



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien

Werteerziehung

Familien

Religion

Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien

Erstellt durch:

PD Dr. phil. habil. Haci-Halil Uslucan, Universität Potsdam

Im Auftrag:

**Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend**

Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien

Gliederung:	Seite
Vorwort:	2
1. Problemaufriss: Psychosoziale Hintergründe von (türkischen) Migrantenfamilien	3
2. Werteerziehung und Religion: Familie als Ort der religiösen Wertevermittlung	17
3. Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien	30
4. Welche Implikationen sind bei einer islamischen Erziehung für die kindliche Entwicklung von Jungen und Mädchen zu erwarten?	51
5. Welche Resilienzfaktoren gibt es im Leben von Migrantenkinder? Was macht Migrantenkinder psychisch stark? Was sind die Implikationen der islamischen Erziehung für die Praxis, insbesondere für die Elternbildung und Elternarbeit im Zusammenwirken mit Kindergartenalltag und Schule?	58
6. Literatur	64

Vorwort:

Die folgende Expertise wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellt. Den Gegenstand der Expertise bildet ein Überblick über zentrale Aspekte islamischer (Werte)Erziehung und ihre Implikationen für die kindliche Entwicklung. Im Vordergrund stehen muslimische Familien in Deutschland; insofern handelt es sich nicht um eine generelle Bestandsaufnahme islamischer Erziehung, sondern explizit um muslimische Migrantenfamilien und deren erzieherische Kontexte.

Was die Quellenlage betrifft, so ist vorab zu bemerken, dass explizit zum Thema „islamische Erziehung“ kaum empirisch-wissenschaftliche Literatur existiert; diese jedoch beiläufig im Rahmen von allgemeinen Erziehungs- und Integrationsfragestellungen behandelt werden.

Dies scheint eine echte Forschungslücke zu markieren, die einer genaueren empirischen Untersuchung bedarf. In dem kurzen Zeitraum der Expertise (von Dezember 2006 bis Mitte März 2007) war es nicht möglich, diese empirische Untersuchung selber zu leisten. Statt dessen wurde auf bestehende Quellen und Befunde zurück gegriffen. Im einzelnen wurden für die Expertise Quellen unterschiedlichen Wissenschaftlichkeitsgrades herangezogen: Zum einen wurden islamische Erziehungsmanuale, aber auch Internetpublikationen, ausgewertet, die eher das „Ideal“ islamischer Erziehung skizzieren und dabei sowohl auf den Koran wie auf Vorbilder islamischer Geschichte, beginnend mit dem Propheten, rekurrieren. Die Frage der Übersetzbarkeit dieser Gebote in die Moderne wird von diesen Manualen jedoch nur selten thematisiert. Darüber hinaus wurden allgemeine erziehungswissenschaftliche Artikel sowie Befunde der Migrationsforschung und der Religionspsychologie herangezogen. Diese wiederum behandeln jedoch häufig die „islamische Erziehung und Bildung“ in Schulen, selten aber die Erziehung in Familien.

Nicht zuletzt hat der Autor als eine weitere Quellengrundlage eigene psychologische und kulturvergleichende Forschungen zu den Themen Erziehung in Migrantenfamilien, Akkulturationsbelastungen sowie Wertauffassungen im interkulturellem Vergleich integriert.

Die Expertise endet mit einigen Implikationen für die kindliche Erziehung bei einer ausschließlich islamischen Erziehung und benennt abschließend relevante Resilienzfaktoren von Migrantenkindern und –jugendlichen, die diese trotz kritischer Erfahrungen und Belastungen stärken können. In der praktischen Arbeit gilt es, an diesen anzusetzen und sie noch weiter zu stärken.

1. Problemaufriss: Psychosoziale Hintergründe türkischer Migrantenfamilien

Erziehung scheint gegenwärtig schwieriger denn je geworden zu sein. Insbesondere populärwissenschaftliche Werke, die einen „Erziehungsnotstand“ (Gerster & Nürnberger, 2001), oder gar eine „Erziehungskatastrophe“ (Gaschke, 2001) diagnostizieren, erfreuen sich einer großen Beliebtheit in der Öffentlichkeit. Nichtsdestotrotz herrscht Einigkeit darüber, dass in den letzten Jahrzehnten ein grundlegender Wandel in den Erziehungsvorstellungen stattgefunden hat, der mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen einherging. Auch wenn sicherlich die rhetorische Dramatisierung etwas entschärft werden muss, so sind die generellen soziologischen Annahmen der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986) nicht ganz von der Hand zu weisen. Festzuhalten ist, dass die gegenwärtige Sozialisation von Kindern und Jugendlichen weitestgehend unter Bedingungen der Entstrukturierung bzw. Destandardisierung von Lebensläufen erfolgt. Immer seltener bildet die so genannte „Normalbiografie“, die gewöhnlich über den Arbeitsmarkt geregelt wird, für Jugendliche das Leitbild. Von dieser Ambivalenz der Individualisierung, die sich aus der Parallelität von neuen individuellen Handlungs- und Wahlfreiheiten und einsetzenden Risiken durch den Zwang zur Bewältigung immer komplexerer Entwicklungsaufgaben ergibt, sind Migranten und deren Kinder deutlich stärker betroffen als Einheimische. Nach wie vor erleben viele Migranten die deutsche Gesellschaft als ungeordnet; das soziale Leben wirkt für sie diffus und undurchsichtig (Uslucan, 2005.)

Die Grundanforderungen, eine Balance zwischen dem Eigenem und dem Fremden zu halten, sind für ausländische Familien und Kinder wesentlich höher als für Einheimische. Für sie gilt: Zuviel Wandel und Aufgeben des Eigenen führt zu Chaos, zu wenig Wandel zu Rigidität. Sie müssen einerseits über die Differenz zum Anderen die eigene Identität bewahren, andererseits aber auch, sich um Partizipation kümmern und das Fremde übernehmen. Integration nach innen und Öffnung nach außen stellen sich als notwendige, aber teilweise widersprüchliche Anforderungen dar.

Die rapiden kulturellen und sozialen Veränderungen, die insbesondere Migranten aus den islamischen Herkunftsländern aufgrund ihrer stärkeren kulturellen Distanz erleben, führen bei ihnen zu Stress, Destabilisierung und Überforderung. Weitaus häufiger als Einheimische geraten sie in ihrem sozialen Alltag in Situationen der Uneindeutigkeit, in denen die innerhalb der Herkunftskultur eingelebten und routinisierten Handlungsformen versagen.

Wenn bspw. Migranten mit Anforderungen wie die Organisation des Alltags in einer modernen Gesellschaft, Integration in die Mehrheitsgesellschaft ohne Aufgabe eigener kultureller

Überzeugungen und Bewältigung der eigenkulturellen Modernitätsdefizite konfrontiert werden und dabei die Grenzen ihrer Fähigkeiten spüren, d.h. also, wenn Verunsicherungen auf mangelnde Ressourcen stoßen, dann wird diese Problemkonstellation von den Betroffenen als Stress erlebt: Das Gefühl der Herausforderung, das Leben auch in der Fremde zu meistern, weicht dann dem Gefühl der Überforderung. Stress entsteht generell dann, wenn Menschen im Umgang mit Anforderungen in persönlich wichtigen Bereichen wie Familie, Beruf oder auch Sozialbeziehungen nicht über ausreichende Bewältigungsressourcen verfügen.

Lebensweltliche Verunsicherung von Familien

Skizzenhaft und exemplarisch soll hier kurz auf lebensweltliche Verunsicherungen türkischer Migranten eingegangen werden, um die Erziehungswirklichkeiten muslimisch-türkischer Eltern besser zu verstehen. Theoretisch wird dabei Bezug genommen auf das Konzept der Anomie bzw. der anomischen Verunsicherung, die hier als eine „soziale Verunsicherung“ betrachtet wird. Anomie wird generell als eine Folge gesellschaftlicher Desintegration betrachtet, bei der Norm- und Orientierungslosigkeit vorherrschen. Insbesondere ist das in Krisenzeiten und Zeiten rascher Transformationen zu beobachten. Anomie, wie er ursprünglich in der Durkheimschen Soziologie verwendet wurde, zielte auf die Beschreibung der Prozesse beschleunigten Wandels unter der Perspektive normativer Bindungen des Individuums (Hochstim & Plake, 1997). Jedoch ist zu präzisieren, dass Anomie nicht lediglich auf Prozesse sozialen Wandels zurückzuführen ist - denn jede Gesellschaft macht einen Veränderungsprozess durch, - sondern mit Anomie geht eine spürbare und unkontrollierbare Beschleunigung des Wandels einher, mit der soziale Akteure nicht mehr Schritt halten können (Atteslander, Gransow & Western, 1999). Das heißt: Anomische Verunsicherungen entstehen, wenn sich die Lebenswelt dramatisch verändert, ohne dass zugleich soziale Akteure die Regeln und Normen dieser veränderten Welt sich subjektiv aneignen können, also neuen konstituierten gesellschaftlichen Strukturen nicht gleichzeitig sozial verbindliche Regeln und Normen folgen. Genau diese Art von Veränderung, insbesondere Verluste eigenkultureller Referenzpunkte und eigenkultureller Interpretationsmatrizen der gelebten Alltagswirklichkeit, lassen sich im Leben türkischer Migranten in Deutschland, als einer Art „anomic state of mind“ (Li, Atteslander, Tanur & Wang; 1999), feststellen, die sich auch auf ihre Alltags- und Erziehungswirklichkeiten auswirkt.

So wird beispielsweise bei vielen türkischen Migranten mit der Zeit auch die Heimat zur Fremde, ohne dass gleichzeitig die Fremde zur Heimat wird. Denkbar ist daher, dass verunsicherte

Menschen Situationen und Interaktionen, die sie nicht beherrschen, eher vermeiden, dadurch gleichzeitig aber auch ihre Bewältigungskompetenzen für solche Situationen schrumpfen, gerade weil sie durch die Vermeidungshaltung sich der Übung und Meisterung solcher Situationen entziehen. Sie können aber diese Gelegenheiten und Erfordernisse nicht ganz aus der Welt räumen und erfahren bei weiteren Begegnungen höhere Verunsicherungen. Dabei ist daran zu erinnern, dass die subjektiv wahrgenommene Anomie nicht in einem direkten Verhältnis die objektive Anomie bzw. objektive Regellosigkeit widerspiegelt.

Darüber hinaus können mangelndes Sprachverständnis, mangelnde Kenntnisse über Verhaltensregeln im Aufnahmeland die Projektionsbereitschaft und die Entstehung von Angst fördern. Dann ist ein stärkerer Rückzug in eigenkulturelle bzw. eigenethnische Nischen zu vermuten, die die erfahrene Deklassierung und Entwertung reduziert und eigene Wertauffassungen und Praktiken favorisiert. Starke Anomiegefühle und die Annahme einer Wertelosigkeit der Mehrheitsgesellschaft können zu einem verstärkten Konservatismus/Rigidismus führen.

Exemplarisch wird auf folgende Studie des Autors (Uslucan, 2005) hingewiesen, in der u.a. der Frage nachgegangen wird, wie hoch das Ausmaß der erlebten sozialen Verunsicherung bei türkischen Migranten ausfällt. Befragt wurden dabei rund 360 türkischstämmige in Berlin.

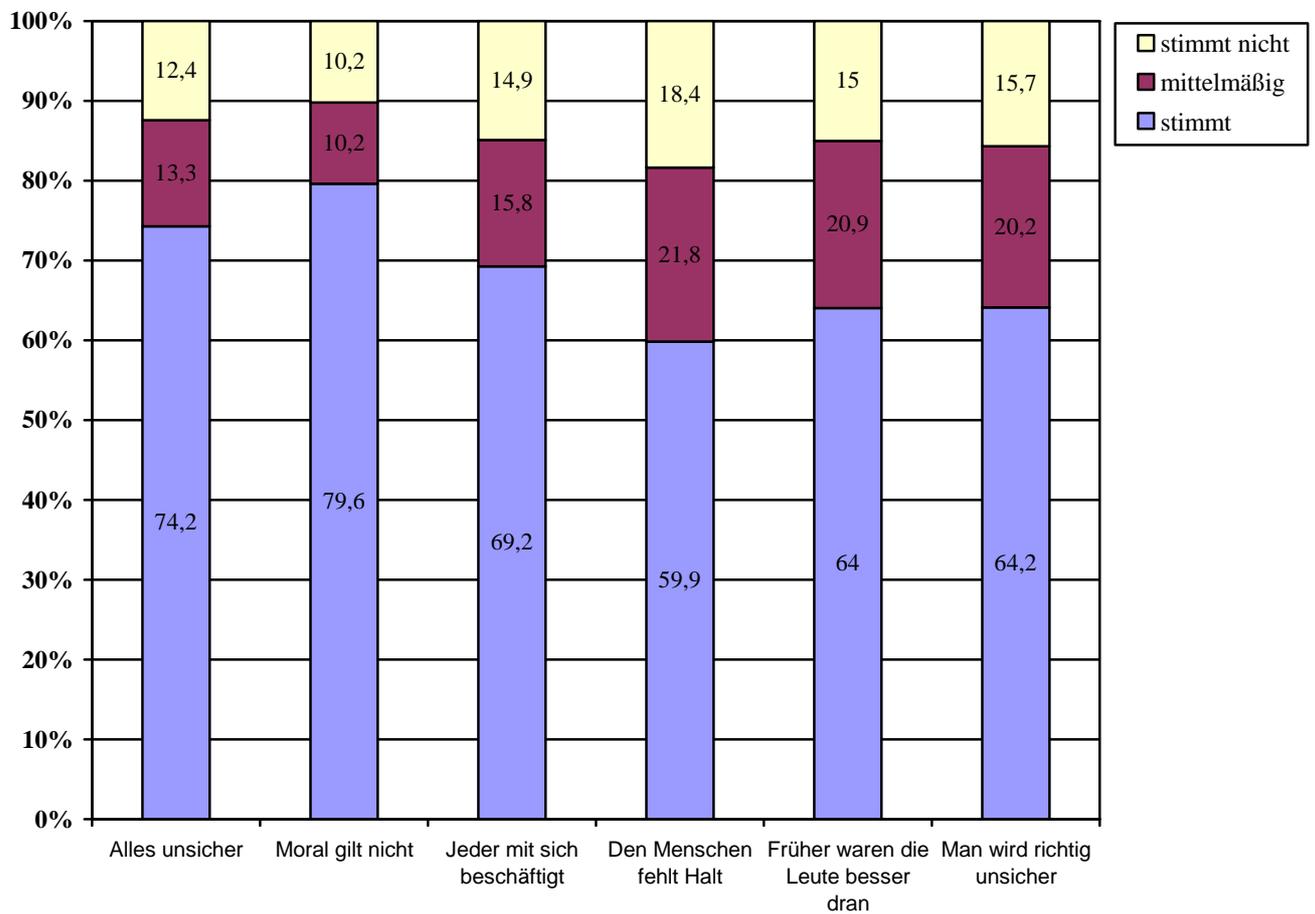
Erwartbar wäre zunächst, dass mit der Dauer des Aufenthaltes die sozialen Verunsicherungen abnehmen, weil eine Gewöhnung an das Leben in Deutschland eintritt bzw. mehr Gelegenheiten entstehen, sich einzuleben (Jerusalem, 1992). Ferner ist auch zu erwarten, dass bei steigendem Bildungsniveau mit geringeren Verunsicherungen zu rechnen ist, weil höhere kognitive Kompetenzen sowohl die Organisation des eigenen Lebens in der Fremde vereinfachen als auch das Verhalten anderer sozialer Akteure und die Veränderungen in der sozialen Lebenswelt eher antizipierbar und dadurch für das eigene Leben weniger bedrohlich und verunsichernd erscheinen lassen.

Die deskriptiven Befunde der Studie zeigen zunächst anhand sechs exemplarischer Items die allgemeine Ausprägung der erlebten sozialen Verunsicherung.

Soziale Verunsicherung:

Abbildung 1: Beispielitems: **Soziale Verunsicherung**

1. In diesen Tagen ist alles so unsicher, dass man auf alles gefasst sein muss.
2. Moralische Grundsätze gelten heute nicht mehr.
3. Heute ist jeder mit sich beschäftigt, dass er nicht an morgen denken kann.
4. Den meisten Menschen fehlt ein richtiger Halt.
5. Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.
6. Wenn man die Ereignisse der letzten Jahre betrachtet, wird man richtig unsicher.



Die Abbildung 1 verdeutlicht, dass die große Mehrheit der befragten türkischen Migranten eine starke soziale Verunsicherung zeigt. Bei allen der hier vorgestellten exemplarischen Items gaben zwischen 60 bis 80 Prozent der Befragten an, das soziale Leben in Deutschland als undurchschaubar, als außerhalb ihrer persönlichen Kontrolle und als eine Quelle von

Verunsicherung zu erleben. Insbesondere die Zustimmung zum Ausmaß „moralischen Verfalls“ ist mit fast 80 % extrem hoch.

Betrachtet man die Ergebnisse nicht nur auf der Einzelitemebene, sondern auf der Skalenmittelwertsausprägung (Skala reichte von 1 bis 5; 1 = stimmt nicht, 5 = stimmt sehr), so lassen sich folgende Zusammenhänge erkennen:

Hinsichtlich der sozialen Verunsicherung erleben türkische Frauen ihren Alltag deutlich stärker verunsichernd ($\underline{M} = 4.02$, $\underline{SD} = 0.82$) als türkische Männer ($\underline{M} = 3.79$, $\underline{SD} = 0.81$). Diese Differenzen sind statistisch hoch signifikant [$F(1, 313) = 5.60$, $p = .018$] und spiegeln Befunde anderer Studien wider, wonach Frauen im Allgemeinen stärkeren Akkulturationsbelastungen unterliegen, weil sie zusätzlich noch Rollenkonflikte bewältigen müssen (Berry, 1997). Auch bei einem Mediansplit der Gruppe in „hoch verunsicherte“ und „niedrig verunsicherte“ (Median = 4.10) zeigte sich, dass mit 115 Personen eine deutlich größere Anzahl der Hochbelasteten unter den Frauen vorzufinden waren, - etwas mehr als die Hälfte aller beteiligten Frauen - während sie bei Männern mit 46 Personen etwa 40 % betrug ($\underline{Chi}^2 = 4.44$, $\underline{df} = 1$, $p = .035$). Für die Erziehung, die weitestgehend auch in türkischen Familien Aufgabe der Mütter ist - lässt sich insofern vermuten, dass türkische Mütter unter einer hohen Unsicherheitssituation die Erziehung ihrer Kinder bewerkstelligen müssen.

Ferner zeigte sich, dass Migranten, die alleine leben, deutlich stärkere Verunsicherungen erleben ($\underline{M} = 4.38$, $\underline{SD} = 0.68$) als Menschen, die mit ihrem Ehepartner ($\underline{M} = 4.03$, $\underline{SD} = 0.85$) oder mit ihrer Familie zusammenleben ($\underline{M} = 3.94$, $\underline{SD} = 0.83$). Vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung der Familie und des familialen Rückhaltes bei Migranten als eine Art Puffer bei der „Krisenbewältigung“ nicht zu unterschätzen. Auffällig im Altersvergleich ist auch, dass ältere Türken deutlich stärker verunsichert sind als jüngere. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Werte um einen Mittelwert von annähernd $\underline{M} = 4.0$ deutlich den theoretisch erwartbaren Skalenmittelwert von $\underline{M} = 3.0$ überschreiten. Somit lässt sich innerhalb der befragten türkischen Migrantengruppe eine stark ausgeprägte soziale Verunsicherung identifizieren.

Eine hohe Verunsicherung, folgt man der Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 1979), lässt sich als ein Ausdruck von Ohnmacht und Kontrollverlust deuten, was besonders depressionsfördernd wirkt und zu weiterer Verunsicherung im Alltag führt.

Diese im Allgemeinen sehr hohen Belastungswerte der Migranten sind nicht allein auf fehlende persönliche Ressourcen zurückzuführen, sondern auch eventuell einer mangelnden Akzeptanz, geringerer Anerkennung (Jerusalem, 1992) oder offener Diskriminierung (Vahedi, 1996) seitens

der Mehrheitsgesellschaft geschuldet und sind teilweise als ein realistischer Reflex gelebter unsicherer Verhältnisse zu verstehen, was bspw. die hohe soziale Verunsicherung betrifft. Denn nach wie vor ist das Leben vieler Migranten durch aufenthaltsrechtliche (insbesondere in arabischen muslimischen Familien), familiäre (verschärfte Generationenkonflikte zwischen Eltern und Kindern) und finanzielle Unsicherheiten (mit über 20 % weisen Migranten eine deutlich höhere Arbeitslosenquote als Einheimische auf) gekennzeichnet.

Besonders die verschärfte familiäre Erziehungssituation konnte der Autor im Rahmen eines Forschungsprojektes für das Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend zeigen, dessen Ergebnisse weiter unten detailliert aufgeführt werden.

Aus psychologischer Sicht ist zunächst festzuhalten, dass insbesondere in der Kindheit der elterliche Erziehungsstil substantielle Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung entfaltet. In der erziehungspsychologischen Forschung hat sich dabei die Erkenntnis gefestigt, dass ein autoritativer Erziehungsstil, der elterliche Wärme, Zuwendung und Reziprozität (Aufeinander bezogen sein) mit elterlicher Kontrolle verschränkt, sich als der optimale Erziehungsstil für die Entwicklung des Kindes auswirkt. Andere Erziehungsstile, wie etwa ein autoritärer Erziehungsstil, der eher durch Kontrolle und weniger elterlicher Wärme und wechselseitiger Verhandlungsbereitschaft gekennzeichnet ist, zeigen dagegen eher ungünstige Auswirkungen; sowohl ein „Laissez-faire“ Stil, d. h. ein sehr permissiver, grenzenloser als auch ein sehr autoritärer Erziehungsstil verhindern die Entwicklung von Ich-Stärke und Autonomie. Gerade die letzten beiden jedoch, ohne die Ergebnisse weiterer Studien gänzlich vorwegzunehmen, sind in muslimisch-türkischen Familien vielfach vorzufinden: Extrem permissiv in der frühen Kindheit und autoritär-streng in der beginnenden Jugendphase. Kulturpsychologische Studien machen jedoch darauf aufmerksam, dass dieser Befund zwar für europäische und amerikanische, nicht jedoch für Kinder anderer kultureller Herkunft gültig ist (Vgl. Leyendecker, 2003). Gerade für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund ist dieser Befund wichtig; denn es stellt sich die Frage, welche Erziehungsziele und welche Erziehungsstile für deren Entwicklung optimal sind und wieweit eine dominant religiöse Erziehung sie angemessen für ihre Entwicklungsaufgaben in der Moderne vorbereitet. Denn orientiert an einem modernen Erziehungsverständnis, wonach Erziehung zu einer Entwicklung von Selbstbestimmung und Mitbestimmungsmöglichkeit des zu Erziehenden (Mündigkeit) führen soll, scheitern vielfach die an einem kollektivistischem Menschenverständnis orientierten erzieherischen Vorgaben türkischer bzw. muslimischer Eltern.

Denn hierbei soll der Einzelne sich eher unauffällig und harmonisch in das Gesellschaftsleben einfügen.¹

Zu bedenken ist jedoch, dass Erziehung den Menschen auf die Gesellschaft vorbereiten bzw. sich an jener bewähren soll, die die tatsächliche Lebenswelt des Einzelnen bildet; d.h. diese Erziehungsziele sind nicht per se dysfunktional, sondern sind auf den gelebten Kontext hin zu überprüfen. Sie können durchaus funktional und angemessen sein in veränderten sozialen Kontexten, d. h. dort, wo bspw. der Gruppenorientierung ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

Im Folgenden werden die Ausprägungen einiger Erziehungsstile in deutschen und türkischen Familien aus der Sicht der Eltern sowie der jugendlichen Kinder beschrieben, die unter der Leitung des Autors in der Zeit von 2002 bis 2004 in Berlin erhoben wurden.

Methodisch ist festzuhalten, dass es sich dabei um eine standardisierte Fragebogenstudie handelt, die Eltern und deren jugendliche Kinder ausgefüllt haben. Zur Deutung der Daten ist vorab zu erwähnen, dass es sich hier um Werte zwischen 1 (niedrigster Wert) und 5 handelt (höchster Wert).

Tabelle 1: Elterliche Bewertung der eigenen Erziehung (Mittelwerte und Standardabweichungen).

	Deutsche Eltern (n = 412)				Türkische Eltern (n = 239)			
	Mütter		Väter		Mütter		Väter	
<i>Erzieherische Dimension</i>	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Aggressive Strenge	1.58	.44	1.57	.50	1.74	.61	1.75	.63
Unterstützung	4.25	.44	4.01	.53	4.17	.67	3.90	.66
Verhaltensdisziplin	2.68	.62	2.57	.59	3.71	.77	3.47	.74
Inkonsistenz	1.75	.49	1.83	.58	2.04	.62	2.06	.63

Tabelle 1 zeigt, dass sich hinsichtlich des Erziehungsstils „aggressive Strenge“ deutsche wie türkische Elternteile untereinander, d.h. deutsche Mütter und deutsche Väter einerseits und türkische Mütter und türkische Väter andererseits, relativ ähnlich sind, im ethnischen Vergleich jedoch Unterschiede aufweisen. Demnach sind sowohl türkische Mütter als auch türkische Väter deutlich strenger gegenüber ihren Kindern. Diese Differenzen sind sowohl bei den Müttern ($t[353] = 2.93$; $p < .05$) als auch bei den Vätern ($t[292] = 2.58$; $p < .05$) signifikant. Was die elterliche

¹ Zwar sind natürlich islamische Erziehungskonzeptionen nicht mit türkischen gleichzusetzen, dennoch ist der Islam in Deutschland weitestgehend vom türkischen Islam geprägt; arabische bzw. nordafrikanische Formen dagegen sind deutlich geringer vertreten. Darüber hinaus bilden mit etwa 2.5 Millionen türkischstämmige Migranten die größte ethnische Minderheit in Deutschland.

Unterstützung betrifft, so berichten zum einen in beiden Gruppen Mütter von einer stärkeren Unterstützung ihrer Kinder als Väter und zum anderen ist das Unterstützungsverhalten deutscher Eltern tendenziell stärker ausgeprägt als türkischer Elternteile. Jedoch sind hier die Unterschiede im ethnischen Vergleich statistisch nicht signifikant. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Forderungen nach Verhaltensdisziplin: Zunächst ist erkennbar, dass in beiden Gruppen Mütter stärker Wert auf ein diszipliniertes Verhalten legen als Väter; ferner wird aber auch deutlich, dass die Unterschiede nicht zwischen den Elternteilen, sondern zwischen den ethnischen Gruppen liegen. Türkische Elternteile fordern von ihren Kindern vielmehr ein für andere sichtbares diszipliniertes Verhalten ab als deutsche Elternteile (so etwa „artig“ sein, wenn Besuch kommt; beim Tisch ordentlich sitzen, sich in der Gesellschaft anderer „ordentlich“ benehmen etc.).

Hinsichtlich des inkonsistenten Erziehungsstils dagegen fällt auf, dass in beiden Gruppen Mütter von einem konsistenteren Erziehungsstil berichten als Väter. Jedoch weisen hier türkische Elternteile höhere Inkonsistenzwerte auf, die sowohl beim Vergleich der Mütter ($t[344] = 4.72$; $p < .00$) als auch beim Vergleich der Väter ($t[287] = 3.03$; $p < .01$) statistisch signifikant sind.

Wie nehmen jedoch die jugendlichen Kinder (im Durchschnitt zwischen 13 und 14 Jahre alt) die Erziehung ihrer Eltern auf? Denn Konsens besteht in der erziehungspsychologischen Forschung, dass nicht so sehr die von den Eltern intendierten, sondern von den „Educanden“ perzipierten bzw. realisierten Erziehungsstile eine stärkere Wirksamkeit auf das kindliche Verhalten haben. Auch wenn die Eltern ihre eigene Erziehung anders bewerten, ist also festzuhalten, dass die vom Kind perzipierten elterlichen Erziehungsstile ausschlaggebender für die Entwicklung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale sind. So führt bspw. ein vom Kind als unterstützend und wenig einschränkend wahrgenommenes Elternverhalten zur Ausbildung einer zentralen, die gesunde psychische Entwicklung des Kindes fördernden Persönlichkeitsvariable der „internalen Kontrollüberzeugung.“² Psychologische Erkenntnisse zeigen bspw., dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Internalität der Kontrollüberzeugung und Intelligenz gibt.

² „Kontrollüberzeugungen“ bedeuten subjektiv generalisierte Erwartungshaltungen, die angeben, inwiefern mit dem eigenen Verhalten auf Ereignisse in der äußeren Welt Einfluss genommen werden kann. „Internale Kontrolle“ bedeutet, dass das handelnde Subjekt annimmt, es könne die Ereignisse durch eigenes Handeln beeinflussen, während bei „externaler Kontrolle“ das Subjekt von einer Eigendynamik der Ereignisse ausgeht und glaubt, diese nur relativ gering durch eigenes Handeln beeinflussen zu können.

Tabelle 2: Jugendlichenbewertung der elterlichen Erziehung
(Mittelwerte und Standardabweichungen)

<i>Erzieherische Dimension</i>	Deutsche Jugendliche (n = 304)					Türkische Jugendliche (n = 214)			
	Mütter		Väter			Mütter		Väter	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Aggressive Strenge	1.63	.61	1.59	.67	1.73	.62	1.69	.61	
Unterstützung	3.65	.81	3.38	.93	3.72	.81	3.44	.82	
Verhaltensdisziplin	2.63	.71	2.44	.78	3.44	.75	3.29	.85	
Inkonsistenz	1.79	.62	1.66	.65	1.86	.64	1.83	.65	

Tabelle 2 verdeutlicht zunächst, dass hinsichtlich des Erziehungsstils „aggressive Strenge“ deutsche wie türkische Jugendliche ihre Mütter leicht strenger einschätzen als ihre Väter, im ethnischen Vergleich aber türkische Jugendliche generell ihre Eltern etwas strenger einschätzen als deutsche. Jedoch sind diese Differenzen im ethnischen Vergleich gering und verfehlen die Signifikanzgrenze von $p < .05$. Bei der erfahrenen Unterstützung berichten deutsche wie türkische Jugendliche von einer stärkeren Unterstützung ihrer Mütter, im ethnischen Vergleich erleben jedoch, im Gegensatz zum elterlichen Urteil, türkische Jugendliche eine größere Unterstützung seitens ihrer Eltern. Hierbei sind die Differenzen aber statistisch nicht signifikant. Deutlich ausgeprägt sind dagegen die Unterschiede im Hinblick auf die erfahrene elterliche Verhaltensdisziplinierung: Zunächst berichten beide Gruppen, dass ihre Mütter sie stärker als ihre Väter zur Verhaltensdisziplin mahnen, wobei aber die auffälligen Unterschiede im ethnischen Vergleich liegen. Demnach berichten türkische Jugendliche von einer deutlich stärkeren und signifikant höheren Verhaltensdisziplinierung sowohl im Vergleich der Mütter ($t[509] = 12.21$; $p < .00$) als auch im Vergleich der Väter ($t[460] = 11.01$; $p < .00$) untereinander. Hinsichtlich der Dimension der erlebten Inkonsistenz berichten beide Jugendlichengruppen, dass sie, im Gegensatz zum Elternurteil, ihre Mütter inkonsistenter erleben als ihre Väter. Im ethnischen Vergleich erleben türkische Jugendliche ihre Eltern inkonsistenter als deutsche Jugendliche; dieser Unterschied ist insbesondere bei der väterlichen Inkonsistenz stark.

Ein äußerst inkonsistenter Erziehungsstil beeinflusst Kinder und Jugendliche kognitiv wie emotional ungünstig: es führt sowohl zu einer Unklarheit über elterliche Erziehungsnormen als auch zu einem Gefühl von Ausgeliefertheit und Kontrollverlust beim Jugendlichen. Generell ist hier zu erwähnen, dass der Zusammenhang von elterlicher Inkonsistenz und bspw. der Gewaltneigung Jugendlicher einen Befund darstellt, der in wissenschaftlichen Studien gut

dokumentiert ist. Es ist zu vermuten, dass erzieherisch unberechenbar erlebte Elternteile die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Verhalten von Mitmenschen im Alltag angemessen zu antizipieren, hemmen, weshalb diese dann häufiger in Konflikte mit Gleichaltrigen geraten und durch die höhere Konflikthanfälligkeit auch ein höheres Maß an Vulnerabilität zeigen bzw. vermehrt in die Opferrolle geraten.³

Tabelle 3: Korrelationen zwischen Jugendlichen- und Elternteilsicht

	Deutsche Jugendliche		Türkische Jugendliche	
	Mütter – Jugendliche r	Väter – Jugendliche r	Mütter – Jugendliche r	Väter – Jugendliche R
<i>Erzieherische Dimension</i>				
Aggressive Strenge	.30	.38	.25	.20
Unterstützung	.22	.24	.22	.25
Verhaltensdisziplin	.36	.38	.17	.18
Inkonsistenz	.26	.28	.36	.24

Betrachtet man nun die korrelativen Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsstilen und der Perzeption dieser aus der Sicht der Jugendlichen im ethnischen Vergleich (vgl. Tabelle 3), so fällt auf, dass diese durchgehend sowohl bei Mutter-Kind-, als auch bei Vater-Kind-Dyaden in deutschen Familien enger ausfallen als in türkischen Familien; d.h. die dyadische Übereinstimmung in den Erziehungsstilen innerhalb deutscher Eltern-Kind Beziehungen ist größer. Zu deuten ist dieser Befund dahingehend, dass hier – in deutschen Familien - die erzieherischen Intentionen und Ziele der Eltern als solche seitens der Jugendlichen eher realisiert werden. Die größere Disparität zwischen erzieherischer Intention der Eltern und wahrgenommenem Erziehungsstil seitens der Jugendlichen in türkischen Dyaden kann vorsichtig als ein Hinweis auf stärkere Widerstände und Spannungen innerhalb türkischer Eltern-Kind Beziehungen gewertet werden.

³ Vgl. Uslucan, H.-H., Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Erziehung in Zeiten der Verunsicherung. In Th. Borde & M. David (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (S. 65-88). Frankfurt: Mabuse.

Differenziert man die Befunde nach geschlechtsspezifischen Erziehungsstilen der Eltern, so lassen sich hier im ethnischen Vergleich folgende Unterschiede identifizieren:

Tabelle 4: Geschlechtsspezifische Ausrichtung elterlicher Erziehungsstile (M = Mutter; V = Vater) bei türkischen Eltern:

Mittelwerte, Standardabweichungen und Signifikanz (rot markiert) der Unterschiede

Variablen	Mädchen		Jungen		F	P
	M	SD	M	SD		
Aggressive Strenge (M)	1.67	.60	1.87	.60	3.45	.06
Unterstützung (M)	4.29	.57	3.97	.79	7.21	.00
Verhaltensdisziplin (M)	3.68	.75	3.76	.79	.37	.54
Inkonsistenz (M)	2.04	.61	2.06	.64	.01	.91
Aggressive Strenge (V)	1.63	.60	1.93	.64	6.11	.01
Unterstützung (V)	4.07	.64	3.65	.63	11.22	.00
Verhaltensdisziplin (V)	3.71	.66	3.43	.85	3.98	.04
Inkonsistenz (V)	2.05	.63	2.06	.65	.01	.90

Deutlich wird, dass türkische Jungen unter ungünstigeren Erziehungsbedingungen aufwachsen als türkische Mädchen: Türkische Mütter sind ihren jugendlichen Söhnen gegenüber etwas strenger, geben ihnen weniger Unterstützung als ihren Töchtern und fordern von ihnen mehr diszipliniertes Verhalten ein. Auch die türkischen Väter sind ihren Söhnen gegenüber deutlich strenger, geben ihren Töchtern mehr Unterstützung, allerdings fordern sie von ihren Töchtern deutlich stärker ein äußerlich diszipliniertes Verhalten ab als von ihren Söhnen. Insbesondere in diesem Aspekt unterscheiden sie sich massiv von den türkischen Müttern. Lediglich im Hinblick auf elterliche Inkonsistenz sind kaum geschlechtsspezifische Unterschiede bei türkischen Eltern festzumachen.

Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Ausrichtung elterlicher Erziehungsstile bei deutschen Eltern: Mittelwerte und Standardabweichungen

Variablen	Mädchen		Jungen		F	P
	M	SD	M	SD		
Aggressive Strenge (M)	1.54	.45	1.61	.43	1.38	.24
Unterstützung (M)	4.30	.40	4.20	.47	2.61	.10
Verhaltensdisziplin (M)	2.52	.61	2.79	.59	11.20	.00
Inkonsistenz (M)	1.73	.53	1.77	.47	.42	.51
Aggressive Strenge (V)	1.48	.41	1.66	.57	5.85	.01
Unterstützung (V)	4.04	.48	3.97	.56	.89	.34
Verhaltensdisziplin (V)	2.62	.64	2.73	.62	1.39	.23
Inkonsistenz (V)	1.80	.57	1.85	.60	.33	.56

Auch deutsche Mütter sind gegenüber ihren Söhnen etwas strenger als gegenüber ihren Töchtern; sie unterstützen ihre Töchter mehr als die Söhne und fordern von ihnen deutlich mehr Disziplin ab; der geschlechtsspezifische Unterschied fällt bei den deutschen Vätern insbesondere bei der Strenge auf: Sie sind, wie auch türkische Väter, deutlich strenger gegenüber ihren Söhnen als gegenüber ihren Töchtern, wenngleich die Werte für eine strenge Erziehung bei beiden deutschen Elternteilen gegenüber beiden Geschlechtern der Kinder geringer ausfallen als in türkischen Eltern-Kind-Beziehungen. Im ethnischen Vergleich fällt auf, dass insbesondere von türkischen Mädchen seitens der Eltern bzw. des Vaters ein stark diszipliniertes Verhalten eingefordert wird; d. h. auf ihnen lastet eine deutlich engere elterliche Verhaltenskontrolle.

Während in unserer Untersuchung die Erziehungsstile vorgegeben waren und die Eltern sowie die Jugendlichen gebeten wurden, diese einzuschätzen, hat eine etwas ältere empirische Studie von Scherberger aus dem Jahre 1999 versucht, eine Rangreihe der elterlichen Erziehungsziele im Vergleich zu deutschen Familien herauszuarbeiten.

Dabei ist zunächst zu vergegenwärtigen, dass Erziehungsziele in der Regel gesellschaftlich, historisch und kulturell überformt sind und das Norm-, Selbst- und Wertverständnis einer Gesellschaft widerspiegeln. In der alltäglichen Erziehungspraxis werden Entscheidungen und

Handlungen im Hinblick auf ein bestimmtes Erziehungsziel bzw. auf die hinter diesen Zielen liegenden Werte getroffen. Erziehungsziele sind in diesem Sinne als Orientierungen in der pädagogischen Praxis zu verstehen. In der Regel erfolgt die Setzung erzieherischer Ziele unbewusst bzw. beiläufig. Bewusste Erziehungsziele dagegen werden vielmehr in Krisensituationen gesetzt; d.h. immer dann, wenn die bislang unreflektierten, unbestrittenen gesellschaftlich-kulturellen Normen nicht mehr gelten, als fragwürdig erachtet werden und wenn die Übermittlung geteilter erzieherischer Normen durch allgemeine Sozialisationsvorgänge, die in der sozialen Mitwelt erfolgen, nicht mehr gewährleistet ist (Klafki, 1982). Dies trifft insbesondere für die Erziehungssituation muslimischer Migranten weitestgehend zu. Beispielsweise war in den 50-er Jahren auch in Deutschland ein Erziehungsleitbild verbreitet, das bei Kindern in erster Linie die Ausprägung von Gehorsam und Unterordnung forderte (Hurrelmann, 1994). Spätestens zu Beginn der 90-er Jahre wurden diese als obsolet erkannt und es gab einen deutlichen Wandel in Richtung Selbstständigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit als favorisierte Erziehungsziele (Gensicke, 1994).

In Erziehungsziele gehen in der Regel auch Persönlichkeitsideale ein, die u. a. kulturell überformt und relativ stabil gegenüber situativen Veränderungen sind. Diese Ideale werden im Erziehungsprozess an die Kinder weitergegeben. Daneben ist in Diskursen über Erziehung der Abstraktionsgrad der Erziehungsziele (Nahziele oder Fernziele der Erziehung) zu unterscheiden: Wollen Erzieher zum Erwerb bestimmter, konkreter Verhaltensweisen verhelfen oder haben sie eher abstrakte Ziele, wie etwa Tugendhaftigkeit etc. im Auge oder streben sie die Veränderung der gesamten Persönlichkeit an? Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Befunde zu Erziehungszielen türkischer Eltern zu deuten:

Tabelle 6: Rangreihe der Erziehungsziele türkischer Eltern (Scherberger, 1999, S. 60)

Erziehungsziel	Rangplatz				
	I	II	III	IV	V
Selbstständigkeit/Verantwortung	12	5	7	14	12
Lernen/Leistungsstreben	9	8	14	11	8
Gehorsam/Ordnung	8	11	17	3	11
Rücksichtnahme/Ehrfurcht	11	10	11	12	6
Religiöse Pflichterfüllung	10	16	1	10	13
Insgesamt (n = 50)	50	50	50	50	50

Die Tabelle ist wie folgt zu lesen: für 12 Eltern war das Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ am wichtigsten, für fünf Eltern am zweitwichtigsten, für sieben nur am dritt wichtigsten usw.

Mit Blick auf Religiosität konnte folgender, für die Aussagekraft der Expertise relevanter Befund identifiziert werden: Bei den befragten türkischen Eltern waren zwei Lager ausfindig zu machen; etwa 48 % der befragten Eltern hielten die religiöse Pflichterfüllung als ein besonders wichtiges Erziehungsziel, aber für ca. 46 % war sie dagegen eher unwichtig. Ein ähnliches Muster lässt sich auch für das Erziehungsziel „Gehorsam“ zeigen. Zumindest für die türkische Stichprobe lässt sich festhalten, wie auch andere Untersuchungen zeigen⁴, dass von einer einheitlichen Relevanz der Religiosität für türkische Eltern nicht gesprochen werden kann.

Tabelle 7: Rangreihe der Erziehungsziele deutscher Eltern (Scherberger, 1999, S. 61)

Erziehungsziel	Rangplatz				
	I	II	III	IV	V
Selbstständigkeit/Verantwortung	25	14	4	6	1
Lernen/Leistungsstreben	16	21	8	3	2
Gehorsam/Ordnung	-	7	10	25	8
Rücksichtnahme/Ehrfurcht	9	8	21	7	5
Erziehung zum christlichen Glauben	-	-	7	9	34
Insgesamt (n = 50)	50	50	50	50	50

⁴ So zeigt z.B. die Untersuchung von Worbs und Heckmann mit Jugendlichen (2003), dass zwar rund 46 % sich als stark religiös, jedoch auch eine große Zahl (36 %) nur als mäßig oder sogar als extrem areligiös (ca. 18 %) einstufte.

Bei deutschen Eltern ist – im Vergleich zu türkischen Eltern- die Dominanz von Selbstständigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder sowie die geringere Relevanz der Erziehung zum christlichen Glauben auffällig.

2. Werteerziehung und Religion: Die Familie als Ort der religiösen Wertevermittlung

Das 20. Jahrhundert als das Zeitalter der Wissenschaften sollte die Religion in ihre Schranken verweisen und einer „aufgeklärten“, entsakralisierten Weltdeutung endgültig zum Sieg verhelfen. Im Rückblick erscheint dieses Programm als ein frommer Selbstbetrug. Jüngste Untersuchungen zur Wertebindung zeigen eindringlich, dass Religiosität auch in der westlichen Welt alles andere als ein obsoletes, vernachlässigbares Phänomen moderner Gesellschaften darstellt, wenngleich die Entwicklungen nicht einheitlich sind. So bezeichneten sich bspw. in einer Studie rund 2/3 der befragten EU Bürger als religiös; in den USA waren es dagegen sogar rund 90 % der Befragten. (Bucher, 2005). Geht man historisch nur eine Generation zurück, so zeigen die Ergebnisse einer repräsentativen deutschen Umfrage zu den Einstellungen zur Religion, Familie, Kirche - 1505 Erwachsene und Jugendliche ab dem Alter von 16 Jahren wurden im Jahre 1977 befragt-, dass diese kaum Unterschiede zu gegenwärtig als „typisch islamisch“ bezeichneten Haltungen aufweisen (Martin, 1981):

Die Frage nach der Wichtigkeit kirchlicher Trauung beantworteten dabei 52 % der befragten mit „Ja“, 44 % mit „Nein“, wobei Frauen eher als Männer und Ältere eher als Jüngere und Katholiken eher als Protestanten die Relevanz kirchlicher Trauungen einräumten.

Bei der Frage, ob sie für eine religiöse Erziehung seien, antworteten 69 % mit „Ja“ und nur 25 % mit „Nein“, wobei auch hier eher Ältere und eher Katholiken eine religiöse Erziehung favorisierten. Je qualifizierter die Schulbildung war, umso weniger war die Bereitschaft zu einer religiösen Erziehung; dagegen war diese am stärksten bei den „Nur-Hausfrauen“ ausgeprägt. Die Filterfrage, die eingesetzt wurde, wenn sich die Befragten für eine religiöse Erziehung aussprachen, ergab, dass etwa 41 % sich eine bereits im Kleinkindalter beginnende religiöse Erziehung wünschten, etwa 33 % sprachen sich für einen Beginn im Vorschulalter und etwa 24 % dagegen für einen Beginn im Schulalter aus.

Bei der Frage, ob sie selber beten würden, gaben in der Altersspanne bis 29 Jahre noch etwas mehr als die Hälfte an (52 %), sie würden nicht beten, jedoch war es bei den älteren Gruppen stets die überwiegende Mehrheit (52-56 %), die bekundeten, Gebete zu verrichten.

Diese Befunde relativieren – als historische Erinnerung - ein wenig die intellektuellen Diskurse um Zuwanderung und die Integration von Migranten – und hier insbesondere türkischer bzw. muslimischer Migranten, die eine weit reichende Debatte um „Parallelgesellschaften“ mit ihren unterschiedlichen Wertestandards entfacht haben, die gegenwärtig in der Öffentlichkeit auf unterschiedlichem Reflexionsniveau - sowohl feuilletonistisch alarmierte Panikmache als auch differenziert auf empirische Untersuchung basierende Auslotung - geführt werden. Der von der Bundesregierung initiierte Integrationsgipfel wie die Islamkonferenz sind Ausdruck des Bedürfnisses nach gesellschaftlichem Konsens in diesen sozialpolitisch bedeutsamen Orientierungsmustern. Darüber hinaus bewegt die Wertediskussion nicht nur politische Akteure, sondern hat nunmehr fast alle gesellschaftlichen Sphären erreicht. Soziologisch ist möglicherweise diese neuentdeckte Prominenz des Wertediskurses selbst Zeichen einer Wahrnehmung gesellschaftlicher Verunsicherung, einer Verunsicherung über die grundlegende Orientierung im sozialen Handeln.

Werte bilden – abstrahiert von ihrer konkreten inhaltlichen Fassung - die Grundlage des alltäglichen Handelns von Individuen in einer Gesellschaft. Sie dienen als Standards und geben Sicherheit bei der Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen (Schwartz, 1992). Da sie Orientierungsmaßstäbe des Handelns für zahlreiche Situationen bieten, sind Werte zentral für die Organisation einer Gesellschaft. Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel sind deshalb eng miteinander verbunden (Klages & Kmiecik, 1985; Klages, Hippler & Herbert, 1995). Als allgemein geteilte Vorstellungen des Gewünschten stellen Werte konstitutive Bestandteile von Gesellschaften und Kulturen dar.

Diese werden gewöhnlich im Prozess familialer und schulischer Sozialisation von einer Generation auf die andere weiter gegeben; es findet also eine Transmission der Werte statt. Diese Transmission, die Frage nach der Intensität der Weitergabe der Herkunftskultur an die nachfolgenden Generationen, wird bei einem Wechsel zwischen zwei Gesellschaften bzw. Kulturen, d. h. unter Migrationsbedingungen, prekär. Denn nun bildet die Wertetransmission sowohl einen zentralen Aspekt des Erhalts kultureller Bezüge sowie die markante Sollbruchstelle, an der kultureller Wandel bzw. eine Entfernung von eigenkulturellen Standards einsetzt.

Bezüglich des Ausmaßes an kultureller Transmission in Familien sind zwei Extremfälle denkbar: 1. Eine exakte Transmission, bei der keinerlei Unterschiede zwischen den Eltern und ihren Kindern erkennbar sind; Eltern und Kinder orientieren sich an den selben Werten.

2. Das Fehlen jeglicher Transmission, was keinerlei Gemeinsamkeiten zwischen Eltern und Kindern zur Folge hätte (Schönpflug, 2001).

Beide Extreme sind höchst problematisch. Einerseits kann die kulturelle Transmission niemals vollständig sein, da in diesem Fall der Umgang mit neuen Situationen unmöglich wäre und kein sozialer Wandel stattfände. Andererseits ist auch das Fehlen von jeglicher Transmission undenkbar, denn dann könnte kein koordiniertes Handeln zwischen den Generationen stattfinden (Boyd & Richerson, 1985). Das tatsächliche Ausmaß der intergenerationalen Transmission liegt also immer zwischen diesen beiden Extremen.

Erst die Internalisierung von Werten bzw. Wertsystemen in der Kindheit und Pubertät garantiert, dass Individuen sich an Sollnormen halten, diese schätzen und auch danach streben, diese als „ihre“ Werte anerkennen; d. h. eine Werteerziehung sollte in erster Linie über die Verinnerlichung und nicht über externale Oktroyierung von Verhaltensvorschriften erfolgen. „Reifere“ Glaubens- und Wertvorstellungen sind jene, die von den Individuen bewusst, vor einer Wahlalternative stehend, übernommen, angeeignet und anerkannt werden; d. h. wenn die Werte als Produkt einer „vollzogenen Wertung“ verinnerlicht werden (Vgl. Standop, 2005). Eine Lebensführung ohne Werte käme einem Verlust des Bezugssystems des Handelns gleich: Durch Werte und das Werten bestimmt der Einzelne sein Verhältnis zur Welt; gleichwohl lassen sich jedoch auch Werte nicht „verordnen“ oder vorschreiben, sondern setzen die affektive Beteiligung des Einzelnen voraus. Autonomie im Handeln und Entscheiden sind Kennzeichen einer „reifen“ Wertebindung; moralische Erziehung des Kindes kann insofern nicht allein über Belehrung erfolgen, sondern vielmehr durch das moralische Handeln, Erfahrungen des Anderen (Empathie) und Erfahrungen der eigenen Grenzen.

Für die Veränderung des kindlichen Wertewandels in seiner Entwicklung lassen sich folgende Aspekte als relevant identifizieren:

Wechsel der Bezugsperson: In der frühen Kindheit sind die Werte des Kindes noch stark an seine Familie gebunden; Elternidealisierung und elterliche Werte sind dominant. Mit dem Wechsel und der Einbindung in andere Gruppen gewinnen andere Personen als Vorbilder an Bedeutung und beeinflussen die Werthaltungen des Kindes.

Erziehungsstil der Eltern: Elterliche Erziehungspraktiken und –stile sind wesentliche Determinanten in der frühen Kindheit; ein einschneidender Wandel in den Erziehungsstilen des Kindes (bspw. durch Trennung und Alleinerziehung des Elternteils, durch Migrationserfahrungen

oder durch eine Liberalisierung der Erziehungspraktiken etc.) kann auch dessen Werteentwicklung beeinflussen.

Auswirkungen des sozioökonomischen Status: Ein Teil der Werthaltungen werden durch Schichtzugehörigkeit bestimmt; ein Wechsel (Abstieg oder auch Aufstieg, auch Zugehörigkeit zu sozialen Randgruppen, etwa zu ethnischen Minderheiten) kann Wertvorstellungen und Wertprioritäten beeinflussen (Vgl. Standop, 2005).

Was die Werteorientierung von muslimischen Migranten betrifft, so zeigen zunächst kulturpsychologische Studien zur Werteforschung (Smith & Schwartz, 1997), dass mit Blick auf die religiösen Orientierungen von Menschen in den meisten Fällen Religiosität positiv mit traditionellen Werten und negativ mit Hedonismus und Stimulation korreliert. D.h., im Hinblick auf islamische Familien in Deutschland ist, diesen Befunden folgend, erwartbar, dass eine stärker traditionsgeleitete Wertebindung gelebt wird sowie –durch die eigene stärkere Bindung an die Tradition - eine intensivere Wertetransmission in den Familien erfolgt.

Werteauffassungen variieren jedoch nicht nur nach kulturellem Kontext, sondern auch in biografischen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen. Kulturvergleichende Untersuchungen belegen eindrücklich, dass in der Regel jüngere Menschen eher Werte favorisieren, die die Wichtigkeit von Offenheit, Stimulation und Hedonismus betonen, während ältere Menschen eher die Wichtigkeit von Traditionen, Konformität und Sicherheit betonen. Insofern ist eine Spannung in den Werteauffassungen der Generationen ein kulturübergreifend immanentes Phänomen, die jedoch bei (muslimischen) Migrantenfamilien verschärft wird, weil Eltern in ihrem islamischen Selbstverständnis stärker eine kollektivistische Wertebindung zeigen, Kinder jedoch im Prozess der Akkulturation deutlich intensiver mit individualistischen Werten konfrontiert werden, wodurch sie den Assimiliations- und Akkulturationsdruck deutlich stärker spüren.

Die folgende eigene Erhebung (Uslucan, 2004) mit einer deutschen Stichprobe, einer türkischen Stichprobe aus der Türkei und einer türkischen Migrantenstichprobe in Berlin versucht einen Überblick über die Ausprägungen einiger ausgewählter Wertepreferenzen zu geben. Dabei werden sowohl die Übereinstimmungen als auch Divergenzen der Werteauffassungen im Vordergrund stehen. So kann zumindestens eine empirische Grundlage für die im Alltagsdiskurs vielfach unreflektiert unterstellte Wertedivergenz zwischen Deutschen und Türken als Quelle von Missverständnissen und Konflikten gegeben werden. Natürlich lassen sich dadurch Konflikte selbst weder erklären noch vorhersagen. Dieses Design - der Vergleich der Mehrheitsgesellschaft mit hier lebenden Migranten und den Menschen in ihrem Herkunftsland - hilft, folgende Fragen zu

beantworten: 1) Inwieweit bestehen kulturelle Unterschiede in der Ausprägung von Werthaltungen? 2) Inwieweit ist mit einer Veränderung der Werthaltung durch Migration bzw. durch einen doppelten Bezug zum Herkunftsland der Eltern und der Aufnahmegesellschaft zu rechnen?

Methodisch wurden dabei mittels eines standardisierten Fragebogens in der Zeit von September 2002 bis März 2003 Daten von 766 Probanden im Alter von 14 bis 66 Jahren ($M = 28.71$ Jahre; $SD = 11.66$ Jahre) in Kayseri, Ankara, Berlin und Magdeburg erhoben. Die Befragung war anonym und freiwillig. Der Fragebogen lag in türkischer und deutscher Sprache vor. Von den Teilnehmern waren 421 weiblich (55 %) und 345 männlich (45 %).

Um in späteren Auswertungen überprüfen zu können, inwieweit Religiosität die Wertepräferenzen verändert, baten wir eingangs des Fragebogens, Angaben zur Religiosität und zur Intensität der subjektiven Religiosität zu machen, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Tabelle 8: Religiosität der Befragten (Angaben in Prozente)

		<i>Deutsche</i> (<i>n= 234</i>)	<i>Türkischstämmige</i> <i>Migranten in Berlin</i> (<i>n= 205</i>)	<i>Türken in der</i> <i>Türkei (n= 327)</i>
Bezeichnen Sie sich als religiös?	Ja	38.9	83.4	91.1
	Nein	60.7	16.1	8.0
Gehen Sie regelmäßig in die Moschee (Kirche)?	Ja	5.1	33.7	34.6
	Nein	80.3	60.5	59.6

Fünf Personen machten keine Angaben zu ihrer Religiosität; zur Frage des regelmäßigen Moschee- bzw. Kirchenbesuches machten dagegen insgesamt 65 Personen keine Angaben.

Deutlich erkennbar ist jedoch folgendes Muster: Sowohl türkische Migranten in Berlin als auch Türken in der Türkei bezeichnen sich in stärkerem Maße religiös als Deutsche. Ähnliche Zusammenhänge lassen sich auch bei der Intensität der Religionsausübung - hier exemplifiziert am regelmäßigen Moschee- bzw. Kirchenbesuches - aufzeigen: Rund ein Drittel der türkischstämmigen Personen (Migranten wie auch Türken in der Türkei) besuchten regelmäßig die Moschee; bei den deutschen Befragten lag der Anteil der regelmäßigen Kirchgänger lediglich bei 5 %. Etwa 60 % der Türkischstämmigen verneinten einen regelmäßigen Moscheebesuch; bei der

deutschen Stichprobe lag der Anteil derjenigen, die nicht regelmäßig in die Kirche gehen, bei etwa 80 %. Auffällig ist, was die Intensität der Religionsausübung betrifft, dass es zwischen Türken in der Türkei und türkischstämmigen Migrant*innen kaum Unterschiede gibt: Migrationserfahrungen scheinen religiöse Orientierungen nur marginal zu tangieren; tendenziell ist eher eine leichte Abnahme im Migrationskontext zu beobachten.

Den Proband*innen wurden u. a. folgende Werte zur Beurteilung der subjektiven Relevanz für ihr Leben vorgegeben, die Einzelausprägungen der oben erwähnten und als universal unterstellten Wertekonzeption von Schwartz repräsentieren:

- **Höflichkeit,**
- **Achtung vor der Tradition,**
- **nationale Sicherheit,**
- **familiäre Sicherheit,**
- **Freiheit,**
- **ein anregendes Leben,**
- **Spiritualität,**
- **Freundschaft,**
- **Autorität,**
- **Reichtum.**

Dabei wurden die Proband*innen gebeten, vor dem angegebenen Wert eine -1 zu setzen, falls dieser Wert ihren Werten entgegengesetzt sei, eine 0 anzugeben, falls dieser Wert für sie keine subjektive Relevanz habe und Angaben zwischen 1 bis 7 zu machen, je nach der subjektiven Relevanz dieses vorgegebenen Wertes, wobei eine 1 eher geringe Relevanz ausdrückt, Angaben zwischen 3 und 4 eher mittlere Relevanz und 6 und 7 höchste Bedeutsamkeit dieses Wertes bezeichnen.

Im Folgenden soll zunächst ein genereller Überblick über die unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen kulturellen Kontexten gegeben werden:

Abbildung 2: Wertedivergenzen

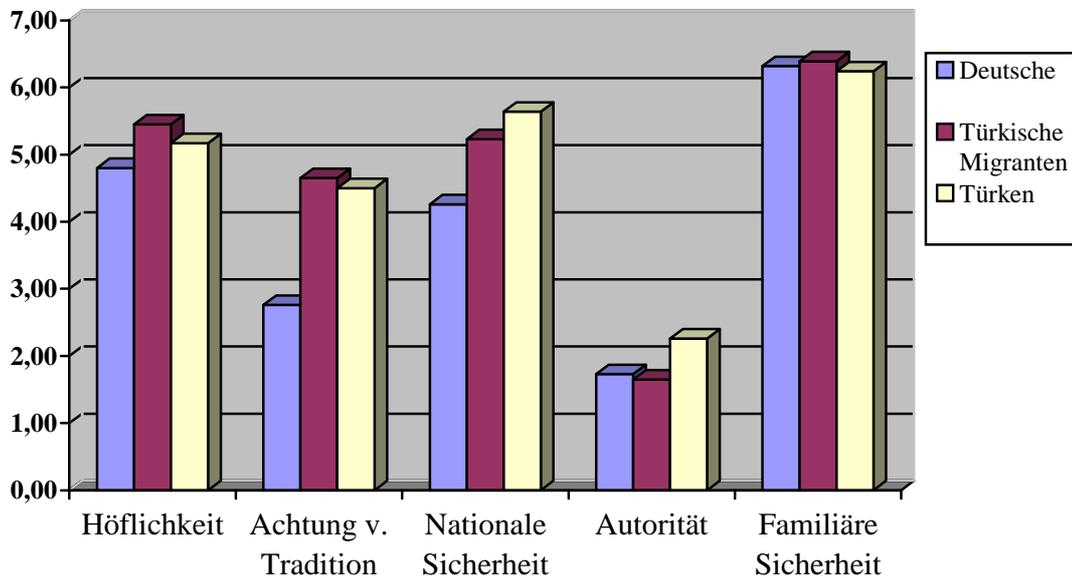
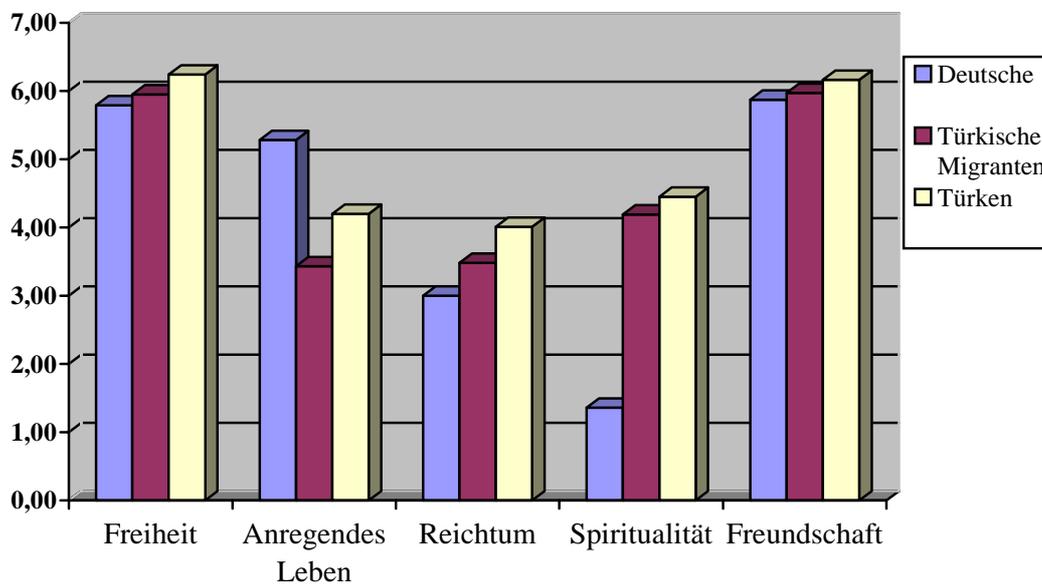


Abbildung 3: Wertedivergenzen



Im Einzelnen sehen die Zusammenhänge (Abbildung 2 und 3) wie folgt aus:

Höflichkeit erscheint türkischen Migranten nicht nur als eine wertvolle Tugend, sie scheint ihnen sogar wichtiger zu sein als Türken in der Türkei. Hier sind die Abstände türkischer Migranten zu Deutschen wie Türken in der Türkei annähernd gleich. Deutschen erscheint sie zwar auch als

wichtig, jedoch weniger als der türkischstämmigen Population. Die durchgeführten Varianzanalysen zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch bedeutsam sind ($F(2, 752) = 9.51; p < .00$). Auch die **Achtung vor der Tradition** erscheint türkischen Migranten am wichtigsten; hier sind zwar die Differenzen zu Türken in der Türkei nicht gravierend, jedoch bestehen bedeutsame Unterschiede zu Deutschen ($F(2, 754) = 65.89; p < .00$). Was diese beiden Wertvorstellungen betrifft, so lässt sich sagen, dass türkische Migranten konservativere Auffassungen haben als Türken in der Türkei; möglicherweise erleben sie ihre eigene Tradition in Deutschland stärker bedroht und fühlen sich eher verpflichtet, diese zu schützen.

Die Bedeutsamkeit der **nationalen Sicherheit** wird am stärksten von Türken in der Türkei, etwas geringer von türkischen Migranten, und am geringsten von Deutschen eingestuft. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind höchst signifikant ($F(2, 752) = 34.04; p < .00$). In dieses Antwortverhalten gehen vermutlich sowohl die gesellschaftlichen Erfahrungen als auch die zum Zeitpunkt der Befragung in der Öffentlichkeit wirksamen Bedrohungsszenarien ein (eventuelle Involvierung der Türkei im Irak-Krieg: Befragung war im Sommer 2003): Sowohl der langjährige Kampf gegen den PKK-Terror als auch die traditionell hohe Bedeutung des Militärs und der Armee - in ihrer Selbstwahrnehmung sogar als Hüter der Demokratie - lassen die nationale Sicherheit für türkischstämmige als ein außerordentlich bedeutsamen Wert erscheinen. Dagegen sind zwischen den Gruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bei der Beurteilung der **familiären Sicherheit** vorzufinden; diese wird von allen drei Gruppen als außerordentlich bedeutsam eingestuft. Ein auffällig höherer Familialismus bei Türken, wie vielleicht ausgehend aus der stärker kollektivistischen Ausrichtung der türkischen Kultur (Hofstede, 1980; Diener & Diener, 1995) zu erwarten wäre, war bei türkischstämmigen also nicht vorzufinden.

Ebenfalls besteht hinsichtlich der Bedeutsamkeit der **Freiheit** kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen; jedoch überrascht hier der Befund, dass diese bei türkischstämmigen gegenüber Deutschen tendenziell etwas höher ausgeprägt ist.

Zu dem Befund der etwas konservativeren Ausrichtung türkischer Migranten fügen sich die Konstellationen bei der Bedeutsamkeit eines stimulierenden, **anregenden Lebens**: Diese ist am bedeutsamsten für Deutsche, dann für Türken in der Türkei und am geringsten für türkische Migranten ($F(2, 752) = 48.89; p < .00$). Komplementär hierzu steht die Bedeutsamkeit eines **spirituellen Lebens**: Diese wird von Türken in der Türkei ($M = 4.45; SD = 2.30$) und türkischen Migranten ($M = 4.19; SD = 2.45$) als recht hoch erachtet, während sie für Deutsche kaum eine Rolle im Leben zu spielen scheint ($M = 1.36; SD = 2.17$). Die Unterschiede zwischen den

Gruppen sind höchst signifikant ($F(2, 746) = 135.02; p < .00$). Jedoch sind gerade bei dieser Frage die relativ hohen Standardabweichungen mit zu berücksichtigen; insbesondere in der deutschen Gruppe ist eine hohe Variabilität zu beobachten, d. h. es sind sowohl Personen mit sehr hoher als auch mit ausgesprochen geringer Ausprägung dieser Wertvorstellungen vorhanden.

Die Bedeutsamkeit der **Freundschaft** wird in allen drei Gruppen nahezu gleich hoch eingeschätzt. Ebenfalls weisen, was die Bedeutsamkeit von **Autorität** (Macht über andere haben) betrifft, türkische Migranten ($M = 1.65; SD = 2.30$) deutlich stärkere Ähnlichkeiten mit Deutschen ($M = 1.73; SD = 1.78$) als mit Türken auf ($M = 2.26; SD = 2.37$). Zwar sind dennoch die Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant ($F(2, 749) = 6.35; p = .002$), jedoch überrascht der Befund, dass türkische Migranten die geringsten Werte, noch geringere als Deutsche, aufweisen. Aber auch hier ist, ähnlich wie bei der Bedeutsamkeit des spirituellen Lebens, auf die hohe Variabilität in allen drei Gruppen hinzuweisen.

Zuletzt zeigt sich, dass **Reichtum** für Türken in der Türkei eine deutlich höhere Bedeutung als für türkische Migranten und für Deutsche aufweist, was vor dem Hintergrund der deutlich schwächeren sozialen Absicherung und der Notwendigkeit der individuellen Sorge um das eigene Leben kaum überrascht. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant ($F(2, 752) = 19.92; p < .00$).

Was die Rangreihe der Werte für die jeweiligen kulturellen Kontexte betrifft, so lassen sich zunächst folgende Wertehierarchien erkennen:

Tabelle 9: Wertehierarchien im Kulturvergleich

	<i>Deutsche</i>	<i>Türkische Migranten</i>	<i>Türken</i>
Reihenfolge:			
	1. Familiäre Sicherheit	1. Familiäre Sicherheit	1. Familiäre Sicherheit
	2. Freundschaft	2. Freundschaft	2. Freiheit
	3. Freiheit	3. Freiheit	3. Freundschaft
	4. Anregendes Leben	4. Höflichkeit	4. Nationale Sicherheit
	5. Höflichkeit	5. Nationale Sicherheit	5. Höflichkeit
	6. Nationale Sicherheit	6. Achtung vor Tradition	6. Achtung vor Tradition
	7. Reichtum	7. Spiritualität	7. Spiritualität
	8. Achtung vor Tradition	8. Reichtum	8. Anregendes Leben
	9. Autorität	9. Anregendes Leben	9. Reichtum
	10. Spiritualität	10. Autorität	10. Autorität

In den wichtigsten drei Wertauffassungen unterscheiden sich Türken und Deutsche kaum voneinander: Für alle sind Familie bzw. familiäre Sicherheit, Freiheit und Freundschaft die wichtigsten Werte. Auch bei der Frage, was ihnen eher unwichtig ist, lässt sich zumindest im Hinblick auf die geringe Bedeutung der Autorität eine Übereinstimmung finden. Zwischen Deutschen und türkischstämmigen Menschen existieren sowohl Übereinstimmungen als auch signifikante Wertedifferenzen. Gleichwohl ist jedoch auch zu betonen, dass sich in einigen Wertvorstellungen türkische Migranten Deutschen ähnlicher sind als Türken in der Türkei, d.h. die Migration zu tatsächlichen Werteannäherungen geführt hat.

Dahingehende Erwartungen jedoch, dass gerade jüngere Migranten sich in ihren Wertauffassungen an ihre deutschen Altersgenossen angleichen würden, lassen sich mit unseren Daten, in der noch einmal die Generationen untereinander verglichen wurden, nicht bestätigen. Denkbar ist, dass jüngere Migranten deutlich stärkeren lebensweltlichen Verunsicherungen ausgesetzt sind und deshalb eher Sicherheit und Halt versprechende Orientierungen (wie etwa Achtung der Tradition, Höflichkeit, Autorität) präferieren. Ferner kann die Überlegung nicht von der Hand gewiesen werden, dass jüngere Migranten deutlich stärker in Kontakt und Diskurs mit Deutschen geraten und vermutlich eher das Bedürfnis verspüren, sich von der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen, offensiver die Differenzen zu betonen und die als "typisch" für die "türkische Kultur" unterstellten traditionellen Werte wie etwa Höflichkeit, Achtung vor Tradition, Autorität, nationale Sicherheit etc. verteidigen oder zumindestens wertschätzen zu müssen.

Zumindest für die deutsche Teilstichprobe lassen sich unsere Befunde auch extern validieren: Denn auch die Ergebnisse der Shell-Studie von 2002 mit Jugendlichen exakt gleichen Alters (14 bis 25 Jahren) zeigen, dass Partnerschafts- und Freundschaftswerte mit Mittelwerten zwischen 6.3 und 6.4 auf einer ebenfalls siebenstufigen Skala, wie in unserer Arbeit, die wichtigsten Werte für Jugendliche bilden. Dagegen rangiert der Wert der Konformität auch in der Shell-Studie zuletzt mit einem Mittelwert von 2.8 auf den letzten Platz. Unsere Studie geht jedoch über die dort dargestellten Zusammenhänge hinaus, indem sie eigens auf die Spezifika der Migrationssituation und auf eine kulturübergreifende Perspektive zielt.

Tabelle 10: Wertauffassungen: Differenziert nach der selbstberichteten Religiosität (Mittelwerte):
Non-Relig: nicht religiös; Relig: religiös

Kulturelle Zugehörigkeit	Deutsche		Türkische Migranten		Türken	
	Non-Relig.	Relig.	Non-Relig.	Relig.	Non- Relig.	Relig.
Stichprobengröße:	n= 141	n= 88	n= 33	n= 168	n= 26	N= 295
Mittelwerte						
Wertauffassungen						
Familiäre Sicherheit	6.25	6.42	5.88	6.49	4.77	6.39
Freundschaft	5.88	5.83	5.58	6.05	5.62	6.21
Freiheit	5.83	5.72	6.18	5.90	5.54	5.93
Anregendes Leben	5.36	5.14	3.82	3.34	4.50	4.15
Höflichkeit	4.83	4.74	4.94	5.55	4.23	5.28
Nationale Sicherheit	4.35	4.09	3.00	5.68	3.28	5.87
Reichtum	3.03	2.93	2.91	3.58	3.69	4.05
Achtung vor Tradition	2.56	3.11	3.24	5.74	1.73	4.76
Autorität	1.72	1.75	0.76	1.81	1.77	2.31
Spiritualität	0.93	2.00	1.88	4.65	1.04	4.79

Mit Blick auf die Ausprägung der Wertauffassungen vor dem Hintergrund der eigenen Religiosität lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in den Werthaltungen der türkischen Gruppe aus der Türkei und der türkischen Migrantengruppe deutlich stärker ausgeprägt sind als in der deutschen Gruppe; d. h. religiöse Orientierungen trennen die persönlichen Wertewelten von türkischstämmigen Menschen deutlich stärker als unterschiedliche Grade der Spiritualität bei Deutschen.

Die bisherigen Ergebnisse zusammenfassend, lässt sich Folgendes festhalten: Aufgrund der hier präsentierten Ergebnisse von einer "Parallelgesellschaft" der Migranten zu sprechen, erscheint etwas überzogen. Dazu gibt es eine zu große Anzahl an positiven Werteübereinstimmungen wie gemeinsamer Negationen. Dennoch muss aber das Augenmerk darauf gelegt werden, dass Migranten, insbesondere aber Migrantenjugendliche, weitaus stärker als ihre deutsche Bezugsgruppe in einer „konservativen“ bzw. traditionsorientierten Wertewelt leben. Gleichwohl

ist bei der Deutung dieser Daten insofern Vorsicht geboten, als dass diese Studie trotz einer relativ großen Stichprobe keine Repräsentativität, weder für die deutsche noch für die türkische Stichprobe, beanspruchen kann. Kritisch ist auch anzumerken, dass besonders Studien zu bzw. über Migranten mit dem methodischen Problem der Konfundierung von ethnischer Zugehörigkeit und sozialer Schicht konfrontiert sind: Häufig überschneiden sich hier Schichtzugehörigkeit (z.B. Unterschicht) und ethnische Zugehörigkeit. Phänomene, die eventuell nur vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Zugehörigkeiten zu verstehen wären, werden dann unreflektiert ethnisiert. Ferner ist auch zu bedenken, dass bei einer Begründung von Alltagshandlungen der Migranten mit einer starren Berufung auf deren Kultur zum einen das Faktum der Prozesshaftigkeit, des Gewordenseins und der Veränderbarkeit von Kultur in Abrede gestellt wird (Tan, 1999); so als ob Menschen nicht anders als ihre kulturellen Vorgaben handeln könnten, zum anderen wird aber dabei auch vielfach ignoriert, dass auch Handlungen der Akteure der Mehrheitsgesellschaft von kulturellen Skripts und Vorgaben durchzogen sein können.

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass mit diesen Ergebnissen noch keine Aussagen über Veränderungen oder Kausalzusammenhänge getroffen werden können, da es sich hier um eine querschnittliche Betrachtung handelt.

In einer früheren empirischen Studie konnten zum Beispiel Merkens und Ibaidi (2000) zeigen, dass es deutliche Differenzen zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen bezüglich der religiösen Orientierung gibt: Während Bindung an religiöse Vorgaben bei türkischen Jugendlichen noch eine Rolle in der Sozialisation spielte, war sie für deutsche Jugendliche nur marginal. Jedoch war aber auch, die Annahmen widerlegend, die Religiosität der Jugendlichen kein Kriterium der eigenethnischen Kategorisierung wie etwa "Moslem vs. Christ" beim Vergleich mit deutschen Jugendlichen. Innerhalb der türkischen Befragten favorisierten Eltern mit einem niedrigen Sozialstatus eher religiöse Erziehungsziele; hier war deutlich eine Tendenz zum Traditionalismus erkennbar, während bei Eltern mit einem höheren Sozialstatus sich Annäherungen an die Moderne zeigten; d. h. die Orientierungen an bürgerlichen bzw. modernen Lebensformen wurde nicht in erster Linie durch ethnische Herkunft, sondern vielmehr durch den Bildungshintergrund determiniert. Auf den engen Zusammenhang zwischen geringer Bildung und hoher Religiosität einerseits, sowie hoher Religiosität und einem stärker konservativem Weltbild andererseits verweisen auch Boos-Nünning und Karakasoglu (2005) in ihrer Studie über junge Migrantinnen in Deutschland.

Während im intergenerativen Vergleich türkische Eltern vielfach Bildung und Religion als vereinbar erkennen, ist bei den Jugendlichen keine Korrelation mehr erkennbar; sie sehen beide Ziele als unvereinbar an, spüren stärker die Spannungen der modernen Lebenswelt, die religiösen Zielsetzungen wenig Raum lässt (Merkens, 1997). Religiosität, so die Befunde, scheint einer der stärksten Dämme gegen eine all zu schnell verlaufende Akkulturation und Assimilation zu sein.

Gerade mit dem Familiennachzug stellt sich aber für viele (muslimische) Migranten die Frage der Weitergabe der eigenen Tradition und Religion an die nachwachsende Generation um so mehr, je stärker sich die Familien in der Fremde bedroht erleben, Rückzugstendenzen in eigene kulturelle Muster zeigen und ein stärkeres Abgrenzungsbedürfnis erleben. Eine intensive religiöse Orientierung der Erziehung hat aus elterlicher Sicht die Zielsetzung, eine Rückbindung und ein Verstehen der elterlichen Lebenswelt zu gewährleisten und dem Kind die Möglichkeit einer intellektuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition zu verschaffen. Gleichwohl Inhalte und Formen der traditionellen Erziehung mit den Anforderungen der Moderne in einem offensichtlichen Widerspruch stehen, bspw. dadurch die Kompetenz zur Kritikfähigkeit gehemmt wird, kann dessen Funktionalität bzw. Sinn für den Einzelnen nicht bestritten werden: Sie entlastet den Einzelnen bzw. die Eltern vor permanentem Entscheidungsdruck des modernen Lebens, stabilisiert dadurch das Verhalten und trägt zur Handlungsfähigkeit bei. Der Rückgriff auf eigene Traditionen bietet eine Entlastungschance, entbindet den Einzelnen, Verantwortung für die eigene Entscheidung zu nehmen. Dieser Rückgriff ist umso eher wahrscheinlich, wenn Menschen das gesellschaftliche Leben als diffus und undurchsichtig erleben, wie bspw. gezeigt, die türkischen Migranten.

3. Religiöse Werterziehung in islamischen Familien:

Während eine religiöse Sozialisation in den islamischen Ländern vielfach vom Kontext unterstützt und zum Teil unreflektiert als eine Alltagsgewissheit übernommen wird, und durch das soziale Umfeld eine Koedukation erfolgt, ist davon auszugehen, dass in der Migrationssituation - dort, wo der bestätigende und unterstützende Kontext entfällt - eine gezielte islamische Erziehung erfolgt. So beobachtet bspw. Schiffauer (1991) in der Migration eine „Islamisierung des Selbst“, die mit einer Individualisierung einhergeht, weil in der Fremde der Islam nicht so sehr die Funktion der kollektiven Vergegenwärtigung und Plausibilisierung der Alltagswirklichkeit hat. Denn in der Migration ist die (eigene religiöse) Gemeinde nicht vorgegeben, sondern sie kann gewählt werden. Durch die stärker individuelle Beschäftigung mit der Religion steht die Suche nach „religiöser Wahrheit“ im Vordergrund; in Folge wird die Zugehörigkeit zum Islam eher spiritualisiert, die Bildung von religiösen „Intensivgruppen“ eher gefördert; gleichwohl es sich bspw. um dasselbe äußere Verhalten handeln mag (so etwa das Tragen eines Kopftuches oder das Fasten im Fastenmonat Ramadan), sind die Gründe der Religiosität in der Migrationssituation andere bzw. zeigen ein deutlich stärker bewusstes Moment (als in den Herkunftsorten), da sie eine scharfe Differenz zur sozialen Mitwelt markieren.

Die Zugehörigkeit zum Islam bzw. generell die religiöse Zugehörigkeit ist ein Bestandteil der kulturellen Identität, der also in der Migrationssituation eine besondere Bedeutung bekommt: Sie kann sowohl ein Ausdruck der Selbstaussgrenzung (von der Mehrheitsgesellschaft) und Differenzierung, zugleich aber auch ein eher individuell biografisches Merkmal religiöser Bindung sein; auch kann sie als Begründung der Verschiedenheit von der Mehrheitsgesellschaft instrumentalisiert werden (Defensivkultur und Distinktionsbemühung).

Dabei ist die Präsenz von einer großen Zahl von Muslimen nicht nur in den europäischen Ländern bzw. in Deutschland historisch relativ neu; sie ist auch recht neu für die Muslime, die nun Strategien des Zusammenlebens als eine Minderheit, und zwar als eine vielfältige Minderheit (wie etwa bosnische, türkische, arabische, nordafrikanische Muslime) erwerben müssen, wobei sie nicht nur mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der eigenen Religion mit der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch mit den Unterschieden der religiösen Orientierungen anderer Minderheiten konfrontiert werden.

Jedoch ist bei dieser homogenisierender Redeweise von „den Muslimen“ im Auge zu behalten, dass die Dichotomie zwischen islamisch vs. nicht-islamisch in dieser Form eine unzulässige Verkürzung darstellt: Vielmehr besteht auch innerhalb der Migranten aus islamischen Ländern ein

fließendes Kontinuum der Frömmigkeit von traditionsgebundener, unreflektierter Religiosität, bewusster Hinwendung zum Islam, aufgeweichter, kompromissbereiter Haltung zum Islam, überzeugten Säkularisten, die die Religion aus der Politik heraus halten wollen, bis hin zur bewussten Ablehnung des Islam und atheistischen Haltungen (Büttner, 2000). Nicht zuletzt erfolgt auch eine „Islamisierung“ der Migranten aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft: Insbesondere werden vielfach (türkische oder arabische) Migrantenjugendliche als „junge Muslime“ betrachtet, die aber kaum ihre Religion kennen oder praktizieren. Im Gegenzug können diese Fremdzuschreibungen – insbesondere wenn sie langanhaltend und dominant sind - auch irgendwann in das Selbstbild integriert werden, so dass ursprüngliche Fremdzuschreibungen zu Selbstzuschreibungen werden – quasi Migranten „Muslime wider Willen“ werden⁵ - und der Konstruktionscharakter der „islamischen Identität“ verwischt wird (Tietze, 2001). Auch muss die Pluralität und Prozesshaftigkeit des Islam - neben den unterschiedlichen Intensitätsgraden - immer wieder betont werden.

Gleichwohl in der modernen Lebensführung Religiosität unter starkem Legitimationsdruck steht, so erfüllt sie eine wichtige Funktionen für die existenzielle Sinnstiftung menschlichen Handelns. Aus einer kulturanthropologischen Sicht wird Religion als eine Form der Kontingenzbewältigung verstanden, die die erfahrene Fragilität, Zerbrechlichkeit des Alltags bearbeiten hilft. So kann Religiosität insbesondere dort, „wo alles trostlos erscheint“, Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Trost spenden, wo keine Handlungsmöglichkeiten mehr bestehen (Tan, 1999). Vorgänge können (religiös) gedeutet werden, die sonst sinnlos blieben. Die erfahrene Wirklichkeit wird strukturiert und somit verstehbar. Ein Blick auf die philosophische Anthropologie hilft, diese Sicht zu präzisieren: Primär wird der Mensch hier als ein instinktarmes, aber dafür ein weltoffenes Wesen betrachtet. Gerade durch das Fehlen einer von Instinkten gelenkten Leitung, durch diesen konstitutiven Mangel an Handlungs- und Orientierungssicherheit während seiner Frühphase braucht der Mensch Erziehung, um handlungsfähig in der Welt zu sein und sich darin zu orientieren; und eine dieser Orientierungssysteme, die den Menschen aus seiner unmittelbaren Handlungssphäre hinaus weisend in den Kontext von Mensch und Kosmos stellt, bildet die Religion.

⁵ Bspw. berichten eine Reihe von Musliminnen, dass die permanente Frage nach ihrem religiösen Hintergrund in der Schule sie dazu gebracht habe, sich mit dem Thema Islam stärker zu beschäftigen und sie erst dadurch vertrauter mit der eigenen Religion geworden seien (Vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, S. 376f.).

Aus kulturpsychologischer Perspektive wirken religiöse Überzeugungen als Symbolsysteme, die menschliches Handeln organisieren, jedoch sowohl dynamisch als auch einem sozialem Wandel unterworfen sind und sich in ihrer Bedeutung im Kontext von Gebrauch und Handeln als lebendig erweisen. Deshalb müssen auch einmal etablierte religiöse Sinnsysteme in der Erziehung jeder neuen Generation fortwährend aktualisiert werden. Mit Blick auf kindliche Entwicklungen, wie etwa auch der Entwicklung religiöser Überzeugungen und Wissensinhalte, ist festzuhalten, dass diese sich nicht nur im Kind abspielen, sondern Produkte einer Kind-Umwelt-Interaktion sind.⁶ Und fokussiert auf die Erziehung lässt sich formulieren: Innerhalb religiöser Symbolsysteme geht es nicht stets um rationales Verstehen, sondern vielfach eher um die Herstellung einer positiven affektiven und spirituellen Basis zum Glauben. Als exemplarisch ließe sich hier im Islam das Rezitieren oder das Zuhören von Koranversen nennen, die von vielen nichtarabischen Muslimen nicht verstanden werden.

Denn nichtarabische muslimische Kinder lernen zwar in ihrer religiösen Sozialisation den Koran zu lesen, jedoch erschöpft sich diese Kompetenz beim Lesen und betrifft nicht das Verständnis bzw. auch die Auslegungs- und Deutungsfähigkeiten. Vermittelt wird die Fähigkeit der wörtlichen Wiedergabe; es werden Koranverse auswendig gelernt; die phonetisch korrekte Wiedergabe der Wortfolge bildet das Kriterium. Aus lerntheoretischer bzw. pädagogisch-psychologischer Perspektive bildet diese Form des Lernens eine sehr oberflächliche, störanfällige und für praktische Problemsituationen des Alltages kaum taugliche Methode, weil keine Vertiefung, keine selbstständige kognitive Elaboration und semantische Durchdringung des Inhaltes erfolgt. Jedoch steht bei dieser Unterweisung (Präsentieren-Memorieren) eher die Konstitution eines positiven, wohlwollenden „Habitus“ gegenüber der Religion im Vordergrund; es geht um eine Implementierung eines affektiven Ankers, an den im Laufe der Sozialisation bestimmte Inhalte angeknüpft werden können. Ähnliche Formen der Hinführung zur Religion lassen sich auch in anderen Religionen zeigen. Möglicherweise ist diese frühe Etablierung einer affektiven Basis -

⁶ Was die genderspezifische Entwicklung der Religiosität betrifft, so zeigen die Studien, die im Anschluss an das Modell religiöser Entwicklung von Oser & Gmünder (1984) durchgeführt wurden, dass diese kaum geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen; allenfalls zeigen in der Adoleszenz Mädchen eher höhere Stufen der Entwicklung religiösen Urteils; im jungen Erwachsenenalter aber ebnen sich die Unterschiede wieder ein. Deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern waren jedoch in Studien zu finden, die das Gottesbild thematisieren: Mädchen und Jungen machen unterschiedliche soziale Erfahrungen, die einen Niederschlag in ihrem Gottesbild finden. Während bei Jungen das (christliche) Gottesbild durchwegs stets männliche Attribute aufwies, tendierten Mädchen gelegentlich, Gott mit weiblichen Attributen zu belegen (Vgl. Hofmann, 2003). Allerdings beziehen sich diese Studien ausschließlich auf das christliche Gottesbild, wo durch Trinitätsvorstellungen, exponierte Stellung einer Vater-Sohn-Beziehung möglicher Weise bei der religiösen Erziehung Kindern eine spezifische Geschlechtlichkeit

und nicht so sehr des rationalen Verstehens - verantwortlich für eine feste Verankerung des religiösen Systems in der Person. Auswendig lernen bzw. wörtliche Kenntnis der koranischen Suren ist eine Voraussetzung religiöser Praxis; es geht nicht in erster Linie um intellektuelle Durchdringung. Auch steht es dem Selbstverständnis des Islam nach dem Menschen nicht zu, Gott und sein Wort, den Koran kritisch zu hinterfragen bzw. eigenwillige Deutungen in Raum zu bringen. Generell ist dem islamischen Verständnis nach Gott bereit, alles zu vergeben und die Reue des Menschen zu akzeptieren, nicht jedoch die Vielgötterei bzw. die Anzweiflung der uneingeschränkten Autorität Gottes („*Schirk*“); diese gilt als die „Kardinalsünde“ (Koran: Sure 4: 116).

Inhalte religiöser Erziehung

Nach dieser kurzen Kontextuierung widmen wir uns der Frage, welche Charakteristika das islamische Verständnis von Erziehung aufweist?

Nicht nur in islamischen Familien, sondern generell bildet die Familie stets den Ort der elementaren religiösen Werteerziehung, sowohl was die zeitliche Vorrangigkeit als auch was die affektive Nachhaltigkeit betrifft. Familie ist der Ort, in dem sowohl zuerst als auch am intensivsten elementare Gefühle wie Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Respekt, Hilfsbereitschaft erworben und als Werte, als wünschenswerte Handlungen und Praktiken, vermittelt werden. Eltern sind die ersten Lehrer und Bildner des Menschen. Dennoch ist festzuhalten, dass sich der größte Teil der empirischen Studien weitestgehend der schulischen Bildungssituation der Migrantenkinder widmet, aber zu Sozialisation in der Familie relativ wenig empirisch abgesichertes Material sich findet.

Familienpolitisch betrachtet, sind muslimische und christliche bzw. christdemokratische Positionen in ihrem Familienbild nicht weit voneinander entfernt: Muslime unterstützen eine Politik, die die Stärkung eines (konservativen) Familienbildes zum Ziel hat (Vgl. Rüschoff, 2002) Den wechselseitigen Pflichten in der Familie wird eine hohe Stellung eingeräumt; dies sind etwa die Pflichten der Ehefrau, die in der Schaffung eines harmonische Haushaltes, Haushaltsführung, Früherziehung und Wohlbefinden der Kinder bestehen, während die dringlichste Pflicht des Mannes das Bestreiten des Lebensunterhaltes ist (d. h. im Selbstverständnis der Muslime ist das

Gottes nahe gelegt wird. Im islamischen Gottesbild lassen sich ähnliche Tendenzen - insbesondere auch durch das deutlich stärkere Verbot, Gott bildlich vor- oder darzustellen - kaum zeigen.

favorisierte Modell nicht „Familie und Beruf“, sondern „Familie statt Beruf“ aus Sicht der Frauen). Auch wird betont, dass Eltern dabei der Pflicht unterworfen sind, ihre Kinder als ihrer Gemeinschaft nützliche Wesen zu erziehen (Fernziel der Erziehung); dem korrespondiert die Pflicht der Kinder, ihre Eltern zu respektieren, ihnen zu gehorchen und sie im späten Alter auch materiell zu versorgen.

Aus einer immanenten Lektüre des Koran sowie aus der Perspektive eines gläubigen Muslim leitet bspw. Behr (1998) folgende erzieherische Leitziele im Islam ab:

- Den Glauben an die Offenbarung
- Die Gewissheit des Jenseits bzw. eines jenseitigen Lebens
- Einhaltung des Gebets
- Teilen des Besitzes mit anderen
- Rechtschaffenes Handeln im Alltag
- Einhalten der göttlichen Offenbarung
- Standhaftigkeit im Leben (Vgl. Behr, 1998, S. 21).

Mit Blick auf religiöse Erziehung wird dann im weiteren festgehalten:

„Die Vermittlung der islamischen Religion ihrer Form und ihrem Inhalt nach ist das Anliegen der islamischen Erziehung. Sie erschöpft sich dabei nicht in der Information. Die Abfolge „erst Islam, dann Glaube“ kann nicht als naturgegeben oder zwingend notwendig abgeleitet werden. Es scheint aber ausgeschlossen, ein ethisch-moralisches Fundament ohne formale Religion zu legen. Entscheidend für die Findung und Stabilisierung des Glaubens ist die allumfassende und auch formal richtige islamische Lebensweise, in der Bekenntnis, Glaube und Handeln integriert sind“. (Behr, 1998, S. 200).

Wieweit haben jedoch muslimische Eltern die Potenziale, situationsangemessene Orientierung und Wertevermittlung zu gewährleisten? Das soziale und kulturelle Milieu der Eltern kann den Anforderungen der psychischen Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen kaum gerecht werden; die Eltern haben in ihrer Kindheit selbst kaum eine pädagogisch abgesicherte Erziehung genossen. Ihre eigenen Religionsvorstellungen basieren vielfach auf ländlich-traditionale Auffassungen ihrer eigenen Eltern, die nicht immer religiös fundiert sind. Zwar ist die religiöse psychische Entwicklung von jedem Einzelnen selbst zu leisten, diese kann jedoch kaum eingelöst werden, wenn sie sich nicht auf verlässliche kompetente Erwachsene verlassen kann. Um mit einem Bild zu sprechen: Die Stufen nach oben muss jeder selber erklettern; Erwachsene aber können dem Kind als stützendes, haltgebendes Geländer zur Verfügung stehen (Vgl. Reich, 2001).

Vor allem besteht für Eltern die Schwierigkeit, gerade vor dem Hintergrund ihrer geringen Bildungsvoraussetzungen, auf (religiöse) Fragen Antworten geben zu müssen, die so in den Herkunftsländern des Islam nicht gestellt werden und die eher spezifisch für ein Zusammenleben multireligiöser bzw. multiethnischer Kontexte (ist der christliche Gott der gleiche wie Allah? Ist „Joseph“ in der Bibel derselbe wie der „Yusuf“ im Koran?) sind.

Der eigene Bildungshintergrund – die fachliche erzieherische und bildungsmäßige Inkompetenz dürften der Anlass sein, warum vielfach die religiöse Erziehung von den Koranschulen übernommen wird; diese können - neben ihrem Nutzen als ein kostengünstiges Betreuungsangebot - als eine Art Selbsthilfereaktion muslimischer Eltern auf fehlende qualifizierte religiös erzieherische Möglichkeiten und Institutionen verstanden werden. Neben dem Wunsch nach religiöser Erziehung ist vielfach das Motiv der Eltern, ihre Kinder und Jugendliche durch einen Besuch der Koranschule von „schädlichen Einflüssen der Straße“ fern zu halten (Vgl. Alacacioglu, 1998). Bspw. zeigt eine Untersuchung von Tosun (1993) in Nordrhein-Westfalen, dass etwa nur 27,3 % der Befragten türkischen Eltern sich in der Lage sah, ihr Kind auch selber islamisch zu unterweisen, hingegen rund 70 % für sich selbst diese Qualifikation absprach.

Pädagogisch bedenklich ist jedoch der häufig autoritäre Unterrichtsstil und die Fixierung auf Disziplin in diesen Einrichtungen (Vgl. Aslan, 1996), die alle Erkenntnisse einer „Pädagogik vom Kinde“ über Bord wirft, gerade weil das Personal kaum über pädagogische und didaktische Fähigkeiten verfügt (Vgl. auch Marschke, 2003). (Und auch wenn die Grenzen der Strenge in Richtung körperlicher Züchtigung überschritten werden, so werden muslimische Eltern kaum eine Anzeige bei der Polizei gegenüber dem Religionslehrer bzw. Hodscha der Moschee erstatten).

In den Herkunftsländern, insbesondere in der Türkei, sind Korankurse als Gegeninstanzen zu der betont laizistischen und antiislamischen schulischen Bildung entstanden. Bei aller Panikmache gegenüber der Indoktrination in den Korankursen ist jedoch festzuhalten, dass nach einer Schätzung von Spuler-Stegemann (1998) etwa 10 % aller muslimischen Jugendlichen in Deutschland diese Kurse besuchen; einer Umfrage des Zentralinstituts Islam-Archiv Deutschland nach betrug diese Rate 12 % (Vgl. Alacacioglu, 1998). Gleichzeitig ist zu erwähnen, dass nach bisherigen Erfahrungen ein islamischer Religionsunterricht in Schulen Korankurse in den Moscheen nicht per se überflüssig werden lässt, sondern muslimische Kinder und Jugendliche oft beide parallel besuchen.⁷

⁷ Vgl. die Ausführungen und empirische Daten (allerdings für Österreich) in Aslan (1998, S. 250).

Was die Frage des Integrationspotenzials des Islam im Allgemeinen betrifft, so wurde diese Problemwahrnehmung lange von einer eher abträglichen Haltung beherrscht; insbesondere Koranschulen wurden als Orte der Indoktrination mit eindeutigen Segregationstendenzen betrachtet, in denen muslimische Kinder von Einflüssen der deutschen Gesellschaft und demokratischer Prinzipien fern gehalten werden würden (vgl. Schultz & Sackmann, 2001). Jedoch ist diese heikle Frage – trotz der pädagogisch bedenklichen Unterrichtsformen - kaum eindeutig zu beantworten: Denn in der Migrationssituation können Moscheen sowohl integrativ als auch segregierend (ausgrenzend) wirken, je nachdem mit welcher Ausprägung der Islam dort gelebt und gepredigt wird. Moscheen sind „Umschlagplatz des Alltagswissens“; sie helfen Muslimen, sich in der Fremde zurechtzufinden und elementare Regeln und Fertigkeiten des sozialen Lebens, wie etwa Ausfüllen eines Antrages, zu erlernen. Ferner machen Muslime dort Erfahrungen der Zugehörigkeit zur *Umma* (Gemeinschaft), die insbesondere dann von Relevanz ist, wenn der soziale Alltag ihnen häufig Vorurteile und Ausgrenzungserfahrungen bereitet bzw. Unterlegenheitsgefühle produziert. In der Moschee wird dagegen die eigene Identität unter seinesgleichen bewahrt und bestärkt; in diesem Sinne kann eine praktizierte Religiosität auch als Schutz vor einer Identitätskrise gedeutet werden. In der Untersuchung von Heitmeyer, Müller und Schröder (1997) berichteten bspw. zwischen 34 % und 39 % der befragten Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen in Deutschland; rund zwei Drittel der Befragten bekundeten, der Islam bzw. die Zugehörigkeit zum muslimischen Religionskreis stärke ihr Selbstvertrauen. Ähnlich hohe Raten, zwischen 55 % und 61 %, ließen sich auch in der Studie von Boos-Nünning und Karakasoglu (2005) zeigen, bei denen muslimische Migrantinnen angaben, ihre Religion helfe ihnen, am Leben nicht zu verzweifeln bzw. ihr Selbstvertrauen zu stärken. Auch Studien zur Konversionserfahrungen zeigen, dass sich eine neue Religiosität vielfach als eine Copingstrategie, als ein Umgang mit einer Identitätskrise oder als Überwindung dieser verstehen lässt (Bucher, 2005).

Nicht zuletzt haben im islamischen Selbstverständnis kultische Handlungen eine enorme soziale Bedeutung bzw. werden in sozialen Kontexten aufgewertet. So wird von der Frömmigkeit im isolierten Zustand abgeraten; vielfach existieren Idiome, Hadithe, die das gemeinsame Gebet in der Moschee um ein Vielfaches gegenüber dem individuellen Gebet (um das 27-fache) vorziehen; deutlich wird in diesen Ausführungen das kollektivistische Menschenbild. Das Individuum ist eingebunden in die *Umma*; (Religiöse) Selbstverwirklichung kann nur in der Gemeinschaft entwickeln. Gleichzeitig sind alle Handlungen, die die Gemeinschaftsordnung bedrohen, die die

gesellschaftlichen Bande des Einzelnen erschüttern, als moralisch höchst verwerflich (Vgl. Borek, 1999). Gesichert scheint auch wissenschaftlich, dass gemeinsame religiöse Praxis mit dem Wohlbefinden positiv zusammenhängt; eine wesentliche Funktion der Religion kann daher in der sozialen Unterstützung gesehen werden (Witter et al., 1985).

Gleichwohl historisch spätestens seit dem 13. Jahrhundert eine bis in die Gegenwart hineinreichende islamische Mystik (die Sufis bzw. die sufistische Tradition des Islam) mit einer stark individualisierten, auf Innerlichkeit und nicht so sehr auf sichtbare Rituale ruhenden Praxis existiert, ist diese jedoch deutlich seltener Gegenstand öffentlicher Diskurse.

Gerade in der Diaspora erlangt der Islam möglicherweise gegenüber migrationsbedingten erlittenen Kränkungen eine Überhöhung und wird stärker identitätsrelevant als in der Herkunftskultur. Dadurch wird die Religiosität bewusster erlebt. In diesem Kontext hat Religion eine bedeutsame Ordnungsfunktion. Das heißt also: Die Orientierung am Islam hilft mit Blick auf den Erziehungskontext, die in der Moderne – übrigens auch für deutsche Eltern - immer schwerer gewordene Frage nach angemessenen Erziehungsinhalten zu vermeiden bzw. zu umgehen oder sie individuell beantworten zu müssen. Positiv formuliert, gibt der Islam klare Regeln und eine Orientierung vor, reduziert dadurch Komplexität; erzeugt aber mehr Komplexität an den Reibungsflächen mit areligiösen, antireligiösen und christlichen Erziehungsidealen in der Kita und der Schule.

Antiintegrative Folgen sind dann zu erwarten, wenn einerseits muslimische Migranten im Alltag auf strukturelle Barrieren und eine geringe Akzeptanz seitens der Mehrheitsbevölkerung stoßen, andererseits Moscheen bzw. muslimische Vereine und Verbände - als Reaktion darauf oder auch proaktiv -, islamzentrierte Überlegenheitsgefühle produzieren, Differenzen verstärken oder bewusst zur Kontaktmeidung mit „Heiden“ oder Christen aufrufen und eine Selbstgenügsamkeit der Muslime suggerieren. Ein so verstandener, fundamentalistischer Islam wird sich als dysfunktional erweisen, da er den notwendigen Dialog mit der Mehrheitsgesellschaft hemmt und das Zusammenleben erschwert. Denn die Überzeugung, dass die eigene Gruppe im Besitz der unverrückbaren Wahrheit ist, also ein exklusiver Heilsanspruch vertreten wird, gestaltet die Ausgangssituation für einen Dialog denkbar ungünstig. Jedoch scheint bei genauer Betrachtung gläubigen Muslimen nicht so sehr das Christentum als ernsthafte Konkurrenz zu fungieren, sondern vielmehr die Verlockungen der säkularen Welt.

Vielfach werden bei muslimischen Migrantenfamilien in Deutschland einfache traditionale Haltungen, lokale Handlungsweisen und Praktiken religiös legitimiert; Religion und Kultur stehen - nicht nur im Islam - in einem Verhältnis wechselseitiger Durchdringung, aber auch in wechselseitigen Deutungs- und Anerkennungskämpfen. Religionen leben nicht durch sich selbst, sondern durch Menschen, die diese Praktiken anwenden. Dabei kommt es immer wieder zu Variationen: Menschen deuten diese Texte in einem historisch-kulturellen Kontext; diese werden jedoch insbesondere von „fundamentalistischen“ Kreisen, in Deutschland wie in den Herkunftsländern, als Abweichungen von der reinen Lehre (vom „wahren Islam“) betrachtet. Diese Spannung, die Frage der „richtigen Auslegung“ der heiligen Texte geschieht immer in einem bestimmten Interpretationsrahmen, auch wenn diese von „Fundamentalisten“ negiert wird. Die Begründung von (religiösen) Alltagshandlungen mit einem starren Rekurs auf die eigene Kultur ist aber stets ein etwas konservatives Argument, weil sie gerade das Faktum der Prozesshaftigkeit, des Gewordenseins und der Veränderbarkeit von Kultur in Abrede stellt und auch das stete Nebeneinander kultureller Wertemuster ignoriert (Tan, 1999).

Für die Frage der Integrationsfähigkeit des Islam ist es zunächst wichtig, aus einer Innenperspektive den familiären erzieherischen Hintergrund islamischer Kinder bzw. die erziehungsleitenden Prinzipien muslimischer Eltern zu betrachten, der sich aufgrund der größeren kulturellen Distanz islamischer Gesellschaften zu Deutschland stärker von deutschen Erziehungswirklichkeiten unterscheiden dürfte. Diese Kenntnis scheint gerade für den Kindergarten- und Schulalltag von hoher Relevanz zu sein, da diese exemplarische Orte sind, an denen sich deutsche Kinder und Kinder mit islamischem Migrationshintergrund begegnen.

Festzuhalten ist dabei, dass islamische Erziehungsvorgaben und -muster nicht für alle Migranten aus islamischen Familien Gültigkeit haben, da ihre Anwendung vielfach von Merkmalen wie etwa ländliche oder städtische Herkunft, soziale Schicht und Bildungsgrad, Religiosität der eigenen Eltern abhängt; ferner Regeln der Alltagsgestaltung vorindustrieller Kulturen von den Beteiligten vielfach religiös bzw. islamisch begründet werden und zum Teil auch innerhalb des Islam gravierende Unterschiede in den verschiedenen Ausrichtungen vorherrschen (vgl. Stöbe, 1998).

So verstanden sich bei einer Befragung mit Jugendlichen in der Bundesrepublik etwa die Hälfte als religiös, rund ein Drittel beabsichtigten auch, ihre Kinder später religiös zu erziehen; bei den muslimischen Jugendlichen, die später ihre Kinder religiös erziehen möchten, war diese Rate mit etwa 70 % deutlich höher (Fuchs-Heinritz, 2000; Shell-Studie). Eine positive Einstellung zu Religion korrelierte stark ($r = .45$), mit religiösen Praktiken in der eigenen Familie (Hood et. al,

1996); d.h. religiöse Werte wurden insbesondere über die Familie transmittiert. In der Studie von Boos-Nünning & Karakasoglu (2005) mit jungen Migrantinnen äußerten explizit 54 % der Befragten den Wunsch, die eigenen Kinder später gemäß den eigenen religiösen Grundsätzen zu erziehen; insbesondere junge Frauen mit türkischem und griechischem Hintergrund waren am stärksten an der religiösen Erziehung ihrer Kinder interessiert. Etwa ein Viertel der Befragten lehnte dagegen eine religiöse Erziehung für die eigenen Kinder ab.

Religiosität in Migrationssituationen hat natürlich darüber hinaus auch eine politische wie sozialpsychologisch bedeutsame Funktion: Sie ist Orientierungsrahmen und Ausdruck des Selbstbewusstseins einer Gruppe; vermittelt Zugehörigkeitsgefühle, überwindet Anomie und stellt eine Kompensation erfahrener Zurückweisung dar. Intensive Religiosität kann insofern auch als eine Art kultureller Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung begriffen werden.

Religiosität ist keineswegs zwangsläufig ein Hemmnis der Integration, sondern kann auch von der zweiten Generation der Migranten als eine Ressource genutzt werden, die sie in den Eingliederungsprozess einbringen wollen (Karakasoglu-Aydin, 2000)⁸. Eine starke religiöse Erziehung jedoch, die zugleich mit Berufung auf ein religiöses Familien- und Erziehungsbild demokratische Strukturen als Auflösungserscheinung betrachtet, kann zu einem Integrationshindernis werden, wenn gleichzeitig Eltern aus der Sorge vor negativen sozialisationen Konsequenzen heraus die Kinder nicht am Kindergarten, nicht an der Vorschule, an deutscher Spielumgebung für ihre Kinder teilnehmen lassen, weil sie bei zu vielen und zu frühen Kontakten mit deutscher Umgebung eine kulturelle Entfremdung befürchten. Diese Furcht scheint in solchen Kontexten noch größer zu sein, wo Eltern auch tatsächlich wenige Möglichkeiten haben, ihr Kind effektiv zu kontrollieren.⁹

Deshalb ist bei der Frage nach der Wirkung religiöser Sozialisation und Werteerziehung auf Moderatorvariablen zu achten, die die Wirkung einer religiösen Erziehung differenzierend gestalten: So zeigen bspw. Studien, dass eine angstbesetzte religiöse Sozialisation, bei der Gott in erster Linie als eine strafende Instanz auftritt, bei sensiblen Personen auch zu einem Bruch mit der Religion führt (Oser, Di Loreto, & Reich, 1996), also zu keiner Festigung der religiösen Identität beiträgt, sondern letztlich eher kontraproduktive Effekte erzeugt. Recht einheitlich sind die Belege

⁸ Für die neuere Forschung zu der Frage der Religion als Ressource, siehe exemplarisch King & Furrow (2004).

⁹ Allerdings zeigen hier empirische Studien, dass die eigenreligiöse Favorisierung von Freundschaften bei muslimischen Jugendlichen nicht deutlich höher ist als bei Nicht-Muslimen. So zeigt bspw. die Studie von Worbs & Heckmann (2003), dass etwa für ca. 50 % der befragten Jugendlichen es wichtig war, dass der Partner bzw. der Freund /die Freundin der gleichen Religion angehören sollte; bei Nicht-Muslimen betrug diese Rate jedoch auch ca. 40 %.

gegen ein autoritär-strenges Erziehverhalten: Ein überwiegend an Strafe orientiertes Erziehverhalten führt nicht zur Bildung von disziplinierten Persönlichkeiten, sondern kann Kinder und Jugendliche zur Disziplinlosigkeit, Widerstand, Aggression und Gewalt, aber auch zu einer passiven Unterwerfung führen (Vgl. Hurrelmann, 1994). Dagegen kann die Vermittlung eines Gottesbildes, bei dem Gott als eine schützende, bergende und bedingungslos liebende Macht wahrgenommen wird, selbstwertstabilisierend für Kinder sein (Grom, 1982). Mit Blick auf die religiöse Sozialisation von muslimischen Jugendlichen zeigt die exemplarische Studie von Sandt, dass bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland (im Alter von 14 bis 17 Jahren aus verschiedenen Schultypen) im Gottesbild eher die Allmächtigkeit und Allwissenheit Gottes dominiert, nicht jedoch das Bild Gottes als einer strafenden, richtenden Instanz, gleichwohl die befragten Schülerinnen und Schüler auch das islamische Konzept des irdischen Lebens als einer permanenten Prüfung mit einer „Abrechnung“ am „Jüngsten Tage“ in ihrer religiösen Vorstellungswelt aufweisen (Vgl. Sandt, 1996).¹⁰ Auch in Bezug auf den Pflichtcharakter einzelner islamischer Vorschriften sind die Auslegungen und Meinungen der befragten Jugendlichen recht kontrovers:

„Während einige sich trotz fehlender Sinnhaftigkeit an die Gebote um der Belohnung willen halten, werden sie von einem Teil der Befragten neu interpretiert und in den lebensweltlichen Kontext eingebunden. Andere lehnen bestimmte Praktiken bewußt ab. Schließlich nehmen einzelne Jugendliche auch eine Neugewichtung der Gebote vor, indem sie den Pflichtcharakter in den Hintergrund rücken und die innere Beziehung zu Gott hervorheben. Gemeinsam ist allen Jugendlichen die Hervorhebung der Selbstverantwortlichkeit des Individuums.“ (Sandt, 1996, S. 217).

Gleichwohl also die Mehrheit von ihnen den immanenten Pflichtcharakter der islamischen Gebote als solche kennen (sie können bspw. die islamischen Pflichten aufzählen), anerkennen sie jedoch nicht die persönliche Verpflichtung, diesen auch Folge leisten zu müssen; die Spannung, Religion zu kennen und Religion zu leben, wird in den Gruppen- sowie Einzelinterviews stets deutlich. So wird die rituell-religiöse Praxis des Betens von den Jugendlichen bspw. nicht in den gelebten Alltag integriert, sondern nur zu besonderen Anlässen (wie etwa bei den religiösen Feiertagen oder beim gelegentlichen Freitagsgebet) praktiziert (Vgl. Sandt, 1996, S. 225). Das Verhältnis der Jugendlichen zur Religion läßt sich als eine Verschiebung von der selbstverständlichen Geltung

¹⁰ Die Studie von Boos-Nünning & Karakasoglu (2005), die direkt auch das Gottesbild der Migrantinnen abfragt, zeigt, dass zwar zum einen bei den Musliminnen – im Vergleich zu den Migrantinnen mit christlicher Religiosität – mit 28 % die höchsten Raten bei der Vorstellung Gottes als einer strafenden Instanz vorzufinden waren, gleichzeitig jedoch mit 71 % auch bei ihnen, den Musliminnen, die höchsten Raten bei der Vorstellung Gottes als einer vergebenden Macht.

des Islam in den Herkunftsländern ihrer Eltern zu einer persönlichen Entscheidung – und dadurch auch der Entscheidung, religiöse Riten bewußt nicht zu folgen - in der Migrationssituation deuten. Was die Haltung zu Angehörigen anderer Religionen betrifft, so zeigt Sandt (1996), dass die Abgrenzung muslimischer Jugendlicher von christlichen Jugendlichen nicht entlang der religiösen Lehren erfolgt – sie sehen sehr viele Parallelen zwischen dem Christentum und dem Islam, jedoch vielmehr in der Befolgung der religiösen Gebote: Hier erkennen muslimische Jugendliche kaum Religiosität im Alltag: Sie nehmen bei deutschen Jugendlichen eine strikte Diesseitsorientierung, materialistische und stärker selbstbezogene Tendenzen wahr.¹¹

„In der Struktur der Abgrenzung muslimischer Religiosität von nicht-traditionell christlichen Jugendlichen erscheinen die „deutschen Jugendlichen“ zum einen als freier und selbstständiger, zum anderen als egoistischer und unsozialer, ohne Gemeinschaft. Demgegenüber ist der Islam strenger, er gewährt dem Individuum auf der „Oberfläche“ weniger Freiheit, gleichzeitig herrscht hier aber größere soziale Orientierung und eher Gerechtigkeit und Gemeinschaft“. (Sandt, 1996, S. 253).

Eine idealtypische Forderung der religiösen Erziehung wäre an einer doppelten Zielsetzung zu orientieren: 1. Wieweit werden Kinder und Jugendliche zu einem Verständnis der eigenen religiösen und kulturellen Herkunft befähigt? und 2. Wieweit kann bei ihnen gleichzeitig auch eine Öffnung, eine Haltung der Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen anderer Religionen und kultureller Herkünfte erreicht werden?

¹¹ Ähnliche Orientierungen, und zwar dahingehend, dass muslimische Migrantinnen fast in allen Dimensionen – wie etwa Koranlesen, Beten, religiöse Lektüre etc.- eine stärkere religiöse Alltagspraxis aufweisen als andere Migrantinnen, zeigen sich auch bei Boos-Nünning & Karakasoglu (2005, S. 396f.). Gleichzeitig halten die Autorinnen jedoch auch fest, dass die Bereitschaft zum interreligiösen Dialog bei den Musliminnen deutlich stärker ausgeprägt ist als bei Migrantinnen mit christlichem Religionshintergrund.

Inhalte islamischer Erziehung im Selbstverständnis muslimischer Quellen:

Der Koran bildet in allen Fragen des Lebens die zentrale Richtschnur für den gläubigen Moslem; im Hinblick auf Erziehung sind jedoch koranische Inhalte, die pädagogisch-erzieherische Relevanz haben, recht spärlich und höchst deutungsbedürftig:¹²

Exemplarisch sollen einige benannt werden, ohne Anspruch auf theologische Deutung und Vollständigkeit zu reklamieren:

Sure: 17: 22-26: Hierbei steht neben der Aufforderung, die Eltern zu ehren, ihnen dankbar zu sein, zu gehorchen, insbesondere der Gehorsam gegenüber Gott als zentrale pädagogische Maxime.

Sure: 25: 63: Hier wird Bescheidenheit als eine Form tugendhafter Lebensführung empfohlen; der Muslim soll eher die Selbstmäßigung und keine Prahlerei als Lebensform wählen; die Charakterschulung und Verhaltenskontrolle wird als ein zentrales Anliegen islamischer Erziehung betont.

Sure 31: 13-39: Dankbar zu sein gegenüber Gott und den Eltern sind zentrale pädagogische Botschaften. „Sei mir und Deinen Eltern dankbar! Bei mir wird es schließlich (alles) enden“ (Sure 31, 14).

Gehorsam ist im islamischen Erziehungsverständnis durchgehend positiv besetzt: Kinder haben Eltern Gehorsam zu leisten, Eltern ihren eigenen Eltern, der Mensch gegenüber Gott, die Schöpfung gegenüber seinem Schöpfer. So lautet bspw. eine andere koranische Stelle: „Und ich habe die Dschinn und Menschen nur dazu geschaffen, dass sie mir dienen“ (Sure 51, Vers 56). Der Mensch ist eingefasst in eine umfassende Gehorsamsstruktur der Natur gegenüber Gott; wie alle Geschöpfe hat er auch im islamischen Selbstverständnis seinem Schöpfer dankbar und gehorsam zu sein.¹³ Gehorsam ist jedoch eine ethische Dimension, die vielen Kulturkreisen gemeinsam ist und ein essenzielles Erziehungsziel darstellt (Vgl. Uslucan & Fuhrer, 2003).

¹² Beim ersten Lesen des Korans erscheint es vielfach schwer, den Zusammenhang der einzelnen Verse und Suren nachzuvollziehen. Diesen Eindruck, es sei alles „durcheinander“, versucht Behr wie folgt zu erklären bzw. zu zerstreuen: „Zur Analyse einer Koran-Stelle gehört es, den Kontext der gesamten Sure, die die Stelle einer enthält, zu betrachten. Manchmal tauchen die thematischen Sprünge, wie sie vor allem in den längeren Suren vorkommen, so unvermittelt auf, dass schnelle und oberflächliche Leser sich irgendwann fragen, wo und wann sie eigentlich den Faden verloren haben. Sie haben ihn nicht verloren, sondern in Wirklichkeit nie aufgenommen. Im Koran geht es selten um den thematischen „Plot“, sondern um innere Zusammenhänge, welche die Ereignisse verbinden - ohne Rücksicht auf die historische Distanz zwischen ihnen. Der Koran gibt zum Beispiel Prophetengeschichten unchronologisch und mosaikartig auf verschiedene Suren verteilt wieder. Solche „Sprünge“ zwischen der Zeit der alten Propheten, der Ära Mohammeds und der letzten Jetzt-Zeit trennen nicht, sondern verbinden auf einer höheren Ebene der Einsicht.“ (Behr, 1998, S. 63, Anm. 45)

¹³ Aber auch in der bayerischen Verfassung ist die „Ehrfurcht vor Gott“ als ein oberstes Bildungsziel formuliert (Art. 131).

Der Muslim bzw. die muslimische Identität versteht sich als eine Ergebung des persönlichen Ichs in den Willen Gottes. Dieser Wille ist im islamischen Selbstverständnis dem Menschen im Koran offenbart worden. Von daher versteht die islamische Erziehung ihren Auftrag als eine Vorbereitung des Einzelnen dahingehend, dass er Gott gehorchen und ihn anbeten kann. Dabei ist der Gehorsam Gott gegenüber prioritär gegenüber dem elterlichem Gehorsam, die durch eine Koranstelle verdeutlicht wird (Sure 31: 15), in der geboten wird, sich auch von den Eltern abzuwenden, wenn diese den Einzelnen von einem gottgefälligen Leben abzubringen trachten. Das setzt jedoch voraus, dass die religiöse Sozialisation des Einzelnen eine solche „Tiefendimension“ erreicht hat, dass sie die „Gottabgewandtheit“ der Eltern erkennen kann, was in der Kindheit und der frühen Jugend kaum möglich sein dürfte.

Gehorsam wird dabei auch als Garant sozialer Ordnung verstanden; „Gehorsam und Ordnung sind Brüder“ (Lehnert, 1988, S. 11), wie sie bspw. aus der Perspektive eines gläubigen Muslim geschriebene, völlig unkritische, affirmative Studie zur islamischen Erziehungslehre festhält.

In den Hadithen, die den Umgang der Menschen miteinander regeln, wird bspw. der Ungehorsam gegenüber den eigenen Eltern als ein schweres Vergehen betrachtet, zugleich auch die Liebenswürdigkeit und Pietät gegenüber den Eltern als eine besonders hervorhebenswerte Form der Gottgefälligkeit betrachtet. (Hadithe, S. 424 ff.).

Dabei wird aus theologischer Perspektive das (tägliche) Gebet verstanden als ein Mittel geistiger Erziehung und einer Form täglicher Abstimmung des Willens des Einzelnen mit dem Willen Gottes, als eine beständige Überprüfung des Zusammenhanges von Denken und Handeln; es ist eine tägliche Kurskorrektur, eine Richtschnur des eigenen Handelns.

So wie das Gebet im Alltag markanter Anlass zur Einkehr und Überprüfung ist, kennt die islamische Orientierung verschiedene zeitliche Formen bzw. Perioden, die „Waage auszurufen“, sich Rechenschaft über die eigene religiöse Lebensführung zu geben: Von Freitagsgebet zum Freitagsgebet im wöchentlichen Rhythmus; von Ramadan zu Ramadan im jährlichen Rhythmus und die Wallfahrt nach Mekka in der Lebenszeit des Einzelnen: Es sind immer wieder zeitliche Momente der Umkehr und der Reue (vgl. auch Behr, 1998, S. 41).

Auch das Fasten dient im islamischen Selbstverständnis - neben der Disziplinierung der Sinne - zu Erfahrung der Abhängigkeit von Gott, und soll Gefühle der Dankbarkeit für die Schöpfung auslösen, wogegen die charakterformative Wirkung des Almosengebens darin liegen soll, den Einzelnen vor Geiz, Wucher und Selbstsucht zu schützen. Ferner erinnert sie den Einzelnen an die konstitutive Sozialität des Einzelnen. Deutlich wird hieraus auch folgendes: Religion bzw.

Religiosität ist im Islam nicht nur eine spirituelle Übung, eine private Form der Frömmigkeit, sondern ist in alle Aspekte des Alltags hineinverwoben.

Der Inhalt der islamischen Erziehung unterliegt dabei großen Schwankungen: Sie kann reichen von einer einfachen Frömmigkeit, die zum Ziel hat, die Nachkommen in elementare Inhalte islamischen Lebens zu unterweisen (z.B. die fünf Säulen des Islam) und Rituale wie Gebetsuren, Waschungen zu lehren, aber auch die Unterscheidungen zwischen dem, was „rein“ und „unrein“ ist, zu kennen, d.h. z.B. wissen, was gegessen werden darf und was unbedingt zu unterlassen ist, usw. Das andere Extrem sind fundamentalistische Positionen, die in den koranischen Inhalten sämtliches Wissen bereits vorgeformt und kryptisch vorformuliert betrachten und sich ganz offen gegen eine (natur-)wissenschaftliche kognitive Bildung stellen. Sollte sich das Kind aus einer affektiven Bindung zur religiösen Lehrperson und Identifikation mit ihr – die in frühen Jahren häufig gegeben ist - gerade diese Positionen zu eigen machen, sind aus psychologischer Sicht neben Motivationsverlusten von Kindern gegenüber schulischem, weltlichem Lernen auch mit ernsthaften Persönlichkeitsdeformationen und kognitiven Rückständen zu rechnen.

Eine Orientierung ausschließlich an der koranischen Offenbarung, die in erster Linie an der Tradition fixiert ist und keine Anweisung für die Lösung moderner Alltagsprobleme gibt, überlässt den Einzelnen hilflos der Gegenwart, die er dann nicht bewältigen kann. Denn, wie auch Tibi (1997) anmerkt, lassen sich viele Elemente des modernen Zeitalters nur schwer mit koranischen Begriffen fassen. Allenfalls lässt sich diese rigide Fixierung auf klare erzieherische Leitsätze, die dann aus dem Koran abgeleitet werden, als Ausdruck massiver Verunsicherung muslimischer Eltern verstehen, mit dem Ziel nach Klarheit und Orientierung.

Den Versuch einer Versöhnung islamischer Erziehung mit den Anforderungen einer modernen säkularen Gesellschaft formuliert Balic²: Er fordert, dass „1. der Koran unter maximaler Einbeziehung der Vernunft verstanden wird; 2. Wesentliches vom Unwesentlichen getrennt wird; 3. der Ritualismus aufgegeben wird; 4. der optimistische Aspekt der Erziehung als Erziehung ohne Angst propagiert wird“ (Hellmann, 2000, S. 200f.). Auch wird eine Umdeutung des Gehorsams in „autonome Entscheidungen im Geiste des Islams“ gefordert (Hellmann, 200, S. 201).

In seinem Selbstverständnis begreift sich der Islam als eine explizit bildungsfreundliche Religion. Die erste koranische Sure (Koran: Sure 96, Vers 1ff.) beginnt mit einem (Selbst-)Bildungsauftrag. Die Bildung spielt eine zentrale Dimension, jedoch erfolgt keine Trennung in weltlicher und

religiöser Bildung. Auch macht der Islam kaum Unterschiede zwischen einer allgemeinen Erziehung und einer religiösen Erziehung; die gesamte Erziehung ist religiös durchzogen.¹⁴

Lernen, sich bilden heißt, ein gottgefälliges Leben zu führen und die Intentionen des Schöpfers einzusehen. Das wiederum erfolgt nur über die Einheit von Glauben und Erziehung.

Idealtypisch beginnen im Islam erzieherische Handlungen der Mutter bereits während der Schwangerschaft; ihr ist geboten, sich noch intensiver darum zu kümmern, welche Speise („halal“ und „haram“ - Erlaubtes und Unerlaubtes) sie zu sich nimmt, weil es sich auf die Charakterbildung des Kindes auswirken könnte. Spätestens direkt mit der Geburt sind muslimische Eltern angehalten, von einem Imam ins Ohr des Kindes den „Adhan“, den Aufruf zum Gebet zu flüstern, um es symbolisch in den islamischen Raum zu initiieren. Gott soll das erste Wort sein, was das Kind hört. Die permanente Aufforderung, Gott zu preisen, soll sich in das Gedächtnis des Kindes einschreiben. Anknüpfungspunkt ist nicht die Metapher der „tabula rasa“ bei der Geburt, sondern eine bereits islamische Imprignitur bei der Geburt. Es ist die Aufgabe der Eltern, diese prinzipiell islamische Prägung des Kindes fortzuführen oder das Kind der anders- oder der areligiösen Einflüsse der Umwelt zu überlassen.¹⁵

So empfiehlt bspw. ein Handbuch islamischer Erziehung direkt an die Eltern, mit etwa sieben Jahren das Kind zum Gebet vorzubereiten; es liebevoll zu erziehen, es nicht bei Fehlern bloß zu stellen, es je nach seinen Taten zu loben und zu strafen, wobei körperliche Strafe *ultimo ratio* sein sollte. Ausdrücklich heißt es: „In unserer Religion (dem Islam) ist körperliche Strafe der letzte Ausweg; und das sollte aber leicht erfolgen“ (Öner, 1999, S. 2; Übersetzung, HHU). Dabei soll das Kind auch bereits im frühen Alter auf eine islamische Bekleidung animiert werden.

Bereits im Vorschulalter versuchen Eltern, ihren Kindern erste Gebetsuren, aber auch Tisch- und Alltagsgebete beizubringen; insbesondere wird gelehrt, jede wichtige Handlung mit „Bismillahirrahmanirrahim“ – „Im Namen des gnädigen Gottes“ zu beginnen; bei Absichten in der nahen Zukunft sie mit „Inschallah“ (So Gott es will) anzukündigen. Dadurch wird die Unterwürfigkeit Gott gegenüber immer wieder vergegenwärtigt. Der Einzelne vergewissert sich, in der unverfügbaren Macht Gottes zu befinden. Es ist die zentrale Aufgabe der Familie, Kinder in

¹⁴ Dennoch lassen sich mit Blick auf die Erziehung und Bildung grob zwei Typen von Wissen identifizieren: 1. Zitatwissen: Ausreichende Kenntnis an koranischen Suren sowie an wichtigen Hadithen zu haben, um eine religiöse Lebensführung und –praxis zu gewährleisten, 2. Rationales Wissen: Wissenschaftlichen Zugang zur Welt haben, ohne dabei aber die prinzipielle Herrschaft Gottes über die Dinge in Frage zu stellen (Nasser, 1987).

¹⁵ Aus entwicklungspsychologischer Sicht werden religiöse Fragen dann aktiviert, wenn Kinder etwa im Alter von fünf bis sechs Jahren der Zeitlichkeit der eigenen Existenz bewusst werden und beginnen, metaphysische Fragen zu stellen (Nach dem Herkunft des Seins, des Todes etc.; Vgl. Oser & Bucher, 2002, in Oerter & Montada, S. 940-954).

das religiöse Leben einzuführen und sie mit islamischen Inhalten vertraut zu machen; ihnen ab der mittleren Kindheit, etwa ab dem Alter von 7 bis 10 Jahren bspw. Koranlektüre, Gebetsuren etc. beizubringen. Explizit kann hier auf eine koranische Sure verwiesen werden, in der es geboten wird, die Angehörigen zur Verrichtung des Gebetes anzuhalten (Sure 20, Vers 132: „Und befehl deinen Angehörigen das Gebet (zu verrichten) und harre (selber) darin aus!“). Auch wenn die religiöse Verantwortlichkeit erst mit der Pubertät beginnt, wird in Erziehungsmanualen empfohlen, mit der islamischen Erziehung des Kindes so früh wie möglich zu beginnen. Das Kind soll dadurch auf eine „quasinatürliche“ Weise in einen islamischen Raum hineinsozialisiert werden, diese Lebensform als eine nicht reflexionsbedürftige Form des Lebens verstehen. Denn bis zur religiösen Pflicht im Pubertätsalter sollte das islamisch sozialisierte Kind bereits die Kenntnisse u. a. von Gebets- bzw. Koransuren erworben haben, um religiös aktiv sein zu können; deshalb ist es wichtig, proaktiv und der gegenwärtigen Entwicklung vorgreifend zu sozialisieren, es bspw. an Aktivitäten teilnehmen zu lassen (Festen, Feiertagen, religiösen Zeremonien wie etwa dem Nachtgebet nach dem Fasten, Speise- und Reinigungsvorschriften etc.). Dabei soll insbesondere die Trennung in Erlaubtes/Unerlaubtes (z.B Alkohol, Schweinefleisch etc.) Kindern im Schulalter nicht nur als ein erzieherischer Ratschlag, sondern durch das gelebte praktische eigene Beispiel gelehrt werden; Wertevermittlung geschieht also nicht primär kognitiv, sondern eher am eigenen Exemplum der Eltern. Islamische Erziehung in diesem Sinne geht nicht auf in der Wissensvermittlung, in der kognitiven Erkenntnis richtigen und falschen Handelns, sondern ist darüber hinausgehend primär Charakterformierung; in einer Habitualisierung des „richtigen“ religiösen Handelns. Dem Kind soll dieses Leben als eine beständige Prüfung, als eine beständige „Abrechnung guter wie schlechter Taten im Jenseits“ beigebracht werden; deshalb ist es geboten, stets wachsam über die eigenen Handlungen zu sein. Die Jenseitsorientierung, u.a. durch eine Vergegenwärtigung unserer Vergänglichkeit und der Verpflichtung eines gottgefälligen Lebens, letztlich die Erlangung des Seelenheils, ist - wie auch Behr (1998, S. 209) festhält - eine zentrale Dimension der erzieherischen Fernziele im Islam. Aber sie soll auch – idealtypisch - leitend für jede konkrete Handlung sein. Zwar ließe sich das aus theologisch-psychologischer Perspektive als eine Anleitung zu einem reflexiv gelebten Leben positiv deuten; andererseits ist aus kinder- und entwicklungspsychologischer Sicht evident, dass diese Orientierung zu einer Unterdrückung von Spontaneität und Kreativität führen kann.

Die Erziehungsmanuale sind von dem folgenden Gedanken durchdrungen: Wie wird aus dem Kind ein Wesen, das Respekt gegenüber seinen Eltern zeigt, respektvoll mit Älteren umgeht, Zurückhaltung im Umgang mit dem anderen Geschlecht übt, um einen untadeligen Ruf bemüht ist (bei Mädchen) und zugleich auch seiner Gemeinschaft ein nützliches, wertvolles Wesen wird?

Respekt und Liebe den Eltern gegenüber wird in den ersten beiden Lebensjahren durch mütterliche Aktivitäten wie Stillen, Füttern, im Arm Halten etc. erworben; Trennung von der Mutter wird als ein wesentlicher Grund für die Schwererziehbarkeit und Respektlosigkeit des Kindes betrachtet. Gerade in den ersten drei Jahren wird auf eine sehr enge Bindung zwischen Mutter und Kind hingearbeitet; es ist die Aufgabe der Mutter, dem Kind die nötige Wärme zu geben. Gelegentlich wird aus der im Koran vorgeschriebenen Stillzeit von zwei Jahren (Sure 2, Vers 233) eine islamische Familien- bzw. Empfängnispolitik abgelesen, wonach Kinder nicht allzu früh hintereinander gezeugt werden sollten.

Dabei zeigen sich in den Argumentationsmustern der Erziehungsmanuale große Variationen: So ist bspw. positiv ein neueres Erziehungsmanual in türkischer Sprache von einem türkischen Theologen hervorzuheben, das auf eine Kompatibilität moderner Erziehungsmethoden mit explizit islamischer Erziehung hin arbeitet, was insbesondere auch türkisch-muslimischen Müttern in Deutschland empfohlen werden kann. Hier insistiert Mehmet Emin Ay (2000), in der religiösen Erziehung nicht nur auf jede Form von Gewalt und Zwang zu verzichten, sondern auch Bilder und Vorstellungen von Hölle und Höllenqualen für Sünder (sehr gebräuchlich in gewöhnlich-unreflektierter Erziehung), Bilder eines strafend-überwachenden Gottes durch einen bedingungslos liebenden Gott zu ersetzen; Gott als gnädigen und vergebenden bereits in der frühen Erziehung des Kindes zu vermitteln. Schädliche Folgen strafender Erziehung auf die psychische Entwicklung von Kindern werden ausführlich thematisiert; reflektiert wird, dass dadurch auch das Bild der Religion beim Kind aversiv repräsentiert wird. Wenn Strafen unerlässlich werden, so empfiehlt der Autor - ganz in der Haltung moderner erziehungspsychologischer Ratgeber - psychische statt körperliche Bestrafung im Sinne von Liebesentzug einzusetzen. Eine ausgesprochen liberale und aufgeklärte Religiosität wird vermittelt, die ohne Abwertung Nichtgläubiger oder Andersgläubiger auskommt. Allerdings, wie im Titel des Buches angedeutet, handelt es sich um die „ideale religiöse Erziehung in Familie und Schule“. Da es sich um einen Autor handelt, der für die Ausbildung von Imamen zuständig ist, lassen sich positive Impulse für die weiteren Entwicklungen in den Korankursen hoffen.

Auch hier wird immer wieder das gelebte eigene religiöse Vorbild – neben einer notwendigen positiven Beziehungsgestaltung - als der stärkste Impuls religiöser Erziehung vermittelt. So sollen etwa mit Blick auf das Gebet Eltern das Kind zum Gebet motivieren, gemeinsam beten und danach über das Gebet sprechen (Motivation-Praxis-Reflexion).

Mit Nachdruck soll in der frühen Erziehung auf die Geschlechtertrennung geachtet werden: Konsens im islamischen Grundverständnis von Erziehung ist, dass frühzeitig, in einigen Studien schon im Alter von 3 bis 4 Jahren, in anderen erst mit 6 oder 7 Jahren, zu einer Geschlechtertrennung geraten wird.¹⁶ Innerhalb der islamischen Erziehung fallen biologisches und soziales Geschlecht zusammen; der Junge soll in die typische Welt des Mannes hineinsozialisiert werden, das Mädchen in die Welt der Frau.

Was jedoch die islamischen Erziehungsmanuale auf keinen Fall empfehlen, ist die Bevorzugung des einen Geschlechts vor dem anderen. Empirisch jedoch zeigt sich, und das nicht nur in islamischen, sondern bspw. auch in ostasiatischen Gesellschaften, dass die Geburt eines Sohnes bevorzugt wird bzw. Eltern sich mindestens einen Sohn wünschen, weil die Geburt eines männlichen Nachkommens auch die Stellung der Frau aufwertet.

Um die Stellung des Kindes zu verdeutlichen, wird häufig in islamischen Erziehungsmanualen mit einem Hadith (Taten und Aussprüche des Propheten) auf das Vorbild Mohammeds verwiesen (*imitatio christi* ist auch in christlichen Erziehungsmanualen ein verbreitetes Motiv). Von Mohammed wird u .a. berichtet, er habe sich solange beim Gebet von der Verbeugung (Berührung des Bodens mit der Stirn) nicht erhoben, bis sein Enkel, der während des Gebets ihm auf den Rücken gestiegen sei, von selbst wieder abgestiegen sei; d. h. Mohammed habe in dieser Situation sogar das Gebet ausgesetzt, um sein Enkelkind nicht zu verstimmen. Implizit wird hier auf eine exemplarische, nachahmungswürdige Form der Beziehungsgestaltung des Erwachsenen zum Kind hingewiesen, das von Liebe und Zuwendung getragen ist.

Andere Quellen verweisen auf ein Hadith des Propheten, worin Entwicklungs- und Erziehungstypologien angedeutet werden: „Verwöhne es (das Kind) sieben Jahre; dann erziehe es weitere sieben Jahre, danach befreunde dich mit ihm noch sieben Jahre und danach lege ihm seine Zügel auf den Rücken“ (Vgl. Elshahed, 2004, S. 211f.).

¹⁶ Deutlich wird dies als zentrales Merkmal in der Analyse von drei exemplarischen Fallbeispielen islamischer Erziehungskonzeptionen in Baden-Württemberg. Allerdings, und das ist symptomatisch nicht nur für die erwähnte Studie, wird kaum eine nüchtern psychologisch-pädagogische Analyse dieser Erziehungsformen versucht, sondern zum Teil in gehässiger Absicht, mutmaßend und seinerseits ideologisch verbrämend, der Ideologieverdacht geäußert. Sehr deutlich ist diese unwissenschaftliche und von einem naiven „aufklärerischem“ Geist durchzogene Haltung in der Zusammenfassung von Assia Maria Harzawinski (2005) zu beobachten.

Vermutlich auf diese Überlieferung aufbauend, wird die Eltern-Kind-Beziehung im Islam bspw. bei Lehnert (1998) überblickhaft in vier Phasen eingeteilt:

1. Phase: 0 bis 7 Jahre: Elterliche Aufgabe ist es, dem Kind die nötige Wärme und Liebe zu geben. Es gibt eine relative Freiheit des Kindes; die Kindheit ist ein absoluter Schonraum. Das Kind wird als ein unschuldiges, reines Wesen betrachtet.
2. Phase: 7 bis 14 Jahre: Erziehung geht in Richtung Strenge und Konsequenz; aber Eltern sollen in dieser Phase ihre Entscheidungen dem Kind erläutern und keine Willkür betreiben.
3. Phase: 14 bis 21 Jahre: Das Kind soll in dieser Phase bereits als ein Erwachsener, als ein gleichberechtigter Partner betrachtet werden.
4. Phase: 21 Jahre und älter: Eltern treten in dieser Phase nicht mehr als Erzieher, sondern nur noch als Berater gegenüber ihren Kindern in Erscheinung (Vgl. Lehnert, 1998, S. 59).

Die islamische, religiöse Charakterbildung erfolgt u.a. über die Glaubensgrundsätze, die den zentralen islamischen Katechismus - in der Moschee wie im Elternhaus - bilden:

1. Der Glaube an einen einzigen Gott,
2. der Glaube an die Engel, die Gottes Absichten verwirklichen, so etwa der Erzengel Gabriel, der dem Propheten den Koran offenbarte,
3. der Glaube an die Offenbarung des Korans und an die vorherigen heiligen Bücher (an die Thora des Moses, an die Psalmen Davids, an das Evangelium von Jesus und an den Koran Mohammeds),
4. der Glaube an die Gesandten Gottes (gemeint sind damit die bisherigen Propheten; der Islam geht davon aus, dass alle Propheten vor Mohammed an den einen Gott geglaubt und dessen Botschaften gepredigt hätten),
5. der Glaube an die Auferstehung am Tag des Jüngsten Gerichts (die irdischen Taten des Muslim bergen stets auch einen Verweis auf eine jenseitige Belohnung oder Bestrafung, worin ein Weiterleben im Paradies/Hölle impliziert ist) und
6. der Glaube an die göttliche Vorherbestimmung.

Dieses Glaubensbekenntnis ist zentral für die islamische Theologie, Mystik und Pädagogik (Köster, 1986). Diese sechs Glaubensartikel garantieren die Einheit des Glaubens aller Muslime; sie sind die geistigen Grundlagen des islamischen Lebens.

Die allgemeinen Werte des Islam versucht N. Elyas (2001) über fünf Kardinalziele bzw. absolut schützenswerte Güter zu definieren: 1) Schutz des Lebens, 2) des Glaubens, 3) des Verstandes, 4) der Ehre und 5) des Vermögens. Alle Vorschriften, Gebote des Islam, könnten als eine Konkretisierung dieser schützenswerten Güter betrachtet werden, wie etwa das Verbot des Tötens, des Selbstmordes, des Alkohols etc. Zwar unterliegen diese ihrerseits keiner Verhandelbarkeit und Veränderbarkeit, da diese Pflichten als von Gott gegeben betrachtet werden, dennoch versucht Elyas zu zeigen, dass die Orientierung an diesen Pflichten kein Widerspruch zu demokratischer Grundordnung für Muslime in Europa bedeutet.¹⁷

Eine explizit an europäischen Bildungs- und Erziehungskonzeptionen orientierte Position vertritt auch der insbesondere unter jungen Muslimen beliebte Theoretiker Tarik Ramadan (2003): Eine islamische Erziehung verlange von keinem, seine deutsche, französische oder schweizerische Bildung zu leugnen, sondern im Gegenteil sich dieser zu bedienen und die Frage zu stellen, wie sie für die Entwicklung einer islamischen Persönlichkeitsformation eingesetzt werden könne; also keine Dichotomie, sondern eher ein Denken in Komplementaritäten. Prämisse ist in Ramadans Denken, dass die Muslime in Europa auch hier bleiben werden, diese ihre Heimat sei und nicht an herkunftskulturellen Positionen ihrer Eltern zu hängen haben. Er entwirft quasi eine Versöhnbarkeit von aufrichtiger islamischer Spiritualität und europäisch-moderner Haltung:

„Nicht nur die spirituelle Erziehung, die Lehre der islamischen Grundlagen und Prinzipien muss reformiert und an die gesellschaftlichen Bedingungen angepasst werden, sondern es ist auch notwendig, alle Errungenschaften und Leistungen auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung in Europa daraufhin zu untersuchen, wie sie eingesetzt und adaptiert werden können. Unsere Institutionen und Netzwerke sollten komplementär und nicht parallel zum bestehenden Bildungssystem eingerichtet werden.“ (Ramadan, 2003, S. 66f.).

¹⁷ Entgegen einer blinden Textgläubigkeit, und zwar der Orientierung nur an den islamischen Regeln bzw. dem Koran, erkennen reflektierte Autoren keine Dichotomie zwischen islamischen und den jeweils geltenden europäischen Gesetzen; denn der Islam befiehlt die Loyalität gegenüber der geltenden Verfassung und den Gesetzen des jeweiligen Gastlandes, in dem sich der Muslim aufhält (Vgl. Elshahed, 2004, S. 216).

4. Welche Implikationen sind bei einer islamischen Erziehung für die kindliche Entwicklung von Jungen und Mädchen zu erwarten?

Anhand der bisherigen Quellen konnte gezeigt werden, dass Gehorsam, elterliche Kontrolle und (Selbst)disziplinierung im islamischen Sinne zentrale Elemente in der islamischen Werteerziehung darstellen. Die Erziehung der eigenen Kinder ist bei muslimischen Eltern hinaus vielfach angelehnt an ein Muster der eigenen Sozialisation. Dies führt jedoch zu starken Inkonsistenzen im kindlichen Leben: Besonders Schulkinder müssen enorme Syntheseleistungen vollbringen und eine äußerst flexible Persönlichkeit ausbilden, wenn sie in ihrem Alltag beständig mit Ideen, Regelsystemen und Weltdeutungen konfrontiert sind, die konträr zueinander sind, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben. So sind bspw. Kritikfähigkeit und Eigenständigkeit relevante Werte, die sowohl mit Blick auf schulische Leistungen als auch Berufserfolg gegenwärtig als zentral zu erachten sind. Herrscht jedoch in der Familie keine Diskussions- und Streitkultur, wird der Gehorsam darüber hinaus religiös legitimiert und dadurch die Kritik an Autoritäten zu einem Denktabu erklärt, so lassen sich diese Kompetenzen bei Kindern nur schwer ausbilden. Eine mangelnde Konfliktfähigkeit, die durch eine strikte Gehorsamsforderung herbeigeführt wird, kann im Alltagsleben zu permanenten sozialem Stress mit anderen führen bzw. die Person in eine Außenseiterposition drängen.¹⁸

In der Moderne, insbesondere nach den Erfahrungen totalitärer politischer Systeme, ist dieses Ziel, gerade in Deutschland zurecht stark diskreditiert und weitestgehend durch das Erziehungsziel „Mündigkeit“ ersetzt worden.¹⁹

Nicht nur in der Eltern-Kind-Beziehung, sondern auch die Unterweisung in Koranschulen ist von diesen entwicklungshemmenden Folgen betroffen: Steht das religiös Gelernte inhaltlich nie zur Diskussion und darf nicht kritisiert werden, so kann die Entwicklung selbstständiger und selbstgesteuerter Lerntechniken gehemmt werden. Gerade selbstgesteuertes und die erworbenen Inhalte durch eine semantische Durchdringung in eigene Schemata übersetzendes Lernen – das ist eine zentrale Einsicht der gegenwärtigen pädagogisch-psychologischen Forschung – bildet eines der zentralen Schlüsselkompetenzen erfolgreicher Bildungsgeschichten.

¹⁸ In seiner „islamischen Bildungslehre“ versucht der deutsche Muslim Harry Behr (1998, S. 160) Erkenntnisse der modernen Pädagogik mit islamischen Inhalten zu verbinden und fordert bspw. trotz der hohen Relevanz des Gehorsams im Islam: „In der islamischen Erziehung müssen dem Heranwachsendem die seinen Fähigkeiten gemäßen (und ein wenig darüber hinausgehende) Anlässe und Spielräume für selbstständige Entscheidungen zur Verfügung gestellt werden (in der Familie, im Schulleben).“

¹⁹ Behr leitet den arabischen Begriff für Gehorsam („tau`“) nicht so sehr aus eine semantischen Feld des Zwanges, sondern eher aus der Konnotation „freiwillig“ bzw. „ohne Zögern“ ab. Treffender sei es, den arabischen Begriff des Gehorsams mit „Folgsamkeit“ zu übersetzen (Vgl. Behr, 1998, S. 106, Anm. 82).

Zwar ist einerseits die Gefahr der Indoktrination durch Koranschulen zu sehen und besteht nach Einschätzung von Alacacioglu (1998) in einigen Korankursen auch tatsächlich, prinzipiell ist jedoch festzuhalten, dass Kinder auch in intensiven religiösen Milieus in der Lage sind, Konventionen und moralische Regeln unterscheiden zu können (Oser & Bucher, 2002).

Von Indoktrination ist dann die Rede, wenn die Erziehungs- bzw. Lehrinhalte als die einzig wahren dargestellt, jede Form von Einwänden unterdrückt oder verboten und Inhalte gelernt werden, die offensichtlich nicht verstanden werden. Diese Gefahr ist zumindest in Teilen der islamischen Erziehung bspw. beim Lernen von Koransuren (für türkische Kinder) gegeben; insbesondere dann, wenn diese von pädagogisch unqualifiziertem Personal betrieben wird. Vielfach wird hier bei der Auswahl des Personals nur das Kriterium der Gläubigkeit, Engagement und Korankenntnisse zu Grunde gelegt, nicht jedoch pädagogisch-didaktisches Geschick.²⁰

Was jedoch die „religiöse Indoktrination“ im Elternhaus betrifft, so ist hier aus erziehungspsychologischer Sicht festzuhalten, dass jede Form der Erziehung stets an der Kippe zur Indoktrination steht. Insbesondere in der frühen Kindheit ist es äußerst schwer, dem Kind etwas beizubringen und zugleich auf dessen Relativität, Perspektivität oder Beliebigkeit hinzuweisen.

Was sich jedoch unzweifelhaft entwicklungsschädigend auswirkt, ist ein stark autokratischer bzw. autoritärer Erziehungsstil. Wer unter Berufung auf die Bibel, den Koran oder Konventionen („Wer seine Rute schont, der hasst seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtigt ihn beizeiten“, AT: Sprüche 13,24) Gewalt in der Erziehung anwendet, wird kaum die Entwicklung einer differenzierten Persönlichkeit, die kognitive Komplexität, Mündigkeit und Toleranz des Kindes fördern. Vielmehr führt eine gewaltförmige Erziehung zu Aggressivität, Wut, Starrsinn, Rache aber auch zu Depressionen bei Kindern; Gewalt hat sowohl emotionale (selbstwertbeeinträchtigende) als auch kognitive defizitäre Auswirkungen (geschlagene Kinder sind bspw. tendenziell schwächer in ihren Schulleistungen).

Mit Blick auf das interkulturelle bzw. multireligiöse Zusammenleben ist jede Form einer intensiven religiösen Erziehung problematisch: Die Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicher Weise zu einer Überschätzung, zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt,

²⁰ Das wird bspw. auch von jenen Autoren wie etwa Behr (1998) hervorgehoben, die sonst eine eher ausgewogene und wohlwollende Darstellung islamischer Erziehungsinhalte präsentieren. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die Rolle türkischer Islamerzieher wohl etwas schwieriger, spannungsgeladener ist als bspw. die der arabischen: Während für

ist nicht von der Hand zu weisen. Extremformen sind dann komplette Desinformation/Falschinformationen über die säkulare Mitwelt. Folge ist eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes, Beeinträchtigung kindlichen Explorationsverhaltens und kindlicher Kreativität sowie rigides Denken. Darüber hinaus führt eine hohe Geschlossenheit zwar zu einer Sicherheit, aber auch zu einem ausgesprochenem Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe: Durch die intensiven Kontakte in der „In-group“ werden Abweichungen, wird Neues noch weniger toleriert, wodurch die Entstehung eines dichotomen Weltbildes (Wir-Ihr; Freund-Feind, gläubig-ungläubig etc.) gefördert wird.

Fraglich bleibt auch, wieweit eine auf weitestgehend rezeptive und auf wortgetreue Wiedergabe des Korans fixierte Lernform - ohne inhaltliches Durchdringen - auch in der Moderne noch sinnvoll ist. Während die Moderne immer mehr Wert auf Eigenständigkeit, Kreativität und Selbstständigkeit legt, sind das explizit von einer islamischen Erziehung negierte Werte; wörtlich steht sogar Kreativität nur Gott zu und es ist eine Anmaßung für den Menschen, diese Fähigkeit für sich in Anspruch zu nehmen. Die Orientierung an einer idealtypischen Gemeinde zu Mohammeds Zeiten als erzieherisches Leitbild muss zwangsläufig zu einer Selbsttäuschung, Frustration und Lebensfremdheit (insbesondere in der Migrationssituation) führen, da in westlichen Gesellschaften Beziehungen vielfach eher affektneutral sind und auf der Ebene des Rechts als auf Sympathie- und Verwandtschaftsbeziehung erfolgen. Auch wenn es in der Erziehung stets um die eigene Zukunft (Rettung der eigenen Seele) und auch die ultimative Stellung des Einzelnen vor Gott (im Jenseits) geht, so sind die Beispiele und Orientierungsmodelle des Islam stets aus der Vergangenheit gegriffen. Nicht zuletzt liegt die Schwierigkeit darin, dass im islamischen Selbstverständnis die konkrete Situation stets von der religiösen Tradition aus gedeutet wird: So stellt die konkrete Situation stets ein Anwendungsfall der Tradition dar, und zwar die Legitimationssuche (1) Koran, (2) Hadithe bzw. Sunna, (3) Meinung der religiösen Gelehrten und erst an vierter Stelle rationaler Analogieschluss. Dadurch ist im Grunde aber bereits fast jede Situation vorgedeutet; ein Raum für das Neue, das Offene gibt es nicht, gleichwohl etwa Migrantenkinder sich gerade in einer Situation befinden (religiöse Minderheit, aber mit fester Bleibeperspektive), die es so in der Tradition nicht gegeben hat. Gerade für muslimische Migrantenkinder kommt es darauf an, Tradition und aktuelle Situation in einen wechselseitigen

arabische Muslime Religionsprache und Nationalsprache eins ist, Arabertum und Islam historisch sehr eng verknüpft sind, fällt das bei Türken auseinander.

Dialog zu bringen und damit natürlich zugleich auch die Tragfähigkeit religiöser Tradition zu erproben (Müller, 2001).

Ferner ist bei der Frage der religiösen Werteerziehung festzuhalten, dass zwar die Religionen aus ihrer Innenperspektive und von ihrem Selbstverständnis heraus reklamieren, einen positiven Beitrag leisten zu können, gleichwohl sind diese Proklamationen jedoch aus einer Außensicht, aus einer areligiösen oder religionskritischen Perspektive, höchst umstritten, da Vorstellungen über das Christentum, den Islam etc., historisch zugleich auch tiefsitzende Ängste und Horrorszenarien hinterlassen haben (Inquisition, Hinrichtungen im Namen der Religion, Selbstmordattentate etc.). Von dieser Perspektive aus werden in der erziehungspsychologischen Diskussion auch die positiven Persönlichkeitsmerkmale einer religiösen Erziehung bestritten; religiöse Erziehung wird vielmehr als ein Beitrag zur Entwicklung eines rigiden, verklemmten, gehorsamsorientierten Menschen betrachtet wird, wie sie etwa in sektenförmigen evangelikalen Elternhäusern stattfindet (Vgl. Nipkow, 2001).

Auch ist aus psychologisch-wissenschaftlicher Sicht die Fortführung des magischen Denkens, wie etwa der Glaube an die Engel, an die Auferstehung etc., der spezifisch für eine kindliche Entwicklungsstufe im Alter von etwa 4 bis 6 Jahren ist, bedenklich bzw. mit dem naturwissenschaftlichem Weltbild kaum zu vereinbaren. Diese Vorstellungen sind jedoch sowohl dem Islam wie auch dem Christentum eigen. Aus erziehungspsychologischer Sicht hat bspw. Bugge (1992) die Forderung erhoben, Kinder nicht mit der Bibel zu konfrontieren, weil das Gottesbild der Bibel derart primitiv und grausam sei, dass es „auf den Index jugendgefährdender Bücher gesetzt werden müsste“ (vgl. auch Oser & Bucher, 2002; S. 942). Gerade eine religiöse Erziehung, die mit Drohungen (Hölle) und Verheißungen (Paradies) operiert, verhindert die Entwicklung einer reifen, mündigen Religiosität, bei der der Einzelne aus absoluter Freiheit zu Gott findet. Deshalb sind aus psychologischer Sicht, mit Blick auf das Kindeswohl, genau zu eruieren, welche „Motivationsformen“ muslimische Eltern verwenden, um ihre Kinder zur Religiosität anzuhalten.

Entwicklungspsychologisch lässt sich zeigen, dass bis zum Alter von 6 Jahren aufgrund der starken Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern kaum von einer eigenständigen kindlichen Wertewelt sprechen lässt, jedoch mit dem Ende der frühen Kindheit, ab dem Alter von 6-8 Jahren, erste Autonomieerfahrungen und erste eigenständige Überzeugungen gebildet und vertreten werden. Die Entwicklung verläuft von einer starren und rigorosen Haltung in der Kindheit zu einer zunehmend flexiblen, relativierenden in der Jugend. Während dies jedoch den idealtypischen

Verlauf markiert, lassen sich Bedingungen identifizieren, unter denen diese Entwicklung in Richtung auf Liberalität und Flexibilität gehemmt bzw. auch ganz unterbrochen werden. Zu diesen Bedingungen gehören besonders rigide, strenge Erziehung im Elternhaus, aber auch eine extreme Vernachlässigung, Misshandlung, sowie psychische Erkrankungen.

Was die Geschlechtsspezifität der Erziehungsvorstellungen in türkischen Familien betrifft, so konnten auch eigene Befunde frühere Erkenntnisse bestätigen, wonach eine stärkere Kontrolle gegenüber Mädchen als durchgehendes Muster vorherrscht. Wenn muslimische Eltern (und nicht nur diese) die Einflüsse der sozialen Umgebung, des Wohnumfeldes als bedrohlich empfinden, und es aus ihrer Sicht wenige externale Kontrollsysteme gibt, wird die Angst vor einer unkontrollierten Sexualität virulent. Diese bedeutet aus elterlicher Sicht sowohl ein erzieherisches Versagen, aber auch eine unwiderrufliche, unrevidierbare soziale Stigmatisierung der Familie (Ehrverlust) sowie ein sozialer Abstieg des Mädchens. Vielfach verwirkt sie sich dadurch die Chance einer „Heirat auf Augenhöhe“; d.h. ihrem sozialen Status angemessen. Deshalb kann aus elterlicher Sicht in der Zeit von der Pubertät bis zur Heirat nicht intensiv genug kontrolliert werden, gilt doch diese Phase für Mädchen als die gefährdeteste, was manchmal eine Früh- oder Zwangsverheiratung zur Folge haben kann, um diesen psychischen Druck auf beiden Seiten (bei den Eltern wie bei dem jungen Mädchen) zu lockern. Jungfräulichkeit fungiert insofern für Mädchen – insbesondere in eher traditionellen und gläubigen Familien – als eine Art „Lebensversicherung“, als eine Art biologisches Kapital, die sie nicht vorzeitig einlösen sollten (Vgl. Dokumentation islamischer Kulturkreis, 17, Ehre, Sexualität und Geschlechtsspezifische Erziehung im Islam). Gleichwohl die Kontrolle vielfach irrational und überzogen erscheint, ist aus der Sicht der Familie nicht die objektive Wahrheit stichhaltig, sondern vielmehr die „soziale Wahrheit“; d.h. es darf überhaupt nicht das Gerücht aufkommen, dass eventuell die Familienehre, die sexuelle Ehre, tangiert worden ist.

Die Kontrolle von Mädchen erstreckt sich nicht nur auf eventuelle Kontakte zum anderen Geschlecht, sondern betrifft zum Teil auch die kognitive Beschäftigung mit Sexualität: Da die Sexualität in islamischen Familien deutlich stärker tabuisiert ist, ist sie noch weniger ein Gegenstand entemotionalisierten Wissens; vielmehr besteht eine starke Angst, dass sexuelles Wissen (von Mädchen) Animation sein könnte, sexuelle Handlungen bereits vor der Ehe und in außerehelichen Kontexten zu praktizieren („Zina“, außerehelicher Sexualverkehr zählt zu den größten Sünden bzw. religiösen Verfehlungen) oder Sexualität als Lustbefriedigung ohne eheliche

Bindung attraktiv machen könnten.²¹ Die Thematisierung der Sexualität in öffentlichen Einrichtungen, wie etwa der Schule oder auch in der Kita wird von muslimischen Eltern als heikel, unmoralisch oder peinlich betrachtet. Wenn überhaupt, wird die Thematisierung der Sexualität als etwas lediglich den Eltern, und hier insbesondere den gleichgeschlechtlichen Elternteil, vorbehalten betrachtet (Vgl. Aslan, 1996). So spricht bspw. Aslan in seiner „islamischen Erziehungslehre“ der Schule das Recht ab, Jugendliche sexuell aufklären zu können. Er fordert von der Schule, diese müsse eindeutig die Sexualität an eine religiös-ethische Grundeinstellung binden (d.h. an die Sexualität in der Ehe), über die Sexualekunde auch Normen und Werte vermitteln (Vgl. Aslan, 1996, S. 26). In Konsequenz fordert er, stellvertretend für muslimische Eltern, die Aussetzung des koedukativen Unterrichts während der Geschlechtererziehung in der Schule (Vgl. Aslan, 1996, S. 32).

Entwicklungsmäßig wird die Beschäftigung mit Sexualität bzw. sexuelle Aufklärung des Kindes ab dem Alter von 7 Jahren angesetzt (Vgl. Aslan, 1996, S. 28). Weil Sexualität und Geschlechtlichkeit im Islam positiv besetzt sind, auch der Prophet sich mit diesen Themen beschäftigt hat, wird schlussgefolgert, dass auch die Aufklärung über die Sexualität – aber als Hinführung zur Ehe - zu den Aufgaben eines Muslim gehört.

„Eine Sexualerziehung im Jugendalter wird im Islam nur als Aufgabe zur Vorbereitung auf die Ehe verstanden. Sie darf auf keinen Fall als Legitimation zu vorehelichen Beziehungen dienen.“ (Aslan, 1996, S. 48).²²

Inhaltlich ist diese Vorbereitung auf ein Sexualleben in der Ehe geschlechtsspezifisch so differenziert, dass sie für Mädchen in dem Erwerb der Reinigungsvorschriften (z.B. die rituelle Waschung nach dem Geschlechtsverkehr), in der Haushaltsführung, in den Geboten während der Menstruation, während der Schwangerschaft, aber auch in den Rechten und Pflichten gegenüber dem Ehemann besteht. Für männliche Jugendliche umfasst diese, neben dem Erwerb der Reinigungsvorschriften, darin, rücksichtsvollen Umgang vor und nach dem Geschlechtsverkehr zu

²¹ Sexualität wird im Islam jedoch nicht als etwas zu Überwindendes betrachtet, sondern soll in kanalisiertem Bahnen bzw. rechtlich geregelten Beziehungen ausgelebt werden. Dem Islam ist eine prinzipiell leibfeindliche Haltung fremd. Generell lässt sich sogar eine Pflicht des Einzelnen mit Blick auf das eigene körperliche und geistige Wohl skizzieren; denn der Islam verbietet jeglichen Umgang mit „leibschädigenden“ Gegenständen, wie etwa Alkohol, Drogen, aber auch übermäßige Nahrung (Völlerei), Müßiggang, sowie den Verzicht bzw. die Unterdrückung sexueller Bedürfnisse (Zölibat etc.) und das Leben in Abgeschiedenheit, den Entzug sozialer Stimuli (Asketentum). (Vgl. Lehnert, S. 34). Gerade die Bindung der Sexualität an die Ehe erfolgt aus einem Verständnis des Kindeswohls, wonach Kinder nur unter familialen Kontexten, mit Vater und Mutter bzw. konstanten Beziehungspersonen etc. gut gedeihen können, was lange Zeit historisch auch eine bewährte Erfahrungsgrundlage bildete.

²² Andererseits wird im Schlussteil des Manuals gefordert, die islamische Wertauffassung nicht dem allgemeinen Wertewandel in der Gesellschaft unterzuordnen, d.h. keinen leichtfertigen Umgang mit der Sexualität einzugehen und deshalb statt eines Sexualekundeunterrichts diese Erziehung bei den Eltern zu belassen (Vgl. Aslan, S. 50).

üben, Zärtlichkeits- und Verantwortungsbewusstsein für die Erziehung und Versorgung der eigenen Familie zu entwickeln (Vgl. Aslan, S. 48f.)

Abschließend ist jedoch festzuhalten, dass nicht nur islamische Erziehungskonzeptionen, sondern generell religiös- traditionale Erziehungskonzeptionen im Widerspruch mit der säkularen Moderne liegen. Was die Sexualität betrifft - insbesondere die Überwachung der weiblichen Sexualität -, so ist der restriktive Umgang nicht nur eine spezifisch islamische Haltung, sondern ein typisches Zeichen religiös fundamentalistischer Orientierungen (Z.B. die christlich fundamentalistische Gruppe der 12 Stämme, die ihre Kinder nicht in den Sexualekundeunterricht schicken).

5. Welche Resilienzfaktoren gibt es im Leben von Migrantenkindern?

Was macht Migrantenkinder psychisch stark? Was sind die Implikationen der islamischen Erziehung für die Praxis; insbesondere für die Elternbildung und Elternarbeit im Zusammenwirken mit Kindergartenalltag und Schule?

Was ist zunächst mit Resilienz gemeint²³? Die Frage nach Resilienzfaktoren ist wie folgt zu verstehen: Wie kommt es, dass trotz elterlicher Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Drogenabhängigkeit, psychotischer Erkrankung und Scheidungserfahrung der Eltern ein gewisser Teil der von diesen Risiken betroffenen Kinder dennoch relativ erfolgreich ihr Leben meistern? Wie kommt es, dass Kinder trotz eigener Risiken wie Geburtskomplikationen, körperliche Behinderungen etc. dennoch einen hohen Grad an Widerstandskraft und Robustheit zeigen? Resilienz umschreibt also die Fähigkeit, relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenzen zu entwickeln; Resilienzfaktoren stärken also die psychische Widerstandsfähigkeit von risikobelasteten Kindern. Auch Migrationserfahrungen lassen sich in dieser Konzeption aus kindlicher Sicht zunächst als eine „riskante“ Umwelt verstehen.

1) Eindeutig zeigt die Forschung, dass die in den ersten beiden Lebensjahren etablierte sichere Mutter-Kind Bindung eine bedeutsame Entwicklungsressource darstellt. Dieser Befund sollte in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Jugendämtern etc., insbesondere gegenüber Migrantenfamilien und –müttern stärker kommuniziert werden. Vielfach fehlt ihnen ein Wissen um Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, Entwicklungstempo und sensible Phasen in der Entwicklung

²³ Betrachtet man den Begriff der Resilienz etwas genauer, so ist zunächst die Frage zu stellen, ob Schutz- bzw. Resilienzfaktoren nur die Kehrseite von Risikofaktoren sind und worin genau der Unterschied zwischen ihnen liegt. Vielfach wird auch nur das Fehlen von Risiken als Schutzfaktoren betrachtet. Definition und Operationalisierung von Schutzfaktoren müssen aber unabhängig von Risikofaktoren erfolgen. Auch muss begrifflich Resilienz stärker von der Wirksamkeit der Kompetenzen des Kindes getrennt werden; zeitlich müsste der Nachweis gelingen, dass der Resilienzfaktor vor dem belastenden Ereignis bzw. dem Risiko vorhanden ist (Vgl. Laucht, Esser & Schmidt, 1997). Resilienz verstanden als Schutzfaktor ist also dann erst wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Nur so kann Entwicklung als Folge bzw. Ursache dieser Protektivfaktoren interpretiert werden. Deshalb sind hierbei längsschnittliche Methoden zu bevorzugen. Um als Resilienzfaktor zu gelten, muss es im statistischen Sinne eine Interaktion zwischen Risiko und Resilienz im Sinne eines Puffereffektes geben. Will man tatsächlich Resilienzfaktoren untersuchen, so gilt es, das Erkenntnisinteresse auf vermittelnde Prozesse zu richten und gleichzeitig Schutzfaktoren von lediglichen positiven Erfahrungen und Erlebnissen klar abzugrenzen. Statistisch betrachtet moderieren protektive Faktoren die Ausprägung bzw. die schädliche Wirkung eines Risikofaktors; d.h. also, liegt etwa ein protektives Merkmal vor, so wird der Risikoeffekt gemindert oder kommt überhaupt nicht zum Tragen; fehlt dagegen das protektive Merkmal, schlägt das Risiko voll durch. Ein protektiver Faktor ist insofern nur dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt.

des Kindes. Denn die Auswirkungen unsicherer Bindung bleiben nicht auf die Kindheit begrenzt, sondern sind auch in der Jugendphase wirksam. Unsicher gebundene Jugendliche zeigen weniger Ich-Flexibilität, negatives Selbstkonzept, stärkere Hilflosigkeit und Feindseligkeit (Seiffge-Krenke & Becker-Stoll, 2004). Dabei kann auch direkt auf koranische Inhalte angeknüpft werden, die eine intensive Mutter-Kind-Beziehung in den ersten zwei Lebensjahren vorsehen, um (muslimischen) Migranteltern das Risiko einer Bindungsstörung beim Kind durch unreflektierte „Verfrachtungen“ des Kindes – je nach ökonomischer Situation- in die Heimat, zu den eigenen Eltern, Verwandten etc. zu vermitteln.

2) In der pädagogischen Praxis können über die Verbesserung der Erziehungsqualität der Eltern resilienzfördernde Wirkungen erzielt werden; wenn bspw. dem Kind systematisch beigebracht wird, eine aktive Problembewältigung zu betreiben, d. h. wenn das Kind bei auftretenden (mit eigenen Kompetenzen lösbaren) Problemen diese nicht verleugnet oder vermeidet, sondern auf diese zugeht und Eltern das Kind dazu auch animieren. Dadurch kann eher das Gefühl der Selbstwirksamkeit, also das Gefühl der eigenen Kontrolle über die Entscheidungen, erworben werden. Das kann wiederum durch einen systematischen Einbezug des Kindes in Entscheidungsprozesse und durch die Verantwortungsübernahme des Kindes gefördert werden. Auch hier gilt es, Migranteltern die Bedeutung des Einbezuges eines Kindes in familiäre Entscheidungsprozesse zu verdeutlichen und bei ihnen die zum Teil vorherrschende traditionelle Haltung „Es ist doch noch ein Kind“ zu überwinden. Insbesondere gilt es, die vielfach fehlende Erziehung zur Selbstständigkeit in der frühen Kindheit – insbesondere bei Söhnen - zu thematisieren: Diese Haltung hatte historisch seine Berechtigung (Kindheit aufgrund einer hohen Säuglings- und Kindersterberate als eine fragile Phase und deshalb kaum Belastungen an das Kind), schränkt aber gegenwärtig Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ein. (Migranten)Eltern soll die eindeutige Botschaft vermittelt werden: Verwöhnung durch mangelnde Selbstständigkeitserziehung ist nicht nur ein Zuviel an Liebe, sondern auch ein Zuwenig an Zutrauen zum Kinde.

3) Häufig betrachten muslimische Eltern die komplette Assimilation ihrer Kinder an deutsche Lebensverhältnisse als ihre größte Sorge; befürchten eine völlige kulturelle und religiöse Entfremdung und versuchen dem mit einer intensiveren religiösen Werteerziehung beizukommen

(Vgl. auch Tepecik, 2003, S. 60)²⁴. Jedoch ist hier zu verdeutlichen, dass zwar das Aufwachsen in liberalen Gesellschaften gewisse Entwicklungsrisiken für Kinder bergen (vor denen die Eltern ihre Kinder durch eine starke religiöse Erziehung zu schützen versuchen), jedoch ist die Frage zu stellen, ob und inwiefern religiös geschlossene Gruppen bestimmte Risiken (Drogen- und Alkoholgebrauch, traumatisches Erlebnis elterlicher Scheidungen etc.) nur dadurch senken, indem sie die Auftretenswahrscheinlichkeit für andere Risiken (rigide Persönlichkeit, geringe Autonomie im Denken etc.) erhöhen. Diese Gefahren einer Abschottung und Isolation werden natürlich größer, je weniger authentische Kontakte und persönliche Bekanntschaften mit deutschen Familien stattfinden; dann wird die Möglichkeit einer Gegen-Erziehung - und zwar gegen explizit westliche bzw. als westlich gehaltene Werte – wahrscheinlicher. Eine behütende, überbehütend-kontrollierende Erziehung ist in der Regel die Folge, was die Entwicklung und Entfaltung der Kinder einschränkt. Hier sollten Erziehungsinstitutionen wie Kitas und Schulen für größere Transparenz ihrer erzieherischen Ziele sorgen; denn vielfach existieren unter Migranteneltern verzerrte Erziehungsvorstellungen über „typisch deutsche Erziehung“, Fehldeutungen der frühen Selbstständigkeitserziehung als eine „kalte und lieblose Haltung“ zum Kinde, was sie eher animiert, „krampfhaft“ an den eigenen, zum Teil dysfunktional gewordenen Erziehungsmustern festzuhalten. Diese Formen der ethnischen bzw. religiösen Einkapselung sind - und das sollte mit Nachdruck festgehalten werden - nicht ausschließlich ein Spezifikum der Muslime in Deutschland, sondern sind bspw. auch sehr stark in der griechischen Migrantencommunity in Deutschland zu beobachten (Vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005). Auch frühere Studien (Holtbrügge, 1975) zeigten eine unter griechischen Migranten genauso hohe, wenn nicht sogar noch höhere religiöse Orientierungen in der Erziehung wie unter türkischen Migranten.

4) Eines der stabilsten Befunde in der Migrationsforschung ist das Phänomen, dass Migranteneltern in der Regel hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, die oft mit großen, zum Teil unrealistischen, Erwartungen an die Kinder gekoppelt sind, wobei häufig aus dem Mangel an eigenen Kompetenzen zugleich die schulische Unterstützung des Kindes gering ist (Nauck & Diefenbach, 1997). Bei ausbleibendem oder geringem Erfolg der Kinder führt dieses Auseinander klaffen dann vielfach zu Enttäuschungen auf Seiten der Eltern und psychischen Belastungen bei Kindern. Nicht selten sind jedoch diese hohen Erwartungen dem Umstand

²⁴ Allerdings ist bei dieser Publikation von Tepecik ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass sie sich durch eine unsorgfältige Recherche und Darstellung „auszeichnet“ und zu Recht eine Gegendarstellung von muslimischen

geschuldet, dass sozialer Aufstieg und anerkannte Berufe für viele Migranteltern an typische akademische Berufe wie „Arzt, Ingenieur oder Anwalt“ verknüpft sind. Daher gilt es, in Kontexten der Schul- und Berufsberatung Migranteltern zum einen auf die belastende Wirkung hoher Erwartungen bei fehlender Unterstützung hinzuweisen- die sich in aggressiven Akten nach außen oder in depressiven Verstimmungen nach innen entladen können-, und zum anderen ihnen in einer verständlichen Weise die Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten auch durch handwerklich-technische Berufe zu kommunizieren. Bei fehlendem Interesse an der Bildung der Kinder könnten gerade islamische Eltern – über Gespräche, Flyer, Kampagnen etc.-, an den überragenden Wert der Bildung im Islam erinnert werden (Die erste koranische Offenbarung ist der Bildung gewidmet).

5) Eine Reihe von Studien zeigt, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat; vor allem eine gute Beziehung zum Lehrer, den die Schüler als an ihnen interessiert und sie herausfordernd wahrnehmen. An diese Befunde anknüpfend, lässt sich folgern, dass eine Verbesserung des Schulklimas und mehr persönliches Engagement der Lehrkräfte mit Migrantenkinder resilienzfördernd wirkt. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt ihrer Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur Resilienz leisten, weil dadurch dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben wird (Speck-Hamdan, 1999).

6) In Schul- wie in Kitakontexten sollten Migrantenkinder noch stärker verantwortungsvolle Positionen – ungeachtet möglicherweise ihrer geringeren sprachlichen Kompetenzen – erhalten. Sie werden sich dann in der Regel stärker mit der Aufgabe identifizieren, die inneren Bindungen zur Schule bzw. Kita wachsen, und sie machen dadurch Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit. So können bspw. positive Erfahrungen mit Tutorensystemen in der Lehr-Lern-Forschung modifiziert auch bei Migrantenkinder eingesetzt werden: Ihnen sollten vermehrt in der Kita bzw. Schule die Aufgabe gegeben werden, unabhängig von ihrer Leistung anderen Kindern etwas beizubringen. Davon profitieren Lehrende in der Regel viel stärker als Lernende, weil das Wissen anders organisiert und eigens neu aufbereitet werden muss und somit eine größere Verarbeitungstiefe erreicht wird. So werden Leistungsverbesserung auch bei leistungsschwächeren Schülern erreicht.

Verbänden provozierte. Deshalb sind die dort behaupteten Zusammenhänge nur mit Vorsicht zu betrachten.

7) Des Weiteren ist es geboten, bei Migrant*innen mit schlechten Schulleistungen (nicht nur bei diesen, sondern auch bei deutschen), ihre Leistungen nicht nur an einer sozialen Bezugsnorm – meistens die gleichaltrige deutsche Altersgruppe in der Klasse (der Notenspiegel in der Klasse etc.) – zu messen. Denn dann spüren sie, dass sie trotz Anstrengungen vielfach nicht die erforderlichen Leistungen bringen und sind geneigt, zu resignieren. Förderlicher ist es dagegen, die individuellen Entwicklungsschritte und Verbesserungen zu berücksichtigen und diese dann zu würdigen; d.h. dem Kind die Rückmeldung geben, welche Verbesserungen es in seinem Schulleben gemacht hat.

8) Ferner kann sich, was ausländische Kinder betrifft, das symbolische kulturelle Kapital, das sie mit ihrer Mehrsprachigkeit haben, (vorausgesetzt, sie sprechen beide Sprachen relativ gut) als ein wichtiger Schutzfaktor dienen. Deshalb wären auch hier Förderaspekte anzusetzen, weil Mehrsprachigkeit indirekt Ressourcen erweitert und Kinder und Jugendliche weniger vulnerabel macht. Forderungen, mehr oder ausschließlich Deutsch zu sprechen, „verschenken“ dieses Kapital.

9) Schulprojekte wie „Großer Bruder“, „Große Schwester“, bei denen kompetente ältere Jugendliche Risikokindern (Kindern aus chaotischen, ungeordneten Elternhäusern, Elternhäusern mit psychischer Erkrankung der Eltern etc.) zugeordnet werden und eine Teilverantwortung für sie übernehmen, haben resilienzfördernde Wirkung, weil dadurch dieses ältere Kind – im Gegensatz zu den Eltern, die in diesen Konstellationen nicht als Vorbilder taugen - dann zu Rollenvorbildern werden können.

10) Mit Blick auf die Erfahrungen der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens sind auch religiöse Überzeugungen im Leben von Risikokindern (in diesem speziellen Fall von Migrant*innen) als ein Schutzfaktor zu betrachten. Sie geben ihnen ein Gefühl, dass ihr Leben einen Sinn und eine Bedeutung hat; vermitteln das Gefühl oder die Überzeugung, dass sich die Dinge trotz Not und Schmerz am Ende zum Guten wenden können. Religiosität von Migrant*innen in Bildungseinrichtungen sind daher nicht von vornherein argwöhnend oder irritiert zu registrieren. Insofern ist die Diskussion bspw. um den Islamunterricht nicht nur aus politischer, sondern auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive zu führen.

11) In Erziehungsdiskursen werden vielfach Fremdheiten und kulturelle Distanzen immer wieder konstruiert, indem der Islam auf seine antiwestlichen und explizit vormodernen Dimensionen reduziert wird. Und das, obwohl in verschiedenen Studien dokumentiert, muslimische Jugendliche wie auch ihre Familien in ihrem Sozialisationsprozess nicht von homogenen eigenkulturellen oder –religiösen „Blöcken“ beeinflusst werden, sondern vielfach in ihrem Alltag typische pragmatische Patchwork-Aktivitäten eingehen, d. h. sich das jeweils für sie funktional und passend erachtete Element der jeweiligen Referenzgruppe (z.B. türkische und deutsche) aneignen. Hier ist immer wieder hilfreich, kulturell-religiöse Differenzen von Modernitätsunterschieden in der Lebensgestaltung zu trennen.

12) Zuletzt gilt es zu bedenken: Gerade wenn Migranten bzw. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter einer höheren Anzahl bzw. an intensiveren Risiken leiden, wie offensichtlich es in vielen Studien klar wird (Collatz, 1998, Uslucan, 2005a, b), dann müsste auch eine ganz „normale“, unauffällige Lebensführung von ihnen zunächst erstaunlich und erklärungsbedürftig sein. Deshalb gilt es, nicht nur stets die außergewöhnlichen positiven Fälle zu loben, sondern in Schul- und Erziehungskontexten auch die Anstrengungen „zur Normalität“ bei den „Unauffälligen“ besonders zu honorieren und anzuerkennen; d.h., es ist als eine wertzuschätzende Anstrengung zu verzeichnen, wenn Migrantenfamilien mit einem anderen religiösen Hintergrund es schaffen, ganz unauffällig ihren Alltag bewältigen; denn die stärkste Form der Integration geschieht unauffällig.

6. Literatur:

- Alacacioglu, H. (1998). Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Münster: LIT-Verlag.
- Aslan, A. (1996). Geschlechtererziehung in den öffentlichen Schulen und die islamische Haltung. Stuttgart: Islamisches Sozialdienst- und Informationszentrum (Schriftenreihe zur islamischen Erziehung; 1).
- Aslan, A. (1998). Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich. Stuttgart: Islamisches Sozialdienst- und Informationszentrum (Schriftenreihe zur islamischen Erziehung; 3).
- Atteslander, P., Gransow, B. & Western, J. (1999) (Eds.), Comparative Anomie Research. Aldershot – Brookfield: Ashgate.
- Ay, M. E. (2000). Ailede ve Okulda Ideal Din Egitimi [Die ideale religiöse Erziehung in Familie und Schule]. Istanbul: Bilge Yayincilik.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Behr, H. H. (1998). Islamische Bildungslehre. München: Dar-us-Salam.
- Berry, J. (1997): Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, S. 5–34.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). Viele Welten. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Borek, A. (1999). Gesellschaft und Familie im Islam. *Deutsche Muslim Liga Rundbrief*, Jg. 9, Heft Nr. 66. DML Homepage: www.deutsche-muslim-liga.de
- Boyd, R. & Richerson, P. H. (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bucher, A. (2005). Psychologische Aspekte neureligiöser Bewegungen. In D. Frey & C. G. Hoyos (Hrsg.), *Psychologie in Gesellschaft, Kultur und Umwelt* (S. 259-265). Weinheim: Beltz Verlag.
- Buggle, F. (1992). *Denn sie wissen nicht, was sie glauben. Oder warum man redlicherweise nicht mehr Christ sein kann*. Reinbek: Rowohlt.
- Büttner, F. (2000). Islamischer Fundamentalismus- eine Herausforderung für den Westen? In R. Busch (Hg.), *Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen* (S. 90-111). Berlin: Dahlem University Press.

- Collatz, J. (1998). Kernprobleme des Krankseins in der Migration - Versorgungsstruktur und ethnozentrische Fixiertheit im Gesundheitswesen. In David, M., Borde, Th. & Kentenich, H. (1998) (Hrsg.), Migration und Gesundheit. Zustandsbeschreibung und Zukunftsmodelle (S. 33-59). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Ehre, Sexualität und geschlechtsspezifische Erziehung im Islam (1999). Dokumentation islamischer Kulturkreis, Reihe 17, Bern Intermedio SRK.
- Elshahed, E. (2004). Religiös-ethische Erziehung als Interkulturelle Erziehung- Eine pädagogische Herausforderung für den Islam. In P. Graf (Hg.), Der Islam im Westen-der Westen im Islam. Positionen zur religiös-ethischen Erziehung von Muslimen (S. 211-226). Göttingen: V&R Unipress.
- Elyas, N. (2001). Der Islam im Abendland- sein Beitrag für die Wertorientierung in einem demokratischen Europa. In J. Lähnemann (Hrsg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen (S. 158-165). Hamburg: EB-Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000) In Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000: Shell Jugendstudie, Religion (S. 157-180.) Opladen: Leske und Budrich.
- Gaschke, S. (2001). Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. München: Heyne.
- Gensicke, Th. (1994). Wertewandel und Erziehungsleitbilder. *Pädagogik*, 46, Heft 7-8, 23-26.
- Gerster, P. & Nürnberger, C. (2001). Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin: Rowohlt.
- Grom, B. (1992). Religionspsychologie. München: Kösel-Verlag.
- Hadithe (2002). Sahih al-Buhari: Nachrichten von Taten und Aussprüchen des Propheten Muhammad. Reclam: Stuttgart.
- Harzawinski, A. M (2005). Islami(sti)sche Erziehungskonzeptionen. Drei Fallbeispiele aus Baden-Württemberg. Marburg: Tectum Verlag.
- Hellmann, Ch. (2000). Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik. Frankfurt: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hochstim, P. & Plake, K. (1997) (Hg.). Anomie und Wertsystem. Nachträge zur Devianztheorie Robert K. Mertons. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg.

- Hofmann, R. (2003). Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse. Münster: LIT Verlag.
- Hofstede, G. (1980). Culture´s Consequences: International differences in work related values. Beverly Hills: Sage.
- Holtbrügge, H. (1975). Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungsvorstellungen und familiale Rollen- und Autoritätsstruktur. Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative.
- Hood, R.W. et al. (1996). The Psychology of Religion. An Empirical Approach. New York & London: Guilford Press.
- Hurrelmann, K. (1994). Mut zur demokratischen Erziehung. Pädagogik, 46, Heft 7-8, 13-17.
- Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstress und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. Report Psychologie, 2, 16–25.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2000). Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Klafki, W. (1982). Erziehungsziel, Bildungsziel, Lernziel unter begrifflichem und normativem Aspekt. In M. Benden (Hg.), Ziele der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Obb.
- Klages, H. & Kmiecik, P. (1985) (Hrsg.), Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt: Campus.
- Klages, H., Hippler, H.-J. & Herbert, W. (1995) (Hrsg.), Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt: Campus.
- King, P. E. & Furrow, J. (2004). Religion as a Resource for Positive Youth Development: Religion, Social Capital, and Moral Outcomes. Developmental Psychology, 40, 703-713.
- Koran (1993). (Übersetzung von R. Paret). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köster, F. (1986). Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam (S. 148-198). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29, 260-270.
- Lehnert, A. I. (1998). Grundzüge der islamischen Erziehungslehre. IB Verlag Islamische Bibliothek: Köln.

- Leyendecker, B. (2003). Frühe Entwicklung im soziokulturellem Kontext. In H. Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 381-431). Bern: Huber.
- Li, H., Atteslander, P., Tanur, J. & Wang, Q. (1999). Anomic Scales: Measuring Social Instability. In P. Atteslander, B. Gransow, & J. Western (1999) (Eds.), *Comparative Anomie Research* (pp. 23–45). Aldershot – Brookfield: Ashgate.
- Marschke, B. (2003). *Religionsunterricht und interkulturelle Erziehung*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Martin, N. (1981). *Familie und Religion. Ergebnisse einer EMNID-Spezialbefragung*. Paderborn: Schöningh.
- Merkens, H. (1997). Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In D. Kirchhöfer, H. Merkens & F. Schmidt (Hrsg.), *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien* (S. 9-100). Hohengehren: Schneider.
- Merkens, H. & Ibaidi, S. (2000). *Soziale Beziehungen und psychosoziale Befindlichkeiten von deutschen und türkischen Jugendlichen. Abschlussbericht Nr. 29*. Institut für Allgemeine Pädagogik der FU Berlin, Berlin.
- Müller, P. (2001). (Religions-)Pädagogische Überlegungen. In U. Baumann (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen* (S. 163-181). Frankfurt: Lembeck.
- Nauck, B., & Diefenbach, H. (1997). Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 289–307). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Nasser, I. (1987). Islamic Education - Its Sources, Ways, Institutions and Objectives. In H. Dobers, W. Erl, A. Th. Khoury & M. Fassi-Fihri (Eds.), *Education and Value Systems* (pp. 63-71). Mainz: v. Hase & Koehler.
- Neumann, U. (1981). *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Schwann.
- Nipkow, K. E. (2001). Religiöse Wertsysteme-Orientierungsbasis für ethische Erziehung? Ein Problemaufriss. In J. Lähnemann (Hrsg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen* (S. 208-219). Hamburg: EB-Verlag.
- Öner, S. (1999). *Islamda Terbiye ve Cocuk: Yuvamiz*. Heft 160, Ausgabe Juni 1999; Beiheft des Magazins Altinoluk. Istanbul.

- Oser, F., Di Loreto, O. & Reich, K. H. (Hrsg.) (1996). Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität (S. 69-87). Lengerich: Pabst Verlag.
- Oser, F. & Bucher, A. (2001). Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 940-954). Weinheim: Beltz.
- Ramadan, T. (2003). *Die Muslime im Westen. Aufbauen und Gestalten*. Lyon: Edition Tawhid.
- Reich, K. H. (2001). Spiritualität von Kindern: Wie können wir sie erfassen und was daraus lernen? In J. Lähnemann (Hrsg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen* (S. 472-480). Hamburg: EB-Verlag.
- Rüschhoff, S. I. (2002). Ansätze einer zeitgemäßen Familienpolitik. Deutsche Muslim Liga Rundbrief, Jg.11, Heft Nr. 80. DML Homepage: www.deutsche-muslim-liga.de
- Schultz, T. & Sackmann, R. (2001). "Wir Türken..." Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 43 / 2001, 40-45.
- Sandt, F.-O. (1996). *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*. Münster: Waxmann.
- Scherberger, C. (1999). *Zur Vereinbarkeit der Erziehungsziele türkisch-islamischer Familien mit den Erziehungszielen in Deutschland*. Examensarbeit an der PH Heidelberg.
- Schiffauer, W. (1991). *Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Eine Ethnographie*. Stuttgart: Klett.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of values: The role of transmission belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, Special Issue, 174-185.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 25, pp.1-65. Orlando, Florida: Academic.
- Seiffge-Krenke, I. & Becker-Stoll, F. (2004). Bindungsrepräsentation und Coping im Jugend- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13 (4), 235-247.
- Seligman, M. E. P. (1979): *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Smith, P. & Schwartz, S. (1997). Values. In J. Berry, M. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Volume 3 Social behavior and applications*. Boston: Allyn & Bacon.

- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus ausländischen Familien. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 221-228). München: Reinhardt.
- Spuler-Stegemann, U. (1998). Muslime in Deutschland. Nebeneinander oder Miteinander. Freiburg: Herder.
- Standop, J. (2005). Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim: Beltz.
- Stöbe, A. (1998). Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. Diss. Gesamthochschule Essen.
- Tan, D. (1999). Zur Rolle der Religion in der Erziehung. In Analysen. Arbeitskreis Neue Erziehung (Hg.): Erziehung - Sprache - Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien (S. 37-92). Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.
- Tepecik, E. (2003). Bildungsarbeit im Auftrag des Islamismus. Erziehung oder Indoktrination. Wiesbaden: DUV.
- Tibi, B. (1997). Islamische Bildungsvorstellungen und Islam-Unterricht an deutschen Schulen. Interkulturelle Öffnung und Konfliktpotentiale. INTERKULTURELL Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung - Heft 1/2, 148 - 161.
- Tietze, N. (2001). Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition.
- Tosun, C. (1993). Religion und Identität. Ankara: Türk Diyanet Vakfi.
- Uslucan, H.- H. & Fuhrer, U. (2003). Autoritarismus und Jugendgewalt im Kulturvergleich. Zeitschrift für Politische Psychologie, 4, 361-384.
- Uslucan, H.- H. (2004). Kulturelle Werte und Identität. Expertise für das Gutachten „Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland“. [http://www.bafg.de/template/zuwanderungsrat/expertisen_2004/expertise_oezdemir_oezcan.pdf; 27.10.2004].
- Uslucan, H.- H. (2005a). Ankommen in der neuen Heimat: Akkulturationsbelastungen von Migranten. In R. Golz & R. Kollmorgen (Hrsg.), Internalization, Cultural Difference and Migration (S. 201-225). Münster: LIT Verlag.
- Uslucan, H.-H. (2005b). Lebensweltliche Verunsicherung türkischer Migranten. Psychosozial, 28 (1), 111-122.

Uslucan, H.-H., Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Erziehung in Zeiten der Verunsicherung. In Th. Borde & M. David (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* (S. 65-88). Frankfurt: Mabuse.

Vahedi, N. (1996). Diskriminierung und gesundheitliches Wohlbefinden bei türkischen Industriearbeitern. *Psychosozial*, 63, 71–92.

Witter, R. A.- et al. (1985). Religion and subjective well-being in adulthood: A quantitative synthesis. *Review of Religious Research*, 26, 332-342.

Worbs, S. & Heckmann, F. (2003). Islam in Deutschland. Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In *BMU* (2003), 133-220.

http://www.bayern.landtag.de/bayer_verfassung_dritter_hauptteil.html [Zugriff am 20.3.2007]

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Stand: Juli 2008

Gestaltung: KIWI GmbH, Osnabrück

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 018 01/90 70 50*
Fax: 03018/5 55 44 00
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
E-Mail: info@bmfsfj.service.bund.de

* nur Anrufe aus dem Festnetz, 3,9 Cent
pro angefangene Minute