

„Mein Gott – Dein Gott – Kein Gott?“

Erzieherinnenkongress am 01.10.2008, Frankfurt am Main

Autorin: Dunja el Missiri,

Lehrerin an der Johann-Peter-Hebelschule, Singen, und Lehrabgeordnete des Fachs Islamische Religionspädagogik an der PH Weingarten

Vortrag: Gemeinsames stärken – aus Unterschieden lernen

Muslime im Kindergarten: Erwartungen, Herausforderungen, Lösungsansätze

1) Vorbemerkungen

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Mein Gott – Dein Gott – Kein Gott?“ im Zusammenhang mit einer frühkindlichen Bildung und Erziehung in deutschen Kitas steht die Frage nach einer Bedürfnisorientiertheit in der Notwendigkeit von Religion und Interreligiösem im Vordergrund. In einer zunehmend kulturell und religiös pluralen Gesellschaft wird „der Islam“ beziehungsweise die steigende Zahl muslimischer Kinder in Kindergärten und Kitas als eine Herausforderung, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne, wahrgenommen: positiv in der gegenseitigen Chance, zu lernen, negativ in einer Problemreduzierung des Anderen, des Fremden.

Interreligiöses Lernen – was heißt das?

Die Vorsilbe „Inter“ impliziert, dass es um ein Agieren, ein Handeln zwischen etwas geht, um ein Sich-mit-etwas-Auseinandersetzen. Es ist die Auseinandersetzung des einen Religionsangehörigen mit einem anderen Religionsangehörigen beziehungsweise die Auseinandersetzung mit der Religion anderer.

Interreligiöses Lernen in Kita und Schule soll die eigene religionstheologische Perspektive bewusstmachen und somit die Möglichkeit schaffen, pluralitätsfähig zu lernen und zu denken. Dabei geht es um eine Interaktion zwischen den Pädagogen, den Kindern oder Jugendlichen und deren Eltern. Diese Auseinandersetzung setzt vor allem Interesse, daneben aber auch Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel voraus. Interreligiöses und -kulturelles Lernen findet zunächst im Erkennen von verbindenden Elementen statt, dem das Erkennen von dem Trennenden folgt. Über das Bewusstwerden von Unterschieden werden auch

Aspekte des eigenen Glaubens deutlich. Lernen zwischen verschiedenen Religionen in der Wahrnehmung von anderen Konfessionen hat das Ziel, religiöse Einstellungen und Verhaltensweisen zu korrigieren und die Besinnung auf die eigene religiöse Identität und deren Entwicklung zu stärken. Dabei steht die direkte Begegnung mit Personen anderer Konfessionen im Vordergrund. Leimgruber unterscheidet beim interreligiösen Lernen zwischen allgemein „interreligiösem Lernen im weiteren Sinne“, das heißt Wahrnehmungen, welche verarbeitet, ins Bewusstsein aufgenommen werden und in der „Auseinandersetzung mit den vermittelten religiösen Erfahrungen“ (direkte Begegnungen) Auswirkungen (indirekte Vermittlung) haben, und „interreligiösem Lernen im engeren Sinne“, dem Lernen in direkten Begegnungen von Angehörigen verschiedener Religionen, bei dem der Dialog (respektvoll und mit dem Versuch des Verständnisses) im Vordergrund (Konvivenz und Gespräch) steht. Diese gemeinsamen Erfahrungen im Zusammenleben können konkret im religiösen Erziehen über gemeinsames Feiern, Beten ... erlebt werden.

2) Erwartungen

Allgemeingültige Werte sind geprägt von Gesellschaft, Familie und Kultur; neben diesen Werten gibt es noch Normen, die für bestimmte Gruppen einer Gesellschaft gelten. Werte und religiöse Praxis werden zunächst über das Elternhaus vermittelt, hier werden religiöse Rituale vorgelebt und nach Fowler ein Grundvertrauen geschaffen. Die erste Begegnung mit Religion geschieht über sinnliche Wahrnehmung. In der religiösen Entwicklung von Kindern kommen zu diesen sinnlichen Erfahrungen äußere Eindrücke religiöser Tradition hinzu, mit denen sich das Kind naturgemäß identifiziert und die es imitiert.

Im Kindesalter (etwa ab dem vierten Lebensjahr) befindet es sich nach Gruehn in der „vormagischen Stufe“, der dann (ab etwa dem Alter von fünf Jahren bis circa zum siebten Lebensjahr) die „magische Stufe“ folgt. Diese Stufe, nach Fowler „intuitiv-projektiver Glaube“, wird von Intuition und Fantasievorstellungen dominiert, Wünsche und Emotionen werden vorzugsweise auf magische Symbolgestalten projiziert. Es folgt, nach Fowler, die Stufe des „mythisch-wörtlichen Glaubens“, in der der Realitätssinn des Kindes zunimmt, jedoch religiöse Sprache und Symbole wortwörtlich verstanden werden und eine Neigung zu Anthropomorphismen besteht. In dieser nach Piaget „präoperatorischen“ Phase, die Goldmann „intuitives religiöses

Denken“ nennt, werden religiöse Inhalte unsystematisch, fragmentarisch, vielfach magisch verstanden, Gott dabei anthropomorph repräsentiert und häufig transduktive Schlüsse gezogen. Nach Thun sei diese Religiösität von Kindern magisch, märchenhaft und animistisch. Im Schulkindalter pflegten sie mit Gott eher ein legalistisches Verhältnis, in dem Gutes belohnt und Schlechtes bestraft werde. Diese Phase, nach Piaget „konkretoperatorisch“ und nach Goldmann „konkret religiöses Denken“, ist durch kohärente und objektive Vorstellungen geprägt, in der magisch-animistische Elemente zunehmend schwinden, ohne dass die symbolische Metaphorik durchschaut werde. Das Schaffen von Räumen, die symbolische Gestaltung von Eindrücken und inneren Bildern sind nach Kunstmann Grundlinien religiöser Kindererziehung.

Auch muslimische Erwachsene, befragt nach ihren Erinnerungen an die erste Begegnung mit ihrer Religion, nennen zunächst sinnliche Assoziationen zu Festen, wie das Fest zum Ramadan-Ende oder das Opferfest. Sie erinnern sich an den Gebetsruf oder die Gebete (Suren) auf Arabisch. Manche erinnern sich an Prophetengeschichten und daran, erst nach und nach eine islamische Glaubenspraxis als solche, wie das rituelle Gebet, das religiöse Fasten et cetera, verstanden zu haben.

Muslimische Kinder haben zu Beginn ihrer Einschulung eine anthropomorphe Gottesvorstellung; sie fragen nach dem Wohnort Gottes, seinem Geschlecht, seinem Aussehen und seinen Eigenschaften.

Wenn muslimische Eltern bezüglich ihrer Erwartungen und Erfahrungen zu deutschen Kitas befragt werden, so kann man feststellen, dass zunächst konfessionell organisierte Kitas, unabhängig ob evangelisch oder katholisch, bevorzugt werden. Dabei geht es muslimischen Eltern vor allem um die Vermittlung von allgemeinen Werten, die teilweise auch mit islamischen Normen in Verbindung gebracht werden können, so zum Beispiel um Nächstenliebe, Achtung vor dem Anderen, Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft. Muslimische Eltern haben die Hoffnung, dass ihre Kinder in konfessionellen Einrichtungen mehr Fürsorge erfahren. Jedoch werden von muslimischen Eltern gegenüber christlichen Kitas auch Bedenken geäußert, so beispielsweise vor einer Assimilierung oder einer „Christianisierung“ ihrer Kinder. Auch befürchten sie, dass christliche Feste und

Rituale ihre Kinder von kulturellen und religiösen Traditionen des Elternhauses entfremden.

Die Erwartungen, die muslimische Eltern an deutsche Kitas haben, sind neben der Förderung der deutschen Sprache und der Vorbereitung auf die Grundschule vor allem Wünsche in Bezug auf verstärkte Offenheit und Toleranz einer vorurteilsfreien Kultur des Umgangs. Konkret wünschen sich muslimische Eltern eine intensivere Elternarbeit und mehr Transparenz. Über eine Berücksichtigung und Anerkennung ihrer Kultur und Religion in interkulturellen und interreligiösen Aktionen würden sie sich freuen. Viele muslimische Eltern können sich eine stärkere Aktivität ihrerseits in Kitas und Schulen vorstellen, sind aber hilflos, wie diese Einbindung aussehen könnte.

In Anbetracht unserer pluralen Gesellschaft geht es nicht nur um religiöse Vielfalt, sondern auch um Religionslosigkeit und eine zunehmende Abnahme von Glaubenspraxis. In diesem Zusammenhang wird oft von Werteverlust und Orientierungslosigkeit gesprochen. Auch muslimischen Eltern fehlt es häufig an Orientierung; sie brauchen und erwarten Hilfe und Unterstützung in ihrer Werteerziehung, aber auch in der religiösen Erziehung. So sind muslimische Eltern bei einer kindgerechten Vermittlung ihrer Religion überfordert, weil es ihnen an geeigneten Hilfsmitteln, wie beispielsweise Kinderbüchern, fehlt. Aus ihrer eigenen Biografie heraus haben sie selbst oft keine Erfahrung mit dem Vorlesen von Geschichten, dem Umgang mit Bildern et cetera und sind unsicher, wie sie ihre Kinder religiös erziehen sollen. Fragen ihrer Kinder zum Islam können sie nicht immer beantworten; so fällt es ihnen zum Beispiel schwer, Erklärungen zu religiösen Praktiken zu geben oder über Praktiken (gemeinsame Moscheebesuche, gemeinsames Beten ...) hinaus bei ihren Kindern ein Bewusstsein für Religion zu entwickeln und ihnen Hilfen zum Verständnis anzubieten.

Betrachtet man die Maslow'sche Bedürfnispyramide, so folgt der Basis, den körperlichen Bedürfnissen, das Sicherheitsbedürfnis, und schließlich das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen, sozialer Anerkennung bis hin zur Selbstverwirklichung. Wenn man Kitas und Schulen als Orte der Begegnung versteht, wo diese Grundbedürfnisse trotz oder besser noch aufgrund der Unterschiedlichkeit und

Individualität von Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung finden, so kann bei einer Lebensweltorientierung der Aspekt des kulturellen und religiösen Hintergrundes nicht außer Acht gelassen werden. Eltern, die ihre Kinder diesen Einrichtungen anvertrauen, und Kinder und Jugendliche, die diese Einrichtungen besuchen, haben einen Anspruch auf Wahrnehmung ihrer Kultur und Religion.

Wenn Kinder lernen sollen, in gegenseitigem Respekt, in Frieden und Verständnis zu leben, so müssen auch die Erwachsenen, Eltern, Erzieher/-innen und Lehrkräfte diese kulturellen und religiösen Unterschiede überwinden und Hoheitsansprüche aufgeben.

3) Lösungsansätze

Glauben hat immer einen individuellen Charakter und kann daher nicht verallgemeinert werden, denn letztlich haben alle Religionen unterschiedliche Richtungen und Ausprägungen. Um in Diskussion mit Andersgläubigen treten zu können, muss man verstehen, woran und was das Individuum glaubt – dies ist eine gemeinsame Aufgabe innerhalb des religiösen Lernens.

Diverse Projekte in Deutschland treten für den Dialog/Trialog der Religionen ein, und auch in den Orientierungs- und Bildungsplänen wird zunehmend interkulturelles Lernen – beziehungsweise interreligiöses Lernen als ein Teilbereich dessen – zur verbindlichen Vorgabe.

Für das Lernen ist das Erfahren wesentlich, denn erst über die Erfahrung in gegenseitiger Wertschätzung (Anerkennung, Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, Toleranz, Frustrationstoleranz, Konflikte austragen, Höflichkeit) und Zuwendung kann interreligiöses Lernen stattfinden. Schreiner empfiehlt ein „exemplarisches Vorgehen“, bei dem „Erfahrungen“ statt Wissen über „authentische Vertreter in Moscheen und Synagogen“ im Vordergrund stehen.

Allgemein werden die Kenntnisse und Unsicherheiten von Erzieherinnen und Lehrkräften bezüglich anderer Religionen bemängelt. Es geht nicht nur um das Verstehen und Akzeptieren des Anderen, sondern auch um die Bereitschaft, sich zu öffnen. Mit Offenheit ist sowohl die Erweiterung des Eigenen wie auch die Öffnung gegenüber anderen Weltanschauungen gemeint.

Die Arbeit mit muslimischen Eltern gestaltet sich im Alltag von Kitas und Schulen leider nicht immer ganz einfach. So kritisieren Erzieherinnen und Lehrkräfte die mangelnde Bereitschaft, an Veranstaltungen aktiv mitzuwirken oder Gesprächs- und Hilfsangebote wahrzunehmen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit ohne eine erfolgreiche Elternarbeit frühkindliche Bildung und Erziehung, die eine gemeinsame Aufgabe von Eltern und Kitas ist, Erfolg haben kann.

Für eine aussichtsreichere Elternarbeit lassen sich einige Hinweise zum Umgang mit muslimischen Eltern geben: Nicht selten (eventuell aus der eigenen Biografie heraus) haben Eltern eine negative oder misstrauische Haltung gegenüber Kita und Schule, die zunächst durch ein wertschätzendes Klima und in offenen, freundlichen Einzelgesprächen abgebaut werden muss. Für ein erfolgreiches Gespräch ist das Schaffen einer gemeinsamen sprachlichen Ebene notwendig, besonders dann, wenn die Eltern oder ein Elternteil der deutschen Sprache nicht umfassend mächtig sind oder ist. Da Eltern in den Gesprächen häufig eine negative Berichterstattung hinsichtlich der Entwicklung und des Verhaltens ihres Kindes erwarten, sollte das Gespräch mit der positiven Entwicklung des Kindes beginnen und auch die Eltern sollten dazu aufgefordert werden, Positives von ihrem Kind zu erzählen. Dann erst sollte gemeinsam über den Entwicklungsbedarf und Förderungsmöglichkeiten nachgedacht werden. Wichtig ist, die Eltern dabei nicht zu dominieren. Sie sollten das Gespräch mit dem Empfinden von Bestätigung und gemeinsamen Erziehungszielen von Bildungseinrichtung und Elternhaus verlassen. Um die Aktivität von Eltern in Kita und Schule zu verbessern, sollten Eltern sinnvoll und entsprechend ihren Fähigkeiten für die jeweilige Veranstaltung eingesetzt werden. Kontakte zwischen den Eltern sollten gefördert werden, gegebenenfalls können einige Eltern auch bei sprachlichen Hindernissen dolmetschend tätig werden.

Eine erfolgreiche Elternarbeit setzt schließlich einen positiven Umgang mit Prozessen voraus. Es bedarf einer hohen Frustrationstoleranz und des Bewusstseins, dass für solche Prozesse Zeit und Erfahrungen notwendig sind und nicht immer alle Eltern erreicht werden können oder wollen. Daher ist es wichtig, zunächst mit den kleinstmöglichen Zielen zu beginnen.

Konkrete Lebenssituationen zu schaffen, positive Grunderfahrungen in einem handlungs- und erfahrungsorientierten und sinnhaften Lernen zu ermöglichen – das sind wesentliche Elemente frühkindlicher Bildung und Erziehung im heutigen Sinne. Pädagogen müssen heute neben diesen Fachkompetenzen auch weitere Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität mitbringen, um Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden. Hier sind vor allem die personalen Kompetenzen gefragt, wie Weltanschauung und Berufsethos. Bei Erzieherinnen konfessioneller Einrichtungen kommen noch persönliche Dimensionen des eigenen Glaubens und die Reflexion dessen hinzu.

Es ist eine Herausforderung, sich seiner eigenen moralischen Werteanschauungen zu vergewissern und kritisch zu überprüfen, ob die Würde und Rechte aller gewahrt bleiben.

Um von der Leyen zu zitieren: „Werte wachsen aus Verantwortung, sie wachsen durch Erziehung und sie geleiten unsere Kinder auf ihrem Weg in eine gute Zukunft.“

Wir Pädagogen sind aufgefordert, einen Beitrag zum Menschenrechtsbild, auf dem Menschenrechte und Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention) basieren, zu gestalten und diese Rechte in ihrer Konkretisierung erfahrbar und bekannt zu machen. Für eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung müssen wir Vorbilder für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen sein.