

Islamische und interreligiöse
Religionspädagogik und Didaktik
Band 2

Tuba Işık (Hrsg.)

Islamisch-Ästhetische Bildung

Neue Ansätze für
die religiöse Bildung

Ergon

Tuba Işık (Hrsg.)

Islamisch-Ästhetische
Bildung

Islamische und interreligiöse Religionspädagogik und Didaktik

Herausgegeben
von
Tuba Işık und Jörg Imran Schröter

Band 2

ERGON VERLAG

Tuba Işık (Hrsg.)

Islamisch-Ästhetische Bildung

Neue Ansätze für
die religiöse Bildung

ERGON VERLAG

Umschlagabbildung:
© reyza.alie – shutterstock.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von
Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

www.ergon-verlag.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

www.ergon-verlag.de

Umschlaggestaltung: Jan von Hugo

ISBN (Print): 978-3-98740-141-1

ISBN (ePDF): 978-3-98740-142-8

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783987401428>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
– Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Vorwort

Eine anspruchsvolle Bildung rückt den Menschen in den Mittelpunkt und bildet den Ausgangspunkt seines individuellen Lernprozesses, seiner persönlichen Entfaltung sowie seiner sozialen Verantwortung. Sie fördert nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch emotionale Intelligenz, kritisches Denken und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Ziel der Bildung ist es, die einzigartigen Potenziale des Individuums zu entfalten.

Religiöse Bildung indes sollte dabei nicht lediglich als ein Mittel zur Wissensvermittlung verstanden werden; vielmehr zielt auch sie auf einen Prozess der Selbstbildung ab, in dem der Mensch seine Fähigkeiten und Potenziale entwickeln kann. In diesem Kontext kommt der ästhetischen Bildung eine integrale Rolle zu, die im Rahmen der gegenwärtigen islamischen Religionspädagogik in Deutschland bedauerlicherweise weitestgehend vernachlässigt wird. Ästhetische Erfahrbarkeit ist in vielen Bereichen möglich. Dieses Buch hat sich zum Ziel gesetzt, erste Perspektiven auf mögliche Ansätze des Ästhetischen in (inter-)religiösen Kontexten zu eröffnen. Durch die Integration ästhetischer Bildung in die religiöse Bildung wird die Wahrnehmung und Reflexion der Schönheit, Symbolik und Ausdruckskraft religiöser Traditionen gefördert. Dies kann nicht nur das intellektuelle Verständnis, sondern auch die emotionale und spirituelle Erfahrung vertiefen, wodurch ein ganzheitlicheres Bildungsverständnis entsteht. Religiöse Bildung kann durch ästhetische Erfahrungen, wie Literatur, Musik, Kunst und Architektur, sinnlich erfahrbar gemacht werden. Beispielsweise können das Hören religiöser Musik oder das Betrachten religiöser Kunstwerke, das Vortragen und Lesen von Literatur und Poesie, das Nachspielen oder Inszenieren religiöser Geschichten und Szenen sowie die Erforschung religiöser Architektur und die Gestaltung von Sakralräumen zu neuen Einsichten und emotionalen Erlebnissen führen, die über eine rein intellektuelle Auseinandersetzung hinausgehen. Auch die symbolische und ästhetische Sprache religiöser Texte kann die spirituelle Reflexion und das persönliche Erleben vertiefen. Ästhetische Bildung kann helfen, traditionelle religiöse Ausdrucksformen mit modernen künstlerischen Medien zu verbinden und so zu neuen Darstellungen religiöser Themen führen. Vielfältige Anregungen dazu bietet der Sammelband.

Das Spektrum der Künste, die in der religiösen Bildung – insbesondere im Religionsunterricht an Schulen, sei es in konfessionell gebundenen oder interreligiösen Zusammenhängen – zur Anwendung kommen, ist vielfältig. Ein Großteil dieser Bereiche wird in den Aufsätzen und Essays dieses Bandes exemplarisch dargestellt.

Der Band beginnt mit Aufsätzen zum Bereich der Kunst. *Aydın Süer* setzt dem religionspädagogischen Ansatz Joachim Kunstmanns von einer im Menschen angelegten Religiosität einen konstruktivistischen, subjektorientierten Praxisbegriff entgegen, der das Individuum und seine Lebenserfahrungen in

den Mittelpunkt stellt, anstatt sich ausschließlich auf Traditionen zu stützen. Der Autor möchte diesen Ansatz hinterfragen und argumentiert, dass das Subjekt nicht als natürliche oder gottgegebene Größe zu verstehen ist, sondern als historisch kontingente Konstruktion, die durch soziale Praktiken immer wieder neu gestaltet wird. Im Anschluss daran problematisiert *Tuba Işık* in ihrem Aufsatz, dass ästhetische Bildung im islamischen Religionsunterricht angesichts der Herausforderungen durch digitale Bilder und deren Konsumverfügbarkeit ein Vermittlungsproblem hat, das sich sowohl auf die Wahrnehmung von Kunst als auch auf den Verlust der „Aura“ und des Kultwerts von Kunstwerken auswirkt. Infolgedessen präsentiert sie einen didaktischen Ansatz zur Bildanalyse, der sowohl eine Miniaturmalerei als auch ein modernes Werk des zeitgenössischen Malers Ibrahim El-Salahi umfasst. *Mevlida Mesanovic* und *Maike M. Domsel* argumentieren im nächsten Beitrag, dass die Renovierungsprojekte in den Kirchen St. Josef und St. Mauritius durch die künstlerische Arbeit der muslimischen Künstlerin Mahbuba Maqsoodi einen dialogischen Charakter aufweisen, der interreligiöse und transkulturelle Verbindungen fördert. Der Beitrag untersucht, wie diese ästhetischen Interventionen nicht nur zu einer zeitgemäßen Vermittlung des Evangeliums beitragen, sondern auch als Mittel zur Förderung interreligiösen Lernens und einer breiteren religiösen Praxis dienen können.

Carolyn Hohmann betont in ihrem Beitrag zum Film als Medium (inter-)religiösen Lernens, dass Filme trotz der Dominanz neuer digitaler Medien nach wie vor eine bedeutende Rolle im Religionsunterricht spielen können, indem sie den Schüler*innen ermöglichen, ihre eigene Lebenswelt zu erkennen oder mit neuen Perspektiven konfrontiert zu werden.

Naciye Kamcili-Yildiz stellt dar, dass interaktive Erzählformate im Religionsunterricht wie das Kamishibai durch die frühe Thematisierung anderer Religionen wichtige Lernchancen für interreligiöse Begegnungen und den Austausch zwischen Kindern unterschiedlicher Glaubensrichtungen bieten. Die Geschichten der fiktiven Figuren Betül und Nele ermöglichen eine anschauliche Darstellung von Lebenswelten und fördern das Verständnis und die Auseinandersetzung mit religiösen Themen in einem altersgerechten Kontext.

Carla Amina Baghajati plädiert in ihrem Essay dafür, dramapädagogische Konzepte verstärkt im islamischen Religionsunterricht einzusetzen. Durch die Integration von Theater- und Rollenspieltechniken, so Baghajati, können Schüler*innen in fantasievolle Situationen eintauchen, verschiedene Perspektiven einnehmen und so ihre Auseinandersetzung mit religiösen Themen vertiefen.

Mit *Ane Kleine-Engel* besuchen wir das Kindermuseum ANOHA in Berlin. Die Autorin und Leiterin des Museums beschreibt, wie das Museum das Sintflutmotiv der drei abrahamitischen Religionen für Kinder und Familien erlebbar macht, indem es eine immersive Ausstellung bietet, die sowohl ästhetische als auch partizipatorische Elemente integriert und dabei Fragen zur musealen Präsentation heiliger Texte aufwirft.

In den Bereich der musisch-ästhetischen Bildung führt *Gernot Galib Stanfel* mit seinem Aufsatz über die zentrale Rolle des Klangs ein. Der Artikel beleuchtet, wie sowohl der Koran als auch verschiedene Epen grundlegende menschliche Fragen durch poetische und musikalische Ausdrucksformen behandeln und dadurch eine tiefere Verbindung zur Gemeinschaft und zum Glauben schaffen. *Tuba Işık* thematisiert in ihrem Beitrag zur *Koranrezitation für Kinderohren* die Koranrezitation als ästhetisches Klangerlebnis, das nicht nur das Gehör von Kindern schulen, sondern auch ihr emotionales und spirituelles Verständnis des heiligen Textes vertiefen kann. Durch gezielte didaktische Übungen sollen Kinder dazu angeregt werden, die melodischen und klanglichen Nuancen der Koranrezitation wahrzunehmen.

Rasool Akbari untersucht in seinem englischen Aufsatz am Beispiel der Geschichte „Ein Schakal, der ein Pfau sein möchte“ aus Rūmīs religiös-poetischem Werk *Mathnawī* den Einsatz von Literatur zur Förderung ethischer Urteilsbildung. Dieser Ansatz gründet auf Tuba Işıks langjährigem Projekt „Mathnawī-Children-Project“, das in Zusammenarbeit mit dem *Zentrum für Sufi-Studien* an der Üsküdar-Universität in Istanbul durchgeführt wird.

Den Band beschließt *Nagmeh Esmailpour* mit ihrem Aufsatz zu *Video Games*. Darin zeigt sie, wie religiöse Narrative und Diskurse durch Videospiele wie das *Safir-e Eşq* (Botschafter der Liebe) vermittelt werden und soziokulturelle und moralische Lektionen lehren.

Der vorliegende Sammelband geht auf eine Tagung, die 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand, und einen zusätzlichen Call zurück. Großer Dank gebührt allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge. Ein besonderer Dank gilt Dr. Heiner Lohmann, Yüstra Gül, Mehmed-Emin Bez und Hibatolah Nassiri-Vural, die mit großer Geduld und Zuverlässigkeit die Beiträge korrekturgelesen haben.

Berlin, im August 2024

Tuba Işık

Inhaltsverzeichnis

Aydın Süer

Muslimische Selbst-Bildungen. Eine praxistheoretische
Betrachtung muslimischer Subjektformen in der Kunst 11

Tuba Işık

Bilder als Anregung ästhetischer Bildung. Kunstdidaktische
Zugänge für den Islamischen Religionsunterricht 41

Maike M. Domsel und Mevlida Mesanovic

Kunst als Medium des Dialogs? Mahbuba Maqsoodis
transkulturelle Ästhetik 65

Carolin Hohmann

Identität und Intersektionalität im Film. Der Film als Medium
(inter-)religiösen Lernens im Religionsunterricht 91

Naciye Kamcili-Yildiz

Betül und Nele begegnen einer anderen Religion: Inszenierung von
interreligiösen Lernanlässen mit dem Kamishibai 119

Carla Amina Baghajati

Dramapädagogik im islamischen Religionsunterricht 133

Ane Kleine-Engel

Heilige Texte ausstellen? Neue Wege frühkindlicher ästhetischer
Bildung im Museum 153

Gernot Galib Stanfel

Die epische Dimension des Koran und der Koran als Anleitung
zum lebendigen Klang 171

Tuba Işık

Koranrezitation für Kinderohren. Übungen zur auditiven Schulung
des ästhetischen Wahrnehmens 193

Johannes Merkel

Die langen Nächte des Ramadans. Geschichtenerzählen in den
muslimischen Gesellschaften 201

Rasool Akbari

Storytelling for Conviviality in Islamic Religious Education: The
Case of Rūmī's "Jackal who pretended to be a peacock" 219

Naghmeh Esmaeilpour

Video Games: Teaching Religion through Transmedial
Storyworld 237

Muslimische Selbst-Bildungen.

Eine praxistheoretische Betrachtung muslimischer Subjektformen in der Kunst

Aydin Süer

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht zurück auf ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsvorhaben am Berliner Institut für Islamische Theologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Ausgangspunkt der Studie war die Fragestellung, auf welche konkrete Weise sich in künstlerischen Aktivitäten von Muslim*innen heute *das Islamische* konstituiert. Ohne dabei die Definitionen von *Islam* oder *islamischer Kunst* vorwegzunehmen, wurde das unmittelbare Tun der jeweiligen Künstler*innen in den Blick genommen. In der Studie wurden insgesamt 26 Interviews mit muslimischen Künstler*innen aus Europa und den USA durchgeführt sowie einschlägige Konzerte, Vernissagen, Ausstellungen und andere Kunstevents ethnografisch erschlossen. Ein wegweisender Befund der Untersuchungen war, dass den Künstler*innen ihre Kunst nicht nur als eine Form der – wie auch immer verstandenen – *islamischen* Praxis galt. Es stellte sich obendrein heraus, dass Kunst immer auch als ein Medium zur Herstellung der eigenen muslimischen Subjektivität fungierte. Was das im Einzelnen bedeutet, soll Gegenstand dieses Aufsatzes sein.

Das Projekt verfolgte einen dezidiert soziologisch-praxistheoretischen Ansatz und operierte deshalb, wie noch zu zeigen sein wird, mit einem Konzept von Subjekthaftigkeit, das sich allem Anschein nach grundlegend von dem der Religionspädagogik unterscheidet. Vor der eingehenderen Ausarbeitung des hier verwendeten Subjektbegriffs sollen im Folgenden deshalb zunächst Praxistheorien und ihre forschungsprogrammatischen Spezifika kurz vorgestellt werden, um dann im Anschluss die sich daraus ergebenden theoretischen, methodologischen und analytischen Implikationen mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand *muslimische Subjektformen in der Kunst* in den Mittelpunkt zu rücken. Es folgen eine Auswertung des gewonnenen Interviewmaterials sowie eine knappe Schlussbetrachtung.

2. Der Subjektbegriff in der Religionspädagogik

Für die Rekonstruktion des Subjektbegriffs in der Religionspädagogik werde ich exemplarisch auf die Schriften von Joachim Kunstmann, evangelischer Theologe und Religionspädagoge an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, zurückgreifen. In seiner mittlerweile in der dritten Auflage erschienenen Einführung in die Religionspädagogik führt Kunstmann als einen der Gründe für religiöses Lernen das folgende anthropologische Argument an:

„Religiosität ist Teil der Anlagen des Menschen und seiner Kulturarbeit [...]“¹

Kunstmann geht demnach von einer quasi natürlich bedingten religiösen Veranlagung des Menschen aus. Er bemerkt freilich, dass man sich diese religiöse Anlage nicht „als eine Art religiösen ‚Keim‘ vorstellen solle, der nur auf seine Entwicklung wartet“² und rät davon ab, „missverständlich von einer anthropologischen Anlage zu sprechen“³. Gleichwohl verweist er eindringlich auf „das Urmenschliche dieser [religiösen] Erfahrung“⁴, die bei unterschiedlichen Menschen, in unterschiedlichen Kontexten, auf unterschiedliche Weise mal mehr, mal weniger zur Geltung kommen könne.⁵ Auf Grundlage dieser doch – so muss man tatsächlich konstatieren – anthropologischen Vorannahme warnt Kunstmann nun in seinem *Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung* nachdrücklich vor einem falsch verstandenen Bildungsbegriff, durch welchen nämlich „die Entfaltung *des Menschlichen* behindert“⁶ werde.

Um genau dieser Gefahr entgegenzuwirken und mithin die Möglichkeit zur Entfaltung *des Menschlichen* in der Bildung zu gewährleisten, entwirft Kunstmann nun eine subjektorientierte Religionspädagogik.⁷ Diese zeichne sich dadurch aus, dass sie sich dezidiert dem Individuum zuwende und nicht mehr die Tradition, sondern „Lebenserfahrungen und Existenzfragen“⁸ von Subjekten zu ihrem Ausgangspunkt mache. Kunstmann konzidiert durchaus, dass Menschen Beziehungswesen seien und Subjektivität deshalb immer schon intersubjektiv vermittelt werde – mit anderen Worten: dass der Mensch immer in seinem Ver-

¹ Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik. Einführung und Überblick*, Tübingen 2021, 70.

² Kunstmann (2021), 116.

³ Kunstmann (2021), 57.

⁴ Kunstmann (2021), 57.

⁵ Vgl. Kunstmann (2021), 57, 116.

⁶ Joachim Kunstmann, *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*, Stuttgart 2018, 23; Hervorh. d. Verf. Auch der *Call for Papers* für diesen Sammelband geht auf ähnliche Weise von einer genuin religiösen Veranlagung des Menschen aus. Hier wird die Funktion der religiösen Bildung entsprechend in der „Kultivierung der durch Gott angelegten Potenziale im Menschen“ gesehen, „die im Zuge der eigenen Menschwerdung eine konstitutive Rolle spielen“ (*Call for Papers* des Lehrstuhls für Islamische Religionspädagogik und Praktische Theologie, Berliner Institut für Islamische Theologie, Humboldt-Universität zu Berlin, Oktober 2023).

⁷ Joachim Kunstmann, *Subjektorientierte Religionspädagogik*, 367–377; Kunstmann (2018).

⁸ Kunstmann (2017), 374.

hältnis zur Welt begriffen werden müsse.⁹ Indes besteht auch bei ihm weiterhin ein Welt-Mensch-Dualismus, der das Subjekt als ein grundsätzlich autonomes Individuum der Welt gegenüberstellt. Die Aufgabe einer subjektorientierten Religionspädagogik sieht Kunstmann entsprechend darin, Religion für ebendiese autonomen Individuen (wieder) plausibel zu machen.¹⁰ Die Religionspädagogik ist demnach nicht mehr nur eine deskriptive, sondern vor allem auch normative Theorie religiöser Bildung, die, so Kunstmann, im Dienste der Autonomie der Subjekte zu stehen habe. Gerade unter Bedingungen moderner Pluralisierung und Individualisierung von Lebensentwürfen müsse zeitgemäße religiöse Bildung daher – ganz im Sinne der Aufklärung – Selbstbildung sein.¹¹ Die dabei zu vermittelnden unverzichtbaren religiösen Grundkompetenzen seien folglich eine subjektive und selbst verantwortete Religiosität, ein Zuwachs an Selbstfindung sowie die Befähigung zu einem persönlichen religiösen Standpunkt.¹²

Der vorliegende Beitrag möchte sich von diesem begrifflichen Referenzrahmen der Religionspädagogik, der Mensch, Subjekt und Individuum als universelle oder gott- oder naturgegebene Größen versteht, abgrenzen und stattdessen von dem Grundsatz ausgehen, dass es sich bei diesen drei Kategorien um historisch kontingente Konstruktionen handelt. Hinzu kommt, dass sich ihre Funktion keineswegs auf die bloße Bestimmung einer wie auch immer gearteten Beschaffenheit *des* Menschen beschränkt. Vielmehr wohnt ihnen auch ein idealisierendes Moment inne, welches umschreibt, was gleichsam als menschliche Vollkommenheit gilt. Damit implizieren sie zugleich die normative Erwartung, eben jener theoretisch entworfenen Vorstellung zu entsprechen.¹³ Dies gilt für das *autonome* Subjekt ebenso wie für das *religiöse* oder hier konkreter: das *muslimische* Subjekt. Die Frage danach, wer überhaupt bestimmen soll, was *Menschsein* bedeutet, oder danach, welche Autorität darüber entscheidet, den Vorgang der *Entfaltung des Menschlichen* oder der *Menschwerdung* mit konkreten Inhalten zu füllen, soll an dieser Stelle nur angerissen werden. Vielmehr zielt dieser Beitrag darauf ab, dem oben beschriebenen religionspädagogischen Verständnis von Subjekt und Subjektivität einen anderen – nämlich praxistheoretischen – Subjektbegriff gegenüberzustellen. Wesentlich wird dabei sein aufzuzeigen, dass es kein den sozialen Praktiken vorangehendes (prä-praktisches) Subjekt gibt. Die dazu herangeführten Fallbeispiele aus einer empirischen Studie zu muslimischen Künstler*innen der Gegenwart sollen indes deutlich machen, dass auch das muslimische Subjekt keineswegs etwas Natürliches – oder etwas ketzerisch formuliert: Gottgegebenes – ist. Vielmehr muss es als das

⁹ Vgl. Kunstmann (2018), 17.

¹⁰ Vgl. Kunstmann (2017), 372; Kunstmann (2018), 16; Kunstmann (2021), 91f.

¹¹ Vgl. Kunstmann (2021), 387, 395.

¹² Vgl. Kunstmann (2021), 175.

¹³ Vgl. Hans Erich Bödeker, *Menschheit, Humanität, Humanismus*, Stuttgart 1982, 1063.

Ergebnis einer ganzen Reihe von sozialen Praktiken immer wieder neu erzeugt und in Szene gesetzt werden.

3. Das Subjekt der Praxistheorie: Selbst-Bildung statt Selbstbildung

Bei Praxistheorien handelt es sich um eine innerhalb des Feldes der Sozialtheorien vergleichsweise neue Bewegung. Zwar berufen sie sich bei ihren theoretisch-methodologischen Zugängen mitunter explizit auf sogenannte soziologische Klassiker. Bei der Beantwortung soziologischer Grundfragen gehen ihre Forschungsansätze jedoch durchaus neuartige und innovative Wege.¹⁴ Gleichwohl haben wir es hier nicht mit einem einzigen, durch und durch kohärenten theoretischen System zu tun, sondern Praxistheorien – im Plural – bilden vielmehr „ein facettenreiches Bündel von Analyseansätzen“¹⁵, die trotz aller Diversität darin übereinstimmen, dass sie ihre Aufmerksamkeit primär auf soziale Praktiken, auf *doings*, Verhaltensweisen und Routinen richten. Den Ausgangspunkt ihrer Analyse von Sozialität bilden daher nicht Bewusstseinsformen, Ideen, Werte, Normen, Diskurse, Zeichen- und Symbolsysteme, sondern soziale Praktiken in ihrer Situiertheit, ihrer materiellen Verankerung in Körpern und Artefakten sowie in ihrer Abhängigkeit von praktischem Können und implizitem Wissen.¹⁶ Die für einen solchen theoretischen Zugang gewählten unterschiedlichen Bezeichnungen – *Praxistheorien*, *Praktikentheorien*, *Theorien sozialer Praktiken*, *Praxeologien* oder *Soziologie der Praktiken* bzw. *der Praxis* – deuten dabei auf jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, auf die an dieser Stelle jedoch nicht im Einzelnen eingegangen werden soll. Wichtig ist festzuhalten, dass alle diese Theorien¹⁷ von denselben oder zumindest analogen Prämissen ausgehen, indem sie nämlich ihren Blick auf denselben Gegenstand richten: den physischen Vollzug der Praxis.¹⁸

Ein wichtiger Bezugspunkt, insbesondere auch mit Blick auf die Bestimmung des *Praxisbegriffs*, ist Karl Marx, der in seinen *Thesen über Feuerbach* zwei für Praxistheorien grundlegende Gedanken formuliert. Zum einen konstatiert Marx in der achten These Folgendes: „Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich *praktisch*“¹⁹. Zum anderen definiert er Praxis als „sinnlich menschliche

¹⁴ Vgl. Theodore R. Schatzki/Karin Knorr Cetina/Eike von Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London/New York 2001; Andreas Reckwitz (2003), *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*, 282–301; Robert Schmidt, *Soziologie der Praktiken*, Frankfurt a.M. 2012; Frank Hillebrandt, *Soziologische Praxistheorien*, Wiesbaden 2014; Hilmar Schäfer, *Praxistheorie*, Bielefeld 2016.

¹⁵ Reckwitz (2003), 282.

¹⁶ Vgl. Schmidt (2012), 23–24.

¹⁷ Der Einfachheit halber werde ich die genannten Bezeichnungen im Folgenden synonym verwenden.

¹⁸ Vgl. Hillebrandt (2014), 10.

¹⁹ Karl Marx, *Thesen über Feuerbach*, Berlin 1978, 7; Hervorh. i. O.

Tätigkeit“²⁰. Der Akzent eines solchen Zugangs liegt demnach nicht auf den Sichtweisen, Motiven oder Absichten von Individuen, sondern auf deren unmittelbarem, zeitlich und räumlich situiertem Tun. Durch die Bestimmung der Praxis als *sinnlich* übt Marx aber nicht nur Kritik am Idealismus, sondern spricht damit zugleich eine spezifische Materialität der Praxis an, die sich bis heute als zentrales Element in Definitionen des Praxis- bzw. Praktiken-Begriffs finden lässt.²¹ Anders als soziologische Handlungstheorien, die den Ausgangspunkt von Handlungen – oder allgemeiner: des Sozialen – in immateriellen Ideen oder Motivationen sehen, definieren Praxistheorien Sozialität als Verketzung materieller Praktiken. Die Eigenschaften menschlicher Akteur*innen lassen sich daher nicht, wie es Handlungstheorien tun, ahistorisch bestimmen, sondern sind nur generisch verstehbar. Mit anderen Worten: Sie sind nicht Voraussetzungen, sondern Effekte der Praxis.²²

Gleiches gilt für Begriffe wie etwa *Person* oder *Individuum*. Der Versuch, den Dualismus von Individuum und Gesellschaft zu überwinden und das Individuum als einen – durchaus noch näher zu bestimmenden – Effekt des Sozialen zu konzipieren, taucht zwar bereits bei soziologischen Klassikern auf.²³ Praxistheorien erweitern diesen Gedanken jedoch um einen weiteren Aspekt: nämlich den der Körperlichkeit und Materialität aller Sozialität. In diesem Sinne schreibt Theodore Schatzki:

„A person is not a substance or inner kernel. [...] [I]ndividuality is a socially constructed and achieved status. Personhood is an *effect* of social practices, in that expressive bodies, life conditions, and ascriptions/comprehension of these conditions exist (for the most part) only within practices. The above analysis entails, further, that an individual's ‚coherence‘ or lack thereof is staged entirely in the play of his or her life conditions and bodily states.“²⁴

Praxistheorien folgen damit Erving Goffmans bekanntem Diktum „Not [...] men and their moments. Rather moments and their men“²⁵ und eignen sich damit von Anbeginn „eine deutliche Sprache für einen methodologischen Anti-Individualismus“²⁶ an. Gleichwohl anerkennen sie, wie noch zu zeigen sein wird, auch die aktive Beteiligung des Individuums an seiner eigenen Subjektivierung²⁷, ohne dabei von einem gegebenen oder wie auch immer vorausge-

²⁰ Marx (1978), 5.

²¹ Vgl. Hillebrandt (2014), 32–33.

²² Vgl. Hillebrandt (2014), 71.

²³ Siehe Georg Simmels Modell vom Individuum als Schnittmenge sozialer Kreise in Georg Simmel, Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Frankfurt a.M. 1992, 466; Emile Durkheims Theorem vom Kult des Individuums in Emile Durkheim, Über soziale Arbeitsteilung, Frankfurt a.M. 1992, 227 oder Norbert Elias' Figurationstheorie in Norbert Elias, Was ist Soziologie?, Frankfurt a.M. 2006, 172.

²⁴ Theodore R. Schatzki, Social Practices, Cambridge et al. 1996, 35; Hervorh. i. O.

²⁵ Erving Goffman, Interaction Ritual, New York 1982, 3.

²⁶ Thomas Alkemeyer /Nikolaus Buschmann, Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis, Bielefeld 2016, 120.

²⁷ Vgl. Thomas Alkemeyer, Subjektivierung in sozialen Praktiken, Bielefeld 2013, 38.

setzten Subjekt auszugehen. Sie interessieren sich vielmehr für Prozesse der Subjektwerdung und stellen dabei Subjektivierungsweisen oder Subjektformen in den Fokus.²⁸ Wenn Praxistheorien also nach *dem Subjekt* fragen, dann fragen sie stets nach der spezifischen kulturellen, religiösen u.a. Form, welche die Einzelnen in einem bestimmten historischen und sozialen Kontext annehmen, um zu einem vollwertigen und kompetenten Wesen zu werden. Mit anderen Worten: Sie fragen nach den Prozessen der Subjektivierung bzw. der Subjektivation, in denen das Subjekt unter spezifischen sozial-kulturellen Bedingungen zu einem solchen *gemacht* wird. Sie zielen mithin darauf ab herauszufinden, welches Know-how, welche körperlichen Routinen, welche Abgrenzungsformen nach außen und welche Kompetenzen und Orientierungen der/die Einzelne ausbildet, um jener *Mensch* zu werden, den die jeweilige Ordnung der Praxis voraussetzt. Im Unterschied zu einer philosophischen Tradition, in der das Subjekt als ein überdauerndes, autonomes Ganzes transzendent vor der gesellschaftlichen Praxis angesetzt wird, richtet sich die praxeologische Perspektive daher auf Subjekt-Bildungen.

An dieser Stelle dürfte nun auch der Unterschied zur oben skizzierten Konzeption der religiösen Bildung als Selbstbildung bei Joachim Kunstmann deutlich geworden sein. Der Einwand gegen eine solche Lesart rührt nämlich daher, dass Praxistheorien Vorstellungen von einem urmenschlichen, authentischen, echten, göttlichen, natürlichen oder ähnlichen Selbst, das mithilfe von Bildung und Erziehung zutage treten soll, kategorisch ablehnen. Stattdessen konstatieren Praxistheorien, dass es sich auch bei einem solchen Selbst um eine kulturell, sozial oder eben religiös spezifische Subjektform handelt und damit, wie schon angemerkt, um eine historisch kontingente Konstruktion.

Der praxistheoretischen Analyse geht es also nicht um den Entwurf einer (weiteren) Theorie des Subjekts. Sie zielt vielmehr darauf ab, soziale Praktiken – und dazu gehören Bewegungen des Körpers ebenso wie (scheinbar) banale Verhaltensweisen – unter dem Aspekt zu dechiffrieren, in welcher Weise sie subjektivierend wirken und wie in ihnen Subjektformen hergestellt werden. Der Begriff der Subjektivierung verweist ferner darauf, dass das Subjekt aus praxistheoretischer Sicht nicht als *vorhanden* betrachtet wird, sondern immer im Prozess seiner – wohlgemerkt: stets unabgeschlossenen und unvollständigen – (Re-)Produktion.²⁹ Das Subjekt wird damit nicht mehr als Substanz in den Blick genommen, sondern, wie Judith Butler es auf die Formel bringt, als eine in Formierung begriffene Struktur: „[T]he subject [...] ought to be a structure in formation.“³⁰

Als Beispiel für ein solch prozessuales Verständnis von Subjektivität könnte man etwa einen Basketballspieler heranzuführen. Auch bei dieser Subjektform

²⁸ Vgl. Andreas Reckwitz, *Subjekt*, Bielefeld 2021, 185–200.

²⁹ Vgl. Alkemeyer (2013), 34.

³⁰ Judith Butler, *The Psychic Life of Power*, Stanford 1997, 10.

handelt es sich nicht um eine prä-praktisch existierende abstrakte Idee, die sich je nach Ort und Zeit mehr oder weniger unterschiedlich oder mehr oder weniger erfolgreich manifestierte. Sie muss vielmehr „in einem fortlaufenden, sich immer wieder aufs Neue in ähnlicher, regelmäßiger Weise vollziehenden sprachlichen, körperlichen, materiellen und symbolischen Geschehen – das heißt in und durch soziale Praktiken“³¹ – performativ hervorgebracht werden. Konkret bedarf es dazu einer materiellen Struktur, eines Ensembles von Körpern und Dingen wie etwa eines Feldes, eines Balles als Spielgerät, für gewöhnlich zweier Körbe, einer bestimmten Anzahl von Mitspielern, Zuschauern, Schiedsrichtern sowie nicht zuletzt der Aufführung bestimmter körperlicher Wissens- und Könnensformen – sprich: von *skilled bodies*³². Das Basketballspieler-Subjekt existiert daher nicht vor dem Basketballspielen als dessen Ursache oder gar als eine ihr vorausgehende zu realisierende Norm, sondern ausschließlich in seinen als *Basketball spielen* kontextualisierten Körperbewegungen.³³ Erweiterten wir nun diese Subjektform des Basketballspielers und machten aus ihm einen Basketball-Star, schlosse sich in Ergänzung zu all dem Genannten eine ganze Reihe von anderen, insbesondere ökonomischen, Praktiken an, als Folge derer die Subjektform Basketball-Star in Erscheinung treten würde.

Ähnlich stellt etwa Judith Butler mit Blick auf die Kategorie *Geschlecht* fest, dass es sich dabei nicht um eine „innere Wahrheit“ handle, „sondern eine performativ inszenierte Bedeutung“³⁴. Kurzum: Die praxeologische Perspektive begründet ein performatives Verständnis des Subjekts.

Zur Charakterisierung ebensolcher Performativitäten wählt Robert Schmidt den Begriff der *Öffentlichkeit* sozialer Praktiken. Ausgehend von diesem Öffentlichkeitspostulat könnte man entsprechend von sozialen Praktiken als Formen öffentlicher Inszenierung sprechen. Dies macht sie – und damit in unserem Sinne auch die Subjektivierungsweisen – prinzipiell beobachtbar.³⁵ Zugleich bedeutet dies jedoch, dass Subjektivierungsweisen ausschließlich auf dem Weg empirischer Untersuchungen entdeckt und erschlossen werden können.³⁶ Damit steht das praxistheoretische Forschungsprogramm in einem diametralen Widerspruch zu philosophischen, theologischen und – wie wir gesehen haben – auch religionspädagogischen Konzeptionen eines prä-praktischen Subjekts. Denn Fragen wie *Was ist der Mensch?* oder *Wie kann der Mensch seine gottgegebenen Potenziale zur Entfaltung bringen?* setzen aus praxistheoretischer Sicht zu viel voraus. Es gilt deshalb, sie mitsamt ihren Voraussetzungen und mitschwingenden Selbstverständlichkeiten praxeologisch zu durchdringen. Im Folgenden

³¹ Schmidt (2012), 14.

³² Vgl. Schatzki (2001), 12.

³³ Vgl. Alkemeyer (2013), 51f.

³⁴ Judith Butler, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M. 2021, 61.

³⁵ Vgl. Schmidt (2012), 226–256; vgl. Robert Schmidt/Jörg Volbers (2011), *Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip*.

³⁶ Vgl. Alkemeyer (2013), 39.

soll genau dies versucht werden, und zwar am Beispiel muslimischer Subjektförmen, die im Vollzug künstlerischer Praktiken gebildet – sprich: erzeugt und in Szene gesetzt – werden.

4. Praxeologisierung des Untersuchungsgegenstands

Praxeologische Analyseansätze kehren das handlungstheoretische Prinzip, wonach die Intentionen oder Motivationen von Akteur*innen den Ausgangspunkt jeglicher Sozialität bilden, um.³⁷ Für den „subjektiv gemeinten Sinn“³⁸ interessieren sie sich nur, insofern dieser eine Eigenschaft der Praktik ist und sich als solche in *dieser* Form und nur in *dieser* und in keiner anderen Praktik verwirklicht.³⁹ Es ist daher wichtig, die nun folgenden Beispiele der muslimischen Künstler*innen nicht als Illustrationen individualisierter oder privatisierter Formen von Religiosität⁴⁰ misszuverstehen. Vielmehr sollen hier soziale Praktiken den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden und insbesondere die konkrete Beschaffenheit derjenigen Praktiken in den Fokus gerückt werden, die zumindest einige ihrer Teilnehmenden – vielleicht aber auch alle – zu *muslimischen* Subjekten machen. Was oft unhinterfragt vorausgesetzt wird – so etwa in dem oben dargelegten religionspädagogischen Subjektbegriff –, soll in konkrete empirische Fragen transformiert werden. Das Phänomen Religion und hier im Speziellen der Islam werden dabei nicht konzeptionell vorkonstruiert, sondern als Resultate fortlaufender Praktiken vorausgesetzt.⁴¹ Die *Praxeologisierung* des hier vorliegenden Untersuchungsgegenstands – nämlich der muslimischen Subjektivierungsweisen – wird sich entsprechend an folgenden Fragen orientieren: Wie erlangt jemand durch die Teilnahme an künstlerischen Praktiken den Status als muslimisches Subjekt? Wie bildet, organisiert oder transformiert dieses muslimische Subjekt sich dabei selbst? Das dabei zugrunde gelegte performative Verständnis des Subjekts legt ferner die folgende methodologische Frage nahe: Woran genau lassen sich Prozesse der muslimischen Selbst-Bildung beobachten?

³⁷ Für eine Übersicht soziologischer Handlungstheorien siehe Wolfgang Bonss/Oliver Dimbath/Andrea Maurer/Ludwig Nieder/Helga Pelizäus-Hoffmeister/Michael Schmid (Hrsg.), *Handlungstheorien*, Bielefeld 2013.

³⁸ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1980, 4.

³⁹ Vgl. Alkemeyer (2013), 53; Schatzki (1996), 119f.

⁴⁰ Vgl. Thomas Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt a.M. 1991, 108–150.

⁴¹ Vgl. Schmidt (2012), 33; Robert Wuthnow, *What Happens When We Practice Religion?*, Princeton/Oxford 2020, 34–38.

4.1 Anforderungen und normative Erwartungen

Ähnlich wie von handlungstheoretischen Modellen des zweckorientierten Handelns nehmen praxistheoretische Analysen auch Abstand von normorientierten Erklärungsansätzen. Hier knüpfen sie an Ludwig Wittgenstein an, der in seinen *Philosophischen Untersuchungen* am Beispiel der Sprache darlegt, dass eine Praxis niemals auf ihre formalen Regeln reduziert werden könne.⁴² Analog dazu sind Normen auch für Praxistheorien nicht mehr das *explanans*, welches Verhaltensweisen – mehr oder minder – determiniert und deswegen auch erklärt, sondern werden im Gegenteil als *explanandum* betrachtet, deren praktikenspezifische Herstellung und Stabilisierung es zu erklären gilt.⁴³ Praxistheorien fassen Normen also nicht als unabhängig existierende Entitäten auf, die im Falle des Islams etwa in *heiligen Schriften* oder *Gelehrtenmeinungen* nur nachzuschlagen wären und der Praxis als äußere, regulative Instanzen gegenüberträten. Normativität wird hier verstanden als etwas, was fortlaufend *getan* wird und deshalb – anders, als normorientierte Erklärungsmodelle nahelegen – eben nie abgeschlossen, vollständig oder gar eindeutig ist. Sie muss ebenfalls in einem Geflecht von Praktiken stabilisiert werden.⁴⁴

Praxistheorien streiten die Existenz von Normen also keineswegs ab. Sie konstatieren lediglich, dass Praktiken sich nicht auf Normen reduzieren oder als die bloße Umsetzung von Normen erschließen lassen. Denn ein starrer Normenbegriff kann der Vielschichtigkeit und Komplexität von Praktiken nicht gerecht werden. Er unterstellt eine Kohärenz und Eindeutigkeit, die der *Logik der Praxis* widerspricht und sich in der Wirklichkeit auch nicht beobachten lässt.⁴⁵

Aus diesem Grund kommt in praxistheoretischen Analysen dem Normenbegriff eine nur nachgeordnete Bedeutung zu. Normen sind keine autonome Entität, sondern finden sich ausschließlich in der Praxis. Sie können folglich nur ausgehend von Praktiken verstanden werden und nicht umgekehrt. Auch wenn sie mitunter explizit in den Praktiken präsent sind, konstituieren und reproduzieren sie sich erst im praktischen Vollzug. Der Eindruck, dass sie bereits im Voraus alle ihre Anwendungen bestimmten, entsteht erst im Rückblick.⁴⁶

So ist dies beispielsweise bei Timuçin⁴⁷ (30 Jahre alt, Musiker), der in den Interviews unterschiedliche Konzertsituationen beschreibt. Diese zeichnen sich

⁴² Vgl. Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M. 1988, 344, 350.

⁴³ Vgl. Susan Wagenknecht (2020), *Zur Normativität von Praktiken*, 262.

⁴⁴ Vgl. Wagenknecht (2020), 274; Hilmar Schäfer, *Die Instabilität der Praxis*, Weilerswist 2013, 367.

⁴⁵ Vgl. Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn*, Frankfurt a.M. 1993, 24f.

⁴⁶ Vgl. Schäfer (2013), 31.

⁴⁷ Die Namen der Proband*innen wurden geändert. Da die Interviews zum Teil mehrsprachig geführt wurden, handelt es sich bei einigen der hier zitierten Ausschnitte um meine Übersetzungen. In diesen Fällen habe ich die originalen Aussagen in Fußnoten wiedergegeben.

zunächst einmal dadurch aus, dass alles, was für ein *gewöhnliches* musikalisches Ereignis notwendig wäre, tatsächlich auch vorhanden ist. In praxistheoretischer Terminologie ausgedrückt heißt dies, dass die Teilnehmenden sich auf die spezifischen normativen Erwartungen einer solchen Konzertsituation einlassen und sich entsprechend als unterschiedliche Subjektformen positionieren: als Musiker:in, Publikum, Organisationsteam, Gastronom:in und dergleichen. Eine Praktik, die sich für Timuçin *islamisch* anfühlt, aus der er also nicht nur als Musiker, sondern auch als muslimisches Subjekt hervorgeht, muss allerdings eine weitere Anforderung erfüllen:

„Wenn Alkohol ausgeschenkt wird, spielen wir nicht. Zum Beispiel. Das ist ein Einfluss. Oder dass wir, ganz simpel jetzt, Fäkalsprache, Obszönitäten, dass wir damit eigentlich nichts zu tun haben wollen.“⁴⁸

Ähnliche Regeln gelten auch an den Filmsets der Filmemacherin Aaliyah (32 Jahre alt), etwa, „dass da zum Beispiel auch kein Alkohol verzehrt wird, dass wir auch kein Schweinefleisch servieren“, auf die alle beim Dreh Anwesenden ausdrücklich hingewiesen werden: „Und dass wir da auch explizit, bevor wir drehen, auch sagen, das wird nicht konsumiert. Wenn ihr das konsumieren wollt, dann nach dem Dreh, aber nicht am Set.“⁴⁹

Man könnte nun meinen, dass sowohl Timuçins als auch Aaliyahs Verhalten sehr wohl normengeleitet sei, zumal beide ihr Tun bzw. in diesem Fall ihr Unterlassen ausdrücklich mit den islamischen Normen des Schweinefleisch- und Alkoholverbots begründen. Entscheidend ist hier jedoch zum einen, dass die Praktiken des Filmedrehens und des Konzertauftritts zwar auf religiöse Normen rekurren, deren Geltung(-sanspruch) jedoch erst performativ und im praktischen Vollzug hergestellt werden muss. Normen sind in diesem Sinne situational und den Praktiken inhärent. Wichtiger noch ist aber zum anderen, dass es eben Praktiken mit spezifischen normativen Anforderungen sind, in denen sich sowohl Timuçin als auch Aaliyah als Muslim*innen wiederfinden – sprich: in denen ihre muslimische Subjektivität erzeugt wird.

Timuçin, so berichtet er, nehme weiterhin auch an *anderen* Konzerten teil – wenn auch nicht mehr als Musiker auf der Bühne – und pflege weiterhin seine Vorliebe für die Rockmusik:

„Aber ich liebe diese Musik weiterhin. Wenn man mich jetzt noch fragen würde, welche Rockgruppe die beste ist, würde ich noch immer sagen: Led Zeppelin.“⁵⁰

⁴⁸ Timuçin (19.09.2022).

⁴⁹ Aaliyah (23.02.2023).

⁵⁰ Timuçin (21.12.2022); im Original auf Türkisch: „Ama müziği sevmeye devam ettim yani. Hâlâ bana sorsalar en iyi rock grubu hangisi, hâlâ Led Zeppelin derim yani.“

Rockkonzerte und -events seien jedoch aufgrund des Auftretens und der „mangelnden Loyalität der Menschen“⁵¹ dort für ihn „nicht erfüllend“⁵² gewesen. Auch Asma (30 Jahre alt), Filmemacherin und Aaliyahs Kollegin, berichtet davon, dass „in unserer Branche [...] unendlich viel getrunken wird, also unendlich viel“⁵³, „es da nur auf Connection im sexuellen Sinne [an]kommt“⁵⁴ und „sexuelle Belästigung [...] ja ein Riesenthema bei uns in der Filmbranche“⁵⁵ sei. Trotzdem nehme sie zusammen mit Aaliyah weiterhin an Festivals und Filmevents teil und agiere als Mitglied der – internationalen – Filmbranche. In den Gesprächen mit diesen Künstler*innen stellt sich jedoch des Öfteren heraus, dass eine muslimische Selbst-Bildung nur bei solchen Ereignissen stattfindet, die eine spezifische normative Erwartungs- und Anforderungsstruktur aufweisen, aus denen – oder genauer: *in* denen – sie dann als muslimische Subjekte hervorgehen.

Bei Timuçin's Konzertauftritten kommt ergänzend hinzu, dass die Anforderungen auch das Publikum einbeziehen, und zwar nicht nur hinsichtlich ihres Alkoholkonsums oder ihrer Loyalität und Zuverlässigkeit. Mehr als das erwartet Timuçin von ihnen auch eine ausreichende und durch entsprechende Mimik und Gestiken bekundete Würdigung der aufgeführten Musik. Erst bei einem auf diese Art funktionierenden Zusammenspiel von Musiker*innen und Publikum scheint es *zu passen* – für Timuçin etwas, was in einem direkten Verhältnis zum Islam steht:

„Allgemein heißt es für mich erstmal in meinem, in meinem Verständnis davon, ein bewusster Muslim zu sein, die Arbeit, die man macht, versucht, so gut es geht, gut zu machen. [...] Also, wenn ich als, als bewusster Muslim, egal, was ich mache, oder was ich intensiv mache, sag ich mal so, ist für mich das Idealbild, dass ich mir schon Gedanken über die Natur der Sache mache.“⁵⁶

Auf sein Publikum übertragen, heißt dies nun Folgendes:

„Zunächst einmal der Anlass des Musizierens muss eine gewisse Aufmerksamkeitsspanne und Intensität bereithalten. [...] Wir haben einen Anlass, wo Leute sich da bemühen zu spielen und auf der anderen Seite sich auch Leute bemühen zuzuhören. So, das heißt, da fällt dann schon mal die Hochzeit weg. Wir haben ja, wir kriegen unzählige Anfragen für Hochzeiten, die wir alle abgelehnt haben, weil wir uns einfach dabei nicht wohlfühlen. Und auch unsere ganzen Poren, sie sagen nein.“⁵⁷

Durch die Art und Weise, wie sie ihre Partizipant*innen mit spezifischen Anforderungen und normativen Erwartungen konfrontieren, erlangen soziale Praktiken also ihre Unterscheidbarkeit, und zwar insbesondere auch für die

⁵¹ Timuçin (21.12.2022); im Original auf Türkisch: „sadık insanlar olmamaları“.

⁵² Timuçin (21.12.2022); im Original auf Türkisch: „Bunlar beni tatmin etmiyordu.“

⁵³ Asma (17.11.2022).

⁵⁴ Asma (23.02.2023).

⁵⁵ Asma (23.02.2023).

⁵⁶ Timuçin (19.09.2022).

⁵⁷ Timuçin (19.09.2022).

Partizipant*innen selbst. Auffallend ist nun, dass die Anforderungen der von Timuçin beschriebenen Konzertsituationen diese zwar zu eigenständigen sozialen Praktiken machen, sie aber nicht die Glaubenszugehörigkeit des Publikums einschließen. Timuçin geht es keinesfalls darum, dass auch seine Zuschauer*innen muslimischen Glaubens zu sein hätten. Das ist für ihn völlig irrelevant. Er charakterisiert hier lediglich eine – die für ihn *richtige* – Form des *doing concert*, die, veranlasst durch die stimmigen Verhaltensweisen aller Beteiligten, diese zu einer über praktisches Know-how integrierten *community of practice* macht.⁵⁸ Entscheidend ist nun aber, dass es sich bei dieser Community nicht um eine islamisch-religiöse Gemeinschaft in welchem Sinne auch immer handelt. Nicht irgendwelche Glaubenslehren oder religiöse Überzeugungen bilden den gemeinsam geteilten Referenzrahmen. Auch ist der Ort des Konzertsaals oder des Filmsets von Aaliyah und Asma nicht *per se* ein islamisch konnotierter. Vielmehr haben wir es hier mit profanen Ereignissen zu tun, in denen ein Film gedreht oder auf der Bühne Musik aufgeführt wird. Die Kombination bestimmter normativer Eigenheiten sowie nicht zuletzt auch die Teilnahme Timuçins bzw. Aaliyahs und Asmas machen diese Praktiken jedoch zu Orten der Produktion muslimischer Subjektivität.

Im Vergleich „viel intensiver“⁵⁹ sei die Erfahrung des Musizierens für Timuçin immer dann, wenn er mit zwei bestimmten seiner muslimischen Musikerfreunde auf der Bühne spiele. Sie seien für ihn „nicht nur Musikerkollegen“, sondern „auch im normalen [Leben] wahre Freunde“, mit denen „auch die geistige Begegnung eine viel intensivere“⁶⁰ sei als bei anderen. Es scheint also so, als sei der gemeinsam geteilte muslimische Glaube nun doch irgendwie eine Bedingung tief empfundener Religiosität oder verstärke zumindest das religiöse Erleben in ansonsten ähnlichen Situationen. Nun sei zunächst aber festgehalten, dass Timuçin hier von seinen Musikerfreunden als *wahren Freunden* spricht und diese Freundschaft, wie er es ausdrückt, wohl *auch im normalen Leben* gepflegt wird. Praxistheoretisch gewendet heißt dies nun aber nichts anderes, als dass diese Freundschaft zwischen den dreien in Form eines *doing friendship* performativ und fortlaufend erzeugt und stabilisiert werden muss.⁶¹ Auf der Bühne setzt sich dies dann in Gestalt eines nun auch musikalischen Aufeinander-Eingestimmt-Seins, mit dem Austausch von Blicken, spontanen Arten des musikalischen Fragens und Antwortens, stilistischen Nuancen, einzelnen Verzierungen und den gemeinsamen Wechseln etwa von laut und leise in Szene. Hierzu zwei Anekdoten von Timuçin:

⁵⁸ Vgl. Schmidt (2012), 12.

⁵⁹ Timuçin (21.12.2022); im Original auf Türkisch: „Daha bir yoğun oluyor.“

⁶⁰ Timuçin (21.12.2022); im Original auf Türkisch: „Bir de manada [...] daha yoğun buluyoruz. Çünkü bunlar benim sadece müzikte mesai arkadaşlarım değil, normal de dostlarımız yani.“

⁶¹ Vgl. Reckwitz (2003), 293.

„Wir sind in Münster als Trio aufgetreten. [...] Nun ja, wir haben dort gespielt, und unter den Zuhörenden war ein Jugendlicher. [...] Ein Jungstudent, ein Klavierspieler, ein talentierter Klavierspieler. Und er sagte zum Beispiel im Nachhinein genau das. Das ist natürlich eine wertvolle Sache, Einschätzung. [...] Er hatte uns nämlich nicht zugeschaut. Er saß sehr weit hinten und sah uns nicht. Er sagte zum Beispiel: ‚Ich habe es gehört. Also den Einklang zwischen euch.‘ Das heißt, er hörte es. Es ist wohl auch hörbar. Ja, manchmal kann man es auch hören.“⁶²

„Wir hatten ein Konzert gegeben, auf dem wir Fariduddin Attars *Konferenz der Vögel* vortrugen. Dort, in Köln. [Ein Freund] und seine Frau waren auch gekommen. Sie saßen in der ersten Reihe, und seine Frau sagte zum Beispiel folgendes: ‚Mehr als die Musik sind mir auch die Blicke zwischen euch aufgefallen,‘ zum Beispiel, ‚die Art und Weise, wie ihr einander angeschaut habt.‘ Und sie hat das dort zum Beispiel als etwas Positives wahrgenommen. Und manchmal lachen wir etwa untereinander [lachen wir einander an]. Ja, worüber lachen wir eigentlich? Wir wissen das, nicht wahr? Ja, aber sie kann dort zum Beispiel einen Einklang entdecken. Sie kann dort einen Zustand [türkisch: *hâl*] erkennen.“⁶³

Im letzten Satz des zweiten Zitats verwendet Timuçin das türkische/arabische Wort *hâl*, was wörtlich übersetzt zwar *Zustand* bedeutet, darüber hinaus aber auf den *hâl*-Begriff (arab., Pl. *aḥwāl*) in der islamischen Mystik rekurriert. Bezeichnet werden damit verschiedene *innere, seelische Zustände* und Erfahrungen, die den Sufi auf dem Pfad seiner mystischen Wanderung zu Gott überkommen. Sie werden verstanden als von Gott gegeben und damit als außerhalb der Kontrolle des Mystikers selbst.⁶⁴ Nach Timuçins Interpretation ist in den beiden von ihm beschriebenen Konzertsituationen auf der Bühne also eine Art mystischer, ja, göttlicher Zustand eingetreten, der zudem für die dort Anwesenden sicht-, hör- und beobachtbar wurde.

Timuçins Schilderungen zeigen ein weiteres Mal, dass das Islamische sich nicht in Glaubenssätzen oder (Gelehrten-)Diskursen über religiöse Normen erschöpft. Für Timuçin – und nach seiner Darstellung auch für seine beiden Freunde – ereignet sich *das Islamische* in ihren routinisierten Verhaltensweisen des gemeinsamen Musizierens auf der Bühne. Es ist in dem oben beschriebenen Sinne ein *doing Islam*, das im Kollektiv deshalb funktioniert, weil alle Beteiligten wissen, was in der gegebenen Situation angemessen ist und was nicht. Aus den Erzählungen Timuçins geht ebenfalls hervor, dass es sich bei diesem

⁶² Timuçin (28.12.2022); im Original auf Türkisch: „Münster’de biz trio olarak çıktık. [...] Neyse, orada çaldık ve dinleyenler arasında bir tane genç bir çocuk vardı. [...] O Jungstudent piyanist mesela. Yetenekli bir piyanist. Ve o böyle demişti mesela sonradan. Tabi bu değerli bir şey, değerlendirmeye. [...] Çünkü o bize bakmamıştı. Arkalarda bir yerlerde oturuyordu. Bizi görmüyordu. Dedi, ‚Duydum, dedi, ‚Yani aranızdaki uyumu duydum, dedi mesela. Demek ki o duymuş yani. Yani demek ki duyuluyor da. Evet. Yani bazen de duyulabiliyor.“

⁶³ Timuçin (28.12.2022); im Original auf Türkisch: „Feridüddin Attar’ın *Mantiku’t-Tayr*’ını okuyarak konser vermiştik. Orada, Köln’de. [...] eşiyle gelmişlerdi. İlk sırada oturuyorlardı ve eşi mesela şöyle bir şey dedi: ‚Müzikten çok bir de benim ilgimi çeken, sizin, dedi, ‚aranızdaki bakışlarınızı, mesela, birbirinize bakma şekilleriniz.‘ Ve orada bunu mesela müsbet manada algılamış. Ve orada hani bazen aramızda gülüyoruz. Tabii neye gülüyoruz? Biz biliyoruz onu, değil mi? Ama mesela orada bir uyum bulabiliyor mesela. Orada bir *hâl* görebiliyor.“

⁶⁴ Vgl. Annermarie Schimmel, *Mystische Dimensionen des Islam*, Köln 1985, 148–150.

Wissen um Angemessenheit nicht um kognitives Wissen oder um Reflexionen über religiöse Fragen handelt. Vielmehr beschreibt es ein Eingeebtes, ja, im buchstäblichen Sinne ein Eingespieltsein – ein spezifisch praktisches Können der Partizipant*innen, das die Praktik des gemeinsamen Musizierens zu einer *islamischen* macht.

Wir haben gesehen, dass Timuçin und seine beiden Musikerfreunde sich, wenn sie gemeinsam auftreten, insbesondere gestisch, aber auch mit musikalischen Spielarten immer wieder einander zuwenden. Es sind diese Akte der gegenseitigen Adressierung und Re-Adressierung seitens der Teilnehmenden an einer Praktik, die einer gegenseitigen Anerkennung als kompetente Mitspieler und damit als musikalische und – wie Timuçin aus seiner Sicht darlegt – in diesem konkreten Ereignis auch als muslimische Subjekte gleichkommen.⁶⁵ Denn die Anforderungen und normativen Erwartungen der Praktik ermöglichen oder fordern jeweils Antworten und Stellungnahmen heraus, und die Teilnehmenden sind angehalten, auf adäquate Weise darauf zu reagieren. Die beiden Konzertzuschauer*innen, deren Rückmeldungen Timuçin wiedergibt, scheinen genau dies beobachtet zu haben: das gegenseitige Einsozialisieren der drei Musiker in die gemeinsame Praktik auf der Bühne, das sich „weitgehend als stumme Weitergabe entsprechender Kompetenzen und Schemata“⁶⁶ vollzog.

Auch für die 31-jährige Tänzerin Zahra sind Bühnenauftritte eine Form der muslimischen Selbst-Bildung. Ihrer eigenen Darstellung zufolge verhilft ihr das Tanzen, ihre Wut und ihren Frust über die Ungerechtigkeiten und schlimmen Dinge, die ihr im Leben widerfahren sind, einzudämmen. Insofern erfülle das Tanzen für sie dieselbe Funktion wie die religiösen Gottesdienste (*ibāda*) und sei in diesem Sinne auch *islamisch*:

„Und beim Tanzen konnte ich mehr die Wut verarbeiten.“⁶⁷

„Und gewisse Emotionen, die mir nicht guttun, raus zu, ein Ventil dafür zu finden. Und das ist eigentlich ja auch insofern islamisch, dass man auf sich aufpasst und auf sich achtet. Und. Und anstatt das so negativ rauszulassen durch negative Medikation wie Drogen, Alkohol, bla bla bla, was ich eh nicht konsumiere. Aber irgendwo müssen die Emotionen ja raus und. Ja, natürlich gibt es andere Wege. Aber. Das tut mir gut, und ja, ich weiß, Hip-Hop hat auch eine islamische Dimension. Insofern.“⁶⁸

„Ich glaube, beim Tanzen geht es um einen, um eine Sache, die nochmal eine religiöse, eine religiöse Komponente hat, aber aus einer menschlichen Sicht, und zwar die, wenn eine gewisse Kraft, eine gewisse Energie nicht Ventil findet, dann wird sie zerstörerisch. Entweder wird sie nach innen zerstörerisch, oder sie wird nach außen zerstörerisch, und das ist nicht immer schön. [...] Es gibt oft, es gibt Dinge, die sind schwierig in Worte zu fassen, aber [...] für mich geht es um Selbstschutz und Fremdschutz beim Tanzen. [...] Was gibt es denn Schöneres, dass wenn ein Mensch eine Regulierung für sich findet? Eine

⁶⁵ Vgl. Alkemeyer (2013), 63–64.

⁶⁶ Robert Schmidt (2008), Stumme Weitergabe, 131; siehe auch Alkemeyer (2013), 62.

⁶⁷ Zahra (17.08.2022).

⁶⁸ Zahra (17.08.2022).

Selbstregulierung. Zu sagen: Hey, ich brauche das, um mich selbst zu regulieren, weil sonst werde ich für mich selber gefährlich und ich werde für andere gefährlich. Und was macht denn das Gebet? Das Gebet ist ja auch eine Art der Selbstregulierung. Ähm. Was, warum gibt es die 'Ibāda? Die 'Ibāda ist ja auch eigentlich nur eine Selbstregulierung von, da gibt es eine Energie, und die muss sich irgendwie zügeln. Oder es gibt eine Energie, die, die muss begrenzt werden. Und es gibt eine Energie, da geht es viel ums Ego. [...] Im Glauben geht es viel ums Ego, das Ego so, so in Schach und Fach zu halten, dass es, ähm, dass es nicht gefährlich wird. So. Und Gebet ist ja auch eine Sache von ich, ich bereinige mich, ich reinige mich, damit ich jeden Tag mein Ego wieder Untergrund findet, mein Ego Wurzeln findet. Mein Ego nicht, nicht abhebt, sondern, ja, verwurzelt. Und was [...] machen die Menschen denn überhaupt, wenn sie gestresst und fertig sind? Sie suchen eine Regulierung. Ob das jetzt Glaube ist, in die Kirche zu gehen oder in die Moschee zu gehen oder zu beten oder zu fasten oder Sport zu machen oder im Gespräch mit anderen zu gehen. Es gibt so viele Formen, eine Selbstregulierung zu finden und Tanzen ist eins davon. Warum? Warum haben denn US oder Schwarze in der USA Hip-Hop erfunden oder das Tanzen für sich gefunden? Da geht es um Selbstregulierung, weil sie sonst nach innen, die Wut innen zerstört oder nach außen Zerstörung richtet. Und das Tanzen ist für mich nichts Anderes. Es ist eine Selbstregulierung. Und dann können Leute kommen und sagen: Das ist ḥarām [im Islam verboten]. Ja, es gibt Dinge, das ist vielleicht so für manche, aber es geht um die Niyya [die Absicht]. Was mache ich daraus? Und wenn es da ein Ventil ist, um mich selbst zu regulieren, dann ist es immer noch besser, als wenn ich Zigaretten rauche ähm, das wird ja auch irgendwie von vielen gemacht. Aber eigentlich ist es ja auch eine Selbstschädigung. Und dann ist es lieber, dass ich was mache, was mich nicht schädigt, sondern ganz im Gegenteil meine Gesundheit fördert. So, so what? Warum nicht?“⁶⁹

Zahra nehme an vielen nationalen und internationalen Veranstaltungen und Wettbewerben teil. Was das Tanzen vor einem Publikum auf der Bühne angeht, komme sie deshalb manchmal in ein Dilemma. Denn trotz der explizit islami-schen Bedeutung des Tanzes für sie, wisse sie, dass das Tanzen vor anderen auch als Zurschaustellung des eigenen (weiblichen) Körpers verstanden werden könnte. Dies wiederum sei nicht im Sinne des Islam.

„Und tanzen darf ich ja eigentlich muslimisch gesehen ja auch nicht, also islamisch gesehen. Ich kann mich an Situationen erinnern, wo meine Eltern auch gesagt haben, so, also: ‚Das Tanzen, das geht gar nicht.‘“⁷⁰

Zahra ist sich im Klaren darüber, dass das Tanzen durchaus auch mit erotischen Konnotationen befrachtet sein kann. Denn „sobald es eine Frau macht, ist es so, dann kommt die sexuelle Komponente noch rein“⁷¹. Deswegen tue sie sich mit der Hip-Hop-Community schwer, und es sei nicht leicht, die für sie passende Tanzschule oder -gruppe zu finden, eine „Gemeinschaft, wo es nicht um Selbstdarstellung geht, wo es nicht um, ja, eine sexuelle Komponente hat“⁷²:

„Ich hadere tatsächlich, eine Vereinbarung zu finden. Was heißt Vereinbarung? Einen Ein-klang zu finden zwischen dem Tanzen und dem Glauben. [...] Und dieses Vereinbaren

⁶⁹ Zahra (17.08.2022).

⁷⁰ Zahra (17.08.2022).

⁷¹ Zahra (17.08.2022).

⁷² Zahra (17.08.2022).

mit dem Glauben ist ein, war immer schon ein Prozess bei mir. Und der ist fortlaufend, natürlich.“⁷³

In Zahras Fall haben wir es in der Praktik des Tanzens also mit konfligierenden Erwartungen zu tun. Die Anforderungen der Hip-Hop-Szene bzw. Tanz-Community sind, wie Zahra beschreibt, stark auf Selbstdarstellung und mitunter sexualisierte Zurschaustellung des Körpers ausgerichtet. Dem entgegen steht für Zahra nun „der Diskurs [...], dass es *ḥarām* ist“⁷⁴, nämlich „in dem Moment, in dem es ein bisschen sexuell wird, wo es um Verführung geht, oder sexuelle Reize setzen“⁷⁵. Hier die Grenze zu finden, ist für sie offenbar nicht einfach, denn immer wieder spricht sie von ihrem Hader.

An Zahras Beispiel sehen wir erneut, dass es zwischen den normativen Ordnungen auf kulturell-diskursiver Ebene einerseits und ihrer jeweiligen performativen Verarbeitung in Praktiken andererseits sehr wohl einen Bezug gibt.⁷⁶ Was hier im Vollzug der Praktik des Tanzes allerdings aufeinandertrifft, sind zwei – oder mehr – gegensätzliche Ordnungen von *normaler* und *abweichender*, *idealer* und *verworfenen* Körperlichkeit. Zahra löst dieses Problem für sich dadurch, dass sie einen Tanzstil wählt, der zwar weiterhin als Hip-Hop identifizierbar bleibt, gleichzeitig aber von konventionellen Inszenierungspraktiken des Hip-Hop – wenn auch geringfügig – abweicht. Sie sei, so erzählt Zahra, „nicht interessiert an sexuellen Bewegungen. Es gibt Bewegungen, die will ich für mich selber nicht lernen wollen oder tanzen wollen“⁷⁷. Auch beim Outfit achte sie darauf, „immer bescheiden bekleidet“⁷⁸ zu sein.

Ogleich es also Praktiken sind, die, wie wir gesehen haben, das Subjekt hervorbringen, stellen wir hier nun fest, dass sie dessen Verhalten dennoch nicht vollständig determinieren. Besonders in Situationen, in denen konfligierende Erwartungen irgendwie zusammengebracht werden müssen, aber auch prinzipiell bleibt immer die Möglichkeit zu situativen Handlungsspielräumen. Die Teilnehmenden wiederum nutzen aufgrund ihrer erlernten praktischen sowie kritisch-reflexiven Fähigkeiten diese Spielräume auf unterschiedliche Weise, weshalb den Praktiken stets auch ein kreatives Potenzial innewohnt.⁷⁹ Damit sind Handlungen weder bloß auf mentale Voraussetzungen zurückführbar, noch sind sie als vollkommen automatisierte, bewusstlos-routinierte Vollzüge zu verstehen. Praktiken determinieren nicht, sondern sie „präfigurieren das Handeln“⁸⁰. Die als Wirkungen des eigenen Tuns für die Teilnehmenden beobachtbaren Unterschiede konstituieren sodann die Bedeutung einer Handlung

⁷³ Zahra (17.08.2022).

⁷⁴ Zahra (17.08.2022).

⁷⁵ Zahra (20.09.2022).

⁷⁶ Vgl. Andreas Reckwitz, *Subjektivierung*, Wiesbaden 2017, 128.

⁷⁷ Zahra (17.08.2022).

⁷⁸ Zahra (17.08.2022).

⁷⁹ Vgl. Alkemeyer (2013), 47.

⁸⁰ Alkemeyer (2013), 47.

und lassen diejenigen, die sich als ihr Urheber verständlich zu machen vermögen, als Subjekte in Erscheinung treten. Subjektivität zeigt und bildet sich daher „nicht nur in Praktiken, sondern auch und vor allem im Ausbalancieren unterschiedlicher Praktiken-Welten, also heterogener Erfahrungen, die zwischen verschiedenen Praktiken und ihren jeweiligen (auch widersprüchlichen) Anforderungsstrukturen und normativen Erwartungshorizonten gemacht werden“⁸¹.

Anders als bisweilen angenommen, bezeichnet der Praktiken-Begriff also keine einseitigen Hervorbringungsverhältnisse, denen die Teilnehmenden machtlos ausgeliefert wären.⁸² Denn im Gegensatz zu strukturalistischen Erklärungsmodellen, die das Subjekt auf eine bloße Funktion einer von oben nach unten wirkenden Macht reduzieren, erkennt die praxistheoretische Subjektanalyse auch „die aktive Beteiligung des Individuums an seiner Subjektivierung“⁸³ an. Trotz der dezidiert anti-individualistischen Haltung von Praxistheorien sind Praktiken daher nicht als Äquivalent zu Strukturen im strukturalistischen Sinne zu verstehen.⁸⁴ Das Engagement des Individuums in sozialen Praktiken gibt ihm zugleich eine Gestaltungsmacht, die reproduzierend, aber auch transformierend oder gar subversiv wirken kann. Weder Timuçin noch Zahra ordnen sich einfach einer Praktik bzw. deren normativen Erwartungen unter. So, wie die Praktiken sie als muslimische Subjekte hervorbringen, wird gleichermaßen die Praktik erst durch ihre Teilnahmen zu einer Praktik. *Islamisch* wird diese wiederum dadurch, dass ihre individuellen Dispositionen sich mit den Erwartungen des jeweiligen Konzert- bzw. Tanzgeschehens decken. Nur dann erfolgt eine Identifizierung. Subjekt und Praktik konstituieren sich somit gegenseitig und geben einander Gestalt.⁸⁵

Zahas situationales Austarieren zwischen den körperlichen Wissens- und Könnensformen des Hip-Hop einerseits und dem legitim-islamischen Umgang mit dem – insbesondere weiblichen – Körper andererseits reproduziert und unterläuft gleichermaßen die körperlichen Konventionen, Regeln und Rituale sowohl des Hip-Hop als auch *des Islam*.⁸⁶ Diese „Technologien des Selbst“⁸⁷, die den Körper und seine Fähigkeiten auf kreative Weise modellieren, tragen bei, erstens, zu einer Inkorporierung ganz spezifischer Reflexions- und Darstellungskompetenzen sowie, zweitens, einer neuartigen muslimischen Subjekt-Bildung.

⁸¹ Thomas Alkemeyer/Ulrich Bröckling, *Jenseits des Individuums*, Bielefeld 2018, 27.

⁸² Vgl. Alkemeyer/Buschmann (2016), 115f.

⁸³ Alkemeyer (2013), 38.

⁸⁴ Vgl. Hillebrandt (2014), 52f.; Alkemeyer/Buschmann (2016), 121.

⁸⁵ Vgl. Alkemeyer (2013), 33f.

⁸⁶ Vgl. Gabriele Klein, *Tanz*, Wiesbaden 2017, 338–340.

⁸⁷ Reckwitz (2021), 186.

4.2 Materialität und Körperlichkeit

Es dürfte inzwischen angeklungen sein, dass Praxistheorien in ihren Konzeptionen sozialer Praktiken insbesondere auch deren Körperlichkeit und Materialität in den Mittelpunkt stellen. Demnach ist nicht mehr das autonome und nach Plänen und Motiven handelnde Individuum der Ursprung eines jeden sozialen Aktes, sondern aus praxistheoretischer Perspektive werden nunmehr Körper und materielle Artefakte als Handlungsträger und Mitwirkende an sozialen Praktiken konzeptualisiert.⁸⁸ Entsprechend besitzen Körper und Artefakte auch in der praxistheoretischen Erschließung des Religiösen einen zentralen Stellenwert.⁸⁹ Gleichwohl reicht hier die bloße Feststellung, dass etwa Gegenstände irgendwie immer Teil religiöser Praktiken seien, nicht aus. Der Fokus auf die Materialität und die Körperlichkeit des Religiösen hat darüber hinaus entscheidende Implikationen hinsichtlich der Konzeptualisierung von Religion insgesamt.⁹⁰ Allem voran verabschiedet sich eine solche Annäherung an den Untersuchungsgegenstand von der in den Kultur- und Sozialwissenschaften nach wie vor vorherrschenden Gleichsetzung des Religiösen mit dem Glauben. Praxistheorien hingegen streiten zwar nicht die Bedeutung von Glaubensinhalten *per se* ab. Sie gewähren jedoch auch hier den Praktiken einen ontologischen Vorrang und bewerten den Glauben als ausschließlich praxisimmanent. Religion gilt so primär als ein materiell und körperlich verankertes Phänomen.⁹¹ Denn „Praktiken sind sinnhaft regulierte Körperbewegungen, die von einem entsprechenden impliziten, inkorporierten Wissen abhängen. Schließlich sind sie regelmäßige Verhaltensroutinen im Umgang mit Artefakten, wobei man die Artefakte – in welcher Weise auch immer – ebenfalls als Träger der Praktiken interpretieren kann“⁹². Aus dieser Perspektive betrachtet, erscheint der Glaube deshalb als „ein intellektueller Überbau von Aussagen, die gewissermaßen auf der Materialität des verkörperten und material verankerten Wissens ›aufsitzen‹“⁹³.

Auch Praktiken der Subjektivierung – und in unserem Fall: der Hervorbringung des muslimischen Selbst – vollziehen sich unter Beteiligung von Körpern und Artefakten. Besonders anschaulich wird dies am Beispiel des 35-jährigen Musikers Oktay. Er beschreibt, wie er beim Musizieren mitunter in einen Zustand komme, der „etwas sehr Schwebendes“ habe und den er in Anlehnung an die „Theologie von Mevlana“⁹⁴ umschreibt als „Grundschmerz, den man

⁸⁸ Vgl. Andreas Reckwitz, *Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien*, Bielefeld 2008a, 146–156; Schmidt (2012), 55–69; Hillebrandt (2014), 61–87; Theodore R. Schatzki, *Social Change in a Material World*, London/New York 2019.

⁸⁹ Vgl. Torsten Cress, *Sakrotopie*, Bielefeld 2019; vgl. Wuthnow (2020).

⁹⁰ Dazu exemplarisch Manuel A. Vázquez, *More than Belief*, Oxford et al. 2011.

⁹¹ Vgl. Frank Hillebrandt, *Die Soziologie der Praxis und die Religion – Ein Theorievorschlag*, Wiesbaden 2012, 49–52.

⁹² Andreas Reckwitz, *Praktiken und Diskurse*, Frankfurt a.M. 2008b, 192.

⁹³ Reckwitz (2008b), 192.

⁹⁴ Gemeint ist der persische Sufi-Mystiker Mawlānā Ǧalāl ad-Dīn Rūmī (1207–1273).

irgendwie hat, weil wir getrennt sind“. Es sei zwar ein Zustand, den man „mit Sprache nicht wirklich ausdrücken kann“. Man könne aber sagen, „dass ich, wenn ich in diesem Status bin, mich Gott näher fühle“⁹⁵.

Das Entscheidende für Oktay sei nun aber, dass er diesen Zustand nur dann erreiche, wenn er von allen Instrumenten, die er beherrscht, die Ney spiele. Denn „bei der Gitarre ist es nicht so. Und bei der Ney ist es so, aber – auch beim Spielen, auch beim Hören – es ist bei der Ney eher so“⁹⁶. Er selbst führt dies unter anderem auf die Beschaffenheit der Ney als Blasinstrument zurück:

„Also, es gibt auch Leute – ich habe ja auch Musikwissenschaft studiert –, die sagen generell, Blasinstrumente haben eher so einen Effekt, [...] weil sie der menschlichen Stimme näher sind. Und das ist so eine psychologische, musikpsychologische Theorie, dass wir halt auf menschliche Stimmen besonders, besonders emotional reagieren und dementsprechend Instrumente, die klangtechnisch dem nahe sind.“⁹⁷

Die musikwissenschaftlichen Einwürfe Oktays sollen an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Wichtig ist seine Aussage jedoch insofern, als sie auf einen wesentlichen Aspekt der praxistheoretischen Konzipierung von Materialität hindeutet, nämlich den der *Affordanz*. Grundsätzlich betrachtet umreißt dieser Begriff zunächst die schlichte Tatsache, dass Physikalität zu den Bedingungen einer jeden Praktik gehört. Mit anderen Worten: Praktiken werden nur dann möglich, wenn menschliche Körper mit Artefakten auf irgendeine Weise interagieren. Die zeitliche und räumliche Relevanz der Artefakte wiederum ergibt sich aufgrund ihrer physischen Merkmale wie etwa Größe, Material, Machart, Oberfläche usw. Dieses Naehelegen einer bestimmten Nutzung oder auch deren bloße Ermöglichung innerhalb einer Praktik bezeichnen Praxistheorien als *Affordanz* – ein relationales Konzept, welches nicht allein die physische Beschaffenheit eines Objekts beschreibt, sondern dessen Interdependenz mit menschlichen Körpern im Vollzug einer Praktik offenlegt. Der Begriff impliziert damit, dass Artefakte sowohl zur Konstitution als auch zur Strukturierung und zum Ablauf von Praktiken wesentlich beitragen.⁹⁸

Aus Oktays Ausführungen erfahren wir, dass für ihn die Interaktion mit der Gitarre eine ganz andere Qualität hat als die mit der Ney. Es ist das spezifische Zusammenspiel seines Körpers mit der Ney, das ihn in den oben beschriebenen Zustand der Gottesnähe versetzt:

„Ja, da bin ich dann schon, quasi weg oder bin einfach nur, also so, bin irgendwie im Klang oder *bin* der Klang fast schon so, weil auch und das ist schon ein Unterschied auch zur Gitarre zum Beispiel. Auch wenn ich mit der Gitarre das auch manchmal habe, dass ich spiele und ich bin total drin. Aber man ist dem Klang bei der Ney und wahrscheinlich anderen Blasinstrumenten auch noch mal sehr viel näher, weil das ist sehr viel näher. Also

⁹⁵ Oktay (20.11.2022).

⁹⁶ Oktay (20.11.2022).

⁹⁷ Oktay (20.11.2022).

⁹⁸ Vgl. Joseph Rouse, *Practice Theory*, Amsterdam/Oxford 2007, 676.

es ist halt direkt an meinen Lippen, und jede kleinste Bewegung von mir, jede Intensität von meinem Atem und meinen Lippenbewegungen hat einen immensen Einfluss auf diesen Ton. Und das ist bei der Gitarre anders. Da ist man wirklich auch vom Klang her einfach weiter weg. Also einmal sind es die Finger und so hat man dann viel weniger Einfluss auf den Ton. Das ist vielmehr die Bauart der Gitarre, die da den Ton angibt oder die Saiten und was weiß ich. Und bei der Ney, ja, es ist viel mehr viel mehr von mir und meinem direkten, also so die kleinste Bewegung und Änderung in meinem, schon im Herzschlag und alles, das macht alles einen Einfluss aus.“⁹⁹

Zafar, 54 Jahre alt und ebenfalls Musiker, bestätigt den Effekt der Bauart von Instrumenten. Bei ihm sei es vor allem die Oud, die, wie er sagt, seine Seele berühre:

„[...] weil mir diese, der Klang, diese Instrumente einfach näher sind. Das berührt mehr meine, wie soll ich sagen, berührt mehr meine Seele oder meine spirituelle Seite. [...] Ich glaube, es ist der Klang der Instrumente. Es ist einerseits die modale Struktur der [osmanisch-türkischen] Musik, die reiner an der Natur-Tonreihe dran ist und, ich glaube, deswegen eine andere Resonanz in mir auslöst als eine zu stark temperierte Musik. [...] Also der Klang dieser Instrumente ist, es ist sensibler und ist individueller gestaltbar als ein Klavier zum Beispiel. Ein Klavier, schon eine ziemliche Musikmaschine im Vergleich zu einer Oud, wo man wirklich mit dem Körper ganz nah am Klang, an der Klangerzeugung dran ist. Oder eine Ney, im Prinzip nur ein Rohr, in das man hineinbläst, während ein Saxofon, da hat man schon einen ganzen Metallapparat. Also es ist weiter weg vom Menschen selbst.“¹⁰⁰

Wir sehen also, dass Praktiken nicht nur unter bloßem Einbezug von Objekten geschehen, sondern dass Objekte überdies in Praktiken zu bestimmten Aktivitäten auffordern. Hier sind sie es, die die Praktik überhaupt erst zustande bringen und deren Ver- bzw. Ablauf maßgeblich mitgestalten. In diesem Sinne besitzen auch sie – und nicht nur die menschlichen Akteur*innen – eine *agency*: Sie sind die Träger sozialer und hier im Besonderen auch *islamischer* Praktiken.¹⁰¹ *Doing Islam* geht folglich einher mit der Materialisierung islamischer Praktiken. Der relationale Charakter von Körper-Ding-Konstellationen in einer Praktik suggeriert indes, dass die von Artefakten entfalteten Wirkungen immer praktikenimmanent bzw. praktikenspezifisch sind. Wie die Beispiele Oktays und Zafars zeigen, sind es nicht die Ney und die Oud *an sich*, denen eine genuin islamische Bedeutung anhaftet.¹⁰² Ihre *Islamizität* erlangen sie ausschließlich im Kontext einer bestimmten Praktik. Für die Selbst-Bildung deren Teilnehmender wiederum gilt dies gleichermaßen: Sie sind es, die Gebrauch von Dingen machen, um darüber als muslimische Subjekte in Erscheinung zu treten.¹⁰³

Auch bei der Betrachtung des menschlichen Körpers interessieren sich Praxistheorien allein für dessen Relationalität, sprich: dafür, wie die eine Praktik

⁹⁹ Oktay (20.11.2022).

¹⁰⁰ Zafar (01.08.2022).

¹⁰¹ Vgl. Sonia Hazard (2013), *The Material Turn in the Study of Religion*, 65.

¹⁰² Zur Symbolik der Schilfrohrflöte (Ney) in der islamischen Mystik siehe Schimmel (1985), 448.

¹⁰³ Vgl. Alkemeyer (2013), 64–65.

hervorbringenden Handlungen durch den bzw. die Körper hervorgebracht werden. Abermals reicht hier also die bloße Feststellung, menschliche Körper seien in einer Praktik physisch anwesend, nicht aus. Praxistheorien richten ihren Blick darauf, wie körperliche Wissens- und Könnensformen zur Geltung kommen und wie Körpertechniken praktikenspezifisch eingesetzt werden. Entsprechend werden menschliche Körper praxistheoretisch als *situative Verkörperungen* herausgearbeitet. Dabei geht es zum einen um die zu spezifischen Praktiken fähigen *skilled bodies*, zum anderen aber auch um deren im Vollzug einer Praktik ausgeführten *skillful performances*.¹⁰⁴ Folglich werden Körper auch als praktikenspezifische „Vollzugskörper“¹⁰⁵ aufgefasst, als die sich menschliche Körper performativ konkretisieren.

Bei Timuçin und seinen Musikerfreunden haben wir bereits gesehen, welche zentrale Rolle körperliche Gebärden der Zuwendung auf der Bühne für sie spielen. In der Fortsetzung der Erzählung erfahren wir zudem, was dieser Austausch – wir haben es (Re-)Adressierung genannt – mit Timuçin genau macht:

„Wenn es zu Ende geht, wenn wir es also beenden und ich bis zum Schluss warte und meine Augen öffne, merke ich zum Beispiel erst dann, was überhaupt vorgegangen ist. Ach, schau! Also vom Gefühl her, das ich dort bekomme, sage ich: ‚Es ist gerade etwas sehr Schönes passiert.‘ Also wenn ich mich von dem Ereignis löse und eigentlich nicht mehr über das Ereignis nachdenke, dann merke ich, dass dort etwas sehr Schönes passiert ist.“¹⁰⁶

Wir erinnern uns, dass Timuçin diesen Zustand mit dem islamisch-mystischen Begriff *ḥāl* umschrieben hat. Nach der obigen Darstellung korrespondiert jener Zustand auf der Bühne offenbar auch mit seinem inneren Befinden. Für unsere Analyse ergibt sich aus diesen Ausführungen Timuçins nun zweierlei: Nicht nur lässt sich hier eine konkrete Subjektivierungsweise – sprich: eine Form der muslimischen Selbst-Bildung – beobachten, sondern auch eine, die sich nach Darstellung des Teilnehmenden *in seinem Innern* abspielte. Wir sehen geradezu, wie selbst *tiefreligiöse* Gefühle der Innerlichkeit und – wenn man es so bezeichnen möchte – auch Erfahrungen von Transzendenz körperlich und öffentlich, hier unter anderem durch das Schließen und Wiederöffnen der Augen, in Szene gesetzt werden. „Die Wendung des Blicks nach Innen“, so auch Andreas Reckwitz in seiner Analyse des romantischen Subjekts, „erweist sich letztlich als ein performativer Akt“¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Vgl. Schmidt (2012), 56; Reckwitz (2003), 290; Schatzki (2001), 12.

¹⁰⁵ Thomas Alkemeyer/Nikolaus Buschmann/Matthias Michaeler (Hrsg.), *Kritik der Praxis*, Wiesbaden 2015, 37.

¹⁰⁶ Timuçin (28.12.2022); im Original auf Türkisch: „O bittiğinde o hani onu bitirip tam bitene kadar bekleyip gözlerimi açtığımda ne olup bittiğini o zaman fark ediyorum mesela. Aaa bak! Yani oradaki aldığım histen diyorum ki: ‚Çok güzel bir şey oldu şu an.‘ Yani olayın kendisinden çıktığımda aslında olayı artık düşünmemeye başladığımda, orada çok güzel bir şey olduğunun farkına varıyorum.“

¹⁰⁷ Andreas Reckwitz, *Das hybride Subjekt*, Berlin 2020, 221.

Innerlichkeit wird auch bei Zafar sichtbar, der den Ablauf eines mystischen Drehbewegung – Samāʿ (arab.) oder Sema (türk.)¹⁰⁸ – wie folgt beschreibt:

„Bleiben wir mal bei dem Sema-Ritual. Da sitzen die Musiker an einem bestimmten zentralen Punkt des Raumes, aber nicht in der Mitte, sondern auf der Seite. Und die Teilnehmer sind im Raum, sitzen im Raum rundherum und in der Mitte ist dann eben der Platz für das Tanzen. Und die Musiker spielen eigentlich mehr oder weniger die ganze Zeit durch und die Semazens oder die Sema praktizierenden Damen und Herren drehen sich dann dazu nach ihrer Befindlichkeit.“¹⁰⁹

Diese zum Teil über eine Stunde dauernden gemeinschaftlichen Tanzrituale seien für Zafar „ein sehr einheitliches Erlebnis“, das eine „Wesenhaftserfahrung“ sei und „sehr stark in Richtung Einheitserfahrung“¹¹⁰ gehe. Auch von Oktay erfahren wir, wie er sich, nachdem er von all seinen Instrumenten die Ney herausgesucht hat, in einen Zustand der, wie er es nennt, *Gottesnähe* versetzt:

„Ich würde mich zum Beispiel hinsetzen, wahrscheinlich eine der größeren Neys nehmen – Mansur oder Şah – und am Anfang, ja, einzelne Töne sehr lang spielen. Also ganz tief einatmen, ganz lange einen Ton spielen, das mehrmals. [...] Dann konzentriere ich mich wieder darauf, einzelne Noten sehr lang zu spielen und ganz leichte Unterschiede in der Tonqualität [...] und so sehr stark auf meinen Atem und meine Lippen zu achten. [...] Also ich bin dann gerne alleine. Ist cool in einem Raum zu sein, wo es ein bisschen Hall gibt. Es hat einfach einen sehr guten Effekt, aber sehr oft ist es auch einfach, also, im Raum wie hier oder in der Küche, [...] ohne großes Setup. Ein Stuhl ist praktisch, einfach weil man vor allem die großen Neys halt auch am besten sich auf das Knie legt. Sonst wird das anstrengend. Und eine Zeit lang habe ich das auch im Knien gemacht.“¹¹¹

Sowohl Timuçin als auch Zafar und Oktay veranschaulichen hier, wie ihre Körper ihre jeweiligen Bewegungsrepertoires in die Form einer bestimmten sozialen Praktik bringen und nur diejenigen ihrer vielfältigen Möglichkeiten einsetzen, die von dieser Praktik verlangt und darin gewissermaßen als regelrecht bzw. normenkonform akzeptiert werden. Ihre Kontur, Bedeutung und Verständlichkeit erlangen die Körper somit allein in den konkreten Formen der jeweiligen sozialen Praktiken. Durch das adäquate körperliche Agieren – ob auf der Bühne mit Ensemble und Publikum, gemeinschaftlich im Sema-Tanz oder aber auch alleine in der Wohnungsküche – setzt sich der Körper gleichsam als muslimische Subjektform in Szene. Hinzu kommt – und das geht insbesondere aus den Schilderungen Timuçins und Zafars hervor –, dass der Subjektstatus performativ beglaubigt werden muss. Sprich: Der Körper muss von anderen Teilnehmenden als *muslimischer* Körper wahrgenommen und anerkannt werden.

¹⁰⁸ Vgl. Schimmel (1985), 253–265.

¹⁰⁹ Zafar (09.09.2022).

¹¹⁰ Zafar (09.09.2022).

¹¹¹ Oktay (20.11.2022).

4.3 Räumlichkeit

Der praxistheoretische Fokus auf situationale Körper-Ding-Konstellationen nimmt neben – oder: aufgrund – der körperlichen wie materiellen Verankerung sozialer Praktiken zugleich auch deren konkrete Räumlichkeit in den Blick. In Zafars detaillierter Beschreibung des Sema-Rituals wird daher nicht nur die konstitutive Bedeutung von Körpern und Artefakten für die Praktik deutlich, sondern auch deren konkrete Anordnung, das heißt von Instrumenten, von sitzenden, stehenden und tanzenden Körpern *im Raum*. Auch von Oktay erfahren wir, dass die Qualität des Raumes und auch die genaue Positionierung der Gegenstände und seines Körpers im jeweiligen Raum ausschlaggebend sind für sein Erlebnis von *Gottesnähe*. Folgerichtig bezeichnet der praxeologische Raum-Begriff zwar zunächst einen konkreten geografischen Ort, der Materialität besitzt. *Raum* ist hier aber nicht lediglich ein passiver Hintergrund oder eine leere Kulisse, vor der Individuen ihre Handlungen ausübten. Weit mehr als das wird er als ein soziales Produkt aufgefasst, das einerseits durch soziale Praktiken konstituiert wird, andererseits aber auch unmittelbare Auswirkungen auf den Verlauf sozialer Praktiken hat. Mit anderen Worten: Praktiken konstituieren sich einerseits als sozial-räumliche Positionierungen ihrer – wie wir gesehen haben, menschlichen wie nicht-menschlichen – Teilnehmenden, sie geben ihren Teilnehmenden aber zugleich auch bestimmte sozial-räumliche Positionierungen vor.

Eine solche Verräumlichung finden wir etwa bei den beiden Filmemacherinnen Asma und Aaliyah, die in ihren Filmsets – wohl unüblich – auf einem separierten Umkleideraum bestehen:

„Im Filmbereich ist es so, alle ziehen sich vor allen um und das machen wir zum Beispiel explizit nicht. Also dass man da auch so Grenzen und Privatsphäre und -räume einfach wahrt, unabhängig davon, ob die andere Person damit ein Problem hat oder nicht. Also selbst wenn eine Person sagt, ich habe kein Problem, mich vor dem Kameramann umzuziehen, dass wir aber schon das so setzen und sagen, ‚Nein. Wir haben diese Räume so eingeordnet und bitte geh dahin und zieh dich bitte da um.“¹¹²

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass weder Asma noch Aaliyah ihre Filme kategorisch als *islamische* Filme verstanden wissen möchten; sie produzieren Genrefilme. Zum einen behandeln ihre Filme keine explizit islamisch-religiösen Themen, und zum anderen sind ihre Filmsets für sie auch keine durchweg *islamischen* Orte. Trotzdem nehmen die räumlichen Aufteilungen in ihren Filmsets – und dies trifft, wie sie mir darlegen, gleichermaßen auf den gesamten Entstehungsprozess ihrer Filme zu – signifikante sozial-räumliche Positionierungen vor, welche muslimische Vorstellungen von legitimer Körperlichkeit produzieren. Aaliyah unterstreicht ausdrücklich, dass beim Filmemachen für

¹¹² Aaliyah (23.02.2023).

sie Religion „schon auch eine sehr sehr starke Rolle einnimmt“¹¹³, vor allem „natürlich, wenn wir auch Räume selbst gestalten, ob das jetzt ein Dreh ist, ob das ein Event ist“¹¹⁴. Sie möchte diesen Themen aber „diese Expositivität [sic!] rausnehmen“¹¹⁵. Auch wenn sie sich selbst als „große Freunde des Impliziten“¹¹⁶ bezeichnen, sprich: sie religiöse Themen in ihren Filmen nicht expressis verbis aushandeln möchten, kommen für Aaliyah ebenso wie für Asma Werte, „die wir durchaus als religiöse Werte verstehen“¹¹⁷, in ihren Praktiken des Filmemachens auf vielfache Weise zur Geltung – und zwar von der allerersten Idee für den Film bis hin zu dessen Bewerbung und Vermarktung.

„[...] dass wir beispielsweise beide nicht irgendwie über religiöse Geschichten diskutieren im Sinne von ‚Oh mein Gott, ist das so oder ist das so richtig, oder was ist ḥalāl [im Islam erlaubt]?‘ Diese Fragen stellen sich für uns nicht, aber es ist schon so eine, so eine Grundhaltung, die wir durchaus als etwas Religiöses verstehen.“¹¹⁸

Asma und Aaliyah liegt daran, ebenjene religiösen Werte „irgendwie so einzubauen, dass wir aber möglichst viele oder ja, dass wir auch ein Publikum erreichen, was nicht unbedingt zugeschnitten ist auf okay, wir reden jetzt hier über den Islam oder so, sondern vielmehr: Wie können wir da auch, wenn wir auch Religion mitdenken, wie können wir das auch inhaltlich so mit einbauen, dass es sozusagen zugänglich für ein großes Publikum auch ist?“¹¹⁹

In der Gesamtheit könnten ihre Aussagen nun wieder den Anschein erwecken, dass sowohl Aaliyah als auch Asma sehr wohl religiöse Wertvorstellungen hegten, die prinzipiell unabhängig von ihrer Betätigung als Filmemacherinnen existierten und sich nach ihrer vorab getroffenen Entscheidung, auch in diesem Lebensbereich muslimisch zu handeln, in ihren Verhaltensweisen entsprechend manifestierten. Es sei daher an dieser Stelle noch einmal bekräftigt, dass aus praxistheoretischer Sicht derart normativistische Erklärungsversuche grundsätzlich abzulehnen sind. Normen existieren nicht *a priori*. Auch sie müssen im Zuge einer Verkettung mitunter diversester Praktiken hergestellt, stabilisiert und durchgesetzt werden. Gewiss werden auch in Aaliyahs und Asmas Praktiken des Filmemachens unterschiedliche, zum Teil konfligierende, zum Teil konvergierende Praktiken-Welten zusammengeführt. Wenn sie ihrer Tätigkeit als Filmemacherinnen nachgehen, sind sie deshalb keine unbeschriebenen Blätter. In die Praktik des Filmemachens bringen sie bereits unterschiedliche – praktisch erlernte und körperlich einverlebte – Disponiertheiten und die daraus

¹¹³ Aaliyah (17.11.2022).

¹¹⁴ Aaliyah (23.02.2023).

¹¹⁵ Aaliyah (17.11.2022).

¹¹⁶ Asma (17.11.2022).

¹¹⁷ Asma (17.11.2022).

¹¹⁸ Asma (17.11.2022).

¹¹⁹ Aaliyah (17.11.2022).

resultierenden Möglichkeiten unterschiedlicher Aktionsweisen ein.¹²⁰ Folglich gehören Dispositionen – ebenso Intentionen und konkrete Entscheidungen – nicht den Subjekten allein, sondern sind immer auch Eigenschaften der Praktik, „insofern sie sich in *dieser* Form nur in *dieser* und in keiner anderen Praktik verwirklichen“¹²¹. Wie bereits gezeigt und wie im Folgenden Aaliyahs Aussage auch bestätigt, entsteht der Eindruck einer der Praxis vorausgegangenen und in ihr zum Ausdruck kommenden *Idee* oder *Wertvorstellung* erst in der retrospektiven Projektion der Beteiligten:

„Aber da fließt ja auch unsere eigene Perspektive rein. Das heißt, auch unser Blick formt ja auch den Inhalt. Das heißt, wir sind ja auch sozusagen nicht losgelöst von Religion, das heißt, wie wir die Dinge betrachten, wie wir die einordnen, wie wir die Dinge verstehen, das bedingt ja auch das Ganze. Und so entsteht ja auch der Film.“¹²²

Der *formende Blick*, um einmal Aaliyahs Wortwahl aufzugreifen, muss jedoch selbst zuvor *geformt* – sprich disponiert – werden. Dies geschieht nicht nur, wie wir bereits gesehen haben, in der räumlichen Ausgestaltung des Filmsets oder der Filmevents, sondern auch und insbesondere in der spezifischen Anordnung von filmenden und gefilmten Körpern und Artefakten beim Dreh. Die Positionierung der Kamera, der eingenommene Blickwinkel und die Mise-en-scène erlangen augenblicklich einen gewichtigen Stellenwert. So beschreibt Asma, wie sie bei ihrem allerersten Filmprojekt, bei dem noch ein Kollege Regie geführt habe, dessen Art, einen weiblichen Körper zu filmen, nicht akzeptiert hätten – mittlerweile übernehmen beide in ihren Filmen nur noch selbst die Regie:

„Beim ersten Film hatten wir einen Kollegen, der super ist, aber der beispielsweise einige Aufnahmen gemacht hat, die wir nicht abgenommen haben. [...] So, und dann hatten wir eine Szene bei uns im Film, wo die Protagonistin sozusagen so eine Art Verwandlung, also in dieser, dieser Moment der Metamorphose. Und er hat ihn sozusagen von oben nach unten gefilmt und das war halt ein ganz klar übersexualisierter Blick, also dieser, dieser phallische Blick, wenn man so möchte. Und das haben wir nicht abgenommen und dann haben wir auch nochmal darüber geredet, und dann meinte er: ‚Daran habe ich gar nicht gedacht. Ich habe nur daran gedacht, dass es gut aussieht.‘ Und das war halt total unreflektiert. [...] Godard¹²³ beispielsweise hat gesagt: ‚Jede Einstellung ist eine Einstellung.‘ Und das als Leitsatz für unsere Zusammenarbeit bzw. unsere Art und Weise, wie wir arbeiten, ist schon entscheidend.“¹²⁴

Sogar die Darstellung von nackten Körpern, was nach landläufiger islamisch-religiöser Auffassung zumindest problematisch – wenn nicht völlig unzulässig –

¹²⁰ Vgl. Pierre Bourdieu, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2018, 446.

¹²¹ Alkemeyer (2013), 53; Hervorh. i. O.; siehe auch Robert Schmidt (2022), Toward a Culture-Analytical and Praxeological Perspective on Decision-Making, 653–671.

¹²² Aaliyah (17.11.2022).

¹²³ Gemeint ist der französische Filmregisseur Jean-Luc Godard (1930–2022).

¹²⁴ Asma (17.11.2022).

wäre¹²⁵, lehnen Asma und Aaliyah nicht grundsätzlich ab. Auch hier sind für sie die Einbettung der Nacktheit in den Handlungsstrang und die verwendete Bildsprache, kurzum: die Positionierung des nackten Körpers im Szenenbild und die eingenommene Kameraperspektive die viel ausschlaggebenderen Aspekte:

„Das ist super spannend, weil ich glaube, wir würden uns mit der Thematik oder wir würden uns auch expliziter mit uns näher auch beschäftigen, wenn das Thema wäre. Also wenn wir zum Beispiel auch einen Stoff hätten und eine Geschichte und es wäre, weiß ich nicht, es wäre irgendwie thematisch, würde es gut reinpassen. Dass wir, weiß ich nicht, in einem OP Raum etwas zeigen und wir sagen hey, es ist einfach vielleicht auch was Biologisches, was Menschliches. Es ist einfach auch Materie. Und so ordnen wir das ein und es ist, in dem Moment ist es vielleicht gar nicht der Körper, der sexualisiert wird, sondern er wird vielmehr als Materie eingesetzt oder eingeordnet. Und wenn das dann Sinn machen würde, würde man vielleicht auch darüber sprechen und überlegen: Wie können wir das irgendwie szenisch und kreativ irgendwie festhalten? Oder welche Einstellung bietet sich da gut an? Aber ich glaube, so pauschal, sind wir nicht so getrimmt, dass wir sagen hey Nacktheit gar nicht und Körper auch zeigen und nackte Körper zeigen ja oder nein? Das ist, glaube ich, ist schwierig bei uns, dass wir so nicht über die Themen sprechen, sondern viel mehr, wenn es dann so weit ist, würde man darüber diskutieren und würde sich natürlich auch andere Perspektiven, Gespräche sich auch einholen mit Menschen, die auch dazu arbeiten.“¹²⁶

Asmas und Aaliyahs Praktiken des Filmemachens, aber auch Oktays, Timuçıns und Zafars Praktiken des Musikmachens und Tanzens verdeutlichen, dass die infolge konkreter Ding-Körper-Konstellationen erzeugte Relationalität von Räumen ganz bestimmte, praktikenspezifische Subjektformen generiert. Als Teilnehmende der jeweiligen Praktiken nehmen sie zu anderen Körpern wie zu Artefakten Stellung und eignen sich durch die Positionierung im Raum die ihnen eigene muslimische Subjekthaftigkeit an. Auch haben die Beispiele gezeigt, dass diese materiell-symbolischen Anordnungen maßgeblich an der Organisation praktikbezoglicher Haltungen, Einstellungen, Gefühle und Handlungen beteiligt sind.¹²⁷

5. Schluss

Dieser Beitrag begann mit der Feststellung, dass Praxistheorien Subjekte als Konstruktionen konzeptualisieren. Wie die darauffolgende Diskussion der Beispiele von muslimischen Künstler*innen gezeigt haben dürfte, bedeutet dies jedoch nicht, dass Subjekte eine fiktive und abgeleitete Größe sind. Im Gegenteil: Sie sind eine reale, in der sozialen Welt agierende, wirksame Kraft. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass wir es hier nicht mit einer ahistorischen Kategorie, einem *A-priori*-Phänomen zu tun hätten. Aus praxistheoretischer

¹²⁵ Vgl. İsmail Güllük, *İslâm ve Sinema*, İstanbul 2016, 175–204.

¹²⁶ Aaliyah (17.11.2022).

¹²⁷ Vgl. Alkemeyer (2013), 63.

Sicht sind die bestimmenden Eigenschaften des Subjekts seine Zeitlichkeit und Kontingenz. Allein durch das Engagement in zeitlich und räumlich situierten sozialen Praktiken können Individuen als Subjekte – genauer: praktiken-spezifische Subjektformen – in Erscheinung treten. Mithin ist dieser Prozess der Subjektwerdung, so wurde ebenfalls ausgeführt, prinzipiell beobachtbar. So wurde festgestellt, dass Praktiken unterschiedlicher Gestalt sein können und damit auch die aus ihnen hervorgehenden Subjektformen. Ein transssituatives Selbstverständnis hingegen ergibt sich aus den je spezifischen Geflechten verschiedener Praktiken-Welten und dem sich daraus ergebenden Aufeinandertreffen verschiedener Subjektformen und -dispositionen.

Der vorliegende Beitrag sollte darlegen, dass all dies gleichermaßen für muslimische Subjektivität oder Selbst-Bildung gilt. Ob gottgegeben oder nicht, die Vorstellung von einer menschlichen Essenz (*fiṭra*), die mithilfe religiöser – oder eben ästhetischer – Bildung und Erziehung gleichsam herauszulocken wäre, muss vor diesem Hintergrund und zumindest aus praxistheoretischer Sicht auf den Prüfstand gestellt werden. Ebenso gilt dies für den religionspädagogischen Subjektbegriff.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas, Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hrsg.). Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung, Bielefeld 2013, 33–68.
- Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich, Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte, Ein Forschungsprogramm. In: Thomas Alkemeyer/Ulrich Bröckling/Tobias Peter (Hrsg.), Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven, Bielefeld 2018, 17–31.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus, Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 115–136.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias, Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Thomas Alkemeyer/Volker Schürmann/Jörg Volbers (Hrsg.), Praxis denken. Konzepte und Kritik, Wiesbaden 2015, 25–50.
- Bödeker, Hans Erich, Menschheit, Humanität, Humanismus. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 3, Stuttgart 1982, 1063–1128.
- Bonss, Wolfgang/Dimbath, Oliver/Maurer, Andrea/Nieder, Ludwig/Pelizäus-Hoffmeister, Helga/Schmid, Michael (Hrsg.), Handlungstheorien. Eine Einführung, Bielefeld 2013.
- Bourdieu, Pierre, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M. 1993.

- Bourdieu, Pierre, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2018.
- Butler, Judith, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford 1997.
- Butler, Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M. 2021.
- Cress, Torsten, *Sakrotope. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken*, Bielefeld 2019.
- Durkheim, Emile, *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1992.
- Elias, Norbert, *Was ist Soziologie?*, Frankfurt a.M. 2006.
- Goffman, Erving, *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*, New York 1982.
- Güllük, İsmail, *İslâm ve Sinema. Sinemanın Fıkıh Dili*, İstanbul 2016.
- Hazard, Sonia, *The Material Turn in the Study of Religion. Religion and Society*, 4, 1 (2013), 58–78.
- Hillebrandt, Frank, *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden 2014.
- Hillebrandt, Frank, *Die Soziologie der Praxis und die Religion – Ein Theorievorschlag*. In: Anna Daniel/Franka Schäfer/Frank Hillebrandt et al. (Hrsg.), *Doing Modernity – Doing Religion*, Wiesbaden 2012, 25–57.
- Klein, Gabriele, *Tanz*. In: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge, Wiesbaden 2017, 335–347.
- Kunstmann, Joachim, *Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69, 4 (2017), 367–377.
- Kunstmann, Joachim, *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*, Stuttgart 2018.
- Kunstmann, Joachim, *Religionspädagogik. Einführung und Überblick*, Tübingen 2021.
- Luckmann, Thomas, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt a.M. 1991.
- Marx, Karl, *Thesen über Feuerbach*. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.), *Karl Marx – Friedrich Engels. Werke*, Bd. 3, Berlin 1978, 5–7.
- Reckwitz, Andreas, *Subjekt*, Bielefeld 2021.
- Reckwitz, Andreas, *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Berlin 2020.
- Reckwitz, Andreas, *Subjektivierung*. In: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 1, Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden 2017, 125–130.
- Reckwitz, Andreas, *Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien. Von sozialen Strukturen zu Artefakten*. In: Andreas Reckwitz (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld 2008a, 131–156.
- Reckwitz, Andreas, *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt a.M. 2008b, 188–209.

- Reckwitz, Andreas, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4 (2003), 282–301.
- Rouse, Joseph, Practice Theory. In: Stephen P. Turner/Mark W. Risjord (Hrsg.), *Philosophy of Anthropology and Sociology*, Amsterdam/Oxford 2007, 639–681.
- Schäfer, Hilmar, *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld 2016.
- Schäfer, Hilmar, *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*, Weilerswist 2013.
- Schatzki, Theodore R., *Social Change in a Material World*, London/New York 2019.
- Schatzki, Theodore R., Introduction. Practice theory. In: Theodore R. Schatzki/Karin Knorr Cetina/Eike von Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London/New York 2001, 10–23.
- Schatzki, Theodore R., *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge et al. 1996.
- Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London/New York 2001.
- Schimmel, Annemarie, *Mystische Dimensionen des Islam. Die Geschichte des Sufismus*, Köln 1985.
- Schmidt, Robert, Toward a Culture-Analytical and Praxeological Perspective on Decision-Making. In: *Human Studies*, 45, 4 (2022), 653–671.
- Schmidt, Robert, *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Frankfurt a.M. 2012.
- Schmidt, Robert, Stumme Weitergabe. Zur Praxeologie sozialisatorischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28, 2 (2008), 121–136.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg, Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40, 1 (2011), 24–41.
- Simmel, Georg, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Frankfurt a.M. 1992.
- Vásquez, Manuel A., *More than Belief. A Materialist Theory of Religion*, Oxford et al. 2011.
- Wagenknecht, Susann, Zur Normativität von Praktiken. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 30, 2 (2020), 259–286.
- Weber, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen 1980.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*. In: Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M. 1988, 225–618.
- Wuthnow, Robert, *What Happens When We Practice Religion? Textures of Devotion in Ordinary Life*, Princeton/Oxford 2020.

Bilder als Anregung ästhetischer Bildung. Kunstdidaktische Zugänge für den Islamischen Religionsunterricht

Tuba Işık

1. Einleitung – zur Aktualität und Relevanz der ästhetischen Bildung im islamischen Religionsunterricht

Die ästhetische Bildung im islamischen Religionsunterricht (im Folgenden: IRU) sieht sich angesichts der heutigen „Hypervisibilität“¹ durch digital erzeugte Bilder, der grenzenlosen Verfügbarkeit und Unmittelbarkeit des Ästhetischen vor einem Vermittlungsproblem, dem sie sich didaktisch stellen muss. Denn die Rezeption konsumierbarer Bilder hat nicht nur das Ästhetische selbst, sondern auch seine Wahrnehmung radikal verändert.

Was die Veränderung des Ästhetischen bzw. des Kunstwerks durch technologischen Wandel betrifft, so hat Walter Benjamin bereits 1935 in seinem wegweisenden Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“² analysiert, dass die Reproduktionstechniken Fotografie und Film das „Auratische“ der Kunstwerke zerstören und zu einer Entzauberung der Kunst führen. „Was im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks verkümmert, das ist seine Aura.“³ Die Aura eines Kunstwerks liegt nach Benjamin in seiner Echtheit und Einzigartigkeit, die an einen historischen und kulturellen Kontext gebunden ist. Daher ist die Echtheit des Kunstwerks nicht reproduzierbar. Mit der technischen Reproduzierbarkeit verliert die Kunst ihre Autorität und Aura und damit auch das Eigentliche ihrer Schönheit. „Aura“ definiert Benjamin als „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“⁴, was ihre Unnahbarkeit begründe. Durch die Lösung des Reproduzierten aus der Tradition kann ein Kunstwerk zu jeder Zeit an jedem Ort betrachtet und besessen werden, wodurch sich seine Einmaligkeit und auratische Ferne aufheben.

¹ Byung-Chul Han, *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt a.M. 2019, 15.

² Walter Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Frankfurt a.M. 1977.

³ Benjamin (1977), 13.

⁴ Ebd., 15.

Für den ästhetisch ausgerichteten IRU ist es von grundsätzlicher Bedeutung, dass Benjamin in seiner Konzeption der Aura zwischen dem Kultwert und dem Ausstellungswert eines Kunstwerks unterscheidet.⁵ Für künstlerische Gegenstände, „die im Dienste des Kults stehen“ ist es wichtiger, „daß sie vorhanden sind, als daß sie gesehen werden“⁶. Der Kultwert liegt demnach in ihrer Existenz und verlangt, „das Kunstwerk im Verborgenen zu halten“. Es der Sichtbarkeit zu entziehen, erhöht seinen Kultwert. Mit der Reproduzierbarkeit „beginnt der Ausstellungswert den Kultwert auf der ganzen Linie zurückzudrängen“⁷ und die Aura zum Verschwinden zu bringen. Hier ist an das muslimische Bildertabu zu denken und an das vielfältige orthodoxe Bestreben, die Aura, das Heilige und Erhabene des Koran vor seiner Her-auslösung aus Kult und Ritual zu bewahren. Das Dogma des *ʿiğāz*, der Unnachahmlichkeit des Koran, kann als ein solcher Versuch betrachtet werden, den heiligen Text, seinen Kultwert gegen profanisierende Vergleiche zu behaupten, ihn abzugrenzen und abzuschließen.⁸ In der hohen ästhetischen, ritualisierten Kunst der Koranrezitation, in der Text und Gesang melodisch verfließen, ist die Nähe des Kultischen, ja die Nähe Gottes unmittelbar zu spüren und zu erleben, aber eben nicht distanzlos, sondern als Erscheinung der auratischen Ferne, als Geheimnis, voller narrativer Spannung. Hier dient das Ästhetische dazu, den Text im Verborgenen zu halten, ihn durch die Gefühle, die es auslöst, gewissermaßen präreflexiv abzufangen und so das Unaussprechliche zu Geltung zu bringen.

Ich werde auf die Implikationen dieses Zusammenhangs für die ästhetische Bildung im IRU weiter unten noch eingehen. So viel sei hier schon gesagt, dass die Lernenden darin gefördert werden können, ein religiöses oder religiös codiertes Kunstwerk mit Ruhe und Respekt zu betrachten und in der sinnlichen Nähe, die es zu ihnen herstellt, das Ferne, Fremde, nicht ganz Ergründliche zu spüren.

Der gegenwärtige Philosoph Byung-Chul Han interessiert sich – stärker als Benjamin – für die subjektiven Aspekte der modernen ästhetischen Erfahrung. Er kritisiert die moderne Gesellschaft und ihre Kultur der Transparenz und des Konsums und betont die negativen Auswirkungen der Digitalisierung auf die menschliche Wahrnehmung und das ästhetische Erleben. In seinen Büchern „Die Transparenzgesellschaft“, „Die Austreibung des Anderen“ und „Die Errettung des Schönen“ untersucht er, wie die Digitalisierung und die ständige Verfügbarkeit von Bildern und Informationen die Tiefe und Authentizität von Erfahrungen herabsetzen. „Die zu-nehmende Ästhetisierung des Alltags macht

⁵ Vgl. ebd., 18ff.

⁶ Ebd., 19.

⁷ Benjamin (1977), 21, Hervorh. i. O.

⁸ Beispielsweise hat der Literaturwissenschaftler Nasr Hamid Abu Zaid in seinem Buch *Mafhūm an-naṣṣ* („Der Begriff des Textes“) vorgeschlagen, den Koran als bloßen Text zu behandeln, ihn wie jeden anderen Text objektiven ästhetischen Kriterien zu unterwerfen, womit er eine heftige Kontroverse auslöste.

gerade die Erfahrung des Schönen als Erfahrung des Verbindlichen unmöglich. Sie bringt nur Gegenstände flüchtigen Gefallens hervor.“⁹ Han greift Benjamins Unterscheidung zwischen Kultwert und Ausstellungswert auf und argumentiert, dass in der neoliberalen Transparenzgesellschaft der Kultwert zugunsten des Ausstellungswertes völlig verschwindet, weil alle Dinge nun zu Waren geworden sind und „ausgestellt werden müssen, um zu sein“¹⁰. Die Konsumorientierung ersetzt Schönheit durch sofortige Sichtbarkeit und führt zum Verlust des Aura-tischen. Es entsteht eine „Konsumästhetik“, eine „Ästhetik des Glatten“ und der Makellosigkeit, ohne Narrativität, ohne „hermeneutische Tiefenstruktur“¹¹. Han sieht darin eine Entleerung und Oberflächlichkeit des Schönheitsbegriffs. Die Allgegenwart der Bilder vernichtet das Andere, Fremde, Rätselhafte und die ästhetische Distanz, ohne die keine Kunstbetrachtung möglich ist. In der Kontemplation, dem stillen Verweilen sieht Han die Errettung des Schönen – ein Zustand, in dem der Betrachter das Kunstwerk zum Sprechen bringt.

Die Ansichten von Walter Benjamin und Byung-Chul Han bieten wertvolle Perspektiven für die ästhetische Bildung und den ästhetischen Ansatz im IRU.

Folgen für die ästhetische Bildung

Das Konzept der „Aura“ legt nahe, dass die ästhetische Bildung auf die Förderung tiefer, sinnlicher und unmittelbarer Kunsterlebnisse abzielen und so „auratische Erlebnisse“ fördern sollte. Die ästhetische Bildung sollte daher Räume und Zeiten für stille Reflexion und tiefe Auseinandersetzung mit Kunstwerken schaffen. Dies könnte durch meditative Praktiken oder langsame, bewusste Betrachtung von Kunst erreicht werden, um achtsame Wahrnehmung und Wertschätzung für die Tiefe und Komplexität von Kunstwerken zu wecken. Angesichts der modernen Kultur der Transparenz und der oberflächlichen Ästhetik sollte die ästhetische Bildung gegen die Tendenz zur Oberflächlichkeit arbeiten, indem sie Schüler*innen ermutigt, hinter die offen-sichtliche Erscheinung zu blicken und die tiefere Bedeutung und die verborgenen Schichten von Kunstwerken zu entdecken.

Folgen für den ästhetischen Ansatz im islamischen Religionsunterricht

Die Förderung der ästhetischen Wahrnehmung bedeutet für den IRU zugleich eine Stärkung der spirituellen Erfahrung. Die Oberflächlichkeit der modernen Kultur könnte im Religionsunterricht dazu genutzt werden, die Schüler*innen

⁹ Byung-Chul Han, *Die Errettung des Schönen*, Frankfurt a.M. 2020, 97.

¹⁰ Byung-Chul Han, *Die Transparenzgesellschaft*, Berlin 2017, 18.

¹¹ Han (2017), 25.

dazu zu ermutigen, die tiefere Bedeutung und die Geheimnisse der religiösen Symbole und Rituale zu erkunden. Der Unterricht könnte die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung und der unmittelbaren Erfahrung religiöser Praktiken betonen, wie das Betrachten moderner, religiös codierter Bilder, das Hören der Koranrezitation oder das Betrachten von Kalligrafie als eine Form der Anbetung. Ferner kann die Kritik an der auf totale Sichtbarkeit setzenden modernen Kultur der Transparenz auf das muslimische Bildertabu angewendet werden. Das Verbot, Gott und die Propheten bildlich darzustellen, könnte als Schutz vor der Oberflächlichkeit und Trivialisierung des Heiligen verstanden werden. Schüler*innen sollten über die tiefere Bedeutung dieses Verbots reflektieren und seine spirituelle Dimension erkennen.

Um die hier skizzierten didaktischen Zielsetzungen zu erreichen, muss der IRU eine Balance zwischen dem traditionellen, auratischen Zugang zu religiösen Artefakten und zum Koran einerseits und den modernen, technologischen Möglichkeiten (Videos, interaktive Apps und Online-Plattformen) andererseits finden. So können die islamische Kunst und der Koran auch in ihrer reproduzierten Form ihre erhabene und spirituelle Wirkung behalten.

In diesem Aufsatz möchte ich die in den vorangegangenen Überlegungen aufgezeigten Möglichkeiten und Aufgaben der islamischen Fachdidaktik am Beispiel der Betrachtung ausgewählter ikonischer Darstellungen verdeutlichen.

2. *Islamische Kunst*

Ästhetische Bildung beginnt mit der Sinnesbildung. Diese entwickelt sich in der frühen Kindheit als ästhetische Alphabetisierung durch visuelle Beobachtungen, Handlungen und Erfahrungen. An diesem Punkt ist auch die Religionspädagogik vor neue religionsdidaktische Herausforderungen gestellt. Wie kann im IRU die Beschäftigung mit Kunst dazu beitragen, eine ästhetische Kompetenz auszubilden, die es jungen Muslim*innen ermöglicht, ästhetische Eindrücke zu erfassen, zu verstehen und zu bewerten.

Der Begriff „islamische Kunst“ ist unscharf, da er eine Vielzahl von kulturellen, historischen und religiösen Traditionen umfasst, die in verschiedenen Regionen und Zeiträumen entstanden sind. Die islamische Kunst erstreckt sich ein überaus weites geografisches Gebiet, das von Spanien bis nach Südostasien reicht. Im Laufe der Zeit hat sich in den unterschiedlichen Gebieten mit ihren verschiedenen Einflüssen, darunter persische, byzantinische, indische und arabische Elemente, eine Vielzahl von regionalen Stilen und Traditionen ausgebildet. Dies macht es schwierig, einen einheitlichen Begriff für eine so vielfältige künstlerische Tradition zu verwenden. Ein weiteres Argument gegen den Begriff „islamische Kunst“ ist, dass er impliziere, alle Kunstwerke seien genuin islamischen Ursprungs oder enthielten ausschließlich religiöse Motive. Tatsächlich

umfasst islamische Kunst jedoch auch nicht-religiöse Themen und wurde von verschiedenen kulturellen und religiösen Einflüssen geprägt. Insgesamt spiegelt die Kontroverse um die Bezeichnung „islamische Kunst“ die Komplexität und Vielfalt dieser künstlerischen Tradition wider und zeigt, wie unterschiedliche kulturelle Ausprägungen zu einer breiten Diskussion darüber führen können, wie sie am besten zu verstehen und zu interpretieren ist. In diesem Aufsatz bezieht sich der Begriff „islamische Kunst“ auf Kunstwerke, die religiöse Motive aus islamischer Perspektive thematisieren oder zum Gegenstand haben und von muslimischen Kunschtchaffenden produziert wurden.

Aus islamischer Perspektive ist der Glaube Gegenstand und Quelle des künstlerischen Ausdrucks – in der Überzeugung, dass das, was der Mensch hervorbringt, allein durch die Ermächtigung Gottes möglich ist, wobei Gott als der größte künstlerische Schöpfer betrachtet wird.¹² Das Kunstwerk entsteht folglich aus Liebe zu Gott. Schönheit wird als unverzichtbares Wesensmerkmal eines Kunstwerks angesehen, und die Schönheit, die in Kunstwerken zum Vorschein kommt, wird oft mit dem Göttlichen in Verbindung gebracht und findet sich sowohl in der Natur als auch in Kunstwerken. So ist in dem betrachteten Schönen die Widerspiegelung des Gottesnamens *al-Ġamāl* (der Schöne) erfahrbar.¹³ Zwischen der Rezeption eines Kunstwerks und dem Kunstwerk selbst besteht eine Reziprozität, die das Auge des Rezipienten dafür schärft, das Schöne zu erkennen. Die Betonung der Schönheit als Ausdruck des Göttlichen kann dazu führen, dass islamisch markierte Kunstwerke eine tiefere spirituelle Bedeutung bekommen und den Betrachter dazu einladen, über die materielle Welt hinaus zu reflektieren. Die Verbindung zwischen Schönheit und Spiritualität macht deutlich, wie unterschiedlich kulturelle und religiöse Perspektiven die Wahrnehmung von Ästhetik und Kunst beeinflussen können. Daher muss auch hier, wie für jedes Kunstwerk, diskutiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen Form, Funktion und Bedeutung angenommen werden kann und ob nicht für jedes Kunstwerk neu dies diskutiert werden müsste, ob tatsächlich eine bestimmte Bedeutung (wie Assoziationen zu himmlischen Sphären oder moralischen Prinzipien usw.) beabsichtigt war. Neben der Erschließung der Bedeutung von Kunstwerken kann eine weitere Schwierigkeit dazukommen, nämlich die der praktischen Ausführung. Wenn bestimmte Motive oder Techniken nicht bekannt oder Kindern nicht vertraut sind, wenn also Motive nicht als bedeutungstragend erkannt werden und Deutungen vor allem assoziativ zustande kommen, stellt sich der Religionspädagogik die grundsätzliche Frage,

¹² Cavit Erdem, *Din Eğitimi Dili olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması*, 2022, 196-208, hier 201.

¹³ In der islamisch geprägten Kunst und Ästhetik wird Schönheit oft als ein Ausdruck der göttlichen Vollkommenheit betrachtet. Schönheit wird nicht nur als äußerliche Erscheinung verstanden, sondern auch als eine Manifestation von Harmonie, Ordnung und Spiritualität.

welchen didaktischen Wert eine solche assoziative Rezeption hat und wie die Vermittlung zwischen Kunstwerk und Lernenden daran anknüpfen kann.

Ein weiterer Aspekt der Funktionalität stellt die des Pädagogischen, konkret die Bildung der menschlichen Verfassung dar. Diese pädagogische Dimension spiegelt sich auch in der islamischen Kunstgeschichte wider, wo Formen mit ornamentaler Funktion¹⁴, wie die Buch- und Verzierkunst durch Vergoldung (*tazhib* im Arabischen, *tezhib* im Türkischen), nicht nur ästhetische Werte vermitteln, sondern auch kulturelle und spirituelle Bildungsinhalte transportieren. Obwohl diese Kunstform ihren Ursprung im Persischen hat und von dort ins Osmanische Reich übertragen wurde, wird sie nicht per se als islamische Kunst bezeichnet, sondern als „türkische Verzierkunst“. Die einzelnen ornamentalen Formen wie Blätter und Blumen sind als solche nicht bedeutungstragend, aber einig sind sich alle Schüler*innen und Meister*innen dieser Kunst, dass das Erlernen und Ausüben dieser Kunstform dazu beitragen kann, den Charakter einer Person zu formen, d.h., die Praxis dieser Kunstform fördert nicht nur Disziplin, Geduld, Kreativität und andere positive Eigenschaften, sondern insgesamt die Persönlichkeitsentwicklung.

In Anlehnung an die aus der Antike übernommenen Vorstellungen von Schönheit standen für muslimische Künstler*innen Ebenmaß und Ausgeglichenheit im Vordergrund. Als wichtigste formale Grundlage künstlerischer Schönheit legten auch sie bei ihren Darstellungen Wert auf Harmonie und Proportion, Ausgewogenheit und Ordnung, um der Schönheit Gottes bestmöglich Ausdruck zu verleihen.¹⁵ Islamischen Kunstwerken mit *uḥrawī*-Motiven (das Jenseits betreffend) lag die Vorstellung zugrunde, dass die Schönheit in der Kunst ein Mittel der Reflexion über das Göttliche ist.¹⁶ In diesem Sinne ist eine Moschee nicht nur ein funktionaler Ort des Gebetes, sondern ihr v.a. Innenraum wird so gestaltet, dass sie eine erbauliche Wirkung auf die Besucher*innen hat. Das Gleiche gilt für die Kunst der Schönschrift, die aus dem Motiv entstand, das Wort Gottes, also den Koran, auf die schönste Art und Weise abzubilden.

Ästhetisches Lernen wurde in muslimischen Gesellschaften als ein integraler Bestandteil ganzheitlicher Bildung angesehen, die zur Entfaltung des menschlichen Geistes beiträgt. Daher stellt eine weitere Dimension, die in der ästhetischen Bildung eine wichtige Rolle spielt, die Korrelation zwischen Ästhetik und Ethik dar, also zwischen Kunst und Persönlichkeits- bzw. Charakterbildung. Die ästhetische Erfahrung kann einen Beitrag zur ethischen Bildung leisten. Die Funktion des Ästhetischen als Vermittler des Ethischen spielt eine entscheidende Rolle in der Kunst und Kultur, indem sie emotionale und moralische

¹⁴ Vgl. Lorenz Korn (2005), Review of The Iconography of Islamic Art. Studies in Honour of Robert Hillenbrand, by B. O’Kane, 261–62.

¹⁵ Annette Hagedorn/Norbert Wolf, Islamische Kunst, 7ff.

¹⁶ Vgl. Koç (2014), 48.

Werte durch ästhetische Ausdrucksformen transportiert. Ästhetische Erfahrungen können das Bewusstsein für ethische Fragestellungen schärfen und die Empathie fördern, indem sie den Betrachter dazu anregen, über menschliche Erfahrungen und soziale Themen nachzudenken. Durch die Verbindung von Schönheit und Moralität wird das Ästhetische zu einem Medium, das nicht nur unterhält, sondern auch zur Reflexion und zum Handeln anregt. Letztlich zeigt sich, dass das Ästhetische nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern eng mit dem Ethischen verwoben ist, was die transformative Kraft der Kunst unterstreicht.

Ästhetische Erfahrung und die Auseinandersetzung mit ihr können das Bewusstsein transformieren und dadurch der innerlichen Formung zum Schönen verhelfen. Indem Kinder sich intensiv mit Kunstwerken auseinandersetzen und ihre eigenen kreativen Ausdrucksformen finden, können sie ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere gewinnen, weil der kreative Prozess ihnen ermöglicht, Emotionen, Gedanken und Erfahrungen auszudrücken, die oft schwer in Worte zu fassen sind. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstwerken lernen sie nicht nur unterschiedliche Perspektiven und kulturelle Kontexte kennen, sondern entwickeln auch Empathie, indem sie die Gefühle und Intentionen anderer Künstler nachvollziehen. Zudem fördert das Experimentieren mit eigenen kreativen Ausdrucksformen das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion der Kinder; sie entdecken ihre individuellen Vorlieben, Stärken und Herausforderungen. Diese Selbsterkenntnis ist entscheidend für die persönliche Entwicklung und hilft ihnen, ihre Identität zu formen. Gleichzeitig stärkt die Interaktion mit anderen Kindern im kreativen Prozess soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit und Kommunikation, was wiederum ihr Verständnis für zwischenmenschliche Beziehungen vertieft.

Ebenfalls können wir auch gegenwärtig mit Kunstpädagogen wie dem renommierten Elliot Eisner argumentieren, dass künstlerische Bildung nicht nur dazu dient, ästhetische Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch das Denken und die kognitive Leistungsfähigkeit auf vielfältige Weise fördert. Eisner hebt hervor, dass die Beschäftigung mit den Künsten es den Menschen ermöglicht, ihre Wahrnehmung zu schärfen, komplexe Probleme zu lösen und kreativ zu denken. Durch das Studium und die Praxis von Kunstformen wie Malerei, Musik, Theater und Tanz können Kinder und Erwachsene ihre Vorstellungskraft anregen, alternative Perspektiven einnehmen und innovative Lösungsansätze entwickeln.¹⁷ Es sind insbesondere die drei Lernbereiche Literatur, Kunst und Musik, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, in denen Kinder und Jugendliche sich erproben und Sinn-, Deutungs- und Empfindungswelten schaffen

¹⁷ Vgl. Elliot W. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven 2002, 46-69.

können.¹⁸ Dies ist die Schnittstelle von religiöser und ästhetisch-kultureller Bildung.

3. *Die ästhetische Sprache von Kunstwerken*

Kunstwerke haben eine eigene ästhetische Sprache, die sich von der gängigen Kommunikationsform im Unterricht deutlich unterscheidet. Diese eigene, kulturell gefärbte Sprache der Kunst gilt es Kindern nahe zu bringen. Kinder erkunden die Welt neben der Sprache durch verschiedene Ausdrucksformen wie Kunst, Spiel und Medien. Sie bringen bereits durch ihre kulturelle und soziale Herkunft unterschiedliche Zugänge zur Kunst und Kultur mit. Mit Bourdieu wissen wir, dass Kinder aus privilegierten sozialen Schichten oft über mehr Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen und Kunstwerke zu Hause oder in Ausstellungen zu sehen. Diese Erfahrungen prägen ihr ästhetisches Empfinden und ihre kulturellen Bezüge. Auf der anderen Seite haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien weniger Zugang zu kultureller Bildung und künstlerischen Angeboten, was ihre ästhetischen Präferenzen, ihren kulturellen Geschmack und ihre kulturellen Kompetenzen in anderer Weise beeinflusst.¹⁹

Da religiöse Bildung immer in einem kulturellen Kontext verankert ist, kommt der Schule als Ort der Kulturen eine wichtige Rolle als Lernumgebung für das Religiöse zu. Sie dient einerseits dazu, eine gemeinsame Lebensweise zu fördern und ein Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft zu vermitteln. Andererseits soll sie den Geist der Kinder wachsen lassen. Die Erfahrungen, die Kinder in der Schule machen, einschließlich ästhetischer Erfahrungen, sind für ihre Entwicklung von großer Bedeutung. Mit Blick auf Bourdieu können neue ästhetische Erfahrungen das bereits vorhandene kulturelle Kapital erweitern und sozialen Aufstieg ermöglichen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass Kinder durch diese Erfahrungen in der Lage sind, ihr eigenes Leben zu gestalten. Sie erweitern ihr Bewusstsein, formen ihre Dispositionen, befriedigen ihre Suche nach Bedeutung, knüpfen Kontakte zu anderen und teilen eine Kultur.²⁰ Vor diesem Hintergrund ist es ebenso die Aufgabe des IRU, muslimischen Kindern Begegnungen mit und Zugänge zur islamischen Kunst zu ermöglichen. Grundsätzlich gibt es nur wenige theoretische sowie didaktische Überlegungen dazu,²¹ wie der IRU Lernprozesse so gestalten kann, dass muslimische Kinder

¹⁸ Vgl. Tuba Isik, Die tugendethische Kultivierung des Selbst. Impulse aus der islamischen Bildungstradition, Baden-Baden 2022, 244.

¹⁹ Vgl. Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (242014), 85, 405f.

²⁰ Vgl. Eisner (2002), 3.

²¹ Erste Überlegungen sind im Handbuch für Islamische Religionsdidaktik von Tuba Işık und Naciye Kamcili-Yildiz (2023) zu finden.

sich davon angesprochen fühlen und sich interessiert mit Kunstwerken auseinandersetzen möchten.

In der universitären Lehramtsausbildung muslimischer Lehrpersonen in Deutschland hat die Kunst als Gegenstand religiöser Bildung kaum einen Ort, obwohl die ästhetische Dimension der islamischen Kulturgeschichte in vielen Lehrplänen, Lehrbüchern und Arbeitsmaterialien des IRU schon längst Einzug gefunden hat. In nahezu allen Lehrbüchern für den IRU sind zahlreiche Bilder, Illustrationen oder Kalligrafien zur visuellen Verständigung und oder Ausschmückung abgedruckt, eine substanzielle Behandlung jener kulturellen Themen erfolgt jedoch nicht. Die ästhetische Gestaltung der Lehrbücher beruht sicherlich auch auf der Überzeugung der Lehrbuchautor*innen, dass das Religiöse und das Ästhetische in gewisser Weise zusammengehören. Dennoch ist es im modernen Schulkontext in nicht islamisch geprägten Ländern schwierig, ästhetische Alphabetisierungsprozesse in den Religionsunterricht zu integrieren. Es wäre zu oberflächlich, wenn im IRU muslimischen Kindern lediglich ein Überblick über künstlerische Ausdrucksformen aus der Tradition geboten würde. Vielmehr ist es in solchen Kontexten erforderlich, sowohl der Bedeutung der Kunst in der religiösen Bildung Rechnung zu tragen als auch das zeitgenössische künstlerische Schaffen zu berücksichtigen und zu thematisieren. Daher sollte, damit ist auch die Absicht dieses Aufsatzes verbunden, es im Schulkontext das grundlegende Ziel sein, eine Schnittstelle von Kunstdidaktik und islamischer Fachdidaktik zu schaffen, um (1) die Wahrnehmung für das Schöne und Ästhetische zu schulen (*ästhetische Alphabetisierung*), (2) eine kulturell-ästhetische Beheimatung anzubieten, (3) das künstlerische und bildnerische Denken, d.h. die Stärkung der Vorstellungskraft sowie das ästhetische Empfinden und die Fähigkeit zum Selbstausdruck, zu fördern, und (4) religiöse Lernprozesse zu initiieren. Denn Kunst kann religiöse Lernprozesse im IRU anstoßen, wenn künstlerische Ausdrucksformen zur Vermittlung religiöser Themen und Inhalte eingesetzt werden. Durch die Integration von Kunst in religiöse Lernprozesse können die Lernenden auf vielfältige Weise angesprochen werden und ein tieferes Verständnis für religiöse Inhalte entwickeln. Dies kann durch Kunst mit und ohne das Präfix „islamisch“ erreicht werden. Grundsätzlich bieten Gemälde, Skulpturen und andere visuelle Medien vielfältige Ansatzmöglichkeiten zur Thematisierung von Glaubensinhalten sowie zur Darstellung religiöser Geschichten und Symbole. Diese Kunstwerke können als inspirierende Quellen dienen, die den Lernenden einen direkten Zugang zu komplexen religiösen Themen ermöglichen. Mit den Assoziationen, Äußerungen und Deutungen eines religiös codierten Bildes entsteht etwas, das man *Bildtheologie* nennen könnte. Bildtheologie beschäftigt sich mit der theologischen Interpretation von Bildern und Kunstwerken, insbesondere im Hinblick auf religiöse Themen und Symbole. Die Schüler*innen können ihre eigenen theologischen Gedanken und Interpretationen entwickeln, indem sie ein gemaltes oder gezeichnetes Bild im

Kontext des Glaubens und/oder des Gebets betrachten und diskutieren. „Bilder ermöglichen demnach eigenständige theologische Erkenntnisse“²². Auf diese Weise wird das Bild nicht nur als ästhetisches Objekt betrachtet, sondern auch als Ausgangspunkt für theologische Reflexion und Diskussion über den Glauben und die Spiritualität. Zudem unterstützen Bilder Kinder, ein Kultur- und Traditionsbewusstsein, eine *ästhetische Beheimatung*, zu entwickeln, das sich aus der islamischen Kulturgeschichte speist. Dabei wird die Wahrnehmung zur zentralen und fundamentalen Kategorie der ästhetischen Bildung. Das Bildwerk tritt jedoch nicht in den Hintergrund, es verliert nicht seine Eigenständigkeit und -wertigkeit, im Gegenteil, sie wird durch das Gespräch konsequent herausgestellt.²³

Wenn eine Lehrkraft beabsichtigt, Schüler*innen mit der breiten Kunsttradition der Muslime vertraut zu machen, bietet es sich an, sich künstlerischer Werke in den Bereichen Architektur, Kalligrafie, Malerei, Glas, Keramik und Textilien zu bedienen. Insbesondere Bilder können einerseits Objekt der Kunstgeschichte sein und andererseits mit ihren religiösen Motiven eine vermittelnde Funktion zum Religiösen übernehmen. In einem religionspädagogischen Lernkontext steht dann die Rezipientin/der Rezipient im Mittelpunkt dieses Betrachtungsprozesses. Die Betrachtung eines Bildes, die ein religiöses Motiv zum Gegenstand hat, geht über die rezeptive Erfahrung und Interpretation von Schönheit oder künstlerischem Ausdruck hinaus, es wird eine Verknüpfung zwischen dem Ästhetischen und Religiösem hergestellt.

Im Folgenden soll nun im Beispiel für die Grundschule eine Miniaturmalerei als Musterkunstwerk exemplarisch analysiert werden. Der Fokus wird bewusst auf die Ermöglichung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen muslimischer Kinder gelegt, um nach den Bildungspotenzialen von Bildbetrachtung im IRU zu fragen. Für den Sekundarbereich, in dem ich eine grundlegende ästhetische Schulung im Fach IRU in der Grundschule voraussetze, habe ich ein zeitgenössisches Werk eines muslimischen Künstlers ausgewählt. Für dieses Bild schlage ich einen strukturierten Zugang zur Bildbetrachtung vor.²⁴

3.1 Bildbetrachtung: die Miniatur als ein Exempel

Für eine Bildbetrachtung, die in ihrer kreativen Phase Kinder dazu einlädt, selbst kreativ zu werden, eignen sich figürliche Bilder sehr gut. Wenn Bilder Zeugnis des islamischen Glaubens ablegen bzw. das Potenzial besitzen, für religiöses Lernen eingesetzt zu werden, kommen sie den Lehrabsichten entgegen.

²² Gärtner (2015), 16.

²³ Vgl. Lange (1988), 167ff.

²⁴ Mit dem Begriff „Bild“ sind figurative Abbildungen von Menschen, Tieren und der Natur gemeint.

Für einen derartigen Lernweg scheint eine Kunst aus dem islamischen Erbe, die Miniaturmalerei (osman./türk. *tasvir, nakış*), am geeignetsten zu sein. Sie zählte zur Gattung der Verzierkunst von Texten und zählt als Bestandteil der Buchkunst bzw. Buchmalerei. Beispielsweise schreibt *Ibn al-Muqaffa'* (gest. 756) in seinem Vorwort einer Tierfabelsammlung, dass die bunten Bilder in seinem Buch auf eine lebhaftige Art den moralischen Inhalt seiner Geschichten illustrieren sollen.²⁵ Miniaturmalereien, die im Allgemeinen mit der von den Seldschuken aus Zentralasien bis ins 13. Jahrhundert mitgebrachten visuellen Kultur in Verbindung gebracht werden, spiegeln sich in den vielfarbigen Keramikmustern aus jenen Jahren wider.²⁶ In der Moderne diente die Miniatur weniger der Illustration handgeschriebener Büchern oder der Weitergabe kollektiven Wissens, sondern entwickelte sich sukzessive zu einer Ausstellungskunst. Miniaturen in wunderschönen Einrahmungen schmücken heute die Wände. Wegen des sogenannten Bilderverbots wurden keine monumentalen Malereien geschaffen, wenngleich eine Porträt- und Gemäldekultur im Osmanischen Reich oder in der Qajarenzeit nachweisbar ist.²⁷ Das entscheidende Argument in der islamisch-rechtswissenschaftlichen Diskussion, das bis heute Gültigkeit und Relevanz besitzt, besagt, dass Bilder nicht als Mittel der religiösen Praxis oder des Gebets eingesetzt werden dürfen. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass in der mekkanischen Offenbarungszeit ein besonderes Augenmerk auf das Verbot von Götzenbildern und Statuen gelegt wurde, da diese ein wesentliches Element des polytheistischen Kultes darstellten. Daher war und ist es auch heute wichtig, sich von anderen religiösen Traditionen und Praktiken abzugrenzen. Monumentale Werke in der Malerei oder in der Tazhip-Kunst²⁸ gibt es bis heute nicht. Ein weiterer künstlerischer Grund für dieses „Fehlen“ liegt aus fachlicher Sicht darin, dass die künstlerische Raffinesse und Expertise nicht darin besteht, Großes zu malen, sondern in der Feinheit, der Detail- und Miniaturarbeit. Je kleiner, desto angesehener. Eine schöne Miniatur zeichnet sich durch ihre feine Detailarbeit, harmonische Farbgebung, ausgewogene Komposition und künstlerische Raffinesse aus.

Die Miniaturmalerei unterscheidet sich in ihrer bildlichen Darstellung – bei einigen Gemeinsamkeiten, z.B. der Leuchtkraft und Qualität der Farben – erheblich von der Kunst der Verzierung/Vergoldung (türk. *tazhib*) in der Buchmalerei.²⁹ Die Wurzeln der Miniaturmalerei sind historisch und geografisch

²⁵ Vgl. Müller-Wiener (2012), 90.

²⁶ Vgl. Serpil Bağcı/Filiz Çağman/Günsel Renda/Zeren Tanındı, Osmanlı Resim Sanatı, (2019), 15.

²⁷ Vgl. ebd., 14f.

²⁸ Eine Ausnahme in der Illuminationskunst bilden die *Hilye-i Şerif* in der Größe 120cm x 80cm (mit dem wunderschönen Rahmen 196cm x 126cm) des Kalligraphen Ahmed Ali Namazî und der Illuminationskünstlerin Gülsüm Gögercin, ausgestellt im Forschungszentrum für islamische Geschichte, Kunst und Kultur (IRCICA) in Istanbul als Dauerausstellung.

²⁹ In der Buchmalerei ist die Technik der Vergoldung sehr oft anzutreffen.

weit verzweigt und reichen bis in das 8. Jahrhundert zurück. Im Laufe der Zeit und je nach geografischer Lage hat sich die Maltechnik der Künstler (türk. *nakkaş*, *musavvir*; arab. *naqqāš*, *muṣawwir*) verändert und wurde durch neue Techniken und Möglichkeiten bereichert. In der Miniaturmalerei wurden nicht nur Persönlichkeiten porträtiert oder Szenen aus Geschichten oder besondere Ereignisse illustriert, sondern auch Szenerien aus Prophetengeschichten oder religiöse Motive gezeichnet.³⁰ Charakteristisch für diese Malerei sind die feine und sehr präzise Ausführung, die Kleinheit und Eindimensionalität des Dargestellten sowie der Verzicht auf die Zentralperspektive und auf andere illusionistische Effekte wie Licht und Schatten, die Dreidimensionalität suggerieren könnten. Die Themenbereiche der Miniaturen sind breit gefächert und Miniaturen mit religiösen Motiven aus allen Religionen sind ebenfalls Gegenstand dieser Malerei.³¹ Insbesondere jene mit religiösen Inhalten eignen sich m.E. einerseits für eine Bildbetrachtung und andererseits als Impuls religiöser Lernprozesse gut.

Vor diesem Hintergrund dürften Informationen über die kunstgeschichtlichen Zusammenhänge von Miniaturen am Anfang der Wissensvermittlung stehen, um Bilder in religiösen Lernprozessen kompetent zu erschließen. In höheren Klassenstufen dürfte es ebenso relevant sein, die Symbolik in Abbildungen zu besprechen, wie sie v.a. in der Diwân-Literatur verwendet werden, um weitere Interpretationsebenen einzubinden, z.B., dass die Sonne Gott symbolisiert.

Es bietet sich an, dass sich die Lehrkräfte mit den Prinzipien der Bildvermittlung auseinandersetzen, die in der Kunstpädagogik entwickelt wurden.³² Diese Grundlagen können eine tiefere Analyse und ein tieferes Verständnis der Bilder ermöglichen. Mit einem bilddidaktischen Ansatz werde ich im Folgenden ein mögliches Vorgehen zunächst für Grundschulen, dann für Sekundarschulen skizzieren.

3.2 Didaktisches Vorgehen: ästhetische Bildung

Im Mittelpunkt dieses Zugangs stehen die Rezeption, Produktion und Reflexion ästhetischer, künstlerischer und theologischer Prozesse. Unter dem Leitmotiv „Ästhetische Bildung durch Bildbetrachtung“ schlage ich einen methodischen Dreischritt vor, der die Theorie (Kunsthistorie und Theologie) mit der Praxis

³⁰ Vgl. Bağcı/Çağman/Renda/Tanındı (2019), 15.

³¹ Vgl. And (2014), 356.

³² Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 38.

des kreativen und praktischen Arbeitsprozesses verbindet.³³ Dieser Dreischritt umfasst rezeptive, produktive und kommunikative Aspekte.³⁴

Die *rezeptiven* Aspekte in der ästhetischen Bildung durch Bildbetrachtung konzentrieren sich auf die aktive Auseinandersetzung mit Kunstwerken, einschließlich deren Betrachtung, Analyse, Interpretation und Reflexion. Dieser Zugang ermöglicht es den Betrachter*innen, ihre ästhetische Wahrnehmung zu schärfen und ein Verständnis für künstlerische Ausdrucksformen zu entwickeln. Durch die vertiefte rezeptive Auseinandersetzung mit Kunstwerken können individuelle Perspektiven erweitert und eine differenzierte Sichtweise auf die Vielschichtigkeit der Kunst geschult werden.

Die *produktiven* Aspekte der ästhetischen Bildung durch Bildbetrachtung beziehen sich auf den kreativen Prozess und die praktische Umsetzung von Ideen. Der produktive Aspekt erlaubt es den Betrachter*innen, sich selbst als aktiven Teil des Prozesses zu erleben und ihre persönliche kreative Identität zu entfalten.

Die *kommunikative* Dimension bezieht sich auf den Austausch und die Diskussion über Kunstwerke mit anderen. Durch das Teilen von Gedanken, Eindrücken und Interpretationen können Betrachter*innen unterschiedliche Perspektiven kennenlernen und ihr Verständnis vertiefen. Die kommunikative Auseinandersetzung fördert den Dialog über Kunst und trägt zur Erweiterung des ästhetischen Horizonts bei.

Für den IRU sind folgende Schritte – wie in der Abbildung nachgezeichnet – vorgesehen: (1) künstlerische Dimension: die besondere Kunstform mit ihren künstlerischen Eigenschaften gemeinsam entdecken und sich mit diesen auseinandersetzen. (2) theologische Dimension: Die Kunstform und/oder ein (spezifisches) Element soll im zweiten Schritt als ein Impuls dienen, um über religiöse Fachinhalte zu sprechen, um dann im letzten Schritt: (3) ästhetische Dimension: den Kindern in einer schöpferischen Arbeitsphase zu ermöglichen, im künstlerischen Tun ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und individuelle Kompetenzen zu entwickeln (im Museum „objektzentriertes Lernen“).

³³ Dieser Dreischritt mag an das Drei-Stufen-Interpretationsmodell von Erwin Panofsky erinnern, allerdings ist der hier vorgestellte Dreischritt ohne Referenz hierzu entstanden und unterscheidet sich in wesentlichen Punkten davon.

³⁴ Vgl. Heyl/Schäfer (2016), 5.



3.2.1 Praxisbausteine für die Grundschule

Jedes Kind erhält die Miniatur³⁵ farbig ausgedruckt in die Hand und ein Exemplar wird an die Tafel fixiert. Es handelt sich um die Szene, in der der Prophet Jonas/Yunūs aus dem Bauch des Wals/Fisches, der ihn verschlungen hat, mithilfe des Erzengels Gabriel gerettet wird. Das Bild stammt aus dem Buch *Fâlnâme*, das im Auftrag des Herrschers Sultan Ahmed I. um 1616 angefertigt wurde. *Fâlnâme* sind sogenannte Orakel-Bücher in der osmanischen Kultur, die vor allem im Iran verbreitet waren und zur Wahrsagung mittels Stichomantie (türk. *tefe'ül*) verwendet wurden.³⁶ Sie enthalten meistens Bilder oder Texte, die als Vorhersagen für die Zukunft interpretiert werden können. Diese Bücher wurden oft von Astrologen oder Wahrsagern benutzt, um Einzelpersonen oder Herrschern Ratschläge und Prognosen zu geben. Oder der Fragende schließt die Augen, öffnet das Buch an einer zufälligen Stelle und deutet den ersten Satz oder Absatz, den er sieht, als Antwort auf seine Frage.

³⁵ Zum Kunstwerk (siehe Abbildung) selbst: Der Prophet Jonas wird aus dem Bauch des Wals gerettet. Die Abbildung befindet sich im Buch *Fâlnâme. Kalender Pascha*. Ein Wesir und Buchrestaurator fertigte das Buch zwischen 1614–16 in türkischer Sprache an und überreichte es dem Sultan Ahmed I. (Reg. 1604–1617). Zu den Malern des Manuskripts sollen *Naqşî, Naqqaş Haşan* und einige safawidische Maler gehört haben. Das Manuskript ist in der Bibliothek des Topkapı-Palastmuseums in der Schatzkammer unter der Nr.1703 registriert und gehört zu den gut erhaltenen Exemplaren. *Fâlnâme* sind sogenannte Orakel-Bücher; vergleichbar mit einem (Geburts-)Horoskop. Wer dieses Bild aufschlug, las folgenden Text (Übersetzung der Verfasserin) dazu: *Gott rettete den Propheten Yunus aus dem Bauch des Fisches. Eine gute Nachricht! Auch du bist von den Mühen der Welt und den Schwierigkeiten der Zeit gerettet. Das Vergnügen des Lebens, die Türen der Freude und des Glücks haben sich vor euren Augen geöffnet. Reisen, Kaufen und Verkaufen, Handel und Heirat sind sehr gut. Es ist gut, Gelehrte, rechtschaffene Menschen, Menschen von Rang, Menschen aus dem Volk zu sehen und Geschäfte zu erledigen. Vernachlässigt nicht die fünf Pflichtgebete und gebt den Armen und Derwischen Almosen und tut gute Taten, damit ihr eure Bestimmung erreichen könnt.*

³⁶ Vgl. Mustafa Uzun, Art. *Fâlnâme*, DIA, XII, 141-145, hier 141.



Abb. 1: Falname³⁷

I) Dimension der künstlerischen Betrachtung

Das Repertoire an Verfahren bzw. Form-Analysen der Bildbetrachtung ist äußerst vielfältig, die folgende Methode versteht sich deshalb als eine Möglichkeit des Zugangs. Mit einer standardisierten Vorgehensweise kann im ersten Schritt eine gewisse Bildkompetenz entwickelt werden, die es den Kindern ermöglicht, Bilder im Allgemeinen zu betrachten. Wenn Ästhetik u.a. die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung ist, dann geht es in dieser Phase einerseits darum, Impulse

³⁷ Aus And (2014), 366.

zu geben, die die eigenen Sehgewohnheiten durchbrechen, und andererseits darum, die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen und zu schärfen. Da konkrete Fragen das genaue Hinsehen schulen können, bietet es sich an, folgende Schritte durch Anleitungen und Fragen in die Wege zu leiten.

1. Kinder schauen sich das Bild erst in aller Ruhe für sich an.
2. In Kleingruppen oder im Plenum beschreiben Kinder, was im Kunstwerk zu sehen ist.
 - Kinder beschreiben sachlich die Farben, Motive, Tiere, Räumlichkeit, Formen etc.
 - Kinder beschreiben die Malweise, Komposition und Technik.
3. Kinder beschreiben, wie das Bild auf sie wirkt.
4. Kinder stellen Fragen an das Bild oder benennen etwas Auffälliges.

In dieser Phase beantwortet die Lehrkraft alle Fragen, die damit auch Wissenswertes über Miniaturmalerei als Kunststil vermitteln.³⁸ Entscheidend ist hier, dass die Lehrkräfte bei der Bildbetrachtung mit Grundschulkindern ein Gleichgewicht zwischen angeleiteter Untersuchung des Bildobjektes und dem Verbalisieren subjektiver Erfahrungen seitens der Kinder halten.

In dieser Phase sind die Kinder mit einer spezifischen Technik und Malweise konfrontiert, die ihnen wenig vertraut ist und sich in ihrer Eigenart deutlich vom Alltäglichen abhebt. Dieses Begegnungsmoment, das eine bekannte Denk- und Handlungsweise ändert oder zu ihrer Überwindung führt, ist der Moment einer eigenen Erfahrung. Von einer ästhetischen Erfahrung kann dann gesprochen werden, wenn es zu einem Austausch zwischen dieser sinnlichen Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibungen kommt, also ein (reflexives) Wechselspiel zwischen dem Ich und dem Objekt stattfindet.³⁹ Aus kunst- sowie religionsdidaktischer Perspektive spielt dieser Austausch eine konstitutive Rolle für eine ästhetische Erfahrung. Bei der Bildbetrachtung werden den Kindern genauso Spezifika auffallen, oder sie werden Bildelemente beschreiben, die als Aufhänger für die zweite Betrachtungsphase genutzt werden können. Der Übergang zur vertiefenden, theologisch reflektierenden Auseinandersetzung ist fließend.

II) Dimension der religiösen Betrachtung

Im zweiten Schritt wird an die Vertrautheit mit einem Objekt oder an das Vorwissen der Kinder angeknüpft. Eine Frage, z.B. nach der Gloriole des Propheten

³⁸ Diese Jonas/Yunūs-Miniatur wurde in einer Kunstzeitschrift für Kinder in dialogischer Form zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin nach dem oben beschriebenen Verfahren von der Verfasserin erarbeitet. Auf Türkisch lesbar in: Çocuk Sanat Dergisi, Bursa 1 (2024).

³⁹ Vgl. Heyl/Schäfer (2016), 5.

Yonas oder nach dem fantastischen Engel, wird als ein Aufhänger genommen, um in die religiösen Inhalte und Motive einzusteigen. Ferner können dann religiöse Inhalte fragend vertieft werden, die gemeinsam im Klassenverband erörtert werden. *Hat jemand eine Idee, was dieser Schein auf dem Kopf dieser Figur sein soll? Was und wer ist ein Engel, ein Prophet, welche Aufgaben haben sie?* Hierbei kann auf die Verwendungsweise der Farben Rot und Gold hingewiesen werden, um noch einmal die Verbindung zwischen dem Künstlerischen und Theologischen herzustellen. Gold symbolisiert Reichtum, Glanz, Göttlichkeit und spirituelle Erleuchtung. Es wird oft verwendet, um königliche oder göttliche Figuren hervorzuheben und ihre Macht und Autorität zu betonen. Rot hingegen steht oft für Liebe, Macht und Wohlstand. Es kann auch mit dem Feuer assoziiert werden, das Reinigung und Transformation symbolisiert.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Szene selbst als Ausgangspunkt für eine gemeinsame Erzählung zu nehmen. Wenn jemand die Szene aus einer Erzählung kennt, kann die Geschichte gemeinsam erarbeitet und erzählt werden. Das Nacherzählen oder performative Nachstellen einer Szene aus der Prophetengeschichte kann zu einem besseren Verständnis führen, die emotionale Auseinandersetzung mit den Bildern steigern und als Ausgangspunkt für eine eigene malerische oder plastische Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Das bildliche Moment aus der Erzählung, also die konkrete Szene in der Miniatur wird zwar in seiner Gesamtheit theologisch entfaltet, aber die Szenerie setzt einen eigenen Schwerpunkt in der Erzählung. Denn bekanntlich sollen Miniaturenmomente als Teil eines Ganzen etwas hervorheben bzw. besonders betonen. Was möchte der Maler, *nakkaš* in diesem Fall, mit dieser Szene unterstreichen? An dieser Stelle soll den eigenen – auch theologischen – Interpretationen, Bedeutungszuschreibungen und Reflexionen der Kinder ebenfalls Raum gegeben werden.⁴⁰

III) Kreative Phase

In der dritten und letzten Phase soll eine eigene Szene aus der thematischen Vertiefung umgesetzt werden, d.h., die Kinder können eine eigene Szene aus dieser Erzählung oder ein Bild zu einem Thema malen, das bei der theologischen Reflexion für sie spannend war. Dabei können sie sich an den Feinheiten einer Miniatur, die sie in der ersten Phase kennengelernt haben, orientieren. Beispielsweise daran, dass die Verwendung der Farbe Rot für die Verbindung zum Göttlichen steht, dass manche Objekte in sehr unterschiedlichen und nicht wirklichkeitsgetreuen Farben und Formen gemalt werden, dass es keine Schattierungen und Perspektiven gibt, dass Blumen, Gräser, Pflanzen, Wolken sowie

⁴⁰ An dieser Stelle würde sich auch anbieten, einen Vergleich mit anderen Bildtraditionen herzustellen, die identische Motive in Bildern abbilden.

auch Gesichter in einer eigenen Art gemalt werden usw.⁴¹ Die anatomische Richtigkeit von Figuren spielt bei der Miniatur keine Rolle. Allein der Ausdruck der bewegten kindlichen Innenwelt, der durch diese Miniatur ausgelöst wurde, soll Gegenstand des Gesprächs werden.

3.2.2 Praxisbausteine für die Sekundarstufe I

Für die Sekundarstufe wird das Bild „Man in Prayer“ des renommierten sudanesischen Künstlers Ibrahim El-Salahi an die Wand projiziert. Er gilt als eine der bedeutendsten Schlüsselfiguren der afrikanischen Moderne. Er wurde 1930 in der sudanesischen Hauptstadt Khartum geboren und studierte dort sowie in London Kunst. Sein Vater wie auch sein Großvater waren muslimische Rechtsgelehrte in Omdurman. El-Salahi wird von seinem Vater, der nicht nur am Islamischen Institut in Omdurman, sondern auch in der Koranschule (*ḥalwa*) lehrte, bereits mit zwei Jahren unterrichtet, vor allem lernt er sehr früh die Kunst der arabischen Kalligrafie.⁴² Er ist heute bekannt für seine Verbindung afrikanischer und arabischer Quellen sowie für seine Experimente mit der Kalligrafie, wie sie in der „Karthum-Schule“, der er angehörte, praktiziert wurde. Er ist bekannt für seine einzigartige Verschmelzung traditioneller afrikanischer Motive mit modernen abstrakten Elementen. Seine Werke reflektieren häufig politische und soziale Themen sowie spirituelle und kulturelle Einflüsse.

Er war einer der Ersten, die bewusst versuchten, sich von der europäischen Kunst, die er während seines Studiums in Oxford kennengelernt hatte, zu lösen, um ab den späten 1950er-Jahren im Dialog mit seiner Herkunft und den Traditionen des Sudan eine neue Kunst zu entwickeln. Diese Herangehensweise macht ihn heute relevanter denn je. El-Salahi ist somit eine zentrale Figur der Moderne, da seine Werke das gesamte 20. Jahrhundert mit seinen Umbrüchen, Hoffnungen und Forderungen widerspiegelt.

Im Jahr 1975 wurde er wegen eines Putschversuchs, an dem er nicht beteiligt war, festgenommen. Er verbrachte sechs Monate im Gefängnis, bevor er ins Exil nach Katar ging, wo er als Berater des Emirs tätig war. Im Gefängnis schuf El-Salahi sein Hauptwerk „Prison Notebook“ (1976), das 38 emotional aufwühlende Tuschezeichnungen auf Papier umfasst. Die Entbehrungen und der Schmerz, die der Künstler in dieser Zeit erdulden musste, haben einen Großteil seiner späteren Arbeit beeinflusst. Heute lebt er in seiner Wahlheimat Oxford in England.

⁴¹ Näheres zum Versuch einer islamischen Ikonografie Bernard O’Kane (ed.), *The iconography of Islamic art: studies in honour of Robert Hillenbrand*, Edinburgh 2007.

⁴² Vgl. Ibrahim El-Salahi, *The Artist in His Own Words*. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 80-91, hier 82.

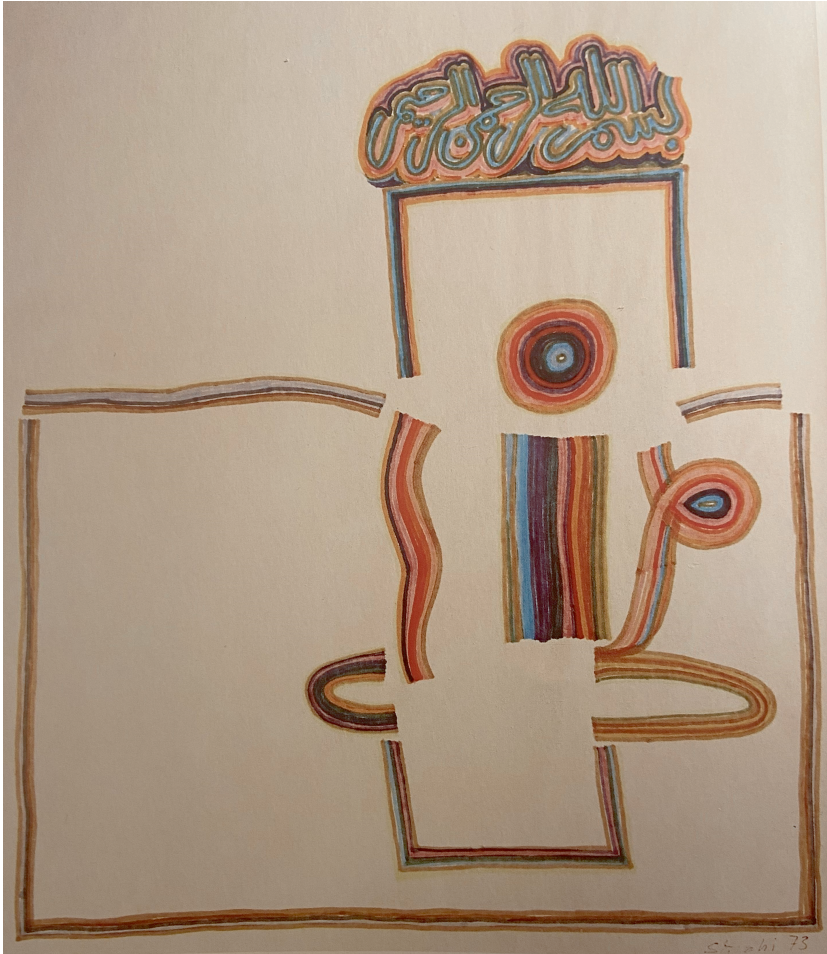


Abb. 2: Man in Prayer, Ibrahim El-Salahi (1973)⁴³

I) Dimension der künstlerischen Betrachtung

Die Schüler*innen erhalten vorab keine Informationen zum Maler und zum Gemäldetitel. Ibrahim El-Salahi sagt in einem seiner Gespräche, dass er seinen Bildern ungern Titel gebe, weil es den Betrachtenden eine Perspektive diktiert oder vorgebe, was er vermeiden will.⁴⁴ Die Schüler*innen betrachten (schweigend) das Gemälde, um einen ersten Gesamteindruck zu gewinnen. Das Gemälde soll auf sie wirken. Sofern keine Assoziationen formuliert werden kön-

⁴³ Bildabdruck aus: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 136.

⁴⁴ Siehe <https://youtu.be/yenSUBmGrdU?si=SlrUypXaLFe4MwuN> (letzter Aufruf: 25.4.2024).

nen, kann der Hinweis auf den Bildtitel gegeben werden. Sie werden gebeten, die Details des Bildsujets genauer zu betrachten, auf die verwendeten Farben, Formen und Linien im Gemälde zu achten, und darauf, wie sie miteinander interagieren. Anschließend sollen sie ihren ersten Eindruck äußern bzw. erst einmal das Bild beschreiben, ohne es zu deuten. Nach der ersten Runde wird den Schüler*innen die Information gegeben, dass es sich um den sudanesischen Künstler Ibrahim El-Salahi handelt, und die Frage gestellt, ob dies etwas an ihrer Bildbetrachtung ändert. Alle Äußerungen werden ernst genommen, keine als falsch bezeichnet. An dieser Stelle kann der Bezug zum arabischen Schriftzug hergestellt werden: der *Basmala*, die das Motiv bildet. Den Bezug zum arabischen Schriftbild könnte man, die Dimension der religiösen Betrachtung einleitend, mit einer Impulsfrage herstellen: Was bedeutet die Basmala grundsätzlich und was kann sie für El-Salahi wohl bedeuten?

Nach der zweiten Runde wird die Information gegeben, dass der Titel des Bildes „Man in Prayer“ lautet, das Bild zu seinen bekanntesten Werken gehört und El-Salahi es im Jahre 1973 gezeichnet hat. Ein Bild von El-Salahi könnte ebenfalls gezeigt werden. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird die assoziative Verbindung „Künstler – Religion“ aufkommen und die Schüler*innen könnten entdecken, dass das Gemälde einen Menschen zeigt, der sich eine Gebetshaltung einnimmt. Nachdem nun das Bild betrachtet und beschrieben worden ist, fordert es zu einer Interpretation auf. Mehrere Deutungen und Assoziationen können nebeneinander stehen und die Schüler*innen können auch Fragen an das Bild stellen. Ganz im Sinne des Malers geht es nicht darum, sich zu früh auf eine Deutung zu einigen bzw. sich festzulegen. Es kann auch mehrere Deutungen eines Bildes geben, die gleichermaßen gültig sind.

Wenn die Entstehungsgeschichte des Bildes zum Schwerpunkt der ersten Bildbetrachtung werden soll, könnten weitere Informationen über den Maler gegeben werden. Wenn aber die Wirkungsgeschichte im Mittelpunkt steht, können Informationen über seine religiöse und spirituelle Glaubensüberzeugung gegeben werden. Zum Beispiel schreibt Sarah Adams, dass El-Salahi einem Sufi-Orden angehört, er also ein Sufi, ein Mystiker, ist, der das fünfmalige Tagesgebet verrichtet und oft vor dem Malen als Vorbereitung betet. Für El-Salahi ist der Entstehungsprozess eines Bildes auf Leinwand oder Papier das Zusammentreffen von zwei Körpern und Subjektivitäten. Das bedeutet, das Werk entspringt durch die Begegnung zwischen ihm, repräsentiert durch seinen Körper, und der Leinwand. Das Werk entsteht dann aus einem Gespräch (und manchmal einem Streit) zwischen den beiden. Diese Verhandlungen finden im Laufe seiner Karriere auf mehreren Ebenen statt: durch Gebet und Meditation, Medien, kompositorischen Aufbau und Bildsprache. Er möchte seinen Körper mit der Leinwand verbinden, d.h., das Äußere, der physische Körper soll das

spirituelle Innere abbilden.⁴⁵ An diesem Punkt sind wir schon inmitten der zweiten Dimension, der Betrachtung des Religiösen. Denn durch eine Deutung gewinnt das Bild eine Be-Deutung für den Betrachtenden.

II) Dimension der religiösen Betrachtung

Spätestens an dieser Stelle kann der Bezug zur Basmala hergestellt werden, wodurch sich eine gewisse Bedeutungsvielfalt ergeben dürfte. Wenn es doch noch eines Impulses bedarf, um über das rituelle Gebet als Praxisform, Gott nahe zu sein bzw. zu kommen, ins Gespräch zu kommen und um in die religiöse Dimension einzutauchen, könnte folgendes Zitat des Künstlers behilflich sein; es lautet wie folgt im Original *„A picture is no more than a mirror, a vehicle that takes one back to one's self, to turn one's sight inward to find the Self within and begin to meditate.”*⁴⁶ Was kann meditate/meditieren bedeuten, wie ist das „Innere“ zu verstehen und wie zeigt sich das in seinem Bild? Hierüber und über weitere Assoziationen mit dem Gebet kann mit den Schüler*innen gesprochen werden. Eine wichtige Überlegung besteht darin, eine Verbindung zwischen der zentralen Rolle des Gebets im Leben von El-Salahi und der Lebenssituation der Schüler*innen herzustellen. Hier geht es um eine Kommunikation auf vielen Ebenen: die intensive Wahrnehmung und Kommunikation mit dem Bild, mit den Muslimen in der Welt, der Aspekt Hautfarbe, da der Maler schwarz ist, mit dem, was ist und was werden könnte, und mit mir selbst – eine produktiv-kritische Wechselbetrachtung, die durch das Bild erwirkt wird.⁴⁷

III) Kreative Phase

Es können unterschiedliche Aufgaben vergeben werden.

- (A) Die Schüler*innen werden nun dazu aufgefordert, aktiv zu werden, indem sie als Hausaufgabe für die nächste Unterrichtsstunde ein Bild malen oder zeichnen. Dieses Bild wird dann gemeinsam besprochen. Die Impulsfrage lautet: „Welche Gestalt bzw. welche Form würdest du deinem Gebet geben?“ Auf diese Weise können die Schüler*innen ihre eigene Stellungnah-

⁴⁵ Vgl. Sarah Adams, In My Garment There Is Nothing but God: The Work of Ibrahim El-Salahi. Ibrahim El-Salahi, The Artist in His Own Words. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 54-67, hier 55.

⁴⁶ Übersetzt: Ein Bild ist nicht mehr als ein Spiegel, ein Fahrzeug, das einen zurück zu sich selbst führt, um den Blick nach innen zu richten, das Selbst im Inneren zu finden und mit der Meditation zu beginnen; vgl. Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi and the Making of African and Transnational Modernism. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 10-27, hier 11.

⁴⁷ Vgl. Georg Hilger, Ästhetisches Lernen, 339.

me und Erfahrung in einen eigenen Ausdruck und eine individuelle Gestalt umsetzen.

- (B) Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, ein eigenes Bild zu malen, das von dem betrachteten Werk inspiriert ist.

4. Ausblick

Die hier vorgestellte Miniaturmalerei kann exemplarisch für jene Kunstwerke aus der islamischen Kunsttradition stehen, die nicht nur ästhetische, sondern auch spirituelle Funktionen erfüllen. Wie an dieser Miniatur erkennbar ist, sind derartige Kunstwerke oft Träger von Glaubensinhalten, Symbolen und Ritualen, die eine Verbindung zwischen dem Gläubigen und dem Heiligen herstellen. Sie erfüllen ihren Zweck erst dann, wenn sie im Kontext ihrer eigenen Tradition und Geschichte wahrgenommen werden; in ihrem „Hier und Jetzt des Kunstwerks“, wie Benjamin es formuliert. Gleichzeitig spiegeln Kunstwerke den Zeitgeist der jeweiligen Epoche und des jeweiligen Künstlers wider und dienen als lebendige Vermittler ihrer Lebensumstände und Hintergründe. Diese tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen bietet einerseits eine Chance und ist andererseits notwendig, um das Heilige und Erhabene zu bewahren. Die Rückbesinnung auf die Bedeutung der entsprechenden Kunst im religiösen Kontext hilft, dem Verlust der Aura vorzubeugen.

Mit Blick auf Ibrahim El-Salahi lässt sich Ähnliches sagen. Er ist ein in seiner kulturellen Identität tief verwurzelter Künstler, der zu den wichtigsten Vertretern des Afro-Modernismus angesehen wird und universelle Themen wie Identität, Exil und Spiritualität behandelt. Mit seiner einzigartigen Stilrichtung, die traditionelle sudanesishe Kunst mit modernen Techniken und gelegentlich westlichen Einflüssen verbindet, bietet er ein gutes Beispiel dafür, wie junge Muslime ihr vielfältiges Kulturgut kreativ und innovativ nutzen können.

Summa summarum wurde sehr deutlich, dass „wahrnehmen“ eine zentrale Kategorie der ästhetischen Bildung darstellt und Kinder lernen, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln – ein zentrales Bildungsziel im (inter-)religiösen Unterricht in Deutschland. Diese Toleranz kann die Offenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven öffnen und trägt dazu bei, fundamentalistische Denkweisen aufzubrechen sowie ein Verständnis für Vielfalt zu stärken.

In religionspädagogischer Hinsicht können durch Bilderbetrachtungen gezielt bestimmte Fähigkeiten gefördert werden. (a) *ästhetische Wahrnehmungskompetenz*: Schüler*innen lernen, Bilder bewusst wahrzunehmen, Details zu erkennen und zu interpretieren; (b) *kritisches Denken*: Durch die Bildanalyse werden Schüler*innen dazu angeregt, kritische Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu erkennen und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln; (c) *kulturelles Verständnis*: Die Betrachtung von Bildern aus verschiedenen Epochen und

Kulturen ermöglicht es den Schüler*innen, ein Verständnis für unterschiedliche Kunststile, -techniken und -geschichten zu entwickeln; (d) *ästhetische Ausdrucksfähigkeit*: Durch das Beschreiben, Analysieren und Interpretieren von Bildern lernen die Schüler*innen, ihre Gedanken und Gefühle verbal auszudrücken; (e) *ästhetisches Empfinden*: Die Auseinandersetzung mit Kunstwerken fördert das ästhetische Empfinden der Schüler*innen sowie deren Fähigkeit zur ästhetischen Beurteilung. Eine weitere Kompetenz, die der christliche Religionspädagoge Georg Hilger, neben *ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit* (*Aisthesis*) und *ästhetischer Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit* (*Poiesis*) anführt, ist *ästhetische Urteilsfähigkeit* (*Katharsis*). Durch die Katharsis, so Hilger, kann das Bewusstsein der Schüler*innen für manipulative Verwendungszwecke geschult und sensibilisiert werden.

Aus kunstdidaktischer Perspektive lässt sich abschließend sagen, dass Kinder kleine „Experten“ werden, wenn sie lernen, ein Kunstwerk aufmerksamer zu betrachten und wahrzunehmen. Das bereitet sie auf ein allgemeines Verständnis von Bildwerken vor. Ein Motiv und eine Malweise zu entdecken oder ein künstlerisches Verfahren zu beurteilen, gelingt ihnen durch diese ästhetische Alphabetisierung dann viel leichter.

Kunst kann dazu beitragen, die Ambiguitätstoleranz zu stärken, d.h., mit Mehrdeutigkeit, Widersprüchen und Unsicherheit umzugehen, was ein zentrales Bildungsziel des IRU in Deutschland ist. Ambiguitätstoleranz bedeutet im pädagogischen Kontext, verschiedene Perspektiven, auch abweichende, empathisch zu betrachten und zu akzeptieren, auch wenn sie sich widersprechen oder nicht eindeutig sind.⁴⁸ Durch ästhetische Darstellungen im Unterricht können Schüler*innen lernen, neugierig und offen für fremde Lebens- und Glaubenswelten zu sein, auch wenn diese nicht mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen. Insgesamt haben Musik, Literatur und Kunst ein großes Ambiguitätspotenzial,⁴⁹ das dazu beitragen kann, fundamentalistische, oft unreflektierte Engstirnigkeit aufzubrechen, Toleranz gegenüber Fremdem zu stärken und ein Verständnis für die Vielfalt von Ansichten und Erfahrungen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Adams, Sarah, In My Garnment There Is Nothing but God: The Work of Ibrahim El-Salahi. Ibrahim El-Salahi, The Artist in His Own Words. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. A Visionary Modernist, London 2013, 54-67.
- And, Metin, Osmanlı Tasvir Sanatı I: Minyatür, Istanbul 2014.
- Bauer, Thomas, Die Vereindeutigung der Welt: über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen 2018.

⁴⁸ Siehe hierzu auch Umberto Eco, Das offene Kunstwerk, Frankfurt a.M. 102006.

⁴⁹ Vgl. Thomas Bauer, Die Vereindeutigung der Welt, Ditzingen 2018, 95f.

- Benjamin, Walter, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Frankfurt a.M. 1977.
- Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014.
- Eco, Umberto, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt a.M. ¹⁰2006.
- El-Salahi, Ibrahim, *The Artist in His Own Words*. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 80-91.
- Erdem, Cavit, *Din Eğitimi Dili olarak Sanat ve Edebiyatın Kullanılması. (Using Art and Literature as the Language of Religious Education)*. In: YDUILAF 8/2 (2022), 196–208.
- Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lässt sich besser lernen!?* In: dies./Andreas Brenne (Hg.), *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015.
- Han, Byung-Chul, *Die Errettung des Schönen*, Frankfurt a.M. 2020.
- Ders., *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt a.M. 2019.
- Ders., *Die Transparenzgesellschaft*, Berlin 2017.
- Hassan, Salah M., Ibrahim El-Salahi and the Making of African and Transnational Modernism. In: Salah M. Hassan, Ibrahim El-Salahi. *A Visionary Modernist*, London 2013, 10-27.
- Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz, *Frühe Ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken*, Berlin/Heidelberg 2016.
- Işık, Tuba, *Die tugendethische Kultivierung des Selbst. Impulse aus der islamischen Bildungstradition*, Baden-Baden 2022.
- Lange, Günter, *Das Bild als Medium der Glaubensvermittlung*. In: Hans Joachim Schulz/Jakob Spiegel (Hg.), *Bild und Symbol – glaubensstiftende Impulse*, Würzburg 1988, 164–184.
- Koç, Turan, *İslam Estetiği*, Istanbul 2014.
- Korn, Lorenz, *Geschichte der islamischen Kunst*, München 2008.
- Müller-Wiener, Martina, *Die Kunst der islamischen Welt*, Stuttgart 2012.
- Naef, Sylvia, *Bilder und Bilderverbot im Islam*, München 2007.
- Pöppel, Sonja, *Das therapeutische Potenzial der Kunstrezeption. Studien zur rezeptionsästhetischen und bildwissenschaftlichen Grundlegung einer Rezeptiven Kunsttherapie*, Berlin 2015.
- Şeker, Nimet, *Bilder und Bilderverbot im Urteil des Qur'an und der klassischen muslimischen Gelehrsamkeit*. In: *Du sollst dir kein Bildnis machen. Bilderverbot und Bilddidaktik im jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht*. In: Harry Harun Behr/Daniel Krochmalnik/Bernd Schröder (Hg.), Berlin 2013, 119–143.

Kunst als Medium des Dialogs?

Mahbuba Maqsoodis transkulturelle Ästhetik

Maike M. Domsel und Mevlida Mesanovic

1. Thematische Hinführung

In der Pfarrkirche St. Josef in Cham, Bayern, wurden jüngst umfangreiche Renovierungsarbeiten durchgeführt. Dabei wurden sämtliche Fenster im Sakralraum durch einen vierzehngliedrigen Werkzyklus der deutsch-afghanischen Künstlerin Mahbuba Maqsoodi ersetzt. Dieser ästhetische Zugang ermöglicht nicht nur eine zeitgemäße Vermittlung des Evangeliums, sondern schafft auch eine tiefere Verbindung zu den Menschen von heute. 2021 wurde ein vergleichbares Projekt in der Abteikirche St. Mauritius in Tholey, Saarland, erfolgreich beendet. Dabei wurden alle Kirchenfenster erneuert und beeindruckende Kunstwerke geschaffen. Mahbuba Maqsoodi entwarf den Großteil der Fenster, während drei weitere von dem renommierten zeitgenössischen Künstler Gerhard Richter stammen. Dieses Vorhaben wurde als kulturelle wie spirituelle Initiative gewürdigt, die grenzüberwindend wirkt und nicht nur religiöse, sondern auch spirituell suchende sowie nicht religiös gebundene Menschen anspricht. Die Einzigartigkeit beider Projekte zeigt sich in ihrem dialogischen Charakter: Es handelt sich um christliche Sakralräume, die von einer Künstlerin, die Muslimin ist und sich zum Humanismus bekennt, mit biblischen Motiven gestaltet werden.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, das dialogische Element in den genannten Projekten hervorzuheben und zu untersuchen, inwiefern die Ästhetik nicht nur als Verbindung zur Transzendenz dienen kann, sondern auch als Mittel, einen interreligiösen Zugang zur religiösen Praxis zu erleichtern und inter- bzw. transkulturelles Lernen zu initiieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie diese künstlerische Auseinandersetzung gezielt für den religionspädagogischen Kontext genutzt werden kann. Dieses Ziel soll durch eine detaillierte Analyse ausgewählter Bildbeispiele erreicht werden, wobei die Ziele und Methoden der Komparativen Theologie nach Klaus von Stosch als Leitfaden dienen.¹

¹ Siehe Klaus von Stosch, Einführung in die Komparative Theologie, Paderborn/Leiden 2021.

2. Ästhetik und Spiritualität: die Verbindung von Kunst und Religion

Der Begriff ‚Ästhetik‘ bezieht sich auf die umfassende Untersuchung von Schönheit, Kunst und ästhetischer Erfahrung. Die etymologische Wurzel *aisthesis* (griech.) verweist auf Wahrnehmung oder Empfindung. Unter diesem Aspekt erforscht die Ästhetik die Natur der Wahrnehmung von Kunst und ästhetischen Phänomenen, indem sie analysiert, wie Menschen Schönheit interpretieren, schätzen und erleben. Diese Disziplin berücksichtigt sowohl subjektive als auch objektive Aspekte und befasst sich mit jenen grundlegenden Prinzipien, die der Schaffung von Kunst und ästhetischen Werken zugrunde liegen. In einem erweiterten Sinn kann die Ästhetik auch den allgemeinen Sinn für Schönheit in verschiedenen Lebensbereichen, einschließlich der Natur und des alltäglichen Lebens, umfassen.²

Die untrennbare Verbindung von Ästhetik und Spiritualität manifestiert sich in einem reichen und vielschichtigen Geflecht, das tiefe Einblicke in die menschliche Erfahrung und das Streben nach Transzendenz bietet.

„In der Begegnung mit Kirchenräumen vollzieht sich [...] auch für Außenstehende unmittelbar nachvollziehbar die Konfrontation mit dem Anspruch einer religiösen Weltdeutung, die Konfrontation mit den spezifischen – individuellen wie kollektiven – Sinnkonstruktionen von Gläubigen in Vergangenheit und Gegenwart.“³

Bewunderung und ergriffenes Staunen, Ehrfurcht, aber auch der Sinn für Schönheit spielen gerade im Bereich des Ästhetischen eine wesentliche Rolle. Mit Blick auf die spirituelle und mystagogische Dimension, die darauf abzielt, Gläubige in die tiefen spirituellen Geheimnisse einzuführen und die Stärkung ihrer Verbindung zu Gott zu fördern, gilt es, dieser Erkenntnis nachzugehen:

„Es gibt eine tiefe, noch wenig reflektierte Beziehung zwischen Mystik und Ästhetik, zwischen der Gottes-Freude und der Schönheit. Das hörbare Kennzeichen dieser Beziehung ist das, was die Tradition mit einem altmodischen Wort ‚loben‘ nennt. Das Loben ist der ästhetische Akt, in dem etwas wahrgenommen, gesehen und sichtbar gemacht, gepriesen, gefeiert und besungen wird. Es wird aus dem Dunkel ins Licht geliebt.“⁴

Der ästhetische Zugang zur Wirklichkeit kann ein Eingangstor zum spirituell-religiösen Bereich sein, da er zugleich die Rationalität und Affektivität des Menschen anspricht und ihn „an die Fragen des Daseins heran- und über das Vorfindliche hinausführt“⁵. Er „ermöglicht komplexe ästhetische Erfahrungen, die religiös deutbar und damit anschlussfähig sind für religiöse Erfahrungen“.⁶ So rührt neben der Musik auch die Kunst „unser Innerstes an, unser Empfinden,

² Vgl. Wilhelm Gräb, *Einleitung. Imagination der inneren Welt*, Frankfurt a.M. 2012, 57–72.

³ Rita Burrichter/Claudia Gärtner, *Mit Bildern lernen*, München 2014, 234.

⁴ Dorothee Sölle, *Mystik und Widerstand*, Freiburg i.Br. 2014, 156.

⁵ Mirjam Schambeck, *Mystagogisches Lernen*, Würzburg 2006, 150.

⁶ Peter Bubmann, „weil sie die Seelen fröhlich macht“, Göttingen 2018, 251.

unsere Lebensgeschichte“⁷ und kann daher als „Transzendierungsmittel“⁸ einen Zugang zum Spirituellen eröffnen. Ästhetische Zugänge, wie sie beispielsweise durch Musik und Kunst ermöglicht werden, bieten besondere Erfahrungsmomente, die in gewisser Weise dem religiösen Erleben ähneln.⁹ Ästhetik, als die Kunst der sinnlichen Wahrnehmung und des schönen Ausdrucks, erhebt sich über das Materielle hinaus. Kunstwerke dienen durch ihre ästhetische Ausdruckskraft als Brücke zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, zwischen dem Menschlichen und dem Göttlichen. Die ästhetische Erfahrung entfaltet sich als ein Raum der Kontemplation und Reflexion, in dem das Spirituelle durch sinnliche Formen eingefangen wird. Die selektive Anwendung von Farben, Formen und Strukturen in der Kunst fungiert als eine Art Sprache, die spirituelle Narrationen vermittelt und die Betrachtenden auf eine Reise durch metaphysische Welten führt.¹⁰

So entstand im Laufe der Jahrhunderte eine komplexe und tiefgreifende Verflechtung zwischen Religion und Kunst, die die kulturelle, spirituelle und gesellschaftliche Entwicklung der Menschheit maßgeblich beeinflusst hat. Von den sakralen Darstellungen der Antike über die Renaissance bis zur theatralischen Religiosität des Barock und des Rokoko durchzieht diese facettenreiche Beziehung die Kunstgeschichte auf vielschichtige Weise.

Auch in der Gegenwart zeigt sich die Verbindung von Religion und Kunst in vielen Ausdrucksformen. Künstler*innen verschiedener Glaubensrichtungen erkunden spirituelle Fragen, hinterfragen Traditionen und fördern den interreligiösen Dialog. Die Kunst reflektiert die interkulturelle Vielfalt in einer globalisierten Welt und bleibt ein Forschungsfeld, das Einblicke in fundamentale Schichten menschlicher Existenz gewährt und die künstlerische Gestaltung sowie den spirituellen Diskurs prägt.¹¹ Zugleich unterliegt die zeitgenössische Beziehung zwischen Religion und Kunst einer heiklen Entwicklung, von innerreligiösen Irritationen geprägt ist. In einer Zeit, in der religiöse Praktiken häufig auf Ablehnung oder Desinteresse stoßen, tritt die Kunst teils als Ersatz oder Repräsentant für die Religion auf. Von künstlerischen Ansätzen wird erwartet, dass sie nicht nur ästhetische Erfahrungen vermitteln, sondern auch zur Sinnfindung und Deutung des Lebens beitragen.¹²

Die Erwartungen an die Kunst gehen somit über ihre ästhetischen Aspekte hinaus und beinhalten die Hoffnung, dass sie zu einer tiefen Selbstreflexion und Sinnfindung beiträgt. Kunst wird als Vermittler betrachtet, der helfen soll,

⁷ Maria Kaindl/Klaus König, *Lieder und Musik*, München ⁵2007, 260.

⁸ Michael Blume, *Neurotheologie*, Marburg 2009, 85.

⁹ Vgl. Blume (2009), 151; Carles Salazar, *Believing Minds: Steps to an Ecology of Religious Ideas*, Münster/New York 2018, 40f.

¹⁰ Vgl. Gräß (2012), 9–19.

¹¹ Vgl. Johannes Stückerberger, *Zeitgenössische Kunst und religiöse Erfahrung*, Frankfurt a.M. 2012, 51f.

¹² Vgl. Ebd., 51–66, 61–64.

den Sinn des Lebens zu entschlüsseln und unser Dasein zu deuten. In dieser Erwartung spiegelt sich zugleich die Erfahrung, dass traditionelle religiöse Bilder heute ihre spirituelle Bedeutung und Wirkung verloren haben.

3. Sakralraumpädagogik

Angesichts dieses veränderten Blicks auf traditionelle religiöse Bilder und ihres Sinnverlustes in der modernen Gesellschaft gewinnt die Sakralraumpädagogik an Bedeutung. Die Sakralraumpädagogik versteht sich als eine pädagogische Disziplin, die sich systematisch mit Sakralräumen, also Orten kultischer Praxis, wie Kirchen, Moscheen und Synagogen, befasst. Sie begreift solche Orte als Bildungsräume, die ästhetische, spirituelle und symbolische Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Die Konzeption des Sakralraums als Lernumgebung umfasst verschiedene Ansätze und Methoden, darunter Führungen, pädagogische Programme, kalligrafisch-künstlerische Interventionen und interaktive Elemente.¹³ Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist es, Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Prägung einen vertieften Zugang zur spirituellen Dimension des Sakralraums zu ermöglichen und ihnen zu helfen, eine religiöse oder spirituelle Heimat zu finden. Dabei zielen die Lernprozesse sowohl auf die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz als auch auf die Förderung der Fähigkeit, sich in sakralen Räumen angemessen zu verhalten, gegebenenfalls an religiösen Ritualen teilzunehmen und eine Partizipationskompetenz zu erwerben. Dies geschieht durch die Integration ästhetischer, symbolischer und religiöser Elemente, die dazu anregt, den Raum als Ort der Vermittlung von Glaubensinhalten zu nutzen und individuelle spirituelle Erfahrungen zu machen.¹⁴

4. Ästhetisches Lernen und Bilddidaktik

Durch die Weiterentwicklung symboldidaktischer Ansätze, die Integration Rezeptionsästhetischer Fragestellungen in die Methodik des Religionsunterrichts und durch die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff seit den frühen 1980er Jahren gewinnen Bilder in einer anthropologisch ausgerichteten und subjektorientierten Religionspädagogik als Lernchance eine neue Bedeutung. Sie werden nun dezidiert in den Kontext ästhetischen Lernens eingebunden, wodurch eine bloße Textreferenz überschritten wird.¹⁵ Vor allem

¹³ Vgl. Siehe hierzu Hans Mendl/Rudolf Sitzberger, *Praxishandbuch Kirchenraumdidaktik*, Badenhausen 2023.

¹⁴ Vgl. Claus Peter Sajak, *Sakralraumpädagogik*, Göttingen 2018, 154.

¹⁵ Vgl. Georg Hilger, *Ästhetisches Lernen*, München 2010, 334–343.

werden – inspiriert durch einschlägige bildtheologische Forschung – Erkenntnisse der Kunstwissenschaft nun verstärkt berücksichtigt. Dies geschieht unter der Prämisse, dass die bildende Kunst eine eigenständige, erkenntnisorientierte, weltbedeutende und sinnstiftende Perspektive darstellt.¹⁶

4.1 Bildrezeption

Lange Zeit stand das Kunstwerk in der Kunstwissenschaft im Mittelpunkt, die Betrachtenden oft im Hintergrund. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kristallisierte sich die Einsicht heraus, dass Bilder mit ihren Betrachtenden verbunden sind. Dahinter steht die Erkenntnis, dass die Rezeption eines Kunstwerks so vielfältig ist wie die Menschen selbst. Faktoren wie Alter, Geschlecht und individuelle Lebenserfahrungen beeinflussen maßgeblich, wie jedes Individuum ein Kunstwerk betrachtet und interpretiert. Auf den interreligiösen Kontext und die religiöse Sozialisation bezogen folgt daraus das didaktische Postulat, die Bildrezeption als einen dynamischen und individualisierten Prozess zu verstehen, bei dem jede*r Betrachter*in das Kunstwerk auf einzigartige Weise erlebt und interpretiert.¹⁷

4.2 Bildkultur im Christentum und Islam

Der Umgang mit Bildern im Christentum und Islam reflektiert die theologische Haltung gegenüber bildlichen Darstellungen, insbesondere von göttlichen oder prophetischen Wesen. Während das Christentum kein allgemeines Bilderverbot kennt, wurde das Thema historisch dennoch kontrovers diskutiert, insbesondere im Kontext der Ikonoklasmen. Das Zweite Gebot des Dekalogs, das den Bau und die Anbetung von Götzenbildern untersagt,¹⁸ hat jedoch Einfluss auf die christliche Haltung zu bildlichen Darstellungen ausgeübt. Dieses Verbot gründet sich auf die Sorge, dass bildliche Darstellungen zur Anbetung von materiellen Objekten führen, anstatt sich auf den spirituellen Gehalt der göttlichen Transzendenz zu konzentrieren.

Im Islam ist der Umgang mit Bildern ein anderer als im Christentum und kann als Bilderverbot bezeichnet werden, der mit dem tiefen Verständnis der Einzigkeit und Transzendenz Gottes begründet wird. Auch wenn der Koran nach manchen Auffassungen kein explizites Bilderverbot enthält,¹⁹ mahnt er doch zur Zurückhaltung, um die Einzigartigkeit und Unantastbarkeit Gottes

¹⁶ Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 18f.

¹⁷ Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 56.

¹⁸ Vgl. 2. Mose 20,4.

¹⁹ Vgl. Doris Behrens-Abouseif, *Schönheit in der arabischen Kultur*, München 1998, 95.

zu wahren und jede Form der Vermenschlichung oder Vergöttlichung zu vermeiden. Nach der islamischen Glaubenslehre birgt die direkte Darstellung Gottes oder der Propheten die Gefahr des Götzendienstes. Die Erschaffung von Bildern, insbesondere von göttlichen Wesen, gilt im Islam als Verstoß gegen die absolute Einheit und Einzig(artig)keit Gottes²⁰ und ein Beigesellen von weiteren Gottheiten ist unverzeihlich.²¹ So wird das Bilderverbot im Islam als Ausdruck des tiefen monotheistischen Glaubens verstanden.

In beiden Religionen kann das Bilderverbot als Schutz der spirituellen Reinheit und des monotheistischen Glaubens betrachtet werden. Es unterstreicht die Notwendigkeit, die immaterielle und transzendente Dimension des Göttlichen zu achten, anstatt sich auf materielle Darstellungen zu konzentrieren. Trotz dieser gemeinsamen theologischen Basis haben sich im Laufe der Geschichte unterschiedliche Interpretationen und Praktiken innerhalb der religiösen Gemeinschaften entwickelt.²²

Bilder sind von einer sinnlich-ästhetischen Eigenlogik geprägt, die sich nicht adäquat in sprachliche Ausdrucksformen überführen lässt. Sie haben einen eigenständigen künstlerischen Wert, der besondere Relevanz für die Bildung aufweist. Die Verbindung zwischen dem ästhetischen und theologischen Gehalt von Bildern zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht lediglich dazu dienen, theologische Konzepte zu illustrieren. Vielmehr entfalten sie eine eigenständige ästhetische und theologische Ausdruckskraft.²³

4.3 ‚Gott ist schön und liebt das Schöne‘

Seit mehreren Jahrzehnten wird intensiv die Frage nach der Definition von islamischer Kunst und Ästhetik untersucht.²⁴ Insbesondere der Zusammenhang zwischen den Konzepten von Ästhetik, Schönheit und Harmonie tritt deutlich hervor, wenn verschiedene Objekte, Bilder, die Natur oder Menschen betrachtet werden. Die menschliche Freude an der Schönheit resultiert aus einem harmonischen Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente, das ein ausgewogenes und ansprechendes Gesamtbild erzeugt.²⁵

Diese Betrachtungsweise findet eine Parallele in der Sakralraumpädagogik, deren Ziel es ist, Menschen einen vertieften Zugang zur spirituellen Dimension sakraler Räume zu ermöglichen. Wie im Christentum (s.o.) besteht auch im Islam der Wunsch, Gebetsräume als Orte der Vermittlung von Glaubensinhalten zu nutzen und individuelle spirituelle Erfahrungen zu fördern. In diesem

²⁰ Vgl. Koran 2:255.

²¹ Vgl. Koran 4:48.

²² Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 81–83.

²³ Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 108f.

²⁴ Vgl. Silvia Naef, Kunst, Stuttgart 2016, 379–381.

²⁵ Vgl. Zekirija Sejdini, Eine Einführung in den Begriff der Ästhetik aus islamischer Sicht, 2.

Kontext lässt sich feststellen, dass sich die islamische Kunst und Ästhetik in vielfältigen Formen manifestieren. Dies reicht von der Architektur von Moscheen bis hin zu kalligrafischen Werken, die oft Verse des Koran oder Namen Gottes illustrieren. Dabei verfolgen sie das Ziel, den Gläubigen oder Besuchenden eine spirituelle Dimension zu vermitteln, sich Gott zu nähern und eine Art religiöser oder spiritueller Einbettung zu ermöglichen.

Die islamische Kunst und Ästhetik sind einzigartige Phänomene in der Weltkultur, geprägt von der zentralen Idee der Einheit Gottes im Islam. Sie entstanden in der semitisch-monotheistischen Matrix und folgen dem Prinzip der Anikonie. Die islamische Kunst basiert auf der Überzeugung des Propheten Muhammad, dass „Gott schön ist und die Schönheit liebt“.²⁶ Diese Kunst hat eine tiefe spirituelle und weltliche Bedeutung und strebt danach, die menschliche Seele zu stärken, zu reinigen und zu erleuchten. Sie zeigt sich in verschiedenen Formen wie Architektur, Kalligrafie, Arabesken, Miniaturmalerei, Kunsthandwerk, Keramik, Teppichen, Ebru-Malerei (farbliche Marmorisierung von Blättern), Literatur, Musik und der künstlerischen Koran-Rezitation.

Der gesamte Korantext enthält Verse, die sich mit ästhetischen Themen auseinandersetzen, etwa indem sie neben anderen Elementen auch eine Vielfalt an Farben beschreiben. Dies unterstreicht die Bedeutung von Schönheit und Harmonie im islamischen Denken. Die symbolische Bedeutung und die esoterische Vielschichtigkeit der Farben sowie ihre ausgewogene Verwendung verleihen ihnen eine einzigartige Stellung in der islamischen Kunst. Dabei steht jede Farbe nicht nur für sich, sondern ist durch ihre Lichtsymbolik tief in der spirituellen Bedeutung verwurzelt. Das Licht wird somit nicht nur als physische Helligkeit, sondern auch als Zeichen für spirituelle Erleuchtung und göttliche Präsenz verstanden.²⁷ Jede Farbe repräsentiert eine Form und wird dabei gleichzeitig ein eigenes Licht,²⁸ steht nicht nur für sich allein, sondern hat durch ihre Symbolik des Lichts auch eine tiefe Verwurzelung in der Spiritualität. So wird das Licht nicht nur als physische Helligkeit verstanden, sondern auch als Zeichen der geistigen Erleuchtung und der göttlichen Präsenz. In dieser künstlerischen Ausdrucksweise wird das Licht als Symbol für die göttliche Vollkommenheit betrachtet. Die Darstellung des Paradieses im Koran umfasst häufig Beschreibungen von Licht, von Schönheit, die sich in strahlenden Landschaften, köstlichen Speisen und wunderbaren Belohnungen wie Flüssen aus Milch und Honig manifestiert.

²⁶ Vgl. Nusret Isanović, *Safavidska umjetnost*, Sarajevo 2016, 9–17.

²⁷ Vgl. Sheila Blair/Jonathan Bloom, *Umjetnost i arhitektura*, Sarajevo 2005, 231.

²⁸ Vgl. Seyyed Hossein Nasr, *Islamic Art and Spirituality*, Cambridge 1987, 54.

5. *Interreligiöser Dialog*

Die künstlerische Auseinandersetzung im interreligiösen Dialog, insbesondere aus christlicher und islamischer Perspektive, ist vielschichtig und vielfältig. Diese Vielfalt zeigt sich in der unterschiedlichen Verwendung von Symbolen, Motiven und ästhetischen Prinzipien, die jeweils tief in den theologischen und kulturellen Traditionen der beiden Religionen verwurzelt sind. Dadurch wird ein reichhaltiger Austausch ermöglicht, der neue Erkenntnisse und gegenseitiges Verständnis fördert. In künstlerischen Ausdrucksformen reflektieren und interpretieren religiöse Gemeinschaften wie das Christentum und der Islam religiöse Gebote und ethische Prinzipien wie Nächstenliebe und Gerechtigkeit in ihren jeweiligen religiösen Kontexten. Diese künstlerischen Darstellungen dienen nicht nur der Vermittlung, sondern fördern auch einen dialogischen Austausch, der Brücken zwischen verschiedenen Religionsgemeinschaften schlägt und unterschiedliche Perspektiven anspricht. Durch die ästhetische Dimension im interreligiösen Dialog entsteht eine zusätzliche Ebene, die über sprachliche Ausdrucksformen hinausgeht und durch künstlerische Mittel eine emotionale Resonanz erzeugt. Die Schönheit und Symbolik in der Kunst fungieren dabei als universelle Sprache, die Barrieren überwindet und Menschen unterschiedlichen Glaubens in einer gemeinsamen ästhetischen Erfahrung verbindet. Dieser kreative Austausch fördert nicht nur ein respektvolles Zusammenleben, sondern etabliert auch eine kulturelle Brücke, die das Verständnis für die religiösen Traditionen des Anderen vertieft und eine Plattform für einen fruchtbaren und erkenntnisreichen Dialog schafft.

5.1 Kunst im interreligiösen Dialog

In der Religionspädagogik spielt Kunst eine wesentliche Rolle im interreligiösen Dialog, indem sie als kraftvolles Medium und Vermittlungsinstanz einen Zugang zu verschiedenen Glaubensrichtungen ermöglicht. Durch die künstlerische Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen, Traditionen, Texten und Ritualen erhalten sowohl Lehrende als auch Lernende die Möglichkeit, tiefere Einblicke in die Komplexität und Vielfalt religiöser Traditionen zu gewinnen. Dies fördert nicht nur das Verständnis für andere Glaubensgemeinschaften, sondern auch interkulturelle Kompetenzen und einen respektvollen Umgang mit religiöser Diversität. Kunstwerke dienen nicht nur als ästhetische Ausdrucksformen, sondern vermitteln kulturelles und religiöses Wissen auf besonders ansprechende und sinnliche Weise. Durch ihre ästhetischen Qualitäten gewinnen sie an Wirksamkeit und tragen dazu bei, komplexe Konzepte und emotionale Dimensionen der Kultur und Religion erlebbar zu machen. Die Integration von Kunst im Religionsunterricht bietet einen Raum, der es ermög-

licht, die Vielfalt religiöser Praktiken nicht nur zu erfahren, sondern auch zu reflektieren.²⁹ Diese ästhetische Erfahrung fördert das vertiefte Verständnis für verschiedene religiöse Traditionen und unterstützt die Entwicklung von Empathie, Toleranz sowie interreligiöser Kompetenz. Durch aktive künstlerische Projekte und Diskussionen über die symbolische Bedeutung religiöser Kunstwerke werden Schüler*innen ermutigt, komplexe religiöse Konzepte zu analysieren und persönliche Einsichten zu gewinnen.

5.2 Die fünf Stufen der Bilderschließung nach Günter Lange

Um ästhetische Erfahrung im Religionsunterricht zu fördern, kann das Stufenmodell der Bildererschließung nach Günter Lange herangezogen werden.³⁰ Dieses Modell bietet einen strukturierten Ansatz, um Bilder systematisch zu analysieren und in ihrer Tiefe zu verstehen. Die erste Stufe bezieht sich auf die unmittelbare Wahrnehmung des Bildes, gefolgt von einer geordneten Analyse der Bildfläche auf der zweiten Stufe. Die dritte Stufe bietet Raum für persönliche emotionale Reaktionen, während die vierte Stufe die Bedeutung des Bildes über die reine Wahrnehmung hinaus erforscht. Die fünfte Stufe ermöglicht eine persönliche Reflexion darüber, was das Bild für den*die jeweilige Betrachter*in bedeutet. Dieses Raster eröffnet somit eine strukturierte Reise durch die verschiedenen Ebenen der Bildinterpretation. Jede dieser Ebenen beinhaltet verschiedene Aspekte, die zur Bildanalyse herangezogen werden können. Es folgt eine Beschreibung der Stufen, die als orientierungsgebender Rahmen verwendet werden kann:

Die Stufen der Bilderschließung nach Günter Lange		
Stufe	Fragen	Beschreibung
1. Stufe	Was sehe ich?	– ungeteilte Aufmerksamkeit über das Bild wandern lassen – spontane Wahrnehmung dessen, was im Bild zu sehen ist – erster Austausch über Eindrücke und Vermutungen – Reflexion über die gestalterischen Elemente
2. Stufe	Wie ist die Bildfläche organisiert?	– geordnete, systematische Betrachtung des Bildaufbaus – Analyse der Bildstruktur, Formen, Proportionen, Kontraste, Rhythmen, Perspektive von Licht und Schatten – Betrachtung von Bewegungs- und Blickrichtungen sowie Topografie – Fokus auf äußere Aspekte der Bildkomposition
3. Stufe	Was löst das Bild in mir aus?	– Mitteilung von Gefühlen und Assoziationen, die das Bild hervorruft – innerliche Reflexion über die emotionalen Reaktionen auf das Bild
4. Stufe	Was bedeutet das Bild?	– Analyse des Bildinhalts jenseits der reinen Wahrnehmung – Identifikation mit dem behandelten Thema oder dem Bildgehalt

²⁹ Vgl. Burrichter/Gärtner (2014), 18–21.

³⁰ Vgl. Günter Lange, *Aus Bildern klug werden*, Stuttgart 1998, 149–156.

5. Stufe	Was bedeutet das Bild für mich?	- Untersuchung der künstlerischen Realisierung und möglichen Aussagen des Bildes - Kontextualisierung innerhalb der historischen Epoche und Funktion des Bildes - persönliche Reflexion darüber, wie man sich im Bild wiederfindet - Antwort auf den Appell des Bildes und persönliche Involviertheit in die dargestellte Situation - Überlegung, ob das Bild einen langfristigen Platz im privaten Leben verdient.
----------	---------------------------------	---

6. Bildanalyse

Das Stufenmodell von Günter Lange, das primär auf die individuelle Auseinandersetzung mit dem Bildgegenstand abzielt, bildet eine substanzielle Grundlage für einen dialogischen Austausch. In diesem Zusammenhang erscheint es als sachdienlich, sich zuerst auf eine individuelle oder alleinige Analyse der Bilder „Liebe“ – der Anfang mit der Erschaffung Adams und Evas (Bild 1) und „Leben“ – Verkündigung der Auferstehung Jesu (Bild 2) von der Künstlerin Mahbuba Maqsoodis zu konzentrieren.

6.1 Bild 1: „Liebe“ – der Anfang mit der Erschaffung Adams und Evas



„Liebe“ – 2022, Mahbuba Elham Maqsoodi

WVZ: Cham – M – 8/28 – 22/28

AT_1 / *Der erste Anfang mit der Erschaffung Adams und Evas*

© Mahbuba Elham Maqsoodi

Analyse aus einer

Bild 1:
„Liebe“**christlichen Perspektive****islamischen Perspektive****Stufe 1**

In dieser bildlichen Darstellung verschmelzen zwei Figuren, Adam und Eva, in inniger Umarmung, ihre Formen sind auf harmonische Weise ineinander verschlungen. Diese Einheit wird durch die subtile Präsenz einer DNA-Spirale betont, welche die beiden zu einer untrennbaren Einheit verbindet. Dieses ineinander Verschlungensein geht über die Zweiheit hinaus und eröffnet eine tiefere Dimension, die das Konzept der Trinität symbolisiert – aus den zwei wird so ein „Drei in Eins“. Diese trinitarische Größe spiegelt die theologische Vorstellung der Dreifaltigkeit wider.

Die vorherrschende blaue Farbigkeit vermittelt eine gewisse Kühle, jedoch durchzogen von Violettanteilen und helleren Blautönen, die in Richtung Türkis tendieren. Diese Nuancen brechen die Kühle auf, verleihen der Szene eine lebendige Dynamik und verweisen auf spirituelle Elemente. Die Wahl der Farben erinnert an eine Schöpfungsszene, die sich unter oder im Wasser entfaltet.

Das Element Wasser, das in dieser Darstellung präsent ist, trägt eine mehrfache symbolische Bedeutung. Es steht nicht nur für die lebensspendende Kraft des Wassers, wie sie etwa in der Taufe zum Ausdruck kommt, sondern eröffnet auch eine symbolische Dimension. Das Wasser wird zum Medium, in dem sich Schöpfung und Leben entfalten. Es verweist auf die tieferen, spirituellen Strömungen, die das Bild durchziehen. So wird die bildliche Darstellung zu einem poetisch-künstlerischen Ausdruck, der theologische Konzepte auf subtile und ästhetisch ansprechende Weise verwebt.

In diesem Bild entfaltet sich eine metaphorische Reise zum Ursprung, zur Schöpfung und zur spirituellen Suche zweier Menschen, die gleichzeitig nach Liebe streben und in Sorge ineinander verschmelzen. Die blau-weiße Farbgebung verstärkt die suchenden Figuren, interpretierbar als Adam und Hava, und symbolisiert die Reinheit der göttlichen Lehren. Die DNA-Spirale des geschälten Apfels wird zum Zeichen einer genetischen spirituellen Reise, begleitet von Herausforderungen des Alltags, in welchen sich die Nachkommenschaft Adams und Havas befindet. Die tanzenden Silhouetten auf dem Apfel repräsentieren eine mystische Erfahrung, in der die Seele im Einklang mit der göttlichen Schöpfung tanzt.

Die fast aufgegebene Birne, von einer (auch als Schlangenkopf interpretierbaren) Hand gehalten, erinnert an die Erzählung von Adam und Hava im Paradies und warnt vor den Konsequenzen menschlichen Handelns. Dies unterstreicht die Bedeutung der Eigenverantwortung und die Notwendigkeit, das seelische Gleichgewicht durch sorgfältige Entscheidungen zu bewahren. Die nackte Darstellung der Figuren, umgeben von Blau und verstärkt mit Weiß und Schwarz, betont die Reinheit der Seele angesichts der materiellen Welt und spiegelt die islamische Vorstellung wider, dass die Seele bei der Geburt rein ist, aber durch Lebenserfahrungen verändert wird.

Die dominierende blaue Farbe, ergänzt durch Weiß- und Schwarztöne, verleiht der islamischen Symbolik eine tiefere Bedeutung. Blau symbolisiert die Verbindung zwischen Himmel und Wasser, während Weiß Reinheit und Schwarz die spirituelle Dimension repräsentieren. Die erweiterte Farbpalette, welche die Dualität des Lebens – Himmel und Wasser, Licht und Dunkelheit – verdeutlicht, unterstreicht die Vielfalt des spirituellen Weges und erinnert an die Ursprünge, wie sie im Koran 21:30 und 6:99 beschrieben werden.

Stufe 2

Im Zentrum steht das erste Menschenpaar, das nicht lediglich einander zugeneigt ist, sondern geradezu miteinander verschmilzt. Die Gesichtszüge beider Figuren sind miteinander verwoben und zumindest partiell

Das Bild zeigt zwei Figuren, die einander zugeneigt sind und ihre Blicke nach unten senken. Die Köpfe der beiden verschmelzen miteinander. Die linke Figur zeigt eine weibliche Konstruktion, deren Brüste zu sehen

kaum voneinander zu trennen. An der Seite Evas befindet sich eine bereits größtenteils verzehrte Birne, von einer Hand gehalten, wobei nicht zu erkennen ist, ob die Hand Adam oder Eva zugeordnet werden kann. Die Leiber des Paares, insbesondere ihre Unterkörper, scheinen sich im Wasser des Lebens aufzulösen und sind zudem noch von der DNA umschlungen. Insgesamt sind eher runde Formen vorzufinden, die sich insbesondere in der DNA wiederfinden. Formen und Figuren erscheinen nahezu transparent. Im unteren Drittel des Bildes werden die Blautöne dunkler. Hierdurch entsteht eine Zweiteilung des Bildes. Über dem Paar ist eine zusätzliche Form zu erkennen, die an florale Ornamente erinnert.

sind. Der Oberteil des Körpers der rechten Figur ist stärker und muskulöser dargestellt. Ihre Unterschenkel scheinen im dunkelblauen Wasser zu verschwinden. In der Mitte des Bildes befindet sich ein Apfel, der von der DNA umschlungen wird. Die untere Hälfte des Bildes ist dunkler als die obere Hälfte und weist mehr eckige Formen auf. Im oberen Teil sind mehr runde Formen zu sehen, wodurch Bewegung und Leben repräsentiert werden. Die DNA-Spirale, die das Paar umschlingt, repräsentiert die genetische Verbindung und die spirituelle Reise. Die runden Formen und die Transparenz der Elemente verleihen dem Bild eine subtile Ästhetik, welche die göttliche Schöpfung und die Verbindung zwischen den Seelen hervorhebt. Die dunkleren Blautöne im unteren Drittel des Bildes können als metaphorische Darstellung der spirituellen Herausforderungen interpretiert werden, beispielsweise durch die Verantwortung gegenüber sich selbst und der Schöpfung.

Stufe 3

Die Liebe und Hingabe zwischen den Figuren vermitteln den Eindruck besonderer Zärtlichkeit. Sie repräsentieren nicht nur eine individuelle Liebesbeziehung, sondern stehen sinnbildlich für das Leben an sich und die universelle Kraft der Liebe. Die harmonische Verschmelzung der Figuren, eingebettet in eine Umgebung mit pflanzlichen Elementen, unterstreicht ihre Einbindung in den Kreislauf des Lebens bzw. der Schöpfung.

Die Darstellung weckt jedoch auch Assoziationen an potenzielle Bedrohungen. Die symbolische DNA, obwohl sie die Einheit betont, verweist gleichzeitig auf die Manipulierbarkeit des Lebens, womit eine gewisse „Vermessung des Menschen“ angedeutet wird. Diese Interpretation könnte auf die ambivalente Beziehung des Menschen zur Natur hinweisen, indem er einerseits Teil der Schöpfung ist, sich aber andererseits in seinem Streben nach Kontrolle und Manipulation über sie zu erheben scheint.

Trotz dieser Ambivalenz strahlt die Szene eine überwältigende Harmonie aus. Das Paar verschmilzt förmlich mit seiner Umwelt, was auf eine tiefe Verbundenheit mit der Natur und den sie umgebenden Lebewesen hindeutet. In diesem Spannungsfeld zwischen Liebe und potenzieller Bedrohung entsteht ein künstlerischer Ausdruck, der

Das Bild vermittelt nicht nur Liebe und Zärtlichkeit, sondern auch gemeinsame Fürsorge. Die gesenkten Blicke der Dargestellten und ihre miteinander verschlungenen Köpfe deuten darauf hin, dass sie über etwas nachdenken – etwas, das an folgende Generationen weitergegeben wird. Aus islamischer Sicht kann dies als Amanet, das Anvertraute, interpretiert werden – ein Begriff des Vertrauens und der Verantwortung, der im Zusammenhang mit der Schöpfung eine zentrale Rolle spielt. Hier geht es um die Verantwortung und die Sorge für die gesamte Schöpfung, darum, ob das Anvertraute angemessen gepflegt wird, in welchem Zustand es an die nachfolgenden Generationen weitergegeben und wie darüber Rechenschaft abgelegt wird. In Sure 33:72 wird betont, dass Erde, Himmel und Berge sich geweigert haben, das Anvertraute anzunehmen, während der Mensch diese Verantwortung übernommen hat. So stellt sich die Frage, wie die Erde und ihre Ressourcen bewahrt werden können, um sie nachhaltig für zukünftige Generationen zu erhalten. In wissenschaftlicher Terminologie kann dies als ökologische Verantwortung und Nachhaltigkeit interpretiert werden. Die Frage, wie der Mensch die Schöpfung wahrnimmt und weitergibt, erhält damit eine zusätzliche Dimension, die über das rein Emotionale und ästhetisch Schöne hinausgeht.

	komplexe menschliche Beziehungen zu Natur und Leben reflektiert.	
Stufe 4	In diesem künstlerischen Werk entfaltet sich der erste Hauch der Liebe, eingefangen im Moment der Erschaffung von Adam und Eva. Das Bild schimmert in einer Vielzahl von Blautönen, die subtil mit Violetteinschlüssen verflochten sind, wodurch eine Atmosphäre von spiritueller Tiefe und Verbundenheit erzeugt wird. Die Darstellung von Adam und Eva, ineinander verschlungen und in inniger Zuneigung, spiegelt die Essenz der Liebe wider. Ihre Gestalten scheinen visuell fast miteinander verwoben zu sein, eine symbolische Darstellung der untrennbaren Einheit, die sie bilden. Das bedeutende Detail des Kunstwerks liegt in der verschlungenen Darstellung einer DNA, die sich um das Urpaar der Menschheit windet. Dieses Symbol verwebt auf kunstvolle Weise die biologische Grundlage des Lebens mit der spirituellen Bedeutung der Liebe, wodurch die Betrachter*innen zu einer Reflexion über die untrennbare Verbindung zwischen Menschheit und Schöpfung, Naturwissenschaft und Spiritualität angeregt werden.	Die innige Verbundenheit der beiden dargestellten Figuren, die für Liebe, Zärtlichkeit und Fürsorge stehen, verleiht dem Bild eine besondere Ausdruckskraft. Die dominierende Farbe Blau kann als Ausdruck der Unendlichkeit gedeutet werden, die mit Barmherzigkeit gleichgesetzt wird. Einer der Namen Gottes, „Al-Rahman“ (der Barmherzige), vermittelt die Idee des unendlichen Guten und drückt die Wurzeln der Barmherzigkeit selbst aus. Ein symbolisches Zeichen für diese Unendlichkeit ist das himmlische Gewölbe, das alles umfasst. In unmittelbarer Nähe zu diesem Namen steht „Al-Muhit“ (der Allumfassende), der ebenfalls Unendlichkeit bedeutet und über dem sich das unendliche blaue Himmelsgewölbe ausbreitet, dessen Farbe es annimmt und in sich aufnimmt. Beide stehen für Gottes unendliche Güte und Gnade. Blau wird allgemein mit Reinheit, Frieden und spiritueller Tiefe assoziiert und gilt als Symbol des Himmels und des göttlichen Reiches. Diese Farbe wird in der islamischen Kunst und Architektur häufig verwendet, um eine Verbindung zur Spiritualität herzustellen und den Himmel als Symbol des Göttlichen darzustellen. Aufgrund ihrer Eigenschaft, Grenzen zu überschreiten, wird die Farbe Blau zum bestimmenden Gestaltungselement und unterstreicht die symbolische Verbindung zwischen dem Menschlichen und dem Göttlichen. Das Violett in der Bildmitte weist symbolisch auf eine Verschmelzung von Geist und Körper hin und fügt der Spiritualität eine weitere Dimension hinzu.
Stufe 5	Die beeindruckende Darstellung zeigt deutlich die tiefe Liebe und Zärtlichkeit, die zwischen den beiden Wesen des ersten Menschenpaares zu herrschen scheint. Diese zentrale Emotion vermittelt die Vorstellung, dass die Schöpfung von Liebe durchdrungen ist und von ihr ausgeht. Der künstlerisch-poetische Ausdruck erfasst somit nicht nur die physische Vereinigung der Figuren, sondern auch die spirituelle Dimension der Liebe als treibende göttliche Kraft hinter der Schöpfung.	Im islamischen Kontext symbolisiert Wasser das lebensnotwendige Element, Reinigung vor dem Gebet, Verbindung mit dem Göttlichen, spielt bei der Pilgerfahrt nach Mekka eine wichtige Rolle und wird im Koran symbolisch in Paradiesflüssen erwähnt. Der Übergang ins Jenseits wird durch die rituelle Reinigung des Leichnams vor der Bestattung dargestellt. Wasser verkörpert Purifikation, Verbindung mit Gott, Vergänglichkeit und spirituelle Erneuerung. Dieses Bild ist eine künstlerische Darstellung der islamischen Kosmologie und der spirituellen Suche nach dem Göttlichen, betonend die Einheit der Schöpfung, spirituelle Reinheit und die Warnung vor Versuchungen.

6.2 Bildanalyse Bild 2: „Leben“ – Verkündigung der Auferstehung Jesu



„Leben“ – 2022, Mahbuba Elham Maqsoodi
WVZ: Cham – M – 7/28 – 21/28
NT_7 / *Verkündigung der Auferstehung Jesu*
© Mahbuba Elham Maqsoodi

**Bild 2:
„Leben“****Analyse aus einer****christlichen Perspektive****islamischen Perspektive**

Stufe 1	Das Bildnis präsentiert das Gesicht eines alten Mannes, das nahezu mit der hellen Umgebung zu verschmelzen scheint und kaum von ihr zu trennen ist. Im Zentrum des Werks strahlt ein helles, gelbes Licht, während unten die Füße und Partien der unteren Beine einer weiteren Figur (?) sichtbar sind, die anscheinend auf den alten Mann zugehen. Die Umgebung vermittelt einen Eindruck von Geborgenheit durch die warmen Gelb-, Ocker- und Brauntöne, obwohl zugleich Assoziationen an Feuer geweckt werden.	Das Bild zeigt das Gesicht eines Mannes, der mit ausgestrecktem Arm eine Einladung auszusprechen scheint. In der Mitte des Bildes ist ein intensives Licht zu erkennen, das an einen Tunnel oder einen Ausgang erinnert. Im unteren Teil des Bildes sind Füße und Beine zu sehen, die eine Treppe hinaufsteigen und der Einladung des Mannes in der linken Ecke zu folgen scheinen. Die Farbpalette des Bildes besteht aus verschiedenen Gelb-, Braun- und Ockertönen, die dem Ganzen eine besondere Wärme verleihen.
Stufe 2	Eine zentrale Achse wird durch die Füße, den gleißenden Schein und das Gesicht des alten Mannes (wahrscheinlich Gott-Vater) gebildet, auch wenn die göttliche Vaterfigur etwas weiter links positioniert ist. Im unteren Drittel des Bildes verdunkeln sich die Farben, werden intensiver und wecken stärkere Assoziationen an Feuer. Zusätzlich werden auch Spuren eines Weges sichtbar. Die Füße Jesu scheinen mit diesem Weg zu verschmelzen und er selbst beinahe zu schweben.	Die zentrale Position des Bildes wird von einem hellen Licht eingenommen, gefolgt von dem Gesicht und dem Arm eines Mannes und den Beinen, die eine Treppe hinaufgehen. Im oberen und unteren Teil des Bildes dominieren dunklere Farbtöne, die allmählich in zarte Brauntöne übergehen, die an die Erde erinnern und Assoziationen mit der Erschaffung des Menschen aus Tonerde aber auch mit dem Verlassen der Erde – Rückkehr zum Schöpfer wecken. Zusätzlich sind kleinere Silhouetten von Menschen zu erkennen, die sich auf demselben Weg befinden – auf dem Weg zum Licht.
Stufe 3	Im Fokus des Bildes steht eine inspirierende Darstellung von Hoffnung und Geborgenheit, insbesondere in Bezug auf Auferstehungshoffnung und das Gefühl der Verbundenheit mit Gott, sowohl für geliebte Menschen als auch für die eigene Person. Die Komposition strahlt eine Atmosphäre von Ruhe und Harmonie aus, was die spirituelle Tiefe und den Trostaspekt betont.	Das Bild vermittelt auf subtile Weise sowohl die Vergänglichkeit als auch eine Einladung zur Reise. Das strahlende Licht in der Bildmitte symbolisiert nicht nur einen möglichen Ausweg, sondern auch das Vergehen der Zeit und den Weg, den wir alle irgendwann begehen werden, den Weg zu dem, der mich liebt, der mir Geborgenheit gibt und bei dem ich mich am sichersten fühle – ein Gefühl der Rückkehr. Die dunklen Farbtöne, die in zarte Brauntöne übergehen, strahlen auch eine Art innere Ruhe und Frieden aus.
Stufe 4	Das Bild beeindruckt durch die geschickte Kombination von Ocker- und Brauntönen mit hellen Gelbtönen, die an einigen Stellen fast weißlich transparent wirken und ein gleißendes Licht erzeugen. Gott-Vaters Gesicht zeigt Auszehrung und Mühsal, während Perspektivbrüche dem Bild Tiefe verleihen. Besonders hervorzuheben ist die Figur, die sich leichtfüßig erhebt, ihr fließendes Gewand vermittelt Leichtigkeit. Diese	Die Palette aus Gelb-, Braun- und Ockertönen schafft eine warme, gemütliche Atmosphäre, die an das Gefühl des Nachhausekommens erinnert und Geborgenheit vermittelt. Die unterschiedlichen Farbtöne erzeugen einen subtilen Kontrast und visuelle Tiefe, wobei die dunkleren Nuancen am oberen und unteren Bildrand für eine interessante Dynamik sorgen. Insbesondere die sanften Brauntöne könnten auf eine Erdver-

Darstellung betont eindrucksvoll die Symbolik der Auferstehung und verstärkt die emotionale Tiefe des Motivs. Dennoch gibt es hier keine vorschnelle Erlösung. Im Sinne der Theologie des Karsamstags nach Johann Baptist Metz steht die Bedeutung dieses stillen Tages zwischen Kreuzigung und Auferstehung im Mittelpunkt. Dieser beschreibt eine Zeit der Unsicherheit und Beklemmung, in der die Jünger Jesu mit ihrer eigenen Ohnmacht und dem vermeintlichen Scheitern ihrer Mission konfrontiert werden. Jesu Leiden wird als zentrales Element des christlichen Glaubens betont, und es wird dazu aufgerufen, die bedrohliche Dunkelheit des Karsamstags als Teil des menschlichen Lebens und des Glaubens anzuerkennen, anstatt nach allzu rascher Erlösung zu suchen, die Erlittene banalisiert und zumindest innerweltlich so auch nicht existiert.

bundenheit hinweisen und möglicherweise eine symbolische Bedeutung für Schöpfung, Aufbruch oder Veränderung haben. Das Gesicht des Mannes und seine ausgestreckte Hand vermitteln eine einladende Geste, während das helle Licht in der Bildmitte als zentraler Fokus wirkt. Metaphorisch kann dieses Licht als Weg oder Ausgang interpretiert werden, der den Betrachter visuell in das Bild hineinzieht. Die hinaufsteigenden Beine auf der Treppe verstärken den Eindruck, dass die dargestellte Person oder der Betrachter einer Einladung folgt. Die sorgfältig platzierte Lichtquelle symbolisiert eine metaphorische Reise oder ein Streben. Das Gesicht und der ausgestreckte Arm betonen die einladende Geste, während die hinaufsteigenden Beine auf der Treppe den Eindruck einer kontinuierlichen Bewegung und Entwicklung vermitteln. Die verschiedenen menschlichen Silhouetten auf dem Weg weisen auf eine gemeinsame Erfahrung der Vergänglichkeit hin und regen zum Nachdenken über die zeitliche Dimension des Lebens sowie die kollektive Reise der Menschheit an. Insgesamt kann das Kunstwerk als Einladung oder Aufforderung zur Teilnahme an einer möglichen Reise oder Erfahrung interpretiert werden.

Stufe 5

Das Bild erkundet die geheimnisvolle Natur der Auferstehung, indem es einerseits den hoffnungsvollen Glauben an das Leben und die Überwindung des Todes widerspiegelt, andererseits jedoch bewusst eine Leerstelle lässt, indem die genaue Art und Weise dieses Geschehens unklar bleibt. Die Betrachterin*der Betrachter wird in ihrer*seiner Verwobenheit mit der postmodernen Lebenswelt mit einer gewissen inneren Zerrissenheit konfrontiert, die jedoch durch die harmonische Gestaltung und die warme Farbgebung des Bildes gelindert wird.

Das Bild erinnert an den Lichtvers im Koran (24:35), der Gott als Licht darstellt und als Metapher für göttliche Führung interpretiert wird. Die gelben und goldenen Farbtöne vermitteln Sicherheit und Befreiung von Ängsten. In der islamischen Kunst repräsentiert Gold die Sonne, göttliche Kraft, Licht, Wissen und Erkenntnis. Das Bild ruft einen ständigen Prozess der Veränderung hervor, mit dem Ziel, das Licht Gottes zu erfahren und sich ihm zu nähern, um Sicherheit und Unbeschwertheit zu empfinden – ein Nachhausekommen.

6.3 Interreligiöser Austausch

Im Sinne der Subjektorientierung und einer ästhetisch starken Wahrnehmung setzen wir uns – die Autorinnen in diesem Prozess der Bilderanalyse intensiv mit den Schritten der aktuellen Bilderbetrachtung auseinander, um die Vielschichtigkeit und symbolische Bedeutung der dargestellten Motive zu erfassen. Unser Vorgehen basiert darauf, zunächst die verschiedenen Aspekte der Kunstwerke individuell aus der Perspektive einer katholischen und einer islamischen

Religionspädagogin zu erkunden. Im Anschluss treten wir in einen dialogischen Austausch, um unsere persönlichen Eindrücke zu teilen und so einen bewussten Gesprächsanreiz zu schaffen.

Die hier präsentierten Ausschnitte und Aspekte aus unserem Austausch bieten einen ersten Einblick und sollen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Bilderanalyse und der Implementierung von Kunst im Kontext der Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik anregen. Wichtig zu betonen ist, dass die Komplexität unserer Gespräche im Rahmen dieses Artikels nur teilweise wiedergegeben werden kann. Die Vielschichtigkeit unserer Überlegungen soll unseren Leser*innen als Anregung dienen, weitere Dimensionen der Kunstwerke zu erkunden und eigene Interpretationen zu entwickeln. In diesem Sinne laden wir dazu ein, die Türen zu einer vertieften Auseinandersetzung zu öffnen und sich auf eine individuelle Reise der Interpretation und Reflexion zu begeben.

Während unseres intensiven Austauschs über die Kunstwerke haben wir festgestellt, dass sie eine bemerkenswerte Fähigkeit besitzen, intellektuelle und spirituelle Anregungen gleichermaßen zu provozieren. Die intellektuellen Impulse beziehen sich auf die analytischen Aspekte der Bildinterpretation, während spirituelle Anregungen eine tiefere emotionale und transzendente Ebene ansprechen. Die Bilder eröffnen somit einen Raum für einen ganzheitlichen Dialog, der Verstand und spirituelle Empfindungen gleichermaßen anspricht. Diese Erkenntnis manifestierte sich in unserem Austausch über die Bilder, in dem wir uns auf verschiedene bildliche Merkmale aufmerksam machten, die jeweils unterschiedlich oder auf individuelle Weise von jeder von uns wahrgenommen wurden. Die Betrachtung der Kunstwerke ermöglichte nicht nur eine ästhetische Wahrnehmung, sondern förderte auch ein vertieftes ästhetisches Lernen. Dieser Prozess wurde durch die Verlangsamung und Sorgfalt, die im Kontrast zur Schnellebigkeit digitaler Bilder stehen, unterstützt. Die visuelle Darstellung eröffnete einen Raum für die Erweiterung unserer Perspektiven und die Kunstwerke regten nicht nur zu einer erweiterten Wahrnehmung an, sondern dienten auch als Impuls, schriftliche Quellen wie die Bibel und den Koran in die Betrachtung einzubeziehen. Insbesondere förderten sie eine theologische Auseinandersetzung, exemplarisch anhand der Paradiesgeschichte im Koran oder in der Bibel, wie beispielsweise Genesis 3.

Die Symbolik in den Bildern, insbesondere in Bezug auf Farben, wurde als förderlich für den interreligiösen Dialog identifiziert. Die Bedeutung der Symbole in verschiedenen Religionen eröffnete einen Raum, der sowohl Gemeinsamkeiten betont als auch Unterschiede anspricht. Überraschend und das Potenzial für einen fruchtbaren interreligiösen Austausch verdeutlichend, waren die unterschiedlichen Bildwahrnehmungen der Teilnehmenden. Ambiguitätstoleranz bzw. Ambiguitätsakzeptanz, d.h. die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten zu akzeptieren, wurde als entscheidend angesehen.

Trotz des Dialogs blieben individuelle Perspektiven bestehen, wobei der Austausch dazu beitrug, diese zu schärfen und zu bereichern. Die Anfragen aus unterschiedlichen religiösen Blickwinkeln trugen dazu bei, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und zu vertiefen. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Umsetzung dieser Methode im Religionsunterricht als anspruchsvoll erweisen könnte. Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung sind komplex und bedürfen einer besonderen didaktischen und inhaltlichen Vorbereitung. Entscheidend ist, dass die Lehrkräfte über ein vertieftes Verständnis der verschiedenen religiösen Perspektiven verfügen und sensibel mit der Vielfalt religiöser Überzeugungen umgehen können.

Eine besonders effektive Methode könnte das Teamteaching sein, bei dem jeweils eine Lehrkraft als Repräsentant*in einer bestimmten Religion fungiert. Dies ermöglicht nicht nur eine authentische Vermittlung der jeweiligen Glaubensinhalte, sondern fördert auch den interreligiösen Austausch direkt im Klassenzimmer. Durch diese Herangehensweise wird die Vielfalt der religiösen Perspektiven besser sichtbar und die Schüler*innen haben die Möglichkeit, auf authentische Weise direkt von Vertreter*innen unterschiedlicher Glaubensrichtungen zu lernen.

Dabei ist es wichtig, zu betonen, dass die erfolgreiche Integration des Teamteachings in den Religionsunterricht nicht nur das Engagement der Lehrkräfte erfordert, sondern auch die Schaffung einer offenen und respektvollen Atmosphäre im Klassenzimmer voraussetzt. Dieses Umfeld sollte Raum für den freien Austausch von Meinungen bieten und die Anerkennung unterschiedlicher Überzeugungen fördern, um einen fruchtbaren Dialog zu ermöglichen. Hierbei sollten alle Teilnehmenden befähigt sein, offene Fragen ohne Hemmungen und Ängste anzusprechen und zu diskutieren.

In unserer Auseinandersetzung mit dem Thema haben wir uns nicht ausschließlich auf die Betrachtung der Bilder konzentriert, sondern zu jedem Bild eine strukturierte Tabelle erstellt, in der unsere jeweiligen Perspektiven gegenübergestellt werden. Diese Tabelle veranschaulicht nicht nur die Kontraste zwischen einer christlichen und einer muslimischen Sichtweise, sondern geht darüber hinaus und berücksichtigt uns Autorinnen mit unseren individuellen Prägungen und lebensweltlichen Bezügen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die erfolgreiche Förderung des interreligiösen Dialogs und Austauschs durch Bildanalyse nicht zwangsläufig die strikte Befolgung vordefinierter Stufen oder Schritte erfordert. Vielmehr sind Flexibilität und Anpassungsfähigkeit vonnöten, um den individuellen Bedürfnissen und der Dynamik eines Bildungsumfelds gerecht zu werden. Der interreligiöse Dialog kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, und ein zu starres Festhalten an vordefinierten Stufen könnte die Möglichkeiten der Förderung authentischer und spontaner Interaktionen einschränken. Daher sollte die Umsetzung des

Dialogs als ein dynamischer Prozess betrachtet werden, der Raum für kreative Anpassungen und organische Entwicklungen lässt.

Besonders wichtig erscheint uns die Entscheidung, im Religionsunterricht keine strikte Trennung nach Religionen oder Konfessionen vorzunehmen. Eine solche Separierung könnte Othering-Prozesse begünstigen und setzt ein bereits profiliertes religiöses und spirituelles Wissen bei den Schüler*innen voraus, welches oft nicht mehr vorhanden ist oder nicht vorausgesetzt werden kann. In diesem Kontext wird deutlich, dass nicht nur der interreligiöse Aspekt von Bedeutung ist, sondern auch die Einbeziehung säkularer Perspektiven sowie die Betrachtung von Schüler*innen, die religiös suchend oder religiös indifferent sind. Unser Ansatz ist somit bewusst inklusiv und spiegelt die Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Positionen in einer pluralistischen Gesellschaft wider.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, den wir beide Autorinnen in unserer Reflexion hervorheben möchten, bezieht sich auf die Umsetzung im Unterricht. Im Sinne der Schüler*innen könnte es förderlich sein, bestimmte Phasen des Unterrichts im Plenum zu gestalten, während andere als Einzelarbeits- oder Reflexionsphasen durchgeführt werden. Ein Vorschlag, wie der Austausch über die verschiedenen Perspektiven vertieft werden kann, wäre die Durchführung eines Schreibgesprächs mit Leitfragen. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Gedanken schriftlich zu formulieren, und trägt zu einer vertieften Reflexion bei. Als kreativen Ansatz schlagen wir, eine christlich-katholische und eine islamische Religionspädagogin, vor, das Gespräch auf Poster zu übertragen, die von den Schüler*innen beschrieben werden. Diese Poster können dann gesammelt oder fotografiert werden. Wichtige Gedanken und Erkenntnisse, die sich aus diesem Prozess ergeben, werden schließlich gesammelt und weiterverfolgt – eine Methode, die im Sinne der Kinder- und Jugendtheologie einen offenen Raum für die individuelle Entfaltung der Schüler*innen schafft.

Hierbei ist es wichtig, dass diese Analyse auf einer starken Vertrauensbasis im christlich-muslimischen Team beruht. Dieses Vertrauen bildet die Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit und ermöglicht eine ebenso tiefgehende wie freimütige Auseinandersetzung mit den religiösen Inhalten der Kunstwerke. Es schafft eine Atmosphäre, in der sich die Teilnehmenden sicher fühlen, ihre Überzeugungen zu teilen, und fördert so einen respektvollen und produktiven Austausch. Durch den Aufbau dieser Vertrauensbasis in unserer Zusammenarbeit konnte das Bild nicht nur zu einem Gegenstand der Analyse werden, sondern auch zu einem Instrument für einen bedeutsamen und respektvollen interreligiösen Dialog avancieren. Offene Kommunikation und ein respektvolles Miteinander erwiesen sich dabei als unerlässlich. Wir haben einander ermutigt, unsere Gedanken und Perspektiven frei zu äußern, ohne Angst, etwas Falsches zu sagen oder vor Missverständnissen. Im Team haben wir uns über die jeweiligen religiösen Überzeugungen, Traditionen und Praktiken ausgetauscht und dadurch Gemeinsamkeiten wie Ambiguitäten innerhalb der jeweiligen Glau-

bensgemeinschaft erkannt. Diese Grundsätze der interreligiösen Verständigung und des respektvollen Austauschs sind auch im Bereich der Kindertheologie von zentraler Bedeutung.

7. Kindertheologie als Theologie von Kindern, für Kinder und mit Kindern

Im Kontext des interreligiösen Dialogs ist es von Bedeutung, auch Menschen einzubeziehen, die lediglich rudimentäre oder gar keine religiösen Kenntnisse (mehr) besitzen. Bei diesen Teilnehmenden kann es sich um Personen handeln, die nur über ein eingeschränktes Verständnis für religiöse Themen besitzen oder sich nicht mehr aktiv mit religiösen Praktiken auseinandersetzen. Diesbezüglich ist es wichtig, einen inklusiven Ansatz zu verfolgen, der die Vielfalt religiöser Hintergründe und Erfahrungen berücksichtigt. Das pädagogische Ziel sollte darin bestehen, einen Raum zu schaffen, der nicht nur für Menschen mit religiösem Wissen offen ist, sondern auch für diejenigen, die wenig oder keine Erfahrung mit Religion haben. Dies eröffnet die Möglichkeit, eine wechselseitige Verständigung zu entwickeln, Vorurteile abzubauen und den interreligiösen Dialog auf inklusive und respektvolle Weise zu fördern. Als entsprechende Methode schlagen wir dafür das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern vor.

Kindertheologie ist ein Konzept der Religionspädagogik, das in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Es konzentriert sich darauf, dass Kinder ein Recht auf „ihre eigene Religion“ besitzen, was auch religiöse Bildung und den Erhalt neuer Informationen im schulischen Religionsunterricht einschließt.³¹ Hierbei geht es darum, dass Kinder aktiv theologische Fragen aufwerfen und ihre eigene Theologie entwickeln können. Die kindertheologische Kompetenz umfasst die Fähigkeit von Kindern, ihre Gedanken und Vorstellungen zu theologischen Fragestellungen zu artikulieren, zu durchdringen und weiterzuentwickeln. Sie beinhaltet kognitives Denken, narrative sowie metaphorische Denkweisen und den Umgang mit Paradoxien und hermeneutischen Aspekten. Kindertheologie kann vor allem in Unterrichtssituationen gefördert werden und ist religionsdidaktisch anwendbar.

Die Wurzeln der Kindertheologie reichen in eine längere Tradition zurück, doch der Begriff selbst ist vergleichsweise neu. In den vergangenen drei Jahrzehnten hat sich ein Perspektivenwechsel vollzogen, der das Kind als eigenständig handelndes und denkendes Wesen betrachtet. Diese Perspektivenänderung

³¹ Näheres dazu aus einer islamisch-fachdidaktischen Perspektive siehe Tuba Işık/Naciye Kamcili-Yildiz, *Islamische Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*, Paderborn 2023.

fand Eingang in Theologie und Kirche und führte zur Etablierung der Kindertheologie. Seit 1992 wird explizit von Kindertheologie gesprochen.

Die Kindertheologie kann in verschiedene Aspekte unterteilt werden: Theologie *von* Kindern, Theologie *für* Kinder und Theologie *mit* Kindern.³² Die Theologie *von* Kindern betrachtet die theologischen Gedanken und Erkenntnisse, die von Kindern hervorgebracht werden, und versteht diese als eigenständige theologische Konstrukteure. Die Theologie *für* Kinder beschäftigt sich mit der Übermittlung theologischer Inhalte an Kinder, während die Theologie *mit* Kindern den Dialog und die Kooperation zwischen Kindern, Theologen und Religionspädagogen betont.

Jedoch sieht sich die Kindertheologie auch mit verschiedenen Kritikpunkten konfrontiert. Ein gewichtiger Einwand bezieht sich auf die Herausforderung, komplexe theologische Konzepte angemessen für Kinder verständlich zu machen. Dies könnte zu einer Vereinfachung führen, die wiederum die theologische Tiefe verflacht. Auch die einseitige Betonung der kindlichen Perspektive wird hinterfragt, da sie die Gefahr birgt, wichtige theologische Dimensionen zu übersehen. Zudem wird angemerkt, dass die Kindertheologie oft nicht ausreichend auf die unterschiedlichen Altersstufen der Kinder eingeht und die Gefahr besteht, dass externe Einflüsse die Eigenständigkeit theologischer Ideen der Kinder beeinträchtigen. Ebenso wird befürchtet, dass die Vielfalt religiöser Erfahrungen und Hintergründe nicht immer ausreichend berücksichtigt wird. Diese Kritikpunkte dienen als Anregung für eine differenzierte Weiterentwicklung und kritische Reflexion der Kindertheologie.

8. Fazit und Ausblick

Die Entwicklung eines dialogischen Verständnisses von Bildern bildete die Grundlage und Ausgangsbasis für die vorliegende Bildanalyse. In diesem Prozess entfaltet sich ein Potenzial für einen Austausch zwischen unterschiedlichen spirituellen Perspektiven und religiösen Ansätzen. Gerade die sorgfältige Analyse symbolischer Elemente lädt dazu ein, verschiedene biblische und koranische Textstellen, die nach einem Rahmen des respektvollen Zuhörens verlangen, heranzuziehen und ihrer Deutung nachzugehen. Jedes Teammitglied ergriff die Gelegenheit und teilte eigene Sichtweisen mit, während das jeweilige Gegenüber aktiv und respektvoll zuhörte. Diese gemeinsame Bildung und Offenheit füreinander schufen einen Raum, in dem das Potenzial des Bildes als Ausgangspunkt für einen konstruktiven Dialog ausgeschöpft werden konnte.

Die Glaskunst von Mahbuba Maqsoodi bietet im Kontext der Religionspädagogik und -didaktik wertvolle Möglichkeiten zur Förderung des interreligiösen

³² Vgl. Petra Freudenberger-Lötz (2007), Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung, 12–20.

Dialogs sowie zur Vertiefung des Verständnisses für verschiedene Glaubensrichtungen und Weltanschauungen. Die Analyse der Bilder erfolgte nach Kriterien, die in dem fünfstufigen Modell der Bilderschließung nach Günter Lange erörtert wurden; sie berücksichtigen nicht nur ästhetische Aspekte, sondern vor allem pädagogische Ziele.

Ein wichtiger Aspekt stellt die Anregung zur Selbstreflexion der Betrachter*innen dar. Hierbei boten uns die Kunstwerke einen Raum für individuelle Interpretationen und persönliche Verbindungen zu den jeweiligen religiösen Inhalten. Auf ähnliche Weise können auch im Unterrichtsprozess Schüler*innen ermutigt werden, über ihre eigenen religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven nachzudenken und den Dialog hierüber mit anderen zu suchen. Dies ermöglicht es ihnen, sich anderen zu nähern und mehr über sie zu erfahren.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Analyse der Bilder den interreligiösen Dialog befördern kann, wenn bestimmte Schlüsselfaktoren beachtet werden. Eine wesentliche Komponente ist die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften durch eine umfassende Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dies stellt sicher, dass die Pädagog*innen über das notwendige Wissen und die Sensibilität verfügen, den interreligiösen Dialog effektiv zu gestalten.

Für eine erfolgreiche Integration interreligiöser Aktivitäten in den Schulalltag ist neben zeitlichen Ressourcen auch eine offene Haltung gegenüber verschiedenen Glaubensrichtungen und Weltanschauungen entscheidend, wobei die Bereitschaft zur Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt grundlegend für einen erfolgreichen Dialog ist; zudem spielen organisatorische Aspekte, wie die Umsetzung des multireligiösen Teamteachings, eine bedeutende Rolle, da dies als ideale Möglichkeit betrachtet wird, authentische Einblicke in verschiedene Glaubensrichtungen zu ermöglichen. Insgesamt ist ein ganzheitlicher Ansatz erforderlich, der nicht nur auf die Vermittlung von Inhalten anzielt, sondern auch auf die Schaffung eines unterstützenden Umfelds für einen respektvollen und offenen interreligiösen Dialog in Bildungseinrichtungen.

Elemente wie vielfältige kulturelle Darstellungen, inklusive Abbildungen von Menschen verschiedener religiöser Hintergründe und ein narratives Design können Diskussionen anregen und als Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen dienen. Im religionspädagogischen Kontext können die Bilder zu einem dynamischen Werkzeug werden, das nicht nur ästhetische Werte vermittelt, sondern auch einen Raum schafft, in dem Vielfalt, Toleranz und Respekt gefördert werden. Sie ermöglichen es den Schüler*innen, sich aktiv mit unterschiedlichen Glaubensrichtungen sowie agnostischen und atheistischen Perspektiven auseinanderzusetzen und diese als Bestandteil ihrer Bildung zu erleben – vorausgesetzt, der Unterricht wird didaktisch und inhaltlich gut vorbereitet.

Diese offene Kommunikation schafft einen Raum, in dem Schüler*innen ermutigt werden, ihre Gedanken und Perspektiven frei zu äußern, und fördert gleichzeitig ein positives Lernklima. In Anbetracht dieser Prinzipien wird das

Kunstwerk zu einem dynamischen pädagogischen Werkzeug, das nicht nur ästhetische Werte vermittelt, sondern auch eine offene und vertrauensvolle Lernumgebung fördert. Eine anpassungsfähige Herangehensweise, angstfreie Kommunikation und das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden schaffen gemeinsam einen Raum, in dem der interreligiöse Dialog nicht nur als Bildungsziel, sondern als gelebte Praxis verankert ist.

Literaturverzeichnis

- Behrens-Abouseif, Doris, Schönheit in der arabischen Kultur, München 1998.
- Blair, Sheila/Bloom, Jonathan, Umjetnost i arhitektura, u Eposito, J. In: Oksfordska historija islama, Sarajevo 2005, 235–279.
- Blume, Michael, Neurotheologie. Hirnforscher erkunden den Glauben, Marburg 2009.
- Bubmann, Peter, „weil sie die Seelen fröhlich macht.“ Musik und Spiritualität. In: Peter Zimmerling (Hrsg.), (Handbuch Evangelische Spiritualität 2), Göttingen 2018, 249–290.
- Burrichter, Rita/Gärtner Claudia, Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München 2014.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 6, 1 (2007), 12–20.
- Gräb, Wilhelm, Einleitung. Imagination der inneren Welt. In: Wilhelm Gräb/Jérôme Cottin (Hrsg.), Imaginationen der inneren Welt. Theologische psychologische und ästhetische Reflexionen zur spirituellen Dimension der Kunst, (Religion – Ästhetik – Medien 3), Frankfurt a.M. 2012, 9–19.
- Hilger, Georg, Ästhetisches Lernen. In: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 334–343.
- Isanović, Nusret, Safavidska umjetnost. Sjajenje ideje perzijske metafizike, Sarajevo 2016.
- Işık, Tuba/Kamcili-Yildiz, Naciye, Islamische Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Unterricht und Studium, Paderborn 2023.
- Kaindl, Maria/König, Klaus, Lieder und Musik. In: Ludwig Rendle (Hrsg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 260–279.
- Lange, Günter, Aus Bildern klug werden. In: Wolfgang Erich Müller/Jürgen Heumann (Hrsg.), Kunst-Positionen, Stuttgart 1998, 149–156.
- Mendl, Hans/Sitzberger, Rudolf, Praxishandbuch Kirchenraumdidaktik. Heilige Räume erleben und verstehen, Babenhausen 2023.
- Naef, Silvia, Kunst. In: Rainer Brunner (Hrsg.), Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion, Stuttgart 2016, 379–395.
- Nasr, Seyyed Hossein, Islamic Art and Spirituality, Cambridge 1987.

- Salazar, Carles, *Believing Minds: Steps to an Ecology of Religious Ideas*. In: Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven/Daniel Fleming (Hrsg.), *Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education (Research on Religious and Spiritual Education 11)*, Münster/New York 2018, 23–42.
- Sajak, Claus Peter, *Sakralraumpädagogik*. In: Claus Peter Sajak/Saskia Eisenhardt/Kathrin Kürzinger/Elisabeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt*, Göttingen 2018, 154–163.
- Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 62)*, Würzburg 2006.
- Sölle, Dorothee, *Mystik und Widerstand. „Du Stilles Geschrei“*, Freiburg i.Br. 2014.
- Stückelberger, Johannes, *Zeitgenössische Kunst und religiöse Erfahrung*. In: Wilhelm Gräb/Jérôme Cottin (Hrsg.), *Imaginationen der inneren Welt. Theologische psychologische und ästhetische Reflexionen zur spirituellen Dimension der Kunst, (Religion – Ästhetik – Medien 3)*, Frankfurt a.M. 2012, 51–66.
- Von Stosch, Klaus, *Einführung in die Komparative Theologie*, Stuttgart 2021.

Internetquellen

- Sejdini, Zekirija, *Eine Einführung in den Begriff der Ästhetik aus islamischer Sicht*, Online-Skript, Islamportal Österreich 2018, https://www.islamportal.at/beitraege/artikel?tx_islamportal_pi4%5Baction%5D=printPdf&tx_islamportal_pi4%5Barticle%5D=186&tx_islamportal_pi4%5Bcontroller%5D=Article&cHash=9ef014b5f434dfb5c726356986ea0ea4; letzter Aufruf: 09.01.2023.

Identität und Intersektionalität im Film.

Der Film als Medium (inter-)religiösen Lernens im Religionsunterricht

Carolyn Hohmann

1. Hinführung

TikTok-Videos, Instagram-Reels und Youtube-Shorts – die Welt einer ganzen Generation ist geprägt von kurzen Videoclips auf Social Media und Mini-Serien auf Streaming-Plattformen. Ist es überhaupt noch lohnend, im Religionsunterricht (im Folgenden: RU) einen Film¹ anzusehen? Inwiefern haben Filme für die Lebenswelt von Schüler*innen heute noch Relevanz? Und welche Bedeutung kommt dem Film unter diesen Voraussetzungen im Religionsunterricht zu?

Religionspädagogische Publikationen zum Film im christlichen RU sind überwiegend Anfang der 2000er Jahre erschienen, der Einsatz von Filmen scheint an Relevanz verloren zu haben oder wird durch andere digitale Medien und Technologien verdrängt.² Keineswegs ist das Medium ‚Film‘ jedoch von der Bildfläche verschwunden: Der Streaming-Anbieter Netflix bietet fast doppelt so viele Filme wie Serien an.³ Kinos in Deutschland konnten für das erste Halbjahr 2023 45,2 Millionen Besucher*innen verzeichnen, was ein Zuwachs von 12 Millionen im Vergleich zum ersten Halbjahr 2022 darstellt.⁴ Auch für die

¹ Zum Oberbegriff ‚Film‘ sind in den folgenden Ausführungen vor allem Spielfilme zu zählen. Spielfilme werden hier von nicht-fiktionalen Filmformaten wie z. B. Dokumentarfilme abgegrenzt.

² Vgl. Viera Pirker/Klara Pišonić (Hrsg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz*, Freiburg i.Br. 2022.

³ Vgl. Statista, Anzahl der verfügbaren Filme bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024a, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945908/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-filme-bei-netflix-nach-laendern/>; letzter Aufruf: 26.01.2024; Statista, Anzahl der verfügbaren Serien bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024b, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945583/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-serien-bei-netflix-weltweit/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.

Im Unterschied zum Film zeichnet sich eine Serie durch eine lineare Anordnung aus, in der sich Typen, Schemata, Strategien und Muster wiederholen. Durch das Formprinzip des Erzählens/Darstellens weisen Serien stärker eine Parallelität zur Zeitordnung des menschlichen Alltags auf. Vgl. Karl Juhnke, *Serie*, o.J., <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:serie-333>; letzter Aufruf: 17.06.2024.

⁴ Vgl. Statista, Kinobesucher in Deutschland vom 1. Halbjahr 2004 bis zum 1. Halbjahr 2023, 2024c, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr>

Theologie sind Filme von Bedeutung: Viera Pirker und Joachim Valentin halten fest, dass Religion und Kirche in aktuellen Kino- und Serienproduktionen auffällig präsent sind.⁵ Entsprechend monieren die Herausgeber des Sammelbands „Angewandte Ethik und Film“, dass die Auseinandersetzung mit dem Medium ‚Film‘ in der philosophischen und theologischen Ethik bislang keinen zentralen Raum einnimmt.⁶

Für die Religionspädagogik können Filme auf unterschiedlichen Ebenen bedeutsam werden, etwa auf der Inhaltsebene oder der Frage nach der (Nicht-)Repräsentation filmischer Figuren. Filme können vorherrschende Stereotype und Normvorstellungen reproduzieren, aber ebenso die komplexe Wirklichkeit in verschiedenen, auch unbekannten Facetten abbilden. In Hinblick auf unterschiedliche Rezeptionsweisen ist eine intersektionale Perspektive, die die komplexe Verwobenheit von Lebenswelten in den Vordergrund rückt, interessant. Denn es macht einen Unterschied, ob sich ein *weißer*⁷, männlicher, christlicher Schüler aus der Mittelschicht mit medial vermittelten Geschlechterrollen auseinandersetzt oder ob Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, der Religion, Race⁸ oder Klasse Teil der Lebensrealität von Schüler*innen sind.

Für den vorliegenden Aufsatz ist es folglich sinnvoll, erstens nach der *lebensweltlichen Relevanz* von Filmen für den RU zu fragen. In Filmen können Schüler*innen ihre eigene Lebenswelt wiedererkennen oder mit neuen, alternativen Lebenswelten konfrontiert werden. Beides kann Lernprozesse anstoßen: Erkennen Schüler*innen ihre eigene Lebenswelt wieder, ermöglicht dies die Identifikation mit einer filmischen Figur; ebenso aber können Gegenpositionierung und Abgrenzung von schwierigen, ‚bösen‘ Filmcharakteren⁹ zu einem fruchtbaren Austausch über individuelle Vorstellungen und gesellschaftliche Problemfelder beitragen. Filme weisen in dieser Hinsicht eine *identitätsfördernde Relevanz* auf, die in einem zweiten Schritt dargelegt wird. Drittens ist es für

-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20(FFA)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen; letzter Aufruf: 26.01.2024.

⁵ Vgl. Viera Pirker/Joachim Valentin, Kirche, Kult und Krise, Marburg 2023, 9.

⁶ Vgl. Thomas Bohrmann/Matthias Reichelt/Werner Veith (Hrsg.), Warum der Film auch ein Gegenstand der Ethik ist, Wiesbaden 2018, X.

⁷ ‚Weiß‘ als soziale, meist unmarkierte Konstruktion wird im Folgenden klein und kursiv geschrieben, wohingegen die Großschreibung von ‚Schwarz‘ auf das von rassistisch markierten Menschen und Kollektiven erkämpfte Selbstermächtigungs- und Widerstandspotenzial verweist; vgl. Gunda-Werner-Institut/Center for Intersectional Justice (Hrsg.), „Reach Everyone on the Planet...“, Berlin 2019, 4.

⁸ Die Übersetzung des Begriffs ‚Race‘ ins Deutsche bringt Schwierigkeiten mit sich. Zum einen wird in deutschsprachigen Publikationen der Begriff ‚Rasse‘ aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit mehrheitlich vollkommen zu Recht vermieden, gleichzeitig bergen Ersatztermini wie Ethnizität stets die Gefahr einer Dethematisierung von Rassismus; vgl. Helma Lutz/ María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), Fokus Intersektionalität – eine Einleitung, Wiesbaden 2013, 20. Im vorliegenden Beitrag wird daher der englische Begriff ‚Race‘, wie es für den englischen Begriff ‚Gender‘ bereits üblich ist, verwendet.

⁹ Theologische Perspektiven auf das Böse im Film finden sich in den Beiträgen bei Joachim Valentin/Karsten Visarius, Die Faszination des Bösen, Marburg 2022.

die Frage nach der Bedeutung von Filmen im RU sinnvoll, die theoretischen Ausführungen an einem konkreten Beispiel zu exemplifizieren. Anhand des Films *Billy Elliot – I Will Dance* (2000) werden sowohl theologisch-anthropologische Perspektiven als auch (potenzielle) interreligiöse Lernprozesse – hier mit einem Schwerpunkt auf dem Islam und dem Christentum – aufgezeigt, die die Relevanz eines Filmeinsatzes im Religionsunterricht praxisnah konkretisieren.

2. Das Medium ‚Film‘ – theoretische Fundierung

Bevor ein Film beispielhaft nach seiner religionsunterrichtlichen Anschlussfähigkeit befragt wird, sollen zunächst einige Charakteristika und Potenziale des Mediums ‚Film‘ aufgezeigt werden. Der Lebensweltbezug und die Identitätsförderung von Schüler*innen bilden die Schwerpunkte der folgenden Ausführungen.

2.1 Lebensweltliche Relevanz

Der *Lebenswelt* von Schüler*innen kommt im RU eine besondere Bedeutung zu, wenn religiöse Lernprozesse (im Sinne der Korrelationsdidaktik) an Erfahrungen und Fragen der Schüler*innen anknüpfen und diese mit der religiösen Glaubensüberlieferung korrelativ verbinden.¹⁰ In einer zunehmend komplex gewordenen Welt erfolgt die Auseinandersetzung mit religiösen (Sinn-)Fragen auch medial,¹¹ wie verschiedene Film- und Serienerfolge zu Religion und Glaube zeigen (z.B. die Netflix-Serie *Unorthodox*¹²). Filme mit religiöser Thematik können für Schüler*innen als „Angebote für eine Orientierung und Entlastung im Kontext der Lebenswelt“¹³ fungieren. Die Suche nach Antworten auf religiöse Sinnfragen findet an schulischen wie außerschulischen Lernorten statt.

Aktuelle Studien zeigen, dass Filme im Leben der Jugendlichen einen festen Platz einnehmen, was in den vergangenen 25 Jahren relativ konstant geblieben ist.¹⁴ Veränderungen zeigen sich hingegen beim Medienkonsum: Neben dem

¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, Religion unterrichten, Seelze 2013, 41.

¹¹ Vgl. Wilhelm Gräb, Film und Religion oder: Filme mit etwas Theologie im Kopf anschauen, 2021, 4–8; Stefanie Knauss, Religion and Film, Leiden/Boston 2020.

¹² Kritisch dazu: Sonya Michel, The Roots (and Risks) of Netflix’s Unorthodox, 2020, <https://www.the-american-interest.com/2020/04/30/the-roots-and-risks-of-netflixs-unorthodox/>; letzter Aufruf: 30.01.2024; Elaine S. Schnabel (2022), White secularity: the racialization of religion in Netflix’s Unorthodox, 305–318.

¹³ Klaas Huizing, Inszenierte Legenden: Der Medien-Mensch in der Sicht einer Ästhetischen Theologie, München 2003, 120.

¹⁴ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien, 2023, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web

Fernsehen haben sich – auch verstärkt durch die Pandemie – verschiedene Streaming-Dienste etabliert, die von Jugendlichen immer häufiger genutzt werden (2022: 67%; 2023: 71%).¹⁵ In der Sinus-Jugendstudie 2020 etwa gibt eine 17-jährige Jugendliche auf die Frage nach ihrem Medienkonsum während der Pandemie an: „Es war auch ganz spannend, mich selber dabei zu beobachten, weil klar, wenn du nonstop zu Hause bist, dann greifst du schon mehr zu Netflix und so zurück.“¹⁶

In einem lebensnahen RU haben Filme durchaus ihren Platz. Die Verwendung von Filmen im Unterricht stellt eine „ansprechende und vielschichtige Grundlage von Lernprozessen, aber kein Unterrichtskonzept“¹⁷ dar. Für Schüler*innen kann vor dem Film eine Einführung (Framing) sinnvoll sein, damit sie für das Unterrichtsthema, das im Film aufgegriffen wird, sensibilisiert sind und Fragen des Religionsunterrichts im Film stärker wahrnehmen.¹⁸ Ohne dies würde die von Jens Hildebrand bezeichnete „Popcorn-Haltung“¹⁹ gefördert werden, bei der Schüler*innen einen Film ohne gezielte Betrachtung oder Analyse ansehen und ihn lediglich als Anhängsel einer Unterrichtsreihe wahrnehmen. Das didaktische Potenzial eines Filmeinsatzes im RU ist damit nicht ausgeschöpft. Filme sind mithin als Unterrichtsgegenstand unter Berücksichtigung konkreter Lernziele im RU zu platzieren. Methodisch kann neben dem Anschauen des gesamten Films auch das mehrmalige Ansehen einzelner Filmsequenzen didaktisch sinnvoll sein.²⁰ Beides bedarf einer didaktischen Vor- und Nachbereitung, insbesondere bei Spielfilmen, die im Unterschied zu anderen Medien und Materialien nicht eigens für den Unterricht konzipiert sind.²¹ Für Lehrkräfte stellt sich diese (Heraus-)Forderung besonders, weil sich in schulischen Religionslehrwerken – auch wenn sie inhaltlich ähnliche Themen aufgreifen – selten didaktische Vorschläge für den Filmeinsatz finden.

Im RU darf es folglich nicht darum gehen, den Filmkonsum lediglich zu steigern oder ihn durch unreflektiertes Kritisieren zu verderben.²² Vielmehr steht die Sensibilisierung der Wahrnehmung durch gezieltes Betrachten im Mittelpunkt, indem sich Schüler*innen betreffen lassen und mitfühlen, was im Film exemplarisch durchlebt wird.²³ Die Theologin Inge Kirsner hält fest:

_final_kor.pdf letzter Aufruf: 29.01.2024, 74; Elizabeth Prommer, Film und Kino, Wiesbaden 2016, 70.

¹⁵ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023), 12.

¹⁶ Marc Calmbach/Bodo Flaig/James Edwards/Heide Möller-Slawinski/Inga Borchard/Christoph Schleier (Hrsg.), *Wie ticken Jugendliche? 2020*, Frankfurt a.M. 2020, 597.

¹⁷ Christian Feichtinger, *Filmeinsatz im Religionsunterricht*, Göttingen 2014, 36.

¹⁸ Vgl. Simone Liedtke/Phil Rieger (2021), „Der Film ist ein für sich stehendes Erlebnis“, 36.

¹⁹ Jens Hildebrand, *Film: Ratgeber für Lehrer*, Köln 2006, 47.

²⁰ Vgl. Hildebrand (2006), 47; zur Sequenzanalyse siehe Feichtinger (2014), 48.

²¹ Vgl. Feichtinger (2014), 36.

²² Vgl. Manfred Tiemann, *Bibel im Film*, Stuttgart 1995, 10.

²³ Vgl. Ingo Reuter, *Religionspädagogik und populäre Bilderwelten*, Jena 2008, 136; Tiemann (1995), 10.

„Film führt vor Augen, was (anders) nicht gedacht werden kann, macht sinnlich, was nur ‚gewusst‘ ist und lässt den ganzen Körper teilhaben an einem Geschehen, das – so! – noch nie gesehen wurde.“²⁴ Für den Unterricht ist es daher notwendig, dass Schüler*innen Filmlesefähigkeiten erwerben, indem sie lernen, bewegte Bilder kontrolliert zu rezipieren, zu interpretieren und darauf basierend nach ihrer Bedeutung – z.B. für das eigene Leben, für das gesellschaftliche Zusammenleben, für religiöse (Sinn-)Fragen – zu befragen.²⁵ Wenn Filme Schüler*innen existenziell betreffen, dann können sie als Folie für eigene Erfahrungen und Gefühle dienen.²⁶ Nur durch den Rückbezug auf das eigene Leben kann ein Film im Religionsunterricht eine beschreibende oder gar handlungsleitende Funktion erfüllen. Dabei fungieren Filme als symbolischer Ausdruck: Rezeptionsstudien zeigen, dass Zuschauer*innen an für sie selbst relevanten Lebensthemen interessiert sind, unabhängig davon, ob die sozialen Strukturen der filmischen Figuren mit den eigenen korrespondieren.²⁷ Diese pädagogische Bedeutung von Filmen fasst bell hooks wie folgt zusammen:

I have never heard anyone say that they chose to go to a movie hoping it would change them utterly [...] and yet there are individuals who testify that after seeing a particular film they were not the same. [...] [W]hether we like it or not, cinema assumes a pedagogical role in the lives of many people.²⁸

Filme sind überdies künstlerische Werke, z.B. Schauspiel, Bildkomposition, Kameraführung, sodass ein Filmeinsatz im RU auch solchen Lerntypen, die unterrichtliche Themen stärker durch ästhetische Momente erschließen, gerecht wird.²⁹ Holt RU Schüler*innen bei ihren Sehgewohnheiten ab, kann er die Herausforderung einer theologischen Auseinandersetzung mit Pseudo-Sinnangeboten leichter bewältigen.³⁰ Traditionelle Fragen aller Religionen – „Wer bin ich?“, „Was oder wer bestimmt mein Leben?“, „Wie verhalte ich mich angesichts der Endlichkeit des Lebens?“³¹ – können im Film eine zeitgemäße Sprache finden. Die Antworten auf diese Fragen sind ebenso komplex wie die Weltanschauungen der Schüler*innen selbst.

Auch wenn sich die Rezeptionsweisen von Schüler*innen unterscheiden,³² so können Filme doch verbinden: „Film is a language without borders and

²⁴ Inge Kirsner, *Komm und sieh: Religion und Film*, Wiesbaden 2020, 3.

²⁵ Vgl. Hildebrand (2006), 48f.

²⁶ Vgl. Hans Mendl, *Audiovisuelle Medien*, München 2002, 542.

²⁷ Vgl. Lothar Mikos, *Film- und Fernsehanalyse*, München 42023, 357.

²⁸ bell hooks, *Reel to Real*, New York/London 2009, 2.

²⁹ Vgl. Mendl (2002), 541. Zu filmästhetischen Kompetenzen siehe Carola Surkamp, *Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer*, München 2010, 85–108.

³⁰ Vgl. Manfred Tiemann, *Filme für Religionsunterricht und Gemeinde*, Göttingen 2009, 10.

³¹ Inge Kirsner/Michael Wermke, *Vorwort*, Göttingen 2009, 7.

³² Vgl. Marion Keuchen (2016), *Wie können Kino und Fernsehen interreligiöses Lernen im Religionsunterricht fördern?*, 355.

connects people regardless of their origin, age, gender and life experience.“³³ Allerdings weisen Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme darauf hin, dass einige Formen ästhetischen Lernens (z.B. Lernen am Kunstwerk) kulturelles Kapital (z.B. sprachliche Voraussetzungen, um komplexe Zusammenhänge von Bildkomposition und -wirkung auszudrücken) voraussetzen, was tendenziell eher Schüler*innen aus privilegierten Milieus mitbringen.³⁴ Dies kann bspw. auch auf einige Arthouse-Filme zutreffen.

Für den Religionsunterricht ist es im Sinne einer didaktischen Reduzierung sinnvoll, einzelne thematische Schwerpunkte zu setzen. Dies bezeichnen Mariele Wischer und Nele Spiering-Schomborg, in Anspielung auf ein Kameraobjektiv, als ‚Zooming‘.³⁵ So kann bei der Frage nach (religiösen) Vorbildern zunächst auf die Kategorie Geschlecht ‚gezoomt‘ werden, z.B. starke Frauen in den Religionen, um das Thema ‚Geschlecht‘ in seiner inhaltlichen Breite für Schüler*innen didaktisch reduziert im Religionsunterricht greifbarer zu machen. Auf das Medium ‚Film‘ übertragen kann es mithin sinnvoll sein, Schüler*innen vor dem Filmschauen ‚zoomende‘ Beobachtungsaufträge mitzugeben, z.B. die Bedeutung des Geschlechts für die Hauptfiguren oder für die Handlung insgesamt. Dadurch wird die Komplexität eines Films für Schüler*innen reduziert, er wird – auch mit Blick auf die Lernziele des Religionsunterrichts – weniger oberflächlich, sondern konzentrierter wahrgenommen. Für die Unterrichtsreihe ist darauf basierend ein ‚Herauszoomen‘ durch den Einbezug weiterer Kategorien und deren Verwobenheit sinnvoll. Dazu eignen sich weitere Filmcharaktere, zeitgeschichtliche Hintergrundinformationen oder der Einsatz von ergänzendem Unterrichtsmaterial, z.B. für das Thema ‚Vorbilder‘ die Frage nach der Vorbildfunktion von Aktivist*innen sozialpolitischer Bewegungen wie *Civil Rights Movement* oder *Fridays for Future*.

Auch wenn einzelne Kategorien wie Geschlecht oder Race im RU zunächst analytisch getrennt betrachtet werden, sind sie lebensweltlich mit weiteren Kategorien verwoben. Darauf hat die Juristin und Menschenrechtsaktivistin Kimberlé Crenshaw mit dem Begriff ‚Intersektionalität‘ aufmerksam gemacht, mit dem sie die Verwobenheit sozialer Kategorien bezeichnet.³⁶ An drei Gerichtsfällen hat Crenshaw aufgezeigt, dass es nicht ausreicht, *eine* Kategorie allein zu fokussieren. Ganz im Gegenteil, Diskriminierungen können sich gerade aus der *Verwobenheit* mehrere Kategorien ergeben, was Crenshaw mit der Metapher einer *Straßenkreuzung* (engl. *intersection*) veranschaulicht: Hier treffen unter-

³³ Vision Kino/British Film Institute/Danish Film Institute, Film – A Language Without Borders. Billy Elliot, o.J., <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/billy-elliott-resource-english-v1.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024, 1.

³⁴ Vgl. Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme, *Gerechtigkeit durch religiöse Bildung*, 323.

³⁵ Vgl. Mariele Wischer/Nele Spiering-Schomborg, *Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen*, Münster/New York 2020, 363–374.

³⁶ Vgl. Kimberlé Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, 139–167.

schiedliche Straßen/soziale Kategorien aufeinander, und es kann nicht immer klar bestimmt werden, welches Auto/welche Kategorie einen Unfall in der Straßenkreuzung verursacht hat. Schwarze Frauen, so führt Crenshaw als Beispiel an, werden nicht allein als Frauen (Kategorie Geschlecht) diskriminiert, sondern können gleichzeitig Diskriminierung als Schwarze (Kategorie Race) erfahren. Sie werden dann als Schwarze Frauen diskriminiert. In diesem Beispiel kreuzen sich die Kategorien Geschlecht und Race. Weder eine Fokussierung auf die Kategorie Geschlecht allein noch auf die Kategorie Race allein kann komplexe Diskriminierungserfahrungen angemessen und lebensnah erfassen. Wird die Verwobenheit von sozialen Kategorien hingegen ausgeblendet, können Diskriminierungserfahrungen unsichtbar bleiben. Wenn also geschlechtsspezifische Rollenmuster im RU thematisiert werden, kann ein ‚Heranzoomen‘ auf die Kategorie Geschlecht zunächst sinnvoll sein. Gleichzeitig aber prägen auch Kategorien wie Klasse, Race und Religion geschlechtsbezogene Rollenvorstellungen und können mithin nie vollständig ausgeklammert werden. Für die Frage nach einer praktischen Konkretisierung wird eine intersektionale Perspektive noch wichtig werden. Ausgehend von diesen Ausführungen lassen sich folgende Thesen aufstellen: Wenn der RU an Sinnfragen interessiert ist, darf er am Film interessiert sein. Wenn der RU aktuelle Themenkomplexe intersektional behandeln will, kann ein Filmeinsatz religionspädagogisch und -didaktisch sinnvoll sein.

2.2 Identitätsfördernde Relevanz

Filmische Figuren transportieren unterschiedliche Wertvorstellungen und Lebensentwürfe, die auch im Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen eine wichtige Rolle spielen können. Wird dieser Prozess im Religionsunterricht mit dem Einsatz von Filmen begleitet, müssen die darin vermittelten Angebote kritisch-konstruktiv thematisiert und nach handlungsleitenden Folgerungen befragt werden. Filme werden von Heranwachsenden häufig „zur Konstruktion eigener Wirklichkeiten“ genutzt, woraus sich „[d]ie Fähigkeit zur Konstruktion von sozialen bzw. medialen sinnstiftenden Handlungskontexten“³⁷ ergibt. Der Medienpädagoge Dieter Spanhel verweist damit auf einen weiteren Vorzug des Filmeinsatzes im RU: die *Identitätsförderung* von Schüler*innen. Sinnstiftung ist ein wesentlicher Teil der eigenen Identität und gibt überdies Orientierung auch für konkrete Handlungskontexte. In dieser Hinsicht haben Medien identitätsstiftende Bedeutung, weil sie die Selbst- und Weltvorstellung von Schüler*innen prägen.³⁸ Gerade in der Adoleszenz sind Jugendliche auf der Suche

³⁷ Dieter Spanhel, Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik, München 2003, 102.

³⁸ Vgl. Anja Peltzer, Identität und Spektakel, Konstanz 2011, 37.

nach Vorbildern. Der Einsatz des Mediums ‚Film‘ im RU kann dazu beitragen, Rollenvorbilder anhand filmischer Figuren zu thematisieren, nach ihren Lebens- und Wertvorstellungen zu fragen und Schüler*innen dazu anzuleiten, selbst reflektiert zu entscheiden, welche Aspekte für ihr Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben Bedeutung haben und welche sie ablehnen. Durch den Film vermittelte, teils widersprüchliche Weltanschauungen und Wertesysteme sollen im RU jedoch nicht nur benannt, sondern auch kritisch nach Konsequenzen für das eigene Handeln befragt werden.³⁹ Eine intersektionale Perspektive, die für die eigene Identität wesentlich ist, ist dabei zu berücksichtigen. Das betrifft einerseits die individuelle Ebene, d. h. die Erfahrungen von Schüler*innen selbst, andererseits aber auch die strukturelle Ebene, etwa bei Fragen nach Menschenrechten und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich nicht auf eine soziale Kategorie reduzieren lassen. Grundsätzlich ist jedoch zu beachten, dass der Prozess der Identitätsfindung von außen lediglich angeregt werden kann.⁴⁰ Aufgabe des Religionsunterrichts ist es daher, *Angebote* zur (religiösen) Identitätsbildung für Schüler*innen zu schaffen.⁴¹

Medien sind ein wichtiger Faktor religiöser Sozialisation. Die angebotenen Rollenmuster, z.B. Held*innenfiguren, können als Identifikationsangebot für Kinder und Jugendliche fungieren und im RU einen Beitrag zum religiösen Lernen leisten.⁴² Weil Filme als „Mittel und Mittler von Kommunikation“⁴³ fungieren, sollte der RU über das bloße Filmschauen hinausgehen. Besonders für Spielfilme bedarf es einer Analyse, um auch subtile Botschaften erkennen und kritisch befragen zu können:

Wie alle literarischen Produkte in allen Medien transportieren auch Spielfilme ihre Informationen nicht möglichst eindeutig, sondern umgekehrt gerade mehrdeutig, vielschichtig, mehrdimensional, polyvalent, und das heißt: interpretierbar.⁴⁴

Aufgabe der Lehrkraft ist es, schon bei der Filmauswahl mit Hilfe einer Medienanalyse die Lernpotenziale des Films aufzudecken.⁴⁵ Denn Filme vermitteln keine fertigen Inhalte, die bei Schüler*innen von selbst Lernprozesse anregen.⁴⁶ Ganz im Gegenteil, erst im unterrichtlichen Kommunikationsprozess werden Inhalte gemeinsam konstruiert,⁴⁷ sodass filmisch vermittelte Erfahrungen auf-

³⁹ Vgl. Spanhel (2003), 100.

⁴⁰ Vgl. Mara Sommerhoff/Britta Kölling, *Ich, du, wir – Fragen nach Identität und Religion*, Berlin 2017, 6.

⁴¹ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 6.

⁴² Vgl. Ulrich Schwab, *Religiöse Sozialisation*, München 2002, 183f.

⁴³ Eckart Gottwald, *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit*, Göttingen 2002, 284.

⁴⁴ Werner Faulstich, *Grundkurs Filmanalyse*, Paderborn 2013, 21.

⁴⁵ Vgl. Thomas von Scheidt, „Können wir nicht mal wieder einen Film gucken?“, Paderborn u. a. 2009, 312.

⁴⁶ Vgl. Spanhel (2003), 104.

⁴⁷ Vgl. Spanhel (2003), 104.

gegriffen und in Hinblick auf (religiöse) Fragen der Schüler*innen und (theologisch-anthropologische) Themen des Religionsunterrichts vertieft werden können. Nach diesem Austausch über das subjektive, emotionale Filmerleben können dann Bilder und Eindrücke hinsichtlich einer (inter-)religiösen Leitthematik und Fragestellung aufgedeckt und genauer entschlüsselt werden.⁴⁸

Um Erleben in identitätsförderndes Verstehen zu überführen, reicht es also nicht aus, „Filme als Lieferanten existentieller Fragen und lebensrelevanter Themen aufzufassen, angesichts derer die Theologie mit bereits fertigen Antworten und letztgültigen Thesen aufwartet“⁴⁹. Gerade weil Erfahrungen so unterschiedlich und auch abhängig von der Verwobenheit sozialer Kategorien wie Geschlecht, Klasse und Religion sind, ist der Austausch über unterschiedliche Erfahrungswelten wesentlich. Nur so können individuelle wie auch gesellschaftliche Herausforderungen offengelegt und diskutiert werden, die in der eigenen Lebenswelt bislang möglicherweise kaum relevant und daher unsichtbar gewesen sind.

Dies gilt insbesondere für Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung, die der Ansatz der Intersektionalität ins Zentrum rückt. Durch den intersektionalen Blick auf Filmcharaktere wird es möglich, komplexe Erfahrungen greifbar zu machen, z.B.: Wie unterscheiden sich die Erfahrungen von Frauen aus der Oberschicht von denen aus einer benachteiligten Klasse? Welche Privilegien erfahren *weiße* Männer, ohne sich dessen bewusst zu sein? Inwiefern führen Kategorien wie Religion, Race und Sexualität zu gesellschaftlicher Privilegierung und Diskriminierung? Filme eignen sich für diese Fragen besonders, weil sie über die individuellen Erfahrungen der Schüler*innen hinausgehen und Diskriminierung und Privilegierung über Filmfiguren zugänglich machen. So berichtet bell hooks aus ihrer Erfahrung als Hochschullehrerin:

It has only been in the last ten years or so that I began to realize that my students learned more about race, sex, and class from movies than from all the theoretical literature. [...] Movies not only provide a narrative for specific discourses of race, sex, and class, they provide a shared experience, a common starting point from which diverse audiences can dialogue about these charged issues.⁵⁰

Sensible Themen wie Armut und Rassismus, von denen Schüler*innen möglicherweise selbst betroffen sind, werden diskutierbar, ohne dass Schüler*innen von eigenen Diskriminierungserfahrungen erzählen müssen. Für den interreligiösen Dialog ist dies besonders wichtig, da die Gefahr eines sogenannten religiösen Otherings – im Sinne von ‚Du bist doch Muslim*in/Christin*in, erzähl‘ doch mal!‘ – vermieden wird. Die Islamwissenschaftlerin Schirin Amir-Moazami konstatiert:

⁴⁸ Vgl. Thomas Kroll, *Umgang mit Filmen*, München 2002, 499.

⁴⁹ Kroll (2002), 499.

⁵⁰ hooks (2009), 3.

Eingewanderte ebenso wie deren Nachfolgenerationen aus islamisch geprägten Gesellschaften werden nahezu unweigerlich als Muslime markiert. Ob sie wollen oder nicht, sie müssen sich zu dieser Anrufung verhalten.⁵¹

Beim religiösen Otherring tritt die Kategorie Religion als Ausdruck gesellschaftlichen Anderssein in den Vordergrund, wohingegen die intersektionale Verwobenheit mit Kategorien wie Geschlecht oder Klasse in den Hintergrund tritt.⁵² Legen Lehrkräfte Schüler*innen auf eine Religionszugehörigkeit fest, wird Schüler*innen eine religiöse Identität mit vermeintlich wesensprägenden Attributen zugeschrieben.⁵³ Beim Filmeinsatz im RU können Otherring-Prozesse ebenso wirkmächtig werden, wenn durch einen Filmcharakter Stereotypen über Religion und Gläubige (re)produziert werden. Statt aber Menschen ihre Religion zuzuschreiben, sind Praktiken dekonstruktiver Kommunikation in interreligiösen Lernsettings wichtig.⁵⁴ Diese gelten – wie sich noch zeigen wird – nicht nur für die Kategorie Religion, sondern für jegliche Form von Zuschreibung und Stereotypisierung.

Auch für dieses Kapitel lassen sich zwei Thesen aufstellen: Wenn Filme lebensnahe Themen aufgreifen, können sie für Schüler*innen als Orientierung für identitäts- und entwicklungsrelevante Fragen dienen. Wenn sich Filme mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollenbildern differenziert auseinandersetzen, kann ihr Einsatz im Religionsunterricht einen Beitrag zum (religiösen) Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen leisten.

3. ‚Billy Elliot – I Will Dance‘: praktische Konkretisierung

Möglichkeiten für die religionsunterrichtliche Praxis werden im Folgenden am Beispiel des Films ‚Billy Elliot – I Will Dance‘ (= ‚Billy Elliot‘) aufgezeigt.

‚Billy Elliot‘ von Stephen Daldry und Lee Hall aus dem Jahr 2000 wurde in den Kritiken überaus gelobt und mit 50 internationalen Filmawards ausgezeichnet.⁵⁵ Der Film deckt eine große Bandbreite an Themen ab, u. a.: musisch (Musik, Tanz), politisch (Streik, soziale Konflikte, Armut), persönlich (Familienkonflikte, Trauer, Identität, Selbstverwirklichung) und soziokulturell (Geschlechterbilder, Traditionen, Vorurteile, Solidarität).⁵⁶ Im Zentrum des Films

⁵¹ Schirin Amir-Moazami, Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa, Bielefeld 2016, 21.

⁵² Vgl. Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde, Religion als Differenzierungsoption, Stuttgart 2021, 109, 119.

⁵³ Vgl. Mecheril/Thomas Olalde (2021), 119f.

⁵⁴ Vgl. Mecheril/Thomas Olalde (2021), 109.

⁵⁵ Vgl. Vision Kino et al. (o.J.), 3.

⁵⁶ Vgl. Clemens Füsers/Jana Hornung/Filmernst (Hrsg.), Billy Elliot – I will dance, 2004, <https://www.filmernst.de/media/files/Materialien/B/Billy%20Elliot.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024; Katholisches Filmwerk, Arbeitshilfen. Billy Elliot – I will dance, o.J., https://www.kinofenster.de/download/billy_elliot_i_will_dance_fh3_pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.

steht der elfjährige Billy Elliot, der mit seiner Großmutter, seinem Vater und seinem älteren Bruder Mitte der 1980er Jahre zur Zeit des Thatcherismus in Durham lebt. Die Stadt im Nordosten Großbritanniens ist stark vom Bergbau abhängig. Obwohl Geld in der Familie knapp ist, ermöglicht der Vater seinem Sohn Billy die Teilnahme am Boxtraining. Dieser Sport hat in der Familie Tradition. Billy aber entdeckt das Balletttanzen für sich. Heimlich nimmt er statt am Boxen am Ballettkurs teil. Als sein Vater dies herausfindet, verbietet er Billy das Tanzen, Ballett sei ein Mädchensport. Billy wird dennoch heimlich durch kostenlosen Einzelunterricht seiner Tanzlehrerin auf die Aufnahmeprüfung an der Royal Ballett School in London vorbereitet. Als Billy seinem Freund den Tanz für die Aufnahmeprüfung vortanzt, erscheint der Vater in der Turnhalle: ein Wendepunkt. Billys Vater erkennt das Talent und die Begeisterung Billys für das Balletttanzen und veräußert den Schmuck seiner verstorbenen Frau, um die Reise zum Vortanzen nach London bezahlen zu können – mit Erfolg: Billy erhält eine Zusage. Der Film endet mit einem Zeitsprung. Knapp 15 Jahre später sitzen der Vater, Billys Bruder und Billys Freund in einer Ballettaufführung, in der der mittlerweile erwachsene Billy eine Hauptrolle tanzt.

Was bereits zu Beginn anklang, wird auch in dieser Nacherzählung deutlich: Der Film weist eine Vielzahl an Themen auf, die für unterschiedliche Unterrichtskontexte und -inhalte des Religionsunterrichts anschlussfähig gemacht werden können. Für den vorliegenden Aufsatz besonders relevant sind die im Film thematisierten, für Schüler*innen lebensnahen Erfahrungen mit der Identitätsfindung Heranwachsender: der Kampf um Selbstverwirklichung und Anerkennung; die Auseinandersetzung mit Stereotypen, der eigenen Geschlechterrolle und Sexualität; die Sehnsucht, aus der bekannten Welt auszusteigen, und gleichzeitig die Angst, die eigenen Wurzeln zu verlieren.⁵⁷ Im Folgenden sollen einige dieser Aspekte für die religionsunterrichtliche Praxis konkretisiert werden. Grundlegend dafür sind folgende Fragen: Welche Lebenswege wollen Schüler*innen gehen? Inwiefern sind diese durch gesellschaftliche, religiöse oder familiäre Erwartungen geprägt? Welche Stereotypen kennen Schüler*innen aus ihrer eigenen Lebenswelt, welchen Einfluss haben diese Stereotype auf ihr eigenes Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben?

Der im Folgenden wiedergegebene Inhalt des Films ‚Billy Elliot‘ basiert ebenso auf diesen Angaben.

⁵⁷ Vgl. Katholisches Filmwerk (o.J.), 8.

3.1 Theologisch-anthropologische Perspektiven

Auf den ersten Blick scheint ‚Billy Elliot‘ kein Film für den RU zu sein: Sollte sich der RU nicht auf ‚religiöse‘ Filme⁵⁸ konzentrieren? Nicht unbedingt, denn theologisch-anthropologisch bedeutsame Fragen spielen in nicht-religiösen Filmen häufig mindestens implizit eine Rolle.⁵⁹ Filmische Adaptionen existenzieller und religiöser Themen sind vielfältig, sie umfassen zentrale Motive wie Liebe und Freundschaft, Schuld und Sühne, Leid und Krankheit, Vergänglichkeit und Tod.⁶⁰ Einige dieser Themen sind nicht nur inhaltlicher Bestandteil vieler Filme, sondern auch prägender Teil der religiösen Identität, was den Filmeinsatz im RU spannend macht. Filme haben in der Alltagskultur von Jugendlichen einen festen Platz, sie werden zur Weltdeutung herangezogen und können Sinn sowie ethische Maßstäbe vermitteln.⁶¹ Dementsprechend beschreibt der Filmtheoretiker Siegfried Kracauer Filme als „Tagträum[e] der Gesellschaft“⁶², spiegeln sie doch Ängste, Wünsche, Probleme und Sehnsüchte der Menschen wider. Im Film ‚Billy Elliot‘ zeigt sich dies besonders an der Hauptfigur selbst. Musik und Tanz sind für Billy Momente des Glücks und der Freiheit:

Jury: Was ist das für ein Gefühl, wenn du tanzst? [...]

Billy: Als würde sich mein ganzer Körper verändern. Als wär‘ Feuer in meinem Körper. Ich bin einfach da und fliege. Wie ein Vogel. Wie Elektrizität. (1:28:56)

Dennoch ist die Erfüllung eines Traums nicht nur mit Freiheit, sondern auch mit Ängsten verbunden, wie Billy im Gespräch mit seinem Vater zugibt:

Billy: Ich glaub‘, ich hab‘ Angst, Dad.

Vater: Macht nichts, Junge. Wir haben alle Angst.

Billy: Und ... wenn’s mir nicht gefällt, kann ich dann wiederkommen? (1:35:23)

Um im RU diese theologisch relevanten und zugleich mit der Lebenswelt und Identitätsentwicklung Heranwachsender verknüpften Themen aufzugreifen, erscheint der Einsatz von Filmen im Religionsunterricht als eine sinnvolle und

⁵⁸ Eine Übersicht zu Filmen, die sich für den RU eignen, finden sich bei Feichtinger (2014), 68–139; aus interreligiöser Perspektive bspw. „Menschenwürde, Diskriminierung und aktuelle ethische Fragen“.

Zu Religion im Film und deren Bedeutung für interreligiöses Lernen siehe Keuchen (2016), wenngleich hier religionsdidaktisch wichtige Unterschiede zwischen Serien und Filmen wenig reflektiert werden.

⁵⁹ So spricht Harald Schroeter-Wittke von Religion im Film in zweifacher Weise: „Zum einen taucht Religion implizit auf in Themen, Motiven und Strukturen der jeweiligen Filmwelten als Lebenswelten. Zum anderen begegnet Religion vielfach als explizites Ferment.“ Harald Schroeter-Wittke, Religion als Thema der Unterhaltung im populären Spielfilm, Paderborn u.a. 2012, 36.

⁶⁰ Vgl. Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), Einleitung, Paderborn u.a. 2009, 9.

⁶¹ Vgl. Von Scheidt (2009), 311.

⁶² Zit. nach Jörg Herrmann, Gewalt im Film, Göttingen 2004, 16.

wünschenswerte Möglichkeit, die nicht zuletzt mit curricularen Vorgaben und inhaltlichen Schwerpunkten in Religionslehrwerken verbunden werden kann.

Schon ein kurzer Blick in einige ausgewählte Religionslehrwerke⁶³ verdeutlicht die religionsunterrichtliche Relevanz der im Film aufgerollten Themen: Für die Klassen 5/6 des islamischen Religionsunterrichts geht es in „Gleiches Recht für alle!“⁶⁴ um die Frage nach der „Entfaltung der Persönlichkeit?“, Zukunftsträume werden in „I have a dream“ aufgegriffen. Für die Klassen 7/8 taucht dann das für den Film wichtige Thema „Frei werden“ auf, das explizit auf Lebenswege von Schüler*innen eingeht. Ähnliches lässt sich für den evangelischen Religionsunterricht feststellen: Für die Klassen 5/6 steht die Frage „Wer bin ich?“, für die Klassen 7/8 die Frage „Was macht mich frei?“ im Fokus. Ebenso im katholischen Religionsunterricht: Für die Klassen 7/8 geht es um jugendliche Freiheitsvorstellungen in „Stark sein können – schwach sein dürfen“. Ein weiteres Lehrwerk verbindet in „I like it!? Erwachsen werden“ identitätsrelevante Fragen mit sozialen Medien: „Ich poste, also bin ich“ und „Muss ich perfekt sein?“. In diesen ausgewählten Beispielen kann auch eine interreligiöse Perspektive sichtbar werden. Identitätsbezogene Fragen sind für alle Schüler*innen und in allen Religionen wesentlich. Im RU können verschiedene Antwortversuche aus unterschiedlichen Religionen zusammengebracht werden: Wie gehen Religionen mit theologisch-anthropologischen Fragen um? Das betrifft z.B. das Menschenbild. Wie werden die Fragen religiös beantwortet, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede treten hervor? Der Film kann dazu als Medium herangezogen werden, weil er – wie die theologisch-anthropologischen Antwortversuche selbst – als Interpretation und Kommentar zur Welt fungiert.⁶⁵ Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensentwürfen, die im Film durch vielschichtige Charaktere vermittelt werden, z.B. Billy vs. Billys Vater, kann auch für den (religiösen) Identitätsfindungsprozess von Schü-

⁶³ Dabei geht es nicht um eine kritische Analyse, sondern um eine praxisnahe Veranschaulichung der hier entwickelten Thesen. Dazu werden (Unter-)Kapitel unterschiedlicher Lehrwerke entsprechend den filmischen Themen in ‚Billy Elliot‘ vorgestellt, die sowohl einen Lebensweltbezug haben als auch Identitätsfragen ansprechen. Selbstverständlich sind nicht alle der hier präsentierten Themen Teil eines Religionsunterrichts, in dem i.d.R. mit *einer* Religionsbuchreihe gearbeitet wird. Die ausgewählten Lehrwerke sind ferner an die Klassen 5–10 gerichtet, da Identitätsfragen für Heranwachsende eine ganz eigene Bedeutung haben. Trotzdem ist der Einsatz des Mediums ‚Film‘ ebenso wie die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen – gewiss mit anderem Schwerpunkt – auch für Schüler*innen der Grundschule und Oberstufe relevant; vgl. dazu auch die jeweiligen Kernlehrpläne.

⁶⁴ Die im Folgenden zitierten Überschriften sind folgenden Religionslehrwerken der Reihe nach entnommen: Lamya Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 5/6, München ³2023, 123–134; Lamya Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 7/8, München ²2017, 54; Wolfram Eilerts/Heinz-Günter Kübler (Hrsg.), Kursbuch Religion Elementar 1, Stuttgart/Braunschweig 2020, 8–19; Bärbel Husmann/Rainer Merkel (Hrsg.), Moment mal! 2, Stuttgart/Leipzig/Dortmund 2021, 8–19; Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hrsg.), Mittendrin 7/8, Berlin 2015, 6–27; Markus Tomberg (Hrsg.), Leben gestalten 2, Stuttgart 2022, 188–206.

⁶⁵ Vgl. Inge Kirsner, Religion und Kino, Mythos und Wirklichkeit, Göttingen 2000, 26.

ler*innen hilfreich sein, wenn sie in Beziehung zum eigenen Lebensentwurf gesetzt werden.

Fragen der Identität hängen im Film ‚Billy Elliot‘ eng mit geschlechtsbezogenen Stereotypen, verwoben mit (unter anderem) klassenbezogenen Armutserfahrungen und Diskriminierung aufgrund der Sexualität, zusammen – z.B. in einem Gespräch zwischen Billy und seinem Vater:

Billy: Was ist verkehrt an Ballett? [...] Das ist absolut normal! [...]

Vater: Jungs spielen Fußball oder gehen zum Boxen oder Ringen. Aber doch nicht zum Ballett. Ich bitte dich. [...]

Billy: Ich versteh' nicht, was daran verkehrt ist. [...]

Vater: Doch, verdammt, du weißt es! Für wen hältst du mich eigentlich? Du weißt es sehr gut!

Billy: Was? Was willst du damit sagen, Dad?

Vater: Du willst wohl 'ne Tracht Prügel haben.

Billy: Nein, will ich nicht, ehrlich!

Vater: Doch Billy, Billy!

Billy: Es sind nicht bloß Schwule, Dad! Manche Balletttänzer sind fit wie Sportler.

Es geht um Fragen nach Talent und Träumen, nach klassen- und geschlechtsbezogenen Einschränkungen, und die Frage nach einem Umgang mit einengenden, letztlich freiheitsraubenden Stereotypen. Theologisch-anthropologische Fragestellungen, Fragen nach Sein-Können und Nicht-Dürfen, sind für alle Menschen, jedoch besonders für Heranwachsende relevant. Insofern weist der Film einen Lebensweltbezug auf, Schüler*innen können im Religionsunterricht dazu angeleitet werden, sich filmisch und darauf aufbauend theologisch mit komplexen Lebenswelten und vielfältigen Lebensentwürfen zu beschäftigen. Die in diesem Filmausschnitt angesprochenen Geschlechterrollen und -stereotypen werden gleichermaßen in islamischen und christlichen Religionslehrwerken behandelt und weisen damit auf ein (lebens-)wichtiges Thema aller Schüler*innen hin, das für alle Religionen zentral ist und mithin für den interreligiösen Dialog anschlussfähig gemacht werden kann.⁶⁶

Für die Klassen 5/6 wird im islamischen RU das Thema „Starke Typen – Starke Frauen“⁶⁷ aufgegriffen. Für die Klassen 7/8 findet sich ein eigenes Kapitel zu „Frauen am Ball“, ebenso für die Klassen 9/10: „It's a man's world“. Die Verwobenheit von Geschlecht, Religion und Klasse, insbesondere das Aufbrechen stereotypischer Vorstellungen, wird im Kapitel „Frauen am Ball“ an verschiedenen Fotos deutlich: z.B. von Sheikha Lubna Khalid Sultan al-Qasimi,

⁶⁶ Vgl. Annette Mehlhorn, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen, Gütersloh 2005, 315–329; Hamida Sarah Behr, Mit Maria und Jesus in den Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden 2021, 167–188.

⁶⁷ Der Reihe nach: Kaddor et al. (2023), 98f.; Kaddor et al. (2017), 55–66; Lamy Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 9/10, München 2022, 146f.; Eilerts/Kübler (2020), 28f.; Husmann/Merkel (2021), 48–67; Das Kursbuch Religion 3: Heidrun Dierk/Petra Freudenberger-Lötz/Michael Landgrad/Hartmut Rupp (Hrsg.), Das Kursbuch Religion 3, Stuttgart/Braunschweig 2017, 26f.; Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hrsg.), Mittendrin 9/10, Berlin 2016, 66–69; Markus Tomberg (Hrsg.), Leben gestalten 3, Stuttgart 2023, 150–153.

der ersten Frau, die in den Vereinigten Arabischen Emiraten Ministerin wurde; von Laleh Sadigh, einer iranischen Rennfahrerin und BWL-Dozentin; sowie von Wangari Maathai, einer kenianischen Wissenschaftlerin, Aktivistin und Friedensnobelpreisträgerin. Auch in evangelischen Lehrwerken spielt die Kategorie Geschlecht eine wichtige Rolle: „Mädchen und Jungen“ für die Klassen 5/6, ausführlich das Kapitel „Gemacht als Mann und Frau – was heißt das?“ für die Klassen 7/8 oder für die Klassen 9/10 „Biblische Frauen- und Männergestalten als Identifikations-Angebote“. Ähnlich in katholischen Religionslehrwerken, explizit für die Klassen 9/10: „Frauenbilder – Frauenleben / Männerbilder – Männerleben“ sowie – aktuelle Themen aufgreifend – „Maria 2.0 – Macht Licht an!“ und „Kirche und Genderfragen“.

Die hier exemplarisch genannten Kapitelüberschriften einzelner Religionslehrwerke verweisen auf die lebensweltliche Relevanz von geschlechtsbezogenen Identitätsfragen im RU. Auch empirisch ist die Bedeutsamkeit beider Aspekte – Lebensweltbezug und Identitätsförderung – für Jugendliche belegt: Fragen nach dem Existenziellen werden von Jugendlichen im RU präferiert. So gaben z.B. im Rahmen einer qualitativ-explorativen Studie zu Einflussfaktoren religiöser Bildung nahezu alle Schüler*innen des katholischen Religionsunterrichts an, sich nachhaltig an Themen zu erinnern, die sie mit ihrer Lebenswelt verknüpfen konnten.⁶⁸ Die Themen ‚interreligiöser Dialog‘ und ‚andere Religionen‘ wurden besonders positiv hervorgehoben, auch mit Blick auf politische, soziale, gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen in Deutschland und Europa.⁶⁹ Die theologisch-anthropologisch und für alle Religionen relevanten Fragestellungen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wer möchte ich sein?‘ haben einen expliziten Bezug zur eigenen, gegenwärtigen wie zukünftigen Lebenswelt und sind daher für den Religionsunterricht von Bedeutung. Im Religionsunterricht können im Film vermittelte Antwortversuche mit anthropologisch-theologischen Konzepten verbunden werden. Filminhalte können mithin sowohl zur Identitätsbildung als auch zur weltanschaulich-religiösen Orientierung beitragen; dies gilt eben auch für Filme ohne expliziten Bezug auf religiöse Traditionen.⁷⁰ Beispielsweise können die im Film ‚Billy Elliot‘ aufgeworfenen Fragen im Hinblick auf traditionell-religiöse Rollenvorstellungen weitergedacht werden, z.B. fehlende Möglichkeiten für Frauen, religiöse Ämter zu bekleiden.

Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Talent und Beruf(ung), nach Entscheidungsfreiheit werden im Film ‚Billy Elliot‘ jenseits einer religiösen Perspektive angesprochen, sie können dennoch eine religiöse Dimension aufweisen, wie die folgenden Filmzitate exemplarisch zeigen:

⁶⁸ Vgl. Judith Könemann/Clauß Peter Sajak/Simone Lechner, Einflussfaktoren religiöser Bildung, Wiesbaden 2017, 82.

⁶⁹ Vgl. Könemann et al. (2017), 83f.

⁷⁰ Vgl. Jörg Herrmann, Sinnmaschine Kino, Gütersloh 2001, 75.

Ballettlehrerin: Ich weiß, das ist vielleicht schwierig für Sie, aber heute hat Billy ein wichtiges Vortanzen verpasst. [...]

Bruder: Wollen Sie ihn für den Rest seines Lebens zu 'nem verdammten Streikbrecher machen? Gucken Sie sich ihn an, er ist erst elf verdammt nochmal.

Billy: Man muss mit der Ausbildung anfangen, wenn man noch jung ist.

Bruder: Schnauze! Ich lass' nicht zu, dass mein Bruder wie ein Idiot herumläuft [...]. Wie wär's, wenn Sie ihm seine Kindheit lassen?

Billy: Ich will keine Kindheit, ich will Balletttänzer werden. (59:41)

Die Relevanz dieser Thematik auch für den RU zeigen verschiedene Kapitel islamischer und christlicher Lehrwerke: In „Vorbild sein – schaff ich das?“⁷¹ für die Klassen 5/6 finden sich Themen wie „Bin das ich?“, „So will ich sein“ und „Will ich das?“; für die Klassen 7/8 die Frage „Was mir wichtig ist“ und für die Klassen 9/10 die Frage nach eigenen und familiären Erwartungen in „Ich soll – ich will – ich kann“. Diese Themen werden auch in christlichen Lehrwerken aufgegriffen, z. B. für den evangelischen RU: „Wie bin ich und wie nicht? Was sind meine Talente / Wer möchte ich sein?“ sowie „Christliche Vorbilder. Menschen in der Nachfolge“. Ebenso für den katholischen RU: „Ich und mein Gewissen: Wie soll ich mich bloß entscheiden?“ sowie „Entscheiden dürfen, entscheiden müssen“. Fragen nach dem Sinn des Lebens betreffen alle Religionen und sind überdies auch für ‚religiös unmusikalische‘ Menschen bedeutsam. Die für die Identitätsbildung Heranwachsender zentralen und lebensnahen Themen eignen sich mithin auch für interreligiöse Lernsettings, in denen unterschiedliche Sichtweisen und religiöse Antwortversuche diskutiert werden können.

Gerade für Jugendliche stellt der Film ein Medium dar, das an ihre Lebensrealität und an für sie relevante anthropologisch-theologische Fragen anknüpft. Eine Auseinandersetzung mit solchen prägenden Medien kann im RU sinnvoll sein, denn filmisch vermittelte Sinnfragen können die Identitätsbildung von Jugendlichen prägen.⁷² Kinder und Jugendliche konsumieren also nicht einfach passiv, sondern bauen Medieninhalte häufig in ihre (meist unbewussten) Selbst- und Weltkonzepte ein.⁷³ Im RU sollen Schüler*innen folglich auch dazu angeleitet werden, ihre Medienkompetenzen auszubauen und sich kritisch-reflexiv mit medial vermittelten Inhalten auseinanderzusetzen. Schüler*innen können religiöse wie filmische Antwortversuche für sich selbst überprüfen und eigene Vorstellungen und Wahrnehmungen überdenken.⁷⁴ Der Lern-, Denk- und Wandlungsprozess von Jackie Elliot, Billys Vater, ist dafür ein gutes Beispiel:

⁷¹ Der Reihe nach: Kaddor et al. (2023), 89–100; Kaddor et al. (2017), 44f.; Kaddor et al. (2022), 160f.; Dierk/ Freudenberger-Lötz/Landgrad/Rupp (Hrsg.) (2016), Das Kursbuch Religion 2, 16f.; Eilerts/Kübler (Hrsg.) (2016), Kursbuch Religion Elementar 3, 128–139; Bosold/Michalke-Leicht (2015), 16f.; Leben gestalten 2: Tomberg (2022), 196f.

⁷² Vgl. Feichtinger (2014), 19f.

⁷³ Vgl. Manfred L. Pirner, Film/Fernsehen/Video, Göttingen 2002, 312.

⁷⁴ Vgl. Kirsner (2000), 13.

Bruder: Dad, du darfst jetzt nicht aufgeben, nicht jetzt.⁷⁵

Vater: Du siehst doch, wie es uns geht, Mann. Was haben wir dem armen Kerl zu bieten? [...]

Bruder: Nicht jetzt, nicht nach so langer Zeit. Nicht nach allem, was wir durchgemacht haben!

Vater: Es ist für den kleinen Billy! [...] Vielleicht hat er Talent. [...] Es tut mir leid! [...] Wir müssen dem Kleinen doch eine verdammte Chance geben. [liegen sich weinend in den Armen] (1:16:25)

3.2 Intersektionale Perspektiven

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die bereits skizzierten theologisch-anthropologischen Fragestellungen in Verbindung mit dem Einsatz des Mediums ‚Film‘ im RU Lernprozesse anregen, insbesondere in Hinblick auf die Verwobenheit sozialer Kategorien (Intersektionalität). Dabei ist zu beachten, dass die folgenden Ausführungen als Impulse und Ideen zu verstehen sind, konkrete Folgerungen für die praktische Umsetzung müssen aus der jeweiligen Schulform, Schulstufe, dem Kernlehrplan und insbesondere der Lerngruppe abgeleitet werden.

Zunächst: Was ist überhaupt ein *religiöser* Lernprozess? Für Rudolf Englert sind religiöse Lernprozesse mehr als das Auswendiglernen von Fakten, vielmehr spielen (religiöse) Erfahrungen, Begegnungen und Reflexionen des eigenen Handelns eine zentrale Rolle.⁷⁶ Ähnlich hält Joachim Kunstmann fest:

Damit ist ein *sinnvoller* religiöser Lernprozess ein spürend begreifendes Wahrnehmen grundlegender Lebensprozesse, das einer religiösen Deutung nicht nur zugeführt, sondern aus dieser heraus auch verstanden wird; das zur religiösen Kommunikation befähigt und im Idealfall auch in eine private religiöse Praxis einmündet. [Hervorh. i. O.]⁷⁷

Als wichtiger Bestandteil dieser religiösen Kommunikation, die für die Ausbildung einer religiösen Identität wesentlich ist, sind ebenso Formen des interreligiösen Lernens zu zählen. Darüber hinaus können religiöse Lernprozesse als „emotional grundierte Wege der Lebensentfaltung“ bezeichnet werden, sie „haben daher ganz wesentlich mit Selbstvertrauen zu tun“⁷⁸. Um dieses Selbstvertrauen, zu dem das Ablösen von begrenzenden Stereotypen gehört, geht es auch im Film ‚Billy Elliot‘. Das Lernen an filmischen Figuren im RU kann Antworten auf Fragen im Identitätsfindungsprozess anbieten und das Selbstvertrauen der Schüler*innen durch filmische Vorbilder stärken. Ein (religiöser) Lernprozess ist ein komplexer Vorgang, weil nicht nur Wissen, sondern auch Erfahrungen und Erlebnisse bei der Aneignung von Lerninhalten verarbeitet werden und

⁷⁵ Billys Vater ist in dieser Szene auf dem Weg zum Bergwerk. Damit wird er selbst zum Streikbrecher, um Billy die Aufnahmeprüfung finanziell zu ermöglichen. Der weiter streikende Tony, Billys Bruder, ist schockiert und möchte seinen Vater davon abhalten.

⁷⁶ Vgl. Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen, Stuttgart ²2008, 274.

⁷⁷ Joachim Kunstmann, Was ist ein religiöser Lernprozess?, 2015, 67.

⁷⁸ Kunstmann (2015), 59.

eine Vertiefung der Themen religionsbezogene Stereotype und Vorurteile an. Die Relevanz dieser Themen haben jüngst Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer herausgestellt, die mit Blick auf zunehmende muslim*innenfeindliche Vorurteile bei Schüler*innen monieren, dass Konzeptionen zum interreligiösen Lernen die Vorurteilsthematik bislang nur unzureichend berücksichtigen.⁸⁰ Dabei liegt das Potenzial interreligiösen Lernens gerade darin, Akzeptanz und Respekt zu fördern und Vorurteile und Stereotype abzubauen.⁸¹

Daraus ergeben sich – den Lebensweltbezug und die Identitätsförderung ernst nehmend – weitere Fragen für den RU: Welche gesellschaftlichen Begrenzungen wirken noch heute? Welche weiteren sozialen Kategorien diskriminieren oder privilegieren, weil sie mit stereotypisierten Vorstellungen verbunden sind? Die in den Überschriften der Religionslehrwerke bereits sichtbar gewordenen Themen beziehen sich auf den komplexen Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen. Es geht um ihr Selbstbild, um Wünsche, Träume und Talente, aber auch um Fremdzuschreibungen, Ausgrenzungen und Begrenzungen. In all diesen Themen schwingen gesamtgesellschaftliche Rollenbilder und Stereotype mit. Im Anschluss an den Film und mit Bezug auf die Erfahrungen von Schüler*innen scheint es sinnvoll, nicht nur die soziale Kategorie Geschlecht, sondern auch ihre Verwobenheit mit diskriminierenden Zuschreibungen aufgrund von Religion, Sexualität, Race, Alter, Dis-/Ability, Nationalität etc.⁸² zum Thema des Religionsunterrichts zu machen. Ausgehend von den Fragen, die der Film aufgreift, können im weiteren Unterrichtsgeschehen Stereotype, die oftmals Wünsche und Träume von Kindern und Jugendlichen konterkarieren, zum Unterrichtsgegenstand werden.

Mit Blick auf die Ursprünge des Intersektionalitätsansatzes im *Black Feminism*, aber auch in Anbetracht zunehmender rassistischer, antisemitischer und religionsbezogener Gewalttaten sowie des Erstarkens rechtspopulistischer Parteien in Deutschland scheint der Einbezug der Kategorien Race und Religion von besonderer Wichtigkeit. Hierfür eignen sich Filme, die Religion und Rechtspopulismus explizit thematisieren.⁸³ Eine religionspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung, auch im Hinblick auf interreligiöse Lernprozesse, steht dazu meines Wissens bislang aus. Doch auch im vorliegenden Beispiel kann das Thema im Rahmen einer Unterrichtsreihe aufgegriffen werden, selbst

⁸⁰ Vgl. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, Muslim*innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen, 2023, 58; ebenso Martin Rothgangel/Helena Stockinger, Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen, Paderborn 2023, 340–358.

⁸¹ Kritisch weisen Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer (2023, 66) darauf hin, dass empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von interreligiösem Lernen, besonders hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen im RU, bislang kaum vorhanden sind.

⁸² Zum ‚et-cetera-Problem‘ sozialer Kategorien vgl. Judith Butler, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main ²¹2020, 210.

⁸³ Vgl. Viera Pirker, Medien zu (Rechts-)Populismus und Religion, Regensburg 2024, 113–127.

wenn der Film weder die Kategorie Religion noch die Kategorie Race explizit thematisiert.

Im Hinblick auf den Film ‚Billy Elliot‘ sei dazu auf das bereits angesprochene Kapitel „I have a dream“ in Saphir 5/6⁸⁴ verwiesen: Das Thema ‚Gerechtigkeit‘ im RU schließt einerseits die Auseinandersetzung mit einzelnen sozialen Kategorien, z.B. Geschlecht, ein, weist andererseits aber auch darüber hinaus. Gerechtigkeit ist ein komplexer Begriff, der vielfältige Kategorien, z.B. Race, Religion, Sexualität, berücksichtigt, wie es in §1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes deutlich wird. Kategorien in ihrer Verwobenheit prägen das Leben jedes Menschen, jedoch unterschiedlich hinsichtlich Privilegierung und Diskriminierung (Intersektionalität). Der für Billy Elliot wichtige Frage nach Zukunftswünschen und Träumen wird in Saphir 5/6 mit einem Ausschnitt der berühmten Rede *I Have a Dream* Martin Luther Kings entsprochen. Die Aufgabenstellung „Inwiefern ist Martin Luther Kings Traum Wirklichkeit geworden, inwiefern nicht?“ regt Schüler*innen dazu an, einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und den Status quo zu werfen. Stereotype, die im Film ‚Billy Elliot‘ stärker auf Geschlecht und Klasse bezogen sind, betreffen hier besonders die Kategorie Race.⁸⁵ Intersektionale Perspektiven finden Berücksichtigung, wenn Schüler*innen bspw. den Begriff ‚Brüderlichkeit‘ hinsichtlich seiner (Nicht-)Repräsentanz von Mädchen und Frauen kritisch reflektieren sollen.

Gerechtigkeitssensibilität ist ein wesentlicher Teil der religiösen Identität, die im Religionsunterricht ausgebildet und gefördert werden sollte. Der interreligiöse Dialog im Religionsunterricht kann besonders zur Identitätsarbeit Heranwachsender beitragen: Im Dialog und in Begegnungen mit anderen Religionen wird das Eigene häufig bewusster erlebt, sodass nicht nur mehr Verständnis und Toleranz⁸⁶ aufgebracht werden, sondern auch der Rückbezug zur eigenen Religion gestärkt wird.⁸⁷ Darin liegt zugleich das große Potenzial des interreligiösen Dialogs, besonders wenn solche Begegnungen im außerschulischen Umfeld der Schüler*innen kaum stattfinden. Zugleich scheint gerade mit Blick auf

⁸⁴ Vgl. Kaddor et al. (2023), 134.

⁸⁵ Das Religionsbuch Saphir 7/8 empfiehlt die Arbeit mit weiteren Kunstformen, z.B. der Musik. Die Auseinandersetzung mit dem Song „Running away“ des Jamaikaners Bob Marley soll zeigen, dass es ihm trotz massiver Widerstände möglich war, sich für seine Anliegen einzusetzen und Erfolg zu haben. Die Frage nach Diskriminierung, Exklusion und dem Mut, gewohnte Wege zu verlassen, wird so im Religionsunterricht aufgegriffen; vgl. Lamya Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr/Werner Haußmann (Hrsg.), Saphir 7/8 – Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2012, 74. Zum ästhetischen Lernen durch Musik siehe Dorothea Ermert, Ästhetisches Lernen durch Musik, Münster/New York 2017, 319–327.

⁸⁶ Zur Schwierigkeit der Toleranzförderung im interreligiösen Lernen siehe z.B. Friedrich Schweitzer, Wie wirksam ist interreligiöses (Begegnungs-)Lernen?, 2022, 4–5 und Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, Stuttgart 2021, 280–291.

⁸⁷ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 9.

aktuelle Diskurse eine Auseinandersetzung mit verallgemeinernden Identitätskonstruktionen („Alle Christ*innen, alle Muslim*innen sind ...“) wichtig.⁸⁸ Die Kategorie Religion tritt hier in den Vordergrund, wenn damit religionsbezogene Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und Islamfeindlichkeit begründet werden: „Eine fundierte religiöse Bildung, beispielsweise an Schulen, kann hiernach einer Radikalisierung vorbeugen bzw. das frühzeitige Erkennen von religiös-extremistischen Einstellungen und Argumenten ermöglichen.“⁸⁹ Im RU muss es darum gehen, den eigenen Umgang mit Vielfalt, aber ebenso die Ursachen von Vorurteilen zu reflektieren.⁹⁰ Dazu gehört neben der sozialen Prägung auch der mediale Einfluss auf religiöse Stereotype.⁹¹ Die Auseinandersetzung mit Identität im RU kann dabei helfen, situativ auf ausgrenzende Haltungen zu reagieren, indem das vermeintlich ‚Normale‘ dekonstruiert und konkrete Handlungsmöglichkeiten, z. B. das Einüben von (Gegen-)Argumentationen, ausgelotet werden.⁹² Filmcharaktere und ihre unterschiedlichen Positionierungen und Argumentationen können dabei als Vorlage dienen.

In einen lebensnahen RU können auch eigene Erfahrungen einbezogen werden, wobei immer zu beachten ist, dass das Mitteilen von Diskriminierungserfahrungen schmerzlich und schambehaftet sein kann. Schüler*innen soll ein Raum gegeben werden, in dem sie *freiwillig* über ihre Erfahrungen berichten können. Das Medium ‚Film‘ ist dabei hilfreich, weil Diskriminierung anhand der Erfahrungen einer filmischen Figur diskutierbar werden. Im Hinblick auf die Kategorie Religion kann dann weitergehend gefragt werden, wo ein interreligiöser Dialog durch Stereotype und Vorurteile erschwert oder sogar unmöglich gemacht wird. Auch können Fragen nach gerechtem Handeln mit den Lehren der unterschiedlichen Religionen beantwortet und Kriterien für gemeinsames verantwortliches Handeln herausgearbeitet werden.⁹³ Religiöse Traditionen dienen dabei als Ressource für gemeinsame, (inter-)religiöse Reflexion, denn Vielfalt und Heterogenität spielen in allen Religionen eine Rolle.⁹⁴ Was Menschen aller Religionen vereint, ist der Glaube an einen gütigen Gott und das Streben nach einem verantwortungsvollen, respektvollen Miteinander für eine gerechte(re) Welt – nicht nur im Film.

⁸⁸ Vgl. ebd., 31; Hakan Turan, Identitätssensible Kommunikation, Regensburg 2024, 312–332.

⁸⁹ Florian Volm, Die Rolle religiöser Identität im Verhältnis zu extremistischen Einstellungen, Regensburg 2024, 186.

⁹⁰ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 34.

⁹¹ Vgl. Jan-Hendrik Herbst, Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus, Regensburg 2024, 310.

⁹² Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 31.

⁹³ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 110.

⁹⁴ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 53, 139.

4. Ausblick

Das gemeinsame Anschauen von Filmen gehört Feichtinger zufolge zu den Erwartungen an den RU, die mit einer didaktisch wenig zielführenden Perspektive auf das Medium ‚Film‘ einhergehen können.⁹⁵ Dass der Gebrauch von Filmen im RU jedoch keineswegs nur ein pädagogisches Verlegenheitsprogramm darstellen muss, sondern durchaus produktiv sein kann, konnte der folgende Beitrag zeigen. Filme wecken Emotionen und haben gerade wegen ihrer Thematisierung existenzieller Fragen und Antwortversuche eine gewisse Nähe zu Religion.⁹⁶ Filme eignen sich für den RU, wenn sie lebensnahe Themen aufgreifen und eine didaktisch angeleitete theologische Vertiefung ermöglichen. Beides muss zusammengedacht werden, die Fokussierung auf die Lebenswelt darf nicht zum alleinigen Kriterium des Religionsunterrichts und der Filmauswahl werden. Vielmehr geht es bei beiden darum, lebensweltliche Alltagserfahrungen von Schüler*innen zu berücksichtigen, die für ihr Suchen und Fragen nach Sinn und Grund des Lebens bedeutsam sind.⁹⁷ Für viele Schüler*innen sind Filme ein wichtiger Zugang zum Kulturwissen,⁹⁸ überdies können Filme von Heranwachsenden als Orientierung im Identitätsfindungsprozess herangezogen werden (lebensweltliche und identitätsfördernde Relevanz). Weil Medien „aktuelle Ergebnisse und Wirklichkeitsausschnitte der (Jugend-)Kulturen“ repräsentieren und damit die „primäre ‚Schnittstelle zur Wirklichkeit‘“⁹⁹ darstellen, ist der Film ein geeignetes Medium in einem lebensweltbezogenen und identitätsfördernden RU.

Dass der Einsatz von Filmen für den RU durchaus lohnend und thematisch sinnvoll sein kann, haben die Verknüpfungen zu theologisch-anthropologischen und intersektionalen Perspektiven, auch in den Religionslehrwerken, gezeigt. Der evangelische Religionspädagoge Ingo Reuter bezeichnet den populären Film als „eine Art Biblia pauperum“¹⁰⁰, weil in unserer Gesellschaft bewegte Bilder in den Vordergrund träten, Schrift hingegen in den Hintergrund rücke. Jedoch dürfen Text und Film im RU nicht gegeneinander ausgespielt werden, die Schriftlosigkeit des Films darf den Filmeinsatz nicht allein begründen. Vielmehr geht es darum, im RU unterschiedliche Medien und Lernformen anzubieten, die gewiss unterschiedlichen Lerntypen und Interessen der Schüler*innen gerecht werden. Filme haben Relevanz im RU – und hier kann Reuter zugestimmt werden –, weil sie uns mitleiden, mithoffen, mitfreuen lassen.¹⁰¹ Auch im interreligiösen Dialog kann der Einsatz eines Films hilfreich sein,

⁹⁵ Vgl. Feichtinger (2014), 18.

⁹⁶ Vgl. Reuter (2008), 134.

⁹⁷ Vgl. Georg Hilger, *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, Regensburg 1996, 14.

⁹⁸ Vgl. Hildebrand (2006), 9.

⁹⁹ Mendl (2002), 540f.

¹⁰⁰ Reuter (2008), 133.

¹⁰¹ Vgl. Reuter (2008), 134.

gerade wenn er zur kritischen Auseinandersetzung mit (religionsbezogenen) Stereotypen und Vorurteilen einlädt. Und so lässt sich für den Filmeinsatz im Religionsunterricht mit bell hooks resümieren: „Movies make magic. They change things. They take the real and make it into something else right before our very eyes.“¹⁰²

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen. In: ThPQ, 162 (2014), 314–324.
- Amir-Moazami, Schirin, Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld 2016, 21–39.
- Behr, Hamida Sarah, Mit Maria und Jesus in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische und pädagogische Erörterung, Quellen und Material. In: Fahimah Ulfat/Ali Ghandour (Hrsg.), Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden 2021, 167–188.
- Bohrmann, Thomas/Reichelt, Matthias/Veith, Werner, Warum der Film auch ein Gegenstand der Ethik ist. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), Angewandte Ethik und Film, Wiesbaden 2018, IX–XVIII.
- Bohrmann, Thomas/Veith, Werner/Zöller, Stephan, Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), Handbuch Theologie und populärer Film. Band 2, Paderborn u.a. 2009, 9–13.
- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Mittendrin. Lernlandschaften Religion 9/10, Berlin ²2016.
- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7/8, Berlin 2015.
- Butler, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M. ²¹2020.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (Hrsg.), Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland [SINUS-Jugendstudie 2020], Frankfurt a.M. 2020.
- Crenshaw, Kimberlé, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1 (1989), 139–167.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgrad, Michael/Rupp, Hartmut (Hrsg.), Das Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2017.

¹⁰² hooks (2009), 1.

- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgrad, Michael/Rupp, Hartmut (Hg.), Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2016.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.), Kursbuch Religion Elementar 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2020.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) Kursbuch Religion Elementar 3. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2016.
- Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart ²2008.
- Ermert, Dorothea, Ästhetisches Lernen durch Musik. Überlegungen zur Begründung des Einsatzes von Musik im Islamischen Religionsunterricht. In: Yaşar Sarıkaya/Franz-Josef Bäumer (Hrsg.), Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster/New York 2017, 319–327.
- Faulstich, Werner, Grundkurs Filmanalyse, Paderborn ³2013.
- Feichtinger, Christian, Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen 2014.
- Gottwald, Eckart, Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit. In: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen ⁴2002, 284–296.
- Gräß, Wilhelm, Film und Religion oder: Filme mit etwas Theologie im Kopf anschauen. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum, 2 (2021), 4–8.
- Gunda-Werner-Institut/Center for Intersectional Justice (Hrsg.), „Reach Everyone on the Planet...“. Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität, Berlin 2019.
- Hascher, Tina/Astleitner, Hermann, Blickpunkt Lernprozess. In: Michaela Gläser-Zikuda/ Tina Hascher (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bad Heilbrunn 2007, 25–44.
- Herbst, Jan-Hendrik, Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus. Analyse von Zusammenhängen und Perspektiven für die Praxis. In: Christian Ströbele/ Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam, Regensburg 2024, 301–311.
- Herrmann, Jörg, Gewalt im Film. Eine Herausforderung für die Theologie. In: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hrsg.), Gewalt. Filmanalysen für den Religionsunterricht, Göttingen 2004, 15–21.
- Herrmann, Jörg, Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh 2001.
- Hildebrand, Jens, Film: Ratgeber für Lehrer, Köln ²2006.
- Hilger, Georg, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I. In: Engelbert Groß/Klaus König, (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9–29.

- hooks, bell, *Reel to Real. Race, class and sex and the movies*, New York/London 2009.
- Huizing, Klaas, *Inszenierte Legenden: Der Medien-Mensch in der Sicht einer Ästhetischen Theologie*. In: Manfred Pirner/ Matthias Rath (Hrsg.), *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*, (Medienpädagogik Interdisziplinär 1), München 2003, 119–130.
- Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hrsg.), *Moment mal! 2 Evangelische Religion*, Stuttgart/Leipzig/Dortmund 2021.
- Kaddor, Lamya/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München ³2023.
- Kaddor, Lamya/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 9/10 – Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München 2022.
- Kaddor, Lamya/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 7/8 – Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München ²2017.
- Kaddor, Lamya/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun/Haußmann, Werner (Hrsg.), *Saphir 7/8 – Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München 2012.
- Keuchen, Marion, *Mit Bildern elementar bilden*, Freiburg i.Br. 2017.
- Dies., *Wie können Kino und Fernsehen interreligiöses Lernen im Religionsunterricht fördern? Die Wahrnehmung anderer Länder und Religionen durch Filme*. In: ZPT, 68, 3 (2016), 353–366.
- Kirsner, Inge, *Komm und sieh: Religion und Film. Analysen und Modelle*, Wiesbaden 2020.
- Kirsner, Inge/Wermke, Michael, *Vorwort*. In: Dies. (Hrsg.), *Passion Kino. Existenzielle Filmmotive im Religionsunterricht und Schulgottesdienst*, Göttingen 2009.
- Kirsner, Inge, *Religion und Kino, Mythos und Wirklichkeit*. In: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hrsg.), *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Göttingen 2000, 12–40.
- Knauss, Stefanie, *Religion and Film. Representation, Experience, Meaning*, Leiden/Boston 2020.
- Könemann, Judith/Sajak, Clauß Peter/Lechner, Simone, *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*, Wiesbaden 2017.
- Kroll, Thomas, *Umgang mit Filmen*. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 497–500.
- Kunstmann, Joachim, *Was ist ein religiöser Lernprozess? Religiositätsbildung als religionspädagogische Konzeption*. In: RpB, 73 (2015), 57–67.
- Liedtke, Simone/Rieger, Phil, *„Der Film ist ein für sich stehendes Erlebnis“*. In: Loccum Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 2 (2021), 35–40.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda, *Fokus Intersektionalität – eine Einleitung*. In: Helma Lutz/ María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, Wiesbaden ²2013, 9–34.

- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: Bernhard Grümme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2021, 109–124.
- Mehlhorn, Annette, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 315–329.
- Mendl, Hans, Audiovisuelle Medien. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 540–543.
- Mikos, Lothar, *Film- und Fernsehanalyse*, München 42023.
- Peltzer, Anja, *Identität und Spektakel. Der Hollywood-Blockbuster als global erfolgreicher Identitätsanbieter*, Konstanz 2011.
- Pirker, Viera, Medien zu (Rechts-)Populismus und Religion. Lineaturen in Film, Social Media und aktuellen Studien. In: Christian Ströbele/Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), *Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam*, Regensburg 2024, 113–127.
- Pirker, Viera/Valentin, Joachim, Kirche, Kult und Krise. Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Kirche, Kult und Krise. Christentum im neueren Film*, Marburg 2023, 9–13.
- Pirker, Viera/Pišonić, Klara (Hrsg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen*, Freiburg i.Br. 2022.
- Pirner, Manfred L., Film/Fernsehen/Video. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*, Göttingen 2002, 309–321.
- Prommer, Elizabeth, *Film und Kino. Die Faszination der laufenden Bilder*, Wiesbaden 2016.
- Reuter, Ingo, *Religionspädagogik und populäre Bilderwelten. Grundlagen – Analysen – Konkretionen*, Jena 2008.
- Rothgangel, Martin/Stockinger, Helena, Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen. In: Regina Polak (Hrsg.), *Interreligiöser Dialog. Wissenschaftliche Zugänge zur Begegnung der abrahamitischen Religionen*, Paderborn 2023, 340–358.
- Sajak, Clauß Peter, *Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen*, Seelze 2013.
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Muslim*innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht. In: *ZPT* 75, 1 (2023), 58–72.
- Schnabel, Elaine S., White secularity: the racialization of religion in Netflix's *Unorthodox*. In: *Critical Studies in Media Communication*, 39, 4 (2022), 305–318.
- Schroeter-Wittke, Harald, Religion als Thema der Unterhaltung im populären Spielfilm. In: Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), *Handbuch Theologie und populärer Film*, Band 3, Paderborn u.a 2012, 31–46.

- Schwab, Ulrich, Religiöse Sozialisation. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 180–184.
- Schweitzer, Friedrich, Wie wirksam ist interreligiöses (Begegnungs-)Lernen?. In: *Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin & Brandenburg* (1), 2022, 4–5.
- Sommerhoff, Mara/Kölling, Britta, *Ich, du, wir – Fragen nach Identität und Religion. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe*, Berlin 2017.
- Spanhel, Dieter, Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturentnologischer Aspekte für die Medienpädagogik. In: Manfred Pirner/Matthias Rath (Hrsg.), *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien, (Medienpädagogik Interdisziplinär 1)*, München 2003, 91–106.
- Surkamp, Carola, Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Matthias Kepser (Hrsg.), *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a.*, München 2010, 85–108.
- Tiemann, Manfred, *Filme für Religionsunterricht und Gemeinde*, Göttingen 2009.
- Tiemann, Manfred, *bibel im film. Ein Handbuch für den Religionsunterricht, Gemein-dearbeit und Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1995.
- Tomberg, Markus (Hrsg.), *Leben gestalten 3. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 9. und 10. Jahrgangsstufe*, Stuttgart 2023.
- Tomberg, Markus (Hrsg.), *Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 7. und 8. Jahrgangsstufe*, Stuttgart 2022.
- Turan, Hakan, Identitätssensible Kommunikation. Der schulische Umgang mit islam-bezogenen Themen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Christian Ströbele/Erdoğan Karakaya, /Armina Omerika/Eckard Zemmrich (Hrsg.), *Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam*, Regensburg 2024, 312–332.
- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen. In: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 280–291.
- Valentin, Joachim/Visarius, Karsten, *Die Faszination des Bösen. Ein filmisches Panorama*, Marburg 2022.
- Volm, Florian, Die Rolle religiöser Identität im Verhältnis zu extremistischen Einstellungen. In: Christian Ströbele/ Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), *Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam*, Regensburg 2024, 183–190.
- Von Scheidt, Thomas, „Können wir nicht mal wieder einen Film gucken?“ Das Medium Film im Religionsunterricht. In: Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), *Handbuch Theologie und populärer Film, Bd. 2*, Paderborn u.a. 2009, 311–322.
- Wischer, Mariele/Spiering-Schomborg, Nele, Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen. In: Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebelle Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster/New York 2020, 363–374.

Internetquellen

- Füßers, Clemens/ Hornung, Jana /Filmernst (Hrsg.), Billy Elliot – I will dance, 2004, Online-Skript; <https://www.filmernst.de/media/files/Materialien/B/Billy%20Elliot.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Juhnke, Karl, Serie, [online], <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:serie-333>; letzter Aufruf: 17.06.2024.
- Katholisches Filmwerk, Arbeitshilfen. Billy Elliot – I will dance, [online], https://www.kinofenster.de/download/billy_elliot_i_will_dance_fh3_pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, 2023, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Michel, Sonya, The Roots (and Risks) of Netflix's Unorthodox, 2020, <https://www.the-american-interest.com/2020/04/30/the-roots-and-risks-of-netflixs-unorthodox/>; letzter Aufruf: 30.01.2024.
- Statista, Anzahl der verfügbaren Filme bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024a, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945908/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-filme-bei-netflix-nach-laendern/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Statista, Anzahl der verfügbaren Serien bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024b, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945583/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-serien-bei-netflix-weltweit/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Statista, Kinobesucher in Deutschland vom 1. Halbjahr 2004 bis zum 1. Halbjahr 2023, [online] 2024c, [https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20\(FFA\)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20(FFA)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen); letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Vision Kino/British Film Institute/Danish Film Institute, Film – A Language Without Borders. Billy Elliot, o.J., <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/billy-elliott-resource-english-v1.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024.

Betül und Nele begegnen einer anderen Religion: Inszenierung von interreligiösen Lernanlässen mit dem Kamishibai

Naciye Kamcili-Yildiz

1. Einführung

In unserer Gesellschaft begegnen Kinder sowohl im familiären Umfeld und in der Nachbarschaft als auch in Bildungseinrichtungen Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit anderen Religionen ist daher in allen Bundesländern Teil der Curricula für den islamischen, evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Die Frage, zu welchem Zeitpunkt andere Religionen Thema des Unterrichtsplans sein sollen, wird von christlichen Religionspädagog*innen nicht übereinstimmend beantwortet. Im Sinne einer „didaktischen Regionalisierung“¹, d.h. im Sinne einer Begegnung in der Lebenswelt, empfehlen Eva Stögbauer und Werner H. Ritter eine frühe Thematisierung, wenn auch muslimische Schüler*innen an der Grundschule sind; hingegen einen späteren Zeitpunkt bei weitestgehend homogener religiöser Zusammensetzung.² Solche Schulen, die nur von christlichen Schüler*innen besucht werden, sind in der heutigen Bundesrepublik sehr selten anzutreffen. Für die muslimischen Schüler*innen gilt, dass sie aufgrund der Minderheitensituation in Deutschland immer mit dem Christentum in Berührung kommen, sei es durch christliche Mitschüler*innen, christliche Feiertage, Kirchen etc. Untersuchungen belegen, dass Freundschaften mit Angehörigen anderer Religionen mittlerweile für viele Kinder und Jugendliche zum Alltag gehören, ein Austausch über religiöse Themen jedoch selten stattfindet.³

Eine Möglichkeit, Christentum und Islam über Narrationen kennenzulernen und diese als interreligiösen Gesprächsanlass zu nutzen, sind die Erlebnisse der fiktiven Figuren Betül und Nele, die als Bildkartensets für das Kamishibai konzipiert wurden. In den Erzählungen werden Lebenswelten anschaulich, konkret und altersangemessen repräsentiert, deren Vielfalt und Komplexität sich sonst einem unmittelbaren Aufruf entzieht. Die beiden Mädchen besuchen dieselbe Kindertageseinrichtung und sind beste Freundinnen. Betül ist Muslimin, Nele eine katholische Christin. Betüls Eltern haben einen türkischen Migrationshin-

¹ Eva Stögbauer/Werner H. Ritter, *Kinder begegnen anderen Religionen*, München 2014, 316.

² Vgl. Stögbauer/Ritter (2014), 316.

³ Vgl. Selcen Güzel, *Potenziale des Islam-Unterrichts*, Baden-Baden 2022, 353.

tergrund, sodass in ihrer Familienreligiosität auf der kulturellen Ebene die Bräuche und Rituale aus dem Herkunftsland ihrer Großeltern zum Teil an die Situation in Deutschland angepasst werden. Nele interessiert sich sehr dafür, wie Betül und ihre Familie den Ramadan gestalten⁴ und das Opferfest feiern.⁵ Betül hingegen begleitet ihre Freundin während der Advents- und Weihnachtszeit.⁶ Sie setzen sich gemeinsam für die Bewahrung der Schöpfung ein,⁷ es kommen aber auch, als Neles Ersatz-Omi verstirbt, existenzielle Fragen zur Sprache.⁸ Erzählt werden die Geschichten mit dem Kamishibai. Die Erzählungen geben Lebenssituationen wieder und eröffnen einen literarisch reduzierten Lebens- und Kommunikationsraum.

Ausgehend von der Konzeption dieser Narrationen möchte ich in meinem Beitrag der Frage nachgehen, welche Lernchancen die Begegnung der beiden Mädchen mit einer anderen Religion für interreligiöse Lernarrangements in der Grundschule bietet.

2. Was ist ein Kamishibai?

Das Wort Kamishibai setzt sich aus den japanischen Wörtern *kami* (Papier) und *shibai* (Theater) zusammen. Im deutschen Sprachraum wird synonym auch der Begriff Erzähltheater verwendet. Das Kamishibai hat in Japan eine sehr lange Tradition, die bis ins 12. Jahrhundert zurückreicht. Buddhistische Mönche nutzten das Erzähltheater, um der Glaubengemeinschaft anhand von Bilderrollen religiöse Inhalte zu vermitteln.⁹ Anfang des 20. Jahrhunderts erlebte das Kamishibai einen neuen Aufschwung, als Straßenverkäufer Vorführungen mit statischen Bildern in einem Holzrahmen anboten, der auf ein Fahrrad montiert war. Die Intention der Erzähler war allerdings nicht vorrangig das Erzählen von religiösen Geschichten, sondern die Sicherung des Lebensunterhalts. Die spannenden Fortsetzungsgeschichten dienten als Lockmittel, mit dem die Erzähler den Verkauf von Süßigkeiten förderten. Die bunt gestalteten Bilder fanden nun vor allem bei Kindern großen Anklang. Als später das Fernsehen Einzug in die Haushalte hielt, verlor das Kamishibai an Popularität. Der nationale Bezug blieb jedoch bis in die Gegenwart erhalten und auch heute noch

⁴ Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz/Senay Biricik, *Betül und Nele feiern Ramadan*, München 2015.

⁵ Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz, *Betül und Nele erleben das Opferfest*, München 2018.

⁶ Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz/Viola Fromme-Seifert, *Betül und Nele erleben Advent und Weihnachten*, München 2018.

⁷ Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz/Viola Fromme-Seifert, *Betül und Nele feiern Erntedank*, München 2020.

⁸ Vgl. Naciye Kamcili-Yildiz/Viola Fromme-Seifert, *Betül und Nele erleben eine Beerdigung und fragen nach dem Tod*, München 2022.

⁹ Vgl. Karin Feistenauer, *Das Kamishibai als Medium zur interkulturellen Sprachbildung*, 2016, 2; <https://projektarbeiten.bvoe.at/FeistenauerKarin.pdf>; letzter Aufruf: 12.02.2024.

begegnet man in Japan Geschichtenerzähler*innen auf der Straße. In Europa stieß das Kamishibai nach seiner Präsentation auf der Buchmesse in Bologna im Jahre 1976 auf große Resonanz und hat seitdem immer mehr an Bekanntheit und Beliebtheit gewonnen.¹⁰

Heute ist das Kamishibai aus deutschen Bildungseinrichtungen nicht mehr wegzudenken. Es wird an vielen Orten, wie Grundschulen, Kindergärten, Seniorenzentren, aber auch in manchen Moscheen, eingesetzt und ermöglicht so ein bildgestütztes Erzählen. Mittlerweile gibt es ein breites Repertoire an Märchen, Bilderbuchgeschichten und biblischen Erzählungen, die von deutschen Verlagen wie Don Bosco herausgegeben werden. Eine Geschichte besteht aus mehreren Bildkarten. Der Text befindet sich in der Regel auf der Rückseite einer Kamishibai-Bildkarte, sodass die erzählende Person den Text vortragen kann.¹¹

Das Kamishibai hebt sich durch seine Aufmachung von den digitalen Medien des Alltags ab. Der Holzrahmen mit Flügeltüren öffnet sich zum Publikum hin. Die Bildkarten füllen in der Regel den gesamten Rahmen aus, wodurch der Eindruck einer Theaterbühne entsteht und die Aufmerksamkeit des Publikums von Anfang an auf das Bild gelenkt wird.

3. *Interreligiöses Lernen*

Zunächst möchte ich die für das Kamishibai-Theater konzipierten Geschichten von Betül und Nele in den Kontext des interreligiösen Lernens einordnen. Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht ist ein Kind der christlichen Religionspädagogik bzw. -didaktik.¹² Es hat etwa seit den 1970er-Jahren Einzug in den evangelischen und katholischen Religionsunterricht gehalten und hängt historisch damit zusammen, dass sich seit den 1960er-Jahren die Präsenz von Muslim*innen in Deutschland wahrnehmbar verändert hat und die deutsche Gesellschaft auch in religiöser Hinsicht pluraler geworden ist. Während in der frühen wissenschaftlichen Diskussion noch die Vermittlung von Grundkenntnissen über nichtchristliche Religionen im christlichen Religionsunterricht im Vordergrund stand,¹³ hat in den letzten Jahrzehnten eine Verlagerung hin zum Begegnungslernen stattgefunden – eine Tendenz, die durch die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts in einigen Bundesländern stark befördert wurde.¹⁴ Das Begegnungsparadigma wurde vor allem von Karl Ernst Nipkow,

¹⁰ Vgl. Feistenauer (2016), 3.

¹¹ Vgl. Kamcili-Yildiz (2018).

¹² Vgl. Stefan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2012.

¹³ Vgl. Hubertus Halbfas, *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*, Düsseldorf 1989.

¹⁴ Vgl. Katja Boehme, *Interreligiöses Begegnungslernen*, Freiburg i.Br. 2023.

Johannes Lähnemann und Hans-Georg Ziebertz in die religionspädagogische Diskussion um Konzepte interreligiösen Lernens eingebracht.¹⁵

Katja Boehme, die sich um das Begegnungslernen in Projektphasen in der Schule besonders verdient gemacht hat, ordnet die verschiedenen didaktischen Ansätze des Begegnungslernens in folgende Kategorien ein: Begegnung durch Medien, wie etwa Literatur, Dichtung, Musik etc., Begegnung durch Training und Begegnung zwischen Personen.¹⁶

Der in diesem Beitrag vorgestellte Ansatz versteht sich als eine Begegnung durch Medien mit zwei Mädchen als Protagonistinnen. Warum gerade ein narrativer Ansatz für das interreligiöse Lernen in der Grundschule geeignet erscheint, wird im weiteren Verlauf des Textes vertieft. Die Begegnung zwischen Personen hingegen erscheint, wie im Folgenden ausgeführt wird, in der religionspädagogischen Diskussion in vielerlei Hinsicht problematisch.

3.1 Begegnung zwischen Personen als Königsweg?

In der christlichen Religionspädagogik galt nach Stefan Leimgruber lange der direkte Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher Religionen als „Königsweg“.¹⁷ Gerade mit Blick auf den Religionsunterricht in der Schule erscheint dieser Weg – auch aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik – in besonderer Weise problematisch. Um es an zwei wichtigen Aspekten zu konkretisieren:

1. *Asymmetrie durch die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts:* Der sogenannte Königsweg legt nahe, dass der interreligiöse Austausch zwischen gleichberechtigten Partner*innen erfolgt. Wenn, was mittlerweile häufig vorkommt – muslimische Schüler*innen am evangelischen oder katholischen RU freiwillig, wenn es kein anderes religiöses Angebot an ihrer Schule gibt, oder unfreiwillig – wenn sie eine konfessionelle Schule besuchen – teilnehmen oder als Gast eingeladen werden, kann in solchen Fällen nicht von einer symmetrischen Begegnung auf Augenhöhe die Rede sein. Zum einen ist der Religionsunterricht nach GG Art. 7,3 allein durch die Leitung einer christlichen Religionslehrkraft konfessionell geprägt, zum anderen sind die Strukturen asymmetrisch ausgerichtet, wenn die christlichen Schüler*innen in der Überzahl sind und mit der Lehrkraft zusammen das kollektive Wissen über eine dominante Religion zusammentragen, während muslimische Schüler*innen als Einzelpersonen über ihre ‚eigene Religion‘ Rede und Antwort stehen müssen.¹⁸

¹⁵ Vgl. Katja Boehme, Interreligiöses Begegnungslernen. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, 2019, 3. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343; letzter Aufruf: 15.03.2024.

¹⁶ Vgl. Boehme (2019), 3.

¹⁷ Leimgruber (2012), 21.

¹⁸ Vgl. Mirjam Zimmermann, Interreligiöses Lernen narrativ, Göttingen 2015, 43f.

2. *Rolle der Stellvertretung*: Begegnungen mit Schüler*innen anderer Religionen können auch an der Auskunftsbereitschaft bzw. -fähigkeit der Eingeladenen scheitern. Zwar bescheinigen empirische Untersuchungen muslimischen Schüler*innen eine höhere Identifikation mit dem Islam und eine starke religiöse Glaubenspraxis,¹⁹ ihre religiösen Kenntnisse sind aber eher auf ebendiese Praktiken bezogen und nicht tiefer gehender theologischer Natur.²⁰ Zudem haben muslimische Kinder und Jugendliche teilweise auch ein gebrochenes Verhältnis zu ihrer eigenen kulturellen und religiösen Tradition. Wenn sie in die Rolle gedrängt werden, ‚den Islam‘ zu repräsentieren, wird von ihnen ein religiöser Standpunkt erwartet, den sie selbst oft nicht oder noch nicht entwickelt haben. Eine Untersuchung mit Studierenden der islamischen Theologie bzw. Religionslehre weist darauf hin, dass muslimische Schüler*innen die ihnen zugewiesene Expertenrolle, für den Islam sprechen zu müssen, als Belastung empfinden. Die teilnehmenden Studierenden berichten darin, dass sie in der erwarteten Rolle nicht über das erfragte Wissen verfügten und gezwungen waren, im Internet, bei den eigenen Eltern, in Moscheen oder in ihrem näheren Umfeld zu recherchieren. Diese Rollenzuweisung als „Islamexperte“ oder „Islamexpertin“ wurde von ihnen zum Teil auch negativ und als Stigmatisierung erlebt.²¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts ein interreligiöses Lernen im unmittelbaren Kontakt mit Angehörigen einer anderen Religion nicht sinnvoll erscheinen.²² Für ein sensibles interreligiöses Lernen erwächst daraus die Einsicht, dass konkrete Begegnung zwar eine eigene wichtige Form darstellt, ihre realistischen Möglichkeiten jedoch am Lernort Religionsunterricht ausgelotet werden müssen.²³

3.2 Interreligiöses Lernen in der Grundschule

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich die Frage, wie die Auseinandersetzung mit einer anderen Religion gerade in der Grundschule so erfolgen kann, dass sie die entwicklungspsychologisch notwendige Konkretheit und Nähe zur eigenen Lebenswelt herstellt, zugleich das gegenseitige Verständnis fördert und die Möglichkeit der Entstehung und Vertiefung emotionaler Distanz verringert.

Hierzu greife ich auf die Theorie des Aufbauenden Lernens von Johannes Lähnemann zurück, der die Schullaufbahn in verschiedene Lernphasen glie-

¹⁹ Vgl. 18. Shell Jugendstudie (2019), 153.

²⁰ Vgl. Güzel (2022).

²¹ Vgl. Lena Dreier/Constantin Wagner, Wer studiert Islamische Theologie?, Frankfurt a.M. 2020, 39.

²² Vgl. Zimmermann (2015), 45.

²³ Vgl. Jan Woppowa/Carina Caruso/Lukas Konsek/Naciye Kamcili-Yildiz, Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht, Bielefeld 2020.

dert und diesen ein bestimmtes altersgemäßes Methodenrepertoire zuordnet. Dabei geht es Lähnemann um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens entsprechend den verschiedenen Altersstufen, die den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen gerecht wird.

So unterscheidet Lähnemann in der Grundschule zwischen der ersten/zweiten und dritten/vierten Klasse. In der ersten und zweiten Klasse soll das interreligiöse Lernen durch die bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste unter Berücksichtigung der verschiedenen Religionen und Kulturen angebahnt werden. In den Klassen drei und vier hingegen sollen den Schüler*innen mithilfe des Personalisierungsprinzips an einem Kind ihrer Altersstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“.²⁴

4. *Interreligiöses Lernen mit Narrationen*

Karlo Meyer definiert interreligiöses Lernen als

intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse, in denen Begegnungsräume mit religiösen Zeugnissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer konstruktiven Auseinandersetzung und in Achtung vor dem anderen religiöse Kompetenzen [zu] [...] entwickeln.²⁵

Diese Definition ist anschlussfähig an die Idee des narrativen interreligiösen Lernens, durch das Begegnungsräume geschaffen werden, die Reflexionsprozesse über Erzählungen als eigenständige Ebene des Zugangs zur Wirklichkeit ermöglichen. Es geht dabei um „ein Ausloten der spezifischen Chancen von literarisch vermitteltem religiösen Lernen – im Blick auf Lebenserfahrungen, vielfältige Weisen der Weltdeutung, interreligiöse Perspektiven und sprachliche Versuche der Annäherung an Transzendenz“.²⁶ Narrationen tragen diese ausgewählte exemplarische Sicht auf die Wirklichkeit in den Unterricht hinein und eröffnen eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen einer anderen religiösen Tradition.

Narrationen sind aber auch Reduktionen. Zum einen reduzieren sie die Komplexität der Wirklichkeit auf bestimmte Elemente, die für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernprozessen didaktisch wertvoll sind. Zum anderen reduzieren sie die Sprache. Durch ihre Unvollständigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit eröffnen sie den Rezipient*innen einen Raum der Teilhabe und rufen in ihnen unartikulierte Vorwissen auf, das an sensorische und praktische Erfahrungen anknüpft. Sie laden ein, in einen literarisch reduzierten Lebens- und Kommunikationsraum einzutreten, der auch verlassen werden kann.²⁷

²⁴ Johannes Lähnemann, *Türen öffnen*, 2002, 400.

²⁵ Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019, 19f.

²⁶ Georg Langenhorst, *Literarische Texte im Religionsunterricht?*, Freiburg i.Br. 2011, 57.

²⁷ Vgl. Zimmermann (2015), 45f.

5. *Narrativ gestaltete interreligiöse Lernwege*

Narrationen stehen nicht wie etwa Sachtexte unter dem Anspruch, objektives Wissen über andere Religionen zu vermitteln, das dann vor allem auf seine Validität hin überprüft werden müsste. Vielmehr wird ein explizit subjektiver Blick auf die Phänomene literarisch gestaltet, der vor allem der ästhetischen Stimmigkeit verpflichtet ist.

In interreligiösen Lernprozessen mit Narrationen stehen stärker zwei Kompetenzen im Vordergrund: Die Diversifikationskompetenz, die Eigenes und Fremdes unterscheidet, und die Relationskompetenz, die Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung setzt.²⁸ Bei der Didaktisierung von Narrativen für interreligiöse Lernprozesse geht es daher darum, einen Bezug zu den lebensweltlichen Alltagserfahrungen der Schüler*innen unter Berücksichtigung religiöser Diversität herzustellen. Die didaktischen Perspektiven dazu sind in Anlehnung an Georg Langenhorst²⁹ Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflexivität und Expressivität.³⁰ Diese möchte ich nun anhand der Geschichten von Betül und Nele konkretisieren:

1. *Personalität*

Der Zugang über zwei zentrale Figuren vermeidet einen kontextlosen normativ orientierten Zugang zu einer anderen Religion, er ermöglicht stattdessen ein Sich-Hineinversetzen in die gegenwärtig gelebte Realität in der deutschen Gesellschaft. Der gelebte Glaube nimmt Gestalt an in den beiden befreundeten Mädchen Nele und Betül. In der Gestaltung ihres gelebten Glaubens in ihrem familiären Umfeld wird ihre Lebenswelt für die Lesenden und Zuhörenden ästhetisch erfahrbar. Den de facto in ihrer eigenen Lebenswelt verbleibenden Schüler*innen eröffnet sich in der temporären Auseinandersetzung mit den Geschichten von Betül und Nele ein tieferer Zugang zum Islam und Christentum, als es durch jegliche Information über diese Religionen möglich wäre.

2. *Subjektivität*

Betül und ihre Familie wie auch Neles Familie gehören zwei verschiedenen Religionsgemeinschaften an. Sie haben ihre ganz eigenen religiösen Überzeugungen, die in die Traditionen eingebunden sind, in denen sie groß werden bzw. ihre Eltern groß geworden sind. Das religiöse Leben, das sich in den Narrationen widerspiegelt, besteht immer aus subjektiven Erfahrungen, konkreten Begegnungen, Gedanken und Auseinandersetzungen. So werden Betül und Nele im Ramadan von Betüls Vater geweckt, der wie ein Trommler verkleidet

²⁸ Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, Göttingen 2013, 174.

²⁹ Langenhorst orientiert sich dabei an dem Literaturwissenschaftler Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn 2006.

³⁰ Vgl. Langenhorst (2011), 236–240.

ist. Diese Tradition knüpft an eine Zeit u.a. in der Türkei und in Bosnien an, als Menschen noch keine Uhren besaßen und zum *saḥūr*, zur letzten Mahlzeit vor der Morgendämmerung, durch das Trommeln und Vortragen literarischer Texten aufgeweckt wurden. Dadurch fungiert der Text im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Objektivierung gerade in Bezug auf religiöse Fragen als „Anwalt der Subjektivität“.³¹ Nach Langenhorst fördert „[d]ie Auseinandersetzung mit den Erfahrungsdimensionen von Literatur [...] so das Wachsen allgemeiner wie spezifisch religiöser Identität“.³² Er spricht daher auch von der Förderung der Deutungskompetenz: „Über den medialen und indirekten Zugang zu Erfahrungen anderer, aber auch über die im Prozess des Lesens und Deutens selbst gemachten Erfahrungen erschließen sich neue Bereiche des Lebens. Lernende gewinnen so für ihre Weltdeutung unverzichtbare Erweiterungen, von denen aus Wertungen und Orientierungen möglich werden.“³³

3. Authentizität

In interreligiösen Lernprozessen werden Inhalte über eine andere Religion gelehrt bzw. gelernt, die weder Lehrende noch Lernende von innen heraus kennen und nicht ihrer religiösen Tradition entsprechen. Daher verwundert es nicht, dass es nach empirischen Erkenntnissen in interreligiösen Lernprozessen im Religionsunterricht zu einer Wissenserweiterung über andere Religionen kommt.³⁴ Betül und Nele vermitteln einen authentischen Einblick in die Gestaltung des religiösen Lebens einer christlichen und einer muslimischen Familie, die mitten unter uns sind. Betül und Nele eröffnen in Form einer fortlaufenden Geschichte die Türen zu einer anderen Religion und Kultur auf Augenhöhe der Kinder. Ihre Erfahrungen haben eine ge- und erlebte Dimension, die jeweils beide authentisch sind:

Nach dem Gottesdienst gehen beide Familien zu Nele nach Hause, um gemeinsam zu feiern. Betül und Nele stürzen sich mit den anderen Kindern sofort auf die Geschenke, die unter dem schön geschmückten Tannenbaum liegen. Nele erzählt: „Den Baum haben Papa und ich heute Morgen geschmückt. Den großen Stern hat Papa auf die Spitze gesteckt.“ Betül hat auch schon die kleinen Engel entdeckt, die sie gemeinsam im Kindergarten gebastelt haben, und freut sich sehr.³⁵

4. Perspektivität

Religiöse Traditionen werden nie objektiv betrachtet, die Perspektive der Betrachtenden ist durch deren Vorwissen, Wahrheitsvermutungen oder Erkennt-

³¹ Langenhorst (2011), 60.

³² Ebd.

³³ Vgl. ebd. 60f.

³⁴ Vgl. Alexander Unser, *Interreligiöses Lernen*, Freiburg i.Br. 2018.

³⁵ Vgl. Kamcili-Yildiz/Fromme-Seifert (2018), 15.

nisinteresse geprägt. Betül und Nele ermöglichen in den Erzählungen eine Begegnung mit ihrer religiösen Tradition, in der die Zugänge durch ihre perspektivischen Vorgaben veranschaulicht werden. Das Narrativ ermöglicht einen Rollenwechsel, mit dessen Hilfe die Welt mit den Augen anderer gesehen werden kann. Es ist die Perspektive, die sie in ihren Herkunftsfamilien und ihren Lebenswelten kennenlernen. Während an Neles Familie Erfahrungen mit dem Christentum in deutscher Lebensart anschaulich werden, sind Betüls Erfahrungen von einem türkischstämmigen Islamverständnis geprägt. Die Kinder und ihre Familien nehmen in den Narrationen literarische Rollen ein. „In der Auseinandersetzung mit in Texten verschlüsselten religiösen Erfahrungen anderer werden eigene Erfahrungen aufgerufen, aktiviert, zur Überprüfung herausgefordert.“³⁶

Die Förderung der Neugier auf die Sicht der/des anderen und die Befähigung zur Perspektivübernahme gehören weiter zu den Grundlagen eines ambiguitäts-toleranten Lernens. So kommt Betül beim Opferfest mit ihrem Großvater ins Gespräch:

Betül ist neugierig: „Du, Opa, was macht ihr eigentlich mit so viel Fleisch?“, fragt sie. Opa antwortet: „Ein Teil des Fleisches ist für uns und unsere Gäste. Und einen Teil werden wir abgeben an unsere Nachbarn und Menschen, denen es nicht so gut geht.“ Sie überlegen gemeinsam, wem sie mit dem Fleisch eine Freude machen können. Da ist doch die Familie mit den kleinen Kindern, die gerade in das Nachbarhaus eingezogen ist. Das ist doch ein guter Anlass, die Familie kennenzulernen.³⁷

Der Großvater eröffnet im Gespräch mit seiner Enkeltochter bei der Frage nach der Weitergabe des Fleisches einen Spielraum für alternative soziale und kulturelle Verhaltensmuster. Betül erwirbt gesellschaftlich relevante Handlungskompetenzen und macht eine neue Erfahrung mit einem religiösen Brauch, indem über das Fleisch eine Beziehung zu neuen Mitmenschen in ihrer Umgebung aufgebaut wird.

5. *Alterität*

Alterität, die Andersheit des anderen, steht im Zentrum aller Geschichten von Betül und Nele. Nach Michael Hofmann kann Literatur „als Einübung in die Erfahrung von Alterität und von Differenz überhaupt begriffen werden“³⁸. Bei der Beschäftigung mit ihren Geschichten wird eine zeitlich begrenzte perspektivische Rollenübernahme eingeübt, durch die das Erzählte sowohl nah als auch fremd bleibt. Außer Betül und Nele machen auch die Schüler*innen diese Alteritätserfahrungen, da sie aufgefordert werden, eigene Erfahrungen aufzurufen und zu aktivieren. Die Spiegelung der eigenen Erfahrungen durch

³⁶ Langenhorst (2011), 60.

³⁷ Vgl. Kamcili-Yildiz (2018), 3.

³⁸ Hofmann (2006), 5.

die Geschichten von Betül und Nele ermöglicht es den Lernenden, die der Tradition der anderen mit der eigenen zu vergleichen und zu reflektieren. So erfahren Betül und Nele, dass Jesus im Koran als Prophet auftaucht, seine Geburtsgeschichte ebenso erzählt wird, sich jedoch von der biblischen Version stark unterscheidet:

Heute Nachmittag haben sich die beiden Mädchen bei Betül verabredet. Sie erzählen Betüls Mama: „Wir haben in der Kita die Geschichte von der Geburt Jesu gehört.“ Die Mutter schmunzelt: „Jesus heißt mit arabischem Namen Isa. Auch der Koran erzählt uns von seiner Geburt.“ Betül wundert sich: „Steht im Koran auch, dass Maria ihr Kind im Stall auf die Welt gebracht hat?“³⁹

6. *Reflektivität*

Das Kennenlernen und Erkunden der Glaubenstraditionen anderer Religionen bildet die eine Seite des interreligiösen Lernarrangements. Andererseits sollen die Schüler*innen charakteristische Aspekte und deren Relevanz für eigene Lebensfragen ausloten können.⁴⁰ Die Geschichten von Betül und Nele bieten einen Raum, das gelebte Christentum und den gelebten Islam in Familien der deutschen Gesellschaft zu reflektieren. Die religiösen Aspekte in den Narrationen von Betül und Nele dienen nicht nur der Erzählung, sondern auch als Medium der kritischen Reflexion über die Gestaltung und Bedeutung der Religion in der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen:

Betül wundert sich. Gerade ist sie in nach Hause gekommen, nachdem ihr Vater sie vorhin aus dem Kindergarten abgeholt hat. Betül sieht, dass überall in der Wohnung aufgeräumt ist. Selbst ihre Spielzeuge, die sie immer im Wohnzimmer ausbreitet, liegen in der Spielzeugkiste. Und auf dem Tisch liegt die Kiste mit den vielen Girlanden und Luftballons. Die holen sie nur an Betüls Geburtstag und an den Festtagen heraus. Ihre Mutter saugt gerade den Boden. Betül fragt irritiert: „Was ist denn los, Mama?“ Denn wenn Mama aufräumt, weiß Betül, steht immer etwas Wichtiges an. „Hast du schon vergessen, in zwei Tagen ist das Opferfest. Heute putzen wir unsere Wohnung und morgen backen wir.“⁴¹

In den Familien von Betül und Nele spielt die Gestaltung der Feste eine besondere Rolle. In der Familie von Betül wird vor dem Opferfest die Wohnung aufgeräumt und es werden Ausstechplätzchen in der Form von Schafen gebacken. Die Geschichten eröffnen – wie an dieser Stelle exemplarisch aufgezeigt – die Reflexionsmöglichkeit darüber, welche Rituale in den Familien der Schüler*innen als Vorbereitung auf das Fest praktiziert werden.

³⁹ Kamcili-Yildiz/Fromme-Seifert (2018), 15.

⁴⁰ Vgl. Stögbauer/Ritter (2014), 322.

⁴¹ Kamcili-Yildiz (2018), 3.

7. Expressivität

Religiöse Sprache ist vielschichtig, sie ist mehrdeutig und kulturell abhängig.⁴² So komplex und schwer verständlich sie manchmal erscheint: Durch Sprache werden religiöse Inhalte erst erfahrbar, greifbar und denkbar, denn Sprache ist für Denkprozesse ein unverzichtbares Medium. Sprache und Denken hängen eng zusammen. Darum stellt auch religiöse Sprache ein „Mittel zur Ausbildung religiöser Sinnhaftigkeit“⁴³ dar. Sowohl Kindern als auch Erwachsenen fällt es oft schwer, religiöse Erfahrungen in Worte zu fassen und darüber zu reflektieren. Noch komplexer wird es in interreligiösen Begegnungen, da es notwendig ist, nicht nur die eigene religiöse Tradition, sondern auch den Umgang mit einer anderen Religion differenziert zu verbalisieren. Narrationen können Schüler*innen bei dieser Herausforderung helfen, indem sie ihre Sprachkompetenz in Bezug auf Religion anregen und fördern, was Dialog und Verständigung unter Schüler*innen mit verschiedenen religiösen Zugehörigkeiten ermöglicht und auszubauen hilft.

Das Kamishibai wird in der Literatur als Möglichkeit zur gezielten Förderung des Spracherwerbs betrachtet. Es kann beispielsweise zur Wortschatzerweiterung oder zur Ausbildung der grammatischen und kommunikativen Kompetenzen, zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Verse, Reime etc.) sowie zur Entwicklung mathematischer Vorläuferfertigkeiten (Mengen, zeitliche und logische Abfolge etc.) eingesetzt werden.⁴⁴ Um die interreligiösen Kommunikationskompetenzen der Schüler*innen im Sinne einer Sprachbildung fördern zu können, bedarf es eines Rahmens, der neben dem Zuhören auch die Interaktion im Sinne eines diskursiven Austausches ermöglicht.

Sei es der Ramadan oder das Thema Tod, die Erlebnisse von Betül und Nele laden die Schüler*innen in besonderer Weise zum Nacherzählen, Kommunizieren und Mitempfinden ein. Dadurch, dass die beiden Protagonistinnen in ihrer Neugier auf die Welt Fragen stellen, regen sie auch ihre Zuhörenden an, dieser Spur weiter zu folgen.

6. Fazit

In dem dargestellten narrativen interreligiösen Zugang für die Grundschule wird das Medium der Erzählung zum zentralen Ort des Lernens. Die für das Kamishibai-Theater konzipierten narrativ inszenierten Begegnungen mit Protagonistinnen wie Betül und Nele und ihren verschiedenen Religionen dienen als Ausgangspunkt, durchaus auch Stile interreligiöser Verhandlung

⁴² Vgl. Stefan Altmeyer, *Sprache im Religionsunterricht*, Baltmannsweiler 2014, 171.

⁴³ Altmeyer (2014), 155.

⁴⁴ Vgl. Feistenauer (2016), 4.

aufzunehmen, zu entfalten und unterrichtlich nutzbar zu machen. Dabei dient das Kamishibai als ein Medium, was das bildgestützte Erzählen unterstützt. Im gewählten Fokus dieser Erzählungen dient das Erleben von religiösen Festen, aber auch existenziellen Erfahrungen, wie etwa mit dem Tod, im Sinne eines problemorientierten didaktischen Grundtyps als Basis, um viele wichtige Aspekte der Religionen zugänglich zu machen, wonach Basiserzählungen ihr produktives Potenzial in verschiedener Richtung anbieten. Betül und Nele begegnen Phänomenen einer anderen Religion, diese Begegnungen werden von ihnen als Anlass zu Neugierde und Lernfreude genommen, um ein tiefer gehendes Verständnis von dieser Religion zu gewinnen. Deutlich wurde, dass das Verständnis einer anderen Religion gelingen kann, wenn Erzählungen an die eigene Religion anknüpfen und die narrativ hergestellte Nähe das Fremde nicht aufhebt, sondern das Ähnliche erkennen und erfahren lässt.

Die mit dem Kamishibai erzählten Geschichten von Betül und Nele unterstützen in ihrer Konzeption die Schüler*innen bei der religiösen Identitätssuche im eigenen religiösen und kulturellen Horizont wie auch mit Blick auf die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit gegenüber fremden religiösen Orientierungen. Didaktisch konzipierte Materialien wie die betrachteten Bildkartensets erfordern bei ihrem Einsatz im Unterricht in der Grundschule auch die Gestaltung religionspädagogisch durchdachter Lernprozesse.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan, Sprache im Religionsunterricht. In: Magdalena Michalak (Hrsg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler 2014, 154–174.
- Boehme, Katja, Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten, Freiburg i.Br. 2023.
- Dreier, Lena/ Wagner, Constantin, Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden, Frankfurt a.M. 2020.
- Halbfas, Hubertus, Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Düsseldorf 1989.
- Hofmann, Michael, Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung, Paderborn 2006.
- Güzel, Selcen, Potenziale des Islam-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung muslimischer Kinder und Jugendlicher, Baden-Baden 2022.
- Kamcili-Yildiz, Naciye/Fromme-Seifert, Viola, Betül und Nele erleben eine Beerdigung und fragen nach dem Tod – Kamishibai Bildkartenset, München 2022.
- Dies., Viola, Betül und Nele feiern Erntedank – Kamishibai Bildkartenset, München 2020.
- Dies., Viola, Betül und Nele erleben Advent und Weihnachten – Kamishibai Bildkartenset, München 2018.

- Kamcili-Yildiz, Naciye, *Betül und Nele erleben das Opferfest – Kamishibai Bildkartenset*, München 2018.
- Kamcili-Yildiz, Naciye/Biricik, Senay, *Betül und Nele feiern Ramadan – Kamishibai Bildkartenset*, München 2015.
- Lähnemann, Johannes, Türen öffnen. Interreligiöses Lernen als Herausforderung. In: *Katechetische Blätter*, 127 (2002), 397–401.
- Langenhorst, Georg, *Literarische Texte im Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. 2011.
- Ders., *Literarische Texte im Religionsunterricht? Chancen und Beispiele*. In: *Loccumer Pelikan*, 2 (2013), 57–61.
- Leimgruber, Stefan, *Interreligiöses Lernen*, München 2012.
- Meyer, Karlo, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019.
- Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (UTB 3856)*, Göttingen 2013.
18. *Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Hamburg 2019.
- Stögbauer, Eva/Werner H. Ritter, *Kinder begegnen anderen Religionen*. In: Georg Hilger/Werner H. Ritter/Konstantin Lindner/Henrik Simojoki/Eva Stögbauer (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München 2014, 306–326.
- Unser, Alexander, *Interreligiöses Lernen*. In: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnis religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg i.Br. 2018, 270–285.
- Woppowa, Jan/Caruso, Carina/Konsek, Lukas/Kamcili-Yildiz, Naciye, *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen*. In: Joachim Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld 2020, 367–385.
- Zimmermann, Mirjam, *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen 2015.

Internetquellen

- Boehme, Katja *Interreligiöses Begegnungslernen*. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2019; https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343; letzter Aufruf: 15.03.2024.
- Feistenauer, Karin, *Das Kamishibai als Medium zur interkulturellen Sprachbildung. Bereitstellung eines Angebots für PädagogInnen im Einzugsgebiet der Bibliothek*, online 2016; <https://projektarbeiten.bvoe.at/FeistenauerKarin.pdf>; letzter Aufruf: 12.02.2024.

Dramapädagogik im islamischen Religionsunterricht

Carla Amina Baghajati

Vorbemerkungen

Theaterspielen und islamischer Religionsunterricht? Auch wenn in den vergangenen Jahren mehr und mehr kreative Methoden in den islamischen Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum Einzug gehalten haben, sind abgesehen von einigen Versuchen mit ans Rollenspiel angelehnten Unterrichtssequenzen dramapädagogische Akzente nicht im Alltag von Religionslehrkräften angekommen. Für Österreich lässt sich dies an den Stundenbildern und sonstigen Unterrichtsvorbereitungen ablesen, die bei Hospitationen seitens der Lehrkräfte vorgelegt werden. Insofern versteht sich der folgende Aufsatz als eine Anregung, dramapädagogische Konzepte verstärkt zu einzusetzen. Dabei stehen praktische Hinweise zur Durchführung im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen beim Einsatz im Unterricht werden beispielhaft und aufeinander aufbauend zentrale Methoden vorgestellt und dabei mit einem Thema verknüpft, das bearbeitet werden kann.

1. Theoretische Verankerung und Ideengeber/innen

Ein rascher Blick auf jene wegweisenden Personen, deren Ideen hier auf den islamischen Religionsunterricht übertragen werden, sei an den Anfang gestellt, nicht nur in Würdigung deren Leistungen, sondern auch als Impuls, sie bei Interesse weiter zu vertiefen. Die Methode stammt aus dem angelsächsischen Raum, wo sie bereits seit mehreren Jahrzehnten als „Drama in Education“ in Einsatz ist. Gavin Bolton, Peter Slade, Brian Way sind hier zu nennen. Der Ursprungsgedanke ist bestechend einfach. So wie Kinder in ihrem fantasievollen Spiel sich gerne in verschiedenste Situationen versetzen, untereinander Rollen verteilen und in diesen dann interagieren, wird dieses spielerische Ausprobieren verschiedener Handlungsoptionen pädagogisch fruchtbar gemacht. Damit hält etwas in das Klassenzimmer Einzug, was eigentlich gerade als das Gegenteil bisher im Schulbereich vertrauter Formen von „Darstellendem Spiel“ erscheint, bei dem das Ziel einer an einem vorgegebenen Text orientierten aufführungsreifen Vorstellung vorherrscht. Jonothan Neelands und Tony Goode bevorzugen den Ausdruck „Structured Drama“ und untersuchen die klassischen konventionellen Theaterpraxen, um sie sinngebend pädagogisch im schulischen Kontext

nutzen zu können. Damit haben sie wichtige Grundlagenarbeit geleistet. John O'Toole und Cecily O'Neill sprechen von „Process Drama“. Auch dieser Begriff ist programmatisch, weist er doch darauf hin, dass das dramatische Tun als Unterrichtsmethode ergebnisoffen ist.

Im deutschsprachigen Raum wird erst Ende der Achtzigerjahre Dramapädagogik zum Gegenstand pädagogischer Überlegungen. Dann geht die Praxis rasch in Richtung des Fremdsprachenunterrichts, vor allem durch die Veröffentlichung von Manfred Schewes „Fremdsprache inszenieren – zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis“ im Jahre 1993. Er spricht in Erweiterung des berühmten Gedankens von Johann Heinrich Pestalozzi von einem Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“. In Wien ist Karl Eigenbauer tätig, der als inzwischen pensionierter Lehrer am Musikgymnasium in der Neustiftgasse dort Akzente in Richtung Dramapädagogik setzte und vielfältig vernetzt noch heute als auch international viel gefragter Referent in der Erwachsenenbildung und Lehrerbildung unterrichtet. In Deutschland und Österreich werden regelmäßige einschlägige Kongresse abgehalten, Online-Angebote bereichern die Dramapädagogik-Szene auch international – wobei Religionsunterricht aber (noch) unterbelichtet ist.

2. Warum Dramapädagogik?

Es mag sich aus den skizzierten Ansätzen bereits die Erkenntnis einstellen: Wer nach Methoden sucht, die die Eigenaktivität von Schüler*innen zu steigern vermögen und gerade im Religionsunterricht den Sprung vom reinen Reproduzieren von Lerninhalten hin zur persönlichen Nutzbarmachung gelingen lassen, kann mit Dramapädagogik einen Zugang erschließen, der völlig neue Möglichkeiten eröffnet. Mit der Vereinbarung „Wir tun so, als ob ...“ lässt sich kurzzeitig in eine andere Rolle schlüpfen und etwas ausprobieren, was im Alltag so nicht möglich wäre. Dass hier nebenbei die Kommunikationsfähigkeit insgesamt trainiert wird – und hier ist nicht nur die Sprachfähigkeit gemeint, sondern auch die nonverbale Kommunikation und das Verarbeiten von Emotionen –, versteht sich von selbst. Dass die Methode zunächst vor allem im Fremdsprachenunterricht Popularität erreichte, kommt also nicht ganz von ungefähr. Gleichzeitig lassen sich aber gerade ethische Fragen oder Dilemma-Situationen von widerstreitenden Interessen und der scheinbaren Schwierigkeit von Prioritätensetzung „durchspielen“. Im kompetenzorientierten Unterricht käme Dramapädagogik also bei der Exploration eines Themas zum Einsatz, um sicherzustellen, dass dieses auch in der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen verankert ist. Genauso vorstellbar und gewinnbringend ist es aber auch, die Transferfähigkeit gelernter Inhalte und die Reflexions- und Problemlösungskompetenz über Dramapädagogik zu stärken.

Ein zusätzlicher Aspekt sei in Zeiten von sich zunehmend in den virtuellen Raum verlagernder Kommunikation und stundenlanger Nutzung Sozialer Medien bei Jugendlichen angesprochen: Dramapädagogik bindet den ganzen Menschen ein und ist damit in hohem Maße persönlichkeitsstärkend. Hier findet echte und direkte Interaktion statt – auch wenn mit den wichtigen Vereinbarungen, die von Beginn an zwischen allen Teilnehmenden zu treffen sind, ein geschützter Raum garantiert ist. Denn selbst wenn Schüler*innen sich einmal exponieren, tun sie dies in einer angenommenen Rolle. Es liegt an der Lehrperson, moderierend immer wieder sicherzustellen, dass jeder und jede sich sicher fühlt, alles, was in den Sinn kommt, ausprobieren zu können. Dieser Punkt ist so bedeutend, dass es hierzu in der Folge noch einen eigenen Abschnitt gibt.

Bei der Dramapädagogik geht es eben nicht um ein aufführungsfähiges Produkt, das wie in einem Theaterbetrieb wiederholbar ist, sondern um den persönlichen Erkenntnisgewinn, der im Erleben vorgestellter Szenarien und Eintauchen in diese liegt – wobei sich ein und dieselbe Vorannahme auch ganz verschieden entwickeln kann, je nachdem, welche Personen sie gerade ausprobieren. Somit sind nicht nur jene Schüler*innen voll eingebunden in das Geschehen im Klassenraum, die gerade dramatisch handeln, sondern auch jene, die „nur“ beobachten. Denn mindestens so entscheidend für den Erfolg des Unterrichts ist das gemeinsame Besprechen des Erlebten. Empathiefähigkeit entwickelt sich nicht nur, indem man scheinbar in die Haut anderer Personen schlüpfen kann oder auch einmal nonverbal eine Gefühlslage zum Ausdruck bringt. Wertschätzend Gesehenes und persönlich Erfahrenes zu kommentieren und gemeinsam zu verarbeiten, soll sich positiv auf die eigene Kritikfähigkeit auswirken. Dramapädagogik unterstützt also auch bei der Stärkung sozialer Kompetenzen.

3. Prätext

Kommen wir nun auf praktische Möglichkeiten der Anwendung im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts zu sprechen. Basis für den Einsatz von Dramapädagogik ist in unseren Beispielen zunächst immer eine Geschichte. Sie funktioniert als eine Art „Prätext“ (englisch „pretext“), also als ein auslösendes Moment für die dramatische Aktion. Übrigens könnten als Auslöser, als „Prätexte“, auch andere Elemente als eine Geschichte fungieren, doch seien diese Möglichkeiten von Impulssetzung am Ende näher vorgestellt. Die Geschichte wird entweder gemeinsam gelesen oder von der Lehrperson vorgetragen. Sowohl Geschichten, die uns durch die islamischen Quellen übermittelt wurden, als auch „moderne“ eignen sich. Spannend wird es vor allem dann, wenn ein Konflikt dargestellt wird und starke Emotionen ins Spiel kommen. Manchmal

mag es sinnvoll sein, das Ende der Geschichte erst einmal offen zu halten, weil die Schüler*innen so interessierter nach Lösungen suchen werden. Genauere Hinweise auf Kriterien bei der Auswahl für die Dramapädagogik besonders geeigneter Geschichten erfolgen im Anschluss an eine Präsentation von drei Methoden, die sich inklusive etlicher Varianten als vielversprechend und ergiebig für den IRU erweisen.

4. Methode „Standbild“ – Emotionen benennen und mit ihnen umgehen können

Im Unterrichtsgespräch werden unmittelbar nachdem sich alle mit der Geschichte vertraut gemacht haben, die verschiedenen Gefühle besprochen, die durch die Akteure zum Ausdruck gebracht werden. „Wie geht es Person x, wie Person z?“, „Welche Charaktereigenschaften hat Person x, welche Person y?“ können Ausgangsfragen bilden. Gesammelt werden Adjektive, die somit prägende Momente der Geschichte einfangen. Es empfiehlt sich, diese auf der Tafel zu sammeln und so zu visualisieren. Wem es sinnvoll erscheint, kann dabei auch eine Sortierung vornehmen – zum Beispiel in eher als positiv und eher als negativ wahrgenommene Begriffe. Wenn sich hierzu ein Klassengespräch entwickelt, ist dies für die spätere dramatische Sequenz nur hilfreich.

Danach bildet die Lehrerin/der Lehrer zwei möglichst gleich große Gruppen. Diese sollen im Raum gegenüberstehend Aufstellung nehmen. Dazu wird idealerweise das Mobiliar zur Seite gerückt, um eine freie Spielfläche zu erhalten. Die Kinder/Jugendlichen werden an das Spiel „Donner, Wetter, Blitz“ erinnert, welches sie meistens sehr gut kennen. Bei diesem darf jemand den Befehl zum Einfrieren einer Bewegung geben, sodass alle gleichzeitig so erstarren, wie sie gerade sind. So ähnlich funktioniert auch diese erste Methode.

Die erste Gruppe bildet eine Personenreihe, die locker nebeneinanderstehen und dann beginnen, im Stand zu joggen, also ganz entspannt im Stand zu laufen. Die zweite Gruppe steht ihnen gegenüber. Nacheinander darf jeder dieser zweiten Gruppe laut und deutlich ein Adjektiv nennen, das zu einer Person der gerade erzählten Geschichte passt. Sofort – wirklich im Bruchteil einer Sekunde – frieren die Personen der ersten Gruppe in Verkörperung dieser Eigenschaft ein. Es ergibt sich ein lebendes Bild, das anschaulich verschiedene Aspekte der dargestellten Eigenschaft und ihre emotionale Komponente zeigt, je nach der individuellen Darstellung und Empfindung der Akteurinnen/Akteure. Auf ein Zeichen der Lehrperson löst sich die Gruppe wieder in Bewegung auf (Laufen im Stand). Wieder darf eine Person der zweiten Gruppe ein Eigenschaftswort nennen und wieder reagiert Gruppe eins umgehend, indem alle körperlich und gefühlsmäßig dieses Wort zum Ausdruck bringen. Einmal mehr ergibt sich ein sprechendes Bild mit hoher Aussagekraft. Nach einigen Durchgängen gibt die

Lehrkraft das Zeichen zum Rollentausch und nun darf die zweite Gruppe die ersten Adjektive nennen, die zur Darstellung in einem „gefrorenen Bild“ zu bringen sind.

Durch die Übung wird die emotionale Ebene der Geschichte viel tiefer ins Bewusstsein gebracht. Die Personen in ihren speziellen Charaktereigenschaften werden lebendig. Auch wenn es zu eventuellen „Bösen“ einer Geschichte eine natürliche Distanz gibt, erfolgt doch eine Annäherung, wenn Adjektive mit Bezug auf diese auch verkörpert werden. Hier tut sich bereits langsam auf, dass Verständnis für die Position oder die Handlungsweise einer Person noch lange nicht Einverständnis mit ihrem Tun bedeuten muss. Gleichzeitig wird nicht übergangen, dass schließlich alle Menschen auch gewisse Züge in sich tragen, die selbst, wenn unliebsam, doch auch zum Vorschein kommen können. Wem es Spaß macht zu übertreiben und zu überzeichnen – natürlich ist auch dies erlaubt. Die Schüler*innen werden aber wahrscheinlich selbst darauf kommen, dass jene Darstellungen am meisten berühren, am „echtsten“ sind, bei denen weniger eine „passende“ Gestik oder „aufgesetzte“ Mimik zu sehen ist als ein den ganzen Menschen erfassendes Empfinden, das sich auf Zuschauende in der Intensität überträgt.

5. Wichtige Hinweise zur Methode „Standbild“

Keine Scheu vorm Vormachen! Von einer Lehrerin/einem Lehrer lassen sich die Arbeitsaufträge am besten vermitteln, wenn die Bereitschaft besteht, diese mit vollem Einsatz und Ernsthaftigkeit zu veranschaulichen. Wer hier gesammelt und ernsthaft bei der Sache ist, der vermittelt einen Zugang, der dann auch auf die Lerngruppe positiv abfärbt.

Die Wörter sollten laut und deutlich gesprochen werden und dabei nur die Person am Wort sein, die an der Reihe ist, ein Adjektiv zu nennen. Denn die Machbarkeit der Übung steht und fällt mit der guten Verständlichkeit der Adjektive. Falls eine Gruppe hier erst noch schwach ist, kann die Lehrperson behutsam unterstützen.

Es macht gar nichts, wenn sich manche Adjektive wiederholen, denn es geht ja um deren Empfinden. Da mag es sogar gut sein, mehrere Versuche der Darstellung zuzulassen. Auch für die beobachtende Gruppe werden die unterschiedlichen Darstellungen spannend sein. Es ist auch selbstverständlich, dass die Gruppe, die zuerst dramatisch aktiv war, dann gerade jene Begriffe, die sie selbst schon dargestellt hat, den anderen als Auftrag zur Darstellung nennt. Auch diese Wiederholungen sind spannend.

Zu Beginn der Übung kann es sein, dass alle noch etwas aufgekrazt und unruhig sind. Das ist normal und als Lehrperson soll man sich davon nicht aus der Ruhe bringen lassen. Je klarer die Arbeitsaufträge formuliert werden, desto

leichter wird sich auch eine konzentrierte Arbeitsstimmung einstellen. Gerade die „Unruhigen“ können durch freundliche Ansprache einbezogen werden. Oft entwickeln gerade sie sich zu ausgesprochen engagierten Mitwirkenden und profitieren besonders von der Dramapädagogik, weil sie aus sich herausgehen können.

Auch Kichern und Lachen sind nicht ungewöhnlich. Die Lehrperson sollte diese Stimmung nicht genervt mit Ordnungsrufen quittieren, sondern ganz gelassen im Rhythmus des Spiels bleiben, also im Wechsel von Bewegung durch Joggen im Stand der einen Gruppe, Zuruf des Adjektivs der anderen Gruppe, Einfrieren in der Emotion und Auflösen zum nächsten Durchgang usw. Der Fluss dieses Geschehens dürfte in der Regel zumindest nach und nach alle mitnehmen.

Weil die Kinder/Jugendlichen sich als Teil einer Gruppe wahrnehmen, fällt es ihnen in der Regel nicht schwer, in diesem Schutz mitzutun und das Adjektiv spontan darzustellen. Müssten sie das allein tun, wären sie viel mehr gehemmt. Wichtig ist, dass die Darsteller/innen zwar ein Gruppengefühl haben, das Sicherheit schenkt, sich dabei aber nicht gegenseitig beobachten können, weil sie das aus dem freien Spiel „aus dem Bauch heraus“ reißen könnte. Wenn einzelne Kinder/Jugendliche sich erst einmal ein wenig in der Gruppe „verstecken“ und eher nur „markieren“, also nur halbherzig mitmachen und nicht wirklich dramatisch aktiv werden, so macht das nichts. Nach und nach werden sie wahrscheinlich auch Vertrauen fassen und die Spiellust siegt. Daher wäre es unnötig, ja könnte eher ein Verstärken der ersten Befangenheit auslösen, falls ein Kind in einer solchen „Beobachterposition“ extra angesprochen würde, doch bitte mitzumachen. Der Erfolg der Übungen basiert auf der Freiwilligkeit. Niemand soll zu etwas gezwungen werden. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass auch über ein solches intensives Beobachten eine für den Lernprozess nützliche und wichtige Handlung erfolgt. Ein Lerntyp, der diese Zeit braucht, sollte sie auch bekommen.

6. Emotionen benennen und mit ihnen umgehen können

Diese Übung bietet gerade Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eine sehr gute Gelegenheit, ihren Vokabelschatz zu erweitern. Aber auch von zu Hause aus deutschsprachigen Kindern werden Wörter wie „stolz“, „niederträchtig“ oder „einfühlsam“ nicht unbedingt vertraut sein. Durch die körperliche und emotionale Darstellung steigt das Verständnis dafür, und auch „schwierige“ Wörter, die im Alltag vielleicht selten vorkommen, werden plastisch veranschaulicht. Damit erhalten Kinder eine wichtige Unterstützung darin, Emotionen benennen und auch damit umgehen zu können.

7. Varianten der Methode „Standbild“

Lebende Bilder haben eine lange Tradition. So war es in den vergangenen Jahrhunderten im Adel und im erstarkenden Bürgertum eine beliebte Unterhaltung, Szenen aus der Geschichte oder bekannten literarischen Werken nachzustellen. Der Reiz liegt darin, dass mit viel Überlegung und großer Genauigkeit im Arrangement der Position und des Ausdrucks der Figuren eine Szene entsteht, die gerade in ihrer Unbeweglichkeit einen genauen Blick auf die Konstellation der dargestellten Personen und ihrer Beziehungen zueinander zulässt. Spannung entsteht auch dadurch, dass man als Zuschauer meint, jeden Moment könnte sich das Ganze wieder in Bewegung setzen und die Geschichte weitergehen. Ausgehend von dieser Tradition lassen sich auch spannende Arbeitsaufträge an die Klasse geben. Gruppen bilden sich, die sich eine bestimmte Situation in der Geschichte auswählen und diese als lebendes Bild verkörpern. Das gelingt noch besser, wenn in der Gruppe eine Person die Regie übernimmt und hilft, die Beziehungen zwischen den Figuren genau herauszuarbeiten. Da will die Körperhaltung überlegt sein, in der die Figuren – jeder Blick und jede Fußstellung, jede Handbewegung – dann einfrieren.

7.1 Eine Erweiterung der Methode: Standbilder werden kurz lebendig

Eine Intensivierung des Lernerlebnisses lässt sich folgendermaßen erreichen: Wieder wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Die Mitglieder der ersten Gruppe verteilen sich mit etwas Abstand zueinander in der Hälfte des Raumes. Die Spieler*innen dieser Gruppe versetzen sich in jeweils eine Figur aus der zuvor vorgetragenen Geschichte und erinnern sich dabei besonders deutlich an eine bestimmte Situation, die diese Figur erlebt. Auf ein Zeichen friert die erste Gruppe ein – jeder nimmt dabei die Rolle der Figur ein, an die er besonders gedacht hat. Die zweite Gruppe tritt nun in Aktion. Jeder von ihnen hat einen „Verwandlungsstab“ (einen Stift oder dergleichen) in der Hand. Bei Berührung einer der eingefrorenen Figuren erwacht diese plötzlich für kurze Zeit zum Leben. Bei dieser Übung kommt jetzt auch Text dazu: Die Figur spielt eine kurze Sequenz des Prätextes mit einem oder zwei Sätzen und friert nach dieser Aktion sofort wieder ein. Wer die Figur danach wieder berührt, hört genau dieselben Sätze und sieht genau dieselbe Handlung. Denn bei jeder Berührung mit dem „Verwandlungsstab“ erwacht die Figur für Sekunden und agiert immer genau so. Die Methode erinnert damit an mechanische Figuren in einem Märchenwald, die auf Knopfdruck gewisse Bewegungen ausführen, während von einem Tonband ein kurzer Text zu hören ist. Nach einem Durchgang, der so lange dauert, bis alle Standbilder gehörig oft zum Agieren gebracht wurden, sollte die Lehrkraft ein Zeichen zum Wechsel geben; nun darf die zweite

Gruppe Figuren verkörpern und bei der ersten mit „Verwandlungsstäben“ ein kurzzeitiges „Auftauen“ verursachen.

Als Steigerungsform der ersten Übung „Standbild“ nehmen die Teilnehmer*innen dieses Mal tatsächlich eine Figur der Geschichte an. Sie begeben sich in eine Rolle. Zur bereits eingeübten Emotionalität kommen nun verstärkt inhaltliche Aspekte dazu, indem eine aus der Geschichte bekannte Situation dargestellt wird. Dass nur sehr wenig Text gesprochen werden soll, erleichtert die Sache ebenso wie die geforderte Wiederholbarkeit. Denn es ist nicht nur witzig, in Endlosschleife dieselbe abgerissene Bewegung und Textpassage zu sehen und zu hören, sondern eine tiefere Auseinandersetzung und ein möglichst echtes Hineinkommen in die Figur wird für den jeweiligen Spieler, die jeweilige Spielerin ermöglicht. Konzentration wird nicht auf einen komplexen Handlungsablauf gelegt, den es gleich darzustellen gälte (wie im von der Theaterpädagogik geprägten szenischen Spiel), sondern in einer Einzelaktion können sich alle behutsam, aber umso gründlicher mit dem Spezifischen der gewählten Figur auseinandersetzen. Übrigens ist hier ein Bezug zu einer „professionellen“ Theaterprobe herzustellen, bei der winzige Sequenzen einer Szene auch dutzende Male wiederholt werden, bis von der Emotion bis zum Untertext (den Gedanken einer Figur, die diese ständig in sich trägt und entwickelt, auch und gerade während des für das Publikum hörbaren eigentlichen Sprechtextes) alles stimmig ist. In der Dramapädagogik sind wir aber frei von den technischen Ansprüchen an die Aufführungspraxis (Einhalten einer exakt vereinbarten Raumposition wegen Scheinwerferbegleitung und Akustik etc.) und die Akteure können sich ganz dem inneren Erleben der Figuren und der späteren Reflexion über das eigene dramatische Tun widmen, ohne an eine Wirkung nach außen denken zu müssen.

7.2 Wichtige Hinweise beim Einsatz des „Verwandlungsstabes“

Die Spieler*innen einer Gruppe müssen nicht vereinbaren, wer was bzw. wen darstellen möchte. Denn natürlich ist es überhaupt kein Problem, wenn parallel mehrere dieselbe Figur spielen, die ja ganz verschiedene Seiten zeigt. Die Lehrperson sollte nicht sofort eingreifen, wenn Kinder ihren Verwandlungsstab nutzen, um in rasanter Folge immer wieder dieselbe Figur anzutippen. Denn die damit ausgelöste Wiederholung kann dem Spieler/der Spielerin wirklich helfen, in die Figur „hineinzukommen“. Idealerweise bringt jede Wiederholung zumindest innerlich eine Steigerung des Empfindens für die Figur und ihre Rolle. Erst bei grobem Unfugtreiben oder drohendem Entgleisen der Situation sollte behutsam eingegriffen werden.

Diese Übung ist kein Ratespiel. Zwar werden viele Kinder, die mit dem Verwandlungsstab unterwegs sind, neugierig sein, die Figuren zu „enttarnen“ und

auch laut sagen, wen sie gefunden haben. Das stört nicht, sondern ist oft ein Ansporn für die Spieler*innen. Allerdings geht es nicht um eine Konkurrenzsituation, wo derjenige gewonnen hat, der zuerst alle Figuren erkannt hat. Denn das würde dem Charakter der Übung und deren Zielsetzung widersprechen. Es ist nützlich, dies bei der Erteilung des Arbeitsauftrages anzusprechen, um die Konzentration in die gewünschte Bahn zu lenken.

8. Alle Darstellungen haben Berechtigung – Übung für das Ambiguitätsvermögen

Bei der soeben präsentierten Methode werden das Sprechvermögen und der allgemeine Ausdruck gerade von zurückhaltenden und schüchternen Kindern gefördert und auch Kinder mit Migrationshintergrund, die sonst gewisse Probleme mit der deutschen Sprache haben, können leicht mittun und werden in ihrer sprachlichen Kompetenzentwicklung gefördert. Oft besteht ein intensives Bedürfnis, die verschiedenen „Lösungen“ zu diskutieren, wie dieselbe Person eines Prätextes in ganz verschiedener Weise dargestellt werden kann. Wenn die Kinder und Jugendlichen hier erleben, dass diese verschiedenen Facetten alle auf ihre jeweils eigene Weise stimmig sind – dann erweitert sich eine wichtige Perspektive auf die Welterfahrung. Die Komplexität menschlicher Interaktion wird anschaulich und das Gespür für Ambiguität steigt. Alle Darstellungen haben etwas für sich – niemand wird die ultimativ „richtige“ Darstellung finden.

8.1 Methode „Der heiße Stuhl“

Als letzte der ausführlicher vorgestellten Methoden sei der „Heiße Stuhl“ genannt. Gemeinsam mit der Lerngruppe wird überlegt, welche der Figuren aus dem Prätext man gerne persönlich treffen würde, um direkt ins Gespräch zu kommen. Daran anschließend darf sich, wer möchte, zur Darstellung dieser Figur melden. Es ist vor allem bei einer Neueinführung der Methode damit zu rechnen, dass sich niemand meldet. Dann kommt auch infrage, dass die Lehrperson selbst eine Figur wählt und auf dem „heißen Stuhl“ Platz nimmt. Ein Halbkreis wird mit Sesseln gebildet, dem ein einzelner Sessel gegenübersteht. Auf dem Heißen Stuhl, nimmt der/die Darsteller/-in der vereinbarten Figur Platz. Nun dürfen alle Beteiligten Fragen formulieren und die Figur muss antworten.

Voraussetzung für einen spannenden Ablauf der Übung ist eine gründliche Beschäftigung mit der Geschichte und auch deren vielleicht auftretenden Widersprüchlichkeiten oder erst unverständlichen Vorgängen. Wurden die beiden anderen Methoden bereits angewandt, dürfte dies gewährleistet sein. Auf der

Stufe „Heißer Stuhl“ findet nun die tiefste inhaltliche Auseinandersetzung statt. Den Beweggründen der einzelnen Figuren entsprechend so oder so zu handeln, wird am konkretesten nachgegangen. Bei den Schüler*innen sind die gebrochenen und „bösen“ Charaktere oft beliebter in der Darstellung, weil anscheinend der Wunsch besteht, deren Handeln – wie man es für sich selbst erst einmal ausschließen würde – auf den Grund zu gehen. Die eigene innere Abgrenzung und Vorverurteilung können aber auch ins Wanken geraten, wenn im Dialog auf einmal Facetten zutage treten, die Verständnis für die Figur wecken. Denn oft verfallen die Darsteller*innen dieser „zweifelhaften“ Charaktere, vor allem wenn sie schon im Alter der Pubertät sind, doch in die Strategie, „ihre“ Figur teilweise zu rechtfertigen, und warten mit mehr oder weniger guten, manchmal auch erdichteten Details auf, die vieles in ein neues Licht setzen. Attraktiv sind die „Bösen“ auch darum, weil sie mehr „Action“ bieten. Die „Helden“ erscheinen dagegen eindimensionaler und vorausschaubarer – was es mitunter weniger spannend erscheinen lässt, sie darzustellen.

Oft besteht nach dem Spiel von allen Seiten noch großer Redebedarf, weil die Schüler*innen teilweise über ihre eigenen Reaktionen erstaunt sind und diese verarbeiten müssen. Oft hilft den Akteuren einer Rolle, die ihrem eigenen Wesen vielleicht sogar diametral gegenübersteht, sich nach dem Spiel kräftig und mit dem ganzen Körper zu schütteln, um die andere Rolle förmlich wieder „abzuschütteln“. Wird dieses Abschütteln von der Lehrperson erläutert und gefördert, hilft dies auch nochmals, allen in der Klasse klarzumachen, dass der/die Darsteller/-in gerade eine Rolle eingenommen hat und nicht „so ist“. Das Gespräch entzündet sich oft an Fragen wie diesen: Schien nicht vorher noch alles so klar: dort Gut und da Böse? Und ist das nicht gerade im Religionsunterricht verwirrend, wo „der richtige Weg“ so deutlich vor einem liegen sollte? Was bedeutet dies, wenn ich „den Bösen“ in einer Geschichte besser verstehen kann?

8.2 Perspektivenwechsel – Verstehen heißt nicht akzeptieren

Hier ist nun eine geschickte Moderationsfähigkeit der begleitenden Lehrkraft gefordert. Denn so sehr zu begrüßen ist, wenn gewisse Schwarz-Weiß-Klischees aufbrechen und mit zunehmendem Alter mehr Differenzierung Platz machen, sollte dies nicht in einem Gefühl der nunmehrigen Orientierungslosigkeit enden.

Eine eventuelle Verunsicherung wäre erläuternd so aufzufangen, dass „Nachvollziehen-Können“ noch lange nicht „Akzeptieren“ oder gar „Rechtfertigen“ bedeutet. Nehmen wir an, auf dem Heißen Stuhl hätte ein Mitglied des Stammes des Propheten Ibrahim Platz genommen, das geschickt verteidigt, warum es besser sei, am „bewährten“ Götzendienst festzuhalten, er wäre dabei sogar

sympathisch und würde ganz „normal“ klingen, wenn er meint: „Was für meine Väter und Urgroßväter gut war, ist auch für mich und die meinen gut!“ Wenn die Schüler*innen jetzt etwas durcheinander sind, weil dieser ihnen zwar aus der Geschichte bekannte, aber doch immer äußerst negativ gezeichnete Typus auf einmal „menschlich“ erscheint und nicht nur als „Gottesleugner“, so ist dies für den Unterricht eine Chance, gerade mit den Heranwachsenden den erlebten Perspektivenwechsel zu reflektieren.

Denn die mögliche Erschütterung der Jugendlichen, dass auf einmal ein „Götzendiener“ gar nicht mehr nur fremd wirkt, kann zu einem höchst wichtigen Ansatzpunkt werden, Glaubensgewissheit nicht als Selbstverständlichkeit zu nehmen. Die bisherige Lektüreerfahrung mit islamischen Geschichten lag in diesem Fall zuvor wahrscheinlich bei einer klaren Identifikation mit den Gläubigen, einem innerlichen Sich-Annähern und dem Wunsch, prophetischen Vorbildern nachzueifern. Umso stärker mag die innerliche Abgrenzung von den „Bösewichtern“, den Gegnern dieser Identifikationsfiguren, erfolgt sein. Nun wäre es eine gute Gelegenheit zu reflektieren, dass in uns Menschen nicht nur „gute“ Seiten liegen und dass wir gut daran tun, uns nicht in der falschen Selbstgefälligkeit zu wiegen, immer auf der richtigen Seite zu stehen. Anknüpfungspunkte zum Thema „Dschihad“ als ständigem Anspruch, eigene niedere Triebe zu überwinden, sind hier gegeben. Charaktereigenschaften, die für die persönliche Entwicklung und mit Blick auf die individuelle gesellschaftliche Verantwortung ungünstig sind wie Faulheit, Neid, Gier oder Geiz können so thematisiert werden. Bei anderen Methoden, wie dem Unterrichtsgespräch, kommen diese negativen Eigenschaften natürlich auch zur Sprache und werden meist prompt von der Klasse moralisch verurteilt im Sinne von „Da wollen wir doch nichts mit zu tun haben!“. Hier aber sollten die Schüler*innen diese Themen viel näher an sich herankommen lassen und können viel eher zur Ebene der Reflexion gelangen, inwieweit auch sie betroffen sind.

8.3 Wichtige Hinweise zur Methode „Heißer Stuhl“ – Vorvereinbarungen treffen

Mehr noch als die vorangegangenen Methoden ist der Heiße Stuhl geeignet, Emotionen auszulösen. Die Grenzen zwischen der eigenen Person und der Rolle unter der Vereinbarung „Wir tun so, als ob“ können mitunter verschwimmen, vor allem wenn einzelne Mitwirkende zwischenzeitlich aus dem Spiel „aussteigen“ und Aktionen kommentieren. Daher ist es vorbeugend sehr sinnvoll, den Arbeitsauftrag bzw. die Einführung mit einem klaren Bekenntnis der Schüler*innen zu verbinden, innerhalb eines zuvor vereinbarten gemeinsamen Rahmens zu agieren. Vereinbarungen können getroffen werden, dass alle sich mit Konzentration und voller Aufmerksamkeit und Engagement beteiligen wer-

den, dass das Spiel nicht gestört werden darf und sich alle bewusst sind, dass Menschen „so tun, als ob“ und sich in einer Rolle anders als sonst verhalten. Ferner kann betont werden, miteinander respektvoll umzugehen, eventuell aufkommender Aggression aktiv zu begegnen und auf friedlichem Wege zu kommunizieren, was auch immer geschehen möge. Bei der Formulierung solcher Vereinbarungen ist einmal mehr das Fingerspitzengefühl der Lehrkraft gefragt, denn mitunter können gewisse Verabredungen manche Schüler*innen erst noch auf Ideen bringen. Am besten ist es darum, die Klasse selbst formulieren zu lassen, welche Vereinbarungen ihr wichtig sind, und hier nur unterstützend und moderierend zu wirken. Es lohnt sich, diese Vereinbarungen zu verschriftlichen und zu dokumentieren, damit im Bedarfsfall darauf zurückgegriffen werden kann.

8.4 Varianten der Methode „Heißer Stuhl“

In einer Ausbaustufe kann ein zweiter Spieler/eine zweite Spielerin hinter den Stuhl treten und allein über seine Körpersprache ausdrücken, wie es im Inneren der redenden Person auf dem Heißen Stuhl aussieht. Dies ist eine gute Methode, um sichtbar zu machen, dass sich das Gesprochene oft von dem innerlich Gefühlten oder dem Untertext (den eigentlichen Gedanken einer Person, die aber im Inneren verschlossen bleiben) unterscheidet. Wenn einige Sicherheit im Spiel mit dieser Methode erreicht wurde, kann in einer weiteren Ausbaustufe auch zwischen dem stummen und dem sprechenden Part getauscht werden. Dann werden Fragen nach außen nur durch Körpersprache (pantomimisch) beantwortet, während die Gedankenwelt (also auch schroffe Kommentare zu den Fragen an sich) verbal, laut gesprochen, geäußert wird.

Die Fragenden können auch „in Rolle“ agieren. Dann wird vor dem Start kurz vereinbart, wer welche Figur des Stücks sein möchte. Wie schon bei den Standbildern ist es auch hier kein Problem, wenn mehrere Personen dieselbe Figur annehmen wollen.

9. Weitere Vorschläge für dramapädagogische Methoden: „So tun, als ob ...“

Die drei bisher gezeigten Methoden sind nicht mehr als ein Einstieg in das, was durch Dramapädagogik im Klassenzimmer möglich ist. Immer wieder neue Varianten lassen sich auf dieser Basis dazu erfinden. Eine wichtige Hilfe, um weitere mögliche Szenarien zu erfinden, die in der Klasse gut ankommen, ist die Grundüberlegung: „Wenn ich so tun könnte, als ob ..., dann ...“ Einige Ideen, wie das gelingen kann, seien hier noch genannt:

a) *Beobachterbericht (Teichoskopie)*: Schon im antiken Drama wandte man einen Kunstgriff an, wenn Aktionen auf der Bühne nicht dargestellt werden konnten (zum Beispiel aufwendige Schlachtenszenen), aber für das Verständnis der Handlung genau diese Geschehnisse dem Publikum gezeigt werden mussten. Dann kam die „Mauerschau“ (Teichoskopie) zum Einsatz. Eine der Figuren im Stück wurde auf eine Mauer, also oberhalb des für die Zuschauer nicht sichtbaren, fiktiven Geschehens, gestellt und berichtete für alle, was er angeblich gerade sehen konnte. Die Zuschauer wurden so geradezu Zeugen eines sich im Moment abspielenden Ereignisses, das sie zwar nicht sahen, ihnen aber höchst plastisch von jemandem vermittelt wurde. – Diese alte Technik ist auch für die Dramapädagogik sehr nützlich. Denn so können eine oder mehrere Figuren so tun, als wären sie gerade Zeugen eines sich vor ihren Augen abspielenden Geschehens (die zuvor gelesene Geschichte), und schildern, was sie sehen und wie sie das erleben. Diese Methode hat im Zusammenhang mit dem islamischen Religionsunterricht den großen Vorteil, dass so zum Beispiel leicht Szenen spielerisch veranschaulicht werden können, bei denen sonst der Respekt vor den handelnden Personen es verbietet, diese direkt darzustellen (Propheten). Auch sonst ist die Methode reizvoll, um etwa herauszuarbeiten, wie unterschiedlich ein und derselbe Vorgang (zum Beispiel die Geschichte, als der Prophet Muhammad in Taif von den dortigen Bewohnern angegriffen wird) von verschiedenen Figuren gesehen und bewertet wird. Das bietet reiche Möglichkeiten, sich intensiv mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen.

b) *Fernsehsprecher/-in*: Eine Abwandlung der Teichoskopie ist es, sich vorzustellen, die Geschichte habe „Nachrichtenwert“ und werde daher für eine Nachrichtensendung aufbereitet. Wie würde ein Sprecher/eine Sprecherin mit der gebotenen nüchternen Neutralität die Vorgänge schildern? Diese Methode eignet sich gut, um zum Kern einer Geschichte vorzustoßen und auch die Auswirkungen zu bedenken. Das Gebot der „neutralen“ Berichterstattung zwingt auch dazu, Emotionen hintanzustellen. Wahrscheinlich ergeben sich auch Diskussionen, wie „neutral“ bzw. angemessen die Darstellung durch den Nachrichtensprecher/die Nachrichtensprecherin war. In einer Ausbaustufe könnte vom Studio der Nachrichtensendung auch zu einer „Liveschaltung“ vor Ort gewechselt werden, wo dann ein weiterer Reporter und vielleicht von ihm interviewte Beteiligte auftreten. Spannend kann auch sein, sich die Weise vorzustellen, wie verschiedene Nachrichtensender ein und dieselbe Begebenheit darstellen würden – auch fiktive Sender sind hier möglich, die aber jeweils für eine Gruppierung stehen (etwa der Vergleich, wie ein von einem feindseligen Mekkaner verantworteter Sender ein Ereignis präsentiert und wie ein von den Ansar verantworteter Sender). Damit lassen sich auch wichtige Erfahrungen in Richtung Medienkompetenz erreichen.

c) *Talkshow*: Auch diese Methode dreht sich um die moderne Medienwelt und bietet die Vorstellung an, handelnde Personen aus der Geschichte wären

Gäste in einer Talkshow, in der es um ein übergeordnetes Thema eben dieser Geschichte ginge. Die bekannte Erzählung vom Obstgarten und den Brüdern, die diesen von ihrem mildtätigen Vater erbt, aber nichts von der Ernte an Bedürftige abgeben wollen, wäre zum Beispiel eine Basis, um soziale Gerechtigkeit diskutieren zu lassen. Dazu braucht es dann auch einen Moderator/eine Moderatorin und nach Belieben auch „Experten“, die vielleicht in der ursprünglichen Geschichte nicht vorkommen, aber zusätzliche Aspekte/Fragen hineinbringen können.

d) *Fanpost/Leserbrief*: Dramapädagogik muss sich nicht zwingend in Szene setzen, also gespielte Handlungen voraussetzen. Auch „stillere“ Aufgaben sind denkbar. Zum Beispiel kann die Lehrkraft – wieder mit dem fantasievollen „Wir tun so, als ob ...“ – anregen, dass jeder Schüler und jede Schülerin sich eine Figur aussucht, der sie einen Brief schreiben möchte. Vorher wäre noch zu vereinbaren, ob diese Briefe auch vorgelesen werden dürfen (am besten von dem Schreiber/der Schreiberin selbst).

10. Prätexte und ihre Erschließung durch die Lehrperson

Wie eingangs angekündigt, ist die sorgfältige Auswahl eines Prätextes, also des inhaltlichen Sprungbretts für die weitere dramapädagogische Beschäftigung, von größter Bedeutung. Wahrscheinlich sind beim Lesen und gedanklichen Durchspielen der diversen Methoden unwillkürlich bereits Assoziationen bei der Lehrperson dazu aufgetaucht. Abschließend sei darüber noch reflektiert. Zur besseren Übersicht über die praktische Umsetzung im Unterricht seien hier die wichtigsten Typen von Geschichten vorgestellt:

a) *Geschichten aus dem Koran*: Ob die Geschichte vom Propheten Nuḥ/Noah und der Sintflut, vom kleinen späteren Propheten Mūsā/Moses und wie er durch die Frau des Pharaos gerettet wird, oder vom Propheten Yūsuf/Josef und von den auf ihn neidischen Brüdern und ihrer folgensweren Intrige, mit der sie ihn loswerden wollen – im Koran sind eine Fülle von Geschichten festgehalten, die essenzielle Erfahrungen menschlichen Daseins wiedergeben und so seit jeher zu einer tiefen Auseinandersetzung gereizt haben. Mit der Dramapädagogik kann man diese Erzählkerne auf neue Weise ins Leben der Kinder bringen. Der Fantasie öffnen sich die verschiedensten Möglichkeiten an Szenen, die in der Klasse ausprobiert werden können. Ergänzend zu den oben genannten Beispielen seien anhand der drei vorgestellten Methoden hier mögliche Herangehensweisen im Unterricht genannt: Stolz, Hochmut, Verstocktheit, Verweigerung, Arroganz usw. können als Charaktereigenschaften der Menschen, die dem Propheten Nuḥ keinen Glauben schenken wollten, in der Klasse benannt und dann den Eigenschaften des Propheten Nuḥ und der gottgläubigen Menschen gegenübergestellt werden, wie Gottvertrauen, Geduld,

Ehrlichkeit, Überzeugungskraft, Einsicht in persönliche Grenzen etc. Diese Wörter eignen sich sehr gut, um sie in „Standbildern“, einem Einfrieren in der Emotion/Charaktereigenschaft aus der Bewegung heraus, zu gestalten.

Hier zeigt sich gleichzeitig ein großer Vorteil der Methode: Die Darstellung von Propheten ist unter Muslimen verpönt, weil es als respektlos gilt. Allerdings spricht nichts dagegen, ihre Charakterzüge isoliert zu betrachten und sie auf die eigene Persönlichkeit darstellerisch zu übertragen. Diese Aufgabe wird dem Ziel, die Vorbildwirkung von Propheten auf das Leben der Schüler*innen zu übertragen, sogar besonders gerecht.

Um auf Geschichte aus der Kindheit des Propheten Yūsuf zurückzukommen, so ist hier das „lebende Bild“ ideal, um die Brüder und ihre Hinterhältigkeit anschaulich zu machen. Sie könnten nach der Tat ihren Bruder in den Brunnen zu werfen, „einfrieren“ und bei der Berührung mit dem Verwandlungsstab in einem kurzen Statement ihre Gefühle oder Gedanken formulieren. Der Heiße Stuhl wäre ebenso wie die anderen Methoden natürlich auf alle Geschichten anwendbar, ergibt aber im Falle der Erzählung um den Propheten Mūsā die besonders interessante fiktive Möglichkeit, sowohl die couragierte Frau des Pharaos als auch den grausamen Herrscher selbst detailliert zu befragen und sich so näher mit der Situation zu befassen.

b) *Geschichten aus der Sira*, dem Leben des Propheten Muhammad: Welch faszinierende Vorstellung, einmal selbst – zumindest durch eine lebendige Imagination – am Schauplatz des Geschehens zu sein, wenn die ersten Muslime sich zu einem Gemeinwesen zusammenschließen! Durch die Dramapädagogik wird es möglich, in die Rolle von Menschen aus der Zeit des Propheten Muhammad zu schlüpfen und sich so alles viel besser zu vergegenwärtigen. Bei der Entwicklung von Grundlagen für das nachfolgende Spiel ist lediglich zu bedenken, dass es unter Muslimen Auffassungen gibt, die das Verbot, Propheten darzustellen, auf weitere Personengruppen ausdehnen, etwa die Frauen des Propheten oder diesem besonders nahestehende *ṣaḥāba* (Prophetengefährten) wie die späteren vier rechtgeleiteten Kalifen. Aber bereits zuvor wurden ja die Stärken der Dramapädagogik gerade in der Behandlung dieser Herausforderung für das darstellende Spiel aufgezeigt. Hier einige Tipps für Szenen, die sich besonders eignen: 1) Die erste Offenbarung und der Beginn der Verkündigung des Islam: Vorstellen lässt sich etwa eine Szene, in der mehrere Leute, denen Ḥadiḡa von der Verkündigung durch den Engel Gabriel erzählt hat, gemeinsam über das Gehörte diskutieren und dabei ihre Meinung dazu entwickeln. 2) Die erste Hidschra 615 n.Chr., der Auszug von Muslimen ins Exil nach Abessinien: Dabei lassen sich sehr schön die Beweggründe der feindlichen Mekkaner verdeutlichen, die die Muslime beim christlichen Herrscher schlecht zu machen suchen, und auch die erfolgreiche Verteidigung der Gläubigen durch das Rezitieren aus der Sure „Maryam“. Auf dem Heißen Stuhl könnte einer der Verfolger aus Mekka Platz nehmen oder auch der christliche Herrscher, der

Negus. 3) Der Friedensvertrag von Ḥudaybiyya (*ṣulḥ al-ḥudaybiyya*): An Spannung sind die Begleitumstände dieses Vertrages kaum zu überbieten, sodass sich die Geschichte sogar auf mehrere Etappen aufteilen lässt: wie die Muslime erwartungsvoll auf Einlass nach Mekka zur Vollziehung der Pilgerfahrt warten; wie verschiedene Abordnungen der Mekkaner mit ihnen verhandeln und was diese zurückberichten; wie Provokateure die Muslime zu kriegerischen Handlungen hinreißen wollen, während der Prophet sich nicht aus seiner friedlichen Stimmung bringen lässt; wie auch unter den Muslimen Unmut wächst, als ein Vertrag unterzeichnet wird, den sie als erniedrigend empfinden (Frage Umars an den Propheten), und nicht zuletzt der weise Rat Um Salamas, einfach die Opfertiere zu schlachten, zum Zeichen, dass der Entschluss unumkehrbar ist, dieses Jahr auf die Hadsch nach Mekka noch zu verzichten und erst im kommenden Jahr im Frieden zu kommen und laut Vertrag ungestört Einlass zu finden. Diese Geschichte bezieht sehr viele Personen ein, deren bekannte Namen Muslimen vertraut sind, oft ohne dass sie Details ihrer Geschichte kennen. Interessant ist zum Beispiel, dass auch manche ṣaḥāba, die später große Verdienste um den Islam erwarben, erst spät zum Islam kamen, wie Ḥāled Ibn Walid, der hier noch auf der Seite der feindlichen Mekkaner steht. Für die Jugendlichen (diese Geschichte ist erst nach der Grundschule geeignet) ist auch wichtig zu erleben, dass der Prophet eben nicht der Kriegstreiber ist, als der er gerne in der Außensicht betrachtet wird („Islam mit Feuer und Schwert“), sondern den friedlichen Weg des Ausgleichs sucht, ja in einer Gesellschaft, die auf den Ehrbegriff höchsten Wert legte, langfristig denkend auch bereit ist, scheinbar den Kürzeren zu ziehen. All diese Ereignisse bieten den Hintergrund auch für aktuelle Fragestellungen, gerade im Bereich der Konfliktlösung und Friedenserziehung, die über die Dramapädagogik angegangen werden können.

- Klassiker aus dem Geschichtenschatz des orientalischen Kulturraums: Von Nasreddin Hodscha bis zu Tierfabeln wie *Kalila und Dimna* lassen sich auch für den Religionsunterricht Geschichten finden, die lehrreiche Botschaften in sich tragen und nicht ohne Grund seit Generationen zu fesseln wissen.
- Moderne Geschichten: Auch hier gibt es vielfältige Möglichkeiten. Viele dieser Geschichten sind für Kinder und Jugendliche wie aus ihrem eigenen Alltag gegriffen und behandeln allgemeingültige Themen auch in einem aktuellen Gewand.
- Andere Texte: Es muss nicht immer eine „Geschichte“ sein. Auch andere Texte eignen sich sehr gut. Dabei können Zeitungsartikel, Gedichte oder was immer Interessantes unterkommt, Verwendung finden. Das Kriterium dafür, ob der Text ein gutes Sprungbrett in die dramatische Behandlung bietet, besteht darin, wie sehr er emotional wie inhaltlich betroffen macht und zur Auseinandersetzung reizt. In der Planung der Lehrkraft liegt es, auch thematisch eine Auswahl so zu treffen, dass die Lernziele erreicht werden können.

Der Vollständigkeit halber sei gesagt, dass nicht nur Geschichten und andere Texte einen guten Prätext abgeben. Die Fantasie kann auch durch Gegenstände ausgelöst werden, vor allem wenn der Lehrer/die Lehrerin dieses Objekt in einen Kontext stellt, der die Imagination der Klasse anregt. Auch ein Foto oder ein Bild kann den Zweck erfüllen, dass der Wunsch entsteht, sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Hier wird aber auch deutlich, dass diese Art Prätexte dann doch in eine Geschichte münden, auch wenn die Geschichte nicht von Anfang an klar ist, sondern durch die Assoziations- und Vorstellungskraft in der Klasse nach und nach entsteht.

Die Vorarbeit des Unterrichtenden liegt auf jeden Fall darin, nicht nur den Prätext auszuwählen, sondern darüber hinaus genau zu überlegen, welche darin behandelten Themen besonders herausgearbeitet werden sollen. Dazu ist sinnvoll, nicht nur unmittelbar an die Einordnung der Lern- und Erfahrungsziele in der Monatsplanung zu denken, sondern sorgfältig an jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin in der Klasse und wie diese womöglich reagieren. Die sozio-kulturelle Analyse ist bei der Stundenvorbereitung also von entscheidender Bedeutung. Es könnte sein, dass es schwelende Konflikte in der Klasse selbst gibt, die durch die Methode stärker zum Vorschein kommen, als wenn eine Geschichte nur erzählt würde. Darin liegt gerade eine Chance – auf die es sich aber mental einzustellen gilt, um in der Stunde selbst moderierend eingreifen zu können, falls emotional die Wogen hochgehen sollten, oder bei der „Besetzung“ der Figuren behutsam zu dirigieren, wer was übernimmt. Aber es könnte auch der Fall sein, dass ein privater Kontext durch die Dramapädagogik in einer Schülerin oder einem Schüler „hochkommt“. Darum sollten Lehrpersonen zum Beispiel wissen, ob eine besonders schwierige familiäre Situation vorhanden ist, damit sie behutsam Rücksicht darauf nehmen können.

Die Formulierung der Arbeitsaufträge ist gut planbar, während die Begleitung der Schüler*innen ansonsten ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität erfordert. Wenn Lehrpersonen mit einer Haltung innerer Neugier in die Stunde gehen, können sie offen sein für all die spannenden Entwicklungen, die sich ergeben. Das heißt nicht, dass sich dabei nicht trotzdem ein gewisses Ziel verfolgen ließe, indem bewusst ein Fokus geschaffen wird, auf den die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Wenn beispielsweise bei der Geschichte des Propheten Nuḥ ein Schwerpunkt auf den Aspekt „Selbstüberschätzung und Arroganz“ gelegt wird, um das Erfordernis einer Haltung der Dankbarkeit gegenüber Allah auch im Bedenken, was wir Menschen alles durch Ihn sind, hervorzuheben, so lässt sich darauf konsequent hinarbeiten. Ein roter Faden der Stunde ist nicht nur durch sorgfältig geplante Inputs und Arbeitsaufträge herstellbar, sondern indem geschickt die Beiträge der Schüler*innen in Beziehung zum gewählten Fokus gesetzt werden. Selbstverständlich sollen deren Aktivitäten nicht „uminterpretiert“ werden. Aber sehr wohl ist es gerade im Sinne eines wertschätzenden Umgangs möglich, auf inhaltliche Brücken zum

übergeordneten Thema hinzuweisen, die sich durch Schülerbeiträge ergeben und sonst vielleicht weniger offensichtlich würden.

Im Falle, dass der Prätext aus dem Koran stammt oder ein Hadith ist, sollte eine besonders sorgfältige Sachanalyse vorgenommen werden. Denn im Unterricht können auf einmal diverse Fragen auftauchen, auf die sich eine Lehrperson vorbereitet zeigen sollte. Es empfiehlt sich also, gründlich den Tefsir, bzw. die Sira zu studieren, um – und das ist ja zu wünschen – bei geweckter Neugier der Klasse zusätzliche Informationen bereit zu haben. In höheren Schulstufen kann es auch sinnvoll sein, Quellen und Sekundärliteratur den Schüler*innen zum eigenen Nachschlagen anzubieten, wenn sie etwa zum besseren Hineinversetzen in diese oder jene Situation noch einmal genauer die Hintergründe recherchieren möchten.

11. Wege zur Implementierung der Dramapädagogik im Unterricht

Die Frage stellt sich, woran es liegt, dass dramapädagogische Akzente nicht stärker in den Unterricht einbezogen werden. Liegt es am fehlenden Mut der Lehrpersonen? Wir haben gesehen, dass nicht nur eine besonders geschickte Moderationsfähigkeit im Unterricht gefordert ist. Lehrkräfte sollten auch bereit sein, sich selbst auf die Annahme „so tun, als ob ...“ einzulassen und „in Rolle“ zu gehen – etwa beim Heißen Stuhl, um erst einmal das Eis zu brechen. Wer sich hier vorwagt, wird insgesamt zu einer neuen und vertieften Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung vorstoßen. Freude an gemeinsamen Erkenntnisprozessen mag auch die Lernmotivation insgesamt steigern und insgesamt den Weg zu einer ganzheitlicheren Betrachtung von Lernerfahrung öffnen. Empfehlenswert ist es jedenfalls, etwas Geduld mitzubringen. Bewusst wurde in diesem Aufsatz aufeinander aufbauend eine Methode nach der anderen vorgestellt, die jeweils an Komplexität zunimmt. Es lohnt sich, eine Lerngruppe „auf den Geschmack zu bringen“. Ist die Methode einmal prinzipiell vertraut, dann verlieren sich auch die anfangs vielleicht als Stolpersteine empfundenen Situationen, wie die Scheu der Kinder und Jugendlichen, sich einbeziehen zu lassen, oder verunsichertes und die Konzentration zunächst störendes Herumalbern. Daher sei hier nochmals auf den positiven Effekt hingewiesen, gewisse Vorvereinbarungen mit der Lerngruppe gemeinsam zu treffen, um ein fokussiertes und seriöses Arbeiten möglichst gewährleisten zu können.

Dramapädagogik verlangt gerade zu Beginn auch nach zeitlichen Ressourcen. Eine Doppelstunde ist ideal, um die Methode vorzustellen, durchzuführen und vor allem auch genug Zeit für eine Nachbesprechung zu haben. Ist dies nicht gegeben, lassen sich vielleicht eine Projektwoche oder sonstige pädagogische Freiräume gezielt nutzen, um Dramapädagogik einzuführen. Ist die Me-

thode einmal bekannt, dann kann sie auch viel leichter immer wieder eingesetzt werden.

Motivierend mag auch sein, abschließend eine eigene Erfahrung mitzugeben: Beim abschließenden Feedback von Schüler*innen der Abschlussklassen am Gymnasium wurden besonders als Highlight die Erfahrungen mit Dramapädagogik genannt. Was mich dabei besonders berührt hat, waren Kommentare, die nicht nur davon sprachen, wie abwechslungsreich und spannend dies war, sondern tatsächliche Erkenntnisse wiedergaben – gewonnene Einsichten, die als Strategien im eigenen Leben eine echte Hilfe bedeuteten und nachhaltig weiterwirken. In diesem Sinne verdient Dramapädagogik im Religionsunterricht mehr Beachtung und wäre ein weiterer Austausch über Erfahrungen sinnvoll.

Literaturhinweise

- Bolton, Gavin M., Towards a Theory of Drama in Education, London 1979.
Neelands, Jonathan/ Goode, Tony, Structuring Drama Work, Cambridge 2015.
O'Neill, Cecily, Drama Worlds: A Framework for Process Drama, Portsmouth 1995.
Schewe, Manfred, Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis, Oldenburg 1995.
Slade, Peter, Child drama, London 1954.
Way, Brian, Development through Drama, New York 1998.

Internetquellen

- Dramapädagogik – Sprachen lehren und lernen mit Drama und Theater: <https://dramapaedagogik.de/de/>; letzter Aufruf: 18.07.2024.

Heilige Texte ausstellen?

Neue Wege frühkindlicher ästhetischer Bildung im Museum

Ane Kleine-Engel

Vorbemerkungen

ANOHA, die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin¹, inszeniert das in allen drei abrahamitischen Religionen bekannte Motiv der Sintflut, vor der alle Lebewesen des Landes und der Luft mithilfe eines Schiffs in reproduktionsfähiger Konstellation gerettet werden; kurz: die Geschichte Noachs und seiner Teva (jüdisch), Noahs auf der Arche (christlich) oder des Propheten Nuh (islamisch).

Wahrnehmen² und staunen können hier Kinder von 3 bis 10 Jahren und ihre Familien, Kita-Gruppen oder Grundschulklassen. Sie erleben das Narrativ der Sintflut im Rahmen eines immersiven Ausstellungsbesuchs. Das wirft zahlreiche Fragen auf, denen in diesem Aufsatz nachgegangen wird:

- Wie kann ein heiliger Text museal präsentiert werden? Ist das überhaupt möglich und wenn ja, welche Herausforderungen stellen sich?
- Welche ästhetischen Möglichkeiten der kulturellen Bildung ergeben sich daraus?
- Wie verhält sich die Ästhetik der Ausstellung zum Umgang mit Tora, Bibel und Koran in der jeweiligen Religionsgemeinschaft?

2. Wie kann ein heiliger Text museal präsentiert werden? ANOHA – Besuch in einer Geschichte

Beginnen wir mit der Frage nach dem Wie und werfen einen ersten kurzen Blick in das Kindermuseum. Wir begleiten eine fiktive Familie – nennen wir sie Lea und Pit mit den Großeltern Max und Ida – bei einem exemplarischen Besuch im ANOHA.

„Schau mal, ein Zeichentrickfilm!“ Im Foyer fällt Leas Blick auf einen Monitor. Zu sehen ist ein Film, der in einem partizipativen Projekt mit Kindern des Kinderbeirats 2019 entstanden ist und in dem die Geschichte der Arche

¹ Informationen zum Kindermuseum finden sich auf der Webseite von www.anoha.de.

² In der Tat geht es um „Wahrnehmen“ und nicht „Wahrnehmung“, denn es geht eben nicht ausschließlich um das visuelle, sondern um weitere Formen der Wahrnehmung.

Noah von Kindern für Kinder in bewegte Bilder gesetzt wurde. Der Film verzichtet bewusst auf gesprochene oder geschriebene Sprache, um für alle internationalen Besucher*innen gleichermaßen verständlich zu sein. Pit lauscht den Tierstimmen, die von überall zu hören sind, und die Großeltern sitzen auf Hockern, um sich Stoppersocken³ anzuziehen. Dann erst bemerken sie, dass die Hocker zu einer von 150 Upcycling-Tierskulpturen gehören. Zusammengebunden mit Stricken als Fangarme einer Krake sind sie – wie die meisten Tiere im ANOHA – kein durch Vitrinen abgesondertes Exponat, sondern können berührt, beklettert und herumgetragen werden. Kunst zum Anfassen!

Dann geht es los: Alle vier starten in den Regengang, sehen Regentropfen in einer Lichtinstallation von den Wänden tropfen, hören das immer stärker werdende Prasseln des Unwetters. Lea springt mit „lautem Platschen“ in die Pfützen. Der Regen ist so stark angeschwollen, dass sie nur wenige Meter weiter mitten im Flutraum stehen, umgeben von rauschenden Wellen und einer unendlichen Meeresfläche, die als Projektionen mal ruhig fließen und mal aufbrausend tosen. Pit und Lea springen auf die Wackelinseln und lassen sich treiben, wechseln dann zu den Klanginseln, auf denen sie ein Wasserkonzert entstehen lassen. Lea erzählt ihrer Oma, dass sie letztes Schuljahr das Schwimmbadzeichen in Bronze gemacht hat. Das ist toll, doch dann fällt ihnen auf, dass 15 Minuten Schwimmen wohl nicht ausreicht, um diese große Flut zu überstehen. Sie überlegen, was sie tun könnten, und suchen nach Lösungen ein paar Meter weiter, wo sich plötzlich eine Werkbank auftut. Dort liegen leere Plastikflaschen, Korken und gereinigte Joghurtbecher, aus denen sich schnell ein Schiff bauen lässt. Das kann dann direkt im Sintflutsimulator auf einer 14 Meter langen Flutstrecke mit echtem Wasser getestet werden. Wird es ihr Floß bis zum rettenden Berg schaffen? Ja, weil Pit die Schleuse geöffnet hat, reitet es auf den Wellen bis zum Ende der geschwungenen Aluminiumrinne.

Die Kinder zieht es danach weiter zur Giraffe, über deren langen Hals man rutschen kann. „Wo sind wir nun?“ Die Großeltern wissen, dass es ein Schiff ist und dass es Arche heißt. Die Kinder entdecken die im ANOHA inszenierte Geschichte nach und nach. Ein pädagogisch geschulter Mitarbeiter mit einer hellblauen Weste und der Aufschrift ANOHA begrüßt sie an Bord und stellt sich als ‚Anohi‘ vor. Er erzählt von einem Mann, der von Gott den Auftrag erhielt, ein großes Schiff zu bauen, so groß, dass von jeder Tierart der Erde und der Luft Paare an Bord gehen können, bevor auch das große Schiff, so wie zuvor Leas und Pits Floß, von den Fluten fortgetragen wird. Nun kommen auch andere Besucher*innen hinzu und wollen mithören. Ein Kind aus der Gruppe

³ Zur Erklärung: An Bord kommt man im ANOHA ausschließlich mit Stoppersocken. Sie verhindern einerseits unkontrolliertes Rutschen, wenn Kinder über die Arche rennen oder die Schrägen zur Kombüse hinauf- und hinablaufen. Andererseits können sie auch die Finger schützen, wenn ein Kind hinter einem anderen die Strickleitern zur Anakonda erklimmt (vgl. www.anoha.de; Stand 03.03.2024).

kennt die Geschichte schon: „Noach heißt der Mann!“, verkündet es. Und ein anderes Kind runzelt die Stirn: „Ich glaube, der heißt Nuh“. „Ihr habt beide recht“ sagt der Anohi. „Für manche heißt er Noach, für andere Noah und du sagst Nuh. Es ist immer der Mann gemeint, der die Tiere vor der Flut rettet.“

Alle schauen sich um. Viele Tiere sind schon an Bord, andere warten noch vor dem großen Tor. Die Kinder beschließen, ihnen zu helfen. Den großen Eisbären, der an einer Zip-Line vor der Ladeluke hängt, schieben sie gemeinsam an Bord. Im Bauch des Schiffs können sie ‚Tiere füttern‘. Max und Ida betrachten die kunstvollen Upcycling-Skulpturen, während die Kinder sich einig sind, welches Glück das Nashorn hat. Es ist aus vielen Metern Feuerwehrschauch gestaltet und „so kann es alle Feuer sofort löschen – das ist auf einem Schiff sehr wichtig!“

Vorbei am Schlafnest und am Riesenfaultier, bewundern die Großeltern das Einhorn in der Schiffs-Schule, während Lea hoch auf die Anakonda klettert. Pit entdeckt die Tür zum Zentrum der Arche. Dort wartet eine Museumsmitarbeiterin gerade auf die Besucher*innen, damit sie gleich die Geschichte von der großen Flut erzählen kann. Für zehn spannende Minuten lauschen Lea, Pit und die anderen Besucher*innen im kreisrunden Zentrum von ANOHA. Wenn die Erzählung an den Punkt kommt, wo die Tiere an Bord gehen, machen die Kinder Tiergeräusche, Hufgeklapper und Flügelschlagen; wenn der Regen mit Blitz und Donner kommt, trampeln sie mit den Füßen. Schließlich hören sie auch vom Ende der Geschichte und wie die Tiere und die Menschen wieder von Bord gehen konnten, nachdem eine Taube einen Ölzweig auf festem Land gefunden hatte. Den Ausstieg aus der Arche gehen sie nun gemeinsam suchen. An den Felsen des rettenden Berges steigen sie aus, finden erste Baumstämme, die mit Exponaten in kleinen Vitrinen an die Geschichte der Arche Noah erinnern, und können den Regenbogen mit farbigen Zetteln bunt werden lassen. Die Flut hat sich zurückgezogen, im Regengang springen sie noch einmal in die Pfützen, die nach dem Abfließen des Wassers zurückgeblieben sind, bevor sie wieder im Foyer bei der Krake ankommen. Auf dem Heimweg singen sie immer wieder das Regenbogenlied, das sie von Anohi Pavel gelernt haben.

3. Welche ästhetischen Möglichkeiten bieten sich in einem (Kinder-)Museum, das einen heiligen Text inszeniert?

Wenden wir uns nach diesem kurzen Besuch im ANOHA der Frage nach den ästhetischen Möglichkeiten kultureller Bildung in einem (Kinder-)Museum zu und verknüpfen das mit einer Sequenz aus heiligen Texten.

Im ANOHA wird die Wahrnehmung mit vielfältigen ästhetischen Erfahrungen spielerisch auf unterschiedliche Weise geschult. Die hier beschriebene frühkindliche kulturelle Bildung bezieht sich auf Prozesse, durch die Kinder

in ihren frühen Lebensjahren ästhetische Erfahrungen machen und kulturelle Kompetenzen entwickeln. Sie zielt darauf ab, die kreativen und kulturellen Fähigkeiten von Kindern zu fördern und ihre Wahrnehmung, Sensibilität und Ausdrucksfähigkeit in verschiedenen künstlerischen Bereichen zu entwickeln. Nicht nur in formalen Bildungseinrichtungen wie Kindergärten oder (Vor-)Schulen findet frühkindliche ästhetische kulturelle Bildung statt, sondern auch in informalen Umgebungen wie zu Hause oder in kulturellen Einrichtungen wie Museen. Durch die Teilnahme an kreativen Aktivitäten und die Interaktion mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen können Kinder ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Fähigkeiten entwickeln und gleichzeitig ein tieferes Verständnis für die Welt um sie herum und ihre eigene Identität aufbauen. Und, nebenbei bemerkt, sieht man ebenso viele Erwachsene an den Hands-on-Stationen wie Kinder. Das Eintauchen in die ästhetische Erfahrung wird von allen Besucher*innen geschätzt.

3.1 Visuelle Elemente

Betrachten wir zunächst die sinnlich visuellen Elemente, zum Beispiel die Projektionen von einer großen Flut an den Wänden des Flutraums, die sieben Meter hohe Arche im Zentrum des Museums. Alle Primärbauten im ANOHA sind aus unbehandeltem, nachwachsendem, einheimischem Holz. Die natürlichen Braunschattierungen sorgen für eine freundliche Atmosphäre. Einen besonderen Reiz bieten die Upcycling-Tierskulpturen. Jede einzelne ist ein Kunstwerk, zusammengesetzt aus ausrangierten Alltagsgegenständen. Von Dachböden und Flohmärkten zusammengesammelt, mit einer neuen Funktion versehen, übernehmen etwa 400 Löffel die Funktion des Fells oder der Haut des Einhorns – oder ist es ein Panzer? Aus mehr als 25 Einzelteilen⁴ besteht zum Beispiel die Eselin.

⁴ Die Einzelteile der Eselin: *Kopf*: Vogelhäuschen (Holz), Papierkorb (geflochtenes Schilf), Schnauze (Fußball, Kunstleder), Zähne (Schreibmaschinentasten, Kunststoff, Metall), Augen (Fensterglas, Metall/Glas), Ohren (Damenschuh, Leder), Schraubverbindungen. *Beine*: recycelt aus alten Holz-Tischbeinen. *Rumpf/Hals*: ausgebildet aus verschiedenen Recyclingmaterialien, verschraubt mit der Unterkonstruktion, Mähne (Handbesen aus Holz, Borsten), Wollteppich, Weidenkörbe, 3 Stück Benzinkanister aus Stahl (entleert, entfettet und mit Leinölfirnis versiegelt, Verschlüsse verschraubt, Kleinteile fixiert), Feuerlöscher mit Gurtband an Unterkonstruktion und Weidenkorb befestigt (entleert, gereinigt und Kleinteile fixiert), Fensterglasstui an Weidenkorb mit Riemen fixiert (Leder), Malerstativ mit Hanfseilen fixiert (Holz), Nähkiste verschraubt mit Stativ (Holz), Recycling-Schlafsack (Baumwollstoff mit Vlieseline gefüttert), Schwanz (Naturfaserseil, geflochten), Teppichklopper (Weidengeflecht), Reisigbesen, Spazierstöcke (Bambus).

3.2 Auditive Elemente

Zu den visuellen ästhetischen Elementen treten auditive hinzu, wie das Plätschern des Regens im Regengang, das Platschen der virtuellen Pfützen, wenn man in sie hineinspringt, das Rauschen der Wellen im Flutraum und die Klanginseln, die vom Tröpfeln bis zum Wasserfall dazu einladen, gemeinsam mit anderen Kindern ein Wasser-Konzert zu veranstalten. Im Foyer, bei den nachtaktiven Tieren und sogar auf den Besuchertoiletten werden Tierstimmen eingespielt. Das kann Anlass zu Überlegungen sein, wie die Tiere sich denn verständigen können, ob sie unterschiedliche Sprachen sprechen oder ob ‚Tierisch‘ universal verständlich ist – zumindest für die, die es beherrschen. Und schnell fällt Kindern typischer Berliner Schulklassen einer postmigrantischen Gesellschaft auf, dass die Bezeichnungen für Tiergeräusche in unterschiedlichen Sprachen auch ganz unterschiedlich sind. So heißt der Eselsruf im Deutschen „i-ah“, während es im Türkischen „ah-i“ ist; der Hund bellt im Englischen „woof-woof“, im Italienischen „bau-bau“ und in Spanien „gau-gau“. Hier zeigt sich, wie die ästhetische Erfahrung nicht allein im passiven Rezipieren oder Genießen liegt, sondern Denk- und Gesprächsanlass sein kann. In diesem Fall führt es sogar bis zu einem zentralen Vermittlungsziel von ANOHA: der Erfahrung, dass Vielfalt eine Bereicherung sein kann, dass Perspektivwechsel zu neuen Erkenntnissen führt.

3.3 Haptische Elemente

Neben den genannten auditiven und visuellen Elementen sind etwa der Schiffbau an der Wasserstrecke, die Möglichkeit des Berührens oder auch Herumtragens von ‚Tieren‘ ebenso Teil diverser haptischer Angebote der Ausstellung, wie die körperlichen Erfahrungen, die sich beim Rutschen oder Klettern an der Giraffe oder der Riesenanakonda machen lassen. Grundsätzlich gilt im ANOHA: Anfassen erlaubt! Die Tierskulpturen sind Wegbegleiter und das Verbringen eines ‚Tieres‘ an einen selbst gewählten Ort ermöglicht nicht nur die unmittelbar haptisch-ästhetische Erfahrung, sondern vermittelt auch Selbstwirksamkeit⁵.

3.4 Olfaktorische Elemente

Sogar olfaktorische Elemente sind im ANOHA berücksichtigt: Bei den nachtaktiven Tieren gibt es eine Riechstation. Wo die Ratte das Pizzastück versteckt hat,

⁵ Eine ausführliche Diskussion zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit für Kinder siehe z.B. Doris Lindner, Menschenrechtsbildung: Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte, Göttingen 2023, 47–56.

wird mit der Nase erschnüffelt. Der typische Geruch von Holz, den die Arche verströmt, liegt über dem gesamten ANOHA.

4. Wie verhält sich die die Ästhetik der Ausstellung zum Umgang mit Tora, Bibel und Koran in der jeweiligen Religionsgemeinschaft?

Wenn wir uns bisher mit der vor Ort installierten Ausstellungsästhetik im ANOHA befasst haben, stellt sich unmittelbar die Frage: Wie verhält sich die Ästhetik der Ausstellung im ANOHA zum jeweiligen Umgang mit Tora, Bibel und Koran? Oder noch einen Schritt zurück zu der Frage: Wie kann ein heiliger Text – wie er in Judentum, Christentum und Islam jeweils in eigener Materialität und Ästhetik mit Worten und in unterschiedlichen Sprachen überliefert ist – museal präsentiert werden? Und welche Herausforderungen stellen sich dabei?

Judentum, Christentum und Islam messen der Materialität des Textes sehr unterschiedliche Bedeutung bei. Eine vertiefte Diskussion der Thematik hinsichtlich der jeweiligen Offenbarungserzählungen, Rezeptionssituationen, -orte und -arten als auch der divergierenden Ästhetik, würde an dieser Stelle zu weit führen. Für den Zusammenhang dieses Artikels soll es genügen, einige Aspekte des Umgangs mit den heiligen Texten schlaglichtartig zu beleuchten.

4.1 Jüdisch⁶: Interpretationen, Diskussionen, Deutungsvielfalt

Wenn im Gottesdienst aus der Tora vorgelesen wird, wird zunächst die koschere (reine), auf Pergament geschriebene Torarolle aus dem Toraschrein ausgehoben und auf der *Bima* (dem Lesepult) von ihrem schützenden Mantel befreit. Nur mithilfe der hölzernen Griffe darf sie aufgerollt und nur mit der *Jad* (dem Torazeiger) darf auf die zu lesende Stelle gezeigt werden. Der Vortrag folgt einer bestimmten Melodie. All dem wohnt eine gewisse Unnahbarkeit inne, eine Erhabenheit, die von der schieren Präsenz des heiligen Textes ausgeht. Außerdem bewahrt die Tora(-rolle) die hebräische Textfassung akribisch, macht sie zum Ausgangs- und Endpunkt für das Erlernen der heiligen Sprache⁷ und damit zur Quelle von Interpretationen und Auslegungen. Auch wenn mit der jüdischen Aufklärung, der *Haskala*, zunehmend Übersetzungen des Toratextes

⁶ Da ANOHA die Kinderwelt des *Jüdischen Museums Berlin* ist, lege ich den Schwerpunkt dieses Artikels auf Überlegungen zum Umgang mit der Tora. Christliche und muslimische Perspektiven entziehen sich meiner Expertise, weshalb ich sie hier nur kontrastiv und aus anderen Publikationen zusammenfasse.

⁷ Auf die Bedeutung der Tora für den Hebräischunterricht für Kinder weist Landthaler hin: „Knaben ab fünf Jahren wurden und werden anhand der Torah ins Hebräische eingeführt. Dabei ist selbstverständlich, dass die Kinder keinen ‚kindgerechten‘ Text zum Lesen bekamen.“ Siehe hierzu Bruno Landthaler, *Was macht eine Kinderbibel jüdisch?*, Freiburg i.Br. 2017, 140.

aufkamen, blieb in vielen jüdischen Kreisen „ein gewisser Vorbehalt gegenüber allen Übersetzungen und damit auch den Kinderbibeln gegenüber bestehen“.⁸ Bis heute wird im Gottesdienst (nur) das hebräische Original vorgetragen. Dass die Offenbarung Gottes an das jüdische Volk zwar schriftlich vorliegt, sie aber der mündlichen Ergänzung bedarf, hebt Hanna Liss hervor und ergänzt: „deshalb werden biblische Überlieferungen in erster Linie *als Texte verstanden*, die zwar in ihrem Wort, ja sogar bis in den einzelnen Zeichenbestand feststehen, in ihrer Rezeption und Ausdeutung jedoch eine nahezu unerschöpfliche Anzahl von Auslegungen aus sich heraus entlassen können“.⁹ Insofern ist eine vielstimmige Deutung der Geschichte der Arche Noah im jüdischen Kontext nicht nur zulässig, sondern konstitutiv; nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass „[a]lle nur denkbaren legitimen Deutungsmöglichkeiten¹⁰ der Tora [...] bereits als mündliche Tora an Mose gegeben w[u]rden“.¹¹

Bezogen auf das Kindermuseum und die 3- bis 10-Jährigen stellt sich die Frage, ob sie mangels Kenntnis der talmudisch-rabbinischen Kommentare nicht zu abweichenden Interpretationen neigen könnten. Dem entgegnet von Stosch „[b]ei aller Fehlbarkeit und Revidierbarkeit menschlicher Deutungen gibt es jedoch keinen anderen Weg zur Tora als den Weg des Auslegungsprozesses [...], so dass viel dafür spricht, diesen Prozess demokratisch zu organisieren“.¹² Im ANOHA werden die Kinder mit ihren Deutungen ernst genommen. Mit der Überführung des Wortes in eine andere ästhetische Darstellungsform des Narrativs bleibt der Text als Ausgangs- und Referenzpunkt stets im Mittelpunkt.

Blicken wir vor diesem Hintergrund auf die Inszenierung der Arche-Noah-Geschichte in der Kinderwelt ANOHA, so könnte gesagt werden, dass die Ausstellung für die Besucher*innen eine gestaltliche (physische) Manifestation eines heiligen Textes – sozusagen im 3-D-Format – bietet. Diese ästhetisch-künstlerische Materialisierung kann genutzt werden, um einzelne Elemente der Geschichte oder auch ihr Zusammenwirken zu *interpretieren*. Die Vielfalt an Deutungen dieser Szenerie steht im Vordergrund. Die Holzkonstruktion der Arche, die Wasserstrecke und die einzelnen Tierskulpturen erlauben es – vielleicht als Ersatz für die Schriftform, die von jungen, des Lesens noch unkundigen Kindern nicht anders rezipiert werden kann –, darüber zu sprechen und sich damit auseinanderzusetzen.

⁸ Landthaler (2017), 140.

⁹ Hanna Liss, *Die subversive Kraft der Auslegung*, Wien 2008. Hervorhebung durch die Verfasserin.

¹⁰ Dies erfolgt u.a. durch die Kenntnis der in der mündlichen Überlieferung, im Talmud, zusammengefassten Kommentare zu Tora und Mischna. „Während die schriftliche Tora also vollständig überliefert ist und nicht angetastet werden darf, ermöglicht die Rede von der mündlichen Tora Spielräume für eine rationale Auseinandersetzung mit der Schrift und deren Vermittlung mit der konkreten Geschichte.“ Klaus von Stosch, *Wort Gottes für Kinder? Perspektiven aus Sicht der Komparativen Theologie*, Freiburg i.Br. 2017, 71.

¹¹ von Stosch (2017), 71.

¹² Ebd., 72.

Da wir im vorangegangenen Absatz bereits den intellektuellen, dialogischen Zugang zur Tora betrachtet haben, lenken wir nun den Blick auf die Bildungsprogramme von ANOHA und ihren Umgang mit der Materialität und der ästhetischen Übersetzung des heiligen Textes. Im ANOHA können für Grundschulkinder z.B. die beiden Workshops WORT und TAT gebucht werden. Mit beiden Workshops besuchen die Kinder sowohl die Kinderwelt ANOHA als auch die Dauerausstellung des Jüdischen Museums Berlin. Exemplarisch greife ich den Workshop WORT heraus, um zu erläutern, wie sowohl dem textnahen Umgang mit der Tora und ihrer Materialität als auch der ästhetischen kulturellen Bildung Rechnung getragen wird.

Zunächst befassen sich die Kinder mit der ‚Magie‘ der Sprache und der Wörter. Gefragt wird: Was sind Wörter? Wozu nutzen wir sie? Was können sie? Im Rahmen des immersiven Besuchserlebnisses wird im ANOHA die Geschichte der Arche Noah erlebt und mitgestaltet. Aus Buchstaben werden Regentropfen, aus Wörtern Pfützen, Sätze und Absätze formen sich zu einer Flut. So entfalten sich im ANOHA vielschichtige Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung. Worte werden gewissermaßen *lebendig*. Und sogar das Phänomen des *Zwischen-den-Zeilen-Lesens* kann (metaphorisch) ausführlich betrachtet und diskutiert werden. Denn während in der Tora und der Bibel genauestens beschrieben steht, wie hoch oder aus welchem Holz die Arche gebaut wurde, berichtet uns andererseits keiner der heiligen Texte, wie es genau auf der Arche aussah. Wo und wie hielten sich die Tiere und die Menschen während der langen Regenzeit auf? Welche Tiere trafen aufeinander oder teilten sich Stellplätze? Und ebenso wie es seit Jahrhunderten Auslegungen, Lesarten, Interpretationen, ausschmückende Erzählungen, *Midraschim* (talmudische Auslegung der Tora) gibt, in denen sich religiöse Autoritäten Gedanken gemacht haben, teilten und teilen die Kinder und alle Besucher*innen von ANOHA ihre Gedanken mit. Bereits bei der Planung und dem Bau von ANOHA berieten daher die Kinder des Kinderbeirats sich mit den Kurator*innen und Museumspädagog*innen über die Umsetzung der Ausstellungszenografie. Gemeinsam diskutierten sie über Vermutungen, und im Ergebnis befinden sich auf der Arche im ANOHA daher Spiel- und Klettermöglichkeiten, eine Küche, eine Tiertoilette, eine Schlafecke und eine Schule. All das erleben die Besucher*innen im Bildungsprogramm WORT, bevor sie die Kinderwelt ANOHA verlassen und die Straße zum Jüdischen Museum Berlin überqueren. Im Raum „Gebot und Gebet“ der Dauerausstellung „Jüdische Geschichte und Gegenwart in Deutschland“ rückt schließlich die Materialität des Wortes, des heiligen Textes in den Fokus: Die Kinder stehen vor einer echten Torarolle¹³, einem Exponat hinter Glas in einer Vitrine. „Wer kann

¹³ Im *Jüdischen Museum Berlin* (JMB) ist die „Tora-Rolle aus Hohensalza (Inowroclaw), Anfang 1900, aus Pergament, Tinte, Holz und Silber ausgestellt. Aus dieser Tora-Rolle las Hans Librowicz bei seiner Bar Mizwa 1903 vor. Sein Vater hatte sie für diesen Anlass schreiben lassen. Bei ihrer Auswanderung 1937 konnte die Familie die Tora-Rolle von Berlin nach

das denn lesen? Das sind ja ganz andere Buchstaben“, fällt den Kindern ohne Hebräischkenntnisse sofort auf. Mithilfe eines Computerprogramms¹⁴ und Schablonen können die Kinder dann ihren Namen mit hebräischen Buchstaben schreiben. Im Raum „Visual Prayer“¹⁵ erleben sie schließlich eine Installation, bei der der Klang dieser Sprache sich akustisch und visuell entfalten kann. So erleben die Kinder in diesem Workshop, wie aus Wörtern, am Beispiel eines heiligen Textes, eine Geschichte und schließlich eine Ausstellung werden kann. Auf unterschiedliche ästhetische Weisen kann dabei Immaterielles entstehen, es können daraus vielschichtige Interpretationen hervorgehen. Umgekehrt kann auch aus dem Immateriellen, aus der Vorstellung und Interpretation, wieder Dingliches werden, wie die Tierskulpturen, die man anfassen kann, Dinge, die man hören, riechen oder beklettern kann. Gleichzeitig setzen sie sich mit der Materialität des heiligen Textes selbst auseinander, wenn sie die Torarolle betrachten und den Klängen ihres Vortrags lauschen.

Überleitend zum Umgang mit dem heiligen Text im Christentum kann zusammengefasst werden: „Im Judentum geht es [...] nicht einfach darum, den Inhalt der einzelnen biblischen Bücher zu rezipieren [...]. Vielmehr geht es darum, den Text als Text zu begreifen, da es die Texte, nicht die Geschichten und Inhalte sind, die ausgelegt [...] werden müssen.“¹⁶

4.2 Christlich: Zugang zum Inhalt, bebilderte Erzählungen

Anders stellt sich die Situation dar, wenn es um die Praxis und den Umgang mit der christlichen Bibel geht. Im katholischen Gottesdienst etwa zeigt sich mit dem Niederknien vor der Bibel, dem erhabenen Berühren durch den Priester oder in liturgischen Formeln eine gewisse Wertschätzung des heiligen Textes; im protestantischen Gottesdienst ist hingegen einzig die Lesung der Schrift und deren inhaltliche Auslegung vorgesehen. Während die Toralesung als Bestandteil der Liturgie ausschließlich auf Hebräisch vollzogen wird, gibt es „im Christentum also stets eine Überarbeitung, die immer wieder zum Ziel hatte, von größeren Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten

England mitnehmen. Dort war sie weiterhin in Gebrauch, bis Librowicz' Sohn Rudi Leavor das Familienstück dem JMB stiftete.“ Jüdisches Museum Berlin, Berlin 2020, 38.

¹⁴ In Zusammenarbeit mit Framegrabber hat Jetaido ein Modul für die neue Dauerausstellung des JMB erstellt, mit dem Besucher*innen ihren Namen mit lateinischen Buchstaben eingeben und diesen automatisch in hebräische Buchstaben transkribieren lassen. Dabei sind sowohl phonetische Prozesse berücksichtigt als auch die häufigsten hebräischen Vornamen als ‚Vokabellisten‘ implementiert.

¹⁵ Das Kunstwerk von Hagit Hollander-Shimoni „transformiert die Klänge männlicher Stimmen beim gemeinschaftlichen Gebet zu einem visuellen Kosmos hebräischer Buchstaben.“ Jüdisches Museum Berlin (2020), 48.

¹⁶ Landthaler (2017), 141.

verstanden und rezipiert zu werden“.¹⁷ Das mag die Entstehung und Verbreitung von gekürztem, bearbeiteten Fassungen und auch Kinderbibeln begünstigt haben. Übersetzungen in die Alltags- und Gebrauchssprache der Länder der Erde sind weit verbreitet und üblich. Es lässt sich feststellen:

Eine besondere Verehrung, ein außergewöhnlich sorgsamer Umgang mit ihr [der Bibel, die Verfasserin], ein Beharren auf eine unbedingte Beachtung ihrer Ganzheit stehen dabei nicht an vorderster Stelle [...]. Die Originalsprachen erschließen zwar ein exakteres wissenschaftliches Erfassen der Urtexte, eine besondere Verehrung genießen sie aber nicht.¹⁸

Daher ist es im Sinne eines pragmatischen Umgangs unkritisch, einzelne Teile herauszugreifen und sie sprachlich, z.B. für Kinder, anzupassen oder mit aktuellen Bezügen zu verknüpfen.¹⁹ Das kontrastiert den Umgang mit der christlichen Bibel – im Gegensatz zur jüdischen – als einem Text, dem es „in erster Linie um das Wissen anreichernde, das ‚verstehende‘ Kennenlernen von Fakten, Figuren, Gedanken und Normen“ geht.²⁰

Elisabeth Naurath verweist – im Unterschied zur muslimischen Praxis – im Umgang mit der christlichen Bibel auf „die Notwendigkeit, einen kontextbezogenen und damit auch lebensgeschichtlich relevanten Zugang [...] zu ermöglichen, [...] genuin intendiert ist“²¹, und führt weiter aus, dass im Christentum eine ästhetisch-kunstvolle oder nach vorgegebenen Traditionen erarbeitete Rezitation des Textes – die im Judentum und im Islam zeitaufwendig zu erlernen ist – keine Rolle spiele, „[...] und schon gar nicht in den Ursprachen oder den Urschriften des Hebräischen oder Griechischen“.²² Was den Umgang mit heiligen Texten für Kinder betrifft, stellt Naurath schließlich pointiert die Fragen:

Warum kommt in der religionsdidaktischen Arbeit an biblischen Texten im christlichen Religionsunterricht die ästhetische Dimension nicht selten zu kurz, in dem beispielsweise klangliche und sprachmelodische Elemente der Texte weitgehend unberücksichtigt bleiben? Warum fokussiert religiöse Bildung christlicher Couleur hinsichtlich der Rezeption heiliger Texte weniger auf liturgische, als auf pädagogische Zusammenhänge?²³

Einig sind sich die Autor*innen des Sammelbandes „Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter)religiöses Lernen“²⁴ dass es in der christlichen Religionspädagogik um die Vermittlung des Inhalts geht. Hier steht sozusagen die ‚Story‘ im Vordergrund. Vermittelt werden die auf diese

¹⁷ Landthaler (2017), 139.

¹⁸ Georg Langenhorst, ‚Heilige‘ Schriften für Kinderhand?, Freiburg i.Br. 2017, 170.

¹⁹ Vgl. ebd., 170.

²⁰ Ebd., 171f.

²¹ Elisabeth Naurath, Noli me tangere? Interreligiöse Differenzenerfahrungen in der kindlichen Begegnung mit den Heiligen Schriften, Freiburg i.Br. 2017, 185.

²² Ebd., 185.

²³ Naurath (2017), 197.

²⁴ Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath (Hrsg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran, Freiburg i.Br. 2017.

Erzählung bezogenen Fakten²⁵, die Handlungsstränge und das zugehörige Personal. Bereits in der Diskussion um den Zuschnitt der heiligen Texte auf eine kindliche Leserschaft gibt es daher keine grundsätzliche Kritik an Visualisierungen oder gar Tabus ob der Darstellung von der Welt, von Tieren, Menschen, Heiligen, oft sogar Gott. Warum auch? Selbst Kirchen sind unterschiedlich üppig mit Skulpturen und ganzen Bildgeschichten innen wie außen verziert. Kundigen und Laien sollen sie dabei Zeugnis ablegen von Vergangenen, sollen die Überlieferung und sogar das Geschichtenerzählen in Bildgeschichten übernehmen. Die ästhetische Umsetzung und Ausgestaltung unterliegt kaum Beschränkungen, der Veränderung des Textes durch Hinzufügen oder Weglassen sind allein künstlerische Grenzen gesetzt, und diese folgen eher der Mode und dem Zeitgeist als dem Versuch, Originalschauplätze²⁶ u. Ä. abzubilden. Einer Umsetzung in eine museale Ausstellung steht daher ebenso wenig entgegen. Entscheidend wäre dabei nur die Frage, ob alle handlungsrelevanten Elemente dargestellt sind oder ob sich in der Ausstellung die Geschichte als in sich geschlossener Ablauf von Begebenheiten erleben und verstehen lässt. Vor diesem Hintergrund erklären sich vielleicht die immer wieder aufkommenden Fragen im ANOHA „Habt ihr keinen Noah dargestellt?“ oder „Wo ist die Taube mit dem Ölzweig?“. Besonders der erstaunte bis rügende Vorwurf, warum nicht jede der im ANOHA gezeigten Tierarten mit *genau einem Paar* vertreten ist, zeugen vermutlich von den handlungsorientierten Erinnerungen an das Sintflutmotiv und die unzähligen Bilder – sei es in einer Kinderbibel, auf einer lustigen Bettwäsche oder einer ‚Noah-Sparbüchse‘, auf denen tatsächlich fast immer pro gezeigter Tierart exakt ein Paar zu sehen ist. Im ANOHA ist es also abweichend als auf vielen (den meisten) Darstellungen. Im ANOHA sind Tiere nicht nur in Paarkonstellationen zu sehen. Textgetreue Rezeption und Erinnerung an die wörtliche Überlieferung des 1. Buchs Mose (Genesis) 7,2-3 „Von allen reinen Tieren nimm dir *je sieben Paare* mit und von allen unreinen Tieren je ein Paar, auch von den Vögeln des Himmels *je sieben Männchen und Weibchen*, um Nachwuchs auf der ganzen Erde am Leben zu erhalten“ (zitiert nach der Einheitsübersetzung; Hervorhebungen durch die Verfasserin)²⁷ scheinen nicht

²⁵ Um in der Diskussion fortfahren zu können, betrachten wir hier nicht den historischen ‚Wahrheitsgehalt‘ der Überlieferung aus Tora, Bibel oder Koran. Vielmehr referieren wir auf die in sich stimmige Narration. Innerhalb dieser ist alles in der Geschichte ‚wahr‘. Es sollen damit weder Aussagen über eine historisch-kritische Bibelforschung noch sozialgeschichtliche oder allgemein historische Aussagen gemacht werden.

²⁶ Auch hier sei noch einmal, wie in der vorangegangenen Fußnote der Verweis gestattet, dass wir für diese Diskussion auf *Geschichten* (im Sinne des englischen ‚Story‘) blicken, nicht auf *Geschichte* (im Sinne des englischen ‚History‘).

²⁷ Die gleiche Bibelstelle nach Leopold Zunz, Bereschit 7,2-3: „Von allem Vieh, das rein, nimm dir, *je sieben und sieben*, Männchen und sein Weibchen, und von dem Vieh, das nicht rein ist, zwei, Männchen und Weibchen. Auch vom Geflügel des Himmels *je sieben und sieben*, Männchen und Weibchen“. Nach der Lutherbibel 1. Mose, 7:2-3: „Von allen reinen Tieren nimm zu dir *je sieben*, das Männchen und sein Weibchen, von den unreinen Tieren aber je

wichtig und von der christlichen Vermittlung auch nicht intendiert zu sein. Schließlich wären bei einer textgetreuen Umsetzung z.B. 14 Adler zu sehen – sieben Männchen und sieben Weibchen dieser Vogelart.

4.3 Muslimisch: Ästhetik des heiligen Textes

Den Zugang zum heiligen Text in der dritten abrahamitischen Religion entnehme ich der Fachliteratur, der zufolge im „Mittelpunkt des pädagogischen Bemühens [...] eher eine umfassende Ergriffenheit als ein intellektuelles Verstehen“ steht.²⁸ Immer wieder wird in der Fachliteratur auf die Ästhetik verwiesen, welche eine unmittelbare emotionale Wirkung hat.

Suchen wir nach einer Schnittmenge zu ANOHA, so ließe sie sich vielleicht in der Ästhetik finden. Yaşar Sarıkaya stellt die Ästhetik des mündlichen Vortrags ebenso in den Vordergrund wie deren physische Materialität in der Schrift. Mit den von Künstlerinnen und Künstlern geschaffenen Skulpturen inszeniert ANOHA auf vielfältige ästhetische Weise einen kleinen Teil des heiligen Textes – dies allerdings in einem anderen gänzlich Medium als der Text es tut – nämlich als dreidimensionale Kunstwerke.

Seit einigen Jahren werden neue Zugänge zum Koran diskutiert, unter anderem angeregt durch den interreligiösen Diskurs und die sich etablierende islamische Religionspädagogik. So entstanden speziell für Kinder auf Deutsch verfasste Adaptionen²⁹ des Koran. Die Diskussion über eine kindgerechte Bearbeitung des Koran ist auch für die Fragen relevant, die sich mit einer Ausstellung heiliger Texte in einem Kindermuseum stellen. Auch im ANOHA geht es um die Überführung des heiligen Textes in eine andere ästhetische Form, und somit auch um Auswahl und Ergänzungen. Aus den vielstimmigen Diskussionen hierzu greife ich die von Yaşar Sarıkaya und Dorothea Ermert genannten „Gründe für die Entwicklung eines Kinderkoran“ heraus:

Ein Kinderkoran, der auf der Basis der Geschichten und Erzählungen des Koran entwickelt wird, gibt den Kindern die Chance, fantasievoll und kreativ über Menschen, die Welt und Gott nachzudenken und dabei eigene Bilder zu entwickeln, die sich wiederum förderlich auf ihre Entfaltung auswirken. [...] Ein didaktisch gut durchdachter Kinderkoran kann die Kinder sowie ihre Interessen und Fragen ansprechen. Sie werden in der Begegnung mit den koranischen Protagonisten mit ihren ureigenen Gefühlen wie Freude und Leid, Angst und

ein Paar, das Männchen und sein Weibchen. Desgleichen von den Vögeln unter dem Himmel *je sieben*, Männchen und Weibchen, um Nachkommen am Leben zu erhalten auf der ganzen Erde“ Hervorhebungen durch die Verfasserin.

²⁸ Langenhorst (2017), 174.

²⁹ In chronologischer Reihenfolge sind die bekanntesten: Lamya Kaddor/Rabeya Müller, *Der Koran für Kinder und Erwachsene*, München 2008, und Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede, *Was der Koran uns sagt. Texte für Kinder in einfacher Sprache*, München 2010 bzw. Dies., *Sein sind die schönsten Namen. Texte des Koran in einfacher Sprache*, Ostfildern 2011.

Hoffnung, Wut und Glück, Enttäuschung und Zuneigung konfrontiert, wodurch sich ihnen neue Wege der Verarbeitung eben dieser Gefühle eröffnen. [...] Und genau das brauchen Kinder: [...] Sie benötigen Geschichten, damit sich in ihrem Inneren etwas entfalten und zur Sprache kommen kann.³⁰

Wie oben angedeutet, lassen sich diese Aussagen ohne Einschränkung auch auf ein Kindermuseum wie ANOHA übertragen und regen vielleicht dazu an, die Ästhetik der Rezitation auf die Schönheit der gestalteten Objekte zu übertragen.

5. *Erzählkunst – Geschichten und ihre Auslegung, Ergänzungen, Verknüpfung mit aktuellen Lebenswelten*

Im ANOHA lassen sich an die Geschichte von der Sintflut – unter anderem durch die Ausstellungsstücke – viele weitere Geschichten anknüpfen. Das pädagogisch geschulte Personal legt daher besonderen Wert auf das Erzählen von Geschichten (Erzählkunst). Diese können aus heiligen Texten stammen (etwa die im Wochenabschnitt unmittelbar vor Noach erzählte Schöpfungsgeschichte); sie können aber auch modern sein mit Bezügen zur heutigen³¹ Lebenswelt der Kinder. Insbesondere die Tierskulpturen als künstlerische Kreationen eröffnen über das Wahrnehmen und Staunen hinaus intergenerationellen Erfahrungsaustausch in der Familie. Das Wiederverwerten von Gebrauchsgegenständen wie Kochgeschirr oder ausrangierten Kleidungsstücken aus denen die Tierskulpturen bestehen, bietet Gesprächsanlässe zu weiteren Themen wie Nachhaltigkeit.³² Wenn etwa eine altmodische Wärmflasche am Schnabeltier entdeckt wird, so können die Großeltern biografische Erzählungen anfügen. Damit rückt eine tragende Säule von ANOHA in den Vordergrund: das Erzählen von Geschichten.

Oben habe ich, für eine kurze Vorstellung des Hauses, mit dem fiktiven Besuch von Lea, Pit und ihren Großeltern die Technik des Storytellings³³ – zumindest ansatzweise – angewandt. Im ANOHA beschränkt sich dies nicht nur auf die Erzählung der Arche Noah, die sowohl an verschiedenen Stellen im Haus verteilt weitererzählt wird als auch zusammenhängend in kindgerechter

³⁰ Sarıkaya/Ermert (2017), 273f.

³¹ Diskutiert wird die Frage nach aktuellen Bezügen zum Beispiel bei Kleine-Engel/Rentzsch (2022), wo den Fragen nachgegangen wird: „Welchen Beitrag leisten wir zu einer gerechteren und umweltbewussteren Welt?“, „Wie kann das Haus Menschen motivieren, sich selbst aktiv für Nachhaltigkeit einzusetzen?“ und „Wie gegenwartsbezogen ist unsere Bildungsarbeit?“ Ane Kleine-Engel/ Nadja Rentzsch (2022), ANOHA – Die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin, 97f.

³² Zu einer ausführlichen Darstellung unterschiedlicher Aspekte der Nachhaltigkeit im ANOHA siehe Ane Kleine-Engel/Nadja Rentzsch (2021), Vor uns die Sintflut. Nicht nur Umweltschutzthemen werden darin hervorgehoben, sondern auch weitere Aspekte wie nachhaltige Bildungsarbeit vor dem Hintergrund von Teilhabe, Beteiligung, Mitsprache.

³³ Mit ‘Storytelling’ ist hier das allgemein das Erzählen von Geschichten gemeint.

Form im kreisförmigen Zentrum von ANOHA. Es gibt noch viele weitere Anlässe zum Erzählen von Geschichten. Schon die Tiere auf dem Weg zur Arche und an Bord des Schiffes können zu bekannten Erzählmotiven führen. Bei der aus einer Kaffeekanne, einem Wollknäuel, Suppenlöffeln und Pinseln zusammengesetzten Hauskatze fällt vielleicht einem Elternteil die Geschichte vom „Gestiefelten Kater“ ein, ein Kind berichtet von Erlebnissen mit der eigenen Katze und das pädagogisch geschulte Museumspersonal kennt die Geschichte von Mu'izza, der Katze des Propheten Muhammad; diese war auf seinem Gewand eingeschlafen, und weil er sie nicht wecken wollte, als er zum Gebet gerufen wurde, schnitt er den Ärmel ab, auf dem die Katze lag, um sie nicht aufzuwecken.³⁴ Wenn die altmodische emaillierte Kaffeekanne, die als Körper der Katze dient, die Großeltern an ihre eigene Kindheit erinnert, können intergenerationelle Erfahrungen mit den Enkelkindern ausgetauscht werden. Auf diese Weise sind Geschichten – bzw. das Erzählen von Geschichten – als ästhetische Vermittlungsformen geeignet, zum Nachdenken über sich, über die Welt, über Zusammenhänge anzuregen.

Im ANOHA bieten sich als weitere Erzählungen auch solche an, die im Zusammenhang mit der Geschichte der Arche Noah stehen, wie die Geschichte von Noahs Frau Naamah³⁵ oder die Geschichte von Noahs Taube³⁶ aus der Feder des jiddischsprachigen Literaturnobelpreisträgers Isaac Bashevis Singer und zahlreiche weitere. Das Thema ist außerordentlich populär und hat eine kaum überschaubare Zahl von Adaptionen und Bearbeitungen erfahren. Sogar die Inszenierung, wie sie im ANOHA zu sehen ist, wird mittlerweile weiterverarbeitet. So erzählt das aktuell in Entstehung befindliche Buch „Als die Maus nicht wusste, wo sie war“³⁷ die Geschichte einer Maus, die durch eine ihr unbekannte Umgebung läuft. Dabei bittet sie die anderen Tiere immer wieder um Auskunft. Das Buch ist bebildert mit Zeichnungen der Upcycling-Tiere, wie sie im ANOHA ausgestellt sind. In diesem Fall wirkt also die museale Darstellung wieder zurück in eine weitere Verarbeitung des Stoffs.

An dieser Stelle erscheint es wichtig, noch einmal zu betonen, dass es bei all diesen Geschichten nicht um den Anspruch auf ‚historische Wahrheit‘ geht; ANOHA ist kein naturhistorisches Museum. Vielmehr handelt es sich um eine

³⁴ Vgl. Georgie Anne Geyer, *When Cats Reigned Like Kings*, Kansas City 2004, 28.

³⁵ Während ihr Mann die Tiere an Bord bringt, rettet sie alle Pflanzenarten der Erde, um sie nach der Flut wieder auszusähen (vgl. Sandy Sasso Eisenberg, *Noah's Wife*, Ann Arbor 2004).

³⁶ Für Kinder ab 8 Jahren ist im ANOHA noch das interaktive Suchspiel „Lauscher auf!“ als Hörspur implementiert. Es nimmt die Geschichte von Bashevis Singer (1985) als lockeren Ausgangs- und Anknüpfungspunkt.

³⁷ Das Buch des bekannten Kinderbuchautors Jörg Hilbert wird im Insel Verlag voraussichtlich im Herbst 2024 erscheinen. Es nutzt Zeichnungen der Tierskulpturen, wie sie im ANOHA zu sehen sind, und erzählt eine Abenteuergeschichte auf der Arche aus Sicht einer Maus, vgl. hierzu u.a. <https://joerghilbert.de/anoha> (Stand 03.03.2024).

von vielen Spielarten, sich mit einem Narrativ auseinanderzusetzen.³⁸ Neben intellektuellen Auslegungen und religiösen Deutungen zeigt sich daran auch die grundsätzliche Unbegrenztheit der Interpretationen einer Geschichte.

6. Konstitutive und nicht konstitutive Ergänzungen zwischen Addition, Substitution und Illustration

Wichtig ist die Feststellung, dass bei der Umsetzung (eines Teils) heiliger Texte in eine museale Ausstellung, wie sie im ANOHA zu sehen ist, die textimmanente Ästhetik fehlt, die aus der Materialität des Textes oder ihres Vortrags hervorgeht. Dafür entfaltet die Ausstellungsszenografie ihre eigene Ästhetik. Sie fügt hinzu, was explizit (materiell) nicht im Text steht, z.B. die Frage: „Was machen die Tiere eigentlich, während sie so lange Zeit an Bord sind?“. Marion Keuchen hebt die „Wirkmächtigkeit und Ausdrucksstärke“³⁹ von Bildern einer biblischen Geschichte hervor. Ihrer Analyse geht es u.a. um die „exegetische Kraft von Bildern [, die] neue Sichtweisen eröffnen und zu intellektuellen und emotionalen Operationen anregen“ können.⁴⁰ Sie unterscheidet dabei einerseits konstitutive Bestandteile, die „nicht einfach weggelassen werden können, wie Räume oder Landschaften“ und andererseits „nicht konstitutive Details [, die] den Text ausschmücken, ihn ergänzen, einen nur losen Bezug aufweisen oder Leerstellen füllen“ können.⁴¹

Das Verhältnis einer Religion zu ihren heiligen Texten entscheidet darüber, ob und inwiefern deren Angehörige die Ästhetik der Kunstwerke als Ergänzung der Texte verstehen. Jüdische Diskurse würden sie vermutlich mehrheitlich als Auslegung des Textes deuten, christliche Betrachter*innen würden wohl mehrheitlich eine Illustration der Ereignisse darin erkennen. Eine islamische Religionspädagogin vermag das Fehlen der Ästhetik der Rezitation kompensiert sehen durch die gelungene ästhetische Gestaltung im ANOHA, die Schönheit der Tierskulpturen und andere visuelle, auditive und haptische Elemente.

Das Verhältnis einer Religion zu ihren heiligen Texten, sei es auch vermittels speziell für Kinder herausgegebene Ausgaben⁴², bestimmen auch die Rezeption

³⁸ Um Missverständnisse zu vermeiden: Ich betrachte in dieser Diskussion Geschichten zunächst allgemein als Ereignisschilderung – unabhängig davon, ob die Geschichte ‚historische Fakten‘ vermitteln will, also dem Englischen ‚history‘ entspricht, oder ob es sich um eine Geschichte handelt, die ohne identifizierbare Faktizität auskommt, also dem Englischen ‚story‘ entspricht. In beiden Fällen ist natürlich immer zu berücksichtigen, dass die Schilderung aus der Perspektive einer Erzählerin oder eines Erzählers verfasst ist mit den dazugehörigen Interpretationen und der selektiven Auswahl an erzählerischen Versatzstücken.

³⁹ Marion Keuchen, Mit Bildern elementar bilden, Freiburg i.Br. 2017, 223.

⁴⁰ Keuchen (2017), 224.

⁴¹ Keuchen (2017), 225.

⁴² Zu Bearbeitung heiliger Texte für Kinder verweise ich auf den Sammelband von Langenhorst und Naurath (2017), der insgesamt für diesen Beitrag eine reiche Quelle darstellte. Darüber

einer Ausstellung, wie sie im ANOHA besucht werden kann. Aus jüdischer Praxis heraus steht beim Umgang mit heiligen Texten die Bedeutung einzelner Worte und Zeichen des heiligen Texts im Fokus. Deswegen ist die Textwiedergabe akribisch und unveränderbar. Will man dies in einer Ausstellung übertragen, die ohne Worte und Beschriftungen auskommt, wie es im ANOHA der Fall ist, so ließe sich die an den Text gerichtete Frage „Was will diese Textstelle sagen?“ – im ANOHA vielleicht exemplarisch überführen in Fragen wie: „Warum hängt der Eisbär an der Zieline?“⁴³ Statt also den heiligen Text kleinteilig zu hinterfragen, richten sich die Fragen im ANOHA an einzelne Elemente der Ausstellungsszenografie.

Von Stosch erläutert aus komparativer theologischer Sicht, wie wichtig die Pluralität der Interpretationen des Tora-Textes ist: Weil Mose „bei der schriftlichen und der mündlichen Tora also gleichermaßen nur der passive Empfänger des göttlichen Wortes“⁴⁴ ist, könnten nach der rabbinischen Tradition die schriftliche und die mündliche Tora nicht voneinander getrennt werden. Alle Deutungen – seien es die vergangenen, die zeitgenössischen oder die zukünftigen – seien von Anbeginn mit enthalten.⁴⁵ Demzufolge müssen die von Gott offenbarten Worte *interpretiert* und *unterschiedlich ausgelegt* werden.⁴⁶

Die christliche Praxis ist weitgehend frei in der Wiedergabe oder Nacherzählung des biblischen Textes. Ziel der religionspädagogischen Vermittlung ist „[...] dass das Kennenlernen der Bibel für den christlichen Nachwuchs [...] eng ans *Verstehen* im Sinne von *lebensrelevantem Bezug* geknüpft ist“.⁴⁷ Die Leitfrage ist vielleicht: Was passiert in der Geschichte von der Arche Noah? Angesichts einer vom Fehlverhalten des Menschen verursachten Flut, denken auch die Jüngsten schon an aktuelle Themen wie den Klimawandel und den Anstieg der Meeresspiegel.

In der muslimischen Praxis gibt es ein gewisses Postulat, die Materialität der Schrift (Kalligrafie) und der Sprache (Vortrag) als ästhetische Erfahrung anzubieten. Möglicherweise lässt sich eine Brücke zu ANOHA schlagen, wenn die Ästhetik des heiligen Textes, mit Einschränkungen, in eine Ästhetik der Ausstellung umgewandelt werden kann: Dafür braucht es dann vermutlich schöne Tiere, angenehme und interessante oder wohltuende Klänge und Geräusche

hinaus danke ich Tuba Işık, Ulrike Häusler und ihren Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin für den fachlichen Austausch sowie Nadja Rentzsch, Caroline Riggert, Martina Krause und weiteren Kolleg*innen am Jüdischen Museum Berlin. Insbesondere danke ich den Anohis, denen die anspruchsvolle Aufgabe obliegt, diese komplexen Überlegungen im ANOHA im Kontakt mit den Besucher*innen umzusetzen.

⁴³ Möglicherweise wird hier über bedrohte Tierarten gesprochen, die – symbolisch – nicht mehr aus eigener Kraft auf die Arche kommen. Ohne die Hilfe des Menschen können sie vielleicht nicht mehr überleben, und so ziehen und schieben die Kinder den Eisbären an Bord.

⁴⁴ Von Stosch (2017), 70.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd., 71.

⁴⁷ Naurath (2017), 185f.

usw. Die grundlegenden Unterschiede im Umgang mit den heiligen Texten Tora, Bibel und Koran bedingen also auch eine unterschiedliche Rezeption einer Ausstellung, wie sie im ANOHA zu sehen, zu begehen, beklettern und hinterfragen ist.

7. Zusammenfassung

Im jüdischen wie auch im muslimischen Umgang mit den heiligen Texten steht der Text selbst im Mittelpunkt. Der jüdische Umgang mit dem heiligen Text ist auf dessen exakte Wiedergabe gerichtet, um der Vielfalt von Interpretationen Raum zu geben. „Warum wird an *dieser Stelle* in der Tora *genau dieses Wort* verwendet und kein anderes?“ ist ein typischer Ausgangspunkt für (talmudische) Diskussionen. Die muslimische Praxis richtet ihren Fokus auf die Ästhetik, die sich in Kalligrafie und Rezitationsstil ausdrückt. In der christlichen Rezeption steht hingegen nicht die Erhabenheit der Überlieferung im Vordergrund, sondern deren Inhalt; es geht sozusagen um die ‚Story‘. Demzufolge bietet ANOHA – will man die Kinderwelt als Instrument der religiösen Bildung sehen – den unterschiedlichen Religionen unterschiedliche Zugänge. Aus muslimischer Praxis fehlt die unmittelbare Ästhetik des heiligen Texts. Dies versucht mit musealen Mitteln die Ästhetik der Ausstellung zu kompensieren. Die Auseinandersetzung mit der ‚Story‘ der Sintflut kann im Zentrum der christlichen religiösen Bildung stehen. Jüdische religiöse Bildung würde dagegen insbesondere auf die unterschiedlichen Deutungen einzelner Ausstellungselemente und deren vielfältige Interpretationen fokussieren.

Alle Ansätze sollten – im Idealfall – gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Keiner von ihnen kann nach objektiven Kriterien als ‚richtiger‘, ‚besser‘ oder ‚bevorzugt‘ bewertet werden. Kulturell geprägte Rezeptionsgewohnheiten können alle gleichzeitig im ANOHA bestehen: Genau hierfür bietet ANOHA Raum. Angesichts eines Boots, in dem wir alle gemeinsam sitzen, lässt sich jeden Tag aufs Neue diskutieren: Wie kommen alle gut miteinander aus?

Literaturverzeichnis

Die Bibel: Einheitsübersetzung 2016, Deutsche Bibelgesellschaft, 2022.

Bashevis Singer, Isaac, Noahs Taube. Mit Bildern von Eric Carle, übers. von Hildegard Krahé, Hildesheim 1985.

Eisenberg Sasso, Sandy, Noah's Wife: The Story of Naamah. Illustrated by Bethanne Anderson, Ann Arbor 2004.

Geyer, Georgie Anne, When Cats Reigned Like Kings: On the Trail of the Sacred Cats, Kansas City 2004.

- Jüdisches Museum Berlin (Hg.), Jüdisches Museum Berlin, Berlin 2020.
- Keuchen, Marion, Mit Bildern elementar bilden. Bild-Konzeptionen in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran. In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 223–258.
- Kleine-Engel, Ane; Nadja Rentzsch, ANOHA – Die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin. Inmitten einer uralten Geschichte über die Zukunft sprechen. In: Standbein, Spielbein. Museumspädagogik aktuell, 1 (2022), 97–98.
- Kleine-Engel, Ane; Nadja Rentzsch, Vor uns die Sintflut. Nachhaltigkeit als Auftrag für Bau, Ausstellungsszenografie und Vermittlung. In: Museumskunde. Fachzeitschrift für die Museumswelt, 1 (2021), 74–83.
- Landthaler, Bruno/ Liss, Hanna (Hrsg.), Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden, Berlin 2014–2016.
- Landthaler, Bruno E., Was macht eine Kinderbibel jüdisch? In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hrsg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 137–153.
- Langenhorst, Georg/ Naurath, Elisabeth (Hg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017.
- Langenhorst, Georg, ‚Heilige‘ Schriften für Kinderhand? Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran aus Sicht der dialogischen Religionspädagogik. In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth, Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 157–179.
- Lindner, Doris, Menschenrechtsbildung: Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte. In: Bruckner Johanna; Lindner, Doris, Elementarpädagogik. Frühkindliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten, Göttingen 2023, 47–56.
- Liss, Hanna, Die subversive Kraft der Auslegung. In: Pattillo-Hess, John/ Smole, Mario (Hrsg.), Die Juden. Eine unbekannte Nation, Wien 2008, 107–116.
- Naurath, Elisabeth, Noli me tangere? Interreligiöse Differenz Erfahrungen in der kindlichen Begegnung mit den Heiligen Schriften. In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hrsg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 180–199.
- Sarıkaya, Yaşar; Ermert, Dorothea, Kinderkoran. Religionspädagogische Reflexionen zu einer neuen Gattung. In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hrsg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 269–288.
- Von Stosch, Klaus, Wort Gottes für Kinder? Perspektiven aus Sicht der Komparativen Theologie. In: Langenhorst, Georg/Naurath, Elisabeth (Hrsg.), Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen, Freiburg i.Br. 2017, 63–88.
- Zunz, Leopold, Die vierundzwanzig Bücher der heiligen Schrift. Nach dem masoretischen Text. Übersetzt von Leopold Zunz, Tel Aviv/ Stuttgart 2008.

Die epische Dimension des Koran und der Koran als Anleitung zum lebendigen Klang

Gernot Galib Stanfel

1. Einleitung

Der Artikel beschäftigt sich zunächst mit der Bedeutung der ersten offenbaren Verse des Koran und der Manifestation des Göttlichen Willens im Menschen sowie der Bedeutung des Klanges zur Umsetzung des göttlichen Willens. Weiter befasst sich der Artikel mit einigen Epen und deren Funktion für die jeweilige Gruppe oder Ethnie, aus der die einzelnen Epen stammen. In diesen Epos-Erzählungen werden grundlegende Fragen des Menschseins abgehandelt, dies in Form von poetischen Erzählungen, die mit musikalischer Unterstützung vorgetragen und rezitiert werden. In Folge befasst sich der Artikel mit der gemeinschaftsstiftenden Bedeutung des Koran für die unter der Führung des Propheten Muhammad neu entstandene Gemeinschaft der Muslime und in Folge für alle Muslime seither, mit der Perspektive auf seine epische Dimension. Die Bedeutung von Klang sowohl im und für den Koran¹, als auch bei seiner Rezeption und der bei ausgewählten Epen wird verglichen. Schließlich wird die epische Bedeutung des Koran für die Gemeinschaft der Muslime beleuchtet und versucht, sie anhand von Gemeinsamkeiten der verschiedenen epischen Erzählungen und ihrer Vortragstraditionen aufzuzeigen und die pädagogische Bedeutung der epischen koranischen Dimension zu skizzieren. Der Artikel ist bewusst aus der Sicht eines gläubigen Muslims geschrieben, woraus sich Selbstverständlichkeiten des Glaubens vor allem in Bezug auf Allah/Gott und den Propheten Muhammad² ergeben, die für Nichtgläubige so nicht gegeben sind³.

¹ Die Koranzitate sind, wenn nicht anders angegeben, der Übersetzung von Muhammad Asad, *Die Botschaft des Koran*, Düsseldorf 2009, entnommen.

² Wenn Muslime den Namen eines Propheten erwähnen, fügen sie jedes Mal unmittelbar einen Segenswunsch für diesen Propheten an. Der besseren Lesbarkeit halber möchte der Verfasser dies hier für alle in diesem Text erwähnten Propheten und gesegneten Menschen einmalig tun. Diese Menschen werden im Text jeweils mit ihrem koranischen und ihrem deutschen Namen genannt, sofern diese voneinander abweichen.

³ Der Autor erinnert an seinen langjährigen Lehrer Rahmi Oruç Güvenç aus der Tradition des Sufismus und dankt ihm für die daraus eröffneten Perspektiven auf den Islam. Güvenç hat als Musikethnologe die Musik Zentralasiens erforscht, dokumentiert, für die von ihm wiederbelebte und zeitgemäß konzipierte Altorientalische Musiktherapie adaptiert und konzertant aufgeführt. Bei vielen gemeinsamen Konzerten mit Musik aus Sufitraditionen an denen der

2. Der Klang als der zentrale Punkt in der Schöpfungsdimensionen des Koran

Im folgenden Kapitel wird versucht darzustellen, wie der Klang, folgend dem Koran, der zentrale Punkt für die Manifestation des göttlichen Willens in dieser Welt ist und an welchen koranischen Überlieferungen das festzumachen ist. Um dies herauszuarbeiten ist eine etwas umfangreichere Darstellung notwendig.

2.1 Die Bedeutung des Analphabetismus des Propheten Muhammad

Die Fragen des Glaubens und des Lebens beantwortet der Koran in 6204 bis 6236 Versen⁴ für die gläubigen Muslime auf fundamentale Art, ist er doch für sie das materialisierte Wort Allahs in dieser Welt. „*Iqra*“⁵ ist das erste Wort des Koran, das dem Propheten Muhammad offenbart wurde.⁶ Ihm, der, laut der Überlieferung, weder lesen noch schreiben konnte, wurde ausgerechnet dieses Wort als erstes vom Engel Ġibrīl eingegeben. Man könnte meinen, es handle sich um eine göttliche Fehlsendung, ausgerechnet einen Analphabeten⁷ zum menschlichen Adressaten der letzten und abschließenden göttlichen Offenbarung zu machen – gerade ihm das letzte ‚heilige Buch‘ des reinen, in den weltlichen Dimensionen manifestierten Wortes Allahs, des einzigen existierenden und immer existiert habenden Gottes, zur Verkündigung anzuvertrauen. Dieser Zweifel könnte noch größer werden, wenn man sich das allgemein vorherrschende Verständnis dieses ersten offenbarten Wortes ansieht: „Lies“, als Imperativ von ‚lesen‘ ist die meistverbreitete Bedeutung und Übersetzung dieses Wortes. Nun ist es aber nach allen Regeln und Gesichtspunkten des islamischen Glaubens unmöglich, dass Allah einen Irrtum oder gar einen Fehler begeht, also muss diese Auswahl der Person Muhammads, genauso wie der Inhalt der ersten offenbarten Worte ihren ganz bestimmten Grund haben. In Bezug auf die Person Muhammads sind es wohl andere, wichtigere Gründe als die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, die zur Überbringung des Wortes Allahs von Ihm vorausgesetzt wurden.

In der gängigen Theologie ist der Analphabetismus Muhammads eines der Wunder dieses letzten Propheten. Jeder Prophet hat ein ihm eigenes persönli-

Autor als Musiker beteiligt war, wurden auch Ausschnitte aus Epen Zentralasiens gemeinsam vorgetragen.

⁴ Je nach historischer Verszählungstradition die sich geringfügig dadurch unterscheiden, wie die Verse geteilt werden

⁵ Koran 96:1.

⁶ Vgl. Ibn Rassoul, *Tafsīr Al-Qurʾān Al-Karīm*, Düsseldorf 2008, 1414.

⁷ Vgl. Martin Lings, *Muhammad. Sein Leben nach den frühesten Quellen*, Kanderne 2000, 66.

ches Wunder⁸, das ihn über die Möglichkeiten anderer Menschen erhebt. Bei Mūsā/Moses ist es das direkte Sprechen mit Gott, bei ʿĪsā/Jesus ist es die Wiedererweckung der Toten zum irdischen Leben, bei Yūsūf/Josef ist es seine Schönheit, der sich niemand entziehen kann, usw. Bei Muhammad eben ist es die Fähigkeit, das Wort Allahs direkt, in menschlicher Sprache, wofür Gott das Arabische auserwählt hat, zu verkünden, obwohl er persönlich nicht in der Lage war, es mittels der Schrift festzuhalten und wiederzugeben. Gerne wird dafür das Bild des unbeschriebenen, unschuldigen weißen Blatts verwendet, das durch keine menschliche Verwendung verunreinigt war und daher quasi unbefleckt das göttliche Wort aufnehmen konnte. Ein Vergleich drängt sich auf mit Maryam/Maria, der jungfräulichen Mutter des Propheten ʿĪsā/Jesus, die als Ausdruck des göttlichen Willens – aus christlicher Sicht sogar als Manifestation Gottes in menschlicher Gestalt – gilt. Dieser Vergleich kommt nicht von ungefähr, ist doch, im Hinblick auf die Schöpfung, die Person ʿĪsā/Jesus eine Wiederholung dessen, was Allah schon bei Adam getan hat: einen Menschen ausschließlich aufgrund Seines göttlichen Willens zu erschaffen, ohne die sonst bei allen Menschen notwendige vorherige biologische Befruchtung einer Frau durch einen Mann.

2.2 Die Manifestation des Willens Allahs durch Klang

Gott machte so den ersten Menschen auch zum ersten Empfänger Seiner Botschaft an die Menschen: Er machte Adam durch die Übermittlung von in Schrift festgehaltenen Worten zum ersten Propheten und zeigte damit auch die Größe des Potenzials des Menschen auf. So wie sich der Wille Allahs in der Manifestation ‚Mensch‘ beginnend bei Adam, mit der Schaffung ʿĪsā/Jesu in Maryam/Maria, vollendete, so vollendete sich mit dem Propheten nach ʿĪsā / Jesus, dem letzten Propheten, mit Muhammad, die Übermittlung der Worte Allahs an die Menschen. Beides, die Manifestation des göttlichen Willens mit der Bewusstmachung der Möglichkeiten des Menschen und die Übermittlung des Wortes Allahs, beginnt mit Adam. Der Mensch als reine göttliche Willensmanifestation wurde in ʿĪsā/Jesus wiederholt und vollendet, die Übermittlung des göttlichen Wortes wurde in Muhammad vollendet. Dass beides, sowohl die Manifestation Seines Willens als auch die Bewusstmachung der Potenziale des Menschen, allein durch den Klang Seines göttlichen Wortes geschaffen wird, teilt Allah im schon erwähnten Vers der Sure mit, in der die Entstehung von ʿĪsā/Jesus geschildert wird: „Wenn Er etwas beschlossen hat, spricht Er

⁸ Für eine kritische Betrachtung von prophetischen Wunder siehe Tuba Işık, Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht, Paderborn 2014.

nur zu ihm: ‚Sei!‘ und es ist“⁹. So schafft Allah allein durch Sein göttliches Wort und dessen Klang, das die Qualität hat, die in der christlichen Bibel am Beginn des Johannesevangeliums beschrieben wird: als der Beginn per se.¹⁰ Allah erschafft aus der von aktiver menschlicher Sexualität mit einem Mann unberührten Maryam/Maria die Vollendung der Manifestation Seines Willens: den geschaffenen Menschen ʿĪsā/Jesus; und im von menschlicher Schrift unberührten Muhammad die Vollendung der Bewusstmachung des Menschen, in der reinen Form des Klanges Seines göttlichen Wortes. Es ist die Schaffenskraft des absoluten Klanges des göttlichen Wortes, wie beim Dialog Allahs mit den umgeschaffenen Seelen: „Und wann immer dein Erhalter ihre Nachkommen aus den Lenden der Kinder Adams hervorbringt, ruft er sie (also) auf, Zeugnis über sich selbst zu geben. ‚Bin ich nicht euer Erhalter?‘ – worauf sie antworteten: ‚Ja, fürwahr, wir bezeugen es!‘“¹¹.

Es ist das göttliche Wort, dessen Klang, das allein Schöpfung hervorbringt, beispielhaft einmal beim sogenannten Urvertrag aller potenziellen menschlichen Seelen mit Allah, als diese Ihn als Schöpfer anerkennen, und das andere Mal bei der Schaffung ʿĪsā/Jesu in Maryam/Maria. Letztere Geschichte ist beispielhaft für die immerwährende Möglichkeit Allahs, mit Seinem Wort, dessen Klang, alles und in jedem Moment zu schaffen, was Er will.

Allah beschreibt im Koran, dass Er mit Seinen Worten und deren Klang erschafft, aber auch beendet und vernichtet: Am jüngsten Tag wird nach dem Koran¹² zweimal ein ‚Horn‘¹³ erklingen und damit das Ende der Welt besiegelt sein. An einer anderen Stelle wird das Empfinden der nicht rechtschaffenen Menschen an diesem Tag beschrieben: „Denn diese Auferstehung (die sie verspotten) wird (plötzlich über ihnen) sein (als ob sie) nur ein einziger anklagender Schrei (wäre) - und dann sieh, sie werden (die Wahrheit) zu sehen beginnen. Und sie werden sagen: „Oh wehe, dies ist der Tag des Gerichts“¹⁴. Eine drastischere Schilderung dieser emotionalen Qualität anhand des dann zu hörenden Klanges ist schwer vorstellbar. Dieser ‚Schrei‘, wörtlich *ṣayḥa*¹⁵, kommt an mehreren Stellen als beschriebene vernichtende göttliche Strafe für nicht Rechtschaffene vor.¹⁶ Allah beschreibt im Koran beides: Die Umsetzung Seines göttlichen Willens durch schaffenden und zerstörenden Klang.

⁹ Koran 3:47.

¹⁰ Joh. 1,1.

¹¹ Koran 7:172.

¹² Koran 39:68.

¹³ Asad übersetzt es mit ‚Posaune‘, folgt da aber wohl der jüdisch-christlichen Tradition, denn das Instrument wird im Koran nicht spezifiziert.

¹⁴ Koran 37:19-20.

¹⁵ Asad (2009), 419, Anmerkung 98.

¹⁶ Koran 11:67; 32:41; 29:40; 50:42 u.a. Asad übersetzt aber, in der Annahme, es handle sich hierbei um das Dröhnen der bebenden Erde im Gegensatz zu den meisten anderen Übersetzern auf Deutsch nicht mit ‚Schrei‘ sondern mit ‚Stoß‘.

All das ist komprimiert angelegt in den ersten, dem Propheten Muhammad offenbarten Worten der ersten fünf Verse der 96. Sure, jener Sure, die mit „*iqra*“ beginnt:

„Lies im Namen Deines Erhalters, der erschaffen hat
den Menschen erschaffen hat aus einer Keimzelle
Lies – denn Dein Erhalter ist der Huldreichste
Der (den Menschen) den Gebrauch der Schreibfeder gelehrt hat.“¹⁷

3. *Epen*

Im Folgenden sollen einige Epen und ihre Bedeutung zur Identitätsstiftung für die Gruppe aus der sie kommen vorgestellt werden, um sie darauf folgend mit der epischen Dimension des Koran vergleichen zu können. Zunächst wird das Nibelungenlied beleuchtet, das für den deutschsprachigen Raum große Bedeutung hat. Dem gegenübergestellt werden drei Epen aus dem orientalischen Raum: das älteste bekannte Epos der Menschheit, das Gilgamesch-Epos, und zwei weniger bekannte Epen aus Asien, das Koroğlu-Epos und das Manas-Epos.

3.1 Das Nibelungenlied

„Uns ist in alten mæren Wunder vil geseit
von helden lobebæren, von grôzer arebeit,
von frôuden hôchgezîten, von weinen und von klagen,
von küener recken strîten muget ir nu wunder hoeren sagen.“¹⁸

So beginnt ‚der Nibelungen Not‘ oder besser bekannt als das Nibelungenlied. Wer in einem deutschsprachigen Land in die Schule gegangen ist, hat zumindest einmal etwas darüber gehört. Denn es ist das wichtigste Werk in mittelhochdeutscher Sprache, derjenigen, die der heutigen deutschen Sprache zugrunde liegt. Das Nibelungenlied entstand vermutlich um 1200 n. Chr., ist aber nicht genau zu datieren.¹⁹ Es ist der Zeitraum, als die Menschen, die Deutsch als ihre Sprache verwendeten, begannen, sich über die gemeinsame Sprache in einem geografischen und in der Folge auch machtpolitischen Raum zu definieren, mit allen Zugehörigkeiten und gegenseitigen Ablehnungen in diesem Prozess. Der Text erzählt die Geschichte einer fiktiven adeligen Sippe zur Zeit der Völkerwanderung und ihrem letztlich dramatischen Untergang. Es ist jedoch nicht alles an der Handlung fiktiv, viele der handelnden Personen

¹⁷ Koran 96:1-5. Der Autor möchte hier auch die Nachdichtung/Übersetzung von Friedrich Rückert anführen, die als einzige deutsche Übersetzung ein wenig die poetische Dimension vermitteln kann: „Lies im Namen Deines Herrn der schuf, (...)“

¹⁸ Nibelungenlied, 1. Strophe aus Siegfried Grosse, Das Nibelungenlied, Stuttgart 2002.

¹⁹ Vgl. Grosse (2002), 720.

haben reale Vorbilder, sind aber derartig verfremdet und in erfundene Zusammenhänge gestellt, dass damit keinesfalls reale Personen abgebildet werden. Was eine reale Entsprechung hat, sind die Landschaften und Orte, in denen die Handlungen stattfinden. Diese erstrecken sich von Burgund bis zum heutigen Budapest, stecken von West nach Ost das erweiterte Gebiet ab, in dem Menschen mit deutscher Sprache zu diesem Zeitpunkt die Mehrheit bilden oder um das sie als Eroberer kämpfen. Es ist nicht nur das Ausmaß dieses Werkes mit 2379 Versen, das es zum Fundament der deutschen Literatur macht. Es ist auch die schon erwähnte Fantasiegeschichte, die aber an realen Orten und mit den Namen vieler realer Persönlichkeiten spielt und einen archaischen Inhalt rund um Liebe, Verrat und Tod hat. Diese existenzielle Geschichte als Erzählung ist wohl wesentlich älter als das geschriebene Werk.²⁰

Als sogenanntes ‚Deutsches Heldenepos‘ kann das Nibelungenlied auch als etwas gelesen werden, das die Eigenschaften der Menschen dieser Sprache grundlegend im heroischen, überhöhten Sinn beschreibt, was nach seiner Wiederentdeckung im 18. Jahrhundert tatsächlich so geschah. Heute distanziert man sich zu Recht vom nationalistischen Missbrauch dieses Textes²¹, der durch das rassistische Terrorregime der Nationalsozialisten auf die Spitze getrieben wurde. Dieser tragische und folgenschwere Missbrauch des Nibelungenlieds macht es heute schwer, sich unbedarft mit dessen Inhalt auseinanderzusetzen. Andererseits kann die identitätsstiftende Bedeutung dieses und anderer epischer Texte dieser Zeit nicht geleugnet werden, anderenfalls wäre ihr nationalistischer Missbrauch, beginnend vor 300 Jahren, auch nicht möglich gewesen. Missbraucht zu werden, teilen sich das Nibelungenlied und andere mittelalterliche deutsche Epen mit solchen anderer Kulturen bis in die Gegenwart.²² Missbrauch schmälert aber nicht die prinzipielle Bedeutung des Inhalts einer Sache. So war das Nibelungenlied zu seiner schriftlichen Entstehungszeit sehr weit verbreitet und wurde zur erbaulichen Unterhaltung der Menschen verwendet. Ritterliches Verhalten, die Prinzipien von Treue und Verrat, die Themen der Liebe und vieles mehr werden in diesem Text abgehandelt und den Rezipienten beispielhaft vermittelt. Dabei wurde diese Geschichte, mit dem Text in Strophenform, den Zuhörern meist vorgetragen. Dies war zuallererst deswegen notwendig, weil die Mehrheit der Bevölkerung Analphabeten waren und auch an den Höfen der adeligen Häuser dürfte das so gewesen sein. Es war nun Aufgabe von dafür bestimmten oder sich selbst dazu bestimmenden Künstlern, diesen Text den Menschen zu Gehör zu bringen. Dies geschah aber nicht durch Vorlesen, sondern durch Vorsingen des Textes. Entweder wurden dazu

²⁰ Vgl. Grosse (2002), 720.

²¹ Vgl. https://www.nibelungenlied-gesellschaft.de/03_beitrag/galle/galle_fs2.html; letzter Aufruf: 06.03.2024.

²² Zum historischen und auch aktuellen politischen Missbrauch des Nibelungenliedes siehe Matthias Krasser, *Die rechtsextreme Rezeption des Nibelungenliedes nach 1945*, Graz 2019.

Instrumente als Begleitung eingesetzt oder es geschah, wie anzunehmen ist, auch a cappella, also ohne instrumentale Begleitung.²³ Es sind davon keine Noten überliefert, die uns erzählen, welche Melodien dafür verwendet wurden, und möglicherweise hat es diese auch nie gegeben.²⁴ Denn das Vortragen der damaligen Literatur und auch dieses Epos wurde oft mit spontanen Melodien gestaltet, die im Augenblick des Vortrages entstanden und so das Erlebnis der Rezitation des Textes lebendig und authentisch machen. Damit gleicht die Art des Vortrags der Epen derjenigen anderer Kulturen. Vortragende waren damals vor allem die ‚Troubadoure‘²⁵ und ‚Minnesänger‘²⁶ die von einem Hof zum anderen zogen und ihren Vortrag so lange gegen Kost und Unterkunft durchführten, bis sie weiterzogen und am nächsten Hof ihren Vortrag wiederholten. Ein guter Vortragender beherrscht seine Kunst dann, wenn er quasi mit dem Text verschmilzt und ihn selbst so emotional erlebt, dass er, mit genau der Melodie, dem Tempo und der emotionalen Intensität vorträgt, die in diesem Moment für das Publikum und den Ort am passendsten sind um die Qualität des eigenen Erlebens auch an seine Zuhörer zu vermitteln. Deswegen klingen auch alle Versuche, heute eine adäquate, fixe Melodie für diesen Text zu finden, durchweg künstlich und unauthentisch, auch wenn man sich dabei bemüht, Instrumente zu verwenden, die der Entstehungszeit entsprechen, oder sich der Zeit entsprechende Kleidung anzieht.

Der zum Teil viel ältere Bestand des Inhalts des Nibelungenlieds als der Text aus dem 12. Jahrhundert lässt vermuten, dass darin durchaus auch Elemente aus vorchristlicher Zeit vorhanden sind, in der ein anderer als der christliche Glaube von den Menschen praktiziert wurde.²⁷ Religiöse Inhalte wurden auf diese Weise in melodiös rezitierter Form weitergegeben und damit auch Selbstaussagen der damaligen Menschen bis in unsere Zeit schriftlich festgehalten.

Ob verherrlicht oder verstörend, das Nibelungenlied zeigt nachvollziehbar an einem Beispiel aus unserer eigenen Kultur, wie stark ein epischer Text, seine Rezeption und Präsentation Menschen und eine Kultur über Jahrhunderte hinweg beeinflussen können.

²³ Vgl. Ulrich Müller/Margarete Springeth, Das Nibelungenlied, Wien 1999.

²⁴ Vgl. https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_N/Nibelungenlied.xml; letzter Aufruf: 06.03.2024.

²⁵ Vgl. <https://musikwissenschaften.de/lexikon/t/troubadour/>; letzter Aufruf: 06.03.2024.

²⁶ Vgl. <https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Minnesang>; letzter Aufruf: 06.03.2024.

²⁷ Vgl. https://www.nibelungenlied-gesellschaft.de/03_beitrag/mueller/fs04_muel.html; letzter Aufruf: 06.03.2024.

3.2 Das Gilgamesch-Epos

Eindeutig religiösen Inhalt hat das älteste bekannte Epos der Welt, das Gilgamesch-Epos der Babylonier, das etwa 1500 v.Chr. niedergeschrieben wurde. In ihm spielen Götter und Göttinnen, göttlich-menschliche Mischwesen und der Tod die Hauptrollen und sind die zentralen Themen.²⁸ Es kann also durchaus als ein zumindest die Religion erklärender Text gelesen werden, wenn nicht als ein religiöser Text per se. Seine zeitgenössische Relevanz wird daran deutlich, dass sein Text in Tontafeln eingraviert wurde, was sicher bedeutet, dass er mehr war als reine Unterhaltung, für die man einen solchen Aufwand nicht betrieben hätte. Er beanspruchte offenbar, für ‚die Ewigkeit‘ lesbar zu sein.²⁹ Das Gilgamesch-Epos war also offenbar ein zentraler Text für die babylonische Kultur und damit für das Selbstverständnis der Menschen. Vermutlich fanden die Menschen Antworten auf transzendente Fragen in dem Text. Auch dieses älteste bekannte Epos wurde mit Melodie vorgetragen, über die man heute nichts mehr weiß. Man kann es sich aber sehr ähnlich vorstellen, wie bei anderen hier beschriebenen Epen, in denen Helden für eine bestimmte Gemeinschaft eine zentrale Rolle spielen, die aber auch die Lebensart dieser Gemeinschaft, ihre Art zu denken und die Welt zu betrachten, vermitteln sowie von ihrer Spiritualität erzählen.³⁰

3.3 Das Köroğlu-Epos

Das Epos Köroğlu (türk.)³¹, auch Gorogly genannt³², ist das zentrale Epos der Turkmenen, das aber auch von Türken, Usbeken, Uiguren und anderen Ethnien zwischen Bosnien und China erzählt und von manchen, hauptsächlich turkstämmigen Ethnien, für sich als identitätsstiftend beansprucht wird. Das Epos handelt vom gleichnamigen Helden, seine Inhalte stammen zum Teil aus vorislamischer Zeit. Da gibt es ein geflügeltes Pferd, mit dem der Held sprechen kann, oder er führt ein magisches Schwert mit sich, mit dessen Hilfe er Kämpfe siegreich besteht. Diese und andere Inhalte verweisen auf schamanistische Bezüge, die in diesem Epos transportiert werden. Dabei werden wichtige Eigenschaften wie Freundschaft, Tapferkeit, Gerechtigkeit, Treue usw. thematisiert

²⁸ Siehe hierzu Stefan M. Maul, *Das Gilgamesch-Epos*, München 2005.

²⁹ Zum Gilgamesch-Epos und seiner religiösen Bedeutung siehe <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wibilex/alt-testament/gilgamesch/>; letzter Aufruf: 08.03.2024.

³⁰ Vgl. René Labat, *Gods and Heroes*, Paris 1994, 17–19.

³¹ „Sohn des Blinden“.

³² „Sohn des Grabes“ (seine Mutter verstirbt im Laufe der Handlung).

und vermittelt.³³ Diese Inhalte werden traditionell von *Bakshes*³⁴, speziellen Rezipitatoren, vorgetragen, deren Hauptaufgabe es ist, diese Inhalte wiederzugeben. Dazu verwenden sie Instrumente und festgesetzte oder improvisierte Melodien oder Melodiepattern, die sie jeweils unterschiedlich kombinieren.³⁵ Die Bakshes haben nicht nur musikalischen und poetischen Hintergrund, sie haben auch einen eigenen spirituellen Bezug, der einerseits vordergründig islamisch, aber daneben auch schamanistisch ist. Sie sind damit ein Bindeglied zwischen der Ethnie der Turkmenen aus vorislamischer schamanistischer Zeit und der islamischen Gegenwart. Es erstaunt wohl nicht, dass auch diese Tradition und dieser Inhalt, vor allem ab der postkommunistischen Zeit nach dem Zerfall der Sowjetunion, nationalistisch missbraucht wurde und wird. Bemerkenswert ist, dass ein Bakshe niemals den gesamten Inhalt der Köroğlu-Erzählung vorträgt, sondern immer nur Ausschnitte davon, auch in unterschiedlicher, jedes Mal neuer Reihenfolge. Bekanntlich kennt kein Bakshe den gesamten Inhalt in allen Einzelheiten, sondern jeweils nur bestimmte Teile davon vorträgt, für die er quasi besonders persönlich verantwortlich ist.

3.4 Das Manas-Epos

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem zentralen Epos der ebenfalls turkstämmigen Kirgisen, das nach seinem Titelhelden Manas benannt ist. Auch hier soll nicht die nationalistische Verwendung in jüngster Zeit beleuchtet werden, sondern die Bedeutung und die Art des historischen Vortrages. Manas ist ein relativ junges Epos, das ungefähr um das Jahr 1000 n. Chr. entstand. Auch dieses Epos tragen spezielle Künstler vor, es sind in diesem Fall die *Manasçis*. Wie beim Köroğlu-Epos der Turkmenen werden immer nur Teile des gesamten Stoffes vorgetragen. Dabei werden unterschiedliche Melodien verwendet, die entweder überliefert sind oder vom jeweiligen Manasçi selbst stammen. Sie stellen dann aber keine Komposition im uns bekannten Sinn dar, sondern haben einen starken spirituellen Bezug. So berichten manche Manasçis, dass sie eigentlich gar nicht vorhätten, dieser Tätigkeit nachzugehen, aber einmal einen bestimmten Teil der Manas-Erzählung geträumt haben und damit den Auftrag verspüren, diesen fürderhin zu rezitieren und vorzutragen. Die Erzählung hat auch hier vielmehr Bedeutung als ein reines Konzerterlebnis. Sie wird auch dazu verwendet, die ethnische Tradition zu vermitteln, was bis zu ‚Manas-Wettbewerben‘ für Jugendliche reicht, um zu ermitteln, wer den Inhalt am authentischsten

³³ Vgl. <https://ich.unesco.org/en/RL/epic-art-of-gorogly-01028>; letzter Aufruf: 08.03.2024.

³⁴ In anderen türkischen Ethnien werdend die Schamanen auch als *Bakse*, *Bakshi* oder *Baksi* bezeichnet.

³⁵ Siehe dazu Beiheft der CD Turkmen Epic Singing/Köroğlu, hrsg. von Slawomira Zeranska-Kominek, Paris 1994, 2.

vortragen und damit die Tradition weitergeben kann. Auch diese Erzählung hat viele Facetten: Der titelgebende Held durchlebt vielerlei Geschichten, anhand derer ein der ethnischen Tradition gemäßes idealisiertes Verhalten dargestellt werden kann. Wenn auch der Held es ist, der all die Geschichten erlebt, so kann doch jeder sich diejenigen Teile davon zum Vorbild nehmen, die sein eigenes Leben betreffen, vom idealisierten Verhalten in der Familie bis zum heldenhaften Einsatz für die Ethnie.³⁶

3.5 Funktion von Epen

Es könnten noch viele weitere Epen verschiedener heute existierender und nicht mehr existierender Ethnien, Völker und Sprachen angeführt werden, es gibt bestimmte Parameter, die dabei immer zumindest ähnlich sind: Der Inhalt ist meistens sehr umfangreich. Es werden immer nur Auszüge, je nach Anlass und Notwendigkeit, aber auch nach Maßgabe des dafür Verantwortlichen vorgetragen. Der Vortrag ist immer ein rezitativer, der bis zu veritablen Liedern reichen kann, in dem aber immer Melodie und ein Vortrag mit zumindest gesangartiger Stimme, mit oder ohne Instrumenten, im Mittelpunkt stehen. All diese Epen dienen der Identitätsstiftung der jeweiligen Menschen, da sie Verbindendes zu Gehör bringen, mit dem sich alle identifizieren können und wollen.³⁷ Der Vortrag hat nicht in erster Linie einen konzertanten Anspruch an die Zuhörer, auch wenn er alle Elemente eines Konzertvortrages aufweist. Das zentrale Thema ist die Vermittlung bzw. die Bewusstmachung von Inhalten der Erzählungen zur Erbauung und Bildung in den grundsätzlichen Fragen des Lebens, sowohl thematisch als auch spirituell. Die Spiritualität spielt dabei vor allem bei den Ausführenden eine wichtige Rolle, bei manchen hat erst ein Erlebnis auf dieser Ebene sie zum Ausführenden gemacht und sie veranlasst, sich für die Rezitation des Epos zur Verfügung zu stellen. Die Vermittlung ist mit einer besonderen Verantwortung gegenüber den Zuhörern, aber auch gegenüber der Metaebene der ethnischen Tradition verbunden. Es scheint ein Grundbedürfnis einer ethnischen Gruppe zu sein, eine zentrale Erzählung und/oder Botschaft zu haben, die für alle identitätsstiftend ist und die durch die Rezitation mit Melodien, die sowohl überliefert als auch spontan entstehen, stattfindet. Der jeweilige Inhalt kann mit improvisierten Texten erzählt werden, aber meistens sind es vorformulierte Texte, die entweder mündlich überliefert oder auch schriftlich verfasst sind. Mit welcher Art von Melodie der Text zu rezitieren ist, ist den Ausführenden durch Überlieferung bekannt, aber sie ist

³⁶ Näheres dazu bei Semjon Lipkin (Hrsg.), *Manas der Hochherzige. Kirgisches Heldenepos*, Berlin 1974.

³⁷ Vgl. https://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/indexdd56.html?option=com_content&-view=article&id=229:5-5-epos&catid=40:kapitel-5; letzter Aufruf: 06.03.2024.

nicht notiert. Der Text ist also eine Art Notation der Melodie für diejenigen, die sie kennen, ohne dass sie niedergeschrieben vorliegt. Die Ausführung kann dadurch auch variiert werden und mehrere Versionen an Melodien hervorbringen, die in ständiger Weiterentwicklung stehen, sich aber um zentral definierte Parameter bewegen. Mit all dem weisen diese Texte über ihre Zeit hinaus, denn sie verbinden die Generationen sowohl in der Rezeption als auch durch den Klang der immer wieder neu belebten Interpretation und sichern und tradieren zugleich wichtige identitätsstiftende Muster.

4. Muslime als quasi Stammesgemeinschaft, die durch den Glauben definiert wird

Ein entscheidender Schritt in der Entwicklung des Islam zu einer strukturierten Religion war das Aufbrechen der überlieferten Stammesstruktur der Araber auf der Arabischen Halbinsel. Dies begann mit der Einladung an den Propheten Muhammad, der, weil sein Leben bedroht war, mit den Gläubigen aus Mekka fliehen musste, nach Medina zu kommen und die gesellschaftliche Führung der heillos zerstrittenen Einwohner der Oase zu übernehmen.³⁸ Als Grundlage wurde ein Vertrag aufgesetzt, der quasi verfassungsgebend für die Oase war, der sogenannte Vertrag von Medina.³⁹ In ihm wurde das Zusammenleben der unterschiedlichen Stämme in Medina geregelt. Auch wenn es Teil der Abmachung zwischen den Medinensern und dem Propheten war, dass als Gegenleistung für seine politische Führung die Einwohner der Oase den Islam annehmen würden, waren Juden davon ausgenommen, womit es von Beginn in der konstituierten muslimischen Gesellschaft mehrere Religionen gab. Durch diese vertragliche und reale Konstruktion des Zusammenlebens in Medina entstand ein neuer Stamm, der zwar den traditionellen Regeln der Araber entsprach, der sich aber nicht durch Blutsverwandtschaft, sondern durch die Zugehörigkeit zum gemeinsamen Glauben definierte. Deshalb war nach arabischer Tradition auch ein Zusammenleben mit den jüdischen Stämmen und den Christen Medinas möglich, da die Muslime für sie die stammesmäßige Schutzfunktion übernahmen, die nach arabischer Sitte als Möglichkeit – für wen auch immer – bestand. Durch das Wort Gottes im Koran dazu aufgefordert, übernahmen nun die Muslime diese Schutzfunktion für Christen und Juden. Eines der Ergebnisse dieser Stammesgenese waren die notwendigen Verteidigungskämpfe, da die mekkanischen Stämme diesen Bruch ihrer Tradition nicht dulden wollten, weil er eine existenzielle Bedrohung ihres überlieferten Systems darstellte. Daraus folgend mussten sie versuchen, den neuen, in ihren Augen rebellischen Stamm

³⁸ Vgl. Lings (2000), 153f.

³⁹ Vgl. ebd., 176f.

anzugreifen und aus der Welt zu schaffen. Dass ihnen das letztlich nicht gelang und im Gegenteil die Muslime unter der Führung des Propheten Muhammad Mekka im entscheidenden Gegenzug einnahmen⁴⁰, war die endgültige Sicherung der physischen Existenz des Islam als formale Religion. Fortan würde jeder Gläubige zum neuen Stamm der Gemeinschaft der Muslime, der *umma*, gehören, egal welcher Abstammung er war, welcher Kultur er angehörte und welche Sprache er sprach. Der neue Stamm weitete sich schließlich zur weltweiten Gemeinschaft aus, die über jede Stammesstruktur hinauswuchs, sich mit allen möglichen Kulturen verband und verbindet und deren ideeller Zusammenhalt bestimmte existenzielle Grundmuster waren und sind.

5. Der Koran als identitätsstiftende Erzählung der Gemeinschaft der *umma*

Unbestritten ist der Koran die Hauptquelle des Islam, denn es kann für gläubige Muslime nichts Zentraleres geben als das authentische Wort Allahs. In seiner epischen Dimension sind seine Worte und Erzählungen für die muslimische Gemeinschaft identitätsstiftend. Daraus leitet sich auch die zweite Quelle der meisten Muslime, die *sunna* ab, die auf den Aussagen und Handlungen des Propheten Muhammad fußt, der als der Übermittler des Wortes Gottes auch das beste Verständnis dafür und für dessen Umsetzung hatte. Er war damit der bestmögliche, je existierende Interpret des göttlichen Wortes.

5.1 Der Prophet Muhammad als Instrument für den Klang des Göttlichen Wortes

Der Engel gab die Worte dem Propheten ein, der sie darauf den Gläubigen mündlich mitteilte. Vollkommene Hingabe, *islām*, praktizierend, stellte sich der Prophet Muhammad Allah, auf Geheiß des Engels, ganz zur Verfügung. Um dieses Sich-zur-Verfügung-Stellen auch ganz zu gewährleisten, drückte der Engel den in diesem Moment zum Propheten werdenden Muhammad zweimal mit aller Macht, man könnte es als ein vollkommenes Leeren alles Irdischen aus dem Propheten deuten, damit dieser gleichsam zum vollkommenen Instrument für den Klang des göttlichen Wortes werden konnte. Er wurde für die Menschen auf der für sie hörbaren Ebene, der menschlichen Stimme, zum Erklingen gebracht. Somit wird auch eine weitere Ebene der Bedeutung des Analphabetentums Muhammads, wie oben beschrieben, deutlich: Es geht nicht nur um den von allen menschlich vergänglichen Absichten reinen, aber trotz-

⁴⁰ Vgl. ebd., 405f.

dem menschlichen Träger des göttlichen Wortes, es geht auch um seine Funktion als Instrument für das Wort. So wie ein Instrument in der Art erklingt, wie sein Spieler es das möchte, so er es beherrscht, ohne dass das Instrument selbst etwas von sich aus dazu tut, so war auch der Prophet in dem Sinne Instrument, dass er von sich aus nichts dazu tat, was den von Allah erwünschten Klang Seines Wortes verändert hätte. Der Prophet lebte also *islām* in seiner Bedeutung als Hingabe an Allah vollkommen aus. Diesen Klang, der nun vom Propheten wiedergegebenen Worte, vernahmen nun diejenigen, die Muhammad zuhörten, und sie übernahmen die Worte, die sie gehört hatten, und lernten sie auswendig. Das heißt, sie verinnerlichten sie und brachten sie von sich aus erneut, wie zuvor der Prophet, zum Erklingen, indem sie sie wieder rezitierten. Das zentrale Medium des Koran ist also der Klang. Erst als das Bedürfnis entstand, zusätzlich zum Klang auch die Worte für Menschen festzuhalten, die nicht in der Umgebung des Propheten lebten, wurden die verinnerlichten Worte notiert, d.h. aufgeschrieben.

5.2 Die Unmittelbarkeit des Koran durch den Klang der Rezitation

Was für die Menschen der Antike und des Mittelalters in Europa galt, betraf auch die im Vorderen Orient: Leises Lesen war größtenteils unbekannt. Lesen bedeutete fast immer, das zu Lesende auch auszusprechen, es hörbar zu machen.⁴¹ Der Imperativ „Lies“, das erste offenbarte göttliche Wort, beinhaltet also auch die Dimension des Klanges, das Wort hörbar zu machen. Insofern hat Papst Benedikt XVI. in seinem posthum erschienenen Text recht, wenn er postuliert, dass Christen und Muslime nicht in ihrer Eigenschaft als Buchreligion vergleichbar sind, da das Buch der Christen, die Bibel, anders grundgelegt ist als das Buch der Muslime, der Koran. Benedikt erklärt, das Christentum sei „strenggenommen keine Buchreligion“, der Koran jedoch ein Buch, das „direkt von Gott inspiriert ist“⁴². Worin sich Benedikts Interpretation von der des Verfassers dieses Textes und derjenigen der Muslime unterscheidet, ist, dass der Koran aus muslimischer Sicht nicht ‚inspiriert‘, sondern offenbartes Wort Gottes ist, strenggenommen nicht in erster Linie ein Buch, sondern ‚Wort-im-Klang‘. Der Islam ist sozusagen eine Wort-im-Klang-Religion, deren physisches Buch lediglich als Hilfsmittel entstand, um die Notierung des Textes und damit die Notation für den Klang festzuhalten. Ein Vergleich zwischen dem Text der laut Benedikt „Schriftsammlung“ Bibel⁴³, die über Gott, Jesus, das Volk Israel

⁴¹ Vgl. https://teachsam.de/pro/pro_lesen/pro_lesen_7_3.htm; letzter Aufruf: 08.03.2024.

⁴² Vgl. <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2023-01/papst-benedikt-xvi-postum-buch-aussetzung-religion-christen-islam.html>; letzter Aufruf 8.3.2024.

⁴³ Vgl. <https://www.islamiq.de/2023/01/19/benedikt-xvi-bibel-und-koran-unterscheiden-sich-grundlegend/>; letzter Aufruf: 09.03.2024.

usw. berichtet, und dem Koran, der als ‚Wort-im-Klang‘ von Allah über den Propheten Muhammad übermittelt wird⁴⁴, ist wichtig und notwendig für den interreligiösen Dialog. Dieser Vergleich hilft, Gemeinsames herauszuarbeiten, zeigt aber auch die Unterschiede.

Die Bedeutungen des Koran als u.a. zentrale Erzählung der muslimischen Gemeinschaft zeigt sich auch in der Art wie er hörbar gemacht werden soll: Nämlich von Menschen „(...) ruhig und deutlich, mit deinem Geist auf die Bedeutung eingestimmt“⁴⁵. Dies leitet an, wie es Muslime weltweit handhaben: in Form einer verinnerlichten Rezitation, bei der der Rezitator sich dem Inhalt zur Verfügung stellt und mit Melodie und oft einer eigenen Gesangstechnik sich der Rezitation hingibt, für die er in dem Moment die Verantwortung übernommen hat. Die Parallelen zur Rezitation der oben beschriebenen Epen ist evident.

Im Laufe der Jahrhunderte haben sich für die Koranrezitation in den verschiedenen Kulturen unterschiedliche Traditionen entwickelt, die in den vergangenen hundert Jahren leicht vereinheitlicht wurden. Aber selbst diejenigen, die auf ähnliche Weise rezitieren, wenden je nach ihrer kulturellen Tradition, unterschiedliche Gesangstechniken dabei an.⁴⁶ Wichtig ist auch, dass die Technik, obwohl sie dem Gesang entspricht, theologisch nicht als solcher bezeichnet wird, sondern als ‚Rezitation‘ oder ‚Lesen‘.

6. Die epische Dimension des Koran

Die bisherige Erörterung hat versucht, den identitätsstiftenden Aspekt des Koran aus mehreren Perspektiven als Text mit epischer Bedeutung für die Gemeinschaft der Gläubigen (Muslime) zu zeigen. Es wäre aber falsch und eine unzulässige Herabwürdigung aus Sicht des Glaubens und auch der Religionsrezeption, den Koran – aus muslimischer Sicht das Wort Allahs – darauf zu beschränken, lediglich das Epos einer sich wie auch immer definierenden Gemeinschaft zu sein. Dass der Koran aber auch diese Dimension hat, zeigt, welche Vielschichtigkeit und Möglichkeiten an Bedeutungen in ihm liegen. Das ist aus Sicht der Gläubigen (Muslime) nicht weiter verwunderlich, da es eben das Wort des einzigen, immer existierenden und aller Schöpfung zugrunde liegenden Gottes ist. Er hat den Menschen nach Seinen schönen Namen und Eigenschaften geschaffen und sie ihn gelehrt. Er hat den Menschen auch mit

⁴⁴ Auch im Koran wird über Ereignisse berichtet, viele davon kommen auch in der Bibel vor, aber der Kontext ist ein anderer.

⁴⁵ Koran 73:4.

⁴⁶ Für Näheres siehe hierzu Tuba Işık, Musik und Gesang in der islamischen Religionspraxis. In: Wolfgang Müller (Hg.)/Franc Wagner (Hg.), Musik in den monotheistischen Religionen. Reflexionen zur ästhetischen Funktion sakraler Musik, Basel: Schwabe Verlag, Basel/Berlin 2024, 63–82.

dessen menschlichen Bedürfnissen geschaffen, der an die drei Dimensionen der polaren, materiellen Welt gebunden ist, in die der Mensch beginnend mit Adam und Ḥawwā'/Eva geschickt wurde, um sich der Notwendigkeit der Hingabe (*islām*) an Allah bewusst zu werden und sie so umfassend wie möglich zu leben.

6.1 Die einzigartige Qualität des Göttlichen Wortes

Viele Völker dieser Erde haben oder hatten eine identitätsstiftende gemeinsame Erzählung die, wie bisher gezeigt, immer auch auf eine Weise mit dem Spirituellen und Metaphysischen verbunden war und ist. Jedoch war es immer eine Erzählung, die, aus muslimischer Sicht, schlussendlich von Menschen formuliert und erzählt wurde oder immer noch wird. Die muslimische Gemeinschaft und deren Identität basiert im Gegensatz zu den anderen Gemeinschaften und deren Erzählungen auf dem göttlichen Wort. Im Koran betont Allah immer wieder, dass es sich bei Seinen Worten nicht um die eines Dichters, also eines Menschen handelt, sondern dass sie göttlichen Ursprungs sind. Eine der Suren trägt sogar ‚die Dichter‘ als ihren Benennung.⁴⁷ Der Text dieser Sure betont eindringlich den Unterschied zwischen der Qualität des göttlichen Wortes und dem des menschlichen und warnt vor der Gleichsetzung des göttlichen mit anderen menschlichen Worten und der daraus folgenden Ablehnung des koranischen Wortes. Der Koran ist auch in seiner epischen Dimension göttlichen Ursprungs, nicht von Menschen für eine Ethnie, sondern von Allah für die Gemeinschaft der gläubigen Menschen geschaffen.

6.2 Die Koran als Anleitung zum Erklären der Rezitation

Ähnlich wie die Inhalte der oben dargestellten Epen, deren Rezipienten über die zum Inhalt passenden Melodien Bescheid wissen, ist die Niederschrift der koranischen Worte gleichzeitig auch eine Anleitung für diejenigen, die wissen, wie und mit welcher Melodie diese Worte wiederzugeben, zu rezitieren sind: für sich selbst, aber vor allem für ihre Mitmenschen, für die sie sich, in der Nachfolge des Propheten Muhammad, zum Instrument des Erklärens der göttlichen Worte machen. So wird das Wort Allahs seit der ersten Offenbarung an den Propheten Muhammad lebendig gehalten und über die Zeiten weitergegeben, für diejenigen die als Menschen existieren weil sie die fortgesetzte Manifestation Seines Willens durch die immer neue Entstehung von Menschengenerationen sind. Die Niederschrift des Koran kann jedoch nur eine Quasi-Kopie der Worte sein, die nur im Klang in ihrer ganzen Dimension, welche die Emotionen, die Fähigkeit der rezitierenden Person, die Qualität des Ortes und des Augenblicks

⁴⁷ Koran 29.

in sich vereint, und deren augenblickliches Erleben jeweils einzigartig und unwiederholbar ist. Der Vergleich mit Noten für ein Musikstück ist sicherlich dafür zu banal, weist aber darauf hin, in welchem Verhältnis geschriebenes und erklingendes Wort des Koran zueinander stehen.⁴⁸ Die exakte islamisch-theologische Bezeichnung für die materielle Schrift ist *muṣḥaf*. Dies bedeutet so viel wie ‚zusammengefügt‘ und bezieht sich auf den Aspekt, dass die gegenwärtig in Buchform vorhandene Schrift aus dem Zusammentragen aller schriftlichen Aufzeichnungen des Textes entstand, allerdings nicht in der Reihenfolge der historischen Herabsendung.

7. Die pädagogische Bedeutung der epischen Dimension

Identitätsstiftendes hat zwangsläufig auch etwas mit pädagogischer Vermittlung zu tun. Epen tun das, wie gezeigt, durch Poesie und musikalischen Vortrag. So werden den Zuhörern Erlebnisebenen des epischen Inhaltes eröffnet und dadurch wird die Verinnerlichung beim einzelnen Rezipienten ermöglicht.

7.1 Die Wichtigkeit von musikalischen Elementen in der Rezeption des Koran

Würde man den Inhalt eines Epos als reine Aufzählung von Fakten vermitteln, hätte dieser Inhalt wohl nicht die umfassende Wirkung und damit Bedeutung für die einzelnen Mitglieder der Gemeinschaft. Erst der Klang der Vermittlungsmethode, die musikalischen Elemente, lassen, nachvollziehbar, den jeweiligen Inhalt zur identitätsstiftenden Größe werden, die individuell, aber vor allem in der Gemeinschaft kognitiv wie auch emotional erlebt werden kann. Erst mit der Melodie kann man sich den Inhalt umfassend emotional erschließen, sich die Erlebnisebene eröffnen und eventuell in eine Melodie einstimmen, oder die Worte, mit oder ohne Melodie, memorieren. Alle diese Parameter gelten auch für die Rezitation und Rezeption des Koran.

7.2 Die Bedeutung der Originalsprache

Wie die Epen der Menschheit immer in der Originalsprache vorgetragen werden, wird der Koran von allen Muslimen weltweit in der originalen arabischen Sprache rezitiert und weitergegeben. Auch wenn Übersetzungen ein notwendiges Mittel zum Verständnis für nicht arabisch Sprechende sein muss, ist das arabische Original das einzig als solches zu bezeichnende. Sein Text, seine Geschichten und seine Inhalte, sind der absolute Bezugspunkt jedes muslimischen

⁴⁸ Vgl. Navid Kermani, *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*, München ³2007, 171f.

Menschen und deren Identität auf dieser Welt. Abgesehen von der Mehrdeutigkeit arabischer Worte ist es nur in der Originalsprache möglich, dass immer wieder der Klang der Worte Allahs lebendig wird, wie bei der erstmaligen Rezitation der Worte durch den Propheten Muhammad. Bei jeder Rezitation schließt man sich gleichsam dem lebendigen Augenblick der ersten Rezitation durch den Propheten an und löst damit das Problem des Gegensatzes zwischen wörtlich fixierter Offenbarung und lebendiger Beziehung zu Allah. Für diese Rezitation sind sowohl die Kenntnis der Stimmführung, die sich an musikalischen Parametern orientiert, als auch die Kenntnis von Melodien, Tonarten und Wirkweisen der Melodien erforderlich. So wird der kognitive und emotionale Gehalt des Wortes Allahs jedes Mal neu und lebendig vermittelt.

7.3 Die Archetypen im Koran

Epische Erzählungen sind geprägt vom Agieren archetypischer Charaktere, deren bewusste Überzeichnung ins Positive wie auch ins Negative die Möglichkeit der Konfrontation des Rezipienten mit diesen Archetypen ermöglicht. Dabei geht es, auf der seelischen Ebene, nicht um eine moralische Vorbildfunktion, sondern um die darstellbare, erfahrbare Größe eines bestimmten Archetypus. Beispiele dafür wären die weiter oben erwähnten persönlichen Wunder der Propheten wie sie im Koran erwähnt werden. Der Rezipient kann sich dann zu dem in Beziehung setzen, was er in den Archetypen – nach C. G. Jung über das kollektive Unterbewusstsein – erkennt. Diese Archetypen kann der Rezipient als Vorbild oder abschreckendes Beispiel verstehen und die Konsequenz daraus in seine persönliche Situation integrieren.⁴⁹ In der therapeutischen Arbeit des Verfassers hat sich besonders der Ansatz der Positiven Psychotherapie bewährt, bei dem mit Erzählungen und Figuren aus verschiedenen Erzähltraditionen und deren Inhalten gearbeitet wird. In der epischen Dimension liefert der Koran zahlreiche archetypengleiche Gestalten, zu denen sich gläubige Muslime in Beziehung setzen können, die ihr Leben positiv stützen können und die für die Gemeinschaft der Muslime ein kollektives Unterbewusstsein schaffen. Offenbar ist es, gemessen an den zahlreichen Epen der Menschheitsgeschichte, in den unterschiedlichen Kulturen das Bedürfnis, sich in einer Gemeinschaft über eine gemeinsame Erzählung zu definieren. Aus muslimischer Sicht hat Allah den Menschen Sein einzigartiges, vielschichtiges Wort als Offenbarung gegeben, um es ihnen zu ermöglichen, dieses göttliche Wort als gemeinsame Erzählung mit zur Verfügung zu haben.

⁴⁹ Zu den Archetypen siehe Lorenz Jung (Hrsg.), C.G. Jung, Archetypen, Düsseldorf 2018.

8. *Musikalische Elemente in unterschiedlichen Praktiken der Religion des Hörens*

Den Zugang zum Verständnis des Koran zu eröffnen, bedeutet für alle, die an seiner Vermittlung arbeiten, auch die identitätsstiftende epische Ebene und den angemessenen Umgang mit ihr zu vermitteln. Im Zentrum der engeren islamischen Religionspraxis stehen Klang, Töne, musikalische Elemente oder Musik: Beim *adān* (Gebetsruf), *iqāma* (der zweite Gebetsruf mit der die Absicht beim Ritualgebet erklärt wird), Koran (Rezitation), aber auch der weiteren Religionspraxis, die nicht in allen Teilen von allen muslimischen Gruppierungen praktiziert wird, mit *ṣalawāt* (Segenswunsch auf den Propheten Muhammad), *takbīr* (Erklärung der ausschließlichen Größe Allahs), lautem *ḍikr* (Gottesgedenken, das sowohl still als auch stimmlich, mit rhythmischer Wiederholung von Gottesnamen und Gebetsformeln stattfinden kann), *ilahis* (türk.) und *anāšīd* (arab., religiöse Lieder), *samāʿ* (Drehbewegung der Sufi-Tradition), instrumentaler Meditationsmusik, *mawlīd* (Erzählung und Lobpreis über das Leben des Propheten Muhammads).⁵⁰

Der Islam ist in seiner gelebten Praxis und in der Vermittlung eine *Religion des Hörens*, da er und seine Inhalte, wie von Allah für die Menschen, über Wort und Klang vermittelt wird, im Gegensatz zu anderen Religionen, bei denen die visuelle und skribale Vermittlung im Zentrum steht. Für Lehrende des islamischen Glaubens, gleich in welcher Funktion, sind das Verständnis für den Klang und die musikalischen Aspekte des Koran sowie der daraus folgende Umgang mit Klang und Musik für die Vermittlung und das Leben sowie für die Spiritualität essenziell. Die dafür nötige musikalische Bildung, die über Jahrhunderte eine große Tradition im Islam hat, soll jedenfalls gestärkt und das Bewusstsein dafür vergrößert werden.

10. *Zusammenfassung*

Die sich schließenden Kreise der Schöpfung, die sich in der schöpferischen Wirkung des göttlichen Wortes im Koran, das Wort des Schöpfers, vollziehen, manifestieren sich in seinem Klang. Hörbar ist das für den Menschen jeweils als Fortsetzung der Übermittlung dieser Worte durch den Engel Ġibrīl an den Propheten Muhammad, der sie für die Menschen in seiner Umgebung zum Klingen brachte, die wiederum diesen Klang verinnerlichten und an die nächsten Menschen weitergaben – in der Kette der Klangübermittlung über die Generationen von Koran-Rezitationen hinweg, bis sie unsere Ohren heute erreichen und von uns in die Zukunft an die Nachfolgenden weitergegeben wer-

⁵⁰ Vgl. Işık (2024).

den können. Damit ist das Wort Allahs, unabhängig von Zeit und Ort immer wieder neu durch die menschliche Rezitation belebt, in unseren menschlichen Dimensionen auch heute zu erleben. Dies jeweils mit all seinen Bedeutungs- und Verständnisebenen, zu denen unter anderem auch die epische und für die Gemeinschaft der Muslime identitätsstiftende Ebene des Koran gehört, womit das Bedürfnis der Gemeinschaft der Muslime nach einer solchen Grundlage erfüllt wird, wie das auch Epen der verschiedenen Völker taten und tun. Der wichtige Unterschied zwischen den Epen und dem Koran ist allerdings, abgesehen vom göttlichen Ursprung der Worte im Gegensatz zu den menschlichen der Epen. Dass die Epen vor allem kulturelle Leitlinien transportieren, der Koran aber vor allem religiöse. Wiewohl auch in den Epen spirituelle Inhalte vorkommen, die von den kulturellen nicht gut zu trennen sind, ist der Koran als Grundlage des Islam die Grundlage einer Religion und keiner Kultur. Es gibt keine islamische Kultur, sondern eine spezifische Synthese des Islam mit unterschiedlichen Kulturen, die *umma* ist, wie am Beginn ihrer Entstehung, eine religiöse, keine kulturelle Gemeinschaft, die in sich sehr divers und vielfältig ist. Für diese diverse Gemeinschaft allerdings ist der Koran, abgesehen vom Inhalt, in seiner epischen Dimension, der wichtigste Bezugspunkt. All das können Muslime im Inhalt und im Klang immer wieder neu und unmittelbar erleben. Dies zu beachten, ist auch für das Verständnis des Islam im interreligiösen Dialog oder im Dialog von Muslimen mit konfessionsfreien Menschen wichtig. Für die pädagogische Praxis bedeutet die Beachtung der epischen Dimension des Koran die Qualität der identitätsstiftenden Bedeutung des Koran zu berücksichtigen und ein umfassendes Erleben der koranischen Worte mit allen Elementen die dafür notwendig sind, zu ermöglichen und eine individuelle, positive, spirituelle Entwicklung muslimischer Schülerinnen und Schüler damit zu fördern.

Trotz der Symbiosen des Islam mit verschiedenen Kulturen sind der Klang und der Text des Koran etwas, bei dem sich alle Muslime weltweit persönlich zu Hause fühlen, das sie in ihrem Innersten berührt, aus dem sich die moralischen Parameter und Motivation für ihre Lebensgestaltung herleiten und durch den sie sich miteinander als Gemeinschaft verbunden fühlen. Im ersten offenbaren Wort dieses für Muslime singulären, weil göttlichen Textes des Koran, ist all dies, als auch das Prinzip der Manifestation des Göttlichen Willens und die Quelle der Schöpfung durch den Klang, verdichtet zusammengefasst und leitet dazu an, wie durch das Erleben der göttlichen Worte die Annäherung an Seine unendlichen Dimensionen erfahren werden soll: *iqra'* – „Lies, rezitiere, lass klingen!“

Literaturverzeichnis

- Asad, Muhammad, Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar, Düsseldorf 2009.
- Müller, Ulrich/Springeth, Margarethe, Das Nibelungenlied (Beiheft der Audio CD), gesungen von Eberhard Kummer, Beiheft von Ulrich Müller und Margarete Springeth, Wien 1999.
- Grosse, Siegfried, Das Nibelungenlied: Mittelhochdeutsch, Neuhochdeutsch, nach dem Text von Karl Bartsch und Helmut de Boor ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse, Stuttgart 2002.
- Halm, Heinz, Der schiitische Islam. Von der Religion zu Revolution, München 1994.
- Ibn Rassoul, Abu-r-Rida Muhammad Ibn Ahmad, Tafsīr Al-Qurʾān Al-Karīm. Monolinguale Ausgabe. Erläuterung des Qurʾān Al-Karīm in deutscher Sprache, Düsseldorf 2008.
- İşık, Tuba, Musik und Gesang in der islamischen Religionspraxis. In: Wolfgang Müller/Franc Wagner (Hgg.), Musik in den monotheistischen Religionen. Reflexionen zur ästhetischen Funktion sakraler Musik, Text und Normativität II, Basel 2024, 63–82.
- Dies., Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht, Paderborn 2014.
- Jung, Lorenz (Hrsg.), C.G. Jung. Archetypen: Urbilder und Wirkkräfte des kollektiven Unbewussten, Düsseldorf 2018.
- Krasser, Matthias, Die rechtsextreme Rezeption des Nibelungenliedes nach 1945, Beispiele und Hintergründe einer Vereinnahmung, Masterarbeit, Graz 2019.
- Kermani, Navid, Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 2007.
- Labat, René, Gods and Heroes. In: Épopée de/Epic of Gilgamesh (Beiheft zur Audio CD), komponiert und herausgegeben von Abed Azrié, Paris 1994.
- Lings, Martin, Muhammad. Sein Leben nach den frühesten Quellen, Kandern 2000.
- Lipkin, Semjon (Hrsg.), Manas der Hochherzige. Kirgisisches Heldenepos, Berlin 1974.
- Maul, Stefan M., Das Gilgamesch-Epos. Neu übersetzt und kommentiert, München 2005.
- Perseschkian, Nossrat, Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie, Frankfurt a.M. 1999.
- Turkmen Epic Singing/Köroglu, Anthology of traditional musics, herausgegeben von Slawomira Zeranska-Kominek, Audio CD, (UNES08213), Paris 1994.

Internetquellen

- <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wibilex/altes-testament/gilgamesch/>; letzter Aufruf: 07.03.2024.
- [https://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/indexdd56.html?option=com_content&view=article&id=229:5-5-epos&catid=40:kapitel-5](https://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/indexdd56.html?option=com_content&view=article&id=229:5-5-epos&catid=40:kapitel-5;); letzter Aufruf: 06.03.2024.

- <https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Minnesang>; letzter Aufruf 06.03.2024.
- <https://ich.unesco.org/en/RL/epic-art-of-gorogly-01028>; letzter Aufruf: 08.03.2024.
- <https://www.islamiq.de/2023/01/19/benedikt-xvi-bibel-und-koran-unterscheiden-sich-grundlegend/>; letzter Aufruf: 09.03.2024.
- https://www.nibelungenlied-gesellschaft.de/03_beitrag/galle/galle_fs2.html; letzter Aufruf: 06.03.2024.
- https://www.nibelungenlied-gesellschaft.de/03_beitrag/mueller/fs04_muel.html; letzter Aufruf: 06.03.2024.
- https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_N/Nibelungenlied.xml; letzter Aufruf: 06.03.2024.
- <https://musikwissenschaften.de/lexikon/t/troubadour/>; letzter Aufruf: 06.03.2024.
- https://teachsam.de/pro/pro_lesen/pro_lesen_7_3.htm; letzter Aufruf: 08.03.2024.
- <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2023-01/papst-benedikt-xvi-postum-buch-aufsaeetze-religion-christen-islam.html>; letzter Aufruf: 09.03.2024.

Weiterführende Literatur

- Güvenç, Oruç, *Mevlana und die Gottgeliebten*, Wien 2017.
- Haussig, Hans W., *Die Geschichte Zentralasiens und der Seidenstraße in islamischer Zeit*, Darmstadt ²1992.
- Ibn Ishaq, Muhammad, *Das Leben des Propheten: aus dem Arabischen von Gernot Rotter*, Kandern 1999.
- Reinbold, Wolfgang, *Koran und Bibel. Ein synoptisches Textbuch für die Praxis*, Göttingen 2022.
- Rückert, Friedrich, *Der Koran. Übersetzung*, Köln 2012.
- Scharlipp, Wolfgang-Ekkehard, *Die frühen Türken in Zentralasien. Eine Einführung in ihre Geschichte und Kultur*, Darmstadt 1992.
- Schimmel, Annemarie, *Die mystischen Dimensionen des Islam. Geschichte des Sufismus*, Frankfurt a.M./Leipzig 1995.
- Williams, John Alden, *Der Islam*, Stuttgart (Lizenzausgabe) 1985.

Koranrezitation für Kinderohren. Übungen zur auditiven Schulung des ästhetischen Wahrnehmens

Tuba Işık

1. Einleitung

„Koran“ ist die deutsche Übersetzung des arabischen Wortes *qurʾān*. Dieses geht auf die Wortwurzel *qaraʾa* zurück, was so viel bedeutet wie her- und aufsagen, deklamieren oder auch rezitieren. Davon abgeleitet bedeutet *qurʾān* Rezitation, Lesen, Lektüre oder Lesung. Der Koran ist also ein Rezitationstext. Der Koran ist nach Angelika Neuwirth die tonale, akustisch zugängliche Verkörperung des Gotteswortes.¹ Die Ästhetik des Koran wurde bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen umfassend untersucht und beschrieben.² In diesem Aufsatz interessiert mich die Frage, wie das Gehör von Kindern für Tonfolgen, die durch eine Koranrezitation hervorgerufen werden, geschult werden können. Denn Töne, Klänge, Gesänge und Musik können weit in unsere Seele einwirken, Stimmungen hervorrufen und somit unser Gefühlsleben bereichern.³ Das Potenzial einer Koranrezitation gilt es für die Schulung von Kinderohren auszuschöpfen. Aus religionspädagogischer Sicht möchte ich mögliche Antwort darauf finden, welche ersten didaktischen Schritte es bedarf, um Kinder das koranisch Klangliche als ein ästhetisches Geschehen zu vermitteln. Wie können muslimische Kinder dazu inspiriert und ermutigt werden, den melodischen Vortrag von Koranversen auf verschiedenen Sinnesebenen wahrzunehmen? Das menschliche Hören ist eine physiologische Sinneswahrnehmung, die im Laufe der ontogenetischen Entwicklung ästhetisch geprägt und zum Bedeutungsverstehen erweitert wird. Schon in den ersten Lebensmonaten bildet sich eine differenzierte sinnliche Wahrnehmung, die sich im Laufe der Kindheit weiterentwickelt und verfeinert. Frühe Hörgewohnheiten werden durch Hörerfahrungen und -erlebnisse, insbesondere im Elternhaus, geprägt.⁴ Wenn nicht bereits in der frühen Kindheit im Elternhaus oder im Moscheeunterricht, kann spätestens in der Schule im islamischen Religionsunterricht eine erste Begegnung mit dem

¹ Vgl. Angelika Neuwirth (2012), Ist der Koran vom Himmel gefallen?, 10-17, hier 11.

² Näheres hierzu Ahmad Milad Karimi, Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qurʾan, Freiburg i.Br. 2012, 14–30; sowie Navid Kermani, Gott ist schön, München 2016.

³ Näheres hierzu Dieter Schnebel, Echo – einige Überlegungen zum Wesen der Musik, Laaber 1999, 27.

⁴ Vgl. Stefanie Stadler Elmer, Kind und Musik, Berlin 2015, 137.

Koran als ästhetisches Klangerlebnis geschaffen werden. Schrittweise, durch eine Schulung der auditiven Wahrnehmung können Kinder für die feinen Nuancen und melodischen Elemente einer Koranrezitation sensibilisiert werden, aber vor allem lernen sie, aufmerksam zuzuhören. Die ästhetische Auseinandersetzung mit der Koranrezitation könnte zudem dazu beitragen, dass die Kinder nicht nur ein tieferes Verständnis für diese Kunstform entwickeln, sondern auch dass sie ihr allgemeines ästhetisches Empfinden verfeinern und erweitern.

2. Rezitationsklang und eine Übung

Der Koran wird auf Arabisch rezitiert. Rezitieren bedeutet, das Wort Gottes zum Klingen, zum Erklingen zu bringen. Wenn der Koran, wenn das Wort Gottes erklingt, wird die Gegenwart Gottes, seine Schönheit und Herrlichkeit sinnlich wahrnehmbar.⁵ Daher liegt der Fokus in diesem Aufsatz auf der musikalischen Klangebene. Bereits der Prophet Muhammad erlegte den Gläubigen auf, den Koran mit der eigenen Stimme zu schmücken (*tartil*).⁶ Das Schmücken des Koran mit der eigenen Stimme bedeutet, die Rezitation mit Emotionen, Intonation und Klangfarben zu versehen, um die (spirituelle) Wirkung und Schönheit des heiligen Textes zu erleben. Es wird angenommen, dass eine solche Vortragsweise die Zuhörenden berührt und sie näher an die Botschaft des Koran heranführt. Dadurch wird die Stimme, die den Klang erzeugt, als ein Instrument bewusst.

Es gibt verschiedene Arten der Koranrezitation. Wenn auch der Koran sich über das *Wie* des Rezitierens ausschweigt,⁷ ist festzustellen, dass es bei einer Rezitation in einem *maqām* (Tonart, vergleichbar mit den Tongeschlechtern Dur und Moll in der europäischen Musik, aber erheblich vielfältiger) um eine Stimmklangästhetik handelt, die in der Klangentfaltung hörbar wird. Denn die Rezitationskunst, *ilm al-qirāʾāt* (Wissenschaft der Lesarten), kann sich erstrecken von einer frei improvisierten Rezitation, bei der klangkompositorische und rhythmische Elemente stark variieren, bis zu einer solchen, die in bestimmten *maqāmāt* rezitiert wird und sich über die Jahrhunderte entwickelt hat.⁸ Die auditive Wahrnehmung könnte mit einer Art Vokalisation von ersten koranischen oder im religiösen Sprachspiel gängigen Begriffen und Ausdrücken beginnen anstatt mit Koranversen, bei denen *tagwīd*-Regeln einzuhalten sind (und die eine gewisse melodische Gestaltung erzwingen)⁹ und weitere Aspekte, wie Prosodie und Textrhythmus, ins Spiel kämen.

⁵ Vgl. Karimi (2012), 27.

⁶ Auch der Koran 73:4 sowie 39:23.

⁷ Vgl. Kermani (2016), 179.

⁸ Vgl. Tuba Işık, Musik und Gesang in der islamischen Religionspraxis, Basel 2024, 63-82.

⁹ Vgl. Kermani (2016), 182.

Der erste Schritt könnte eine Spielart mit Vokalisation sein. Die Vokalisation einzelner Begriffe ist die Kunst, Worte mit der passenden Betonung, Intonation und Emotion so vorzutragen, dass ihre Bedeutung und Wirkung verstärkt wird. Allerdings ist Vokalisation nicht gleichzusetzen mit dem *tağwīd*, der die korrekte Aussprache und Rezitation des Koran bezeichnet. Die richtige Aussprache ist der Artikulation eines arabischen Wortes inhärent. Zum Versuchsbeginn einer Klangproduktion sollte es deswegen keine Voraussetzung sein, die Bedeutung des Wortes zu kennen, vor allem nicht, wenn die Versuchsgruppe eine 1. oder 2. Klasse ist. Daher könnte ein erster Schritt zunächst sein, Klänge mit der Stimme zu erzeugen. Dazu stellen sich alle Schüler*innen in einem Stehkreis auf und eine Person beginnt damit, ihren Namen frei, johlend, schmetternd, trillernd o.ä. zu intonieren und alle im Kreis Stehenden zur klanglichen Vielfalt zu ermutigen, sie sollen sich etwas einfallen lassen und den Namen der Klassenkamera-din/des Klassenkameraden fantasievoll aussprechen. In einer weiteren Runde werden Emotionen vorgegeben (auch die Kinder dürfen Emotionen vorgeben): Sagt eure Namen ängstlich, mutig, traurig, froh usw.

In der nächsten Übung, auch wieder im Stehkreis, gibt die Lehrkraft ein koranisches Wort wie *subhānallah*¹⁰ in die Runde. Dieses Mal soll jede Person eine eigene Betonung, Lautstärke, Tonhöhe und Intonation finden. Im Nachgang könnte gefragt werden, ob jemand bei der Artikulation an die Bedeutung gedacht hat. In einem dritten Durchgang wird dasselbe nun für den Begriff *ar-raḥmān* durchgeführt, bei dem die Bedeutung, der Barmherzige, mitgeteilt wird. Im Anschluss werden die Schüler*innen nach ihrer Erfahrung mit ihrer Stimme, mit den Klängen der anderen und nach ihrem Gefühl gefragt, besonders aber, ob sie einen Unterschied zwischen der Artikulation ihrer Namen und des Wortes *ar-raḥmān* bemerkt haben. Mit diesen Übungen können Kinder u.a. ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie ständig von Geräuschen und Klängen umgeben sind und wie diese erzeugt werden. Zugleich stärken sie ihre Mund- und Sensomotorik und üben sich in der Koordination von Atmung und Aussprache. In einer Reflexionsrunde lernen Kinder differenziertes auditives Wahrnehmen und Beschreiben.

Eine weitere Übung, nach dem Intonieren arabischer Wörter und des eigenen Namens, verläuft wie folgt: Die Kinder befinden sich im Stehkreis und die erste Runde besteht wieder darin, dass jeder Kindername zunächst vorgemacht, dann von allen in demselben Ausdruck wiederholt wird und in der zweiten Runde in einem frei wählbaren Klang zum Ausdruck kommt. In der dritten Runde wird ein Gottesname aus den 99 schönen Namen Gottes mit der damit verbundenen Qualität und Bedeutung vorgegeben. Jedes Kind soll individuell versuchen, den stimmlichen Ausdruck so zu wählen, dass er dem jeweiligen

¹⁰ *Subhānallah* ist ein arabische Bezeichnung; Es ist ein momentbezogener Ausdruck des Erstaunens, der die Wirkkraft Gottes preist.

Gottesnamen entspricht. Dies kann dann einmal auf Deutsch und einmal auf Arabisch geschehen.

Um die Differenz zwischen Gesang eines Liedes und einer Koranrezitation auch für muslimische Kinder deutlich zu machen, wird gegebenenfalls betont, dass eine Koranrezitation zwar nicht als Musik zu verstehen ist, sich aber trotzdem die Rezitation in Form eines Singsprechens klanglich entfaltet. Klang ist eine Schwingung, die sich in Schallwellen ausbreitet und unser Ohr erreicht. Dort wird sie vom Gehirn als Ton interpretiert. Durch die Aneinanderreihung von Klängen entsteht eine klingende Komposition. Der koranische Text wird also in bestimmten Tonhöhen und in Melodien vorgetragen, wodurch ein ästhetisches Wahrnehmen das Hören prägt.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich zunächst an, Kinder selbst Klänge mit der eigenen Stimme oder mit Instrumenten erzeugen zu lassen, bevor sie zum Hören angeleitet werden. Wenn sie erfahren, wie eine Klangfarbe entsteht, können sie einer Rezitation mit diesen geschulten Ohren zuhören.

3. Zuhören und eine Übung

Eine Übung zum aufmerksamen Hören ist für Kinder wichtig, weil sie ihre auditive Wahrnehmungsfähigkeit stärkt und ihr Verständnis für Klänge und Geräusche verbessert. Durch gezielte Übungen können Kinder lernen, verschiedene Klangquellen zu unterscheiden, Muster in Klängen zu erkennen und ihre Konzentrationsfähigkeit zu schärfen. Aufmerksames Hören fördert nicht nur die musikalische Entwicklung, sondern auch die sprachliche Kompetenz und das allgemeine Verständnis für die Umgebung. Die Ohren-Massage ist eine schöne, sinnlich-haptische Übung aus der Kinesiologie. Bevor mit einer Koranrezitation gearbeitet wird, kann jedes Mal mit einem Ritual begonnen werden, das die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein auf das Zuhören fokussiert: das Spitzten der Ohren. Dafür massiert jedes Kind seine eigenen Ohren. „Die Zeigefinger und Daumen werden zunächst an die beiden Ohrfläppchen geführt und diese werden sanft durchgeknetet, dann geht es das ganze Ohrfläppchen nach oben und wieder hinunter. Das wird ein paar Mal wiederholt. Wer mag, darf seine Finger auch wie Ameisen über seine Ohren tanzen lassen. Anschließend werden die Hände über die Ohrmuscheln gelegt, als wolle man sich die Ohren zuhalten. Man konzentriert sich kurz auf die Stille und öffnet schließlich die Ohren wieder. Wer dabei die Augen schließt, kann sich noch besser auf seine Ohren fokussieren. Später kann auch ein Kind die Ohrenmassage anleiten.“¹¹

¹¹ Stiftung Zuhören, Willkommen zurück. Gemeinsam lauschen, zuhören, wieder ankommen! München/Frankfurt a.M. 2020.

4. Klangexperiment: Klanggasse

Der Unterricht beginnt mit elementaren koranischen Ausschnitten, zum Beispiel der kurzen Form des Glaubensbekenntnisses, *lāilaha-illallah*¹². Anschließend wird die „Klanggasse“ eingeführt: Zwei Schüler*innen verlassen den Raum, bis sie wieder hereingerufen werden. In der Klasse haben die anderen Schüler*innen in der Zwischenzeit ein Spalier gebildet, in dem sie sich gegenüberstehen und sich nur mit den Fingerspitzen berühren. Einige sprechen „lā“¹³, andere „ilaha“ und andere „illallah“, während alle anderen Schüler*innen immer wieder „ups“ oder „nap“ sagen. Die beiden Schüler*innen werden dann nacheinander vor die Gasse gestellt und sollen mit geschlossenen Augen in ihrem eigenen Tempo durch die Gasse gehen und gut hinhören. Nachdem sie die Gasse durchschritten haben, versuchen sie zu erkennen, wo sie die verschiedenen Laute neben *lāilaha-illallah* gehört haben. Mit geschlossenen Augen gehen sie den Weg erneut und bleiben stehen, wenn sie einen Laut hören, der sich von den anderen unterscheidet. Das Lernziel besteht darin, die Schüler*innen dazu zu ermutigen, sich auf ihre Klangumgebung einzulassen und ein genaues Hören zu entwickeln. Dies beinhaltet das Bewusstsein für Klänge im Raum und die Fähigkeit, das Hören als einen Weg der Erkenntnis zu begreifen.

5. Emotive Wirkung des Koranklangs

Eine mitschwingende Dimension dieser klanglichen Rezeption ist die ihrer Wirkung. Es gibt viele Forschungen über die Korrelation zwischen dem Hören einer Koranrezitation und ihrer heilenden Wirkung auf die menschliche Seele, doch aus musikwissenschaftlicher Perspektive geht es mir darum, das Gehör der Kinder auch für diese emotiven Momente zu schulen, die Navid Kermani in seinem Buch „Gott ist schön“ herrlich schildert und die wesentlich zu dieser ästhetischen Wahrnehmungsschulung beitragen. Denn unsere Sinneswahrnehmungen können emotionale Reaktionen und Stimmungen hervorrufen und beeinflussen. Reziprok sind Gefühle ein wesentlicher Bestandteil dieser Wahrnehmung, da sie unsere Reaktionen auf äußere Reize beeinflussen und unsere Erfahrungen prägen. Übungen, die dazu beitragen, die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen zu schulen – beispielsweise auch durch eine Koranrezitation denn hierin sehe ich auch eine Funktion einer Rezitation –, helfen uns dabei, bewusster auf unsere Umgebung zu reagieren und ein besseres Verständnis für unsere Emotionen zu entwickeln. Wenn Gefühle in den Prozess des sinnlichen Wahrnehmens integriert werden, kann eine tiefere Verbindung zu unserer Um-

¹² *Lāilaha-illallah* bedeutet, es gibt keine weitere Gottheit außer Allah.

¹³ „lā“ weist auf eine Dehnung des Vokals hin.

welt hergestellt und ein tieferes Verständnis für uns selbst entwickelt werden. In diesem Sinne hat das erklingende Gotteswort eine Wirkung auf die menschliche Seele.

Mit Koranrezitationen wird es auf der Klangebene möglich, durch den Hörsinn Gefühle zu evozieren. Wenn die Inhaltsebene, also der Wortsinn des Rezierten, aufgenommen wird, dürfte die emotionale Aktivierung größer ausfallen. Navid Kermani beschreibt, dass jeder Klang eines Lautes aus dem Koran eine emotionale Wirkung auf den Menschen hat. Er betont, dass die melodische und rhythmische Schönheit der koranischen Rezitation nicht nur ästhetisch ansprechend ist, sondern auch eine tiefe spirituelle und emotionale Resonanz bei Zuhörenden hervorruft. Jeder Ton, jede Betonung und jedes Tempo bei der Koranrezitation trägt dazu bei, eine bestimmte Stimmung oder Gefühlslage zu erzeugen, die die Zuhörenden auf der emotionalen Ebene anspricht. Kermani argumentiert weiter, dass die klangliche Schönheit des Koran eine direkte Verbindung zur göttlichen Transzendenz herstellt und es den Gläubigen ermöglicht, sich auf einer tieferen spirituellen Ebene mit der göttlichen Botschaft zu verbinden.¹⁴ Durch das Hören der koranischen Rezitation können Emotionen wie Ehrfurcht, Dankbarkeit, Frieden oder Ergriffenheit hervorgerufen werden, die den Glauben stärken und das spirituelle Erleben intensivieren.

6. *Ausblick*

Die Koranrezitation kann in ihrer ästhetischen Dimension nur dann angemessen gewürdigt und gehört werden, wenn ein Bewusstsein und ein Gefühl für die klangliche Ästhetik entwickelt worden sind. Die melodische und rhythmische Schönheit der koranischen Rezitation ist ein wesentlicher Bestandteil des spirituellen Erlebens beim Hören des Koran. Es erfordert eine Sensibilität für die Nuancen der Stimme, die Betonung der Worte und die emotionale Ausdruckskraft des Vortragenden. Durch das Verständnis der ästhetischen Aspekte der Koranrezitation können Zuhörer eine tiefere Verbindung zur spirituellen Botschaft des Koran herstellen und sich von der Schönheit und Kraft der Worte inspirieren lassen.

¹⁴ Ein solches Beispiel ist an der Religionspraktik des samāʿ der Mevlevi-Derwische deutlich zu erkennen; die Derwische drehen sich, von außen betrachtet, um ihre eigene Achse. Die Drehpraxis ist allerdings unmittelbar mit der musikalischen Begleitung verbunden, bzw. die dafür komponierte Musik ist für die Drehpraxis konstitutiv. Sie soll spirituelle Gefühle, Gottesnähe und -liebe evozieren und der Drehbewegung als Orientierung dienen.

Literaturverzeichnis

- Elmer, Stefanie Stadler, Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen, Berlin 2015.
- Işık, Tuba, Musik und Gesang in der islamischen Religionspraxis. In: Wolfgang Müller/Franc Wagner (Hrsg.), Musik in den monotheistischen Religionen. Reflexionen zur ästhetischen Funktion sakraler Musik, (Te-NOR – Text und Normativität 11), Basel 2024, 63–82.
- Karimi, Ahmad Milad, Versuch einer ästhetischen Hermeneutik des Qur'an. In: Mo-uhanaad Khorchide/Klaus von Stosch (Hrsg.), Herausforderungen an die islamische Theologie in Europa – Challenges for Islamic Theology in Europe, Freiburg i.Br. 2012, 14–30.
- Kermani, Navid, Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München ⁵2016.
- Neuwirth, Angelika, Ist der Koran vom Himmel gefallen? Die Eigenart des Koran in der neueren Koranforschung. In: Welt und Umwelt der Bibel, 63,1 (2012), 10-17.
- Schnebel, Dieter, Echo – einige Überlegungen zum Wesen der Musik. In: Albrecht Riethmüller (Hrsg.), Sprache und Musik: Perspektiven einer Beziehung, Laaber 1999.
- Stiftung Zuhören, Willkommen zurück. Gemeinsam lauschen, zuhören, wieder ankommen! Praxistipps für Kitas und Grundschulen im Alltag mit Corona, München/Frankfurt a.M. 2020.

Die langen Nächte des Ramadans. Geschichtenerzählen in den muslimischen Gesellschaften

Johannes Merkel

1. Einleitung

Seit der Übersetzung der *Erzählungen aus den tausendundein Nächten* galt der Orient den Europäern als Heimat märchenhafter und handlungsreicher Erzählkunst und kaum ein Orientreisender versäumte es, von der erstaunlichen Vortragskunst der Geschichtenerzähler auf Straßen, Märkten oder in den Kaffeehäusern zu berichten. Sie habe „etwas von einer dramatischen Vorstellung“, berichtet ein englischer Arzt, der Mitte des 18. Jahrhunderts im syrischen Aleppo lebte: Es sei „nicht bloß einfache Erzählung; die Geschichte wird durch die Gebärden und Handlungen des Sprechers gleichsam lebendig“.¹

Die uns überlieferten Geschichten lesen wir in umfangreichen Sammlungen, die aber ursprünglich kaum zum Lesen aufgeschrieben wurden, sondern als Vorlage für die Auftritte von Erzählern und Erzählerinnen, die ihr Publikum auf Straßen und Märkten oder Kaffeehäusern unterhielten. Erzählen war ein öffentliches Medium und eher mit unseren Fernsehprogrammen vergleichbar als mit einsamer Lektüre. In den islamisch geprägten Ländern des Orients (sowie des Maghreb) war die Lebenstätigkeit aller Mitglieder der Gesellschaft eingebettet in die durch den Islam vorgegebenen Grundsätze und Vorschriften, und das galt eben auch für die Geschichten sowie für die Vortragsweise und die Örtlichkeiten, an denen sie geboten wurden. Das zeigt sich vor allem in dreierlei Hinsichten:

1. anhand der Erzählanlässe, der Zeiten und Orte, in denen diese Erzählkunst ausgeübt wurde,
2. in den verpflichtenden Formeln, mit denen Erzählungen eingeleitet und beendet wurden,
3. in der konsequenten Trennung sozialer Rollenzuweisungen von Männern und Frauen, die fast überall zu zwei voneinander abweichenden Erzähltraditionen führten.

¹ Alexander Russell, *Naturgeschichte von Aleppo*, Göttingen 1797, 199f.

2. Der Rückbezug auf islamische Werte in den Erzählformeln

Ich will mit den Erzählformeln beginnen, die beiden Traditionen gemeinsam waren. Weltweit beginnen und enden Erzählung mit überlieferten Formulierungen, mit denen die Erzählenden Einstieg und Abschluss ihrer Geschichte markieren. Im Orient waren solche Formeln islamisch geprägt und hatten zugleich die Rechtgläubigkeit der Erzählenden zu bezeugen. Dazu einige Beispiele:

In Tunis lautete eine Startformel noch Ende des 20. Jahrhunderts: *Gott ist immer und überall* oder *Es gibt keinen Gott außer Allah, und wer gesündigt hat, flehe zu ihm um Vergebung*.²

Für das marokkanische Fez wird die Eingangsformel berichtet: *Es war und es war nicht – Aber Allah war überall – Kein Land und kein Platz sind ohne seine Gegenwart – und es gab Basilikum und Lilien im Schoß des Propheten (Segen und der Friede Gottes sei mit ihm) – es war einmal...*

Religiös geprägte Formeln setzen fast immer auch den Schlusspunkt der Erzählung: *Das ist es, was wir gehört und vorgetragen haben. Darum ihr Brüder, die ihr den Propheten liebt, wünscht ihm Allahs Frieden und Segen*.³

Auf die Eingangsformel haben die Zuhörenden auch oft zu antworten. In Ägypten startete die Geschichte gewöhnlich mit der Aufforderung: *Bezeugt die Einzigartigkeit Gottes!* Die Anwesenden antworteten darauf: *Es gibt keinen Gott außer Allah*.⁴

In Nordafrika verbreitet war die Formel: *Es geschah, was geschehen sollte*. Das Publikum antwortete: *Möge dich Allah Gutes hören lassen!* Darauf wurde die Geschichte mit den etwas disparaten Sätzen eingeleitet: *Allah war überall gegenwärtig. / Unser Zelt ist von Seide, eures von Leinen. / Doch das Zelt der Feinde ist ein Versammlungsplatz. / Der Wüstenratten und der Mäuse*.⁵ Auch während des Vortrags konnte der Prophet angerufen werden. Wo die Handlung zum nächsten Tag übergeht, äußerten tunesische Erzählerinnen: *Ein neuer Tag wurde geboren und gesegnet sei, wer zum Propheten betet*.⁶ Solche Formeln waren wohl etwas mehr als frommer Brauch; sie verweisen darauf, dass die erzählten Verwicklungen, so unwahrscheinlich und überraschend sie erscheinen mögen, doch längst im Ratschluss des Höchsten vorgesehen waren, dem alle Erdenbewohner unterworfen sind.

² Monia Hejaiej, *Behind Closed Doors*, New Brunswick 1996, 126, 337.

³ Samia Al-Azharia-Jahn (Hrsg.), *Arabische Volksmärchen*, Berlin 1970, 440.

⁴ Hasan El-Shamy, *Folktales of Egypt*, Chicago 1980, LIV.

⁵ Azharia-Jahn (1970), 437.

⁶ Hejaiej (1996), 206.

3. *Unterhaltende Erzählkunst in der Kultur des Orients*

Was wir aus dem europäischen Blickwinkel Orient nennen, setzt sich trotz der entscheidenden Prägung durch den Islam aus Ländern mit recht unterschiedlichen historischen und kulturellen Traditionen zusammen. Bezogen auf das öffentliche Erzählen sind dabei die vorwiegend arabischsprachigen Regionen von denen mit persischer oder türkischer Sprache zu unterscheiden.

Gemeinsam war allerdings allen Erzählkulturen die Trennung nach Geschlechtern. Zu den Auftritten männlicher Erzähler oder überhaupt von Volksunterhaltern auf öffentlichen Plätzen wurden Frauen meist nicht einmal als Gäste geduldet. Umgekehrt erzählten Frauen in der Intimität des Hauses so gut wie nie vor erwachsenen Männern. Sie unterhielten Frauen und Sklavinnen des eigenen Haushalts, in den Harems konnte das ein ansehnliches Publikum sein, oder erzählten vor den versammelten Frauen des Dorfes. In aller Regel hörten ihnen auch die Kinder zu, einschließlich der Jungen. Sobald diese aber zu Männern herangewachsen waren, wurden sie nicht mehr geduldet. Sie suchten von nun an die Treffpunkte von Männern auf.

Obwohl seit den Anfängen der islamischen Zivilisation gewerbsmäßige Erzähler vor den Moscheen, auf Straßen und Märkten, später auch in Kaffeehäusern auftraten, wissen wir nicht allzu viel über ihre Auftritte, und was wir wissen, ist auch noch recht unterschiedlich über die islamisch geprägten Länder verteilt. Erstaunlich wenige Berichte besitzen wir aus der Feder arabischer Schreiber, die diese niederen Volksvergnügungen kaum der Aufzeichnung für würdig erachteten. Schreiben war den religiösen und juristischen Erörterungen und der Poesie vorbehalten. Dagegen blickt Persien auf eine lange vor der Islamisierung entstandene epische Vortragskunst zurück, die Auftritte der Erzähler wurden hier bis in die höchsten Kreise geschätzt, ihre Tätigkeit in Berichten festgehalten. Als die Türken zunächst den Iran, später fast die gesamte islamische Welt eroberten, brachten sie die epischen Traditionen aus ihrer mittelasiatischen Heimat mit, eigneten sich die persischen Erzählstoffe an und entwickelten in den Weltstädten des Osmanischen Reiches eine eigenständige städtische Vortragskunst. Ergänzt werden diese Nachrichten durch die Berichte Reisender des 18. und 19. Jahrhunderts, die die öffentlichen Erzähler und ihr Publikum in den Ländern des Orients erlebten. Während wir über die Auftritte der öffentlichen, durchweg männlichen Erzähler über die Jahrhunderte eine Reihe verlässlicher Nachrichten überliefert finden, beschränkt sich unsere Kenntnis weiblicher Erzählkunst auf wenige Berichte des 20. Jahrhunderts.

4. Die Berufserzähler im arabischen Raum

Obwohl in den meisten orientalischen Ländern Arabisch die bestimmende Umgangs- und Schriftsprache ausmacht, haben wir gerade aus diesen Regionen vergleichsweise wenige Nachrichten über Tätigkeit und Bedeutung öffentlichen Erzählens. In den Anfangszeiten des Islams traten als *quṣṣāṣ* bezeichnete Redner in den Moscheen auf, die oft nebenberuflich auch Richter waren. In der Umayyadenzeit sprachen sie nach der Freitagspredigt vor der Versammlung der Gläubigen, erklärten den Koran, berichteten von dem Propheten, aber auch den Propheten der Bibel und schilderten Paradies und Hölle. Ihre Reden (*qiṣaṣ*) dienten der Belehrung und Erbauung, aber eben auch der Unterhaltung, und fielen deshalb oft auch reichlich fantastisch aus.

Vor allem ihre in den Mund des Propheten gelegten Aussprüche und erfundenen Episoden aus seinem Leben führten dazu, dass sie von den religiösen Autoritäten mit Argwohn betrachtet und schließlich um 700 aus den Moscheen vertrieben wurden. Die Ablehnung fiktiver Erzählungen durch die islamische Geistlichkeit scheint sich schon in den Gründungszeiten der neuen Religion herausgebildet zu haben. Anstelle solcher Erfindungen wurden nur die beglaubigten Anekdoten aus dem Leben des Propheten (*ḥadīth*) und historische Berichte geduldet. Die Erzähler, die in den Anfangszeiten noch in den Moscheen auftraten, wurden vor allem mit dem Argument vertrieben, sie würden nicht nur südarabische Legenden und Geschichten der hebräischen Bibel verbreiten, sondern auch nicht autorisierte Anekdoten über den Propheten, Geschichten iranischer Herkunft und fantastische Erzählungen verschiedenster Art. „Viele weitere Verbote folgten, aber scheiterten offensichtlich, seit die Erzähler, die nicht mehr in den Moscheen predigten, außerhalb großen Erfolg bei den leichtgläubigen Massen hatten.“⁷

In dieser Geisteshaltung strafte die arabischen Gelehrten fiktive Erzählungen mit Verachtung und hielten sich umso mehr an die „historischen“ Berichte. Die Kriegserzählungen und Traditionen der vorislamischen Araber wurden bereits im zweiten islamischen Jahrhundert aufgezeichnet, unter anderem wohl auch, um dieses arabische Kulturerbe unter der Bevölkerung der eroberten Länder mit ihren anderen kulturellen Traditionen zu verbreiten. Zugleich wurden die Eroberungen der Länder des Nahen Ostens in historischen Schriften gerühmt. Neben diesen gelehrten Aufzeichnungen dürften jedoch von Anfang an auch mündlich entstandene und überlieferte Versionen von Heldenkämpfen und den Siegeszügen der islamischen Heere im Umlauf gewesen sein, die die Anforderungen der Geistlichkeit an wahrhafte Geschichten erfüllten.

Als die Erzähler auf Straßen und Märkte auswichen, waren sie gezwungen, erst ihr Publikum um sich zu scharen und nach dem Ende einen freiwilli-

⁷ Thomas Herzog, *Orality and Tradition of Arabic Epic Storytelling*, Berlin 2012, 635.

gen Obolus einzusammeln. Seit dem 16. Jahrhundert wurde in den Metropolen dann das Kaffeehaus zum sozialen Treffpunkt, an dem Meinungen ausgetauscht, Entscheidungen getroffen und Geschäfte abgeschlossen, aber eben auch Geschichten erzählt wurden. Den Erzählern bot diese Einrichtung ideale Bedingungen: Sie mussten sich ihr Publikum nicht mehr suchen, ihre Auftritte konnten regelmäßig angekündigt und durchgeführt werden, auch die langen Erzählzyklen konnten dort in fortlaufenden Sitzungen vorgetragen werden. Den Kaffeehausbesitzern verschaffte der Erzähler gleichzeitig Einnahmen durch den Konsum der Besucher, beider Einkommen war gesichert. Daneben aber boten den Berufserzählern weiterhin religiös definierte Termine, wie volkstümliche Wallfahrten oder Menschenansammlungen vor Heiligengräbern, unverzichtbare Gelegenheiten für Auftritte. Gewerbliches Erzählen im Rahmen islamischer Religiosität zeigt sich aber vor allem am jährlich wiederkehrenden Fastenmonat Ramadan, dessen Nächte den Erzählenden willkommene Gelegenheiten für ihre Berufsausübung boten. Gut situierte Herrschaften luden sich dann Erzähler ins Haus, denen sie im Familien- und Freundeskreis lauschten. Diese fast „privaten“ Auftritte erwiesen sich als wichtige „Saison“ und gesicherte Einnahmequelle für die professionellen Erzählkünstler und blieben das auch noch bis weit ins 20. Jahrhundert, in dem Zeitungen und Rundfunk ihnen hergebrachte Gelegenheiten für Auftritte und Einnahmen in der Öffentlichkeit genommen hatten.

5. Die Wertschätzung der Erzähler in Persien

Anders als in den arabischen Ländern erfreuten sich die persischen Erzähler bis in die herrschenden Schichten einer hohen und allgemeinen Wertschätzung, die sich auch daran zeigt, dass die persischen Herrscher traditionell einen Hoferzähler beschäftigten, der jederzeit zu ihren Diensten bereitstand. Diese Tradition reichte bis in die Anfänge der Sassaniden-Dynastie (224–642), wahrscheinlich aber noch weiter zurück. Die Epen jener Zeit waren in Versen abgefasst und kündeten von den Heldentaten von Königen und Kriegern. Nach der Islamisierung Persiens brach die Tradition dieser als *gōsān* (pers.) bezeichneten Epensänger ab, offenbar überlebten jedoch ihre Geschichten, die wohl größtenteils bereits schriftlich überliefert wurden. Seine klassische Form fand das iranische Epos im *šāhnāme* (pers.), dem *Buch der Könige*, das umlaufende Heldengeschichten in einem umfangreichen Werk zusammenfasste. Ihr Autor Firdowsi (940–1020) bezog seine Vorlagen neben schriftlichen Quellen aus mündlichen Erzählungen, die er in der Provinz Khorasan gehört hatte, erntete damit aber bei den sunnitischen Herrschern wegen der vielen „heidnischen“ (also vorislamischen) Elemente wenig Anerkennung. Das scheint jedoch dem Ansehen des Werkes selbst in den herrschenden Kreisen kaum geschadet zu

haben. Ähnlich wie die epischen Erzählungen anderswo diente es nicht nur der Unterhaltung, sondern sollte auch den Kampfgeist beflügeln und zu ähnlichen Heldentaten anfeuern. Die Begeisterung für die vorislamischen persischen Epenstoffe in den Jahrhunderten nach der arabischen Eroberung dürfte auch von der Aversion gegen die neuen Herren befördert worden sein, die von Bagdad aus das Land regierten. Neben den geehrten Unterhaltungskünstlern am Hof, die selbst oft aus den höchsten Kreisen stammten, traten zahlreiche Volksunterhalter auf, die auf öffentlichen Plätzen, an Straßenkreuzungen oder in den Vorhallen von Moscheen, aber auch auf Friedhöfen in der Nähe der Mausoleen islamischer Heiliger ihrem Gewerbe nachgingen. Allerdings beschränkte sich ihr Repertoire nicht auf die Großtaten von Helden und Königen. Nach einem zeitgenössischen Bericht zogen es viele Straßenerzähler vor, „absurd unwahrscheinliche“ Geschichten von Pari, Div und Ghul (also Engeln, Geistern und Monstern, wie wir sie aus der persischen Schicht von 1001 Nacht kennen) zu erzählen, indem sie vorgaben, diesen zwielichtigen Gestalten in der Wüste, in den Bergen oder auf hoher See begegnet zu sein, und damit ihre Erzählung als authentischen Bericht hinstellten.

Nach der Niederlage, die die Perser 1040 gegen die eindringenden Türken erlitten, verloren die alten epischen Stoffe an Beliebtheit, die Straßenerzähler trugen nun bevorzugt religiöse Legenden vor, mit denen die Auseinandersetzung zwischen der sunnitischen und der schiitischen Ausrichtung des Islam ausgetragen wurde. Die schiitischen Erzähler (pers. *munāqibhān*) trugen „auf Straßen und Märkten Oden auf Ali und die anderen Imame vor; zugleich griffen sie einige Kalifen, die sie für Usurpatoren hielten, wegen Gotteslästerung an.“⁸ Ihre sunnitischen Gegner (pers. *fāḍilhān*) antworteten mit Preisliedern auf die frühen Kalifen, die Ali, den Schwiegersohn des Propheten besiegt hatten. Beide traten auf bestimmten Plätzen auf, das Publikum wusste im Voraus, ob dort Ali oder seine Widersacher gepriesen wurden. Die Auftritte der schiitischen Erzähler führten zu Vortragsformaten, die an Predigten erinnern, indem sie dazu zum Teil eine Art Kanzel benutzten, „um die Zuhörer besser im Griff zu haben. Hauptziel dieser Auftritte war es, die Zuhörer zu Tränen zu rühren, indem sie die katastrophalen Ereignisse im Martyrium von Karbala vortrugen und besangen.“⁹ In der Schlacht bei dieser zentralirakischen Stadt hatte Ali die vernichtende Niederlage erlitten, die Erinnerung daran und die Hoffnung auf seine Wiederkehr stehen im Zentrum der schiitischen Religiosität.

Die Kaffeehäuser, die zunächst ein Treffpunkt der besseren Gesellschaft waren, änderten jedoch bald ihr Publikum. Die Besucher kamen jetzt eher aus Schichten mit geringer Bildung, die klassischen Epenstoffe scheinen von

⁸ Kazem Motamed-Nejad, *The Storyteller and Mass Media in Iran*, New York 1979, 47.

⁹ Ebd., 47.

volkstümlichen Erzählungen verdrängt worden zu sein.¹⁰ Dennoch blieb Firdowsis Werk auch wohl weiter ein beliebter Erzählstoff, denn diejenigen, die aus dessen Buch der Könige vortrugen, wurden mit einem Ehrentitel (pers. *mīrzā*) bedacht, der eigentlich nur den Verwandten des Herrschers zustand. Im Rang standen sie über den sehr viel zahlreicheren Erzählern anderer Epenstoffe und religiöser Legenden, die die überkommenen Geschichten in Prosa vortrugen, darunter auch Firdowsis Epos, dessen Verse sich an die Sprachkunst der Straßenerzähler anpassen mussten. Den Prosavortrag unterbrachen sie allerdings immer wieder mit Versen u, einerseits um die lange Erzählung zu gliedern, andererseits um wichtige Passagen hervorzuheben, indem sie z.B. dramatische Momente betonten, dabei die Gefühle der Helden wiedergaben oder die erzählten Ereignisse zusammenfassten. Die Verspartien wurden durch einen Stellungswechsel des Erzählers von der Prosa abgesetzt. Während er in Prosa erzählte, stand der Erzähler mitten im Raum, zum Vortrag von Versen wechselte er auf das Podium (pers. *sardam*).

6. Volksunterhaltung im Osmanischen Reich

Als die türkischen Eroberer in die islamischen Länder einfielen, brachten sie ihre epischen Gesänge, die von Barden (türk. *ozan*) vorgetragen wurden, mit in die neuen Siedlungsgebiete. Unter dem Einfluss der iranischen Erzählkunst wandelte sich der Epensänger spätestens seit dem 16. Jahrhundert zum Spielmann (türk. *âşık*), der zur Begleitung eines Musikinstruments (meist der Langhalslaute türk. *saz*) Geschichten von unwahrscheinlichen Heldentaten oder sinnesberaubenden Liebesabenteuern vortrug. Diese Spielmannstradition blieb in den östlichen Gebieten der heutigen Türkei sowie unter der türkischen Minderheit Aserbaidschans noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts lebendig.

In Aserbaidshan war es noch im 20. Jahrhundert üblich, dass die Sänger bei ihren Auftritten die Zuhörer anregten, sich zu beteiligen. Schon zum Auftakt forderten sie das Publikum auf, mit ihnen ein rituelles islamisches Gebet (türk. *salavât*) zu sprechen. „Das wird während der Darbietung noch einige Male wiederholt, beispielsweise wenn der Held einer Gefahr entgegenggeht oder vor einer schweren Prüfung steht.“¹¹ Die Zuschauer kannten im Allgemeinen sowohl die Geschichte wie die begleitenden Lieder des Sängers, es lag an seiner Kunstfertigkeit, sie ihnen überraschend zu präsentieren. „Ein Erzähler muss das Geschick haben, den *hikâye* (türk.) bei jedem Erzählen neu zu formen, ohne den tradierten Rahmen zu verletzen. Und es gehört nicht nur zur Geschick-

¹⁰ Vgl. Mahmoud Omidasalar/ Teresa Omidasalar, *Narrating Epics in Iran*, Chicago/London 1999, 332.

¹¹ İlhan Başgöz (1970), *Turkish Hikaye-Telling Tradition in Azerbaijan, Iran, American Folklore Society*, 397.

lichkeit des Spielmanns, die Episoden neu zu arrangieren oder neue Themen einzuführen, die jede Erzählung anders und erfreulich machen, sondern auch seine eigenen Gefühle, Besorgnisse und Wünsche zum Ausdruck zu bringen und das Publikum zu ermuntern, sie ihrerseits zu äußern. (...) Das Publikum beteiligt sich normalerweise an diesen Zwischenspielen und es entwickelt sich eine interessante Interaktion. Im Kaffeehaus entsteht eine neue Atmosphäre, der Erzähler, seine Musiker und das Publikum beteiligen sich, drücken mit Gesten und Worten ihre Freuden und Sorgen aus. Es ist die aktuelle soziale Begegnung im Kaffeehaus selbst, die jede Erzählung anders und für die Zuhörer interessant werden lässt.“¹² Die Beteiligung konnte so weit gehen, dass Zuhörer eigenständige Gesangseinlagen boten. Obwohl ihre Bezeichnung ursprünglich von religiösen Vorträgen in Nordafrika abgeleitet scheint, entwickelte sich die Vortragskunst der sogenannten türkischen Meddahs seit dem 17. Jahrhundert zu einer Volksunterhaltung ohne religiöse Rückbindung. Sie traten zu festen Zeiten auf einer Art im Freien aufgerichteter Bühnen auf. „Die Meddahs, die Erzähler von Beruf, sind Redekünstler. Sie stellen hauptsächlich komische Situationen aus dem Volksleben der niederen Stände, das sie aufgrund scharfer Beobachtung kopieren und karikieren, humorvoll und lebendig dar, lieben die Dialogform und ahmen in ihr verschiedene Dialekte und Stimmen nach.“¹³ Die aus so vielen Landesteilen und unterschiedlichen Sprachen zusammengesetzte städtische Bevölkerung des Osmanischen Reiches bot dem Meddah den Stoff für seine Auftritte. Meddahs waren also mehr Soloschauspieler als Erzähler. Sie boten weniger in sich konsequente Geschichten, sondern nutzten locker miteinander verbundene Plots, um daran Szene für Szene ihre Fähigkeit zu demonstrieren, komische Figuren und Begegnungen zu präsentieren. Ihre Auftritte ähneln in gewisser Weise dem, was heute unter „Comedy“ verstanden wird. Für ihre Vorführungen ließen sie sich häufig von schriftlichen Vorlagen inspirieren, aber „benutzten die Manuskripte oder gedruckten Texte eher als Stütze denn als einen Text, dem man getreu Wort für Wort zu folgen hätte.“¹⁴

7. *Hinter Haus- und Haremsmauern*

Dass Frauen nur vor ihresgleichen erzählten, mag unserer Vorstellung von der berühmtesten Erzählerin des Orients, Schehrezad in 1001 Nacht, widersprechen. Dabei wird aber allgemein übersehen, was in der Rahmenhandlung der berühmten Sammlung klar ausgesprochen wird: Weil sie als Frau vor dem König und für den König gar nicht erzählen durfte, muss sie ihre Schwester

¹² Başgöz (1970), 398.

¹³ Georg Jacob, Vorträge türkischer Meddahs, Berlin 1904, 6.

¹⁴ Karl Reichl, *Medieval Turkish Epic and Popular Narrative*, Berlin 2012, 697.

Dinazad ans Brautbett bitten, damit der König ihren Geschichten als Zaungast lauschen kann.

Wie verpönt die Anwesenheit des anderen Geschlechts beim Erzählen war, lässt sich nicht nur daran ablesen, dass zuhörende Frauen auf öffentlichen Plätzen nicht geduldet wurden. Von der anderen Seite her zeigt sie sich daran, dass Erzählerinnen sich dagegen sperrten, vor männlichen Zuhörern aufzutreten. Bezeichnend sind die Erfahrungen, die der ägyptische Ethnologe El-Shamy noch gegen Ende des 20. Jahrhunderts mit seinen Erzählerinnen machte. Da staunte eine 63-jährige Witwe, dass der Forscher bereit war, ihr zuzuhören: „Wir haben noch nie von einem erwachsenen Mann gehört, der solchem weiblichen Zeitvertreib überhaupt Beachtung schenkt.“¹⁵ Oder eine 40-jährige Analphabetin wehrt sich dagegen, vor ihm zu erzählen, „denn solche Geschichten sind nur für Frauen und Kinder gedacht, man könne sie höchstens noch dem eigenen Bruder erzählen.“¹⁶ Umgekehrt empfand es ein 20-jähriger Sohn noch 1970 als unziemlich, dass seine Mutter vor dem Folkloreforscher erzählte. „Bei einem erwachsenen Mann zu sitzen – einem Fremden – und Nonsens zu reden, stellte eine Ungehörigkeit dar.“¹⁷

Die Abschottung der beiden so eng nebeneinander bestehenden Erzählsphären bestand sicher schon seit vielen Jahrhunderten, das zeigt nicht zuletzt auch daran, dass sich in der klassischen Sammlung orientalischer Erzählkunst, die in ihren Anfängen bis ins 10. Jahrhundert zurückreicht, auch einige Geschichten finden, die einen Erzähler im Kaffeehaus um Renommee und Einnahmen gebracht hätten (etwa die Geschichte von *Ali Schar* und *Zumurrud*).¹⁸ Dennoch wurde die weibliche Erzähltradition selbst nach dem Siegeszug, den das Sammelwerk orientalischer Erzählungen seit seiner Übersetzung in europäische Sprachen machte, von den europäischen Orientalisten und Orientreisenden fast vollständig übersehen. Aus einem einfachen Grund: Als Männer hatten sie keine Gelegenheit, an dergleichen Vorführungen teilzunehmen. Dass sich trotzdem auch in ihren Aufzeichnungen einige Erzählungen finden, die aufgrund der Erzählhandlung dieser weiblichen Tradition zuzurechnen sind, liegt daran, dass sie ihnen von Männern mitgeteilt wurden, die sie als Kinder von Müttern und Tanten gehört hatten.¹⁹ Erst im 20. Jahrhundert, als die Erzähler bereits von den modernen Unterhaltungsmedien verdrängt worden waren, gerieten Erzählerinnen ins Blickfeld der Wissenschaftler, einmal weil nun auch Forscherinnen tätig waren, die an den Auftritten teilnehmen und darüber authentisch berichten konnten. Auf diese Weise bekam Françoise Légey in den 20er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts Einblick in die Erzählwelt marokkanischer Frauen

¹⁵ Hasan El-Shamy, *Tales Arab Women Tell*, Bloomington 1999, 84.

¹⁶ El-Shamy (1999), 196.

¹⁷ Ebd., 95.

¹⁸ Enno Littmann, *Die Erzählungen aus den tausendundein Nächten*, Wiesbaden 1953, 207-258.

¹⁹ Nachwort in Enno Littmann, *Arabische Märchen*, Leipzig 1957.

und Monia Hejaiej, die ihre Kindheit in Tunis verbracht hatte, konnte noch in den 90er-Jahren die Erzählungen dreier älterer tunesischer Damen aus der besseren Gesellschaft aufnehmen und auswerten. Es sind Arbeiten, die uns gestatten, einen faszinierenden Blick in eine hinter verschlossenen Türen und hohen Mauern verborgene Welt des Erzählens zu werfen. Was Frauen noch erzählen konnten, ist nun andererseits auch deshalb von Interesse, weil sich die überkommenen Erzählungen in der Abgeschlossenheit der Häuser, aber auch beim nächtlichen Fastenbrechen des Ramadan länger am Leben erhalten konnten als in der Öffentlichkeit von Märkten und Kaffeehäusern. Der ägyptische Ethnologe El-Shamy, der umfangreiche Sammlungen weiblicher Erzählungen aus den arabischen Ländern veröffentlichte, stellt dazu fest: „Bis vor Kurzem haben Sammler bis auf wenige Ausnahmen Frauen als Quellen arabischer Erzählungen nicht genügend berücksichtigt.“²⁰

Während die Berufserzähler neben religiös definierten Plätzen und Zeiten auch zu feststehenden Terminen und Orten öffentlich auftraten, waren die Gelegenheiten, bei denen Erzählerinnen ihre Kunst bewiesen, einerseits in die Aktivitäten des häuslichen Lebens, andererseits in die Bräuche des islamischen Festkalenders eingebunden. Légey, die den größeren Teil ihrer Geschichten „in den wichtigsten Harems von Marrakesch“ hörte, lernte dabei eine alte Frau kennen, die in einem Haus für unverheiratete Mitglieder der Fürstenfamilie lebte, sich wegen ihres Alters relativ frei bewegen durfte und die Runde durch verschiedene Harems machte, „wo man sie wegen ihres Erzähltalents immer mit Begeisterung empfängt.“ Die alte Dame pflegte erst den Haremsdamen zu erzählen. „Wenn dann der Abend fortgeschritten war und trotz allen Interesses die Zuhörer ermüden, steht die Scherifa stillschweigend auf und trägt den Charme ihrer Geschichten in die Küche und zu den niedersten Sklavinnen des Harems. Sie weiß, sie wird dort im Austausch für ein bisschen Traum den besten Bissen, das appetitlichste heiße Brot, die frischeste Butter erhalten. Sie beendet die Nacht, indem sie die Sklavinnen wach hält, die schon die erste Mahlzeit des Tages vorbereiten oder den Brotteig kneten, bis sie schließlich, zufrieden mit sich selbst, sich in einem kleinen dunklen Raum hinlegen wird, aus dem man sie erst am nächsten Abend wieder herausgehen sieht.“²¹

In den Haushalten der „Beldi“, der Angehörigen der gehobenen Mittelschicht in Tunis, erzählten noch in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts dafür bekannte und beliebte Erzählerinnen in den Nächten des Fastenmonats und zu allen möglichen Familienfesten: Hochzeiten, Verlobungen, Beschneidungen oder die Rückkehr von der Pilgerreise nach Mekka. Aber auch zu gemeinsamen Hausarbeiten wurde erzählt, wie dem Bereiten eines Vorrats von Couscous, wobei die Frauen aus der Nachbarschaft von Haus zu Haus zogen und sich gegenseitig unterstützten. „Eine traditionelle Hochzeit kann bis zu sieben Tage und sieben

²⁰ El-Shamy (1999), 13.

²¹ Françoise Légey, *Contes et légendes populaires du Maroc recueillis à Marrakech*, Paris 1926, 6.

Nächte dauern, jede vollgepackt mit Feierlichkeiten. Bei vielen dieser Feierlichkeiten bleiben die Geschlechter getrennt. Die Aktivitäten der Frauen konzentrieren sich auf das Haus der Braut. Während der Feierlichkeiten engagieren Beldi-Familien eine *ḥannāna* (eine Art Begleiterin), um für die Vorbereitung der Braut zu sorgen, um ihr Hände und Füße mit Pflanzen zu färben und die weiblichen Besucher mit Liedern und Geschichten zu unterhalten.“²²

Im dörflichen Milieu war das Erzählen weniger auf die Häuslichkeit beschränkt. Ein Bericht aus Palästina um 1900 beschreibt, dass Frauen zwar bei den Mahlzeiten hinter den Männern zurückzustehen hatten, aber Geschichten ohne Weiteres gemeinsam gehört werden konnten und erwachsene Männer sogar Erzählerinnen lauschten: „Wenn das kärgliche Mahl, das man gegen 6 Uhr abends isst, – eigentlich das einzige am Tage – verzehrt ist, dann hocken die Männer müßig um den kleinen Lehmherd mit glühenden Kohlen. Ein Nachbar oder zwei gesellen sich dazu. Die Frauen, die für sich allein im Winkel gegessen haben, was vom Mahl der Männer übrig geblieben ist, kauern sich, die Kinder um sich her, hinter den Männern ebenfalls in den Kreis. Und nun beginnt alsbald die Unterhaltung, das Erzählen.“ Und hier hätten vor allem alte Frauen Geschichten erzählt, „die eine andere Wirklichkeit voraussetzen als die alltägliche.“²³

Doch im Allgemeinen erzählten auch Frauen in den Dörfern nur selten vor Männern. Dörfliche Erzählabende darf man sich wohl allgemein so vorstellen, wie sie für die 20er-Jahre des 20. Jahrhunderts aus der Kabylei berichtet werden:

„In jedem Dorf gibt es eine ältere Frau, die für ihr ausgeprägtes und genaues Gedächtnis bekannt ist und für den Charme, mit dem sie die wunderbarsten Abenteuer zu erzählen weiß. (...) Am festgesetzten Tag sieht man sie gestützt auf ihren Stock herankommen, etwas vor der Abendmahlzeit. Sie wird mit Freudenrufen empfangen, und man macht ihr an der Familientafel Platz. Kaum ist die Mahlzeit beendet, besuchen die Männer der Familie ihre Freunde in der Moschee oder zu Hause. Inzwischen kommen nacheinander die Nachbarinnen, jede bringt ihren Vorrat Wolle zum Spinnen mit. Und nicht zuletzt kommen auch die Kinder, keines aus dem Dorf wird fehlen. Alle setzen sich in der Nähe des brennenden Holzschens, manchmal die Jungen in einem Halbkreis und die Mädchen im andern ihnen gegenüber, mittendrin die Erzählerin. Nach einer einleitenden Formel beginnt sie, und unermüdlich erzählt sie eine Wundergeschichte nach der andern. Man kennt sie alle schon, oder fast alle, aber man hört sie immer wieder mit dem gleichen Schaudern und demselben Vergnügen. Und die Erzählung dauert bis tief in die Nacht, bis zu dem Augenblick, in dem die Männer heimkommen, die sich auf ihre Weise unterhalten haben. Morgen wird man sich dann in einem andern Haus versammeln.“²⁴

Auf dem Land wurde darüber hinaus auch häufig im Rhythmus der Arbeit erzählt, wie das auch vom Erzählen im ländlichen Europa bekannt ist. Aus Ar-

²² Hejaiej (1996), 13.

²³ Hans Schmidt (1913), *Die Kunst der Volkserzählung bei palästinensischen Bauern*, 144f.

²⁴ Pierre H. Savignac, *Contes berbère de Kabylie*, Montreal 1978, 102f.

menien wird beispielsweise berichtet, Männer erzählten sich Geschichten beim Weiden der Herden oder beim Schafscheren, Frauen beim Baumwollpflücken oder beim Kneten des Teiges, aus dem gemeinsam größere Vorräte Nudeln gefertigt wurden.²⁵

8. *Schicksalsergebenheit und aufsässige Träume*

Die Auftritte der Erzählerinnen erfolgten vor einer miteinander vertrauten Zuhörerschaft, aber auch die öffentlichen Berufserzähler traten vor einem zahlenmäßig begrenzten Publikum auf, in beiden Fällen standen die Erzählenden in relativ enger Interaktion mit den Zuhörenden, die mit Zustimmung, Ablehnung oder Einwürfen reagieren konnten. Wir dürfen deshalb davon ausgehen, dass die Erzählenden ihren Vortrag in Wortwahl und Handlungsverlauf an die Erwartungen und Wünsche der Zuhörerschaft anzupassen suchten, ähnlich wie das beim privaten Austausch zwischen wenigen Menschen sich selbstverständlich einspielt. Die unterschiedlichen Erzählsituationen und die verschiedene Zuhörerschaft mussten sich auch auf das Repertoire und die Ausgestaltung von Helden und Motiven auswirken. Vergleicht man die Erzählungen, die verlässlich von Erzählerinnen vor einem weiblichen Publikum geboten wurden, mit jenen, die hauptberufliche Erzähler auf Straßen und in Kaffeehäusern vortrugen, zeigen sich markante Unterschiede in der Gestaltung ihrer Heldenfiguren und deren Handlungen.

In der männlichen Öffentlichkeit vergnügte man sich bis ins 20. Jahrhundert an den epischen Heldenerzählungen der arabischen Eroberungskriege, wie etwa der Beni Hilal oder dem Helden- und Liebesdrama von Antar und Ablā. Dazu kamen die Geschichten, die wir aus 1001 Nacht kennen, einerseits die abenteuerlichen Unternehmungen von Kaufleuten, die in ferne Länder verschlagen mit Geistern, heidnischen Ungläubigen und Naturkatastrophen konfrontiert sind, Plots, die großenteils aus Persien übernommen wurden, sowie den nächtlichen Wanderungen des Kalifen aus der sogenannten Bagdader Schicht oder den Gaunergeschichten, die Ägypten beisteuerte. Die „Moral“ dieser Erzählstränge lässt sich in zwei Themen zusammenfassen: Lobpreis und Stärkung einer kämpferischen Gesinnung der Gläubigen für die Ausbreitung und Verteidigung der islamischen Herrschaft zu verbreiten, andererseits die Bereitschaft zu kühnen und wagemutigen Unternehmungen zu fördern: Kaufleute kehren mit sagenhaftem Reichtum oder als Bettler von ihren Besuchen in exotisch fremden Regionen zurück, Verbrecher beweisen ihre List und ihren Mut mit durchtriebenen Diebstählen, die oft genug ihren Kopf kosten. Dazu kommen die Erlebnisse von Herrschern, die verkleidet die Lebensweisen und

²⁵ Vgl. Susie Hoogasian-Villa, 100 Armenian Tales, Detroit 1966, 38.

verwunderlichen Schicksale ihrer Untertanen erfahren. Dabei können die in ihrer Mehrzahl männlichen Helden innerhalb einer Erzählung von Bettlern zu immens reichen Kaufleuten oder selbst zu Königen mutieren, aber ebenso unvermutet und überraschend zu Bettlern oder Räubern werden. Solche Schicksalswendungen werden konstatiert und ohne große Beschwerden akzeptiert, es ist diese fast klaglose Schicksalsergebenheit, die sich als bestimmende und vorherrschende Einstellung durch die oft so verwunderlichen und fantastischen Erzählungen von heroischen Kämpfen, schicksalhaften Verwicklungen und unvorhersehbaren Wendungen zieht. Erzählungen, die wir aufgrund der Handlungsführung Erzählerinnen zuordnen dürfen, berichten fast durchweg vom Schicksal und den erstaunlichen Taten von Frauen. Da sie sowohl in unserer Vorstellung orientalischer Erzählkunst wie auch in der ethnologischen Forschung wenig berücksichtigt wurden, sollen sie hier etwas ausführlicher betrachtet werden. Sie beginnen meist mit einer misslichen Lebenslage der Heldinnen: Es geht um Töchter, die gegenüber den Söhnen benachteiligt werden, um Väter, die ein Mädchen nach der Geburt gleich umbringen möchten, um Sultanssöhne, die sich über das einfache Nachbarsmädchen lustig machen, um Heiraten, die gegen den Willen der Braut geschlossen werden, auch um Schwiegertöchter, die von der Schwiegermutter schikaniert werden. Die Heldinnen stehen vor der Frage, ob sie sich mit der gegebenen Situation abfinden oder Erdulden verweigern und ihr Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen wagen, um gegen alle Widerstände „ans Ziel ihrer Wünsche“ zu gelangen.

Zwar begnügen sich die Heldinnen vieler Geschichten damit, sich in ihre Lebenslage zu fügen, arrangieren sich mit ihrem Leiden und ziehen gerade daraus ihr Selbstbewusstsein. Oft klagen sie in türkischen Geschichten dann einem *Geduldstein*²⁶ oder dem *Kummervogel*²⁷ ihr Leid, bis sie ein Prinz belauscht und von den Qualen erlöst. Jedoch finden sich in diesen „Frauenmärchen“ auffallend viele Frauengestalten, die sich ihr Märchenglück auf die eine oder andere Weise zu erkämpfen suchen. Vor allem fällt auf, dass es viele Heldinnen mit der Tugendhaftigkeit, die ihre Männer meinen, nicht ganz so genau nehmen, ja sie verstoßen häufig sogar offen gegen Sitte und Moral, wie zum Beispiel die Prinzessin, die sich einen Mann ins Zimmer holt: *Sie lud ihn ein, ihr zu folgen, und sie verbrachten drei Tage und Nächte miteinander. (...). Am dritten Tag gab sie ihm ihre Halskette zum Zeichen ihrer Zuneigung und schickte ihn zu ihrem Vater.*²⁸ mit dem Auftrag, ihn um ihre Hand zu bitten. Eine andere klettert an zusammengeknüpften Betttüchern aus dem Haus, um ihrem geheimnisvollen Geliebten in sein jenseitiges Reich zu folgen.²⁹ Solche „ungehörigen“

²⁶ Pertev N. Boratav, Türkische Volksmärchen, Berlin 1970, 150–156.

²⁷ Otto Spieß, Türkische Volksmärchen, Düsseldorf 1967, 16–21.

²⁸ Hejaiej (1996), 214.

²⁹ Vgl. ebd., 294.

Verhaltensweisen werden kaum missbilligend berichtet, eher wird die Kühnheit der Heldinnen hervorgehoben.

Eine Prinzessin, die von ihrem Vater im Schloss auf einer Insel festgehalten wird, die außer ihm selbst kein Mann betreten darf, formt aus Mehl und Eiern einen Mann nach ihrem Bilde und betet unablässig zu Gott, bis er den Teigklumpen schließlich zum Leben erweckt – und schenkt damit den Erzählerinnen eine Geschichte, die sich wunderbar zum gemeinsamen Teigkneten erzählen ließ. Den Geliebten weiß die Heldin zu verbergen, bis sie eines Morgens verschläft und der gestrenge Vater sie mit ihm überrascht. Immerhin lässt sich der König erweichen, sie nicht gleich einen Kopf kürzer zu machen, sondern vor ein Gericht zu stellen. Vor dem Richter erklärt sie selbstbewusst: *Gott in seiner großen Güte erhörte mein Flehen und erfüllte meine Bitte. Diesen Mann, der hier neben mir steht, habe ich selbst geschaffen. (...) Mein Wunsch ist in Erfüllung gegangen: Ich habe gelebt, ich habe geliebt und bin geliebt worden. Wenn ich sterben muß, so bedaure ich nichts!*³⁰ Der König muss einsehen, dass er sich gegen die Natur der Dinge vergangen hat und schenkt den beiden die Freiheit. Denn: *Die Natur hilft den Menschen, Gottes Gesetze zu verstehen, und damit den Gang der Dinge. Niemand kann oder sollte diese naturgegebenen Gesetze verändern.*³¹

In manchen Geschichten wird sogar von einem Reich geträumt, in dem Frauen herrschen und gerade deshalb Männer im höchsten Glück leben. In der marokkanischen Erzählung *Sie weinen und sie klagen*, von der sich eine ähnliche Fassung unter dem Titel „Der Mann, der nie mehr lachte“ in Tausendundeine Nacht findet,³² wird ein junger Mann angeheuert, Dutzende alter Männer zu versorgen, die nichts weiter treiben, als auf den Knien zu sitzen, zu weinen und zu klagen, bis sie schließlich nacheinander wegsterben. Am Ende lebt nur noch der Alte, der ihn engagierte. Sterbend flüstert er noch, das ganze Haus gehöre nun ihm mit allen Reichtümern, nur ein Türchen am Ende des Ganges, das solle er besser niemals öffnen. Als er es dennoch öffnet, wird er von Frauen in eine Stadt zu einer unvergleichlich schönen Frau geleitet, der Königin eines Landes, das Frauen regieren, die sich mit ihm auf der Stelle vermählt. Nach sieben Jahren ungetrübten Glücks muss die Königin mit ihren Kriegerinnen gegen einen missgünstigen König ins Feld ziehen und lässt den Prinzgemahl allein im Palast zurück. *Hier sind die Schlüssel zu allen Gemächern. Du kannst sie alle öffnen und alles, was darin ist, anschauen und benutzen. Nur jenes Zimmer rate ich dir nicht zu öffnen, es brächte dir Unglück.* Kaum aber war er allein, sagte er sich: *Wenn ich beim Öffnen der ersten Tür dies hier vorgefunden habe, was werde ich dann erst in jenem Zimmer finden. (...) Jawohl,*

³⁰ Johannes Merkel (Hg.), *Orientalische Frauenmärchen*, Bd. 1, München 1986, 111.

³¹ Merkel (1986), Bd. 1, 112.

³² Vgl. Littmann (1953), Bd. 4, 303–312.

*ich werde die Tür öffnen.*³³ Hinter der Tür fasst ihn ein Geier, trägt ihn fort und lässt ihn fallen. Und wo ist er gelandet? In dem Haus der Alten. Und was wird er dort tun? Wie sie wird er bis an sein Lebensende jammern und klagen.

Es ist erstaunlich, wie wenig viele dieser unter Frauen verbreiteten Erzählungen die Schicksalsergebenheit teilen, auf die die Geschichten ihrer männlichen Kollegen so oft hinauslaufen. In ihrer Mehrheit suchen diese „Frauenmärchen“ – wenn auch nur in Wunschträumen – ihre Protagonistinnen aus einengenden und unterdrückenden Lebensverhältnissen zu erlösen. In einer Art Versuchsanordnung scheinen solche Plots Alternativen zur eigenen Lebenslage durchzuspielen, befriedigendere Lebensentwürfe auszuloten. Die Schilderung der kranken Lebenswirklichkeit wäre entmutigend, offenbar braucht es einen Schuss radikaler Fantasie, um das Schicksal der Heldinnen zum Besseren zu wenden. Frauen erzählten also nicht nur für sich und zu Anlässen, bei denen sie unter sich blieben, sie erzählten auch andere Geschichten oder verbreiteten Geschichten anders bis hin zu Erzählungen, in denen die männlichen Heldenstorys geradezu umgedreht werden, indem sich eine als Mann verkleidete Frau als kühner und tapferer erweist als alle männlichen Helden.³⁴ Es ist dieser Wunsch, sich ein besseres Leben zu erträumen, der diese Erzählungen im Verständnis ihrer Männer in den Geruch von „Blödsinn“ und „Altweibergeschichten“ brachte. In dieser Hinsicht nähern sie sich durchaus den europäischen Volksmärchen, die ja per Definition die triste Ausgangslage der Helden ins Märchenglück wenden. Aber anders als im europäischen Volksmärchen geht es nicht immer gut aus. Die Frau, die ihren Gefühlen folgt, kann auch im Selbstmord enden und die unverbrüchliche Liebe des Geliebten beweist sich, indem er vor ihrer Leiche nun gleichfalls aus dem Leben scheidet, die Ausbruchsfantasie also an der gesellschaftlichen Wirklichkeit scheitert wie in der tunesischen Erzählung vom tragischen Schicksal Rdahs, die es wagt, sich den Geliebten in ihr gläsernes Gefängnis zu holen,³⁵ oder der *Geschichte vom Salzhausierer*, in der sich ein Vogel in den heimlichen Geliebten verwandelt, der aber dann doch gezwungen wird, die eigene Cousine zu heiraten. Als die Heldin als hausierender Salz Händler verkleidet die Hochzeit besucht, bleibt den Liebenden nur noch, sich in den Tod zu retten.³⁶

In der Mehrzahl der Erzählungen jedoch führt der Entschluss, die eigenen Lebenschancen zu verbessern und sich gegen alle Widerstände zu behaupten, zu einem guten Ende. Gemessen an der gesellschaftlichen Realität mochten das nichts weiter als Träume sein, doch gerade in die fröhlichen und aufbauenden Fantasiekonstruktionen konnten Lebenserfahrungen und Lebensperspektiven eingeflochten werden, ohne Mut und Zuversicht zu verlieren. „Der Akt des

³³ Merkel (1986), Bd. 1, 99f.

³⁴ Beispiele in Merkel (1986), Bd. 1, 7–16, 89–97 oder Bd. 2, 7–18, 30–42.

³⁵ Vgl. Hejaiej (1996), 208–216.

³⁶ Vgl. ebd., 291–297.

Erzählens ist der Ort, wo sich Vorstellung und Wirklichkeit kreuzen. (...) ‚Dichterische Freiheit‘ erlaubt, soziale Kritik zu äußern, ohne dass darauf Vergeltung folgt, wie auf eine Kritik, die außerhalb dieses Kontextes geäußert würde.“³⁷

Die von Erzählerinnen aufgezeichneten Geschichten lassen ihre Heldinnen in Rollen und Tätigkeiten auftreten, die immer wieder die in der männlichen Öffentlichkeit gültigen Regeln und Normen übertreten, die als Bestandteil islamischer Religiosität oder zumindest hergebrachten islamischen Brauchs betrachtet werden. Dennoch handelt es sich wohl kaum um bewusste Verletzungen islamischer Rechtgläubigkeit. Die betagten Großtanten, die Frau Hejaiej dergleichen „aufsässige“ Geschichten erzählten, beklagten zugleich die wachsende Freizügigkeit junger Frauen am Ende des 20. Jahrhunderts. Es handelt sich eher um Fantasien, in denen eine befriedigendere Lebenswirklichkeit erträumt wird. Die Erzählanlässe und -gelegenheiten blieben eng verbunden mit dem islamischen Festkalender und den damit verbundenen Bräuchen und Einstellungen und wurden von den Erzählerinnen vermutlich kaum als Vergehen gegen eine rechtgläubige Lebensführung verstanden. Ihre Beliebtheit und ihr Fortbestand über die Jahrhunderte lag wohl vor allem daran, dass diese Erzählungen als Reaktion auf den Ausschluss vom öffentlichen Leben in der Abgeschiedenheit von Haus und Harem eine Art „Gegenöffentlichkeit“ mit Geschichten herstellten, die ihre Selbstwahrnehmung und ihre Selbstachtung stärkten. In diesem Milieu fand das Erzählen von Geschichten einen reichen Nährboden, weil in der alltäglichen Lebenswirklichkeit unterdrückte Fantasien und Wünsche anders gar nicht zur Sprache zu bringen waren. „In ihrer Welt, der Medina, haben Frauen, indem sie Geschichten erzählen, einen Weg gefunden, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und ihr Recht auf eine Antwort zu behaupten.“³⁸

Was uns mit diesen Geschichten gegenübertritt, reicht allerdings sehr viel weiter als der Austausch von Erfahrungen und Fantasien zwischen Menschen der gleichen Lebenslage, wie er sich überall im zwischenmenschlichen Erzählen niederschlägt. Auch wenn uns dazu verlässliche historische Nachrichten fehlen, dürfen wir doch annehmen: Vermutlich über Jahrhunderte hinweg entstanden und weitergegeben, erweiterten sich die Erzählungen von Frauen vor ihresgleichen zu einer eigenständigen und eigenwilligen Tradition. Auch waren die Gelegenheiten, zu denen sie erzählt wurden, alles andere als zufällig. Sie wurden zum festen Bestandteil von Ritualen und volkstümlichen Bräuchen im islamischen Festkalender, wurden im Voraus geplant und an den dafür vorgesehenen Plätzen und zu bestimmten Zeiten vorgetragen. Und es erzählten nicht irgendwelche Frauen aus der Runde, sondern, wie uns die wenigen Berichte nahelegen, erfahrene Erzählerinnen, die wegen ihrer Kunstfertigkeit geachtet wurden und sich ihrer Fähigkeiten durchaus bewusst waren.

³⁷ Ebd., 36.

³⁸ Ebd., 4.

Literaturverzeichnis

- Al-Azharia-Jahn, Samia (Hg.), Arabische Volksmärchen, Berlin 1970.
- Başgöz, İlhan, Turkish *Hikaye-Telling* Tradition in Azerbaijan, Iran. In: The Journal of American Folklore, 83, 330 (1970), 391–405.
- Boratav, Pertev N., Türkische Volksmärchen, Berlin 1970.
- El-Shamy, Hasan, Folktales of Egypt, Chicago 1980.
- El-Shamy, Hasan, Tales Arab Women Tell and the behavioral patterns they portray, Bloomington 1999.
- Hoogasian-Villa, Susie, 100 Armenian Tales, Detroit 1966.
- Hejaiej, Monia, Behind Closed Doors. Women's Oral Narratives in Tunis, New Brunswick 1996.
- Herzog, Thomas, Orality and Tradition of Arabic Epic Storytelling. In: Karl Reichl (Hg.), Medieval Oral Literature, Berlin 2012, 629–651.
- Jacob, Georg, Vorträge türkischer Meddahs, Berlin 1904.
- Légey, Françoise, Contes et légendes populaires du Maroc recueillis à Marrakech, Paris 1926.
- Littmann, Enno, Die Erzählungen aus den tausendundein Nächten, Bd.1–6, Wiesbaden 1953.
- Littmann, Enno, Arabische Märchen, Leipzig 1957.
- Merkel, Johannes (Hg.), Orientalische Frauenmärchen. Bd. 1: Löwengleich und Mondenschön, Bd. 2: Das Mädchen als König, München 1986.
- Motamed-Nejad, Kazem, The Storyteller and Mass Media in Iran. In: Heinz-Dietrich Fischer/Melnik, Stefan Reinhard (Hg.), Entertainment. A cross-medial examination, New York 1979, 43–62.
- Omidasalar Mahmoud/Omidasalar Teresa, Narrating Epics in Iran. In: Margaret Read MacDonald (Hg.), Traditional Storytelling Today. An International Sourcebook, Chicago/London 1999, 326–340.
- Reichl, Karl, Medieval Turkish Epic and Popular Narrative. In: Karl Reichl (Hg.), Medieval Oral Literature, Berlin 2012, 681–700.
- Russell, Alexander, Naturgeschichte von Aleppo, zweite Ausgabe, Bd. 1, Göttingen 1797-1798.
- Savignac, Pierre H., Contes berbère de Kabylie, Montreal 1978.
- Schmidt, Hans, Die Kunst der Volkserzählung bei palästinensischen Bauern. In: Palästina-jahrbuch, 9 (1913), 133–156.
- Spieß, Otto, Türkische Volksmärchen, Düsseldorf 1967.

Storytelling for Conviviality in Islamic Religious Education: The Case of Rūmī's "Jackal who pretended to be a peacock"

Rasool Akbari

1. Storytelling in Islamic Religious Education

In a broader spectrum, storytelling has been viewed as a significant method in Religious Education (hereafter referred to as RE) as it serves pedagogical functions more than merely articulating narratives. In the existing literature, stories have been perceived as valuable resources in RE classes for stimulating curiosity, promoting critical thinking,¹ and bolstering student engagement and motivation.² Storytelling helps not only to convey religious teachings and cultural heritage but also to promote moral virtues and interpersonal values. A "systematic review of the literature"³ shows how storytelling in RE can engage learners both creatively and experientially and promote spiritual development as well as religious literacy. In addition to imparting knowledge on religious themes and values, stories have the cognitive as well as affective potential to offer meaning-based models for human action,⁴ shape the learners' moral imagination,⁵ and not only encourage empathy but also provide alternative ways to better understand abstract or difficult to describe concepts.⁶

Likewise, in the particular realm of Islamic Religious Education (hereafter referred to as IRE), some research has explored the pedagogical advantages of incorporating stories for Muslim learners. First, it is worth mentioning that the importance of stories and storytelling has been underlined in relation to the developments of Islamic tradition and Muslim cultural transfer in the classical period;⁷ as philosophical pedagogy entangled with the employment of symbolic imagery in order to convey key intellectual concepts through the addition of a "dimension of depth" that facilitates "abstract language;"⁸ and as a pedagogical instrument associated with ethical formation in Islamic philosophy and Sufism, in order to transfer virtue ethical, philosophical, and spiritual teachings.⁹ Apart

¹ See Chesnavage (2021), *Digital Stories for World Religions*, 644.

² See Aseery (2024), *Enhancing motivation in religious education*, 43.

³ Huth et al. (2021), *The use of story to teach religious education*, 253–272.

⁴ See Schultz/Flasher (2011), *Ethics in illness narrative*, 394.

⁵ See Ryan (2007), *Theorists in early religious education*, 32.

⁶ See Arthur (1988), *Use of stories in Religious Education*, 122.

⁷ See Schoeler (2020), *Divine Inspiration and Storytelling*, 98.

⁸ Rustom (2020), *Storytelling as philosophical pedagogy*, 404.

⁹ See Zargar (2017), *Polished mirror in Islamic philosophy*.

from such historical and spiritual or philosophical approaches, several studies, though somewhat limited, demonstrate that storytelling can be significantly effective in internalizing religious values and nurturing children's awareness of God, love for others, and moral character.¹⁰ It has been argued that by incorporating storytelling techniques, educators can get the learners more engaged with the purpose to convey religious values¹¹ and make religious teachings more relatable and memorable.¹² From an educational psychology perspective, storytelling offers the potential to be an effective teaching method that "expresses the educational truths indirectly."¹³ Moreover, it has been shown how Muslim narratives can be employed in designing lessons for IRE classes that implement critical religious education.¹⁴ In this regard, stories can help students understand the critical dynamics of faith and identity and enhance personal responsibility in their faith journey. It has been demonstrated that by integrating storytelling into the IRE curriculum, teachers can illustrate the need for believers to affirm and reconcile their faith. This approach has been contrasted in narrative-based IRE with a more liberal RE where he thinks cultural knowledge is often prioritized over faith understanding and interpretive approaches are utilized to explore religious stories through students' cultural experiences.

More specifically in the existing IRE literature, storytelling has been demonstrated to play a significant role in executing moral education for young children,¹⁵ to promote moral consciousness and shape the learners' behavior and character.¹⁶ The narrative method in IRE is particularly measured as effective in not only introducing values to children, but also creating space for them to exercise reasoning, enabling them to connect their own living experiences to the themed stories and to nourish their spiritual self.¹⁷ In addition, the formation of children's religious character has been evidenced in classroom activities focusing on the stories of exemplars such as prophets.¹⁸ It has been pointed out that narrative serves as a crucial pedagogical tool in the holistic development of children and adolescents, particularly in religious and moral education, socialization, and cultural integration.¹⁹ Additionally, it is often contended that such educational tools can allow Muslim educators to develop dialogic pedagogies that foster transformative learning, enabling students to assimilate ethical principles into their everyday lives.²⁰ This brings us to one

¹⁰ See Khasiroh (2022), *Internalization of Religious Values*, 133.

¹¹ See Misra et al. (2022), *Story Method in Islamic Education*, 87.

¹² See Al-Hawamleh (2019), *Storytelling promoting moral consciousness*, 20.

¹³ Alemi et al. (2020), *Social robotics in the Islamic world*, 2709.

¹⁴ See Uçan (2019), *Pedagogy of Islamic religious education*.

¹⁵ See Rahim/Rahiem (2012), *Stories as moral education*, 454.

¹⁶ See Al-Hawamleh (2019), *Storytelling promoting moral consciousness*, 20.

¹⁷ See Rahiem et al. (2020), *Storytelling for Moral Education*.

¹⁸ See Fajri/Zakiyah (2022), *Storytelling of Prophet Ayub*, 192.

¹⁹ See Okumuşlar (2006), *Effective storytelling in religious education*, 237.

²⁰ See Ahmed (2019), *Transformative Islamic dialogic pedagogy*, 647.

important point of discussion in addressing the utilization of storytelling in contemporary education; namely, the socio-ethical implications.

When it comes to narrativity in RE, at least two significant discursive challenges emerge: interpretation and application. These considerations to use stories in IRE classes are not merely of literary, rhetorical, or pedagogical nature, but also associated with the intellectual discourses, ideologies, and power relations. These discursive dynamics on the one hand shape different interpretations of narratives in various sociocultural fields, and on the other hand dictate divergent directions for their consumption or application in different RE settings. It can be argued that sufficient attention to such discursive power and intellectual structures that shape and direct the interpretation of narratives is inevitable when one aims to apply storytelling in Islamic instruction. This is because such structures profoundly influence which stories are selected and told, how they are told, and the values they are meant to impart. Discursive dynamics within religious, social, and educational contexts largely influence the authoritative voices that curate and transmit these narratives, often reflecting specific ideological, theological, and cultural agendas. Therefore, it is necessary to remember that (non)religious narratives, regardless of whatever thematic and/or pedagogical potential they possess, do not exist in a discursive vacuum. Narratives are embedded as such within broader socio-political and cultural frameworks for the construction of knowledge²¹ that also affect their reception, internalization, and practice by learners. In IRE, while stories can play a crucial role in moral and spiritual development, attention to these discursive structures is essential to ensure that the educational practice of storytelling promotes genuine ethical reflection, critical thinking, and balanced perspectives among the Muslim learners.

On this basis, the question is how we can effectively acknowledge and critically examine these discursive concerns over the interpretation and application of narratives when approaching them for educational purposes, and how we can help educators who aim to employ storytelling as method and technique in IRE classes foster a more inclusive and equitable environment that allows for diverse interpretations to resonate with the lived experiences of all learners. In the pluralistic and learner-oriented atmosphere of contemporary RE, the open diversity and inclusive agency of learning communities cannot be underestimated. I argue that plurality of interpretation is not to be resolved, since it cannot be perceived as a problem per se, but acknowledged, heard, and endorsed. For this purpose, the teachers will need to have access to working models and be trained on how to handle “conflicting stories.”²² Indeed, such an inclusive approach to cultural and religious narrativity can relate better to the necessity of using storytelling in IRE in order to captivate and ignite

²¹ See Berger/Luckmann (1966), *Social construction of reality*.

²² Breidlid/Nicolaisen (1998), *Stories in religious education in Norway*, 75.

the learners' imagination and offer opportunities to them to engage with and develop spiritual, moral, and religious competencies, which can in turn open "doorways into the life-worlds of others."²³ This is particularly relevant given the increasingly pluralistic educational settings in our world today that have emerged as significant challenges for the homogeneity and continuity of IRE – at a variety of denominational and sociocultural levels of dissonance in both majority Muslim countries and diasporic communities.

It can be stated that since moral considerations are important in navigating interpersonal relationships,²⁴ attention to the "ethical" paradigm²⁵ of learning becomes a focal point for IRE in order to promote the practice of constructive relationships by Muslim learners. Therefore, in today's IRE we need to conceptualize principles and goals for the practice of religious instruction that can nurture character virtues and interpersonal competencies for the endorsement of inclusivity and diversity. This argument can be in line with Mezirow's notion of transformative learning,²⁶ where knowledge is about mutual agreement and is gained through critical self-reflection.

In response to the above-mentioned questions and gaps, the present article posits that by embedding "conviviality" as a foundational principle and aspirational goal in and for IRE, educators can create classes that are inclusive, equitable, and reflective of the diverse experiences of all students. This approach can ensure that the educational praxis of storytelling not only imparts moral and spiritual lessons, but also fosters a consensual learning community and offers the learners actual opportunities and safe space to practice constructive dialogue and exchange.

To examine this argument, the present article simulates the use of one sample story extracted from Rūmī's *Mathnawī*, titled "Jackal who pretended to be a peacock." In the mainstream of IRE, narrativity has predominantly focused on conventional samples of stories derived from the Qur'an and Hadith. These canonical texts provide foundational narratives that are essential for imparting the core teachings and values of Islam. However, there is a significant yet often overlooked aspect of Islamic cultural heritage that can greatly enrich the educational landscape: the non-canonical literature, especially that which has been developed by the intellectuals, mystics, and elites of both classical, medieval, and modern or contemporary Islam. The case study here from Rūmī (1207-1273) can demonstrate how stories might be used as didactic tools within the Islamic culture of RE. While assuming "conviviality" as the overarching principle and goal of its pedagogical model, the proposed storytelling sample here aims to enhance interpersonal virtue literacy, reasoning, and practice

²³ Grajczonek/Ryan (2009), *Children's literature in religion program*, 29.

²⁴ See Kanov et al. (2016), *Compassion in uncertainty*, 751.

²⁵ See Tuba Işık (2022), *Tugendethische Kultivierung des Selbst*.

²⁶ See Mezirow (2003), *Transformative learning as discourse*, 58.

among Muslim children. At the same time, the model attempts to be inclusive of denominational diversity and responsive to the needs of contemporary multicultural societies.

2. Narrative Conviviality in IRE: as Principle and as Goal

In the context of Islamic education, there is a growing need for innovative approaches to teaching that address contemporary challenges and engage students effectively. The lack of new theoretical insights and critical perspectives in Muslim education has been highlighted as an issue that needs to be addressed.²⁷ In response to this requirement, the present article offers storytelling and conviviality as two critical insights to approach IRE today. Especially in the more conventional discourses of RE, at the intersection of narrativity and identity, it was believed that stories must help construct cultural identity. Today, if we acknowledge the pedagogical principle in RE to be the promotion of critical learning and the encouragement of students to question “the nature, content and purpose of their learning,”²⁸ then teaching religion through stories becomes pedagogically beneficial.²⁹ Nonetheless, it is crucial to acknowledge that narratives are not isolated cultural resources but are embedded within broader socio-political and cultural frameworks that impact how they are received and internalized by learners.

While the use of stories as a tool for teaching religion provides exciting possibilities for modern education, the discursive dynamics of interpreting and implementing stories must be considered.³⁰ For instance, in such diasporic settings as Europe, where Muslim learners are a minority, sociocultural plurality outside Muslim-majority geographies poses challenges for IRE. Although the significance of using Islamic children’s literature has been endorsed as a supplementary pedagogical tool in RE in the diaspora, it also functions as a mode of cultural negotiation highlighting the interpretative challenges in IRE: defensive-exclusive stances to narrative that urge the preservation of religious principles in response to sociocultural threats, and offensive-inclusive outlooks which embrace cultural flexibility through innovative formats like detective stories, sports narratives, and fables.³¹ These dual dynamics of narrative as a mode of cultural negotiation illustrate the need for IRE to pay attention to complex interpretative landscapes, to navigate between maintaining tradition and

²⁷ See Şahin (2018), Critical issues in Islamic education, 335.

²⁸ Freathy et al. (2017), Pedagogical bricoleurs in religious education, 425.

²⁹ See Krogstad (2024), Teaching religious stories in Norway, 1.

³⁰ See Stelzer (2016), The ‘Hadith of Gabriel’, 172.

³¹ See Janson (2017), Islamic Children’s Literature.

promoting inclusivity, and to ensure that religious education is both supportive of core values and adaptable to diverse cultural contexts.

This can also underscore the importance of conviviality as an analytical concept for IRE. In more generic terms in humanities, conviviality has been conceived as “a deeper concern with the human condition and how we think about human modes of togetherness,” underlying the dynamics of “living-with-difference.”³² In view of interpretation and implementation as the two problematic concerns about the utilization of storytelling, conviviality can be approached as a helpful analytical concept for understanding how more inclusive and equitable environments for IRE can be built. Hence, it is imperative to conceptualize conviviality as both a guiding principle and a goal, providing a framework that emphasizes mutual respect, inclusivity, and constructive dialogue within educational settings.

2.1 Conviviality as a principle in IRE

In countries like Germany, the increasing diversity introduces learners and educators to a broad spectrum of different Islamic interpretations, practices, and experiences, along with a variety of worldviews concerning religion, culture, and society at large.³³ While this exposure can enhance their understanding of Islam from a cross-cultural perspective, it also necessitates more inclusive methods for teaching Islam, as students come from varied sociocultural backgrounds, making it essential to focus on fostering constructive intercultural interactions.³⁴ Addressing these challenges, numerous studies highlight the role of religious education as a “valuable and rich resource” for developing qualities necessary for “global and responsible citizenship,” such as critical thinking, tolerance, respect, and mutual understanding.³⁵ Advocates suggest that religious pedagogy should constructively and critically align with public principles like equality, liberty, rationality, and universality.³⁶

In such a setting for IRE, conviviality as a principle can emphasize creating a learning environment that nurtures mutual respect, inclusivity, and constructive dialogue among students from diverse backgrounds. It can ensure that the classroom becomes a microcosm of a harmonious society where differences are acknowledged, communicated, and valued rather than ignored, suspended, or suppressed. By promoting mutual respect, conviviality helps students appreciate the diversity within their own religious tradition inter-denominationally, and

³² Nowicka/Vertovec (2014), Comparing convivialities, 341.

³³ See Tiflati (2020), Islamic schooling in Quebec.

³⁴ See Saada/Magadlah (2021), Critical Islamic religious education, 206.

³⁵ Shanahan (2016), Does religious education matter?

³⁶ See Grümme (2015), Öffentliche Religionspädagogik.

also externally in the broader community of religions and worldviews. Moreover, constructive dialogue can be another critical element of conviviality in this regard. It encourages open communication and the exchange of ideas, which are essential for critical thinking and intellectual growth, as a means for learners to develop critical consciousness and engage actively with their world. In the context of IRE, constructive dialogue allows students to question and explore their beliefs and values in a safe and supportive environment. This not only deepens their understanding of Islamic teachings but also equips them with the skills to engage in interfaith and intercultural dialogues outside the classroom.

In addition, conviviality as a principle supports the pedagogical shift from rote memorization to critical learning and reflection. In IRE, this means moving beyond the mere transmission of religious knowledge to fostering a deeper, more reflective engagement with the material and the aesthetic. In diasporic settings, the principle of conviviality can help Muslim learners and educators address the challenges posed by sociocultural plurality. By fostering a classroom environment that respects and integrates intercultural dynamics in a convivial manner, educators can better support students in reconciling their religious identities with their multicultural realities.

Conviviality as principle can also involve balancing the preservation of religious traditions with the need for innovation in educational practices. Traditional forms of Islamic education often seem to emphasize rote learning and the transmission of established interpretations. While these conventional pedagogical methods have their place and significance for faith and community, the principle of conviviality can encourage educators to adopt more dynamic and flexible approaches that can engage students more effectively. Overall, these approaches not only make learning more engaging but also help students see the relevance of Islamic principles in their everyday lives.

Moreover, conviviality as a principle in IRE can support the pedagogical prioritization of ethical and holistic development of learners, to enable them to become members of the human community who can communicate with others peacefully despite differences. It can thus emphasize the formation of a well-rounded character, integrating intellectual, moral, and spiritual growth. This holistic approach is in line with the educational philosophies that advocate for the nurturing of the whole person. By fostering an environment of mutual respect, inclusivity, and constructive dialogue, conviviality helps students develop empathy, ethical reasoning, and a sense of social responsibility. These qualities are essential for navigating the complexities of modern life and contributing positively to society.

Hence, as a principle in IRE, conviviality shapes the general approach of pedagogy by fostering an environment where learners and educators can engage harmoniously and exchange constructively. This principle emphasizes the creation of a classroom atmosphere for IRE that encourages open dialogue, mutual

respect, and shared experiences, reflecting the communal aspects of Islamic teachings. In the present case, storytelling serves as an effective tool to promote this convivial atmosphere. In doing so, when educators employ storytelling, they not only impart religious knowledge but also create a shared space where students feel connected to their cultural and spiritual heritage, in light of their multiple commonalities and differences. By embedding conviviality as a core principle, IRE ensures that the learning process is interactive, inclusive, and reflective of the broader Islamic values of community and brotherhood. It can be argued that this principle promotes the idea that education in general and IRE in particular should be a collaborative and joyous journey, rather than a solitary or competitive endeavor. This transforms the educational experience into a collaborative activity, where both students and teachers contribute to a dynamic and supportive learning environment. In other words, conviviality as a principle encourages educators to adopt a more dialogical approach, where students are not passive recipients of knowledge but active participants in building and renewing it critically. This aligns with the pedagogical strategies of dialogic teaching, where the focus is on building understanding through dialogue, questioning, and reflection. The principle of conviviality, hence, ensures that the classroom atmosphere is one where every voice, across and regardless of divergent denominational or religious and worldview lines, is heard, and every student feels valued, appreciated, and included. This approach not only enhances the learning experience in IRE but also instills a sense of belonging and community among students that can reflect the broader Islamic ethos of ummah, or global brotherhood.

Storytelling, as a pedagogical tool, is crucial in this context. By selecting narratives that resonate with students' lived experiences, educators can create opportunities for reflection on the moral and spiritual lessons these stories convey. This reflective process leads to a more meaningful internalization of Islamic values, as students connect these lessons to their own lives and contexts. In practical terms, implementing conviviality in IRE through storytelling means incorporating narratives from a variety of sources, including those that reflect different cultural and theological perspectives within Islam. This diversity in storytelling helps students see the multifaceted nature of their faith and its relevance in different cultural contexts. Furthermore, it encourages the development of critical thinking, tolerance, and mutual understanding, qualities essential for engaging with the world respectfully and constructively.

Overall, using storytelling within the framework of conviviality offers a transformative approach to IRE. It not only addresses contemporary educational challenges but also enhances the overall educational experience for Muslim learners, making them more aware, empathetic, and thoughtful individuals. This principle not only enriches students' understanding of Islamic teachings

but also prepares them to engage thoughtfully and respectfully with the diverse world around them.

2.2 Conviviality as a goal in IRE

As a goal, conviviality in IRE can signify a tangible and aspirational outcome that the educational process aims to achieve. This goal will preferably involve the cultivation of students who are not only knowledgeable about their Muslim faith but who also embody the spirit of conviviality in their daily lives; thereby contributing to a more harmonious and cohesive society, especially in a pluralistic diaspora context. This objective aligns with the broader Islamic goal of building a just society, for instance, in the Qur'anic Surah Al-Hadid: 25, and compassionate community, for instance, the Qur'anic Surah Al-Anbiya, Vers 107, where individuals live in harmony and support one another.

Achieving conviviality as a goal requires a deliberate and systematic approach to education. It can be argued here that storytelling plays a crucial role in this endeavor by providing concrete examples of how Islamic values can be lived out in practical ways. Both types of canonical narrative from the Qur'an and Islamic tradition, such as those highlighting the Prophet Muhammad's dealings with non-Muslims, his emphasis on social justice, and the importance of community welfare, or non-canonical stories such as tales from and by mystics, saints, and poets, etc. offer students valuable lessons in empathy, cooperation, and mutual respect. These stories are not merely to be heard and forgotten; rather, they should be integrated into the students' moral framework and guide their interactions with others. To implement conviviality as a goal, educators must go beyond mere storytelling. They should engage students in reflective discussions and activities that allow them to explore the various and divergent meanings and interpretations as well as different implications of these stories in contemporary contexts. For instance, role-playing scenarios based on historical or legendary narratives can help students understand and practice the values of cooperation and empathy. Group projects and community service initiatives inspired by the stories can also provide practical experiences in living out convivial values.

Furthermore, assessments and evaluations in such an educational model should not only measure cognitive understanding but also gauge the development of sensory as well as affective, convivial attitudes and behaviors. This could involve peer evaluations, self-reflections, and community feedback. By systematically integrating these elements into the curriculum, IRE educators can ensure that conviviality is not just an abstract principle but a lived reality for students. Therefore, in essence, setting conviviality as a goal in IRE means striving to develop individuals who are equipped to foster positive and

harmonious relationships within their communities. It aims to produce not only knowledgeable adherents of Islam but also active contributors to a peaceful and just society. This holistic approach ensures that the educational process is transformative, equipping students with the moral and social skills necessary to live out the values of their faith in a way that promotes communal well-being and harmony. In other words, a conviviality-oriented IRE will seek to unlock a new dimension to knowledge, i.e. one that may not engage the learners in new facts, but rather “open a depth of understanding to the situation.”³⁷ The learners can both relate to and identify with characters, events, and issues of the narratives involved in the IRE courses; and in the process, they “can learn a little more about themselves and their own life-worlds.”³⁸

To better operationalize conviviality in IRE, educators need to be trained to recognize and critically engage with the power structures and intellectual discourses that shape the narratives they use. Professional development programs can equip teachers with the skills to analyze these narratives within their broader socio-political and cultural contexts, ensuring that they are not perpetuating any single ideological or cultural agenda. This critical awareness allows for a more balanced and reflective educational practice that genuinely promotes ethical reflection and critical thinking. Furthermore, integrating interdisciplinary methods can enhance the convivial approach to storytelling. For example, combining storytelling with other forms of artistic expression, such as visual arts and drama, can provide multiple avenues for students to engage with the material. This not only makes the learning experience more enriching but also accommodates diverse learning styles and interpretations.

3. *Storytelling Rūmī’s “Jackal who pretended to be a peacock”*

3.1 Rūmī’s Mathnawī as a resource

The present article has advocated for a transformative approach to IRE by incorporating a story from non-canonical Muslim literature and implementing it into a conviviality-oriented pedagogy aimed for primary school children. One such rich and underexplored resource is the literary and intellectual legacy of the 13th-century Muslim sage Rūmī, particularly his work, the Mathnawī. Rūmī, revered as an “authoritative master of education”³⁹ offers profound contributions to ethical education and pedagogy of Islam. His Mathnawī, often termed “the Qur’an in Persian”⁴⁰ consists of six books of didactic poetry that

³⁷ Arthur (1988), *Use of stories in Religious Education*, 122.

³⁸ Grajczonek/Ryan (2009), *Children’s literature in religion program*, 29.

³⁹ Hokmabadi (2011), *Strategies of Mowlana Rumi*, 2180.

⁴⁰ Mojaddedi (2004), *Introduction to The Masnavi*.

embody Islamic theological, intellectual, moral, and spiritual teachings. These narratives, derived from Qur'anic, Hadith, and folk sources, are not only enjoyable for children but also align with various IRE curricula. Despite its potential, the Mathnawī has been predominantly appreciated for its poetic beauty, leaving a gap in recognizing its value in religious pedagogy. It is contended here that Mathnawī's nearly four hundred tales, rich in metaphors and themes such as faith, love, and virtuous living, are highly suitable for application in multicultural IRE contexts today, based on the principle and goal of conviviality.

This case study section explores how one sample Mathnawī story, "Jackal who pretended to be a peacock" extracted from Book Three (*Daftar-e Sevvom*, pers.) can contribute to IRE by examining its pedagogical potential for teaching Islamic and interpersonal virtues. The aim in this section is to demonstrate how such tales can be authentically integrated into IRE to address denominational and worldview diversity and the needs of global and local Muslim communities. In what follows, a sample lesson plan targeting primary school children is tailored for an IRE class.

3.2 A sample story and lesson plan

Here is the story through the translation of this article's author (with slight adaptations for contemporary language):⁴¹

Once, a jackal fell into a pot of paint. She lingered in the pot for a while. When she emerged, her skin had become colorful. She thought to herself, "I have become a peacock of paradise!" Her colorful fur was now vibrant and attractive. The sun made her colors even more dazzling. Seeing herself in green, red, turquoise, and yellow, she presented herself to the other jackals. They all said, "Oh jackal, what is this? Why do you have such a strange excitement in your head? You have distanced yourself from us out of joy. Where has this arrogance come from?" One jackal approached her and said, "Hey, what's going on? Have you made a pretension, or have you become overly cheerful? Have you made a trick to jump on the pulpit, to make people envy your boastful claims? You tried hard but didn't feel the warmth of it, so you brought shamelessness from pretension and disguise. The warmth is for the saints and prophets, while shamelessness is the refuge of every hypocrite. They draw people's attention towards themselves, pretending to be happy while deeply unhappy inside."

It is crucial to present the story as it originally appears in Rūmī's Mathnawī to preserve its rich cultural, theological, and moral heritage, ensuring that students connect with the authentic wisdom and teachings of the classical text of Islamic literature. However, to engage modern students effectively, it is equally important to adapt and enhance the story to align with their aesthetic tastes and contemporary sensibilities. This innovative approach can involve updating characters, incorporating relatable elements, and utilizing modern storytelling

⁴¹ In order to break the typically patriarchal language, I have intentionally used the feminine pronouns here.

techniques, thus making the timeless virtues and messages more accessible and impactful for today's young learners while maintaining the essence of Rūmī's profound insights.

On this basis, it can be a good idea for the teacher to read the story in its original poetic Persian language form; or even ask one of the students, if possible, to read it if they are familiar with the language. This can be beneficial in creating awareness and curiosity among the learners toward diversity of language in the Muslim world.

Then, a modern and updated version of the story can be narrated. What follows is one suggestion. I have tried to make a recreation of the story by keeping the main theme but modifying the characters:

Once upon a time, in a vibrant forest, there lived a group of animal friends: Jackal, Rabbit, Fox, Owl, and Squirrel. They played together, shared stories, and helped one another, creating a harmonious and happy community. One day, Jackal was exploring the forest and stumbled upon an old, abandoned house. Inside, he found a pot of colorful paint. Curious, he sniffed around and accidentally tipped the pot over, drenching himself in bright colors. When Jackal looked at his reflection in the pond, he saw a rainbow of greens, reds, blues, and yellows. "Wow! I look like a magnificent peacock!" he exclaimed. Feeling proud and excited, Jackal strutted back to his friends, eager to show off his new look. When Rabbit, Fox, Owl, and Squirrel saw him, they were amazed but also puzzled. "Jackal, what happened to you?" asked Rabbit with wide eyes. "I am no longer just a jackal," Jackal declared. "I am as beautiful as a peacock now!" Fox, known for his wisdom, approached Jackal. "Jackal, you may look different, but you are still our friend. Why are you acting so differently?" Jackal, basking in his newfound beauty, started to distance himself from his friends. He ignored their games and wouldn't join their daily gatherings. He felt superior and proud, thinking that his colorful fur made him better than everyone else. One evening, Owl, the wise elder of the forest, called a meeting. "Friends, we need to talk about our friend Jackal. He seems lost in his new appearance," Owl said. Squirrel, always playful but caring, suggested, "Let's remind Jackal what true friendship means. It's not about how we look, but how we treat each other." The next day, Rabbit, Fox, Owl, and Squirrel planned a special day. They invited Jackal to join them for a picnic. Reluctantly, Jackal agreed, still thinking he was the most magnificent of them all. At the picnic, Rabbit brought fresh carrots, Fox shared his wisdom stories, Owl brought delicious berries, and Squirrel entertained everyone with his acrobatics. They all laughed and enjoyed their time together. Despite his colorful fur, Jackal started to feel the warmth and love from his friends. Fox then spoke gently, "Jackal, remember the time you helped Rabbit build his burrow? Or when you played with Squirrel to cheer him up? Those moments made us friends, not the colors of our fur." Jackal looked around and realized the truth in Fox's words. He understood that his friends valued him for who he was, not for how he looked. Feeling a sense of shame but also gratitude, he said, "I'm sorry for acting this way. I let my appearance change how I behaved. Can you forgive me?" Rabbit, Fox, Owl, and Squirrel hugged Jackal. "Of course, we forgive you," they said. "Friendship is about being kind, helpful, and supportive, no matter how we look." From that day on, Jackal learned to value his friends and the true meaning of conviviality – living together in harmony, respecting each other, and fostering a community based on love and kindness.

While this sample serves as a general pedagogical approach, it is crucial to adapt it accordingly for each individual story. The duration of the simulation is 60 minutes and targets Muslim learners of 7-10 years of age.

3.2.1 Title

Lesson Plan for Rūmī's Mathnawī Story "Jackal who pretended to be a peacock" for Primary School Learners

3.2.2 Objective

The objective of this pedagogical sample is to facilitate conviviality, i.e. by developing a learning environment that nurtures mutual respect, inclusivity, and constructive dialogue among Muslim primary school learners from diverse backgrounds within the context of IRE. This objective is sought after through the educational employment of Rūmī's Mathnawī story "Jackal who pretended to be a peacock." With a learner-oriented and dialogic approach, this pedagogy aims to help learners get literacy into such virtues as honesty, truthfulness, unity, friendship, empathy, communication, collaboration, and mutual understanding. Through this approach, learners will not only gain knowledge about these virtues but also be provided with practical ideas and experiences to apply them in real-life situations. The plan aims to promote conviviality by fostering understanding and interpretation of the story, improving literacy of interpersonal virtues, and providing opportunities for students to practice conviviality. The lesson will also focus on the aesthetic, dramatic, and artistic elements of the story to create a lively storytelling atmosphere.

3.2.3 Lesson Outline

1. *Introduction (10 minutes)*

- a. Objective: To introduce students to the concept of conviviality and prepare them for the storytelling session.
- b. Activity: Begin with a brief discussion about the importance of community, friendship, and kindness in Islamic cultures. Use examples from the students' own experiences to make the concepts relatable.
- c. Discussion Questions:
 - i. What does being a good friend mean to you?
 - ii. How can we show kindness to others in our daily lives?

2. *Storytelling Session (15 minutes)*

- a. Objective: To engage students with the story of "The Colorful Jackal" through expressive narration.
- b. Preparation: Create a warm, inviting atmosphere with comfortable seating arranged in a circle, dim lighting, and soft background music.
- c. Materials Needed: Illustrated book of the story, props (optional), audio-visual aids (optional).

- d. Narration: Read the story in its original poetic Persian language form, if possible, to expose students to linguistic diversity. Alternatively, ask a student familiar with Persian to read it. Then, narrate the modern, updated version of the story “The Colorful Jackal,” using expressive voice modulation, gestures, and props to bring the story to life. Emphasize the key moments and the emotions of the characters.
- e. Focus Points:
 - i. Jackal’s transformation and subsequent behavior.
 - ii. The reaction and actions of Rabbit, Fox, Owl, and Squirrel.
 - iii. The resolution and return to conviviality.
3. *Discussion and Interpretation (10 minutes)*
 - a. Objective: To encourage students to reflect on and interpret the story, focusing on the virtues of conviviality.
 - b. Activity: Facilitate a guided discussion with the students about the story.
 - c. Discussion Questions:
 - i. Why did Jackal change his behavior after falling into the paint?
 - ii. How did the other animals feel about Jackal’s new behavior?
 - iii. What did Jackal learn by the end of the story?
 - iv. How do the virtues of humility, friendship, and forgiveness appear in the story?
4. *Artistic Expression (15 minutes)*
 - a. Objective: To allow students to creatively express their understanding of the story and its virtues.
 - b. Activity: Provide art supplies and ask students to draw or paint a scene from the story that they found most impactful. Alternatively, they can create a comic strip summarizing the story.
 - c. Materials Needed: Drawing paper, markers, crayons, colored pencils, paints.
 - d. Focus Points: Encourage students to use vibrant colors and details to depict the characters and key scenes, emphasizing the aesthetic elements of the story.
5. *Role-Playing and Practicing Conviviality (10 minutes)*
 - a. Objective: To provide students with an opportunity to practice the virtues of conviviality through role-playing.
 - b. Activity: Organize a role-playing session where students act out scenes from the story.
 - c. Roles: Assign different roles to students (Jackal, Rabbit, Fox, Owl, Squirrel) and guide them in acting out key scenes.
 - d. Focus Points: Encourage students to express the emotions and virtues of the characters, particularly focusing on humility, empathy, friendship, and forgiveness.

6. *Conclusion and Reflection (5 minutes)*

- a. Objective: To reinforce the lessons learned from the story and encourage students to apply them in their daily lives.
- b. Activity: Conclude the lesson with a reflective discussion about the importance of conviviality in their own lives.
- c. Discussion Questions:
 - i. How can we practice the virtues from the story in our classroom and at home?
 - ii. What did you enjoy most about today's lesson?

7. *Homework (Optional):*

- a. Objective: To extend the learning experience beyond the classroom.
- b. Activity: Ask students to write a short story or draw a comic strip about a time when they showed or experienced one of the virtues discussed.
- c. Focus Points: Encourage creativity and personal reflection, reinforcing the lesson's objectives.

3.2.4 Further Considerations

To create a deeply impactful and memorable lesson, it is crucial to maintain a dynamic and interactive storytelling session. This can be achieved by using a variety of props, voice modulations, and expressive gestures to bring the story to life, captivating the students' attention and making the narrative more vivid and engaging. Inclusivity should be a cornerstone of the lesson plan, encouraging all students to actively participate in discussions, art activities, and role-playing exercises. This fosters a strong sense of community and belonging, ensuring that every student feels valued and included. Reflection is another key element; guiding students to think deeply about the virtues illustrated in the story and how they can be applied in their own lives promotes both intellectual and emotional engagement. This reflective process helps students internalize the lessons and develop a deeper understanding of the virtues being taught. Creativity should also be a major focus, emphasizing the artistic aspects of the story to stimulate students' imaginations and enhance their enjoyment. Encouraging creative expressions, such as drawing, painting, or creating comic strips, allows students to interpret the story in their own unique ways, further enriching their learning experience. By integrating these elements – engagement, inclusion, reflection, and creativity – IRE teachers can create a vibrant, interactive, and holistic educational environment that not only educates but also inspires students to live by the virtues they learn.

Incorporating various artistic tools and techniques is essential for fostering engagement and critical thinking in students. Teachers can enhance the lesson by employing dramatic voice modulation and gestures during the storytelling

session to make the narrative more compelling and capture students' attention. Using visual aids such as illustrated books or digital slides can provide a visual context, helping students better understand and visualize the story. Facilitating role-playing activities where students act out different parts of the story encourages them to empathize with the characters and internalize the virtues demonstrated. Additionally, encouraging students to express their understanding through drawing, painting, or creating comic strips allows them to creatively interpret the story and its lessons. Introducing the original Persian text of the story, if possible, can further promote awareness and curiosity about linguistic and cultural diversity within the Muslim world. Through these methods, teachers can create a dynamic and engaging learning environment that promotes deeper understanding and critical reflection.

4. Conclusion

In conclusion, integrating the rich literary and aesthetic legacy of Rūmī's Mathnawī into Islamic Religious Education provides a profound opportunity to cultivate virtue-ethical character among Muslim students and encourage them to promote convivial practices both within their own community and in the larger society. By leveraging storytelling as a powerful pedagogical tool, educators can foster a deep understanding of interpersonal virtues and promote conviviality within the classroom. Utilizing dramatic and artistic techniques enhances engagement and critical thinking, making the learning experience both enjoyable and meaningful. The incorporation of original texts and creative expressions encourages cultural awareness and appreciation for linguistic diversity, enriching students' educational journey. Ultimately, this approach not only aligns with the foundational principles of Islamic teachings but also addresses the evolving needs of contemporary society, preparing students to live harmoniously and ethically in a multicultural world.

References

- Ahmed, Farah, "The potential of halaqah to be a transformative Islamic dialogic pedagogy." In: *The Routledge international handbook of research on dialogic education*, New York 2019, 647-659.
- Alemi, Minoo/Taheri, Alireza/Shariati, Azadeh/Meghdari, Ali, "Social robotics, education, and religion in the Islamic world: An Iranian perspective." *Science and Engineering Ethics* 26 (2020), 2709-2734.
- Al-Hawamleh, Mahir Shafiq, "Storytelling as promoting moral consciousness: Religious education teachers' perspectives." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18, 10 (2019), 20-33.

- Arthur, Christopher J., "Some arguments for the use of stories in Religious Education." *British Journal of Religious Education* 10, 3 (1988), 122-127.
- Aseery, Ahmad, "Enhancing learners' motivation and engagement in religious education classes at elementary levels." *British Journal of Religious Education* 46, 1 (2024), 43-58.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, "The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge." Garden City 1966.
- Breidlid, Halldis/Nicolaisen, Tove, "Stories and storytelling in religious education in Norway." *Journal for the Study of Religion* 11, 1 (1998), 75-92.
- Chesnavage, Charles S., "Digital Stories as a Creative Assignment for Studying World Religions." *Religions* 12, 8 (2021), 644.
- Fajri, Zaenol/Zakiyah, Atik Hikmatuz, "Storytelling Activities of the Story of Prophet Ayub AS at RA Dewi Masyithoh for the Formation of Children's Religious Characters in the Golden Age Phase." *Equilibrium: Jurnal Pendidikan* 10, 2 (2022), 192-202.
- Freathy, Rob/Doney, Jonathan/Freathy, Giles/Walshe, Karen/Teece, Geoff, "Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of religious education." *British Journal of Educational Studies* 65, 4 (2017), 425-443.
- Grajczonek, Jan/Ryan, Maurice, "Integrating children's literature into the classroom religion program." *Journal of Religious Education* (2009), 29-37.
- Grümme, Bernhard, "Öffentliche Religionspädagogik: Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten". Stuttgart 2015.
- Hokmabadi, Mahmood, "The strategies of Mowlana Jalaluddin Rumi (Mowlavi) in teaching cognitive concepts as an effective strategy in modern educational systems (The story of the Prince and the Handmaid in Mathnawi)." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 30 (2011), 2180-2185.
- Huth, Kerrin/Brown, Raymond/Usher, Wayne, "The use of story to teach religious education in the early years of primary school: a systematic review of the literature." *Journal of Religious Education* 69, 2 (2021), 253-272.
- Işık, Tuba, "Die tugendethische Kultivierung des Selbst. Impulse aus der islamischen Bildungstradition", Baden-Baden 2022.
- Janson, Torsten, "Islamic Children's Literature: Informal Religious Education in Diaspora." In: *Handbook of Islamic Education: International Handbooks of Religion and Education*, Wiesbaden 2017, 435-468.
- Kanov, Jason/Powley, Edward H./Walshe, Neil D., "Is it ok to care? How compassion falters and is courageously accomplished in the midst of uncertainty." *Human Relations* 70, 6 (2017), 751-777.
- Khasiroh, Siti, "Internalization of Religious Values in Storytelling Tradition at BA'Aisyiyah Bajong." *International Proceedings of Nusantara Raya* 1 (2022), 133-137.
- Krogstad, Kari, "Teaching religious stories in lower primary school: a Norwegian case study of 8-year-old students' perception of the Moses narratives." *British Journal of Religious Education* (2024), 1-13.
- Mezirow, Jack. "Transformative learning as discourse." *Journal of transformative education* 1, 1 (2003), 58-63.

- Misra, Misra, Trinova Zulvia/Nasution Riskha Hanifa/Mayuni, Windri, "Story Method in Applying Islamic Religious Education Values in Early Childhood Education Students." *Al-Tadzkiyyah: Jurnal Pendidikan Islam* 13, 1 (2022), 87-97.
- Mojaddedi, Jawid, "Introduction." In: *The Masnavi, Book One*, New York 2004.
- Nowicka, Magdalena/Steven Vertovec, "Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference." *European journal of cultural studies* 17, 4 (2014), 341-356.
- Okumuşlar, Muhiddin, "Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye." *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21 (2006), 237-252.
- Rahim, Husni/Rahiem, Maila D. H., "The use of stories as moral education for young children." *International Journal of Social Science and Humanity* 2, 6 (2012), 454-458.
- Rahiem, Maila/Abdullah, Nur Surayyah M./Rahim, Husni, "Stories and storytelling for moral education: Kindergarten teachers' best practices." *Journal of Early Childhood Education* 2, 1 (2020), 1-20.
- Rustom, Mohammed, "Storytelling as philosophical pedagogy: The case of Suhrawardī." In: *Knowledge and Education in Classical Islam: Religious Learning between Continuity and Change*, Leiden 2020, 404-416.
- Ryan, Maurice, "Theorists Informing Early Years Religious Education." In: *Religious Education in Early Childhood: A Reader*, Brisbane 2007, 32-43.
- Saada, Najwan/Magadlah, Haneen, "The meanings and possible implications of critical Islamic religious education." *British Journal of Religious Education* 43, 2 (2021), 206-217.
- Şahin, Abdullah, "Critical issues in Islamic education studies: Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education." *Religions* 9, 11 (2018), 335.
- Schoeler, Gregor, "Divine Inspiration, Storytelling, and Cultural Transfer: Muhammad's and Caedmon's Call." In: *Knowledge and Education in Classical Islam: Religious Learning between Continuity and Change*, Leiden 2020, 98-111.
- Schultz, Dawson Stafford/Flasher, Lydia Victoria. "Charles Taylor, phronesis, and medicine: Ethics and interpretation in illness narrative." *Journal of Medicine and Philosophy* 36, 4 (2011), 394-409.
- Shanahan, Mary, (Ed.), "Does religious education matter?", New York 2016.
- Stelzer, Steffen, "The 'Hadith of Gabriel': Stories as a Tool for 'Teaching' Religion." In: *Philosophies of Islamic Education*, New York 2016, 172-184.
- Tiflati, Hicham, "Islamic schooling and the identities of Muslim youth in Quebec: Navigating national identity, religion, and belonging.", New York 2020.
- Uçan, Ayşe Demirel, "Improving the pedagogy of Islamic religious education in secondary schools: The role of critical religious education and variation theory.", New York 2019.
- Zargar, Cyrus Ali, "Polished mirror: Storytelling and the pursuit of virtue in Islamic philosophy and Sufism." Simon and Schuster 2017.

Video Games: Teaching Religion through Transmedial Storyworld

Naghmeh Esmaeilpour

Abstract

For a long time, churches and mosques along with (religious) schools and seminaries have been prominent places for teaching and learning about Christianity or Islam. However, with the technological advancements and digitalization of communication, teaching and learning religion have transcended the traditional boundaries of books, preachers and clergymen. In the twenty-first century, gamification is employed as an essential and effective tool to enhance learning by increasing student engagement, with video games becoming an inseparable part of this approach. This article seeks to explore how video games employ religious discourses and stories, both directly and indirectly, within their storyworlds to impart sociocultural and moral lessons based on the specific practices of a religion. In other words, this study examines how video games like *Safir-e Ešq* (pers., *Ambassador of Love*), as the case study of this article, narrates Iranian-Islamic discourse of Shia in alignment with the governmental propaganda, thereby shaping a specific reality for their users/players. It is noteworthy that this research does not purely focus on religious studies or pedagogical approaches. Instead, it illuminates how religious stories and discourses are reinterpreted and transformed into coded video games that aim to redefine and reestablish specific religious or sociocultural norms and values. Therefore, this article studies *Safir-e Ešq* based on its transmedial storytelling of Islamic stories and assesses how influential this game has been in imparting religious doctrines to its players.

1. Introduction

While twenty years ago the teachers were the god of the class and the sole educator who could teach the students different subjects and led the leaning platform, in the contemporary societies, video games are named as a learning medium through which a specific skill of players will be developed, or a certain piece of information will be delivered to them throughout the game playing. If years ago, memorizing years, names, figures, places of events, and so on were known as torturing tasks for the students, these days you employ the historical

information and the names and places as the story, setting or narrative line of video games and the students (/players) not only memorized them but also comment and analyse their actions. Video games provide a very unique chance for their players to learn about a religion, be it Christianity, Islam or piety throughout the gameplay, story narrations and transmedial storyworlds. For examples, the players in the early 2000s were fascinated with the restoration of Greek Mythologies figures in the video games series of *God of Wars* or experienced to be in Hell by playing Dante's *Inferno*. Currently, they have the opportunity to play the role of Jesus Christ, witness his crucifixion and resurrection, and even perform miracles like healing the sick in the video game such as *I Am Jesus Christ*.

Accordingly, it is important to know how certain ideas are implemented to the users/players mind through video games. More specifically, how video games, employing their interactivity features or "edu-tainment" specifications, influence on the perception and beliefs of its users/players about religion and Islam, as the focus of this article.¹ The specification of being an entertainment tool and simultaneously providing an educational facility play a significant role in the application of video games for specific purposes. In a very recent study, Arditya Prayogi, Faliqul Isbah, and Fachri Ali examine the usage of video games in PAI² learning and "their role as a medium for transferring information and values," which includes to build the entire story worlds based on a specific value.³ In another study, Joshua K. Boren contents that "[v]ideo games offer a liberating, virtual-community building and meaning-making out-of-body experience for those that whole-heartedly engage in them."⁴ As such, instructions in every video game such as what to do, what not to do, which way to go, which ways avoid and how to do to go to the next level, are like religious education that we are warned what to do and what not to and how to do it in order to go to Heaven and not Hell.

Unlike the popular perception about video games, as Boren argues, the number of video games offering or presenting a platform (acting as a media) for "instilling positive morals in society" is increasing. Therefore, Boren concludes that "video games become a religious placeholder or pseudo-religion for many of the most devoted gamers."⁵ For example, it is no doubt that "[t]he lore and backstory of some of the most popular games (*League of Legends*, *Kingdom*

¹ Mark Griffiths (2002), The educational benefits of videogames, 47. Griffiths considers videogames "as educational research tools" because they "have the capacity to engage children in learning experiences, this has led to the rise of "edu-tainment" media."

² PAI is the abbreviation of Personal Activity Intelligence.

³ Arditya Prayogi/Faliqul Isbah/Fachri Ali (2023), The Utilization Of Video Games As A Learning Media For Islamic Religious Education, 1.

⁴ Joshua K. Boren (2016), Playing God: An Analysis of Video Game Religion, 2.

⁵ Boren (2016), 2.

Hearts, and *World of Warcraft*) are heavily influenced by all types of religion.”⁶ Video games, thus, are not merely a new medium but an influential one with a significant capacity to transfer and communicate specific messages, thereby profoundly affecting the beliefs of their players. Perhaps it is for this reason that “computer games are a renowned strong weapon in the hand of Western imperialism to produce Islamophobic ideologies for their users,” as Farshad Goudarzi, Reza Kavand, and Esmaeil Sharifi argue.⁷ According to them, while entertainment and financial profits are the apparent aims of video games, their hidden and ultimate goals are cultural and political.⁸ They argue that Western-produced video games aim to destroy Islamic culture and present an untrue and negative picture of Islam and Muslims to their audiences. The dominant discourse in these games is the control and power of the West, especially the USA, over the rest of the world.⁹ Their argument and fear of the western-produced video games lies in the fact that there are nearly thirty-six million video games users in Iran who spends at least five hours weekly in playing games that result in the revenue of nineteen thousand billion tomans yearly (approximately 739 million USD), Figure 1. and Figure 2.¹⁰ According to the figures based on “National Survey of Digital Game Players: Landscape Report 2021, forty-one out of every 100 Iranians are video games’ users,” which is a high number among the Middle Eastern countries.

Based on the “Landscape Report 2021,” as it is shown in the Figure 3., the share of Iranian-produced video games is less than ten percent. To avoid the influences of western discourses and doctrines, Iranian share in producing games needs to be changed, according to the argumentations of Goudarzi et al. and Mehdi Jafari Jozani, the head of MATNA (pers., Markaz-e Tolid va Nashr-e Digital Enqlab-e Islami [The Islamic Revolution Center for Digital Products and Publications]).¹¹

⁶ Boren (2016), 2. Boren then refers to Catherine L. Albanese’s *America, Religions and Religion* where she introduces four Cs that religion provides: “creed, code, cultus, and community”, which can be found both as the main and backdrop stories in many video games. Boren (2016), 6.

⁷ Farshad Goudarzi/Reza Kavand/Esmaeil Sharifi (2023), *Computer Games and Applications Promoting Islamophobia*, 210.

⁸ Ebd., 213.

⁹ Ebd.

¹⁰ The numbers are based on the report of Bonyad-e Meli- Bazihay- Rayanie (Digital Games Research Center (DIREC) and Iran Computer and Video Games Foundation (IRCG) in 1400 (2021) in Iran.

¹¹ “Interview with Mehdi Jafari Jozani, Producer of *Safir-e Ešq*.” 11 January 2021. <https://www.javanonline.ir/fa/news/1034592/>.

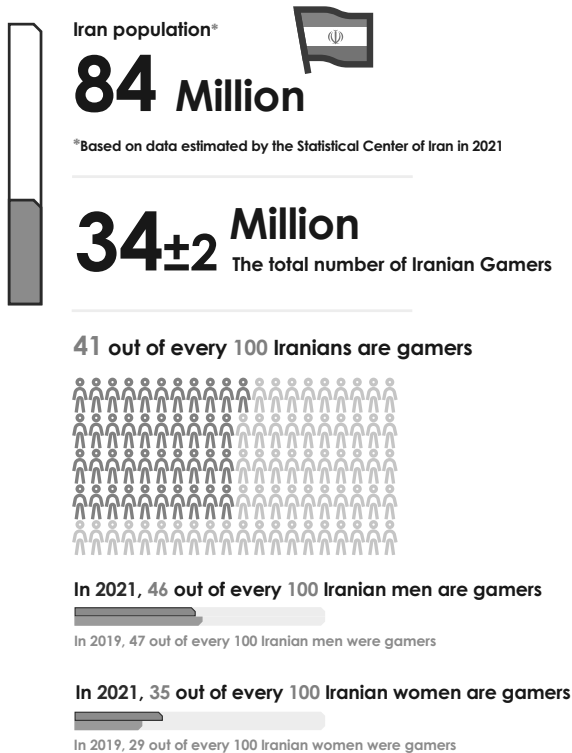


Figure 1. Video games users/players in Iran in 2021.

Source: "National Survey of Digital Game Players: Landscape Report 2021."

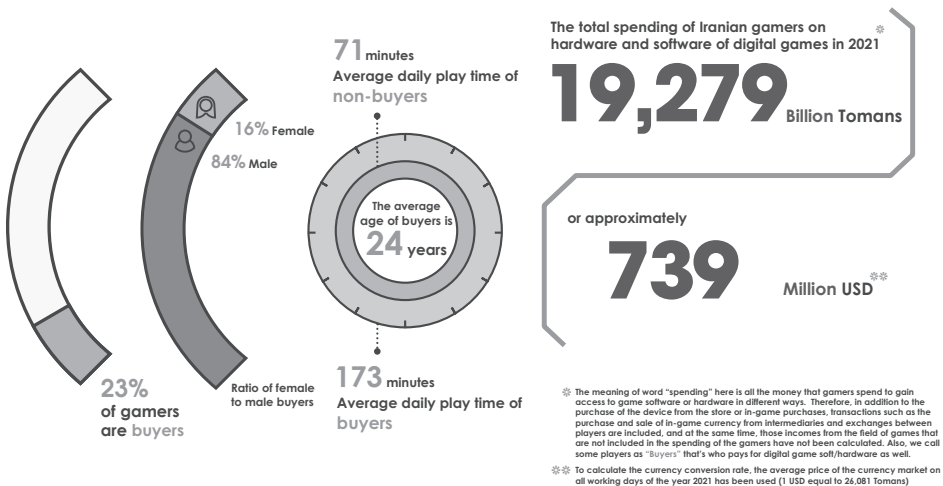


Figure 2. The revenue of video games in Iran in 2021.

Source: "National Survey of Digital Game Players: Landscape Report 2021."

The Most Popular Game Titles among Iranian Gamers

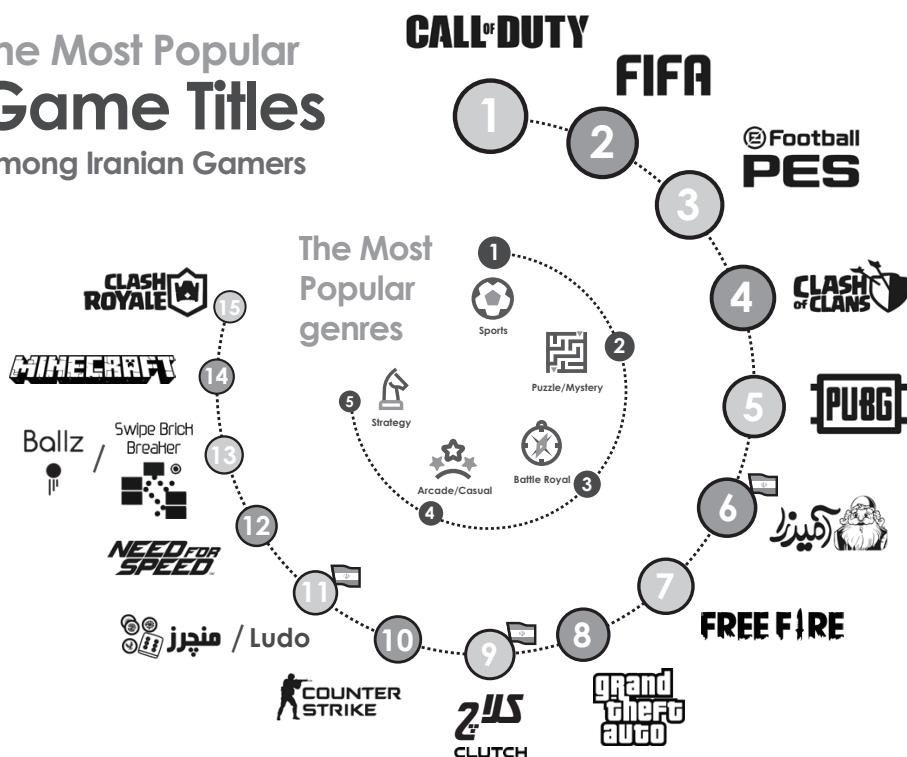


Figure 3. The most popular games among Iranians.

Source: "National Survey of Digital Game Players: Landscape Report 2021."

One of the recent first attempts of Iranian-produced game with religious historical theme is the trilogy of *Safir-e Ešq* which its first instalment produced and released in 2020 for PC platform. *Ambassador of Love* narrates Iranian-Islamic discourse of Shia in line with the governmental propaganda to implement their own reality for the users/players. *Ambassador of Love* provides its players the world within which Islam, specifically Shia, is depicted as the only saviour of humanity and defender of freedom. Described in an Iranian newspaper as "the greatest historical religious video game of the Islamic world" (Bultannews 2020), *Safir-e Ešq* is a trilogy, with its second episode, *Mokhtar: Fasle Qiam* (pers., *Mokhtar: The Season of Revolution*), published in 2021. The producers plan to release international versions in Arabic and English, as well as versions for console platforms such as PS4 and X-Box (Bultannews 2020). This article, however, focuses solely on *Ambassador of Love* because it is not only one of the first video games to advertise and propagate a specific historical event in Shia Islam, but it is also widely promoted as the greatest historical religious game ever produced. Moreover, based on Figure 4. the rate of its sales and appealability among the players put this game among the rare Iran-produced video

games that draw both national and international attention among gamers. With MATNA as the game's investor, supported by the Iran Computer and Video Games Foundation (IRCG), it is of great significance to study the transmedial storytelling of Shia Islam in *Ambassador of Love* and assess how influential this game has been in imparting religious doctrines to its players.

<i>Video Game</i>	<i>Genre</i>	<i>Year</i>	<i>Producer</i>	<i>User's rate</i>	<i>Critic's rate</i>	<i>Sale's rate</i>
<i>Ambassador of Love</i>	Hack and Slash third-person (historical) action-adventure	2020	MATNA [The Islamic Revolution Center for Digital Products and Publications]	4.1/5	7/10	Over 100,000 in the first five months
<i>Mokhtar: The Season of Revolution</i>	Hack and Slash third-person (historical) action-adventure	2021	MATNA [The Islamic Revolution Center for Digital Products and Publications]	4.3/5	7/10	Digital distribution (no information)

Figure 4. The rate of sales and appealability of *Ambassador of Love* and *Mokhtar: The Season of Revolution*.

Sources: for users' rate, it is gameup.ir and hayoola.com. For Critic's rate is gamian.ir. For the sales rate the source is tahlilbazaar.com.

It is noteworthy that this research does not purely focus on religious studies or pedagogical approaches. Instead, it illuminates the ways through which religious stories and discourses are transformed and reinterpreted into coded video games. To do so, this article examines *Ambassador of Love* as the case study based on its transmedial storytelling of the application of Islamic stories and assesses its influence in imparting a certain degree of religious doctrine to its players. However, there are several limitations to this approach. Firstly, focusing solely on a single case study like *Ambassador of Love* may not provide a comprehensive understanding of the broader phenomenon of religious storytelling in video games. Western-produced video games such as *Call of Duty's* series, *Assassin Creed's* Series, and *Resident Evil's* series (as two of the most popular games in Iran), also incorporate religious narratives in their second or third layers of storyworlds, but they are not considered in this study. As a result, the insights gained from analyzing *Ambassador of Love* might be highly specific to this particular game and not generalizable to other games that incorporate religious narratives. Secondly, considering transmedial storytelling approach limits the examination of game's interactivity, while it highlights how religious stories are reinterpreted across different media. Thirdly, assessing the influence of video games on imparting religious doctrine involves various factors, such

as individual backgrounds, personal beliefs, and the degree to which players absorb religious messages versus the entertainment aspects of the game. Therefore, this study focuses on the direct and apparent messages conveyed through the gameplay to the players.

Furthermore, while this research explores the (indirect) pedagogical implications of using video games as a tool for religious education, it primarily examines the transformation of religious stories into game narratives. It does not thoroughly evaluate whether these transformed narratives are effective or appropriate for educational purposes compared to traditional methods of religious instruction. As such, while this research sheds light on the innovative intersection of religion and digital media, namely video games, it is essential to acknowledge these limitations to provide a balanced and critical perspective on the implications of transforming religious stories into video game narratives.

2. Video Game as an “edu-tainment” Medium

Besides its entertainment, the *interactivity* and *multimediality* of video game are its unique specifications that increase its applicability in different fields, namely direct or indirect education of traditions, values, and religions. As such, video games act not as a passive medium but rather are an active medium through which players/users are involved in the storyline while they are playing. For example, they can choose what to do and how to do it while they decide on the course of actions themselves. Furthermore, with the increase of digital access, players can play video games regardless of their residency place, which turns video games into a *global medium*. Arditya Prayogi considers video games “as educational tools” that “are specifically designed to have learning content aimed at increasing students’ interest in learning” through “interactivity, interaction, active and interactive visualization, kinesthesia, and closeness to themselves.”¹² These specific specifications make video games a distinctive medium for ideological transmission to their players/users worldwide.

Accordingly, why are video games important in teaching/learning a religion? And how do they implement a religious lesson to their users/players? In my interpretation, video games use various forms of media such as (literary) texts, paintings, comics, (short) films, etc. to create a exceptional experience for their players/users. Additionally, video games function as a cultural practice to induce a particular form of reality (/narrative) to the players (users). More importantly, they provide this opportunity for the marginalized nation (from the global south), such as Iran, to reach gigantic global and local (glocal) audi-

¹² Arditya Prayogi, Application of Video Games as Part of Learning Islamic History, 23.

ences¹³ through the creation of a storyworld and narrative that move beyond the national border of game's origin.

Furthermore, video games have the features of "being a narrative" (transmedia narratology) and "possessing narrativity" (transmedial storyworld).¹⁴ On the one hand, video games possess narrativity (the main/grand story [mission/adventure] of the whole video game). On the other hand, they present a single narrative in each part of the game, which can work differently for each player. Video games, in this regard, can integrate multiple texts (and media forms) to make a shared narrative, which in turn becomes a common ground for promulgating a certain perspective (local, global or even glocal) to diverse nations and cultures. The uniqueness of video games, referring to Marie-Laure Ryan's study, is its specification of combining semantics, discourses and pragmatic matters.¹⁵ Therefore, a one-dimensional analysis or approach that views video games merely as a textual (oral) medium with storylines fall short. Such an approach tends to focus solely on identifying symbolic elements or references to religions or myths, overlooking the crucial aspects of *interactivity* and *multimediality* inherent to video games.¹⁶

In their examination of video games as vehicles for transmitting Islamic values, Prayogi et al. propose three conceptual paradigms for incorporating PAI (Personal Activity Intelligence) into video games. The first paradigm treats video games as tools for behavioral intervention, aiming to instill specific values that alter players' behavior patterns. The second paradigm sees video games as interactive mediums that simulate meaningful experiences, enabling players to achieve tasks that impart educational values. The third paradigm considers video games as immersive environments where educational content is seamlessly integrated into the gaming experience, allowing Islamic values to be conveyed through gameplay.¹⁷ These paradigms suggest that video games can effectively transmit norms and values by engaging players in tasks that reflect these principles. Prayogi et al. refer to the values that can be reproduced in the gameplay of the video games and then influence the mindset of the players or their behaviors. As such, players will internalize and adopt the certain values and principles (a belief system) presented in games through playing or

¹³ In the contact zone created by the storyworld of video games, glocalization is an important term because it refers to "simultaneous presence of globalizing and localizing dynamics where precise boundaries between the two do not exist and where neither dominates the other" (Mansbach/Rhodes (2013), 7).

¹⁴ Marie-Laure Ryan, On the Theoretical Foundations of Transmedial Narratology, 6f.

¹⁵ See Ryan (2005), 19.

¹⁶ See Christopher P. Scholtz, Religious education and the Challenge of Computer games, 3. Scholtz argues that we neglect "the interactivity" of video games by reducing the video games into texts for analysis.

¹⁷ See Prayogi et al. (2023), 7.

completing the actions that they have been asked for in the role of the game's hero.

Additionally, Griffiths mentions six features to justify the application of video games for educational purposes. His aim is to provide us with an overview of how video games can be practical and useful not only as research tools but also to educate children specific themes and abilities:

- Videogames attract participation by individuals across many demographic boundaries (e.g., age, gender, ethnicity, educational status)
- Videogames can assist children in setting goals, ensuring goal rehearsal, providing feedback, reinforcement, and maintaining records of behavioural change (..)
- Videogames can be used when examining individual characteristics such as self-esteem, self-concept, goal-setting and individual differences
- Videogames are fun and stimulating for participants. (. . .)
- Videogames also allow participants to experience novelty, curiosity and challenge. This may stimulate learning (. . .)
- Videogames can act as simulations. These allow participants to engage in extraordinary activities and to destroy or even die without real consequences. (2002, 47–8)

In Griffiths's idea, video games can improve the skills of children in language, math, reading, and social connection. Among these benefits that make video games a distinctive medium, they can also be applied for more than educational purposes, to apply a belief system to its users. When players begin the game, they enter into a belief system of the game's storyworld and through their adventure and activities they either crosses religious symbols or places that indicate the existence of a notion of good vs. evil. For example, Boren refers to the direct references of "religious messages" in *Bible Adventures* or *Wisdom Tree* (1991) while there are more "subtle meanings" in games like *Halo Series* and *Bungie* (2001).¹⁸ In his perspective, "[r]eligion exists inside games. The plots of games are fueled by religious stories, offering the player good moral decision making via positive reinforcement of in-game benefits for your character."¹⁹ He continues that in most of games, there "exists numerous religious symbols, both apparent, in the form of churches and holy grounds or crosses, and hidden in the form of discrete messages and commentary about current events, direct parallels between religious icons and video game characters, and so much more."²⁰ In addition to Boren divisions, there are games that are based on religious historical persons. The link or connection between the historical portray of a person with its playstyle (resemblance) in the video games can be known as a

¹⁸ Boren (2016), 11.

¹⁹ Ebd., 26.

²⁰ Ebd.

part of the religious narrative or story of the video games, e.g. *Ambassador of Love* and *Assassin Creed Series*.

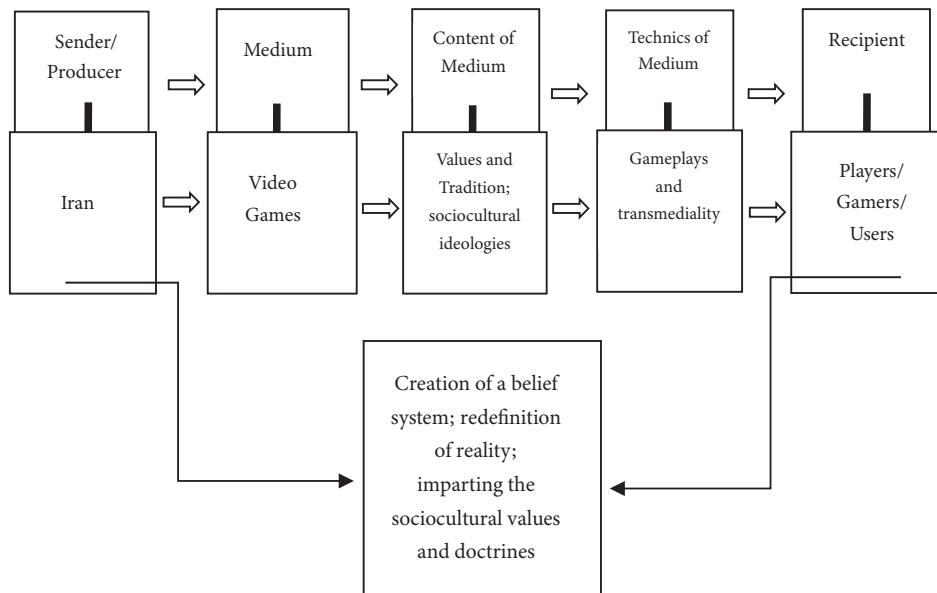


Figure 5. The process of creation of a belief system through video games.

Apart from the above-mentioned elements in video games, this question arises: how can one delineate and examine the belief system, especially religious discourses, within a video game? To address this question, I step forward from Boren's argument that video games possess a religious system and Ryan's concept of transmediality in video games and suggest the formation of belief system in video games. The process of the creation of the belief system and the impartation of it on the players are shown best in Figure 5.

As Figure 5. suggests, certain values and ideologies can be transmitted and transferred to the players or gamers through the content of video games. Critically, these features provide a framework for identifying and analyzing how a belief system works and is employed in video games. To scrutinize a belief system in a game, whether it is a social ideology, piety, or monotheistic religions, I introduce the following features. These features include:

- The quest for righteousness. In most action-adventure, third-person or role-playing games, there is a quest for the main character(s) which needs to be fulfilled. The approaches being used to fulfill this quest, which can be to save a person, to find an object, to overcome an enemy, etc. can content highly religious narratives.

- The hierarchy among characters, such as masters, mentors, and followers that the main character(s) must follow to achieve his/her goals.
- The depiction of religious or ritual ceremonies to convey specific beliefs.
- The iconization or symbolism of weapons or relics. For example, in some games such as *Assassin Creed's* series, or even *Ambassador of Love*, there are symbols on the weapons of main character(s) that are either direct references to a person or to rituals.
- The transmedial storyworld of the game and its narrative's line which is told based on historical religious stories.

Additional factors to consider include the game's duration, setting, difficulty level, sense of competition, participation, characterization, and age rating. The narration and presentation of these elements throughout the game's story will shape the belief system conveyed by the storyworld.

It is important to mention that there are two methods in learning media, one is individual, and the other one is group learning model (referring to the online gaming platforms). This research focuses on video games designed primarily for individual player experiences. In the following sections, I will analyze *Ambassador of Love* to trace the religious stories and the belief system it aims to impart to its players/users. While focusing on individual learning experiences in video games allows for a deeper personal engagement with the content, the individual-centric approach may miss the social dynamics and collective experiences that significantly influence how religious teachings and belief systems are understood and internalized. Therefore, analyzing a game like *Ambassador of Love* offers insight into the effectiveness of conveying a belief system aligned with governmental propaganda of Shia Islam in individual gaming experiences.

3. Shia's Belief System in *Safir-e Ešq*

Once Samuel Phillips Huntington mentioned that the source of conflicts in the new world will not be political or economic, but rather cultural and prophesied the "clashes of civilizations."²¹ By then Huntington's propose seemed unfamiliar and inapplicable but now we are facing hidden clashes of cultures and religions and, at some point, nations in the virtual storyworlds of video games. The belief system, storyworld, and rules of the video games determine and/or create sociocultural or religious clashes for players, as they become a part of game's strategy to react or decide on a specific course of action which is in favor of one religion or discourse and against the other. This hidden sociocultural and religious clash has been instrumented not just by the games productions

²¹ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilization?*, New York 1993, 22–49.

studios, but the governments employ and invest heavily in this industry to implement their own doctrine and principle for the global audiences. As such, video games create a new form of religion literacy for their players/users based on the narrative designed by the governmental doctrine and discipline. This literacy might have positive or negative effects on players' worldview and life in the real world. For example, *Ambassador of Love* is an official attempt of Iranian government to present a positive portrait of Islam or Muslim, better to say Iranian Shia, to its users/players and influence on the perceptions of players.

Ambassador of Love is a third-person action-adventure, and hack and slash game for PC produced by MATNA in 2020. The game begins with the journey of Muslim ibn Aqil al-Hashimi (AS),²² the messenger of Imam Hussein, to Kufa a few days before the Ashura uprising that led to the martyrdom of the Imam and his companions in 680 Hijri (1281 CE). Alongside this historical figure, the game introduces an Iranian character named Mehran, who embarks on a journey from the Iranian city of Rey to Kufa, where he visits Muslim ibn Aqil. The story of the game is narrated by Mehran, offering a unique perspective on these significant events. Mehdi Jafari Jozani, the head of MATNA, states that it took them two years to write the story of the game and receive the authorization of Islamic centers. The main reason behind its production is to resist against the Western propaganda of "accusing Iranians of propagating the Islamic thought and motivating the youngster and teenagers to fall in the trap of the terrorists and radicals even though it is they who do that through the games such as *Call of Duty* series," where the holy places and mosques are being destroyed as the targets and the players burns Quran, or kill the Muslims.²³ In order to fight back the western propaganda against Islam and Muslims, they created a game based on the Shia's historical figure of Muslim ibn Aqil whose life has been narrated through the perspective of an Iranian cavalier named Mehran Irani.

Emad Rahmani, the writer and director of the game, states that "the specific feature of *Ambassador of Love* and the story of Muslim ibn Aqil is the eternal clash between good and evil" (2020). The storyline narrates the life of Mehran who suffers from a spiritual-psychological trauma caused by Hasan ibn Ali's peace treaty with the Umayyads. Meran returns dishearteningly to his

²² Muslim ibn Aqil al-Hashimi (Arabic: *مُسلمُ ابنُ عَقِيلِ الهاشمي*) was a relative of the Prophet Muhammad. He was the son of Aqil ibn Abi Talib and a cousin of Hussein ibn Ali, the third Shia Imam. Hussein dispatched Muslim to Kufa in Iraq to gauge the city's support for him upon the accession of the Umayyad caliph Yazid (r. 680–683). Ibn Ziyad, the new governor of Kufa, induced Kufis tribal leaders to abandon Muslim and withdraw their men, employing combination of threats and promises. Deserted and alone, Muslim was arrested after putting up a strong resistance and subsequently executed in 680 Hijri. Before this turn of events, he had written to Hussein and urged him to come to Kufa which ended to the tragic massacre of Hussein in Karbala, known as one of the holy days in Shia Islam (Ahlul Bayt Digital Islamic Library).

²³ Jozani (2021) qtd in "Bazihi Rayanie ba Sabke Zendegi Irani-Islami az soy Garb Sansor Mishavad [Video games with an Iranian and Islamic lifestyle are censored by the West]." Mohammad-Reza Jafarmalek. 21 April 2022. <https://www.irna.ir/news/84729888/>.

hometown of Rey, Iran; however, as the pressure on the Shia followers of Ali increases over time, he sets out for Kufa where he realizes that Hussein ibn Ali's messenger, Muslim ibn Aqil is there to study the faithfulness and honesty of Kufis in their invitation of Hussein. Besides the entertainment aspect of the game, Rahmani declares, "Mehran's character grows throughout the story, sacrifices himself for his family, and stands firm on his beliefs" (2020). The dilemma of Mehran to decide between two ways or approaches in his life stands at the heart of the game's storyworld: to support and take care of his family, or follow what he believes and fight for freedom and his faith. The game begins with the dialogue/monologue of Mehran with himself, presenting the dilemma in choosing the right way in his life:

(Narrator's voiceover): Mehren, what has happened to you? Do you want to abandon Hussein, son of Ali? Do you want to leave him alone? He has taken refuge in the Kaaba from the oppression of Yazid.

(Mehran): I cannot. Wasn't I with his brother Hassan, son of Ali, before? What happened? Except that he was martyred on this path because of the ignorance of the people and the unfaithfulness of his companions. This family is not deceitful. But Yazid knows well how to ride the camel of people's ignorance with threats and inducements. Be sure that this time Hussein, son of Ali, will get himself trapped just like his brother. I am afraid of leaving you alone.

I don't know what I did to deserve this. I sought nothing but truth and pursued justice.

(Narrator's voiceover): Finally, you saw the end of the road. Everything is over. Everything. Was it worth it, Mehran? Burning in the fire of separation for the rest of your life, at what cost? Muslim was also left alone and Hussein will not be spared either. Does losing have any other meaning?

(Mehran): Walking on the path of love and reaching the truth is a divine promise. Where did I become heedless on this path?

(Narrator's voiceover): You lost because you pursued your ideals so much that you forgot your family. Neglecting family is not a small sin. Now that neither this nor that remains, poor Mehran. Wounded Mehran, imprisoned Mehran. Muslim is alone, and you will die here.

(Mehran): We shall see. (*Ambassador of Love*, opening video)

Through the above lengthy introductory video, players learn that Mehran has left everything behind and now questions himself where he went wrong and what mistakes he made during his quest for righteousness, which ultimately ended in tragedy. Interestingly, the players begin the game from the end of its narrative of storyworld. Instead of deciding to choose which paths they want to embark on, they need to start Mehran's chosen path, his quest toward righteousness, to find out Mehran's mistakes and wrong doings. While you expect to see the challenge of Mehran in choosing between love of his family and faith in his Imam, this duality and hesitations gradually faded away during the game and instead Mehran's strong will of supporting Hussein and his causes shown to be his choice of life. In other word, in creating a system of belief through presenting a quest for the righteousness, the game is successful by presenting the actual discourse of Shia: devoting and sacrificing your life for your

Imam, which is apparent in the above transcript of the game's introductory video. In this respect, this dilemma stands merely at the surface and becomes more slogan, propagating Iranian version of Shia even though the director and designer-team attempt to show otherwise.

Another element of presenting and introducing Shia's history is through the texts on the places, Pictures 1., and 2. These texts refer to two most important events in Shia's history, the glorification and sanctifying of Imam Ali as the first believer in the Prophet Mohammad, and Hasan ibn Ali's peace treaty with the Umayyads. The information about the historical events and figures is narrated by the texts combined with the depiction of locations where these events occurred, making the narrative (along with the storyworld) more believable for players/users.



Picture 1. Historical Information



Picture 2. Historical information

Furthermore, the game's menu is enriched with additional information about the locations and events depicted in the game, as illustrated in pictures 3., 4., 5., and 6. As shown in these images, *Ambassador of Love* not only narrates a historical Shia's story, but also seeks to educate its players/users with the detailed information provided through the extensive texts in its menu. This approach allows the game to present and reinforce a specific belief system regarding Shia's incidents. By integrating these transmedial narration, informative texts as a part of game's storyworld, the game serves as a medium for imparting religious knowledge to its players. This approach acts as an educational element because the players acquire their understanding of historical events based on the information and narratives they encounter throughout their gameplay experience.



Picture 3. Information about the place of peace treaty



Picture 4. Information of Hasan's treaty



Picture 5. Information of Sheikh Saleh



Picture 6. Information of Mehran's Home

Another element in implementing religious belief through the video game is the iconization, which plays a crucial role in *Ambassador of Love*. Iconization involves the representation of religious symbols and artifacts to convey deeper spiritual meanings and connections. The three most significant examples are Mehran's sword, given to him by Sheikh Sulaiman, his shield, and the flags adorned with the names of Allah, Mohammad, Ali, which are prominently displayed in various locations throughout the game, as shown in pictures 7., 8., 9., and 10.



Picture 7. The flag at Mehran's background



Picture 8. the flags in Kufa's mosque



Picture 9. The symbol of lion on Mehran's shield



Picture 10. Mehran's Sword

The sword and the shield are very symbolic in the game. While the shield has an Iranian symbol of "lion" (picture 9.), meaning to be brave and courageous, and have patriarchy, the sword resemblances Imam Ali's famous two-edge sword named Zulfikar (picture 10.). Mehran receives the sword from Sheikh Sulaiman who tells Mehran the story of the sword: "it is made after Imam Ali's sword by one of the Shias to support Ali's ideology" (*Ambassador of Love*). Upon its recipient, Mehran says, "I swear to God, I will fight in the path of Ali and his family with this sword" (*Ambassador of Love*). Mehran's sword symbolizes not only his physical prowess and readiness to defend his faith but also serves as a metaphor for the spiritual strength and divine support bestowed upon him. The shield with its lion's symbol represents Mehran's lionhearted and heroic character in fulfilling his quest, embodying the idea that Mehran's

Iranian ancestors' spirits will protect him against adversity.²⁴ This duality of combining Iranian and Islamic elements and symbols splits over throughout the game in different circumstances.

For example, while Mehran goes to inform the Kufa's elder about the presence of Muslim ibn Aqil and they greet Mehran by calling him "son of Arman, the hero of Iran," Mehran introduces himself as "a follower of Ali ibn Abi Talib, residing in Kufa" (*Ambassador of Love*), emphasizing his religious identity and allegiance to Shia and Imam Ali. Whereas Mehran's behavior, actions and thoughts reflect his adherence to Islamic principles and doctrines throughout the game, Rahmani describes Mehran's character as a symbol of Iranian bravery and masculinity, stating that "he is the epitome of Iranian valor" (2020). However, in contrast to Rahmani's claim, the frequent presence of the flag (as seen in picture 8.) in various locations and as a background of Mehran's surroundings (picture 7) along with the engraved sign of Allah (picture 11.) on Mehran's armor suggest that Mehran is more an icon of Muslim valor than Iranian valor, willing to sacrifice his life for the great cause of his religion (/faith).



Picture 11. The engrave name of Allah on Mehran's armor

These iconic elements are strategically integrated into the game's transmedial narrative, enhancing the immersive experience and fostering a deeper connection to the religious themes being presented. By embedding these symbols within the gameplay, the developers ensure that players are continually exposed to and influenced by key aspects of Shia religious belief. This method of using

²⁴ It is worth mentioning the symbolic meaning of Mehran's family name, Irani. "Irani" signifies that Mehran comes from Iran and is a genuine Iranian. By choosing this symbolic family name, the developers aim to emphasize and highlight Mehran's Iranian identity as strongly as his faith. This deliberate choice underscores the dual aspects of Mehran's character, portraying him as both a devout Muslim and a proud Iranian, thereby intertwining national and religious identities.

iconization not only enriches the storytelling but also serves as a subtle yet powerful tool for imparting religious doctrine, making the game's educational impact more profound and memorable for the players.

"preaching" by Muslim ibn Aqil stands as another instance of propagating Shia's principles. Muslim's preaching is displayed two times through employing the video narrations throughout the game, which is as an additional trans-medial narrative. These videos not only provide players with extensive historical religious background stories about Muslim's goals in Kufa, but they also teach players Shia's worldview and perspective towards life. The first preaching happens when Muslim reads the letter of Imam Hussein to the elders of Kufa. The speech reminds me exactly of the speeches that normally people hear in the Ashura's or the mourning ceremonies in Muharram²⁵:

In the name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

From Hussein, son of Ali, to the Muslims:

The letters you sent have reached me, and I have read them and understood your request. What most of you have said is this: that we do not have an Imam. Come to us. Perhaps God will guide us and bring us closer to the truth through you. I am sending my brother and cousin, who is trusted by me, namely Muslim ibn Aqil, to you. If Muslim writes to me that, as you have stated in your letters, the general consensus and the views of your wise and virtuous ones are united on this matter, then, God willing, I will come to you soon. By my life, the Imam will judge according to the command of the Quran and justice. The Imam is the one who has accepted the true religion and has sacrificed his life for the faith.

Peace be upon you. (*Ambassador of Love*, The letter of Imam Hosein to the Kufis)

There are two messages in the above speech: first, it is indicated that the righteousness of Hussein to be chosen as the Imam and not Calipha; second, it reveals the role, function, and place of Imam in an (Shia) Islamic society—which can also be accounted as the message of the government for naming Iranian supreme leader, Imam Khamenei and not Ayatollah Khamenei. This is a hidden religious lesson to convince the players that the naming in the contemporary Iranian society has its root in Imam Hussein's martyrdom, tradition and beliefs.

In the second "preach," Muslim ibn Aqil speaks in Kufa's mosque where is surrounded with the flag with three names on it: Allah, Mohammad, the Prophet and Ali. It is important to note that the extensive presence of this flag serves as constant reminders of the central figures in Shia Islam, reinforcing the religious atmosphere and continually reminding players of their divine presence and guidance. As such, Muslim ibn Aqil's second preach is not solely the transmedial narrative of a historical incident, but he rather reproduces the

²⁵ In Shia Islam, Ashura commemorates the death of Hussein ibn Ali, Muhammad's grandson and the third Shia Imam. Hussein was killed, alongside most of his male relatives on 10th Muharram 61 AH (10 October 680) in the Battle of Karbala against the army of the Umayyad caliph Yazid ibn Muawiya.

official narration of Shia’s doctrine, as if he is not talking in the games but is preaching to us, players:

The family of Ali only seeks justice for all, joy for the community, and prosperity for the world. They believe that the path to the One and Only God comes from pure hearts, and pure hearts come from lawful sustenance, and lawful sustenance comes from justice. Hussain did not accept allegiance to Yazid because Yazid had forgotten that power belongs to the Lord of the worlds and the caliph is merely a means from Him. Today, you people of Kufa, with thousands of letters, have called Hussain to Kufa. You have taken a step towards achieving the divine will. Do not doubt that it is difficult and full of hardships, but its result is so sweet that it cannot be confined to words. During this time, seeing your love and steadfastness in inviting Hussein, I have been proud of myself, and we will shout the song of love in every corner and alley. (*Ambassador of Love*, Muslim ibn Aqil’s speech in the mosque)

In the above text, the same messages and lessons of Shia’s principles are repeated: the important place and role of Calipha and Imam, the righteousness of Hussein ibn Ali and his family, along with the right call for fighting and standing for the truth and faith. Following the introduced principles by Muslim ibn Aqil, his mentor and guide, Mehran begins to launch his quest for the truth and to sacrifice his family for his faith. As Goudarzi et al. argues, as soon as we begin to perform the actions required of us in a social order (system) [like Muslim ibn Aqil of other Muslims), we start to believe in those actions and a sort of belief of them fabricates within us. (...) The same thing happens in video games. As soon as we do as we are told in the video games, it turns to shape our belief and thought.”²⁶As the process occurs silently, most of the time people do not realize “the infiltration of ideology” within their thoughts and beliefs.²⁷ Considering this function of video game along the above-mentioned examples, the belief system in *Ambassador of Love* is depicted in Figure 6.

The Belief System in <i>Ambassador of love</i>	
The Storyworld and its narrative’s line	The game mingles the historical religious journey of Muslim ibn Aqil al-Hashimi (AS), the messenger of Imam Hussein, to Kufa with an Iranian character named Mehran Irani, who embarks on a journey from the Iranian city of Rey to Kufa, to visit Muslim ibn Aqil. The time period of the game is a few days before the Ashura uprising that led to the martyrdom of the Imam and his companions in 680 Hijri (1281 CE). Mehran is the protagonist of the game, narrating the story which offers a unique perspective on the significant events prior to Ashura.
The transmedial narratives	– Cinematic video narrations – Historical religious texts in game’s menu – Epic music throughout the battles, adding to the heroic elements of the game

²⁶ Goudarzi et al. (2023), 219; cf. Gonzalo Frasca, *Simulation versus Narrative*, 221–235.
²⁷ Goudarzi et al. (2023), 219.

The quest for righteousness	– Mehran's constant dilemma to decide between two ways or approaches centers the game's storyline: to support and take care of his family, or follow what he believes and fight for freedom and his faith. – Muslim ibn Aqil's support and sacrifice for Imam Hussein. – Kufis' reaction and support of Imam Hussein's messenger.
The hierarchy among characters	Imam Hussein → Muslim ibn Aqil → Mehran/ Kufis
The religious ritual or ceremonies	– Preachers at Mosques – Prayers at Mosques
The iconization or symbolism of weapons or relics, etc.	– Mehran's sword, with the form of Imam's Ali's sword – Mehran's armor with the engraved name of Allah – Mehran's shield with the symbol of lion – The flag with the name of Allah, Mohammed, Ali.

Figure 6. The belief system in *Ambassador of Love*.

As it is described in Figure 6, it can be concluded that *Ambassador of Love* imparts directly but unforcefully Iranian version of Shia's doctrines and principles to its players. While in forms of its genre, hack and slash, action-adventure, *Ambassador of Love* provides its players the significant experiences of battle-fields, fights and access to armors and weapons, its content and narration stand faithful to the official discourse of Iranian version of Shia. In other words, *Ambassador of Love* narrates not only a very sacred religious event in the history of the Shia, but it also presents what the role of a true faithful believer, like Mehran, is: to sacrifice his life for his belief and truth. Of course, based on the argument of the producer and director of the game, *Ambassador of Love* attempts to challenge Mehran's action in answering a single question: Is this his war?, which remains unanswered due to Mehran's determination of choosing one path over the other. As such, Mehran's character, heroic journey and his religious quest, are more in favor of helping the players better and more tangibly comprehend the story of Muslim ibn Aqil and his role as the messenger of Imam Hussein. In doing so, therefore, *Ambassador of Love* is a successful game because it serves its assigned purposes: retrieving the culture of martyrdom and sacrifice of the self for your faith, protecting the truth and faith (your Imam) as is described in (Iranian version of) Shia's faith.

4. Video Games and Religion Teaching-Learning

Video games have firmly entrenched themselves as an inseparable part of youth and children's culture, playing a pivotal role in shaping their understanding and perceptions of various themes and areas, either directly or indirectly. These digital platforms create immersive virtual worlds that connect players to sociopolitical themes reflective of contemporary events, allowing them to engage with and even alter historical narratives. Through such interactions, indicating the

interactivity of video games, players can experience historical periods, embody historical figures, or participate in scenarios imbued with religious significance and purposes.

Beyond entertainment, video games serve as powerful educational tools. They enhance concentration, spatial skills, and computational abilities while simultaneously offering historical insights and have the potential to redefine reality and propagate stereotypes. As shown in Figure 5. in the previous pages, the process of creating a belief system works through the content of video games and its gameplays. Video games can shape perceptions about specific groups, such as Muslims and Islam, by embedding certain narratives and images within their gameplay. A pertinent example of this is *Ambassador of Love*, which weaves religious stories and symbols into its narrative, enhancing the realism of its story world for a specific purpose. In essence, *Ambassador of Love* transcends its identity as a mere third-person action-adventure game. It functions as a religious medium, showcasing an Iranian version of Shia Islam. This game offers players a unique opportunity to explore and uncover religious messages, symbols, and icons while engaging in a secret mission to rescue a significant figure in Shia history, Muslim ibn Aqil. For gamers who lack the time or inclination to delve into historical texts, video games like *Ambassador of Love* become primary sources of historical knowledge. However, this comes with the risk of presenting a skewed version of history that aligns with the objectives of specific groups or nations. By narrating reality in a way that favors certain perspectives while opposing others, such games can influence players' perceptions and understanding of history.

Ultimately, the power of video games lies in their dual capacity to educate and influence. While they can offer valuable educational experiences and insights into history, they also hold the potential to reshape reality and propagate biased narratives, which is a field needs more comprehensive research. As such, it is crucial to approach video games with a critical perspective, recognizing their ability to both inform and manipulate. In doing so, players and educators alike can better harness the educational potential of video games while remaining vigilant against the dissemination of stereotypes and biased historical interpretations. As a result, *Ambassador of Love* dismantles the history to suit the purpose of a certain groups or nations through narrating the reality in favor of one part and in opposition of the others.²⁸

²⁸ Cf. Edmund Hayes (2020), *Playing the CyberSultan: Videogames and the Islamic Empire*.

References

- Backe, Hans-Joachim, *The Aesthetics of Non-Euclidean Game Spaces. Multistability and Object Permanence in Antichamber and P.T.*. In: Marc Bonner (Ed.), *Game | World | Architectonics: Transdisciplinary Approaches on Structures and Mechanics, Levels and Spaces, Aesthetics and Perception*, Heidelberg 2021, 153–167.
- Backe, Hans-Joachim, *Between 'Games as Media' and 'Interactive Games.'* In: *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*, 17, 2 (2017), Online, http://gamestudies.org/1702/articles/review_backe.
- Boren, Joshua K., *Playing God. An Analysis of Video Game Religion*, CMC Senior Thesis, online 2016, available at http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1424; accessed: 30 April 2024.
- Frasca, Gonzalo, *Simulation versus Narrative. Introduction to Ludology*. In: Mark J.P. Wolf/ Bernard Perron (Eds.), *The Video Game Theory Reader*, New York 2003, 221–235.
- Goudarzi, Farshad/Kavand, Reza /Sharifi, Esmail, *Computer Games and Applications Promoting Islamophobia*. In: *Media and Communication Research*, 1, 1 (2023), 209–242.
- Griffiths, Mark, *The educational benefits of videogames*. In: *Education and Health*, 20, 3 (2002), 47–51.
- Hile, Kevin, *Video games*. Gale, Cengage Learning, Detroit 2010.
- Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizaiton?* In: *Foreign Affairs*, 72, 3 (1993), 22–49.
- Mokhtar:*Fasl-e Ghiam [Mokhtar: The Season of Revolution]*. Windows PC Version. Monadian Basirat, September 2021.
- Mansbach, Richard W./Rhodes, Edward (Eds.), *Introducing Globalization: Analysis and Readings*, London 2013.
- “Mokhtar.” <https://gameup.ir/game/Mokhtar/comments/>.
- “Mokhtar:Fasl-e Ghiam. [Mokhtar: The Season of Revolution].” <https://hayoola.com/game/2011/%D9%85%D8%AE%D8%AA%D8%A7%D8%B1-%D9%81%D8%B5%D9%84-%D9%82%DB%8C%D8%A7%D9%85#!/>.
- “National Survey of Digital Game Players: Landscape Report 2021.” Digital Games Research Center (DIREC) and Iran Computer and Video Games Foundation (IRCG). <https://direc.ircg.ir/wp-content/uploads/2023/05/LandscapeEnglish1400.pdf>; accessed: 10 July 2024.
- Prayogi, Arditya, *Application of Video Games as Part of Learning Islamic History*. In: *Journal of Emerging Issues and Trends in Education*, 1, 1 (2024), 20–27.
- Prayogi, Arditya/Isbah, Faliqul/Ali, Fachri, *The Utilization Of Video Games As A Learning Media For Islamic Religious Education*. In: *Edification Journal: Pendidikan Agama Islam*, 6, 1 (2023), 1–17.
- Ryan, Marie-Laure, *Transmedia Storytelling as Narrative Practice*. In: Thomas Leitch (Ed.), *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, Oxford 2017, 527–541.

- Ryan, Marie-Laure, *On the Theoretical Foundations of Transmedial Narratology*. In: Jan Christoph Meister (Ed.), *Narratology beyond Literary Criticism Mediality, Disciplinary*, Berlin 2005, 1–24.
- Ryan, Marie-Laure/Thon, Jan-Noël (Eds.), *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*, London 2014.
- Ryan, Marie-Laure, *Transmedial Storytelling and Transfictionality*. In: *Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 34, 3 (2013), 361–388.
- Scholtz, Christopher P., *Religious education and the Challenge of Computer games. Research perspectives on a new Issue*. In: Rune Larsson/Caroline Gustavsson (Eds.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Stockholm 2004, 256–267.
- Wolf, Mark J. P. (Ed.), *Encyclopaedia of Video Games. The Culture, Technology, and Art of Gaming*, California 2021.
- Wolf, Mark J. P., *Video Games Around the World*, Cambridge 2015.
- Wolf, Mark J. P./Perron, Bernard (Eds.), *The Routledge Companion to Video Game Studies*, New York 2014.

Online Ressources

- Abadedini, Mohammad-Sadeq, “Interview with Mehdi Jafari Jozani, Producer of *Safir-e Ešq*.” <https://www.javanonline.ir/fa/news/1034592/%D8%B3%D9%81%DB%8C%D8%B1-%D8%B9%D8%B4%D9%82-%D8%AB%D8%A7%D8%A8%D8%AA-%DA%A9%D8%B1%D8%AF-%D8%AF%D8%B1-%D8%AA%D9%88%D9%84%DB%8C%D8%AF-%D8%A8%D8%A7%D8%B2%DB%8C-%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%84%D9%87%E2%80%8C%D8%A7%DB%8C-%D8%A8%D8%A7-%D8%AE%D8%A7%D8%B1%D8%AC%DB%8C%E2%80%8C%D9%87%D8%A7-%D9%86%D8%AF%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D9%85>. Accessed: 2 August 2024.
- Hayes, Edmund, *Playing the CyberSultan: Videogames and the Islamic Empire*, online 2020, <https://www.leidenislamblog.nl/articles/playing-the-cybersultan-videogames-and-the-islamic-empire>; accessed: 20 May 2024.
- Jafarmalek, Mohammad-Reza, “Bazihi Rayanie ba Sabke Zendegi Irani-Islami az soy Garb Sansor Mishavad [Video games with an Iranian and Islamic lifestyle are censored by the West].” 21 April 2022. <https://www.irna.ir/news/84729888/-بازی-های-رایانه-ای-بازیک-زندگی-ایرانی-و-اسلامی-از-سوی-غرب-سانسور>. Accessed 2 August 2024.
- Khodadost, Mehdi, “Naghd-o- Barrasi Bazi Safir-e Esq, online 11 January 2021, <https://gamian.ir/review/ambassador-of-love-review/>; accessed: 20 April 2024.
- Khodadost, Mehdi, Naghd-o- Barrasi Bazi Mokhtar: Fasl-e Ghiam, online 21 September 2021, <https://gamian.ir/review/mukhtar-uprising-season-review/>; accessed: 2 August 2024.
- Lee, Nicole, *Shooting the Arabs: How video games perpetuate Muslim stereotypes*, online 24 March 2016, <https://www.engadget.com/2016-03-24-shooting-the-arabs-how-video-games-perpetuate-muslim-stereotype.html>; accessed: 10 April 2024.
- Marzooghi, Zeynab, “The publication of Third Instalment of Mokhtar’s Video Game,” online 2022, <https://jamejamonline.ir/005mBl>, accessed: 15 April 2024.

