

# Erziehung und Islam

---

## Eine Untersuchung in identitätstheoretischer Hinsicht

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

durch die Philosophische Fakultät der

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

**vorgelegt von:** Kamil Gönüleglendiri

aus

Mönchengladbach

**Gutachter:** Herr Prof. Dr. Bernhard Dieckmann

Frau Prof. Dr. Renate Nestvogel

Düsseldorf, April 2013

---

**Inhaltsverzeichnis**

Inhaltsverzeichnis .....	1
Vorwort .....	4
1...Kultur, Religion und Erziehung .....	9
1.1.    Der Kulturbegriff .....	9
1.1.1. Das Verhältnis von Kultur und Religion .....	19
1.1.2. Die Religion wird Kultur .....	27
1.1.3. Der Islam als typische <i>Subkultur</i> im Schoß der Gesamtkultur .....	31
1.2.    Religion und Erziehung .....	46
1.3.    Religionssoziologische Perspektiven und der Islam.....	50
1.3.1. Soziales Handeln (Weber).....	51
1.3.2. Religion als soziales Phänomen (Durkheim) .....	55
1.3.3. Religion und Orientierung (Berger/ Luckmann) .....	61
1.3.4. Systemtheoretische Betrachtungen (Luhmann).....	64
1.3.5. Religion als moralischer Rückhalt gesellschaftlicher Einheit (Parsons).....	65
1.4.    Religionspsychologische Betrachtungen.....	70
1.4.1. Die Entwicklung des Erkennens nach Piaget .....	71
1.4.2. Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg .....	72
1.4.3. Stufen des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder.....	75
1.4.4. Stufen des Glaubens nach Fowler.....	78
1.4.5. Der attributionstheoretische Ansatz nach Spilka .....	82
1.5.    Schlussfolgerungen.....	84
2...Identitätstheoretische Konzeptionen und islamspezifische Dimensionen.....	89
2.1.    Die personale und die kollektive Identität.....	89
2.2.    Identitätskonzeptualisierungen.....	98
2.3.    Kulturspezifische Identität .....	109
2.3.1. Das modern- individualistisch orientierte Identitätsverständnis .....	109
2.3.2. Kollektivierte Orientierung im Islam .....	111

---

2.3.3. Dimensionen muslimischer Identität .....	116
2.3.3.1. ... Glaube, Praxis und Spiritualität .....	116
2.3.3.2. ... Text und Kontext .....	117
2.3.3.3. ... Bildung und Vermittlung .....	118
2.3.3.4. ... Handlung und Teilnahme .....	119
2.3.3.5. ... Zusammenfassung .....	121
3. ... Islam und Erziehung .....	123
3.1. Das koranische Menschenbild .....	135
3.2. Islamische Erziehung .....	141
3.2.1. Islamische Erziehung in Deutschland .....	151
3.2.2. Türkische Hintergründe .....	152
3.2.3. Muslimische Erziehungsziele und Erziehungsstile in der Diaspora Deutschland .....	156
3.2.4. Totalitäre islamische Erziehungsvorstellungen als Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft .....	177
3.3. Religiöse Sozialisation .....	182
3.3.1. Religiöses Lernen am Modell – Die islamische Familie .....	183
3.3.2. Lernen durch Instruktion – Moscheen und islamische Organisationen .....	185
3.3.2.1. ... Der Begriff der Religionsgemeinschaften .....	193
3.3.2.2. ... Selbstorganisation der Muslime als „Ansprechpartner“ .....	194
3.3.3. Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung – Muslimische Heranwachsende in christlicher / moderner Umwelt .....	196
3.4. Inhomogene Sozialisationseinflüsse bei muslimischen Heranwachsenden .....	199
3.5. Reaktionsmuster .....	203
3.6. Schlussbetrachtung .....	209
4. ... Pädagogische Folgerungen .....	211
4.1. Interkulturelle Erziehung und Islam .....	214
4.2. Schule und Islam .....	230

5...Schlussbetrachtung.....	242
Literaturverzeichnis.....	245

## **Vorwort**

Dreieinhalb Millionen Menschen in Deutschland haben ihre familiären Wurzeln in islamisch geprägten Ländern. Die Frage der Integration der Muslime stellte sich erst im Zuge der Verfestigung ihrer Aufenthalte in Deutschland. Gerade im Kontext der juristischen Auseinandersetzungen um das Recht zur Erteilung von Religionsunterricht, Kopftuch im öffentlichen Dienst, Schächten u. A. ist die problematische Frage der Integration des Islam deutlich öffentlich sichtbar. Türken stellen in Deutschland die größte Gruppe der Muslime.

In der vorliegenden Arbeit geht es um potentielle Kultur- und Identitätskonflikte der Muslime in Deutschland, die sich im Rahmen ihrer religiösen Sozialisation ergeben können. Es wird ein theoretisches Konzept erarbeitet, das in diesem Kontext eine gesellschaftliche Inhomogenität der Wertorientierungen zu erklären sucht. Vorrangig geht es um die Frage, ob das Identitätsverständnis des Islam mögliche Konflikte begünstigt oder verursacht. In Bezug auf junge Muslime zeigt die vorliegende Arbeit, welche Bedeutung dem Islam im Sozialisationsprozess muslimischer Heranwachsender zukommt. So stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße die muslimische Sozialisation durch Familie und subkulturelle Einflüsse im Kontext des Sozialisationsprozesses innerhalb unseres westlichen Werte- und Normensystems zu Konflikten führen kann.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich in sozialisations- und identitätstheoretischer Hinsicht mit der Bedeutung des Islam für Muslime in einer sie umgebenden säkularen, westlich-modernen Gesellschaft und insbesondere für muslimische Heranwachsende im Kontext des Sozialisationsprozesses. Ferner wird gefragt, welche pädagogischen Folgerungen hieraus zu ziehen sind.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile:

1. Annäherung an das Thema auf der Basis religionssoziologischer und religionspsychologischer Betrachtungen.
2. Darlegung und Analyse des Problemfeldes im Kontext identitätstheoretischer Konzepte.
3. Auf der Basis der dargelegten Sozialisationsbedingungen und Identitätstheorien wird muslimische religiöse Erziehung und also insbesondere der Sozialisationsprozess muslimischer Heranwachsender in Deutschland erörtert und bewertet.
4. Im vierten Teil wird hinterfragt, welche pädagogischen Folgerungen für *interkulturelle Erziehung* zu ziehen sind und welche Rolle der Islam in diesem Kontext einzunehmen hat.

Im ersten Teil wird Religion als Teil der Gesellschaft betrachtet, als eine Dimension neben anderen. Hier ist ihre Bedeutung als Träger von Transzendenzerfahrungen weniger von Belang, vielmehr geht es um ihren Bezug zur Gesellschaft. Religionen – nicht nur der Islam – können unter differenten Aspekten betrachtet werden. So sind religionssoziologische und religionspsychologische Perspektiven von wichtiger Relevanz hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung der Funktionalität von Religion. Der Islam hat eine ordnende und sinnstiftende Funktion, er ermöglicht ebenso dem Einzelnen, Vorgänge zu deuten, die ohne dieses Glaubenssystem ohne Erklärung blieben.

Durch die Hervorhebung der Sozialisation als Mechanismus der Eingliederung der Individuen in die Gesellschaft richtet sich ein Schwerpunkt der Arbeit auf den Einzelnen im System, hierbei konzentriert sich der Blick auf die religiöse Sozialisation. Durch die spezifische Bewertung der Religion als Sinndeutungssystem lässt sich der Mensch idealtypisch als „religiöser Mensch“ definieren. Als religiöser Mensch wird ein Individuum auch bezüglich seines Selbstverständnisses geprägt, als wesentliches Bezugssystem erscheint hierbei das Identitätsverständnis seiner jeweiligen Religionsform. Das Selbst- und Identitätsverständnis des Einzelnen ist abhängig von der kulturell vorgegebenen Religionsform.

Im zweiten Teil werden Identitätskonzeptualisierungen thematisiert. Auf identitätstheoretischer Ebene wird das Individualisierungspotential des Islam durchleuchtet. Da die Herstellung von Identität beim Individuum sowie seiner Funktionserfüllung in der Gesellschaft als Stabilitätsbeitrag wesentliche Ziele des Sozialisationsprozesses sind, stellt sich für Muslime in Deutschland das Problem der Identitätsentwicklung und der Teilhabe an der Gesellschaft, denn Werte-, Norm- und Rollenvorstellungen sind in Folge des Migrationsprozesses nicht mehr fraglos gegeben. Hier ist von Bedeutung, welche Rolle der Islam in der geänderten Situation hat.

In logischer Folge zur theoretischen Problemanalyse bedingt Religion bestimmte Werte- und Normenstrukturen, welche durch das System legitimiert und transportiert werden, was auch das Identitätsverständnis beeinflusst. In der Konfrontation differenter Identitätsverständnisse werden *Identitätsmodelle* bewertet, so dass insbesondere von Muslimen wahrgenommene Diskrepanzen und Divergenzen hinsichtlich der Werte- und Normensysteme erklärbar werden. Die Ausführungen hinsichtlich der Unterscheidung eines „modern-individualistisch“ orientierten und eines „traditionell-kollektivistisch“ orientierten Identitätsverständnisses sind von besonderer Bedeutung; hier stehen sich zwei verschiedene Identitätskonzepte mit schwerwiegenden Unterschieden gegenüber.

Im dritten Teil wird auf der Basis des islamischen Menschenbilds „*islamische Erziehung*“ in verschiedenen Kontexten dargestellt. Das islamische Menschenbild geht von einer Einbindung in die Gemeinschaft aus; das westliche, moderne Menschenbild richtet sich auf Individualismus und Emanzipation. Der Islam (mit Bezug auf den Koran) geht von einer religiös bestimmten Ordnung für alle Bereiche des Lebens aus.

Es wird aufgezeigt, dass das islamwissenschaftlich untermauerte, klassisch-konservative und theologisch orientierte Verständnis vom Muslimsein unser modernes Menschenbild konterkariert.

Für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft und für Erziehungsprozesse müssen pragmatische Werte gefunden werden, die für alle akzeptabel sind, auch wenn sie nicht ganz mit ihrer weltanschaulichen Haltung in Einklang zu bringen sind. Es bedarf einiger wesentlicher, gemeinsam anerkannter Kernwerte. Die Posi-

tionierung unterschiedlicher Erziehungsmodelle sowie die Erarbeitung der sozialen Perspektiventwicklung muslimischer Heranwachsender im islamspezifischen Kontext innerhalb der deutschen Gesellschaft machen insbesondere deutlich, dass inhomogene Sozialisationsinflüsse bei muslimischen Heranwachsenden sowie dem entsprechende Identitätsprozesse negative Reaktionsmuster zur Folge haben können, hieraus sind pädagogische Konsequenzen zu ziehen.

Im vierten Teil werden nach der näheren Betrachtung des Sozialisationsprozesses muslimischer Heranwachsender pädagogische Folgerungen erarbeitet. Die Chancen einer Erziehung von Muslimen in der deutschen Gesellschaft sind davon abhängig, ob eine Kultur des Gesprächs entsteht. Nicht nur die muslimische Minderheit – größtenteils türkischer Herkunft – sondern auch andere religiöse und weltanschauliche Gruppen, insbesondere jene der einheimischen Bevölkerung müssen notwendigerweise in unserer pluralistischen Gesellschaft eine Kultur des Gesprächs anstreben. In diesem Kontext geht es um jene Kern- oder Grundwerte, die trotz existierender Differenzen in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht gemeinsam akzeptiert werden. So sind zentrale Grundwerte wie die Würde des Menschen, die freie Persönlichkeitsentfaltung, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Glaubensfreiheit, die freie Meinungsäußerung sowie der Schutz der Familie unantastbar. Eine multikulturelle und multi-religiöse Gesellschaft muss ihre Erziehungsziele so formulieren, dass alle Beteiligten die jeweils eigenen religiösen Werte wahren können. Wesentliches Erziehungsziel ist die Verständigungs- und Konfliktlösungsbereitschaft, dahinter steht die Konzeption einer dialog-orientierten, *interkulturellen Erziehung*.

Im islamspezifischen Kontext heißt dies, dass die gesellschaftlichen Bedingungen sowie die lebendigen Kulturen der Familien aus der muslimischen Minderheit in den Bildungs- und Sozialisationsprozess ausländischer und deutscher Heranwachsender einbezogen werden müssen. Die Thematik „Islam in der Schule“ ist eng mit den Fragen von Migration und Integration verknüpft. In Anbetracht erörterter migrations- und integrationsspezifischer Aspekte stellt die Realisierung eines *Islamischen Religionsunterrichts* eine Herausforderung besonderer Art dar. Es reicht nicht aus, ein islamisches Unterrichtsfach einzurichten und die dafür not-



wendigen gesetzlichen Vorgaben und verwaltungsmäßigen Vorschriften zu erlassen. Die Einwanderung des Islam in die Schule verändert das Schulleben im Ganzen. Muslimische Schülerinnen und Schüler bringen durch ihr Verhalten an muslimischen Feiertagen, während der Fastenzeit, bei schulischen Veranstaltungen und in den allgemeinen Unterrichtsfächern *Lebensformen* ihrer Religion ein, was einer entsprechenden Rücksichtnahme bedarf. Religion und Religiosität sind wesentlicher Bestandteil der allgemeinen staatlichen *Kulturaufgabe* von Schule, daher hat sie dem Islam und seinen integralen Elementen in unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit gerecht zu werden. Auf welche Art und Weise dies geschehen kann, wird zum Abschluss dieser Arbeit thematisiert.

## 1. Kultur, Religion und Erziehung

### 1.1. Der Kulturbegriff

Durch die theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung bewirkt Pädagogik die Weitergabe und Ausbildung von Kulturinhalten, sie produziert durch den Menschen Kultur und ist eine Kulturwissenschaft. Kultur stellt eine pädagogische Grundkategorie dar, sie ist aber kein Spezifikum der Pädagogik. Das Lernen der Kultur ist der eigentümliche und ganze Gegenstand der Pädagogik<sup>1</sup>.

Die Thematisierung der Prinzipien einer Pädagogik in interkultureller Hinsicht setzt die sachgemäße Definition des Begriffs *Kultur* voraus, um die Politisierung und Ideologisierung von *Kultur* zugunsten einer Arbeitsdefinition zu verhindern<sup>2</sup>.

So unterschiedlich verschiedene wissenschaftliche Kulturbegriffe auch sein mögen, sie widersprechen sich nur selten. Vielmehr werden dabei verschiedene Schwerpunkte gesetzt, welche Aspekte von Kultur – abhängig vom jeweiligen Arbeitsschwerpunkt – in den Vordergrund gerückt werden. Diese fachbezogene Ausdifferenzierung ist eine notwendige Voraussetzung für eine „nützliche und weiterführende“ Reflexion des Kulturbegriffs.<sup>3</sup>

Keines der teils sehr unterschiedlichen Ordnungsschemata, die entwickelt wurden, um die verschiedenen Kulturbegriffe in eine Übersicht zu bringen, hat sich als das allgemeingültige hervorgetan. Aus folgenden Gründen sind die verschiedenen Klassifizierungen meist nicht unmittelbar vergleichbar:

Sie unterscheiden sich schon darin, was ihre Autoren angeben, ordnen zu wollen: Werden Definitionstypen, Kulturbegriffe oder Kulturkonzepte unterschieden? Oft werden die Wörter *Kulturbegriff* und *Kulturkonzept* von ein und demselben Autor nicht trennscharf verwendet, steht doch hinter jedem Kulturbegriff ein ganzes Konzept von Kultur.

---

<sup>1</sup> vgl. Marschke, 2003 S. 4f.

<sup>2</sup> ebenda, 2003 S. 5

<sup>3</sup> Barth, 2001 S. 2

Jedoch unterscheiden sich eine Typologie von Kultur-Definitionen und eine Ordnung von Kulturkonzepten natürlich im Setzen der Ordnungsschwerpunkte. Daraus resultierend sind die Kriterien, nach denen die Kulturbegriffe geordnet werden, nicht einheitlich. Zudem werden, selbst wenn die Ordnungs-Strukturen weitgehend übereinstimmen, gelegentlich für dieselben Kategorien unterschiedliche Begrifflichkeiten benutzt. Ferner können sich hinter gleichlautenden Ordnungsbegriffen inhaltlich verschiedene Kategorien verbergen.<sup>4</sup>

Kroeber und Kluckhohn (1952) stellen auf der Basis von ca. 150 gesammelten Kultur-Definitionen verschiedene Definitionstypen des Kulturbegriffs zusammen, sie unterscheiden sechs Definitionstypen:<sup>5</sup>

1. aufzählend-beschreibende, 2. historische, 3. normative, 4. psychologische, 5. strukturelle, 6. genetische Definitionen.

Die *aufzählend-beschreibenden Definitionen* abstrahieren nicht das wesentliche Prinzip des zu definierenden Kulturbegriffs, sondern zählen einzelne Merkmale von Kultur auf, sie sind somit aber nie ganz vollständig.

Die *historischen Definitionen* betonen die Tatsache, dass Kultur tradiert und sozial erlernt werden muss.

*Normative Definitionen* richten ihren Schwerpunkt darauf, dass Menschen einer kulturellen Gruppe sich nach gemeinsamen impliziten Regeln richten, die ihre Lebensweise prägen.

Für *psychologische Kultur-Definitionen* gilt der Aspekt des Lernens, der Anpassung an Umweltbedingungen als konstitutiv für Kultur.

*Strukturelle Definitionen* betrachten Kultur in erster Linie als ein System, das einzelne Merkmale von Kultur in Zusammenhang setzt und organisiert.

---

<sup>4</sup> Hammel, 2007 S. 4ff.

<sup>5</sup> Kroeber und Kluckhohn, 1952 S. 81-140; Nach: Beer, 2003 S. 61

*Genetische Definitionen* stellen den Aspekt der Entstehung von Kulturen in den Vordergrund.

Exemplarisch wird im Folgenden auf einige weitere Ordnungsschemata für Kulturbegriffe verwiesen:

- Die Typologie von A. Reckwitz unterscheidet vier Kulturbegriffe: 1. einen normativen, 2. einen totalitätsorientierten, 3. einen differenzierungstheoretischen und 4. einen bedeutungs- und wissensorientierten.<sup>6</sup>
- T. Bargatzky unterscheidet zunächst zwischen inhaltlichen und systemischen „Kulturdefinitionen“, die er dann weiter unterteilt.<sup>7</sup>
- E. Müller-Bachmann unterscheidet zwischen einem geisteswissenschaftlichen und einem anthropologisch-soziologischen „Kulturbegriff“.<sup>8</sup>

Kultur-Definitionen sind selten nur einem einzigen Definitionstyp zuzuordnen, da sie oft so formuliert sind, dass sie viele Aspekte umfassen.

Beer schlägt vor, Übersicht in die verschiedenen Begriffe von Kultur zu bringen, indem die wichtigsten Aspekte von Kultur aus den einzelnen Definitionen zu extrahieren und danach zu ordnen sind, inwiefern Konsens über sie herrscht.<sup>9</sup> Denn es gibt einen „Kern von gemeinsamen Grundannahmen“,<sup>10</sup> die nach der Rangfolge ihrer Häufigkeit und somit ihrer Anerkanntheit zusammenzustellen sind. Die Reihenfolge lautet:

Kultur ist 1. erlernt, 2. überindividuell, 3. historisch entstanden und in ständigem Wandel, 4. ein *strukturiertes Ganzes* von Kenntnissen und Gewohnheiten, 5. von Grenz-Unschärfe geprägt, was sowohl den Kulturbegriff als auch alle einzelnen Kulturen angeht, 6. nicht homogen, 7. eine Abstraktion.

Es folgt eine Auflistung einiger expliziter Kulturbegriffs-Definitionen:

---

<sup>6</sup> Reckwitz, 2004 S.12 ff.

<sup>7</sup> Bargatzky, 1989 S. 35-43

<sup>8</sup> Müller-Bachmann, 2002 S. 23-24

<sup>9</sup> Beer, 2003 S. 66-67

<sup>10</sup> Beer, 2003 S. 66

**Kroeber und Kluckhohn (1952):**

Kultur besteht „aus expliziten und impliziten Mustern von und für Verhalten. Erworben und weitergegeben wird sie durch Symbole (einschließlich ihrer Verkörperung in Artefakten), welche eine besondere menschliche Leistung darstellen. Der Kern der Kultur besteht aus traditionellen (historisch überlieferten und ausgewählten) Ideen und damit verbundenen Werten“.<sup>11</sup>

**Mühlmann 1973:**

„Kultur ist die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Wert-Einstellungen.“<sup>12</sup>

**CCCS Birmingham 1979:**

„Eine Kultur enthält die Landkarten der Bedeutung, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese [...] trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: Sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem gesellschaftlichen Individuum wird. Kultur ist die Art, wie die Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“<sup>13</sup>

**Bargatzky 1989:**

„Eine Kultur sei ein System, in dem sich gewisse Variablen gegenseitig beeinflussen, die zu Zwecken der Analyse in Form von Subsystemen (Bios, Persönlichkeit, Ideologie, Ästhetik, Sozialstruktur, Technoökonomie, Umwelt) zusammengefasst werden können. Die Art und Weise, in der sich die Variablen des Systems beein-

---

<sup>11</sup> Kroeber und Kluckhohn, 1952 S. 357; Nach: Beer, 2003 S. 66

<sup>12</sup> Mühlmann, 1973 S. 479; Nach: Kaiser, 2004 S. 36

<sup>13</sup> Clarke u. a., 1979 S. 14-15

flussen, wird durch eine Menge von Kontrollregeln und -mechanismen, Pläne und Anordnungen geleitet, die ihrem Charakter nach extraorganismisch und symbolisch sind und daher tradiert werden müssen.“<sup>14</sup>

**Auernheimer 1991:**

„...das Bedeutungssystem, das sich die Menschen in der Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen zu ihrer Orientierung schaffen.“<sup>15</sup>

**Fiske 1999:**

„Kultur ist die Verbreitung von Bedeutungen, Vergnügungen und Werten im sozialen Raum.“<sup>16</sup>

Um wenigstens exemplarisch die Einbettung eines Kulturbegriffs in seine Disziplin, seine Untersuchungen und deren Ergebnisse darzulegen, soll hier auf einen der genannten Kulturbegriffe etwas näher eingegangen werden:

Die Forscher des CCCS (Center of Contemporary Cultural Studies) in Birmingham greifen seit Mitte der 60er Jahre auf eine besondere Art der Kulturanalyse zurück, die sich wesentlich mit jugendlichen Subkulturen befasst. Es war bahnbrechend, der Kulturanalyse einen tatsächlich den Alltag umfassenden Kulturbegriff zugrunde zu legen und subkulturelle Milieus zu ihrem Gegenstand zu machen.

Anders als im Konzept der Massenkultur<sup>17</sup> wurden die Jugendlichen als die Umwelt anhand von kultureller Symbolik aktiv erschließende Subjekte begriffen.<sup>18</sup> Nicht die kulturellen Gegenstände selbst sollten untersucht werden, sondern die

---

<sup>14</sup> Bargatzky, 1989 S. 40

<sup>15</sup> Auernheimer, 1991 S. 84

<sup>16</sup> Fiske, 1999 S. 148

<sup>17</sup> Vgl. Vogt, 2005 S. 237-243

<sup>18</sup> Vgl. Müller-Bachmann, 2002 S. 29

Beziehungen „zu der sozialen Gruppe, deren Leben sich in diesen Objekten widerspiegelt.“<sup>19</sup> Subkulturen werden im Verständnis der Cultural Studies als Unter-systeme ihrer „Stammkultur“, der Arbeiterschicht, betrachtet. Einerseits formieren sie sich innerhalb ihrer eigenen Stammkultur gegenüber der „parent-culture“ und andererseits gemeinsam mit dieser gegenüber der Hegemonialkultur ihrer Gesellschaft. Nach Ansicht der Cultural Studies steht die Hegemonialkultur in ihrem eigenen Interesse für ein Konzept einer „ganzheitlichen Kultur“, „um ihre Kontrolle der unteren Schichten zu legitimieren.“<sup>20</sup>

Es bestehen zahlreiche verschiedene Kulturbegriffs-Definitionen, so dass sich die Frage stellt, ob sie lediglich so differente Schwerpunkte setzen, dass sie verschiedene Facetten desselben Kulturbegriffs beleuchten, ob sie weiterhin so unterschiedlich in ihren Ansätzen sind, dass sie sich einfach nicht vergleichen lassen, oder ob sie einander tatsächlich widersprechen, so dass die Gültigkeit einer Definition die einer anderen ausschließen würde.

Systematischen Testdaten bezüglich des Kulturbegriffs ist zu entnehmen, dass viele teils weit auseinander liegende, teils sich nahezu widersprechende Bedeutungen von Kultur in einem Kultur-Verständnis integriert sein können. Dies liegt häufig daran, dass diese differenten Begriffsbedeutungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen. In Anbetracht dessen nehmen viele Autoren aus den zahlreichen Facetten von Kultur gerade zwei heraus und stellen sie zwecks Veranschaulichung der Vielschichtigkeit ihres Verständnisses von Kultur nebeneinander:

**Rösing und Oerter 1993:**

„Kultur bildet den Rahmen und zugleich das Medium für Gesellschaft und gesellschaftliche Existenz.“<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Hall, 1977 S. 55; Nach: Müller-Bachmann, 2002 S. 29

<sup>20</sup> Brake, 1981 S. 16; Nach: Müller-Bachmann, 2002 S. 31

<sup>21</sup> Rösling und Oerter, 1993 S. 44

**Clerke u. a. 1979:**

„Kultur ist die Art, wie die Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“<sup>22</sup>

**Schiffauer 1997:**

Kultur „muss einmal betrachtet werden, *als ob* sie ein vergleichsweise geschlossenes System von Standards und Regeln darstellte, und zum anderen, *als ob* sie ständig im Fluss wäre.“<sup>23</sup>

**Müller-Bachmann 2002:**

Der wissenschaftliche Kulturbegriff impliziert „einerseits einen Prozess und andererseits ein Produkt.“<sup>24</sup>

Schiffauer und Müller-Bachmann weisen auf die zwei Konstituenten von Kultur hin: Kultur ist einerseits etwas Prozesshaftes, andererseits ist sie ein statisches System, das in einer Momentaufnahme dieses Prozesses als Produkt aus ihm hervorgeht. Der einzige wirkliche, auch explizit zu formulierende Gegensatz zwischen Kulturbegriffen ist in genau diesem Gegensatz - Kultur als Prozess vs. Kultur als statisches Gefüge - zu sehen.

Es entspricht dem modernen wissenschaftlichen Kulturverständnis, dass Kultur in erster Linie dynamisch, prozesshaft, in ständigem Wandel ist und keine klaren Grenzen aufweist.<sup>25</sup> Eine Betrachtung der Kultur lediglich als starres Gebilde widerspräche diesem modernen Kulturverständnis.

Ein statischer Kulturbegriff wird immer wieder für Ausgrenzungsstrategien missbraucht.<sup>26</sup> Fremdenfeindliche Argumentationen benutzen diesen Kulturbegriff, Kul-

---

<sup>22</sup> Beer, 2003 S. 60

<sup>23</sup> Schiffauer, 1997 S. 149

<sup>24</sup> Müller-Bachmann, 2002 S. 22

<sup>25</sup> Müller-Bachmann, 2002 S. 23; Auernheimer, 1991 S. 84; Barth, 2001 S. 3; Schiffauer, 2002 S. 13; Beer, 2003 S. 69;

<sup>26</sup> Barth, 2001 S. 3; Beer, 2003 S. 61; Hannerz, 1995 S. 75; Welsch, 1994 S. 11



tur wird als unveränderliches Merkmal von Menschen dargestellt, damit soll die Möglichkeit von Integration oder Assimilation von Migranten für ausgeschlossen erklärt werden. Der Kulturbegriff dient hier also als ein „Werkzeug von Ausgrenzung und Distanzierung“,<sup>27</sup> als Instrument rechtfertigt er Unterschiede.

Wissenschaftliche Begriffe wie der der Kultur beschreiben niemals nur neutral die Realität, Welsch spricht von „operativen Begriffen“,<sup>28</sup> derartige Begriffe sind immer „Instrumente der Wahrnehmung, Instrumente der Behandlung und Instrumente der Legitimation.“<sup>29</sup> Ein bestimmter Kulturbegriff sorgt also als Instrument der Wahrnehmung für eine bestimmte Perspektive auf die Realität, z. B. für eine Wahrnehmung von kulturellen Differenzen bei gleichzeitiger Ausblendung von Gemeinsamkeiten. Als Instrumente der Behandlung können Kulturbegriffe „soziale Wirklichkeiten auch erzeugen.“<sup>30</sup> Eine solche „Behandlung“ durch einen separatistischen Kulturbegriff führt zum Rückzug von Migranten in die ihnen zugeschriebene ethnische Kultur.<sup>31</sup>

Welschs Konzept der Transkulturalität sieht sowohl Gesellschaften als auch Individuen als transkulturell verfasst an.<sup>32</sup> Das Konzept trägt der veränderten Verfassung heutiger Kulturen Rechnung, die „intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet“ sind und „extern grenzüberschreitende Konturen“ aufweisen.<sup>33</sup> Nicht mehr die Nationalkultur präge maßgeblich die kulturelle Zugehörigkeit, sondern verschiedene kulturelle Bezugssysteme (wie Nationalkultur, aber auch Schichtzugehörigkeit, religiöse Kulturen etc.) sind von Bedeutung. Welschs Konzept der Transkulturalität ist nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ zu verstehen: Es zielt auf eine weitere Verflechtung der Kulturen.

---

<sup>27</sup> Hannerz, 1995 S. 75

<sup>28</sup> Welsch, 1994 S. 13

<sup>29</sup> Mecheril, 2003 S. 12

<sup>30</sup> Mecheril, 2003 S. 12

<sup>31</sup> Barth, 2001 S. 3

<sup>32</sup> Welsch, 1994 S. 10-13

<sup>33</sup> Welsch, 1994 S. 13

Die Begriffe multi-, inter- und transkulturell werden häufig einheitlich verwendet.<sup>34</sup> Flechsig spricht von multikulturell strukturierten Staaten, die heute durch „eine Vielzahl kultureller Bezugssysteme unterhalb der staatlichen Ebene,“ und weitere „oberhalb der staatlichen Ebene“ geprägt seien.<sup>35</sup>

Es ist also festzustellen, dass die vielen differenten Kulturbegriffs-Definitionen hauptsächlich darin divergieren, dass sie unterschiedliche Aspekte von Kultur in den Vordergrund stellen, so dass sie teilweise schwer zu vergleichen sind. Zudem können in ein und demselben Kulturverständnis mehrere ambivalente Konstituenten von Kultur integriert sein, ohne dass ein wirklicher Widerspruch entsteht.

Der moderne prozesshafte Kulturbegriff, wie er der Trans- und Interkulturalität zugrunde liegt, setzt sich explizit von einem engen, statischen, separatistischen Kulturbegriff ab.

**Der enge, statische, separatistische Kulturbegriff** ist durch Abgrenzung und Unterscheidung gekennzeichnet, das Volk stellt den definitorischen Kern dar, d. h. die Kultur ist immer die Kultur eines Volkes, das Träger und Produzent von Kultur ist. Demzufolge macht jedes Mitglied des Volkes jedes Tun zu einem Bestandteil der eigenen Kultur, was eine Vereinheitlichung zur Folge hat.

Diese Aspekte zeichnen das Bild von einer einheitlichen und unverwechselbaren Kultur. Der enge Kulturbegriff mit der künstlichen Trennung der Kulturen kann durchaus als kulturrassistisch betrachtet werden. Der Begriff impliziert Diskriminierung und Abgrenzung, da Kultur immer nur als Kultur eines Volkes interpretiert wird. Die vereinheitlichte Kultur schließt das „Fremde und Andere“ aus, Kulturkontakt wird als Kulturzusammenstoß stigmatisiert. Der Begriff Kultur impliziert eine Abgrenzung aufgrund synthetischer Zuschreibung. Die Gruppenzugehörigkeit definiert die Individuen, so dass alle Mitglieder einer Einwanderungsgemeinschaft ohne Beachtung ihrer sozialen Lage und politischen Ausrichtung, ihres Bildungs-

---

<sup>34</sup> siehe hierzu in Hannerz, 1995 S. 75-76; Rößler, 2005 S. 6

<sup>35</sup> Flechsig, 2002 S. 66; (Für ähnliche Beispiele, ebenfalls ohne die Begriffsverwendung der Transkulturalität, siehe Hannerz, 1995 S. 75-76; Rößler, 2005 S. 6)

niveaus, Alters, Geschlechts usw. verallgemeinernd einer Kultur zugeordnet werden. Daher ist ein enger Kulturbegriff als Basis im Kontext der interkulturellen Pädagogik kontraproduktiv<sup>36</sup>.

Die *weite Definition des Kulturbegriffs* betrachtet Kultur als Differenz zum Naturgegebenen sowie als Inbegriff für alles, was der Mensch geschaffen hat, der Begriff ist nicht auf die geistige Kultur einzugrenzen. Vielmehr beinhaltet er die Gesamtheit der Lebensäußerungen einer Gesellschaft wie Sprache, Religion, Wissenschaft etc.

Eine weite Definition des Kulturbegriffs begreift Kultur als einen von Begegnung und Austausch gekennzeichneten dynamischen Prozess. Veränderungen in den Lebensverhältnissen sowie sozialer Wandel haben neue Deutungen von Tradition zur Folge, hierbei spielen externe und interne Faktoren wie Austausch, Konflikt und Rezeption eine wesentliche Rolle.

Kultur ist ein sich in Bewegung befindliches adaptionsfähiges System. Die Dynamik der Kulturen schließt nicht Stabilisierungsbestrebungen bestimmter kultureller und religiöser Gruppen – mit diesem Vorwurf wird oftmals die „islamische Kultur“ konfrontiert – aufgrund von Diskriminierung usw. aus, Stabilisierung basiert auf einem dynamischen Prozess.

In dieser Arbeit wird ein Kulturbegriff zugrunde gelegt, der von der Prämisse ausgeht, dass jede Kultur komplex ist und nicht einheitlich. Die soziale Ausdifferenzierung der Gesellschaft hat infolge historischer Entwicklungen dazu geführt, dass eine Vielzahl der Kulturverständnisse das allgemeingültige und kollektive Verständnis ablösen. Die zunehmende Pluralität wird auch in Zukunft eine tiefgreifende Komplexität begünstigen. Es bedarf also einer weiten Definition von Kultur als Basis für interkulturelle Erziehung, den grundlegenden Prämissen Dynamik, Prozesshaftigkeit und Komplexität wird somit entsprochen.

---

<sup>36</sup> Marschke, 2003 S. 6

### 1.1.1. Das Verhältnis von Kultur und Religion

Wichtig ist, dass unter Religion mehr zu verstehen ist als etwa die traditionell vorgegebenen Inhalte und Sozialgestalten (substantielle Definition). Vielmehr ist sie als ein Feld zu fassen, dessen Grenzen sich im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung verschieben können, ohne dass ihre Funktion verloren geht (funktionale Definition).<sup>37</sup> Funktionale Ansätze bestimmen Religion, indem sie ihre Funktionen oder Bezugsprobleme benennen, auf die Religion reagiert.<sup>38</sup> Die Kritik an der funktionalen Bestimmung von Religion richtet sich auf den weiten Gegenstandsbe-  
reich.<sup>39</sup> Da Inhalt und Funktion von Religion nicht zusammenfallen müssen, können auch solche Phänomene einer funktionalen Religionsanalyse unterzogen werden, die gewöhnlich – insbesondere von den Akteuren selbst – nicht als religiös verstanden werden. Umgekehrt verlieren religiöse Inhalte und Formen ihren religiösen Charakter, wenn sie die ihnen zugeschriebene Funktion nicht (mehr) erfüllen.<sup>40</sup> Jedoch ist gerade darin ein Vorteil zu sehen. Eine funktionale Perspektive ermöglicht Distanz zum Gegenstand, gerade dadurch lässt sich ein analytischer Erkenntnisgewinn erzielen. Zudem erlaubt sie, religiöse Kommunikation von funktionalen Äquivalenten und Diffundierungsprozessen zu unterscheiden.<sup>41</sup> Im Kontext der funktionalen Perspektive ist zu betonen, dass eine inkongruente Perspektive zwischen religiöser Selbstbeschreibung und soziologischer Analyse nicht zu vermeiden ist. Sie ist sogar notwendig, um soziale Prozesse rekonstruieren zu können. Wissenschaftliche Analyse würde andernfalls nur eine Paraphrase dessen bedeuten, was religiöse Akteure viel besser und authentisch beschreiben können: nämlich religiöse Praxis.<sup>42</sup> Jedoch sollten bestimmte substantielle Anteile im Sinne religiöser Semantik Bestandteil einer funktionalen Sichtweise sein.<sup>43</sup>

---

<sup>37</sup> Krech, 1999 S. 5

<sup>38</sup> Krech, 2011 S. 35

<sup>39</sup> Krech, 2011 S. 36; Kehrer, 1988 S. 23

<sup>40</sup> Krech, 2011 S. 36

<sup>41</sup> ebenda, 2011 S. 36

<sup>42</sup> ebenda, 2011 S. 36

<sup>43</sup> Pollack, 1995 S. 190

Eine sachliche Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kultur und Religion hängt davon ab, welcher Aspekt der Bedeutung insbesondere des Kulturbegriffs in Betracht gezogen werden soll.

Wenn unter Kultur in einem weiten Sinn das zu verstehen ist, was dem Bereich menschlicher Tätigkeit und menschlichen Schaffens angehört, so ist Religion – in sozialwissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer Hinsicht – in allen ihren Ausformungen - ein Aspekt des kulturellen Lebens.<sup>44</sup> Jedoch geht Religion aus religiöser Perspektive über den Bereich der Kultur hinaus, insofern Religion nicht nur in menschlichem Schaffen aufgeht und sich bloß hierdurch legitimiert. Menschliches Leben und somit Kultur in diesem Sinn gibt es nie ohne unverfügbare Vorgaben, daher kann Religion gewissermaßen als bewusster Umgang mit der Erinnerung an Vorgaben betrachtet werden, die jeder menschlichen Kultur vorausliegen.

Ist Kultur eher im Sinn des Ergebnisses fortschreitender Kultivierung der Formen menschlichen Handelns, Schaffens und Zusammenlebens zu verstehen, so erscheint entweder Religion überhaupt als Teilbereich oder Teilaspekt dieses Ergebnisses (Religion gebe es nur, wo die Kultivierung schon fortgeschritten ist) oder eine bestimmte Religion (Diese Religion hat den Status einer primitiven, kulturlosen Religion überwunden). Dann ist Religion nicht nur Produkt einer Kultivierung, sondern immer schon ein Moment der Kultivierung selbst. Dies ergibt sich nicht nur aus einem engen Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft in vielen Kulturen, sondern auch aus den historischen Auswirkungen religiöser Forderungen und Haltungen in Bezug auf Menschenrechte und humanitäres Völkerrecht sowie rechtsstaatliche Grundsätze. Ist Kultur im Sinne der Summe spezifischer Merkmale einer Gruppe von Menschen im Gegensatz zu anderen Gruppen zu sehen, die z. B. aus nationalen, sprachlichen oder sozialen Gründen mehr oder weniger eine Einheit bilden, dann kann Religion im Dienst dieser Unterschiedenheit stehen oder sie in Frage stellen.

- In Kulturen, deren inneres Leben untrennbar mit religiösen Vollzügen (Riten, religiöse Tabus) verbunden sind, wo das Zusammenleben und die Verehrung des Göttlichen sowie Soziales, Politisches und Religion noch eine organische Einheit sind, oder in einer Kultur, in der eine bestimmte Religion

---

<sup>44</sup> Krech, 2011 S. 155 ff.

- sei sie in dieser Kultur entstanden oder nicht- geradezu zum primären Identifikationsmerkmal gegen die anderen (angrenzenden) Kulturen, Völker, Bevölkerungsgruppen etc. wird, steht Religion im Dienst der kulturellen Identität (Unterschiedenheit).
- Die Einheit einer bestimmten Kultur in Frage zu stellen, kann in fortschreitender religiöser Partikularisierung wirksam werden, in der Bildung von Subentitäten (z. B. Sekten, religiöse Gruppierungen) oder – ganz im Gegensatz dazu – in einer Tendenz zur Universalisierung; durch Überschreitung der bestimmten Unterschiedenheit einer kulturellen Gruppe oder sogar jeglicher kultureller Grenzen mit dem Verweis auf religiöse Gründe.<sup>45</sup>

Kulturen im Sinne von Ausprägungen und bewussten Kultivierungen eines thematisch eingegrenzten Sets von Sicht- und Verhaltensweisen (oder deren Mangel), die oft eine ausgeprägte ethische Relevanz haben, finden sich auch innerhalb der Religionsgemeinschaften bzw. sie werden von ihnen eingefordert (eine Kultur der Versöhnung, des Feierns, des persönlichen Umgangs miteinander, des Lebens etc.). Den Religionen kommt in diesem Kontext in säkularen Gesellschaften, in denen das bewusste Bemühen um ethische Haltungen zunehmend aus dem Blickfeld rücken könnte, eine besondere Bedeutung zu.<sup>46</sup>

Kulturelle Systeme sind miteinander verschränkt und stehen in komplexer Wechselwirkung zueinander. Die Individuen in modernen Gesellschaften gehören bewusst oder unbewusst vielen dieser kulturellen Systeme zugleich an, was natürlich nicht bedeutet, dass es überhaupt keine Unterschiede zwischen diesen Systemen bzw. in der Zugehörigkeit zu ihnen mehr gibt.

Unterschiede zwischen Kulturen sind oft nicht größer als Unterschiede innerhalb einer Kultur. Kulturen beeinflussen einander, alle heutigen Hochkulturen sind Mischkulturen.

Positive Behauptungen über die Unmöglichkeit gemeinsamer Normen über kulturelle Differenzen hinweg beanspruchen für sich eine Geltung, die sie anderen Behauptungen absprechen: Dass es etwa wegen unüberbrückbarer kultureller Diffe-

---

<sup>45</sup> Freistetter, 2007 S. 1

<sup>46</sup> ebenda, 2007 S. 1 f.

renzen und Inkompatibilitäten keine übergreifenden ethischen Normen geben könne, ist eine Behauptung, die in der Regel mit dem Anspruch universaler Geltung verbunden ist, und bei der es tatsächlich keinen Sinn machen würde, ihre Geltung auf einen kulturellen Zusammenhang einzugrenzen.<sup>47</sup>

Die Offenheit menschlicher Kulturen füreinander zeigt sich in besonderem Maße an den Religionen. Zum einen ist Religion immer auch ein Kulturphänomen, sie ist eng mit den konkreten Kulturen der Menschen verbunden, die ihr angehören. Zum anderen weisen religiöse Traditionen auf die Unabgeschlossenheit jedes kulturellen bzw. gesellschaftlichen Systems hin: Jede Religionsgemeinschaft hat mit einer Dimension der Wirklichkeit sowie dem Göttlichen zu tun, über die ihre Angehörigen nicht verfügen können. Was sie ist und wie sie sich zu allem scheinbar Bekannten verhält, lässt sich für die Gläubigen kaum konkret einordnen. Das Göttliche lässt sich grundsätzlich nicht einschränken und drängt über alle Unterscheidungen hinaus, so sehr Menschen auch immer wieder versuchen, es für eigene Zwecke und Grenzziehungsversuche einzuspannen.<sup>48</sup> Bei allen Differenzen zeigen Religionen in der konkreten Ausprägung durchaus große Gemeinsamkeiten: Im authentischen Umgang mit Gott bzw. dem Göttlichen, in den grundlegenden moralischen Vorstellungen und ethischen Forderungen (Liebe, Gerechtigkeit, etc.) sowie im Anspruch, das Leben an diesem Nichtverfügbaren auszurichten.

Die Frage, ob eine in einem Kulturkreis entstandene Religion in anderen, fremden Kulturen überhaupt authentisch gelebt werden kann, erübrigt sich, denn die Weltreligionen haben jede Beschränkung auf eine Kultur aufgegeben. Sie können natürlich nie abstrakt und unabhängig von konkreten kulturellen sowie gesellschaftlichen, sozialen und politischen Zusammenhängen gelebt werden, sie sind stets kulturell vermittelt. Daher unterscheiden sich ihre Gestalten in ihren äußeren Erscheinungsformen, im Lebensgefühl ihrer Gläubigen und oft auch in den moralischen Normen des Zusammenlebens. Jedoch ist es neben anderen Gemeinsamkeiten gerade ihre Tendenz, über jede kulturelle Beschränkung hinauszugehen, die die verschiedenen Gestalten einer Religion bzw. einer Konfession und in vielen Fällen auch die verschiedenen Weltreligionen bzw. ihren Konfessionen verbind-

---

<sup>47</sup> ebenda, 2007 S. 2

<sup>48</sup> ebenda; 2007 S. 3

det. Deshalb ist ein Dialog der Weltreligionen nicht allein aus Gründen gemeinsamer Interessen und des Gemeinwohls sowie äußeren oder moralischen Drucks geboten, sondern weil sie sich bei allen bleibenden Differenzen um Antworten um die gleichen Fragen bemühen und deshalb auch in der Sache aneinander verwiesen sind.<sup>49</sup>

Religiöse Kultur bildet sich als Folge jener komplexen Interaktionen, die zwischen einer religiösen Erfahrung, die kulturell geprägt ist, einerseits und einer schon vorhandenen Kultur andererseits entstanden sind. Es sind Prozesse der Fusion und Diffusion, die das komplexe Verhältnis zwischen Religion und Kultur beeinflussen. Die *Fusion* beinhaltet den Zusammenfluss zweier oder mehrerer Kulturen in eine neue Kultur. Die *Diffusion* hingegen weist das Eindringen typischer Züge einer Kultur in eine andere Kultur und die damit einhergehenden Modifikations- und Änderungsprozesse auf, es handelt sich hierbei um ein wechselseitiges Verhältnis. Zudem sind Fusion und Diffusion Phänomene, die sich auch im Verhältnis zwischen religiöser Kultur und *profaner* Kultur beobachten lassen. Das Phänomen wird umso deutlicher, je universeller die Dimensionen sind, die der religiöse Bereich erfassen will. Die Funktion der religiösen Kultur bezüglich der globalen Kultur ist in Wirklichkeit im gesellschaftlichen Kontext zu sehen.<sup>50</sup>

Wenn *Kultur* und *Sozialisation* im Hinblick auf die religiöse Erfahrung zur Anwendung kommen, stellt sich die Frage nach jenen Prozessen, in denen Religion Kultur wird, sowie nach den Problemen der religiösen Sozialisation, also jenen Prozessen, in denen die religiöse Kultur internalisiert wird. Hinsichtlich dieser Fragestellung ist zunächst der Begriff der Sozialisation präzise zu definieren.

*Sozialisation* bezeichnet den Prozess, „in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen >>die innere Realität<< bilden.“<sup>51</sup> Der Begriff *Persönlichkeit* wird als Definitionsbestandteil von *Sozialisation*

---

<sup>49</sup> ebenda, 2007 S. 3f.

<sup>50</sup> Milanesi, 1976 S. 47

<sup>51</sup> Hurrelmann, 2002 S. 15 f.



verwendet. Persönlichkeit ist das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das sich auf der Basis der biologischen Ausstattung als Resultat der Bewältigung von Lebensaufgaben ergibt. Die Veränderungen wesentlicher Elemente dieses Gefüges von individuellen Merkmalsbesonderheiten im Verlauf des Lebens lassen sich als *Persönlichkeitsentwicklung* bezeichnen. Menschen – umweltbezogen und lernfähig – verändern bei gleich bleibender Grundstruktur der Merkmale je nach den Herausforderungen im Lebenslauf ihre Verarbeitungsstrategien und bilden so ihre eigene Biografie.<sup>52</sup>

Sozialisation ist also ein lebenslanger Prozess der Verarbeitung von inneren und äußeren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Die Subjektwerdung ist nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung möglich, die Individualität des Menschen wird sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt. Nur durch den Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt wird der Mensch zu einem handlungsfähigen Subjekt, weil so die biologischen Anlagen, die körperliche Konstitution sowie die Grundstrukturen der Persönlichkeit ausgeformt und im Lebensverlauf modifiziert und weiterentwickelt werden können.

Hurrelmanns *Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts*<sup>53</sup> richtet sich gegen die traditionelle Vorstellung, Sozialisation sei die Übernahme gesellschaftlicher Normen durch einen *Sozialisanden*, der in vorgegebene soziale Strukturen eingegliedert ist. Vielmehr bildet sich das Subjekt selbst aus, es „nimmt die Gesellschaft nicht einfach in sich hinein, sondern verarbeitet sie aus eigenen, wenn auch nicht immer bewußtem Interesse und produziert somit gewissermaßen selbst die Bedingungen der Sozialisation.“<sup>54</sup> Das Modell fordert Raum für die individuelle Gestaltung der Persönlichkeit, für subjektive Autonomie, eine anpassungsmechanistische Vorstellung wird abgelehnt.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> ebenda, 2002 S. 16

<sup>53</sup> Abels/ König, 2010 S. 194

<sup>54</sup> ebenda, 2010 S. 194

<sup>55</sup> Hurrelmann, 2002 S. 20

Das Subjekt nimmt einen sozialen und ökologischen Kontext auf und verarbeitet ihn. Dieser Kontext wirkt auf das Subjekt ein, aber zugleich wird er auch immer durch das Subjekt beeinflusst und modifiziert. Von großer Bedeutung ist das Spannungsverhältnis zwischen den Polen der Fremdbestimmung (Heteronomie) und der Selbstbestimmung (Autonomie) der Persönlichkeitsentwicklung.<sup>56</sup> „Ein wichtiges erkenntnistheoretisches Ziel dieses Modells ist, solche sozialen Strukturen identifizieren zu können, die einem Menschen als handelndem Subjekt entgentreten und ihm bei seiner selbst bestimmten Gestaltung der Persönlichkeit Restriktionen auferlegen.“<sup>57</sup> Eine gelingende Sozialisation ist nicht als abgeschlossene Verinnerlichung solcher Strukturen zu verstehen, sondern als erfolgreiche Behauptung der Subjektivität und Identität, nachdem sich das Individuum mit den sozialen Strukturen auseinandergesetzt hat und sich auf dieser Grundlage an gesellschaftlichen Aktivitäten beteiligt.<sup>58</sup>

Hurrelmann entfaltet seine Sozialisationstheorie in sieben Thesen:<sup>59</sup>

1. „Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel aus Anlage und Umwelt.“<sup>60</sup>
2. „Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die äußere Realität.“<sup>61</sup>

Zur „inneren Realität“ gehören das genetische Erbe, die körperliche Konstitution, Intelligenz und Temperament sowie Grundstrukturen der Persönlichkeit. Zur „äußeren Realität“ gehören die Familie, die Freundesgruppen, die Schule und andere

---

<sup>56</sup> ebenda, 2002 S. 21

<sup>57</sup> ebenda, 2002 S. 21

<sup>58</sup> ebenda, 2002 S. 21

<sup>59</sup> ebenda, 2002 S. 23-39

<sup>60</sup> ebenda, 2002 S. 24

<sup>61</sup> ebenda, 2002 S. 26

Einrichtungen, die Massenmedien, die Wohn- und Arbeitsbedingungen, die physikalische Umwelt.<sup>62</sup>

3. „Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und ‚produktiven‘ Verarbeitung der inneren und äußeren Realität.“<sup>63</sup>
4. „Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen.“<sup>64</sup>
5. „Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere soziale Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen für Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen.“<sup>65</sup>
6. „Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.“<sup>66</sup>
7. „Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzungen für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.“<sup>67</sup>

Der grundlegende Gedanke, der diesen Thesen zu entnehmen ist, fasst die neuere Diskussion über Sozialisation zusammen: Sozialisation erfolgt nicht mehr in erster Linie über das Erlernen von sozialen Rollenmustern und die Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen, „sondern als selbsttätige und selbst organisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten.“<sup>68</sup>

---

<sup>62</sup> ebenda, 2002 S. 27

<sup>63</sup> ebenda, 2002 S. 28

<sup>64</sup> ebenda, 2002 S. 30

<sup>65</sup> ebenda, 2002 S. 32

<sup>66</sup> ebenda, 2002 S. 35

<sup>67</sup> ebenda, 2002 S. 38

<sup>68</sup> ebenda, 2002 S. 14

Der Begriff der „Aneignung“ hebt auch das Subjekt dieser Leistung hervor, das *Individuum*.<sup>69</sup> Dieses Sozialisationsverständnis hebt auf die Analyse potenziell offener, dynamischer Sozialisationsverläufe (im Sinne der Individuation) und nicht lediglich auf die statische, zirkuläre Reproduktion der Herkunftsbedingungen (im Sinne von Vergesellschaftungseffekten) ab.<sup>70</sup> Hurrelmanns Perspektive, nach der biografisches Scheitern (etwa in Bildungsprozessen) nicht nur ein Umwelteffekt ist, sondern mit den individuellen Kompetenz- und Handlungsmustern zusammenhängt und in dieser Form auch zu analysieren ist, ist heute zweifellos anerkannt.<sup>71</sup> Jedoch sind soziale Ungleichheiten und damit strukturelle Hemmnisse zu berücksichtigen, die die Ausbildung autonomer Handlungskompetenzen verhindern oder begünstigen können. Die Effekte ungleich privilegierter bzw. benachteiligter Ausgangsbedingungen sind zu fassen.<sup>72</sup>

### 1.1.2. Die Religion wird Kultur

Es vollzieht sich neben der Institutionalisierung der religiösen Erfahrung in Richtung auf organisatorische Strukturen ein Prozess der Institutionalisierung der Erfahrung in Richtung auf normative Strukturen. Die religiöse Erfahrung einfacher, spontaner und charismatischer Art wird in wiederkehrenden Verhaltensweisen fixiert, die sich fortwährend in normative Modelle umwandeln. Die Tatsache der Institutionalisierung des Glaubens stellt einen wesentlichen integrierenden Bestandteil dieses Vorgangs dar. Auf breiterer Basis fördert die Umwandlung der religiösen Erfahrung in Kultur die Entstehung von Modellen, im Hinblick auf Systeme des Erkennens und Glaubens, der moralischen Normen, der Gesetze, Bräuche, Verhaltensweisen.<sup>73</sup>

In diesem Prozess ist zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden. Auf der inneren Ebene wird Religion zur Kultur, indem sie ein hinreichend organisches *System von*

---

<sup>69</sup> Vgl. Abels/König 2010 S. 200

<sup>70</sup> Bauer, 2011 S. 82

<sup>71</sup> ebenda, 2011 S. 67

<sup>72</sup> ebenda, 2011 S. 67f.

<sup>73</sup> vgl. Milanesi, 1976, S. 42 ff.

*Verhaltensmustern* bildet, die einige Bereiche der menschlichen, individuellen und kollektiven Erfahrung abdeckt.

Auf der äußeren Ebene ist vor allem zu betonen, dass Religion nicht nur wegen ihrer typischen Inhalte wichtig ist, sondern auch *im Kontext und in vielschichtigen Interaktionen mit der viel breiteren Kultur* oder mit den Kulturen, die die religiöse Botschaft tangieren und einen fruchtbaren Austausch ermöglichen.

Die Ausdehnung der religiösen Kultur betrifft:<sup>74</sup>

- den *Erkenntnisbereich*, dieser umfasst das religiöse Wissen, also die typischen Erkenntnisssysteme einer religiösen Erfahrung, die ausdrücklichen Inhalte der religiösen Botschaft (Wahrheiten, Definitionen, Dogmen, usw.).
- den *Glaubensbereich*, dieser umfasst die Modelle der Zustimmung zu den religiösen Wahrheiten, d. h. die differenten Grade und Facetten des Glaubens, die von den Gläubigen in Bezug auf bestimmte Inhalte verlangt werden.
- den *Motivations- oder Erfahrungsbereich*, dieser beinhaltet die inneren Strukturmomente der religiösen Erfahrung, die so festgelegt sind, dass sie eine Verbindung zum ursprünglichen Charisma gewährleisten.
- den *rituellen Bereich*, dieser umfasst die äußeren religiösen Verhaltensmuster, die sich insbesondere auf die Praktiken hinsichtlich der Frömmigkeit beziehen.
- den *Bereich der Konsequenzen*, welcher das weite System von *profanen* Verhaltensmustern umfasst, die von der religiösen Weltanschauung betroffen sind.

Die unterschiedlichen Bereiche stellen ein einheitliches und organisches System von Modellen dar, die einige charakteristische, dynamische Eigenarten beinhalten:<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Milanese, 1976 S. 44

- Die religiöse Kultur ist *wesentlich traditionell* und strebt nach Selbsterhaltung, so dass der Wandel nur schrittweise und langsam erfolgt. Werte werden totalisierend vorgelegt, d. h. als Werte, die Anspruch auf Universalität, Absolutheit und daher Unveränderlichkeit erheben. Eigentlich dürfte nur der Kern der ursprünglichen Intuitionen der religiösen Erfahrung unveränderlich sein, aber nicht deren nachfolgende *Manifestationen*, die von veränderlichen historischen und gesellschaftlichen Einflüssen nicht unberührt bleiben. Daher ist in der allen religiösen Institutionen eigenen *Kultur* zu unterscheiden zwischen dem wirklich Ursprünglichen, Wesentlichen und dem, was das Resultat der Konfrontation mit der Kultur des Kontextes bildet. Nur so lässt sich ein dynamisches Gleichgewicht zwischen *Tradition* und *Aktualität* herstellen.
- Wie die Kultur im Allgemeinen wird die religiöse Kultur auf gesellschaftlichem Wege übertragen, sie muss also von jeder Generation in typischen Sozialisationsprozessen erlernt werden. Diese Prozesse sind größtenteils auferlegender Art, d. h. die Internalisierung der religiösen Kultur vollzieht sich in Übertragungsweisen, die überwiegend nicht willentlich, unbewusst, ja automatisch sind; dies geschieht insbesondere im Rahmen der Primärsozialisation, also in einem Lebensalter, in dem der Mensch nicht in der Lage ist, zu den vorgelegten Werten Stellung zu beziehen.

Die religiöse Kultur darf nicht mit Glauben verwechselt werden, sie ist ein Block von Modellen, der in einem gesellschaftlichen Kontext internalisiert wird. Der Glaube hingegen ist eine effektive und freie Option, auf die sich der Mensch in Anbetracht der Vielfalt religiöser Werte, die auch der traditionellen Sozialisation in der Familie und Schule entstammen, einlassen kann.

Die Wandlungsprozesse der religiösen Kultur sind im Wesentlichen auf *Erneuerung* und *Erfindung* zurückzuführen, die Erneuerung betrifft insbesondere die wirk-

---

<sup>75</sup> Milanesi, 1976 S. 45

lichen Verhaltensmuster, die Erfindung die geistigen Modelle, beide bedürfen einiger Voraussetzungen:

- Die Verfügbarkeit der vorhandenen *Materialien* ist für Innovation und Erfindung von großer Relevanz, diese sind bedingt von der größeren Differenzierung der Elemente, die die religiöse Tradition formen, sowie von einer tiefgehenden Analyse der ursprünglichen religiösen Botschaft. Eine verschiedene Kombination der vorhandenen, stärker stimulierenden Elemente ist gerade von der Spezifizierung der Inhalte abhängig.
- Für Erneuerung und Erfindung sind die allgemeine Entwicklung der Systemstrukturen sowie die Gesetze der Interaktion unter den differenten Elementen, die die allgemeine Kultur formen, von großer Bedeutung. Unerwartete Ereignisse und Tatsachen ermöglichen oftmals religiöse Erneuerungen und Erfindungen. Sie entsprechen nicht der Logik der Entwicklung der Systeme, jedoch modifizieren sie diese.
- Erneuerung und Erfindung befriedigen tendenziell dringende Bedürfnisse der Gruppe aus dem kulturellen Umkreis. Die Erneuerungen und Erfindungen berücksichtigen die Sensibilität und die Sinnzusammenhänge in der religiösen Gruppe selber.
- Schließlich ist zu betonen, dass der Wandel in einzelnen Übergangsphasen unterschiedliche Grade der Akzentuierung haben kann, was sich auf Sozialisationsprozesse auswirkt. Die Gefahr ist, dass sich die weiterzugebende religiöse Kultur im Vergleich zu anderen vom Subjekt internalisierten Kulturbereichen in Verzögerung befinden kann, so dass das Subjekt die Religion als ein eher veraltetes Sinnsystem betrachten kann und somit implizit dazu neigt, dieses System, dessen Funktion im Ganzen der wichtigen Verhaltensweisen des Alltags bereits verfallen ist, aufzugeben.  
Die Verzögerung tangiert auch das viel komplexere Problem der Einführung in den Glauben. Wenn der von der religiösen Unterweisung geprägte Wert-

bereich im Vergleich zur umfassenden Kultur veraltet und überlebt ist, sind Schwierigkeiten nicht zu vermeiden.<sup>76</sup>

### **1.1.3. Der Islam als typische *Subkultur* im Schoß der Gesamtkultur**

Eine Subkultur hat neben den gemeinsamen Zügen hinsichtlich der vorherrschenden Kultur insbesondere auch eigene, charakteristische Züge.

In diesem Sinne bildet der Islam ein Teilelement, das im gesamten System integriert ist, sei es, dass der Prozess der Diffusion und der Durchdringung der allgemeinen Kultur wenig fortgeschritten ist, sei es, weil er sich nach einer Periode der Integration aus der vorherrschenden Kultur zurückzieht.

Muslime in unserer modernen Gesellschaft sind mit Normen und Rollenmustern konfrontiert, die ihnen nicht immer geläufig sind. Daher sind Alltagserfahrungen und Alltagswissen maßgebend für die individuelle Orientierung innerhalb der Gesellschaft. Folglich ist zu analysieren, welches „Wissen“ Minderheiten in einer Gesellschaft haben, nach welchen kognitiven und affektiven Kategorien sie die gesellschaftliche Realität konstruieren und in welchem Maße sie sich an Schemata der Herkunftskultur oder der Aufnahmegesellschaft oder einer Minderheit-Subkultur orientieren.

Kulturen stellen Identitätsanbieten für Individuen dar, gemeinsam verwendete Symbolsysteme haben eine homogenisierende Wirkung auf die Individuen eines Kulturraums.<sup>77</sup>

Wenn Muslime etwa das tägliche fünfmalige Gebet oder den Fastenmonat Ramadan und andere wesentliche Elemente ihrer Religion in unserer Alltagsstruktur und Gesellschaft als nicht erwünscht beobachten und sie andererseits kaum Empathie für die westlichen Lebensformen und -praktiken entwickeln, kann dies im Kontext einer anzustrebenden Integration negative Auswirkungen haben. In diesem Zusammenhang kommt den Faktoren *Homogenität* und *Heterogenität* innerhalb und

---

<sup>76</sup> Milanesi, 1976 S.46

<sup>77</sup> Assmann, 1994 S. 16



in Teilbereichen unserer Gesellschaft sowie dem Verhältnis von religiöser Sozialisation und allgemein-gesellschaftlicher Sozialisation besondere Bedeutung zu.<sup>78</sup>

Wichtig ist es, muslimischen Heranwachsenden jene Sozialisationsprozesse zu ermöglichen, die in besonderem Maße die Entwicklung von Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz fördern können. So wäre es möglich, dass der Islam für Muslime in Deutschland als Sinnsystem weitgehend wirksam sein kann, ohne eine totalisierende Rolle einnehmen zu müssen. Inwiefern dies gelingen oder scheitern kann, wird im 3. Kapitel im Kontext differenter Erziehungsmodelle und sozialer Perspektiventwicklungen analysiert.

Ziel muss es sein, einem klassisch-konservativen Verständnis von Muslimsein mit einer abgrenzenden Haltung der deutschen Gesellschaft gegenüber entgegenzuwirken, denn ein sich als absolut verstehendes islamisches System oder Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft mit ihrer auf Individualismus, Emanzipation und Demokratie zielenden pädagogischen Orientierung lässt kaum Raum für pluralistische Perspektiventwicklungen. So können „didaktische Asymmetrien“<sup>79</sup> entstehen, wenn die beteiligten Gruppen sich nicht gleichermaßen für den Dialog interessieren.

Wer für den Islam einen totalisierenden Geltungsanspruch erhebt und andere durch Vorurteile selektiv wahrnimmt, wird sich wohl kaum auf einen Dialog einlassen.<sup>80</sup>

Das Aufeinandertreffen differenter Sinnsysteme und Religionen muss eine Neubewertung eigener religiöser Einstellungen und Überzeugungen vor dem Hintergrund der Ansprüche und des Glaubens der Anderen zur Folge haben.<sup>81</sup>

In diesem Kontext wird auf die verschiedenen Aspekte des interreligiösen Dialogs im Rahmen der Formulierung pädagogischer Folgerungen im 4. Kapitel verwiesen.

---

<sup>78</sup> siehe hierzu Kapitel 3.5.; 3.6.

<sup>79</sup> Zirker, 1993, S. 286

<sup>80</sup> Zirker, 1993 S. 287

<sup>81</sup> Schmidt-Leukel, 1996 S. 351

Türkische oder türkischstämmige Bürger bilden die Mehrheit der Muslime in Deutschland. Die in Deutschland lebenden türkischen Heranwachsenden sind im Allgemeinen mit zwei differenten Kulturen konfrontiert. Einerseits legen ihre Eltern großen Wert auf eine religiös und traditionell geprägte Erziehung, andererseits müssen sie sich außerhalb ihrer familiären Sphäre einer christlich-westlichen Kultur anpassen. Die Konfrontation mit diesen beiden divergierenden Kulturen und Lebenswelten stellt die meisten türkischen Jugendlichen vor gravierende Probleme und Konflikte auf persönlicher und familiärer Ebene. Im Laufe ihrer Sozialisation müssen sich die türkischen Kinder und Jugendlichen mit differenten Werten und Normen auseinandersetzen und geraten dabei oft in Identitätskrisen oder gebrochene Identitäten, wenn es ihnen nicht gelingt, eine harmonische Balance zwischen den Normen des religiös geprägten, meist konservativen Elternhauses und dem Norm- und Wertsystem der emanzipatorischen deutschen Gesellschaft zu erlangen. Oft stehen diese jungen Menschen vor der schwierigen Frage, ob das elterliche Vorbild oder die emanzipatorische, moderne Umwelt maßgebend für ihr Leben sein sollen.<sup>82</sup>

Die zunehmende Entfremdung der türkischen Heranwachsenden von ihren Eltern sowie den traditionsgebundenen Lebenseinstellungen führt bei den Eltern zu Angst und Verunsicherung, ihre Kinder könnten doch *verlorengehen*. Gerade diese Angst veranlasst viele türkische Eltern zu dem Entschluss, ihre Kinder religiös und kulturell zu erziehen. Im Kontext dieses Bemühens stellen die Eltern häufig fest, dass sie auf die Herausforderungen der westlichen Kultur keine Antwort haben, ihre Kenntnisse in Bezug auf den Islam reichen nicht aus. Diese defizitären islamischen Grundkenntnisse versuchen sie mit einem traditionell- autoritären türkischen Erziehungsstil zu kompensieren. Die türkische Familie ist patriarchalisch strukturiert, die Autorität des Vaters und der Brüder sind nicht in Frage zu stellen. Gehorsam, Respekt und Ehre sind die wesentlichen Bestandteile der traditionellen türkisch-islamischen Familienerziehung.<sup>83</sup> Die Erziehung der Mädchen ist von besonderer Bedeutung, da der Schutz ihrer Ehre zur Folge hat, dass Mädchen mehr Gehorsam und Sittlichkeit abverlangt wird. Sie werden von ihren männlichen Verwandten, insbesondere ihren Brüdern stärker kontrolliert als in der Türkei. Mädchen und Frauen haben in der öffentlichen Gesellschaft in Deutschland einen be-

---

<sup>82</sup> Stöbe, 1998, S. 51 ff.

<sup>83</sup> Schießmann et al., 1995 S. 224-226; Widmann, 1992 S. 190

grenzten Freiraum. Türkische Eltern empfinden die deutsche Gesellschaft als unmoralisch und wollen diesen negativen Einfluss auf ihre Töchter möglichst verhindern. Jedoch gibt es neben diesen traditionell geprägten Familien zunehmend auch Familien, die ihre Erziehungsvorstellungen ändern und ihre Töchter liberal erziehen.<sup>84</sup> Die Kinder erfahren in ihrer schulischen Entwicklung andere Werte wie z. B. Kritikfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit, die in Bezug auf das von Achtung und Respekt gekennzeichnete türkische Familiensystem als nonkonform einzustufen sind. Wegen ihrer in der Schule erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen glauben viele Jugendliche, ihren Eltern überlegen zu sein.<sup>85</sup> Sie nehmen die türkische Kultur mit ihren Normen wie z. B. die Achtung der Autorität der Eltern als veraltet wahr. Dieser Prozess führt dazu, dass die Eltern sich in ihren kulturellen Prinzipien von den eigenen Kindern bedroht fühlen. Einerseits können sie ihre religiösen und kulturellen Normen nicht aufgeben, andererseits ist der Einfluss der deutschen Erziehung auf die Jugendlichen nicht mehr aufzuhalten. Manche Heranwachsende kommen weder in der deutschen Gesellschaft mit ihrer Kultur an, noch haben sie die türkisch-islamischen religiösen Werte und Kulturnormen internalisiert. Sie finden sich oft orientierungs- und heimatlos als Fremde in der Gesellschaft wieder. Der Versuch, eine der *Welten* aus ihrem Leben zu halten, mündet oft in die Entscheidung gegen ihr Elternhaus. Somit verlassen sie ihren ursprünglichen Glauben und ihre herkömmliche Kultur, jedoch ohne sich mit der deutschen Kultur und Gesellschaft identifizieren zu können. Straube spricht in diesem Zusammenhang von der zwangsläufig tiefen Kluft zwischen Integrationswillen und praktischer Abkapselung von der deutschen Gesellschaft.<sup>86</sup>

Jedoch gelten die oben angeführten Problemfelder gewiss nicht für alle Muslime gleichermaßen, denn Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland bilden keine soziokulturell homogene Gruppe. Die Sinus-Studie<sup>87</sup> zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft ausgeprägt haben, sie beschreibt acht unterschiedliche Migrantenumilieus mit jeweils

---

<sup>84</sup> Sen et al., 1994 S. 55

<sup>85</sup> Sen, 1996 S. 267 f.

<sup>86</sup> Straube, 1987 S. 322 ff.

<sup>87</sup> Gesemann, 2010 S. 10-14

sehr unterschiedlichen Lebenszielen, Wertvorstellungen, Lebensweisen und Integrationsniveaus.

Die Einwanderer aus der Türkei sind nach der ethnischen Herkunft differenziert. Neben türkischen Familien gibt es auch kurdische und in geringerer Zahl armenische und assyrische Familien, die teilweise auch aus dem Irak, Iran, dem Libanon und anderen Räumen stammen. Sie unterscheiden sich teilweise durch ihre ethnische Selbstzuordnung sowie die in der Familie gesprochene Muttersprache, aber auch ihre Religionszugehörigkeit ist differenziert zu sehen.<sup>88</sup> Neben den zahlenmäßig kleinen Gruppen der armenischen und assyrischen Christen ist der Großteil der türkischen Einwanderer muslimisch. Von den ca. 2 Millionen Muslimen gehören ca. 500.000 der alevitischen Religionsgruppe zu, ca. 1,5 Millionen sind der sunnitischen Religionsgruppe zuzuordnen.<sup>89</sup>

In der Diskussion um Erziehungs- und Bildungskompetenzen in Migrationsfamilien wird häufig die Gruppe der sozial Benachteiligten in den Mittelpunkt gestellt. Es wird auf die hohen Erwerbslosenquoten sowie die Ausübung ungelernter Berufe im Niedriglohnbereich verwiesen. Jedoch ist zu betonen, dass die Erwerbslosenquote der Männer mit und ohne Migrationshintergrund nicht weit auseinander liegt. 73 Prozent der ersten und 77 Prozent der zweiten Generation (einheimisch deutsch: 80 Prozent) der männlichen Bevölkerung mit Migrationshintergrund bestreiten ihren Lebensunterhalt überwiegend durch eigene Erwerbstätigkeit. Von der Restgruppe aber erhalten deutlich mehr staatliche Unterstützung. Bei den Frauen sind die Unterschiede größer. Weniger Frauen mit Migrationshintergrund (46 Prozent der ersten und 55 Prozent der zweiten Generation) als einheimisch deutsche Frauen (63 Prozent) bestreiten ihren Lebensunterhalt durch eigene Erwerbstätigkeit. In der Restgruppe wird größtenteils der Unterhalt durch Angehörige (meistens sicherlich der Ehepartner) geleistet.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 10 f.

<sup>89</sup> Hang et al., 2009 S. 95 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 10

<sup>90</sup> Sachverständigenrat 2010, S. 176; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 10

Die Zahlen der Hochqualifizierten steigen, zudem gibt es ca. 300.000 Akademikerinnen und Akademiker mit einem nicht anerkannten Studienabschluss in Deutschland. Hochqualifizierte Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen (15 Prozent, einheimische Deutsche: 3 Prozent), sie arbeiten zu etwa einem Fünftel in einem Beruf, für den sie überqualifiziert sind.<sup>91</sup>

Aber auch Akademikerinnen und Akademiker mit deutschen Abschlüssen haben keineswegs gleiche Zugangschancen wie einheimisch Deutsche.

Alle Einwanderungsgruppen haben eine beachtliche Minderheit an hochqualifizierten Bildungsinhaberinnen und Bildungsinhabern. Die ethnischen Gemeinschaften bringen ihre Professionseliten hervor. Auch die steigende Zahl an Selbstständigen mit Migrationshintergrund ist zu betonen. Das Bild einer Unterschichtung – wie zu Beginn der Einwanderung – ist heute nicht mehr aufrechtzuerhalten. Die „Milieustudien“ werden dem gerecht, indem sie die Ausdifferenzierung auch in interkulturelle und multikulturelle neben religiös-verwurzelten und traditionellen Milieus beschreiben.<sup>92</sup>

Der Sinus-Milieu-Ansatz basiert auf den Ergebnissen von drei Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung, er orientiert sich an der Lebensweltanalyse moderner Gesellschaften.<sup>93</sup> Menschen mit ähnlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen werden einem Milieu zugeordnet. Grundlegende Wertorientierungen sowie Alltagseinstellungen – zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Medien, zu Geld und Konsum – gehen in die Analyse ein. Der Mensch und seine Lebenswelt werden ganzheitlich ins Blickfeld genommen.<sup>94</sup>

Die Sinus-Studie basiert auf einer Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden und ermöglicht fundierte Aussagen zur Struktur und Verbreitung der Migrantenmilieus. Die Daten der Studie sind repräsentativ für dauerhaft in

---

<sup>91</sup> Nohl et al, 2010 S. 68 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 11

<sup>92</sup> Wippermann/ Flaig, 2009 S. 8 Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 11

<sup>93</sup> Gesemann, 2010 S. 10 ff.

<sup>94</sup> Sinus Sociovision, 2008 S. 5

Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von über 14 Jahren.

Es gehört zu den grundlegenden Elementen des Milieuansatzes, dass die Milieus Berührungspunkte und Übergänge haben, denn Lebenswelten lassen sich nicht so scheinbar exakt voneinander abgrenzen wie soziale Schichten.

Die acht Migrantenmilieus sind vier verschiedenen Segmenten zuzuordnen:

### **Bürgerliche Migranten-Milieus**

- *Adaptives Bürgerliches Milieu:*  
Die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt
- *Statusorientiertes Milieu:*  
Klassisches Aufsteiger-Milieu, das durch Leistung und Zielstrebigkeit materiellen Wohlstand und soziale Anerkennung erreichen will

### **Ambitionierte Migranten-Milieus**

- *Multikulturelles Performer-Milieu:*  
Junges, leistungsorientiertes Milieu mit bikulturellem Selbstverständnis, das sich mit dem westlichen Lebensstil identifiziert und nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt
- *Intellektuell-kosmopolitisches Milieu:*  
Aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen, multikulturellen Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen

### **Traditionsverwurzelte Migranten-Milieus**

- *Religiös-verwurzeltes Milieu:*  
Vormodernes, soziales und kulturell isoliertes Milieu, verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsreligion
- *Traditionelles Arbeitermilieu:*  
Traditionell orientierte Arbeitsmigranten, die nach materieller Sicherheit für sich und ihre Kinder streben

## Prekäre Migrant\*innen Milieus

- *Entwurzeltes Milieu:*  
Sozial und kulturell entwurzelt, das Problemfreiheit und Heimat/Identität sucht und nach Geld, Ansehen und Konsum strebt
- *Hedonistisch-subkulturelles Milieu:*  
Unangepasstes Jugendmilieu mit defizitärer Identität und Perspektive, das Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert

Diese Segmentierung ist „Ausdruck der spezifischen soziokulturellen Situation von Migrant\*innen und verläuft zwischen gefühlter kultureller Zugehörigkeit, zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur und Status-Perspektive. Fühlen sich die traditionsverwurzelten Milieus auf bescheidenem Status-Niveau noch stärker ihrer Herkunftskultur verbunden, lassen etwa die bürgerlichen Milieus mit deutlich besserer Statusperspektive wesentlich ausgeprägtere Affinitäten in Richtung Mehrheitsgesellschaft erkennen.“<sup>95</sup>

Hinsichtlich der Statusperspektiven „trennen sich die Lebenswelten zwischen positiven Aufstiegserwartungen und teilweise schon arrivierter Wohlstandssicherheit bei bürgerlichen und ambitionierten Milieus von der Alltagsrealität bei den bescheideneren traditionsverwurzelten und den perspektivisch enttäuschten prekären Milieus“.<sup>96</sup>

In der Sinus-Studie werden der „ausgeprägte Bildungsoptimismus“ und „uneingeschränkte Integrationswille“ sowie die „Ressourcen an kulturellem Kapital“ und die „Bereitschaft zur Leistung und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg“ in weiten Teilen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hervorgehoben; zumeist würden ihre „Anpassungsleistungen“ und der „Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft“ unterschätzt.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Beck, 2009 S. 7

<sup>96</sup> Beck, 2009 S. 30

<sup>97</sup> Sinus Sociovision, 2008 S.2

Jedoch zeigt die Studie auch, dass eine Mehrheit der Migrantinnen und Migranten Milieus angehört, die durch einen niedrigen sozialen Status gekennzeichnet sind. Insbesondere im religiös verwurzelten Milieu und in den prekären Milieus – 30 Prozent der Migrantinnen und Migranten werden diesen zugerechnet – gibt es Integrationsdefizite. Es sind Defizite der Integration auf der Ebene des Bildungs- und Arbeitsmarktes sowie kulturelle Distanzen zur Mehrheitsgesellschaft in einigen Migrantenmilieus (Orientierung an vormodernen, traditionellen Werten der Herkunftskultur; soziale und kulturelle Entwurzelung; subkulturelle Orientierungen).

Der Milieuansatz ist ein wichtiger Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Forschung zu sozialer Ungleichheit. Zu den Vorzügen dieses Ansatzes gehört insbesondere, dass er „objektive“ Merkmale wie Bildung, Beruf und Einkommen mit „subjektiven“ Aspekten sozialer Ungleichheit verknüpft. Das Einbeziehen von Einstellungen, Bewusstseinsformen, Lebensstilen und Werten der Betroffenen ermöglicht ein tiefes Verständnis der Frage, wie sich Menschen mit den vorteilhaften oder nachteiligen Bedingungen ihres Lebens auseinandersetzen und auf welchen Erfahrungsdimensionen dies beruht.<sup>98</sup>

Bestandteil der zentralen Thesen der Sinus-Studie ist, dass sich die Migrantenmilieus „weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage als nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben unterscheiden. [...] Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus.“<sup>99</sup> Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Zuwanderungsgeschichte oder Religion hätten zwar Einfluss auf die Alltagskultur, seien aber nicht zwingend und nicht allein „milieuprägend und auf Dauer nicht identitätsstiftend“.<sup>100</sup> Zudem spiele die Religion nur in einem der acht Milieus eine alltagsbestimmende Rolle – im Rahmen eines ländlich-traditionellen, von einem autoritären Familienverständnis geprägten Wertesystems. Jedoch werden die empirischen Belege für diese weit reichende These nicht nachvollziehbar dargelegt, so dass nicht klar ist, wie belastbar diese Einschätzung ist und inwiefern bzw. in welchen Kontexten sie handlungsrelevant für Migranten ist.

---

<sup>98</sup> Gesemann, 2010 S.12

<sup>99</sup> Sinus Sociovision, 2008 S. 2

<sup>100</sup> Sinus Sociovision, 2008 S. 2



Zunächst einmal steht die These der Sinus-Studie, dass Migrantenumilieus weniger durch ethnische Herkunft, religiöse Orientierung oder soziale Lage als durch Lebensstile und Wertvorstellungen geprägt werden, im Widerspruch zu vielen Alltagserfahrungen und auch Ergebnissen der migrationssoziologischen Forschung, die zeigen, dass Ethnizität im Zentrum der Identitätsbildung und der Selbstorganisation von Migrantinnen und Migranten, aber auch von Abwertungen und Diskriminierungen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft steht.<sup>101</sup> Allerdings sind die Ergebnisse der Studie anschlussfähig hinsichtlich wissenschaftlicher Positionen, die sich gegen die Vorstellung wenden, dass ethnische Gruppen kulturell homogen und sozial abgeschlossene Gemeinschaften bilden, deren Mitglieder einander in Solidarität verbunden sind. In dieser Perspektive sind ethnische Grenzziehungen als Resultat ergebnisoffener Aushandlungs- und Anerkennungskämpfe zu verstehen, die unter jeweils spezifischen historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entstehen.

In unserer pluralistischen Gesellschaft sind Familien in ihren Lebensbedingungen und ihren Orientierungen vielfältig; die Milieustudien zeigen auf, dass es sowohl bei einheimisch deutschen Familien als auch bei Migrationsfamilien unterschiedliche Milieus gibt. Dennoch lassen sich spezifische Faktoren der Migrationsfamilien im Vergleich zu einheimischen Familien beschreiben:<sup>102</sup>

- „Migrationsfamilien haben häufiger als einheimische Familien traditionelle Familienbedingungen: 84 Prozent der Kinder leben bei einem Elternpaar (allerdings auch 75 Prozent der einheimischen Kinder); 13 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in einer Ein-Eltern-Familie auf (einheimische Kinder: 19 Prozent) und nur eine Minderheit von drei Prozent (sechs Prozent) in einer nicht ehelichen Lebensgemeinschaft. Die Familienstrukturen der Migrationspopulation mit türkischem Hintergrund sind tendenziell traditioneller: 88 Prozent wachsen bei einem Ehepaar auf [...]

---

<sup>101</sup> Gesemann, 2010 S. 13

<sup>102</sup> Mikrozensus, 2005, BMFSFJ 2009; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 16

- Eheschließungen erfolgen in Migrationskontext tendenziell häufiger, vor allem bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund, und altersmäßig früher.
- Migrationshaushalte sind häufiger Haushalte mit Kindern (bei dem einheimischen Bevölkerungsanteil 47 Prozent; in Migrationshaushalten ca. 65 Prozent; in Familien mit türkischem Migrationshintergrund und aus dem Nahen Osten ca. dreiviertel).
- In Migrationshaushalten leben mehr Kinder als in einheimischen. Familien mit drei oder vier Kindern (bei einheimischen Familien neun Prozent bzw. zwei Prozent) kommen deutlich häufiger vor (13 Prozent bzw. fünf Prozent). Türkische Migrationshaushalte und Familien aus dem mittleren Osten leben häufiger als andere Einwanderungsgruppen mit drei (21 Prozent vs. 18 Prozent) und vier Kindern (neun Prozent vs. 16 Prozent) im Familienhaushalt (BMFSFJ 2009: 61 ff.). Ein Teil des Effekts ist allerdings auf das geringere Alter der Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen. Längsschnittstudien belegen die Verringerung der Kinderzahl im Zeitverlauf (Prognos AG 2010: 20).
- Ehescheidungen sind seltener, die Zahlen nehmen aber zu und auch die Zahl der Alleinerziehenden (14 Prozent) steigt, hat aber das Zahlenniveau der einheimischen Familien (21 Prozent) noch nicht erreicht (Prognos AG 2010: 20 ff.).
- Mütter mit Migrationshintergrund sind bei der Geburt des ersten Kindes jünger (Durchschnittsalter 26 Jahre; türkischer Hintergrund 24 Jahre) als einheimische Mütter (28 Jahre).
- Väter mit Migrationshintergrund leben insgesamt häufiger in jüngerem Alter in einer Familie mit Kindern als einheimische Väter.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 16

Eheschließungen sind überwiegend monoethnischer Art. 95 Prozent der Frauen und 87 Prozent der Männer mit türkischem Hintergrund heiraten monoethnisch.<sup>104</sup>

Ehen zwischen Migrationsangehörigen mit einem einheimischen deutschen Partner oder einer einheimischen deutschen Partnerin kommen bei Männern deutlich häufiger vor als bei Frauen. Es gibt kaum Ehen zwischen Migrationsangehörigen verschiedener Nationalitäten. Je höher das Bildungsniveau ist, desto häufiger kommt es zu bi-ethnischen Ehen mit einem oder einer einheimischen Deutschen.<sup>105</sup>

Selbst bei grundsätzlicher Offenheit gegenüber bi-ethnischen Ehen gibt es wegen abweichender Vorstellungen zu Aspekten des Familienlebens und wegen Differenzen mit den Eltern und anderen Verwandten Risiken. Unterschiedliche Erziehungsziele und -stile sowie abweichende sexuelle Normen vor und in der Ehe sind wesentliche Elemente divergierender Werthaltungen.<sup>106</sup>

Folgende Familienzusammensetzungen sind nach Sozialisation und Migrationsgeschichte zu unterscheiden:

- beide Eltern haben ihre Sozialisation im Ausland erfahren und sind später eingewandert;
- beide Eltern sind als Kinder ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland aufgewachsen;
- Ein Elternteil ist in Deutschland, das andere Elternteil im Auswanderungsland der Eltern des anderen Partners aufgewachsen und im Rahmen der Eheschließung nach Deutschland eingewandert.

Etwa die Hälfte (46 Prozent) der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund zieht auf jeden Fall oder möglicherweise in Betracht, einen Partner aus dem Herkunftsland der Eltern zu heiraten, jedoch mit der Vorstellung, dass der Ehepartner nach Deutschland einwandert und gut ausgebildet ist. Eine Ehe mit einem

---

<sup>104</sup> Mikrozensus 2005; BMFSFJ 2009: S. 2 ff.; Nach Boos-Nünning, 2011 S.16

<sup>105</sup> Schrödter, 2006 S. 51; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 17

<sup>106</sup> Straßburger, 2006 S. 220 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 17

Partner oder einer Partnerin der gleichen Ethnie, der oder die gleichfalls in Deutschland aufgewachsen ist, stellt aber die erste Wahl dar.<sup>107</sup>

Ein erheblicher Teil der verheirateten Migrationspersonen gibt nach der Sinus-Studie an, dass sie ihre Heiratsentscheidung ohne Einfluss der Familie getroffen habe (türkischer Migrationshintergrund über 40 Prozent).<sup>108</sup> Jedoch spielt bei einem ebenfalls erheblichen Teil die Familie eine Rolle, zum Kennenlernen kommt es über die Vermittlung der Familien (türkisch: 20 Prozent) oder die Entscheidung wird gemeinsam mit der Familie gefällt (türkisch: 20 Prozent).<sup>109</sup>

Diese Ehen können nicht den arrangierten zugerechnet werden, sie sind vielmehr je nach Umständen als Zwangsehen oder als Ehen im Graubereich zu Zwangsehen einzustufen. Zumindest gilt dies, wenn familiäre Entscheidungen dem eigenen Willen widersprechen oder verhindern, dass die betroffenen Frauen und Männer überhaupt einen eigenen Willen entwickeln konnten.<sup>110</sup> Bei den Befragten handelt es sich aber nur zum Teil um Angehörige der zweiten Generation. Viele der hier Befragten dürften in der Türkei aufgewachsen sein und vielfach auch dort geheiratet haben.<sup>111</sup>

Junge überwiegend in Deutschland aufgewachsene Frauen lehnen vor der Ehe arrangierte Ehen ab (87 Prozent). Nur ein kleiner Teil von vier Prozent befürwortet es ausdrücklich, wenn Eltern bei der Suche nach einem Ehemann mitwirken. Jedoch gibt es Unterschiede nach Herkunftsgruppen. Daher ist es naheliegend, dass es bei dieser Art der Partnerfindung tatsächlich um eine nur auf bestimmte Gruppen begrenzte Praxis geht. Junge Frauen mit türkischem Hintergrund äußern sich – im Vergleich zu den anderen Gruppen – am wenigsten ablehnend.<sup>112</sup> Den Ehemustern ist so viel Aufmerksamkeit zu widmen, weil sie auf die zukünftigen Elterngenerationen verweisen. In Anbetracht der Heiratsmigrationen und der zu erwar-

---

<sup>107</sup> Boos-Nünning / Karakasoglu, 2006 S. 248 ff.

<sup>108</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 19

<sup>109</sup> Straßburger 2011, S. 225; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 19

<sup>110</sup> Straßburger, 2007 S. 82 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 19

<sup>111</sup> Straßburger, 2007 S. 82 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 19

<sup>112</sup> Boos-Nünning/ Karakasoglu, 2006 S. 262

tenden Neueinwanderung kommt der langfristigen Ausdifferenzierung der Familien große Bedeutung zu.

In ihrer Untersuchung „Viele Welten leben“ befragen Boos-Nünning / Karakasoglu junge Frauen unterschiedlicher Herkunft vor der Ehe und Mutterschaft nach ihren Einstellungen.<sup>113</sup> Die Frauen bejahen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau. Unter einer allgemeinen Tendenz kommen Unterschiede nach nationaler Herkunft zum Tragen. Für junge Frauen mit türkischem Hintergrund stellt die Berufstätigkeit stärker als für andere Gruppen einen Nachteil für das Vorschulkind dar. Hinsichtlich eines Wechsels von (traditionell) männlicher und weiblicher Rolle ist die Zustimmung bei den anderen Herkunftsgruppen stärker. Zwar reihen sich junge Frauen mit türkischem Hintergrund in das Gesamtbild als Vertreterinnen einer eher egalitären Geschlechterrolle ein, stimmen aber dem Item, dass eine berufstätige Mutter ein ebenso gutes Verhältnis zu ihren Kindern haben kann wie eine nicht-berufstätige, nicht in dem deutlichen Maße zu wie die anderen Gruppen. Etwa ein Drittel der jungen Frauen aller nationalen Herkunft vertritt egalitäre Geschlechterrollen, die türkisch-muslimischen jungen Frauen nicht deutlich seltener als die italienischen und die Aussiedlerinnen.<sup>114</sup> Unterscheidungen bezüglich der Geschlechterrollen von Männern – erhoben größtenteils bei Männern mit türkischem Migrationshintergrund – zeigen bei einem Teil der Männer ein an Gleichstellung orientiertes Bild mit der Bereitschaft, den Kindern Zeit zu widmen, die aber aus beruflichen Gründen kaum realisiert wird.<sup>115</sup>

Erhebungen, die den Zusammenhang zwischen religiöser Bindung und Geschlechterrollen berücksichtigen, zeigen, dass stark religiöse muslimische Jugendliche in ihren Einstellungen zu Geschlechterrollen traditioneller sind,<sup>116</sup> sie neigen aber auch allgemein eher zu konservativeren Einstellungen. Es gibt einen signifi-

---

<sup>113</sup> Boos-Nünning/ Karakasoglu, 2006 S. 264 ff.

<sup>114</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 20 f.

<sup>115</sup> Westphal, 2002 S. 202, Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 21

<sup>116</sup> Worls/ Heckmann, 2003 S. 135; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 22

kanten Zusammenhang zwischen dem Grad der religiösen Orientierung und jenen Indikatoren, die sich auf Geschlechterrollen und Ehemuster beziehen. Junge Frauen mit starker religiöser Bindung verfügen über eine traditionelle Geschlechterrollenvorstellung,<sup>117</sup> was Beruf und Familie betrifft. Sie akzeptieren häufiger die Virginitätsnorm und sind seltener bereit, einen deutschen Mann zu heiraten.

Bei der Gruppe der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund sind traditionelle Werthaltungen stärker an religiöse Einstellungen gebunden als in der Gruppe der jungen Frauen insgesamt. Noch wertgebender und traditioneller orientiert sind junge Frauen, die ein Kopftuch tragen.<sup>118</sup>

Jedoch liegt auch bei jungen türkischen Frauen mit starker Religiosität ein Bild von Frauen vor, für die der Beruf der Unabhängigkeit dient, und von einer Ehe, in der Mann und Frau zum Familieneinkommen beitragen. Erst bezüglich der Versorgung der Kinder – insbesondere der Kinder im Vorschulalter – folgen junge Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, insbesondere jene mit starker religiöser Orientierung, stärker konventionellen Frauenrollen, wie auch ein erheblicher Teil der übrigen Herkunftsgruppen und wie ein Teil der einheimisch deutschen jungen Frauen.

Viele neue Erhebungen beschreiben die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept von Frauen mit Migrationshintergrund und ermitteln egalitäre Strukturen auch in Migrationsfamilien. Bereits für die Müttergeneration der jungen Frauen ist dies vielfach belegt.<sup>119</sup> Erhebungen quantitativer<sup>120</sup> und qualitativer Art<sup>121</sup> belegen dies für die Töchter.

**Zusammenfassend** lässt sich sagen, dass es hinsichtlich einer interkulturellen Erziehung einer weiten Definition des Kulturbegriffs bedarf – Kultur ist ein von Be-

---

<sup>117</sup> Boos-Nünning, 2007 S. 126

<sup>118</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 22

<sup>119</sup> Gümen et al., 1994 S. 63 ff.; Kohlmann, 2000 S. 299; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 22

<sup>120</sup> Boos-Nünning / Karakasoglu, 2006 Kap.7

<sup>121</sup> Riegel, 2007 S. 247 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 22

gegnungen und Austausch gekennzeichnete dynamischer und komplexer Prozess.

Religiöse Kultur ist wesentlich traditionell und strebt nach Selbsterhaltung, Werte werden totalisierend vorgelegt, d. h. als Werte, die Anspruch auf Universalität, Absolutheit und daher Unveränderlichkeit haben. Jedoch sollte auf der Basis einer funktionierenden Definition von Religion nur der Kern der ursprünglichen Institutionen der religiösen Erfahrung unveränderlich bleiben, nicht aber deren nachfolgende *Manifestation*, die von veränderlichen historischen und gesellschaftlichen Einflüssen nicht unberührt bleiben, nur so ist ein dynamisches Gleichgewicht zwischen *Tradition* und *Aktualität* möglich. Prozesse der Fusion und Diffusion beeinflussen das komplexe Verhältnis zwischen Religion und Kultur. Ein totalisierender Anspruch von Religion unter heutigen Bedingungen multireligiöser und demokratischer Gesellschaften kann keine sinnvolle Prämisse sein.

Der Islam als *Subkultur* im Schoß der Gesamtkultur muss differenziert betrachtet werden. Die Problematik der Konfrontation mit divergierenden Lebenswelten und Kulturen, der Entfremdung und der Identitätskrisen betrifft nur einen Teil der Muslime in Deutschland. Eine differenzierte Betrachtung legt dar, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine soziokulturell homogene Gruppe bilden und eine vielfältige Milieulandschaft mit jeweils sehr unterschiedlichen Lebenszielen, Wertvorstellungen und Integrationsniveaus ausgeprägt haben. Integrationsdefizite gibt es insbesondere im religiös-verwurzelten Migrantenmilieu, in dem patriarchalisches Denken und religiöse Traditionen bestimmend sind, sowie in den prekären Migrantenmilieus, die von sozialer und kultureller Entwurzelung und defizitärer Identität und Perspektive gekennzeichnet sind.

## **1.2. Religion und Erziehung**

Religion und Erziehung gehören zusammen. Jede von einem religiösen System ausgehende Erziehung hat eine Verhaltensänderung und einen Perspektivwechsel in der Weltanschauung zum Ziel. „Der Vorgang des Erziehens und Erzogenwerdens, den der Mensch als Besonderheit seiner Geschöpflichkeit erlebt und betreibt, stellt sich als eine Disziplin dar, bei der der Mensch nicht in seinem Zustand belassen wird, sondern einer Ordnung unterworfen wird. Religionen sind in großem Maß Erziehungssysteme. Sie lehren die Menschen, warum sie als

Mensch geschaffen worden sind, welche Bedeutung ihre Existenz hat, und wie das Ziel, für das sie als Menschen geschaffen worden sind, verwirklicht werden kann“.<sup>122</sup>

Es gibt also einen multidimensionalen Zusammenhang zwischen Religion und Erziehung. Die anthropologische Dimension nimmt die Evidenz der Erziehung als menschliche Grundfähigkeit zum Ausgangspunkt der Überlegung. Nach der theologischen Dimension der Erziehung lässt sich diese Fähigkeit zur Erziehung von dem Erleben der Geschöpflichkeit des Menschen ableiten. Aus bildungstheoretischer Sicht stellt Erziehung einen interpersonellen Prozess und eine wechselseitige Beziehung dar. Dabei nehmen ontologische, teleologische sowie ethische Aspekte eine besondere Rolle ein. Für ein religiös geprägtes Erziehungssystem hat die Theologie als ethisches und dogmatisches Normensystem einer Religion die Leitfunktion, sie wird zur Norm der Anthropologie und Bildungstheorie. Erziehung soll durch eine gewisse Form der Methode von einem „alten“ Zustand in einen „neuen“ Zustand führen, „Menschenbild“, „Ziel“ und „Methode“ markieren diesen Erziehungsweg einer Religion, zudem sind die „Zeit“ und die Gesellschaftsform, in der die Erziehung vollbracht wird, maßgebende Faktoren. Religiöse Erziehung ist zeit- und gesellschaftsabhängig mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, welche auf die Form der religiösen Erziehung Einfluss nehmen und diese modifizieren, sie steht im Kontext eines dynamischen Prozesses.<sup>123</sup>

Die oben genannten Dimensionen können nicht scharf voneinander getrennt werden; im Kontext des Erziehungsprozesses und in jedem Erziehungssystem bedingen sie sich wechselseitig. Wenn diese miteinander verwobenen Dimensionen Erziehung bestimmen, so kann Erziehung in ihrer Prozesshaftigkeit nachvollzogen und aufgeschlüsselt werden.

Für Bilgin stellt Religion schon von sich aus ein Erziehungssystem dar. Ist religiöser Glaube schon von sich aus ein Erziehungsprozess, so muss der Erziehungsprozess der Religion von seinem Ausgangspunkt bis hin zu seinem Endpunkt nachvollzogen werden.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Bilgin et al., 1989 S. 36

<sup>123</sup> Hellmann, 2001 S. 156 ff.

<sup>124</sup> Bilgin et al., 1989 S. 37



Der Ausgangspunkt für den Erziehungsweg einer Religion ist also zu hinterfragen. Dieser ist das Menschenbild, das in dieser Religion vermittelt wird, es geht insbesondere um die Frage des Verhältnisses von Mensch und Gott, Mensch und Gesellschaft sowie des Geschlechterverhältnisses. Hinsichtlich des Islam bedeutet dies, dass der Mensch als von Gott gut geschaffener Mensch erfasst wird. Der Mensch hat die Freiheit von gutem Weg abzuweichen und in die Irre zu gehen „Wir haben doch (seinerzeit) den Menschen in bester Form (?) geschaffen (oder: Wir haben doch (seinerzeit) den Menschen geschaffen und (dabei) mit den besten Weisungen versehen?)“<sup>125</sup>

Ferner ist der Endpunkt des Erziehungsweges zu hinterfragen; was macht die religiöse Erziehung aus dem Menschen, welches Ziel verfolgt sie? Islamische Erziehung zielt auf ein gutes und rechtschaffendes Leben nach den Vorgaben des Koran ab, um das Paradies zu erlangen. „...diejenigen, die glauben und tun, was Recht ist. Die haben (dereinst) Lohn zu erwarten, der ihnen (dann) nicht als Wohltat vorgehalten wird (ihnen vielmehr von Rechts wegen zusteht).“<sup>126</sup>

Letztlich sind die Wegmarkierungen des Weges sowie der Verlauf zu kennen. Welche Methode kommt hinsichtlich der Erziehung zur Anwendung? Das Auswendiglernen von Koranversen zwecks *Rechtleitung* des Menschen etwa stellt eine Methode der religiösen Erziehung im Islam dar.

Durch diese genannten Aspekte hinsichtlich des Menschenbilds und Ziels sowie der Methode ist der Erziehungsweg einer Religion zu erschließen. Zudem sind die bereits benannten Faktoren „Zeit“ und „Gesellschaftsform“ von besonderer Relevanz. Es ist zu fragen, ob und in welchem Maße die Gesellschaft durch eine Religion geprägt ist und inwiefern die Werte der Gesellschaft mit den Werten der Religion kongruieren. Gibt es Diskrepanzen und Widersprüche in den unterschiedlichen Wertsystemen? Und welcher Schluss ist daraus zu folgern, wenn die religiöse Erziehung einer Religionsgemeinschaft sich innerhalb einer Gesellschaft vollzieht, die durch andere Werte oder sogar die Werte einer anderen Religion geprägt ist? Im historischen und gesellschaftlichen Kontext ist religiöse Erziehung mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, welche auf die Form der religiösen Erziehung Einfluss haben und sie verändern können. Daher ist die religiöse Erzie-

---

<sup>125</sup> Der Koran, Sure 95:4

<sup>126</sup> Der Koran, Sure 95:6

hung einer Religion nicht überall und jederzeit dieselbe, vielmehr unterliegt sie einem ständigen Prozess der Neubewertung und -definition.

Die islamische Kultur hat sich in jedem Land je spezifisch ausgeprägt. In jeder Kultur hat die islamische Erziehung verschiedene Formen und Akzente erhalten. Dennoch gibt es umfassend muslimische Erziehungsideale, die überall gelten, wo islamisch erzogen wird.<sup>127</sup> Der Koran und die Sunna<sup>128</sup> sind maßgebend für die Definition islamischer Erziehungsideale und stellen eine letztgültige Richtschnur dar. Hier ist bestimmt, wer ein Muslim ist, was er glaubt und wie er sich verhält. Die aus Koran und Sunna abgeleiteten Erziehungsideale implizieren, dass religiöse Erziehung als Erziehung in eine islamische Gesellschaft hinein geschieht, islamische Erziehungsideale und gesellschaftliche Erziehungsideale sind als deckungsgleich einzustufen. Kandil<sup>129</sup> beschreibt diese Form der religiösen Erziehung als religiöse Sozialisation, die ein selbstverständliches Hineinwachsen in die Religion der Gesellschaft beinhaltet, es ist also keine bewusste und systematische Erziehung im Sinne eines modernen Erziehungsbegriffs.

Das Resultat dieser Sozialisation ist die tiefe Verinnerlichung des Glaubens an einen Gott sowie die weitgehende Verinnerlichung der Perspektive, dass es Gebotenes („halal“) und Verbotenes („haram“) gibt, eine göttliche Ordnung, die man ungefragt und selbstverständlich zu befolgen hat, in völliger Gottergebenheit („Islam“).<sup>130</sup>

Ein wesentlicher Aspekt im Kontext der islamischen Kultur ist die Auseinandersetzung der islamischen religiösen Erziehung mit den kulturellen Einflüssen der westlichen Moderne. Insbesondere Muslime, die in einem nicht-muslimischen Land leben, stehen vor der Herausforderung, ihre Kinder in einer nicht-muslimischen Sphäre muslimisch zu erziehen. Die Problematik der islamischen Erziehung in der modernen Welt besteht insbesondere in der Konfrontation mit dem westlichen Schul- und Bildungssystem sowie der westlich-rationalen Weltanschauung und den westlichen Denktraditionen.

---

<sup>127</sup> Hellmann, 2001 S. 161 ff.

<sup>128</sup> Die Lebenspraxis und die Lehren Muhammeds

<sup>129</sup> Kandil, 1988 S. 9 f.

<sup>130</sup> ebenda, 1988 S. 11

### 1.3. Religionssoziologische Perspektiven und der Islam

Die Religionssoziologie setzt sich unter anderem mit den gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen religiöser Gruppen auseinander und versucht, mögliche Einflüsse auf die soziale Wirklichkeit durch den religiösen Bereich zu erkennen.<sup>131</sup>

In einer Untersuchung über die Bedeutung des Islam im Integrationsprozess von Migrantenfamilien heißt es: „Die Wirklichkeit von Religion lässt sich auf drei Ebenen analysieren:

- a) Religion ist **objektive Wirklichkeit** in dem Maße, wie sie adäquate Antworten auf das Bedürfnis nach sinngebender Strukturierung erfahrener Wirklichkeit auf den Menschen hin zu geben vermag. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses (...) ist eine objektive Notwendigkeit, weil soziales Handeln ohne eine sinngebende Strukturierung...nicht möglich ist.
- b) Religion ist **sozio-kulturelle Wirklichkeit** in dem Maße, in dem sie in Einstellungen und im Verhalten der Gesellschaftsmitglieder repräsentiert ist...
- c) Religion ist **institutionell-politische Wirklichkeit** in dem Maße, in dem sie in stabilen Institutionen organisiert und in das gesellschaftlich-politische System strukturell integriert ist.“<sup>132</sup>

Es hat auf die Frage nach der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum in der soziologischen Diskussion zahlreiche Antworten gegeben. Im Folgenden werden religionssoziologische Perspektiven aufgezeigt, aus denen sich Theorien der Identität unmittelbar ergeben haben, vorsorglich wird aber an ihre mögliche Leitfunktion für die fortwährende Diskussion über Sozialisation und Identität im Allgemeinen sowie im religiösen bzw. islamspezifischen Kontext erinnert.

Mittels Max Weber wird zunächst die Funktion der Religion in Bezug auf soziales Handeln analysiert. Aufbauend auf Durkheims Analysen moderner arbeitsteiliger Gesellschaften und der Notwendigkeit ‚*organischer Solidarität*‘ zwecks Verhinderung von Anomie wird dargelegt, dass die Religion einen wichtigen Beitrag zur

---

<sup>131</sup> Stöbe, 1998 S. 13 ff.

<sup>132</sup> Thomä-Venska, 1981 S. 71

Herstellung gesellschaftlicher Moral leistet. Es wird nach den Bedingungen gefragt, die gegeben sein müssen, damit auch Muslime in einer nicht-muslimischen Gesellschaft organische Solidarität entwickeln können. Das wissenssoziologische Konzept von Berger und Luckmann beschreibt die Konstitution von Gesellschaft in dialektischen Prozessen von Individuierung und Sozialisation. Auf der Basis dieser Theorie lassen sich auch die religiöse Erfahrung sowie die Ausbildung eines Bestands von religiösem Wissen und religiösen Institutionen als sozial konstituiert erfassen und analysieren. Im Unterschied zum wissenssoziologischen Ansatz weist der systemtheoretische Ansatz von Luhmann der Religion die gesellschaftliche Funktion zu, Kontingenz zu thematisieren und sie zugleich in Sinn zu überführen. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach den möglichen Rollen des Islam in unserer nicht-islamischen Gesellschaft. In Anlehnung an Durkheim betont Parsons die gesellschaftsintegrative Funktion der Religion.

### **1.3.1. Soziales Handeln (Weber)**

Max Weber setzt sich mit der Funktion der Religion in Bezug auf soziales Handeln auseinander, hierbei nimmt der Begriff des sozialen Handelns eine wesentliche Rolle ein. „‘Handeln` soll...ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‘Soziales` Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“<sup>133</sup> Weber unterscheidet diesbezüglich vier Typen:

Zweckrational handelt, wer sein Handeln an Zwecken/ Zielen, Mitteleinsatz und Nebenfolgen orientiert.

Wertrational handelt, wer sein Handeln an Werten wie Pflicht, Würde, Schönheit, Religion u. a. ausrichtet.

Affektuelles Handeln wird von Affekten und Gefühlen geleitet.

---

<sup>133</sup> Weber, 1981 b (1905) S. 19

Traditionell handelt, wer sein Handeln an Traditionen orientiert und wer auf Gewohntes mit einmal eingelebtem Verhalten reagiert.<sup>134</sup>

Soziales Handeln ist in einem subjektiv gemeinten Sinn als sinnhaftes Handeln zu verstehen, der Sinngehalt des Handelns kann sich unterscheiden. Religion kann u. a. diesen Sinn zur Verfügung stellen, da sie ein zentraler Aspekt von Gesellschaft als Bezugsrahmen für die Sinnggebung sozialen Handelns ist, also Religion als Wertsystem.<sup>135</sup>

Weber hinterfragt insbesondere die Motivation in Bezug auf wirtschaftliches Handeln, das ökonomisch-rationale Handeln im Kontext der Prinzipien der Lebensführung. Das Religiöse lässt sich vom alltäglichen Zweckhandeln nicht trennen, es geht nicht um das *Wesen* der Religion, sondern um Handeln, das religiös motiviert ist.

Im Hinblick auf das Wirtschaftssystem heißt dies, dass Weber den Gegenstand der Entstehung des abendländisch-kapitalistischen Systems mit dem von den handelnden Subjekten gemeinten *Sinn* verbindet. Er hält religiöse Wertvorstellungen und im Christentum besonders den Protestantismus calvinistischer Prägung für eine wesentliche Antriebskraft für das wirtschaftliche Handeln, es gibt also einen Zusammenhang zwischen protestantischer Ethik und dem westeuropäisch-amerikanischen Kapitalismus.<sup>136</sup> Soziales Handeln ist sinnhaftes Handeln, und Religion ist ein wesentliches Sinnggebungsschema, aber auch Philosophien und andere Wertsysteme können Sinn bieten.

Wegen seines eigenen historischen Werdegangs hat Europa ein eigenes Wertsystem, das auch von religiösen Strömungen geprägt worden ist. Gleiches gilt für die Herkunftsländer der Menschen mit Migrationshintergrund, auch hier sind jeweils eigene Wertsysteme mit religiösen Elementen gewachsen. Im Kontext des Islam stellt sich die Frage, ob dieser den Muslimen einen Orientierungsrahmen anbietet, der soziales Handeln in Deutschland ermöglicht. Insbesondere geht es um die Frage, ob der Sozialisationsprozess in einer nicht-islamischen Gesellschaft dem Heranwachsenden in einer Familie mit Migrationshintergrund Sinn zur Verfügung

---

<sup>134</sup> ebenda, 1981 b (1905) S. 44 ff.

<sup>135</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 16

<sup>136</sup> Weber, 1981 a (1921) S. 43

stellt, Sinn, der vom Islam seine Berechtigung erhält. Der Islam verlangt von Muslimen absolute Hingabe und Verantwortung gegenüber Gott, insofern ist Religion als Akt der Sinngebung für soziales Handeln bei Muslimen in Deutschland vorauszusetzen. Bei der Frage nach Religion als Sinngebungskonstante muss man die Ausprägung des Islam in einer konkreten Situation berücksichtigen. Liegt ein eher liberaler Islam vor, ist davon auszugehen, dass dieser funktional für soziales Handeln und also für den Sozialisationsprozess in der deutschen Gesellschaft ist, im Fall einer integristischen Auslegung des Islam mit anti-dialogischer Tendenz ist zu erwarten, dass er dysfunktional für soziales Handeln in der deutschen Gesellschaft ist.<sup>137</sup>

Das ausschließliche Bewahren traditionell-kultureller Normen ist kontraproduktiv, vielmehr bedarf es auf der Basis eines liberalen Islam einer dynamischen muslimischen Identität, die zwischen zwei Kulturen zu vermitteln hat. Eine integristische Auslegung des Islam führt im Kontext der Lebenssituation in unserer Gesellschaft sowie der Auseinandersetzung mit unseren westlichen Normen und Werten zu einer abgrenzenden Haltung. In der Abgrenzung wird eine – wie auch immer verstandene – islamische Kultur als Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft rekonstruiert und positioniert. Ein liberales Verständnis vom Islam fördert die Dialogbereitschaft, neben der Bildung einer islamischen Kultur muss zugleich die Öffnung zur modernen Gesellschaft betrieben werden, es geht also um eine aktive Auseinandersetzung, die den Ansprüchen unserer pluralistischen Gesellschaft gerecht wird.

Eine integristische Sichtweise impliziert das Postulat der Überlegenheit über die westliche Kultur, zugleich werden defizitäre Komponenten der deutschen Gesellschaft hervorgehoben.<sup>138</sup>

Für Max Weber stellt die soziale Wirklichkeit eine unendliche Vielfalt von Phänomenen dar, in die erst durch die Sinnstiftung des erkennenden Individuums Ordnung gebracht wird. Weber geht vom theoretischen Instrument des *Idealtyps* aus, dieser stellt eine logische Verknüpfung derjenigen Aspekte eines Phänomens dar, die wichtig und sinnvoll erscheinen. Somit können kausale Erklärungen gefunden und die Phänomene *verstanden* werden, ihr *Sinn* ist den subjektiven Werthaltungen

---

<sup>137</sup> Stöbe, 1998 S. 17 f.

<sup>138</sup> Andac, 1995 S. 242 ff.

gen zuzuordnen. Es spielt keine Rolle, ob die für den Idealtyp ausgewählten Aspekte eines Phänomens mit großer statistischer Häufigkeit anzutreffen sind, vielmehr müssen sie den *Sinn* des Phänomens charakterisieren. Webers *soziologische* Analyse der Religion ist aus der Perspektive *subjektiver* Erlebnisse zu sehen, der objektive Ablauf sei zu vielgestaltig, um ein Ordnungsschema erkennen zu lassen.<sup>139</sup>

Webers Religionssoziologie beinhaltet ein Ordnungsschema (Idealtypen) der objektiven Erscheinungsformen, jedoch liegt seinen religionssoziologischen Idealtypen immer die Annahme zugrunde, dass die irritierende Vielfalt der sozialen Welt nur durch die sinnstiftende Anstrengung des Individuums *verständlich* wird. Das Individuum ist der *ideologische Träger* einer spezifischen Religiosität. Jede Art der Religiosität hat existenzielle, intellektuelle und ethische Anforderungen, die sich nur mit den Anforderungen einer bestimmten *sozialen Lage* in Einklang bringen lassen.<sup>140</sup>

„Will man die Schichten, welche Träger und Propagatoren der sogenannten Weltreligionen waren, schlagwörtlich zusammenfassen, so sind dies für...den Buddhismus der weltdurchwandernde Bettelmönch, für das Judentum der wandernde Händler, für das Christentum aber der wandernde Handwerksbursche, sie alle nicht als Exponenten ihres Berufes oder materieller <Klasseninteressen>, sondern als ideologische Träger einer solchen Ethik oder Erlösungslehre, die sich besonders leicht mit ihrer sozialen Lage vermählte.“<sup>141</sup>

Webers Leitmotiv ist also die *Religiosität*, eine spezifische Art menschlicher Sinnstiftung. Weber betont konträr zum historischen Materialismus die *Eigengesetzlichkeit* der Religiosität, sie wird also insbesondere nicht von ökonomischen Faktoren determiniert. Gerade da, wo die Religiosität im Rahmen *außerreligiöser Interessen* wie etwa der weltlichen Gegebenheiten oder der wirtschaftlichen Entwicklung beansprucht wird, kommt ihre Unabhängigkeit und Eigengesetzlichkeit in besonderem Maße zum Vorschein. Der ursprüngliche, subjektiv gemeinte Sinn der Religion besteht in der täglichen *Konfrontation* des Menschen mit seiner natürli-

---

<sup>139</sup> Krech, 1999 S. 9ff.

<sup>140</sup> Wallisch-Prinz, 1977 S. 49 ff.

<sup>141</sup> Weber, 1972 S. 311

chen und sozialen Umwelt, es geht also um die Ordnung und Bewältigung des Alltags.<sup>142</sup>

**Religiosität und Herrschaft:** Mit der *Frömmigkeit* versucht der Mensch, seiner sozialen Umwelt einen Sinn zu geben und die vielen Möglichkeiten des Gemeinschaftshandelns „zu systematisieren und rationalisieren.“<sup>143</sup> Die Frömmigkeit wird also zur Grundlage einer spezifischen *Lebensführung*, sie ermöglicht das Finden einer sinnvollen Lebensführung und dessen systematische Entfaltung sowie ihre Aufrechterhaltung. In diesem Kontext sind insbesondere die religionsgeschöpferische Prophetie sowie religionsbewahrende Elemente in Hinblick auf den Islam von Bedeutung. Der Prophet als Verkünder einer religiösen Lehre fordert eine bestimmte Lebensführung, er ist durch eine außergewöhnliche und nur ihm durch Gnadengabe persönliche Autorität legitimiert. Der Prophet verkündet *neue* Gebote, die die bestehende Ordnung des Alltags massiv in Frage stellen.

Seine Anhänger glauben an sein Charisma und seine Authentizität, dieser Glaube hat einen verbindenden emotionalen Charakter, die charismatische Person mit seinen Vorgaben gilt also als Quelle einer amorphen „*emotionalen Vergemeinschaftung*“<sup>144</sup> der Individuen.

Webers Ausführungen dienen im Kontext dieser Arbeit insbesondere als Beleg und Unterstützung der Bewertung kulturspezifischer und kulturbedingter Entwicklung von Religionsformen. Somit kann der Mensch als soziales und religiöses Wesen typisiert betrachtet werden, hierbei sind seine Vorstellungen von Identität, seiner sozialen und religiösen Bindung entsprechend, als jeweils spezifisch zu bewerten.

### 1.3.2. Religion als soziales Phänomen (Durkheim)

Im Unterschied zu Max Weber, der beim sozialen Handeln des Einzelnen ansetzt, ist das Religionsverständnis Durkheims vor allem durch die große Nähe von Religion und Gesellschaft geprägt. Die Auffassung von Religion als eine moralische,

---

<sup>142</sup> ebenda, 1972 S. 314

<sup>143</sup> ebenda, 1972 S. 80

<sup>144</sup> Weber, 1972, S. 141



verpflichtende und daher kollektive Angelegenheit ist wesentlich. Durkheim definiert Religion als „eine mehr oder weniger organisierte und systematisierte Einheit“<sup>145</sup> religiöser Phänomene. Diese wiederum bestehen aus „verpflichtenden Glaubensformen, welche mit definierten Handlungsweisen verbunden sind, die sich auf die in den Glaubensvorstellungen gegebenen Objekte beziehen.“<sup>146</sup> Diese Definition beinhaltet einen obligatorischen Charakter der Glaubensvorstellungen und religiösen Praktiken. Dieser religionssoziologischen Perspektive ist zu entnehmen, dass alles, was verpflichtenden Charakter hat, sozialen Ursprungs ist.<sup>147</sup> Der Ursprung der Religion ist nicht in individuellen Gefühlen, sondern in kollektiven Anschauungen zu finden. „Wäre sie im Bewußtsein des einzelnen gegründet, dann könnte sie niemals für das Individuum diesen Zwangscharakter besitzen.“<sup>148</sup> Somit ist Religion in dieser Perspektive als ein genuin sozialer Tatbestand zu verstehen.<sup>149</sup> Sie ist „ein solidarisches System von Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige, d.h. abgesonderte und verbotene Dinge, Überzeugungen und Praktiken beziehen, die in einer und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr angehören.“<sup>150</sup>

Durkheim definiert Typen der Gesellschaft anhand der Arbeitsteilung und der Art der in ihnen geübten Solidarität.<sup>151</sup> Dabei ist zwischen „mechanischer Solidarität“ und „organischer Solidarität“ zu unterscheiden.<sup>152</sup> Im ersten Fall wird Solidarität eher unreflektiert und erzwungen herbeigeführt, im zweiten Fall durch Reflexion und Verinnerlichung. In archaischen Gesellschaften mit wenig Arbeitsteilung herrscht „mechanische Solidarität“ vor. Im Prinzip haben alle die gleiche Aufgabe zu erfüllen, daher bedarf es keiner Sonderrechte für Einzelne. Abweichendes Verhalten stört die Ordnung und wird konsequent geahndet. Die segmentielle und

---

<sup>145</sup> Durkheim, 1967 S. 136

<sup>146</sup> ebenda, 1967 S. 136

<sup>147</sup> Krech, 1999 S. 8f.

<sup>148</sup> Durkheim, 1967 S. 137

<sup>149</sup> ebenda, 1967 S. 138

<sup>150</sup> Durkheim, 1981 S. 75

<sup>151</sup> Durkheim, 1961 (1895) S. 165 ff.

<sup>152</sup> vgl. Durkheim, 1977 (1893) S. 111 ff.

arbeitsteilige, funktional differenzierte Gesellschaft hingegen bedarf aufgrund der Gefahr der Anomie einer „organischen Solidarität“. Es geht um die Einsicht in die Notwendigkeit der Einhaltung von Normen und Internalisierung, nicht aufgrund von Zwang. Die Mitglieder der Gesellschaft akzeptieren das gesellschaftliche Wertesystem und erkennen das Ordnungsprinzip differenzierter rechtlicher Regelungen an.

Die Gesellschaft gestaltet den Menschen nach ihren Bedürfnissen. Folglich betreibt sie diesen Prozess in Form von Erziehung.<sup>153</sup> Das Individuum soll auf die Gesellschaft eingestellt werden. „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie die Gesellschaft ihn haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht.“<sup>154</sup> Bis in die Details ist das pädagogische Ideal das Werk der Gesellschaft.<sup>155</sup> Erziehung richtet sich nach einer *bestimmten* sozialen Ordnung, sie ist das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert. Die Erziehung erhält und verstärkt den Zusammenhalt unter den Mitgliedern einer Gesellschaft, indem sie von vornherein beim Heranwachsenden die wesentlichen Ähnlichkeiten fixiert, die das gesellschaftliche Leben voraussetzt. Jedoch wäre ohne eine gewisse Vielfalt andererseits jede Zusammenarbeit unmöglich. Indem sich die Erziehung selbst vervielfältigt und spezialisiert, sichert sie die Fortdauer dieser notwendigen Vielfalt. Also besteht sie unter der einen wie der anderen Perspektive aus einer methodischen Sozialisierung der jungen Generation.<sup>156</sup> Die Schule nimmt eine bedeutsame Stellung in der Beziehung ein, weil sie als staatliche Institution direkt die Belange der Gesellschaft vermitteln kann. Die Erziehung hat nach Durkheim das Ziel, den Einzelnen gemäß den gesellschaftlichen Forderungen zu *formen*.<sup>157</sup> Dies ist die allgemeine Intention der Erziehung, da der Einzelne für Durkheim nicht a priori ein soziales Wesen ist.

---

<sup>153</sup> Abels/König, 2010 S. 54

<sup>154</sup> Durkheim, 1903 S. 44

<sup>155</sup> ebenda, 1903 S. 45

<sup>156</sup> ebenda, 1903 S. 45f.

<sup>157</sup> Beer, 2007 S. 25

Erst durch eine Erziehung, die ein soziales und moralisches Leben ermöglicht, wird der Einzelne zu einem moralischen Wesen.<sup>158</sup>

Aus dem Bewusstsein der Individuen, in ihren differenzierten Aufgaben und Ansprüchen aufeinander verwiesen zu sein, entspringt organische Solidarität. Insbesondere kommt es über funktionale Rollen und entsprechende sachliche soziale Regelungen zu einer Verbundenheit unter den Mitgliedern einer Gesellschaft.<sup>159</sup>

Zudem stellt Durkheim fest, dass es in jeder Gesellschaft Vorstellungen von richtig und falsch, Gut und Böse usw. gibt. Er nennt die Summe der Überzeugungen und Verhaltensmuster in einer Gesellschaft *Kollektivbewusstsein*. Es enthält Vorstellungen des Guten (Werte) sowie Vorstellungen des Richtigen (Normen). Unabhängig von den einzelnen Individuen existiert es als Summe entstandener *sozialer* Regelungen. Die sozialen Regelungen und Vorstellungen haben sich *festgestellt* und sind *objektive, soziale Tatsachen*.<sup>160</sup> Die sozialen Vorstellungen und Regeln werden dem Menschen im Prozess der Sozialisation so nahe gebracht, dass sie zum ständigen Antrieb seines Handelns werden. Die Gesellschaft wirkt durch methodische Sozialisation so auf das Individuum ein, dass es die sozialen Tatsachen (Regeln und Pflichten) akzeptiert. Diese Internalisierung ist nach Durkheim die unabdingbare Voraussetzung des Erhalts sozialer Ordnung.<sup>161</sup>

Im Kontext der „organischen Solidarität“ kommt der „moralischen Dichte“<sup>162</sup> eine zentrale Bedeutung zu. Dabei handelt es sich um das Bewusstsein, dass die Herausforderungen und Aufgaben in der Gesellschaft gemeinsam angegangen werden müssen, d. h. es bedarf gemeinsamer Wertvorstellungen und Überzeugungen. Die differenzierte Gesellschaft braucht ein Wertsystem als Bezugsrahmen für die sozialen Handlungen des Individuums sowie als Rahmen für eine umfassende Sinndeutung der Gesellschaft. Religion ist ein soziales Phänomen, das als Be-

---

<sup>158</sup> ebenda, 2007 S. 25f.

<sup>159</sup> Abels/König, 2010 S. 52

<sup>160</sup> ebenda, 2010 S. 52f.

<sup>161</sup> ebenda, 2010 S. 55

<sup>162</sup> Durkheim, 1977 S. 189 ff.

zugssystem für das gesellschaftliche Handeln dient. Sie formuliert und legitimiert Werte und Normen und erzieht zur Erkenntnis in die Notwendigkeit ihrer Einhaltung. Somit hat Religion eine Integrationsfunktion. In diesem Sinne verweist Yinger auf die Bedeutsamkeit von Religion: „Durch ihr Ritual, durch Symbole, durch ihr System von Glaubensinhalten und durch ihre Lehren über Lohn und Strafe kann Religion dazu beitragen, dass die Gesellschaft sozialisierte Individuen hervorbringt, die deren hauptsächliche Wertvorstellungen als für sie selbst verbindliche Mittel und Ziele akzeptieren.“<sup>163</sup> Für die Existenz einer Gesellschaft ist es wichtig, dass es durch Einsicht zur Förderung und Internalisierung von Werthaltungen kommt. In diesem Zusammenhang sind Glaubensvorstellungen von Bedeutung, da sie Orientierung für soziales Handeln ermöglichen.

Durkheim versteht Religion im Kontext der Unterscheidung von *heilig* und *profan*. Für ihn ist dieser von den Glaubensvorstellungen höher entwickelter Sphären abstrahierende Ansatz von Bedeutung, da er im Unterschied zur klassischen Religionskritik in der Religion keine Illusion sah, „sondern eine Institution, die unausweichlich zum Menschsein in seiner sozialen Dimension gehört.“<sup>164</sup> Jedoch liegt der unvergängliche Kern von Religion nicht in den auf Gott bezogenen Vorstellungen. Durkheim erkennt in allen Religionen eine gemeinsame Grundstruktur: Die Unterscheidung zwischen heiligen und profanen Dingen. Den Unterschied macht er an der verschiedenen Art des Verhaltens gegenüber diesen Dingen fest.<sup>165</sup>

Durkheims religionssoziologische Kernthese lautet, dass Gott der „symbolische Ausdruck der Kollektivität“<sup>166</sup> ist, die „transfigurierte und symbolisch gedachte Gesellschaft“<sup>167</sup>. *Die Gesellschaft* beschreibt sich in der kollektiv geglaubten und verehrten Gottheit selbst und nimmt sich als Einheit wahr.<sup>168</sup> „Eine Gesellschaft, deren Mitglieder vereint sind, weil sie sich die heilige Welt und ihre Beziehungen mit der profanen Welt auf die gleiche Weise vorstellen und diese gemeinsamen Vor-

---

<sup>163</sup> Yinger, 1970; zitiert nach Hach, 1980 S. 21

<sup>164</sup> Kehrer, 1988 S. 32

<sup>165</sup> ebenda, 1988 S. 32f.

<sup>166</sup> Durkheim, 1984 S. 151

<sup>167</sup> ebenda, 1976 S. 105

<sup>168</sup> Krech, 1999 S. 9

stellungen in gleiche Praktiken übersetzen, nennt man Kirche.“<sup>169</sup> Durkheim betrachtet Religion als eine moralische, obligatorische und kollektive Angelegenheit, die in besonderem Maße als Bezugssystem für das gesellschaftliche Handeln dient, über Religion wird organische Solidarität hergestellt.

Wendet man die allgemeinen Aussagen zur Religion in der Gesellschaft auf (türkische) Muslime in Deutschland an, so lässt sich Folgendes sagen:

Die Muslime in Deutschland sind mit fremden Lebensformen, ökonomischen Unsicherheiten sowie ausländerrechtlichen Problemen konfrontiert. Die Ordnung und das Wertesystem der Aufnahmegesellschaft mit einem christlich-abendländischen Hintergrund stimmen nicht überein mit der Ordnung und dem Wertesystem der islamisch geprägten Herkunftsgesellschaft. Wenn Eingliederung erwünscht ist, müssen Bedingungen geschaffen werden, die den Muslimen ermöglichen, in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft „organische Solidarität“ zu entwickeln, ohne vom Islam abzufallen. Es bedarf eines Klärungsprozesses, in welchem Maße der Islam einen Orientierungsrahmen für Muslime in der deutschen Gesellschaft bereitstellen kann und soll.<sup>170</sup>

Nach Lanczkowski ist Religion – um die Durkheimsche Bewertung erweitert – für den Menschen das Bindeglied zur Transzendenz, sie bietet eine Orientierung und ermöglicht zugleich einen Erlösungsweg. Die Religion hat die Funktion, die Lebensführung und Kultur zu beeinflussen.<sup>171</sup> Die Religion bedient das immanente Bedürfnis nach Beantwortung objektiv nicht beantwortbarer Fragen sowie das Bedürfnis nach Sinndeutung und durch die Religion objektivierte Wahrheit. Somit ist Religion als Sinndeutungssystem mit psychologischer Bedeutung sowie soziologischer Wirkung und Funktion in jeweils kulturspezifischen und kulturgebundenen Erscheinungsformen zu verstehen.

---

<sup>169</sup> Durkheim, 1981 S. 71

<sup>170</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 48 ff.

<sup>171</sup> Lanczkowski, 1980 S. 7

### 1.3.3. Religion und Orientierung (Berger/ Luckmann)

Berger und Luckmann vertreten in der Religionssoziologie einen an der „Plausibilitätsstruktur“<sup>172</sup> orientierten Ansatz, der der Religion eine orientierende Aufgabe zuteilt; sie muss nämlich die Ordnung in der Welt begründen.<sup>173</sup> Die Entwicklung hin zu einer pluralistischen Gesellschaft bewirkt, dass die Plausibilität des religiösen Systems nicht mehr für alle Gesellschaftsmitglieder in gleichem Maße zur Verfügung steht.

Die Annahme, dass die moderne Gesellschaft die Transzendenz zugunsten einer weltbezogenen Vernunft reduziert hat, ist mit dem Glauben verknüpft, man könne alles naturwissenschaftlich-technisch erfassen und das Religiöse als geheimnisvolles Weltfremdes betrachten. Es gibt also eine andere Wirklichkeit, „und zwar eine von absoluter Bedeutung für den Menschen, welche die Wirklichkeit unseres Alltags transzendiert. Diese Grundvorstellung von Wirklichkeit ...ist ... angeblich in der modernen Welt abgestorben oder im Absterben begriffen.“<sup>174</sup> Wenn die Mehrheit einer Gesellschaft keinen Bezug zu dieser „anderen Wirklichkeit“ hat, so würde der Rest zu einer „Gruppe von Menschen, deren Weltanschauung sich in charakteristischen Zügen von dem unterscheidet, was in ihrer Gesellschaft sonst als Gewissheit gilt.“<sup>175</sup> Berger spricht in diesem Zusammenhang von der „kognitiven Minderheit“.

In der Gesellschaft gibt es in der Regel Glaubenssysteme verschiedenster Art, die jeweils von verschiedenen Gruppen als „Wissen“ angenommen werden. Die Pluralität der religiösen und philosophischen Strömungen verunsichert einen Teil der Menschen:

Die „Pluralisierung der sozialen Lebenswelten“<sup>176</sup> verhindert die unbedingte Sicherheit, wie sie von einer religiösen Monokultur anzunehmen ist. Die Lebenswelt, also die vom Menschen erlebte sinnvolle Ordnung in der Gesellschaft, ist ein Pro-

---

<sup>172</sup> Berger, 1992 S. 30 f.

<sup>173</sup> Berger et al., 1989 S.34 ff.

<sup>174</sup> Berger, 1970 S. 115

<sup>175</sup> ebenda, 1970 S.19 f.

<sup>176</sup> Berger et al., 1987 S. 59 ff.

dukt kollektiven Handelns und wird durch Konsens sowie das Wissen um Symbole in der Bedeutungsstruktur aufrechterhalten. Die moderne Gesellschaft besteht als soziales System aus mehreren Subsystemen, es existieren differente Lebenswelten nebeneinander. Die Segmentierung und Pluralisierung einer modernen Gesellschaft wird auf der Ebene des Bewusstseins deutlich erkennbar. Daher versucht der Mensch eine „Heimatwelt“ als sicheren und sinnvollen Mittelpunkt seines Lebens in der Gesellschaft zu konstruieren, die einen nicht durch die problematische Vielfalt gekennzeichneten Lebensbereich schaffen soll.

Die pluralistischen Lebenswelten wirken sich auch auf den religiösen Bereich aus. Die Religion hatte immer eine wesentliche Funktion in Bezug auf Werte und Normen in der Gesellschaft und auf die Glaubensüberzeugungen der Mitglieder einer Gesellschaft. Sie lieferte die „umfassende Deutung der Wirklichkeit“<sup>177</sup> sowie „eine kognitive und normative Struktur, die es den Menschen ermöglicht, sich im Universum „zu Hause“ zu fühlen.“<sup>178</sup> In einer segmentierten Gesellschaft mit parallelen Lebenswelten ist diese Funktion der Religion bedroht. Verliert die Religion an Plausibilität, so verliert sie auch ihre Rolle als Legitimation der gesellschaftlichen Ordnung. Die Pluralisierung der Gesellschaft mit verschiedenen Wertsystemen reduziert die Bedeutung der Religion. Der Religion kommt in der Öffentlichkeit eine untergeordnete Rolle für Sinndeutungen zu, auf privater Ebene ist ihre Rolle von den einzelnen Individuen abhängig.

Bezogen auf die Thematik im Kontext des Islam ergibt sich die Frage nach dem Fundament für Muslime in Deutschland. Die pluralistische Gesellschaft ist für jeden, der monokulturell orientiert ist, eine große Herausforderung. In besonderem Maße gilt dies für Muslime, da der Islam eine gesellschaftliche Ordnung postuliert, in der das ganze Leben auf die Beachtung der Rechte Gottes sowie die Hingabe des Menschen im Kontext dieser Rechte ausgerichtet ist.<sup>179</sup> Jedoch kann sich der Muslim grundsätzlich auf Pluralität einlassen: „Und so Allah es wollte, wahrlich er machte euch zu einer einzigen Gemeinde; doch will er euch prüfen in dem, was er

---

<sup>177</sup> Berger et al., 1987 S. 72

<sup>178</sup> ebenda; 1987 S. 72

<sup>179</sup> Stöbe, 1998 S. 58

euch gegeben. Wetteifert darum im Guten.“<sup>180</sup> Demnach kann die Existenz verschiedener Wertsysteme und paralleler Subsysteme als „Wetteifer zum Guten“ eingeordnet werden.

Ein zentrales Problem scheint für Muslime darin zu bestehen, dass die islamischen Normen als gottgegeben und ewig - der Koran ist das Wort Gottes - gesehen werden,<sup>181</sup> sozialer Wandel kann in Anbetracht dieses Ansatzes daher nur schwer stattfinden.

Deshalb bedarf es moderner Lesarten, die den Koran als linguistisches und historisches Dokument wahrnehmen und seiner Entstehungsgeschichte und Niederschrift Rechnung tragen wollen. Progressive Denker - wie etwa Mohammed Arkoun oder Abu Zaid - die sich keineswegs an einer Dekonstruktion der koranischen Botschaft orientieren, werden von Vertretern des konservativen Islam als Bedrohung empfunden und abgelehnt. Ihrer Ansicht nach darf sich die Koraninterpretation nur in jenen Bahnen bewegen, die zu Lebenszeiten des Propheten Muhammad und in den ersten Dekaden nach seinem Tod festgelegt wurden; ihnen scheint eine linguistische Analyse oder eine historische Kontextualisierung des Koran inakzeptabel. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass der Koran nach und nach herabgesandt worden ist, die offenbarten Verse waren zumeist Antworten auf bestimmte Situationen, denen sich die Gemeinschaft der Gläubigen um den Propheten ausgesetzt sah. Es handelt sich um Antworten *relativ* zu historischen Ereignissen, das offenbarte *Absolute* liegt nicht in der Buchstäblichkeit der Formulierung, sondern im allgemeinen Prinzip, das sich aus der jeweiligen Antwort ergibt. Der Koran liefert also leitende Prinzipien, Prinzipien der Orientierung, die *ihrem Wesen nach* absolut sind. Auf der Basis dieser Prinzipien können zu jeder Zeit an jedem Ort Antworten angeboten werden, die im Einklang mit der Umgebung stehen, ohne dass die ursprüngliche Orientierung verraten wird.<sup>182</sup> Es geht nicht darum, gesellschaftliche Entwicklungen und Einstellungen sowie kulturelle Unterschiede zu verweigern. Vielmehr ist der Muslim dazu aufgerufen, die göttliche Ordnung zu achten – eine Ordnung, die Zeit, Geschichte und Verschiedenheit wollte.<sup>183</sup> Der

---

<sup>180</sup> Der Koran, Sure 5:53

<sup>181</sup> Ramadan, 2000 S. 49

<sup>182</sup> ebenda, 2000 S. 50f.

<sup>183</sup> Der Koran, Sure 30: 19-22



Muslim muss also, sobald er sich mit den Angelegenheiten der Menschen auseinandersetzt, die Gegebenheiten der historischen Entwicklung sowie der kulturellen und rituellen Verschiedenheit anerkennen.<sup>184</sup> Die Verantwortung des Muslims besteht darin, den Horizont dieser Komplexität zu erfassen und nach einer Harmonie zwischen den absoluten Prinzipien und dem alltäglichen Leben zu streben.

#### **1.3.4. Systemtheoretische Betrachtungen (Luhmann)**

Der systemtheoretische Ansatz von Luhmann schreibt der Religion die Funktion zu, die Komplexität mit einem System von „Chiffren“ zu bewältigen, Bestimmtes an die Stelle des Unbestimmten zu setzen. Sie ist also ein System mit „Kontingenzformeln“ für die Bewältigung komplexer Lebensverhältnisse.<sup>185</sup> Religion dient im Kontext komplexer Problem- und Handlungskonstellationen als Orientierungsrahmen, der Sinn konstituiert: „Die spezifische Funktion der Religion liegt in der Bereitstellung letzter, grundlegender Reduktionen, die die Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Welthorizontes in Bestimmtheit oder doch Bestimmbarkeit angebbaren Stils überführen.“<sup>186</sup> Kontingenzformeln dienen als Begründung für eine letztlich zufällige Entscheidung, die grundsätzlich hätte auch anders sein können. „Überall steht der Mensch vor der Aufgabe seine Welt, die offen und nicht festgelegt ist, zu ordnen und zu kontrollieren; überall ist er mit Mächten konfrontiert, die sich dieser Kontrolle entziehen, (seien es nun Mächte der Natur, einer entgegengesetzten politischen Ordnung, des unkontrollierbaren kontingenten geschichtlichen Ablaufs oder auch innerpsychische Erfahrung); an dieser Stelle sind die religiösen Probleme angesiedelt. Es geht darum, dem Bereich des Unkontrollierbaren eine Form zu geben, mit der sich umgehen lässt.“<sup>187</sup>

Für türkische Muslime in Deutschland lässt sich in diesem Zusammenhang sagen, dass ihre Religion ihnen Ordnung ermöglichen kann, wenn sie den Alltag in der

---

<sup>184</sup> Der Koran, Sure 49:13

<sup>185</sup> Luhmann, 1992 S. 33

<sup>186</sup> Luhmann, 1972 b S. 11

<sup>187</sup> Stolz, 1988 S. 32

deutschen Gesellschaft als ungeordnet empfinden und erleben. Also wäre der Wille Allahs im soziologischen Sinne eine Kontingenzformel, die der Bewältigung der Komplexität dient.

Bezugnehmend zu der Sozialisation türkischer Migrantenkinder lässt sich anhand der Annäherung mit der Frage nach der Bedeutung von Religion Folgendes sagen:

Besteht die Funktion der Religion darin, der sozialen Ordnung ein einheitliches Wertmuster zu verleihen sowie Normen und religiös begründete Werte anzubieten, so ist diese Aussage generell und somit auch auf den Islam anwendbar. Jedoch kann das vom Islam abgeleitete einheitliche Wertmuster keine Allgemeingültigkeit von allen Mitgliedern der Gesellschaft beanspruchen, sie gilt nur für das gesellschaftliche Subsystem der Muslime. Für die Mehrheit der Muslime in Deutschland stellt der Islam eine zentrale Ordnungsfunktion dar, in unserer pluralistischen Gesellschaft kann er als Basis für die individuelle Orientierung und die Identität dienen. Ist die individuelle Orientierung in einer nicht-islamischen Gesellschaft nicht flexibel genug, kommt es zwangsläufig zu Konflikten. Der Islam kann im Sinne der Kontingenzformel Problemlösungskompetenzen in Bezug auf die Komplexität ermöglichen, er kann aber auch den Muslim veranlassen, die gegebene Ordnung abzulehnen, da das Individuum nicht gelernt hat, Erlebnisse fremder Art zu verarbeiten.<sup>188</sup>

### **1.3.5. Religion als moralischer Rückhalt gesellschaftlicher Einheit (Parsons)**

Parsons beschreibt die Gesellschaft als eine Kombination von im Wesentlichen drei Systemen<sup>189</sup>: dem kulturellen System, dem sozialen System und dem Persönlichkeitssystem.

Das soziale System setzt sich aus kleineren Einheiten, den *Handlungssystemen* (social action systems) zusammen, die normative Struktur ist die wichtigste Eigenschaft der Handlungssysteme. Die *gemeinsamen Werte* einer Gesellschaft werden

---

<sup>188</sup> Stöbe, 1998 S. 52

<sup>189</sup> Parsons et al., 1961; Nach: Parsons, 1964 S. 319

in den Handlungssystemen integriert, so dass der Einzelne allein oder zusammen mit anderen in der Gesellschaft aktiv werden und handeln kann. Da für Parsons ein *stabiles Gleichgewicht* das Ziel eines jeden Systems darstellt, ist es für sein Gesellschaftsverständnis von besonderer Bedeutung, dass die kulturellen Werte miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Deswegen müssen die kulturellen Werte, die im kulturellen System tradiert werden, in normativ harmonische Handlungssysteme transferiert werden, zugleich müssen diese Werte aber auch in der Persönlichkeit jedes Einzelnen verwurzelt werden, um gesellschaftsnonkonforme Sicht- und Handlungsweisen zu verhindern und also das gesellschaftliche Gleichgewicht nicht zu gefährden.

Die Religion nimmt bei der Vermittlung der kulturellen Werte an den Einzelnen eine strategische Rolle ein. Die religiösen Traditionen sind Teil des kulturellen Systems, die religiösen Werthaltungen sind von großer Bedeutung bei der Festlegung der Hauptmuster einer gesellschaftlichen Ordnung. Zugleich ist die Religion aber auch Teil des Sozialsystems, sie ist also ein Grenzfall in Parsons „System der Systeme“ und stellt eine *Grenzlinien-Struktur* zwischen kulturellem und sozialem System dar. Ein weiteres „Grenzlinien-System“ in der Gesellschaft ist die Familie, sie gehört gleichermaßen dem sozialen und dem Persönlichkeitssystem an.<sup>190</sup> Durch die Religion kommt es zu einer Institutionalisierung kultureller Werte, diese werden in soziale Normen übersetzt. Die Familie wiederum *motiviert* die Einzelpersönlichkeit hinsichtlich der Normenakzeptanz. Familie und Religion dienen damit der Stabilisierung der Gesellschaft, insbesondere in Form institutionalisierter Mechanismen, die Religion hat große moralische Macht über die Individuen.

In Anbetracht des rapiden gesellschaftlichen Wandels nehmen Familie und Religion als stabilisierende Funktionen eine gewichtige Rolle ein, der Einzelne kann sich von den differenzierten und komplexeren Anforderungen der Gesellschaft in die religiöse Gemeinde zurückziehen, hier und in seiner Familie hat der Einzelne einen Ausgleich für die Komplexität unserer modernen Gesellschaft. Im Kontext des Islam stellt sich also konsequent die Frage nach der Kompetenz muslimischer Heranwachsender in Deutschland, ihre religiösen bzw. islamisch geprägten Werthaltungen in ihr soziales Handeln zu integrieren. In Anbetracht der institutionellen

---

<sup>190</sup> ebenda, 1964 S.322

Gegebenheiten hinsichtlich des Islam in Deutschland kann die Integrationsdebatte gerade in islamspezifischer Hinsicht nicht erfolversprechend sein, wenn kein *ausreichend institutionalisierter Konsensus* darüber besteht, „was in unserer Gesellschaft *„moralische Integrität“* konstituiert.“<sup>191</sup>

Die Religion erscheint in der strukturell-funktionalistischen Sicht Parsons nur unter dem Aspekt der *Integration*. Die Religion dient immer als moralischer Rückhalt der modernen Gesellschaft, sowohl im individuellen Glauben als auch institutionell. Selbst und gerade in Anbetracht politischer, sozialer und ökonomischer Konstellationen und Entwicklungen in der Gesellschaft, bewährt sich die Religion als stabilisierendes und integratives Element, sie bietet Orientierung.<sup>192</sup>

Dass Parsons die *„positiven“* und also stabilisierenden Funktionen der Religion überbewertet, ändert nichts am Postulat des strukturellen Funktionalismus.<sup>193</sup> Selbstverständlich können religiöse Lehren und Institutionen auch *„negative“* Funktionen haben und somit als Quelle sozialer Konflikte gelten. Denn Religionsgemeinschaften können eine soziale und religiöse Eigendynamik entwickeln und interne Konflikte produzieren, die das Verhältnis der religiösen Gemeinde zur Mehrheitsgesellschaft dauerhaft belastet.

Auf der Basis oben erläuteter Theorien lässt sich **zusammenfassend** hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit Folgendes sagen:

Religion ist als Sinndeutungssystem mit psychologischer Bedeutung sowie soziologischer Wirkung und Funktion in jeweils kulturspezifischen und kulturgebundenen Erscheinungsformen zu verstehen. Sie formuliert und legitimiert Werte und Normen und hat eine Integrationsfunktion.

Sie bietet eine umfassende Deutung der Wirklichkeit an. Zudem ermöglichen Glaubensvorstellungen Orientierung für soziales Handeln.

---

<sup>191</sup> Parsons, 1964 S. 323

<sup>192</sup> ebenda, 1964 S. 323

<sup>193</sup> Wallisch-Prinz, 1977 S. 70 ff.

Unter Rückgriff auf Durkheim und Max Weber bestimmen Luckmann und Berger die Funktion von Religion als sozialisierende Integration des Individuums.

Der insbesondere von Parsons und Luhmann entwickelte Systembegriff steht ganz im Zentrum der Beschreibung von Strukturen und Zusammenhängen moderner Gesellschaften.

Wenn Integration in unserer Gesellschaft gelingen soll, müssen für Muslime Bedingungen geschaffen werden, die eine durch Reflexion und Verinnerlichung zu entstehende Solidarität mit der Aufnahmegesellschaft ermöglichen und die im Einklang mit der Pluralisierung unserer Gesellschaft mit verschiedenen Wertesystemen stehen.

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lässt sich auf der Basis oben dargelegter religionssoziologischer Perspektiven sagen, dass die Integrationsproblematik aus soziologischer Sicht analytisch insbesondere in zwei Problemkreise – Systemintegration und Sozialintegration – zu trennen ist. Diese müssen je für sich betrachtet werden, jedoch machen sie erst gemeinsam den Integrationsbedarf unserer modernen Gesellschaft aus. In Bezug auf das Verhältnis von Migration, Integration und Islam ist die in der Diskussion häufig anzutreffende Fokussierung auf Fragen der Anomie soziologisch inadäquat. Systemintegration bezeichnet den Zusammenhalt eines sozialen Systems (wie eine Gesellschaft, als Ganzes). Die Sozialintegration bezieht sich auf die individuellen Akteure und bezeichnet deren Einbezug in das bestehende soziale System (Gesellschaft).

In Anlehnung an Esser<sup>194</sup> ist in diesem Kontext Folgendes zu betonen: Die Systemintegration ist über bestimmte Mechanismen möglich: Über materielle Interdependenzen der Akteure auf *Märkten*, über die vertikale *Organisation* in Form von steuernden Institutionen (z.B. ein zentralistischer Staat) sowie über bestimmte *Orientierungen* der Akteure (z.B. Loyalität zur Gesellschaft). In unserer modernen Gesellschaft ist vor allem die Marktinterdependenz von Bedeutung. Bei der Sozialintegration sind bestimmte Dimensionen zu unterscheiden: die *Kulturation* als der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten einschließlich der Sprache; die Übernahme von Positionen sowie die Verleihung von Rechten (*Plazierung*); die Aufnahme so-

---

<sup>194</sup> Esser, 2001 S. 1-7

zialer Beziehungen im alltäglichen Bereich (*Interaktion*); die *Identifikation* als die emotionale Zuwendung zum sozialen System. Diese differenten Dimensionen hängen voneinander ab. Erst eine bestimmte Kulturation macht eine Platzierung möglich, und erst darüber kann es zu Interaktion und Identifikation in einem bestimmten sozialen System kommen.

Integration bedeutet insbesondere, dass die gesellschaftlichen Subsysteme wie etwa die Wirtschaft, die Politik, die Medien oder die Religion imstande sind, sich gegenseitig in Schach zu halten, es geht also um den Zusammenhang von differenten Teilen in einem *systemischen* Ganzen. Die Grundlage jeder Integration ist die Interdependenz der Teile, ihre wechselseitige Abhängigkeit. Desintegration bedeutet, dass einzelne Subsysteme schwerwiegende Probleme in anderen Bereichen verursachen und so eine Schiefelage der gesamten sozialen Balance bewirken.

Unsere hochgradig pluralisierte, funktional differenzierte moderne Gesellschaft wird zwar nicht mehr von einem übergreifenden religiösen Wertesystem zusammengehalten, jedoch können in religiösen Subsystemen beheimatete Organisationen durchaus in der Lage sein, bedeutsame strukturelle Koordinationsleistungen für die Gesamtintegration zu erbringen.

Islamische Gemeinschaften in Deutschland sind in der Regel nicht als öffentlich-rechtliche Körperschaften anerkannt. Diese ungleiche Behandlung des Islam kann auf sozialer Ebene schnell zur Ausbildung von Ressentiments führen. Soziale Exklusions- und Deklassierungserfahrungen können bei Muslimen durchaus zu explosiven Gemengelagen führen. Dies ist insgesamt allerdings weniger ein Problem des Islam als der Behandlung des Islam durch das gesellschaftliche Umfeld.

Auf der Ebene des Individuums und der sozialen Interaktion kann der Islam ein positiver Faktor bei der Lebensführung, Identitätsfindung und Krisenbewältigung der Einzelnen sein. Insbesondere kann er Anerkennung stiften, die die Gesellschaft versagt. Der Islam kann also sozial stabilisierend wirken und - auch auf die Gefahr einer Konzentration sozialer Kontakte auf Gesinnungsgenossen und eines Rückzugs von der Mehrheitsgesellschaft hin – unter adäquaten Rahmenbedingungen Perspektiventwicklungen hinsichtlich der Integration unterstützen und begünstigen.

Ein liberaler, anpassungsfähiger Islam kann im Rahmen unserer gesellschaftlichen Komplexität also durchaus wesentliche Problemlösungskompetenzen bieten. Wichtig ist das Vermeiden eines generellen Zusammenfallens von religiöser Zugehörigkeit und sozialer Randständigkeit.

#### **1.4. Religionspsychologische Betrachtungen**

Die Religionspsychologie ist mit ihrer Fragestellung und ihren Methoden für den *subjektiven* Aspekt religiösen Erlebens, Erkennens und Verhaltens zuständig.<sup>195</sup> Sie soll Religiosität differenziert erforschen. Im Folgenden werden religionspsychologische Ansätze erarbeitet, die hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit bedeutsam sind. Es bedarf auch hier einer Vielfalt von theoretischen Konzepten, die sich ergänzen und bestimmte Bereiche des Religiösen erklären können. Auf der Basis einer pluralistisch-integrativen Herangehensweise sind die Bedingungen und Hintergründe religiöser Sozialisation und Erziehung in der Migration überzeugend nachvollziehbar. Zunächst wird die kognitiv-strukturelle Psychologie Piagets<sup>196</sup> dargelegt, bei ihm ist die Entwicklung des Verstehens vordergründig. Es geht insbesondere um die sich lebensgeschichtlich wandelnden Formen der Verarbeitung von Erfahrung, jedoch interessiert sich Piaget für die religiöse Entwicklung nur im Rahmen der allgemeineren Fragestellung, auf die sein Hauptaugenmerk gerichtet ist. James Fowler<sup>197</sup> sowie Fritz Oser und Paul Gemünder<sup>198</sup> haben dann später die religiöse Entwicklung mit Hilfe von Piagets Methoden genauer untersucht und beschrieben. Für das Verständnis ihrer Theorien muss man aber nicht nur den Ansatz von Piaget verstehen, sondern auch den von Lawrence Kohlberg<sup>199</sup> ein Stück weit kennen. Vor dem Hintergrund von Kohlbergs Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Urteils beschreiben Fowler und Oser/Gmünder die religiöse Entwicklung.

---

<sup>195</sup> Grom, 1992 S. 13

<sup>196</sup> Piaget et al.; 1977; Piaget, 1980

<sup>197</sup> Fowler, 1991 a

<sup>198</sup> Oser et al., 1984

<sup>199</sup> Kohlberg, 1995

Anschließend folgt ein attributionstheoretischer Ansatz zu religiösen Deutungssystemen nach Spilka. Dieser Ansatz ist deshalb von Bedeutung, da gerade im Kontext islamischer Sozialisation spezifische Charakteristika und Kontexte des Attributioners (Muslim) entstehen und Attributionen einen wesentlichen Einfluss auf das soziale Verhalten und die Selbstwahrnehmung haben.

#### **1.4.1. Die Entwicklung des Erkennens nach Piaget**

Die primäre Sozialisation ist für die Entwicklung der Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung. Jedoch kommt es auch noch nach dieser Phase zu konkreten persönlichkeitsbildenden Entwicklungen. Im Verlauf der Sozialisation durchläuft das Individuum einen Prozess der sich verändernden sozialen Perspektive.<sup>200</sup>

Piaget hat mit seinen Untersuchungen die kognitive Entwicklung, die Herausbildung der Fähigkeit zum rationalen folgerichtigen Denken erforscht. Er versteht unter Kognition intelligente Verhaltensweisen, die durch Assimilation und Akkommodation entstehen und beim Subjekt verinnerlicht sind.<sup>201</sup>

Unter Assimilation ist die Benutzung bestehender Schemata zu verstehen, um mit Objekten der Welt umzugehen sowie Probleme zu bewältigen. Wenn ein bereits erlerntes Schema nicht angewendet werden kann, sondern ein neues aufgebaut oder ein vorhandenes Schema verändert werden muss, geht es um Akkommodation, also um die Veränderung bereits bestehender Schemata gemäß den Erfordernissen veränderter Umweltbedingungen.

Die Wirklichkeit als solche erschließt sich uns nicht, wir haben unsere Erkenntnis von Wirklichkeit. Das Systematisieren und Interpretieren, das der Mensch an die Vielfalt seiner Sinneseindrücke heranträgt, ist schon immer in diese Erkenntnis eingeschlossen. Daher lässt sich sagen, das erkennende Subjekt ist selbst Teil der erkannten Wirklichkeit. Es nimmt keine passive oder rezeptive Rolle ein, sondern ist aktiv an der Erkenntnis der Wirklichkeit beteiligt, es liegt also ein konstruktiver Charakter des Erkennens vor. Wenn aber Wirklichkeit diesen konstruktiven Charakter besitzt, stellt sich die Frage, ob sie für Kinder, Jugendliche und Erwach-

---

<sup>200</sup> vgl. Kanacher, 2003 S. 26

<sup>201</sup> Piaget et al., 1977; Piaget, 1980



sene dasselbe bedeutet oder ob die Entwicklung der Intelligenz und des Erkennens nicht auch eine Veränderung der Konstruktionsprinzipien von Wirklichkeit mit sich bringt. Piagets Verständnis des Erkennens stellt einen operativen Prozess dar, es sind innere Handlungen (Operationen), auf denen das Erkennen beruht. Auch bei der Beschreibung der Entwicklung des Erkennens ist der Aspekt der Operationen daher wesentlich. Werden solche Operationen noch nicht vollzogen, ist also das Erkennen noch ganz von einzelnen Aspekten der Anschauung bestimmt, spricht Piaget vom *präoperationalen* Denken. Liegen die operativen Verknüpfungen vor, sind sie jedoch in ihrer Anwendung noch auf die konkrete Anschauung angewiesen, handelt es sich um *konkret-operationales* Denken.<sup>202</sup> Schließlich geht das *formal-operationale* Denken über die Anschauung hinaus und bedeutet, dass nun auch Probleme abstrakter Art bearbeitet werden können:

Die Entwicklungsfolge stellt einen interaktiven Prozess dar, es handelt sich nicht einfach um ein Lernen oder einen reinen Reifungsvorgang. Die Entwicklungsstufen können ohne die Anregung durch die Umwelt nicht erreicht werden, insofern setzen sie Lernen voraus; sie können aber auch nicht einfach gelernt werden, insofern beruhen sie zum Einen auf einem bestimmten allgemeinen Entwicklungsstand des Heranwachsenden und zum anderen auf der jeweils vorausliegenden Stufe. Generell ist jedoch das präoperationale Denken beim Vorschulkind, das konkret-operationale beim Grundschulkind und das formal-operationale Denken im Jugendalter zu finden. Die beschriebenen Entwicklungsstufen besitzen auch religiöse Aspekte. Für eine am Erkennen und Verstehen orientierte Sicht der religiösen Entwicklung ist zunächst jedoch ein anderer Zusammenhang von Bedeutung, die Entwicklung des moralischen Urteils.<sup>203</sup>

#### **1.4.2. Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg**

Neben den Untersuchungen von Piaget greift Kohlberg auch die Überlegungen des amerikanischen Sozialpsychologen Mead auf. Für diesen stellte die Fähigkeit zur Rollenübernahme den zentralen Aspekt der Sozialisation dar, also die Fähig-

---

<sup>202</sup> Piaget, 1980 S. 24 ff.

<sup>203</sup> vgl. Schweitzer, 1999 S. 106 ff.

keit, sich in andere Personen hineinversetzen zu können sowie die Reaktionen anderer auf die eigene Handlung vorwegzunehmen. Nach Mead entwickelt sich diese Fähigkeit der Rollenübernahme beim Kind in drei Stufen:

1. Stufe des signifikanten Anderen
2. Stufe des verallgemeinernden Anderen
3. Stufe des universalen Anderen

Neuere entwicklungspsychologische Untersuchungen haben diese Stufenfolge von Mead differenziert und als eine Abfolge von verschiedenen sozialen Perspektiven beschrieben. Kohlberg kommt in der Auseinandersetzung mit den vorgeannten Modellen zu seinem Modell der stufenweisen Entwicklung der sozialen Perspektiven als Grundlage moralischen Bewusstseins.<sup>204</sup>

Unter dem Gesichtspunkt des Erkennens und Verstehens kommt es bei der moralischen Entwicklung weniger auf bestimmte Normen und Werte an als darauf, wie Werte und Normen begründet werden. Von besonderer Bedeutung ist nach Kohlberg die Beobachtung, dass dieselbe Norm, etwa das Diebstahlverbot, unterschiedlich begründet sein kann. So mag ein Jugendlicher aus Furcht vor der Strafe nicht stehlen, ein Anderer dagegen achtet das Eigentum, weil er sonst die Gesellschaftsordnung in Gefahr sieht. Die unterschiedliche Begründung moralischer Normen kann also auch Folgen für das moralische Handeln haben. So lässt die Angst vor Strafe einen Diebstahl nicht mehr verhindern, wenn diese Strafe durch die Heimlichkeit des Tuns zu vermeiden ist. Die gesellschaftlich begründete Norm sollte dagegen auch dann noch wirksam bleiben. Kohlberg teilt die Begründungsformen in drei Niveaus mit je zwei Stufen ein, daraus ergeben sich die sechs Stufen der moralischen Entwicklung, die den Kern der Kohlbergschen Theorie ausmachen. Werden gesellschaftliche Normen als nicht weiter begründungsbedürftig betrachtet und also als vorgegeben (Stufen 3 und 4), liegt nach Kohlberg eine *konventionelle Moral* vor.<sup>205</sup> Wenn jedoch individuelle Motive wie der eigene Vorteil führend sind (Stufen 1 und 2), ist von einer *präkonventionellen Moral* zu sprechen, da der gesellschaftliche Charakter von Normen noch gar nicht ins Blickfeld gerät. Die *postkonventionelle Moral* liegt vor, wenn gesellschaftliche Normen als begründungsbedürftig betrachtet werden, diese gelten dann nur, wenn alle Indivi-

---

<sup>204</sup> Kohlberg, 1995

<sup>205</sup> ebenda, 1995 S. 24 f.

den ihnen zustimmen und sie verallgemeinerbare Prinzipien – etwa im Sinne von Kants kategorischem Imperativ – darstellen (Stufen 5 und 6). Eine der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive liegt also vor.

Die Stufenfolge ist nicht an Inhalten, sondern an der Form moralischer Begründungen ausgerichtet, Kohlberg spricht von der Struktur moralischer Urteile. Demnach ist jede Stufe durch die ihr zugrundeliegende soziale Perspektive bestimmt sowie durch eine Regel als Fundament für moralische Urteile. Kohlberg geht es im Wesentlichen um vier Aspekte, die zusammen sein Verständnis von Entwicklungsstufen ausmachen:

- *Qualitative Unterschiedenheit*: Die einer Stufe entsprechenden Urteile sind nicht nach Inhalten zu differenzieren, sondern nach der Form, in der ein Inhalt verstanden wird. Die Unterschiede zwischen den stufenspezifischen Formen des Urteilens sind auf eine jeweils andere Art des Verstehens zurückzuführen.
- *Strukturierte Ganzheit*: Die Urteile einer Stufe entspringen einer gemeinsamen Form des Urteilens, jede Stufe bildet eine in sich stimmige Einheit.
- *Invariante Sequenz*: Die Reihenfolge der Stufen ist nicht umkehrbar. Kulturelle Einflüsse können die Entwicklung beschleunigen, verlangsamen oder anhalten, aber nicht ihre Reihenfolge verändern.
- *Hierarchische Integration*: Eine höhere Stufe ist immer zugleich differenzierter und integrierter als alle niedrigeren, das Urteil beinhaltet mehr Aspekte und dennoch verstärkt sich der innere Zusammenhang der Stufen. Daher resultieren aus höheren Stufen auch bessere bzw. adäquatere Urteile.

Kohlberg verweist auf den Zusammenhang psychologisch-empirischer und philosophisch-hermeneutischer Gesichtspunkte bei der Konstruktion einer Stufenhierarchie. Die Angemessenheit moralischer Urteile ist nie als bloß empirisches, sondern immer auch als ein philosophisches Problem zu verstehen.<sup>206</sup>

---

<sup>206</sup> ebenda, 1995 S. 32

Die Unterscheidung zwischen den präkonventionellen, konventionellen oder postkonventionellen Urteilsformen spiegelt die allmähliche Übernahme gesellschaftlicher Normen (Übergang vom präkonventionellen zum konventionellen Urteil) wider sowie die dann auszubauende Fähigkeit, gesellschaftliche Normen zu hinterfragen, indem man sich auf eine höhere Norm beruft (Übergang zum postkonventionellen Urteil). Die ursprünglich vorgesellschaftliche wird durch eine gesellschaftliche und schließlich durch eine der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive abgelöst, diese moralische Entwicklung entspricht der Idee der Mündigkeit.

### **1.4.3. Stufen des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder**

Fritz Oser und Paul Gmünder<sup>207</sup> haben in Anlehnung an Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung eine Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils ausgearbeitet, auch bei ihnen steht der Stufenbegriff im Mittelpunkt.

Für sie gilt das religiöse Urteil als eine Tiefenstruktur, die allem Denken und Urteilen über religiöse Fragen zugrunde liegt. Inhaltliche Überzeugungen können bei gleichbleibender Struktur wechseln, also wird das Denken in religiösen Fragen von Regeln des Urteilens bestimmt, die als gleichbleibende Struktur auch bei sich dem Inhalt nach widersprechenden Auffassungen zu finden sind. Aus lebensgeschichtlicher Sicht ist es die Struktur, die einer Reihe von Veränderungen unterworfen ist. Die Entwicklung des religiösen Urteils bedeutet die sich stufenweise (sechs Stufen) vollziehende Veränderung der Urteilsstrukturen.

Das religiöse Urteil ist dabei als „Ausdruck jenes Regelsystems einer Person, welches in bestimmten Situationen das Verhältnis des Individuums zum Ultimativen überprüft“<sup>208</sup>, zu verstehen. Die Abgrenzung gegenüber der kognitiven und moralischen Entwicklung, wie Piaget und Kohlberg sie beschreiben, ist der Bezug des religiösen Urteils auf die Sinnfrage, der Frage des Menschen auf sein Woher und Wohin. Oser und Gmünder sprechen in diesem Kontext von der Kontingenzbewältigung, die zwei Aspekte beinhaltet, die Frage nach dem Ganzen als Einheit und

---

<sup>207</sup> Oser et al., 1984

<sup>208</sup> Oser et al., 1984 S. 28

zugleich die Frage nach dem Grund, der diese Einheit ermöglicht. Fragen nach dem *unbedingt Gültigen* bedürfen einer eigenen Denkstruktur, die von Piaget und Kohlberg beschriebenen Strukturen der kognitiven und moralischen Entwicklung nähmen diese Fragen nicht adäquat auf. Daher ist von einem *geschlossenen Bereich* auszugehen, so Oser/ Gmünder, der *spezifisch religiös* ist.<sup>209</sup> Die Religion soll aus diesem Blickwinkel jedoch nicht als eine von der übrigen Wirklichkeit getrennte Größe verstanden werden, vielmehr kann nach Oser/Gmünder Religion in der lebensgeschichtlichen Entwicklung nicht durch rational-kognitive oder moralische Formen des Verstehens abgelöst werden. Religion bildet eine eigene Form des Weltverstehens, sie kann nicht als kindlich oder vorrational abgetan werden. Religiöse Entwicklung bedeutet in diesem Kontext, dass höhere Stufen eine jeweils different rational durchdrungene Religiosität beinhalten. Es gibt eine Form von Rationalität, die eine Höherentwicklung bedeutet, nicht aber eine Ablösung von Religion durch Rationalität. Die religiöse Entwicklung führe stattdessen zu einer immer adäquateren Integration von Religion in eine *kommunikative Wirklichkeit*, also eine Wirklichkeit, die von der Kommunikation mit anderen bestimmt ist.<sup>210</sup>

In der Stufenfolge nach Oser / Gmünder ist die grundlegende Frage, wie die *Autonomie Gottes* mit der *Autonomie des Menschen* zusammengedacht werden kann. In diesem Kontext führt die Stufenfolge den Weg von einer Auffassung, die alle Macht und Autorität bei Gott sieht und den Menschen als ein fremdbestimmtes Wesen wahrnimmt, hin zu einem Verständnis, für das sich göttliche Macht und Autorität gerade in der Freiheit des Menschen ausdrücken. Die Stufenfolge kann aber auch hinsichtlich des Verhältnisses *Transzendenz-Immanenz* betrachtet werden, so gesehen steht anfangs die unreflektierte Vermischung von Transzendenz und Immanenz, auf die eine wesentliche Unterscheidung und schließlich eine neue, reflektierte Versöhnung folgen.

Den im Folgenden dargelegten Stufen geht ein Stadium voraus, in dem das Kind Wirkkräfte außerhalb seines Selbst noch nicht differenzieren kann. Oser / Gmünder sprechen von einer *vorreligiösen Haltung* (Stufe 0).

---

<sup>209</sup> ebenda, 1984 S. 29

<sup>210</sup> ebenda, 1984 S. 30

- Stufe 1: Sicht einseitiger Macht und Autorität Gottes
- Stufe 2: Sicht der Beeinflussbarkeit alles Göttlichen durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. (Erste Subjektivität)
- Stufe 3: Autonomie der Person durch Abtrennung des Göttlichen vom genuin humanen Bereich (Deismus)
- Stufe 4: Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Göttliches (Apriorität)
- Stufe 5: Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der Göttliches in jedem Handeln Voraussetzung und Sinnggebung bildet.  
Höchste menschliche Autonomie (Kommunikativität)<sup>211</sup>

Ein höherer Bildungsstand und eine bessere soziale und wirtschaftliche Stellung gehen mit höheren Stufen einher, Bildung und gesellschaftlicher Status sind also auch für die Entwicklung des religiösen Urteils von Bedeutung.

Die Stufen des religiösen Urteils sind als kognitionspsychologische Beschreibung des Sprechens und Denkens über religiöse Fragen und der Entwicklung dieses Sprechens und Denkens zu verstehen. Informations- oder Wissensstrukturen allein sagen wenig über die religiöse Entwicklung, die *Tiefenstruktur* hingegen, die das Urteilen und Verstehen bestimmen, stellen einen zentralen Aspekt der religiösen Entwicklung dar. Diese Strukturen gehen offenbar in einer grundlegenden Weise in das Weltbild des Menschen ein.

Die Theorie für das Verständnis der religiösen Entwicklung gewährt Aufschluss über das Verstehen der Beziehung zwischen Gott und Mensch und insbesondere über die Entwicklung dieses Verstehens. Darüber hinaus beinhaltet die bei Oser/ Gmünder angestrebte Versöhnung von Rationalität und Religiosität die Schlüsselfrage hinsichtlich der religiösen Entwicklung im Jugendalter.<sup>212</sup> Was Oser/ Gmünder zum Verständnis dieser Problemstellung aus entwicklungspsychologischer Perspektive leisten, ist daher für ein umfassendes Verständnis der religiösen Entwicklung unverzichtbar.

---

<sup>211</sup> Oser et al., 1984 S.87 f.

<sup>212</sup> Nipkow, 1987 b

#### 1.4.4. Stufen des Glaubens nach Fowler

Anders als Oser/ Gmünder bezieht sich Fowler auch auf psychoanalytische Aspekte und insbesondere auf Erikson.<sup>213</sup> Zudem ist bei Fowler das theologische Glaubensverständnis von besonderer Bedeutung. Seine Stufentheorie beschreibt die Entwicklung des Glaubens, sein Glaubensverständnis geht von der Angewiesenheit des Menschen auf Sinn aus. Dennoch lebt der Mensch in einer Welt, die zugleich deutungsfähig und deutungsbedürftig ist, er muss sie mit Sinn erfüllen. Die Erfahrung von Sinn deutet Fowler als *Vertrauen*, nicht nur als einen verstandesmäßigen Vorgang. Für ihn wie für Erikson hat der Glaube als Sinn-Schaffen immer damit zu tun, wem oder worauf man vertraut. Diesem Vertrauen entspricht dann die *Loyalität*, die der Mensch dem entgegenbringt, dem er vertraut.

Vertrauen und Loyalität zeigen zunächst ein Verhältnis zwischen Menschen auf, entscheidend ist aber, dass sich solche interpersonalen Verhältnisse immer im Medium übergeordneter Werte, die einen einheitsstiftenden Charakter haben, vollziehen. Mit anderen geteilte Wertvorstellungen lassen sich als *Umwelt* des Menschen verstehen. Sie beinhalten das, woran sich der Mensch orientiert und woran er sein Leben ausrichtet.

Fowler parallelisiert die Entwicklung des Glaubens und die des Selbst. Ihre Verschränkung in einer Person bezeichnet er als Daseinsformen, die grundlegende Elemente der persönlichen Hermeneutik darstellen, es geht also um Formen des Erkennens, Wertens, Erfahrens und Urteilens, durch die ein persönlicher Sinn konstruiert und angeeignet wird. Das jeweilige Selbst ist Basis dieser kognitiven Strukturierung.

Fowler unterscheidet zwischen *Glauben* als einem sinnstiftenden Vertrauen auf letzte Werte und dem *Für-Wahr-Halten* von Auffassungen, wie sie bei Religionslehren zu finden sind. In diesem Zusammenhang ist Religion als Ansammlung von Traditionen zu verstehen, in denen sich der Glaube der Vergangenheit festgesetzt hat. Religion kann Glauben anstoßen, jedoch hat sie als Überlieferung noch nicht die persönliche Qualität, die den Glauben ausmacht.

---

<sup>213</sup> Fowler, 1991 a S. 25 ff.

---

„Glaube ist eine Orientierung der ganzen Person. Sie gibt Zweck und Ziel für Hoffen und Streben, Denken und Handeln.“<sup>214</sup>

Fowler geht von einer vorreligiösen Phase eines *undifferenzierten* oder *ersten* Glaubens aus, in der jedoch grundlegende Weichen gestellt werden, denn hier beginnt schon das *Vertrauen*, mit dem das Kind anderen Menschen und seiner Umwelt begegnet. In dieser Phase (Stufe 0) werden die Grundlagen für möglichen Glauben bzw. die spätere religiöse Entwicklung gelegt. Das Selbst ist auf dieser „Null-Stufe“ des Glaubens weitgehend von Reflexen bestimmt, aber es kommt zu einer sukzessiven Entwicklung hinsichtlich der Fähigkeit der Objektwahrnehmung, auf deren Basis die Möglichkeit, Gott als Gegenüber des Menschen auszusprechen, erst gegeben ist. So beginnt erst mit der Sprachfähigkeit die eigentliche religiöse Entwicklung.<sup>215</sup>

#### Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube

Gemeint ist hier das präoperationale Denken, das sich mehr nach der eigenen Phantasie als einer möglichst unverzerrten Wahrnehmung der äußeren Wirklichkeit richtet. Nach Fowler liegt die Stärke dieser Stufe in der Vorstellungskraft, auf die die Gesetze der Logik noch wenig Einfluss haben. Ihre Schwäche liege in der Gewalt, die solche Vorstellungen und die von ihnen ausgelösten Ängste über das Kind gewinnen können.<sup>216</sup>

#### Stufe 2: Mythisch-wörtlicher Glaube

Mythen, Geschichten und Symbole, die die Umwelt dem Heranwachsenden anbietet, sind von wesentlicher Bedeutung für seine Orientierung im Leben. Dem konkret-operationalem Denken entsprechend werden diese Mythen *wörtlich* genommen, sie werden nicht als symbolische Sprache erkannt, sondern dem Wortsinn nach verstanden. Gerade auf dieser Stufe ist der Anthropomorphismus zu finden,

---

<sup>214</sup> Fowler, 1991 a S. 36

<sup>215</sup> Lämmermann, 2006 S. 241 ff.

<sup>216</sup> Fowler, 1991 a S. 151



Gott wird durch das wörtliche Verstehen symbolischer Texte ganz wie ein menschliches Wesen aufgefasst, das Gottesbild weist menschliche Züge auf. Auf dieser Stufe liegt eine Offenheit für den *erzählten Sinn* vor, den Sinn, der sich dem erschließt, der in Geschichten lebt. Eine kritische Herangehensweise, um solche Geschichten als Geschichten zu erkennen, ist auf dieser Stufe noch nicht möglich, die Grenze des Verstehens wird durch den Wortsinn bestimmt.

### Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube

Auf dieser Stufe ist der Glaube noch kein *persönlich* angeeigneter Glaube, vielmehr ist er von anderen übernommen und abhängig. Dies erklärt seinen „synthetischen“ Charakter, die einzelnen Inhalte und Überzeugungen werden nicht daraufhin geprüft, ob sie ein sinnvolles Ganzes ergeben, es gibt kein eigenes, kritisches Urteil. Für diesen Glauben ist relevant, was die anderen- Freunde, Familienmitglieder, andere Gläubige- glauben.

Ein eigenes Urteil, wie es auf dieser Stufe noch fehlt, muss sich spätestens nach der Konfrontation mit der Vielzahl der in der modernen Gesellschaft existierenden Auffassungen und Glaubensarten entwickeln.<sup>217</sup>

### Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube

Auf dieser Stufe kommt es zu einem klaren Bewusstsein der eigenen Individualität und Autonomie. Nach Fowlers Ergebnissen ist diese Stufe kaum vor dem späten Jugendalter zu finden, Selbstreflexion und ein traditionskritisches Bewusstsein sind wichtige Voraussetzungen.

Die Schwäche dieser Stufe ist der individuierende Aspekt - Gott wird in die eigene Person hineinverlagert - sowie die radikale Symbolkritik, zu der diese Stufe neigt. Die Stärke liegt insbesondere in der neu gewonnenen Unabhängigkeit und in der Fähigkeit zum eigenen Urteil.

---

<sup>217</sup> Fowler, 1991 a S. 192 ff.

Stufe 5: Verbindender Glaube

Auf dieser Stufe ist das *dialogische* Verständnis entscheidend, das Entweder-Oder der Stufe 4 wird abgelöst. Es kommt zu einer dialogischen Haltung und Offenheit der Welt und den Anderen gegenüber. Die eigene Individualität bleibt erhalten, jedoch muss sie sich nicht mehr ständig gegen Andere und gegen Traditionen zur Wehr setzen.

Alle religiösen Traditionen haben aber eine relative Gültigkeit, sie werden als abhängig von der jeweils spezifischen Erfahrung eines Menschen verstanden. In dem Bewusstsein der stets nur begrenzten Geltung des eigenen Standpunkts und der eigenen Tradition liegt die wesentliche Stärke dieser Stufe. Ihre Gefahr, so Fowler, liegt im passiven Zynismus, der sich aus der Wahrnehmung des paradoxen Charakters aller Wirklichkeit und Wahrheit ergeben könne.

Stufe 6: Universalisierender Glaube

Die Stufe 6 ist dadurch gekennzeichnet, dass die Paradoxien der Stufe 5 überwunden sind. Nunmehr tritt die eigene Selbsterhaltung ganz in den Hintergrund, wesentlich sind der Geschmack und das Gefühl für die transzendente moralische und religiöse Wirklichkeit. Höchste Achtung vor dem Sein ist somit der Weg zu einer Gemeinschaft mit allen Menschen und allem Sein.

Stufe 6 steht nicht für eine bestimmte Religion oder einen bestimmten religiösen Glauben, sondern hat als allgemeingültige Struktur hinsichtlich aller inhaltlich bestimmten Traditionen und Religionen übergreifenden Charakter. Das Absolute im Sinne des Transzendenten findet sich selbstverständlich immer nur in der Gestalt des Besonderen, also einer bestimmten Religion, so dass die oben genannten Stufen des Glaubens auch in Fragen des Islam in unserer Gesellschaft und insbesondere im Kontext der Bedingungen für die Aspekte *Sozialisation* und *Identität* in islamspezifischer Hinsicht eine besondere Bedeutung gewinnen.

Ähnlich wie bei Oser / Gmünder gibt es für die Stufen bei Fowler keine festliegenden Altersgrenzen. Der Schwerpunkt bei Kindern liegt auf den Stufen 1 und 2, im Jugend- und Erwachsenenalter etwa bei Stufe 3. Die höchste Stufe, die vor dem Erwachsenenalter auftritt, ist Stufe 4. Es ist zu betonen, dass Fowler *Strukturen* beschreibt und nicht einfach Meinungen oder Wissensbestände. Diese Strukturen

sind dem Menschen gleichsam hinter seinem Rücken bestimmt, es sind *Tiefenstrukturen* der religiösen Entwicklung.<sup>218</sup>

#### **1.4.5. Der attributionstheoretische Ansatz nach Spilka**

Religiosität wird von den Ansätzen einer kognitiven Sozialpsychologie her verstanden.<sup>219</sup> Aus attributionstheoretischer Sicht ist der Mensch bestrebt, Ereignisse durch die Zuschreibung (Attribuierung) von Ursachen, Motiven und Absichten zu erklären, also die Frage zu stellen, ob der Zufall, die eigene Person oder andere Menschen für ein Ereignis verantwortlich sind. Attributionen dieser Art haben einen entscheidenden Einfluss auf das soziale Verhalten sowie auch die Zukunftserwartungen und die Selbsteinschätzung.<sup>220</sup>

Religiöse Deutungssysteme können drei Hauptmotive befriedigen, die allgemeinen Attributionen zugrunde liegen.

1. Sie ermöglichen die Welt als etwas Sinnvolles zu verstehen. Religion stellt die Welt als geordnet und gerecht gelenkt dar und integriert Ereignisse, Krisen und Tragödien in einem umfassenden Plan mit guten Zielen.
2. Sie ermöglichen Kontrolle und Vorhersage von Ereignissen und begünstigen damit einen Zukunftsoptimismus, weil sie den extrinsisch Ausgerichteten die Möglichkeit bieten, durch das Gebet, den Vollzug von Ritualen und das Befolgen von Normen die Zukunft zu bestimmen, und den mehr intrinsisch Eingestellten die Überzeugung vermitteln, dass Gott alles kontrolliert.
3. Sie ermöglichen die Aufrechterhaltung und Hebung eines positiven Selbstkonzepts, indem sie den Glauben nahebringen, dass Gott mich und alle

---

<sup>218</sup> Schweitzer, 1999 S. 106 ff., S. 137

<sup>219</sup> vgl. Spilka, 1985

<sup>220</sup> vgl. Heckhausen, 1980 S. 441-563

Menschen liebt, indem sie Mittel zur spirituellen Entwicklung zur Verfügung stellen.<sup>221</sup>

Was entscheidet, dass ein Mensch - ein Attributor - in einer bestimmten Situation eine religiöse Erklärung vorzieht, wo in unserer Kultur doch andere Deutungssysteme vorhanden sind? Die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit des Auftretens von religiöser Attribution hängt von verschiedenen Faktoren ab.

- *Charakteristika des Attributors:*

Insbesondere die religiöse Erziehung und das Vorhandensein einer religiösen Sprache sind maßgebend für die Plausibilität von religiösen Erklärungen. Wesentliche religiöse Attributionen hängen vom familiären Hintergrund sowie vom Selbstkonzept des Attributors ab.<sup>222</sup> Die Überzeugung, dass Gott in das Leben eingreift, verstärkt die Disposition zu religiösen Erklärungen. Ferner ist es bedeutsam, ob jemand seine Selbstachtung eher religiös oder naturalistisch begründet.

- *Der Kontext des Attributors:*

Auch der Kontext hat Einfluss auf die Heranziehung religiöser oder nichtreligiöser Erklärungen. So wird ein Großteil religiöser Erfahrungen etwa beim Beten oder in der religiösen Gemeinde gemacht. Auch ist der Rahmen, in dem Menschen der Umgebung zu religiösen Attributionen ermutigen oder entmutigen, ein entscheidender Situationsfaktor, der die Plausibilität beeinflusst.

- *Charakteristika des Ereignisses:*

Betrifft die Deutung eines Ereignisses das Selbstkonzept – also das Verstehen- und Kontrollierenwollen – wird die Erklärung bevorzugt, die dieses am ehesten aufrechterhält oder wiederherstellt. Es spielt also eine wichtige Rolle, wie befriedigend ein Ereignis mit einer religiösen oder nichtreligiösen Erklärung sich deuten lässt. Werden günstige Ereignisse Gott zugeschrieben, erhöht sich der Selbstwert für religiöse Menschen, weil sie darin göttliche Belohnung oder Begünstigung erkennen können, was befriedigender ist als den Erfolg ihrer unmittelbaren Anstrengung zuzuschreiben.

- *Der Kontext des Ereignisses:*

---

<sup>221</sup> Grom, 1992 S. 105 ff.

<sup>222</sup> vgl. Spilka, 1985 S. 38

Ort und Zeit haben Einfluss auf die Plausibilität einer Erklärung, Ereignisse können eher religiös gesehen werden oder auch nicht. Die Faktoren Raum und Zeit können das Selbstwertgefühl heben und entsprechende Erklärungen wahrscheinlicher machen.

Gerade bei der Bewältigung und Klärung komplexer Migrationssituationen und –perspektiven können Attributionen eine besondere Rolle einnehmen. Die Sozialisation des Individuums (familiärer Hintergrund, eine gemeinsame religiöse Basis, die Ausprägung des Selbstkonzepts) ist maßgebend für seine religiösen Erklärungen. Nicht nur das Verstehen und Kontrollieren eines Ereignisses und das Selbstkonzept sind von Bedeutung, sondern auch wie schlüssig etwas durch das religiöse Deutungssystem erklärt werden kann.

### **1.5. Schlussfolgerungen**

Für die Religionspsychologie sind jene Impulse bedeutsam, die von Piagets Untersuchungen auf die Erforschung der Entwicklung der menschlichen Religiosität ausgingen (z.B. die Entwicklung der kognitiven religiösen Strukturen eines Individuums). Die Frage nach der Beschaffenheit der Schemata des Denkens, Erkennens und Urteilens einer Person steht im Vordergrund. Nicht nur das Erlernen von religiösen Ritualen und Glaubensformen sind im Kontext der Religiosität von Bedeutung, vielmehr geht es um eine Beziehung zum Ultimativen, die sich lebenslang nach bestimmten Gesetzen weiterentwickelt. Religionspsychologische Perspektiven können einen wichtigen Beitrag in der Vermittlung von Verständnis zwischen verschiedenen kulturellen und Weltanschauungssystemen leisten. Es gibt differente Dimensionen einer Religion: das Weltbild, das Menschenbild, die Sinnorientierung, der Wertekanon sowie Moral und Ethik. Die Lebenssituation der Muslime in Deutschland ist u.a. in religionspsychologischer Hinsicht zu betrachten, denn es geht auch darum, Unterschiede gegenüber den anderen wahrzunehmen und zuzulassen sowie die Infragestellung durch den anderen hinzunehmen. Im religionspsychologischen Kontext lässt sich in Bezug auf den Islam hinsichtlich positiver Wirkungen Folgendes feststellen:

- Der Islam kann durch ein sinnvolles Weltbild emotionale Entlastung ermöglichen.

- Er kann im Rahmen einer ethisch verantworteten Lebensführung moralische Orientierung bieten.
- Er kann im Kontext der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft sozial unterstützend wirken.
- In problematischen Lebenssituationen kann er kognitive Neubewertungen ermöglichen.
- Er kann in schwierigen Lebenszusammenhängen mentale Bewältigung bieten.

Im Anschluss an die religionspsychologischen Ausführungen werden im Folgenden differente Perspektiven bezüglich des Islam, der gesellschaftlichen Entwicklung sowie der religiösen Sozialisation und Erziehung in der Migration erörtert.

In der modernen Gesellschaft hat der Mensch ein ausgeprägtes individuelles Bewusstsein. Die Bedingungen seiner Erziehung und seine Umwelt unterstützen hierbei die Entwicklung zu einer stark individualisierten Persönlichkeit. Es stellt sich im Kontext dieser vorliegenden Untersuchung die Frage, ob diese starke Individualisierung im Sozialisationskontext aller Gesellschaften in dieser Art möglich ist.

Blicken wir auf Muslime in Deutschland, so muss die Herkunftskultur dieser Menschen im Vergleich zur Kultur des Aufnahmelandes in Betracht gezogen werden. Die große Mehrheit der Muslime stammt aus der Türkei, die meisten reisten über eine kurze Phase der Binnenmigration von einem agrarischen Bereich nach Deutschland ein.<sup>223</sup> Schrader u. a. kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass die agrarische Herkunft der Migranten Individualität und Selbständigkeit verhindert.<sup>224</sup>

Auernheimer geht in seinen Überlegungen zu Jugendlichen türkisch-muslimischer Herkunft davon aus, dass weniger die Ferne zur abendländischen Kultur als die „Kluft zwischen ihren Traditionen und der urbanen, proletarisierten Lebensweise“<sup>225</sup> auf den Identitätsfindungsprozess wirkt.

---

<sup>223</sup> vgl. Zentrum für Türkeistudien, 1996 S. 16

<sup>224</sup> Schrader et al., 1976 S. 103 f.

<sup>225</sup> Auernheimer, 1990 S. 229

Basam Tibi stellt bei seinen Untersuchungen und Theorien zur Krise des Islam die vorindustrielle Kultur und das wissenschaftlich-technische Zeitalter gegenüber,<sup>226</sup> er verweist darauf, dass die islamische Kultur eine vorindustrielle ist. Die vorliegende Untersuchung hat zu berücksichtigen, in welchem Maße diese (vorindustrielle) Kultur der Migranten auf den Islam zurückzuführen ist und wie sich diese auf ihre Individualisierung auswirkt.

Übertragen auf den Islam stellt sich im Kontext religiöser Sozialisation die Frage nach den Sozialisationszielen.<sup>227</sup> Eine zentrale Aussage im Islam ist:

Das Wesen Gottes ist einzig und unteilbar. Dieses „Wissen“ von der göttlichen Einheit (tauhid) sowie das „Wissen“ von der Allmacht Gottes veranlassen den Muslim zur bedingungslosen Unterwerfung unter Gottes Willen. Der Islam umfasst den Menschen gänzlich, der Mensch muss sich in seinem Leben bewähren: „Meint ihr denn, wir hätten euch zum Zeitvertreib geschaffen...?“<sup>228</sup> Der Mensch bewährt sich, indem er an Gott glaubt, ihm allein dient, und zwar durch die Erfüllung seiner religiösen Pflichten, durch sittliches Handeln sowie durch die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens nach koranischen Vorgaben.<sup>229</sup> In diesem Rahmen wird religiöse Sozialisation im Islam verstanden, der religiöse Anspruch ist ein totalitärer Anspruch: der Muslim steht in einer radikalen Art und Weise persönlich-verantwortlich vor Gott.<sup>230</sup> Aus islamischer Sicht muss der Muslim sich ständig der Gegenwart Allahs bewusst sein. Daher ist auch im Prozess islamischer Sozialisation wenig individueller Freiraum. Der Koran als göttliche Offenbarung darf nicht in Frage gestellt und nicht hinterfragt werden. Es geht lediglich darum, vorgegebene Texte zu interpretieren.<sup>231</sup> Das Memorieren koranischer Suren steht im Mittelpunkt islamischen Lernens, so dass problemorientiertes Denken mit Hinterfragen dadurch erschwert wird.

---

<sup>226</sup> Tibi, 1991 S. 189

<sup>227</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 31 ff.

<sup>228</sup> Der Koran, Sure 23:115

<sup>229</sup> Khoury, 1981 S. 199

<sup>230</sup> vgl. Köster, 1986, S. 175

<sup>231</sup> Tibi, 1994 S. 134 ff.

Im klassischen Sinne kann religiöse Erziehung im Islam folgendermaßen beschrieben werden: Nach klassischen Vorstellungen wird im Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren die Koranschule -eine von der Moschee organisierte Unterweisung- besucht. Der Koran wird zunächst laut vortragend auswendig gelernt und rezitiert, dann wird er- aus religiösen Gründen in arabischer Schrift- auch gelesen. „Ein grundlegendes Element religiöser Erziehung und Bildung besteht also in der Befähigung, den Koran laut vorzutragen und auswendig rezitieren zu können...Die laut vorgetragene Rezitation, das Sich-innerlich-zu-eigen-Machen aller Texte war und ist Garantie und Ermöglichung der gelungenen Hingabe an Gott. Denn dies Buch, daran ist kein Zweifel, ist eine Leitung für die Gottesfürchtigen...“<sup>232</sup> Im islamischen Kontext gehört es zur personalen Identität, sich selbst als Diener Gottes zu begreifen und sich bedingungslos dem göttlichen Willen hinzugeben. Von besonderer Bedeutung ist für den Muslim die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Gläubigen (umma), die Verbundenheit mit der umma ist ein wesentlicher Aspekt des Glaubens. Schließt sich der Muslim einer Moscheegemeinde an, erweist er sich als wahrer Gläubiger.<sup>233</sup>

Wird der Muslim in seiner religiösen Gemeinschaft tatsächlich in der oben beschriebenen Art und Weise vereinnahmt, so ist daraus zu folgern, dass die strikte Orientierung am Koran kaum eine Offenheit für kritische Fragen zulässt. „Sind die durch Koran und Sunna vorgegebenen religiösen Erziehungsfaktoren wie Text-Autorität, absoluter Gehorsam, bedingungslose Hingabe...nicht evolutionshemmende Faktoren, die in der Form der bisherigen Praxis der Entwicklung freier, verantwortlicher, sich selbst bestimmender Persönlichkeiten im Wege stehen...?“<sup>234</sup> Tibi formuliert in diesem Kontext die These: „Im islamischen Erziehungssystem mangelt es daran, eine bewusste kulturelle Bewältigung des Wandels zuzulassen, da im Islam der Mensch – als ein makhluk (Geschöpf Gottes) – allein nach den unveränderbaren, in der islamischen Offenbarung vermittelten göttlichen Vorschriften zu leben hat.“<sup>235</sup>

---

<sup>232</sup> Köster, 1986 S. 176/ S. 178

<sup>233</sup> ebenda, 1986 S.179 ff.

<sup>234</sup> Köster, 1986 S.196

<sup>235</sup> Tibi, 1991 S. 146



Muslimische Familien erleben in Deutschland religiösen und weltanschaulichen Pluralismus, der für viele Muslime in Art und Umfang neu und ungewohnt ist. Für die religiöse Sozialisation stellt sich die Frage, ob der Islam für diese Situation Deutungsmodelle anbietet.<sup>236</sup> Für Muslime entsteht der Eindruck, dass das Herkunftsland eine geschlossene islamische Gesellschaft ist, die deutsche Gesellschaft als pluralistische Gesellschaft hingegen wirkt eher diffus. „Viele von ihnen fühlen sich in der neuen Umgebung, die ihnen in ihrer Fremdartigkeit und Komplexität zunächst wenig verstehbar ist, anfangs hochgradig unsicher und erfahren die Vielzahl der von den ihrigen teils stark abweichenden Denk- und Lebensformen...als beängstigend, wenn nicht gar als Bedrohung für ihre eigene Identität.“<sup>237</sup> Dieses Gefühl der Angst und Bedrohung kann auf den Sozialisationsprozess muslimischer Heranwachsender dysfunktionale Auswirkungen haben, wenn die elterliche Lösung für Lebensprobleme ein „vereinfachendes Islamverständnis“<sup>238</sup> beinhaltet. Gehen die Eltern aber mit einem differenzierten Islamverständnis auf die deutsche Gesellschaft zu, kann es dazu führen, dass der Islam ein sehr wichtiger Faktor für die Stabilität von Eltern und Kindern wird.<sup>239</sup>

Ein vereinfachendes Islamverständnis lässt wenig fremdkulturelle Einflüsse zu, da diese als Ursache für kulturelle Verwirrung gesehen werden. Die Unterschiede zwischen der eigenen Lebensweise und der Umwelt werden hervorgehoben und abgegrenzt. Wünschenswert ist aber – auf der Basis eines differenzierten Islamverständnisses – eine bewusste Auseinandersetzung mit den Normen und Werten unserer deutschen Gesellschaft. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung ist die Integration in die Gesellschaft in kultureller und sozialer Hinsicht anzustreben, zugleich ist es wichtig, die (partielle) Identität als Muslim in dieser anderen kulturellen Umgebung aufrechtzuerhalten. Das Leben nach islamischen Maßstäben dient also nicht der Abgrenzung gegen die Gesellschaft, vielmehr geht es um ein bewusstes Leben in der Gesellschaft.

---

<sup>236</sup> vgl. Wielandt, 1992 S. 203 ff.

<sup>237</sup> ebenda, 1992 S. 209

<sup>238</sup> ebenda, 1992 S. 210

<sup>239</sup> vgl. Elsas, 1983 S. 132

## 2. Identitätstheoretische Konzeptionen und islamspezifische Dimensionen

In Anlehnung an die bisherigen theoretischen Ausführungen werden im Folgenden identitätstheoretische Konzeptionen erarbeitet, die um islamspezifische Dimensionen erweitert werden. Identitätstheoretische Konzeptionen sind integrativer Bestandteil übergeordneter Sozialisationstheorien, die jeweils auf einem spezifischen Menschenbild und Aneignungsmechanismen von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen basieren.<sup>240</sup>

Es werden Konzepte der personalen und kollektiven Identität erarbeitet. Identitätskonzeptualisierungen werden in neuere Sozialisationskonzepte eingebunden, sodass dann auf Identität aus tiefenpsychologischer sowie rollen- und interaktionstheoretischer Sicht eingegangen. In Anlehnung daran werden Besonderheiten und Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet. Des Weiteren werden differente Identitätsverständnisse konfrontiert. Es wird zwischen einem „modern-individualistisch“ orientierten und einem „traditionell-kollektivistisch“ orientierten Identitätsverständnis unterschieden. Sodann werden Schlussfolgerungen hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit formuliert.

### 2.1. Die personale und die kollektive Identität

Es ist der Frage nachzugehen, warum und in welcher Art und Weise sich Personen auf der Grundlage ihres Identitätsbewusstseins und Identitätsempfindens orientieren, um ein selbstständiges Existieren sowie Emanzipation und Selbstverwirklichung zu erlangen.

Identität beinhaltet bestimmte Merkmale der personalen Selbst- und Weltverhältnisse, die niemand grundsätzlich hat, sondern angeeignet werden müssen. Identität ist soziogen.<sup>241</sup>

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die **personale Identität** als theoretische Begriffsform – im symbolischen Interaktionismus, in der Tiefenpsycholo-

---

<sup>240</sup> Hoffmann, 1990 S. 7ff.

<sup>241</sup> Assmann, 1997 S. 130

gie, in der Theorie kommunikativen Handelns und anderen Ansätzen – ein wesentlich formaltheoretischer Terminus ist.<sup>242</sup> Auf theoretischer Ebene geht es um formale Strukturmerkmale eines spezifischen Selbst- und Weltverhältnisses von Personen, einer historischen und kulturspezifischen Subjektivitätsform.<sup>243</sup>

Jedoch ist die bestimmbare Identität einer Person nicht nur an formalen Kriterien greifbar, vielmehr bedarf es hinsichtlich der Identitätsfrage, wer ein Mensch ist und sein möchte, einer qualitativen Antwort, die die fragliche Identität inhaltlich ordnet.

Bei der qualitativen Identität einer Person geht es um praktische, historische, soziale, biografische, kognitive, emotional-affektive und imaginative Aspekte konkreter menschlicher Existenzen.<sup>244</sup> Im konkreten Fall sind diejenigen Eigenschaften des Selbst- und Weltverhältnisses einer Person für die personale Identität von Bedeutung, die für deren Sein nicht nur nebensächlich, sondern grundsätzlich sind.<sup>245</sup>

Der qualitative Identitätsbegriff hat immer einen Bezug zum Hintergrund, der bei einer Person eine bestimmte Lebenshaltung bewirkt sowie seinem Handeln Bedeutung verleiht. Das Verhalten tritt als orientiertes Handeln auf, als ein Handeln, das Grundsätzen und Lebensregeln folgt. Nur auf diesen Ebenen kann es zu Orientierungskrisen kommen, aber nicht dort, wo es um allenfalls akzidentelle Charakteristika des menschlichen Daseins geht. Identität wird durch die Bindung und Identifikationen definiert, die den Rahmen bilden, innerhalb dessen das „Ich“ zu bestimmen versuchen kann, was gut ist oder was getan werden soll, was abzulehnen oder zu billigen ist.

Von qualitativer Identität ist also primär dann die Rede, wenn es um solche Aspekte der Selbst- und Weltverhältnisse von Personen geht, die für deren Handeln grundlegend und ausschlaggebend sind. Es wird deutlich, dass Identitätstheorien nichts über einzelne qualitative Betrachtungsweisen konkreter Identitäten von Personen aussagen oder gar darüber, welche erdenklichen qualitativen Merkmale wünschenswert sind und welche nicht. Ist dies doch der Fall, fungieren sie nicht mehr als Theorien hinsichtlich der Konstruktion und Ordnung von Begriffen, viel-

---

<sup>242</sup> Straub, 1998 S. 92

<sup>243</sup> Tasci, 2006 S. 26 ff.

<sup>244</sup> Straub, 1996 S. 60

<sup>245</sup> vgl. Taylor, 1994 S. 55

mehr sind für eine strukturbezogene und formaltheoretische Erörterung des Identitätsbegriffs Verordnungen und Bestimmungen erforderlich, es geht um *Kohärenz* und *Kontinuität*“.<sup>246</sup> Der Identitätsbegriff erlangt erst in Bezug auf *Einheit, Selbigkeit, Nämlichkeit* seinen theoretischen Status.<sup>247</sup>

Der Terminus der *Kohärenz* beinhaltet, dass personale Identität einen in sich adäquaten Zusammenhang darstellt. Sie konstituiert sich aus miteinander zuträglichem, zueinander konvenablen Teilen. Diese Konstruktion repräsentiert etwas Autonomes, sie ist mehr als die bloße Anhäufung ihrer elementaren Einzelteile.

Kontinuität bedeutet immer eine spezifische, einheitliche Form von Zeitdifferenzen und temporalen Beziehungen. Es geht also in jedem Fall darum, dieselbe Person zu bleiben, wenngleich die Konstellationen und auch die eigenen Orientierungen gerade nicht dieselben bleiben.<sup>248</sup>

„Kohärenz ist ohne kollektiv verbindliche Regeln nicht denkbar. Wer etwas als kohärenten Zusammenhang auffasst, folgt in seinem hierfür notwendigen Denken, Sprechen oder Handeln bestimmten Regeln. Diese sind als historische und soziokulturelle Einrichtungen bekanntlich nicht ein für allemal gültig.“<sup>249</sup>

Diese Kohärenz ergibt sich aus dem konsequenten Befolgen von Regeln, die in einer kollektiv gültigen Weise kohärent sind, oder aber aus kreativen Handlungen, die im Kontext dieses oder jenes Handlungs- und Lebensbereichs den Beginn neuer Regeln der Kohärenzbildung einleiten. In zahlreichen Kulturen existieren hinsichtlich der Beständigkeit logische Regeln, bestimmte Regeltypen sind sehr viel beweglicher und unbeständiger als andere, so etwa die der „*ethisch-moralischen* und ästhetischen Stimmigkeit von Orientierungs-, Urteilungs-, Handlungs- und Lebensformen.“<sup>250</sup>

---

<sup>246</sup> vgl. Erikson, 1966

<sup>247</sup> Straub, 1998 S. 91

<sup>248</sup> Sommer, 1988 S. 14-89

<sup>249</sup> Straub, 1996 S. 74

<sup>250</sup> ebenda, 1996 S. 75; vgl. Rösen, 1994 S. 45

Die Kohärenz ist als Einheit von *moralischen und ästhetischen Maximensystemen* zu erfassen,<sup>251</sup> die sich auf den Kontext eines Lebens in der Gegenwart bezieht. Die Kohärenz, welche die Identität einer Person bedingt, kann als logischer und in sich schlüssiger Zusammenhang moralischer Maximen betrachtet werden, was wiederum eine bedeutsame Bedingung personaler Identität ist.

*Kontinuität* ist eine Folge resultierender Eigendefinition, Eigenthematisierung und Eigendarstellung, sie ist nicht einfach gegeben oder gar ein für alle Mal beständig, auch entsteht sie nicht schon dadurch, dass eine Person einen bestimmten Zeitraum ausharrt und ferner bestimmte Charakterzüge dauerhaft gegeben sind, vielmehr ist sie legitimiert durch das, was als „Selbstkontinuierung“ benannt und als „Wesensbestimmung von Subjektivität“ begründet wird.<sup>252</sup>

Dem Erinnerungsvermögen wird eine bedeutende Rolle zuteil. Historische sowie biographische Empfindungen können als kommunikative und reflexive Handlungen verstanden werden. Erinnerung hält die Konstellation der drei Zeitdimensionen inne -eine übergreifende Auffassung von Zeitverläufen- womit Handlungsorientierungen und Identität ermöglicht werden.<sup>253</sup>

Biographisches und historisches Bewusstsein und die damit einhergehende Empfindung der personalen Identität sind das Resultat einer „sinnbildenden Apperzeption“, die als eine Kontinuität beabsichtigende „Integrations- oder Syntheseleistung“ erfasst werden kann.<sup>254</sup> In diesem Kontext ist jede vollständige Begebenheit von personaler Identität grundsätzlich auf biographische und historische Vergewärtigungen vergangener Realitäten angewiesen. Demnach sind historisches und biographisches Bewusstsein nicht nur irgendeine Quelle von personaler Identität, sondern die bedeutsamste und ergiebigste.

Ferner muss berücksichtigt werden, dass all dies sich im Kontext spezifischer sprachlicher Beschaffenheiten und Ausführungen vollzieht, denn die Entstehung und Entwicklung von Kontinuität ist zwangsläufig an das Beschreiben von Geschichten geknüpft. Also sind Kontinuität und somit diachrone Identität das Resultat

---

<sup>251</sup> Straub, 1998 S. 91

<sup>252</sup> Angehrn, 1985 S. 309

<sup>253</sup> Straub, 1996 S. 87

<sup>254</sup> ebenda, 1996 S. 87; vgl. Leitner 1990, S. 335

tat einer narrativen Konstruktion. Die Narrativierung bewirkt nicht nur eine personale Identität in Beziehung zu dem, der ich gewesen bin, sie entwirft zudem auch die Person, die ich zukünftig sein will.

Identitätstheorien sind als eine Einheit zu verstehen, zum einen als *Kohärenz von moralischen und ästhetischen Maximensystemen* und zum anderen als *Kontinuität zeitlicher Differenzen*. Sonach ist die personale Identität primär als *biographische Kontinuität* zu begreifen, zudem auch als *Kontinuität des historischen Bewusstseins* einer Person, durch das sich dieser analog in der Historie identitätsrelevanter Bezugskollektive einordnet. Sowohl bei der Kohärenz als auch der Kontinuität geht es letztlich um die Integration von Verschiedenem bzw. von der Person Unterschiedlichem in ein insgesamt einheitliches und an bestimmten Merkmalen gemessenes stimmiges Subjekt.<sup>255</sup> Die Voraussetzung für personale Identität sind die Differenzierung und Erhaltung von Differenzen sowie die Synthetisierung oder die Integration des Unterschiedlichen.

Identitätstheorien gehen davon aus, dass die Akzeptanz der Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit sowie der Ambiguität der Erlebnisse eine notwendige Voraussetzung für die Entstehung und Erhaltung von persönlicher Identität ist.<sup>256</sup> Die Konfrontation mit Meinungsverschiedenheiten und Ambiguitäten sowie das Erfassen und Anerkennen dieser stellen einen Zustand konstruktiver Identitätsarbeit dar.<sup>257</sup> Personale Identität ist durch das symbolisch und sozialkulturell vermittelte, bedeutungsstrukturierte Wirken der betroffenen Personen konstituiert, sie muss erschaffen werden und ist im Rahmen neuer Erlebnisse und Erwartungen durch Neuorientierung aufrechtzuerhalten. Bei der Identitätsbildung geht es um die Eigendefinition aus gegenwärtiger Sicht, um eine Eigendefinition, die vergangene Erlebnisse bündelt, Erwartungen und Vorstellungen erklärt und sich am derzeitigen Handeln orientiert. So verbindet und integriert Identität Unterschiede aus sozialer, psychischer, zeitlicher und sachlicher Ebene zu einer Einheit.

Unter **kollektiver Identität** sind in zeitgenössischer kulturwissenschaftlicher Sicht Diskursformationen zu verstehen, die durch Symbolsysteme Zugehörigkeit bzw.

---

<sup>255</sup> Tasci, 2006 S. 33 f.

<sup>256</sup> Kafka, 1991 S. 9

<sup>257</sup> Krappmann, 1969 S. 210

Nicht-Zugehörigkeit definieren. Kulturen stellen *Identitätsangebote* für Individuen dar; jede Kultur hat durch die gemeinsam verwendeten Symbolsysteme eine homogenisierende Wirkung auf die Individuen eines Kulturraums.<sup>258</sup> Enkulturation erfolgt durch Nachahmung.

Nach Assmann stellen Kollektive eine unbeständige Größe dar, deren empirische Realitätsform sowie deren Identität im Grunde allein von den Identifizierungen abhängig sind, die dieses Kollektiv von den Personen bewirkt.<sup>259</sup> „Unter einem *kollektiven* oder *Wir-Gefühl* verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der *Identifikation* seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht *an sich*, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen. Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Bewusstsein der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag.“<sup>260</sup>

Assmann definiert zwei wesentliche Grundkomponenten kollektiver Identität. Zum einen muss das, was als das Trennende von den anderen erlebt wird, als das *Eigene* im Vordergrund stehen. „Dazu gehört z. B., daß lebensweltliche Routinen in explizite Traditionen überführt werden, die mit normativer oder formativer Verbindlichkeit ausgestattet sind.“<sup>261</sup> Zum anderen ist aber das *Anderere* scharf auszugrenzen, damit aber stets mit zu erinnern und zu betonen. Zur Aufrechterhaltung kollektiver Identität bedarf es der Grenze zu den *Anderen*, das Selbstbild erklärt sich insbesondere auch aus der Verallgemeinerung dessen, was man nicht ist. Integration nach innen und Distinktion nach außen stellen weitgehend die Basis kollektiver Identität dar. Historisch gesehen sind zwei Formen kollektiver Identität als Sinnkonstrukte von besonderer Relevanz, nationale und religiöse Identität. Nationale Identität nivelliert die Besonderungsaspekte des Individuums und stärkt das Gemeinsame, ihren Zugehörigkeitsaspekt. „In diesem Fall formt und vollendet sich das Selbstbild nicht durch einen eigenständigen Sinnentwurf, sondern durch

---

<sup>258</sup> vgl. Assmann, 1994 S. 16

<sup>259</sup> Assmann, 1997 S. 132 ff.

<sup>260</sup> ebenda, 1997 S. 132, S. 134

<sup>261</sup> Assmann, 1994 S. 21

Übernahme eines gemeinsamen verbindlichen kulturellen Musters.“<sup>262</sup> Die gemeinsame Erinnerung basiert auf der Erinnerung an eine gemeinsame Geschichte sowie der Bindung an gemeinsame Wertvorstellungen.

Konträr zu diesem Bild kollektiver Identität steht das Identitätskonzept der Aufklärung, das alle Formen von Kollektivität ablehnte und das moderne Konzept der Individualität mit den Fortschrittgedanken verband.<sup>263</sup>

„Kern dieser Bildungsidee war die Möglichkeit und Pflicht einer subjektiven und menschheitlichen Vervollkommnung. Identität bedeutet in diesem Zusammenhang selbstbestimmte Verwirklichung und Vervollkommnung in der dynamischen Vollzugsform der (Lebens-) Geschichte.“<sup>264</sup> Gemeinschaften beziehen sich hinsichtlich des Bewusstseins ihrer Einheit und Eigenart auf Ereignisse in der Vergangenheit, es geht um den Zusammenhang zwischen sozialem Selbstbild und sozialer Erinnerung, es geht um Geschichtsbewusstsein. Demnach sind Gesellschaften in erster Linie zum Zwecke ihrer Eigendefinition auf die Vergangenheit angewiesen. Kollektive Identitäten sind Konstrukte, „die nichts anderes bezeichnen als eine näher zu spezifizierende *Gemeinsamkeit* im praktischen Selbst- und Weltverhältnis sowie im Selbst- und Weltverständnis einzelner. Kollektive Identität findet im übereinstimmenden praktischen Verhalten sowie in qualitativen Selbst- und Weltbeschreibungen Ausdruck, in denen Menschen übereinkommen. Sie sind in solchen Übereinkünften, in konsensfähigen Selbst- und Weltbeschreibungen und gemeinsamen Praktiken begründet.“<sup>265</sup> Von kollektiver Identität kann aus wissenschaftlicher Sicht nicht die Rede sein, wenn solche identische Anhaltspunkte in der praktischen Ausübung sowie der Selbst- und Weltauffassung gewisser Personen nicht existent sind. Die Angehörigen eines Kollektivs teilen ihre soziokulturelle Herkunft und eine gewisse Überlieferung, gewisse Handlungs- und Lebensweisen, Einstellungen und Hoffnungen, die wiederum eine gemeinsame Zukunft hatten oder erwarten lassen.

---

<sup>262</sup> Assmann, 1994 S. 22

<sup>263</sup> ebenda, 1994 S. 23

<sup>264</sup> ebenda, 1994 S. 24

<sup>265</sup> Straub, 1998 S. 103



Die Vorstellung der kollektiven Identität bewirkt, dass Personen in der einen oder anderen Art und Weise sich zusammenfügen und wiederum zu einem Kollektiv werden.<sup>266</sup> Diese Angehörigen sind zumindest teilweise einheitlich zu beschreiben, da sie sich selbst einheitlich wahrnehmen. Mit kollektiver Identität können Identifizierungen von Menschen untereinander bezeichnet werden, es kommt also zu einer Betrachtungsweise von Gleichheit mit anderen. Dies impliziert, dass das Bewusstsein die Vorstellung von Gleichheit innerhalb einer Gemeinschaft innehat.<sup>267</sup>

Die wichtigsten Bestandteile kollektiver Identität sind:

- Kriterien der Mitgliedschaft
- kollektive Selbstbilder
- kollektive Ideale
- Solidarität und Vertrauen gegenüber Gruppenmitgliedern, spezielle Verpflichtungsgefühle
- kollektiver Stolz und kollektive Ehre, Abgrenzung gegenüber Nichtmitgliedern; kollektive Erinnerungen und Zukunftserwartungen für die Gruppe

Kollektive Identitäten müssen nicht alle genannten Elemente in sich tragen, sie können vage und diffus oder ausdifferenziert und vielschichtig sein. Ferner ist zu beachten, dass bestimmte Mitgliedschaften und Identitäten sich wechselseitig ausschließen können. Es kann zu Loyalitätskonflikten hinsichtlich der Mitgliedschaft in unterschiedlichen Gruppen und der Teilhabe an unterschiedlichen kollektiven Identitäten kommen. Interessant ist zum Beispiel das Verhältnis von nationaler Identifikation und Identifikation mit einer Immigrantengemeinschaft, das bei Immigrantengemeinschaften mit nicht christlicher Religionszugehörigkeit verknüpft ist mit der Gegebenheit des Verhältnisses von eigener religiöser Identifikation und Mitgliedschaft in einer nationalen Gemeinschaft, die viele christlich geprägte kulturelle Elemente beinhaltet. Die kollektive Identität der meisten Immigrantengemeinschaften dürfte schon eine *hybride* Form sein, schließlich besteht sie nicht einfach

---

<sup>266</sup> vgl. Giesen, 1999 S. 24 ff.

<sup>267</sup> Tasci, 2006 S. 35 ff.

in der Identifikation mit der nationalen Identität des Herkunftslandes, vielmehr gehen auch Elemente der Identifikation mit dem Aufnahmeland einher.<sup>268</sup>

Es ist zu betonen, dass personale Identität und kollektive Identität keine Oppositionen darstellen. Die kollektive Identität beinhaltet, dass Personen sich selbst und andere Personen nicht nur als separate Individuen mit unverwechselbarer personaler Identität wahrnehmen, sondern auch als Mitglieder sozial relevanter Einheiten (Gruppen, Kulturen, Organisationen etc.) bzw. als Träger sozialer Rollen. Sozialrelevante Einheiten stellen ihren Angehörigen weitgehende spezielle Loyalitäts- und Solidaritätsanforderungen, mit denen sie sich identifizieren können oder müssen.

Die kollektive Identität eines Menschen beruht also auf Aspekten, die eine Person aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe identifizieren. Unter einer Gruppe ist eine Ansammlung von Menschen zu verstehen, die fühlen oder wahrnehmen, dass sie eine Gruppe sind, die sich selbst als Angehörige einer Gruppe kategorisieren, und die konsensual in der gleichen Weise von anderen kategorisiert werden. Die Identifikation einer kollektiven Identität erfolgt, indem eine Person als Angehörige einer Gruppe wahrgenommen wird und diese Kategorisierung als *Identitätsaufhänger* fungiert.<sup>269</sup> Während also die kollektive Identität mit den gemeinsamen Merkmalen, die von Angehörigen einer Gruppe geteilt werden und die sie von anderen Gruppen unterscheiden, in Zusammenhang steht, betrifft die personale Identität Aspekte, durch die sich einzelne Individuen von anderen Menschen differenzieren. Sie bezieht sich also auf Aspekte, die die Einzigartigkeit einer Person hervorheben.<sup>270</sup> Es ist also zu betonen, dass personale Identität und kollektive Identität nicht in einem oppositionellen Kontext zu betrachten sind.

---

<sup>268</sup> Sackmann, 2005 S. 30 f.

<sup>269</sup> Kaletta, 2008 S. 50

<sup>270</sup> ebenda, 2008 S. 50

## 2.2. Identitätskonzeptualisierungen

Identitätstheoretische Konzeptionen sind integrativer Bestandteil übergeordneter Sozialisationstheorien, die jeweils auf einem spezifischen Menschenbild und Aneignungsmechanismen von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen basieren.<sup>271</sup>

Metatheoretisch soll Sozialisation als „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden“ werden, „die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene Organismus zu einer sozialen handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“<sup>272</sup>

Der Terminus „Auseinandersetzung“ impliziert den aktiven Aspekt der Subjektwerdung, die produktive Bewältigung von Realität, d. h. das sich entwickelnde Subjekt wird zum aktiven Mitgestalter der Umwelt. Persönlichkeitsentwicklung ist also nicht die passive Rezeption gesellschaftskonformer Orientierungen und sozial verlangter Handlungsanforderungen.

Sozialisation hat den bivalenten Charakter von Vergesellschaftung und Individuation. Einerseits spiegeln entwickelte Denk- und Verhaltensstrukturen soziale Vorgaben wider, andererseits kann es ausgeprägte Orientierungs- und Regelsysteme geben, die subjektspezifisch und damit einmalig sind. Person und Umwelt haben eine wechselseitige Beziehung. Die Gesamtheit gesellschaftlicher Gegebenheiten hat Einfluss auf die Persönlichkeit und modifiziert das Bewusstsein, welches wiederum zu Veränderung der Umwelt und Lebensbedingungen beiträgt.

Weiterhin impliziert die o. a. Definition von Sozialisation, dass die Persönlichkeitsentwicklung ein lebenslang fortwährender Prozess ist. Die Persönlichkeitsentwicklung hat kein Endstadium, erworbene Denk- und Handlungsstrukturen sind jederzeit modifizierbar. Jede Sozialisation soll auf die gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeit zielen, die sich mit sozialen Bedingungen und Anforderungen sowie den jeweiligen psychischen Strukturen aktiv auseinandersetzt und entwickelt.

---

<sup>271</sup> Hoffmann, 1990 S. 7 ff.

<sup>272</sup> Hurrelmann, 1986 S. 14

Hurrelmann verweist auf den interdisziplinären Charakter von Fragestellungen, die sich mit der „gesellschaftlichen Bedingtheit von individuellen Entwicklungsprozessen auseinandersetzen.“<sup>273</sup> Daher muss ein umfassendes sozialisationstheoretisches Modell den psychologischen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigen. Das Individuum entwickelt sich auf der Grundlage endogener Faktoren und in produktiver Auseinandersetzung mit sozialen und eigenen psychischen Bedingungen zu einem handlungs- und gesellschaftsfähigen Subjekt.

Der Sozialisationsprozess, in dem sich also die Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der sozialen und materiellen Umwelt entwickelt, dauert lebenslang an. Persönlichkeit ist in diesem Zusammenhang als das spezifische Konstrukt von Merkmalen, Eigenschaften, Haltungen und Handlungskompetenzen, das einen einzelnen Menschen kennzeichnet, zu verstehen.<sup>274</sup> Der Mensch reift also im Rahmen der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zur Persönlichkeit mit je differenter Ausprägung seines „psychischen Gefüges“, seiner „Individualität“.<sup>275</sup> Neben dem Sozialcharakter, der mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft geteilt wird, ist diese Individualität ebenso Teil der Persönlichkeit. In einer Gesellschaft existieren unterschiedliche Sozialcharaktere, so „gibt es bei ethnischen Minderheiten andere *Selbstverständlichkeiten* im Rollenverhalten zwischen Mann und Frau, bei den Eßgewohnheiten, bei alltäglichen Höflichkeitsformeln als in der... *Mehrheitskultur*.“<sup>276</sup> Demnach erwirbt das Individuum im Sozialisationsprozess insbesondere die „*Selbstverständlichkeiten* seiner Gruppe.“<sup>277</sup>

Die Familie stellt eine hauptsächliche Sozialisationsinstanz dar, ferner ist die Gruppe der Gleichaltrigen von Bedeutung. Die Schule nimmt als Sozialisationsinstanz in unserer Gesellschaft mit formal organisierter Bildung eine wesentliche Rolle ein. Die Gesellschaft legt den Menschen nicht einfach fest, aber Sozialisation kann auch nicht ohne gesellschaftlichen Einfluss ablaufen. Wenn also Soziali-

---

<sup>273</sup> Hurrelmann, 1980 S. 7

<sup>274</sup> Tillmann, 1994 S. 11

<sup>275</sup> vgl. Tillmann, 1994 S. 12

<sup>276</sup> ebenda, 1994 S. 12

<sup>277</sup> ebenda, 1994 S. 12

sation aktive Auseinandersetzung mit der gegebenen Umwelt heißt, hat das Individuum Gestaltungsmöglichkeiten.

Ziel des Sozialisationsprozesses ist es, dass das Individuum lernt, sich in diesem Interaktionsprozess zurechtzufinden. In verschiedenen Familiensystemen unterscheiden sich die Voraussetzungen für die Entwicklung von Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie. Wenn negative Faktoren kumulieren, kann die Ausbildung eines ausgewogenen familialen Interaktionssystems erschwert werden.<sup>278</sup>

Eng verbunden mit der Thematik Persönlichkeit und Individualität ist die der *Identität*, also „...die Fähigkeit des einzelnen, reflexiv aus sich selbst herauszutreten..., die Fähigkeit, sich ein Bild von sich selbst zu machen.“<sup>279</sup> Die persönliche Biographie führt zur personalen Identität und beinhaltet die Selbstinterpretation des Menschen, das Eingebundensein des Menschen in differente soziale Einheiten ergibt die soziale Identität. „Aus der Balance von personaler und sozialer Identität...ergibt sich die Ich-Identität.“<sup>280</sup>

Welche Bedeutung dem Identitätsbegriff im gesamten Gefüge von Sozialisationsbedingungen und -theorien zukommt, wird im Folgenden erläutert.

**Identität aus tiefenpsychologischer Sicht:** Der klassischen Psychoanalyse zufolge sind die signifikanten Impulse und Antriebe der Persönlichkeitsentwicklung organismusintern. Genese und Aufbau von Persönlichkeit richten sich nach festen aufeinander aufbauenden Phasen, der epigenetische Entwicklungsprozess impliziert eine spezifische Regel- und Gesetzmäßigkeit (psychosexuelle Reifestadien). Nach Freud basieren Merkmalsausprägungen von Persönlichkeit fast ausschließlich auf der Vorstellung ihrer Genese durch Interaktionen mit signifikant anderen Bezugspersonen und ihren Normen und Wertvorstellungen. Der entscheidende Impetus ist hierbei die „Identifikation“, die Anpassung der Person an die physischen, psychischen und sozialen Bedingungen ihrer Umwelt.<sup>281</sup>

---

<sup>278</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 23 ff.

<sup>279</sup> Tillmann, 1994 S. 136

<sup>280</sup> ebenda, 1994 S. 137

<sup>281</sup> Hurrelmann, 1986 S. 25

In der strukturanalytischen Dreiteilung der Persönlichkeit ist das „Es“ die Instanz, die unbewusste Triebe, Affekte und verdrängte Vorstellungen repräsentiert. Das „Über-Ich“ beschreibt den Bereich der Persönlichkeit, der die Funktion des Gewissens und der Selbstbeobachtung beinhaltet. Diese Instanz ist gekennzeichnet durch die Verinnerlichung elterlicher Forderungen und Verbote, so dass auch gesellschaftliche Einflüsse insgesamt relevant werden. Das „Ich“ zielt als „Realitätsprinzip“ und Kontrollinstanz auf die Steuerung und Anpassung des Individuums an psychische und soziale Bedingungen ab. Dieses Modell geht von einem anzustrebenden Gleichgewicht von inneren und äußeren Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung aus, die Freudsche Theorie ist somit auch Sozialisationstheorie. Hurrelmann spricht in diesem Kontext von „Spannungsverhältnissen zwischen der inneren Natur der Motive und Triebe und der gesellschaftlichen Kultur mit ihren sozialen Normen und Sanktionen.“<sup>282</sup>

Der Einfluss der Psychoanalyse auf sozialisationstheoretische Überlegungen ist lange Zeit aufgrund der triebtheoretischen Überakzentuierung und des damit überhöhten Stellenwerts des menschlichen Organismus sowie der Reduktion von sozialer Umwelt als Repräsentation elterlicher Forderungen und Verbote eingeschränkt gewesen. Erst Akzentverlagerungen neo-psychoanalytischer Ausrichtungen brachten die Psychoanalyse in sozialpsychologische Zusammenhänge.<sup>283</sup>

Auf der Grundlage psychoanalytischer Theorienbildung benutzte E. H. Erikson explizit den Begriff „Identität“ zur Beschreibung sozialpsychologischer Zusammenhänge der Persönlichkeitsentwicklung. Für ihn ist Identität ein psychosozialer Terminus, der die soziologischen und psychologischen Erkenntnistheorien miteinander zu verknüpfen hat.<sup>284</sup>

Die Bewältigung stufenspezifischer Entwicklungsprobleme und Krisen ist Voraussetzung zur Bewältigung späterer Krisen sowie der Entwicklung einer stabilen Identität am Ende des Jugendalters. Das „Ich“ ist in der Psychoanalyse ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeit und verarbeitet kognitiv die Impulse des „Es“ und des „Über-Ich“ im Sinn des Realitätsprinzips. Das „Ich“ strukturiert und inte-

---

<sup>282</sup> Hurrelmann, 1986 S. 27

<sup>283</sup> Mackenthun, 2012 S. 159ff.

<sup>284</sup> Erikson, 1965 S. 7-16

griert die unterschiedlichen Selbstbilder und Selbstkonzepte und entscheidet über die Auswahl verschiedener Kindheitsidentifikationen, aus denen letztlich in einem epigenetischen Prozess eine Ich-Identität hervorgeht, die allen früheren Identifikationen mit Bezugspersonen der Vergangenheit übergeordnet ist. Eine erfolgreiche Integration der Kindheitsidentifikationen mündet in ein positives Gefühl der Ich-Identität.

Alle Integrationsleistungen, die später in eine entwickelte Ich-Identität einmünden, sind nur auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität denkbar. Die Ich-Instanz muss also einerseits die biografisch differenten Kindheitsidentifikationen synthetisieren, andererseits soll eine Synthese die individuelle mit der sozialen Identität verbinden (soziale Leistung). Identitätsentwicklung ist nach Erikson im sozialen Vakuum nicht denkbar. Integrierte Kindheitsidentifikationen zielen durch spezifische Ich-Leistungen auf die Ich-Identität, hierzu bedarf es jedoch der Interaktionsprozesse mit der sozialen Umwelt des Individuums.

Sozialpsychologisch beruht diese Ich-Identität als Resultat gelungener Ich-Leistungen auf der Vermittlung des psychischen mit dem gesellschaftlichen Leben. Die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität hat beim jungen Erwachsenen das Gefühl innerer Kontinuität zur Folge „Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, es ist die Ich-Qualität dieser Existenz.“<sup>285</sup> Nach Erikson entstehen Genese und Aufbau von Ich-Identität in sequentiell angeordneten Phasen mit je spezifischen psycho-sozialen Modalitäten epigenetischer Natur. Erfolgreiche bisherige Identifikationen ermöglichen diese fortlaufenden Neubildungen von Verhaltensmustern. Der Entwicklungsprozess bis hin zur Ich-Identität ist in Gefahr, wenn der Lauf dieser psycho-sozialen Modi gestört ist. Also kommt jeder Phase eine besondere Rolle zu, die zu erfüllen von den Beziehungen der sich entwickelnden Person und ihrer sozialen Umwelt (Beziehungspersonen) abhängt.<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> Erikson, 1966 S. 18

<sup>286</sup> ebenda, 1966 S. 19f.

### **Identität in Rollen und Interaktionstheorien:**

Sozialisationsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung resultieren aus der aktiven Auseinandersetzung der sich entwickelnden Person mit seiner Umwelt, hierbei nehmen Schule und Familie eine besondere Rolle ein. Identitätsentwicklung geschieht in sozialen Interaktionen, die die Handlungsanforderungen und die damit zusammenhängenden sozialen Werte und Normen der Interaktionspartner deutlich zum Ausdruck bringen, d. h. Identitätsbildung vollzieht sich im Kontext interagierender Individuen. Interaktion ist der Prozess eines weitgehenden Rollenerwerbs seitens des sich entwickelnden Individuums, um sozial handlungsfähig zu sein. Neuere Rollenkonzepte nehmen an, dass soziale Rollenanforderungen und individuelle Einstellungen und Bedürfnisse während des fortwährenden Prozesses der Sozialisation grundlegend von einer Divergenz gezeichnet sein können.

Interaktionstheorie und Rollenkonzept lassen sich so zu einem Sozialisationsmodell verknüpfen, das eher als die psychologischen Theorien die gesellschaftliche Realität in ihren interessen gebundenen Einflüssen und Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung darzustellen vermag.<sup>287</sup> Im interaktionistischen Rollenkonzept wird davon ausgegangen, dass die Rollenerwartungen und -anforderungen im Alltag unklar und inkonsistent sind.<sup>288</sup> Rollenhandeln dient der Definition der vorhandenen „Situation“ sowie der entsprechenden Interpretation der Rollennormen. „Zu den Grundqualifikationen des Rollenhandelns, die im Sozialisationsprozeß entwickelt werden, gehören die Fähigkeit zur Rollen-Distanz (die Fähigkeit, beim Rollenhandeln die eigene Rolle distanziert und reflektierend zu betrachten) sowie die Ausbildung von Empathie (Einfühlungsvermögen) und von Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, Uneindeutigkeiten einer Situation zu ertragen).“<sup>289</sup> Die „interpretativen Fähigkeiten“ der Handelnden sowie der Erwerb dieser Fähigkeiten sind insbesondere kulturabhängig. Der Sozialisationsprozess soll also das Individuum befähigen, sich in einem relativ offenen Interaktionsprozess zurechtzufinden. Verschiedene Familienverhältnisse haben differente Voraussetzungen für die Entwicklung von Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (s. S.92). Rele-

---

<sup>287</sup> Hoffmann, 1990 S. 21 f.

<sup>288</sup> vgl. Krappmann, 1973 a S. 168 ff

<sup>289</sup> Peukert, 1995 S. 265



vante Faktoren können die Ausbildung eines adäquaten familialen Interaktionssystems erschweren.<sup>290</sup>

Für Heranwachsende mit Migrationshintergrund ist in dieser Hinsicht festzustellen, dass ihre Sozialisationsbedingungen sich im Vergleich zu jenen der Kinder und Jugendlichen aus Familien der autochthonen Bevölkerung dadurch unterscheiden, dass sie eine Beziehung zu mindestens einer anderen Kultur – der Herkunftskultur der Eltern, Kultur des Aufnahmelandes, Migranten-Subkultur – aufweisen.<sup>291</sup> Die betroffenen Individuen empfinden aufgrund der differenten Sinndeutungen und Lebensformen sowie divergierender Wert- und Normsysteme eine Kulturdifferenz. Diese Differenz kann als Kulturkonflikt erlebt werden und insbesondere im Kontext der Wert- und Normvorstellungen eine „Identitätsdiffusion“ verursachen. Liegen jedoch günstige soziale Bedingungen vor, können sie die individuelle Reflexion anregen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen. Die Diskrepanzen bezüglich der Werte- und Normvorstellungen führen also nicht zwangsläufig zu einem Kulturkonflikt. Die Zugehörigkeit zu einer Ethnie sowie die Teilnahme am kulturellen Leben einer ethnisch geprägten Subkultur sind wesentlich für die Identitätsentwicklung, die Vernachlässigung der Herkunftskultur löst in der Regel problematische Mechanismen aus. Auernheimer spricht in diesem Zusammenhang von den Gefahren der „regressiven Flucht in Traditionalismen“<sup>292</sup> oder der „verkrampten Distanzierung gegenüber der Minderheitenkultur“.<sup>293</sup> In Bezug auf die Orientierungsproblematik betont er folgende wesentliche Aspekte:

- „Kulturelle Werte und Normen entsprechen als *ideelle Form gesellschaftlicher Erfahrung* einer bestimmten Form gesellschaftlicher Lebenspraxis.“<sup>294</sup> Bei Veränderungen der Lebenspraxis müssen sich auch kulturelle Vorstellungen ändern, da sonst die Gefahr einer Entfremdung im Sinne einer Diskrepanz zwischen persönlichem Sinn und „objektiver“ gesellschaftlicher Bedeutung besteht.

---

<sup>290</sup> Krappmann, 1973 a S. 182 f.

<sup>291</sup> Stöbe, 1998 S. 29 ff.

<sup>292</sup> Auernheimer, 1988 S. 124

<sup>293</sup> ebenda, 1988 S. 124

<sup>294</sup> ebenda, 1988 S. 126

- „Die Entfremdungs- oder Sinngabungsproblematik ist von der Bezugsgruppenproblematik nicht ganz zu trennen.“<sup>295</sup> Der Mensch ist auf die Bezugsgruppe als Orientierungshilfe für die Einsicht der Sinnfülle seiner Handlungen angewiesen.
- „Die Identitätsentwicklung ausländischer Jugendlicher wird gestört durch (...) kulturell bedingte Behinderung oder sogar Verhinderung von Lebensentwürfen; denn der Prozeß der Identitätsbildung impliziert Entwürfe vom eigenen Leben (...). Eine weitere Barriere bildet oft – manchmal im Verein mit den anderen Schwierigkeiten – der traditionelle Familialismus, der dem Wohl und Wehe der Familie Vorrang einräumt und eine individuelle Lebensplanung nur begrenzt zuläßt.“<sup>296</sup>
- „Die Identitätsfindung der Jugendlichen ist davon abhängig, wie und wieweit sich ihre Herkunftsgruppe politisch und kulturell mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Bundesrepublik auseinandersetzt, wieweit sie ein Bewußtsein ihrer Lage und Selbstbewußtsein als Minorität entwickelt, wie arm oder reich an „kulturellen Strukturen“ sie ist (...).“<sup>297</sup> Gesellschaftliche Perspektiven können nicht bei „Ghetto-Mentalität“ gedeihen.

Entfremdung beinhaltet den Verlust der Beziehung zu einer Person oder Sache und äußert sich in dem Gefühl der Macht- und Sinnlosigkeit, sie ist gekennzeichnet durch eine Situation der Isolierung. Selbstentfremdung schließlich beinhaltet den Bezug auf die eigene Person.<sup>298</sup> Wenn Menschen mit Migrationshintergrund die Strukturen und Normen ihrer traditionellen Herkunftskultur für die neue Form der Lebenspraxis nicht mehr als sinnstiftend erleben, kann dies Entfremdung bedeuten. Obwohl es aber in diesem Zusammenhang oft zu Kompensationshandlungen kommt, bewahren viele Werte und Normen durch die langfristige Wahrnehmung der neuen Wirklichkeit in der traditionellen Sichtweise ihren Sinn.

Muslimen ohne ein differenziertes Islamverständnis tun sich schwer, eine Situation angemessen zu definieren, da ihnen Normen und Rollenmuster der Mehrheitsgesellschaft nicht geläufig sind oder sie diese vehement ablehnen. Islamspezifische

---

<sup>295</sup> Auernheimer, 1988 S. 126

<sup>296</sup> ebenda, 1988 S. 127-138

<sup>297</sup> ebenda, 1988 S. 128

<sup>298</sup> Fuchs, 1975 S. 166

Lebenshintergründe können Konflikte begünstigen, wenn die Denkmuster und die Werte dieser Lebenswelt im Widerspruch zu der Lebenswelt der umgebenden Gesellschaft stehen, eine liberale Interpretation des Islam verhindert Konflikte und dient der Integration.

Umgekehrt kennen die Einheimischen die Normen und Rollenverteilungen der Muslime kaum. Trotz vorhandener Sprachkenntnisse kann wirksame Kommunikation wegen differenten Alltagswissens bei dem jeweiligen Gegenüber in einer Kommunikation scheitern.<sup>299</sup> Es gilt also zu fragen, welches „Wissen“ Minderheiten in einer Gesellschaft haben, nach welchen kognitiven und affektiven Kategorien sie die gesellschaftliche Realität konstruieren und ob sie sich an Schemata der Herkunftskultur oder der Aufnahmegesellschaft oder einer Minderheit-Subkultur orientieren. Alltagswissen und Alltagserfahrungen sowie affektiv-kognitive Schemata bestimmen die individuelle Orientierung innerhalb der Gesellschaft.

Bezugspersonen und -gruppen sind im Sozialisationsprozess wichtig, sie erteilen dem Individuum Informationen über die eigene Person, sie spiegeln wider, wie man von anderen wahrgenommen wird. Die Bezugsgruppe ist die Gruppe, „...mit der sich eine Person identifiziert, an deren Normen und Wertvorstellungen sie ihr eigenes Verhalten mißt und deren Ziele, Meinungen, Vorurteile usw. sie zu ihren eigenen macht.“<sup>300</sup> Die Menschen regulieren ihre Verhaltensweisen danach, wie andere auf sie reagieren. Die soziale Identität wird in der Beziehung zu den verschiedenen Personen als Gegenüber verwirklicht.<sup>301</sup> Die gesellschaftliche Gruppe gibt dem Einzelnen seine einheitliche Identität, Mead spricht in diesem Zusammenhang vom „verallgemeinerten Anderen“<sup>302</sup>, synonym wird vom „generalisierten Anderen“ gesprochen. Ferner sind die „signifikanten Anderen“ wesentlich.<sup>303</sup> „Die signifikanten Anderen sind jene Menschen, zu denen wir eine so enge Beziehung bzw. Bindung haben, daß sie für unser Denken, Handeln und Verhalten wichtige

---

<sup>299</sup> vgl. Hoffmann, 1990 S. 20 ff.; vgl. Stöbe, 1998 S. 28 f.

<sup>300</sup> Fuchs, 1975 S. 101

<sup>301</sup> vgl. Mead, 1968 S. 248

<sup>302</sup> ebenda, 1968 S. 196

<sup>303</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 29

Bezugspunkte sind.<sup>304</sup> Eltern, Familienmitglieder und später auch wichtige anderweitige Personen stellen im frühen Sozialisationsprozess signifikante Andere dar.

Für das Kind einer ausländischen Familie ist es von großer Bedeutung, ob die Bezugsgruppen eher aus dem Bereich der Herkunftskultur bzw. einer Migranten-Subkultur oder aber aus dem Bereich der Kultur des Gastlandes stammen. In der Regel sind bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund die „signifikanten Anderen“ zunächst Mitglieder der Herkunftskultur. Der „generalisierte Andere“ ist die persönliche Vorstellung bezüglich der Erwartungen und Haltungen anderer auf das eigene Verhalten, die Aneignung der gesellschaftlichen Umwelt setzt diese Generalisationsfähigkeit voraus.<sup>305</sup> „Die Hereinnahme eines allgemeinen Standpunktes in das Denken sichert dem Kind den Anschluß an die Regeln, die in Interaktionsprozessen gelten. Der Erwerb der Generalisierungsfähigkeit ist denn auch nach Interaktions- und Sprachfähigkeit eine weitere grundlegende Voraussetzung gelungener Sozialisation und der Aneignung von Gesellschaft.“<sup>306</sup>

Einem muslimischen Heranwachsenden werden demnach außerordentliche Sozialisationsleistungen abverlangt. In diesem Kontext ist auch Boos-Nünning's Warnung zu verstehen, dass ein Heranwachsender mit Migrationshintergrund aus sprachlicher Sicht sowie hinsichtlich seiner Kontakte durchaus als völlig angepasst erscheinen mag, dies allein jedoch im Hinblick auf eine gelungene bikulturelle Sozialisation wenig aussagt.<sup>307</sup>

Die Diskussion um die Integration von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund beinhaltet u. a. die Sprachkenntnisse als wichtigen Aspekt. Die Erlangung der deutschen Sprache wird als wesentlich für die Integration betrachtet, ein Heranwachsender mit guten Sprachkenntnissen gilt als integriert, jedoch sind gute Deutschkenntnisse nicht mit Integration gleichzusetzen. Die Erforschung interkultureller Kommunikation zeigt auf, dass beim Erlernen der Sprache mehr zu be-

---

<sup>304</sup> Abels et al., 1986 S. 110

<sup>305</sup> ebenda, 1986 S. 111

<sup>306</sup> ebenda, 1986 S. 111 f.

<sup>307</sup> Boos-Nünning et al., 1977 S. 114

rücksichtigen ist als die Sprache selbst. Zum einen ist zwischen der Umgangssprache im Wohngebiet und der Hochsprache zu unterscheiden, zum Anderen beinhaltet der Akt des Sprechens Intonation, Gesichtsausdruck, Haltung und andere Andeutungen, die nicht oder falsch interpretiert werden können.<sup>308</sup> Es gibt also eine relativ breite Skala von sprachlichen Mitteln, das Repertoire dürfte jeweils kulturgebunden sein.<sup>309</sup> Die Art der Kommunikation ist kulturbedingt. Die Frage nach dem Wohlbefinden der Ehefrau kann beispielsweise in einem Kulturraum eine notwendige Höflichkeitsformel darstellen, im anderen aber als respektloses Eindringen in die Privatsphäre verstanden werden. Diese Andeutungen zeigen, dass wahrgenommene Sprachkenntnisse die Frage, ob ein Heranwachsender in die Gesellschaft eingegliedert ist oder nicht, allein nicht beantworten können.<sup>310</sup>

Es ist in Bezug auf die Identitätsbildung bei muslimischen Kindern / Jugendlichen und ihren Familienangehörigen zu fragen, wer als besonders relevantes Gegenüber angesehen wird. Nach Mihciyazgan nehmen Menschen, die in ihrer Heimat leben bzw. geblieben sind, das Leben als Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart wahr und denken nicht über Identität nach, diese ist fraglos gegeben. Erst durch den Migrationshintergrund entsteht das Interesse an Identität, diese ist ihnen nicht mehr selbstverständlich.<sup>311</sup> Identitätselemente wie das Weltbild, die Geschichte, Bräuche und Erwartungen in der Herkunftskultur, werden durch Entsprechendes aus der Aufnahmegesellschaft erweitert. Schwierig ist aber, dass gerade für Muslime das Wertesystem der deutschen Gesellschaft nicht leicht durchschaubar ist. Oft erscheint es Muslimen so, als fänden sie in Deutschland keine kulturellen Werte vor, für sie wirkt die Gesellschaft nicht geordnet.

---

<sup>308</sup> Stöbe, 1998 S. 30

<sup>309</sup> Auernheimer, 1990 S. 132

<sup>310</sup> Stöbe, 1998 S. 30 f.

<sup>311</sup> Mihciyazgan, 1994 a S. 56

### **2.3. Kulturspezifische Identität**

Gesellschaft und Kultur stehen in einem engen Verhältnis zum Verständnis von Identität, welches in modern-wissenschaftlicher Hinsicht im Bezugssystem christlichen Subjektivismus, des Anthropozentrismus sowie der Vielfalt der Möglichkeiten bei absoluter Freiheit der eigenen Entscheidung zu betrachten ist. In der abendländischen Geschichte hat sich das Verständnis von Identität und somit das Selbstverständnis des Individuums verändert<sup>312</sup> und zum parzellierten Identitätsverständnis mit einem hohen Grad an Individualisierung entwickelt. Daher ist dieses Identitätsverständnis als Spezifikum der abendländischen Kultur zu werten.<sup>313</sup>

Identitätsvorstellungen, welche als kulturspezifisch einzustufen sind, müssen außerhalb der modern-abendländisch geprägten Auffassung des Verständnisses von Identität differenziert und im Kontext des jeweiligen kulturellen Hintergrunds betrachtet werden. Kanacher<sup>314</sup> unterscheidet zwischen der modern-individualistischen und der „traditionell-kollektivierte“ orientierten Identität.

#### **2.3.1. Das modern- individualistisch orientierte Identitätsverständnis**

Im Folgenden wird das Identitätsverständnis im Kontext der spezifisch modernen Sichtweise von Identität skizziert. Identität und Identitätsbildung können unter sozialpsychologisch orientierten Aspekten im Rahmen allgemeiner psychoanalytischer Entwicklungstheorien gesehen werden. Die Wechselbeziehungen des Heranwachsenden zu seinen Bezugspersonen verändern sich fortwährend und die Auswirkungen jeder Phase haben relevante Folgen.<sup>315</sup> Auf der Grundlage des Erlebten verschafft die jeweils neue soziale Situation der Identitätsbildung eine Er-

---

<sup>312</sup> Baumeister, 1986 S. 73

<sup>313</sup> Kanacher, 2003 S. 14 ff.

<sup>314</sup> ebenda, 2003 S. 86 ff.

<sup>315</sup> Erikson, 1965 S. 22 ff.

weiterung. Dieser Prozess der fortlaufenden wechselseitigen Spiegelung stuft die Entwicklung der Identität unter der grundlegenden Voraussetzung der wechselseitigen Wahrnehmung und Interaktion ein.

Da Sozialisation von Interaktion abhängt, ist die Selbsteinschätzung des Individuums nicht unabhängig von den Interaktionspartnern denkbar.<sup>316</sup> Daher kann personale Identität oft im Rahmen einer Summe von Spiegelungen zu Interaktionspartnern begriffen werden. Somit ist persönliche Identität abhängig von interaktiven Prozessen im kulturellen Kontext, wobei gesellschaftliche Werte und Normen im Rahmen der Sozialisation in die fortwährende Identitätsentwicklung einfließen. Dieser Entwicklungsprozess besitzt keinen endgültigen Charakter, hieraus lässt sich eine Abhängigkeit der Entwicklungsmöglichkeiten von den Entwicklungsbedingungen ableiten, auf die das soziale Umfeld einen wesentlichen Einfluss hat. Wegen fehlender Interaktionsmechanismen können Kategorien des Selbstverständnisses, die in der kollektiven Identitätsgenese noch nicht entwickelt wurden, auch nicht im Kontext der persönlichen Entwicklung produziert werden. Daher ist eine persönliche Entwicklung zur Individualität nur schwer zu realisieren, wenn der Sozialisationsprozess eine Ein- und Unterordnung in das Kollektiv „Umma“ und ein hieraus abgeleitetes „Wir-Verständnis“ fördert.<sup>317</sup>

Die soziale sowie ethnische Identität sind von großer Bedeutung für das Individuum. Da die Bewertung der eigenen Persönlichkeit von außen für die persönliche Identität auch relevant ist, existiert auch eine soziale Identitätsebene für das Individuum. Daran ist ersichtlich, dass das in der Moderne existente Verständnis von Identität als Ebenenkonzept betrachtet werden kann. Differente Identitätsebenen sind unterschiedlichen Bezugssystemen zugeordnet und stellen das Gesamtkonzept der Identität dar. Auf der Grundlage der spezifischen äußeren Rollenerwartungen an das Individuum entsteht ein dauerhafter Austausch zwischen der umgebenden Kultur und der Persönlichkeit. In diesem Zusammenhang verweist Heitmeyer auf die Kulturvielfalt als Einflussfaktor auf die Entwicklung von Persönlichkeit im Kontext sozialer Identität, also die Möglichkeit, dass etwa Menschen mit Migrationshintergrund die jeweils als adäquat eingestuft Elemente der je eige-

---

<sup>316</sup> vgl. Mead, 1968 S. 43

<sup>317</sup> Kanacher, 2001 S. 107 ff.

nen kultur- und migrationsspezifischen oder deutschen Referenzgruppe übernehmen können.<sup>318</sup>

Der Prozess der Identitätsfindung beinhaltet die Ebene der ethnischen Identität, welche von spezifischen Lebensbedingungen determiniert ist. Jede Gesellschaft hat Strukturen, die das Leben im Alltag bestimmen. Diese Strukturen begünstigen konsistentes Verhalten und erzeugen ein hinreichend solides Identitätskonzept, das die Einordnung ethnisch anders orientierter Individuen oder Gruppen im Rahmen der vorgegebenen sozialen Kategorien ermöglicht. Es besteht eine dynamische Wechselwirkung zwischen dieser ethnischen Identität und der Gesellschaft.

### **2.3.2. Kollektivierte Orientierung im Islam**

Im Kontext des „traditionell-kollektiviert“ orientierten Identitätsverständnisses bezieht sich „traditionell“ auf die Situation des Individuums innerhalb der Bezugsbereiche (Soziale Identität, Religiöse Identität, Ethnische Identität), wodurch eine distanzierte Auseinandersetzung mit vorgegebenen Lebensumständen schwierig erscheint. Die individuelle Persönlichkeit wird bei traditions gelenkten Menschen kaum gefordert, vielmehr geht es um die Übernahme und Anpassung an Vorhandenes.<sup>319</sup> Der Begriff „traditionell“ verdeutlicht dies. „Die Identitätsbereiche umgeben und umschließen das Individuum, so daß von einem ‚geschlossenen‘ System gesprochen werden kann. Die einzelnen Bereiche üben sowohl einen direkten als auch über das Individuum einen indirekten gegenseitigen Einfluss aufeinander aus.“<sup>320</sup> Es gibt fließende Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen. Zwangsläufig ergibt sich aus dieser Situation die Konzentration des Individuums auf die Gemeinschaft als Ganzes, so dass hier von kollektiver Orientierung zu sprechen ist. Bei der Darlegung der Identitätsorientierung im Kontext des Islam liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf der Stellung des Individuums innerhalb des religiösen Sinndeutungssystems und dem daraus durch Vergesellschaftung entstehenden Sozialsystem.

---

<sup>318</sup> Heitmeyer et al., 1997

<sup>319</sup> Kanacher, 2001 S. 93

<sup>320</sup> ebenda, 2001 S. 93



Das Wesen der muslimischen Persönlichkeit liegt im Sprechen der *Schahada* - der Bekenntnisformel – kraft dessen Muslime bezeugen, an Gott und seinen letzten Gesandten Muhammed zu glauben.<sup>321</sup> Die Schahada, die aus einer Person einen Muslim macht, stellt eine umfassende Konzeption der Schöpfung dar, aus der sich wiederum eine spezifische Lebensweise für den Einzelnen und für die Gesellschaft erschließt. Glauben in Anbetracht der Gottespräsenz ermöglicht das Begreifen des eigenen Lebens innerhalb der Schöpfung und unter den Menschen. Die intensive Behauptung der Einheit Gottes und seiner Anbetung ist in Bezug auf die menschlichen Beziehungen von zentraler Bedeutung. Zudem stellen die Achtung der Eltern und das respektvolle Verhalten ihnen gegenüber unumstößliche Aspekte dar. Für Muslime besitzt diese auf die Familienbande gegründete Ebene der gesellschaftlichen Beziehung größte Bedeutung. Eine ebenso tiefgreifende Rolle kommt der Umma, der religiös-politischen Gemeinde der Muslime zu.<sup>322</sup>

In den Zeiten der Stammesorganisation bestimmte der Stamm die Erwartungen und Bedingungen für das individuelle Verhalten, welches als stammesorientiertes Verhalten zur Wahrung der Ehre des Stammes zu verstehen ist. In der Umma wurden diese vorgegebenen Maximen der Unterordnung beibehalten, hinzu kam die religiöse Offenbarung als Handlungsmaxime. Individuelle Eigenständigkeit war nicht möglich, die Menschen waren nunmehr – gebunden an muslimische Handlungsmaximen – Teil der Umma, die als Gemeinschaft allen anderen stammesorientierten, nationalen oder andersartigen Gemeinschaften übergeordnet ist.<sup>323</sup> Durch Muhammeds Erweiterung der alten Tradition um eine Gemeinschaft auf der Basis der fünf Säulen des Islam<sup>324</sup> wurde bereits ein Faktor konstituiert, der eine Individualisierung der Gläubigen durch die gegebenen individualisierten Religionsmotivationen weitgehend verhindern konnte.

---

<sup>321</sup> Natürlich sind auch alle früheren Gesandten und die von Gott im Laufe der Geschichte offenbarten Schriften anzuerkennen.

<sup>322</sup> Kanacher, 2003 S. 46 ff.

<sup>323</sup> vgl. Schluchter, 1988 S. 316

<sup>324</sup> 1. Die Anerkennung Allahs als den Einzigen 2. Fünfmal täglich das rituelle Gebet  
3. Die Abgabe/ Spende für die Armen 4. Die Einhaltung des Ramadan  
5. Die Wallfahrt nach Mekka

Der Muslim begreift sich als Teil der Umma, eine Existenz außerhalb der Umma und also ohne das Kollektiv der religiösen Gemeinschaft ist unverantwortbar.<sup>325</sup> Das Identitätsverständnis des Individuums richtet sich primär an der Unterordnung in die „beste Gemeinschaft“, die Umma, aus, welche als menschliches Sozialgebilde dem gelebten Koran in idealtypischer Weise entsprechen soll.<sup>326</sup> Die gemeinsame Religion verlangt allen Individuen die Unterordnung und Orientierung am Kollektiv ab, es wird eine „notwendige“ Integration aller Menschen in die Umma konstituiert. Die Offenbarung des Islam fördert diese kollektivistische Haltung, denn im Selbstverständnis der Muslime stellen die Thora und die Evangelien eine Vorgeschichte der Offenbarung Allahs dar. Jedoch beinhaltet erst der Koran die letztgültige authentische Wahrheit, Unterschiede zu den vorherigen Schriften beweisen die Verfälschungen der wahren Offenbarung Allahs innerhalb der vorherigen schriftlichen Fixierungen.<sup>327</sup> Der Koran – bestehend aus 114 Suren – gilt im orthodoxen Islam als normativ nicht übersetzbare Schrift und besitzt als endgültige und vollständige Niederschrift der Offenbarung Gottes absolute Gültigkeit.

Die Frage, wie der Mensch Gottes Wort recht verstehen kann, ist in der wissenschaftlichen Sprache die Sache der Hermeneutik, der Wissenschaft vom Verstehen. Die hermeneutische Frage bricht besonders in Zeiten geschichtlicher Umbrüche deutlich auf; denn in solchen Zeiten werden Traditionen diffus oder gar brüchig. Die Reformation als eine solche Zeit des Umbruchs ermöglichte einen Zugang zum Kern der biblischen Botschaft. Eine weitere große Umbruchzeit stellt die Aufklärung dar, sie schuf ein neues Bewusstsein von Geschichte und vom Menschen. Durch die Reformation wurde die Bibel als historisches Buch entdeckt, nun aber ist die Differenz zwischen den historischen Bedingungen, denen die biblischen Texte entstammen, und den zentralen Fragestellungen der eigenen Gegenwart sehr viel deutlicher bewusst geworden. Die Vernunft erhob einen Autonomieanspruch auch gegenüber der Religion. Die hermeneutische Frage jener Periode galt der Beziehung zwischen Offenbarung und Geschichte. Hierbei war der Zusammenhang von geschichtlicher Singularität und universalem Geist zu

---

<sup>325</sup> vgl. Spuler-Stegemann, 1998 S. 285

<sup>326</sup> vgl. Köster, 1986 S. 187

<sup>327</sup> Der Koran, Sure 2:129-130

bedenken. Aus dem Verhältnis der menschlichen Vernunft zur göttlichen Offenbarung kündigte sich die Dialektik der Aufklärung an.<sup>328</sup>

Warum es keine Hermeneutik des Islam gibt, lässt sich in zwei Grundsätzen der islamischen Geisteswelt verbindlich erklären: das Prinzip des nachahmenden *Konformismus* in der Lehre und das Dogma, der Koran sei „überzeitlich“. In der Islamwissenschaft gibt es äußerst sensible Bereiche, die einem reformorientierten Wissenschaftler reichlich Ansatzpunkte zur Dekonstruktion des Koran gäben: so etwa die Beziehung zwischen dem Koran und den Hadithen, den überlieferten Aussprüchen und Handlungen des Propheten. Diese beinhalten nicht nur gelegentlich divergierende Aussagen zum selben Thema, vielmehr stehen sie hier und dort in klarem Widerspruch zum koranischen Text. Eine produktive Aneignung des Korans ist ohne eine eigene, über den Wortlaut des Textes hinaus gehende Interpretationsleistung des Lesers nicht möglich ist. Eine solche hermeneutisch orientierte Koranexegese muss allerdings aus traditionell islamischer Perspektive als dessen größte Schwäche erscheinen, weil nämlich alles ins Fließen kommt und daher allgemein verbindliche Aussagen auf der Grundlage feststehender Textwahrheiten als nicht mehr möglich erscheinen, sodass der Koran letztlich nur mehr zu einem literarischen Produkt neben anderen herabgestuft wird. Aus diesem Grund hat sich die islamische Koranexegese auf die hermeneutische Herangehensweise bislang immer nur bis zu einem bestimmten Grade eingelassen.

Jedoch ist der Koran als arabischer Text nicht unabhängig vom damaligen arabischen Umfeld denkbar. Die Botschaft des Korans wäre vollkommen folgenlos geblieben, wenn jene Menschen sie als erste Empfänger nicht hätten verstehen können. Sie verstanden den Islam im Kontext ihrer Lebensverhältnisse, und durch die Anwendung des Islam veränderte sich ihre Gesellschaft. Die Auffassung der ersten Generation von Muslimen und der folgenden Generationen ist nicht absolut oder endgültig. Der Korantext bietet einen endlosen Decodierungsprozess. Daher ist es wichtig, dass die ursprüngliche Bedeutung nicht ignoriert oder vereinfacht wird, weil diese Bedeutung über die weitere Deutung des Textes entscheiden kann. Der Koran, der zuvor im historischen, kulturellen und sprachlichen Kontext decodiert worden ist, muss nunmehr im Code des kulturellen und sprachlichen Kontextes des Interpreten abermals neu gedeutet werden. Dies hat eine interpre-

---

<sup>328</sup> Huber, 2009 S. 2

tative Vielfalt zur Folge, einen dauerhaften Prozess der Interpretation und Neuinterpretation. Findet dieser Prozess nicht statt, degeneriert die Botschaft, und der Koran kann auch weiterhin als Objekt politischer und pragmatischer Manipulation bleiben.<sup>329</sup> Wird der Koran auch im hermeneutischen Kontext betrachtet, könnte sich die Diskussion von einer oftmals fruchtlosen Debatte über **richtig – falsch, historisch – unhistorisch** auf die Ebene der **Bedeutung** verlagern.

Für Muslime in Deutschland ist in Anbetracht dessen die Frage nach dem Charakter des Islam entscheidend, wie er unter den Bedingungen der Moderne zu verstehen ist. Progressive Denker wie Abu Zaid<sup>330</sup> und Öztürk<sup>331</sup> setzen sich in ihren Werken seit Jahren für einen zeitgemäßen, an der Moderne orientierten Reformislam ein und kritisieren die starren Prinzipien des orthodoxen Islam.

Der Vers: „Sieh, die Religion bei Allah ist der Islam“<sup>332</sup> gibt der Religionsform Muhammeds den Namen „Islam“ und zeigt zugleich die oberste religiöse Pflicht der Muslime. „Islam“ heißt „absolute Hingabe“ an Allah und gilt als Verhaltensrichtlinie im Zentrum der göttlichen Offenbarung. Gott als absolut unzugängliche Instanz tut seinen Willen kund, in Anbetracht der Allmacht Gottes und der diesbezüglichen Anerkennung seitens der Muslime sowie ihrer inneren Glaubenshaltung spricht Köster von unfreien Menschen.<sup>333</sup> Demnach haben Muslime keine Möglichkeit ihrer Beziehung zu Allah durch eigenes Verhalten Ausdruck zu verleihen, denn letztlich entscheidet die Allmacht Gottes. Die Beziehung der Muslime zu Gott erscheint daher als einseitig und entspricht einer „Unterwerfungsbeziehung“.<sup>334</sup> Der Muslim hat keinen Handlungsspielraum, da Allah eine absolute Macht darstellt. Auf der Grundlage der theologischen Heilsnotwendigkeit hat sich jeder Mus-

---

<sup>329</sup> Saleh, 2006 S. 1ff.

<sup>330</sup> Abu Zaid, 2008

<sup>331</sup> Öztürk, 2007

<sup>332</sup> Der Koran, Sure 3:17

<sup>333</sup> Köster, 1986 S. 193

<sup>334</sup> Schluchter, 1988 S. 360

lim in vollkommener Hingabe der Offenbarung zu unterwerfen. Er kann nur als Teil der Umma sein persönliches Heil erlangen.

Der Muslim gilt nicht in seiner Subjektivität als individuelles Wesen mit individualistischer Persönlichkeit, sondern als Bestandteil der Umma, als „makluq“<sup>335</sup> (Geschöpf Gottes). Demnach ist das Identitätsverständnis weitgehend kollektiviert und kaum individualistisch orientiert.

### 2.3.3. Dimensionen muslimischer Identität

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen identitätstheoretischen Konzeptionen sowie korananthropologischer Aspekte lässt sich *muslimische Identität* im Rahmen folgender vier spezifischer Dimensionen definieren, um eine Vorstellung davon zu verschaffen, wie das Bild des Muslims in Deutschland zu zeichnen ist.<sup>336</sup>

#### 2.3.3.1. Glaube, Praxis und Spiritualität

Das erste und zentrale Element muslimischer Identität ist der Glaube an den einen und einzigen Schöpfergott; dies macht das Wesen der muslimischen Identität jenseits von Raum und Zeit aus, was sich ganz natürlich in Form der rituellen „Praxis“ (Gebet, Fasten, etc.) äußert. Mit diesen beiden Aspekten ist die grundlegende Dimension der *Spiritualität* eng verbunden. Im islamischen Verständnis stellt Spiritualität die Art und Weise dar, mittels derer die Muslime ihren Glauben lebendig erhalten, stärken und pflegen. Die Spiritualität ist Erinnerung, Gedenken und die innere Haltung gegen die menschliche und natürliche Neigung, Gott, den Sinn des Lebens und das Jenseits zu vergessen. Praktiken, die der Islam vorschreibt, insbesondere das Gebet, sind Wege der Erinnerung und Besinnung:

„Ich bin Gott. Es gibt keinen Gott außer mir. Darum diene mir und verrichte, meiner (in Ehrfurcht) gedenkend, das Gebet!“<sup>337</sup> Achtung der muslimischen Identität

---

<sup>335</sup> Tibi, 1991 S. 7 f.

<sup>336</sup> vgl. Ramadan, 2001 S. 236 ff.

<sup>337</sup> Der Koran, Sure 20:14

bedeutet, diese grundlegende Dimension des Glaubens anzuerkennen und darüber hinaus den Muslimen zu ermöglichen, alle religiösen Praktiken auszuüben, die ihr spirituelles Leben prägen. Glaube und Spiritualität liegen diesen Praktiken zugrunde, sie verleihen dem Leben Sinn: Würde man die Muslime ihrer berauben, hieße dies, sie ihres Wesens zu berauben.

### 2.3.3.2. Text und Kontext

Wahrer Glaube ist ohne Verstehen nicht möglich; für den Muslim heißt dies, gleichermaßen die Quellen (Koran und Sunna) und den Kontext, in dem er lebt, zu verstehen. Auf diesem doppelten Verstehen basiert die Verantwortung des Muslims, er soll ein *Verstehen des Textes* und zugleich ein *Verstehen des Kontextes* entwickeln, um so den Geboten des Islam entsprechen zu können. Diese Grundlehre ist von den großen Gelehrten über die Jahrhunderte weitergeführt worden.<sup>338</sup> Daher ist die muslimische Identität nicht geschlossen, in festen und rigiden Prinzipien gefangen. Vielmehr gründet sie auf einer steten dialektischen und dynamischen Bewegung zwischen den Quellen und der Umgebung mit dem Ziel eines harmonischen Lebens. Die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten im Islam ist daher von großer Bedeutung und gehört zu den Grundlagen der Lehren des Islam.<sup>339</sup> Muslime sind verpflichtet, nach Vermehrung von Fähigkeiten und Wissen zu streben.

„Die Suche nach Wissen ist für jeden Muslim und jede Muslimin eine Pflicht.“<sup>340</sup> Der Sinn der islamischen Quellen selbst sowie auch der Schöpfung und der Geschöpfe erschließt sich aus diesem Wissen. Wissen und Verstehen sind nach koranischem Verständnis Mittel zur Vertiefung des Bewusstseins von Gott: „Gott fürchten nur diejenigen von seinen Dienern, die Wissen haben.“<sup>341</sup>

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass Muslime, bevor sie in Übereinstimmung mit den Lehren des Islam handeln, diese Fähigkeit einsetzen müssen, um ihre

---

<sup>338</sup> Ramadan, 2001 S. 238

<sup>339</sup> ebenda, 2001 S. 238

<sup>340</sup> Hadith, von Ibn Madscha überliefert

<sup>341</sup> Der Koran, Sure 35:28

Wahl zwischen Gutem und Schlechtem zu treffen, um den besten Weg zur Erlangung von Gottes Wohlgefallen zu finden, in welcher Umgebung auch immer sie sein mögen. Es gibt keine Wahl ohne Freiheit, und es gibt ebenso keine Wahl ohne Wissen und Verstehen. Wahl und Unwissen schließen sich gegenseitig aus. Daher sind diejenigen Elemente der muslimischen Identität, die unmittelbar auf Glauben und Spiritualität folgen, das *auf das Verstehen gegründete Wissen* und die *auf die Freiheit gegründete Wahl*. Zusammen ergeben sie die Dimension der *Verantwortung*.<sup>342</sup>

In ihrer weiteren Dimension erweist die muslimische Identität also ihre Offenheit, da sie auf einer Geisteshaltung beruht, die das Verstehen des Textes und des Kontextes vereint.<sup>343</sup> Sie definiert sich im Kontext eines aktiven und dynamischen Denkens und Verstehens, das Wissen, Freiheit und Verantwortungssinn verlangt.

### **2.3.3.3. Bildung und Vermittlung**

Der Glaube stellt immer einen Vertrauenspfand dar; Muslime sind in der Pflicht, diesen Vertrauenspfand ihren Kindern und Nahestehenden zu vermitteln, aber auch vor der Menschheit davon Zeugnis abzulegen.

Die muslimische Identität ist nicht auf den individuellen und persönlichen Bereich beschränkt, es geht nicht nur um den Einzelnen und seine Beziehung zu Gott. Vielmehr heißt Muslimsein, ein Verständnis des Lebens zu erlangen und auszudrücken, das auf Glauben, Spiritualität und Bewusstsein der moralischen Gebote basiert. Es gehört zur muslimischen Identität, seine Kinder zu erziehen und es ihnen zu ermöglichen, den *Vertrauenspfad* zu empfangen und sodann freie Entscheidungen zu treffen. Eine der zentralen elterlichen Aufgaben besteht darin, ihren Kindern die Vorstellung und den Gehalt dessen zu vermitteln, was sie sind, damit diese in ihrer Verantwortung vor Gott wählen können, was sie sein wollen.

Zudem sind Muslime der Überzeugung, dass der Koran die letzte göttliche Offenbarung ist und als solche universellen Charakter hat. Sie sind vor Gott verpflichtet, die Botschaft dieses Vertrauenspfandes bekanntzumachen und ihren Inhalt zu

---

<sup>342</sup> Ramadan, 2001 S. 238

<sup>343</sup> ebenda, 2001 S. 238

vermitteln. Die Verbreitung der Botschaft soll ein wirkliches Verständnis der Präsenz Gottes und seiner Lehren bewirken. Bekehrung steht einzig Gott mittels seiner Offenbarung zu. Keiner ist berechtigt, sich in diese Angelegenheit einzumischen, damit überschritte er seine Rolle und Rechte. Genau diesen Sinn bringen die Worte „von der Botschaft vor der Menschheit Zeugnis abzulegen“ zum Ausdruck.

Diese Achse der muslimischen Identität artikuliert dies in einer offenen und immer aktiven Art und Weise, da sie auf einem „Muslimsein“ basiert, das sich durch den Akt der Bildung und Überlieferung auszeichnet.

#### **2.3.3.4. Handlung und Teilnahme**

Die Erfüllung der muslimischen Identität ist darin zu sehen, dass der Glaube in einem stimmigen Verhalten Ausdruck findet. Muslimsein heißt, in jeder Umgebung den Lehren des Islam entsprechend zu handeln.

Der Glaube wird im Koran wiederholt und wesentlich mit gutem Verhalten und guten Taten verbunden. Bekanntlich wies der Prophet Muhammed deutlich auf diese Dimension der muslimischen Identität hin. Sie entfaltet sich authentisch durch die Handlungsmöglichkeiten hindurch, die uns entsprechend dem, was wir *sind* und dem, was wir *glauben*, offenstehen.

In jeder Umgebung basiert das Handeln auf vier wesentlichen Aspekten des menschlichen Lebens:

- der Entwicklung und Bewahrung des spirituellen Lebens in der Gesellschaft;
- der Verbreitung der religiösen und der säkularen Bildung und Erziehung;
- dem Einsatz für mehr Gerechtigkeit in den Bereichen des sozialen, ökonomischen und politischen Lebens und schließlich
- der Solidarität mit allen Bedürftigen.

Für jeden Muslim gilt, sobald er die grundlegende Dimension seines Daseins klar erfasst hat: Mit Gott sein bedeutet, mit den anderen Menschen sein, nicht nur mit



den Muslimen, sondern mit allen Menschen: „Der Beste von euch ist, wer am besten zu den Leuten ist.“<sup>344</sup>

Der Muslim muss seinen Glauben in einheitliches und stimmiges Handeln übersetzen. Für sich als Einzelner vor Gott zu handeln ist jedoch nicht ausreichend, er hat vielmehr den Sinn der Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu erkennen und umzusetzen. Diese Achse der muslimischen Identität verknüpft die Dimensionen des Handelns und der Partizipation, des Individuums und des sozialen Wesens, die das Muslimsein im Verhältnis zur Gesellschaft bestimmen.

Diese erörterten Elemente stellen ein adäquates Bild von den Grundlagen der muslimischen Identität in individueller und sozialer Hinsicht jenseits kultureller Prägungen dar. Für die Wahrnehmung des Lebens und der Welt sind *Glaube* sowie *Praxis* und *Spiritualität* wesentliche Komponenten, das *Verständnis des Textes und des Kontextes* ermöglicht die geistige Orientierung sich selbst und seiner Umwelt gegenüber. Ferner ermöglichen Bildung, Erziehung und Überlieferung zugleich vom Vertrauenspfand seines Glaubens zu spenden sowie die Botschaft zu vermitteln. Schließlich stellen Handlung und Partizipation die entfaltete Bekundung dieser Identität mittels der Art und Weise dar, in der der Muslim sich *für sich* gegenüber den Anderen und der Schöpfung (Handlung) und *mit* seinen Mitmenschen (Partizipation) verhält. Deswegen kann die Definition der muslimischen Identität nur offen und dynamisch sein. Sie ist zuvor auf Prinzipien gegründet, jedoch in unablässiger Interaktion mit der Umgebung. Die große Verantwortung der Muslime in Deutschland besteht darin, diesen erörterten Dimensionen ihrer Identität im Licht der islamischen Quellen, die mit ihrer Konzeption des Lebens, des Sterbens und der Schöpfung der grundlegende Bezugsrahmen bleiben, eine angemessene Form im *deutschen Kontext* zu verleihen.

Muslime in Deutschland - der Dimensionen ihrer Identität bewusst - müssen die Bereitschaft aufbringen, sich unter Wahrung ihrer Ansprüche in die Gesellschaft hinein zu begeben und ihre Rolle als Muslime und Bürger einzunehmen. Erfüllen sie ihre Pflicht zum Handeln im Einklang mit dem Gesetz, und wird von ihnen nicht verlangt, einen Teil ihrer Identität aufzugeben, gibt es keinen Widerspruch zwi-

---

<sup>344</sup> Hadith, von Ibn al- Bayhaqi überliefert

schen diesen Zugehörigkeiten. Das heißt, dass ihr Glaube, ihr Lebensverständnis sowie ihre Spiritualität, derer sie bedürfen, um zu verstehen und zu lernen, zu sprechen und zu erziehen, gerecht und solidarisch zu handeln, von der Mehrheitsgesellschaft respektiert werden müssen. Muslime haben sich konstruktiv im Sinne ihres Glaubens und Gewissens in angemessener und wirkungsvoller Art und Weise zu organisieren.<sup>345</sup>

Islamische Bildung wird oft ohne adäquate Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts vermittelt. Es muss verhindert werden, dass Heranwachsende koranische Suren und Äußerungen des Propheten Muhammeds in abstrakter Art und Weise ohne wirklichen Bezug zur Gesellschaft und Umwelt auswendig lernen. Vielmehr hat islamische Bildung die Dimension des Verständnisses des Kontexts, der Bildung in Bezug auf die Umgebung, das Handeln und die Partizipation in Deutschland vom solidarischen Akt bis zum Bewusstsein der gesellschaftlichen Verantwortung zu integrieren. Muslime dürfen in Achtung der Gebote ihrer Religion die im Islam liegende große Fähigkeit zur Anpassung nicht missachten. Der Islam stellt zwar eine prinzipielle Grundlage dar, jedoch verlangt seine Verwirklichung die Berücksichtigung der Geschichte und in besonderem Maße des sozialen und kulturellen Raumes.

### **2.3.3.5. Zusammenfassung**

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lässt sich Folgendes sagen:

So sehr der Islam auch Muslimen eine kollektivierte Orientierung abverlangen mag, ist festzustellen, dass – insbesondere junge – Muslime im Kontext ihrer personalen Identitätsentwicklung aufgrund dynamischer Prozesse und Wechselwirkungen in unserer Gesellschaft wesentliche Elemente aus jenen Bereichen aufnehmen und verinnerlichen können, die für eine auf Individualität und Emanzipation ausgerichtete Gesellschaft stehen. Personale und kollektive Identitäten stellen keine Oppositionen dar.

Ferner stellen das modern – individualistisch orientierte Identitätsverständnis und die kollektivierte Orientierung im Islam zwar Kontraste dar, sind aber *relativ* zu be-

---

<sup>345</sup> Ramadan, 2001 S. 240

trachten. Verschiedene identitätstheoretische Ansätze zeigen, dass – auf der Basis eines wie bereits dargelegten Konzepts der Inter- und Transkulturalität - Muslime konfliktfrei innerhalb unseres westlichen Werte- und Normensystems leben können; ein liberaler, differenziert zu betrachtender Islam kann Muslimen am ehesten einen Orientierungsrahmen anbieten, der soziales Handeln in Deutschland ermöglicht.

Unter Berücksichtigung differenter identitätstheoretischer Konzeptionen sowie reformorientierter islamischer Perspektiven lässt sich sagen, dass muslimische Identität nicht geschlossen, in festen und rigiden Prinzipien gefangen ist. Sie gründet vielmehr auf einer fortwährenden dialektischen und dynamischen Bewegung zwischen islamischen Elementen und der Umgebung mit dem Ziel eines harmonischen Lebens. *Hybride* Formen der Identität können Muslimen einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, Divergenzen und Ambivalenzen ermöglichen.

### 3. Islam und Erziehung

Ehe im Folgenden Erziehungsmodelle und Perspektiventwicklungen im islamischen Kontext erörtert werden, ist ein kurzer Ausblick auf einige sachbezogene Studien sinnvoll, die die Komplexität der vorliegenden Thematik facettenreich veranschaulichen.

Es folgen im Hinblick auf zu analysierende Erziehungsziele und -stile korananthropologische Ausführungen. Vorsorglich wird darauf hingewiesen, dass religiöse Texte und somit auch der Koran wegen ihrer zahlreichen vieldeutigen Aussagen zwangsläufig einen sehr weiten Interpretationsraum bieten. Vorrangig sollen ethische Prinzipien sowie das kulturelle und soziale Potenzial des Menschen aus koranischer Perspektive hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit gedeutet werden.

Im Kontext der differenten Erziehungsmodelle und der sozialen Perspektiventwicklungen – insbesondere unter Berücksichtigung der zentralen Faktoren *Familie und Schule* – wird dann herausgearbeitet, dass ein strenges, klassisch-konservatives Verständnis vom Muslimsein eine abgrenzende Haltung der deutschen Gesellschaft gegenüber beinhaltet und somit problematisch ist. Ein sich als absolut verstehendes islamisches System bzw. Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft mit ihrer auf Individualismus und Emanzipation zielenden pädagogischen Orientierung lässt kaum Raum für Dialog und pluralistische Perspektiventwicklungen.

Des Weiteren werden wesentliche Aspekte religiöser Sozialisation thematisiert sowie die Folgen inhomogener Sozialisationseinflüsse bei muslimischen Heranwachsenden hinterfragt und mögliche Reaktionsmuster durchleuchtet.

#### **Die religiöse Praxis muslimischer Migranten:**

Mihciyazgan sieht in ihrer Studie über muslimische Migranten einen Prozess der Hochislamisierung.<sup>346</sup> Sie stellt als Ergebnis eine ausdrückliche Kontinuität der Glaubensrezeption fest. Für die meisten Befragten war das Erlernen ihrer Religion mit dem Wissen über das Gebetsritual verbunden. Dies erklärt die Autorin mit den Unterschieden in der Perzeption von Volksislam und Hochislam. Der Volksislam

---

<sup>346</sup> Mihciyazgan, 1994 a

ist ein eigenständiger Wissensbestand, in dem sich traditionelle Vorstellungen erhalten haben, dagegen wird im Hochislam der Koran unter Heranziehung der Sunna professionell ausgelegt. Im Unterschied zum Hochislam lebe der Volksislam insbesondere von mündlichen Überlieferungen, die alltäglichen Orientierungen würden durch eine mündliche Tradition in Form von Geschichten abgeleitet. Im Volksislam habe der Koran eine rituelle Funktion und werde nicht interpretiert. Die Autorin hebt kritisch hervor, dass die Erforschung der Glaubenspraxis von Muslimen zu berücksichtigen habe, dass es für die volksislamische rituelle Praxis Unterschiede im Bereich der Ausführung und der Absicht gebe.

Den Prozess der Hochislamisierung begründet sie mit der Reaktion auf die westliche Behandlung des Themas Islam sowie der Problematik, die in Folge der mangelnden Kenntnisse der Eltern über den Islam gegenüber ihren Kindern gegeben ist. In diesem Kontext spricht die Autorin von Prozessen der Wissenserweiterung, aber auch von der Möglichkeit gegenläufiger Prozesse des Aufbaus von Wissensbarrieren. Mihciyazgan sieht eine Entwicklung der Migranten nicht zu westlichen Individuen, sondern zu muslimischen Mitgliedern unserer westlichen Gesellschaft, die religiös bedingte Selbst- und Weltverhältnisse haben. In diesem Kontext verweist sie auf das Problem, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund heute kaum noch selbstverständlich informell grundlegendes Wissen über Religion vermittelt bekämen und in ihrem späteren Leben damit konfrontiert würden, dass sie Muslime seien.<sup>347</sup>

### **Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft:**

In einer qualitativen Untersuchung zur Religiosität von Jugendlichen in Deutschland befragt Sandt 14- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Der Autor wählte das Interview und die teilnehmende Beobachtung.<sup>348</sup> Er interviewte 158 Jugendliche, darunter 44 Muslime, in der Zeit von 1992-1995. Diese Zusammenfassung bezieht sich auf diese Gruppe der 44 muslimischen Be-

---

<sup>347</sup> ebenda, 1994 a S. 203 ff.

<sup>348</sup> Sandt, 1996 S. 57 ff.

fragten. Zusätzlich führte er auch Expertenbefragungen mit Lehrerinnen und Lehrern durch. Der Autor versucht die religiösen Orientierungen der muslimischen Heranwachsenden in Fragen der Gottesvorstellung und des Menschenbilds, des Verhältnisses zu Gott und der Welt, der religiösen Handlungsmaximen sowie der religiösen Praxis und Erfahrung zu erfassen.

In einem weiteren Schritt unterteilt er die religiösen Orientierungen in drei Kategorien. In der ersten Gruppe sehen die Jugendlichen die religiöse Praxis als bloße Pflichterfüllung an. In der zweiten Gruppe gibt es entweder ein zweckrationales Befolgen der rituellen Praxis oder den Versuch, deren Elemente als lebensweltlich sinnvolle Regeln für den Alltag auszulegen. In der dritten Gruppe sind die Vertreter einer distanzierten Haltung oder gar völligen Ablehnung gegenüber der eigenen Religion. Die Jugendlichen (der ersten Gruppe) mit einer orthodoxen religiösen Orientierung fassten ihre Handlungsvorschriften *als von Gott geforderte Handlungen* auf, sie sähen keinen *unmittelbaren Sinn* in den Handlungsvorschriften sowie ihre religiösen Gebote absolut unabhängig von lebensweltlich-moralischen Werten. Diese Probanden brachten das Einhalten religiöser Gebote mit einer *Belohnung* oder *Bestrafung* durch Gott in Verbindung, es bestehe also die Vorstellung eines direkt in die Welt eingreifenden Gottes sowie einer Wechselbeziehung von Pflichterfüllung und Belohnung.

In der zweiten Gruppe setzten die Jugendlichen im Kontext der Pflichterfüllung stärkere Bezugspunkte auf die *Ehrung Gottes*, auf das *Sozialleben* oder auf die *Gesundheit*. Der Bezugspunkt einer *Verhaltensvorschrift* sei den Befragten bekannt, aber nicht die Umdeutung im lebensweltlichen Sinn, sie werde als bloße Pflichterfüllung angesehen. Innerhalb dieser zweiten Gruppe ist eine *zweckrationale* Untergruppe auszumachen, in der die Plausibilität eines Teils der Gebote und deren Sinnbezug zur Alltagswelt auseinander liefen. Eine lebensweltliche Fundierung konnten die Jugendlichen in Bezug auf die religiösen Gebote nicht unmittelbar ausmachen, die Plausibilität ihrer religiösen Handlungen sähen sie in einem Belohnungs- und Bestrafungszusammenhang. Eine weitere Untergruppe verbinde die religiösen Gebote mit einem Reflektions- und Interpretationsprozess. Für diese Jugendlichen weise ein Teil der religiösen Gebote einen *Plausibilitätsmangel* auf und werde daher einem Reflektions- und Interpretationsprozess unterzogen. Auf der Ebene von Neuinterpretation oder Ablehnung bestimmter Gebote komme es zu einer Auseinandersetzung. Sandt spricht in diesem Zusammenhang von einer

*Akzentverschiebung* vom Gehorsam hin zur inneren Beziehung zu Gott. Bei der dritten Untergruppe verlagert sich das Verhältnis zur Einhaltung der Gebote in den individuellen Bereich der Selbstverantwortlichkeit, so dass der Pflichtcharakter in den Hintergrund trete und es zu einer Neugewichtung der religiösen Gebote komme.

Die dritte Gruppe wahre eine Distanz zu den religiösen Handlungsvorschriften und nehme Bezug auf ethische Grundsätze des Zusammenlebens, Moral- und Wertvorstellungen gelten als Handlungsmaxime. In einem weiteren Schritt verbinde sich dieser Kontext mit religiösen Vorstellungen und Handlungsmaximen.<sup>349</sup>

Aufgrund seiner Studie stellt Sandt fest, dass bei den Jugendlichen Einigkeit beim Glauben an Gott besteht, sie jedoch differenzierte Einstellungen und Orientierungen bezüglich des Verständnisses und der Ausführung der religiösen Pflichten haben. Es gibt aber durchaus eine Heterogenität bei den Aussichten und Erfahrungen der muslimischen Heranwachsenden. Ein Teil von ihnen fühlt sich bei Einhaltung der rituell-religiösen Praktiken ausgegrenzt und abgelehnt von der Mehrheitsgesellschaft. Im Kontext der Lehrerbefragung wird auf den Aspekt der Restriktion ritueller Praxis hingewiesen. Da eine dauerhafte soziale Bestätigung der Religion nicht möglich scheint, kommt es zu der Wahrnehmung einer verstärkten Isolation und Minderheitsposition. Andere versuchten, neben der Nutzung der individuellen Freiheiten auch pflichtgemäß nach den Regeln des Islam zu leben. Im Rahmen dieser divergierenden Bezugssysteme kommt es bei den Jugendlichen zu einem reflexiven Prozess bezüglich der Selbstverständlichkeit des Glaubens. Bei beiden Gruppen kam es zur Bestätigung einer Veränderung der Religiosität durch Veränderung des kulturellen Umfelds.<sup>350</sup> Andererseits ist bei streng gläubigen Jugendlichen eine Wahrnehmung auszumachen, gegen die vorgefundenen Bedingungen leben zu müssen. Diese stehen im Widerspruch zur westlichen Moderne, da sie umso mehr als abweichende religiöse Minderheit wahrgenommen werden.

Die muslimischen Jugendlichen leben nach Sandt in zwei Kulturen, die Selbstverständlichkeit des Glaubens stellt aber nicht mehr eine unhinterfragte Normalität des Alltags dar. Die Jugendlichen sind durchaus in der Lage, mögliche Widersprü-

---

<sup>349</sup> Sandt, 1996 S. 214 ff.

<sup>350</sup> ebenda, 1996 S. 240

che aufzulösen. Von einer „Zerrissenheit von eigener Subjektivität und religiösen Bedeutungen“ kann in diesem Kontext also nicht die Rede sein.<sup>351</sup> Im Rahmen ihrer spezifischen Sozialisation dürften die Jugendlichen über eine Ambiguitätstoleranz verfügen.

### **Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen**

Die Studie von Y. Karakasoglu beschäftigt sich mit türkisch-muslimischen Pädagogikstudentinnen und Lehramtsstudentinnen zu Themenkreisen wie etwa Familie, religiöse Sozialisation, religiöse Praxis, Erziehung der Kinder usw.<sup>352</sup> Die Studie entstand im Rahmen einer qualitativen Befragung unter Verwendung eines Leitfadeninterviews mit Konfrontationsfragen.

Karakasoglu führte mit insgesamt 18 Sunnitinnen und Alevitinnen Gespräche, deren Aussage sie nach Kriterien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auswertete. Anhand ihres empirischen Materials typologisiert die Autorin die Einstellungen der Probandinnen und verbindet diese auf einer weiteren Ebene mit familiären, religiösen und schulisch-pädagogischen Paradigmata, um entsprechende Zusammenhänge und Facetten der jeweiligen Einstellungen herauszuarbeiten. Zu den zentralen Feststellungen aus ihrer Studie zählt, dass alle Probandinnen, unabhängig von ihrer Einstufung in eine bestimmte Kategorie religiöser Orientierung, die Zugehörigkeit zum Islam als einen wesentlichen kulturellen Bezugspunkt interpretieren. Sie sind größtenteils säkular orientiert und erfassen Religiosität als private Angelegenheit des Einzelnen.

In Fragen der Erziehungsinhalte und -ziele sind alle Befragten der Meinung, dass elterliche Erziehungsentscheidungen den Kindern gegenüber transparent zu machen sind, indem eine partnerschaftliche Beziehung zum Kind bevorzugt wird. Autoritäre Erziehungsmethoden werden entsprechend strikt abgelehnt. Alle Proban-

---

<sup>351</sup> ebenda, 1996 S. 230

<sup>352</sup> Karakasoglu-Aydin, 2000



dinnen messen der Vermittlung islamischer Grundprinzipien, beispielsweise in Form von Korankursen und Religionsunterricht, eine wichtige Rolle zu.<sup>353</sup>

### **Verlockender Fundamentalismus:**

Die quantitative empirische Untersuchung von Heitmeyer geht primär nicht der Frage der Diskriminierung muslimischer Heranwachsender nach, sondern eher den Reaktionen türkischer Jugendlicher auf diese Situation. Als empirische Grundlage dient die Befragung von mehr als 1200 türkischen Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 21 Jahren an allgemein- und berufsbildenden Schulen in NRW. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf die Verbreitung des islamischen Fundamentalismus unter den türkischen muslimischen Jugendlichen, die Vorstellung eines Überlegenheitsanspruchs des Islam bei der Hälfte der Befragten; ihre Bereitschaft zu religiös fundierter Gewalt sowie ihre Ablehnung der Moderne oder einer westlichen Lebensform.<sup>354</sup> Entsprechend warnt die Studie vor den Gefahren der Ausbreitung des islamischen Fundamentalismus unter den türkischen Jugendlichen.

Nach Heitmeyer zeichnet sich die persönliche Religiosität der türkischen Jugendlichen überwiegend durch ein hohes Maß an Eigeninterpretation aus. Zwei Drittel aller Probanden wiesen eine „hohe oder sehr hohe“ Religiosität auf, für die befragten Jugendlichen komme eine Ablehnung des Islam nicht in Frage.<sup>355</sup>

Der Autor sieht die Ursachen für die Hinwendung zu einer religiös fundierten Gewaltbereitschaft in Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt sowie der Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven Identität durch die Mehrheitsgesellschaft und konkreten Diskriminierungserfahrungen auf privater Ebene.<sup>356</sup> Das islamisch geprägte Eigenleben gebe den Jugendlichen Sicherheit und Geborgenheit sowie Kompetenzen im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen und Diskrimi-

---

<sup>353</sup> ebenda, 2000 S. 442 f.

<sup>354</sup> Heitmeyer et al., 1997 S. 125-134

<sup>355</sup> ebenda, 1997 S. 119 f.

<sup>356</sup> ebenda, 1997 S. 183 f.

nierungen. Die Suche nach kultureller Sicherheit treibe die türkischen Jugendlichen in die Arme islamisch-fundamentalistischer Organisationen, in denen der Islam oft für pluralismus- und demokratiefeindliche politische Zwecke instrumentalisiert würde.<sup>357</sup> Die Ergebnisse dieser Studie sind jedoch kritisch zu betrachten. Einige Fragestellungen sind stark suggestiv und vorgegebene Antwortmöglichkeiten lassen entsprechende Reflexionen nicht mehr zu, ihre Inhalte sind in jedem Fall negativ zu interpretieren. Es gibt keine Antwortvorgaben, die eine demokratische oder gewaltablehnende Gesinnung wiedergeben könnten.

Des Weiteren macht der Autor zum Prozess der Datenerhebung selbst sowie zu Aspekten wie der Interviewsituation, der Methode der Auswahl der Befragten oder dem Verhältnis zwischen Interviewer und Befragten keine Angaben, was die kritische Bewertung und Einordnung der erzielten Ergebnisse erschwert.<sup>358</sup>

Zudem werden andere, in Anbetracht der Datenlage durchaus mögliche Interpretationen weitgehend ignoriert. Auch wird implizit die Vorstellung eines mehrdeutigen Begriffs der Moderne insbesondere als aus westlichen Werten bestehend vorausgesetzt. Problematisch ist, dass die Studie strikt zwischen den islamischen Kultureinflüssen und eben dieser Moderne trennt, so dass es keine Schnittmenge zu geben scheint.

Trotz der genannten methodischen Unzulänglichkeiten im Bereich der Antwortvorgaben und in der Ergebnisinterpretation und der damit einhergehenden Überbetonung der islamisch-fundamentalistischen Orientierung ist zu betonen, dass mögliche Ausformungen religiöser Fundamentalismen bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland nicht unterschätzt werden dürfen und tatsächlich ein ernstes Problem darstellen.

### **Den Islam ausleben:**

H.-L. Frese hat in seiner qualitativen Untersuchung anhand des *problemzentrierten Interviews* männliche türkisch-muslimische Jugendliche zwischen 14-26 Jah-

---

<sup>357</sup> ebenda, 1997 S. 193 f.

<sup>358</sup> vgl. Alacacioglu, 2003 S. 68 f.

ren aus vier Dachverbänden (DJTJB, JGMG, ATJB und ADÜTDF) in Bremen befragt.

Der Autor hat die Jugendlichen über das Bild vom Islam und den Muslimen, über Türken und Türkentum sowie das Verhältnis zu Nichtmuslimen und Andersgläubigen befragt.<sup>359</sup> Nach Frese nähren Massenmedien und auch wissenschaftliche Publikationen die Skepsis gegenüber den organisierten Muslimen in Deutschland. Auch unter den Migranten selbst ist der Argwohn den Muslimen gegenüber nicht gering, da sie doch in Deutschland immer noch den Prototyp des „unverstandenen Fremden“<sup>360</sup> darstellen. Auf der Grundlage seiner Untersuchungen kommt Frese zu dem Schluss, dass die Familie und der Freundeskreis die zentrale Rolle für das Selbstverständnis der Befragten einnehmen.<sup>361</sup> Die Jugendlichen beanspruchen für sich, die Religion auszuleben und befürworten zugleich den Pluralismus als ein nützliches gesellschaftliches Konstitutionsmerkmal. Auch fordern sie strikt die Trennung von Islam und Parteipolitik.<sup>362</sup>

### **Islamische Identitäten:**

N. Tietze untersucht in einer religionssoziologischen Studie<sup>363</sup> im Rahmen einer qualitativen Befragung von 25 Probanden die Religiosität und Identität junger Muslime. Ihr Ansatz sieht den Islam als unabhängigen Subjektivierungsfaktor. Nach Tietze übersähen viele Wissenschaftler die Bedeutung des Islam und bevorzugten einen ethnischen Ansatz. Der Islam werde insbesondere mit dem ethnischen Traditionalismus in Verbindung gebracht. Hier werde nicht gesehen, dass der Islam als eine „unabhängige Variable bei der Ausbildung der Subjektivität und der Konstruktion von Handlungsfähigkeit“ zu betrachten sei.<sup>364</sup>

---

<sup>359</sup> Frese, 2002

<sup>360</sup> ebenda, 2002 S. 9-17

<sup>361</sup> ebenda, 2002 S. 81 f.

<sup>362</sup> ebenda, 2002 S. 305-309

<sup>363</sup> Tietze, 2001

<sup>364</sup> Frese, 2002 S. 220 f.

Glaube und Integration in eine religiöse Integrationsgruppe bildeten im Islam traditionell eine Einheit, d. h., dass „das individuelle Leben in einen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ gestellt sei; „Zeit und Raum durch die Elemente und Symbole der muslimischen Tradition (Moscheen, islamische Vereine, Gebetszeit und religiöse Feste)“ gezeichnet seien.<sup>365</sup> Die Bedingungen der Moderne formten den Islam „zu einem Subjektivierungsfaktor, (der) theologische Inhalte zwangsläufig subjektiv verändert oder neu hierarchisiert.“<sup>366</sup> Der Islam wird nach Tietze in Deutschland mit der Integrationsproblematik türkischer Migranten identifiziert, die muslimische Religion gilt nicht als Teil des bundesrepublikanischen Lebens.<sup>367</sup> Die deutsche Vorstellung des „Fremden, das niemals zum Eigenen werden kann“, sehe „Muslime als kulturelle Minderheit.“<sup>368</sup> Sie kennzeichne die Praxis der Behörden und der Öffentlichkeit, welche mit einer Ideologisierung und Kulturalisierung des Islam in Deutschland korrespondiere. „Die Institutionalisierung des Ausländers, die zur Konzeption von der deutschen Nation und nationaler Zugehörigkeit zählten, führten zu einer Türkisierung des Islam.“<sup>369</sup> Diese Konstruktion des Andersseins auf konfessioneller Basis könne die Integration in die Gesellschaft bewirken. Die Religion bezwecke die Überwindung des Bildes vom „unterlegenen eingewanderten Türken“. So könnten sie „konfessionelle Gleichstellung fordern (und sich) zugleich einer als türkisch definierten und als fremd wahrgenommenen äußeren Kultur zugehörig fühlen.“<sup>370</sup> Durch diese Übereinstimmung zwischen einer Ideologisierung des Islam und der Strukturierung des deutschen öffentlichen Raums nach konfessionell-kulturellen Gesichtspunkten komme es zu der paradoxen Situation einer „Bewältigung von Konflikten auf lokaler Ebene, indem jeder Fall einzeln behandelt und das Problem von der Frage abgekoppelt“ werde. „Die Suche nach einer politischen Lösung“ ließe sich dadurch umgehen.<sup>371</sup> Andernfalls äußerte sich dies in Form von öffentlichen Diskussionen

---

<sup>365</sup> ebenda, 2002 S. 8

<sup>366</sup> ebenda, 2002 S. 8

<sup>367</sup> ebenda, 2002 S. 13

<sup>368</sup> ebenda, 2002 S. 221

<sup>369</sup> ebenda, 2002 S. 220

<sup>370</sup> ebenda, 2002 S. 221

<sup>371</sup> ebenda, 2002 S. 221

und der Mobilisierung von Idealen. Es komme zu einer Verlagerung der Problematik „von außen nach innen“.<sup>372</sup>

In der öffentlichen Diskussion, so Tietze, werden die Subjektivierungsprozesse durch muslimische Religiosität nicht angemessen behandelt. Es gehe hier nicht um eine Traditionalisierung oder Ethnisierung und auch nicht um die Formulierung eines Kulturkonfliktes, vielmehr um das „dialogische Moment einer gesellschaftlichen Integration, die sich über die Konfliktualisierung sozialer und politischer Probleme vollzieht.“<sup>373</sup>

### **Das Wertsystem der Ehre:**

Schiffauer thematisiert das Wertsystem der Ehre in türkisch-islamischen Familien.<sup>374</sup> Autorität und Solidarität kennzeichnen aus türkisch-islamischer Sicht das Leben in der Familie. „Den Menschen in der Familie ist man verpflichtet, nach außen nehmen die Verpflichtungen ab. Prüfstein dessen, was als (ethisch) gut oder schlecht gilt, ist sein Nutzen bzw. Schaden für die Familie. Der Begriff dafür ist „Ehre“ (namus).“<sup>375</sup> Die Ehre des Mannes ist damit verknüpft, ob er den Innenraum seiner Familie schützen kann, die Ehre der Frau ist an Keuschheit und eheliche Treue gebunden. Die Ehre des Vaters oder Ehemannes wird verletzt, wenn die Frau einer Familie sexuelle Beziehungen eingeht. Die Ehre eines Mannes gilt als beschmutzt, wenn jene Grenze überschritten wird, die das Innere, also den Bereich der Familie, vom „Außen“, der - männlichen - Öffentlichkeit der Stadt scheidet. Die Gründe bezüglich der Verletzung spielen keine Rolle, es zählt nur die Tatsache, dass die Grenze verletzt worden ist. Die Ethik der Ehre ist partikularistisch, denn der Ausgangspunkt und das Ziel des Handelns sind das Wohl der eigenen Gruppe. Die Bedeutung der Ehre ist Gegenstand des Sozialisationsprozesses im türkisch-islamischen Kontext, sie wird von Jungen und Mädchen gleichermaßen verinnerlicht.

---

<sup>372</sup> ebenda, 2002 S. 222

<sup>373</sup> ebenda, 2002 S. 240

<sup>374</sup> Schiffauer, 1983; Schiffauer, 1991

<sup>375</sup> Schiffauer, 1983 S. 26

---

Ein weiterer zentraler Begriff ist der der Achtung:

„die Anerkennung der Autorität wird im Begriff der Achtung (saygi) gedacht: Der Sohn schuldet dem Vater, die Frau dem Mann, der jüngere Bruder dem älteren Achtung. Sie kann ganz unterschiedlich bekundet werden: Der Höherstehende darf nicht mit dem Vornamen angesprochen, ihm darf nicht widersprochen werden...“<sup>376</sup> Die aus den Werten der Ehre und Achtung abzuleitenden Regeln sind zu beachten, hierbei ist nicht wesentlich, was die Menschen fühlen, sondern dass sie in der Gemeinschaft das Eintreten für Ehre und Achtung deutlich sichtbar machen.

Ein weiterer wichtiger Ehrbegriff ist „seref“. Seref ist eng mit guten Taten verknüpft; insbesondere Gastfreundschaft ist im Rahmen des Alltags ein Mittel, um seref zu erlangen. Alle drei Begriffe werden eng mit dem Islam in Verbindung gebracht; die Beachtung von Ehre und Achtung gilt als Ausdruck eines muslimischen Lebenswandels. Dies wird insbesondere im Kontext der islamischen Sexualethik deutlich. In islamischen Ländern herrscht die Vorstellung von der Frau als einem unwiderstehlichen Sexualwesen; so dass für Muslime immer die Gefahr des Ehebruchs bzw. des vorehelichen Verkehrs besteht. So sehr Sexualität im Islam eine natürliche, gute Gabe des Schöpfers ist, die Ehe ist die Institution, die vor dem sexuellen Chaos schützt.<sup>377</sup>

Migrantenfamilien in Deutschland sind in komplexe soziale Bezüge integriert. „Der Wert der Ehre, mit den ihm impliziten Unterscheidungen von Mann und Frau, Innen und Außen, kann in der neuen Welt nicht ohne weiteres funktionieren.“<sup>378</sup> Es gibt bezüglich der Ehrenhaftigkeit der Frau klischeehafte Vorstellungen. Die türkische Frau gilt als ehrenhaft, sie wird von der Familie kontrolliert; die deutsche Frau hingegen lebt ohne Verantwortung und gibt ihren Trieben nach. Jedoch wird bei Türcinnen unterschieden zwischen „Straßenmädchen“ und „Familienmädchen“,<sup>379</sup> Letztere stehen streng unter elterlicher Kontrolle, Straßenmädchen hingegen treffen sich unkontrolliert mit Männern.

---

<sup>376</sup> ebenda, 1983 S. 67

<sup>377</sup> vgl. Schiffauer, 1983 S. 85

<sup>378</sup> Schiffauer, 1983 S. 102

<sup>379</sup> ebenda, 1983 S. 126

Im Vergleich mit Türkinnen werden deutsche Frauen insgesamt als schlechter eingestuft, jedoch wird auch hier unterschieden: „Es gibt ehrenhafte deutsche Frauen, die sich in der Öffentlichkeit nicht ansprechen lassen...“<sup>380</sup> Türkische Jugendliche nehmen kaum zur Kenntnis, dass die Kategorisierung in *ehrenhaft/ unehrenhaft* für das deutsche Wertesystem kaum bedeutsam ist bzw. diesbezüglich andere Kriterien gelten als die Kontrolle durch die Familie.

„Allgemein gilt, daß die Normen und Regeln, die in den türkischen Familien den Kindern vermittelt werden, „Innerlichkeit“, Motivation und Gefühle kaum in Rechnung stellen.“<sup>381</sup> Beim Konzept der Ehre und Achtung geht es um äußerlich sichtbare Vorgänge und nicht um verinnerlichte Werte, ... „Bedeutung besitzt die Handlung, nicht der Geist, dem sie entspringt. Wichtig ist, daß die Regeln, die Achtung, Ehrenhaftigkeit etc. ausdrücken, befolgt werden, weniger, warum sie befolgt werden.“<sup>382</sup>

Im Hinblick auf zu erörternde Erziehungsmodelle und soziale Perspektiventwicklungen sowie zu formulierende pädagogische Schlussfolgerungen lassen sich auf der Basis der dargelegten Studien abschließend folgende richtungsweisende Erkenntnisse feststellen:

- Heranwachsende mit Migrationshintergrund bekommen nicht ausreichend informell grundlegendes Wissen über Religion vermittelt.
- Das Fehlen einer dauerhaften sozialen Bestätigung des Islam kann die Wahrnehmung einer Isolation und Minderheitsposition verstärken.
- Der Islam kann einen wesentlichen kulturellen Bezugspunkt darstellen.
- Mögliche Ausformungen religiöser Fundamentalismen bei türkisch-muslimischen Jugendlichen dürfen nicht unterschätzt werden, sie stellen tatsächlich ein ernstes Problem dar.
- Türkisch-muslimische Jugendliche können ihre Religion ausleben und zugleich den Pluralismus als ein nützliches gesellschaftliches Konstitutionsmerkmal befürworten.

---

<sup>380</sup> ebenda, 1983 S. 129

<sup>381</sup> ebenda, 1983 S. 136

<sup>382</sup> ebenda, 1983 S. 136

- Subjektivierungsprozesse durch muslimische Religiosität müssen in der öffentlichen Diskussion adäquat behandelt werden. Es geht um den dialogischen Aspekt einer gesellschaftlichen Integration, die sich über die Konfliktualisierung sozialer Probleme vollzieht.

### 3.1. Das koranische Menschenbild

Für den Aufbau einer Gesellschaft ist voranzusetzen, dass zuvor eine Konzeption des Individuums, das diese bildet, bestimmt wird. Der Islam unterstreicht in diesem Kontext grundlegende Prinzipien wie den Anspruch der Wahrheit und der Transparenz, die moralische Dimension sowie die Priorität der Werte. Jedes Individuum muss bestrebt sein, zu leben und dem, was seine Humanität ausmacht, Sinn zu verleihen: wissen, um sich dem eigentlich Wahren hinzugeben; seinen Werten zwecks Verwirklichung des Guten Ausdruck zu verleihen; der koranischen Forderung nach dem Engagement für das Gute hinsichtlich der eigenen Person und der Gesellschaft nachkommen; und schließlich die Gesamtheit der Empfehlungen des Maßes und der Güte, welche sich im Koran und in der Sunna finden, befolgen. Eine Gesellschaft ist nur mit dem Individuum, das sich die Anstrengung der Selbstveränderung auferlegt, denkbar: „Gott verändert nichts an einem Volk, solange sie...nicht (ihrerseits) verändern, was sie an (?) sich haben...“<sup>383</sup> Die soziale Dimension bezieht ihren Sinn an der Quelle des Bewusstseins eines jeden Einzelnen, kraft der Anstrengung aller.

Da das Charisma der Person des Propheten Muhammed nunmehr auf das Amt jeweiliger Würdenträger, Imame und Institutionen transferiert wird, ist hinsichtlich der problematischen und unüberschaubaren Zustände und Konstellationen bei den islamischen Verbänden sowie den praktizierenden Imamen in der deutschen Gesellschaft diesbezüglich eher von einem dysfunktionalen Parameter im Hinblick auf den Sozialisationsprozess muslimischer Heranwachsender in Deutschland auszugehen.

Der persönliche Glaube der charismatischen Anhängerschaft mündet in eine kollektive Religiosität, entscheidend für den Zusammenhalt der Gemeinschaft ist, dass die Individuen die islamischen Gesetze und Gepflogenheiten akzeptieren

---

<sup>383</sup> Der Koran, Sure 13:11



und ihr Leben danach gestalten. Hierbei können die Moscheen zur Quelle einer dauerhaften Vergesellschaftung werden.

Auf der Suche nach *Sinn* und Sicherheit im Alltag unterwerfen sich die Muslime der charismatischen Botschaft des Propheten Muhammed sowie der *rationalen* Herrschaft der Moscheen und ihrer Imame. Die Person des Propheten sorgt für eine gefühlsmäßige Bindung unter den Muslimen, umso mehr in einer als fremd oder gar bedrohlich empfundenen Mehrheitsgesellschaft.

### **Frömmigkeit und soziale Verantwortung im Islam:**

Der Koran zeigt die sittliche Verantwortlichkeit des Menschen und die transzendente Bedeutung seines Handelns, er ist Gott gegenüber für seine Taten verantwortlich.<sup>384</sup> Die Aufforderungen des Korans zielen insbesondere auf das gute Zusammenleben, die Gemeinschaft, die *umma*, die Gemeinde Gottes. Frömmigkeit und soziale Verantwortung gehören unlösbar zusammen: „(177)Die Frömmigkeit besteht nicht darin, daß ihr euch (beim Gebet) mit dem Gesicht nach Osten oder Westen wendet. Sie besteht vielmehr darin, daß man an Gott, den jüngsten Tag, die Engel, die Schrift und die Propheten glaubt und sein Geld – mag es einem noch so lieb sein – den Verwandten, den Waisen, den Armen, dem, der unterwegs ist (oder: dem, der dem Weg (Gottes) gefolgt (und dadurch in Not gekommen ist; w. dem Sohn des Wegs), den Bettlern und für (den Loskauf von) Sklaven hergibt, das Gebet verrichtet und die Almosensteuer bezahlt. Und (Frömmigkeit zeigen) diejenigen, die, wenn sie eine Verpflichtung eingegangen haben, sie erfüllen, und die in Not und Ungemach und in Kriegszeiten (w. zur Zeit von (kriegerischer) Gewalt) geduldig sind. Sie (allein) sind wahrhaftig und gottesfürchtig. (266) Diejenigen, die ihr Vermögen um Gotteswillen spenden, sind einem Saatkorn zu vergleichen, das sieben Ähren (aus sich) wachsen läßt, mit hundert Körnern in jeder Ähre. Gott vervielfacht (den himmlischen Lohn), wenn er will. Und Gott umfaßt (alles) und weiß Bescheid. (262) Denjenigen, die ihr Vermögen spenden und dann nicht hinterher auf ihr Verdienst pochen, oder (denen, für die sie gespendet haben?) Ungemacht zufügen, steht bei ihrem Herrn ihr Lohn zu, und sie brauchen (wegen des Gerichts) keine Angst zu haben, und sie werden (nach

<sup>384</sup> Der Koran, Sure 17:13-45

der Abrechnung am jüngsten Tag) nicht traurig sein. (268) Der Satan droht euch (für den Fall, daß ihr eurer Spendepflicht nachkommt) Armut an und befiehlt euch Abscheuliches. Gott aber verspricht euch Vergebung und Huld. Er umfaßt (alles) und weiß Bescheid. (271) Wenn ihr die Almosen offen kundtut, ist es (schon) trefflich. Wenn ihr sie aber geheimhaltet und (unter der Hand) den Armen gebt, ist es (noch) besser für euch und wird euch (oder: Und er (d. h. Gott) wird euch?) (bei der Abrechnung am jüngsten Tag) etwas von euren schlechten Taten tilgen. Gott ist wohl darüber unterrichtet, was ihr tut.“<sup>385</sup>

Die wahre Frömmigkeit artikuliert sich also nebst dem Glauben an den einen Gott und das Endgericht sowie dem Glauben an die Schrift, die er auf Muhammed, seinem letzten Propheten (*das Siegel der Propheten*), herabgeschickt hat, insbesondere in der Freigebigkeit den Armen und Hilfsbedürftigen gegenüber.<sup>386</sup>

Der Koran gibt eine Fülle ethischer Imperative für ein gottgefälliges Leben vor. Demut<sup>387</sup>, Geduld und Standhaftigkeit<sup>388</sup>, Gottesfurcht<sup>389</sup> und Gottvertrauen<sup>390</sup> sind wesentliche Tugenden.

Will man sich mit dem Islam in Hinblick auf die islamischen Erziehungsprinzipien auseinandersetzen, ist es notwendig, die ethischen und moralischen Postulate dieser Religion zu benennen. Denn Frömmigkeit und ethische Prinzipien sowie moralisches Handeln im Sinne einer sozialen Verantwortung gehören für den Muslim zusammen.

Der Islam kennt eine Ethik im eigentlichen Sinne nicht, er hat keine Philosophie des Guten im altgriechischen Sinne entwickelt, anhand derer zu begründen wäre,

---

<sup>385</sup> Der Koran, Sure 2:177 /261 /262 /268 /271

<sup>386</sup> Zager, 2002 S. 79 f.

<sup>387</sup> vgl. Der Koran, Sure 23:2; Sure 33:35

<sup>388</sup> vgl. Der Koran, Sure 2:197; Sure 7:26; Sure 9:109; Sure 20:132; Sure 31:33

<sup>389</sup> Der Koran, Sure 2:237; Sure 5:2; Sure 5:8; Sure 7:26; Sure 9:109; Sure 47:13

<sup>390</sup> Der Koran, Sure 7:89; Sure 5:2; Sure 9:51; Sure 10:71,85; Sure 13:30; Sure 14:12

warum einzelne Verhaltensweisen als adäquat oder ideal zu beurteilen sind.<sup>391</sup> Vielmehr hat Gott dem Menschen im Koran eine Lebensordnung gegeben, deren Weisungen ihn befähigen, sein Leben nach Gottes Willen zu führen.

Das Wort *Koran*, arabisch *qurán*, heißt: Lesung, Rezitation und zwar eines heiligen Textes. Zur Sicherung der Offenbarungstradition ließ der Kalif Osman einundzwanzig Jahre nach dem Tod Muhammeds, im Jahre 663, einen Korantext aus 114 Kapiteln (Suren) zusammenstellen, die alle als echt anerkannten Texte beinhaltete. Ferner dienen Berichte über das beispielhafte Handeln des Propheten Muhammed und seine Entscheidungen in vielen Fragen des Lebens der ersten Gemeinde sowie Erzählungen über das vorbildliche Verhalten als Orientierungshilfe für ein gottgefälliges Leben. Diese Berichte und Überlieferungen machen deutlich, wie die Grundregeln des Korans anzuwenden sind. Sie stellen eine verbindliche Tradition (*sunna*) und eine zweite Quelle für die rechte Lehre und das rechte Handeln der Muslime dar.

Im Folgenden soll die *Ethik* im engeren Sinne dargelegt werden, da aber der Islam zwischen Weltlichem und Geistlichem nicht unterscheidet, sollen an dieser Stelle zumindest die religiösen Pflichten – die fünf *Stützen* des Islam (*arkan al-islam*) benannt werden:

- 1 Das Bekenntnis (*schahada*) zu dem einen Gott und zu Muhammed als dem Gesandten Gottes
- 2 Das fünfmalige tägliche Gebet (*salat*)
- 3 Das Beachten der Vorschriften für den Fastenmonat *Ramadan*
- 4 Die Selbstbesteuerung für die Armenhilfe (*zakat*)
- 5 Die Wallfahrt nach Mekka (*hadsch*)<sup>392</sup>

Dem Koran zufolge erwartet Gott von den Menschen, dass sie ihn in seiner Größe und Erhabenheit anerkennen und sich ihm unterordnen. Islam bedeutet absolute Hingabe und Selbstausslieferung, worin zugleich die Verheißung innewohnt, dass der Mensch durch diese Hingabe den ihm von Gott zugewiesenen Platz und somit Frieden findet, er wird zum Abd Allah, zum Diener Gottes. Der gegenüber Gott

---

<sup>391</sup> vgl. Antes, 1982 S.78 ff.

<sup>392</sup> vgl. Zager, 2002 S. 69 ff.

zum Gehorsam verpflichtete Mensch ist zugleich Gottes Statthalter auf Erden, sein „Kalifa“.<sup>393</sup> Adam steht repräsentativ für die Menschheit als ein von Gott Belehrt, dem die Herrschaftsbefugnis auch nach dem Verweis aus dem Paradies erhalten bleibt. Im Paradies werden die Menschen ihre ewige Heimstatt haben, sofern sie sich von Gott leiten lassen. Der Koran begründet die Erschaffung der Menschen damit, dass sie sich zu ihrem Schöpfer bekennen und sich ihm im freien Willen hingeben.<sup>394</sup> Nach islamischem Glauben sind alle Menschen vor Gott gleich, keiner ist einem anderen vorrangig. Ferner besteht der Mensch aus seinem „Körper“ und seiner „Seele“.<sup>395</sup> Die Seele des Menschen ist gottergeben und wird vollkommen von göttlicher Offenbarung beherrscht. Der „Körper“ ist mit Vernunft und Intellekt gesegnet, so dass der Islam die Menschen befähigt zu denken, um sich eine Meinung zu bilden. Diese Vernunftbegabung wird als elementar erachtet. Deswegen steht es dem Menschen frei, einen beliebigen Weg zu wählen sowie den Glauben seiner Wahl anzunehmen, es gibt keinen Zwang im Glauben.<sup>396</sup> Der Mensch ist verpflichtet, ein harmonisches Gleichgewicht zwischen Körper und Seele zu schaffen. Die Vorzüge des Menschen werden im Koran vielfach benannt. Gott ehrt, schätzt und würdigt den Menschen.<sup>397</sup> Er verfügt über die Fähigkeit, Wissen zu erfassen.<sup>398</sup> Der Mensch ist also der Statthalter Gottes auf Erden.<sup>399</sup> Ausdrücklich wird im Koran darauf hingewiesen, dass Gott den Menschen mit Verstand und Klugheit sowie Willens- und Entscheidungsfreiheit ausgestattet hat. Deswegen ist der Mensch für sich selbst verantwortlich. Nach dem Koran sind alle Menschen vor Gott wertgleich, was sie jedoch unterscheidet, ist der Grad ihrer Gottesfurcht und ihre Nähe zum Schöpfer.<sup>400</sup> Jedoch thematisiert der Koran eindringlich auch die Schwachstellen des Menschen. Der Mensch ist hochmütig und

---

<sup>393</sup> Der Koran, Sure 2

<sup>394</sup> Der Koran, Sure 51:56; Sure 15:99; Sure 67:2; Sure 72:16-17

<sup>395</sup> Der Koran, Sure 2:28-30; Sure 3:6; Sure 4:1; Sure 23:12-14; Sure 96:2

<sup>396</sup> Der Koran, Sure 2:256

<sup>397</sup> Der Koran, Sure 17:70

<sup>398</sup> Der Koran, Sure 2:31-33

<sup>399</sup> Der Koran, Sure 2:30

<sup>400</sup> Der Koran, Sure 49:13

selbstgefällig,<sup>401</sup> geizig, gierig und ungeduldig,<sup>402</sup> undankbar, streitsüchtig, ungerrecht und feindselig.<sup>403</sup> Der Mensch wird mit all seinen positiven und negativen Eigenschaften dargelegt, weil der Koran damit erklärt, dass der Mensch kein perfektes Geschöpf ist, sondern ein Wesen, das in all seinem Wirken verantwortungsbewusst und gottergeben ist. Die koranischen Mahnungen weisen die Muslime darauf hin, sich auf dieser Erde zu guten, vollkommenen Menschen zu entwickeln. Jedoch ist aufgrund der menschlichen Schwächen die Gefahr gegeben, dass dieses Ziel verfehlt wird. Der Koran und die Sunna geben Anstöße, wie der Mensch sich davor bewahren kann.<sup>404</sup>

Der Koran und die Sunna bringen zum Ausdruck, dass Gott den Menschen in der denkbar schönsten Gestalt erschaffen und ihm eine natürliche Würde (fitrah) verliehen hat.<sup>405</sup> Es liegt also in den Möglichkeiten des Menschen, gut und vollkommen zu werden. Daher hat jeder Muslim alles ihm Mögliche zu tun, um den göttlichen Weisungen gerecht zu werden, er ist radikal in die Verantwortung vor Gott gerufen. Der biologisch vollkommene Mensch<sup>406</sup> ist aber insbesondere mit kulturellen Fähigkeiten und sozialem Potential ausgestattet,<sup>407</sup> als ein mit geistigen und moralischen Werten ausgestattetes Wesen steht er über den anderen Geschöpfen,<sup>408</sup> unabhängig von ihrer Religion und Herkunft hat Gott allen Menschen eine Würde verliehen, ihre Verschiedenheit soll kein Anlass für Feindseligkeit und Ungerechtigkeit sein.<sup>409</sup> Der Koran verbietet jeglichen Zwang im Glauben: „Und wenn dein Herr wollte, würden die, die auf der Erde sind, alle zusammen gläubig werden (oder: wenn dein Herr gewollt hätte, wären die, die auf der Erde sind, alle zusam-

---

<sup>401</sup> Der Koran, Sure 89:15-16

<sup>402</sup> Der Koran, Sure 17:100; Sure 70:19

<sup>403</sup> Der Koran, Sure 18:54; Sure 14:34; Sure 21:37

<sup>404</sup> Der Koran, Sure 96:1-5; Sure 103:1-3; Sure 2:277; Sure 2:148; Sure 2:44; Sure 31:18-19

<sup>405</sup> Der Koran, Sure 90:4

<sup>406</sup> Der Koran, Sure 32:7; Sure 95:4

<sup>407</sup> Der Koran, Sure 17:70; Sure 67:23; Sure 90:8

<sup>408</sup> Der Koran, Sure 2:30; Sure 6:165; Sure 10:14; Sure 38:26

<sup>409</sup> Der Koran, Sure 49:13

men gläubig geworden.). Willst nun du die Menschen (dazu) zwingen, daß sie glauben?“<sup>410</sup> Ausdrücklich bezieht der Islam gemäß der koranischen Ausführung Stellung für Religionsfreiheit und Toleranz, „In der Religion gibt es keinen Zwang.“<sup>411</sup> Religiöse Vielfalt ist mit dem Islam nicht unvereinbar, Gott hat sich zu unterschiedlichen Zeiten den Angehörigen verschiedener Kulturen offenbart.<sup>412</sup> Alle Religionen stammen aus koranischer Sicht von Gott ab, daher ist den Andersgläubigen ein uneingeschränktes Recht auf Religionsausübung zuzugestehen: „Ihr habt eure Religion, und ich die meine.“<sup>413</sup> Reale Differenzen in Glaubensfragen sollten kein Grund für Feindseligkeit zwischen den Religionen sein.<sup>414</sup> Der Koran fordert die Muslime auf, die Glaubensunterschiede als Motiv im Sinne eines guten und positiven Wettewifers zu erkennen: „Und schmäh nicht diejenigen, zu denen sie (d. h. die Heiden) beten, statt zu Gott, damit sie in (ihren) Unverstand nicht (ihrerseits) in Übertretung (der göttlichen Gebote?) Gott schmähen! So (wie den heidnischen Mekkanern?) haben wir jeder Gemeinschaft ihr Tun im schönsten Licht erscheinen lassen. Hierauf (aber) werden sie (sterben und) zu ihren Herrn zurückkehren. Und er wird ihnen Kunde geben über das, was sie (in ihren Erdenleben) getan haben.“<sup>415</sup>

### 3.2. Islamische Erziehung

Die islamische Erziehung nach dem Koran ist als *Einheit* von Religion, Welt und Mensch einzuordnen.

Die erste Offenbarung, die der Prophet Muhammed empfing, Sure 96, beinhaltet in eindringlicher Art das Verhältnis des Menschen zu Gott im Kontext der Erzie-

---

<sup>410</sup> Der Koran, Sure 10:99

<sup>411</sup> Der Koran, Sure 2:256

<sup>412</sup> Der Koran, Sure 13:7

<sup>413</sup> Der Koran, Sure 109:6

<sup>414</sup> Der Koran, Sure 5:48

<sup>415</sup> Der Koran, Sure 6:108

hungs- und Bildungsfrage „Lies! Im Namen deines Herrn, der erschuf, 2. Erschuf den Menschen aus geronnenem Blut. 3. Lies, denn dein Herr ist allgütig, 4. Der die Feder gelehrt, 5. Gelehrt den Menschen, was er nicht gewußt.“<sup>416</sup> Diese Sure beschreibt das Wunder der Schöpfung Gottes, auf der einen Seite der Mensch und auf der anderen Seite der kleine Embryo (geronnenes Blut), aus dem der Mensch geworden ist. Auf diesem Hintergrund nimmt der Mensch die Rolle des unwissenden Geschöpfes an, das von Gott gelehrt wird. Der Mensch wird durch Lehre, durch Erziehung aus seiner Unwissenheit befreit.

Gott als Erzieher des Menschengeschlechtes lehrt die Menschen durch seinen Gesandten: „(146) Demgemäß entsandten wir zu euch einen Gesandten aus euch, euch unsere Zeichen zu verlesen und euch zu reinigen und euch das Buch und die Weisheit zu lehren und euch zu lehren, was ihr nicht wußtet.“<sup>417</sup>

In Gottes Auftrag lehrt aber der Prophet Muhammed, diese Lehre erfasst über die Religion hinaus das ganze Leben. Das diesen Koranversen zu entnehmende Menschenbild betont die Notwendigkeit der Erziehung des Menschen. Andernfalls kann der Mensch nicht aus seiner Unwissenheit befreit werden, er ist also ein auf Erziehung angewiesenes Wesen. Die Methode der Erziehung basiert auf dem erläuterten Menschenbild. Das Lernen des Korans, durch dessen Verse Gott die Menschen zu *Wissenden* macht, stellt die Grundlage der Erziehung dar. Ferner nimmt Muhammed, der Gesandte Gottes, als großes menschliches Vorbild in der Erziehung eine wesentliche Rolle ein.

„(21) Wahrlich, in dem Gesandten Allahs hattet ihr ein schönes Beispiel für jeden, der auf Allah und den Jüngsten Tag hofft und oft Allahs gedenkt.“<sup>418</sup> Hierauf gründet sich die getreue Nachahmung aller von Muhammed wirklich oder angeblich geübten Verhaltensweisen, die für Muslime als verdienstvoll gelten. Das Verhalten Muhammeds in jeglichen Lebenssituationen dient als Vorbild für die Erziehung. Diese Form der Erziehung der Nachahmung Muhammeds führt konsequent zum „einheitlichen Gesicht“ der islamischen Welt.<sup>419</sup>

---

<sup>416</sup> Der Koran, Sure 96:1-5

<sup>417</sup> Der Koran, Sure 2:146; vgl. auch: Der Koran, Sure 3:164; Sure 62:2; Sure 4:113

<sup>418</sup> Koran, Sure 33:21

<sup>419</sup> Schimmel, 1981 S. 50

In der islamischen Erziehung sind das Erziehungsziel und die Erziehungsmethode eng miteinander verknüpft. Das Lernen des Korans als Weg zum wissenden Menschen ist Ziel und Methode der Erziehung zugleich. Ebenso verknüpft die Bezugnahme auf Muhammed als Vorbild Methodik und Ziel der Erziehung. Die aus diesen Erziehungszielen abgeleiteten koranischen Gebote verleihen der Erziehung ihre ethische und dogmatische Ausrichtung. Erziehung ist das Heranführen in die Glaubenssätze des Korans und in die Prinzipien der muslimischen Ethik. „(435) Siehe, die muslimischen Männer und Frauen, die gläubigen, die gehorsamen, die wahrhaftigen, standhaften, demütigen, almosenspendenden, fastenden, ihre Scham hütenden und Allahs häufig gedenkenden Männer und Frauen, bereitet hat ihnen Allah Verzeihung und gewaltigen Lohn.“<sup>420</sup> Die Erziehung nach koranischer Auffassung stellt also den Menschen das Leben in der besten Gemeinschaft<sup>421</sup> sowie das jenseitige Paradies in Aussicht. Dieser untrennbare Zusammenhang von Religion, Welt und Mensch prägt die islamische Erziehung, „...was das Herzstück aller erzieherischen Bemühungen ist – nämlich den heranwachsenden Menschen zum „Moslem“ heranzubilden in Form einer wachsenden Identifikation des zu Erziehenden mit dem Islam, oder anders ausgedrückt, den zu Erziehenden so zu motivieren, daß er durch Sprache und Gewöhnung den Koran als das endgültige Wort Gottes an die Menschheit in sich aufnimmt, um ihn zum Teil seiner eigenen Persönlichkeit werden zu lassen und zugleich zum ständigen Leitfaden für sein spirituelles und praktisches Leben -, das trifft für alle existierenden und geschaffenen Dinge zu.“<sup>422</sup> In der Schöpfung nimmt der vernünftige und gläubige Mensch die Zeichen der wunderbaren Allmacht Allahs wahr. Der Mensch und die ganze Schöpfung gehören zusammen und zeigen das Wesen des göttlichen Handelns auf. Hierbei nimmt der Mensch als Teil dieser Schöpfung eine besondere Rolle ein:

„(6) Der alle Dinge gut erschaffen und der des Menschen Schöpfung aus Ton hervorgebracht. (7) Alsdann bildete er seine Nachkommen aus Samen aus verächtlichem Wasser. (8) Alsdann formte er ihn und blies in ihn von seinem Geiste und

---

<sup>420</sup> Der Koran, Sure 33:35

<sup>421</sup> Der Koran, Sure 3:110

<sup>422</sup> Köster, 1986 S. 186



gab euch Gehör, Gesicht und Herzen.“<sup>423</sup> Welt und Mensch nehmen einen sinn- gemäßen Platz in einer einheitlichen Strukturform des göttlichen Schaffens ein. Wenn der Mensch über die Schöpfung nachdenkt, wird er darin das Werk Gottes erkennen.<sup>424</sup>

Gott als der Schöpfer und Lehrer der Menschen steht im Zentrum des muslimi- schen Erziehungsgedankens. Hieraus ergeben sich alle weiteren Konsequenzen einer Erziehungstheorie. Die schwerwiegendste Konsequenz besteht darin, dass der Koran sowohl den Inhalt als auch die Methode der Erziehung postuliert, da die Erziehung auf Koran und Sunna basiert.<sup>425</sup>

Im Blickfeld der islamischen Erziehung erscheinen sowohl das jetzige als auch das zukünftige Leben; hierbei kommt dem gelungenen Leben als Kriterium eine besondere Rolle zu. Der Koran, der die Werte, die in diesem Leben gelebt und also auch durch die Erziehung vermittelt werden sollen, festlegt, gilt als Basis für dieses Leben.<sup>426</sup> Die Werte des Korans beanspruchen eine allgemeine Gültigkeit, er ist als Werk für die gesamte Menschheit zu verstehen, von unfehlbarem und streng verbindlichem Charakter.<sup>427</sup> Der Absolutheitsanspruch und also die univer- sale Gültigkeit der koranischen Werte sind der Argumentation dienlich, dass die islamischen Erziehungsmethoden aufgrund der „übernatürlichen Quelle“ überle- gen seien.<sup>428</sup>

Die Vermittlung der koranischen Werte im Kontext der Erziehung ist aber auch eng mit der Person Muhammeds verknüpft, die hadith – d. h. die Tradition des persönlichen Verhaltens Muhammeds – ist also von zentraler Bedeutung. Das Le- ben und der Werdegang des Propheten Muhammed, alles, was er getan, gesagt, oder stillschweigend gebilligt hat, symbolisieren das, was das Leben eines Muslim ausmachen soll. Daher ist die Bezugnahme auf seine Person ein elementares Er-

---

<sup>423</sup> Der Koran, Sure 32:6-8

<sup>424</sup> Der Koran, Sure 3:187

<sup>425</sup> vgl. Tibi, 1991 S. 147

<sup>426</sup> Andac, 1995 S. 184

<sup>427</sup> vgl. Tibi, 1991 S. 146

<sup>428</sup> Andac, 1995 S. 312

ziehungsmittel in der islamischen Erziehung. Die religiöse, moralische und ethische Dimension des exemplarischen Lebens der Person Muhammed stellt ein allgemeingültiges Leitbild dar und ist also ein notwendiger Bestandteil der islamischen Erziehung.<sup>429</sup> In Anlehnung an dieses Lernen am Vorbild kommt auch anderen islamischen Persönlichkeiten und Gelehrten eine bedeutsame Rolle zu. An Muhammed wird ersichtlich, „was Gott vom Menschen in seinem Glauben erwartet und welche Aufgaben der Mensch in seinem ganzen Leben wahrzunehmen hat.“<sup>430</sup> In Analogie zu der Funktion des Vorbilds Muhammed steht die erforderliche Vorbildlichkeit der Erzieher, Lehrer und Eltern im pädagogischen Konzept. „Vom Islam aus gesehen ist es Aufgabe der religiösen Erziehung, durch geeignete Lehrmethoden sowie durch das gute persönliche Beispiel der Lehrperson die Bildung einer ethisch und religiös einwandfreien Persönlichkeit anzustreben. Das irdische Ziel dieser Erziehung ist die Verwirklichung eines harmonischen Einklangs der Menschen mit sich selbst, mit den übrigen Menschen und mit Gott. Ihr transzendentes Ziel ist, Gott zufriedenzustellen bzw. jenen Zustand zu erlangen, den man in der religiösen Terminologie „Seelenrettung“ nennt. Daraus geht hervor, daß die islamische Erziehung in die Hände derjenigen gelegt werden muß, die sich zum Islam bekennen und diesen auch vorleben.“<sup>431</sup>

### **Islamisches Erziehungsdenken und westliche Moderne in globaler Hinsicht:**

Islamische Erziehungskonzepte stehen in einem Zusammenhang mit der sogenannten *Islamisierung des Wissens*, einer wissenschaftstheoretischen Generierung, die unabhängig von westlichem Gedankengut und westlicher Weltanschauung eine Ethisierung der Wissenschaft und Pädagogik auf der Basis des Islam versucht.<sup>432</sup>

*Wissen* hat im islamischen Konzept eine andere Bedeutung als im westlichen Wissenschaftskonzept, welches *Wissen* und *Glauben* trennt. Wissen umfasst das Gebiet des naturwissenschaftlich-empirisch nachweisbaren Wissens, *Glauben*

---

<sup>429</sup> Balic, 1984 S. 163

<sup>430</sup> Bouman, 1977 S. 222

<sup>431</sup> Balic, 1984 S. 165

<sup>432</sup> Ahmed, 1995 S. 425-428; vgl. auch: Hellmann, 2001 S. 164 ff.

hingegen meint die nicht nachweisbare, subjektive religiöse Sphäre des Wissens. Auch im islamischen Konzept ist diese Trennung von Glaube und Wissen gegeben, aber in einer anderen Konstellation: das objektive Wissen ist von Gott im Koran bzw. durch den Propheten offenbart; das subjektive Wissen ist das Wissen, welches sich die Menschen angeeignet haben. Dieses angeeignete Wissen steht im Zusammenhang mit dem geoffenbarten Wissen, es ist von diesem aus zu interpretieren und zu lehren.<sup>433</sup>

Ferner ist festzuhalten, dass die Vitalisierung des islamischen Erziehungsdenkens einen Reflex auf die *Westernisation* des Schulsystems in islamischen Ländern darstellt, darin spiegelt sie eine wichtige Zukunftsperspektive für die islamische Welt wider.<sup>434</sup>

Insofern stellt islamische Erziehung einen Gegenentwurf zum westlichen Erziehungskonzept dar. Die Forderungen nach islamischen Erziehungskonzepten zeigt aber auch die Angst davor auf, dass die Weitergabe und Aufrechterhaltung islamischer Werte durch die Faszination der westlichen Kultur erschwert oder gar verhindert wird.<sup>435</sup> Von ausschlaggebender Bedeutung für diese Bedrohungserfahrung ist das „Gefühl der Entwurzelung“,<sup>436</sup> das durch die Übernahme von westlichen Bildungssystemen in der islamischen Welt hervorgebracht worden ist.

Mit Winter lässt sich sagen, dass die Installation der weltlich orientierten *Regierungsschule* in den Staaten des Nahen Ostens den Verlust des Erziehungsmonopols religiöser Autoritäten zur Folge hatte.<sup>437</sup> Es geht um einen Konflikt zwischen den Eliten, die in technischer, militärischer und sprachlicher Hinsicht sich nach den modernen westlichen Staaten richten, und den Formen der traditionell religiös orientierten Erziehung, zu denen die modern ausgerichteten Erziehungsmethoden nicht kompatibel waren. Für die religiöse Erziehung hatte dies eine Teilung zur Folge: Islamische Erziehung beinhaltet nicht mehr die Gesamtheit der Erziehung,

---

<sup>433</sup> Saqeb, 1982 S. 445 f.

<sup>434</sup> Baranzangi, 1995 S. 426

<sup>435</sup> Ahmed, 1992 S. 29

<sup>436</sup> Tibi, 1991 S. 147

<sup>437</sup> Winter, 1976 S. 142

---

sie wurde als religiöse Erziehung zu einem Teilbereich der Erziehung *degradiert*.<sup>438</sup>

In historischer sowie ideologischer Hinsicht kann diese Abdrängung als geistige Niederlage gegenüber dem westlichen Kolonialismus interpretiert werden: „Obwohl den Muslimen einstmals die Zuversicht gegeben war, daß das göttliche System letztendlich die Oberhand gewinnt, verspürten sie ein Gefühl der Niederlage. Zusammen mit den wirtschaftlichen Einschränkungen, die der Kolonialismus mit sich brachte, untergrub dies die Bildungsinfrastruktur der Muslime. Ihre Denker und Intellektuellen wurden zu Tagträumern, die keine Möglichkeit hatten, ihre Ideen zu überprüfen und anzuwenden. In diesem Stadium muß den Kolonialisten ein totaler Sieg zugeschrieben werden. Vom Standpunkt der Kolonialisten aus sollte das erste, das es zu zerstören galt, das Erziehungssystem der Muslime sein. [...] Wenn dem muslimischen Erziehungssystem die vom Quran verliehene inhärente Dynamik fehlte, wäre die Lebensader der muslimischen Kultur durchtrennt. Zusammen mit der Überlegenheit des Westens auf der Ebene der Technologie und der modernen Wissenschaft würde genügen, den Islam auf Moschee und Heim zu beschränken.“<sup>439</sup>

Ein weiterer Faktor neben diesen Bedrohungserfahrungen ist, dass die wissenschaftlichen Denktraditionen des Westens als ethisch und religiös defizitär ausgelegt werden. Demgegenüber wird auf der Basis eines islamischen Wissenskonzepts eine Ethisierung des Wissens und der Wissenschaft gefordert. Insbesondere im Bereich der Erziehung stellt die westliche Wissenschaft keine objektiven Maßgaben zur Verfügung, die ein Erziehungskonzept begründen können, lautet an erster Stelle die Kritik, vielmehr argumentiert sie allein aus menschlichen Daseinsbedingungen:

„Many people living in this techno-industrial age believe that human beings created truth, that scientific understanding derived from observation of material world is the most reliable, complete, and applicable source of knowledge, and that the resulting technology and its processes are the determinants of human success and infallibility. They also feel that the path of personal and professional success lies in

---

<sup>438</sup> Baranzangi, 1995 S. 420

<sup>439</sup> Al-Alim, 1992 S. 27

the use of science as the shaper of human values and as the decisive factor establishing standards of human ethical and moral behavior.“<sup>440</sup>

Erziehung wird als ein Übertragen von menschlichen Werten, die das menschliche Verhalten in einer günstigen Weise beeinflussen, definiert. Diese Übertragung führt vom Objektiven, Wissenschaftlichen hin zum Subjektiven.

Es stellt sich nun die Frage, ob menschliche Wissenschaft diese objektiven Werte schaffen kann. Daher benötigt die Erziehungswissenschaft eine sichere Quelle, die unabhängig von menschlichem Wissen ist. Diese Quelle sei im Koran zu sehen, zudem in den *Hadithen*, die die Bedeutung des Korans illustrieren, sowie im *ijtihad*, der Bemühung des Denkens, die daraus abzuleiten ist.<sup>441</sup> „The meaning and definition of education derived from this source [dem von Gott offenbarten bzw. vermittelten Wissen, d. Verf.] becomes clear when we study the education system in Islam and show how this system deals with the human being from cradle to the grave and how it covers all aspects of life. The elements of this system emphasize certain guidelines to direct the individual’s search for knowledge and to bring about the desired behavior.“<sup>442</sup>

Westliche Gesellschaften und ihre erkenntnistheoretischen und ethischen Grundlagen werden in ihren sozialen Auswirkungen als negativ qualifiziert. Als Ursache dafür gilt die *Relativität der Werte*, welche die Ethik der westlichen Gesellschaften kennzeichne.

Mensch und Gesellschaft werden lediglich in materialistischen, weltlichen und empirischen Begriffen gesehen, dies stelle die Ursache für das Wesen der Relativität der Werte dar. Das Konzept der dauerhaften Entwicklung von Mensch und Gesellschaft relativiert alle Werte und macht sie veränderbar, was zur Verwirrung der Werte sowie zu Glaubensverlust führe.<sup>443</sup> Demgegenüber verneint der Islam und somit das muslimische Denken eine Relativität der Werte, vielmehr beinhaltet der Koran die Absolutheit der Werte, er gilt als Basis für eine umfassende positive Ethik und Erziehung für den ganzen Menschen und die ganze Gesellschaft. Nur

---

<sup>440</sup> Khouj, 1988 S. 222

<sup>441</sup> Khouj, 1988 S. 224

<sup>442</sup> ebenda, 1988 S. 223

<sup>443</sup> Saqeb, 1982 S. 438

diese Werte könnten sicherstellen, dass der Mensch zu einem ganzheitlichen Individuum und die Gesellschaft zu einer funktionierenden Gesellschaft werde. Als ganzheitliches Individuum kann der Mensch in allen Aspekten seines Lebens und seines Menschseins zur vollen, gottgewollten Entfaltung seiner Fähigkeiten, seines Denkens und Handelns kommen. „Das letzte Ziel der islamischen Bildung und Erziehung liegt in der Verwirklichung der vollen Unterwerfung des Individuums, der Gemeinschaft und der Menschheit in ihrer Gesamtheit unter den Willen Allahs.“<sup>444</sup> Es gibt keine Trennung zwischen einer religiösen und einer nicht-religiösen Lebenswelt, das Leben und die Gottergebenheit eines Muslims sind deckungsgleich, also muss jede Erziehung als religiöse Erziehung ausgerichtet sein: „Therefore, the whole concept of education is based on religious education as the foundation of moral conduct and practical living; that is why learning is placed on equal footing with worship in Islam.“<sup>445</sup> Wenn also Lernen als religiöses Lernen, welches von den offenbarten Prinzipien des Koran bestimmt wird, grundlegend für die Erziehung ist, so kann das islamische Prinzip der Erziehung als universalistisches Prinzip aller Erziehung gedacht werden.

„This Islamic concept of values has universality and objectivity. It is not the subjective realization of an individual or a group or race. Islam asserts a long-standing universal tradition and reinforces the value scheme upheld by all world religions. It stresses that the final ground and ultimate basis for values is in the conception of Man’s relationship with God, humanity and universe.“<sup>446</sup>

Hier wird das theologische Selbstverständnis des Islam sichtbar: er ist als eine Religion beschrieben, die alle anderen Religionen in sich aufnimmt, in diesem Sinne gilt sie als die letzte Religion. Wenn das theologische und pädagogische Selbstverständnis des Islam auch durch den Gedanken der Universalität geprägt ist, so ist es eben diese Universalität, die einen Dialog ermöglichen könnte, sofern nach gemeinsamen Universalien gefragt wird. Zumindest an dieser Stelle gibt es eine Möglichkeit, die festen Strukturen des islamischen Erziehungskonzepts zu durchbrechen.

---

<sup>444</sup> ebenda, 1982 S. 444

<sup>445</sup> El-Droubie, 1978 S. 162

<sup>446</sup> Ashraf, 1985 S. 25

Ferner stellt sich im Kontext der festen Strukturen des islamischen Erziehungsideal als die Frage der Methodik der religiösen Erziehung. Ashraf formuliert die Besonderheit der islamischen Methodik der Erziehung unter Berücksichtigung des Konflikts zwischen dem traditionell-islamischen Konzept des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und dem modern-westlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis.<sup>447</sup> Das traditionelle Konzept stärke und entwickle die ganze menschliche Persönlichkeit, die Erziehung zielt darauf ab, den Menschen nicht nur als intellektuelles Wesen zu sehen, sondern ihn umfassend moralisch und spirituell zu formen. Moderne Erziehung hingegen stelle den Aspekt der intellektuellen Kraft in den Vordergrund. Aus westlicher Sicht könne der Mensch erst durch die intellektuelle Kraft Wahrheit erlangen, die subjektiv vermittelt wird. Hieraus folge eine einseitige Bestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, der Lehrer hat die Aufgabe, die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers unter Ausblendung aller anderen Aspekte zu fördern. Daraus ist zu folgern, dass der Lehrer lediglich eine intellektuelle Persönlichkeit sein muss. Das islamische Konzept hingegen umfasst ein enges Lehrer-Schüler-Verhältnis, der Lehrer soll in jeder Hinsicht für die Schüler als Vorbild dienen, er ist als Glaubender authentisch, andernfalls würde er Religion nur als soziologisches Phänomen lehren.

Die enge Fundierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist aus dem Primat göttlicher Offenbarung als Quelle des Wissens, Handelns und Lebens zu verstehen. Sie müssen alle in gleicher Weise gelehrt werden, weil alle diese Bereiche von der Offenbarung bestimmt werden. Daher könne die Methode des Lernens nicht nur die Entwicklung einer (intellektuellen) Fähigkeit beinhalten, sie muss vielmehr ebenso umfassend ausgerichtet sein wie ihr Inhalt. Das Leben als Muslim leben zu lernen gilt als Ziel, daraus folgt notwendigerweise, dass das vorbildliche Leben des Lehrers als Methode der Erziehung einzusetzen ist.

Werden die Schüler zu intellektueller Denkfähigkeit erzogen, so ist lediglich die intellektuelle Denkfähigkeit des Lehrers gefragt; wenn die Schüler zum Leben erzogen werden sollen, so ist das Leben des Lehrers als Ganzes von Bedeutung.

Ebenso wie die Anforderungen an die Lehrer sind die Anforderungen an islamische Curricula und Lehrbücher konsequent an die koranische Offenbarung gebunden. Die theologische Komponente sowie praktizierte Frömmigkeit und Spiri-

---

<sup>447</sup> Ashraf, 1985 S. 74 ff.

tualität nehmen vor allen anderen pädagogischen und wissenschaftstheoretischen Prinzipien die zentrale Rolle ein, so dass das Rezitieren und Auswendiglernen des Korans vordergründig sind. Aus diesem Primat entspringen alle anderen Maßgaben für die Gestaltung von Lehrplänen.

Das Studium der Shariah und der Islamischen Kultur stellen weitere Bausteine dar. Ferner ergibt sich aus dem Primat des Korans, dass die Sprache der Offenbarung des Korans, also die arabische Sprache, in allen islamischen Ländern verpflichtend gelehrt werden soll. Die arabische Sprache ist zum einen die Sprache der Spiritualität, zum anderen fördert sie den Aufbau einer übernationalen Identität oder eines übernationalen Bewusstseins.

Die Prinzipien der islamischen Pädagogik stehen in einem wesentlichen Zusammenhang mit der *Islamisierung des Wissens* und können nicht von ihr getrennt werden. Das Merkmal des islamischen Systems des Denkens, Verhaltens und Glaubens ist somit die Einheitlichkeit, die Ableitung aller Denkformen und Normen aus einem einzigen Sachbestand:

der koranischen Offenbarung. Diese Einheitlichkeit verlangt notwendigerweise eine einheitliche Pädagogik, die deduktiv aus der islamischen Theologie abzuleiten sei.<sup>448</sup>

Im Folgenden ist zu erörtern, ob die oben dargelegten allgemeinen Prinzipien islamischer Erziehung auch im migrationsspezifischen Kontext für Muslime in Deutschland in dieser Form Gültigkeit besitzen. Es ist zu klären, welche konkreten Erziehungsziele und Erziehungsstile Migrationsfamilien anstreben und praktizieren.

### **3.2.1. Islamische Erziehung in Deutschland**

Islamische Erziehung in Deutschland wird zumeist im Kontext der Koranschulierung sowie der Forderung nach einem islamischen Religionsunterricht an öf-

---

<sup>448</sup> Hellmann, 2001 S. 170 ff.



fentlichen Schulen betrachtet. Beide Aspekte stellen Reaktionen auf die Diasporasituation der in Deutschland lebenden – überwiegend türkischen – Muslime dar.<sup>449</sup>

Der Übergang von der Erziehung in einem islamischen Kulturkreis hin zu der Auseinandersetzung mit der westlichen Moderne ist an dieser Stelle von Brüchen markiert, die durch die Erfahrung der Immigration gekennzeichnet sind. Die Erfahrung dieser Brüche stellt nicht nur eine intellektuell zu bewältigende, spezifische lebensgeschichtliche Situation dar, sondern auch – mit dem herkunftsspezifischen Hintergrund, der islamische Traditionen hinsichtlich der Formung der Lebenswelt beinhaltet – einen Bruch mit eben dieser Lebens- und Alltagswelt.

Für die Erziehung muslimischer Heranwachsender in der Diaspora ist festzustellen, dass der islamspezifische Lebenshintergrund, auf dessen Basis ihre Eltern sozialisiert wurden, nicht mehr in dieser Form gegeben ist und in irgendeiner Form neu zu erschaffen ist. Diese Neuerschaffung kann Konflikte zur Folge haben, wenn das Denken und Handeln sowie die Werte dieser Lebenswelt im Widerspruch zu der Lebenswelt der umgebenden Gesellschaft stehen. Daher kommt der Frage der Identität und der Identitätsbildung eines Muslims eine besondere Bedeutung zu. Die Frage der Identität eines Muslim in der Diaspora muss aber weiter gefasst werden als in der Tradition üblichen europäischen Denkens: Identität bedeutet hier nicht vordergründig die Identitätsbildung als Bildung des Ich im Verhältnis zur Gesellschaft, vielmehr geht es um das Identisch-Werden mit einer islamisch bestimmten Lebenswelt, in der das Individuum in allen seinen Aspekten geformt wird. Davon ausgehend ist ein kurzer Blick auf die islamische Erziehung auf dem Hintergrund der Türkei zu werfen, sodann sind die Konzepte islamischer Erziehung, wie sie auf dem Hintergrund der deutschen Situation hervorgegangen sind, zu analysieren.

### 3.2.2. Türkische Hintergründe

Die Bevölkerung der Türkei ist weitgehend islamisch.<sup>450</sup> Jedoch sind nicht alle Menschen in der Türkei auf dieselbe Art und Weise islamisch. Zudem erziehen

---

<sup>449</sup> ebenda, 2001 S. 176 f.

<sup>450</sup> vgl. Steinbach, 1989 S. 27 ff.

nicht alle türkische Familien ihre Kinder islamisch. Ferner wird nicht in jeder türkischen Familie der Islam auf dieselbe Art und Weise vermittelt. In der Türkei gibt es differente religiöse und kulturelle Traditionen, sie ist ein Vielvölkerstaat. Daher ist es schwierig; von *der türkischen Familie* zu sprechen. Jedoch gibt es zwei ideologische Richtungen in der Türkei, die die Entwicklung eines allgemeingültigen Familientyps beanspruchen. Eine ideologische Richtung sieht den gemeinsamen islamischen Glauben als Grundlage des Ideals der türkischen Familie, daher habe sich das Familienleben nach dem Koran zu richten. Für die andere Richtung ist die Idee der *urtürkischen Familie* mit dem Familienverständnis des westlichen Modernismus gleichzusetzen.<sup>451</sup> Diese Ansicht wird insbesondere durch die Intellektuellen sowie die Mittelschicht vertreten. Soziologisch betrachtet gibt es zudem einen Unterschied zwischen der Stadtkultur und der Landkultur sowie ein Arm und Reich-Gefälle.<sup>452</sup>

Das städtische Leben ist vielschichtig durch westliche kulturelle Werte beeinflusst. Die Einflüsse und Auswirkungen auf die Erziehung können dann eine bewusste islamische Erziehung in Abgrenzung zu den westlichen Werten zur Folge haben oder aber es kommt in der Erziehung zu einer bewussten Adaption westlicher Werte.

Im Kontrast dazu ist das *anatolische Dorf* zu betrachten. Die islamische Erziehung in den ländlichen Bereichen ist eher unter einem Sozialisationsprozess in eine islamische Gemeinschaft hinein zu verstehen, welche die gesamte Lebenswelt strukturiert. Traditionelle Normen dieser Lebenswelt mit ihren Verhaltensweisen, Geboten und Verboten werden gelebt und weitergegeben. „Zur Regulierung des familiären wie gesellschaftlichen Zusammenlebens auf der Grundlage der islamischen Anthropologie und Weltsicht haben sich im Laufe der Geschichte die weitgehend heute noch üblichen traditionellen Erziehungsgrundsätze herausgebildet. Auf der inhaltlichen Seite sind das einmal die Kenntnis der Grundlagen des Islam bis hin zu einer möglichst weitreichenden Beherrschung des Arabischen und zum anderen das Wissen darum, wie alles menschliche Handeln einzuteilen ist nach den religiös-sittlichen Kategorien.“<sup>453</sup>

---

<sup>451</sup> vgl. Özkara, 1988 S. 17 f.

<sup>452</sup> vgl. Steinbach, 1989 S. 31

<sup>453</sup> Scheinhardt, 1986 S. 116

Die Familie ist patriarchalisch strukturiert, der Vater bildet das Oberhaupt.<sup>454</sup> Männliche Familienmitglieder haben Weisungsfunktion gegenüber den weiblichen und die Älteren gegenüber den Jüngeren. Gehorsam und das Einfügen in die Gemeinschaft stellen ein wesentliches Erziehungsziel dar. Zudem hat die Familienstruktur eine geschlechtsspezifische Erziehung zur Folge. Mädchen werden im Sinne ihrer zukünftigen Rolle als Hausfrau und Mutter erzogen, die Jungen hingegen sollen von dem Vater in ihre Rolle als Mann herangeführt werden.<sup>455</sup> Die Kinder können ab dem 7. Lebensjahr die Koranschule besuchen; in dieser sollen die Kinder lernen, den Koran auf Arabisch zu zitieren, diese Fähigkeit genießt hohes Ansehen. So ist es üblich, dass die Kinder die gelernten Suren vortragen oder vorlesen, wenn Besuch gekommen ist.

Das Kind erfährt durch das Vorbild der Familie, welche religiösen Werte und Normen von Bedeutung sind, wie man betet und was das Muslimsein ausmacht: „Die Kinder wachsen in den Familien im Sinne religionsgebundenen Brauchtums auf. Langatmige Erklärungen erfahren sie nicht. Erzogen wird nicht verbal, sondern durch Vorleben und Nachahmen. Nun beherrschen aber Koran und Tradition das tägliche Leben mit ihren Regeln und Hinweisen dergestalt bis ins einzelne, daß Religiöses und Profanes nicht voneinander zu trennen sind. Mit der Ethik des Zusammenlebens übernehmen also Heranwachsende die Grundlagen des Islam.“<sup>456</sup>

Es gibt neben dieser Form der Erziehung noch andere Mischformen.<sup>457</sup> So ist auch eine Erziehung möglich, in der die islamische Erziehung nicht auf der Basis einer patriarchalischen Familienstruktur vollzogen wird, so dass Mädchen und Jungen gleich erzogen werden. Die staatliche türkische Erziehungspolitik hebt die ethischen Werte des Islam hervor, die *abergläubischen* Aspekte des *Volksislam* hingegen werden zurückgedrängt. Der staatliche Religionsunterricht richtet sich gegen die freien und staatlich nicht kontrollierbaren Korankurse, wie sie von fundamentalistischen Gruppierungen befürwortet und erteilt werden.<sup>458</sup> Der Religi-

---

<sup>454</sup> vgl. Özkara, 1988 S. 17

<sup>455</sup> vgl. Sen et al., 1994 S. 54

<sup>456</sup> Weiner, 1983 S. 41

<sup>457</sup> vgl. Özkara, 1988 S. 18 ff.

<sup>458</sup> Bilgin et al., 1989 S. 375 f.

onsunterricht wurde erst 1982 als Schulfach in die türkische Verfassung als Unterricht der Religionskultur und Sittenlehre aufgenommen.<sup>459</sup> Es lassen sich folgende Merkmale dieses Religionsunterrichts formulieren:

1. „Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts steht der Islam.
2. Der Islam wird, von konfessionellen Differenzierungen und Elementen des Volksglaubens gereinigt, in seinen Grundzügen dargestellt.
3. Der Islam wird als national-türkisches Kulturgut präsentiert, in dem tradierte Sitten und Gebräuche als Wesensmerkmale der türkischen Nation erscheinen.
4. Die drei genannten Merkmale dienen der Zielsetzung, den Schülern über bloße Kenntnisnahme hinaus eine Identifikation mit einer so hypostasierten türkisch-nationalen Kultur zu vermitteln. Diese Identifikation wird als integrative Kraft zur Wahrung der nationalen Einheit betrachtet.
5. Methode der Vermittlung ist das Erwecken einer Gefühlsbindung an die islamische Kultur und den Islam, den die Schüler lieben und an den sie glauben sollen.
6. Unter der Voraussetzung, daß der Glauben tatsächlich geweckt ist, soll das Verhalten als Konsequenz der erworbenen inneren Haltung beeinflußt werden.“<sup>460</sup>

Diese Analyse verdeutlicht, dass die staatliche Religionspolitik den Islam anders akzentuiert im Vergleich zum Islam, der in den Familien tradiert wird. Es fällt auf, dass der Religionsunterricht einen modernen Islam vermitteln soll, der von den Elementen des *Volksglaubens* zu reinigen ist. Der Islam hat in dem Vielvölkerstaat Türkei eine identitätsstiftende Funktion, zumal kaum thematisierte konfessionelle Differenzen sowie die Verbundenheit mit der türkischen Nationalkultur sich in diesem Zusammenhang verstärkt auswirken.

Der Islam gilt als ethisch-religiöses Prinzip in einem modernen Staat, er grenzt sich ab von der Rekonstruktion einer islamischen Lebenswelt, wie sie eher von fundamentalistischen Gruppen vollzogen wird. So kommt dem Religionsunterricht eine besondere Bedeutung zu: „Als Bindemittel, mit dem die Gegenspieler Islamanhänger und Kemalisten zusammengeführt werden sollen, dient der Nationa-

---

<sup>459</sup> ebenda, 1989 S. 364

<sup>460</sup> ebenda, 1989 S. 373

lismus. Auf diese Weise wird der Islam in einer aufgeklärten Gestalt zur Legitimationshilfe für den Staat, der seinerseits ein gutes Stück seiner laizistischen Unabhängigkeit aufgibt, wenn er seine muslimischen Bürger mit einem nationalisierten Islam an sich binden will.<sup>461</sup>

### 3.2.3. Muslimische Erziehungsziele und Erziehungsstile in der Diaspora Deutschland

Wie der Islam eine Familie prägt, kann sich in Form und Ausmaß sehr unterscheiden. Jedoch ist allen Familien die Erfahrung der Auswanderung gemeinsam. Muslime leben also in einer für sie untypischen Lebenswelt, ihr Religionsverständnis sowie ihre Religionsausübung stoßen in der deutschen Gesellschaft schnell auf Grenzen oder sogar auf Ablehnung. Mit dem Leben in Deutschland geht insbesondere die Erfahrung des Anders-Seins einher.<sup>462</sup>

Es stellt sich die Frage, wie diese Erfahrung verarbeitet wird. Zum einen kann die Religion, wie sie in der Türkei gelebt wurde und wird, aufgegeben werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit sich zurückzuziehen und die Kontakte zur Außenwelt auf ein Minimum zu reduzieren oder aber sich aktiv und bewusst mit der eigenen Religion im Verhältnis zur deutschen Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen.

Eine bewusst gelebte islamische Religion wird zu einem identitätsstiftenden Faktor. Die Religion stabilisiert das Leben in der Migration. Viele Muslime in Deutschland werden in besonderem Maße religiös, da die Hinwendung zur eigenen Religion als Rettungsanker insbesondere vor migrationsspezifischen Problemen dient. Diese Hinwendung fördert den Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung.<sup>463</sup>

Islamische Erziehung soll vor allem bezwecken, dass die Heranwachsenden sich nicht von ihrer Herkunftskultur entfremden. Viele muslimische Eltern befürchten, ihre Kinder könnten „Deutsche“ werden und nach deutschen Sitten und der deut-

---

<sup>461</sup> Scheinhardt, 1986 S. 198

<sup>462</sup> vgl. Hellmann, 2001 S. 178 ff.

<sup>463</sup> vgl. Ahmed, 1992 S. 182 f.

schen Kultur leben. Die deutsche Kultur wird von vielen Muslimen kritisch betrachtet, insbesondere ihre Freizügigkeit in sexueller Hinsicht.<sup>464</sup> So können traditionsorientierte Familien ein großes Interesse an der Erhaltung der Religion und der Traditionen haben, was dazu führen kann, dass die Erziehung der Heranwachsenden in Deutschland nach strengeren Kriterien vollzogen wird als in der Türkei.<sup>465</sup> Wenn die deutsche Umwelt als bedrohlich erfahren wird, kann die auf Gehorsam und Abschottung der Kinder ausgerichtete Erziehung ein Ausweg vor dieser Bedrohung sein. Insbesondere die Mädchen sind von dieser Abschottung betroffen, jedoch ist diese strenge Form der Erziehung nicht oft anzutreffen, viele Familien erziehen ihre Kinder *liberal*.<sup>466</sup>

Eine wünschenswerte Form der islamischen Erziehung in der Diaspora ist in der bewussten Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft zu sehen. Diese Auseinandersetzung hat darauf zu zielen, die Identität als Muslim in einer anderen kulturellen Umgebung nicht zu verlieren und sich zugleich kulturell in die Gesellschaft zu integrieren.<sup>467</sup>

Die Familie dient als Raum der Geborgenheit und des Rückhalts; das Leben nach koranischen Regeln dient nicht der Abgrenzung gegen die Gesellschaft, vielmehr führt es zu einem bewussten Leben in der Gesellschaft. Wissen sowie das Streben nach Wissen gelten als religiöse Pflicht, so ist z. B. auf die gute Ausbildung von Töchtern auch Wert zu legen. Die deutsche Gesellschaft wird nicht als feindlich betrachtet, vielmehr bietet sie zahlreiche Möglichkeiten und Perspektiven. Diese Form der religiösen Erziehung ist u. a. in Abhängigkeit zum Prozess im Leben von Muslimen in der Diaspora zu sehen, Mihciyazgan spricht in diesem Zusammenhang von der „Hochislamisierung“.<sup>468</sup> Muslime in einer fremden Umwelt, in der die traditionelle, durch die Lebenswelt vorgegebene Religionsausübung nicht mehr möglich ist, durchlaufen diesen Prozess. Die alltagsrelevante Form der Religionsausübung wird in eine andere Form übertragen, in der es zu einer refle-

---

<sup>464</sup> vgl. Neumann, 1980 S. 104 f.

<sup>465</sup> Özkara, 1988 S. 27

<sup>466</sup> Sen et al., 1994 S. 55

<sup>467</sup> Falaturi, 1994 S. 74

<sup>468</sup> Mihciyazgan, 1994 a S. 200

xiven Auseinandersetzung mit der eigenen Religion kommt, etwa durch das Lesen von Literatur über den Islam. Dieser Prozess dient der Artikulation der eigenen Religion in einer Umgebung, in der vertraute Verhaltens- und Lebensmuster nicht mehr durch sich selbst legitimiert sind, vielmehr neu legitimiert werden müssen.

Traditionelle und islamische Erziehungsmethoden werden in der Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Erziehungsmethoden in der deutschen Gesellschaft bewahrt. In diesem Zusammenhang sind türkische Eltern oft verunsichert und tun sich schwer, eine Balance zwischen „westlichen“ und „östlichen“ Erziehungsansprüchen zu finden; zumal auf dem Gebiet der religiösen Erziehung nur bedingt die Fähigkeit zur Vermittlung von religiösen Inhalten vorhanden ist.<sup>469</sup>

Die Auseinandersetzung mit den zentralen theologischen Differenzen (Trinitätslehre, Erbsünde usw.) zwischen Christentum und Islam ist nicht auf den *Dialog der Religionen* zwischen Erwachsenen zu reduzieren, vielmehr ist sie im Erziehungsgeschehen selbst eingeschlossen und virulent. Hinsichtlich der religiösen Erziehung ist der Konflikt zwischen westlich-christlicher oder westlich-säkularer und östlicher Erziehung nicht auf eine Diskussion differenter Erziehungsmethoden zu begrenzen, im Hintergrund geht es stets um *die Frage nach der Wahrheit*, die den Transzendenzbezug religiöser Erziehung präfiguriert.

### **Muslimische Erziehungsziele und Erziehungsstile im Kontext der modernen Gesellschaft:**

Die Religion konstituiert die muslimische Identität in der Diaspora. Jedoch ist diese Identität nicht zwangsläufig als statisch im Sinne einer ausschließlichen Bewahrung traditionell-kultureller Normen zu erfassen. So kann es zu einer dynamischen Identität kommen, die zwischen zwei Kulturen vermitteln kann. Die Verarbeitung der Diasporasituation und die Auseinandersetzung mit der westlichen modernen Gesellschaft können eine *Abgrenzung* oder eine *Dialogbereitschaft* als Reaktion zur Folge haben.<sup>470</sup>

---

<sup>469</sup> Özkara, 1988 S. 55

<sup>470</sup> Hellmann, 2001 S. 188 ff.

In der *Abgrenzung* wird in der Diaspora mit der Rekonstruktion einer – wie auch immer verstandenen - islamischen Kultur ein als absolut zu verstehendes Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft positioniert. Der *Dialog* hingegen beinhaltet Positionen, die die Bildung einer islamischen Kultur und zugleich die Öffnung zur modernen Gesellschaft befürworten; Öffnung ist in dieser Beziehung nicht als Selbstaufgabe, sondern als ein selbstbewusstes Gespräch und als aktive Auseinandersetzung mit der modernen Gesellschaft zu verstehen.

In beiden Fällen richtet man sich nach dem Koran und der Sunna als Grundlage des Denkens und Verhaltens, jedoch sind die Auslegungstraditionen different. Zudem wird mit verschiedenen Maßstäben an die Bedeutung der islamischen Kultur für die Konstitution einer muslimischen Identität in der Diaspora vorgegangen. Gemeinsam ist den Positionen, dass sie das *Muslim-Sein* in der modernen Gesellschaft ermöglichen und bewahren wollen. Die Konsequenzen aus dem *Muslim-Sein* in der modernen Gesellschaft werden different beschrieben und gefordert. Das verbindende Element ist die Situation der Heranwachsenden in der Diaspora, welche als eine Gefährdung wahrgenommen wird; diese Gefährdung beinhaltet verschiedene Aspekte: die Möglichkeit der Identitätsdiffusion, des Verlusts der eigenen Kultur und der eigenen Religion sowie die mögliche Übernahme von einigen als negativ eingestuft westlichen Werten.

Jedoch sind Erziehungsziele und Erziehungsstile in Migrationsfamilien nicht allein auf den Aspekt der Religiosität zu reduzieren. Beim Vergleich von Migrationsfamilien mit einheimischen Familien bezüglich der vertretenden Werte und Orientierungen lassen sich in folgenden Bereichen Unterschiede feststellen:

- „Migrationsfamilien sind häufiger familialistisch orientiert und sie wollen ihre Kinder ebenso erzogen wissen;
- Eltern mit Migrationshintergrund sind häufiger an der Bildung und am beruflichen Aufstieg ihrer Kinder interessiert als einheimische Eltern;
- Personen mit Migrationshintergrund sind häufiger religiös und die religiöse Erziehung der Kinder ist ihnen wichtig;
- Frauen wie Männer mit Migrationshintergrund vertreten häufiger eine – nach dem Wertesystem der Mehrheitsgesellschaft – konventionelle Sexualmoral und wollen sie an ihre Kinder vermitteln. Ein Teil der Familien - allerdings eher eine Minderheit – orientiert sich an einer konsequenten Geschlechtertrennung;



- Zwei(Mehr)sprachigkeit ist Eltern mit Migrationshintergrund ein wichtiges Erziehungsziel;
- Respekt und Achtung, aber auch Disziplin sind Eltern mit Migrationshintergrund wichtiger als einheimischen Eltern.<sup>471</sup>

Allerdings variieren zwischen den Migrationsfamilien die Vorstellungen bezüglich des familiären Lebens sowie der Erziehung der Kinder stark. Zudem ist es methodisch problematisch, dass nicht für alle Wertbereiche Untersuchungen bei Eltern zur Verfügung stehen, so dass auch auf die Vorstellungen junger Männer und Frauen oder auf die erlebten Erziehungswerte zurückgegriffen werden muss.

Bezüglich des Erziehungsziels *Religiosität* lässt sich sagen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimisch deutschen Jugendlichen eine stärkere religiöse Bindung aufweisen. Jugendliche mit türkisch-muslimischem Migrationshintergrund sind am häufigsten stark religiös.<sup>472</sup>

Der elterliche Einfluss auf die religiöse Prägung der Kinder ist für viele Religionen aus vielen Untersuchungen belegt.<sup>473</sup>

Die religiöse Orientierung junger Frauen hängt am engsten mit der Ausprägung der religiösen Erziehung in der Familie zusammen.<sup>474</sup> Auch äußern religiös orientierte junge Menschen mit Migrationshintergrund den Wunsch, ihre eigenen Kinder wiederum religiös zu erziehen. In Migrationsfamilien wird die Erziehung nach religiösen Grundsätzen als deutlich wichtiger betrachtet als in einheimisch deutschen Familien und enthält eine höhere Position im Vergleich zu anderen Werten.

Scherberger stellt fest,<sup>475</sup> dass für türkische Eltern bei ca. der Hälfte die religiöse Pflichterfüllung als Erziehungsziel im Vergleich zu vier anderen Zielen (Selbstständigkeit, Lernen, Rücksichtnahme u. a.) einen hohen Rang einnimmt, für etwa ebenso viele aber unwichtig ist. Das Ziel „Erziehung zum christlichen Glauben“

---

<sup>471</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 23

<sup>472</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 26

<sup>473</sup> ebenda, 2011 S. 26

<sup>474</sup> Boos-Nünning/ Karakasoglu, 2006: Kap. 10

<sup>475</sup> Scherberger, 1999; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 27

wird hingegen von einheimisch deutschen Eltern überwiegend als unwichtig eingestuft.

Die Erziehung im und zum Glauben ist nach islamischer Lehre für muslimische Eltern gegenüber Gott und dem Kinde verpflichtend.<sup>476</sup> Zugleich soll der Heranwachsende ein ökonomisch selbstständiges und nützliches Mitglied der Gemeinschaft werden. Die Eltern leisten durch ihre Vorbildfunktion die religiöse Erziehung in der Vorschulzeit.

Das Einhalten der religiösen rituellen Pflichten stärkt die spirituelle Beziehung zu Gott und unterstützt beim Aufbau der geistigen und moralischen Werteorientierung, in der Disziplin, Geduld, Aufrichtigkeit und Solidarität eine bedeutsame Rolle einnehmen. Die religiöse Erziehung ist für einen Teil der muslimischen Familien von großer Bedeutung.<sup>477</sup> Religiös orientierte türkisch-muslimische Eltern möchten insbesondere, „dass ihre Kinder den Koran auf Arabisch rezitieren, bestimmte religiöse und kulturelle Normen und Werte kennen lernen (wie Gebete, rituelle Waschung, Feiertage, Respekt vor Älteren). Zugleich sehen sie in einer Vermittlung religiöser Grundkenntnisse und -fertigkeiten auch einen Schutz ihrer Kinder vor Jugenddelinquenz. Bei der Vermittlung der Grundfertigkeiten für die religiöse Praxis wird insbesondere Rückgriff genommen auf die entsprechenden Angebote an Korankursen durch die verschiedenen Moscheevereine. Hintergrund ist die Tatsache, dass viele Eltern ihr eigenes Wissen über die Religion sowie ihre Praxis nicht als ausreichend betrachten, um ihren Kindern das vom Islam geforderte Vorbild zu sein und hier die entsprechende Beraterfunktion übernehmen.“<sup>478</sup>

Von jungen Muslimen und Musliminnen wird die islamische Erziehung im Elternhaus daher „eher intuitiv und floskelhaft beschrieben (vgl. Karakasoglu / Öztürk 2007: 224). Vermisst wird ein konsistentes, kindgerechtes Erziehungskonzept nach religiösen Grundsätzen. So übertragen einige der befragten jungen Muslime ihren Eltern die Verantwortung dafür, dass sie derzeit einigen islamischen Regeln (rituelle Gebete, Drogen- und Alkoholverbot etc.) nicht regelmäßig nachkommen. Diese hätten sich eben nicht frühzeitig genug um eine adäquate religiöse Kinder-

---

<sup>476</sup> Karakasoglu / Öztürk, 2007 S. 159 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 27

<sup>477</sup> Karakasoglu-Aydin, 2000 S. 77-97; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 27

<sup>478</sup> Karakasoglu / Öztürk, 2007 S. 166, Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 27

erziehung bemüht (vgl. Karakasoglu / Öztürk 2007: 226). In diesem Zusammenhang bemängeln die befragten jungen Muslime die Inhalte und Ziele der von ihren Eltern vermittelten religiösen Erziehung und Bildung, die nicht transparent gewesen seien. Die Eltern seien nicht fähig gewesen, ihnen den Ursprung und die Bedeutung religiöser Vorschriften so zu erklären, dass dies für sie als Kinder nachvollziehbar und ihnen einsichtig gewesen wäre.<sup>479</sup>

Viele junge Muslime und Musliminnen wollen die religiösen Überzeugungen der Eltern nicht unverändert und unreflektiert übernehmen. Vielmehr wird ein moderner Islam angestrebt. Die Jugendlichen verlangen Selbstständigkeit und Freiräume, sie wollen ihren eigenen Weg sowie ihre persönliche Lebensform bezüglich der Religion finden und wählen. Diese Generation wird diese Grundhaltung in die Erziehung ihrer Kinder einbringen. In der Erziehung und Bildung sind nicht allein die religiösen Orientierungen und Wünsche nach religiöser Erziehung der Migrationsfamilien relevant, es gibt zwei wichtige Einflussfaktoren: Die religiösen Gemeinden und das einheimisch deutsche Umfeld.

Durch religiös bedingte Lebens- und Verhaltensweisen kommt es – etwa hinsichtlich der Kleidung oder des Umgangs mit dem anderen Geschlecht – zu Diskrepanzen und Konflikten insbesondere in den Bildungseinrichtungen.<sup>480</sup>

Im Kontext der Werteerziehung gibt es neben dem Erziehungsziel *Religiosität* weitere wesentliche Erziehungsziele, so etwa jene der *Bildung*, der *Sexualmoral* und *Geschlechtertrennung*, der *Zweisprachigkeit* und des *Respekts* sowie des *Familialismus*.<sup>481</sup>

Hinsichtlich des Erziehungsziels *Bildung* ist zu sagen, dass empirische Untersuchungen die hohen Bildungsvorstellungen sowie die hohen beruflichen Erwartungen der Eltern und auch der Kinder und Jugendlichen selbst belegen.<sup>482</sup> In der Erziehung von Migrationsfamilien sind Leistungserwartungen von großer Bedeutung, diese richten sich insbesondere auf schulische Leistungen und berufliche Perspektiven. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und

---

<sup>479</sup> Karakasoglu/ Öztürk, 2007 S. 166, Nach: Boos-Nünning, 20011 S. 27

<sup>480</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 28

<sup>481</sup> ebenda, 2011 S. 23-33

<sup>482</sup> ebenda, 2011 S. 24 ff.

Mädchen mit Migrationshintergrund. Auch für ihre Töchter wünschen sich Eltern eine gute Schul- und Berufsausbildung.<sup>483</sup> Eltern mit türkischem Migrationshintergrund betonen deutlicher als einheimisch deutsche Eltern den Wert der Bildung. Sie ist aus ihrer Sicht eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen eines Berufs, sie ermöglicht ökonomische Sicherheit sowie einen hervorgehobenen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie.<sup>484</sup> Einheimisch deutsche Eltern mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss betonen die Bedeutung der Bildung für individuelle Zufriedenheit sowie hinsichtlich der Förderung individueller Kompetenzen, Migrationseltern sehen Bildung in Bezug auf die Stellung der Familie in der Gesellschaft.<sup>485</sup> In individualistischen Gesellschaften geht es Eltern im Kontext der Bildung ihrer Kinder um deren Verwirklichung eines individuellen Lebensentwurfs sowie die Schaffung von Voraussetzungen für das Ergreifen eines Berufs, der den persönlichen Wünschen und Ambitionen des Sohnes oder der Tochter entspricht. Bei einem Teil der Migrationsfamilien hingegen ist die Bildung des Sohnes oder der Tochter mit der Vorstellung von einem Aufstieg der Familie verbunden. Für die Heranwachsenden sind Bildung und beruflicher Erfolg eng mit dem Aspekt der Solidarität zu ihren Eltern verbunden.

Auf der Grundlage der Differenzen der Schul- und Lehrsysteme (unserer Gesellschaft einerseits und der Herkunftskulturen andererseits) erkennt Boos-Nünning eine affektive Distanz der ausländischen Eltern zum deutschen Schulsystem.<sup>486</sup> Die distanzierte Haltung zum deutschen Schulsystem sowie die Diskrepanzen der Lehrziele und Lehrmethoden verstärken Konflikte, die sich auch aus den Inhalten des Unterrichts ergeben. So ist die Ausrichtung der Sozial- und Kulturfächer auf den deutschen Kulturraum zu hinterfragen. Das Herkunftsland wird kaum berücksichtigt und transferiertes bzw. mitgebrachtes Wissen der ausländischen Schüler über die eigene Kultur wird ignoriert.<sup>487</sup>

---

<sup>483</sup> Boos-Nünning / Karakasoglu, 2006 S. 199

<sup>484</sup> Leyendecker, 2011 S. 277; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 25

<sup>485</sup> Leyendecker, 2011 S. 278; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 25

<sup>486</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 41

<sup>487</sup> Zentrum für Türkeistudien, 1994 S. 211

Als Institution der Sozialisation ist die deutsche Schule auf die Integration deutscher Kinder in die deutsche Gesellschaft fokussiert, dementsprechend steht der deutsche Kulturraum im Vordergrund. Die Schule als Qualifikations-, Selektions- und Integrationsinstanz nimmt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit ein. Jedoch ist dieses Ziel der eigenen Persönlichkeit auf Selbstverwirklichung sowie Unabhängigkeit von vorherigen Bezügen ausgerichtet, was im Widerspruch zum muslimischen Werte- und Normensystem steht und also zum Prinzip *Hürmet*, d. h. der selbstverständlichen Übernahme der elterlichen kulturellen Werte.<sup>488</sup> Ein muslimisches Kind lebt in zwei Werte- und Normsystemen; hierbei nimmt es die Notwendigkeit der Akzeptanz beider Systeme wahr. Die widersprüchlichen Ansprüche der Eltern hinsichtlich einer schulischen Qualifikation auf deutschem Niveau und zugleich der Anspruch auf geringe akkulturierende Einflüsse spiegeln deutlich den Konflikt der Kinder wider. Die familiäre Bindung verlangt Heranwachsenden ab, den elterlichen Wunsch nach guter Schulausbildung gerecht zu werden. Ohne die Annahme akkulturierender Einflüsse der Schule ist dies nicht möglich. Diese Einflüsse sind konfliktträchtig, da die Schule auf die Integration in die deutsche Gesellschaft und insbesondere auf einen Lösungsprozess von der Familie sowie einen wesentlichen Individualisierungsprozess abzielt. Es ist ein einseitig ausgerichtetes Schulsystem, die Schulpädagogik dafür einzusetzen, dass Schüler ausländischer Herkunft einseitig der deutschen Schule und Gesellschaft anzupassen sind. Diese auf kompensatorische Erziehung ausgerichteten Vorstellungen beschreiben Heranwachsende mit Migrationshintergrund als defizitär.<sup>489</sup>

Boos-Nünning verweist auf die großen Benachteiligungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in schulischer Hinsicht.<sup>490</sup> Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger von Rückstellungen bei Schulbeginn betroffen, zudem werden sie häufiger an Förderschulen für Lernbehinderte überwiesen. Auch zeigen sich keine rückläufigen Förderschulbesuchsquoten, obwohl die Kinder überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind. Beim Übergang in das gegliederte

---

<sup>488</sup> vgl. Widmann, 1992 S. 190

<sup>489</sup> Boos-Nünning, 1994a S. 45

<sup>490</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 35 f.

---

Schulsystem sind die Disparitäten deutlich, Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund besuchen häufig Haupt- und Realschulen.

Neben der sozialen Lage hat der Migrationshintergrund einen eigenen Effekt auf den Schulartbesuch, denn selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status bleiben migrationspezifische Unterschiede bestehen: Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Schulartverteilung in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.<sup>491</sup> Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen deutlich niedrigere Bildungsabschlüsse auf, sie bleiben deutlich mehr ohne Abschluss oder erreichen nur einen Hauptschulabschluss und weniger einen mittleren Bildungsabschluss oder eine Hochschulreife.<sup>492</sup> Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern häufiger bei dem Versuch, eine Ausbildungsstelle zu bekommen und eine Ausbildung aufzunehmen, auch wenn sie eine gute Schulbildung, den einheimischen Jugendlichen adäquate deutsche Sprachkenntnisse und fachliche Fähigkeiten aufweisen.<sup>493</sup>

Bei Migrationsfamilien ist die intergenerationale Mobilität in den Bildungsverläufen deutlich geringer als bei einheimisch deutschen. Es ist zwar eine positive Entwicklung zu erkennen, „da der Anteil der Jugendlichen mit höchstens einem Hauptschulabschluss an den Personen, deren Vater und Mutter höchstens diesen Bildungsstand erreicht haben, von 59 Prozent im Jahr 1992 auf 38 Prozent im Jahr 2008 gesunken ist. Außerdem ist die Abwärtsmobilität geringer geworden: 2008 haben nur noch 13 Prozent (1992: 22 Prozent) höchstens einen Hauptschulabschluss, deren Eltern mindestens über einen mittleren Abschluss verfügen (bei einheimischen Deutschen sinkt der Anteil in dieser Zeit von neun Prozent auf fünf Prozent). Dennoch bleiben die migrationsbedingten Unterschiede bestehen: Einheimische deutsche Personen erreichen in den Vergleichsjahren 2008 wie schon 1992 zum einen mehr als doppelt so häufig einen höheren Abschluss als ihre Eltern, zum anderen bleiben sie nur halb so oft unterhalb des elterlichen Bildungsstandes (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: 207 f.)“.<sup>494</sup> Dies zeigt, dass Migrationsfamilien bei der Bildungsplatzierung ihrer Kinder an dem in

---

<sup>491</sup> Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: 6; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 36

<sup>492</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 36

<sup>493</sup> ebenda, 2011 S. 36

<sup>494</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 36

Deutschland allgemein vorhandenen Aufstieg partizipieren konnten, zugleich ist aber festzustellen, dass sich der Abstand zwischen Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und einheimisch Deutschen nicht verringert hat.

Das Erkennen der Gesellschaft als Rollengefüge findet in der Schulzeit statt. Ein muslimisches Kind erlebt in vorschulischer Zeit ein ausgeprägtes familiales Rollensystem, welches durch die Migrationssituation verstärkt wird. Das Individuum ist der Familie untergeordnet; die Familie fordert, orientiert am Prinzip Hürmet, entsprechende Verhaltensmuster. Das deutsche Schulsystem hingegen möchte zu Selbständigkeit und Emanzipation des Einzelnen erziehen, das gesellschaftliche Rollengefüge ist hierbei aus der Perspektive des selbstbewussten Individualums wahrzunehmen. Für ein muslimisches und stark familial gebundenes Kind birgt der Lösungsprozess von der Familie als übergeordnetem System ein Konfliktpotential in sich. Daher kann die Schule als Institution für muslimische Heranwachsende auch als Konfliktfeld gewertet werden, in dem sich die Heranwachsenden bewähren müssen.

Mit familiären (kulturellen) und sozialen Faktoren lässt sich der geringe Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erklären. Zwei wesentliche Variablen müssen in besonderem Maße betont werden: Unzureichende Sprachfähigkeiten gelten als eine der wesentlichsten Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen. Die Beherrschung der deutschen Umgangssprache reicht nicht aus, mit der Schulsprache umzugehen. Die Schulsprache gilt als grammatikalisch normiert und an der Fachsprache orientiert. Allen Schülern und Schülerinnen verlangt die Schule von Anfang an die gleiche Textkompetenz in der formalen deutschen Sprache ab. Jedoch wird diese von einem Teil der Kinder nicht erbracht. Zweitens werden auf der Ebene der Migrationsfamilien die fehlende Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule sowie diskrepante Vorstellungen zwischen deutscher Schule und Familien thematisiert. Für die schlechte Schulbilanz werden sowohl die fehlenden Sprachkompetenzen als auch die fehlende schulbezogene Leistungsfähigkeit der Familien verantwortlich gemacht. Zudem sind die Abkapselung der Familien und die Aufrechterhaltung subkultureller Normen zu nennen.<sup>495</sup> In diesem Kontext subkultureller Normen kommt – wie bislang

---

<sup>495</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 37

ausgeführt – dem Islam eine besondere Bedeutung zu, er kann, sofern er als „Gegenmodell“ zur deutschen Gesellschaft praktiziert wird, integrationshemmend sein.

Jedoch sind Ursachen für den geringen Bildungserfolg insbesondere auch im Bildungssystem zu sehen:

„die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulformen und Schulen, der Einfluss eines hohen Migrantenanteils auf die Leistungsfähigkeit von Schulen, die nicht adäquate Leistungsbewertung sowie fehlende Förderung in einem auf Selektion ausgerichteten Schulsystem. Damit wird der Blick weg von den Schülern und Schülerinnen und ihren Familien auf das Versagen der Bildungseinrichtungen gelenkt. Erst dann entwickelt sich Offenheit für die Frage, warum die größtenteils sehr hohen Bildungserwartungen von Migrationsfamilien sich in den meisten Fällen nicht als schulische Erfolge sowohl bei der Wahl der Schulform als auch bei den Schulabschlüssen niederschlagen (...).Migrationsfamilien verfügen nicht über die Mittel und die Möglichkeiten, die Bildungsansprüche in Schulerfolge zu transformieren.“<sup>496</sup> Es sind familiäre Bedingungen, die dazu führen, dass ein erheblicher Teil der Kinder aus Migrationsfamilien mit schlechteren Voraussetzungen als einheimisch deutsche Mittelschichtkinder ihre Schullaufbahn beginnen. Junge Menschen mit Migrationshintergrund wachsen häufiger in Familien mit geringem kulturellen Kapital (Buchbestand im Haushalt) und sozialem Kapital auf, die sozialen Netzwerke sind häufiger auf die ethnische Eigengruppe beschränkt. Bei der Bewältigung schulischer Anforderungen erfahren sie weniger elterliche Unterstützung.<sup>497</sup> Die Unterstützungsleistung der Eltern ist abstrakter Art, die Bildungsansprüche der Familien werden nicht durch konkrete Unterstützungen begleitet.<sup>498</sup>

Einheimische Mittelschichteltern fördern – insbesondere hinsichtlich der Übergänge – auch durch konkrete Unterstützungen die Bildungslaufbahn ihrer Kinder intensiv.<sup>499</sup> Migrationseletern erwarten hingegen, dass die Kindertagesstätten und später die Schulen hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache sowie der ge-

---

<sup>496</sup> ebenda, 2011 S. 37

<sup>497</sup> Mansel/ Spaiser, 2010 S. 213; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 37

<sup>498</sup> Hummerich, 2002 S. 217; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 37

<sup>499</sup> Pfaller-Rott, 2010 S. 94 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 38



---

zielten Vorbereitung auf die Übergänge kompensatorisch Lücken in der familialen Sozialisation aufzuarbeiten haben.

Aufgrund ihrer familiären Bedingungen beginnen Kinder mit Migrationshintergrund mit schlechteren Voraussetzungen als Kinder aus einheimisch deutschen Mittelschichten und sie erhalten weniger familiäre Unterstützung.<sup>500</sup>

Drei Prozent der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund erreichen in Deutschland einen Hochschulabschluss (Schweiz: 13 Prozent; Österreich: 40 Prozent). In allen Ländern handelt es sich bei den türkischen Einwanderern um eine Gruppe, die sich von ihren familiären Ausgangsvoraussetzungen her kaum unterscheidet. Auch in den anderen Ländern stammen die Befragten aus türkischen Familien mit vorrangig ländlicher Herkunft und geringem elterlichen Bildungsstand.<sup>501</sup> Diese Daten verweisen auf die Mängel des deutschen Bildungssystems. Der deutschen Schule ist es bislang nicht gelungen, Bedingungen zu schaffen, die Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen bieten wie einheimischen deutschen. Anders als in den europäischen Nachbarländern werden Unterschiede von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund durch das deutsche Schulsystem nicht kompensiert, vielmehr wird die Verantwortung für eine gute Bildungslaufbahn in die Familien verlagert. Kinder mit Migrationshintergrund können in der Grundschule ihr Lernpotenzial weniger nutzen, insbesondere im deutschsprachigen Bereich (wie etwa Lesen).<sup>502</sup> Die Grundschule schafft es nicht, die Entfaltung des Lernpotenzials dieser Schüler und Schülerinnen zu bewirken. Des Weiteren ist zu betonen, dass Eltern um die zunehmenden Leistungsdifferenzen zwischen Klassen mit hohem Anteil an Schülern und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache und damit um die Bedeutung der Schulwahl schon in der Grundschule hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes wissen.<sup>503</sup>

---

<sup>500</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 38

<sup>501</sup> Wilmes et al; 2011 S. 31 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 38

<sup>502</sup> Zöllner/ Roos/ Schöler; 2006 S. 31 ff; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 39

<sup>503</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 39

Hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und Migrationseltern gibt es zahlreiche Barrieren.<sup>504</sup> Folgende Aspekte sind auf Seiten der Migrationsfamilie von Bedeutung:

- „Verständigungsschwierigkeiten in der deutschen Sprache;
- negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen oder Behörden;
- Antizipation von Desinteresse auf Seiten des pädagogischen Personals;
- Gefühl von Unterlegenheit und Nicht-Ernst-Genommen werden wie auch allgemein Angst vor formellen Kontakten mit deutschen Einrichtungen;
- Vorstellung, sich gegenüber der mit Macht ausgestatteten Lehrpersonen nicht behaupten zu können, verbunden mit der Angst, dass vor allem die Formulierung kritischer Sachverhalte sich negativ auf die Bewertung des Kindes auswirken könnte;
- Furcht, dass es wegen unterschiedlicher kultureller Werte oder unterschiedlicher Formen von Religiosität zur Nichtakzeptanz oder Auseinandersetzung kommen könnte, auch und vor allem wegen des Tragens eines Kopftuches (der Mutter oder der Tochter);
- Kommunikationsbarrieren wegen der Kontaktaufnahme erst bei auftretenden Schwierigkeiten wie drohender Leistungsabfall, Konfliktsituationen in der Klasse;
- Fehlendes Vertrauen zwischen dem Schüler und der Schülerin und der pädagogischen Fachkraft, von der auch ein empathischer Zugang zum Kinde erwartet wird.“<sup>505</sup>

Auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte sind folgende Aspekte hervorzuheben:<sup>506</sup>

- Fehlende Akzeptanz der Zusammenarbeit in der Einrichtung sowie fehlende zeitliche Ressourcen;
- Schwierigkeiten im Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund;
- mangelnde Fähigkeit zur Kontaktaufnahme;
- geringe Kritikakzeptanz sowie Kritikvermeidungsstrategien;
- Unfähigkeit aufgrund vorhandener Stereotypen sich den Migrationseltern zu öffnen; Vorbehalte gegenüber dieser Gruppe;

Es wird deutlich, dass die Ursachen für Probleme bei den Eltern gesucht werden. Die geringe Bedeutung, die der Kooperation im Bildungsprozess der Kinder zuge-

---

<sup>504</sup> Nabi Acho, 2011 S. 73 ff.; Kröner, 2009 S. 33 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 40

<sup>505</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 41

<sup>506</sup> Pfaller-Rott, 2010 S. 113 ff.; Nabi Acho, 2011 S. 87 ff.; Kröner, 2009 S. 33; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 41

---

billigt wird, bei Unterstellung von Desinteresse seitens der Eltern, führt bei pädagogischen Fachkräften ebenfalls zu Abwehr und Desinteresse.

Aus Sicht der Elternvertreter mit Migrationshintergrund liegen die Gründe für die schwierige Kommunikation an den Einstellungen und am Verhalten des Lehrpersonals und der Eltern. Es werden neben negativen Beschreibungen auch positive Beispiele vom Verhalten des Lehrpersonals genannt. Die Bilder des pädagogischen Personals hingegen haben hinsichtlich der Migrationsfamilien eine negative Tendenz und sind stark stereotypisiert.<sup>507</sup>

Auf appellativer Ebene ist alles in Ordnung. Es heißt, Kindern und Eltern sollte in Kindergärten und Schulen ein Lebensraum geboten werden, in dem Familien ohne und mit Migrationshintergrund ein kooperatives Miteinanderumgehen ohne Schwellenangst möglich ist.<sup>508</sup> Jedoch schleicht sich häufig der Defizitblick in die Beschreibungen ein, so dass die Eltern als Hauptursache für die Probleme der Kinder eingestuft werden.<sup>509</sup>

Das Erziehungsziel *Respekt* ist im Migrationskontext stärker verankert als in den Wertvorstellungen einheimischer Familien.<sup>510</sup> Neben der Bildung und einer guten Berufsausbildung legen junge Migrationse Eltern großen Wert auf die Weitergabe von Respekt und Disziplin als Werte an ihre Kinder. Jedoch hat sich ein Wandel in den Vorstellungen vollzogen. Väter mit türkischem Migrationshintergrund formulieren an sich selbst „den Anspruch, ihren Kindern Verbote, Grenzen und Kontrollen zu erklären und zu begründen....Der Erziehungswert *Respekt* in der traditionellen Form entwickelte sich zu einer neuen Gestalt, in der gerade das Miteinander-Diskutieren zur Respekterweiterung diente, wohingegen traditionelle Respektbekundungen als übertrieben abgelehnt wurden. Die Erwartungshaltung zielte vielmehr auf ein vernünftiges; angemessenes Verhalten zwischen Vater und Kind sowie auf das Wissen und Verständnis der Kinder ab. Damit ist die äußere Kontrolle der Eltern zu verwandeln in eine Form der Selbstkontrolle und Autonomie der Kin-

---

<sup>507</sup> Erler et al., 2009 S. 22 ff.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 41

<sup>508</sup> Pfaller-Rott, 2010 S. 16; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 41

<sup>509</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 41

<sup>510</sup> Farrokhzad u. a., 2011 S. 170; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 31

der.“<sup>511</sup> Es geht für die Eltern um die Herstellung einer Balance zwischen Schutzbedürfnissen und Bildungserwartungen einerseits und der sozialen Kontrolle der ethnischen Gemeinschaft sowie der Freizeitbedürfnisse und Ansprüche der Kinder andererseits.

Selbstständigkeit gilt als eine wichtige Schlüsselqualifikation in der modernen individualisierten Kindheit. Für einheimisch deutsche Eltern stellt Respekt verbunden mit Gehorsam kaum ein Erziehungsziel dar. In der traditionellen türkischen Erziehung ist Respekt für das Verhältnis zwischen Älteren und Jüngeren und daher auch zwischen Eltern und Kindern von besonderer Bedeutung. Türkische Eltern verstehen unter Respekt sowohl Achtung und Wohlverhalten als auch Toleranz und Rücksichtnahme. Es geht keineswegs um die Befürwortung von unkritischem Gehorsam.<sup>512</sup> Es geht vielmehr darum, dass die Kinder in dem familiären Bereich eingebunden bleiben und Familienmitgliedern wie auch anderen Menschen gegenüber Respekt entgegenbringen, zugleich aber selbstständig und autonom handlungsfähig sind.

Hinsichtlich des Erziehungsziels *Sexualmoral und Geschlechtertrennung* ist festzustellen, dass es in einem Teil der Migrationsfamilien im Vergleich zu einheimisch deutschen Familien Unterschiede in der Sexualerziehung gibt.<sup>513</sup>

Junge Frauen muslimischen Glaubens sind generell nur in sehr geringem Umfang im jugendlichen Alter sexuell aktiv. Mädchen muslimischen Glaubens nennen moralische Normen als Gründe für die sexuelle Zurückhaltung, daher sei ein enger Kontakt zum anderen Geschlecht vor der Ehe nicht erlaubt. Jungen mit Migrationshintergrund nennen diesen Grund wesentlich seltener.<sup>514</sup> Eingewanderte Eltern vermitteln einem großen Teil der jungen muslimischen Frauen, aber auch nicht wenigen muslimischen Männern, Normen bezüglich der Sexualität, sie werden als Erziehungsvorstellungen in den jungen Familien wirksam. Die Sexualerziehung

---

<sup>511</sup> Westphal, 2011 S. 235; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 32

<sup>512</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 32

<sup>513</sup> ebenda, 2011 S. 28-31

<sup>514</sup> ebenda, 2011 S. 29

---

dient der Befähigung der Kinder zu einem islamisch verantworteten Sexualverhalten, indem sie einen Orientierungsrahmen anbietet.

Die Virginität der Töchter ist für die Muttergeneration unabdingbar. Sie entspricht ihnen – sie selbst sind hinsichtlich der Sexualität mit einer strengen und tabuisierten Regeln angelehnten Moral aufgewachsen – eigenen Normen. Zudem geht es aus ihrer Sicht auch um den Verlust an Lebens- bzw. Heiratschancen der Töchter sowie um Ansehen, Achtung und Anerkennung der Familie in der türkisch-muslimischen Gemeinschaft. Insbesondere die Familienehre wird in Abhängigkeit von der Virginität der Töchter gesehen. Sexuelle Erfahrungen vor der Ehe werden den Söhnen zugestanden, sie werden sogar positiv eingestuft.<sup>515</sup>

Junge Frauen mit guter schulischer Bildung haben in der Kindheit und Pubertät keine Gespräche über Sexualität mit ihren Eltern geführt, Virginität wurde für sie von den Eltern als Verhaltensnorm erklärt und gefordert. Jedoch setzen sich die jungen Frauen mit dem Frauenbild im Islam sowie den religiös begründeten Sexualnormen, die eine Gleichbehandlung beider Geschlechter und eine positive Einstellung zur Sexualität vermitteln, umfassend und reflektiert auseinander.<sup>516</sup> Sie legen Wert auf die sexuelle Aufklärung ihrer Töchter, hinsichtlich der sexuellen Beziehung zwischen Jugendlichen haben sie egalitäre Vorstellungen. Aus ihrer Sicht bedarf es bezüglich sexueller Beziehungen der Reife sowie ernster Heiratsabsichten und der Beschränkung von Sexualität auf die Ehe. Die sogenannte Doppelmoral ihrer Mütter (geschlechtsspezifisch unterschiedliche Moralvorstellung) wird abgelehnt, sie ist islamisch nicht zu begründen, die antizipierte Sexualerziehung der Jungen hat sich an der Gleichberechtigung der Geschlechter zu orientieren.<sup>517</sup> Gewisse Formen der Geschlechtertrennung – diese ist von hoher sozialisatorischer Relevanz – gelten in einem Teil der islamischen Vereinigungen. Geschlechtertrennung wird durch die Kleidung symbolisiert und auch räumlich praktiziert. Das gemeinschaftliche Gebet in der Moschee findet getrennt statt, die Frauen beten hinter den Männern oder gar in eigenen Räumen. Auch bei öffentlichen Veranstaltungen (Feste, Hochzeiten etc.) und teilweise im familiären Bereich sitzen Männer und Frauen getrennt. Auch in diesem Kontext unterscheiden sich

---

<sup>515</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 29

<sup>516</sup> Cagliyan, 2006 S. 273 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 30

<sup>517</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 30

die Vorstellungen der in Deutschland aufwachsenden jungen Menschen von denen ihrer Eltern. „Jugendliche mit türkischem Hintergrund, die in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren leben, setzen sich zwar überwiegend für ein geschlechtsgetrenntes Beten ein, sprechen sich aber ebenso überwiegend für koedukative Schulen und zur Hälfte für einen monoedukativen Sportunterricht aus (Boos-Nünning 2010: 62)“<sup>518</sup> Auch in diesem Bereich ist von Veränderungen in den Erziehungsvorstellungen auszugehen.

Ein weiteres Erziehungsziel von Eltern oder jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist die Zwei(Mehr)Sprachigkeit. Die meisten von ihnen sind an einer zwei (mehr)sprachigen Erziehung ihrer Kinder interessiert, sie wollen, dass ihre Kinder die deutsche Sprache wie einheimische deutsche Kinder beherrschen, wohlwissend, dass sie nur unter dieser Voraussetzung positive schulische und berufliche Perspektiven haben. Zum großen Teil wollen Migrationse Eltern aber auch, dass ihre Kinder die Herkunftssprache behalten.<sup>519</sup> Ein großer Teil der Migranten und Migrantinnen ist auch in nachfolgenden Generationen daran interessiert, die elterliche Sprache als Teil des kulturellen Kapitals an die nächste Generation weiterzugeben.<sup>520</sup> Das Erziehungsziel *Zweisprachigkeit* wird von jungen Frauen genannt, die sich als individualistisch und selbstständig und von denen, die sich als traditionell gebunden einstufen, es gilt für die religiös gebundenen sowie für die ohne religiöse Bindung.<sup>521</sup>

Das gewünschte elterliche Erziehungsziel *Zweisprachigkeit* erreicht aber nur ein Teil der Heranwachsenden, etwa ein Drittel der in Deutschland aufwachsenden Kinder aus einem zweisprachigen Elternhaus. Nur wenige Kinder wachsen dominant muttersprachlich auf, vielmehr gibt es große Sprachverluste in der Herkunftssprache.<sup>522</sup>

---

<sup>518</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 31

<sup>519</sup> ebenda, 2011 S. 31

<sup>520</sup> Wojnesitz, 2009 S. 207; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 31

<sup>521</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 31

<sup>522</sup> ebenda, 2011 S. 31

In Bezug auf das Erziehungsziel *Familialismus* lässt sich sagen, dass alle Untersuchungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen, dass die meisten von ihnen eine enge Bindung an ihre Familie aufweisen. Diese Bindung ist von einer anderen Qualität als bei familienorientierten einheimischen Jugendlichen. Den Eltern liegt viel daran, dass ihre Kinder in der Familie verwurzelt sind und dort Hilfe und Unterstützung erfahren. Andererseits ist erwünscht, dass die Kinder im Rahmen „individueller Entscheidungen die familiären Interessen zu berücksichtigen haben, es geht also auch um Loyalität. Alle Untersuchungen lassen vermuten, dass auch die neue Elterngeneration ihre Kinder in familialistischer Hinsicht erziehen will.“<sup>523</sup> Jugendliche mit Migrationshintergrund äußern immer wieder ihre Zufriedenheit mit der Familie. Die hohe gemeinsame Orientierung zwischen den Generationen vermag Sozialisationsleistungen, die sonst von einem kulturell homogenen Milieu mit übernommen werden, zu substituieren.<sup>524</sup> Die Familie stellt aus dieser Perspektive eine zentrale Ressource für die Sozialisation der jungen Menschen dar. Der Familialismus ist kein importiertes Produkt, vielmehr wird er in Deutschland unter Migrationsbedingungen aktiviert und gestärkt. Die von einem Teil der Migranten gepflegten kollektivistischen bzw. familialistischen Orientierungen stehen in einem engen Zusammenhang mit Erfahrungen der Verunsicherung, Marginalisierung und Diskriminierung in der Migrationssituation.<sup>525</sup>

Die Orientierung an der Familie soll dem besonderen Schutz in der Migrantensituation dienen. Untersuchungen hinsichtlich des Studienwahlprozesses<sup>526</sup> sowie der Zukunftsplanung<sup>527</sup> weisen auf die enge Bindung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an ihre Familien hin. Die migrationsspezifische Situation führt zu einer Festigung der familialen Orientierung, es besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Die Heranwachsenden bedürfen des Schutzes und der Sta-

---

<sup>523</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 24

<sup>524</sup> Nauck, 2000 S. 387 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 24

<sup>525</sup> Nauck, 2000 S. 342; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 24

<sup>526</sup> Zentrum für Türkeistudien, 1996

<sup>527</sup> Auernheimer, 1990 S. 238

bilität durch die Familie, andererseits fungieren sie für ihre Eltern als Mittler zwischen dem türkischen und dem deutschen Normsystem.<sup>528</sup>

Hinsichtlich der *Erziehungsstile* in Migrationsfamilien herrscht eher Konfusion, es gibt wenige wissenschaftliche Untersuchungen, sie vermitteln ein vordergründig widersprüchliches Bild.<sup>529</sup> Erziehungsstile sind Methoden, Grundsätze und theoretische Hintergründe, die bei der Kindererziehung bewusst oder unbewusst zur Anwendung kommen. Es wird zwischen permissiven (viel Wärme, geringe Lenkung), autoritativen (Wärme, starke Lenkung), vernachlässigenden (wenig Wärme, geringe Lenkung) und autoritären (wenig Wärme, starke Lenkung) Stilen unterschieden. In der öffentlichen Debatte und zum Teil auch in der Fachliteratur scheint alles ganz einfach zu sein: Bis heute herrscht ungebrochen die Auffassung, in Migrationsfamilien werde autoritär erzogen<sup>530</sup> - aus Untersuchungen von Neumann<sup>531</sup> schlußfolgend. Die Übernahme veralteter Untersuchungsergebnisse bis in die Gegenwart ist irritierend. Entgegen weitläufiger Annahmen sprechen Untersuchungsergebnisse eher dafür, dass parentale Ethnotheorien (elterliche oder kulturelle Überzeugungssysteme, Konzepte, Vorstellungen und Wissen bezüglich der kindlichen Entwicklung) bei türkischen Migrationsfamilien Kinder in den ersten Lebensjahren als noch nicht lernfähig einstufen, so dass die Eltern sich systematischen Förderungen der kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder entziehen. Schutz, Entlastung, Überbehütung und zärtliche affektive Bindung sind wesentliche Elemente des Erziehungsstils, erst später folgt möglicherweise eine autoritäre Kontrolle.<sup>532</sup>

Die Erziehung durch ihre Eltern beschreiben Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sowohl als autoritär als auch als einfühlsam.<sup>533</sup> Jugendliche mit

---

<sup>528</sup> Zentrum für Türkeistudien, 1996 S. 76

<sup>529</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 33-34

<sup>530</sup> ebenda, 2011 S. 33

<sup>531</sup> Neumann, 1980

<sup>532</sup> Otyakmaz, 2007; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 33

<sup>533</sup> Schneewind, 2011 S. 67; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 33



türkischem Migrationshintergrund wollen später ihre Kinder ebenso nachsichtig und einfühlsam erziehen wie einheimisch deutsche Jugendliche, zugleich aber auch autoritärer, und zwar in jenem Maße, wie sie es von ihren Eltern erfahren haben.

Nach Schneewind werden türkische Eltern nicht so autoritär oder religiös in ihrer Erziehung empfunden wie angenommen.<sup>534</sup> Zudem ist es offensichtlich, dass die elterliche Sozialisation einen großen Einfluss hat und nachhaltig die Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen beeinflusst. Es gibt sowohl in den antizipierten (Vorstellungen, wie die Jugendlichen die eigenen Kinder erziehen wollen) als auch den perzipierten Erziehungsdimensionen zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen Unterschiede, „aber in beiden Gruppen werden Religiosität und Autorität in der Erziehung weniger erlebt und als weniger wichtig eingestuft als Einfühlsamkeit, Nachsichtigkeit und Bildung. Es besteht also in der Grundhaltung zur Erziehung bei beiden durchaus eine Ähnlichkeit, die auch generationsübergreifend gilt.“<sup>535</sup> Hinsichtlich der Erziehungsstile in türkischen Migrationsfamilien ist festzuhalten: „Die wenigen empirischen Untersuchungen zur Erlangung der Erziehungsstile von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund deuten (...) an, dass eine universelle Konstruktvalidität der Erziehungsstile als entweder autoritär, autoritativ oder permissiv im Sinne Baumrinds (1967, 1971) fraglich ist. In der Regel sind Eltern türkischer Herkunft gegenüber ihren älteren Kindern, auch wenn sie von ihnen Gehorsam und Respekt erwarten, nicht autoritär im Baumrindsschen Verständnis. Baumrind zufolge prägen autoritäre Kontrolle und ein rigides Durchsetzen elterlicher Forderungen zusammen mit emotionaler Kälte den autoritären Erziehungsstil. Nicht emotionale Kälte, sondern ein durch zärtlich affektive Bindungen geprägtes ängstliches Behüten ihrer Kinder begleitet allerdings die Gehorsamerwartungen der Eltern türkischer Herkunft. Speziell im Bereich der schulischen Leistungsanforderungen wird die Haltung der Eltern türkischer Herkunft durch empathisches Verständnis geleitet. Die vorwiegende Haltung gegenüber Kleinkindern ist (...) durch Nachsicht und Wärme geprägt.“<sup>536</sup>

---

<sup>534</sup> Schneewind, 2011 S. 80; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 34

<sup>535</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 34

<sup>536</sup> Otyakmaz, 2007 S. 94 f.; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 34

### 3.2.4. Totalitäre islamische Erziehungsvorstellungen als Gegenmodell zur deutschen Gesellschaft

Im Folgenden werden totalitäre islamische Erziehungsvorstellungen der Autoren Andac, Ahmad, Grimm, Lehnert und Raschidpur erläutert. Sie entwerfen eine Position, die - von einer Überlegenheit des Islam ausgehend - die Rekonstruktion einer islamischen Lebenswelt in der Familie und in der Gesellschaft als die wesentliche Aufgabe der Erziehung in der Diaspora sieht. Wie bereits ausgearbeitet worden ist, spiegelt dieses Modell einer islamischen Erziehung nicht die migrations- und islamspezifische Situation der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland wider. Zudem können die Autoren sich hinsichtlich ihrer kritischen Sicht auf die westliche Gesellschaft nicht auf quantitativ-empirische Studien stützen, vielmehr gehen sie in ihrer Argumentation thesenhaft und normativ vor. Ihre islamischen Erziehungsvorstellungen können jedoch interessant für jene sein, die ohnehin an einer Integration wenig interessiert sind. Dieses *Gegenmodell* birgt ein enormes Konfliktpotential in sich, so dass seine wesentlichen Aspekte zu erarbeiten und hinterfragen sind.

Andac sieht den Ausgangspunkt für Schwierigkeiten türkisch-muslimischer Jugendlicher in der mangelnden Sprachkompetenz, welche für Jugendliche Erfahrungen der Ausgrenzung zur Folge hat.<sup>537</sup> Diese Ausgrenzung führe zu einem schwerwiegenden Kreislauf aus Hoffnungslosigkeit, Frustration, Feindschaft den Eltern gegenüber, Gewalt, Depression und anderen Arten des devianten Verhaltens.

Dieser Gedankengang spiegelt eine Wahrnehmung wider, welche die Isolierung und die Marginalisierung von türkischen Jugendlichen in der deutschen Gesellschaft als Grundproblem der Erziehung von Heranwachsenden in der Diaspora betrachtet. Nach Andac weisen westliche Gesellschaften grundsätzliche Defizite auf, die ein erfülltes Menschsein verhindern: „Es handelt sich heute in den Industrieländern mehr um die seelische Verarmung der Menschen. Die Säkularisierung der europäischen Gesellschaften hat neben persönlicher Isolierung aber auch eine sehr hohe seelische Vereinsamung der Menschen mit sich gebracht.“<sup>538</sup>

---

<sup>537</sup> Andac, 1995 S. 274 f.

<sup>538</sup> ebenda, 1995 S. 58

Jedoch ist festzuhalten, dass viele Menschen davon auch nicht betroffen sind. Des Weiteren ist zu betonen, dass es für die persönliche Isolierung und seelische Vereinsamung des Menschen viele andere Gründe gibt, sie sind nicht nur durch die Säkularisierung bedingt.

Andac kritisiert zudem den Liebesentzug für die Kleinkinder in westlichen Gesellschaften, diese werden zu oft alleingelassen, was später zu problematischem Verhalten führe.<sup>539</sup> Ferner sei die Spaß- und Konsumorientierung der westlichen Gesellschaft zu kritisieren, welche den Glauben des Menschen auf das diesseitige Leben begrenzt sowie den Menschen von Gott fernhält. Gerade dieser Glaube an das Diesseits motiviert den Menschen zu immer mehr Konsum und Wohlstand.

Wesentlich für eine gelungene Erziehung im islamischen Sinne ist das Erziehungsverhalten der Familie, die den Kindern als Vorbild dient und den Islam letztlich in seiner ethischen Konsequenz lebt:

„Um die Weltordnung unserer Zeit verbessern zu können, muß man unbedingt zuerst bei der Familie anfangen. Eine in Liebe und Achtung funktionierende Familie wird auch der Gesellschaft gute und von sich zufriedene Bürger abgeben.“<sup>540</sup>

Währenddessen soll die Schule eine ergänzende Funktion zur Familienerziehung haben; sie diene der „Bildung des Geistes“ und ergänze die Sozialisation des Kindes.<sup>541</sup> Hierbei ist vorauszusetzen, dass die Schule nicht gegen die Normen und Werte des Islam arbeiten darf, vielmehr stellt der Islam für sich selbst die Schule dar.<sup>542</sup> Es ist die Aufgabe der funktionierenden und nach islamischen Werten lebenden Familie, die islamische Kultur und Religion in der Diaspora zu rekonstruieren; so dass auch defizitäre Erfahrungen in der westlichen Gesellschaft überwunden werden können. Die Kritik an der westlichen Gesellschaft sei an diesem Punkt mit der Annahme der *Überlegenheit des Islam* über den Säkularismus und das

---

<sup>539</sup> ebenda, 1995 S. 109 ff.

<sup>540</sup> Andac, 1995 S. 260

<sup>541</sup> ebenda, 1995 S. 261

<sup>542</sup> ebenda, 1995 S. 260

Christentum zu verknüpfen. Insbesondere die Trinitätslehre und das dementsprechende Gottesbild seien für Jugendliche unverständlich und kaum zugänglich.<sup>543</sup>

Die *Überlegenheit des Islam* erschließt sich für Andac aus der göttlichen Offenbarung, die mit dem Propheten Muhammed ihren Abschluss fand. Dieser war der letzte Prophet, so komme dem Islam ein Universalitätsanspruch zu.<sup>544</sup> Dieser Universalitätsanspruch gilt auch für die Erziehung, da Gott letztlich der Erzieher der Menschen ist.

K. Ahmad, F. Grimm, I. A. Lehnert und M. Raschidpur entwerfen eine Position,<sup>545</sup> die die Revitalisierung der islamischen Erziehung in der Diaspora nicht nur als Aufgabe der Familie sieht, vielmehr liege die Aufgabe der Erziehung in der Kreativität der gesamten muslimischen Lebenswelt in der Diaspora. Diese Konzepte stellen ein kulturalistisches Modell dar, das als Voraussetzung muslimischer Erziehung eine umgebende muslimische Kultur im traditionellen Sinne fordert. Die Begriffe *Kultur* und *Islam* stellen eine Einheit dar, in der erst eine muslimische Erziehung möglich ist. Unter dieser Voraussetzung ist Erziehung nicht nur als „untrennbarer Bestandteil der Kultur eines Volkes“ und Garant für den Fortbestand zu verstehen, sondern sie ist auch ein Prozess, der das nationale Selbstbewusstsein entwickelt und die Lebensideale der Kultur für die nachfolgende Generation aufrechterhält.<sup>546</sup> Techniken und Arbeitsmethoden aus anderen Kulturen können übernommen und nutzbar gemacht werden, jedoch stellen fremdkulturelle Normen, Ideale und Grundsätze eine Gefahr für das *gesamte Kulturgefüge eines Volkes* dar. Da Erziehungssysteme sich grundsätzlich auf Wertvorstellungen und gesellschaftliche Ideale mit einer bestimmten Lebens- und Weltanschauung sowie Kultur berufen, sei das Nachahmen anderer kultureller Lebensweisen in diesem Zusammenhang destruktiv.<sup>547</sup> Daher ist es Muslimen zu verbieten, eine andere Kultur und Lebensweise nachzuahmen.

---

<sup>543</sup> ebenda, 1995 S. 275 f.

<sup>544</sup> ebenda, 1995 S. 124

<sup>545</sup> Ahmad, 1976; Grimm, 1995; Lehnert, 1993; Raschidpur, 1993

<sup>546</sup> Ahmad, 1976 S. 1 f.

<sup>547</sup> Andac, 1976 S. 4

Die Erziehung in der Diaspora ist mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft. Der Kontakt zu Nicht-Muslimen gefährde die Entwicklung des Kindes, daher seien insbesondere auf den Kontakt zwischen muslimischen Kindern Wert zu legen<sup>548</sup> und die Unterschiede zur Mehrheitsgesellschaft hervorzuheben: „Daraus folgt auch die Schwierigkeit für ein Leben nach islamischen Maßstäben in einer nicht-muslimischen Gesellschaft. Aus diesem Grund ist es wichtig, auf die Erfahrungen des Kindes mit der nicht-islamischen Welt einzugehen. Das soll nicht heißen, daß die eigenen islamischen Werte und Normen an die nicht-islamische Umwelt angeglichen, sondern daß die Unterschiede zwischen der eigenen Lebensweise und der Umwelt hervorgehoben, abgegrenzt und erläutert werden. Die Angleichung der islamischen Normen und Werte käme der Nachahmung einer fremden Kultur nahe, was für jeden Muslim streng verboten ist.“<sup>549</sup>

Um die Einflüsse der westlichen Gesellschaft möglichst gering zu halten, solle das Kind in eine islamische Sphäre hineingeboren werden.<sup>550</sup> In dieser islamischen Sphäre gehe es nicht nur um das Anderssein, sondern um das „Anderssein als Bessersein“, nur so sei die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins möglich, welches die Überlegenheit der Muslime über die Nicht-Muslime beinhalte.<sup>551</sup> Die kulturelle Verwurzelung der islamischen Erziehung führt nicht zwangsläufig dazu, dass nur traditionelle Erziehungsmodelle Geltung haben sollen. Vielmehr sind die zeitlichen und gesellschaftlichen Bedingungen und Zusammenhänge bei der Erziehung des Kindes zu berücksichtigen, so Raschidpur, da die früheren Erziehungsmodelle in der veränderten Gesellschaft nicht mehr tragfähig seien.<sup>552</sup> Dennoch hängt das Gelingen islamischer Erziehung von einer islamischen Kultur ab, welche fremdkulturelle Einflüsse nicht zulässt und diese als Ursache für eine kulturelle Verwirrung einstuft. Eine neue Erziehungsordnung habe auf die individuelle kulturelle Situation der Bevölkerung sowie ihre Überzeugungen Rücksicht zu nehmen. Wenn im Erziehungsgeschehen und in den Bildungsidealen die Kultur eines Volkes keine Berücksichtigung findet, könne dies schwerwiegende Folgen

---

<sup>548</sup> Lehnert, 1993 S. 81 f.

<sup>549</sup> ebenda, 1993 S. 65

<sup>550</sup> Grimm, 1995 S. 7

<sup>551</sup> ebenda, 1995; S. 10

<sup>552</sup> Raschidpur, 1993 S. 16

für die Heranwachsenden haben, die insbesondere zu einem Identitätsverlust führen könnten.<sup>553</sup>

Die diesem Modell zugrunde liegende Argumentation ist zirkulärer Art, der Ausgangspunkt und der Zielpunkt der Argumentation ist derselbe.

In dem Modell von Andac stellt die islamische Familie diesen Punkt dar, die Modelle von Grimm, Lehnert, Ahmad und Raschidpur machen die islamische Kultur und Gesellschaft zur Basis der Argumentation.

Die islamische Familie und Kultur seien zum einen die *Bedingung* der islamischen Erziehung: nur in ihrem Kontext kann islamisch erzogen werden. Zum anderen stellen die islamische Familie und Kultur das *Ziel* der Erziehung dar: islamische Erziehung soll Muslime zum Leben in einer islamischen Gesellschaft erziehen. In dieser Doppelstruktur wird die *Überlegenheit* über die westliche Kultur und Lebensart und zugleich die Kritik an der westlichen Kultur konstituiert; die Kritik an defizitären Komponenten der westlichen Kultur und Lebensweise wird aus den negativen Einflüssen ihrer Werte auf muslimische Heranwachsende abgeleitet. Die Rekonstruktion einer islamischen Lebenswelt in der Familie und in der Gesellschaft soll diese negativen Einflüsse auffangen. Zu betonen ist, dass dieses Modell im Hintergrund den Gedanken der Offenbarung Gottes im Koran beinhaltet, durch den die Prinzipien der islamischen Lebenswelt sanktioniert werden.<sup>554</sup>

Die erörterten muslimischen Erziehungsmodelle von Andac, Raschidpur, Grimm, Lehnert und Ahmad verkörpern eine totalitäre Haltung. Wie bereits ausgeführt, kann ein totalisierender Anspruch von Religion unter heutigen Bedingungen unserer multireligiösen und demokratischen Gesellschaft keine sinnvolle Prämisse sein. Wer für den Islam einen totalisierenden Geltungsanspruch erhebt und andere durch Vorurteile selektiv wahrnimmt, wird wohl kaum dialogbereit sein.<sup>555</sup> Gerade das Aufeinandertreffen differenter Sinnsysteme und Religionen muss eine Neubewertung eigener religiöser Überzeugungen und Einstellungen vor dem Hin-

---

<sup>553</sup> Raschidpur, 1993 S. 183

<sup>554</sup> vgl. Andac, 1995 S. 242

<sup>555</sup> Zirker, 1993 S. 287

tergrund der Ansprüche und des Glaubens der Anderen zur Folge haben.<sup>556</sup> Der Islam in unserer Gesellschaft muss differenziert betrachtet werden. Nur ein Teil der Muslime in Deutschland ist von der Problematik der Konfrontation mit divergierenden Lebenswelten und Kulturen sowie der Entfremdung und der Identitätskrisen betroffen. Eine differenzierte Betrachtung zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine vielfältige Milieulandschaft mit jeweils sehr unterschiedlichen Lebenszielen, Wertvorstellungen und Integrationsniveaus ausgeprägt haben. Insbesondere im religiös-verwurzelten Migrantenmilieu, in dem religiöse Traditionen bestimmend sind, gibt es Integrationsdefizite (S.61). Hinsichtlich der Integration sind die erörterten muslimischen Modelle kontraproduktiv. Auch sind sie mit den Prämissen *Kultur* und *Sozialisation*, wie sie dieser Arbeit zugrunde liegen, nicht vereinbar, da sie die in diesem Kontext relevanten Faktoren weitgehend unberücksichtigt lassen. Zudem ist zu betonen, dass die oben genannten Autoren die Antwort schuldig bleiben, wie sich ihre (eindimensionalen) Modelle in einer mehrheitlich nicht-muslimischen Gesellschaft oder Kultur umsetzen ließen.

### 3.3. Religiöse Sozialisation

Religiosität entwickelt sich immer im Spannungsfeld von Umwelt und Individuum.<sup>557</sup> Die sozialen Einflüsse, die zur Formung der Religiosität beitragen, lassen sich als Lernen am Modell, als Lernen durch Instruktion und als Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung deuten. Es kommt auf der Basis des eigenen Erlebens dessen, was zunächst nur am Modell oder durch Instruktion erlernt wurde, zu individuellen Lernprozessen, das Erlernte wird erweitert und vertieft. Auf der Basis der eigenen Reflexion des Erlernten und Erlebten artikuliert sich das selbstinitiiierende Verhalten in Form von Probieren und Umsetzen. Im Folgenden werden einzelne Aspekte der differenten Lernfaktoren erklärt.<sup>558</sup>

---

<sup>556</sup> Schmidt-Leukel, 1996 S. 351

<sup>557</sup> Grom, 1992 S. 30 ff.

<sup>558</sup> ebenda, 1992 S. 31

### 3.3.1. Religiöses Lernen am Modell – Die islamische Familie

In Form des Beobachtens und Nachahmens von *Modellpersonen* vollzieht sich das Lernen am Modell. Das Kind identifiziert sich zunächst mit den Eltern und deren Verhalten. Später haben Heranwachsende Vorbilder aus den unterschiedlichsten Bereichen ihrer Umgebung. Sie finden ihre Identifikationsfiguren etwa in Jugendgruppen oder bekannten Persönlichkeiten. Im religiösen Kontext ist die ethisch-religiöse Einschätzung, durch die der Beobachter eine stellvertretende Selbstverstärkung erfährt, entscheidend. Die Beobachtung positiver Wirkung der Religiosität bei einem Vorbild kann ermutigend sein. Andererseits können Beobachtungen auch eine negative Wirkung haben, so kann die Wahrnehmung einer zwanghaften Abhängigkeit eines Gläubigen beim Beobachter eine Abkehr von der Religion bewirken.

Im Rahmen des Lernens am Modell sind die Eltern als religiöse Vorbilder von besonderer Bedeutung. Sie sind die unmittelbaren Personen, die im Rahmen der religiösen Sozialisation eine Vorbildfunktion einnehmen. Sie üben ihrer eigenen religiösen Einstellung entsprechend einen wesentlichen Einfluss auf ihre Kinder aus. Die Rolle der Familie ist im islamischen Kontext von weitaus größerer Bedeutung. Denn religiöse Erziehung im Islam beinhaltet die gesamte Erziehung auf die Formung eines Muslims.<sup>559</sup> Der Koran ist ein ständiger Leitfaden für das religiöse und praktische Leben, da der Islam alle Lebensbereiche bis ins Einzelne erfasst und regelt. In der islamischen Vorstellung der religiösen Gemeinschaft ist die Familie – als integrierender Bestandteil der Umma, der islamischen Gemeinschaft – wesentlich mehr herauszuheben als in westlich orientierten Gesellschaften.<sup>560</sup> Die Familie lebt den Islam als Lebensordnung vor, hierbei führen die Eltern mit ihren jeweils spezifischen Rollenmustern die Kinder in das islamische Rollenverständnis ein. Mit der Autorität des Vaters und dem Gehorsamsprinzip vermittelt die islamische Familie dem Kind das Bild der anzustrebenden islamischen Gemeinschaft – der Umma, „in der alle Beziehungen zwischen den Menschen auf Empfindungen und Fürsorge für- und untereinander beruhen; in der gegenseitige Dienste und

---

<sup>559</sup> vgl. Köster, 1986 S. 186 f.

<sup>560</sup> Spuler-Stegemann, 1998 S. 184



---

materielle Hilfen das Miteinander der Menschen wie in einer großen islamischen Familie entscheidend mitbestimmen.<sup>561</sup>

Wenn Glaube und religiöse Praxis im Elternhaus von großer Bedeutung sind, ist davon auszugehen, dass auch die Kinder als Erwachsene eher dieser Einstellung folgen.<sup>562</sup> Nimmt die Religiosität der Eltern hingegen eine geringfügige Rolle ein, so wird sich auch das Kind eher von der vorgegebenen Religionsform abwenden. Der Einfluss einer mehr oder weniger intensiven religiösen Haltung der Eltern wirkt sich dementsprechend auf die religiöse Haltung der Kinder aus. Auch für den Islam in der Migrationssituation ist von diesem Zusammenhang auszugehen. So gibt es einen signifikanten Zusammenhang von religiöser Anbindung der Eltern und entsprechendem Verhalten der Kinder.<sup>563</sup>

Die religiöse Sozialisation muslimischer Kinder in der Migrationssituation ist von der religiösen Sozialisation christlicher Kinder zu unterscheiden; zum Einen können Eltern durch ihr Verhalten in der Primärsozialisation eine religiöse Basis bilden, zum anderen können sie in der christlich eher homogenen Gesellschaftsstruktur darauf Einfluss nehmen, dass ihre Kinder im Rahmen kirchlich-religiöser Aktivitäten gefördert werden. So kann die religiöse Sozialisation gesteuert bzw. eine gezielte Auswahl zugunsten einer religiösen Grundeinstellung getroffen werden. Für Eltern christlichen Glaubens bestehen mit kirchlichen Kindergärten, christlich orientierten Pfadfindergruppen oder Jugendgruppen weitgehend Möglichkeiten zwecks Festigung eigener Glaubensinhalte und Wertvorstellungen innerhalb der sekundären Sozialisation ihrer Kinder. Muslimische Eltern hingegen haben die Möglichkeiten der Unterstützung ihrer religiösen Wertvorstellungen in dieser Form nicht, so dass sich ihr Einfluss im Wesentlichen auf den familiären Bereich beschränkt.<sup>564</sup>

---

<sup>561</sup> Köster, 1986 S. 192 f.

<sup>562</sup> Grom, 1992 S. 22 f.

<sup>563</sup> Heitmeyer et al., 1997 S. 156

<sup>564</sup> Sag, 1997 S. 455; Kanacher, 2001 S. 58 f.

### 3.3.2. Lernen durch Instruktion – Moscheen und islamische Organisationen

Religiosität wird nicht nur durch Vorbilder erlernt, sondern auch durch direkte Unterweisungen mündlicher oder schriftlicher Art.<sup>565</sup> Diese Instruktionen lassen sich im christlichen Kontext zum Beispiel im Kommunion- und Konfirmationsunterricht beobachten, sie können sowohl kognitive Informationen als auch emotionalen Zuspruch umfassen. Zudem gibt es den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an fast allen Schulen.

Da der Islam ein Lebensmuster darstellt, muss nach Sag in den Lebensbedingungen der Muslime für die Umsetzung dieses Musters gesorgt werden.<sup>566</sup> Die Muslime brauchen zwecks Ausübung und Festigung ihres Glaubens entsprechende Räumlichkeiten und wünschen sich institutionalisierte Rechte, wie sie christliche Religionsformen auch haben. Moscheen und Gebetsräume haben für die Muslime in Deutschland eine weitaus wichtigere Funktion als in ihren Heimatländern. Muslime verbinden auf der oft schwierigen Suche nach einer islamischen Identität in Deutschland mit Moscheen große Hoffnungen.<sup>567</sup> Die Moschee dient in ihrer Kernfunktion als gemeinschaftlicher Gebetsort ästhetischer Art sowie als Treffpunkt der Menschen einer Nationalität. In der Moschee sind die Muslime unter sich und können ein Gemeinschaftsgefühl erfahren, das ihnen in ihrem sonstigen migrations-spezifischen Leben verwehrt ist. Dieser Aspekt ist in Hinblick auf die Bewertung des Gemeindelebens in der Moschee hervorzuheben. Insbesondere für erwachsene Muslime sind die Moschee und das dortige Gemeindeleben sehr bedeutsam hinsichtlich ihres religiösen Verhaltens im Gastland. Viele Muslime wünschen sich für ihre Kinder auch außerhalb der Familie eine religiöse Erziehung, hierbei geht es nicht mehr ausschließlich um das Kennenlernen des Korans.

Die meisten muslimischen Eltern müssen ihren Wunsch nach religiöser Erziehung ihrer Kinder außerhalb des deutschen Schulsystems erfüllen. Daher ist in diesem Kontext hervorzuheben, dass ein bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht - als unverzichtbares Element für eine menschenwürdige Entwicklung eines muslimischen Kindes und Jugendlichen - im Rahmen der schulischen Erzie-

---

<sup>565</sup> Grom, 1992 S. 35

<sup>566</sup> Sag, 1997 S. 451

<sup>567</sup> vgl. Beinhauer-Köhler et al., 2009 S. 89 f.

hung stattfinden sollte. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass sich die religiöse Sozialisation muslimischer Heranwachsender in Deutschland als problematisch darstellt. Es gibt zahlreiche islamische Vereine, Organisationen und Verbände in Deutschland, die die Interessen der Muslime wahrzunehmen versuchen.<sup>568</sup> Ca. 2400 Moscheevereine<sup>569</sup> stellen in umfassender Weise die religiöse Infrastruktur für die Gemeinden auf lokaler Ebene bereit. Es gibt mehrere Verbände - denen die meisten Moscheevereine angeschlossen sind -, die oftmals europaweit vernetzt sind und intensive organisatorische Kontakte zu ihren Stammorganisationen in ihren Heimatländern unterhalten. Im Folgenden werden im Wesentlichen Verbände und Organisationen dargelegt, die in der Auseinandersetzung um den *Islamischen Religionsunterricht* den Anspruch erheben, die Interessen der Muslime zu vertreten.

Auf der bundesweiten Verbandsebene sind dies insbesondere die drei großen türkisch-muslimischen Verbände: die *Türkisch-Islamische Anstalt für Religion (DITIB)*, die *Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (IGMG)* und der *Verband der islamischen Kulturzentren (VIKZ)*. Des Weiteren gibt es die *Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF)* als bundesweit tätigen alevitischen Spitzenverband. Zudem werden die beiden großen Spitzenverbände, der *Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD)* und der *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland* sowie der *Koordinationsrat der Muslime (KMK)* vorgestellt.

### **Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB)**

Die größte Organisation der Muslime in Deutschland ist die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, abgekürzt DITIB). Der 1984 gegründete Dachverband (Zentrale in Köln) vereint ca. 900 Moschee-, Kultur-, Sozial- und Sportvereine.<sup>570</sup> Er steht in enger Beziehung zum DIB (Diyanet İşleri Başkanlığı), dem Präsidium für Religionsangelegenheiten, das in direkter

---

<sup>568</sup> Kiefer, 2005 S. 43ff.

<sup>569</sup> ebenda, 2005 S. 43

<sup>570</sup> ebenda, 2005 S. 44

Linie dem türkischen Ministerpräsidenten unterstellt ist.<sup>571</sup> Diese Behörde kontrolliert umfassend die Ausübung der islamischen Religion in der Türkei. Ihre Zuständigkeit gilt für den Bau und den Erhalt von Moscheen und die Bestellung des notwendigen Personals, die Einrichtung von Korankursen, die Klärung theologischer Fragen sowie die religiöse Betreuung der Auslandstürken.<sup>572</sup> Die *DITIB* kann wegen der Weisungsgebundenheit der Organisationsspitze nicht als unabhängiger Dachverband angesehen werden. Sie ist vielmehr als eine unmittelbar vom türkischen Staat abhängige Organisation einzustufen.<sup>573</sup> Die *DITIB* hat den Zweck, die in Deutschland lebende türkische Gemeinschaft in allen Angelegenheiten der islamischen Religion zu betreuen, aufzuklären und zu unterweisen. Sie hat geeignete Räume für religiöse Rituale und Unterweisungen einzurichten und zu unterhalten sowie soziale und kulturelle Aktivitäten für türkische Staatsangehörige anzubieten.<sup>574</sup> Die ca. 700 Imame in den *DITIB*-Moscheen sind in der Regel Beamte oder Angestellte von *Diyanet*, sie werden für 5 bis 6 Jahre einer Moscheegemeinde zugewiesen. Die Konsulate sind zuständig für Dienstaufsicht und Bezahlung. Auf der Ebene der lokalen Moscheevereine gibt es wegen der mangelhaften Deutschkenntnisse der in Deutschland tätigen Imame große Kommunikationsprobleme. Problematisch ist zudem der turnusmäßige Austausch.<sup>575</sup> *DITIB* vertritt in erster Linie dem Selbstverständnis nach einen türkisch geprägten Islam.

### **Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG)**

Die islamische Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG) ist der zweitgrößte islamisch-türkische Dachverband (87.000 Mitglieder). Die IGMG versteht sich als eine islamische Religionsgemeinschaft, die das religiöse Leben der Muslime umfassend organisiert. Sie sieht ihre Aufgabe in der Pflege und Verkündung des islami-

---

<sup>571</sup> Lemmen, 2002 S. 34

<sup>572</sup> ebenda, 2002 S. 34

<sup>573</sup> ebenda, 2002 S. 35

<sup>574</sup> Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V., 1999 S. 2

<sup>575</sup> Kiefer, 2005 S. 45

schen Religionsbekenntnisses sowie der Betreuung und Vertretung der Interessen der Muslime.<sup>576</sup> Die IGMG hat eine lange und komplizierte Entwicklungsgeschichte.<sup>577</sup> Aufgrund islamistischer Zielvorstellungen wird die IGMG seit einigen Jahren durch die Verfassungsschutzbehörden der Länder und des Bundes überwacht. Jedoch gibt es neben Radikalislamisten und Traditionalisten zunehmend Anhänger eines reformorientierten Islam. Die IGMG ist das größte Mitglied des *Islamrats* und fordert die Einführung eines deutschsprachigen Islamunterrichts, der Artikel 7 Abs. 3 GG entspricht.<sup>578</sup>

### **Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ)**

Der Verband der islamischen Kulturzentren e.V. (VIKZ) unterhält 300 Niederlassungen in Deutschland. Nach eigenen Angaben verfügt der Verband in Deutschland über 21.000 Vereinsmitglieder.<sup>579</sup> Der Verein will Muslimen die Ausübung ihrer Religion ermöglichen (Einrichtung und Unterhaltung von Gemeinden, Unterweisung im islamischen Glauben, Lehre und Wahrung islamischer kultureller Werte, soziale Hilfeleistungen).<sup>580</sup> Der Verband legt großen Wert auf die Wahrung der türkisch-islamischen Identität der Jugendlichen.<sup>581</sup> Daher konzentrieren sich die Aktivitäten der Verbandsorgane auf Korankurse und Kurse in islamischem Recht und islamischer Geistesgeschichte, die zunehmend in internatsähnlichen Einrichtungen erteilt werden.<sup>582</sup>

---

<sup>576</sup> ebenda, 2005 S. 46

<sup>577</sup> Lemmer, 2002 S. 40

<sup>578</sup> Kiefer, 2005 S. 48

<sup>579</sup> ebenda, 2005 S. 49

<sup>580</sup> ebenda, 2005 S. 49

<sup>581</sup> Şen/Aydun, 2002 S. 56f.

<sup>582</sup> ebenda, 2002 S. 56

### **Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (AABF)**

Die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (AABF) ist der wichtigste alevitische Dachverband in Deutschland. Nach eigenen Angaben liegt die Zahl der Mitglieder zwischen 20.000- 30.000 Personen.<sup>583</sup> Die AABF versteht sich als eine Glaubensgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes. Ihr geht es um den Schutz sowie die Weiterentwicklung und die kulturelle Eigenständigkeit der religiösen Werte der hier lebenden Aleviten. Sie setzt sich für die freie Religionsausübung sowie die sozialen und kulturellen Belange ein. Weitere Ziele sind die Bewahrung der Tradition sowie die Beseitigung jeder Form der Diskriminierung von Menschen.<sup>584</sup> Die AABF versteht sich als demokratische und unabhängige Interessenvertretung der Aleviten.<sup>585</sup> Der Verband vertritt bezüglich des islamischen Religionsunterrichts einen pragmatischen Kurs, der den jeweils differenten rechtlichen Bedingungen in den Bundesländern gerecht zu werden versucht. In einigen Bundesländern gibt es alevitischen Religionsunterricht (nicht bekenntnisgebunden).<sup>586</sup>

### **Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland**

Der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland- im Jahr 1986 gegründet- fungiert als bundesweite Koordinierungsinstanz und gemeinsames Beschlussorgan islamischer Religionsgemeinschaften. Er definiert sich in seiner Selbstdarstellung als eine verfassungskonforme, autonome islamische Glaubensgemeinschaft.<sup>587</sup> Der Islamrat verlangt die Gleichstellung der islamischen Religionsgemeinschaft mit den christlichen Kirchen und strebt die Anerkennung als Körperschaft öffentlichen Rechts an. Seine Aufgabe sieht der Islamrat in der religiösen, sozialen und kulturellen Betreuung der in Deutschland lebenden Muslime. Da die meisten Mitgliedsorganisationen über relativ wenige Mitglieder verfügen, wird der Islamrat

---

<sup>583</sup> Kiefer, 2005 S. 50

<sup>584</sup> ebenda, 2005 S. 51

<sup>585</sup> Şen/Aydin, 2002 S. 65

<sup>586</sup> Kiefer, 2005 S. 51f.

<sup>587</sup> ebenda, 2005 S. 52

faktisch von der mitgliederstarken IGMG dominiert.<sup>588</sup> Seit vielen Jahren tritt der Islamrat beharrlich für einen regulären *Islamischen Religionsunterricht* nach Art. 7 Abs. 3 GG ein. Er begrüßt durchaus die Entwicklungen in jüngster Zeit, so etwa die Staatsverträge in Bremen und Hamburg mit islamischen Religionsgemeinschaften, jedoch betont er, dass damit die islamischen Religionsgemeinschaften noch lange nicht gleichgestellt sind mit den Religionsgemeinschaften als Körperschaft des öffentlichen Rechts.<sup>589</sup>

### **Der Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (ZMD)**

Der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) ist eine Organisation von 22 muslimischen Dachorganisationen. Er wurde 1987 gegründet und umfasst neben Zivilorganisationen etwa 300 Moscheegemeinden. Der ZMD ist vielfältig zusammengesetzt. Türken, Araber, Deutsche, Albaner, Iraner, Bosnier u.a. sowie Sunniten und Schiiten sind im ZMD integriert.<sup>590</sup> Als seine Hauptaufgabe versteht der ZMD die Integration des Islam und der Muslime in die deutsche Staatsordnung und Gesellschaft. Er will den Muslimen in Deutschland die Ausübung ihrer Religion ermöglichen und erleichtern. Der ZMD ist Kooperationspartner vieler staatlicher Stellen, Ministerien und zivilgesellschaftlicher Organisationen und Initiativen. Er befürwortet ein zeitgenössisches Verständnis der islamischen Quellen. Der ZMD bietet Lehrplanentwürfe für Übergangslösungen bezüglich des Islamischen Religionsunterrichts. Er strebt die Einführung eines regulären islamischen Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG an.

### **Der Koordinationsrat der Muslime (KRM)**

Im Koordinationsrat der Muslime (KRM) haben sich im Jahr 2007 die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), der Islamrat für die Bundesre-

---

<sup>588</sup> ebenda, 2005 S. 54

<sup>589</sup> Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, 2013; unter: [www.islamrat.de](http://www.islamrat.de)

<sup>590</sup> Zentralrat der Muslime, 2013; unter: [www.zentralrat.de](http://www.zentralrat.de)

publik Deutschland (IRD), der Zentralrat der Muslime (ZMD) und der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIZK) zusammengeschlossen.<sup>591</sup>

Derzeit gibt es in keinem Bundesland einen regulären *Islamischen Religionsunterricht* als konfessionsgebundenes ordentliches Lehrfach im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG.<sup>592</sup> Seit einigen Jahren gibt es diverse Formen des „Ersatzunterrichts“ in Form von Schulversuchen, die sich qualitativ und quantitativ erheblich voneinander unterscheiden. In diesem Zusammenhang wird auf die Ausführungen von Kiefer verwiesen.<sup>593</sup> Er beschreibt zwei Grundmodelle: den bekenntnisfreien Islamkundlichen Unterricht sowie den Islamischen Religionsunterricht als Schulversuche, die in Kooperation mit islamischen Verbänden den Weg für einen Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG ebnen sollen. Bis heute ist es weitgehend bei diesen Projekten und Versuchen geblieben, bemängelt der Koordinationsrat der Muslime. Er beklagt, dass dies dem Anspruch der meisten islamischen Verbände nicht genügt.<sup>594</sup> Zwar hat Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland im Jahr 2012 den so genannten bekenntnisorientierten Islamunterricht (als Versuch) eingeführt, jedoch ist dieses „Experiment“ nicht zufriedenstellend, vieles ist noch ein Provisorium. Es gibt noch keinen Lehrplan- dieser soll bis zum Sommer 2013 fertiggestellt sein. Auch fehlt speziell qualifiziertes Personal. Zunächst werden nur 2500 der 320.000 muslimischen Schüler das Angebot wahrnehmen können.<sup>595</sup> Verfassungsgemäß hat der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein ordentliches Lehrfach zu sein und ist in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft zu erteilen. Zudem schreibt die NRW-Landesverfassung vor, dass Lehrpläne und Lehrbücher einvernehmlich mit der Kirche oder Religionsgemeinschaft zu bestimmen sind und auch die Religionslehrer der Bevollmächtigung durch die Kirche oder durch die Religionsgemeinschaft bedürfen.<sup>596</sup> Hierdurch werden der entsprechenden Religionsgemeinschaft sehr weitgehende Einfluss-

---

<sup>591</sup> Koordinationsrat der Muslime, 2013; unter: [www.koordinationsrat.de](http://www.koordinationsrat.de)

<sup>592</sup> ebenda, 2013

<sup>593</sup> Kiefer, 2005 S. 78 ff.

<sup>594</sup> Koordinationsrat der Muslime, 2013; unter: [www.koordinationsrat.de](http://www.koordinationsrat.de)

<sup>595</sup> Beucker, 2012; unter: [www.taz.de](http://www.taz.de)

<sup>596</sup> ebenda, 2012



rechte zugesprochen. Das Problem für die Muslime besteht darin, dass ihren Organisationen bislang die Anerkennung als Religionsgemeinschaft fehlt. Diese formalrechtliche Begründung dient bis heute dazu, ihnen nicht die gleichen Rechte zuzugestehen wie den Kirchen. Da es dem Staat verfassungsgemäß nicht erlaubt ist, ein bekenntnisorientiertes Angebot nach eigener Fassung zu entwerfen, fiel islamischer Religionsunterricht bislang aus. Daher setzten in NRW die jeweiligen Landesregierungen auf Hilfskonstruktionen.<sup>597</sup> Muslimische Schülerinnen und Schüler können seit 1986 im Rahmen des *muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts* an einer meist in türkischer Sprache gehaltenen *islamkundlichen Unterweisung* teilnehmen. Zusätzlich wurde 1999 das kulturwissenschaftlich orientierte Fach *Islamkunde in deutscher Sprache* eingeführt, das auch nicht bekenntnisgebunden ist.<sup>598</sup>

Da es hinsichtlich des eingeführten bekenntnisorientierten Islamunterrichts keinen adäquaten Ansprechpartner auf muslimischer Seite gibt und trotzdem eine Gleichbehandlung der Religionen zu erreichen ist, soll nun ein achtköpfiger Beirat das Dilemma lösen. Dieser besteht zur Hälfte aus Vertretern der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB), des Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD), des Verbands der islamischen Kulturzentren (VIKZ) sowie des Islamrats. Das Schulministerium hat die vier anderen Mitglieder im Einvernehmen mit den im Koordinationsrat der Muslime in Deutschland (KRM) zusammengeschlossenen Verbänden bestimmt. Der Beirat beteiligt sich in der Übergangsphase bis 2019 als eine Art „Ersatzreligionsgemeinschaft“ an der Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehrpläne und –bücher.<sup>599</sup> Die Lösung ist umstritten. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts ist im Prinzip erfreulich und längst fällig, jedoch ist der zu große Einfluss des Schulministeriums verfassungsrechtlich bedenklich.

Seit einigen Jahren steht in den meisten Bundesländern das Alevitentum (eigenständige Konfession innerhalb des Islam) auf dem Stundenplan einer begrenzten Zahl von Schulen. Der Unterricht wird nach den Grundsätzen der Alevitischen

---

<sup>597</sup> ebenda, 2012

<sup>598</sup> ebenda, 2012

<sup>599</sup> ebenda, 2012

Gemeinde Deutschlands (AAFB) erteilt, die als Religionsgemeinschaft anerkannt ist.<sup>600</sup>

### 3.3.2.1. Der Begriff der Religionsgemeinschaften

Unter Religionsgemeinschaften sind die religiösen Gruppen zu verstehen, „die über ein Mindestmaß an Organisation und verfestigten Glaubensinhalten in einem gemeinsamen Bekenntnis verfügen.“<sup>601</sup> Ein Zusammenschluss gilt dann als Religionsgemeinschaft, wenn ihre Mitglieder auf der Grundlage gemeinsamer religiöser Wertvorstellungen und Überzeugungen die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens beantworten. Zudem weisen Religionsgemeinschaften „eine umfassende Zielsetzung für einen religiösen Konsens auf.“<sup>602</sup> Der Staat entscheidet über die Einstufung eines religiösen Zusammenschlusses als Religionsgemeinschaft. Die juristische Diskussion wird auf der Grundlage von Art. 140 GG/137 WRV geführt. Als Voraussetzung für die Anerkennung gelten folgende Kriterien bzw. Strukturmerkmale:

- **Zusammenschluss zu einer Vereinigung**

Es müssen sich freiwillig mindestens zwei natürliche Personen zusammengeschlossen haben.

- **Verfestigung**

Die Mitglieder dürfen sich nicht nur vorübergehend zusammengeschlossen haben.

- **Gemeinsames religiöses Bekenntnis**

Der Zusammenschluss muss einen Mindestbestand an festliegenden Glaubensinhalten haben.

- **Umfassende Glaubensverwirklichung**

Die Angehörigen des Zusammenschlusses dürfen den Glauben nicht nur partiell, sondern in umfassender Weise verwirklichen.<sup>603</sup>

---

<sup>600</sup> Alevitische Gemeinde Deutschland, 2013; unter: [www.alevi.com](http://www.alevi.com)

<sup>601</sup> Emenet, 2003 S. 152

<sup>602</sup> ebenda, 2003 S. 152

<sup>603</sup> ebenda, 2003 S. 153-168

Nach Auffassung von Juristen - so z.B. Heckel und Rohe - ist die Anerkennung der Zusammenschlüsse als Körperschaft des öffentlichen Rechts keine Voraussetzung für eine Einstufung als Religionsgemeinschaft.<sup>604</sup> Anders als der Staat unterliegen religiöse Vereinigungen keiner vollen Grundrechtsbindung.<sup>605</sup>

### 3.3.2.2. Selbstorganisation der Muslime als „Ansprechpartner“

Bei der Übertragung der durch die Verfassung genannten Kriterien auf die islamischen Religionsgemeinschaften gibt es große Schwierigkeiten. Es ist zunächst festzustellen, dass der Islam historisch betrachtet nicht über ein strukturiertes Organisationsmodell verfügt, „das durch einfache Modifikation an die Verfassungsanforderungen angepasst werden könnte.“<sup>606</sup> Derzeit sind folgende problematische Aspekte in der gesellschaftlichen Diskussion sowie der juristischen Auseinandersetzung bestimmend:

- *Der Aspekt der Mitgliedschaft*

Der Islam besteht im Selbstverständnis der Muslime aus der Gemeinschaft aller gläubigen Muslime. Es gibt keine formalisierte Mitgliedschaft, wie sie bei den christlichen Kirchen üblich ist.<sup>607</sup> Grundsätzlich gilt, dass Muslime keine besondere Organisation für die Ausübung ihrer Religion benötigen.<sup>608</sup> Daher ist nur eine relativ geringe Zahl von Muslimen in den zahlreichen islamischen Vereinen und Verbänden organisiert.

- *Der Aspekt der Repräsentation*

In unserer pluralistisch und demokratisch verfassten Gesellschaft ist der Begriff der Repräsentation eng mit dem Begriff Legitimität verbunden. Repräsentieren bedeutet, als legitimer Vertreter die Interessen eines Anderen

---

<sup>604</sup> Heckel, 1999 S. 752

<sup>605</sup> Rohe, 2004 S. 81

<sup>606</sup> Kiefer, 2005 S. 76

<sup>607</sup> Emenet, 2003 S. 169

<sup>608</sup> Kiefer, 2005 S. 77

oder eines Personenverbandes wahrzunehmen.<sup>609</sup> Den Anspruch auf Legitimität kann ein Repräsentant dann für sich erheben, wenn er durch die Mitglieder ein Mandat erhalten hat oder indem er sich auf eine von den Mitgliedern anerkannte Tradition beruft (etwa in der Römisch-Katholischen Kirche: Die Leitung wird nicht durch die Kirchenmitglieder bestimmt. In einem undemokratischen Verfahren werden Bischöfe und Kardinäle vom Papst ernannt. Dieses Beispiel macht deutlich, dass eine demokratische Struktur nicht als Voraussetzung für eine Anerkennung als Religionsgemeinschaft betrachtet werden kann.) Der Aspekt der Legitimität ist bedeutsam bei der Frage, ob es sich bei den islamischen Verbänden um eine Religionsgemeinschaft handelt. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass das Bundesverwaltungsgericht Leipzig ausgeführt hat, „dass unter einer Religionsgemeinschaft ein Verband zu verstehen sei, der die Angehörigen eines Glaubensbekenntnisses zur allseitigen Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis gestellten Aufgaben zusammenfasse. Weil das Glaubensbekenntnis eine höchstpersönliche Sache sei, müsse eine Gemeinschaft auf natürliche Personen zurückzuführen sein. Diese Voraussetzung könne auch bei einem mehrstufigen Verband gegeben sein, in welchem die Gläubigen auf der lokalen Ebene Vereine gebildet haben, welche wiederum einen landesweiten oder bundesweiten Verband gegründet haben.“<sup>610</sup>

- *Der Aspekt der allseitigen Aufgabenerfüllung*

„Auch ein intensives religiöses Gemeinschaftsleben und die allseitige Erfüllung religiöser Ziele stellen ein Merkmal einer Religionsgemeinschaft dar. Laut Bundesverfassungsgericht könne die gegenseitige Erfüllung der Glaubensverwirklichung in einem Verband auch arbeitsteilig erfolgen, vorausgesetzt, dass die Tätigkeit des Dachverbandes auf die Gläubigen in den örtlichen Vereinen bezogen sein müsse.“<sup>611</sup>

---

<sup>609</sup> Schiffauer, 2003 S. 143ff.

<sup>610</sup> Kiefer, 2005 S. 77f.

<sup>611</sup> ebenda, 2005 S. 78

Es bedarf der Berücksichtigung und der konstruktiven, zielgerichteten Handhabung dieser dargelegten spezifischen Aspekte im Kontext der Anerkennung islamischer Verbände als Religionsgemeinschaft insbesondere hinsichtlich der Realisierung eines bekenntnisorientierten Islamunterrichts. Welche Faktoren und Notwendigkeiten bezüglich eines solchen bekenntnisorientierten Islamunterrichts, welcher seit Jahren von den islamischen Verbänden gefordert wird, gegeben sein oder herbeigeführt werden müssen, wird unter Kapitel 4.2. erarbeitet.

### **3.3.3. Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung – Muslimische Heranwachsende in christlicher / moderner Umwelt**

Religiosität kann zwar in sich lohnend und selbstverstärkend wirken und im Leben der Menschen eine besondere Rolle einnehmen, doch stellt sie kein Bedürfnis wie etwa Hunger, physische Sicherheit und soziale Anerkennung dar. Sie bedarf sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen eines gewissen Erwartungsdrucks und somit der sozialen Kontrolle sowie der *Verstärkung und Betätigung* durch Bezugspersonen und -gruppen sowie signifikante Andere.<sup>612</sup> Beide Einflüsse haben von außen eine stützende Wirkung auf die Entwicklung, die Instruktion hingegen vermittelt eigene Einsicht und das Lernen am Modell fördert eine stellvertretende Selbstverstärkung. Lernen am Modell, d. h. insbesondere Lernen am Beispiel der Eltern, bezieht sich wesentlich auf die Kinderphase und auf den engen Kreis sozialisierender Personen. Fremdverstärkung hingegen umfasst die Bereiche klassischer oder operanter Konditionierung. Mit der klassischen Konditionierung lassen sich Gefühle und Empfindungen erklären, die mit bestimmten religiösen Symbolen, Bräuchen und Begriffen verbunden werden. So verbinden wir z. B. mit dem christlichen Weihnachtsfest Kindheitserfahrungen in Verbindung mit Beschenkung und menschlicher Wärme. Operationale Konditionierung erklärt, wie Bezugspersonen und -gruppen Belohnungen oder Bestrafungen mit dem Ziel der Beeinflussung von religiösem Verhalten verabreichen können. Diese dem Religiösen mehr oder weniger extrinsische Vorgabe kann religiöses Verhalten durch nichtreligiöse Vorteile fördern. Die Mitgliedschaft in einer religiösen Gemeinschaft kann materiel-

---

<sup>612</sup> Grom, 1992 S. 40

le Vorteile sowie Prestige und soziale Unterstützung differenter Art mit sich bringen.<sup>613</sup>

Es ist der Frage nachzugehen, welchen Einfluss die stark säkularisierte und dennoch christlich geprägte Umwelt auf muslimische Migrantenkinder ausübt. Diejenigen, für die der Glaube von besonderer Bedeutung ist, haben auch eine stark ausgeprägte Beziehung zu ihrer Glaubensgemeinschaft, dementsprechend kommt es zu einer regelmäßigen Teilnahme am Gemeindeleben im Gottesdienst.<sup>614</sup> Die persönliche Beziehung zu einer Gruppe von Gleichgesinnten ist neben der Erziehung in der Familie von großer Wichtigkeit. Eine aktive Teilnahme am Leben einer Glaubensgemeinschaft ist bezeichnend für besondere Religiosität, sie wirkt ihrerseits auf die Religiosität zurück.

Wie bereits ausgeführt wurde, sind Muslime hinsichtlich des Praktizierens ihrer Religion in besonderem Maße auf die Gemeinschaft von Muslimen angewiesen. Häufig trennen muslimische Erwachsene in Deutschland zwischen der Arbeitswelt, die sie im Kontext der deutschen Kultur sehen, und ihrer Lebenswelt in Form der Familie und der muslimischen Subkultur.<sup>615</sup>

Muslimische Kinder und Jugendliche hingegen können sich im Kontext des deutschen Schulsystems äußeren Einflüssen kaum entziehen. In Kindergärten und Schulen werden alle christlichen Feste des Jahres gefeiert, auch muslimischen Kindern wird christliches Gedankengut zugeführt. Dieser Faktor der spezifischen Situation muslimischer Kinder in Deutschland deutet auf eine inhomogene religiöse Sozialisation. Nur in der Primärsozialisation, also im familialen Kontext, kann die Sozialisation muslimischer Kinder – in Bezug auf die Formung muslimischer Religiosität – homogen verlaufen.

Auch die Umwelt als natürlicher Lebensraum dieser Kinder und Jugendlichen ist christlich geprägt, sie spiegelt ein nicht-muslimisches Werte- und Normsystem wider.<sup>616</sup> Letztlich ist davon auszugehen, dass sich das Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung für ein muslimisches Kind auf Assimilationsfak-

---

<sup>613</sup> ebenda, 1992 S. 40f.

<sup>614</sup> Köcher, 1987 S. 164 ff.

<sup>615</sup> Zentrum für Türkeistudien, 1994 S. 277 ff.

<sup>616</sup> Sag, 1997 S. 455

toren konzentriert, aber nicht auf muslimisch religiöse Erziehung. Wenn also ein muslimischer Heranwachsender sich gemäß dem westlich-modernen Werte- und Normsystem verhält, bekommt er durch seine Umwelt – etwa in der Schule – mehr Anerkennung als bei der Orientierung an islamischen Verhaltensformen. Daher nehmen muslimische Organisationen die Umwelt als gegen ihre Interessen gerichtet wahr. Hier sind die Elemente der gesellschaftlichen Konditionierung, die Selbständigkeit und Emanzipation fördert, nicht immer im Einklang mit der klassischen Konditionierung der positiven familiären Gefühle von Geborgenheit und Sicherheit. In Hinblick auf die operante Konditionierung kommt es innerhalb der deutschen Gesellschaft eher zu negativen Lebensbedingungen durch die offensichtliche Mitgliedschaft in der muslimischen Gemeinschaft. Im Kontext der religiösen Sozialisation für Muslime in Deutschland führt die Komponente des Lernens durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung eher zu einem gegenläufigen Effekt.

Die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft kann auch dann erstrebenswert sein, wenn diese die eigenen sozialen, erzieherischen oder kulturellen Vorstellungen und Ziele unterstützt, festigt und auf religiöser Ebene legitimiert.

Auch im Kontext dieses Aspekts religiöser Sozialisation kann dem Islam innerhalb der weitgehend christlich geprägten deutschen Gesellschaft keine besondere Attraktivität für muslimische Heranwachsende zugesprochen werden.

Ein wichtiger Anreiz für die Teilnahme an religiöser Unterweisung liegt für die Kinder in der Anerkennung seitens ihrer Eltern. Neben diesem Gefühl der Anerkennung kommt es zu der Festigung der emotionalen Verbundenheit zu den Eltern bzw. zu der Gruppe der elterlichen Religionsgemeinschaft. Solche Fremdverstärkung kann verbunden mit religiöser Instruktion und Lernen am Modell (Vorbilder) zu einer starken individuellen Verinnerlichung von Religiosität führen.

### 3.4. Inhomogene Sozialisationsinflüsse bei muslimischen Heranwachsenden

Jeder Mensch wird in eine historische, kulturelle und gesellschaftliche Situation hineingeboren, diese Prämissen haben einen entsprechenden Einfluss auf seinen Erfahrungshorizont. Insbesondere in Form von Interaktionsprozessen vermittelt die Sozialisation auf der Basis oben genannter Prämissen nur bestimmte vorgegebene Verhaltensmuster und Wertsysteme. Im Rahmen der primären Sozialisation spielen Eltern und Geschwister als signifikante Andere eine bedeutende Rolle.<sup>617</sup>

Im weiteren Verlauf werden die primären Personen vom Heranwachsenden durch signifikante Andere aus dem erweiterten Lebensraum ergänzt. Die Wahrnehmung äußerer Umstände beeinflusst das Kind zunehmend, es muss diesbezüglich Stellung beziehen. Ein Kind wird in die Gesellschaft hineinsozialisiert und gewinnt gleichsam ein Selbst. Zum einen lernt es spielend sein Rollenverhalten, zum anderen entwickelt es ein eigenes Identitätsverständnis, es entsteht ein Gleichgewicht zwischen äußeren Weisungen und dem eigenen Verhalten. Als *erfolgreich* gilt eine Sozialisation dann, wenn die Verhaltensmuster und Handlungsweisen der Person mit den an ihn gestellten Erwartungen und Ansprüchen übereinstimmen. Der sozialisationsbedingte Mensch durchläuft viele Phasen der Entwicklung, die Einfluss auf seine Persönlichkeit ausübt und seine Anschauung prägt. Die spezifischen Wechselwirkungen der Einzelnen mit seiner Umwelt führen zu der individuellen Persönlichkeit, im Rahmen derer sich auch der jeweils spezifische Grad an Individualisierung bildet.

Eine homogenisierte Sozialstruktur bewirkt, dass Entwicklungseinflüsse entsprechend homogen zu einem einheitlich bestimmten Sozialisationsziel führen, die Persönlichkeitsentwicklung ist somit in vorbestimmter Art und Weise integrierend. Dies betrifft auch die Entwicklung der spezifisch religiös orientierten Anschauung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Auch für den Vollzug der religiösen Sozialisation sind äußere Faktoren relevant, gerade dieses Wissen um die wechselseitige Einflussnahme ermöglicht weitgehende Optionen der bewussten Einflussnahme. Für die Entwicklung der sozialen Perspektive, welche sich auch in der religiösen Sozialisation spiegelt, stellen die intensive Auseinandersetzung des Indi-

---

<sup>617</sup> Jaeggi et al., 1982 S. 41 f.



viduums mit seiner Umwelt sowie eine stabile Persönlichkeit eine Voraussetzung dar. Jedoch ist die Stabilität der Persönlichkeit nicht schon in der Kindheit vorhanden oder festgelegt, vielmehr bedarf es eines allmählichen Stabilisierungsprozesses, hierbei sind die Einflussmöglichkeiten von außen von großer Tragweite. Zielen alle Bereiche der Sozialisation auf ein gemeinsames kulturelles Ziel, kann es zu einer konfliktfreien Entwicklung einer homogenen Gestalt der Persönlichkeit des Individuums kommen.

Es wird deutlich, dass homogene Bedingungen beim Individuum zu einer Balance zwischen dem inneren und dem von außen gelenkten Verhalten führen. Das Individuum gilt mit einer entwickelten Balance als *erfolgreich* sozialisiert. Diese Homogenität bzw. Homogenisierung durch wechselseitige Anerkennung und Wirkungsmechanismen auf institutionalisierten Ebenen liegt in der deutschen, multi-kulturellen Gesellschaft nicht mehr für alle Menschen in gleicher Weise vor. Die Betrachtung der Lebenssituation von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zeigt deutlich eine Inhomogenität der Sozialisationseinflüsse auf. Je breiter das Spektrum differenter Einflussnahme ist, desto schwieriger gestaltet sich der Prozess der Persönlichkeitsstabilisierung. Zudem ist zu betrachten, dass unsere moderne Gesellschaft das selbstverständliche und notwendige Ziel der Individualisierung hinsichtlich der zu entwickelnden Persönlichkeit formuliert, diese Zielformulierung wird in anderen Gesellschaftsformen nicht als selbstverständlich angenommen.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass zwischen Individualisierung und Individualismus zu unterscheiden ist, also zwischen institutionellem Wandel auf der Makroebene der Gesellschaft und biografischem Wandel auf der Mikroebene der Individuen.<sup>618</sup> „Individualisierung muss klar unterschieden werden von Individualismus oder Egoismus. Während Individualismus gewöhnlich als eine persönliche Attitüde oder Präferenz verstanden wird, meint Individualisierung ein makrosoziologisches Phänomen, das sich möglicherweise- aber vielleicht eben auch nicht- in Einstellungsveränderungen individueller Personen niederschlägt. Dies ist die *Krux der Kontingenz*: Es bleibt offen, wie die Individuen damit umgehen.“<sup>619</sup>

---

<sup>618</sup> Beck, 2008 S. 303

<sup>619</sup> ebenda, 2008 S. 303

Differente und vielschichtige Faktoren sozialer und psychosozialer Art nehmen Einfluss auf das Leben und die Persönlichkeitsentwicklung muslimischer Heranwachsender, hierbei werden Differenzen und Diskrepanzen zwischen dem modernen und dem islamischen Normen- und Wertesystem deutlich. Werte und Normen des Islam gelten als Basis der türkisch-muslimischen Familie, zudem führt die Migrationssituation zu einer Vertiefung der Hinwendung zur Religion. „Die psychologische Situation des permanenten Lebens als kulturelle und religiöse Minderheit in der Migration, das Leben in der Diaspora, verstärkt die Hinwendung der Muslime zum Islam in der Bundesrepublik Deutschland. Hinzu kommt das Gefühl, von der Mehrheit aufgrund kultureller Andersartigkeit abgelehnt zu werden. So können selbst Menschen, die in der Türkei weniger religiös waren, in Deutschland eine stärkere Verbindung zu ihrer Religion entwickeln.“<sup>620</sup> Für viele Muslime stellt die Bindung an den Islam einen wesentlichen Aspekt eigener Identität dar, dies gilt insbesondere im Spannungsfeld der differenten Norm- und Wertesysteme auch für muslimische Jugendliche.<sup>621</sup> Auch in Anbetracht der veränderten Lebensbedingungen zielen die Erziehungsvorstellungen eines Teils der muslimischen Eltern auf eine traditionell orientierte Rollen- und Autoritätsstruktur der Familie.<sup>622</sup> Die Erziehung in muslimischen Familien mit Migrationshintergrund richtet sich mehr auf die Eingliederung in die Familie als auf eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die türkische Kernfamilie anders als die Kernfamilie unserer modernen Gesellschaft sehr eng mit der Verwandtschaft verbunden ist, diesen verwandtschaftlichen Stützungssystemen kommt besondere Bedeutung zu.

Mit der Integration in die Umma vollzieht sich des Weiteren auch die Annahme eines spezifischen kollektiven Identitätsverständnisses. Dieses *kollektive Denken*, das zur Vorstellung der Umma gehört, steht jenseits anderer Begriffe wie Gesellschaft, Nation, Stamm usw. Der Islam hat „durch die Wortwahl Umma die geistige Verantwortung und die gemeinsame Bewegung zu einem gemeinsamen Ziel zur Basis seiner sozialen Philosophie gemacht.“<sup>623</sup> Die Umma als soziales System

---

<sup>620</sup> Zentrum für Türkeistudien, 1994 S. 101

<sup>621</sup> Heitmeyer, et al., 1997 S. 144

<sup>622</sup> ebenda, 1997 S. 146

<sup>623</sup> Schariati, 1982 S. 70

---

beansprucht menschliche Gleichheit und Brüderlichkeit und also eine klassenlose Gesellschaft.

Die Umma ist eine Kollektivform, die die Individuen durch starke innerliche Verhältnisse und Bindungen ohne eine gegenseitig notwendige Aufteilung in Rechte und Pflichten verbindet. Sie stellt also etwas anderes dar als eine äußerliche Kollektivform, in der das gegenseitige Verhältnis der Einzelnen juristisch manifestiert ist. Hinsichtlich der Muslime in Deutschland bedeutet dies, dass nicht nur die *vorindustrielle Kultur*<sup>624</sup> dieser Religionsform, sondern auch der Unterschied von moderner *Gesellschaft* und umma-bezogener *Gemeinschaft* zu berücksichtigen ist.

Die moderne deutsche Gesellschaft ist von einer pluralistischen Gesellschaftsstruktur gekennzeichnet, in der bereits eine Verschiebung der Persönlichkeits- und Lebensanschauungsstruktur stattgefunden hat. Diesen Voraussetzungen hat sich die Entwicklung des Sozialisationsprozesses angepasst, was den Prozess der Individualisierung fördert. Damit ist hinsichtlich der Persönlichkeitsfindung innerhalb der modernen Gesellschaft eine Auseinandersetzung bezüglich differenter Orientierungssysteme zwar notwendig, durch die Erziehung aber auch möglich, jedoch nur, wenn die Sozialisationsbedingungen entsprechend ausgerichtet sind.

Im Kontext der religiösen Sozialisation ist die eigene religiöse Erfahrung als wesentlicher Faktor hinsichtlich der Annahme oder Beibehaltung einer Religionsform zu bewerten. Fehlt diese Erfahrung – wenn etwa die Annahme religiöser Sozialisation eher auf psychosozialen Faktoren beruht – ist eine Lösung von der religiösen Haltung der Eltern im Rahmen des familiären Lösungsprozesses möglich. Viele christlich geprägte Kinder etwa können sich daher von der elterlich vorgeschriebenen Religionsform lösen und sich sogar religiös neu orientieren. Für muslimische Heranwachsende gestaltet sich ein solcher Lösungsprozess sehr schwierig, sie erfahren auf der Basis einer *Hürmet-Erziehung* die allumfassende Wirkung des Islam in der Familie und der religiösen Gemeinschaft und internalisieren den Islam dadurch weitgehend unreflektiert. Diese postfigurative Kulturinformation birgt die Gefahr in sich, dass die Jüngeren die kulturellen Bestände – also auch Wert- und

---

<sup>624</sup> Tibi, 1993 S. 27

---

Moralvorstellungen, Anschauungen, Bräuche usw. – weitgehend kritiklos und selbstverständlich übernehmen könnten.<sup>625</sup>

Religiöse Sozialisation beinhaltet – auf der Basis eines gesamtgesellschaftlich homogenen Verständnisses von Religiosität – eine Integration des Heranwachsenden in das familiäre, gesellschaftliche und kulturelle System auf der Basis von Rollen- und Interaktionsmustern. Sie ist in homogenisierten Gesellschaften letztlich ein Teilaspekt gesellschaftlicher Erziehung, da religiöse Sozialisation mit allgemein-gesellschaftlicher Sozialisation verwoben ist.<sup>626</sup>

Diese Konstellation gilt in pluralistischen Gesellschaften nicht für alle Religionsformen, je nach Religionsart können Diskrepanzen der vermittelten Werte- und Normensysteme konfliktreich sein. Religiöse Sozialisation, die für ein vom abendländischen Wertesystem divergierendes religiöses Wertesystem steht, ist hinsichtlich der allgemein-gesellschaftlichen Sozialisation äußerst problematisch, für den Islam in Deutschland konnte dies bereits in bestimmten Kontexten dargelegt werden. Im Kontext des Gegensatzes von *Gesellschaft* und *Gemeinschaft* ist die Ausprägung der Individualisierung, die durch religiöse Sozialisation vermittelt wird, besonders relevant. Deshalb kommt dem Zusammenhang von Religionsformen und Identität eine besondere Bedeutung zu.

### 3.5. Reaktionsmuster

Gibt es in einer Gesellschaft zwei oder mehr religiöse oder quasi-religiöse Werte- und Normensysteme, so muss sich das Individuum hinsichtlich seiner religiösen Orientierung auf ein Orientierungssystem konzentrieren, es hat für ein System und damit gegen das andere System zu entscheiden. Der Sozialisationsprozess zur Individualisierung in der Moderne fördert eine Entscheidungskompetenz des Individuums, wodurch auch eine Entscheidung gegen die familiär vorgegebene Religionsform ermöglicht wird. Hierbei sind jedoch die Annahme des modernen Kon-

---

<sup>625</sup> Widmann, 1992 S. 190

<sup>626</sup> Kanacher, 2001 S. 76-83

---

zepts von Identität sowie eine Religionsform vorauszusetzen, die sich auf die persönliche Ebene reduzieren lassen.<sup>627</sup>

Wenn dieses Konzept als Verständnis von Identität nicht vorliegt, sondern ein eher geschlossenes Identitätsverständnis, so kommt es zu einer letztlich religiös bedingten Auseinandersetzung mit Identität. Da eine *erfolgreiche* Sozialisation mit der Integration sowie der äußeren Anerkennung innerhalb der entsprechenden Gruppe einhergeht, hat die Entscheidung im religiösen Bereich gruppenspezifische und gesellschaftliche Folgen. Die getroffene Entscheidung kann sich dabei als eine Konfliktsituation darstellen. Dies hängt davon ab, wie das gewählte System in das gesellschaftliche System integriert ist oder ob es bezüglich der gesellschaftlichen Werte- und Normorientierungen nonkonform ist.

Offensichtlich kann jegliche Religionsform beim Individuum im Kontext mit der westlichen Moderne zu einer Auseinandersetzung führen. Somit kann dieser Orientierungsprozess mit seinem Entscheidungsdruck als interreligiöses Phänomen gesehen werden. Die Religionsformen sind dabei hinsichtlich ihres Identitätsverständnisses jedoch zu unterscheiden. Kann die Religionsform auf einen Teilbereich innerhalb eines modern-individualistisch orientierten Identitätsverständnisses reduziert werden, ist eine Homogenisierung mit dem modernen Verständnis möglich. Ist aber eine Reduktion der Religionsform auf die persönliche Ebene im Identitätsverständnis nicht möglich oder erscheint sie dem Individuum unmöglich, wird es zu einer Konfliktsituation kommen. Jede Religionsform, die als Werte- und Normsystem die Gesamtheit des Identitätsverständnisses beeinflusst (also eher traditionell-kollektiv orientiert ist), kann im Kontext der quasi-religiösen Moderne beim Individuum zu Konfliktsituationen führen. In dieser spezifischen Konfliktsituation, in der Krise der Identitätsorientierung, steht das Individuum oftmals vor einer Entscheidung, die zu fundamentalistischer oder säkularer Orientierung führen kann.

Eine fundamentalistische bzw. säkulare Haltung stabilisiert das Gesamtkonzept der Identität und homogenisiert das Identitätsverständnis. Die eindeutige Entscheidung für oder gegen den Säkularismus der Moderne führt zu einer spezifischen Zu- und Einordnung sozialisierender Wahrnehmungen der Umwelt, so dass bei der Anwendung dieser Zuordnung wieder ein homogenes Identitätsverständnis

---

<sup>627</sup> Kanacher, 2003 S. 112

entstehen kann. Das auf die säkulare oder fundamentalistische Grundhaltung zurückzuführende Verhalten des Individuums erhält besondere Bedeutung. Die persönlich gewachsene Haltung führt zu einem homogenen Identitätsverständnis, das eine spezifische Wahrnehmung der Gesellschaft bedingt und zugleich spezifisch fundamentalistisches oder säkulares Verhalten hervorruft. Dem identitätsbezogenen Handeln des Individuums entsprechend wird dessen Haltung als Projektion im Gesellschaftsbild sichtbar. Durch die Unterstützung entsprechender Gruppen kann das Individuum seiner spezifischen Identitätsorientierung Geltung verschaffen, es kann sich für alle sichtbar und öffentlich zu seiner Haltung und Einstellung bekennen.

Individuelle Lebenssituation sowie individuelles Handeln sind für das Gesamtgefüge der Gesellschaft besonders relevant; die Präsenz fundamentalistischer Geisteshaltung in einer Gesellschaft kann als Folge individueller Konfliktkonstellationen mit einem Entscheidungsdruck für oder gegen den bestehenden Säkularismus der Moderne gewertet werden. Die individuelle Konfliktsituation im Rahmen des identitätsorientierenden Prozesses sowie der damit verknüpfte Entscheidungsdruck führen beim Individuum zur Bereitschaft, die Stabilität der letztlich getroffenen Entscheidung durch den Anschluss an die entsprechende fundamentalistische oder säkulare Geisteshaltung zu demonstrieren.

Fundamentalismus und Säkularismus können somit zu einem gesellschaftlich relevanten Antagonismus führen, auf diese jeweilige Problematik soll im Folgenden eingegangen werden. Dies heißt nicht, dass der alternative Weg, nämlich die *säkulare* Anerkennung einer notwendigen Reduktion von Religion auf einen Teilbereich des Identitätsverständnisses, unbeachtet bleibt. Muslime in der Diaspora leben zwangsläufig in einem Kontext, der ihre Religionsform auf den privaten Bereich beschränkt. Es ist zu fragen, ob diese zwangsläufige Reduktion des allumfassenden Anspruchs des Islam auch als notwendiger Aspekt im Identitätsverständnis verankert wird. Eine solche Verankerung käme einer partiellen Säkularisierung des Islam gleich. In diesem Kontext würde sie eine homogene Integration des Individuums fördern und somit einem gesellschaftlichen Antagonismus vorbeugen, für die Integration von Muslimen ist dies von besonderer Bedeutung.

Für den Aspekt eines möglichen antagonistischen gesellschaftlichen Konflikts kommt den Begriffen *Fundamentalismus* und *Säkularismus* eine besondere Bedeutung zu.<sup>628</sup>

**Säkularisierung** ist der Prozess des Abbaus der religiösen Interpretation der Welt, das Ergebnis dieser beobachtbaren Entwicklung wird als Säkularisation bezeichnet. Säkularisierung beinhaltet bezüglich des religiösen Identitätsverständnisses „den fortdauernden Prozess der Freisetzung weltlicher Verhaltens- und Bewußtseinsstrukturen aus dem Einflussbereich religiös bestimmter, meist theologisch fixierter Vorstellungen, wobei deren Formen und teilweise auch Inhalte ihrer Heilbedeutung entkleidet, nun als Bestandteil „vernünftiger“ Weltinterpretation fortwirken können.“<sup>629</sup> Säkularisierung ist somit insbesondere als anthropologisches Phänomen zu verstehen. Sie umschreibt einen fortwährenden Lösungsprozess des Individuums aus allgemeinen religiösen Bindungen, was eine reduzierte Einflussmöglichkeit religiöser Ideen und Normen für das menschliche Handeln zur Folge hat. Es findet ein Prozess der Profanisierung zuvor religiös erklärter Wirklichkeit statt.

Säkularisierung als soziologisches Phänomen bewirkt die Entfremdung von religiös geprägten Anschauungen und Institutionen. Im erweiterten Verständnis beinhaltet Säkularisierung eine Entfernung des Individuums von seiner ursprünglichen Religionsform. Sie schließt eine auf individueller Ebene sich vollziehende Lösung von zuvor bestehender Religiosität im Sinne der Annahme von Antworten auf Kontingenzfragen durch Glauben an die tradierte Religionsform mit ein. Die psychologische Bedeutung der Ursprungsreligiosität kann nicht ersatzlos gestrichen werden. Der Mensch, als individuelles religiöses Wesen, muss eine religiöse oder quasi-religiöse Ersatzstruktur annehmen, er kann nicht im Vakuum unbeantworteter Kontingenzfragen existieren.<sup>630</sup>

Auf sozialer und psychologischer Ebene lässt die Säkularisierung im erweiterten Verständnis des Begriffs die Entwicklung der westlichen Moderne als Spezifikum erscheinen. Diese Entwicklung ist mit dem Christentum und der anthropologischen

---

<sup>628</sup> Kanacher, 2001 S. 160ff.

<sup>629</sup> Fürstenberg, 1964 S. 17

<sup>630</sup> Kanacher, 2001 S. 161

Gegebenheit des Menschen als religiösem Wesen verknüpft. Die Distanzierung von der ursprünglichen christlichen Religionsform aus dem gesellschaftlichen Gefüge führte zu der Annahme der neuen *modernen* Wertmaßstäbe, auch auf der Ebene der religiösen Identität. Das Modernitätsbestreben sowie die Möglichkeiten der Kontingenzbewältigung durch dieses System ermöglichten ein homogenes Identitätsverständnis, was wiederum eine spezifisch gesellschaftliche Wahrnehmung und Handlung im Sinne der Modernitätsbestrebungen bewirkte. Aus diesem Grund kam es mit der wachsenden Säkularisierung der gesellschaftlichen Strukturen auch nicht zu einer zwangsläufigen Konfliktsituation des Individuums hinsichtlich seiner religiösen Identität. Durch die Ansprüche auf Technik und Wissenschaft bezüglich der Kontingenzbewältigung kam es auch bezüglich der psychischen Bedeutung der Religionsform zu einer Kompetenzübertragung vom Christentum auf das System der Moderne. Die Säkularisierung hat in der westlichen Moderne in allumfassender Weise stattgefunden, daher ist diese Gesellschaftsstruktur auch als Säkularismus zu bezeichnen.

**Fundamentalismus** ist nicht lediglich als Negation der Merkmale der Moderne zu verstehen. Dennoch erscheint er als Symptom, das im Kontext des kulturellen Modernisierungsprozess zu sehen ist.<sup>631</sup> Säkularismus und Säkularisierung werden im Kontext dieser Arbeit mit der Umschreibung von Religion verbunden, was eine Definition dieser Begriffe bezogen auf das Individuum und die Gesellschaft ermöglicht. Dieser Sinnzusammenhang ist auch in Bezug auf den Fundamentalismus anwendbar. Bei näherer Betrachtung der westlichen Moderne lässt sich feststellen, dass das Individuum in dieser Struktur sich traditioneller Orientierungswege besinnen oder aber sich verstärkt am System der Moderne orientierend einen Weg suchen kann.

Der islamische Fundamentalismus bzw. der Islamismus ist innerhalb der islamischen Welt eine sehr heterogene Erscheinung. Es ist zu beachten, dass Islamisten sich ausschließlich auf Koran und Sunna berufen, spätere islamische Rechtschulen, welche Weiterentwicklungen der Scharia postulierten, werden abgelehnt.<sup>632</sup> „Die Islamisten sind der Überzeugung, man müsse nur wieder den ur-

---

<sup>631</sup> ebenda, 2001 S. 169ff.

<sup>632</sup> Spuler-Stegemann, 1998 S. 60 f.



sprünglichen Islam praktizieren und der Rechtleitung Gottes durch den Koran folgen, damit diese einzig wahre Religion mit Allahs Hilfe wiedererstarkt.<sup>633</sup> Diese Grundhaltung unterscheidet den Islamismus vom orthodoxen Traditionalismus im Islam sowie von der Ausrichtung jener Muslime, die die Religion als bloße Privatsache oder gar nur noch als überholten Kulturbestandteil betrachten. Der Islamismus weist im Vergleich zu Fundamentalismen anderer Religionen folgende Unterschiede auf:

- Der Islamismus ist universell orientiert und ist in allen Gesellschaften nachweisbar, in denen Muslime leben
- Der Islamismus ist von der sozialen Situation der Muslime abhängig.
- Der Islamismus dient aufgrund der Vorstellung einer Einheit von Staat und Religion der Durchsetzung politischer Macht.

Daher ist er als politischer Faktor ernst zu nehmen.<sup>634</sup> Der Islamismus zielt auf den Einfluss des Islam auf verschiedene Ebenen der Institutionalisierung und steht somit als Fundamentalismus – im Verständnis dieser Arbeit – dem Säkularismus der Moderne zwangsläufig gegenüber.

Die Existenzgrundlage des Islamismus bzw. islamischen Fundamentalismus ergibt sich aus einem gewachsenen Entscheidungsdruck im Identitätsverständnis des Einzelnen. Als Ausdruck einer existentiellen Verunsicherung beinhaltet die fundamentalistische Haltung die Sicherung von Gewissheit und Eindeutigkeit für das vorgegebene Identitätsverständnis (Islam).

Die Ausprägung der Intoleranz der potentiell fundamentalistischen Haltung hängt von der Verbindlichkeit der jeweiligen Religionsform ab, auf die diese fundamentalistische Haltung Bezug nimmt. Zudem ist die prinzipielle Haltung gegenüber der parallelen Existenz unterschiedlicher Lebensformen von Bedeutung. Menschen, die auf der Basis eines individualisierten Identitätsverständnisses – bei gleichzeitiger Existenz pluralistischer Lebensmodelle – sozialisiert wurden, sind in der Lage, ihre fundamentalistische Haltung in diese Vielfalt zu integrieren sowie innerhalb des pluralistischen Systems Toleranz für ihre Haltung einzufordern. Menschen hingegen, die mit der Existenz pluralistischer Systeme durch ihre Sozialisation

---

<sup>633</sup> ebenda, 1998 S. 61

<sup>634</sup> ebenda, 1998 S. 62

nicht vertraut sind und ein eher traditionell-kollektiviert orientiertes Identitätsverständnis haben, werden ihre fundamentalistische Haltung – dem vorgegebenen monopolisierten System entsprechend – als einzig rechtmäßige darlegen. Diesen beiden Grundbedingungen gemäß lässt sich die fundamentalistische Einstellung eines Individuums gesellschaftlich dokumentieren. Das soziale individuelle Handeln – durch die *Identitätskrise* notwendig geworden – spiegelt die Entscheidung des Menschen wider. Die zunehmende Teilnahme am Gemeindeleben, die demonstrative Teilnahme am gemeinschaftlichen Gebet sowie die bewusste Hinwendung zu religiös orientierten Organisationen sind Merkmale einer bewussten Religiosität.<sup>635</sup> Fundamentalismus bedarf also einer Annahme oder Anerkennung durch die Individuen, diese entscheiden sich für religiös orientierte Organisationen und unterstützen somit einen Fundamentalismus auf politischer Ebene. Jedoch ist dies an eine fundamentalistische Haltung der persönlichen Ebene gebunden.

Für politische und gesellschaftsbezogene Entscheidungen der Individuen gibt es Gründe, die nicht im konzeptionellen Kontext, sondern im Identitätskonflikt des Individuums zu liegen scheinen. Im Kontext der Moderne ergibt sich dieser Konflikt unter bestimmten Voraussetzungen zwangsläufig. Moderne Christen können idealerweise hinsichtlich ihres Identitätsverständnisses ihre Orientierungsschwerpunkte klar zuordnen, so dass sie z. B. eine christliche Orientierung auf ihrer persönlichen religiösen Ebene, eine wirtschaftliche Marktorientierung auf ihrer sozialen Ebene sowie eine demokratische Orientierung auf ihrer staatlichen Ebene vornehmen.<sup>636</sup>

### 3.6. Schlussbetrachtung

Bezüglich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit ist festzustellen, dass es neben dem Erziehungsziel *Religiosität* weitere relevante Komponenten im migrations- und integrationsspezifischen Kontext gibt. Es ist ein differenziertes Bild von Migrationsfamilien zu zeichnen, das allen relevanten Aspekten hinsichtlich der Erziehungsziele und -stile sowie der sozialen Perspektiventwicklungen gerecht wird.

---

<sup>635</sup> Kanacher, 2003 S. 116 ff.

<sup>636</sup> ebenda, 2001 S. 180f.

Nichtsdestotrotz spielt der Islam für einen Teil der Muslime eine wesentliche Rolle in der Migrationssituation. Er kann identitätsstiftend sein und soziales Handeln ermöglichen. Die religiöse Erziehung nimmt einen wichtigen Stellenwert in den Erziehungsvorstellungen eines Teils der muslimischen Familien ein.

Die Handlungs- und Reaktionsmuster der Muslime bewegen sich im migrations- und integrationsspezifischen Kontext letztlich im Spannungsfeld von Integration (= beide Systeme), Segregation (= Herkunftssystem), Assimilation (= System der Aufnahmegesellschaft) und Marginalisierung.

In welchem Maße Integration gelingt, hängt wie bereits dargelegt letztlich von einigen wesentlichen Faktoren ab, in diesem Zusammenhang kommt dem gesellschaftlichen Umgang mit dem Islam eine wichtige Rolle zu.

Welche pädagogischen Folgerungen sich auf der Basis erörterter sozialisations- und identitätstheoretischer Komponenten sowie der dargelegten islamspezifischen Aspekte in unserer Gesellschaft und der hieraus resultierenden Erkenntnisse ergeben, wird im Folgenden erarbeitet.

#### 4. Pädagogische Folgerungen

Bei der öffentlichen Diskussion um die Schulprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund werden häufig familiäre (kulturelle) Faktoren für das Scheitern an der Schule benannt. Die mangelnde Sprachkompetenz wird als eine der wesentlichen Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen gesehen. Des Weiteren werden die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Schule sowie diskrepante Vorstellungen zwischen deutscher Schule und Migrationsfamilien thematisiert. Es werden zum Teil im wissenschaftlichen Diskurs, vor allem aber häufig in den Meinungen des Lehrpersonals den Familien kulturbedingt unpassende Auffassungen von dem Verhältnis der Familie und der Schule unterstellt.<sup>637</sup> Zudem seien Eltern mit Migrationshintergrund nicht ausreichend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch Kooperation mit der Schule bereit. Insbesondere hinsichtlich der Bildung ihrer Töchter wird ihnen wenig Engagement unterstellt.<sup>638</sup> Seitens der Lehrer und Lehrerinnen wird den Migrationsfamilien eine gewisse Förderresistenz unterstellt, sie würden bei der Gestaltung der Bildungskarriere ihrer Kinder nicht mitwirken. Eine solche Grundhaltung haben Grundschullehrer und -lehrerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen verschiedener Schulstufen.<sup>639</sup> Migrationselementen müssen sich im Alltag mit diesen Haltungen auseinandersetzen.

Gewiss darf der elterliche Anteil an der Bildung ihrer Kinder nicht unberücksichtigt bleiben, jedoch bedürfen Migrationselementen adäquater Unterstützungen, bedauerlicherweise werden sie durch negative Zuschreibungen entmutigt.<sup>640</sup>

Offensichtlich werden den Migrationselementen Erziehungsziele wie Bildungsorientierung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit abgesprochen. Andere Erziehungsziele wie Familialismus, Religiosität (Islam) sowie eine traditionelle Sexualmoral oder Geschlechtertrennung werden seitens der Gesellschaft als unbedeutend oder sogar als integrationshemmend eingestuft. Insbesondere familiäre Orientierungen erfahren in unserer Gesellschaft eine Abwertung. In unserer modernen Gesell-

---

<sup>637</sup> Boos-Nünning/ Karakasoglu, 2006 S. 77

<sup>638</sup> Baumet et al., 2011 S. 288; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 51

<sup>639</sup> Weber, 2003 S. 123; Nach: Boos-Nünning, 2011 S. 51

<sup>640</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 51

schaft geltende (deutsche) Werte wie Selbstverwirklichung, persönliche Autonomie, Gleichberechtigung und Emanzipation seien den Werten der Migrationsfamilien wie Einfügung in die familiären Interessen und Traditionen überlegen. Die Aufrechterhaltung traditioneller Werte wird hinsichtlich der Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Hindernis angesehen.<sup>641</sup> „Familialismus wird weder als protektiver Faktor noch als Grund für psychische Stabilisierung eingestuft. (...) Körperbewußtsein und Gleichgeschlechtlichkeit von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund ist daher nicht zufällig ein Thema, das unterschwellig im öffentlichen Bewusstsein der Mehrheitsgesellschaft mit Vorstellungen von „schwieriger“ Integration verbunden ist, weil die akzeptierten Normen der Mehrheitsgesellschaft durch andere körperkulturelle Ausdrucksformen in Frage gestellt zu sein scheinen. Die Migrationseletern, die diese Werte vertreten, fühlen sich bestenfalls nicht verstanden und nicht akzeptiert, häufiger aber in ihren kulturellen oder religiös bedingten Orientierungen abgewertet.“<sup>642</sup>

Das pädagogische Personal in den Bildungseinrichtungen hat sich bis heute kaum mit der Anwesenheit mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher arrangiert. Tendenziell wird der Gebrauch der Muttersprache immer noch negativ und sogar als Belastung für das Kind gesehen. Den Migrationseletern wird abgesprochen, dass ihr Bildungsziel Zweisprachigkeit legitim und der Entwicklung des Kindes förderlich ist.<sup>643</sup> Es ist zu betonen, dass ein Teil der heutigen Mütter und Väter die deutsche Sprache nicht in dem Maße beherrscht, dass die Kinder im familiären Kontext Deutsch lernen könnten. Bei einem Teil der Familien wird das Bestreben, Migrationseletern für die Vermittlung der deutschen Sprache in der Verantwortung zu sehen, den tatsächlichen Gegebenheiten nicht gerecht.<sup>644</sup> Daher ist Migrationsfamilien hinsichtlich der deutschsprachigen Defizite ihrer Kinder keine Schuld zuzuweisen.

Auch die anderen thematisierten Erziehungsziele eines Teils der Migrationsfamilien werden in der öffentlichen Diskussion nicht gewürdigt. Insbesondere die Religiosität bei muslimischen Familien wird als Integrationshindernis eingestuft, der

---

<sup>641</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 51 f.

<sup>642</sup> ebenda, 2011 S. 52

<sup>643</sup> ebenda, 2011 S. 52

<sup>644</sup> ebenda, 2011 S. 52

Islam wird nicht selten mit fundamentalistischen Einstellungen in Verbindung gebracht. Dabei kann der Islam wie dargelegt unter adäquaten Rahmenbedingungen sinnstiftend und integrationsfördernd sein.

Es ist festzustellen, dass Migrationsfamilien in allen Wertbereichen, die sie häufiger und eventuell in spezifischer Weise vertreten, keine oder kaum Anerkennung der einheimisch deutschen Seite erhalten.<sup>645</sup>

Schulen und pädagogische Einrichtungen müssen hinsichtlich einer interkulturellen Öffnung bestimmte Kriterien erfüllen: Der Defizitblick des pädagogischen Personals muss überwunden werden. Jene Bilder, die auf negative Eigenschaften und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen wie mangelnde deutsche Sprachkenntnisse, zu niedrige oder keine Schulabschlüsse, daraus sich ergebende mangelnde kognitive Fähigkeiten oder einfach undifferenziert eine unzureichende Integration in die deutsche Gesellschaft hinweisen, müssen überwunden werden. Die Leistung des zweisprachigen Aufwachsens, die Förderung interkultureller Kompetenzen sowie die Ausbildung einer hybriden Persönlichkeit, die die Handlungskompetenz in verschiedenen Kulturen oder Subkulturen ermöglicht, sind in den Mittelpunkt zu stellen.<sup>646</sup> Die oben thematisierten Werte wie Familienbindung sowie liberale und differenzierte Formen der Religiosität (Islam) sind als förderlich zu bewerten. Das pädagogische Personal muss sich auf einzelne ethnische oder religiöse Gruppen authentisch einlassen und die spezifischen Aspekte der Sozialisation in einer Migrationsfamilie sowie ihre Orientierungen und Fähigkeiten berücksichtigen. Insbesondere der Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz der Migrationsfamilien kommt eine Bedeutung zu.<sup>647</sup> Bei der Zusammenarbeit mit Migrationseletern bedarf es der Berücksichtigung ihrer Potentiale hinsichtlich der Sozialisation und Erziehung ihrer Kinder. Es geht darum, die Sozialisationskapazität der Eltern sowie deren Stärke bei der Identitätsentwicklung ihrer Kinder einzubeziehen.

---

<sup>645</sup> Boos-Nünning, 2011 S. 52

<sup>646</sup> ebenda, 2011 S. 56 f.

<sup>647</sup> ebenda, 2011 S. 58 ff.

Ziel einer interkulturellen Erziehung muss es sein, die bislang thematisierten Barrieren und Probleme im migrations- und islamspezifischen Kontext systematisch zu beheben. Sie muss Bedingungen aufzeigen, wie autochthone Mehrheit und Minoritäten (eingewanderte) miteinander leben und voneinander lernen können. Wie dies gelingen kann und welche islamspezifischen Aspekte bezüglich der Migrationsfamilien in welchem Maße in pädagogischer und schulischer Hinsicht integriert werden müssen, wird im Folgenden erarbeitet.

#### **4.1. Interkulturelle Erziehung und Islam**

Die Bundesrepublik Deutschland ist – gleichgültig von welchem Selbstbild sie ausgeht – faktisch eine multi-ethnische und multi-religiöse Gesellschaft. Also ist ein Erziehungskonzept notwendig, das ein friedliches Zusammenleben von autochthoner und zugewanderter Bevölkerung ermöglicht, Interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen sind ein Weg dahin.<sup>648</sup> Dahinter steht die These der Gleichwertigkeit, die mit der Überzeugung eines notwendigen Wandels verbunden ist. Das Denken und Werten steht im Kontext der Selbstverständlichkeiten des eigenen sozialen Systems; eine kritische Selbstreflexion macht dies bewusst.<sup>649</sup> Wirklichkeit kann verschieden gesehen und erfahren werden, das gilt auch für die eigene Gesellschaft. Daher sind neue Betrachtungsweisen zuzulassen, die sich ebenfalls als sinnvoll erweisen. Einerseits gibt es den Blickwinkel des Einheimischen, andererseits den des Fremden. Daher ist es wichtig, den „Blick von Fremden“ auf die eigene Gesellschaft zuzulassen. Dieser Blick ermöglicht Multiperspektivität, so dass es möglich ist, andere Auffassungen zu verstehen und ernst zu nehmen sowie die gesellschaftlich-kulturelle Eingebundenheit des eigenen Denkens zu erkennen. Zu der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen kommt es auf der persönlichen Ebene des Individuums sowie auf der gesellschaftlichen Ebene. Diese kritische Sicht der eigenen Gesellschaft beinhaltet zudem die Erkenntnis, dass Erzieher und Pädagogen die Probleme solange nicht lösen können, wie die Gesellschaft sich nicht wandelt. Die Diskussion ist daher eng mit Fragen des gesellschaftlichen Wandels verknüpft.

---

<sup>648</sup> Stöbe, 1998 S. 253 ff. S. 52

<sup>649</sup> vgl. Nestvogel, 1992 S. 9

„Interkulturelle Erziehung“ soll im Rahmen der Erziehung Antworten auf die gesellschaftlichen Phänomene finden, die durch die Entwicklung der Migranten und insbesondere der zentralen Bedeutung des Islam für Muslime in Deutschland hervorgerufen worden sind.

Interkulturelle Erziehung zielt darauf ab, das Verhältnis zwischen Einheimischen und Minderheiten zu verändern bzw. positiv zu beeinflussen. Sie soll Bedingungen aufzeigen, wie autochthone Mehrheit und eingewanderte Minoritäten miteinander leben und – auch voneinander – lernen können. Das Konzept zielt auf die Gesellschaft als Ganzes. „Sie leistet nicht nur eine Orientierung für die Pädagogik, sondern sie verlangt eine Neuorientierung in der Gesellschaft. Die Bereitschaft, die anderen Kulturen wahrzunehmen und sich mit ihnen unter Relativierung des eigenen Standpunktes auseinanderzusetzen...“<sup>650</sup> Interkulturelle Erziehung betrifft also ebenso die autochthone Bevölkerung. Für das Konzept sind bestimmte Grundsätze von Bedeutung: „Es geht erstens davon aus, daß die fehlende Berücksichtigung der ethnischen Minderheiten zu ihren Schwierigkeiten in den Bildungssituationen und der Gesellschaft beiträgt, daß der rigorose Anpassungsdruck...als einer der Gründe für den Rückzug mancher Ausländer in kulturelle Ghettos anzusehen ist....Zur interkulturellen Erziehung gehört zweitens, daß die aus der Migration erwachsenen gesellschaftlichen Bedingungen und die lebendigen Kulturen der Familien aus ethnischen Minderheiten...in den Bildungs- und Sozialisationsprozeß ausländischer und deutscher Kinder einbezogen werden. Das Konzept wendet sich gegen Fixierung auf die Kultur der Herkunftsländer...“<sup>651</sup> Interkulturelle Erziehung positioniert sich konträr zu der Defizittheorie und sie „...wendet sich drittens gegen die Auffassung, daß die Situation der Migranten...und deren pädagogische und soziale Konsequenzen ausschließlich als Problem zu gelten hätten...“<sup>652</sup> Zudem will Interkulturelle Erziehung Voraussetzungen für ein gemeinsames Leben schaffen und es ermöglichen, dass Minorität und Majorität voneinander lernen können.

---

<sup>650</sup> Boos-Nünning, 1993 S. 90

<sup>651</sup> ebenda, 1993 S. 91

<sup>652</sup> ebenda, 1993 S.91



Folgende Aspekte sind bei der Suche nach Antworten auf gesellschaftliche Probleme von besonderer Bedeutung:

- Muslime gehören dauerhaft zur deutschen Bevölkerung, dies bedeutet, dass die bisherige christlich-abendländische Gesellschaft durch Muslime erweitert wird.
- Die einheimische Bevölkerung muss Formen des Zusammenlebens mit Muslimen entwickeln; umgekehrt müssen Muslime Formen des Zusammenlebens mit der autochthonen Majorität entwickeln.
- Für die Schule und das außerschulische Leben bedarf es Regeln für das Zusammenleben.
- Bildung muss so organisiert werden, dass Muslime und Nicht-Muslime (größtenteils Christen) gefördert werden, ohne dass für die eine oder andere Seite kontraproduktiver Anpassungsdruck entsteht.

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“<sup>653</sup>

Viele Fragen sind insbesondere in islamspezifischer Hinsicht offen; Interkulturelle Erziehung ist sozusagen eine dauerhafte, langfristige Aufgabe, an der zu arbeiten ist. Sie richtet sich nicht nur an die Kinder der Minderheit, sondern an alle Kinder unter der Anerkennung, dass die deutsche Gesellschaft längst eine multi-kulturelle Gesellschaft ist. Dem muss in allen Schulen Rechnung getragen werden. Es ist wichtig, dass die Heranwachsenden sich gegenseitig in ihren Kulturen und religiösen Anschauungen verstehen und respektieren. Zugleich soll dieses Konzept ras-

---

<sup>653</sup> Thomas, 1988 S. 83

sistische Ressentiments bekämpfen und Chancengleichheit ermöglichen. Eine „*Erziehung für alle*“ in einer multikulturellen Gesellschaft kann in ihrem Wesen nur interkulturell sein, sie muss also auch jene Teile der Mehrheitsbevölkerung einbeziehen, die das Zusammenleben mit Minderheiten nicht direkt betrifft. Im schulischen Kontext heißt dies, dass interkulturelle Erziehung als Prinzip auch dort gegeben sein muss, wo es keine Kinder von Minderheiten gibt, so dass z. B. auch die unterschiedlichen Religionen für alle in Betracht kommen müssen.<sup>654</sup>

Erziehung und Bildung zielen auf Handlungskompetenz oder Handlungsfähigkeit. „Deshalb liegt es nahe, das Ziel Interkultureller Erziehung und Bildung auch als den gelingenden Aufbau von interkultureller Handlungskompetenz zu bestimmen.“<sup>655</sup> Der zu Erziehende soll lernen, mit der kulturellen Vielfalt im Alltag umzugehen. Interkulturelle Erziehung „...richtet sich an alle Menschen, die in einer kulturell als pluralistisch erfahrenen Gesellschaft zusammenleben.“<sup>656</sup> Konkret gilt dies für Türken und Deutsche, für Muslime und Nicht-Muslime gleichermaßen. Es geht dabei „...auch um das Finden und Einüben von neuen Formen des Miteinanderumgehens in dieser Gesellschaft. Dies verlangt zunächst die Stärkung der Sozialisationskraft der Familien der Mehrheit und der eingewanderten Minderheiten. Die deutschen Familien müssen stärker als bisher befähigt werden, ihre Kinder auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der viele Kulturen und Ethnien auf Dauer miteinander leben werden...Aber auch die Einwandererfamilien müssen in die Lage versetzt werden, ihre Kinder trotz mehr oder minder starker Isolation und von der Majorität abweichenden Normen und Werte darauf vorzubereiten, Integrationsprozesse einschließlich der damit verbundenen Konflikte zu bewältigen.“<sup>657</sup> Im Folgenden werden wesentliche Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung skizziert, sie gelten für die Minderheiten sowie die einheimische Majorität.<sup>658</sup>

---

<sup>654</sup> vgl. Haußmann, 1993 S. 130

<sup>655</sup> Nieke, 1995 S. 196

<sup>656</sup> Boos-Nünning, 1995 S. 53

<sup>657</sup> Boos-Nünning, 1995 S. 55 f.

<sup>658</sup> vgl. Nieke, 1995 S. 198 ff.

- Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus

Menschen denken und bewerten im Kontext der selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt oder Ethnie. Dies kann zu Problemen führen, und zwar „...wenn jemand aus der einen Kultur seine Deutungen selbstverständlich für jedermann bekannt unterstellt, jemand aus einer anderen Kultur diese jedoch nicht kennt oder an ihrer Stelle andere hat. Aufgabe Interkultureller Erziehung und Bildung ist es, solchen Verständnisproblemen im gemeinsamen Alltag nachzuspüren, sie in ihrer lebensweltlichen, kulturellen Bedingtheit deutlich zu machen...“<sup>659</sup>

Es geht darum, eine Haltung zu fördern, die weder eine zweifelsfreie Gewissheit der eigenen Position noch eine unbegrenzt relativistische Anerkennung aller möglichen Positionen zulässt.

- Umgang mit Befremdung

Das Fremde kann irritieren und zu einer Abwehrhaltung führen, aber auch zu Unverbindlichkeit, welche lediglich als interessant betrachtet wird. Emotionale Aspekte spielen in diesem Kontext eine Rolle. Interkulturelle Erziehung und Bildung muss darauf zielen, Befremdung in Neugier umzuwandeln, die über das Gefühl des Exotischen hinausgeht.

- Toleranz als Basis

„Toleranz ist eine Basistugend für das gewaltfreie Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie und darüber hinaus in einer Gesellschaft mit Gedanken- und Religionsfreiheit. Deshalb müsste so etwas wie eine Erziehung zur Toleranz selbstverständlicher Bestandteil einer elementaren politischen Bildung sein. Im Zusammenhang von Interkultureller Erziehung und Bildung wird die Zielsetzung Toleranz jedoch weitaus anspruchsvoller als im üblichen Verständnis.“<sup>660</sup> Der Andere hat eine andere Lebenswirklichkeit, andere Denkstrukturen und andere Wertvorstellungen, welche zum Teil den eigenen Werten und Orientierungen widersprechen. Der Interkulturellen Erziehung und Bildung geht es um mehr als eine lediglich oberflächliche Akzeptanz dieses Andersseins. „Toleranz ist gefordert, wenn das Geltenlassen anderer Lebensformen und ihrer Wertgrundlagen die eigenen Gewißheiten so in Frage stellt, daß Abwehrimpulse die Entwertung der an-

---

<sup>659</sup> ebenda, 1995 S. 200

<sup>660</sup> Nieke, 1995 S. 202

deren Wertorientierungen zur eigenen Entlastung nahelegen.“<sup>661</sup> Da diese gewünschte Toleranz ein komplexes Einstellungssyndrom darstellt, wird nicht mehr erreichbar sein als eher eine allgemeine „Grundlegung von Toleranz“, nicht ein fester Punkt.

- Ethnizität akzeptieren

Die Anderswertigkeit fremder Gruppierungen ist zu akzeptieren, hierzu gehört der bewusste Umgang mit den Fremden. Wie beim Ziel einer Grundlegung von Toleranz gibt es auch in diesem Kontext kein erzieherisches Patentrezept, vielmehr ist die Zielsetzung „...eine handlungsregulierende Orientierung, die mit viel Umsicht gehandhabt werden muss.“<sup>662</sup> Die Lösung liegt nicht im einfachen Verschweigen von Differenzen oder Hervorheben von Gemeinsamkeiten, vielmehr muss eine konstruktive Auseinandersetzung stattfinden.

- Rassismus thematisieren

(Unter „Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“<sup>663</sup>, zu verstehen.)

Feindseligkeiten gegenüber Fremden und Minoritäten auf der Basis von Religion, Herkunft usw. müssen thematisiert und überwunden werden.

- Das Hervorheben von Gemeinsamkeiten

Es gibt auch in den Lebenswelten von Minoritäten und Majorität Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, welche als Basis für gegenseitiges Verständnis heranzuziehen sind. Jedoch: „Bei dem Versuch, die Besonderheiten einer Kultur im Sinne von Lebenswelt zu berücksichtigen und ihnen eine Eigengeltung zu verschaffen, besteht unvermeidlich die Gefahr, daß damit auch eine bereits nicht mehr gelebte Kultur künstlich fixiert oder sogar restauriert werden kann.“<sup>664</sup> Dieser

---

<sup>661</sup> ebenda, 1995 S. 202

<sup>662</sup> ebenda, 1995 S.204

<sup>663</sup> Memmi, 1992 S. 103

<sup>664</sup> Nieke, 1995 S.206

Fehler muss möglichst vermieden werden. Zudem sind nicht Gemeinsamkeiten zu suchen, die aus der Sicht der Betroffenen nicht akzeptiert werden können.

- Solidarität bekunden

Die Mehrheit sollte überall dort, wo die Minderheiten keine Chance haben, ihre Interessen durchzusetzen, sich solidarisch für einen Minderheitenschutz sowie das Recht, anders sein zu dürfen, einsetzen.

- Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus

Eine Gesellschaft braucht- insbesondere im Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten- Mechanismen zum Umgang mit Konflikten. Kompliziert wird es, wenn sich in einem Handlungskontext die Normen für das Handeln bei den betroffenen Gruppierungen widersprechen. Es „...wird deutlich, daß Verfahren erforderlich sind, mit denen begründet entschieden werden kann, welcher Anforderung nachzukommen ist und welche zurückgewiesen werden muß...In realen Situationen kann man nicht handeln, die Konflikte müssen also durch eine Entscheidung gelöst werden. Die erkenntnistheoretische Position des Kulturrelativismus...ist in praktischen Situationen nicht durchzuhalten.“<sup>665</sup>

- Wechselseitige kulturelle Bereicherung

Gemeinhin ist die autochthone Mehrheit gegenüber den Minderheiten von einem Gefühl der Überlegenheit gekennzeichnet. Deswegen werden die Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung im Allgemeinen nicht gesehen. „...Die Übernahme- und Bereicherungseffekte sind stark asymmetrisch verteilt.“<sup>666</sup>

Interkulturelle Erziehung und Bildung gilt als die konsequente Antwort auf eine multikulturelle Gesellschaft, da dieses pädagogische Konzept versucht, religiöse und kulturelle Vielfalt aufzugreifen.<sup>667</sup> Das Konzept ersetzt die Assimilation der Migranten als einseitige Anpassung durch ein Miteinander, durch „Gleichberechtigung der Kulturen“.<sup>668</sup>

---

<sup>665</sup> Nieke, 1995 S. 208

<sup>666</sup> ebenda, 1995 S. 210

<sup>667</sup> vgl. Stöbe, 1998 S. 256

<sup>668</sup> Haußmann, 1993 S. 138 f.

Zwischen Muslimen und Christen bestehen gegensätzliche dogmatische Positionen, die argumentativ nicht zu überwinden sind. Daher stellt sich die Aufgabe, dennoch pragmatische Lösungen zu finden.<sup>669</sup> In einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft bedarf es in besonderem Maße einer Kultur des Gesprächs. „Die Notwendigkeit, sich bewusst um eine Kultur des Gesprächs zu bemühen, betrifft...allerdings nicht nur die religiöse Minderheit der in der Bundesrepublik lebenden...Muslime, sondern ebenso alle anderen religiösen und weltanschaulichen Gruppen, auch die, zu denen sich ein hoher Prozentsatz der einheimischen Bevölkerung zählt. ...Die Mühe und das Wagnis, in offener Auseinandersetzung zu erkunden, wie weit die gemeinsam bejahbaren Werte reichen, können nicht einseitig der muslimischen Minderheit zugemutet werden, wenn ein partnerschaftliches Miteinander auf der Basis gleicher Verantwortung erreicht werden soll.“<sup>670</sup>

Eine „didaktische Asymmetrie“ entsteht,<sup>671</sup> wenn die beteiligten Gruppen sich nicht im gleichen Maße für den Dialog und das gemeinsame Lernen interessieren. Wer für seinen Glauben einen universellen Geltungsanspruch erhebt und andere durch Vorurteile selektiv wahrnimmt, wird sich wohl vom Dialog fernhalten. In Bezug auf Muslime ist die Annahme, diese müssten prinzipiell daran interessiert sein, sich mit dem Christentum zu befassen, wie sich Christen ihrerseits mit dem Islam auseinandersetzen, schlicht falsch.<sup>672</sup> Umgekehrt gilt das für die Christen, die sich für einen Dialog nicht interessieren, da für sie nur das Christentum „die wahre Religion“<sup>673</sup> ist. Wer glaubt, er habe die wahre Religion, beschäftigt sich kaum mit anderen Religionen. Es gibt also Problemfelder, die zugleich Bewährungsfelder sind - in allgemeiner Hinsicht für den Dialog, im spezifischen Kontext für interkulturelle Erziehung und Bildung -. Voraussetzung für Interkulturelle Erziehung ist die Kenntnisnahme dieser Problemfelder, erst dann kann es zu einer Problembewältigung kommen.<sup>674</sup>

---

<sup>669</sup> vgl. Zirker, 1993 S. 307

<sup>670</sup> Wielandt, 1992 S. 214

<sup>671</sup> Zirker, 1993 S. 286 f.

<sup>672</sup> ebenda, 1993 S.287

<sup>673</sup> Barth, 1994 S. 39 ff.

<sup>674</sup> Stöbe, 1998 S. 259 ff.

Christentum und Islam erheben weitgehend den Anspruch, die absolute Wahrheit zu besitzen. Jede Wahrheit, die mit ihrer Wahrheit im Widerspruch steht, wird verworfen. Sahen die Christen in der Vergangenheit die europäische Christenheit als „letzte Aufgipfelung der Religionsgeschichte“, war ihnen der Weg zum Dialog versperrt.<sup>675</sup> Auch heute gibt es Christen, für die es nur den christlichen Glauben im genannten Sinne gibt. Dem Koran ist zu entnehmen: „Ihr (Gläubigen) seid die beste Gemeinschaft, die unter den Menschen entstanden ist...“<sup>676</sup> Eine Offenbarung dieser Art ist für den Dialog ebenfalls ungünstig. Hier stehen zwei exklusive Absolutionsansprüche unvereinbar gegenüber.

Es gibt auch den inklusiven Absolutheitsanspruch, der alles, was wahr und richtig ist, der eigenen Religion zuschreibt, entgegen dem Selbstverständnis der jeweils anderen Seite. Es gibt drei Grundmodelle des interreligiösen Dialogs: Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus. Schmidt-Leukel<sup>677</sup> stellt dies bezogen auf das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen dar und stellt hierbei die Fragen nach Gotteserkenntnis und Offenbarung in den Mittelpunkt.

Der **Exklusivismus** schließt eine Heilsmöglichkeit für Nicht-Mitglieder der eigenen Religion aus, bezogen auf das Christentum gälte die These: „Unter den Religionen enthält allein das Christentum heilshafte Gotteserkenntnis/Offenbarung.“<sup>678</sup>

Der **Inklusivismus** lässt es zu, dass es auch außerhalb der eigenen Religion Heil gibt. „Allerdings wird der eigenen Religion hierbei eine ansonsten unerreichbare graduelle Superiorität zugebilligt...Unter den Religionen enthält nicht nur das Christentum heilshafte Gotteserkenntnis/Offenbarung. Es enthält diese jedoch in einer allen anderen überlegenen Form.“<sup>679</sup>

Der **Pluralismus** erkennt an, dass Heil in allen Religionen (radikaler Pluralismus) oder in allen großen Weltreligionen (gemäßigter Pluralismus) möglich ist. Dann lautet die entsprechende Aussage zu den oben genannten Thesen: „Unter den

---

<sup>675</sup> Mildenerger, 1986 S. 12

<sup>676</sup> Der Koran, Sure 3:110

<sup>677</sup> Schmidt-Leukel, 1996 a S. 232

<sup>678</sup> ebenda; 1996 a S. 232

<sup>679</sup> ebenda, 1996 a S.233

Religionen enthält nicht nur das Christentum heilshafte Gotteserkenntnis/Offenbarung. Sie ist vielmehr auch in ihrer (relativ) höchsten Form, neben dem Christentum noch in weiteren Religionen enthalten.“<sup>680</sup> Ebenso lässt sich die Diskussion vom Islam her führen.

Erheben beide Seiten einen Absolutheitsanspruch, wird ein Dialog überflüssig, da jeder zu wissen glaubt, was richtig ist. Hilfreich ist es, wenn zwischen der philosophisch/theologischen Ebene und der subjektiv/persönlichen Ebene unterschieden wird, somit wird der Wahrheitsanspruch in die „Subjektivität von persönlicher Gewissheit und unmittelbarer Erfahrung“<sup>681</sup> zurückgenommen. So kann der Mensch seine Religion als wahr erleben, dem Gegenüber aber auch Anteile an der Wahrheit lassen. Für den Dialog und die Interkulturelle Erziehung ergibt sich Folgendes:

- „Die Alleinanspruchnahme einer letzten, absoluten Wahrheit lässt keinen fruchtbaren Dialog zustande kommen.
- Dialog erfordert das wechselseitige Zugeständnis von „Teilwahrheiten“
- Die dem Dialog angemessenste Haltung...ist weder ein exklusiver noch ein inklusiver Absolutheitsanspruch, sondern eine bedingte Absolutheit der eigenen Religion...
- Dialog lässt jedem Partner die Freiheit, seinen Glauben als ‚angemessenste Verwirklichung der im Begriff „Religion“ enthaltenden Möglichkeiten‘ zu sehen. (...)
- Kompromisse...sind im Dialog fehl am Platz, auch, wenn die Betonung von Gemeinsamkeiten ihre Bedeutung hat. (...)
- Das gemeinsame Bestreben von Christen und Muslimen im Dialog erfordert aber auch eine immer neue Wahrheitssuche in der eigenen Religion.
- Toleranz ist nicht möglich ohne Verständnis für die Wahrheit des anderen...Formale Toleranz ist zwar eine der Voraussetzungen, genügt aber nicht für den Dialog...Deswegen erfordert der Dialog inhaltliche Toleranz, der formale Toleranz als bloßes Unangetastetlassen entgegensteht.“<sup>682</sup>

---

<sup>680</sup> ebenda, 1996 a S.234

<sup>681</sup> Kuschel, 1994 S. 5

<sup>682</sup> Haußmann, 1993 S. 81 f.



Christen haben einen Missionsauftrag, im Islam ist die Einladung (Sendung/Ruf) von zentraler Bedeutung. Die Einladung zum Islam ist eine grundlegende religiöse Pflicht und ein bestimmendes Wesensmerkmal. Hinsichtlich eines Dialogs bzw. einer interreligiösen Erziehung und Bildung ist dies besonders schwierig. Mission beinhaltet die Aspekte der Bekehrung zum Glauben und der Verkündigung im Sinne einer Bekanntmachung des Glaubens als Vorstufe zu Bekehrung. Für den Dialog und Interkulturelle Erziehung sind Bekehrung und Verkündigung kontraproduktiv. Die Dialog-Situation erlaubt es ja, über den eigenen Glauben zu reden. Muhammed ist das „Siegel der Propheten“, denn der Islam beruht darauf, die letzte Offenbarung Gottes zu besitzen. Ein Dialog aus dieser Position heraus ist besonders schwierig.

Beide Seiten müssen mehr wechselseitiges Verstehen entwickeln. Für ein Verständnis der jeweils anderen Religion gibt es in Christentum und Islam durchaus Ansätze, diese werden aber trotz verschiedener Dialogbemühungen nur sehr zögerlich von beiden Seiten in die Praxis umgesetzt.

Der Islam hat eine vielfältige große Kulturtradition und eine pragmatische Haltung, er weist eine „erhebliche Variationsbreite und Flexibilität“<sup>683</sup> auf. Dies ermöglicht dem Muslim bei der Auseinandersetzung um Interkulturelle Erziehung und Bildung die Mitwirkung am Diskussionsprozess.

Der Muslim ist - in Anbetracht des Angemessenhaltens einer Lösung in Bezug auf die Gesellschaft - kompromissfähig, wenn dies aus gesellschaftlicher Perspektive erwünscht ist, sofern er nicht an der Ausübung der religiösen Pflichten gehindert wird. Die hanafitische Rechtsschule des Islam (sie ist in der Türkei gültig) erlaubt in Verbindung mit Koran und Sunna eine gewisse Freiheit zur Rechtsentwicklung. In der Frühphase des Islam war es möglich, überlebte Bräuche den veränderten sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen.<sup>684</sup> Die Anpassungsfähigkeit ist für Muslime von wesentlicher Bedeutung. Der oben genannte verpflichtende Respekt gegenüber der Rechtsordnung des Gastlandes lässt ebenfalls Kompromisse zu.<sup>685</sup> Insofern kann auch der Muslim sich in die deutsche Gesell-

---

<sup>683</sup> Zirker, 1993 S. 294

<sup>684</sup> Falaturi, 1992 S. 42 ff.

<sup>685</sup> vgl. Cavdar, 1993 S. 270

schaft einordnen und integrieren, solange er nicht an seinen elementaren religiösen Pflichten (wie etwa das Gebet, das Fasten, die Beschneidung von Jungen, der Besuch von Moscheen etc.) gehindert wird.

### **Interkulturelle Pädagogik im interreligiösen Kontext:**

In Anbetracht der erörterten Problembereiche im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zwischen dem Islam und nicht-islamischen Glaubens- und Orientierungssystemen ist davon auszugehen, dass Interkulturelle Erziehung nur in einem mehrstufigen Prozess stattfinden kann. Auf einer ersten Stufe geht es um die Wahrnehmung der anderen Kultur sowie die Relativierung des eigenen Standpunktes. Die zweite Stufe beinhaltet die Toleranz gegenüber anderen Kulturen sowie die Akzeptanz der Sinnhaftigkeit dieser Kulturen, ein Ernstnehmen ihrer Formen ist bedeutsam.<sup>686</sup> Im religiösen Bereich ist auf beiden Seiten eine inklusive Haltung - Gotteserkenntnis ist zwar in der eigenen Religion am leichtesten, jedoch über andere Wege auch erreichbar - vorauszusetzen. Eine pluralistische Haltung, die viele gleichberechtigte Wege zur Gotteserkenntnis ermöglicht, ist am ehesten wünschenswert. Im politischen Bereich geht es insbesondere um Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensformen. Solange das Wahrnehmen der anderen Kultur durch Vorurteile und Alltagsdeutungen verzerrt wird, kann es nicht zu einer Akzeptanz der Sinnhaftigkeit dieser Kultur kommen. Praktisch kann die zweite Stufe nicht erlangt werden, solange einerseits von einem „Feindbild Islam“ in der Öffentlichkeit auszugehen ist und andererseits türkische Muslime den Wert der Ehre und Achtung nur Angehörigen der eigenen Religion oder Ethnie und nicht den Deutschen zuerkennen. Auf einer dritten Stufe sollten die jeweils anderen Kulturen als gleichwertig anerkannt werden. Erst auf dieser Basis ist es möglich, Elemente der anderen Kultur auch für die eigene zu akzeptieren.

Der interreligiöse Dialog im Kontext der Interkulturellen Erziehung ist noch jung. In religions-pädagogischer Hinsicht ist der Frage nachzugehen, wie mit religiösen Wahrheitsansprüchen verfahren werden soll; ein selbstverständlicher Wahrheitsanspruch ohne Bezug auf andere religiöse Vorstellungen oder Systeme kann nicht

---

<sup>686</sup> vgl. Boos-Nünning, 1993 S. 91

vertreten werden.<sup>687</sup> Das Aufeinandertreffen differenter Religionen und Sinnsysteme muss alle Beteiligten dazu veranlassen, die eigenen religiösen Einstellungen und Überzeugungen vor dem Hintergrund der Ansprüche und des Glaubens der Anderen neu zu bewerten.

Unter den Bedingungen des deutschen Schulsystems mit Religionsunterricht für rechtlich anerkannte Religionsgemeinschaften ist daher die politisch-pädagogische Forderung, den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Religionsunterricht auch gegenüber Muslimen anzuerkennen, nur folgerichtig; denn es gilt, den kulturellen Hintergrund ernst zu nehmen und der religiösen oder ethnischen Minderheit konkrete Gleichberechtigung zu geben.

Der Islam mit seinem ordnenden Charakter kann helfen, Anomie zu überwinden oder sie für die eigene Subkultur erst gar nicht entstehen zu lassen. Religion als moralische Autorität verpflichtet das Individuum zur Einhaltung bestimmter Regeln, dies gilt auch für den Islam. Zudem ist der Islam für das soziale Handeln (im Sinne Max Webers) sinnstiftend. Wer sein Handeln - trotz komplexer oder möglicherweise schwieriger Verhältnisse in der deutschen Gesellschaft - an den islamischen Geboten orientiert, handelt sinnhaft. Ferner hält der Islam für die Muslime eine „Plausibilitätsstruktur“<sup>688</sup> bereit, obwohl durch die Migration „Wissen“ verloren gegangen ist. Mit der „Pluralisierung der sozialen Lebenswelten“<sup>689</sup> kommt es zu Verunsicherungen bei Muslimen. Besteht die spezifische Funktion der Religion darin, „Kontingenzformeln“<sup>690</sup> anzubieten und also auch Antworten auf Lebensfragen, so ist der Islam für den Muslim in Deutschland funktional. Unter diesem Aspekt ist Islamischer Religionsunterricht eine Notwendigkeit. Jedoch gelten alle oben aufgeführten Aspekte bezüglich der Funktion von Religion nicht nur für fundamentalistische / integristische Formen, diese sind, wie oben bereits erörtert, wegen der Unfähigkeit und des Unwillens zum Dialog für interreligiöse Erziehung dysfunktional. Für einen Muslim ist die einzig richtige Religion der Islam. Aber diese Überzeugung lässt nicht die Realität vergessen, dass zu Gott auch die anderen Menschen gehören, die einen anderen Glauben oder die überhaupt keinen Glau-

---

<sup>687</sup> Schmidt-Leukel, 1996 a S. 351 f.

<sup>688</sup> Berger, 1992 S. 30

<sup>689</sup> Berger et al., 1987 S. 59 ff.

<sup>690</sup> Luhmann, 1992 S. 200 ff.

ben haben. Der Islam gebietet, dass allen Menschen mit Gerechtigkeit begegnet wird.<sup>691</sup> Auffassungen dieser Art stellen Chancen für Interkulturelle Erziehung dar.

Interkulturelle Erziehung ist eng verknüpft mit den Fragen des interreligiösen Dialogs. Die Frage nach der Absolutheit der jeweiligen Offenbarung erschwert den Dialog. „Verstehen wir Dialog als ein aufgeteiltes Suchen, bei dem alle Partner gleichermaßen Lernende wie Lehrende sind, so kann wohl kaum einer etwas vom anderen Partner lernen oder wirklich auf ihn hören, wenn er mit der Überzeugung in den Dialog geht, daß er Gottes letztes Wort oder das umfassende Kriterium aller Wahrheit besitzt.“<sup>692</sup> Dies ist problematisch, da Gläubige aller Religionen den von Knitter aufgeführten Pluralismus keineswegs als selbstverständlich hinnehmen.

„Die Pluralisten bestreiten nicht das Recht oder besser wohl noch die Notwendigkeit jedes Partners, von festen Positionen aus in den Dialog einzutreten, mit umfassenden Ansprüchen, zutiefst davon überzeugt, daß seine Perspektive zu einem vorliegenden Streitpunkt besser ist als jede andere. So ist nun einmal der Stoff des Dialogs. Mit oberflächlichem Geplauder hat er ebenso wenig zu tun wie mit bloßem Informationsaustausch. Es besteht jedoch ein entscheidender Unterschied zwischen dem Aussprechen von jemandes tiefen, göttlich gelenkten Überzeugungen auf der einen und der Aussage der gottgegebenen letzten endgültigen Offenbarung auf der anderen Seite. Im ersten Fall ist man zumindest theoretisch für Kritik und Veränderung offen. Im zweiten ist man, wenn man sich verändert und bewegt, Gott untreu.“<sup>693</sup> Es wird deutlich, dass auch in der Interkulturellen Erziehung Standpunkte bezogen werden, es geht um mehr als einen einfachen Informationsaustausch. Der Islam macht Erziehung und den Sozialisationsprozess - aus deutscher Sicht - nicht leichter, jedoch ist er zu einem Bestandteil deutscher Kultur geworden und stellt für Muslime und Nicht-Muslime gleichermaßen eine Herausforderung dar.

Stellen sich die Beteiligten bei Kulturkontakt nicht dem notwendigen Diskurs, ziehen sie sich vielmehr auf eine rigide Position zurück, ist Interkulturelle Erziehung

---

<sup>691</sup> Bilgin, 1988 S. 83

<sup>692</sup> Knitter, 1994 S. 94

<sup>693</sup> ebenda, 1994 S.95

nicht praktikabel. Dies gilt für die Muslime mit Migrationshintergrund ebenso wie für Teile der deutschen Bevölkerung. Ein naiver Kulturrelativismus ist nicht angebracht, jedoch bleibt die Forderung aufrecht erhalten, eurozentrische Haltungen zu überwinden.

Exklusivismus, der die Erlangung des Heils für Andersgläubige ausschließt, ist grundsätzlich zurückzuweisen.

Interkulturelle Erziehung und Bildung muss eine „dialog-orientierte Erziehung“ sein, dieser Dialog gilt für religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen. Folgende Prinzipien dieser dialog-orientierten Erziehung sind von besonderer Bedeutung<sup>694</sup> :

- Dialog-orientierte Erziehung bezweckt eine Identitätsbildung im Gegenüber zu anderen Lebensentwürfen, bei der persönlichkeitsbildende Merkmale wie Empathie und Toleranz als Grundlage gelten.
- Dialog-orientierte Erziehung kann die Möglichkeiten persönlicher Entgrenzung aufzeigen und die Bereitschaft zur Relativierung eigener Standpunkte fördern. Daher sind das eigene Selbstbild sowie das Bild vom Anderen wechselseitig auf Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung zu beziehen.
- Dialog-orientierte Erziehung muss beabsichtigen, Andersgläubige von ihrem Selbstverständnis her authentisch verstehen zu wollen.

Es geht also um „Verständigungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, verwurzelte Offenheit, Konfliktlösungsbereitschaft, Ambiguitätstoleranz, Bereicherungsbereitschaft, Gemeinschaftsstreben.“<sup>695</sup>

Dialog-orientierte Erziehung zielt auf eine Verständigung über Grundwerte und Grundüberzeugungen. Als Grundwerte sind die in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland postulierten Grundrechte anzusehen. Dementsprechend gelten die verinnerlichteten Grundrechte als Grundüberzeugungen. Im Kontext der Diskussion über Interkulturelle Erziehung kann es dazu kommen, dass Prinzipien thematisiert werden, sozialstrukturelle Benachteiligungen aber nicht zur Kenntnis genommen werden, wenn etwa Zuschreibungen im Zusammenhang mit dem Kul-

---

<sup>694</sup> Haußmann, 1993 S. 307 ff.

<sup>695</sup> ebenda, 1993 S.310

turbegriff erfolgen und wenn Verhaltensweisen der Fremden als Ausdruck eines typischen Kulturkonflikts betrachtet werden, obwohl die Ursachen des Verhaltens in den gesellschaftsspezifischen Bedingungen auszumachen sind.

Erst, wenn ein Heranwachsender mit Migrationshintergrund erlebt, dass seine Rechte ernstgenommen werden, sind die Bedingungen für Interkulturelle Erziehung gegeben. Es bedarf der Perspektiventwicklung, von zentraler Bedeutung ist hierbei „...Das Bemühen um die Verbesserung der schulischen, beruflichen und damit sozialen Situation...“<sup>696</sup> Ferner bedarf es insgesamt einer Neuorientierung auch von der Gesellschaft.

Der Muslim kann einerseits ohne Nachteile seinen Lebensstil in Deutschland pflegen, andererseits muss er sich mit den Werten und Normen der autochthonen Bevölkerung auseinandersetzen, hierbei entsteht auf beiden Seiten emotionaler Aufwand.

Die Stärkung dialogbereiter Strömungen im Islam ist eine pragmatische Aufgabe von besonderer Bedeutung, wenn eine Erziehung angestrebt wird, die sich „rückhaltlos für alle Kinder und Jugendlichen, gleich welcher Hautfarbe oder Religion“<sup>697</sup> einsetzt. Für den Islam gilt: „Vom Anfang seiner Geschichte an erwies er sich weithin wirkungsvoll in seiner „Bereitschaft“ (und Fähigkeit) zu Kompromissen und Arrangement.“<sup>698</sup> Der von Erziehungswissenschaftlern und -praktikern geforderte Dialog ist aber nicht nur eine Aufgabe muslimischer Migranten, sondern der ganzen Gesellschaft. Die erläuterten Erkenntnisse in islamspezifischer Hinsicht und die dargelegten Identitätskonzeptualisierungen sowie die Bedeutsamkeit des Islam als anpassungsfähiges Sinndeutungssystem lassen erkennen, dass der muslimische Glaube eines erheblichen Teils türkischer Migranten in Deutschland dem Dialog nicht entgegensteht.

---

<sup>696</sup> Boos-Nünning, 1994a S. 177

<sup>697</sup> Beckmann, 1995 S. 207

<sup>698</sup> Zirker, 1993 S. 296

## 4.2. Schule und Islam

Der Bereich von Religion und Religiosität ist ein wesentlicher Aspekt der allgemeinen staatlichen Kulturaufgabe von Schule. Daher hat sie dem Islam und seinen Lebensformen als integralen Elementen unserer Gesellschaft Rechnung zu tragen.<sup>699</sup>

Der Anteil des Islam und seiner Ausrichtung am Allgemeinbildungsauftrag muss in adäquater Form in den Lerninhalten, Lernzielen und in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Fächerübergreifende Anlässe bieten Projekttag und -wochen aller Schularten. Bedeutsame Themen wären u. a.:

- Lebenswirklichkeit gewisser Herkunftsländer muslimischer Migranten, Kultur dieser Länder sowie ihre religiös-politische Entwicklung;
- Die Lage muslimischer Migranten in der Schulregion;
- muslimische Heilige Kriege und christliche Kreuzzüge;
- Begegnungen von „Morgenland“ und „Abendland“ in Geschichte und Gegenwart (Kultur, Kunst, Wirtschaft...).

Innerhalb der einzelnen Fächer sollten muslimische Lebensart und Wirklichkeitsdeutung und ihr Verhältnis zu christlich-abendländischer Kultur in den Unterricht einbezogen werden, so dass bereichernde und kritische Aspekte thematisiert werden. Wichtig ist, dass in diesem Kontext weder christliche noch muslimische Schüler bedrängt oder gar etikettiert werden. Hierzu einige Beispiele zu den Kompetenzbereichen ausgewählter Fächer.<sup>700</sup>

- **Sachkundeunterricht:**

Bescheid wissen über Lebens- und (religiöse) Gemeinschaftsformen, Feste und Sitten muslimischer Bürger im Umfeld der Schule sowie Förderung der Fähigkeit zu altersangemessener Beurteilung.

---

<sup>699</sup> Anselm, 2007 S. 95 ff.

<sup>700</sup> Biener, 2007 S. 435 ff.

- **Mathematik/ Naturwissenschaften:**

Einblick in arabische Einflüsse und Beiträge zur Algebra und in deren Bedeutung für westliches Denken; Bescheid wissen über wichtige vorderasiatische Einflüsse auf Astronomie und Chemie.

- **Biologie:**

Kenntnis von Einflüssen des Morgenlandes auf das Abendland in der Botanik (z. B. Einführung und Benennung von Pflanzenarten und Gewürzen).

- **Deutsch**

Interpretation von Beispielen islamischer Dichtung, Kenntnis ausgewählter deutscher Literatur zur Welt des Islam.

- **Moderne Fremdsprachen**

Einblick im Rahmen der Landeskunde des jeweiligen Faches (Englisch, Französisch, Spanisch) in dortige Fakten und Probleme der Muslime.

- **Geographie:**

Kenntnisse sowie begründete Stellungnahmen zur politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Situation von Ländern mit hohem muslimischen Bevölkerungsanteil, sowie zum jeweiligen Einfluss der Religion.

- **Musik/ Kunsterziehung:**

Einblicke in arabische Kalligraphie und Ornamentik, Verständnis für ihre Eigenart; Beurteilungsfähigkeit des islamischen Bilderverbots; exemplarische Kenntnis von musikalischen Einflüssen auf den Westen (Instrumente, Musikstücke).

- **Wirtschaft und Rechtslehre:**

Einblicke in muslimische Rechts- und Wirtschaftshaltungen sowie adäquate Argumentationsfähigkeit in diesem Kontext (z. B. zu Scharia und Zinsverbot; Haltung des Islam gegenüber Grundgesetz und Menschenrechten).



---

- **Geschichte:**

Thematisierung islamischer Eroberungskriege ab dem 7. Jahrhundert in Nordafrika, Kleinasien und Spanien; Überblick über die Kämpfe der Kreuzzugszeit, Urteilsfähigkeit bezüglich des Verhaltens der Kriegsparteien; Einblicke in die religiösen und politischen Hintergründe der Kriege sowie in ihre geistesgeschichtlichen, zivilisatorischen und kulturellen Ausstrahlungen auf das Abendland; Förderung der Urteilsfähigkeit zu Grundzügen der christlich-abendländischen und muslimisch-morgenländischen Beziehungen in Neuzeit und Moderne.<sup>701</sup>

Diese exemplarische Auflistung macht den Umfang der Beziehungen zwischen christlicher und islamischer Welt deutlich. Ihre Thematisierung im schulischen Kontext bietet der Begegnung von abendländisch-christlicher Kultur und islamischen Traditionen und Lebensformen vielfältige Chancen. Die Unterrichtsfächer sollten die Geschichte und Gegenwart der islamischen Welt in ihre Lernziel- und Lerninhaltsbereiche einbeziehen; zudem müssen in ihrer praktischen Gestaltung Besonderheiten muslimischer Lebensart berücksichtigt werden. Muslimische Heranwachsende sind im Kontext von Identität und Integration hohen Anforderungen ausgesetzt, dies verlangt ein durchdachtes und reflektiertes Vorgehen der Lehrer. Die Sensibilität für Empfindsamkeiten dieser Heranwachsenden in den Bereichen der Sprache, Religion, Moral und insbesondere in Fragen der Geschlechtlichkeit ist von großer Bedeutung. Ziel, Inhalt und Art der Familien- und Sexualerziehung sind rechtzeitig den Eltern mitzuteilen und mit ihnen zu besprechen. Ferner ist zu bedenken, dass eigenverantwortlich orientierte Methoden der Neuen Schulentwicklung aus muslimischer Sicht ungewohnt sind und im Widerspruch zu den zu Hause mitunter erfahrenen Verhaltensweisen stehen. Lehrer können kaum erkennen, welche innerfamiliären Rückwirkungen das Beharren auf der grundsätzlichen Einhaltung von Anordnungen – etwa im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten wie Klassenfahrten – für die Heranwachsenden hat. Sinnvoller sind daher persönliche Gespräche mit den Eltern. Wichtig ist, dass sie mit ihren Sorgen ernstgenommen werden, aber auch, dass sie auf ihren Kindern in der Schule entstehende

---

<sup>701</sup> Anselm, 2007 S. 114ff.

Schwierigkeiten hingewiesen werden, so dass gemeinsam Kompromisse zu finden sind.<sup>702</sup>

Das unterrichtliche Einbeziehen von Lerninhalten mit islamischem Hintergrund kann einen Beitrag dazu leisten, dass muslimische Schüler ihrer islamischen Identität vertieft bewusst und in ihr bestärkt werden, so dass sie Anerkennung und Bestätigung ihrer Lebenswelt erfahren. Dies ist sehr wichtig für jene muslimischen Jugendlichen, die im schulischen und außerschulischen Kontext negative Erfahrungen und Kränkungen ihres Selbstwertgefühls erfahren bzw. erfahren haben. Kommt ihre Lebenswelt im Unterricht zur Geltung, können sie Sperrn und Vorurteile abbauen und sich somit eher deutschen Kulturtraditionen öffnen. Gleichermaßen gilt dies für nichtmuslimische Schüler. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Islam fördert ein tiefgehendes Verständnis für die islamische Lebenswirklichkeit bzw. für die Muslime. Zudem ergibt sich in diesem Kontext die Möglichkeit, die eigene Kultur und Lebensform neu zu entdecken und zu schätzen. Stereotype und oberflächliche Vorurteile können auf beiden Seiten abgebaut werden, so dass eine zielorientierte und sachgerechte Kommunikation stattfinden kann.

Der Religionsunterricht hat eine unverzichtbare Kulturbedeutung im ergänzenden und vertiefenden Verbund mit den allgemeinen Unterrichtsfächern. Er dient in diesem Fächerverbund dem Allgemeinbildungsauftrag der Schule, indem er...

- über die eigenen Glaubensrichtungen, -lehren, -formen und -gemeinschaften sowie über fremde Religionen und Weltanschauungen Kenntnisse vermittelt;
- den Zu- und Anspruch der Glaubensverkündigung seiner Gemeinschaft nahe bringt;
- das Erleben und Praktizieren des Glaubens ermöglicht;
- Wirklichkeitsdeutung und Lebensorientierung bietet;

---

<sup>702</sup> ebenda, 2007 S. 116f.

- die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Glaubensvorstellungen und den Umgang mit gesellschaftlichen und kulturellen Fragen und Problemen der Gegenwart fördert.

Zudem kommt dem Religionsunterricht im Kontext von Identität und Integration eine besondere Bedeutung zu. Er soll einheimische Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund an das jeweilige kulturelle Erbe ihrer Glaubensgemeinschaft heranführen und ihnen zugleich den Weg in die deutsche Gesellschaft ebnen. Jedoch ist über die oben erörterten Aspekte im Kontext des ergänzenden und vertiefenden Verbunds mit den allgemeinen Unterrichtsfächern hinaus ausdrücklich festzuhalten, dass nur ein bekenntnisgebundener Islamunterricht mit den Ansprüchen und Bedürfnissen der Muslime in Deutschland- wie es islamische Verbände auch einfordern- gerecht werden kann. Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht muss gemäß den Forderungen islamischer Verbände in erster Linie die Stiftung einer positiven Identifikation mit der eigenen Religion bezwecken.<sup>703</sup> Der Unterricht ist in konfessioneller Positivität und Gebundenheit zu erteilen. Im Folgenden werden anhand der unter Kapitel 3.3.2. dargelegten aktuellen Situation in NRW (Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach/ 6. Schulrechtsänderungsgesetz) Probleme sowie Notwendigkeiten hinsichtlich eines bekenntnisgebundenen Islamunterrichts herausgearbeitet.

### **Bekenntnisgebundener Islamunterricht**

Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts wird in NRW nun seit über 30 Jahren diskutiert. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts ist von besonderer Bedeutung, so dass muslimische Religionsgemeinschaften in NRW sich seit Jahren an der Debatte beteiligen und dem Land als Ansprech- und Kooperationspartner zur Verfügung stehen.<sup>704</sup> Zentraler Gegenstand des bekenntnisgebundenen Islamunterrichts müssen die grundlegenden Überzeugungen der jeweiligen Religion als Glaubenswahrheit sein. Daher ist auch der Islamunterricht von muslimischen Lehrerinnen und Lehrern aus dem Glauben heraus zu gestalten.

---

<sup>703</sup> Koordinationsrat der Muslime, 2011; unter: [www.koordinationsrat.de](http://www.koordinationsrat.de)

<sup>704</sup> ebenda, 2011

ten. Die Lehrerinnen und Lehrer vermitteln, was geglaubt werden soll. Aus verfassungspolitischer Sicht ist die Aufgabe des Religionsunterrichts positiv bestimmt. Er dient primär der Grundrechtsverwirklichung der Bürger. Auf der Basis dieser institutionellen Garantie soll der Religionsunterricht religiöse Entfaltung sowie Verwirklichung im Leben ermöglichen. Wie bereits ausgeführt, stellt der Religionsunterricht eine staatliche Kulturaufgabe dar. Er dient zur Tradierung des kulturellen Erbes und soll die religiösen Ursprünge und Kontexte der Kulturentwicklung aufzeigen sowie zur Einsicht in die tragenden Werke religiös motivierter Individual- und Sozialethik führen. Hierbei soll der Islamische Religionsunterricht die Kinder an ein selbstkritisch-reflektiertes islamisches Selbstbewusstsein heranführen, einen Beitrag hinsichtlich des Verständnisses und der Toleranz gegenüber Andersdenkenden leisten sowie die Lebenswirklichkeit in unserer pluralistischen Gesellschaft vor Augen führen.<sup>705</sup>

### **Festschreibung eines Negativ-Status**

Der säkulare und auf Neutralität verpflichtete Staat kann nicht vermitteln, wie Muslime den Islam zu verstehen haben. Daher muss ein solcher Unterricht von Religionsgemeinschaften verantwortet werden, welche sich aus der zur Glaubensverwirklichung selbstbestimmten Vereinigung von Angehörigen derselben Glaubensgemeinschaft ergeben.<sup>706</sup> Bezüglich der Muslime sind dies die Gemeinschaften im Koordinationsdienst der Muslime (KRM), die die überwältigende Mehrheit der Moscheegemeinden in NRW repräsentieren und eine breite muslimische Vielfalt abdecken.<sup>707</sup> Da die Qualifikation als Religionsgemeinschaft (noch) nicht feststeht, werden im Schulrechtsänderungsgesetz als Kooperationsvoraussetzungen Kriterien angeführt, die sonst als Definitionsmerkmale von Religionsgemeinschaften angesehen werden. Das Land soll mit einer islamischen Organisation zusammenarbeiten, deren Aufgaben wesentlich für die religiöse Identität ihrer Mitglieder sind. Es muss eine eigenständige und unabhängige Organisation mit der Gewähr auf

---

<sup>705</sup> ebenda, 2011

<sup>706</sup> ebenda, 2011

<sup>707</sup> ebenda, 2011

Dauer sein. Diese Definition überschneidet sich jedoch mit den wesentlichen Merkmalen von Religionsgemeinschaften.<sup>708</sup>

Es ist übrigens unstrittig, dass die Moscheegemeinden islamische Religionsgemeinschaften darstellen. Ebenso ist es unstrittig, dass die Zusammenschlüsse von Moscheegemeinden, die mit diesen gemeinschaftlich und umfassend auf verschiedenen Ebenen der Religionsverwirklichung dienen, auch Religionsgemeinschaften sind. Kraft ihres Selbstverständnisses und dem äußeren Erscheinungsbild stellen sie also (ohne weiteren Hoheitsakt) eine Religionsgemeinschaft dar.<sup>709</sup>

Darüber hinaus geht es beim Religionsunterricht um die Beantwortung der Frage, ob die in Betracht kommende Körperschaft bzw. Körperschaften neben ihrem Status als Religionsgemeinschaft die weitergehenden Voraussetzungen bezüglich des konkreten Regelungszusammenhangs zur Durchführung des Religionsunterrichts erfüllen.

Aus Sicht des KRM ist die Annahme, es gebe keine islamischen Religionsgemeinschaften, nicht haltbar, da in diesem Zusammenhang von falschen rechtlichen Voraussetzungen bezüglich des Begriffs „Religionsgemeinschaft“ ausgegangen wird.

### **Gesetz zur Einführung des Islamischen Religionsunterrichts**

Schon seit langem ist ein konkreter Einstieg in Gespräche um die endgültige Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts angebracht und möglich. Seit Jahrzehnten stellen die im KRM zusammengeschlossenen Religionsgemeinschaften für das Schulministerium die einzigen Ansprechpartner in den Verhandlungen bezüglich eines islamischen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule dar.<sup>710</sup>

Zudem haben die im KRM organisierten Gemeinschaften seit langem deutlich gemacht, zusammen an einem gemeinsamen Religionsunterricht mitwirken zu wollen, der für die Kinder der Mitglieder dieser Gemeinschaften sowie für jeden anderen, der sich zu Islam bekennt und daran teilnehmen will, angeboten werden

---

<sup>708</sup> ebenda, 2011

<sup>709</sup> ebenda, 2011

<sup>710</sup> ebenda, 2011

soll.<sup>711</sup> Jedoch muss von Anfang an die Einhaltung der in Art. 7 Abs. 3 GG angeführten Grundsätze der Religionsgemeinschaften geleistet werden. Nur so wird ein Verstoß gegen das Neutralitätsprinzip bei der Einrichtung eines solchen Unterrichts verhindert. Sodann könnten bei den notwendigen Gesprächen zwischen Land und muslimischen Gemeinschaften Aspekte wie die bekenntnisgebundene Eignung der bereits im Bereich der „Islamkunde“ in NRW aktiven Lehrer, die Bildung von Lehrerkommissionen trotz des Fehlens von Religionslehrern mit religionsgemeinschaftlicher Vollmacht, notwendige Lehrmaterialien, das Einsichtsrecht in den Unterricht sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts insgesamt erörtert werden.<sup>712</sup> Diese Übereinkünfte auf der Basis von Art. 7 Abs. 3 GG sowie SchulG NRW dann in einem öffentlich-rechtlichen Vertrag mit Rechten und Pflichten auf beiden Seiten festzuhalten, stellt für das Staatskirchenrecht kein Novum, sondern gerade die Regel dar. Auch in Niedersachsen wird dieser Weg gegangen, wo keine Notwendigkeit für ein eigenes Gesetz zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts gesehen wird<sup>713</sup>, so dass das Selbstverständnis der Ansprechpartner als islamische Religionsgemeinschaft nicht negiert wird.

### **Beiratsregelung**

Die Wahrnehmung des Mitwirkungsrechts durch einen Beirat stellt eine bisher ungewohnte Neuerung im Religionsverfassungsrecht dar. Zuvor trägt der Staat als „Unternehmer“ des Religionsunterrichts die sachlichen und personellen Kosten und übt das staatliche Aufsichtsrecht über den Unterricht aus, jedoch sind der Unterrichtsinhalt sowie die Bekenntniswahrung Angelegenheiten der Religionsgemeinschaft. Die Bindung an die Grundsätze der Religionsgemeinschaft dient der Gewährleistung der konfessionellen Positivität und Gebundenheit des Religionsunterrichts. Auch sind die Religionsgemeinschaften im Sinne des Homogenitätsprinzips für die Bekenntnisbindung von Lehrern und Schülern zuständig, sie üben diese Rechte direkt aus.<sup>714</sup> Die inhaltliche Verantwortung des Religionsunterrichts

---

<sup>711</sup> ebenda, 2011

<sup>712</sup> ebenda, 2011

<sup>713</sup> ebenda, 2011

<sup>714</sup> ebenda, 2011

liegt bei den jeweiligen Religionsgemeinschaften, so dass die staatlichen Lehrpläne, die zu verwendenden Schulbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien der Zustimmung der jeweiligen Religionsgemeinschaft bedürfen. So sind z.B. gemäß der Bestimmungen des Codex Iuris Canonici über die Erteilung von Religionsunterricht in der Schule (u.a. in cc. 825, 827 §2 CIC 1983) als Unterrichtsgrundlage nur von der (katholisch) kirchlichen Autorität herausgegebene bzw. genehmigte Bücher zu verwenden.<sup>715</sup> Der weltanschaulich neutrale Staat entscheidet nicht darüber, ob diese Grundsätze „angemessen“ sind. Verantworten mehrere Religionsgemeinschaften gemeinsam einen Religionsunterricht, wäre aus Gründen der Praktikabilität die Einrichtung eines Gremiums zur Meinungsbildung möglich. Da es bei diesem Gremium um die Wahrnehmung des Mitwirkungsrechts der Gemeinschaften gehen soll, ist es auch den Religionsgemeinschaften zuzuordnen. Das schon für den Religionsunterricht geltende Homogenitätsprinzip muss auch für ein solches Gremium gelten, in dem die Inhalte des Religionsunterrichts ausgearbeitet und festgelegt werden sollen.<sup>716</sup>

Für den bekenntnisgebundenen Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gilt wie für den christlich-konfessionellen Unterricht:

- Er muss Glaubensgemeinschaften bzw. Vereinigungen als Träger haben, die dauerhaft zentral oder regional angelegt und in ihrer Funktion autorisiert sind.
- Alle an der Einrichtung und Gestaltung sowie der Verantwortung und Durchführung beteiligten muslimischen Gemeinschaften bzw. Vereinigungen müssen sich zum Grundgesetz bekennen und dies selbstverständlich rechtsverbindlich zum Ausdruck bringen. Also muss der islamische Religionsunterricht den Grundrechten des Grundgesetzes, den Vorgaben der Landesgesetze und den in ihnen festgelegten allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen der öffentlichen Schulen gerecht werden.
- Nach Klärung der Legimitationsfrage gemäß Art. 7/3 GG in Übereinstimmung mit den zuständigen Vereinigungen ist der Unterricht zu erteilen. Sie allein bestimmen im Rahmen der verfassungsrechtlichen und schulspezifischen

---

<sup>715</sup> ebenda, 2011

<sup>716</sup> ebenda, 2011

schen Regelungen die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. Sie sind frei in ihrer Entscheidung, ob und in welcher Weise nichtmuslimische Fachwissenschaftler beteiligt werden.

- Die Lehr- und Raumpläne müssen das Fachprofil des Unterrichts exakt darlegen.
- Der islamische Religionsunterricht unterliegt sowohl der staatlichen Schulaufsicht als auch der Aufsicht der verantwortlichen muslimischen Vereinigungen.
- Die schulische und schulartspezifische Fachaufsicht durch den Staat muss fortlaufend und intensiv erfolgen. Über die Beurteilung des Unterrichts im Kontext der staatlichen Rahmenbedingungen hinaus ist eine muslimische Beratung empfehlenswert. Dies gilt nicht zuletzt für das Verständnis von im Unterricht benutzten arabischen Begrifflichkeiten wie z.B. *Dschihad* oder *Fitna*. Es muss geklärt sein, in welcher Form eine solche Beratung erfolgen kann.
- Der islamische Religionsunterricht stellt ein eigenständiges Schulfach dar. Ihm müssen die notwendigen Schulräume zur Verfügung gestellt werden, er muss hinsichtlich der Ausstattung dem christlich-konfessionellen Religionsunterricht gleichgestellt sein.<sup>717</sup>

Aufgrund seines religiösen und kulturellen Hintergrunds sowie seiner bislang kurzen Geschichte hat der islamische Religionsunterricht in Deutschland Defizite im schulpädagogischen Bereich. So gibt es bezüglich der religiösen Entwicklung muslimischer Heranwachsender bis jetzt offensichtlich keine psychologischen Studien, die eine pädagogisch-didaktische Grundlegung für den islamischen Religionsunterricht begründen könnten. Anders als etwa in den Niederlanden gibt es in Deutschland keine anerkannten Expertenkommissionen, die sich aus islamischer Perspektive mit den Bereichen der Identität und Integration sowie mit Erziehung, Bildung und Ausbildung auseinandersetzen. Die Lehrerbildung und -fortbildung (u.a. Münster, Osnabrück, Frankfurt und Erlangen-Nürnberg), was eine muslimische Fachdidaktik angeht, steht erst am Anfang. Rückgriffe auf die christliche Religionspädagogik sind nicht zuletzt wegen des islamischen Bilderverbots

---

<sup>717</sup> Anselm, 2007 S. 130 ff.



problematisch.<sup>718</sup> So ist zu fragen, unter welchen Vorgaben der Glaubenslehre islamische Religionspädagogik und -didaktik entwickelt werden sollen. Auch bedarf es der Klärung, welche muslimische Institution in welcher Form religionspsychologische und religionssoziologische Jugendforschung zu betreiben hat. Ferner ist zu klären, welche didaktisch-methodischen Verfahren dem islamischen Religionsunterricht angemessen sind. Auch ist zu klären, in welchem Maße islamische Religionspädagogik und -didaktik anschlussfähig an die allgemeine Schulpädagogik sind und inwiefern sie einen Beitrag zur Erarbeitung der Bildungs- und Erziehungsziele der öffentlichen Schule leisten kann. In diesem Kontext ist es von besonderer Bedeutung, wie die Fragen von Integration und Identität behandelt werden. Die skizzierten Themenkomplexe zu Gesetzeslage, schulrechtlichen und schulpädagogischen Aspekten sowie Zielen und Inhalten eines islamischen Unterrichts zeigen auf, dass es mehr bedarf als der Einführung notwendiger gesetzlicher und verwaltungsgerechter Bestimmungen und der Schaffung äußerer Rahmenbedingungen. Die hiermit eingehenden schulischen Veränderungen müssen langfristig begleitet und nötigenfalls korrigiert werden.

Religiöse Bildung ist in unserer modernen Gesellschaft nicht ohne akademisch verantwortete Theologien an staatlichen Universitäten zu haben. Sie muss dazu befähigen, im Selbst auszugleichen, was spannungsvoll zueinandersteht. Es geht einerseits um die unmittelbare und eindeutige Glaubensgewissheit des Individuums bezüglich der Transzendenz und andererseits um reflexiv vermittelte Ambiguitätstoleranz und Kontingenzbewusstsein in den sozialen Beziehungen mit anderen – also auch Andersgläubigen und Nichtgläubigen.

In diesem Sinne ist religiöse Bildung unabschließbar und setzt hochqualifizierte Pädagogen und Lehrer voraus. Ihrer Ausbildung kommt – neben der Ausbildung geistlicher Funktionsträger (Imame) – eine wichtige Bedeutung im Kontext der akademischen Theologien zu. Religionsdidaktik stellt dabei eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung dar. Didaktik muss sich auf wissenschaftliche Analysen der Lehrinhalte beziehen können, daher setzt religiöse Bildung im Erziehungssystem akademische Theologien im Wissenschaftssystem voraus. Hieraus ergibt sich die wichtigste Begründung für Islamische Theologien in Deutschland.

---

<sup>718</sup> Spiewak, 2006 S. 36

Jedoch bedeutet die wissenschaftlich-reflexive Durcharbeitung religiöser Bestände vor allem, dass akademische Theologie nicht gerade allein auf das, was als Mittel zum unmittelbaren Zweck der Ausbildung des pädagogischen und religiösen Personals gefordert wird, reduziert werden darf. Vielmehr stellt ihre Wissenschaftlichkeit die theologische Selbstreflexion von Religion unter den besonderen Anspruch, dass Rationalität und Methodik dieser Selbstreflexion dauerhaft gerechtfertigt und im direkten Austausch mit anderen Wissenschaften weiterentwickelt werden. Insofern sie also Wissenschaft ist, erzeugt auch die bekenntnisgebundene Theologie keine Glaubensgewissheiten, sondern wissenschaftliches Wissen, also ein Wissen, für das stets ein Zeit- und Ungewissheitsvorbehalt gilt. Unser jeweiliges Wissen in der Wissenschaft gilt anders als in der Religion nur für jetzt und für uns. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass das Wissen modifiziert und korrigiert werden kann. Dieser Anspruch an wissenschaftliches Wissen gilt für islamische Theologie genauso wie für die Theologien des Judentums und des Christentums.

Die mit der Pluralisierung des Religiösen verbundenen Zumutungen machen ein hohes Niveau religiöser Bildung notwendig. In unserer modernen Gesellschaft ist sie ohne akademisch verantwortete Theologien, die im Grundsatz in die staatlichen Universitäten integriert sein sollten, nicht denkbar.<sup>719</sup>

Es ist notwendig, das Religionsverfassungsrecht, die Logiken des Wissenschaftssystems sowie die religiösen Traditionen und Selbstverständnisse der Muslime gleichermaßen zu berücksichtigen, damit die wissenschaftliche Selbstreflexion des Islam den verfassungsrechtlich, wissenschaftlich und gesellschaftlich gleichermaßen gebotenen Platz im deutschen Universitätssystem einnehmen kann.

---

<sup>719</sup> Strohschneider, 2012

## 5. Schlussbetrachtung

Auf der Basis religionssoziologischer und –psychologischer Theorien sowie Identitätstheoretischer Ansätze wurden muslimische religiöse Erziehung sowie Sozialisationsprozesse muslimischer Heranwachsender in Deutschland analysiert. Die daraus resultierenden Erkenntnisse zeigen auf, dass der Islam unter bestimmten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen den Muslimen einen Orientierungsrahmen anbieten kann, der soziales Handeln in Deutschland ermöglicht. Um pädagogische Schlussfolgerungen hinsichtlich einer interkulturellen Erziehung und insbesondere der Notwendigkeit der Berücksichtigung des Islam im Bildungssystem zu ziehen, bedarf es in diesem Kontext eines angemessenen Kulturbegriffs. Unter Kultur ist im Kontext dieser Arbeit ein sich in Bewegung befindliches adaptionsfähiges System zu verstehen. Es bedarf einer weiten Definition von Kultur als Basis für interkulturelle Erziehung, somit wird den grundlegenden Prämissen Dynamik, Prozesshaftigkeit und Komplexität entsprochen. Der Islam als Subkultur im Schoß der Gesamtkultur muss differenziert betrachtet werden. Die Problematik der Konfrontation mit divergierenden Lebenswelten und Kulturen sowie der Entfremdung und der Identitätskrisen betrifft nur einen Teil der Muslime in Deutschland. Hinsichtlich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit, ob und in welchem Maße die muslimische Sozialisation durch Familie und subkulturelle Einflüsse im Kontext des Sozialisationsprozesses innerhalb unseres westlichen Werte- und Normensystems zu Konflikten führen kann, wurde festgestellt, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine soziokulturell homogene Gruppe bilden und eine vielfältige Milieulandschaft mit jeweils sehr unterschiedlichen Lebenszielen, Wertvorstellungen und Integrationsniveaus ausgeprägt haben. Es ist festzuhalten, dass es insbesondere im religiös-verwurzelten Migrantenmilieu, in dem patriarchalisches Denken und religiöse Traditionen bestimmend sind, und in den prekären Migrantenmilieus, die von sozialer und kultureller Entwurzelung und defizitärer Identität und Perspektive gekennzeichnet sind, Integrationsdefizite gibt. In der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Kultur und Religion wurde deutlich gemacht, dass Religion als Sinndeutungssystem in unserer komplexen Gesellschaft einen Orientierungsrahmen bieten kann, jedoch ist zu betonen, dass ein totalisierender Anspruch von Religion unter heutigen Bedingungen demokratischer und multireligiöser Gesellschaften keine sinnvolle Prämisse darstellt.

Differente religionspsychologische und religionssoziologische Perspektiven machen deutlich, dass Religion als Sinndeutungssystem mit psychologischer Bedeu-

tung sowie soziologischer Wirkung und Funktion in jeweils kulturspezifischen und kulturgebundenen Erscheinungsformen zu verstehen ist. Es wurde erarbeitet, dass – wenn Integration in unserer Gesellschaft gelingen soll – für Muslime Bedingungen geschaffen werden müssen, die eine durch Reflexion und Verinnerlichung zu entstehende Solidarität mit der Aufnahmegesellschaft ermöglichen und die im Einklang mit der Pluralisierung unserer Gesellschaft mit verschiedenen Wertesystemen stehen. In unserer hochgradig pluralisierten und funktional differenzierten Gesellschaft können in religiösen Subsystemen beheimatete Organisationen durchaus in der Lage sein, bedeutsame strukturelle Koordinationsleistungen für die Gesamtintegration zu erbringen. In der Regel sind islamische Gemeinschaften in Deutschland nicht als öffentlich-rechtliche Körperschaften anerkannt. Auf sozialer Ebene kann diese ungleiche Behandlung des Islam schnell zur Ausbildung von Ressentiments führen. Soziale Exklusions- und Deklassierungserfahrungen können bei Muslimen zu explosiven Gemengelagen führen. Dies ist insgesamt allerdings weniger ein Problem des Islam als der Behandlung des Islam durch das gesellschaftliche Umfeld. Daher bedarf es einer baldigen Lösung der problematischen Lage islamischer Verbände hinsichtlich der Frage der Anerkennung als Religionsgemeinschaft, da – wie dargelegt – ein bekenntnisorientierter Islamunterricht nur auf dieser Basis sinnvoll und gemäß den Ansprüchen der Muslime bzw. islamischer Verbände realisiert und etabliert werden kann. Projekte und Schulversuche vergangener Jahre in diesem Zusammenhang werden der Realität in Anbetracht der Erwartungen und Ansprüche – wie es der Koordinationsrat der Muslime beklagt – der Muslime in Deutschland nicht gerecht.

Auf der Ebene des Individuums und der sozialen Interaktion kann der Islam ein positiver Faktor bei der Lebensführung, Identitätsfindung und Krisenbewältigung der Einzelnen sein. Er kann durch ein sinnvolles Weltbild emotionale Entlastung ermöglichen und im Rahmen einer ethisch verantworteten Lebensführung moralische Orientierung bieten. Jedoch bedarf es hinsichtlich der Vereinbarkeit mit einer sozialen Handlungsfähigkeit in unserer komplexen Gesellschaft eines liberalen, anpassungsfähigen Islam. Islamische Gegenmodelle zur deutschen Gesellschaft lassen unberücksichtigt, dass gerade in einer pluralisierten Gesellschaft das Aufeinandertreffen differenter Sinnsysteme und Religionen eine Neubewertung eigener religiöser Überzeugungen und Einstellungen vor dem Hintergrund der Ansprüche und des Glaubens der Anderen zur Folge haben sollten.

Unter Berücksichtigung differenter identitätstheoretischer Konzeptionen sowie reformorientierter islamischer Perspektiven wurde festgestellt, dass muslimische Identität nicht geschlossen, in festen und rigiden Prinzipien gefangen sein muss. Vielmehr gründet sie auf einer fortwährenden dialektischen und dynamischen Bewegung zwischen islamischen Elementen und der Umgebung mit dem Ziel eines harmonischen Lebens. Das modern-individualistisch orientierte Identitätsverständnis und die kollektivierte Orientierung im Islam stellen zwar Kontraste dar, sind aber *relativ* zu betrachten. So sehr der Islam den Muslimen eine kollektive Orientierung abverlangen mag, bleibt festzuhalten, dass – insbesondere junge – Muslime im Kontext ihrer personalen Identitätsentwicklung aufgrund dynamischer Prozesse und Wechselwirkungen in unserer Gesellschaft wesentliche Elemente aus jenen Bereichen aufnehmen und verinnerlichen können, die für eine auf Individualität und Emanzipation ausgerichtete Gesellschaft stehen. *Hybride* Formen der Identität können Muslimen einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, Divergenzen und Ambivalenzen ermöglichen.

Die ausgeführten theoretischen Fundierungen betreffen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung argumentativ jene Bereiche, auf deren Basis die Bedeutsamkeit der Religion im Allgemeinen und des Islam im Spezifischen analysiert wurde. Darauf bezugnehmend ist festzuhalten, dass es in unserer Gesellschaft pluralistische Haltungen geben muss, die viele gleichberechtigte Wege zur Gotteserkenntnis ermöglichen. In Anbetracht dessen ist analog zum christlichen Religionsunterricht ein bekenntnisgebundener Islamunterricht längst fällig. Darüber hinaus ist es sinnvoll, im Rahmen einer Allgemeinbildung muslimische Aspekte in die Curricula der einzelnen Unterrichtsfächer stärker einzubinden, so dass historische und zivilisatorische Bezüge sowie gegenseitige Beeinflussungen zwischen den betreffenden Religionen und kulturellen Systemen zur Geltung kommen können.

---

**Literaturverzeichnis**

**Abdullah, S. M. 1979.** *Weshalb Koranschule? Dokumentation 3.* CJBEDO. Köln, 1979.

**Abels, H. und A., König. 2010.** *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen.* Wiesbaden, 2010.

**Abels, H. und Stenger, H. 1986.** *Gesellschaft lernen - Einführung in die Soziologie.* Opladen, 1986.

**Abu Zaid, N. H. und Sezgin, H. 2008.** *Mohammed und die Zeichen Gottes. Der Koran und die Zukunft des Islam.* Freiburg, 2008.

**Ahmad, K. 1976.** *Grundsätze der islamischen Erziehung.* München, 1976.

**Ahmed, A. S. 1992.** *Lebendiger Islam. Von Samarkand bis Stomoway.* Düsseldorf/ Wien, 1992.

**Ahmed, A. S. 1995.** The islamisation of knowledge. In: *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamis World Vol.1 J1.* New York/ Oxford, 1995, S. 425-428.

**Alacacioglu, H. 2003.** *Muslimische Religiosität In einer Säkulären Gesellschaft.* Münster, 2003.

**Al-Alim, A. A. 1992.** Der Einfluss des Kolonialismus auf das islamische Erziehungssystem. Ein Abriß. In: *al-Fadschr.* 1992, 7, S. 27-29.

**alevi.com. 2013.** *Alevitische Gemeinde Deutschland.* 2013.

**Al-Mozany, H.** *Ein Dialog mit Efendi Kant ist unmöglich.* In: *FAZ,* 12.01.2005

**Andac, M. 1995.** *Der Islam und türkisch-islamische Erziehungsmethoden. Erziehung ist Liebe. Meditation (Zikir) ist ein Weg zur Liebe.* Münster, 1995. (Erziehungswissenschaft; 38.)

**Angehrn, E. 1985.** *Geschichte und Identität.* Berlin, 1985.

**Anselm, H. 2007.** *Islam in der Schule.* München, 2007.

**Antes, P. 1982.** *Ethik und Politik im Islam.* Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz, 1982.

---

**Argyle, M. und Beit-Hallahmi, B. 1975.** *The social psychology of religion.* London/ Boston, 1975.

**Aries, A.** *Das Interesse des Islam an Artikel 7/3 Grundgesetz.*

**Ashraf, S. A. 1985.** *New Horizons in Muslim Education.* Cambridge and London, 1985.

**Assmann, A. 1994.** Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. [Hrsg.] R. Lindner. *Die Wiederkehr des Regionalen: Über neue Formen kultureller Identität.* 1994, S. 13-35.

**Assmann, J. 1997.** *Das Kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München, 1997.

**Auernheimer, G. 1988.** *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher.* Frankfurt am Main, 1988.

**Auernheimer, G. 1990.** *Einführung in die interkulturelle Erziehung.* Darmstadt, 1990.

**Auernheimer, G. 1990** Jugendliche türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Ethnizität, Marginalität und interethnische Beziehungen. [Hrsg.] P. Buchner und H. H. Kruger. In: *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich.*

**Auernheimer, G. 1991.** Kulturelle Identität als pädagogisches Problem. [Hrsg.] M. Fuchs. *Kulturelle Identität.* 1991, S. 80-105.

**Balic, S. 1984.** *Ruf vom Minarett - Weltislam heute - Renaissance oder Rückfall? - Eine Selbstdarstellung.* 3. überarb. Rissen e. b. v., 1984.

**Baranzangi, N. H. 1995.** Educational Reform. [Hrsg.] Esposito. *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamis World Vol.1 J.1.* 1995, S. 420-425.

**Bargatzky, T. 1989.** *Einführung in die Ethnologie. Eine Kultur- und Sozialanthropologie.* Hamburg, 1989.

**Barth, D. 2001.** Von der Abstammung zur Wahlverwandtschaft. Entkoppelung von Region, Herkunft und Alltagspraxen im Kulturbegriff interkultureller Kulturarbeit. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4/01.* 2001, S. 2-5.

- Barth, K. 1994.** Die christliche Religion als die wahre Religion. [Buchverf.] K.-J. Kuschel. [Hrsg.] K.-J. Kuschel. *Christentum und nichtchristliche Religionen - Theologische Modelle im 20. Jahrhundert*. Darmstadt, 1994.
- Bäßler, H. 2005.** Kulturelle Identität in der Musik. Glaubwürdig zu politischen Handlungsmustern gelangen. In: *Musikland Deutschland. Wieviel kulturellen Dialog wollen wir?*, 12/05. 2005.
- Bauer, U. 2011.** *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden, 2011.
- Baumeister, R. F. 1986.** *Identity, Cultural Change and Struggle für Self*. New York/ Oxford, 1986.
- Beck, S. 2009.** *Migranten-Mileus - Ein Kompass für die Stadtgesellschaft*. Berlin, 2009.
- Beck, U. 2008.** *Jenseits von Klasse und Nation*. Frankfurt a.M., 2008.
- Beckmann, H. K. 1995.** Die Bedeutung religiöser Werte in der Erziehung zu Konflikt- und Friedensfähigkeit - Möglichkeiten und Grenzen. [Buchverf.] J. Lähnemann. [Hrsg.] J. Lähnemann. *"Das Projekt Weltethos" in der Erziehung*. Hamburg, 1995.
- Beer, B. 2003.** Ethnos; Ethnie; Kultur. [Hrsg.] B./ Fischer, H. Beer. In: *Ethnologie. Einführung und Überblick*. 2003.
- Beer, R. 2007.** *Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft*. Wiesbaden, 2007.
- Behr, V. 1986.** Türkische Kinder und Jugendliche in deutschen Schulen. Kulturelle Hintergründe. [Hrsg.] A. J. Tumat. *Migration und Integration. Ein Reader*. 1986, S. 152-167.
- Beinhauer-Köhler, B. und Leggewie, C. 2009.** *Moscheen in Deutschland. Religiöse Heimat und gesellschaftliche Herausforderung*. München, 2009.
- Berger, P. L. 1970.** *Auf den Spuren der Engel - Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz (dtsch.)*. Frankfurt am Main, 1970.
- Berger, P. L. 1992.** *Der Zugang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Freiburg/ Bremen, 1992 (1980).



**Berger, P. L. Ausgabe 1980.** *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft (dtsch.)*. Ausgabe 1980.

**Berger, P. L. und Luckmann, T. 1989.** *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie S. A. (dtsch.)*. Frankfurt am Main, 1989.

**Berger, P.L., Berger, B. und Kellner, H. 1987.** *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt am Main/ New York, 1987.

**Beucker, P. 2012.** *Islamunterricht in NRW. Allah wird endlich eingeschult*. taz.de, 2012.

**Biener, H. 2007.** *Herausforderungen zu einer multiperspektiven Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islams in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*. Schenefeld, 2007.

**Bilgin, B. 1988.** Das Prinzip der Liebe in der islamischen Erziehung und in den Unterrichtswerken der Türkei. *Weltreligionen und Friedenserziehung - Wege zur Toleranz -Schwerpunkt: Chritentum - Islam; Referate und Ergebnisse des Nürnberger forums*. 1988, Bd. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 7, S. 36-43.

**Bilgin, B. 1992** Das Verständnis religiöser Erziehung in einem laizistischen Land am Beispiel der Türkei. [Hrsg.] J. Lähnemann. In: *Das Wiedererwachen der Religion als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus*. Hamburg, 1992

**Bilgin, B. und Erichsen, R. 1989.** Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext. Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 Jg. 1989.

**Boos-Nünning, U. 1995.** Deutsche und Zuwanderer. Auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft. [Hrsg.] Gesundheit und Soziales Ministerium für Arbeit. *Zusammenleben von Deutschen und Ausländern. Dokumentation einer Fachtagung*. 1995.

**Boos-Nünning, U. 1994a.** Familie, Jugend und Bildungsarbeit. [Hrsg.] K.J. Bade. *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*. München, 1994a.

**Boos-Nünning, U. 1993.** Interkulturelle Erziehung als Hilfe zur Überwindung von Fremdheit. [Hrsg.] Bundeszentrale für politische Bildung: *Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern.* Bonn, 1993.

**Boos-Nünning, U. 2011.** *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung (Gesprächskreis Migration und Integration).* [Hrsg.] von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, 2011.

**Boos-Nünning, U. und Hohmann, M. 1977.** *Ausländische Kinder. Gesellschaft und Schule im Herkunftsland.* [Hrsg.] M. Hohmann. Düsseldorf, 1977.

**Boos-Nünning, U. und Karakasoglu, Y. 2006. 2006.** *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.* Münster u. a., 2006.

**Bouman, J. 1977.** *Gott Und Mensch Im Koran. Eine Strukturform religiöser Anthropologie anhand des Beispiels Allah und Muhammed.* Darmstadt, 1977.

**Büchner, P. 1985.** Wandel der Kindheit als Ergebnis veränderter Aufwuchsbedingungen in der Familie. *Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens.* Darmstadt, 1985, S. 16-26.

**Cavdar, J. 1993.** Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens - Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung.* 1993, Heft 3.

**Clarke, J. u. a. 1979.** *Jugendkulturen als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen.* Frankfurt a. M., 1979.

**Kissler, A.** *Das Interesse des Islam ändert Art. 7/3 GG.*

**Der Koran, Übersetzt von Paret, R. 1979.** *Der Koran.* Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz, 1979.

**Döbert, G., Habermas, J. und Nunner-Hinkler, G. 1977.** *Entwicklung des Ich.* [Hrsg.] G. Nunner-Hinkler. Köln, 1977.

**Durkheim, E. 1903 (1984).** *Antrittsvorlesung. In: Durkheim (1903): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903.* Frankfurt a.M., 1903 (1984). S. 37-56.

**Durkheim, E. 1976.** *Bestimmung der moralischen Tatsache.* In: Durkheim, E.: *Soziologie und Philosophie.* Frankfurt a.M., 1976. S. 84-117.

**Durkheim, E. 1993 (1897).** *Der Selbstmord.* 4. A. Frankfurt am Main, 1993 (1897).

**Durkheim, E. 1981.** *Die elementaren Formen des religiösen Lebens.* Frankfurt a.M., 1981.

**Durkheim, E. 1961 (1895).** *Die Regeln der soziologischen Methode (dtsh.).* Neuwied, 1961 (1895).

**Durkheim, E. 1977 (1893).** *Über die Teilung der sozialen Arbeit (dtsh.).* 1. A. Frankfurt am Main, 1977 (1893).

**Durkheim, E. 1967.** *Zur Definition religiöser Phänomene.* In: Matthes 1967, S. 120-141. 1967.

**El-Droubie, R. 1978.** *"Religious Education - a Muslim insight" - World Faith in Education.* [Hrsg.] Cole W. O. London, 1978.

**Elsas, Ch. 1983.** *Identität, Veränderungen kultureller Eigenarten im Zusammenleben von Türken und Deutschen.* Hamburg, 1983.

**Emenet, A. 2003.** *Verfassungsrechtliche Probleme einer islamischen Religionskunde an öffentlichen Schulen - Dargestellt anhand des nordrhein - westfälischen Schulversuchs "Islamische Unterweisung" In: Hochschulschriften zum Staats- und Verwaltungsrecht.* [Hrsg.] Burger/ Muckel. Frankfurt a. M., 2003.

**Erickson, E. H. 1966, Nachdruck von 1953.** *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit.* Stuttgart, 1966, Nachdruck von 1953.

**Erikson, E. H. 1965.** Identifikation und Identität. [Hrsg.] L. V. Friedeburg. *Jugend in der modernen Gesellschaft.* Köln/ Berlin, 1965.

**Erikson, E. H. 1966.** *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt am Main/ Stuttgart, 1966

**Esser, H. 2001.** *Integration und ethnische Schichtung.* In: fes-online-akademie.de. Mannheim, 2001.

**Falature, A. 1992.** Islam und Moderne - Eine Religion in der Defensive oder im dynamischen Aufbruch? [Buchverf.] J. Lähnemann. [Hrsg.] J. Lähnemann. *Das*

---

*Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung - Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus.* Hamburg, 1992.

**Falaturi, A. 1994.** Ist eine säkulare Erziehung möglich? [Hrsg.] Scheilke Comenius Institut/ Red.: C.T. *Aufwachsen in der Pluralität.* 1994.

**Fend, H. 1974.** *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation.* Basel, 1974.

**Fiske. 1999.** Wie ein Publikum entsteht. Kulturelle Praxis und Cultur Studies. [Hrsg.] K. H. Hörning. *In: Widerspenstige Kulturen: Cultur Studies als Herausforderung.* 1999, S. 238-263.

**Flechsig, K.-H. 2002.** Kulturelle Identität als Lernproblem. [Hrsg.] Ch. Wulf. *In: Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien.* 2002, S. 64-74.

**Fowler, J. 1988.** Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung. [Hrsg.] Nipkow und Fowler. 1988, S. 29-47.

**Fowler, J. 1991 a.** *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn.* Gütersloh, 1991 a.

**Freistetter, W. 2007.** *Religion und Kultur- Religionen und Kulturen.* *In: irf.ac.at (Institut für Religion und Frieden),* 2007.

**Frese, H.-L. 2002.** *Den Islam ausleben. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora.* Bielefeld, 2002.

**Fuchs, W. u. a., [Hrsg.]. 1975.** *Lexikon zur Soziologie.* Opladen, 1975. Bd. 2.

**Fürstenberg, F. 1964.** *Religionssoziologie.* Neuwied/ Rh./ Berlin, 1964.

**Gebauer, K. 1987.** *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen - Diskussionsrahmen und Diskussions Ebenen.* [Hrsg.] Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *In: Rahmenbedingungen und Materialien zur religiösen Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens.* Berlin, 1987. S. 53-73

**Gesemann, F. 2010.** *Zur Integrationsforschung im Deutschland. Komparative Darstellung ausgewählter Ansätze und Methoden.* [Hrsg.] von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin, 2010.

**Giesen, B. 1999.** *Kollektive Identität. Die Intellektuelle und die Nation.* Frankfurt am Main, 1999.

**Goldberg, Sen/. 1994.** 1994.

**Grimm, F. 1995.** Die Erziehung unserer Kinder. Vorträge über den Islam Nr.3. Informationszentrale Islamisches Zentrum. 1995.

**Grom, B. 1992.** *Religionspsychologie.* München/ Göttingen, 1992.

**Hach, J. 1980.** *Gesellschaft und Religion in der Bundesrepublik Deutschland.* Heidelberg, 1980.

**Halm, D. 2008.** *Der Islam als Diskursfeld - Bilder des Islams in Deutschland.* Wiesbaden, 2008.

**Hammel, L.** Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. [Hrsg.] J. von Vogt. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* .

**Hannerz, U. 1995.** "Kultur" in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. [Hrsg.] W. Kaschuba. In: *Kulturen - Identitäten - Diskurse. Bd.1.* 1995, S. 65-84.

**Haußmann, W. 1993.** *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen?* [Hrsg.] Lähnemann, J. In: *Perspektiven oder Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit.* Hamburg, 1993.

**Heckel, M. 1999.** *Religionsunterricht für Muslime? - Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit.* In: *Juristenzeitung* 1999.

**Heckhausen, H. 1980.** *Motivation und Handeln.* Berlin, 1980.

**Heitmeyer, W. und Dollase, R. (Hrsg.). 1997.** *Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt.* Frankfurt am Main, 1997.

**Heitmeyer, W., Müller, J. und Schröder, H. 1997.** *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland.* Frankfurt am Main, 1997.

**Hellmann, Ch. 2001.** *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik - Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne.* Frankfurt am Main : JKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2001.

**Hertinger, J. 1985.** Die religiöse Erziehung muslimischer Kinder im hessischen Schulen heute. [Buchverf.] A. T. Khoury. *Islamische Minderheiten in der Diaspora.* Mainz u. a., 1985.

**Hocker, R. 1997.** Türkische Jugendliche im ideologischen Zugriff - Zur Einflussnahme extremistischer Gruppierungen auf jugendliche Migranten türkischer Herkunft. [Buchverf.] W. Heitmeyer. [Hrsg.] R. Dollase. *Die bedrängte Toleranz - Ethnisch-Kulturelle Konflikte religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt.* Frankfurt am Main, 1997, S. 426-446.

**Hoffmann, K. 1990.** *Leben In Einem Fremden Land - Wie Türkische Jugendliche "Soziale" und "Persönliche" Identität Ausbalancieren.* Bielefeld, 1990.

**Holtbrügge, H. 1975.** *Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungsvorstellungen und familiale Rollen- und Autoritätsstruktur.* Duisburg, 1975.

**Huber, W. 2009.** "Herausforderungen des interreligiösen Dialogs. Hermeneutische Fragestellungen." Vorlesung in der Theologischen Fakultät Aukara. In: *ekd.de.* 2009.

**Hurrelmann, K. 2002.** *Einführung in die Sozialisationstheorie.* Weinheim und Basel, 2002.

**Hurrelmann, K. 1986.** *Einführung in die Sozialsationstheorie.* Weinheim/ Basel, 1986.

**Hurrelmann, K. und Ulich, D. 1980.** *Handbuch der Sozialisationsforschung.* [Hrsg.] D. Ulich. Weinheim/ Basel, 1980.

**Erickson, E. H. 1966.** *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt am Main/ Stuttgart, 1966.

**islamrat.de. 2013.** *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland.* 2013.

---

**Jaeggi, U. und Faßer, M. 1982.** *Kopf und Hand*. Frankfurt am Main/ New York, 1982.

**Kafka, J. S. 1991.** *Jenseits des Realitätsprinzips. Multiple Realitäten in Klinik und Theorie der Psychoanalyse*. Berlin, 1991.

**Kaiser, H. J. 2004.** Ent-Fremdung. Zum prinzipiell subkulturellen Charakter von Musik in der Schule. [Hrsg.] M. Terhag und J. Ansohn. In: *Musikkulturen fremd und vertraut*. 2004, S. 35-48.

**Kaletta, B. 2008.** *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden, 2008.

**Kanacher, B. 2003.** *Christliche und muslimische Identität. Anstöße für eine neue Verständigung*. [Hrsg.] Feldtkeller A.; Hock, K.; Mitri, T.; Nielson, J. S. Münster, 2003.

**Kanacher, B. 2001.** *Religiöse Sozialisation und Individualisierung - Zum religiösen Kultur- und Identitätskonflikt muslimischer Migranten*. Bonn, 2001.

**Kandil, F. 1988.** Islamische Erziehung in Schule und Gemeinde. [Hrsg.] Evangelische Akademie Iserlohn. In: *Islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik*. 1988, Tagungsprotokoll 93/88. S. 9-16

**Karakasoglu-Aydin, Y. 2000.** *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main, 2000.

**Kehrer, G. 1988.** *Eine Hinführung in die Religionssoziologie*. Darmstadt, 1988.

**Khouj, A. M. 1988.** Education in Islam. [Hrsg.] Thompson, N. H. (Ed.). In: *Religious Pluralism and religious education*. Birmingham/ Alabama, 1988, S. 222-248.

**Khoury, A.-T. 1981.** *Einführung in die Grundlagen des Islams*. 2. A. Graz/ Wien/ Köln, 1981.

**Kiefer, M. 2005.** *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen*. [Hrsg.] G. Klinkhammer, J. Malik und S. Reichmuth. Köln, 2005.

**Kissler, A.** *Der christliche Faktor*.

**Knitter, P. F. 1994.** Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen. [Hrsg.] K.-J. Kuschel. In: *Christentum und Nichtchristliche Religionen*. Darmstadt, 1994.

**Köcher, R. 1987.** Religiös in einer säkularisierten Welt. [Hrsg.] Noelle-Neumann/Köcher, R. *Die verletzte Nation*. Stuttgart, 1987.

**Kohlberg, L. 1995.** *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main, 1995.

**Koordinationsrat.de. 2013.** *Koordinationsrat der Muslime*. 2013.

**Köster, F. 1986.** *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen - Hinduismus, Buddhismus, Islam*. Darmstadt, 1986.

**Krappmann, L. 1973 a.** Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozess. In: *Familienerziehung; Sozialschicht und Schulerfolg*. 3 A., Weinheim/ Basel 1973 a, S. 161-183.

**Krappmann, L. 1969.** *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart, 1969.

**Krech, V. 1999.** *Religionssoziologie*. Bielefeld, 1999.

**Krech, V.. 2011.** *Wo bleibt die Religion? Zur Ambivalenz des Religiösen in der modernen Gesellschaft*. Bielefeld, 2011.

**Kuschel, K.-J. 1994.** *Christentum und nichtchristliche Religionen: Theologische Modelle im 20. Jahrhundert*. Darmstadt, 1994.

**Lämmermann, G. 2006.** *Einführung in die Religionspsychologie*. Neukirchen-Vluyn, 2006.

**Lanczkowski, G., [Hrsg.]. 1980.** *Geschichte der Religionen*. überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main, 1980.

**Lehnert, A. J. 1993.** *Grundzüge der islamischen Erziehungslehre*. [Hrsg.] Rassoul, M. A. Köln, 1993.

**Lemmen, T. 2002.** *Islamische Vereine und Verbände in Deutschland*. [Hrsg.] Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, 2002.



- Luhmann, N. 1992.** *Funktion der Religion*. 3. Auflage. Frankfurt am Main, 1992.
- Luhmann, N. 1972 b.** Religion als System. Thesen. [Hrsg.] Dahm, K.-W.; Luhmann, N.; Stoodt, D. In: *Religion - System und Sozialisation*. Darmstadt und Neuwied, 1972 b.
- Luyten, R. 1991.** Die muslimische Familie in Deutschland. In: *Cibedo-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen*. 1991, Nr. 1, S. 1-13.
- Mackenthun, G. 2012.** *Einführung in die Tiefenpsychologie*. Berlin, 2012.
- Marschke, Br. 2003.** *Religionsunterricht und interkulturelle Erziehung: Situation und Perspektiven für Kinder und Jugendliche aus türkischen Migrantenfamilien*. Osnabrück, 2003.
- Mead, G. H. 1968.** *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt, 1968.
- Memmi, A. 1992.** *Rassismus*. Frankfurt a.M., 1992.
- Merich, P. 2003.** Kulturelle Identität - Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: *Schulverwaltung Spezial*, 3/03. 2003, S. 11-13.
- Mihciyazgan, U. 1994 a.** Die religiöse Praxis muslimischer Migranten - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg. [Hrsg.] Lohmann, J.; Weiße, W. In: *Dialog zwischen den Kulturen*. Hamburg, 1994 a, S. 197-206.
- Milanesi, G. 1976.** *Religionssoziologie. Wandlungsprozesse im religiösen Verhalten*. Köln, 1976.
- Mildenberger, M. 1986.** Im Horizont einer veränderten Welt. [Hrsg.] Loth, H.-J. Mildenberger, M., Tworuschka, U. In: *Christentum im Spiegel der Weltreligionen - Kritische Texte und Kommentare*. 3. Aufl. Stuttgart., 1986.
- Mohr, J.-Chr. 2006.** *Islamischer Religionsunterricht in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Mohr, J.-Chr. 2009.** *Islamunterricht - islamischer Religionsunterricht - Islamkunde: viele Titel - ein Fach?* Bielefeld, 2009.
- Mollenhauer, K. 1983.** *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München, 1983.

**Müller-Bachmann, E. 2002.** *Jugendkulturen revisited. Musik- und stilbezogene Vergemeinschaftungsformen (Post-) Adoleszentren im Modernisierungskontext.* (=Jugendsoziologie, Bd.3). Münster, Hamburg, London, 2002.

**Mummendey, H.-D. 1990.** *Psychologie der Selbstdarlegung.* Göttingen, 1990.

**Nestvogel, R. 1992.** Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren. In: *Essener Universitätsbericht.* 1992, Nr.1.

**Neumann, U. 1980.** *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien.* Düsseldorf, 1980.

**Neumann, U. 1977.** Türkei. M. [Hrsg.] Boos-Nünning, M. Hohmann. *Ausländische Kinder. Gesellschaft und Schule im Herkunftsland.* Düsseldorf, 1977.

**Nieke, W. 1995.** *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag.* Opladen, 1995.

**Nipkow, K. E. 1987 b.** *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf.* München, 1987 b.

**Oser, Fr. und Gmünder, P. 1984.** *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein Strukturgenetischer Ansatz.* Zürich/ Köln, 1984.

**Özkan, S. 1992.** "Mit meinem Vater kann ich darüber nicht reden..." Junge türkische Frauen in Deutschland: Lebensrealität und Versuch der Konfliktlösung. [Hrsg.] Hessische Vereinigung für Volkskunde. In: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung - Fremde Nachbarn - Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und der BRD.* Marburg, 1992.

**Özkara, S. 1991.** Auswirkungen der Migration auf die Norm- und Wertvorstellungen der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. [Hrsg.] K. Lajios. In: *Die zweite und die dritte Ausländergeneration.* Opladen, 1991.

**Özkara, S. 1988.** *Zwischen Lernen und Anständigkeit. Erziehungs- und Bildungsvorstellungen türkischer Eltern.* Frankfurt am Main, 1988.

**Öztürk, Y.N. 2007.** *Der verfälschte Islam: Eine Kritik der Geschichte islamischen Denkens.* 2007.

**Parsons, T. 1954.** *Essays in Sociological Theory.* [Hrsg.] Glencoe (Ed.) 1954.

- Parsons, T. 1964.** *Social Structure and Personality*. New York, 1964.
- Parsons, T., et al. 1961.** *Theories in Societies*. [Hrsg.] Shils, E; Naeyele, K. D; Pitts, J. R. (Eds.) .New York, 1961.
- Peukert, R. 1995.** Stichwort >Sozialisation< und Stichwort >Rolle, soziale<. [Hrsg.] Bernhard Schäfers. In: *Grundbegriffe der Soziologie*. 4. Opladen, 1995, S. 279-282 und 262-266.
- Piaget, J., 1975.** *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart, 1975.
- Piaget, J. 1973.** *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main, 1973.
- Piaget, J. 1980.** *Das Weltbild des Kindes*. Frankfurt am Main u. a., 1980.
- Piaget, J. und Inhelder, B. 1977.** *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt am Main, 1977.
- Strohschneider, P. 2012.** *Pluralisierung zwingt zum Vergleich von Weltorientierungen*. FAZ: 16. Febr., 2012.
- Pollack, D. 1995.** *Was ist Religion? Probleme einer Definition*. In: *Zeitschrift für Religionsgemeinschaft* 3. 1995. S. 163-190.
- Ramadan, T. 2001.** *Muslimsein In Europa. Untersuchung Der Islamischen Quellen Im Europäischen Kontext*. Marburg, 2001.
- Raschidpur, M. 1993.** *Gewußt wie...Richtiger Umgang mit Kindern aus islamischer Sicht*. [Hrsg.] Sazeman; Tabligat; Islami. 1993.
- Reckwitz, A. 2004.** Die Kontingenzzperspektive der "Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. [Hrsg.] F. u. a. Jäger. In: *Themen und Tendenzen. Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd.3*. 2004, S. 1-20.
- Rohe, M. 2004.** *Spezifische Rechtsprobleme des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland*. In: *Islamischer Religionsunterricht: Hintergründe, Probleme, Perspektiven*. [Hrsg.] Bauer; Kaddar; Strobel. Münster, 2004.
- Rolff, H.-G. 1980.** *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg, 1980.
- Rösung, H./ Oerter, R. 1993.** Kultur und Musikpsychologie. [Hrsg.] H. Bruhn. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek*. 1993, S. 43-56.

**Rüsen, J. 1994.** *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden.* Köln/ Weimar/ Wien, 1994.

**Sackmann, R. u. a. 2005.** *Kollektive Identitäten. Selbstverortungen türkischer Migrantinnen und ihrer Kinder.* Frankfurt am Main, 2005.

**Sag, E. A. 1997.** Üben islamische-fundamentalistische Organisationen eine Anziehungskraft auf Jugendliche aus? [Hrsg.] W. Heitmeyer und R. Dollase. In: *Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt*, Frankfurt am Main, 1997, S. 450-473.

**Saleh, F. 2006.** *Die Hermeneutik des Korans. Was wollen die Reformdenker- und weshalb werden sie toleriert?* In: *Neue Züricher Zeitung* (11. November). Zürich, 2006.

**Sandt, F.-O. 1996.** *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen.* Münster, 1996.

**Saqeb, G. N. L. 1982.** Bildung und Erziehung in der islamischen Welt in den achtziger Jahren. In: *Bildung und Erziehung*. 1982, 35. Jg., S. 433-452.

**Schäfers, B. 1982.** *Soziologie des Jugendalters.* Opladen, 1982.

**Schariati, A. 1982.** Zivilisation und Modernismus. [Hrsg.] H. P. Schreiner. In: *Der Imam. Islamische Staatsidee und revolutionäre Wirklichkeit.* St. Michael, 1982.

**Scheinhardt, S. 1986.** *Die religiöse Lage in der Türkei. Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts für türkische Kinder in der Diaspora.* Berlin, 1986.

**Scherberger, Ch. 1999.** *Zur Vereinbarkeit der Erziehungsziele türkisch-islamische Migranten mit den Erziehungszielen in Deutschland.* 1999.

**Schiffauer, W. 1988.** *Das Eigene und das Fremde im Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt: Kulturkontakt, Kulturkonflikt: Zur Erfahrung des Fremden.* Frankfurt am Main, 1988. S. 255-262. Bd. 1.

**Schiffauer, W. 1983.** *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt.* Frankfurt am Main, 1983.

---

**Schiffauer, W. 1991.** *Die Migranten von Subay-Türken in Deutschland. Eine Ethnographie.* Stuttgart, 1991.

**Schiffauer, W. 1997.** *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz.* Frankfurt a. M., 1997.

**Schiffauer, W. 2002.** *Kulturelle Identitäten. Ethik und Unterricht.* 2002.

**Schiffauer, W. 2003.** *Muslimische Organisationen und ihr Anspruch auf Repräsentativität: Dogmatisch bedingte Konkurrenz und Streit um Institutionalisierung. In: Der Islam in Europa. Der Umgang mit dem Islam in Frankreich und Deutschland.* [Hrsg.] A. Escudier. Göttingen, 2003.

**Schimmel, A. 1981.** *Und Muhammead ist sein Prophet. Die Verehrung des Propheten in der islamischen Frömmigkeit.* Düsseldorf/ Köln, 1981. Bd. Diederichs gelbe Reihe 32.

**Schleißmann, L. und Akshe-Böhme, F. 1995.** *Der Islam und die muslimische Minderheit.* [Buchverf.] Cornelia Schmalz-Jacolsen. [Hrsg.] Georg Hansen. *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland.* München, 1995.

**Schluchter, W. 1988.** *Religion und Lebensführung.* Frankfurt am Main, 1988. Bd.2.

**Schmidt-Leukel, P.** *Christlicher Wahrheitsanspruch angesichts der Kritik und des heutigen Pluralismus: Religionstheologische Konsequenzen.* [Hrsg.] A. Peter. In: *Christlicher Glaube in multireligiöser Gesellschaft. Erfahrungen, Theologische Reflexionen, Missionarische Perspektiven.* Innensee (Schweiz)

**Schmidt-Leukel, P. 1996 a.** *Die religionstheologischen Grundmodelle: Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus.* 1996 a.

**Schneider, L. 1970.** *Sociological Approach to Religion.* New York, 1970.

**Schöning-Kalender, C. 1988.** *Die Familie, die Fremde und die Kolonie. Zur Kulturspezifität türkischer Arbeitsmigration.* In: *Das Eigene und das Fremde in Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt: Kulturkontakt, Kulturkonflikt: Zur Erfahrung des Fremden.* Frankfurt am Main, 1988, Bd. 1, S. 251-254.

**Schrader, A., Nickles, B. und Griese, H. M. 1976.** *Die zweite Generation - Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik.* Kronberg, 1976.

**Schulze, R.** Es kommt darauf an, das magische Wort >Islam< zu entschleiern. Ein Gespräch. In: *Universitas - Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft. Heft 6.*

**Schweitzer, F. 1999.** *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.* Gütersloh, 1999.

**Sen, F. 1996.** Die Folgen zunehmender Heterogenität der Minderheiten und Generationsaufspaltung. Am Beispiel der türkischen Minderheit in Deutschland. [Hrsg.] Heitmeyer, W.; R. Dollase. In: *Ethisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politizierter Gewalt.* Frankfurt am Main, 1996.

**Sen, F. und Aydin, H. 2002.** *Islam in Deutschland.* München, 2002.

**Sen, F. und Goldberg, A. 1994.** *Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen.* München, 1994.

**Sinus Sociovision 2008:** *Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migrantennileus in Deutschland..* Heidelberg, 2008.

**Soldt, R.** *Länder bereiten Islam-Unterricht vor.*

**Sommer, M. 1988.** *Identität im Übergang: Kant.* Frankfurt am Main, 1988.

**Spiewak, M. 2006.** Föderale Glaubensfrage. *Die Zeit.* 16. 03 2006, Nr. 12.

**Spiewak, M. 2006.** Mein Gott, dein Gott. *Die Zeit.* 16. 03 2006, Nr. 12.

**Spilka, B. 1985.** The operational definition of religion. [Hrsg.] B. Spilka, R. W. Hood und R. L. Gorsuch. *The psychology of religion: An empirical approach.* 1985.

**Spuler-Stegemann, U. 1998.** *Muslimen in Deutschland. Nebeneinander oder Miteinander.* Freiburg/ Basel/ Wien, 1998.

**Stauth, G. 2000.** *Islamische Kultur und moderne Gesellschaft.* Bielefeld, 2000

**Steinbach, U. 1989.** Die soziale Entwicklung. In: *Informationen zur politischen Bildung 223. Türkei.* 1989, 2. Quartal.

**Stöbe, A. 1998.** *Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozeß von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung.* Essen, 1998.

**Stolz, F. 1988.** *Grundzüge der Religionswissenschaft.* Göttingen, 1988.

**Straub, J. 1996.** Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie. In: *Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld.* 1996, 94/95, S. 42-90.

**Straub, J. 1998.** Personale und kollektive Identitäten. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. [Hrsg.] A. Assmann und H. Friese. In: *Identität. Erinnerung, Geschichte, Identität.* 1998, S. 73-104.

**Straube, H. 1987.** *Türkisches Leben in der Bundesrepublik.* Frankfurt am Main, 1987.

**Strohschneider, P. 2012.** *Pluralisierung zwingt zum Vergleich von Weltorientierungen.* FAZ 16. Febr. 2012.

**Supper, S. 1999.** *Minderheiten und Identitäten.* Wiesbaden, 1999.

**Tasci, H. 2006.** *Identität und Ethnizität in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der zweiten Generation der Aleviten aus der Republik Türkei.* Berlin, 2006.

**Taylor, C. 1994.** *Quelle des Selbst.* Frankfurt am Main, 1994.

**Thomas, A. 1988.** *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch.* Saarbrücken-Fort Lauderdale, 1988.

**Thomä-Venska, K. 1981.** *Islam und Integration. Zur Bedeutung des Islam im Prozeß der Integration türkischer Arbeiterfamilien in die Gesellschaft der Bundesrepublik.* Hamburg, 1981.

**Tibi, B. 1991.** *Der Islam und das Problem der kulturellen Bewältigung sozialen Wandels.* 2. Aufl. Frankfurt am Main, 1991.

**Tibi, B. 2001.** *Der Islam und Deutschland. Muslime in Deutschland.* Stuttgart/München, 2001.

**Tibi, B. 1993.** *Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik.* München, 1993.

- Tibi, B. 1991.** *Die Krise des modernen Islam.* Frankfurt am Main, 1991.
- Tibi, B. 1994.** *Im Schatten Allahs - Der Islam und die Menschenrechte.* München, 1994 c.
- Tibi, B. 1995.** Islamische Bildungsvorstellungen und Islam-Unterricht an deutschen Schulen. In: *Bildung und Erziehung.* 48. Jg.1995, S. 249-260.
- Tietze, N. 2001.** *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich.* Hamburg, 2001.
- Tillmann, K.-J. 1994.** *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung.* Reinbek bei Hamburg, 1994.
- Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. 1999.** *Wir über uns. Selbstdarstellung.* Köln, 1999.
- Vogt, S. 2005.** *Clubräume - Freiräume. Musikalische Lebensentwürfe in den Jugendkulturen Berlins.* Kassel, 2005.
- Wallisch-Prinz, B. 1977.** *Religionssoziologie.* Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz, 1977.
- Weber, M. 1981 b (1905).** *Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung.* [Hrsg.] J. Winkelmann. 6. Auflage. Tübingen, 1981 b (1905).
- Weber, M. 1981 a (1921).** *Soziologische Grundbegriffe.* 5. Tübingen, 1981 a (1921).
- Weber, M. 1972.** *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie.* [Hrsg.] J. Winkelmann. 5. rev. Auflage (Besorgt von Johannes Winckelmann), Tübingen, 1972.
- Weiner, S. 1983.** *Besmele. Religiöse Unterweisung in der Türkei. Eine Einführung in den Islam.* Donauwörth, 1983.
- Welsch, W. 1994.** Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: *Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen: Das Magazin,* 3/94. 1994, S. 10-13.
- Widmann, H. 1992.** "Hürmet" und "Selbstverwirklichung"- Gegensätzliche Leitvorstellungen in der deutschen und türkischen Pädagogik und ihre Bedeutung



für die Reintegration türkischer Migrantenkinder. *Fremde Nachbarn, Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in Deutschland, Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*. 1992, Neue Folge 29, S. 189-196.

**Wielandt, R. 1992.** Islamischer Religionsunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft. [Hrsg.] J. Lähnemann. In: *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung*. Hamburg, 1992.

**Wilpert, P. 1949.** *Der Einzelne und die Gemeinschaft*. Donauwörth, 1949.

**Winter, M. 1976.** Prinzipien religiöser Erziehung im Islam. [Hrsg.] Falaturi A.; Petuchowski, J. J.; Stolz, W. In: *Drei Wege zu einem Gott. Glaubenserfahrung in den monotheistischen Religionen*. Freiburg, Basel, Wien, 1976, S. 141-161.

**Yinger, M. 1970.** *The Scientific Study of Religion*. London, 1970.

**Zager, W. 2002.** *Ethik in den Weltreligionen*. Neukirchen-Vluyn, 2002.

**Zentralrat.de. 2013.** *Zentralrat der Muslime*. 2013.

**Zentrum für Türkeistudien. 1994.** *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Handbuch*. Opladen, 1994.

**Zentrum für Türkeistudien. 1996.** *Studienwahlprozeß türkischer Migranten*. Opladen, 1996.

**Zentrum für Türkeistudien. 1991/ 1994 b.** *Türkei - Sozialkunde. Wirtschaft, Beruf, Bildung, Religion, Familie, Erziehung*. Opladen, 1991/ 1994 b.

**Zirker, H. 1993.** *Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderungen*. 1. Aufl. Düsseldorf, 1993.

## **Eidesstattliche Versicherung**

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich des Internets) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.“

Mönchengladbach, April 2013

Kamil Gönüleglendiri

## Lebenslauf

**Name, Vorname:** Gönüleglendiren, Kamil

**Wohnort:** Mönchengladbach

**Geburtsdatum:** 23.12.1975

**Geburtsort:** Mönchengladbach

**Familienstand:** ledig

**Staatsangehörigkeit:** deutsch

**Ausbildung:** 1997-2002 Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf  
Diplomstudiengang Pädagogik  
(Pädagogik/Psychologie/Soziologie)

**Berufl. Werdegang:** 2002-2012 Tätigkeiten in den Bereichen  
der Jugend- und Erziehungshilfe, der Pädagogischen  
Beratung sowie der Lernförderung