

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. Kamçili-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_Beggnungslernen.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.

