihnachtsgeschenk. In: Evangelisch in der Nordstadt. Gemeindebrief der Gießener Evangelischen Gemeinden Paulus & Thomas, Dezember 2009 bis Februar 2010, S. 14-15.
- Schütz, Helmut: Das Evangelium als Kriterium einer Theorie kirchlicher Praxis in der Gesellschaft. Eine Untersuchung zu den Wurzeln der Praktischen Theologie von Manfred Josuttis in der Theologie Karl Barths, verfasst Bochum 1976 als Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Theologischen Examen bei der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, thematisch abgesprochen mit Prof. Dr. Gert Otto (Mainz), zu finden unter: <http://www.bibelwelt.de/html/praxis.html>
- Schütz, Helmut: Missbrauchtes Vertrauen. Sexueller Missbrauch als Herausforderung an Seelsorge, Kirche und Bibelauslegung, Norderstedt 2008 (Erstveröffentlichung 1995, nachzulesen auch im Internet unter: <http://www.bibelwelt.de/html/buch.html>)
- Schütz, Helmut: Zu-fällige Zugänge zur Analyse der Psyche. Ein Gesprächsbeitrag in einem inneren Dialog mit Odo Marquard, zu finden im Internet unter: <http://www.bibelwelt.de/html/dialog.html>
- Schumann, Olaf: Fremde Nähe. Annäherungen und Abgrenzungen im christlichen Denken an den Islam. In: **Differenz**, S. 73-99
- Schweitzer, Friedrich: Ein neuer Ansatz der religiösen Erziehung. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 6-15
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1999 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 314]
- Schweitzer, Friedrich: Nachdenken. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 95-116
- Schweitzer, Friedrich: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 163]
- Schweitzer, Friedrich: Zeit. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 23-27
- Schweitzer, Friedrich: Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 114-125
- Schweitzer, Friedrich: Wie Kinder Gerechtigkeit erfahren. Entwicklungspsychologische Fragen. In: **Hoffnung 2 (Gerechtigkeit)**, S. 10-14
- Schwinges, Rainer Christoph: Kreuzzugsideologie und Toleranz. Studien zu Wilhelm von Tyrus, Stuttgart 1977
- Seidel, Roman: Abdolkarim Sorousch: Viele Wege zur Wahrheit. In: **Wendepunkt**, S. 82-90
- Seidel, Roman: Mohammad Modschtahed Schabestari: Die gottgefällige Freiheit. In: **Wendepunkt**, S. 73-81
- Shalem, Avinoam: Verbildlichung Allahs: Für eine andere Bildtheorie. In: **Bild Gottes**, S. 81-92
- Siebel, Peter: Mit Geheimnissen leben. In: **Hoffnung 1 (Geheimnis)**, S. 78-94
- Siebel, Peter / Wittmann, Johanna: Religiöse Bildung praktisch. Wahrnehmen - Begleiten - Gestalten. In: **Religion im Kindergarten**, S. 74-94
- Sieg, Ursula: Feste – Brücken zu den Religionen. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 601-611
- Sieg, Ursula: Feste der Religionen. Werkbuch für Schulen und Gemeinden, Düsseldorf 2003
- Sieg, Ursula: Hamburger Modell. Gemeinsam verschieden sein. An Grundschulen. In: Heumann, Jürgen (Hrsg.): Religion im Bildungsangebot der Schule. Vom Religionsunterricht zur Praxis religiöser Bildung in Projekten und Unterrichtsfächern. Didaktisches Zentrum, Arbeitsstelle Religion in Erfahrungs- und Lernprozessen, Oldenburg 2003, S. 102-104 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 423]
- Sieg, Ursula: Interreligiöses Lernen als Pendeln zwischen Eigenem und Gemeinsamem. In: Christa Dommel, WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung, Frankfurt a. M. 2003, S. 234-255 [zitiert in: Dommel, Religionsforscher, S. 98]
- Sıkan, Serap: Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 184-202
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2009
- Steffensky, Fulbert: Hat Hiob eine Nachricht? Die Vernunft und die Unvernunft des Leidens. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 121-126
- Stein-Krochmalnik, Dorothea: »Diese Worte, schärfe sie deinen Kindern ein ...« (5 Mose 6,7) - Tora und Gebet in jüdischer Erziehung. In: **Handbuch Arbeit mit Kindern**, S. 553-562
- Steinhäuser, Martin: Godly Play als Instrument subjektiver Theologie. In: **Kindertheologie 6 (Geheimnisse)**, S. 65-79
- Stern, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart 1992 [zitiert in Brodyn/Hylander]
- Stern, Daniel N.: Die Mutterschaftskonstellation, Stuttgart 1993 [zitiert in Brodyn/Hylander]

- Stern, Daniel N.: Das Tagebuch eines Babys, München 1993 [zitiert in Brodyn/Hylander]
- Straß, Susanna / Harz, Frieder: Friedenserziehung in Kindertagesstätten. In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 338-342
- Straß, Susanna / Haußmann, Werner: »... auf weichem Teppich sitze ich mittendrin«. Erfahrungsbericht einer »unvorbereiteten« Moschee-Erkundung. In: **Kindertheologie 4 (Kirchen)**, S. 157-162
- Sundermeier, Theo: Erwägungen zu einer Hermeneutik interkulturellen Verstehens. In: **Begegnung**, S. 13-28
- Sundermeier, Theo: Die Religionen und die Fremden. In: **Xenologie**, S. 186-201
- Sundermeier, Theo / Ustorf, Werner: Einleitung. In: **Begegnung**, S. 7-9
- Takim, Abdullah: Der Islam verstanden als ein Netzwerk von Zeichen. Eine muslimische Lesart von Jacques Waardenburg. In: **Differenz**, S. 41-51
- Talbi, Mohamed: Islam und Dialog, in: Fitzgerald, Michael / Khoury, Adel Th. / Wanzura, Werner (Hg.), Moslems und Christen - Partner?, Graz u. a. 1976, S. 144-177 [zitiert in: Nipkow, Ziele, S. 374]
- Terkessidis, Mark: Interkultur, Berlin 2010
- Terkessidis, Mark: „Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte“. Methodologie der Rassismuskforschung: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstandes, der selbst Erkenntnisse formuliert. In: **Ethnisierung**, S. 67-80
- Terzi, Duran: Die Rechtsstellung der christlichen Ehefrau in einer christlich-islamischen Ehe nach dem klassischen islamischen Recht. In: **Lernprozess**, S. 340-346
- Textor, Martin R.: Qualität der Kindertagesbetreuung: Ziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission. Aus: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 1999, 79, S. 17-24. Auch in: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/360.html>
- Tezcan, Levent: Bekir Alboga: Von der „Solidarität aller Monotheisten“. In: **Wendepunkt**, S. 46-54
- Thiersch, Renate: Muslimische Kinder - Herausforderung und Chance für Kindertagesstätten. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 48-66
- Tietze, Nikola: Muslimische Selbstbeschreibungen und soziale Positionierung in der deutschen und französischen Gesellschaft. In: **Ethnisierung**, S. 194-204
- Tosun, Cemal / Bilgin, Beyza: Frieden im Koran. In: **Handbuch Friedenserziehung**, S. 140-146
- Tracy, Rosemarie: Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: **Zweisprachigkeit**, S. 163-196
- Tröger, Karl-Wolfgang: Bibel und Koran. Was sie verbindet und unterscheidet. Mit einer Einführung in Mohammeds Wirken und in die Entstehung des Islam, Stuttgart 2008
- Troll, Christian W.: Der Islam zwischen Abgrenzung und Öffnung gegenüber Nichtmuslimen. Eine Erwiderung auf Muhammad Kalisch. In: **Differenz**, S. 66-72
- Tschuschke, Volker: Wirkfaktoren stationärer Gruppenpsychotherapie, Göttingen 1993 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 258]
- Tworuschka, Monika: Christliche und islamische Feste als interreligiöse Lernorte. In: **Lernprozess**, S. 353-368
- Tworuschka, Udo: Lernen in den Religionen. Vom Lehren und Lernen religiöser Texte. In: **Handbuch Interreligiöses Lernen**, S. 250-267
- Ucar, Bülent: Die Todesstrafe für Apostaten in der Scharia. Traditionelle Standpunkte und neuere Interpretationen zur Überwindung eines Paradigmas der Abgrenzung. In: **Differenz**, S. 227-244
- Ucko, Hans: Vom Judentum lernen. Gemeinsame Wurzeln – Neue Wege, Frankfurt 1995 [zitiert in: Dommel, Religionsforscher, S. 107]
- Uhlig, Ulrike: Im Kindergarten zu Gott beten? In: **Hoffnung 4 (Gott)**, S. 39-45
- Ulich, Dieter / Kienbaum, Jutta / Volland, Cordella: Wie entwickelt sich Mitgefühl? Ergebnisse der Forschungsgruppe „Mitgefühl“. In: Von Salisch, Maria: Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002. Auch zu finden unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2003/78> (2.04.06) [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 314f.]
- Ulich, Klaus: Sozialpsychologie in der Schule, Weinheim 2001 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 258]
- Ulich, Michaela / Oberhuerner, Pamela / Reidelhuber, Almut (Hrsg.): Der Fuchs geht um ...auch anderswo. Kinderkultur aus: Türkei – Griechenland – Italien – Spanien – Portugal – den Ländern des ehemaligen Jugoslawien. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch, 4., neubearbeitete Auflage, Weinheim und Basel 1993
- UN-Kinderrechtskonvention vom 20.11.1989 im Wortlaut mit Materialien. Im Internet: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>
- Uygun-Altunbas, Ayse: Islamische Religionspädagogik. Ansätze für ihre Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI), Heft 6, Dez. 2009, 3. Jg., S. 2-13
- Uygur, Nermi: Türkisch – Deutsch. Eine transkulturelle Betrachtung. In: **Interkulturelle Pädagogik**, S. 189-198
- Veerkamp, Ton: Autonomie und Egalität. Ökonomie, Politik und Ideologie in der Schrift, Berlin 1992.

- Viernickel, Susanne / Völkel, Petra (Hrsg.) und Focali, Erin: Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Kompetenzen bei Kleinstkindern, Troisd. 2009
- Waardenburg, Jacques: Selbstsicht und Sicht des Anderen. Alte Abgrenzungen und neue Wege zur Offenheit im christlich-islamischen Verhältnis. In: **Differenz**, S. 21-40
- Wagner, Petra: Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 113-127
- Wagner, Petra: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: **Handbuch Kinderwelten**, S. 203-219
- Wall, Heinrich de: Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten. In: **Mein Gott – Dein Gott**, S. 81-94
- Waltemathe, Michael: Abschied und Erinnerung. Aspekte kindlichen Abendmahlsverständnisses. In: **Kindertheologie 4 (Kirchen)**, S. 117-125
- Watt, Montgomery: Some Muslim Discussions of Anthropomorphism, in: Early Islam. Collected Articles, Edinburgh 1990, S. 86-93 [zitiert in: Gruber, S. 154]
- Weber, Matthias: Religion im Kindergarten. Bericht vom Studienurlaub 2010, Frankfurt am Main
- Wild, Stefan: Der Böse und das Böse im Koran. In: **Das Böse**, S. 53-66
- Wilhelm, Dorothee: Verflucht sei, wer das Recht der Fremden beugt. In: **Handbuch Integrative Religionspädagogik**, S. 37-44
- Williams, Wesley: Aspects of the Creed of Imam Ahmad Ibn Hanbal. A Study of Anthropomorphism in Early Islamic Discourse, in: International Journey of Middle East Studies 34 (2002), S. 441-463 [zitiert in: Gruber, S. 154]
- Wittmann, Johanna: Gott in anderen Religionen – mit Kindern? In: **Hoffnung 4 (Gott)**, S. 34-38
- Wölber, Hans-Otto: Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation, Göttingen 1959 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 55]
- Wood, Angela: Homing In. A Practical Resource for Religious Education. With Jane Oxley, Lesley Prior, Pauline Sims, Stoke on Trent 1998 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 214 und 216]
- Wood, Angela: „...And you shall teach them diligently to your children...“ (Deuteronomy 6:8). A view of Jewish Nurture. In: Wood, Angela (ed.): Religions and education. Shap Working Party 1969-89, Isleworth/ Middlesex 1989, S. 111-113 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 218f.]
- Wood, Angela: Judaism in the Home, Synagogue and Classroom. In: Wood, Angela (ed.): Religions and education. Shap Working Party 1969-89, Isleworth/ Middlesex 1989, S. 111-113 [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 214]
- Wood, Angela / Richardson, Robin: Insted. Inservice Training and Educational Development, 2004. In: <http://www.insted.co.uk/insted.html> [zitiert in: Dommel, Religions-Bildung, S. 211]
- Wrogemann, Henning: Der Fremde in der Systematik Jürgen Moltmanns. In: **Xenologie**, S. 212-223
- Würtz, Thomas: Kreuzzüge als »Identitätskonflikt« aus muslimischer Sicht. Spiegelungen historischen Geschehens und moderner Interpretation. In: **Differenz**, S. 159-176
- Zirker, Hans: Der Koran in christlicher Perspektive. In: **Lernprozess**, S. 183-197
- Zirker, Hans: Exkurs: Ausgewählte deutsche Übersetzungen des Koran. In: **Lernprozess**, S. 198-202

12.3 Koranausgaben [K]

- Bubenheim, Scheich Abdullah as-Samit Frank / Elyas, Dr. Nadeem: Der edle Qur‘ān und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache. Medina, 1422/1423 A.H. (2002)
- Henning, Max: Der Koran, Übersetzung aus dem Arabischen, Leipzig 1974
- Khoury, Adel Theodor: Der Koran. Übersetzung unter Mitwirkung von Muhammad Salim Abdullah (Gütersloher Taschenbücher, Bd. 783), 3., durchges. Aufl., Gütersloh 2001 [zitiert in: Hoffmann, S. 228f.]
- Rassoul, Abū-r-Ridā‘ Muhammad Ibn Ahmad Ibn: Al-Qur‘ān al-Karīm und seine ungefähre Bedeutung in deutscher Sprache, Köln 2009
- SKD Bavaria: Der Koran. Sure 78 An-nabā‘ - Die wichtige Kunde bis Sure 114 An-nās - Die Menschen. Teil 30, München
- SKD Bavaria: Der Koran. Sure Āl-i-‘Imrān. Teil 3 und 4
- SKD Bavaria: Der Koran. Sure Al-Mā‘ida. Teil 6 und 7, München
- SKD Bavaria: Der Koran. Sure An-Nisā‘. Teil 4, 5 und 6, München
- SKD Bavaria: Die Bedeutung des Korans. Sure Al-A‘rāf. Teil 8 und 9, München
- SKD Bavaria: Die Bedeutung des Korans. Sure Al-An‘ām. Teil 7 und 8, München
- Zirker, Hans: Der Koran, übersetzt und eingeleitet, Darmstadt 32010
- Zirker, Hans: KORAN-Transliteration, 2010

12.4 Korangeschichten für Kinder [KK]

- Denffer, Ahmad von: Islam für Kinder (Zeichnungen von B. Camara), Aachen 1983; im Text zitiert nach: http://ia600501.us.archive.org/20/items/e-books_908/ISLAM_FUER_KINDER_v.2.4_final.pdf

Kaddor, Lamya / Müller, Rabeya: Der Koran für Kinder und Erwachsene, übersetzt und erläutert, München ³2010.

Kappler, Maryam: Geschichten in Reimen für alle Muslime, die großen und die kleinen, Köln ²1998, im Internet als e-book verfügbar unter: http://www.way-to-allah.com/dokument/Geschichten_in_Reimen.pdf

Moussa, Soumia Sidi: Yusuf, der Prophet Allahs, Köln ⁷2007, im Internet als e-book verfügbar unter: http://www.way-to-allah.com/dokument/Yusuf_der_Prophet_Allahs.pdf

Nalbant, Mehmet / Aytaç, Betül: Die Geschichte der Opfergabe und der Heilige Abraham, Istanbul 2006

Nalbant, Mehmet / Aytaç, Betül: Die Geschichte der Schöpfung. Adam und Eva, Istanbul 2006

Nalbant, Mehmet / Aytaç, Betül: Der Brunnen und der Heilige Joseph, Istanbul 2006

Nalbant, Mehmet / Aytaç, Betül: Der Stab und der Heilige Moses, Istanbul 2006

Nalbant, Mehmet / Aytaç, Betül: Die Geschichte der Sintflut und der Heilige Noah, Istanbul 2006

Rassoul, Abū-r-Ridā Muhammad Ibn Ahmad Ibn: Allahs Propheten Musa und Harun, Köln 1995

Rassoul, Abū-r-Ridā Muhammad Ibn Ahmad Ibn: Jesus der Prophet Allahs, Köln 1995

Rassoul, Assad: Ya Rabb! Bittgebete für Kinder. Aus dem Arabischen, Köln 1998. Im Internet als e-book verfügbar unter: http://www.way-to-allah.com/dokument/Ya_Rabb_Bittgebete_fuer_Kinder.pdf

Uysal, Asim und Mürşide: Die Geschichte der Propheten 1. Adam, Noah, Hud, Salih, Abraham, Ismael, Isaak. Malbuch über Religionskenntnisse 6, Istanbul, ohne Jahresangabe

Uysal, Asim und Mürşide: Die Geschichte der Propheten 2. Jakob, Joseph, Moses, David, Salomo, Hiob, Jonas, Jesus. Malbuch über Religionskenntnisse 6, Istanbul, ohne Jahresangabe

Uysal, Mürşide: Geschichten aus dem Koran (Übersetzung Marianne Çoyan-Zaric), Istanbul 2003

12.5 Bibelausgaben

Bibel in gerechter Sprache. Herausgegeben von Ulrike Bail, Frank Crüsemann, Marlene Crüsemann, Erhard Domay, Jürgen Ebach, Claudia Janssen, Hanne Köhler, Helga Kuhlmann, Martin Leutzsch und Luise Schottroff, Gütersloh 2006

Luther: Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers in der revidierten Fassung von 1984, Stuttgart 1985 [nach ihr zitiere ich alle Bibeltexte außer in Fremdzitaten]

12.6 Kinderbibeln [KB]

Eykman, Karel / Bouman, Bert: Die Bibel erzählt, Freiburg i. Br. 1978

Dillow, John: Meine erste Kinderbibel, Köln 2004 [zitiert in: Meyer, S. 173]

Heinen, Christiane: Meine allererste Bibel. Mit Bildern von Leon Baxter, Freiburg i. Br. ⁶2002

Hübner, Johann: Zwey mal zwey und funfzig Auserlesene Biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasst, Leipzig 1767. Im Internet veröffentlicht unter: <http://www.bibelarchiv-vegelahn.de/bibel/Huebner-003.jpg>

Jeromin, Karin: Komm, freu dich mit mir. Die Bibel für Kinder, illustriert von Rüdiger Pfeffer, Stuttgart, ²2000

Käßmann, Margot: Die Bibel für Kinder, erzählt von Margot Käßmann. Mit Illustrationen von Carla-Manea, Freiburg i. Br. ²2011

Oberthür, Rainer / Burrichter, Rita / Freudenberger-Lötz, Petra: Die Bibel für Kinder und alle im Haus, München 2007 [zitiert in: Meyer, S. 173]

Luther, Martin: Passional Christi vnd Antichristi, Wittenberg 1521. Im Internet veröffentlicht unter: <http://www.historicum.net/themen/reformation/reformation-kommunikationsgeschichte/sekundaer-medien/3c-passional/>

Vogel, Herma / Spee, Gitte: Eine Arche voller Geschichten. Die Bibel für Kinder, Wien/München 2001

Vries, Anne de: Die Kinderbibel, Konstanz 1954

Westhof, Jochem / Birkenstock, Anna Karina: Die 3-Minuten Kinderbibel. Geschichten von Menschen der Bibel, Neukirchen-Vluyn 2006

12.7 Kinderbücher über Religion [KR]

Bremerich, Ursula / Steiner, Gabriele / Bäumer, Dörthe: Kinder des Lichts. Geburtslegenden großer Propheten, Münster 1990

Damon, Emma: Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?, Stuttgart/Wien 2002

Menschenskinderlieder. Ein Liederbuch zu den Kinderkirchentagen 1987 und darüber hinaus. Noten und Text: Dorle Schlaudt. Herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Kirchentag in Frankfurt von der Beratungsstelle für Gestaltung von Gottesdiensten und anderen Gemeindeveranstaltungen, Frankfurt a. M. ¹¹1991

Rosenstock, Roland: Weltreligionen (Sachbuchreihe „Frag doch mal ... die Maus“), München 2010

Weinhold, Angela: Unsere Religionen (Sachbuchreihe „Wieso? Weshalb? Warum?“), Ravensburg 2003

Young, Ed: 7 blinde Mäuse, Berlin u. a. ²1996

13 Personenverzeichnis

Biblische und koranische Namen tauchen in der Liste zum Teil doppelt auf, wenn sie im Text unterschiedlich geschrieben wurden (nach abendländisch-christlicher oder arabisch-islamischer Schreibweise).

| | |
|--|---|
| Abel | 160ff., 166 |
| Abraham | 7, 16, 25, 27, 87, 93, 107, 119, 158, 165ff., 172, 183 |
| Adam | 8, 25, 115, 158ff., 162, 172, 183f., 190ff. |
| Adam, Gottfried | 161 |
| Abu Zaid, Nasr Hamid | 10f. |
| Ad-Dīn, Nur | 14 |
| Agai, Bekim | 14 |
| Aisha | 171 |
| Al Juwayni | 173 |
| Al-'Uris | 27 |
| Al-Bannā', Gamāl und Hasan..... | 12 |
| Al-Ġurġāni, 'Abdulqāhir | 20f. |
| Al-Halafāwī, Gihan | 12 |
| Al-Qaradāwi, Yūsuf | 9 |
| Al-Yahsubi, Qadi 'Iyad b. Musa | 174 |
| Alacacioğlu, Hasan | 91f., 135 |
| Alboga, Bekir | 9 |
| Alexander der Große | 116 |
| Ali ibn Abi Talib | 24 |
| Ali, Tarik | 15 |
| Ali, Yusuf | 24 |
| Alkiş, Cebriye | 172 |
| Alt, Franz | 95 |
| Amirpur, Katajun | 9, 11, 29 |
| Ammann, Ludwig | 9 |
| Amos | 26 |
| Antes, Peter | 13f., 25 |
| Apel, Bernd | 2f., 18f., 151 |
| Aries, Wolf D. Ahmed | 7 |
| Arius | 18 |
| Arnim, Peter Anton von | 184 |
| Arslanoğlu, Ayşegül | 48 |
| As-Sadat, Anwar | 7 |
| Asad, Muhammad | 24 |
| Atatürk, Mustafa Kemal | 30, 44 |
| Auer, Peter | 48, 51 |
| Aytaç, Betül | 172, 191 |
| Bach, Ulrich | 55 |
| Badawia, Tarek | 42f. |
| Balcik, Ines | 168 |
| Baldermann, Ingo | 149f. |
| Balič, Smail | 17 |
| Barth, Hans-Martin | 182 |
| Barth, Karl | 5 |
| Bartimäus | 59 |
| Batjah | 169 |
| Bauderer, Heidrun | 183 |
| Bäumer, Dörthe | 148 |
| Baumert, Jürgen | 81 |
| Bauschke, Martin | 17, 26f., 167, 180 |
| Baxter, Leon | 152 |
| Bayerwaltes, Marga | 67f. |
| Bazargan, Mehdi | 27 |
| Bederna, Katrin | 80ff., 147 |
| Behr, Harry Harun | 2, 89ff., 98, 101, 146, 153, 162, 164, 168 |
| Belinga Belinga, Jean-Félix | 3, 44, 121 |
| Berger, Klaus | 8 |
| Bernhardt, Reinhold | 19, 102, 139, 143, 181f. |
| Bettelheim, Bruno | 130 |
| Bielefeldt, Heiner | 17 |
| Biesinger, Albert | 6, 101 |
| Bilgin, Beyza | 17 |
| Birkenstock, Anna Karina | 161 |
| Böckenförde, Wolfgang | 32 |
| Bodenstein, Mark Chalil | 10 |
| Bohnsack, Ralf | 103 |
| Bohren, Rudolf | 22 |
| Böhringer, Süleyman | 93 |
| Boldaz-Hahn, Stefani | 50 |
| Bongardt, Michael | 14 |
| Bonhoeffer, Dietrich | 5, 127 |
| Bönsch, Ina | 164 |
| Bormann, Lukas | 174f. |
| Boucke, Laurie | 74ff. |
| Bouman, Bert | 166 |
| Bourdieu, Pierre | 31, 174f. |
| Brahms, Renke | 166, 176 |
| Bremerich, Ursula | 148 |
| Brenner, Michael | 4 |
| Brodin, Marianne | 72ff., 156ff. |
| Brown, Alan | 96f. |
| Brumlik, Micha | 94f., 130, 135 |
| Bubenheim, Abdullah as-Samit Frank | 23, 160, 164, 167 |
| Bucher, Anton A. | 144, 149 |
| Buddha | 108, 148 |
| Bunam, Rabbi | 59 |
| Burrichter, Rita | 161 |
| Cromer, Lord | 29 |
| Daniel | 26 |
| Däschner, Manfred | 23 |
| David | 26, 158, 183, 193 |
| Demmrich, Anke | 81 |
| Denffer, Ahmad von | 159 |
| Derman-Sparks, Louise | 48 |
| Dewey, John | 132f. |
| Diehm, Isabell | 125 |
| Dietermann, Joachim | 2f., 89, 147 |
| Dillow, John | 161 |
| Dommel, Christa | 1f., 4ff., 15, 49, 77, 81f., 84, 91f., 94ff., 112, 114, 121, 123ff., 138ff., 144, 147ff., 151f., 168, 180 |
| Douglas, Mary | 115, 117 |
| Douglass, Klaus | 5 |

| | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|---|
| Doyé, Götz | 85f., 141f. | Habakuk | 26 |
| Dunne, Gillian | 54 | Habermas, Jürgen | 5 |
| Ebach, Jürgen | 57ff., 170 | Habringer-Hagleitner, Silvia | 83f. |
| Ebadi, Schirin | 11 | Häcker, Carmen | 12 |
| Edelbrock, Anke | 6, 101f. | Hagar | 16, 167f., 172 |
| Ehmann, Johannes | 18, 20 | Hagemann, Ludwig | 7 |
| Eiesland, Nancy L. | 59 | Hamburger, Franz | 41 |
| El Shabassy, Omar | 24 | Hanna | 189 |
| El-Mahgary, Ali und Rascha | 24 | Harwazinski, Assia Maria | 93 |
| Elia | 26 | Harz, Frieder | 71f., 87, 103ff., 109ff., 123,136ff., 142, 145f., 157ff., 162ff., 175f. |
| Elisa | 26 | Hasan, Gülhan | 45f., 53 |
| Elisabeth | 187ff. | Hegasy, Sonja | 11 |
| Elschenbroich, Donata | 71, 125 | Hegel, Georg Wilhelm Friedrich | 99 |
| Elsenbast, Volker | 86 | Heine, Peter | 7 |
| Elyas, Nadeem | 23, 160, 164, 167 | Heinen, Christiane | 152 |
| En-Nosse, Abderrahim | 3 | Heitmeyer, Wilhelm | 37 |
| Ende, Michael | 164 | Henning, Max | 19 |
| Engin, Havva | 48 | Hentig, Hartmut von | 15 |
| Erikson, Erik H. | 71f., 114, 118, 130 | Hermes, Michael | 156 |
| Esack, Farid | 10 | Hildebrandt, Thomas | 10 |
| Esra | 116 | Hiob | 26, 56, 58, 86f. |
| Eva | 159, 172, 183, 190ff. | Hoffmann, Eva | 102f., 111, 136f., 145, 148ff. |
| Evers, Georg | 8 | Hofstetter, Simon | 5 |
| Eykman, Karel | 166 | Hohl, Georg | 86 |
| Ezechiel | 26 | Homolka, Martin | 180 |
| Falaturi, Abdoldjavad | 164 | Hosea | 26 |
| Fanon, Frantz | 29 | Hübner, Johann | 161 |
| Fechtner, Kristian | 5 | Hugoth, Matthias | 87, 103, 107ff., 136, 138 |
| Feindt, Andreas | 43 | Hull, John M. | 12, 15, 42, 54, 56, 59ff., 76ff., 95, 111,114ff., 125, 128, 135, 138, 140, 148f., 169f. |
| Fischli (Handpuppe) | 2, 43, 147, 185ff., 193 | Hutchins, Robert Maynard | 15 |
| Fix, Stefan | 10 | Hylander, Ingrid | 72ff., 156ff. |
| Focali, Ergin | 40, 46, 147 | Ibn 'Ata Allah | 25 |
| Foucault, Michel | 133 | Ibrahim | 129, 151 153, 159 |
| Fowler, James W. | 77 | Ibrahim, I. A. | 154 |
| Freud, Sigmund | 75 | Iqbal, Muhammad | 25 |
| Freudenberger-Lötz, Petra | 161 | Isa | 83, 152f., 172 |
| Fröbel, Friedrich | 127 | Isaak | 16, 166, 168 |
| Froese, Regine | 92 | Ismael / Ismail | 16, 166ff. |
| Fromm, Erich | 130 | Ittmann, Norbert | 137 |
| Gabi (Handpuppe) | 147, 183ff., 190ff. | Jakob | 57, 160 |
| Gabriel, Angelika | 151 | Jakobus | 19, 140 |
| Gabriel (Erzengel) | 152, 188f. | Jamal (Handpuppe) | 2, 43, 147, 183ff. |
| Gaine, Brendah | 48 | Jeftah | 169f. |
| Gerlach, Julia | 12 | Jeremia | 26 |
| Gerlach, Stephanie | 54 | Jesaja | 26 |
| Ghandi, Mohandas Karamchand | 118 | Jesus | 7, 17ff., 24ff., 54, 56ff., 71f., 79, 83,86f., 93ff., 100, 107f., 116ff., 140, 148, 151ff., 155, 158ff., 166f., 172, 174f., 178ff., 186, 188ff. |
| Gladigow, Burkhard | 133 | Johannes (der Täufer) | 129, 158, 187ff. |
| Goethe, Johann Wolfgang von | 20 | Jona | 26, 87, 93, 148f., 158 |
| Göle, Nilüfer | 30f. | Josef (Sohn Jakobs) | 158, 160, 172, 183f. |
| Görgün, Tahsin | 13 | Josef (Vater Jesu) | 190 |
| Götze, Andreas | 19 | | |
| Gräf, Bettina | 9 | | |
| Grimm, Fatima | 24 | | |
| Grimm, Jakob und Wilhelm | 170 | | |
| Gruber, Christian | 172f. | | |

| | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| Kaddor, Lamya | 153, 162, 172 | Maududi, Abu l-Ala..... | 24 |
| Kain | 160ff. | May, Karl | 25 |
| Kant, Immanuel | 127 | Mecheril, Paul | 2, 39ff, 99, 101, 133 |
| Karakasoglu, Yasemin | 31, 34 | Meier-Rempp, Christine | 146 |
| Käßmann, Margot | 152, 161 | Mernissi, Fatima | 28, 31 |
| Kaufmann, Franz-Xaver | 127 | Messerschmidt, Astrid | 2, 40, 43f. |
| Keller, Claudia | 139 | Meyer, Annegret | 155, 161 |
| Keller, Werner | 154 | Micha | 26 |
| Kermani, Navid | 20ff., 27, 159 | Mitchell, Gordon | 126 |
| Keulen, Anke van | 48 | Möller, Rainer | 86 |
| Khalidi, Tarif | 27 | Molthagen, Michael | 99f, 136 |
| Khoury, Adel Theodor | 7, 19, 150, 163 | Moltmann, Jürgen | 100 |
| Kleiber, Dieter | 41 | Mose..... | 25f., 57, 93, 148, 160, 172, 183 |
| Kleid, Sara | 83f. | Moussa, Soumia Sidi | 172 |
| Klein, Stephanie | 86, 145, 168ff. | Mudhoon, Loay | 10 |
| Klinkhammer, Gritt | 14, 34f. | Muhammad / Mohammed | 10ff., 16, 18, 20ff., 24ff., 28, 93, 108, 129, 148, 153f., 163, 171f., 184 |
| Knitter, Paul F. | 139 | Müller, Rabeya | 55, 86f., 89, 153, 162, 172, 180 |
| Kobelt Neuhaus, Daniela | 61 | Müller-Langsdorf, Sabine | 88f. |
| Koech, Wolf-Peter | 142 | Murad, Abdal-Hakim | 10f. |
| Kohlberg, Lawrence | 77 | Musa | 153, 159f. |
| Konfuzius | 148 | Naef, Silvia | 171 |
| König, Hildegard | 5, 84 | Nalbant, Mehmet | 162, 167, 172, 191 |
| Korczak, Janusz | 130 | Nasreddin Hodscha | 129 |
| Krahe, Susanne | 165 | Nassehi, Armin | 40, 127 |
| Krause, Anke | 39, 49f. | Naumann, Thomas | 16 |
| Krausen, Halima | 24 | Nehemia | 116 |
| Kuhlmann, Karl-Heinz | 12 | Nestorius | 18 |
| Kuhn, Elke | 139, 177, 180 | Neudeck, Rupert | 8 |
| Küng, Hans | 8f., 17, 127 | Neuser, Bernd | 179f. |
| Kuschel, Karl-Josef | 25f. | Noah | 25, 93, 158, 172 |
| Lähnemann, Johannes | 17 | Nuh | 159 |
| Lea | 57 | Oberthür, Rainer | 149, 161 |
| Lefringhausen, Klaus | 39 | Oestreich, Heide | 28ff. |
| Leimgruber, Stephan | 16 | Oser, Fritz | 77 |
| Lemmen, Thomas | 17f. | Otto, Gert | 132, 135 |
| Leue, Regine | 48 | Özdil, Ali Özgür | 2, 89, 146 |
| Leuze, Reinhard | 16 | Pahlevi, Reza..... | 29 |
| Lévinas, Emmanuel | 99 | Patterson, Charlotte | 54 |
| Lill, Gerlinde | 144 | Paulus | 19, 24, 26, 99, 118, 140, 174f., 183 |
| Lott, Jürgen | 4, 126, 135 | Peim, Nick | 123 |
| Lübben, Ivesa | 12 | Petrus | 117 |
| Ludin, Fereshta..... | 31 | Phillipson, Robert | 51 |
| Luhmann, Niklas | 127 | Piaget, Jean | 76f. |
| Lumpp, Gesine | 83, 86 | Popp, Thomas | 136 |
| Luther, Henning | 56, 122f., 131f., 138 | Pratchett, Terry | 143 |
| Luther, Martin | 6, 18, 20, 51, 58, 95, 100, 140, 150, 161, 174 | Preissing, Christa | 129 |
| Lutz (Handpuppe) | 147, 183ff. | Prothero, Stephen | 12 |
| Maleachi | 26 | Qutb, Sayyid | 24 |
| Mannheim, Karl | 103 | Rahner, Karl | 69 |
| Maria | 7, 19, 25, 27, 152, 158, 172, 180, 189f. | Ramadan, Tariq | 9 |
| Marquard, Odo | 8f., 78, 138, 143f. | Rassoul, Abū-r-Ridā' Muhammad Ibn Ahmad Ibn | 23, 152f., 160, 171f. |
| Martens, Daniela | 139 | | |
| Maryam | 153, 160 | | |
| Massarrat, Ramin | 87 | | |

| | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Räthzel, Nora | 42 | Takim, Abdullah | 7, 13 |
| Raundalen, Magne | 74, 158 | Talbi, Mohamed..... | 121 |
| Rehfeld, Emmanuel | 161 | Talhûq, Wadî' | 13 |
| Renz, Andreas | 12, 16, 18, 178ff. | Terkessidis, Mark | 38f. |
| Richardson, Robin | 96 | Terzi, Duran | 12 |
| Rommelspacher, Birgit | 29 | Tezcan, Levent | 9 |
| Rösch, Heidi | 48, 50, 164f. | Thiersch, Renate | 34, 107 |
| Rudge, Linda | 4 | Thömmes, Maria | 84 |
| Rumi, Maulana Dschalaluddin | 24 | Tietze, Wolfgang | 129 |
| Rushdie, Salman | 42 | Tillich, Paul | 127 |
| Sahin, Abdullah | 92, 123 | Tröger, Karl-Wolfgang | 25f. |
| Saladin | 13, 27 | Tworuschka, Monika | 18, 151f. |
| Salomo | 26, 161, 193f. | Tyrus, Wilhelm von | 12ff. |
| Samar, Sima | 30 | Ucar, Bülent | 6 |
| Samuel | 183, 189 | Uhlig, Ulrike | 176 |
| Sana'i | 186 | Umar | 28 |
| Sara | 57, 172 | Ustorf, Werner | 99 |
| Saul | 26 | Uygun-Altunbas, Ayse | 89, 101 |
| Schahrûr, Muhammad | 10 | Uygun, Nermi | 48, 51f., 128 |
| Schallenberg-Diekmann, Regine | 49 | Uysal, Asim | 152, 160, 172 |
| Schapp, Wilhelm | 144 | Uysal, Mürşide | 152, 160f., 172, 194 |
| Schavan, Annette | 31 | Veerkamp, Ton | 116 |
| Scheilke, Christoph Th. | 86 | Viernickel, Susanne | 40, 46, 129, 147 |
| Scheliha, Arnulf von | 14f. | Völkel, Petra | 40, 46, 147 |
| Scher, Helene | 164 | Vries, Anne de | 160f., 166f. |
| Schiereis, Waltraud | 53 | Waardenburg. Jacques | 7, 13 |
| Schimmel, Annemarie | 24f., 186 | Wagner, Petra | 48f., 51, 125 |
| Schirilla, Nausikaa | 125, 135 | Walter, Sven | 48 |
| Schirmacher, Christine | 171 | Weber, Matthias | 2, 123 |
| Schleiermacher, Friedrich | 127 | Weber, Max | 5 |
| Schmid, Hansjörg | 12 | Wehner, Theo | 41 |
| Schmidt, Helmut | 7 | Weinert, Franz Emanuel | 81 |
| Schoen, Ulrich | 7 | Weizsäcker, Carl-Friedrich | 69 |
| Schoenborn, Ulrich | 136 | Welker, Michael | 127 |
| Schreiner, Martin | 86 | Westhof, Jochem | 161 |
| Schumann, Olaf | 15, 18 | Wild, Anne | 170 |
| Schütz, Helmut | 5, 8, 74, 139f., 160, 169, 183ff. | Wilhelm, Dorothee | 56f., 59, 170 |
| Schweitzer, Friedrich | 6, 81, 84f., 101ff., 112, 130 | Wilsdorf, Heike | 2 |
| Schwindt, Peter | 170 | Winnicott, Donald W. | 77 |
| Schwinges, Rainer Christoph | 14 | Wittmann, Johanna | 87f. |
| Shalem, Avinoam | 172f. | Wölber, Hans-Otto | 4 |
| Siebel, Peter | 87f., 155ff. | Wood, Angela | 95ff., 135 |
| Sieg, Ursula | 125, 137f., 151f. | Wrogemann, Henning | 19, 100f. |
| Şıkcan, Serap | 52f. | Würtz, Thomas | 13 |
| Simeon | 148 | Yassine, Nadia | 11 |
| Spenn, Matthias | 43 | Yesilhark, Hülya | 92f. |
| Sperber, Jutta | 12 | Yusuf | 153 |
| Spitzer, Manfred | 2, 62ff., 78, 144 | Zacharias | 158, 187ff. |
| Spivak, Gayatri Chakravorty..... | 125, 134f. | Zappi (Handpuppe) | 2, 43, 147, 183ff., 191, 193f. |
| Stanat, Petra | 81 | Zimmer, Jürgen | 129 |
| Steffensky, Fulbert | 56 | Zirker, Hans | 16, 23, 58 |
| Steiner, Gabriele | 148 | | |
| Steiner-Kamshi, Gita | 164 | | |
| Stern, Daniel N. | 72f., 125 | | |
| Sundermeier, Theo | 99ff., 163 | | |
| Süssmuth, Rita | 29 | | |

14 Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung..... | 1 |
| 1 Einführung..... | 2 |
| 1.1 Viel freie Zeit des Lesens und beeindruckende Begegnungen..... | 2 |
| 1.2 Als Pfarrer in der multireligiösen Kita in evangelischer Trägerschaft..... | 3 |
| 1.3 Ein Seitenblick auf Kinder, die „gar nichts sind“..... | 4 |
| 2 Islam..... | 7 |
| 2.1 Islam in Geschichte und Gegenwart..... | 7 |
| 2.1.1 Islam-Lexikon zum Nachschlagen..... | 7 |
| 2.1.2 Ein Blick auf den weltweit real existierenden Islam..... | 8 |
| 2.1.3 Hans Küngs Paradigmenanalyse des Islam..... | 8 |
| 2.1.4 Liberale und konservative Reformer des Islam..... | 9 |
| 2.2 Islam und Christentum..... | 12 |
| 2.2.1 Müssen sich Islam und Christentum voneinander abgrenzen, um zu wissen wer sie sind?..... | 12 |
| 2.2.2 Christlich-muslimische Begegnung als Lernprozess..... | 15 |
| 2.2.3 Warum ist der Dialog mit Muslimen besonders für Christen wichtig?..... | 18 |
| 2.3 Koran: Das heilige Buch der Muslime..... | 19 |
| 2.3.1 „Die Schönheit und Vollkommenheit der koranischen Sprache“..... | 20 |
| 2.3.2 Reinschnuppern ins klassische Arabisch..... | 22 |
| 2.3.3 Deutsche Koran-Übersetzungen und eine Sammlung islamischer Weisheit..... | 23 |
| 2.3.4 Literatur zum Vergleich zwischen Bibel und Koran..... | 25 |
| 2.4 Kopftuch: Das komplizierteste Kleidungsstück der Welt. . | 28 |
| 2.4.1 Wie kam es zum Verschleierungsgebot in einer Religion der Gleichheit aller vor Gott?..... | 28 |
| 2.4.2 Zwangsentschleierung und Widersprüche in der westlichen Haltung zu den Frauenrechten..... | 29 |
| 2.4.3 Islamisch-traditionelle und islamisch-feministische Kritik am westlichen Blick auf Frauen | 30 |
| 2.4.4 Das Kopftuch aus der Sicht von Verfassungsrechtlern und eines Bundespräsidenten..... | 31 |
| 2.4.5 Die Haltung der bundesdeutschen Großkirchen zum Kopftuch..... | 33 |
| 2.4.6 Das Kopftuch als Persönlichkeitsmerkmal, als Schamgrenze oder als Gefahr?..... | 33 |
| 2.4.7 Neo-Muslimas: nicht unsichtbar wie Zucker im Tee, sondern sichtbar wie Milch im Kaffee..... | 34 |
| 2.4.8 Einsatz für Chancengleichheit und interkulturelle Toleranz statt Kopftuchverbot..... | 36 |
| 3 Interkultur und Inklusion..... | 37 |
| 3.1 Migrationspädagogik..... | 39 |
| 3.1.1 Der unterscheidende Blick auf „MmM“s und „MoM“s..... | 39 |
| 3.1.2 Interkulturelle Kompetenz mit liebevoller Selbstironie..... | 40 |
| 3.1.3 Hybridität und der „Dritte Stuhl“..... | 41 |
| 3.1.4 Gemeinsames betonen, ohne Fremdes zum Verschwinden zu bringen..... | 43 |
| 3.1.5 Kollektivismus und Individualismus..... | 44 |
| 3.1.6 Interkulturelles Projekt: „Wo liegt das Türkisch-Land?“..... | 45 |
| 3.2 Sprachen und Kulturen sichtbar machen..... | 46 |
| 3.3 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung..... | 48 |
| 3.3.1 Kulturalismus- und Rassismuserfahrungen im Kindergarten..... | 49 |
| 3.3.2 Mehrsprachigkeit als Diskriminierungsgrund oder als zu fördernder Reichtum..... | 51 |
| 3.3.3 Ein Seitenblick auf das Tabu-Thema „Regenbogenfamilien“..... | 54 |
| 3.4 Ein Seitenblick auf die Integration von Menschen mit Behinderung..... | 54 |
| 4 Wie Kinder lernen..... | 61 |
| 4.1 Manfred Spitzer: „Lernen“..... | 62 |
| 4.1.1 Vermeidung von Demotivation als Lösung des Motivationsproblems..... | 62 |
| 4.1.2 Lebenslanges Lernen..... | 63 |
| 4.1.3 Der Mensch als kooperatives Wesen..... | 63 |
| 4.1.4 Vom Aufbau einer Werte-Grammatik im Gehirn..... | 64 |
| 4.1.5 Schlussfolgerungen aus der internationalen PISA-Studie..... | 66 |
| 4.1.6 Kinder brauchen zum Lernen Lehrerpersönlichkeiten, nicht Computer..... | 67 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.7 Kritik am Religions- und Ethikunterricht bundesdeutscher Prägung..... | 69 |
| 4.1.8 Der Mensch als auf Religion angelegtes Wesen..... | 70 |
| 4.1.9 Kinder brauchen Strukturen und Geschichten, Metaphern und Mythen.... | 70 |
| 4.2 Verschiedene Gesichtspunkte zur kindlichen Entwicklung..... | 71 |
| 4.2.1 Eriksons Entwicklungskrisen und die religiöse Entwicklung im Vorschulalter..... | 71 |
| 4.2.2 Arten des Selbstempfindens kleiner Kinder nach Daniel Stern im Kinderkrippenalltag..... | 72 |
| 4.2.3 Laurie Boucke: Beim Sauberkeitstraining für Säuglinge von anderen Kulturen lernen..... | 74 |
| 4.2.4 John M. Hull: Mit Kindern über Gott reden..... | 76 |
| 5 Religionspädagogik..... | 80 |
| 5.1 Religion im Kindergarten in einer individualisierten und pluralen Gesellschaft..... | 80 |
| 5.2 Neue christliche religionspädagogische Ansätze | 82 |
| 5.2.1 Ein katholisches Konzept: „Wohnt Gott in der Kita?“ Religionssensible Erziehung im Kindergarten..... | 82 |
| 5.2.2 Ein evangelisches Konzept: „Kinder brauchen Hoffnung!“ Dimensionaler Ansatz religiöser Erziehung..... | 84 |
| 5.2.3 Ein evangelisches Konzept für Krippenkinder: „Gott in der Krippe. Religiöse Bildung von Anfang an“ | 88 |
| 5.3 Muslimische Bildungskonzepte..... | 89 |
| 5.3.1 Harry Harun Behr: Islamische Bildungsziele für Religionspädagogik in Deutschland... | 89 |
| 5.3.2 Hasan Alacacioğlu: Übersetzungs-Funktion öffentlicher Religions-Bildung..... | 91 |
| 5.3.3 Abdullah Sahin: Plädoyer für eine therapeutische islamische Religionspädagogik..... | 92 |
| 5.3.4 Regine Froese und Hülya Yesilhark: Plädoyer für integrierende Kindergärten..... | 92 |
| 5.3.5 Süleyman Böhringer: Pädagogisches Konzept für islamischen Kindergarten..... | 93 |
| 5.4 Jüdische religionspädagogische Konzeptionen | 94 |
| 5.4.1 Micha Brumlik: Jüdische Stimme in Deutschland ohne große öffentliche Resonanz..... | 94 |
| 5.4.2 Angela Wood: „Homing in“ – religiöse Beheimatung aller Kinder im Kindergarten | 95 |
| 6 Interreligion und Identität..... | 98 |
| 6.1 Religiöse Zugänge zum Anderen und zum Fremden..... | 99 |
| 6.1.1 Von der Begegnung mit dem Fremden zur Konvivenz..... | 99 |
| 6.1.2 Der verborgene Gott und das Verstehen der Fremden..... | 100 |
| 6.1.3 Interkulturelles Lernen aus islamischer Sicht..... | 101 |
| 6.2 Empirische Forschung über Religion und Interreligiosität im Kindergarten..... | 101 |
| 6.2.1 Eine ökumenische Pilotstudie zu interreligiöser Bildung in der Praxis. . | 101 |
| 6.2.2 Eva Hoffmanns empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt..... | 102 |
| 6.3 Umgang mit religiöser Pluralität im Kindergarten..... | 103 |
| 6.3.1 Friedrich Schweitzer: Suche nach einem kombinierten Modell..... | 103 |
| 6.3.2 Frieder Harz: Interreligiöse Mogelpackung aus Beheimatungs- und Gastmodell..... | 104 |
| 6.3.3 Matthias Hugoth: Versuch der Beheimatung aller Kinder in ihrer jeweiligen Religion..... | 107 |
| 6.4 „Evangelisches Profil“ nach Frieder Harz..... | 109 |
| 6.4.1 Vier Leitgedanken religiöser Erziehung im evangelischen Kindergarten..... | 109 |
| 6.4.2 Betonung der Unterscheidung „meine Religion“ - „deine Religion“ | 110 |
| 6.4.3 Erziehungspartnerschaft und Werteerziehung mit Ausblendungen und Abwehr..... | 112 |
| 6.5 John M. Hull: Christliche Identität der Absolutheit oder der Ganzheit..... | 114 |
| 6.6 Henning Luther: Fragmentarische Ich-Identität..... | 122 |

| | |
|---|--|
| 7 Inklusive Religions-Bildung im Kindergarten.....123 | |
| 7.1 Kinder als Religionsforscher.....125 | |
| 7.2 Fünf Wirkfaktoren für Religions-Bildung im Kindergarten.....126 | |
| 7.2.1 Sprache und Kommunikation.....127 | |
| 7.2.2 Geschichten aus der Geschichte.....128 | |
| 7.2.3 Liebe.....129 | |
| 7.2.4 Erfahrung.....130 | |
| 7.2.5 Macht.....133 | |
| 7.3 Kompetenzmodell religiöser Welterfahrung..136 | |
| 8 Bausteine einer Kultur des Teilens in der multireligiösen Kita.....136 | |
| 8.1 Konvivenz.....136 | |
| 8.2 Religiöse Gäste in der Kita als dem gemeinsamen Zuhause der Kinder...137 | |
| 8.3 Kultur des Teilens.....138 | |
| 8.4 Inklusion.....138 | |
| 8.5 Evangelische Identität zwischen Freiheit und Liebe.....139 | |
| 8.6 Erziehungspersonal und Kita-Ausschuss-Vorsitzende mit anderer Religionszugehörigkeit.....141 | |
| 8.7 Geschichten teilen statt „missionarische Vereinnahmung“143 | |
| 9 Geschichten erzählen.....144 | |
| 9.1 Kinder brauchen viele Geschichten aus verschiedenen Traditionen.....144 | |
| 9.1.1 Beibringen: Hirnfutter für bildungshungrige Kinder. 144 | |
| 9.1.2 Wer erzählt im Kindergarten religiöse Geschichten?.....145 | |
| 9.1.3 Darf man als Christ/in koranische Geschichten erzählen?.....146 | |
| 9.1.4 Geschichten aus verschiedenen Religionen erzählen mit Hilfe von Handpuppen.....147 | |
| 9.2 Woher kommt der Stoff zum Erzählen?.....147 | |
| 9.2.1 Informative Bilderbücher zu den Weltreligionen.....148 | |
| 9.2.2 Geschichten als Zugang zu religiöser Sprache als einer poetischen Sprache der Liebe.148 | |
| 9.2.3 Die Feste der Religionen und Geschichten als Zeitmaschinen151 | |
| 9.3 Religiöse Geschichten und ihre Wahrheit.....152 | |
| 9.3.1 Wahrheiten der Religionen.....152 | |
| 9.3.2 Religiöse Wahrheit und wissenschaftlich erforschbare Tatsachenwahrheit.....153 | |
| 9.3.3 Geschichten und Geheimnis.....155 | |
| 9.3.4 Geschichten erzählen als Alltagsdeutung und -bewältigung...157 | |
| 9.4 Geschichten erzählen zwischen Moral und Gerechtigkeit.....158 | |
| 9.4.1 Von Gott erzählen mit und ohne moralischen Zeigefinger..159 | |
| 9.4.2 Geschichten von Gerechtigkeit in der Bibel und im Koran.....162 | |
| 9.4.3 Ein Seitenblick auf „politisch korrektes“ oder vorurteilsbewusstes Erzählen.....164 | |
| 9.5 Darf man Kindern alle Geschichten von Gott erzählen?.....165 | |
| 9.5.1 Opferfest und Gehorsamsethik: Fordert Gott wirklich die Opferung eines Kindes?.....165 | |
| 9.5.2 Kindern beistehen im Umgang mit dem Furchtbaren in ihren Erlebniswelten.....168 | |
| 9.6 Von Gott mit Bildern erzählen?.....170 | |
| 9.6.1 Gibt es ein generelles Bilderverbot im Islam?.....170 | |
| 9.6.2 Bilderbücher mit koranischen Geschichten.....171 | |
| 9.6.3 Bilder von Gott im Islam? Von durchscheinender Transluzenz und paradoxer Realabsenz.....172 | |
| 9.6.4 Das Bild des Gekreuzigten als herrschaftskritisches Nicht-Bild Gottes. 174 | |
| 10 Gemeinsame religiöse Feiern.....175 | |
| 10.1 Religiöse Rituale im Kindergartenalltag.....175 | |
| 10.2 Fremdes miterleben in der Kirche oder in der Moschee.....177 | |
| 10.3 Interreligiös feiern.....178 | |
| 11 Erzählbeispiele mit Zappi, Fischli und Jamal.....183 | |
| 11.1 Jamal – ein neuer Freund.....183 | |
| 11.2 Jamal und das merkwürdige Tier.....185 | |
| 11.3 Zacharias und Johannes.....187 | |
| 11.4 Die muslimische Weihnachtsgeschichte.....188 | |
| 11.5 Adam und Eva und der Teufel.....190 | |
| 11.6 König Salomo und die Ameise.....193 | |
| 12 Literaturverzeichnis.....195 | |
| 12.1 Sammelwerke.....195 | |
| 12.2 Bücher und Aufsätze.....196 | |
| 12.3 Koranausgaben [K].....210 | |
| 12.4 Korangeschichten für Kinder [KK].....210 | |
| 12.5 Bibelausgaben.....211 | |
| 12.6 Kinderbibeln [KB].....211 | |
| 12.7 Kinderbücher über Religion [KR].....211 | |
| 13 Personenverzeichnis.....212 | |
| 14 Inhaltsverzeichnis.....216 | |