

II. Religiöse Sozialisation und religiöse Erziehung in muslimischen Familien

1. MUSLIME IN DEUTSCHLAND

In diesem Kapitel wird zunächst die Ausgangssituation der Muslime geschildert. Da die vorliegende Studie sich auf die Situation der türkischstämmigen Muslime mit sunnitischer Ausrichtung des Islams konzentriert, wird bei der Beschreibung der Fokus auf diese Gruppe gerichtet. Die Merkmale dieser Gruppe werden nach den für die vorliegende Studie bedeutsamen Kriterien beschrieben.

Es geht zunächst darum, sich einen Überblick über die zahlenmäßige Präsenz von Muslimen und im Speziellen von Muslimen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland zu verschaffen. Die statistische Erfassbarkeit von muslimischen Familien birgt jedoch einige Probleme, sodass sozialstrukturelle Daten über sie vorwiegend aus Untersuchungen zu türkischen Migrationsfamilien entstammen.

Ein Blick auf die Religiosität der Muslime mit türkischem Migrationshintergrund zeigt, welche Aspekte des Islams für diese von Bedeutung sind. Schließlich werden die Organisationsstrukturen von Muslimen vorgestellt. Neben den religiösen Dachverbänden, die sich im Migrationsverlauf etabliert haben, werden die Rolle und die Funktionen der ihnen zugehörigen religiösen Gemeinden aufgezeigt. Sie gelten als Orte, in denen ein nicht unbedeutender Teil der religiösen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stattfindet und mit denen die Mehrheit der befragten Eltern dieser Untersuchung in Verbindung steht.

1.1 Die Ausgangslage in Zahlen und Fakten

Der Islam in Deutschland lässt sich in der Geschichte¹ auch schon vor den 1960er-Jahren vereinzelt vorfinden. Jedoch hat die zahlenmäßig bedeutende Präsenz von Muslimen erst in den 1960er-Jahren mit der Arbeitsmigration aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und aus Nordafrika eingesetzt. In späteren Jahren kamen zudem Kriegsflüchtlinge aus unterschiedlichen muslimisch geprägten Ländern, wie bspw. Bosnien, Irak, Iran, Afghanistan und neuerdings aus Syrien u.a., hinzu. Deutschland bietet spätestens seit den Migrationswellen der 1980er-Jahre ein Bild religiöser und multikultureller Vielfalt. Die Muslime in Deutschland bilden eine heterogene Gruppe unterschiedlicher nationaler Herkunft mit einer bunten Mischung muslimischen Lebens.²

Die Mehrheit der Muslime in Deutschland hat einen türkischen Migrationshintergrund. Es handelt sich bei den türkischen Muslimen zumeist um Arbeitsmigranten, die – wie oben erwähnt – im Zuge des Anwerbeabkommens in den 1960er-Jahren nach Deutschland kamen. Arbeit ist unter den muslimischen Türken ein wichtiger Migrationsgrund und die wenigsten von ihnen verfügen über einen hohen Bildungsabschluss. Sie wurden zumeist als Hilfsarbeiter in Fabriken eingesetzt und verfolgten das Ziel, nach einiger Zeit in ihre Heimat zurückzukehren. Der Grund hierfür lag zunächst an lediglich befristeten Arbeitsverträgen. Erst mit der zunehmend längeren Aufenthaltsdauer wurden letztendlich auch die restlichen Familienmitglieder nach Deutschland geholt, wodurch die Zahl der Muslime insgesamt stark zunahm (vgl. Seifert 2012).

Mit dem Nachzug der Familien stieg auch die Bedeutung des Islams. Die erlebte Fremdheit förderte innerhalb der nach Deutschland geholten Familien eine Orientierung nach eigenen kulturellen und religiösen Werthaltungen, die insbesondere der Wahrung der eigenen Identität dienen sollte. Dies erklärt u.a., warum das Leben vieler Muslime hierzulande durch einen besonderen Bezug zur eigenen Religion geprägt ist.

Die Etablierung von muslimischen Gemeinden und entsprechenden religiösen Organisationen kann ebenfalls mit dieser Tatsache in Zusammenhang gebracht werden. Die Vielfalt des muslimischen Lebens hat sich zudem nicht nur

1 | Kaiser Wilhelm II. ließ 1914 eine mit einem Minarett versehene Moschee für Kriegsgefangene bauen. Erste kleinere islamische Gemeinden gab es in Deutschland bereits nach dem Ersten Weltkrieg (z.B. »Islamische Gemeinde zu Berlin«, gegründet 1922). Bei einer Volkszählung gehörten 1925 weniger als 3.000 Personen einer anderen Religion als dem Christentum und Judentum an (vgl. Mirbach 2008: 82). Bis dahin galt die Geschichte des Islams in Deutschland eher als eine Randerscheinung (vgl. Schmitz/Seibert 2007: 13f.).

2 | Vgl. Lemmen 2001: 17-34 für eine detaillierte und phasenweise folgende Beschreibung der Geschichte des Islams in Deutschland unter Bezugnahme auf Primärquellen (Vereinsregister, Gerichtsentscheide, Berichte etc.).

aufgrund der unterschiedlichen nationalen Herkunft der Muslime in Deutschland gesteigert. Auch innerhalb der jeweiligen ethnischen Gruppen muss eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden, um ein angemessenes Bild der religiösen Orientierungen, religiösen Einstellungs- und Handlungsmuster wiedergeben zu können.

Heute leben rund vier Millionen Muslime in Deutschland. Die Muslime bilden nach den Christen somit die nächstgrößte Religionsgemeinschaft. Es gibt keine genauen Zahlen darüber, wie viele Muslime tatsächlich in Deutschland leben. Die Gründe hierfür liegen darin, dass genaue Zahlen über eine islamische Religionszugehörigkeit über das Statistische Bundesamt nicht zu ermitteln³ sind. Laut der Studie des Bundesamtes⁴ für Migration (2009) variiert diese Zahl immer zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Muslimen. In Deutschland leben inzwischen rund 82 Millionen Menschen, sodass der Anteil der Muslime an der Gesamtbevölkerung insgesamt zwischen 4,6 und 5,2 % beträgt. Dabei wird geschätzt, dass rund 45 % der in Deutschland lebenden Muslime mit Migrationshintergrund aus den berücksichtigten Herkunftsländern deutsche Staatsangehörige sind und rund 55 % über eine ausländische Nationalität verfügen (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 80).

Die in Deutschland lebenden Muslime stellen eine sehr heterogene Bevölkerung dar. Es dominiert die Gruppe der Türkischstämmigen. Etwa 2,5 bis 2,7 Millionen der in Deutschland lebenden Muslime haben somit einen türkischen Migrationshintergrund, d.h., sie stellen rund 63 % der Muslime in Deutschland dar.⁵ Auch was die konfessionelle Zugehörigkeit der Muslime anbelangt, ist eine Vielzahl von Glaubensrichtungen festzustellen. Die Mehrzahl der türkischstämmigen Muslime sind Sunniten (76 %), auf die sich die vorliegende Studie konzentriert. Mit einem Anteil von 17 % stellen die Aleviten die zweitgrößte Glaubensgruppe dar (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 303).

Von den etwa 2,5-2,7 Millionen türkischstämmigen Muslimen besitzen rund 40 % die deutsche Staatsbürgerschaft. Im Vergleich zu anderen Herkunftsgruppen ist der Anteil der im Ausland geborenen türkischstämmigen Muslime geringer, d.h., es ist die zweite Generation an türkischstämmigen Muslimen in Deutschland herangewachsen, deren Eltern zumeist Arbeitsmigranten waren (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 303f.).

3 | Vgl. für die vorliegende Problematik der statistischen Erfassbarkeit der Muslime Lemmen 2001: 35ff.; vgl. auch Spielhaus 2013 in diesem Kapitel.

4 | Diese Zahlen ergeben sich aus einer standardisierten telefonischen Befragung von insgesamt 6.004 Personen im ersten Halbjahr 2008 (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 38).

5 | Die restlichen Muslime stammen aus südeuropäischen Ländern (ca. 14 %), aus dem Nahen Osten (8 %), aus Nordafrika (7 %) und Zentralasien/GUS, dem Iran sowie Südostasien (insgesamt rund 8 %).

Auf die geografische Verteilung bezogen, kann festgehalten werden, dass Muslime vor allem in den alten Bundesländern leben, und zwar meist in Ballungsgebieten. Etwa ein Drittel (35,3 %) der türkischen Muslime lebt in NRW, hier überwiegend im Ruhrgebiet. Der nächstgrößere Anteil an Muslimen lebt in Baden-Württemberg (18,3 %) und Bayern (14,1 %) (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 107). Die Probandenauswahl für die vorliegende Untersuchung erfolgte in NRW. Demnach ist sie in einem Gebiet durchgeführt worden, in dem die Mehrheit der Muslime in Deutschland lebt.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese statistischen Angaben lediglich auf Schätzungen beruhen, die die einfache Zuordnung als »Muslim« in Frage stellen lassen. In diesem Zusammenhang zeigt Spielhaus (2013), wie auf der Grundlage von Migrationsstatistiken oder Umfragen unter Menschen aus ausgewählten Herkunftsländern und darauf basierenden Hochrechnungen Schätzungen zur Anzahl von Muslimen gemacht wurden, wobei die Autorin hier schlussfolgernd klarstellt, dass diese Zahlenangaben verbesserungswürdig sind (vgl. Spielhaus 2013: 5-8).

Nach Spielhaus ist die »Kategorie« des Muslims in ihrer inflationären Verwendung kritisch zu hinterfragen. Jene Kategorie könne in Wissenschaft, Politik, Medien etc. lediglich im Kontext religiöser oder identitärer Bezüge eine Aussagekraft erhalten (vgl. Spielhaus 2013: 15). Dabei gelte es, zu unterscheiden, von welcher Kategorie ausgegangen und auf welcher Ebene eine Debatte geführt werde. Die Religionszugehörigkeit erweise sich somit, wenn sich nicht eindeutige religiöse Bezüge (Deutungs- und Handlungsmuster) nachweisen lassen würden, als irreführend.

Die Bezeichnung »muslimisch« oder »Muslim« gibt demnach nur wenig Aufschluss über das persönliche Verhältnis des Einzelnen zur eigenen Religion. Welchen Stellenwert die Religion im eigenen Leben hat, wie sie praktiziert wird, welche Rolle der Islam im Leben des Einzelnen oder gar im Sozialisationsprozess der eigenen Kinder spielt, ist mit der alleinigen Zuschreibung »Muslim« nicht ohne Weiteres identifizierbar. Der Vorteil einer qualitativen Analyse besteht darin, detaillierte Informationen über die zu erfassende Gruppe mit ihren religiösen Bezügen geben zu können. Sicherlich ist dabei der Anspruch auf Repräsentativität nicht gegeben, aber der Blick für eine differenzierte Wahrnehmung und Erfassung verschiedener Bereiche des »Muslim«-Seins und der Lebenswelten kann dadurch geschärft werden.

1.2 Muslimische Familien

Muslimische Familien in Deutschland haben, wie bereits erwähnt, die unterschiedlichsten ethnischen Hintergründe, die für die zahlreichen Variationen religiöser Orientierungen verantwortlich sind. Die vermehrte Aufmerksamkeit, die diesen Familien gewidmet wird, hat vielseitige Gründe. Zumeist han-

delt es sich um politische Debatten, die die vermeintliche Integrationsbereitschaft bzw. -unwilligkeit der Familien in den Blick nehmen. Spätestens im Zusammenhang mit Bildungsdefiziten wird die religiöse Zugehörigkeit der Familien vermehrt in den Vordergrund gerückt. Ehemalige »Ausländerfamilien« oder »Migrantenfamilien« werden so zu »muslimischen Familien« deklariert (vgl. Spielhaus 2013: 4f.; vgl. auch Spenlen 2012). So ist es eigentlich verwunderlich, warum in der wissenschaftlichen Forschung die Familienreligiosität bislang kaum Berücksichtigung fand.

Es ist schwierig, Aussagen über sozialstrukturelle Merkmale und Besonderheiten von Muslimen und speziell von muslimischen Familien zu treffen, zumal, wie schon weiter oben beschrieben, bei Muslimen nicht von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden kann und der Islam sehr unterschiedlich ausgelegt und gelebt wird. Auch die statistische Erfassbarkeit birgt einige Probleme. Ergebnisse in der sozialwissenschaftlichen Literatur zielen zumeist auf die türkische Population oder auf Migrationsfamilien ohne Rücksicht auf ihre Religion, religiöse Zugehörigkeit, den Grad ihrer Religiosität und damit auch auf die religiöse Lebensweise, Alltagspraktiken in verschiedenen Lebenswelten und Werthaltungen ab.⁶

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang demnach, dass unter Migrationsfamilien die Lebensbedingungen und religiösen Orientierungen erheblich variieren können. Diese Differenzen beziehen sich sowohl auf herkunftsspezifische Aspekte, wonach zwischen einer eher ländlichen und einer städtischen Herkunft (in der Türkei) unterschieden wird, als auch auf differente Formen von traditionellen Werten, die in der Lebensweise und Familienstruktur z.T. stark voneinander abweichen (vgl. Seiser 2006: 56).

Es wurden bislang vereinzelt mehrere groß angelegte repräsentative Studien über Muslime in Deutschland veröffentlicht, aus denen einige sozial-

6 | Thiessen (2008) verweist hier auf ein *analytisches* Problem, das nicht allein auf die islamische Religionszugehörigkeit reduziert werden kann. Sie stellt thesenhaft fest, dass islamische Rituale, Werthaltungen und Alltagspraktiken in vielfältigen regionalen Traditionen wurzeln und je nach Schicht und ethnischer Herkunft sehr unterschiedlich sein können. Entsprechend schwierig gestaltet sich die Analyse muslimischer Alltagspraktiken und Werthaltungen (vgl. Thiessen 2008: 5). Gerade in der wissenschaftlichen Literatur, die vor allem in Form von Expertisen über »muslimische« Familien hervorgebracht wurde, ist diese Schwierigkeit besonders deutlich zu sehen (vgl. Kap. I. 2.1). Zu beachten ist hier zudem der historisch-gesellschaftliche Kontext der Herkunftsländer und ihre regional unterschiedlichen Formen religiöser Praktiken und Einstellungen, die oft mit traditionellen Vorstellungen vermischt werden. Da es keine institutionalisierte »Clearingstelle« gibt, die die ganze Breite des Alltagslebens abbildet, d.h., man nicht präzise sagt, was nun spezifisch »islamisch« ist und was den lokalen Traditionen entstammt, ist der Islam nicht ohne Weiteres identifizierbar (vgl. Bukow 2007: 214).

strukturelle Grunddaten gewonnen werden konnten und Aussagen über die Muslime im Allgemeinen getätigt wurden. Einige Studien und Ergebnisse beziehen sich auch auf türkische Migrationsfamilien, über die weitere Aspekte des Familienlebens dargelegt werden, die hier im Folgenden näher erläutert und analysiert werden sollen.

Sozialstrukturelle Merkmale von Familien mit türkischem Migrationshintergrund

Dem Ergebnis des Mikrozensus 2009 zufolge machen 28,4 % (2,3 Mio. von insgesamt 8,2 Mio.) aller Familien in Deutschland den Anteil an Migrationsfamilien aus. Dabei stellen Familien, in denen jeweils ein Familienmitglied einen türkischen Migrationshintergrund aufweist, mit 21 % den höchsten Anteil dar⁷ (Prognos AG 2010: 16-19).

Migrationsfamilien haben im Vergleich zu einheimischen Familien traditionelle Familienbindungen, in der die *Ehe mit Kindern* (Mutter-Vater-Kind-Familie) die dominierende Form des familiären Zusammenlebens darstellt. Alternative Lebensformen mit Kindern sind eher selten (vgl. BFMSFJ 2009: 57). Gerade Familien mit einem türkischen Migrationshintergrund und aus dem mittleren Osten weisen »in hohem Maße ein an der typischen bürgerlichen ›Normalfamilie‹ orientiertes familiäres Gefüge auf« (BFMSFJ 2009: 57). Es wird geschätzt, dass etwa zwei Drittel der Migrationsfamilien mit einem oder zwei Kindern leben, worin sie sich von deutschen Familien nicht unterscheiden. Allerdings liegt die Zahl der Familien mit drei oder vier Kindern bei 20 %, während dieser Anteil der Familien bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nur bei 12 % liegt. Nach der Herkunft der Migrationsfamilien unterschieden, ist die Quote bei türkischen Ehepaaren, die drei oder vier Kindern haben, mit etwa 32 % im Vergleich zu anderen Migrantengruppen überdurchschnittlich hoch. Auch unverheiratete Partner mit Kind gibt es unter Familien mit Migrationshintergrund deutlich seltener (6 %) als bei einheimischen deutschen Familien (13 %) (Sonderauswertung des Mikrozensus 2009 in Prognos AG 2010: 20f.). Ebenso bestätigt der Religionsmonitor (2008b) diesen Befund, wonach die Bedeutung von Familie und Kindern für die überwiegende Mehrheit der Muslime groß bis sehr groß ist (vgl. Bertelsmann 2008b: 30 und 45).

7 | Laut Boos-Nünning unterschätzt diese Zahl den Anteil der Migrationsfamilien, weil die ihr zugrunde liegende Definition verlangt, dass mindestens ein Familienmitglied außerhalb Deutschlands geboren ist oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt. Dabei wird jedoch die steigende Anzahl an Familien, in denen beide Elternteile in Deutschland geboren sind und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, nicht berücksichtigt. Untersuchungen belegen hierbei, dass diese Familien durch die kulturellen oder religiösen Werte der ethnischen Gemeinschaften (mit)geprägt sein könnten (vgl. Boos-Nünning 2011a: 9; vgl. auch ders. 2015).

Dass die Familienorientierung und -bindung eine wichtige Rolle im Leben von muslimischen Migrationsfamilien einnimmt, spiegelt sich auch in der *Haushaltsgröße* und *Kinderanzahl* wider. Muslime leben in signifikant größeren Haushalten als Angehörige anderer Religionsgemeinschaften sowie weitere Migranten in Deutschland insgesamt. Bezeichnend ist zudem, dass etwa 5 % der Muslime in Einpersonenhaushalten leben. Daran lässt sich ein geringeres Maß an Individualisierung und eine höhere Familienorientierung ablesen. Im Durchschnitt leben 3,8 Personen in einem Haushalt mit Bewohnern türkischer Herkunft. Im Vergleich dazu sind die Haushalte deutlich größer als bei der Gesamtbevölkerung bei einer durchschnittlichen Größe von 2,1 Personen im Jahr 2006 (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 13; vgl. auch BMFSJ 2009: 61-64).

Gemäß der Sonderauswertung des Mikrozensus 2009 liegt die durchschnittliche Zahl in den Familien mit Migrationshintergrund mit 1,96 Kindern etwas über dem Durchschnitt der Familien ohne Migrationshintergrund (1,74). Bei türkischen Familien wird sogar ein Mittelwert von 2,27 Kindern festgestellt (Sonderauswertung des Mikrozensus 2009 in Prognos AG 2010: 22). Auch die Zahlen (der sekundäranalytischen Untersuchung) des BMFSFJ (2009) zeigen, dass in Migrationshaushalten mehr Kinder leben als in einheimischen Haushalten. Insgesamt zeichnet sich die Bevölkerung mit Migrationshintergrund somit durch eine deutlich höhere Anzahl an *Familien mit Kindern* und zum anderen durch einen höheren Anteil an *kinderreichen* Familien aus (vgl. BMFSFJ 2009: 52-61; vgl. auch Bertelsmann 2008b: 22).

Die *Partnerwahl* und die *Heiratsneigung* können als Indikator für die Orientierung an traditionellen Familienmustern gesehen werden. Eheschließungen erfolgen tendenziell häufiger im Migrationskontext. Die Ehe wird überdurchschnittlich häufig insbesondere von Personen mit türkischen Wurzeln als Lebensform bevorzugt. Drei Viertel (74,9 %) der Befragten mit aktueller oder ehemals türkischer Staatsangehörigkeit leben in einer Ehe und etwa lediglich ein Fünftel (18,8 %) gibt an, ledig zu sein, wohingegen die Zahl der Eheschließungen bei einheimisch Deutschen 56,2 % beträgt (vgl. BMFSFJ 2009: 48).

Auch das Heiratsalter ist im Vergleich zur deutschen Bevölkerung jünger⁸ (vgl. BMFSFJ 2009: 49-52). Ebenso lässt sich daraus das generative Verhalten der Mütter ableiten, denn im Vergleich zu einheimischen Müttern (28 Jahre) ist das Durchschnittsalter der Mütter mit türkischem Migrationshintergrund bei der Geburt des ersten Kindes 24 Jahre (vgl. Boos-Nünning 2011: 16).

Die Wahl der Ehepartner und Eheschließungen finden vorwiegend im monoethnischen Kontext statt: dabei heiraten 95 % der Frauen mit türkischem

8 | Das junge Heiratsalter ist jedoch nicht auf traditionelle Geschlechterrollen oder kulturelle Traditionen zurückzuführen. Vielmehr sei dieser Einflussfaktor dem durchschnittlich geringeren formellen Bildungsniveau geschuldet (vgl. BMFSFJ 2009: 51).

Migrationshintergrund jeweils innerethnisch. Die Zahl ist bei den Männern mit 87 % etwas geringer (vgl. BMFSFJ 2009: 81-83). Auch transnationale Ehen, in der eine innerethnische Ehe mit einem Partner oder einer Partnerin im Herkunftsland der Eltern oder Großeltern geschlossen wird, sind verbreitet. Es wird geschätzt, dass von den Ehen in der türkischen Gemeinschaft mehr als ein Viertel einem transnationalen Muster folgt (Boos-Nünning 2011a: 17). Für die Migrationsfamilien in Deutschland bedeutet dies, dass ein nicht geringer Anteil an Kindern einen Elternteil hat, der im Rahmen der Heiratsmigration nach Deutschland eingewandert ist (vgl. Boos-Nünning 2011a: 17f.).

Ehescheidungen sind, auch wenn die Zahlen zunehmen, im Vergleich zu einheimischen Familien seltener. Die Quote der Alleinerziehenden beträgt 14 %, wohingegen die Anzahl der Alleinerziehenden in den deutschen Haushalten mit 21 % etwas höher ausfällt (vgl. Prognos AG 2010: 20ff.).

Folgt man diesen Ergebnissen, so ist bei Migrationsfamilien mit türkischer Herkunft ein ausgeprägter sog. Familialismus zu beobachten, der durchaus religiös begründbar ist (vgl. Bertelsmann 2008b: 30 und 45) und zugleich bei ausgeprägt religiösen Menschen etwas stärker sein dürfte. Er beinhaltet eine stärkere familiäre Verankerung und eine entsprechende Orientierung an traditionellen Familienmustern. Obgleich der Tatsache, dass auch hier Tendenzen der Pluralisierung der Lebensformen im Zuge sozialer Wandlungsprozesse zu beobachten sind, erreicht diese nicht das Ausmaß, das in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund vorzufinden ist (vgl. BFMSJ 2009: 45).

Interessant wären hier auch noch weitere Aspekte der Lebenssituation, wie das räumliche Umfeld, die Wohngegend und die sozialen Rahmenbedingungen von Migrationsfamilien. Die Bildungssituation sowie die Erwerbsbeteiligung geben letztlich Auskunft über den sozialen Status in der Gesellschaft und bestimmen Faktoren wie Armut oder das Armutsrisiko. Sie sind nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit Fragen nach der Integration in die deutsche Gesellschaft wichtige Indikatoren, die das Familienleben von Migrantinnen und Migranten erheblich beeinflussen und mitbestimmen. Da die vorliegende Studie jedoch nicht ihren Fokus darauf richtet, in welcher Form diese Faktoren einen Einfluss auf die religiöse Sozialisation bzw. religiöse Erziehung ausüben, wurde hier auf deren Ausführung verzichtet.

1.3 Die Religiosität von Muslimen

Religion bzw. Religiosität spielt unter den muslimischen Türken eine große Rolle. Bezogen auf die Situation der Muslime, gibt es eine Vielzahl von Studien, in denen anhand von bestimmten Merkmalen und Variablen Aussagen über die Religiosität von Muslimen im Allgemeinen getroffen werden. Die meisten Studien stimmen darin überein, dass Religiosität bzw. der Bezug zur Religion und die individuelle Gläubigkeit unter den Muslimen auch heute

noch sehr stark ausgeprägt sind. Diese Studien sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, um die Bedeutung und die alltägliche Relevanz aufzuzeigen, welche die Religion für die Muslime insbesondere in der Diasporasituation spielt. Die nachfolgend erwähnte Forschungsliteratur nimmt die muslimische Bevölkerung ohne Differenzierungen nach Geschlecht und/oder Altersgruppe in den Blick.

In der Studie *Muslimisches Leben in Deutschland*, die im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz über das BAMF durchgeführt wurde, sehen sich 41,4 % der Muslime (mit *türkischem* Migrationshintergrund) als sehr gläubig und 47,1 % als eher gläubig an, sodass der Anteil mit 80 bis 90 % der religiösen Muslimen im weltweiten Normalbereich der subjektiven Einschätzung liegt. Auch die täglichen Gebete spielen hier eine besondere Rolle. Der Anteil der täglich bzw. mehrmals in der Woche Betenden liegt bei über 45 %. Auf die Einhaltung des Fastengebotes legen über 70 % Wert. Religiöse Feste und Feiertage sind immerhin für ca. 80 % von großer Bedeutung (Haug/Müssig/Stichs 2009: 142ff.).

In der Ergänzungsstudie *Muslimische Religiosität* in Deutschland der Bertelsmann Stiftung wird ein Anteil von 41 % an hochreligiösen und 49 % an religiösen Menschen benannt (mit 44 % der Hochreligiösen nimmt hier die Gruppe der »Türkischsprachigen« den höchsten Anteil ein). Es lasse sich ein Diaspora-Effekt feststellen, wonach laut »Religionsmonitor« (vgl. Bertelsmann 2008a) 85 % der Menschen in der Türkei religiös sind. In Deutschland liege der Wert um 6 % höher. Die Studie veranschaulicht somit, dass im Vergleich zur deutschen Bevölkerung Muslime in Deutschland deutlich religiöser leben. Ein wichtiges Ergebnis ist hier entgegen der gängigen Meinung innerhalb der Medienlandschaften, dass mit einer »hohen Zentralität« der Religiosität kein rigider Dogmatismus oder Fundamentalismus verbunden ist. Hochreligiöse Menschen in Deutschland sind laut Studie durch eine kritisch-reflektierende Haltung und durch eine hohe Akzeptanz von religiösem Pluralismus gekennzeichnet (vgl. Bertelsmann 2008b: 29).

Auch die Studie *Muslime in Deutschland*⁹, die im Auftrag des Bundesministeriums des Innern durchgeführt wurde, gibt Auskunft über die Bedeutung des Islams in der alltäglichen Lebensführung von Muslimen: Es wird eine große *persönliche Gläubigkeit* (87 %) festgestellt. Es beschreiben sich hier lediglich 4,5 % als »absolut ungläubig« und weitere 8,1 % als »eher nicht gläubig«.

9 | Das Design der Gesamtstudie ist komplex aufgebaut: Es fanden eine standardisierte telefonische Befragung der *muslimischen Bevölkerung* von ca. 1.000 Personen aus der Zielgruppe der erwachsenen Personen, eine standardisierte Befragung von ca. 500 *Schülerinnen und Schülern*, eine standardisierte Befragung von ca. 150 *Studierenden* und qualitative *Befragungen im Umfeld islamischer Organisationen* statt (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007: 60-65).

Die hohe Bedeutung der individuellen Religiosität überschneidet sich jedoch nur zum Teil mit der tatsächlichen Religionsausübung (wie z.B. Häufigkeit des *Betens*, des *Besuchs von Moscheen und Gebetshäusern*): 31,4 % der befragten Muslime beten täglich und etwa 19 % mehrmals bis einmal die Woche. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass, je ausgeprägter die individuelle Religiosität ist, desto häufiger auch auf die täglichen Gebete und auf den Moscheebesuch Wert gelegt wird (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007: 110f.). Die individuelle Bedeutung religiöser *Ge- und Verbote* zeigt sich z.B. im Schweinefleischverzicht (86,7 %), bei der Einhaltung des Fastengebots (etwa 75 %) und in der Bejahung der zentralen Aussagen des Glaubensbekenntnisses, dass der Koran die wahre Offenbarung Gottes sei (79,6 %). Für einen Großteil der befragten Muslime (52,1 %) fand die religiöse Unterweisung somit durch den *Koranschulbesuch* statt. Etwas über 30 % der Befragten haben für mehr als zwei Jahre eine Koranschule besucht. Die Quote derer, die eine Koranschule besucht haben, liegt bei den jüngeren Muslimen deutlich höher als bei den älteren Muslimen (etwa 60 % vs. 50 %). Am höchsten ist diese Quote bei den in Deutschland geborenen Muslimen (60,2 %). Der Koranschulbesuch der jüngeren Generationen bzw. derer, die ihre Kindheit in Deutschland verbracht haben, ist eine weit verbreitete Praxis und mit einem größeren Ausmaß an Religiosität verlängert sich auch der Besuch einer Koranschule. Brettfeld/Wetzels deuten dies neben dem religiösen Bedürfnis, in Ermangelung schulischer Möglichkeiten einer religiösen Unterweisung der islamischen Religion, als einen möglichen Weg der »Bewahrung kulturell-religiöser Traditionen«. Daneben wird festgestellt, dass mit rund 70 % auch ein großes Interesse an der Einführung eines *islamischen Religionsunterrichts* in deutscher Sprache an einer deutschen Schule für muslimische Kinder besteht (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007: 112ff.).

Auch die Ergebnisse der Studie *Islam in Deutschland. Einstellungen der türkischstämmigen Muslime*¹⁰ des ZfT (Zentrum für Türkeistudien) in Essen unterstützen die zentrale Bedeutung von Religiosität für die Muslime in der Diaspora. Die Mehrheit der türkischstämmigen Muslime definiert sich als eher religiös (55 %), ein Viertel (28 %) sieht sich als sehr religiös an. Im Vergleich zu den Ergebnissen im Jahr 2000 ist eine Zunahme der subjektiven Religiosität festzustellen. Dies könnte als eine Folge der Geschehnisse vom 11. September 2001 gedeutet werden, aber auch die Kriege in Afghanistan oder dem Irak könnten zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem und zu einer bestimmten Positionierung dem Islam gegenüber geführt haben. Es könnte zudem auch denkbar sein, dass positive und konstruktive Diskussionen mit deutschen Bekannten, Nachbarn, Kollegen und Freunden zu einer verstärkten Religiosität geführt hätten (Şen/Sauer 2006: 20f.). Bei der Einhaltung der re-

10 | Im Jahr 2005 wurden mithilfe eines computergestützten Zufallsprinzips telefonisch insgesamt 1.019 Interviews geführt (vgl. Şen/Sauer 2006).

ligiösen Praxis spielen für die Muslime allen voran das Fasten (74 %) und die Almosenabgabe, Zakat, (77 %) eine zentrale Rolle. Diejenigen, die das tägliche Gebet verrichten, stellen eine Gruppe von 35 % dar. Auch darin ist eine Erhöhung im Vergleich zur Befragung im Jahre 2000 feststellbar. Somit zeige sich, dass die gestiegene Religiosität sich auch in der religiösen Praxis niederschläge (vgl. Şen/Sauer 2006: 23).

Es wurden hier die Ergebnisse von quantitativen Repräsentativbefragungen dargestellt. Es ging dabei vor allem darum, die enorme Bedeutung von Religion im Alltagsleben muslimisch-türkischer Migranten ohne Altersbeschränkung aufzuzeigen. Eine detailliertere Analyse, die die Religiosität und ihre vielfältigen Ausdrucksformen unter der Perspektive der religiösen Sozialisation in muslimischen Familien besonders berücksichtigt, wird im nächsten Kapitel vorgenommen (vgl. Kap. II. 2.1).

1.4 Muslimische Organisationen und Vereine

Religiöse Organisationen und Gemeinden stellen die häufigsten Vergemeinschaftungsformen von muslimischen Migranten und Migrantinnen dar. Die religiöse Landschaft der Muslime in Deutschland ist vielfältig gewachsen. Sie hat sich seit dem Beginn der Migrationsgeschichte gemäß den Bedürfnissen der Muslime entwickelt. Es finden sich zahlreiche religiöse Organisationen mit einer breiten Angebotsvielfalt, in der nicht ausschließlich der Gebetsverrichtung Raum gegeben wird.

Einhergehend mit dem Familiennachzug nach Deutschland und dem daraus resultierenden Bedürfnis, die Kinder religiös zu erziehen, sind religiöse Gemeinden und Vereine als Orte entstanden, an denen schon immer die Vermittlung von religiösen Inhalten bzw. die religiöse Unterweisung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen im Vordergrund stand. Als untersuchungsleitendes Kriterium wird in der vorliegenden Studie der Bezug der Eltern und ihrer Kinder zur Moschee bzw. zu ähnlichen Einrichtungen als Sozialisationskontext vorgestellt. So erscheint es hier interessant, sich einen Überblick über die Angebotsstrukturen der Moscheegemeinden und ihrer Dachorganisationen zu verschaffen, zu denen die interviewten Eltern in fast allen Fällen Verbindungen haben.

Eine bundesweit einheitliche Erhebung, die Ergebnisse über Gemeindestrukturen bzw. -angebote und die Organisationslandschaft anbietet, wurde jüngst vom BAMF in Auftrag gegeben und durch das ZfTI durchgeführt¹¹ (vgl.

11 | Im ersten Halbjahr 2011 wurde eine telefonische, computergestützte, standardisierte Befragung von Moscheegemeinden durchgeführt. Die Grundlage der Befragung war die Datenbank, die das ZfTI im Jahr 2009 bearbeitet hatte. Es wurden insgesamt 1.141 Interviews vollständig durchgeführt (vgl. Halm/Sauer 2012: 46-57).

Halm et al. 2012). Der Bezug zur letztgenannten Studie ermöglicht eine aktuelle Bestandsaufnahme muslimischer Gruppierungen und Organisationen mit ihren jeweiligen Funktionen und Angebotsstrukturen.

Heute existieren in Deutschland 2.342 religiöse Vereine bzw. Moscheegemeinden, einschließlich der alevitischen Gemeinden mit Gebetsräumlichkeiten. Angesichts der zahlenmäßigen Überlegenheit der türkischstämmigen Muslime ist ein Großteil der Gemeinden türkisch geprägt. Gleichzeitig werden diese von weiteren Herkunftsgruppen besucht (vgl. Halm et al. 2012: 7).

Muslimische Gemeinden sind in vielen (Dach-)Verbänden organisiert. Die größten Dachverbände wurden vonseiten der Muslime türkischer Herkunft etabliert. Dabei ist die DITIB – Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V. – die größte Dachorganisation. Sie wurde vonseiten des Präsidiums für Religionsangelegenheiten der Türkei (Diyanet İşleri Başkanlığı) gegründet. Mit etwa 870 Moscheegemeinden ist die DITIB der größte muslimische Dachverband. Daneben ist die IGMG (Islamische Gemeinschaft Milli Görüş e. V.) der zweitgrößte sunnitische Verband. Sie stand und steht in enger Verbindung zu der von Necmettin Erbakan gegründeten Milli-Görüş-Bewegung in der Türkei,¹² die vor allem politische Leitziele verfolgt. Der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) knüpft an die Lehren Süleyman Hilmi Tunahans an und vertritt einen mystisch geprägten sunnitischen Islam. Dieser islamische Gelehrte engagierte sich stark für die religiöse Bildung der Mitglieder und war orthodox-konservativ ausgerichtet. Ferner existieren zwei mehrheitlich sunnitisch geprägte größere »Dachverbände« auf Bundesebene; zum einen der Islamrat, dem die IGMG angehört, sowie der Zentralrat der Muslime (ZMD). VIKZ und DITIB sind beide keine Mitglieder dieser Dachverbände. Im Kontext der DIK (Deutsche Islamkonferenz) hat sich der »Koordinierungsrat der Muslime« (KRM) konstituiert, der sich aus DITIB, Islamrat, VIKZ und ZMD zusammensetzt. Der KRM entstand als Reaktion der Verbände auf die Forderung nach einem einheitlichen Ansprechpartner für den deutschen Staat (vgl. Halm/Sauer 2012: 36f. vgl. Lemmen 2001: 62-92). Neben den großen Dachverbänden existieren diverse kleinere Organisationen und Gemeinden, wie z.B. die ATIB, ADÜTF, Jamat' un Nur, die Gülen-Gemeinde und sufistische Orden. Nicht zu vergessen ist die Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF), die ihr Hauptziel in der Etablierung und Förderung des Alevitentums sieht¹³ (vgl. Lemmen 2001; Wunn 2007).

12 | Vgl. Schiffauer (2010) zu einer detaillierten Beschreibung.

13 | Es wurden hier die türkischstämmigen muslimischen Organisationen benannt. Eine umfassendere Bestandsaufnahme mit unterschiedlichen nationalen Hintergründen einschließlich der Beschreibung von rechtlichen Voraussetzungen, der Selbstdarstellung und Organisationsstrukturen findet sich in Lemmen 2001: 52-127. Wunn

Vielfach wird die Vertretungsleistung der Dachverbände und ihr Anspruch auf die Repräsentation der Muslime im Zusammenhang mit vielen (sozial-) politischen Fragen, wie z.B. in der Debatte um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts, kritisiert. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil die Mitgliedszahlen eine geringere Beteiligung der Muslime in den Gemeinden vermuten lassen, als es tatsächlich der Fall ist.

Es wird konstatiert, dass, trotz der hohen Religiosität und der starken religiösen Praxis, die Mitgliedschaft in einer religiösen Gemeinde niedriger als bei Angehörigen anderer Religionen ist. Laut der Studie des BAMF geben etwa 23,7 % der Muslime an, Mitglied in einem religiösen Verein oder einer Gemeinde zu sein. Die aktive Beteiligung in religiösen Gruppen macht laut Studie eine Zahl von 14 % aus (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 168). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien. Die Autoren weisen darauf hin, dass etwa knapp ein Fünftel der Muslime Mitglied im Verein oder aktiv in einem solchen engagiert ist (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007: 193; Şen/Sauer 2006: 16; Thielmann 2008: 14).

Şen und Sauer (2006) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass eine formale Mitgliedschaft für die Teilnahme an kulturellen, gesellschaftlichen, religiösen und sozialen Angeboten der Moscheegemeinden und Moscheevereine nicht zwingend notwendig sei, da ca. 40 % der Muslime diese regelmäßig besuchen würden (vgl. Şen/Sauer 2006: 16). Folglich scheint die Zahl der involvierten Muslime in Gemeinden bzw. deren Teilnahme am Gemeindeleben größer zu sein, als dies statistisch genau erfassbar wäre. Der Grund hierfür liegt darin, dass sich die islamischen Vereine mit ihrem religiösen Angebot in der Regel an alle Muslime in ihrem Einzugsbereich richten (vgl. Lemmen 2001: 56).

Wichtig ist hier, festzuhalten, dass Gemeindemitgliedszahlen keine klare Auskunft darüber geben, ob auch tatsächlich die Angebote der religiösen Gemeinden wahrgenommen werden. Vielfach ist zu beobachten, dass auch ohne offizielle Mitgliedschaft in einer bestimmten Gemeinde religiöse Dienstleistungen derselben in Anspruch genommen werden. Zum einen liegt das daran, dass keine feste Einordnung vonseiten der Muslime in eine bestimmte Gemeinschaft (bzw. einen religiösen Verband, Verein) gewünscht wird¹⁴, und

(2007) gibt zudem in ihrem Handbuch ein detailliertes Bild der muslimischen Gruppierungen in Deutschland wieder.

14 | Anhand der Interviews wurde deutlich, dass muslimische Eltern, wenn sie nicht ausschließlich in einem Verein aktiv waren, verschiedene Angebote der religiösen Organisationen und Vereine wahrnahmen. Man muss nicht Mitglied in einem Verein sein, um auch das Angebot für die religiöse Unterweisung seiner Kinder nutzen zu können. Oftmals wurde hier deutlich, dass im Lauf der Entwicklung der Kinder mehrere Vereine durchlaufen worden sind, um das »Bestmögliche« an religiöser Erziehung für die eigenen

zum anderen, dass es qualitative Unterschiede hinsichtlich der Bildungsangebote gibt. Vielfach wird versucht, den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend vorzugehen, um eine bestmögliche Versorgung an Bildungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen zu finden. Schiffauer spricht in diesem Zusammenhang gar von einem »religiösen Markt«, auf dem Anbieter versuchen, der muslimischen Klientel entsprechende religiöse Angebote zu machen. Dies habe dazu geführt, dass es zu einer Differenzierung des religiösen Angebots, je nach Zielgruppe, die man gewinnen wollte, gekommen sei (vgl. Schiffauer 2010: 55f.).

Religiöse Angebote der Gemeinden

Unter den türkisch geprägten religiösen Einrichtungen ist ein durchaus differenziertes Angebotsspektrum entstanden. Die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten gehen somit in den meisten Fällen über den Gottesdienst und die Gebetsverrichtung hinaus. Im Vordergrund stehen die religiöse Unterweisung und Korankurse für Kinder und Jugendliche. Schaut man in die Anfänge ihrer Gründungszeit, so wird die besondere Bedeutung der Moscheegemeinden für die gläubigen Muslime noch deutlicher. So fungierten diese als Selbsthilfeorganisationen und dienten als Anlaufstelle für diverse soziale Handlungsoptionen – Versorgungskasse für Notfälle, Informationsbörsen, soziale Clubs/Teestuben, Vermittlung von Wohnungen und Arbeitsplätzen, vielfach mit einem kleinen Supermarkt ausgestattet (vgl. Schiffauer 2010: 45).

Daneben haben religiöse Gemeinden noch zahlreiche andere Funktionen, die von engagierten Gemeindemitgliedern vorangetrieben und aufrechterhalten werden. Die religiösen Vereine bieten neben Korankursen und einer religiösen Unterweisung für Kinder zudem in Einzelfällen auch geistlichen Beistand an, begleiten und organisieren Beisetzungen, Hochzeiten, Beschneidungen und Pilgerfahrten. Sie offerieren zudem Fortbildungskurse, Freizeit- und Sportangebote, eine Beratung in sozialen Fragen, kulturelle Angebote sowie Informationsveranstaltungen zu unterschiedlichen Themen (vgl. Şen/Sauer 2006: 8).

In der jüngst erschienenen Studie des BAMF (2012) erscheinen die befragten Gemeinden mehrheitlich recht differenziert, zumal angesichts des

Kinder zu gewährleisten. Die Vereine, deren Angebote genutzt wurden, gehören dabei unterschiedlichen Dachverbänden an. Wunn stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die unterschiedlichen religiösen Angebote (z.B. Gebet, Freizeitgestaltung, Koranschulbesuch) einmal in dieser, ein anderes Mal in jener Moschee wahrgenommen werden können. Auch ein Interessenwandel im Lebenszyklus lasse sich beobachten: Während man in der Jugend vielleicht mit einer eher mystischen oder politisch aktiven Richtung sympathisiert und sich dort aktiv engagiert habe, nähere man sich in späteren Jahren einer anderen muslimischen Gruppierung an (vgl. Wunn 2007: 250f.).

grundsätzlich ehrenamtlichen Charakters der Tätigkeiten. Die meisten Gemeinden (93 %) verfügen über einen Imam. Im Falle der DITIB werden die Imame vom türkischen Staat gestellt. Die Ressourcen der Gemeinden gehen über das Angebot religiöser Aufgaben hinaus;¹⁵ es werden hierbei mehrheitlich Frauen- (84 %), Jugend- (83 %), Dialog- (79 %) sowie Öffentlichkeitsarbeit (78 %) und Bildungsbeauftragte (74 %) bzw. Sportabteilungen (52 %) benannt. Immerhin 46 % der Gemeinden verfügen über eine Abteilung für Senioren, die angesichts der Migrationsgeschichte erst in jüngster Zeit entstanden ist. Die Gemeindeausstattung ist unmittelbar mit der Gemeindegröße verbunden, denn je größer die Gemeinde ausfällt, desto besser ist auch deren Ausstattung zu erwarten. Sunnitische Gemeinden, die von Türkischstämmigen dominiert werden, haben eine überdurchschnittliche Ressourcenausstattung. Je länger die Gemeinden bestehen, desto vielfältiger ist auch ihr religiöses Angebot. Dabei konnte auch festgestellt werden, dass die Gemeinden von DITIB und IGMG überdurchschnittlich differenzierte Organisationsstrukturen besitzen (vgl. Halm/Sauer 2012: 72f.).

Über die religiösen Angebote, wie z.B. die Gebete und die Feier von Gottesdiensten, hinaus bieten die Gemeinden Korankurse bzw. Islamunterricht für Kinder und Jugendliche an (95,8 %). Daneben werden interne Iftar-Essen, Fastenbrechen (91,8 %), ausgerichtet und es finden Feiern zu besonderen religiösen Festtagen, Wallfahrten und Begräbnisfeiern statt (85,1 %). Jeweils mehr als die Hälfte der Gemeinden bieten Spendensammlungen (Zakat) (79,9 %), Feiern anlässlich von Beschneidungen (69,7 %) und Eheschließungen (68,5 %), die Vermittlung von Tieropfern anlässlich des Opferfestes (66 %) und Geburtsfeiern (50 %) an (vgl. Halm/Sauer 2012: 74).

Die Angebotsvielfalt der religiösen Gemeinden und Vereine wurde in diesem Kapitel vorgestellt. Dabei konnte festgestellt werden, dass neben der Gebetsverrichtung die Korankurse und der Islamunterricht für Kinder den wichtigsten Platz einnehmen. Um ein differenziertes Bild des Islamunterrichts und der religiösen Unterweisung in Moscheegemeinden und ähnlichen Bildungseinrichtungen zu erhalten, ist es notwendig, einen Blick auf die ihnen zugrundeliegenden Bildungskonzepte und die dort vorzufindenden Erziehungspraktiken zu werfen. Die Forschungslage ist in diesem Zusammenhang dürftig.

15 | Aufgrund der integrationspolitischen Erwartungen des Aufnahmelandes, aber auch des intergenerationalen Wandels der Klientel machen die Gemeinden weit über religiöse Dienstleistungen hinausgehende Angebote. Dazu gehören Veranstaltungen zum interreligiösen Dialog und zur Gesellschaftskunde, Sprachkurse, Ausflüge sowie Erziehungs- und Sozialberatung. Für Jugendliche sind nichtreligiöse Angebote verbreiteter. Sportkurse und Orientierungshilfen (Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberatung, Hausaufgabenhilfe, interreligiöser Dialog) sind in der deutschen Gesellschaft verbreiteter als die Traditionspflege der Herkunftskultur (vgl. Halm/Sauer 2012: 75ff.).

Doch auf diese Problematik soll an anderer Stelle noch einmal ausführlicher eingegangen werden (vgl. Kap. II. 2.2.1 Religiöse Sozialisation im Kontext von außerschulischen Bildungseinrichtungen).

2. STAND DER FORSCHUNG

Abgesehen von zahlreichen Veröffentlichungen, die sich vor allem mit den gesellschaftspolitischen Aspekten des Islams und der Religiosität von Muslimen im Allgemeinen befassen, sind Forschungsbeiträge zur religiösen Sozialisation von muslimischen Kindern und Jugendlichen kaum existent. Eine für die Forschungsfrage adäquate Auflistung der Literatur, die insbesondere die Themen religiöser Sozialisation von muslimischen Kindern und religiöser Erziehung im Islam berührt, brachte einige Herausforderungen mit sich, die im Folgenden näher erläutert werden.

2.1 Religiöse Sozialisation in der Forschung

Auch wenn im Bereich der Familienforschung Beiträge zur Situation von Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere der türkischen, vorhanden sind und seit einigen Jahrzehnten insbesondere Kinder und Jugendliche im Fokus der interkulturellen Bildungsforschung stehen, ist die Thematik der religiösen Sozialisation von muslimischen Kindern und Jugendlichen bzw. selbige in muslimischen Familien bis dato wenig erforscht worden. Dies liegt vor allem daran, dass bislang keine Betrachtung der Gruppe der Muslime mit ihrer Eigenschaft als Angehörige der Religion erfolgt ist, sondern vor allem türkische Familien nach ihren Erziehungsvorstellungen und -praktiken befragt wurden, die dann auch Vorstellungen über religiöse Erziehung beinhalten (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 157).

Die Elternperspektive hinsichtlich religiöser Erziehungsvorstellungen mit ihren norm- und handlungsleitenden Prinzipien findet in kaum einer Untersuchung Berücksichtigung. Die vorliegende Studie beabsichtigt vor diesem Hintergrund, eine umfassende Darstellung unterschiedlicher sozialisationsrelevanter Einflüsse, die die Religiosität von muslimischen Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen, aus dem Blickwinkel muslimischer Eltern.

Die im Folgenden aufgeführten Beiträge bieten ansatzweise Ergebnisse (mit unterschiedlichen Schwerpunkten), die im Zusammenhang mit der religiösen Sozialisation bzw. der religiösen Erziehung in muslimischen Familien mit türkischem Migrationshintergrund stehen. Aus diesen Quellen bzw. Beiträgen lässt sich eine Erziehungswirklichkeit in muslimischen Familien rekonstruieren, die auch Rückschlüsse auf den Stellenwert der Religion bei der Erziehung erlaubt. Es existieren folgende Arten an Quellen:

- a. Expertisen, Rezeptionsberichte bzw. Literaturanalysen
- b. Untersuchungen, die, wenn auch in sehr geringem Maße, die Sicht der Eltern auf religiöse Erziehungsvorstellungen wiedergeben
- c. Untersuchungen über Jugendliche, aus denen hervorgeht, wie die elterliche religiöse Erziehung wahrgenommen wird und welche Vorstellungen von religiöser Erziehung sie, bezogen auf die Gegenwart und Zukunft, entwickelt haben.

Schließlich konnten immer nur Teilaspekte der religiösen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in muslimischen Familien dargelegt werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird daher beabsichtigt, eine umfassende Darstellung unterschiedlicher sozialisationsrelevanter Einflüsse aus dem Blickwinkel muslimischer Eltern abzubilden.

2.1.1 Religiöse Sozialisation in Familien –

Ergebnisse aus Expertisen, Berichten und Untersuchungen

Zunächst wird die Literatur, die aus (a) Expertisen, Beiträgen, Literaturanalysen und einigen (b) wenigen empirischen Ergebnissen besteht, rezipiert wiedergegeben. Die Literaturanalysen beziehen sich auf die Ergebnisse aus Studien (zu Migrationsfamilien), die weit zurück in die 1980er-Jahre reichen. Vielfach handelt es sich dabei um Untersuchungen, die durch die Migration bedingte Veränderungsprozesse in türkischen Familien aufzeigen. Der Faktor der Religiosität und der Einfluss der Religion auf das Erziehungsverhalten von türkischen Eltern¹⁶ werden innerhalb dieser Studien jedoch größtenteils nur am Rande erwähnt bzw. unzureichend thematisiert.

Stöbe (1998) setzt sich in seiner Literaturanalyse mit empirischen Untersuchungen zum Einfluss des Islams auf muslimische Familien mit türkischem Migrationshintergrund auseinander. Die von ihm analysierten quantitativ und qualitativ angelegten Untersuchungen reichen weit zurück in die 1980er-Jahre. Sie liefern Aussagen über Lebensbedingungen muslimischer Familien und Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess ihrer Kinder, woraus auch ein »Bild« über diese im Hinblick auf die forschungsrelevante Frage abgeleitet werden soll. Die Analyse zeigt des Weiteren auf, wie elterlich angewandte Erziehungsmuster auf undifferenzierte Weise mit dem Islam gleichgesetzt wurden, ohne hierbei darauf zu achten, welche traditionellen und kulturellen Faktoren für ihr Erziehungsverhalten tatsächlich maßgeblich waren.

Stöbe kritisiert bei den Aussagen über Wertorientierungen die pauschale Herangehensweise bei der Identifikation »des Islams« (vgl. Stöbe 1998: 94). Die Undifferenziertheit, die frühere Untersuchungen und auch heutige Expertisen (vgl. auch in diesem Kapitel) aufweisen, veranlasste Stöbe dazu, die

16 | Einen diesbezüglichen Überblick bietet Karakaşoğlu-Aydın (2000: 79-97).

Ergebnisse der Untersuchungen unter den Aspekten *Kultur, Islam und Familie/ Sozialisation* zusammenzufassen.

Hinsichtlich der *Kultur* wird anfangs für die quantitativen Untersuchungen festgestellt, dass Unterschiede zwischen der Kultur der Migranten und der Kultur der Aufnahmegesellschaft existieren. Es bestehe somit eine »kulturelle Distanz«, insbesondere hinsichtlich Erziehungsfragen und der Familienstruktur. Diese Distanz beziehe sich nicht auf Leistungsorientierung, sondern auf religiöse Bindungen und familiäre Sozialisationseinflüsse. In der Aufnahmegesellschaft wirke Religion »als letzte Zufluchtsstätte« (vgl. Stöbe 1998: 132).

Unter dem Aspekt *Islam* wird einerseits konstatiert, dass der Islam als wesentliche Grundlage für Wertorientierungen betrachtet wird. Die Erziehung zum gläubigen Muslim sei für türkische Familien wichtig und der Islam biete den in Deutschland lebenden Muslimen einen Bezugsrahmen und damit auch eine Bezugsgruppe (vgl. Verweis auf verschiedene Autoren in: Stöbe 1998: 132f.).

Bei den qualitativ angelegten Untersuchungen handelt es sich weitgehend um biografische Fallstudien, ethnografische Studien und Niederschriften längerfristiger Beobachtungen. Hierbei wird deutlich, dass die Frage nach dem Einfluss des Islams in den Sozialisationsprozess türkischer Kinder manchmal am Rande, eher nebenbei, aufgegriffen wird (vgl. in: Stöbe 1998: 145-187; Lebensweltgeschichten: Mıhçıyazgan 1986; Ethnologische Studien: Schiffauer 1991; Pflüger-Schindlbeck 1989; u.a.). So stellt Stöbe zusammenfassend fest, dass der Einflussfaktor »Islam« in künftigen Studien in Bezug auf das familiäre Interaktionsgeschehen wesentlich differenzierter betrachtet und gesondert nach religiösen und kulturell bedingten Wirkfaktoren analysiert werden muss (vgl. Stöbe 1998: 189f.).

Insgesamt schlussfolgert Stöbe, dass Migration die türkische Familienstruktur ändert. Sie führe häufig dazu, das Gegebene kritisch zu reflektieren. Die Frage nach der eigenen Identität sei dabei ein wesentliches Kriterium, das die Migranten und Migrantinnen besonders beschäftige (vgl. Stöbe 1998: 189). Eine Differenzierung von kulturellen und religiösen Einflüssen sei hierbei besonders wichtig. Des Weiteren könne nicht von »dem Islam« als solchem gesprochen werden. Zudem müsse vor zu einfachen Deutungen und vor einer zu schnellen Gleichsetzung von Aussagen des Korans mit der Alltagswirklichkeit gewarnt werden (vgl. Stöbe 1998: 195).

Neben der eingeschränkten Repräsentativität, die ihre Ursachen in der methodischen Durchführung der Untersuchungen und der fehlenden Aktualität habe, können die Ergebnisse laut Stöbe als Basis für Hypothesen angesehen werden (vgl. Stöbe 1998: 131).

Die Ergebnisse, zu denen Stöbe aufgrund seiner Literaturanalyse kommt, lassen die Frage nach dem Spezifischen an der religiösen Sozialisation von Muslimen und ihren Kindern in einer pluralistischen Gesellschaft offen. Hier-

bei ist es wichtig, kulturelle, soziale und sozioökonomische Einflüsse nicht mit den Einflussfaktoren der Religion zu vermischen und eine differenzierte analytische Vorgehensweise auszuwählen, um herausstellen zu können, was unter »religiöser Erziehung« verstanden wird und an welche normativen, orientierungs- und handlungsleitenden Prinzipien diese angekoppelt werden. Wie der Grad der Religiosität bzw. des »Religiösen« an der Erziehung gemessen werden kann, ist daher für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung.

Yalçın-Heckmann (1998) untersucht in ihrer zwischen 1990 und 1993 in Nürnberg durchgeführten Feldstudie¹⁷ die religiösen Entwicklungen in der türkischen Migrationsgruppe. Sie legt dabei ihren Schwerpunkt auf die »religiöse Sozialisation in Migrantenfamilien«. Ziel war hier die Erfassung der Rolle (»Zentralität oder Marginalität«) der Religion im Alltagsleben der türkischen Migrationsfamilien, der Prozesse religiöser Sozialisation, religiöser Praxis und die jeweiligen Einstellungen in den Familien.

Nach einer Beschreibung der sozialen und familiären Situation von Migrationsfamilien, fasst Yalçın-Heckmann (1998) die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Zunächst wird das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern in einen Zusammenhang mit der *religiösen Erziehung im Elternhaus*, in der *Schule* und in der *Moschee* gesetzt. Der überwiegende Anteil der Eltern (44 von 49) befürwortet den *Korankursbesuch*, der durch verschiedene religiöse Organisationen angeboten wird. Es gibt zwar eine breite Zustimmung (für den Korankursbesuch), jedoch scheint dies eher prinzipieller Natur zu sein und die Vorstellung als solche findet Anklang, denn in der Tat besucht (16 von 34) gerade mal die Hälfte der Kinder einen Korankurs in der Moschee. Viele Eltern begründen ihre Unzufriedenheit mit der politischen Ausrichtung der religiösen Organisationen. Dabei wird auch die fachliche Qualifikation der Imame kritisiert, was ein Grund für das fehlende Interesse darstellt, ihre Kinder in die Moschee bzw. Korankurse zu schicken. Zahlreiche Eltern befürworten die besondere

17 | Die von ihr vorgestellte Studie liegt in Form eines *Rezeptionsberichtes* vor und bezieht sich auf eine fallanalytische Darstellung von vier Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Die Untersuchung beschränkt sich auf die Erfassung der sunnitisch-muslimischen Religiosität. Die ursprüngliche Datenbasis setzt sich aus 82 qualitativen Interviews mit Mitgliedern verschiedener Generationen (Interviews mit 8- bis 9-jährigen Kindern, 14- bis 15-jährigen Jugendlichen und Elternteilen beider Geschlechter) aus 30 türkischen Familien in Nürnberg sowie einer nicht bezifferten Anzahl von Multiplikatorinterviews mit türkischen Lehrern und Imamen zusammen. Zur Vertiefung wurden teilnehmende Beobachtungen in Schulen und Moscheen Nürnbergs einbezogen. Der Anspruch auf Repräsentativität ist hier zwar nicht gegeben, doch aufgrund der Tatsache, dass hier ein Forschungsdesiderat existiert, wurden die Ergebnisse trotz ihrer fehlenden Aktualität aufgeführt, um wenigstens für den Forschungszusammenhang einige ableitbare Hypothesen bzw. Fragestellungen zu bilden.

Bedeutung des Koranunterrichts, in dem *religiöses Wissen* über die islamische Religion und Kultur vermittelt wird. Dieses Wissen ist für einige Eltern innerhalb der eigenen Gemeinschaft identitätsfördernd und man erlerne auch *soziale Fertigkeiten*. Wieder andere betonen den besonderen Stellenwert des Erlernens von grundlegenden *moralischen Werten*. Schließlich stelle für einige andere dieses Wissen die Voraussetzung für den Glauben dar und ein Leben ohne Glauben sei für die meisten letztlich undenkbar (vgl. Yalçın-Heckmann 1998: 167).

Die *Wissensaneignung* stellt für die Eltern ein wichtiges Kriterium dar. Das »technische« Erlernen der Glaubensgrundlagen und der fünf Säulen des Islams, womit auch auf das Auswendiglernen Bezug genommen wird, erfüllt hier eine wichtige Funktion, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass dieses einen wichtigen Einfluss auf verschiedene andere Lebensbereiche ausübt. Damit würden Grundlagen für eine *moralische Erziehung* gelegt, durch die die Kinder sich zu ausgeglichenen verantwortungsbewussten Persönlichkeiten entwickeln sollen (vgl. Yalçın-Heckmann 1998: 167f.).

Obgleich das Erlernen von religiösen Inhalten als eine Voraussetzung für die Bewahrung des eigenen Glaubens gilt, stellt die Beziehung zwischen Glauben und religiöser Praxis, die sich in der Befolgung der rituellen Handlungen und Vorschriften äußert, ein komplexes Phänomen dar. Viele Eltern (mehr Frauen als Männer) wünschen für sich und ihre Kinder eine religiöse Lebensführung, die der wichtigste Aspekt in ihrem Leben sein sollte. Sie stimmen darin überein, dass ihre Kinder die Vorschriften ihrer Religion einhalten lernen sollen, doch ist es wichtig, dass dies von »innen« (türk. »içinden geldi«) kommt, d.h., dass man die religiösen Pflichten freiwillig und ohne Zwang befolgt (vgl. Yalçın-Heckmann 1998: 168). Die religiöse Erziehung ist im Hinblick auf die *soziale Kompetenz*, die *religiöse Handlungskompetenz* und als *moralische Richtschnur* für die Eltern bedeutsam.

Was die *religiöse Praxis* angeht, gibt es große Unterschiede bei den einzelnen Familien. Generell konnte festgestellt werden, dass Kinder in ihrer religiösen Praxis weitgehend derjenigen der Eltern folgen. Dabei spiele der Grad der Beziehungen zur deutschen Umwelt keine besondere Rolle. Jedoch würden sie dazu neigen, die Umstände des Lebens in der Migration als Gründe anzugeben, die es ihnen nicht möglich machen würden, die religiösen Pflichten angemessen zu befolgen (vgl. ebd.).

Die Auswertung ergab ferner, dass von den nach Deutschland eingewanderten Familien und deren Kindern, die hier geboren wurden, die religiöse Erziehung nicht auf einen bestimmten Elternteil festgelegt ist.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Haltung der Jugendlichen zu ihrer Religion, zu ihrem Glauben eng in Zusammenhang mit der Haltung und dem Glauben der Eltern steht (vgl. Yalçın-Heckmann 1998: 170).

In ihrer fallanalytischen Darstellung der Untersuchungsergebnisse von vier Familien konstatiert Yalçın-Heckmann, dass sich die Familien im Hinblick auf die religiöse Orientierung ihrer Mitglieder sowie die religiöse Erziehung der Kinder deutlich voneinander unterscheiden. Sie schließt daraus, dass sich die religiöse Sozialisation von türkischen Kindern und Jugendlichen auf sehr unterschiedlichen Ebenen, je nach Familie, überaus differenziert vollzieht. Ähnlich wie es bereits der oben ausgeführten Feststellung von Stöbe aus demselben Jahr zu entnehmen ist, kann somit laut Yalçın-Heckmann weder von einem einheitlichen kulturellen Hintergrund noch von einheitlichen religiösen Traditionen innerhalb einer Familie, geschweige denn jedoch innerhalb der türkischen Community insgesamt ausgegangen werden.

Kanacher (2001) geht in ihrer Literaturanalyse¹⁸ auf der Basis von theoretischer und empirischer Literatur der Frage nach, inwiefern sich potenzielle Kultur- und Identitätskonflikte muslimischer Migranten, die sich im Kontext ihrer religiösen Sozialisation ergeben, präsentieren können. Sie nähert sich ihrem »Problemfeld« anhand sozialisationstheoretischer und religionssoziologischer Vorüberlegungen und entwickelt schließlich das theoretische Konzept von einem »idealtypischen« Identitätsverständnis. Dabei geht sie von einem Antagonismus zwischen der christlich geprägten westlichen Moderne und dem Islam aus, woraus eine antagonistische Gesellschaftssituation resultiere (vgl. auch Kanacher 2003).

Dem konfliktorientierten und auf Dichotomien basierendem Blickwinkel Kanachers kann jedoch nur bedingt zugestimmt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die fehlende Aktualität ihrer dargestellten empirischen Bezüge, sondern vor allem auch der von ihr ausgewählte theoretische Bezugshorizont, der seit Beginn der Migration einigen zentralen Entwicklungen unterworfen war, es erschwert, Kanachers Sichtweise zu folgen. Die Ergebnisse der empirischen Literatur spiegeln die Grundgedanken früherer Veröffentlichungen wider, deren Aktualität jedoch aufgrund von Veränderungsprozessen¹⁹ und nicht zuletzt auch aufgrund mangelnder Studien im Bereich der religiösen Erziehung kritisch zu hinterfragen ist. Die unreflektierte Übernahme veralteter Untersuchungsergebnisse führt bis heute zu widersprüchlichen und verwirrenden Ergebnissen (vgl. auch oben Stöbe 1998).

In ihrem Beitrag (Rezeptionsbericht) stellen **Karakaşoğlu/Öztürk (2007)** die Erziehung und das Aufwachsen junger Muslime in Deutschland dar. Dabei berücksichtigen sie sowohl das islamische Erziehungsideal, das sich primär auf die Quellen des Islams, des Korans und die Überlieferungen des Propheten

18 | Vgl. Kanacher, Britta (2001): *Religiöse Sozialisation und Individualisierung – Zum religiösen Kultur- und Identitätskonflikt muslimischer Migranten*.

19 | Die neuere Forschung deutet auf einen Wandel der Familien unter Migrationsbedingungen hin (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 97-103).

stützt, als auch die empirische Erziehungswirklichkeit²⁰ in der Migrationsgesellschaft.

Im Folgenden soll jedoch auf die ausführliche Beschreibung idealer Erziehungsvorstellungen und einem entsprechenden Aufwachsen nach islamischer Auffassung verzichtet werden. Vielmehr werden die Ergebnisse dargestellt, zu denen Karakaşoğlu/Öztürk (2007) aufgrund der von ihnen veranschaulichten Datenlage kommen.

Die Ausführungen zum islamischen Erziehungsideal machen deutlich, dass die Religion selbst einen hohen Anspruch an die religiöse Mündigkeit und den allgemeinen Bildungsstatus der Eltern stellt. Das Erziehungshandeln in muslimischen Familien ist demzufolge die Erziehung zu einem gläubigen, kenntnisreichen und mündigen Menschen, der nützlich für die Gesellschaft ist. Dabei stellt sich die Erziehungswirklichkeit vielfach anders dar, nicht zuletzt aufgrund der überwiegend geringen Bildungsvoraussetzungen sowohl im Hinblick auf weltliches Wissen wie auch religiöses Wissen bei der muslimisch-türkischen Elterngeneration in der Migration (Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 161).

Es stellt sich grundsätzlich heraus, dass Religion für ältere wie jüngere Muslime in Deutschland einen hohen identifikatorischen Wert besitzt. Der religiösen Erziehung und dem Aufwachsen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund wird in der Regel generationsübergreifend ein hoher Stellenwert zugesprochen.

Muslimische Eltern mit türkischem Migrationshintergrund erachten es als wichtig, dass ihre Kinder den *Koran auf Arabisch rezitieren* und bestimmte *religiöse und kulturelle Normen und Werte* kennenlernen (Gebete, rituelle Waschung, Feiertage, Respekt vor Älteren). Noch bevor ein Kind am *Koranunterricht* teilnimmt, findet eine *allgemeine religiöse* Erziehung innerhalb der Familie statt. Die Intensität und wohl auch die Qualität der religiösen Erziehung kann, je nachdem, wie religiös versiert die Eltern oder andere Verwandte (Großeltern, Onkel oder Tanten) im näheren Umfeld sind, unterschiedliche Ausprägungen haben. Die Kinder werden einerseits durch familiäre Vorbilder (»Vorleben«, »Imitation«), andererseits durch eine kindgerechte Vermittlung religiöser Inhalte in einer altersgemäßen Sprache an die Religion herangeführt. Nur in seltenen Fällen unterrichten Eltern oder andere Verwandte die Kinder ausdrücklich im familiären Rahmen. Bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten für die religiöse Praxis werden insbesondere Angebote der Moscheevereine und -gemeinden wahrgenommen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass viele Eltern ihr eigenes Wissen über die Religion sowie ihre religiöse Praxis nicht als ausreichend betrachten, um ihren Kindern das vom Islam geforderte

20 | Diese werden methodisch unter Einbezug verschiedener Untersuchungen über Migrationsfamilien und über Jugendreligiosität von jungen muslimischen Frauen und Männern erschlossen.

Vorbild zu sein. Diese Tatsache verweise auf ein Auseinanderdriften bzgl. der Erfüllung diesbezüglicher Ansprüche bzw. deren Weitergabe an die nächste Generation (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 166).

Die nächste Studie bestätigt den hohen Stellenwert der Erziehung der eigenen Kinder. Die religiöse Erziehung stellt für einen hohen Anteil an Muslimen einen wichtigen Bezugshorizont dar. Im Religionsmonitor der **Bertelsmann Stiftung (2008b)**, einer quantitativ durchgeführten Repräsentativbefragung in Deutschland, wird die zentrale Bedeutung der Familie und der Religiosität bestätigt: Dabei ist für Muslime in Deutschland der Bereich *Familie* und *Bildung* (94 %) von enormer Wichtigkeit. Die religiöse Erziehung spielt für die meisten Muslime eine große Rolle. Es geben 66 % der Befragten an, selbst religiös erzogen worden zu sein, und für 51 %, also rund die Hälfte aller befragten Muslime, hat die persönliche Religiosität auch einen großen Einfluss hinsichtlich der Erziehung der eigenen Kinder. Insgesamt macht die Studie deutlich, dass Religiosität viel stärker alltags- und lebensbezogen wahrgenommen wird (vgl. Bertelsmann 2008b: 8 und 22).

In der Expertise, die **Uslucan (2008)** im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstellte, bietet er einen Überblick über zentrale Aspekte islamischer Erziehung und ihrer Implikationen für die kindliche Entwicklung. Dabei stehen muslimische Migrationsfamilien und ihre erzieherischen Kontexte im Vordergrund. Aufgrund der fehlenden Forschung, die in diesem Bereich zu vermerken ist, wurden für die Expertise Quellen unterschiedlichen Wissenschaftsgrades herangezogen. Es werden »islamische Erziehungsmanuale« hierbei angeführt, die einerseits normative Ansprüche einer religiösen Erziehung aufzeigen, die »ideale« Erziehungsvorstellungen markieren und dabei sowohl auf den Koran wie auf Vorbilder islamischer Geschichte, beginnend mit dem Propheten, rekurren (vgl. Uslucan 2008: 2). In diesen Erziehungsmanualen wird jedoch die Übersetzbarkeit dieser Ideale in die Lebenswirklichkeit der Moderne nur selten thematisiert, sie spiegeln somit letztlich konzeptionelle normativ begründete Erziehungsvorstellungen verschiedener Autoren wider (vgl. ebd.).

Uslucan (2008) bezieht sich andererseits sowohl auf allgemeine erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse als auch auf Befunde aus der Migrationsforschung und der Religionspsychologie (vgl. ebd.: 2-9). Auch psychologische und kulturvergleichende Forschungen zu Themen wie Akkulturationsbelastungen in Migrationsfamilien sowie Wertauffassungen im interkulturellen Vergleich werden als weitere Quellengrundlage integriert (vgl. ebd.: 9-12).

Gerade innerhalb dieser Quellen findet die Religion oder Religiosität als Einflussfaktor auf das elterliche Erziehungsverhalten in muslimischen Familien in empirisch nachweisbarer Form kaum Berücksichtigung. Die Ergebnisse, zu denen Uslucan (2008) auf der Basis der von ihm angeführten Literatur kommt, bilden vielmehr eine Informationsgrundlage, woraus Hypothesen für

die religiöse Erziehung in muslimischen Familien gezogen werden können. Sein Fokus richtet sich dabei insbesondere auf eine psychologische Betrachtungsweise. Erschwerend kommt hinzu, dass mit den empirischen Untersuchungen zu Migrationsfamilien eher auf ihre Religionszugehörigkeit (vgl. Kap. II.1.1 und II.1.2) als auf ihre religiösen Einstellungen und ihre religiöse Lebensweise abgezielt wird. Dessen ungeachtet, beinhalten die von ihm abgeleiteten Erkenntnisse mögliche Deutungspotenziale im Hinblick auf die Erklärung von religiöser Sozialisation in einer nichtmuslimischen Umwelt bzw. in der Diasporasituation. Diese Aspekte greift er auch in einem weiteren aktuelleren Beitrag unter dem Blickwinkel der Integration muslimischer Kinder in die Gesellschaft wieder auf (vgl. Uslucan 2015).

El-Mafaalani und Toprak (2011) analysieren in der von der Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegebenen Expertise die Sozialisationsbedingungen der in Deutschland geborenen Migrantenkinder. Sie beziehen sich hierbei besonders auf frühere Studien (vgl. El-Mafaalani/Toprak 2011: 42ff.), deren Aktualität jedoch inzwischen nicht mehr gegeben ist. Die unreflektierte Übernahme dieser Ergebnisse wirkt eher verwirrend, als dass sie zur Aufklärung der Situation »muslimischer« Familien beitragen könnte.

Gemäß El-Mafaalani und Toprak handelt es sich um einen selektiven Ausschnitt, in dem Muslime in Deutschland thematisiert und Kindheit und Jugend in »traditionell-muslimischen« Milieus beleuchtet würden (vgl. El-Mafaalani/Toprak 2011: 9). Sie differenzieren zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers. Ihre analytischen Betrachtungen, die auf der Basis von Sekundärliteratur und Untersuchungen analysiert werden, weisen auf differente Lebenswelten von »muslimischen« Jugendlichen hin.

Jedoch muss hier, wie schon in den vorangegangenen Expertisen, darauf hingewiesen werden, dass die rezipierte Literatur nicht immer deutlich macht, welche Rolle die Religion tatsächlich in den Lebenswelten der Jugendlichen spielt. Folglich stellt sich auch hier die Frage, wieso implizit immer direkt von »muslimischen« Familien ausgegangen wird und nicht von Familien und Jugendlichen, die zwar einen eindeutigen Migrationshintergrund aufweisen, aber anhand derer das Ausmaß bzw. ihre Selbsteinschätzung im Hinblick auf ihre Religiosität kaum deutlich wird.²¹

In ihrer Expertise *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung* analysiert **Boos-Nünning (2011a)** differenziert die Lebenssituation und die Familienstrukturen von Migrationsfamilien. Dabei richtet sie ihr besonderes Augenmerk auf die in den Familien wirksamen Werte und Erziehungsziele, zu denen auch Religiosität gehöre. Sie konstatiert, dass im Vergleich zwischen Migrationsfamilien und einheimischen Familien hinsichtlich der Wertorien-

21 | Auch die Expertise von Thiessen (2008) kann in diesem Zusammenhang erwähnt werden.

tierungen Unterschiede bestehen. Für Migrationsfamilien sei neben dem *Familialismus*, *hohen Bildungsaspirationen*²² vonseiten der Eltern für ihre Kinder, *Respekt*²³ und *Achtung* vor Älteren, *Zwei(Mehr)sprachigkeit*, einer konventionellen *Sexualmoral*, die *religiöse Erziehung* bzw. die *Religiosität* von zentraler Bedeutung.²⁴ Des Weiteren wird angemerkt, dass innerhalb dieser Bereiche die Vorstellungen zwischen Migrationsfamilien stark variieren würden. Während ein Teil der Untersuchungen von einer wert- und traditionsgebundenen Erziehung ausgeht, betonen andere Untersuchungen, dass in den Familien, unabhängig von Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungsniveau, ein ähnliches Spektrum an Erziehungsvorstellungen vorhanden sei. Dabei gilt es als unstrittig, dass die in den Familien vertretenen Werte einen großen Einfluss auf die Erziehung und Bildung haben.

Aufgrund der Tatsache, dass es bei den Eltern keine Untersuchungen für alle Wertebereiche gibt, müsse man hier methodisch auf Vorstellungen junger Männer und Frauen oder auf die erlebten Erziehungswerte zurückgreifen (vgl. Boos-Nünning 2011a: 23-32).

Die Beschäftigung mit den Werten und mit Erziehungsstilen fordere zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit *stereotypisierenden* Vorstellungen über Migrationsfamilien in der (einheimischen) deutschen Gesellschaft auf (vgl. Boos-Nünning 2011a: 23-32; vgl. auch Seiser 2006: 355-359).

Die folgenden Ergebnisse der **Shell Jugendstudie (2000)** spiegeln den von Boos-Nünning in ihrer Expertise ausgeführten Vergleich der Werthaltungen zwischen Migrationsfamilien und deutschen Familien wider.

Die Zusatzstudie (2000) der »Shell Jugendstudie«, die qualitativ ausgerichtet ist, zeigt anhand der biografischen Methode Porträts von 32 Jugendlichen in Deutschland.

Für die türkischen Jugendlichen lassen sich folgende Ergebnisse ableiten: Die Eltern und die *Wertschätzung von Familie und Freunden* sind für deutsche wie für türkische Jugendliche von besonderer Bedeutung. Dies gilt, obwohl die Erziehung in türkischen Elternhäusern als streng oder zu streng bemängelt wird. Auch *Respekt* spielt neben der starken Familienbezogenheit eine wichtige Rolle. Über Eltern wurde mit Achtung und Respekt gesprochen, selbst wenn kritische Worte für ihr Verhalten gefunden wurden. Auch um der sozial geprägten *Wahrung der Ehre* (auch *Sexualmoral*) willen sehen türkische Jugend-

22 | Vgl. auch Boos-Nünning 2013 und Boos-Nünning 2011b.

23 | Vgl. auch Hunner-Kreisel 2010: 180-189.

24 | Seiser kommt in ihrer Studie zum *Wertewandel* und der Tradierung von Werthaltungen in türkischen Migrationsfamilien zu ähnlichen Ergebnissen. Besonders deutlich trete eine hohe Bedeutsamkeit der Werte *Respekt*, *soziale Anerkennung* und *Zusammengehörigkeit in sozialen Beziehungen* hervor (vgl. Seiser 2006: 355). Auch die *Erfüllung religiöser Pflichten* sei für Migrationsfamilien sehr wichtig (vgl. ebd.: 320ff.).

liche, vor allem Mädchen, große Unterschiede zu ihren deutschen Freunden und Freundinnen. Ehre und Zusammenhalt sind hier zentrale Werte. Ängste, die Familie durch falsches Verhalten in Verruf zu bringen, würden sowohl türkische Mädchen als auch Jungen teilen (vgl. Blank 2000: 9-18).

Ein wichtiges Erziehungsziel, das mit großer Wahrscheinlichkeit auch im vorliegenden Untersuchungszusammenhang bei der Befragung der Eltern Erwähnung finden wird, ist die *Sexualmoral*²⁵. Es ist womöglich davon auszugehen, dass Eltern mit dieser Thematik Befürchtungen und normativ bedingte Grenzverletzungen (außerehelichen Geschlechtsverkehr; im sozialen Kontext etwa die »Achtung der Ehre«) verbinden (vgl. Schiffauer 1991), was sie tendenziell zu einer religiöseren Erziehungseinstellung und zu einem entsprechenden Erziehungshandeln tendieren lässt.

Schließlich werden in der aktuelleren qualitativ angelegten Untersuchung von **Ceylan (2014)** Experten und Expertinnen²⁶ befragt, die Auskunft über die Entwicklungen zur Moscheekatechese (vgl. auch Kap. II. 2.2.1) und zum islamischen Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung geben. Da sich diese auch zur religiösen Erziehung in muslimischen Familien und ihrem Bedeutungswandel im Zuge von Individualisierungs- und Säkularisierungsprozessen geäußert haben, können, unabhängig von den letzten beiden Aspekten, einige wichtige Ergebnisse zusammenfassend aufgezeigt werden. Die Erkenntnisse und Erfahrungen der Experten und Expertinnen basieren auf der Grundlage der von ihnen geleisteten Bildungsarbeit in den Moscheen. Hierbei verweisen sie auf mehrere Aspekte der religiösen Erziehung in den Familien. Sie gehen davon aus, dass der Großteil der befragten Eltern über ein niedriges religiöses Bildungsniveau verfügt und nur ein geringer Anteil von ihnen imstande ist, eine bewusst religiöse Erziehung an ihre Kinder weiterzuvermitteln. So wird schon im Anmeldeverfahren zum Moscheeunterricht bzw. für die »Gemeindekatechese« (vgl. Ceylan 2014: 333) von Kindern und Jugendlichen ausgegangen, die in unterschiedlichem Maße religiös sozialisiert sind. Diese können in zwei Kategorien unterteilt werden:

»Kinder, deren Eltern die Religion zu Hause praktizieren und religiöse Normen nicht nur oral, sondern auch mithilfe von Materialien vermitteln und Kinder, die aus nicht-praktizierenden Familien kommen und eine muslimische Identität – als Bewusstsein, der isla-

25 | Vgl. in Boos-Nünning 2011a: 28-31 »Erziehungsziel: Sexualmoral und Geschlechtertrennung«; vgl. auch Schäfer/Schwarz 2007: 251-281: »Zwischen Tabu und Liberalisierung – Zur Sexualität junger Muslime«.

26 | Es wurden insgesamt 29 Experten und Expertinnen (Imame, Vorstand, Prediger/-innen, die der DITIB und der Schura Niedersachsen angehören, interviewt (vgl. Ceylan 2014: 234f.).

mischen Gemeinschaft anzugehören – besitzen, Glaubensinhalte aber bis zum Eintritt in die Moscheekatechese weitgehend oral vermittelt bekamen.« (Ceylan 2014: 333)

Die erste Gruppe von Eltern erzieht ihre Kinder auf der Basis von »idealen« Erziehungsvorstellungen, denen normative Überzeugungen (Glaubenselemente und religiöse Praxis) zugrunde liegen (vgl. für die Beschreibung religiöser Erziehung in muslimischen Familien aus der Perspektive von Experten und Expertinnen Ceylan 2014: 324-332). Die Kinder der Eltern, die der zweiten Kategorie zugeordnet werden, haben etwa bis zum sechsten Lebensjahr keinen Bezug zur Moschee. Jedoch werden in diesen Familien bestimmte religiöse Rituale oder zentrale Glaubenselemente vermittelt, um eine »muslimische Identität« aufzubauen (vgl. ebd.: 333). Hierbei sei ein Formalismus zu beobachten, bei dem in einer unreflektierten Art und Weise zentrale Glaubensinhalte, vermengt mit traditionellen Elementen an die Kinder weitergegeben würden. Im Gegensatz zu den Eltern, die ihre religiöse Erziehungsverantwortung bewusst und autonom angehen würden, sei das Verhalten dieser Eltern durch die Delegation ihrer Erziehungsaufgabe an Moscheegemeinden und an weitere Autoritäten im Bekanntennetzwerk und Verwandtschaftskreis bestimmt. Kritisiert wird an ihnen sowohl ihre fehlende Vorbildfunktion, der Einsatz einer Angstpädagogik oder die Vermittlung eines strafenden Gottesbildes, was infolge von Überforderung geschehe (vgl. ebd.: 334-338). Ceylan folgert insgesamt, dass religiös gebildete Familien mit Gemeindegebundenheit eine bessere religiöse Erziehung anbieten könnten (vgl. ebd.: 338).

Sowohl die Delegation der elterlichen religiösen Erziehungsverantwortung an die Moscheegemeinden als auch die hohen Erwartungen an einen guten qualifizierten Unterricht würden auf eine Divergenz zwischen Anspruch und Realität verweisen. So verdeutlicht Ceylan, dass die Moscheegemeinden mit den hohen und vielfältigen Erwartungen, die muslimische Familien an sie stellen würden, überfordert seien. Weder könnten sie dem idealisierten Bild der Moscheen entsprechen, weil dies nicht die realen Bedingungen widerspiegele, noch würden die vorhandenen Ressourcen ausreichen, um einen qualifizierten Unterricht anbieten zu können (vgl. Ceylan 2014: 340ff.). Ceylan analysiert im weiteren Verlauf der Studie sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Inhalte, Methoden, Lehrpläne, Materialien, Freizeitangebote usw. der *Moscheekatechese*, die er als solche bezeichnet.

Schließlich verweist Ceylan auf die erforderliche Kooperation zwischen Elternhaus und Moscheegemeinde, um die jeweiligen Bedürfnisse (der Eltern) zu ermitteln und abzugleichen. Hieraus könne nicht zuletzt eine gegenseitige Wertschätzung und ein Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten erwachsen (vgl. Ceylan 2014: 379-385).

2.1.2 Das Aufwachsen in muslimischen Familien – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen

Im Folgenden sollen (c) Untersuchungen (vgl. oben) vorgestellt werden, in denen die Erfahrungen der Jugendlichen mit einer familiären Erziehung beschrieben werden. Diese geben Hinweise darauf, wie das elterliche Erziehungsverhalten im Hinblick auf die religiöse Erziehung von den Jugendlichen erlebt wurde und welche Vorstellungen sie selbst entwickelt haben. Es werden zunächst qualitative Untersuchungen und im Anschluss quantitativ angelegte Untersuchungen vorgestellt.

In ihrer Untersuchung *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen* geht Karakaşoğlu-Aydın (2000) der Frage nach, welche Bedeutung die Religiosität für das Selbstverständnis der zweiten Generation muslimischer Migrantinnen²⁷ hat und inwiefern spezifisch islamisch-religiöse Orientierungen mit religiös-normativen Erziehungsvorstellungen verbunden sind. Die Erhebung eines möglichst breiten Spektrums religiöser Orientierungen unter muslimisch sozialisierten Migrantinnen mit türkischem Migrationshintergrund ermöglicht es ihr, eine Typologie der Probandinnen vorzunehmen, um die umfassenden und miteinander zu vergleichenden Erscheinungsformen ihrer *Religiosität*/religiösen Orientierungen und ihre damit im Zusammenhang stehenden *Erziehungsvorstellungen* wiederzugeben (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 160-167). Die Bezugnahme auf den Glock'schen Ansatz der »Dimensionen der Religiosität« hilft, die im Sample vorkommenden verschiedenen Formen der Religiosität durch eine differenzierte Typenbildung zu erfassen. Es werden sechs Typen religiöser Orientierung identifiziert: Atheistinnen, Spiritualistinnen, sunnitische Laizistinnen, alevitische Laizistinnen, pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen (vgl. ebd.: 178-182). Ausgehend von diesen Typologien, werden jeweils die religiöse Einstellung und die jeweiligen familiären und religiösen Erziehungsvorstellungen abgebildet (vgl. ebd.: 183-412).

Anhand der Studie wird deutlich, dass für die Gruppe der Hochschulstudierenden die Kognition und Wissensaneignung ein identitätsbestimmendes Merkmal darstellt und dies eine Abwendung von dem traditionalistischen Religiositätsverständnis der Eltern zur Folge hat. Es wird von den Probandinnen ein intellektueller Zugang zu ihrer religiösen Orientierung befürwortet, der sich mit ihrem gehobenen Bildungsstatus erklären lässt. Nach Karakaşoğlu-Aydın

27 | Die Untersuchungsgruppe von Pädagogik- und Lehramtsstudentinnen, der sich Karakaşoğlu-Aydın (2000) widmete, ist eine Gruppe weiblicher Studierender türkisch-muslimischer Herkunft. Hierunter befanden sich neun Studentinnen der Diplom-Pädagogik, eine Sozialpädagogikstudentin und 16 Lehramtsstudentinnen im Alter zwischen 20 und 26 Jahren. Die Untersuchung wurde zwischen Mai 1996 und Januar 1997 durchgeführt.

manifestiert sich ihr modernes religiöses Selbstverständnis in der Hinterfragung der von den Eltern als religiöse Dogmen vermittelten Verhaltensnormen und somit in der Ablehnung von Traditionalismus (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 414f. und Karakaşoğlu-Aydın 2001: 26). Kritik sowohl gegenüber elterlicher religiöser Erziehung als auch elterlicher Erziehungsmaßnahmen deuten im Bereich der Erziehungsvorstellungen auf einen zentralen Wandel hin.

Es ist ein breites Spektrum an religiösen und familiären Erziehungsvorstellungen unter den Probandinnen zu verzeichnen. Diese Vorstellungen sind allerdings nicht auf konkrete Erziehungssituationen bezogen und stellen somit Antizipationen dar.

Karakaşoğlu-Aydın (2000) unterscheidet innerhalb der Gruppen zwischen zwei verschiedenen Ebenen. Demnach betrifft die erste Ebene die Frage, ob die Probandinnen a) *religiöse Vorstellungen* in ihre *allgemeinen Erziehungsvorstellungen* einbinden oder ob sie b) *religiöse* getrennt von *allgemeinen Erziehungsvorstellungen* betrachten. Es wird festgestellt, dass nur eine bestimmte Probandinnengruppe (Ritualistinnen) eine islamisch fundierte Basiserziehung befürworten, während die restlichen Typen zwischen einer allgemeinen und einer religiösen Erziehung trennen. Auch im Zusammenhang mit perzipierten Erziehungsstilen kommt die Autorin zu differenzierten Ergebnissen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 425ff.).

Es lassen sich sehr unterschiedliche Vorstellungen von religiöser Erziehung feststellen. Dabei besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der eigenen Religiosität und der für die Kinder gewünschten Intensität religiöser Erziehung (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 431f.).

Die meisten Probandinnen würden sich bzgl. der religiösen Erziehung durch ihnen bekannte Einrichtungen, wie die Korankurse oder einen einzurichtenden islamischen Religionsunterricht an Schulen, unterstützen lassen, auch wenn bei einigen negative Erfahrungen damit verbunden sind (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 433).

Diese Studie weist eine Spannbreite an religiösen Erziehungsvorstellungen und perzipierten Erziehungsstilen auf, die zu einer differenzierten Wahrnehmung hinsichtlich der Variabilität von (religiösen) Erziehungsvorstellungen führt. Auch konnte anhand dieser Studie gezeigt werden, welche Rolle der Islam im Sozialisationsprozess im Vergleich zu den vorher vorgestellten Expertisen usw. tatsächlich spielt bzw. spielen »soll«, ohne dabei verschwommen zu wirken. Dennoch muss hier angemerkt werden, dass es sich primär um *Erziehungsvorstellungen* handelt. Es werden bzw. können keine Angaben darüber gemacht werden, wie die befragten jungen Frauen ihre Vorstellungen in die Erziehungspraxis umsetzen (wollen/konnten).

Gerade hierauf liegt für den vorliegenden Zusammenhang ein besonderes Augenmerk. Zudem muss in Betracht gezogen werden, dass die hohe Reflexionsbereitschaft der befragten jungen Frauen im Hinblick auf pädagogische

Fragen ihren Studiengängen entsprechend sehr hoch ist und demgemäß differenzierte Analysen vorgenommen werden konnten. Es stellt sich also die Frage, inwieweit die befragten Eltern bei dieser vorliegenden Untersuchung zu derart differenzierten Aussagen bereit sind und welche »Typen« sich hinsichtlich ihrer religiösen Erziehungsvorstellungen herausbilden lassen.

Auch **Klinkhammer (2000)** geht anhand ihrer qualitativ-empirischen Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türcinnen in Deutschland »modernen Formen islamischer Lebensführung« nach. Dabei stellt sich für sie auch die Frage, wie junge Frauen²⁸ sich die Religion ihrer Eltern aneignen, d.h., wie sie ihr Verhältnis zum Islam und zur Tradition ihrer Eltern selbst verstehen und sinnhaft für sich umsetzen. Klinkhammer entwickelt auf der Grundlage ihrer Ergebnisse und anhand von Einzelfalldarstellungen drei Typen moderner islamischer Lebensführung: »traditionalisierende«, »exklusivistische«, »universalisierende« *islamische Lebensführung*.

Die religiöse Erziehung im Elternhaus wird unter den befragten jungen Frauen sehr unterschiedlich erlebt und findet dementsprechend Eingang in die eigene Biografie. Ohne auf die von Klinkhammer (2000) vorgeschlagenen Typisierungen religiöser Lebensführung näher einzugehen, soll hierauf im Folgenden Bezug genommen werden, da es vielmehr darum geht, die erlebte Wirklichkeit unter verschiedenen Aspekten (Wie wurde Religion gelebt? Wie wurde sie weitergegeben? Worauf wurde besonders viel Wert gelegt?) zu beschreiben.

Religiöse Erziehung im Elternhaus

Die Tendenz, sich von der nicht aufgeklärten unreflektierten Übernahme islamischer Inhalte im Vergleich zur Elterngeneration zu lösen, ist auch bei den von Klinkhammer befragten jungen Frauen (vgl. Zusammenfassung) zu beobachten. Die Frauen richten ihre »Aktivitäten auf die Institutionalisierung einer neuen, unterweisenden und reflektierenden Vermittlung islamischer Inhalte und damit auf die Förderung einer islamischen Religiosität insgesamt« (Klinkhammer 2000: 283) und distanzieren sich dabei vom Religiositätsverständnis der Eltern. Die Aneignung des Islams vollzieht sich dabei nicht als eine einfache Verknüpfung der Religion und ethnischer Zugehörigkeit. Die Entwicklung einer islamischen Religiosität ist somit als eine Folge der »Thematisierung der familiären Herkunft und der biographischen Selbstverortung im Rahmen des Sozialisationshintergrundes« (Klinkhammer 2000: 284) zu verstehen.

28 | Von den 19 aufgezeichneten problemzentrierten Interviews wurden sieben für die vorliegende Arbeit berücksichtigt. Die befragten jungen Frauen waren im Alter von 20 und 31 Jahren. Sie hatten entweder ein Studium oder eine Ausbildung abgeschlossen oder waren zum Zeitpunkt des Interviews gerade damit beschäftigt, eine Ausbildung zu absolvieren.

Die religiöse Erziehung war bei einem Teil der befragten jungen Frauen ein selbstverständlicher *fester Bestandteil des familiären Lebens*. Die rituelle Praxis (Fasten, Beten, das Auswendiglernen von Suren, das Aufsagen der *basmala*²⁹) wurde durch die *Nachahmung* der Eltern entsprechend angeeignet, was zudem durch kleinere Belohnungen angeregt wurde (vgl. Klinkhammer 2000: 142 und 216f.). Das Familienleben war teilweise durch einen starken Gemeinschaftsbezug und das gemeinsame Feiern von religiösen Festen bestimmt. Sie besuchten häufig, durch die Eltern angeregt, eine *Koranschule* oder Sommerschule (Ferienkurse, in denen religiöse Inhalte vermittelt werden) (vgl. ebd.: 123; 127; 162; 181 und 142). In einem Fall wurde der Besuch als »unsinnig« beschrieben (vgl. ebd.: 123), da im Korankurs wenige Erklärungen und Begründungen bzgl. der Religion stattgefunden hätten; in einem anderen Fall wurde auf Prügel vonseiten des Lehrers verwiesen (in diesem Fall übernahm dann der Vater den Koranunterricht) (vgl. ebd.: 142).

Kritisiert werden an der Erziehung der Eltern die »traditionelle« unreflektierte Weitergabe von »falschem« Wissen über den Islam und die oberflächliche religiöse Praxis. Diese Kritik an der religiösen Erziehung bezieht sich auf die fehlende Bereitschaft der Eltern, eine plausible religiöse Begründung für ihre Erziehungspraxis aufzuführen – religiöses Wissen wurde nicht angeboten und gedeutet. Hierbei wurden von einer der Befragten der fehlende Jenseitsbezug (ein interner Aspekt der Religion) und die fehlende Unterstützung der Eltern bei der Aufklärung im Umgang mit der nichtmuslimischen Umwelt, wie sie bspw. in der Schule vorzufinden ist, benannt. Gerade das Tragen des Kopftuches rief Probleme hervor, was natürlich einer Aufklärung bedurfte (vgl. Klinkhammer 2000: 143-147).

Diejenigen Mädchen, die eher in einem türkisch-laizistischen Umfeld aufgewachsen sind, kritisieren die Religionspraxis der Eltern weniger und wurden kaum religiös erzogen, auch wenn im Verwandtenkreis religiös engagierte Personen vorzufinden waren. Die religiöse Praxis beschränkte sich hier auf die mehr oder weniger wichtige Einhaltung des Fastengebots im Ramadan, das Auswendiglernen von Koranversen oder die Rezitation aus dem Koran (vgl. Klinkhammer 2000: 198 und 230), das Feiern der religiösen Festtage und das Aufsagen von Bittgebeten (vgl. ebd.: 214).

Eine weitere, für alle Mädchen einzuhaltende Regel ist die von allen Eltern vertretene *Sexualmoral*. Insbesondere berichten alle Befragten über Konflikte mit den Eltern hinsichtlich der von ihnen vertretenen Sexualmoral bzw. des Keuschheitsgebots, mit dem in der Regel auch ein Ausgehverbot verbunden war. Dieser Konflikt trete besonders in der Minderheitensituation deutlich her-

29 | Die *basmala* (arabisches Wort) ist eine Anrufungsformel. Sie spielt eine wichtige Rolle im Gottesdienst und Alltag der Muslime.

vor, da die Differenz zwischen den Ansprüchen der Eltern und der deutschen Alltagsrealität relativ groß sei (Klinkhammer 2000: 246).

Diese Untersuchung zeigt, dass eine bewusst tradierte religiöse Erziehung auch zu einer entsprechenden religiösen Lebensweise bei den Kindern und Jugendlichen führt. Auch wenn es Ausnahmesituationen gebe, in denen der Bezug zur Religion durch erlebte Lebenskrisen (vgl. ebd.: 165) und nicht durch die Tradierung in der Familie hergestellt werde, lässt sich anhand der Ergebnisse die *These* aufstellen, dass eine religiöse Erziehung zu einer ähnlich ausgeprägten Religiosität in der nächsten Generation führt.

Des Weiteren wird deutlich, dass innerhalb der Familien, in denen eine religiöse Erziehung und Praxis weniger im Vordergrund steht, eher auf die Einhaltung einer traditionell geprägten religiösen Praxis, die einen Zusammengehörigkeitssinn vermittelt (Fasten, Koranlesen, Feiern von religiösen Festen), und den Respekt vor der Religion geachtet wird. Daran zeigt sich, dass unterschiedliche Formen gelebter Religiosität innerhalb verschiedener Familien vorhanden sind, die es im Folgenden näher zu untersuchen und entsprechend voneinander zu unterscheiden gilt.

Tietze (2001) stellt in ihrer Vergleichsstudie Formen muslimischer Religiosität bei jungen Männern in Deutschland und Frankreich vor. Anhand von Einzelporträts werden *Islamische Identitäten* in ihren vielfältigen Formen veranschaulicht.

Ähnlich wie die Untersuchungen von Karakaşoğlu-Aydın und Klinkhammer veranschaulicht auch Tietze anhand der Lebensgeschichte von Mourad (vgl. Tietze 2000: 71), wie das »Gefühl« für den Islam durch die Eltern vermittelt wurde. Ausgeführt werden hier u.a. die *Pflichten* der Eltern, die sie ihrem Kind gegenüber vor Gott zu erfüllen haben: Hierzu gehören die Vergabe eines muslimischen Namens, die richtige islamische Erziehung und die Verheiratung.³⁰ Unzufrieden ist Mourad jedoch mit seiner Sozialisation, bei der es die Eltern versäumt hätten, ihm den »wahren Glauben« zu vermitteln. Der »wahre Glauben« beinhalte die Entscheidung und das ureigene Gefühl, die Wahrheit gefunden zu haben. Diese Entdeckung, die das Erleben des Spirituellen auf der Ebene der religiösen Erfahrung unterstreiche, sei mit Worten nicht zu beschreiben. Sie ver helfe zur Autonomie und einer »echten« Identifikation mit dem Islam. Durch kritisch-reflektierendes Hinterfragen werde die Religion eigenständig angeeignet, wobei der Beitrag der Eltern hier kaum zu gewichten sei (vgl. Tietze 2001: 73).

An diesem Beispiel wird somit deutlich, dass traditionelle Muster religiöser Erziehung zugunsten einer Autonomie im Selbstverständnis als Muslim

30 | Diese sind die in der klassisch-islamischen Literatur aufgeführten normativ gesetzten Pflichten bzw. Rechte der Kinder, die muslimischen Eltern mit der Geburt ihrer Kinder auferlegt werden (vgl. z.B. Ibn Kayyim El-Cezviyye 1998).

in den Vordergrund getreten sind. Nicht das fraglose Übernehmen ritueller Handlungsvorschriften und die blinde Nachahmung traditioneller Vorstellungen (der Eltern) würden die individuelle Religiosität bestimmen, sondern der Islam selbst werde als Prinzip verstanden, woraus sich neue Handlungsmöglichkeiten erschließen lassen würden (vgl. Tietze 2001: 76f.).

Die von Nökel (2002)³¹ sehr eindrücklich durchgeführte qualitative Studie lässt sich in eine Reihe mit den vorangegangenen und noch folgenden Studien setzen, da die Vorstellungen der befragten jungen Frauen auf einen Wandel im Vergleich zur Elterngeneration hinsichtlich ihrer Religiosität und dem Selbstverständnis als muslimische Frau hindeuten. Die Elterngeneration konnte mit ihrem »traditionellen« Verständnis des Islams, das »volksreligiöse« (vgl. ebd.: 74) Züge trägt, keine für ihr heutiges Selbstverständnis adäquate religiöse Erziehung weitergeben. Dessen ungeachtet würden die jungen Frauen unter dem Regime eines modernen Islams durch eine »Rückkehr zu den Wurzeln« ein »authentisches Selbst« entwickeln (vgl. ebd.: 263).

Nökel zeigt auf, dass alle 18 Erzählerinnen »den Islam für sich entdeckt« haben, und zwar unabhängig vom religiösen Hintergrund der Familie. Die meisten Frauen betrachten sich dabei nicht als systematisch religiös erzogen. Wie auch schon bei Klinkhammer (2000) für einen Teil der jungen Frauen dargelegt, haben die Eltern keine oder kaum Bezüge zum Islam, zum Teil war oder ist der Islam »irgendwie da« (vgl. Nökel 2002: 19; vgl. oben Tietze 2001), ohne jedoch greifbar zu sein. Lediglich fünf der befragten jungen Frauen berichten von einer nachhaltigen religiösen Erziehung, wobei drei von ihnen diese als gelungen im Sinne einer profunden Wissensvermittlung betrachten. Bei diesen dreien verfügen die Eltern über eine akademische Ausbildung. Bei den anderen beiden findet hingegen ein »Prozess der »Enttraditionalisierung«, der von wachsenden Ressentiments gegenüber »allem Türkischen« begleitet sei (vgl. Nökel 2002: 19), statt. In den Familien, in denen eine religiöse Erziehung im Vordergrund gestanden habe, seien die Kinder nicht repressiv, sondern mit einer umsichtigen Pädagogik der Belohnung und Anerkennung (vgl. ebd.: 289), mit Diskussionen über Religion und Kultur auf der Basis einer freiwillig durchgeführten religiösen Praxis (vgl. ebd.: 290), offen (vgl. ebd.: 291), aber

31 | Befragt wurden 18 junge Frauen im Alter von 18-28 Jahren im Zeitraum von 1994 und 1996 im Bielefelder Raum sowie im Hessischen, d.h. im Frankfurter Einzugsgebiet. Die Mädchen haben einen unterschiedlichen nationalen Hintergrund (Türkei, Marokko u.a.). Über *narrativ-biografische Erzählungen* werden konkrete soziale Handlungsfelder und kulturelle Bezugsfelder der einzelnen Akteurinnen nachvollziehbar. Nökel beschränkt sich hier jedoch nicht auf Einzelschicksale, »auf einzelne begrenzte Modi der Entwicklung von Identität und Integration«, sondern auf die »Rekonstruktion und Präsentation der sich aus dem weiblichen Islamdiskurs ergebenden Handlungs- und Dialogfelder« (Nökel 2002: 12).

auch traditionell (vgl. ebd.: 294) sowie streng-traditionell (vgl. ebd.: 293) mit Religion in Berührung gekommen.

Die Beweggründe der jungen Frauen, die schließlich mit und ohne familiäre Anstöße zum Islam finden, sind in der Studie aufschlussreich beschrieben. Im vorliegenden Zusammenhang erschien es bedeutsam, was sich aus der Sicht der Frauen als »traditionalistisch« und was sich als »Rückkehr zu den Wurzeln« erwiesen hat.

Der »richtige Islam« unterscheidet sich von jenem der Elterngeneration dahingehend, dass ein intellektuelles Verständnis vom Islam entwickelt wird, das zumeist nicht auf sozialisiertem religiösen Wissen aufgebaut werden kann. Die Elterngeneration leitete ihr Wissen von *Gebräuchen und Autoritäten, Imamen, selbsternannten Experten* ab, ohne zu hinterfragen, ohne sich selbst mit den Quellen auseinanderzusetzen. Die sog. »Neo-Muslimas« erleben sich hingegen, so Nökel, infolge der selbstreflexiven und kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Religion und den religiösen Quellen als religiös handelnde Subjekte und nicht als gehorsame Objekte ihres Glaubens. Für die jungen Frauen sei es neben der Aneignung von religiösem Wissen von Bedeutung, (vgl. Nökel 2002: 69; Nökel 2007: 142f.), dass sie im Vergleich zu ihren Eltern eine disziplinierte und systematische Lebensweise nach den Prinzipien des Islams führen würden (vgl. ebd.: 74).

Nökel stellt fest, dass, je nachdem, ob eine islamische Erziehung vorliegt und in welcher Weise diese erfolgt ist, verschiedene Ausprägungen »islamischer Hyperkorrektheit« hervorgehen. Die *Rückkehr zu den Wurzeln* als Metapher bezieht sich auf eine ideale Kultur, die in dieser Form nicht wiedererlebbar ist, sondern eine Projektion von Steuerung, Ordnung und Identität. Sie stelle keine Versöhnung mit der Lebensweise der Eltern bzw. mit einer wahrgenommenen oder bestehenden traditionellen Ordnung dar, sondern erfordere eine disziplinierte und kontinuierliche Reflexionsbereitschaft, die über den alltagsweltlichen Dialog und derartige Interaktionen hinaus nachhaltige praktische Handlungen nach sich ziehe (vgl. ebd.: 264).

Nökel bietet hier eine Möglichkeit der theoretischen Einbettung. Sie zeigt in ihrer Studie, wie die Unterscheidung eines Volksislams vs. der Rückkehr zu den Wurzeln bestimmend für die Einwanderergeneration und ihre Töchter ist. Dabei kann von einem religiösen Wandel gesprochen werden, der annehmen lässt, dass religiöse Erziehung heute und in Zukunft bewusster und gezielter an die nächste Generation weitergegeben wird. Zu erwarten ist demgemäß auch eine Professionalisierung in diesem Bereich.

Leider kommen in dieser Studie die Inhalte und die Art und Weise bzw. die Frage, welche religiösen Erziehungsvorstellungen die Jugendlichen selbst entwickelt haben, viel zu kurz. Wünschenswert wäre daher eine Darstellung gewesen, die veranschaulicht hätte, welche eigenen Vorstellungen sie, entgegen

der lautstark hervorgebrachten Kritik gegenüber den Eltern, selbst entwickelt haben.

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass eine fehlende religiöse Erziehung nicht zwangsläufig zu einer nicht religiösen Lebensweise führt. Im Gegenteil. Offensichtlich gibt es vielerlei andere Gründe, warum die Religion gerade in der Migrationssituation an Bedeutung gewinnt, ohne dass dabei ein Anstoß von der eigenen Familie kommt.

Frese (2002) ergründet in seiner Studie *Den Islam ausleben* Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime.³² Seine zentralen Fragestellungen teilen sich in zwei Bereiche: Zum einen (a) wird danach gefragt, wie in religiösen Gemeinden geglaubt wird, und zum anderen geht es darum, (b) wie die spezifischen Situationsbedingungen der in den Migrantengemeinden aufgewachsenen und sozialisierten Jugendlichen sind.

Da nach Sozialisationsfaktoren, wie bspw. Familie, religiöser Community, Freundschaftsbeziehungen, religiöser Erziehung und Bildung, gefragt wird, spielen für den vorliegenden Forschungszusammenhang vor allem die im zweiten Bereich aufgestellten Fragen eine wichtige Rolle. Es wird aufgedeckt, welche Strategien muslimische Jugendliche entwickeln, um sich mit unterschiedlichen Ansprüchen ihrer Eltern und der Aufnahmegesellschaft auseinanderzusetzen, und welche Rolle diese u.a. bei der Gemeindebildung einnehmen (vgl. Frese 2002: 11).

Religiöse Erziehung im Elternhaus

Die religiöse Sozialisation vollzieht sich den Jugendlichen zufolge durch das Nachleben der *Verhaltensmuster der Eltern*. Der Koranunterricht in den Gemeinden könne auf diese Grundlagen aufbauen. Dieser wird im Vergleich zu den Eltern oft als weniger wichtige Quelle religiöser Erfahrungen angesehen. Vielen befragten Jugendlichen ist es wichtig, dass die entsprechenden Kenntnisse altersgerecht vermittelt werden. Kinder sollten daher nicht überfordert,

32 | Frese interviewte für seine qualitativ angelegte Studie in Bremen insgesamt 29 Jugendliche männlichen Geschlechts im Alter zwischen 14 und 26 Jahren im Zeitraum von 1998-1999. Er stellte dabei fest, dass sich die Bildungsaspirationen der Befragtengruppe nicht mit dem Niveau der Gesamtgruppe von Schülern in Bremen deckten. Allein 20 der befragten Jugendlichen sind Absolventen von Gymnasien oder Fachoberschulen, neun von ihnen studieren an Fachhochschulen und Universitäten. Anders als in vielen anderen Untersuchungen, geht Frese von *Bildern aus*, die Denk- und Handlungsmuster als authentisches Zeugnis der Jugendlichen darstellen. Statt Typologien und aus ihnen gebildeten Matrices wird eine Wiedergabe der Interviewaussagen anhand von *Bildern* gezeigt. Nicht die abstrahierte Kategorie, sondern das authentische Zeugnis konkreter Denk- und Handlungsmuster steht für ihn im Vordergrund (vgl. zur detaillierten Vorgehensweise Frese 2002: 76).

sondern altersgerecht gefördert werden (vgl. Frese 2002: 216). Der Bezug zur Moscheegemeinde wird über den *Vater* hergestellt. Das »Reinwachsen in den Islam«, wie es vonseiten einiger Jugendlichen benannt wird, sei damit verbunden, dass der Vater die Kinder zur Moschee mitnehme. Bevor man am *Koranunterricht* teilnehme, finde eine religiöse Erziehung innerhalb der Familie statt. Die Qualität selbiger hänge dabei von der Ausprägung der Religiosität der Eltern oder anderer Verwandter ab. Einerseits lernen die Kinder somit durch die Vorbildfunktion der Eltern und andererseits durch die Vermittlung von religiösen Inhalten innerhalb der Familie. In den seltensten Fällen würden sie ihre Religion ausschließlich zu Hause erlernen. Gerade die Vermittlung von *ritueller Kompetenz* geschehe in den Moscheen (vgl. Frese 2002: 217f.).

Als eine problematische Phase wird aus Sicht der Jugendlichen die Pubertätsphase benannt. Die beginnende Autonomisierung der Jugendlichen, innerhalb derer religiöse Inhalte nicht einfach als gegeben angenommen würden, und die elterlichen Forderungen und Befürchtungen könnten in dieser Phase zu Auseinandersetzungen führen. Die Regeln, die ihnen auferlegt würden, müssten auf ihren *islamischen* Sinngehalt überprüft werden (vgl. Frese 2002: 219).

Nicht zuletzt sehen sie in der fehlenden Auseinandersetzung der Eltern mit den eigenen Wurzeln und ihren geistigen Grundlagen zusätzlich die Isolation und ihre von der hiesigen Gesellschaft abgeschottete Existenz. Deshalb ist die Aneignung der religiösen Bildung für diese Jugendlichen besonders wichtig. Diese erfolge somit nicht nur, um die Erwartungen und Forderungen der Eltern zu erfüllen, sondern um sich diese eigenständig zu erarbeiten und sie in die (religiöse) Praxis umzusetzen. Frese fügt hinzu, dass dieses Wissen nicht in einem intellektuellen Vakuum erarbeitet werde, sondern in einem prozesshaften Sichabgrenzen, Zustimmung, Weiterentwickeln von Meinungen erfolge, die seitens der Eltern und der *hocas* (Hodschas=türk. für Lehrer) sowie der religiösen Dachverbände in Deutschland vertreten und z.B. durch Lektüre überprüft würden. Ebenso geht Frese davon aus, dass der Bildungsauftrag individuell ist (vgl. Frese 2002: 220f und 281).

Schließlich kann noch auf die komplizierten Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft, denen sich Migrationsfamilien zu stellen haben, verwiesen werden. Es wird festgestellt, dass hier unterschiedliche Erziehungsziele häufig aufeinanderprallen. Sowohl die Jugendlichen als auch die Eltern seien sich den durchaus komplizierten Anforderungen, die sich den Familien in der Migrationssituation stellen, bewusst. Viele Eltern würden somit einen Spagat zwischen den »[...] – wie auch immer – kulturell, traditionell und religiös hergeleiteten erzieherischen Konzepten« (Frese 2002: 97) vollziehen. Sie würden versuchen, die gesellschaftliche Realität mitzuberücksichtigen.

In seiner Studie *Wege zur Integration* untersuchte **Öztürk** im Jahre 2007 die Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Diese analy-

siert die Einstellungen und Verhaltensweisen muslimischer Jugendlicher mit unterschiedlichsten nationalen Hintergründen (z.B. aus der Türkei, Indien, Deutschland u.a. stammend) hinsichtlich ihres Verständnisses von Religiosität und Integration. Der Fokus wird dabei auf die Beziehung ihrer Religiosität zur Integration in die deutsche Gesellschaft gelegt.³³

Religiöse Bildung und Erziehung im Elternhaus

Ähnlich wie in den vorausgegangenen Studien empfinden junge Muslime und Musliminnen die *religiöse Erziehung* in ihren Familien nicht als befriedigend. Das Wissen der Eltern über die eigene Religion sei bescheiden gewesen und es wird berichtet, dass ihr Wissen nicht gesichert und tiefgehend wäre. Zumeist wirke die islamische Bildung zu Hause auf sie »intuitiv und floskelhaft« (vgl. ebd.: 224). Problematisch werde diese schlechte Informiertheit insbesondere dann, wenn sie von ihrem nichtislamischen Umfeld häufiger mit Fragen zum Islam konfrontiert würden, die sie nicht beantworten könnten (z.B. Fragen nach dem Sinn religiöser Ge- und Verbote) (vgl. Öztürk 2007: 224-229).

Vermisst wird auch ein konsistentes, kindgerechtes Erziehungskonzept nach religiösen Grundsätzen. Es wird kritisiert, dass die Ziele und Inhalte der von den Eltern vermittelten Erziehung und Bildung nicht immer eindeutig nachvollziehbar gewesen seien. Zudem seien die Eltern nicht imstande gewesen, ihnen den Ursprung und die Bedeutung religiöser Vorschriften³⁴ nachvollziehbar zu erklären (vgl. Öztürk 2007: 229).

Religiöse Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen

Die Jugendlichen legen besonders viel Wert auf eine Erziehung nach islamischen Grundsätzen. Sie geben unterschiedliche Beweggründe an, die letztlich dazu führen könnten, zukünftig auch ihre eigenen Kinder nach den Maßstäben des Islams zu erziehen. Es sei letztlich der Mangel an religiöser Erziehung im eigenen Elternhaus, der die Jugendlichen dazu bewege, ihren Kindern zukünftig eine kontinuierliche religiöse Erziehung weiterzugeben. Zudem sähen

33 | Auf der Grundlage einer qualitativen Befragung anhand von Leitfadeninterviews werden zwölf Jugendliche aus Berlin zwischen 2004 und 2005 hinsichtlich der subjektiven Deutung ihrer Handlungen, der Strukturierung ihres Lebensraumes sowie ihrer Wünsche analysiert. Die Themen, die hierbei zur Sprache kommen, sehen folgendermaßen aus: ihre Freizeitgestaltung, die Beziehung zu den Eltern, Rückkehrwünsche in ihre Heimatländer, ihre gegenwärtige Situation, das Leben als Muslime in Deutschland und ihr eigenes Verständnis von Religiosität.

34 | Die Befolgung der islamischen Regeln bewahre die Jugendlichen vor Sünden, wie bspw. Alkohol- und Drogenkonsum und strafbarem Verhalten. Der Glaube stelle für die Jugendlichen eine Schutzmauer dar, der sie vor kriminellen und unsittlichen Verhaltensweisen schütze (vgl. Öztürk 2007: 226).

sie sich in der »Pflicht«, ihren Kindern »eine gute allgemeine und religiöse Erziehung und Bildung« zu ermöglichen, da im Jenseits darüber Rechenschaft abgelegt werden müsse. Die religiöse Erziehung lasse zudem eine solide Wertevermittlung zu und die Gottesliebe wachsen, was Hilfsbereitschaft und respektvolles Verhalten hervorrufen solle. Hingegen würde das Fehlen einer religiösen Erziehung die regelmäßige religiöse Pflichterfüllung erschweren (vgl. Öztürk 2007: 230).

Die im Zusammenhang mit der religiösen Erziehung stehende Haltung zur Sexualmoral äußert sich bei den Jugendlichen darin, dass außerehelicher Geschlechtsverkehr verneint und die Religion somit als Prävention gegen Ehebruch und Prostitution angesehen wird. Eine Heirat mit einer nicht muslimischen Frau oder mit einem nicht muslimischen Mann wird zwar nicht gänzlich abgelehnt, aber es werden Bedenken geäußert. Die Diskrepanz bzgl. der jeweilig kulturell bedingten Einstellungen und Vorstellungen könne hinsichtlich der Erziehung von Kindern zu Problemen führen. Kulturelle und religiöse Unterschiede könnten zudem die Stabilität einer Ehe erheblich gefährden (vgl. Öztürk 2007: 231).

Öztürk stellt resümierend fest, dass die befragten Jugendlichen Fragen zur Kindererziehung, Ehe- und Sexualmoral sowie zur Wahl des Ehepartners eine nicht unerhebliche Bedeutung zuweisen. Alle, auch diejenigen, die lediglich einen geringen Moscheekontakt pflegen würden, möchten ihre Kinder nach den islamischen Grundsätzen des Korans und der Sunna erziehen (Öztürk 2007: 232).

Aygün (2010) analysiert unter Bezugnahme auf den protestantisch ausgerichteten, strukturalistischen Ansatz nach Fowler die Glaubensentwicklung Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich mit türkischen Jugendlichen aus der Türkei.³⁵ Auch wenn die Übertragbarkeit dieses theoretischen Ansatzes auf »muslimische« Jugendliche und auf den Islam bei Aygün (2010) nicht eindeutig nachvollziehbar³⁶ ist, bietet sie Ergebnisse an, die in einem engen Zusammenhang mit der Sozialisation in Familie, Schule, Korankursen und Moscheevereinen stehen. Neben den re-

35 | Befragt wurden (im Jahr 2006) 29 deutsche und etwa 41 türkische Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren. Allerdings wurden 35 der Probanden und Probandinnen für die Typisierung ausgewählt.

36 | Unter Verweis auf theologische Grundpositionen im Islam oder beispielsweise die »sufistische Erziehungspraxis des Selbst« wird versucht, die Glaubensentwicklung nach Fowler mit islamischen Quellen in einen Zusammenhang zu setzen. Dem Argumentationsstrang kann nicht eindeutig gefolgt werden, da er dies rekurrend auf bestimmte antagonistische Grundpositionen des Islams (»spiritualistisch« vs. »rationalistisch«) vornimmt. Auch wirkt die begriffliche Verwendung, wohl aus Gründen der Übersetzbarkeit aus dem Türkischen und Arabischen, verschwommen und nicht eindeutig.

ligiösen Orientierungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten werden diverse Glaubensstile, Sozialisationsbedingungen, Zukunftsperspektiven und Bewältigungsstrategien aufgezeigt. Aygün (2010) hält als Ergebnis seiner Untersuchung schließlich vier »Glaubensstile« fest: den »traditionellen«, den »ideologischen«, den »laizistischen (säkularen)« und den »individuellen« Typ.

Die Familie, die Beziehung zu den Eltern und die Freundschaften im Rahmen von Korankursen spielen für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine deutlich wichtigere Rolle, als es für Jugendliche in der Türkei der Fall ist. Die Rolle der Eltern wird gerade im Zusammenhang mit religiöser Erziehung thematisiert. Nicht selten stehen diese in einer engen Verbindung zu religiösen Gruppen und Vereinen, die als religiöse Erziehungseinrichtungen eine bedeutsame Rolle im Leben von muslimischen Jugendlichen spielen. Die eher dem »individuellen« Typ zugeordneten Probanden und Probandinnen haben ein distanziertes Verhältnis zur Religion und sind auch nicht religiös erzogen worden. Aygün kommt zu dem Schluss, dass eine religiöse Erziehung im Elternhaus einen eindeutigen Einfluss auf die spätere Religiosität der Jugendlichen hat. Bei allen Befragten sei demnach ein auffälliger familiärer Einfluss bzgl. der »Perspektivenübernahme« der religiösen Einstellungen zu beobachten (vgl. Aygün 2010: 90ff.). Deutsch-türkische Jugendliche benannten insbesondere die Beziehung zu Gott und zu ihren Eltern bzw. der Familie als die für sie wichtigsten Werte (vgl. ebd.: 102).

Die Religion habe im familiären Rahmen zudem eine identitätsstiftende Funktion inne. Sie sichere nicht zuletzt die »Gehorsamkeit gegenüber den Eltern«, was wiederum Respekt gegenüber den Eltern hervorrufe. Damit sei die Autorität der Eltern gewahrt, die in einer nichtislamischen Umwelt versuchen würden, ihren Kindern die Religion zu vermitteln. Aygün folgt hier jedoch einem gängigen »Stereotyp«, ohne einen empirischen Nachweis für diese Behauptung zu erbringen (vgl. ebd.: 94).

Als *religiöses* Vorbild diene den in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen z.B. eine Lehrerin, die den Religionsunterricht vermittelt hat, der Großvater u.a. Die Vorbilder treten vor allem im familiären Rahmen hervor. Daneben werden zudem historische und religiöse Persönlichkeiten wie der Prophet Muhammad (s) benannt (vgl. Aygün 2010: 103).

Vor allem die im Elternhaus religiös aufgewachsenen Jugendlichen betonen die Einhaltung der *ritualistischen* Dimension des Islams. Die fünf Säulen, innerhalb derer vor allem der Gebetsverrichtung als alltäglichem Ritual und einem wichtigen Pfeiler der Religion eine zentrale Bedeutung zukommt, da diese das Verhalten diszipliniere und die Menschen von dem »Bösen und Schädlichen« fernhalte (vgl. Aygün 2010: 99), spielen für die Jugendlichen eine besondere Rolle. Aygün führt dies auf die katechismuszentrierte (die fünf Säulen des Islams, die Glaubensgrundlagen) Bildung der Jugendlichen in religiösen außerschulischen Einrichtungen zurück. Dort werde ein besonderer

Schwerpunkt auf die Rezitation des Korans, das Auswendiglernen der Verse und die fünf Säulen des Islams gelegt (vgl. ebd.). Da die Jugendlichen zudem die *Hingabe zu Gott* und die *Erfüllung von religiösen Pflichten* als Kennzeichen eines fortgeschrittenen Glaubens betrachten, schließt Aygün daraus, dass die Inhalte im religiösen Unterricht sehr »autoritätsorientiert« aufgenommen werden und sich eine *kritisch-religiöse Lernkultur* in der Praxis kaum finden lässt. Kritisch-rationale Neuinterpretationen würden sich somit weitestgehend bei älteren und gebildeten Jugendlichen feststellen lassen (vgl. ebd.: 103f.).

Aygün belegt mit seiner Studie den Einfluss der Familie und der außerschulischen Bildungseinrichtungen (vgl. auch Kap. II. 2.2.1) auf die religiöse Sozialisation von muslimischen Jugendlichen. Die Familien und Moscheevereine treten dabei in der Migrations- bzw. Diasporasituation stärker in den Vordergrund, als dies für muslimische Jugendliche in der Türkei der Fall ist. Ungeachtet dessen, dass die Studie aufgrund ihres strukturalistischen Ansatzes, die eine hierarchische Normierung der religiösen Entwicklung voraussetzt und damit stärker kategorisiert und folglich eine wertende Haltung einnimmt (Stufe zwei ist nicht fortgeschritten/entwickelt wie drei oder vier), konnten Ergebnisse aufgezeigt werden, die im Zusammenhang mit der religiösen Sozialisation stehen.

Schließlich ist an dieser Stelle noch auf die qualitativ angelegte Studie von **Wensierski und Lübcke (2012)** zu verweisen. Unter Verwendung der biographischen Methode werden Porträts von Jugendlichen³⁷, in denen Prozesse der Selbstfindung, Alltagskulturen und Lebenswelten junger Muslime im Vordergrund stehen, gezeichnet. Die Studie präsentiert die Pluralität der Lebensentwürfe auch in den muslimischen Migrantenmilieus. Mittels eines »komplexen analytischen Rasters« wird die Prozessstruktur der Jugendphase erfasst. Diese sollte (in der Auswertungsphase) wiederum so sensibel sein, dass sie

»[...] die Bedeutung und Vielschichtigkeit des islamischen Herkunftsmilieus sowie für die potentielle Bedeutung des Islam als religiöses Leitbild, dass sie offen sein sollte für die Bedeutungen von Sozialisationsprozessen im Kontext von Migrantenmilieus und schließlich, dass sie potentielle Wandlungsprozesse im Spannungsfeld zwischen islamischer Religiosität und Säkularisierung sowie zwischen ethnischem Herkunftsmilieu und deutscher Mehrheitskultur fassen sollte.« (Wensierski/Lübcke 2012: 357)

37 | Es wurden insgesamt 107 Interviews mit Jugendlichen verschiedener ethnischer Zugehörigkeit im Alter zwischen 20 und 30 Jahren in Deutschland durchgeführt, bei 55 von ihnen erfolgte eine anschließende Auswertung. Die Erhebung fand zwischen 2006 und 2008 statt und wurde in westdeutschen Großstädten bzw. Ballungsräumen (Hamburg, Berlin, Hannover, Ruhrgebiet) durchgeführt.

Auf dieser Basis der Prozesshaftigkeit werden vier Typen (mit jeweils vier Untertypen) festgelegt: »Säkularisierter jugendbiographischer Verselbstständigungsprozess« (1), »Bikulturelle Identitätsproblematik« (2), »Re-Islamisierung im Gefolge der Adoleszenz« (3), »Islamisch-selektiv modernisierte Jugendbiographie« (4). Die Typen 1 (säkular) und 4 (religiös) bilden hierbei die maximalen Pole. Laut Wensierski/Lübcke tragen diese Jugendbiografien das Spannungsfeld zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrantencommunity als biografisches Problem zwischen säkularer Mehrheitskultur und islamischer Herkunftskultur in sich (vgl. Wensierski/Lübcke 2012: 358).

Im vorliegenden Zusammenhang ist vor allem die Bedeutung des religiösen Sozialisationsprozesses interessant, der im familiären Rahmen eine zentrale Rolle spielte. Die dargestellten Typen verhalten sich jeweils sehr unterschiedlich zur Religion und haben in den Elternhäusern diesbezüglich eine Variationsbreite an sozialisatorischen Einflüssen erlebt. Aufgrund der sehr differenzierten Beschreibungen der jeweiligen Typen und ihren kulturellen bzw. religiösen Bezügen werden diese hier nicht näher analysiert (vgl. für eine ausführliche Typenbeschreibung entsprechend Wensierski/Lübcke 2012: 357-406). Für die vorliegende Untersuchung, die sich auf religiöse Menschen mit einem eindeutigen Bezug zu religiösen Wert- und Handlungsmustern konzentriert, sind insbesondere die letztgenannten beiden Typbeschreibungen (die Typen 3 und 4) von Bedeutung.

Die Vielfalt der religiösen Orientierungen wurde schon in anderen Studien (vgl. u.a. die oben erwähnten Studien) veranschaulicht. In der Studie von Wensierski/Lübcke werden Sozialisationsprozesse von Jugendlichen, analytisch differenziert wiedergegeben. Sicherlich liegt hierbei der Fokus auf der Sozialisation in der Jugendphase, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit familiären Sozialisationsprozessen zu betrachten ist. Berücksichtigt werden hier auch unterschiedliche Sozialisationsfelder (vgl. nachfolgendes Kap. II. 2.2.), die Aufschluss darüber geben, wie die religiöse Sozialisation von Muslimen in dieser Gesellschaft verläuft. Die Stärke dieser Untersuchung besteht darin, dass sie analytisch differenziert vorgeht und nach *kulturellen* und *religiösen* Deutungs- und Handlungsmustern der Jugendlichen trennt. Für die ersten beiden Gruppen spielt Religion eine eher untergeordnete Rolle, folglich ist das, was sie als »muslimische« Jugendliche auszeichnet, einzig ihre Religionszugehörigkeit (1) und (2). Für die anderen beiden trifft das, was unter »muslimisch« verstanden und entsprechend gelebt wird, wiederum auf einen anderen Deutungshorizont. Die Religion wird in einem Fall als identitätsbestimmend (3), im anderen Fall als handlungs- und orientierungsleitendes Prinzip (4) verstanden. Dies berücksichtigt die Pluralität dessen, was unter dem Prädikat »muslimisch« (hier in der Jugendphase) zum Vorschein kommt.

Die Ergebnisse können als möglicher theoretischer Bezugshorizont zur Deutung der religiösen Sozialisation in einer pluralistischen Gesellschaft an-

gesehen werden, selbst wenn sich mit ihnen keine eindeutig benennbare religiöse Erziehungspraxis in Familien nachzeichnen lässt.

Die **Shell Jugendstudie (2000)**³⁸ vermag einige Aussagen darüber geben, welchen großen Stellenwert die religiöse Erziehung für junge Muslime einnimmt.

Auf die Frage, ob sie ihre Kinder *religiös erziehen* wollen, antworten 64 % der männlichen jungen Muslime und 74 % der weiblichen Muslime mit »Ja«. Also knapp drei Viertel der Befragten befürworten eine religiöse Erziehung (vgl. Fuchs-Heinritz 2000: 171f.). Dies zeigt die zentrale Bedeutung der religiösen Erziehung, trotz der Kritik, die immer wieder an den elterlichen Erziehungsmaßnahmen geübt wird.

Zur religiösen Praxis, fälschlicherweise als »Koran-beten« bezeichnet, richtig heißt es jedoch »Koranlesen«, verhalten sich die muslimischen Jugendlichen folgendermaßen: 11 % lesen sehr oft den Koran, 30 % oft, 32 % sehr selten, 27 % nie. Die muslimischen Mädchen führen diese Praxis häufiger aus (vgl. Fuchs-Heinritz 2000: 167).

Auch die nächste Studie verweist auf den Stellenwert, den die religiöse Erziehung bei weiblichen Jugendlichen im Hinblick für die familiäre Sozialisation einnimmt.

In ihrer quantitativ angelegten repräsentativen Mehrthemenbefragung³⁹, die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt wurde, zeigen, **Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006)** den *Stellenwert der religiösen Erziehung* im Rahmen der familialen Sozialisation auf. Befragt wurden ausschließlich Mädchen und junge Frauen verschiedener nationaler Herkunft. Die meisten Mädchen stufen ihre Erziehung als religiös ein, doch bestehen hier Unterschiede bzgl. des Migrationshintergrundes.⁴⁰

38 | Insgesamt umfasste die quantitativ (Befragungszeitraum April 1998–August 1999) als auch die qualitativ angelegte Studie (Mai 1999–August 1999) eine Stichprobe von bundesweit 4.546 Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Befragt wurden deutsche, türkische und italienische Jugendliche hinsichtlich ihrer *Religion*. Bedeutsam waren dabei bestimmte Merkmalsausprägungen, wie u.a. das Feiern von *religiösen Festen* oder die *Lektüre von heiligen Schriften*.

39 | Befragt wurden insgesamt 950 junge Frauen und Mädchen verschiedener nationaler Herkunft (deutsche, türkische, griechische, italienische, jugoslawische, Aussiedler, z.B. aus der GUS). Die Datenerhebung fand zwischen November 2001 und März 2002 statt.

40 | Mädchen aus Aussiedlerfamilien fühlen sich deutlich weniger religiös erzogen, sind aber auch mit der familialen Erziehung weniger einverstanden. Mädchen mit griechischen Wurzeln geben im Vergleich am häufigsten an, religiös erzogen worden zu sein und diese Erziehung auch gut zu finden. Die Befragten mit jugoslawischer und italienischer Herkunft folgen ähnlichen Mustern wie die türkischen.

Über die Hälfte der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund wurden im Elternhaus religiös erzogen und etwa drei Viertel bewerten die elterliche Erziehung als positiv. Der Glaube ist in türkischen Familien – wie auch in griechischen – weniger eine Privatsache jedes Einzelnen als in den übrigen Familien. Es wird im Ganzen geschlussfolgert, dass eine *mittlere religiöse Erziehung* kennzeichnend für die Praxis in allen Migrationsfamilien (mit Ausnahme der Aussiedlerfamilien) ist (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 115ff.). Die religiöse Erziehung bildet nach Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) den Bereich, in dem sich Migrationsfamilien am ehesten wertkonservativ darstellen können.

Der Wunsch, die eigene religiöse Orientierung an die nächste Generation weiterzugeben, wurde anhand der Bedeutung eines *religiösen Vornamens* für das Kind und der religiösen *Initiationsriten* (Beschneidung des Sohnes) sowie der *Vorstellung* bezüglich *der religiösen Erziehung* befragt. Etwa ein Drittel (32 %) der befragten Musliminnen wünschen sich einen religiösen Namen für ihre Kinder. Die Beschneidung des Sohnes wird von den meisten befürwortet (84 %). Etwa zwei Drittel der muslimischen Mädchen und jungen Frauen möchten die eigenen Kinder *religiös erziehen*. Dieses Ergebnis zeigt wiederum den hohen Stellenwert der religiösen Erziehung (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 402f.).

2.1.3 Zusammenfassung

Insgesamt wurden für die Darstellung des Forschungsstandes verschiedene Quellen herangezogen, aus denen wiederum eine Erziehungswirklichkeit in muslimisch-türkischen Familien abgeleitet werden konnte. Alle Untersuchungen, einschließlich früherer Untersuchungen, belegen, dass die Religion grundsätzlich für ältere wie auch jüngere Muslime in hohem Maße identitätsstiftend ist und der religiösen Erziehung generationsübergreifend ein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

Die Literaturanalysen (vgl. Stöbe 1998; vgl. Kanacher 2001) beziehen sich auf frühere empirische Untersuchungen, deren Aktualität jedoch nicht mehr gegeben ist. Dabei ist vor allem der Einfluss des Islams auf die religiöse Sozialisation in fast keiner Studie eindeutig nachweisbar. Es wird in diesen lediglich der hohe Stellenwert, den die Erziehung zum islamischen Glauben, die religiöse Pflichterfüllung und der Bezug zu Moscheegemeinden für die Eltern mit Migrationshintergrund einnahm, erwähnt. Religion war identitätsbestimmend und erfüllte in der Fremde eine Orientierungsfunktion. Eine Durchmischung von kulturell und religiös bedingten Faktoren ist kennzeichnend für die früheren Studien, in denen bzgl. des Islams, wenn auch nur am Rande, dessen Rolle im Sozialisationsprozess von Kindern in Migrationsfamilien thematisiert und undifferenziert mit kulturellen Praktiken gleichgesetzt wurde. Schließlich wurde dieser als zentrales Hemmniss bzgl. der Integration in die

deutsche Gesellschaft erklärt und es wurden nicht selten dichotome Ausgangssituationen produziert, die den Eltern von Migrantenkindern und deutschen Eltern antagonistische Werthaltungen bescheinigten. Erst Stöbe bildet 1998 unter den »Islam«, »Kultur« und »Sozialisation und Familie« analytisch differenzierende Kategorien heraus, um die Ergebnisse in ihren jeweiligen Bezügen darzustellen. Er ist der Auffassung, dass es nicht »den Islam« gebe und der Einflussfaktor »Islam« in Bezug auf das familiäre Interaktionsgeschehen wesentlich differenzierter betrachtet werden müsse.

Daraus lässt sich die Frage ableiten, was nun das Spezifische an der religiösen Sozialisation von muslimischen Kindern darstellt, ohne dabei kulturelle, soziale und sozioökonomische Einflüsse mit den Einflussfaktoren der Religion zu vermischen. Hierbei ist es notwendig, eine Vorgehensweise zu wählen, die eine differenzierte analytische Operationalisierung der Religiosität ermöglicht. An welche normativen, orientierungs- und handlungsweisenden Prinzipien die »religiöse« Erziehung durch Eltern gekoppelt wird, ist folglich eine der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung.

Die Beiträge von Yağın-Heckmann (1998) und Karakaşoğlu/Öztürk (2007) verdeutlichen, welche Einflussfaktoren für die religiöse Sozialisation bestimmend sind. Der religiösen Erziehung innerhalb der Familie wird ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. auch Bertelsmann Stiftung 2008b). Zunächst findet eine allgemeine religiöse Erziehung in der Familie statt. Die Kinder erlernen die religiöse Lebensweise der Eltern durch »Imitation« und »Nachahmung« sowie durch eine altersgemäße Vermittlung religiöser Inhalte. Die Qualität und die Intensität variiert unter den Familien und ihren Mitgliedern, je nachdem, wie religiös versiert sie sind. Nur in seltenen Fällen wird ausdrücklich im familiären Rahmen unterrichtet, da viele Eltern ihr Wissen und ihre religiöse Praxis als nicht ausreichend betrachten (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007; vgl. auch Uslucan 2008: 35; vgl. Ceylan 2014). Dabei wird auch der Stellenwert der Moscheegemeinden und Korankurse bei der Vermittlung von religiösen Grundfertigkeiten deutlich. Sie gelten als Orte, an denen die Wissensaneignung über den Islam, das Einüben von sozialen Fertigkeiten, das Erlernen von moralischen Werthaltungen und die Rezitation des Korans auf Arabisch im Vordergrund steht. Zudem wird ihre identitätsfördernde und -bestimmende Funktion betont. Die Wissensaneignung und die praktische Umsetzung, gerade im Zusammenhang mit den fünf Säulen des Islams und der moralischen Erziehung, stellen wesentliche Eckpfeiler dar, um den Jugendlichen dabei zu helfen, sich zu verantwortungsbewussten und ausgeglichenen Persönlichkeiten zu entwickeln. Die religiöse Erziehung hat für Eltern folglich eine mehrdimensionale Funktion: Sie soll soziale Fertigkeiten und eine religiöse Handlungskompetenz vermitteln, aber auch als moralische Richtschnur orientierungsweisend wirken. Zwang und Restriktionen werden innerhalb der

religiösen Lebensführung hingegen abgelehnt (vgl. Yalçın-Heckmann 1998; Karakaşoğlu/Öztürk 2007; Ceylan 2014).

Vor diesem Hintergrund gilt es, im vorliegenden Kontext zu überprüfen, welche Rolle neben der Familie als der zentralen Sozialisationsinstanz den Moscheegemeinden u. ä. außerschulischen Bildungseinrichtungen in der religiösen Sozialisation und Erziehung zukommt.

Die Expertise von Uslucan (2008) und sein aktueller Beitrag (vgl. Uslucan 2015) bieten auf der Grundlage verschiedener Quellen die Möglichkeit, Deutungspotenziale für die religiöse Erziehung und Sozialisation in muslimischen Familien zu erschließen. El-Mafaalani und Toprak (2011)⁴¹ gehen zwar von muslimischen Familien aus, jedoch bezieht sich bei ihnen die Attributierung »muslimisch« eher auf die Religionszugehörigkeit (vgl. Kap. II.1.1. und II.1.2) als auf empirisch eindeutig belegbare religiöse Einstellungen und eine entsprechende Ausübung der religiösen Praxis in muslimischen Familien.

Schließlich weist Boos-Nünning (2011a) auf Wertebereiche hin, die in Migrationsfamilien vorherrschend sind. Diese betreffen den Familialismus, hohe Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder (vgl. auch Boos-Nünning 2013), Respekt und Achtung vor den Älteren (vgl. auch Stöbe 1998; Blank 2000; Hunner-Kreisel 2010 u.a.), Zwei(Mehr)sprachigkeit, einer konventionellen Sexualmoral (vgl. auch Schiffauer 1991; Stöbe 1998; Blank 2000 u.a.) und die religiöse Erziehung bzw. die Religiosität (vgl. Boos-Nünning 2011a). Dabei ist von einer großen Variationsbreite der Erziehungsvorstellungen in Migrationsfamilien auszugehen, die durch zahlreiche Studien belegt wurde.

Was die religiösen Orientierungen und die religiöse Praxis oder die religiöse Erziehung angeht, weisen die Familien ebenfalls eine hohe Variabilität auf. Weder kann von einem einheitlichen kulturellen Hintergrund noch von religiösen Orientierungen innerhalb einer einzigen Familie (vgl. Yalçın-Heckmann 1998), geschweige denn einer ethnischen Community ausgegangen werden (vgl. Stöbe 1998). Die Untersuchung von Ceylan (2014) bescheinigt eine grobe Einteilung von muslimischen Eltern in zwei Kategorien, wonach die eine Gruppe über religiöse Bildungsvoraussetzungen verfügt, um ihren Kindern eine bewusst islamische Erziehung zukommen zu lassen. Die andere wiederum, die die Mehrheit der muslimischen Eltern bildet, delegiert diese Aufgabe aufgrund ihrer Überforderung und geringer Bildungsvoraussetzungen an Moscheegemeinden (vgl. auch oben).

Diese Ergebnisse führen gerade im Zusammenhang mit einer religiösen Erziehung zur Frage, welche konkrete greif- und benennbare religiös fundierte Erziehungspraxis in muslimischen Familien vorzufinden ist und wie diese sich in den unterschiedlichen Familien voneinander unterscheiden lässt.

41 | Vgl. auch Thiessen (2008).

Ergebnisse der Untersuchungen über Jugendliche

Fast alle Untersuchungen über muslimische Jugendliche belegen einen Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung in der Familie als wichtigste Bedingung einer späteren Religiosität. Auch wenn hier Ausnahmen zu verzeichnen sind, so hängen die Stärke und die Intensität der religiösen Orientierung entscheidend von der Erziehung in der Familie ab.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse über muslimische Jugendliche deutet im Vergleich zur Elterngeneration auf eine bewusstere religiöse Lebensführung als auch auf höhere Ansprüche und Erwartungen hinsichtlich einer religiösen Erziehung, was an den eigenen perzipierten religiösen Erziehungsvorstellungen abzulesen ist. Hier scheint sich eindeutig der Wunsch nach einer »Professionalisierung« der religiösen Erziehung innerhalb der Familie abzuzeichnen. Dies bezieht sich sowohl auf die Wissensaneignung als auch auf die religiöse Praxis, die reflektiert und im Vergleich zu den Eltern systematisch ausgeübt werden sollte. Sowohl die Ziel- als auch die Inhaltsdimension soll unter Bezugnahme auf islamische Quellen für die Kinder reflexiv nachvollziehbar sein. Es zeigen sich, wenn auch nur sehr selten, Wünsche nach einer Verbesserung der didaktischen Möglichkeiten. Die gestiegenen Ansprüche finden auch in der religiösen Mündigkeit ihren Niederschlag. Nicht mehr das unreflektierte Nachahmen, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Religion wird angestrebt, um den »wahren« universalistisch geprägten Islam auszuleben. Dies schließt auch eine Abwendung vom kulturell geprägten »traditionalistisch-türkischen« Islam mit ein. Den besonderen Stellenwert, den die religiöse Erziehung für die Jugendlichen, trotz der vielfach ausgedrückten Unzufriedenheit mit der religiösen Erziehung der Eltern, hat, veranschaulicht die Bedeutung und die identitätsstiftende Funktion der Religion.

Die Studien weisen ferner darauf hin, wie unterschiedlich Religiosität im familiären Rahmen erlebt wurde und welche Konsequenzen sowohl auf kognitiver als auch auf alltagspraktischer Ebene daraus gezogen wurden. Die unterschiedlichen Einflüsse, die im Zusammenhang der religiösen Sozialisation erlebt wurden, deuten auf differente Muster religiöser Sozialisationsprozesse. Auch hier spielt bei religiösen Jugendlichen, häufig angeregt durch die Eltern, der Bezug zu Moscheegemeinden eine große Rolle.

Um die unterschiedlichen religiösen Sozialisationseinflüsse nachzeichnen zu können, sollen die qualitativen und quantitativen Studien über muslimische Jugendliche entlang der folgenden Schwerpunkte noch einmal zusammengefasst werden:

- Wie wird die religiöse Erziehung im Elternhaus erlebt?
- Welche eigenen Vorstellungen von Religiosität haben die Jugendlichen selbst entwickelt?

Die religiöse Erziehung im Elternhaus

Fast alle Studien veranschaulichen, dass die im Elternhaus erfahrene religiöse Erziehung Auswirkungen auf die spätere Religiosität der Jugendlichen hat (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Karakaşoğlu-Aydın 2000; Klinkhammer 2000; Frese 2002; Aygün 2010; Wensierski/Lübcke 2012). Somit stellt die Familie im religiösen Sozialisationsprozess einen bedeuten Einflussfaktor dar und spielt eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von religiösen Inhalten. Es gibt aber auch Beispiele, bei denen Jugendliche angeregt durch Freundeskreis, Schule und Moscheegemeinde zum Islam finden, ohne dass die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf ihre religiöse Sozialisation ausgeübt hätten (vgl. Klinkhammer 2000; Nökel 2002; Wensierski/Lübcke 2012). Diese sind in ihren Fallzahlen geringer und erleben ihre familiäre Situation häufig konflikt-haft.

Die religiöse Erziehung im Elternhaus wurde durch die Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen. Dabei wird einerseits Kritik am elterlichen Erziehungsverhalten geübt, andererseits hat man jedoch auch Verständnis für die Eltern.

Die religiöse Erziehung wurde als ein fester Bestandteil des familiären Lebens erlebt. Die Aneignung der rituellen Praxis erfolgte durch die Nachahmung der Eltern und wurde zudem durch kleinere Belohnungen verstärkt (vgl. Klinkhammer 2000; Frese 2002). Das Familienleben war teilweise durch den gemeinsamen Bezug zur Gemeinschaft/religiösen Gemeinde sowie gemeinsames Feiern religiöser Feste bestimmt. Die Jugendlichen besuchten, häufig durch die Eltern angeregt, eine Koran- oder Sommerschule (vgl. Klinkhammer 2000; Frese 2002; vgl. Öztürk 2007; vgl. Aygün 2010; vgl. Wensierski/Lübcke 2012). Im Vergleich zu den Eltern wird dem Koranunterricht von einigen Jugendlichen weniger Bedeutung beigemessen (vgl. Frese 2002). Im Zusammenhang mit den Peers stellt dieser jedoch einen wichtigen religiösen Erfahrungshintergrund dar (vgl. Frese 2002; vgl. Aygün 2010; vgl. Wensierski/Lübcke 2012).

Der religiöse Erfahrungshintergrund im familiären Rahmen war nicht konkret benennbar, jedoch prägend; d.h., es gab »Gefühle«, die im Zusammenhang mit der religiösen Erziehung in der Familie standen (»[...] der Islam war irgendwie da«) (vgl. Tietze 2001; Nökel 2002). Einige Jugendliche betrachteten die familiäre religiöse Erziehung im Sinne einer »profunden Wissensvermittlung« als erfolgreich (vgl. Nökel 2002). In den Familien, in denen die religiöse Erziehung im Vordergrund stand, kamen die Kinder nicht repressiv, sondern mit einer umsichtigen Pädagogik der Belohnung und Anerkennung (vgl. ebd.: 289), mit Diskussionen über Religion und Kultur auf der Basis einer freiwillig durchgeführten religiösen Praxis (vgl. ebd.: 290), offen (vgl. ebd.:

291), traditionell (vgl. ebd.: 294), aber auch streng-traditionell⁴² (vgl. ebd.: 293; vgl. Wensierski/Lübcke 2012; vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000) mit Religion in Berührung. Auch eine »negativ erfahrene soziale Kontrolle«, die Auswirkungen auf das Verhältnis zu Gott hatte, wird benannt (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000).

Die traditionelle unreflektierte Weitergabe von »falschem« Wissen über den Islam wird dem Elternhaus vorgeworfen. Es wurden wenig plausible Erklärungen für die Erziehungspraxis aufgeführt, religiöses Wissen wurde nicht angeboten (vgl. Klinkhammer 2000; Tietze 2001; Frese 2002; Aygün 2010). Die religiöse Erziehung habe auf die Jugendlichen »floskelhaft und intuitiv« gewirkt; Ziele und Inhalte der von den Eltern vermittelten religiösen Erziehung seien nicht immer nachvollziehbar gewesen (vgl. Öztürk 2007). Ebenso wird den Eltern die fehlende Selbstdisziplin bei der Befolgung der religiösen Gebote vorgeworfen (vgl. Nökel 2002). Nicht zuletzt lasse sich die Isolation der Eltern von der Mehrheitsgesellschaft durch die fehlende Bereitschaft, sich mit den eigenen Wurzeln und geistigen Grundlagen zu beschäftigen, erklären (vgl. Frese 2002).

Zudem wird die fehlende Unterstützung der Eltern im Umgang mit der nichtmuslimischen Umwelt wie der Schule bemängelt, was gerade mit dem Tragen des Kopftuches oder einem Mangel an Informationen über den Islam bei Fragen aus dem nichtislamischen Umfeld einhergeht (vgl. Klinkhammer 2000; Frese 2002; Öztürk 2007).

Die von den Eltern vertretene Sexualmoral führt des Weiteren zu Differenzen zwischen den Eltern und ihren Kindern. Diese Thematik wird ab dem Beginn der Pubertät von den Jugendlichen zum Teil als sehr problematisch empfunden (vgl. Klinkhammer 2000; vgl. Frese 2002; Wensierski/Lübcke 2012) und größtenteils in ihrer normweisenden Funktion wahrgenommen (vgl. Öztürk 2007; Klinkhammer 2000; Blank 2000; Frese 2002; Wensierski/Lübcke 2012; vgl. auch Kap. 3.1.3 d) für die normweisende Funktion der Sexualmoral).

Als positive Einflussfaktoren der religiösen Erziehung werden Eltern, Personen aus dem Verwandtenkreis, Kursleiter/-innen sowie Korankursleiter/-innen benannt (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Klinkhammer 2000; Aygün 2010; Wensierski/Lübcke 2012).

42 | Eine Gruppe von muslimischen Jugendlichen hat eine »strenge« religiöse Erziehung im Elternhaus erlebt (vgl. z.B. Wensierski/Lübcke 2012: 320). Hierbei gilt es, zu unterscheiden, worauf sich »streng« bezieht. Bezieht es sich auf einen repressiven Stil, der Zwang einschließt, oder wird »Strenge« im Sinne einer strikten Befolgung religiöser Gebote gesehen?

Religiöse Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen

Die eigene religiöse Bildung bzw. ihre Weitergabe an die zukünftigen Kinder steht, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, für alle Jugendlichen im Vordergrund (vgl. alle vorgestellten Studien). Der hohe Stellenwert, den die religiöse Erziehung für sie in Zukunft einnimmt, wurde insbesondere durch die quantitativ angelegten Studien, wie z.B. die Shell Jugendstudie (2000), und durch Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) näher erläutert.

Im Vergleich zur Elterngeneration entwickeln sie ein modernes religiöses Selbstverständnis, bei dem die Hinterfragung der elterlich vermittelten Verhaltensnormen und Dogmen im Vordergrund steht, was wiederum eine Abwendung von dem traditionalistischen Religiositätsverständnis der Eltern mit sich bringt. Dabei beziehen sich die Jugendlichen auf den »wahren« Islam, was sich aus der intellektuellen Auseinandersetzung mit islamischen Quellen ergibt (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000; vgl. Klinkhammer 2000; vgl. Nökel 2002; vgl. Tietze 2001; vgl. Frese 2002; vgl. Öztürk 2007).

Bei den von Karakaşoğlu-Aydın (2000) befragten jungen Frauen ist eine Spannweite an Erziehungsvorstellungen und perzipierten Erziehungsstilen vorhanden. Interessant ist dabei, ob religiöse Vorstellungen in allgemeine Erziehungseinstellungen eingebunden wurden oder nicht, also ob zwischen allgemeiner und religiöser Erziehung unterschieden wird, d.h. hier getrennte Vorstellungen entwickelt wurden. Die religiöse Erziehung soll durch Koran-kursbesuche und schulischen Religionsunterricht unterstützt werden. Der Schule als Erziehungsinstanz wird hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000).

Die Jugendlichen betrachten es als ihre Pflicht, die Kinder nach den islamischen Grundsätzen zu erziehen (vgl. Tietze 2001; vgl. Öztürk 2007). Die Einhaltung der Gebote und Verbote stellt ein wesentliches Kriterium der religiösen Erziehung dar. Die Verantwortung bzw. religiöse Mündigkeit setzt ab dem Pubertätsalter ein. Eine fundierte Erziehung und Bildung im Islam wird vermisst. Ein konsistentes, kindgerechtes und altersgemäßes Erziehungskonzept nach religiösen Grundsätzen erscheint für die Jugendlichen wünschenswert (vgl. Frese 2002; Öztürk 2007). Die von Öztürk (2007) und Karakaşoğlu-Aydın (2000) befragten Jugendlichen geben einige Hinweise, welchen Aspekten sie in der religiösen Erziehung eine besondere Bedeutung beimessen wollen.

Zwang und Restriktionen im Glauben werden grundsätzlich abgelehnt, die religiöse Mündigkeit des Kindes soll immer gewahrt und die elterliche Autorität darf nicht missbräuchlich verwendet werden (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Nökel 2002).

Insgesamt stellt sich folglich die Frage, wie sich der veränderte Zugang zur Religion auf den Inhalt der religiösen Erziehung und deren Vermittlungsform auswirkt und welches Erziehungshandeln sich demnach in heutigen Familien abzeichnet.

2.2 Religiöse Sozialisation in anderen Kontexten

2.2.1 Im Kontext von außerschulischen Bildungseinrichtungen

Wie oben schon dargestellt wurde, nehmen außerschulische Bildungseinrichtungen wie Moscheen, in welche die Koranschulen⁴³ bzw. Korankurse integriert sind, und ähnliche religiöse Bildungseinrichtungen⁴⁴ einen wichtigen Stellenwert in der religiösen Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ein (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007 in Kap. II.1.3 und II.1.4; vgl. Kap. II. 2.1). Die meisten muslimischen Eltern fühlen sich auch aufgrund ihrer geringen Bildungsvoraussetzungen und ihrer Uninformiertheit über den Islam (vgl. Alacacioğlu 1999; Ceylan 2008; Ceylan 2014; Karakaşoğlu/Öztürk 2007 und vgl. Kritik an Eltern in den vorgestellten Studien) nicht dazu in der Lage, ihre Kinder ausschließlich innerhalb des familiären Rahmens religiös zu erziehen, sodass sie sich von diesen Einrichtungen unterstützen lassen. Diese religiösen Bildungseinrichtungen gelten als Orte, an denen a) Wissensaneignung über den Islam, b) das Einüben von sozialen Fertigkeiten einschließlich religiöser Rituale, c) das Erlernen von moralischen Werthaltungen und d) die Rezitation des Korans auf Arabisch im Vordergrund steht. Auch bieten diese e) Freizeitmöglichkeiten, die für Kinder und Jugendliche einen wichtigen Erfahrungsraum darstellen.

Die außerschulische religiöse Unterweisung, in welcher Form diese auch stattfindet, ist mit einigen wenigen Ausnahmen bislang kaum erforscht worden, sodass entsprechende Bezüge zum Thema der vorliegenden Studie mittels einiger Beiträge und einiger weniger Untersuchungen hergestellt werden können.

Die vorgestellten Untersuchungen zur Jugendreligiosität geben einige Hinweise, wie die Korankurse u.ä. Einrichtungen erlebt wurden. Die Korankurse werden als außerfamiliäre Sozialisationsinstanz in ihrer Nutzung grundsätzlich nicht infrage gestellt. Die Jugendlichen nehmen die Korankurse bzw. die Moscheegemeinden, in denen diese zumeist stattfinden, als wichtige Eckpfeiler hinsichtlich ihres religiösen Sozialisationsprozesses wahr, weil sie positive Erfahrungen mit Freunden, die sie dort kennengelernt haben, und besonderen Vorbildern gemacht haben. Jedoch werden durch die Jugendlichen auch Er-

43 | Vgl. Behr 2009 zur historischen Einordnung der *Koranschulen* sowie ihrer Funktion und ihren Aufgaben.

Die Bezeichnung »Koranschule« bzw. »Korankurs« unterscheidet sich lediglich in der Begriffsverwendung. Jedoch können die Bildungsangebote der jeweiligen Moscheegemeinden in den Korankursen deutlich voneinander abweichen (vgl. auch Kap. 1.3). Deshalb wird hier der gängigere Begriff »Korankurs« verwendet.

44 | Diese existieren in Form von unabhängigen Vereinen oder sind sozialen Bildungseinrichtungen angegliedert.

wartungen und Wünsche an den Moscheeunterricht formuliert, die zukünftig weitere Verbesserungsmöglichkeiten ermöglichen sollen.

So geht es im Folgenden darum, die Ergebnisse der Untersuchungen nach zwei wesentlichen Kriterien zusammenzufassen:

- a. nachdem, was die wenigen Untersuchungen bzw. Beiträge über Korankurse u.ä. Einrichtungen aussagen;
- b. und wie Jugendliche den Korankursbesuch bzw. religiöse Bildungseinrichtungen erlebt haben und welche Forderungen und Wünsche sie dabei an eine religiöse Unterweisung (innerhalb der Moschee) usw. stellen.

Zunächst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich außerschulischer religiöser Bildungseinrichtungen in Moscheen und Vereinen.

a) Außerschulische religiöse Bildungseinrichtungen in Moscheen und Vereinen

Auch wenn in einer neueren Studie Angebote der Moscheegemeinden (vgl. Halm/Sauer 2012 in Kap. II. 1.4) je nach zugehörigem Dachverband differenziert dargestellt werden können, gibt es keine verlässlichen Statistiken über das Koranschulwesen in Deutschland. Lediglich anhand einzelner Analysen, die sich auf der Basis exemplarischer qualitativer Fallstudien zu Unterrichtskonzepten in türkisch-islamischen Gemeinden in NRW (vgl. Alacacioğlu 1999) sowie mit den Erziehungsvorstellungen, religiösen Orientierungen und Unterrichtskonzepten von Imamen auseinandersetzen, können Aussagen über diese Einrichtungen getroffen werden (vgl. Ceylan 2008; vgl. Ceylan 2010a; Ceylan 2010b, Ceylan 2014).

Die Untersuchung von **Alacacioğlu (1999)** zeigt die Bedeutung der Korankurse für die religiöse Erziehung in türkisch-muslimischen Gemeinden unter Berücksichtigung ihrer Erziehungskonzeptionen und dem in diesen aktiven Lehrpersonal. Dabei werden sowohl die *Ziele*, die *Inhalte*, die *Unterrichtsstrukturen* und *-methoden*, die Auswahl und *Qualifikation* der *Vorbeter* und die Einstellung zum *schulischen Religionsunterricht* einer Analyse unterzogen (vgl. überblicksweise Alacacioğlu 1999: 245-256). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Moscheegemeinden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, den weltanschaulichen Ideologien der jeweiligen muslimischen Dachverbände folgen.

Ceylan (2008) untersuchte angewandte Formen islamischer Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Der Vergleich stellt die Ausgangslage, die Lehre und Ziele der in den Moscheen und Schulen vermittelten religiösen Erziehung dar. Dabei ist die didaktisch-methodische Orientierung von Bedeutung und die Frage entscheidend, welche pädagogischen und religiösen Ziele durch die von ihm interviewten Imame in ihrer einflussreichen Rolle verfolgt werden. Es werden Grundrisse und elementare Inhalte erläutert. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob Moscheen in Bezug auf den islamischen

Religionsunterricht als Kooperationspartner von Schulen gelten. Außerschulische Einrichtungen bilden für Ceylan neben dem Elternhaus die zweite Säule in der religiösen Erziehung und Sozialisation der muslimischen Kinder. Die Erwartungen der Eltern, ihre besonderen Sichtweisen, Forderungen und Bedenken werden ebenso beachtet wie jene der muslimischen Organisationen (vgl. Ceylan 2008: 11-17).

Religiöse Bildung in den Moscheen⁴⁵, welche die Grundbildung vieler muslimischer Kinder sichert, wird in Deutschland seit den 1970er-Jahren angeboten. Auch wenn jahrzehntelange Erfahrungen vorhanden sind, konnte keine systematisch ausgearbeitete didaktische Konzeption einer islamischen Religionspädagogik auf der Basis wissenschaftlicher Kenntnisse entwickelt werden. Inhaltlich sowie in ihren Zielsetzungen weicht die religiöse Unterweisung in den Moscheen von der eines islamischen Religionsunterrichts in den Schulen ab. Die zentralen Elemente sind hier das Erlernen der arabischen Schriftsprache, die Rezitation des Korans, das Auswendiglernen von Koransuren/-passagen, Prophetengeschichten, Glaubensgrundlagen, die Ausbildung zum Muezzin (Gebetsruf)/zum (Teilzeit-)Imam und das Erlernen der arabischen Sprache. Daneben ist die religiöse Praxis, die auf Formalismus angelegt ist, ein wesentlicher Bestandteil der religiösen Erziehung in den Moscheen. Bei der Unterweisung durch Imame sind didaktisch-methodische Defizite feststellbar, die sich in der Unfähigkeit einer kritischen Selbstreflexion äußern, da man weder von schriftlich ausgearbeiteten Lehrplänen noch von schriftlichen Erfahrungsberichten ausgehen kann. Zudem wird häufig die Nichtbeachtung der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen kritisiert. Es werden soziokulturelle Faktoren ausgeblendet. Auch methodische Defizite erschweren einen pädagogisch sinnvollen Verlauf (Frontalunterricht, Unterricht ohne Einsatz von Medien, hohe Schülerzahlen, autoritärer Erziehungsstil, sprachlich bedingte Kommunikationsschwierigkeiten) (vgl. Ceylan 2010a: 68 und 176). Ferner werde die Erziehung zur Selbstständigkeit und zur kritischen Reflexion durch eine inhaltlich-systematische Auseinandersetzung mit islamischen Quellen wenig gefördert. Dafür stünden Nachahmung und Imitation im Vordergrund. Nicht der Intellekt werde angeregt, sondern die Emotionalität (vgl. Ceylan 2008: 138-144).⁴⁶ Trotz der Defizite nehmen die Moscheen dennoch eine zentrale Rolle in der religiösen Sozialisation von Kindern ein. Die Bedeutung der Einrichtungen wird nicht nur in ihrer identitätsstiftenden Funktion

45 | Dieser kurze geschichtliche Abriss folgt Ceylan 2008.

46 | In diesem Zusammenhang spielen die Einstellungen und religiösen Orientierungen der Imame eine besondere Rolle, nicht zuletzt deshalb, weil der Erfolg einer religiösen Erziehung von ihren Einstellungen und Kompetenzen abhängt. Ceylan unterscheidet zwischen drei Typen von Imamen, neo-salafistisch, traditionell-defensiv, intellektuell-offensiv (vgl. Ceylan 2008: 144ff.; vgl. auch: Ceylan 2010a).

gesehen, denn diese erscheinen auch als Orte, an denen soziale, kulturelle und sportliche Aktivitäten stattfinden.

Auch in seiner aktuelleren Untersuchung aus dem Jahr 2014 widmet sich **Ceylan** der *Moscheekatechese*, allerdings unter Berücksichtigung von Säkularisierungsprozessen, die voraussichtlich eintreten würden. Es werden hier die Rahmenbedingungen der religiösen Erziehung in den Moscheegemeinden aufgegriffen und die aktuelle Situation, Strukturen und Entwicklungen näher analysiert. Hierunter fallen, angefangen von Anmeldeverfahren der Schüler für den Moscheeunterricht, auch das Selbstverständnis und die Ziele der Moschee, die Situation der Lehrkräfte bis hin zu Lehrplänen, Materialien, Inhalten, Methoden und religionspädagogischen Herausforderungen u.a. (vgl. Ceylan 2014 in Kap. II. 2.1.1 und Ceylan 2014: 343-379).

b) Erfahrungen der Jugendlichen mit religiösen Bildungseinrichtungen

Der bedeutsame Kontext religiöser Einrichtungen wird durch Wensierski/Lübcke (2012) anhand der von ihnen porträtierten Jugendlichen herausgestellt. Moscheen und Moscheevereine sichern ihren Ergebnissen zufolge die »Kontinuität wie auch die kollektive Identität des eigenen Islamisierungsprozesses« (Wensierski/Lübcke 2012: 388). Sie ermöglichen es, biografisch bedeutsame und orientierungs Bezugspersonen oder auch besondere Vorbilder wie die Peergroup zu finden. Zudem hätten die Jugendlichen hier die Möglichkeit, aktiv soziale Rollen zu übernehmen und unterschiedliche Funktionen zu erfüllen. Vor allem für die Ausübung alltagspraktischer, religiöser Rituale sei die Bedeutung der Moscheen hervorzuheben. In der Gemeinschaft mit anderen verlören diese Rituale den Charakter des »Fremden«, der ihnen innerhalb der deutschen Mehrheitskultur zugeschrieben werde. Diese Gemeinschaften würden somit die soziale Anerkennung des religiösen Lebensstils sichern (vgl. ebd.: 388f.).

Die besondere Bedeutung der religiösen Bildungseinrichtungen (in der Migrationssituation) wird auch von Aygün (2010) verdeutlicht. In einem Vergleich zwischen Jugendlichen aus der Türkei und (türkischen) Jugendlichen aus Deutschland beziehen sich alle muslimischen Jugendlichen darauf, welche Beziehungen sie als wertvoll empfinden und auf Einrichtungen, in denen sie eine religiöse Erziehung genossen haben. Vor allem die in Deutschland lebenden jungen Muslime betonen die Bedeutung von Moscheen, Vereinen und religiösen Gruppen und auch die Bedeutung der Freundschaften, die in diesem Kontext entstünden (vgl. auch Frese 2002; Tietze 2001; vgl. oben Wensierski/Lübcke 2012). Die Freizeit wird gerne im Rahmen der Moschee und mit den Freunden verbracht (vgl. auch Frese 2002; Öztürk 2007; Alacacioğlu 2000). Im Vergleich dazu nehmen Moscheen usw. für die in der Türkei lebenden muslimischen Jugendlichen einen geringeren Stellenwert ein, hingegen

unterstreichen sie die Beziehungen zu Professoren, Lehrern, Gruppen, Schulfreunden und historischen Persönlichkeiten (vgl. Aygün 2010: 89-93).

Des Weiteren können anhand der Untersuchungen Aussagen über die in den religiösen Bildungseinrichtungen bzw. Moscheen vermittelten Inhalte und Methoden gemacht werden. Hierbei erscheint der Unterricht, der in den Moscheen angeboten wird, als verbesserungswürdig. Vielfach wird hier auch die Vermittlungsform kritisiert.

In der von Tietze (2001) untersuchten Biografie zeigt sie u.a. auf, wie Jugendliche mit dem ansozialisierten Wissen umgehen möchten. Interessant ist dabei, welcher Methodik sie folgen möchten, also welche Mittel von Jugendlichen gewählt werden, um sich die Religion anzueignen. Wichtig sei hierbei der Austausch mit Freunden, gerade im Rahmen einer Moscheegemeinde. Daneben würden die Vorträge des Imams und das Lesen von Büchern zur Wissensaneignung dienen. Doch viel wichtiger sei dabei, anhand praktischer Beispiele zu lernen. Der Lernprozess solle auf Erlebtem basieren, d.h. ein Praxisbezug sei unabdingbar. Religion werde als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf der Gläubige *Gefühl*, *Wissen* und *Praxis* immer enger miteinander verbinden solle (vgl. Tietze 2001: 74).

Auch Frese (2002) liefert Anhaltspunkte dafür, wie sich Jugendliche innerhalb des Moscheeunterrichts religiöses Wissen aneignen. Indem sie sich dieses eigenständig erarbeiten, erfüllen sie nicht nur die Erwartungen der Eltern, sondern bilden sich selbstständig fort und setzen somit ihre eigenen Überzeugungen in die religiöse Praxis um. Frese fügt hinzu, dass dieses Wissen nicht in einem intellektuellen Vakuum erarbeitet werde, sondern in einem prozesshaften Sichabgrenzen, Zustimmung, Weiterentwickeln von Meinungen, die seitens der Eltern und der *hocas* (Imame⁴⁷, Religionsbedienstete) sowie der religiösen Dachverbände in Deutschland vertreten und z.B. durch Lektüre überprüft würden. Ebenso ist der Bildungsauftrag laut Frese individuell (vgl. Frese 2002: 220 und 281).

Der Wunsch nach Erklärungen und Begründungen bzgl. der Religion drückt sich nicht nur gegenüber den Eltern, sondern auch gegenüber Lehrern und Imamen in der Moschee aus. Vielfach zeigt sich, dass eine Verbesserung auf didaktischer und methodischer Ebene jenseits eines autoritären Erziehungsstils und frontal geleiteten Unterrichts als wünschenswert erachtet wird. Die Jugendlichen kritisieren das einseitige Auswendiglernen, bei dem den Unterrichteten weder Information über die Bedeutung des »Gelernten« noch islamische Geschichte vermittelt wird. Im Grunde würden sie sich dennoch zufrieden mit dem Unterricht äußern, sofern kein Zwang vonseiten der Eltern und Geistlichen zu befürchten sei (vgl. Alacacıoğlu 2000: 62; Frese 2002:

47 | Geistlicher Vorbeter in einer Gemeinde, vgl. Ceylan 2010a zur Begriffsdefinition und Funktion eines Imams.

285f. vgl. Klinkhammer 2000: 123 und 142). Die altersgerechte Vermittlung von Kenntnissen soll Überforderungen vermeiden (vgl. Frese 2002: 216). Zudem wird der Wunsch geäußert, dass der Unterricht »unterhaltsamer« verlaufen sollte, um motiviert am Unterricht teilnehmen zu können. Des Weiteren kommt es zur Forderung nach dem Deutschen als Vermittlungssprache, damit man auch außerhalb der Moschee, wie z.B. in der Schule, über die eigene Religion sprechen könne (vgl. Öztürk 2007: 128f.). In diesem Zusammenhang ist auf die Qualifikation bzw. Kompetenz der Imame bzw. *hocas* zu verweisen. Diese sollten somit die komplizierte Lebensrealität der Jugendlichen in Deutschland aufgrund ihres Migrationshintergrundes erkennen. Dabei seien die coolen *hocas*, denen es gelinge, bei einigen Jugendlichen einen islamisch orientierten Lebenswandel zu bewirken, besonders beliebt (vgl. Frese 2002: 219f. und 2002: 284; vgl. auch Öztürk 2007: 235).

Den Eltern wird im Rahmen des Moschee- bzw. Korankursbesuchs vorgeworfen, dass die »religiöse Vermittlungsinstanz« nicht bewusst und unkritisch in Kenntnis des pädagogischen Programms gewählt worden sei. Daneben habe die religiöse Komponente keine große Rolle gespielt; viel wichtiger sei den Eltern hingegen die gesellschaftliche Zielsetzung gewesen, die Kinder »gut versorgt« und »betreut« zu sehen bzw. diese von der Straße fernzuhalten⁴⁸ (vgl. Öztürk 2007: 239).

Anhand einer weiteren Studie wird deutlich, dass für Jugendliche nicht primär religiöse Angebote (18 von 56 befragten Jugendlichen, also etwa ein Drittel), wie bspw. »Informationen über Religion«, »Koranunterricht« im Vordergrund stehen, sondern soziale, kulturelle und sportliche (»geselliger Kontakt«, »sportliche Aktivitäten«, »kulturelle Aktivitäten«, »soziale Aktivitäten«, »Bildungsangebote«) Aktionen. 32 von 56 der befragten Jugendlichen (also mehr als die Hälfte) wünschen sich noch umfangreichere Freizeitmöglichkeiten, als jene, die ihnen bereits im Rahmen ihrer Moscheegemeinden angeboten werden (vgl. Alacacioğlu 2000: 55f.).

Die Anforderungen, die an Moscheegemeinden gestellt werden, sind im Laufe der Zeit gestiegen. Die Moschee müsse eine intensive Bildungsarbeit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene anbieten. Bezahlbare Weiterbildungsangebote und die interne Kommunikation zwischen den Gläubigen sollten gefördert und auch verstärkt Angebote in deutscher Sprache organisiert werden (vgl.

48 | So wird auch festgestellt, dass die Einhaltung von religiösen Pflichten, der Moscheebesuch und der Islamunterricht die Jugendlichen vor Kriminalität, Drogen und Respektlosigkeit schützen und als Schutzmauer für ein konsequent gesetzestreuendes Leben dienen sollen. Es wird zudem in einigen Fällen eine totale Abwendung vom gewaltfreien Leben beobachtet. Eine frühzeitige religiöse Bindung ermögliche somit dauerhaft, eine respektvolle und hilfsbereite (Lebens-)Einstellung einzunehmen (vgl. Öztürk 2007: 239).

Öztürk 2007: 235; vgl. Alacacioğlu 2000: 56f.). Moscheegemeinden sollten nicht nur zur Verrichtung des Gemeinschaftsgebets zur Verfügung stehen, sondern auch über den Koranunterricht hinausgehende soziale Funktionen erfüllen. Niedrigschwellige Angebote für Jugendliche und Familien sowie Freizeitangebote und Kurse, die eine vertiefende Bildung zum bereits Gelernten ermöglichen würden, seien wünschenswerte Veränderungen (vgl. Frese 2002: 226; vgl. Alacacioğlu 2000: 56).

Insgesamt verdeutlichen die Erfahrungen der Jugendlichen, dass auch im Bereich der Moscheen die Erwartungen und Wünsche hinsichtlich ihrer religiösen Bildung gewachsen sind und hier eine »Professionalität« erwartet wird, um den eigenen Ansprüchen an eine religiöse Bildung sowohl auf individueller Ebene als auch gegenüber einer nichtislamischen Umwelt besser gerecht werden zu können.

2.2.2 Muslimische Kinder und Jugendliche im Kontext institutioneller Bildungseinrichtungen

Die Bildungssituation und Bildungsprozesse spezifisch junger Muslime werden nicht oder nur wenig gesondert erforscht. Vielmehr wird in diesem Zusammenhang von Schüler/-innen »mit Migrationshintergrund«, von »ausländischen«, hauptsächlich jedoch von türkischen Schüler/-innen ausgegangen und entsprechend gesprochen. Zudem fällt, wie oben bereits erklärt (vgl. Kap. II.1.1 und II.1.2) wurde, auf, dass »türkische« Schüler in der Regel unter der Kategorie »muslimisch« erfasst werden, ohne ein differenziertes Bild über deren Bezug zur Religion herzustellen (vgl. Bukow 2007; Wensierski 2007). Der Anspruch auf eine repräsentative Darstellung zur Erklärung der Bildungssituation von *muslimischen* Jugendlichen kann hier demzufolge nur bedingt erfüllt werden.

Einige Studien, in denen Bezüge zur Schule im Zusammenhang mit der Religiosität von Jugendlichen hergestellt werden, verweisen auf hohe *Bildungsaspirationen* der Eltern. Die meisten Eltern wünschen sich hohe Bildungsabschlüsse für ihre Kinder, die diesen im Vergleich zu ihrer Situation bessere Zukunftschancen ermöglichen sollen. Die Eltern erhoffen für ihre Kinder somit einen gesellschaftlichen Status, den sie selbst niemals erreichen konnten (vgl. z.B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Öztürk 2007; Schröter 2002; Schiffauer 2010; Wensierski 2007)⁴⁹. Inwieweit der Islam einen zentralen Einfluss auf ihre Bildungsverläufe nimmt, kann jedoch anhand der einzelnen Biografien nur ansatzweise herausgelesen werden.

49 | Die Jugendlichen nahmen zwar häufig den Bildungsauftrag der Eltern auf, bekämen aber durch die Eltern oftmals kaum Unterstützung und Hilfe bei der Umsetzung des Auftrags (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 125ff. und 134f.).

Öztürk, der im Rahmen seiner Studie Religiositätsprofile von muslimischen Schülerinnen und Schülern nachzeichnete, stellte fest, dass Eltern schulische und berufliche Erfolge sowie ein gesetzestreues Leben höher bewerten als die Frömmigkeit ihrer Kinder. Die Eltern erwarten von ihren Kindern hauptsächlich, dass diese ein konfliktfreies Leben in dieser Gesellschaft führen. Dass schulische und berufliche Misserfolge sowie Konflikte innerhalb der Gesellschaft die Hauptursachen für verbale Auseinandersetzungen zwischen Eltern und ihren Kindern seien, zeige den hohen Stellenwert, den die Eltern der Bildung beimäßen (vgl. Öztürk 2007: 239). Vor diesem Hintergrund erscheint es ferner interessant, dass ein Jugendlicher davon berichtete, wie der Glaube seinen Wandel hin zu einem geduldischen und frommen Menschen bewirkt habe. Seine schulischen und beruflichen Erfolge verdanke er dem Islam, weil erst dieser ihn auf die zentrale Bedeutung von Bildung, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Großzügigkeit und vorbildlichen zwischenmenschlichen Beziehungen aufmerksam gemacht habe (vgl. Öztürk 2007: 225ff.).

Das Thema »Islam in der Schule oder Kindertagesstätten« bringt Herausforderungen mit sich, die sowohl seitens der Schülerinnen und Schüler als auch insgesamt von den am Bildungssystem Beteiligten dargelegt werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass muslimische Eltern ihre Kinder in der Minderheitensituation bzw. Diasporasituation aufziehen. Religiös bedingte Lebens- und Verhaltensweisen, insbesondere in der Kleidung und dem Umgang mit dem anderen Geschlecht, führen hier zu erheblichen Diskrepanzen, nicht selten sogar zu Konflikten, vor allem in deutschen Bildungseinrichtungen (vgl. Boos-Nünning 2011a: 28).

Es lassen sich dabei nachfolgende Bereiche bestimmen, aus denen sich potenzielle Konfliktlinien abzeichnen könnten⁵⁰:

- Das Tragen des *Kopftuches*, was die muslimischen Mädchen und jungen Frauen betrifft.
- *Diskriminierungserfahrungen*, die sich aus der Zuschreibung als Muslim oder der ethnischen Zugehörigkeit ergeben.
- Die *Teilnahme an Sport- und Schwimmunterricht*, am *Sexualkundeunterricht* und an *Klassenfahrten*. Wenn dieser Bereich oft auch überschätzt wird, so bestimmt dieser doch häufig die öffentliche Diskussion.
- Die Einhaltung von religiösen Ritualen, wie bspw. dem Fastengebot, oder das Verrichten der Gebete.

50 | In den einzelnen Bundesländern (Berlin, Hessen, NRW u.a.) sind Handreichungen, Faltblätter und Informationsmaterialien entstanden, mittels derer auf die angeführten Aspekte mit unterschiedlicher Intensität Bezug genommen wird; vgl. hierzu auch Turhan/Turhan 2011.

Die Einführung des *islamischen Religionsunterrichts*, der vielerorts in Form von verschiedenen Modellen eingeführt wurde, steht schließlich auch sehr eng mit dem Thema »Islam in der Schule« in Verbindung. Die damit verbundenen Ziele, die inhaltliche wie auch die praktische Dimension, sollen im weiteren Verlauf der Studie aufgezeigt werden.

Zunächst soll jedoch die Suche nach empirischen Zugängen im Vordergrund stehen, die die Lebenswelt der Schule aus der Sicht von jungen muslimischen Schülerinnen und Schülern darstellt. Dabei werden auch die oben aufgeführten Konfliktlinien und die positiven Erfahrungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern einbezogen.

a) Empirische Ergebnisse zu den Erfahrungen mit dem Islam im schulischen Kontext

Forschungsergebnisse, die den Umgang mit muslimischen Schülern, d.h. diejenigen Einflüsse, die einen Zusammenhang mit der Institution der Schule und der muslimischen Familie⁵¹ darstellen, sind bis dato noch kaum vorhanden. Empirische Studien, deren Schwerpunkt auf der Darstellung von Religiositätsformen bei Jugendlichen liegt, bieten entsprechende Ergebnisse über die in der Schule gemachten Erfahrungen.

Der Religion kommt hierbei eine Orientierungsfunktion zu, die den Jugendlichen und den Kindern bei der Bewältigung ihres Lebens einen wichtigen Halt bzw. Rahmen gibt. Religion werde des Weiteren auch als eine Ressource wahrgenommen, die ihnen im Hinblick auf ihren Identitätsbildungsprozess hilfreich erscheine (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Klinkhammer 2000; vgl. Weniserski/Lübcke 2012).

Die Schulerfahrungen von Jugendlichen und Kindern erweisen sich als überaus ambivalent. Es werden zum einen die Benachteiligungen und Diskriminierungen beklagt, die insbesondere die ungerechte Bildungsempfehlung der Lehrer beinhaltet, zum anderen erweist sich die Schule als Ort der vielfältigen Entfaltungsmöglichkeiten und Nutzung von Ressourcen. Vielfach lässt sich die Perspektive der Schüler und Schülerinnen nachzeichnen, die Sichtweise der Eltern findet in der Forschung jedoch kaum oder nur wenig Berücksichtigung.

Die von Klinkhammer befragten Jugendlichen erlebten das schulische Umfeld im Zusammenhang mit ihrer Religiosität oder religiösen Zugehörigkeit, die ihnen entweder durch Mitschüler und Lehrer zugeschrieben oder durch das Tragen des Kopftuches deutlich wurde, zum einen als eine besondere Ressource und zum anderen auch als sehr problematisch. Als schwierig erwies sich in diesem Kontext insbesondere die fehlende Unterstützung vonseiten der

51 | Dies bezieht sich hier nicht auf die alleinige Religionszugehörigkeit. Hier wird auch auf die Religiosität abgezielt.

Eltern, was letztendlich zu einem Legitimationsdefizit gegenüber den nicht-muslimischen Mitschülern in der Schule führte. Hinzu kamen des Weiteren noch Motivationsschwierigkeiten bei der Durchführung von Ritualen (vgl. Klinkhammer 2000: 146).

Die religiöse Einstellung zu erklären, diese zu begründen und sich vielfach auch rechtfertigen zu müssen, stellte die Jugendlichen vor große Herausforderungen, die aus Sicht der befragten Jugendlichen auch zu positiven Effekten führten. Gerade in der Auseinandersetzung mit dem Islam im schulischen Kontext fand somit eine Bewusstwerdung im Hinblick auf die eigene Religion statt, welche die inneren Widersprüche, hervorgerufen durch unterschiedlich erlebte Sozialisationsfelder, das muslimische Elternhaus und den deutschen schulischen Alltag, aufhob (vgl. Klinkhammer 2000: 125 und 139). In der Zuschreibung als Kompetenzperson in Sachen Islam finde im schulischen Rahmen eine »Auseinandersetzung mit dem Islam« statt, die zu einem neuen intellektuell angeregten muslimischen Selbstverständnis der Jugendlichen beitrage (vgl. ebd.: 127 und 181ff.; vgl. Bukow 2007: 224; vgl. auch unten: Wensierski/Lübcke 2012).

Das Kopftuch an Schulen

Das Tragen des Kopftuches als ein Bestandteil der religiösen Pflichterfüllung wird von muslimischen Schülerinnen im Schulalltag häufig als problematisch erlebt. Auch wenn rechtlich keine Einschränkungen vorhanden sind, die das Kopftuch im Unterricht verbieten, bestimmen stereotypisierende Verhaltensweisen gegenüber kopftuchtragenden Mädchen den Schulalltag, da mit dem Tragen des Kopftuches vielfach auch eine Unterdrückung der Frau im Islam postuliert wird. Schülerinnen würden so unwillentlich in eine Verteidigungsposition gedrängt, die sie zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Religion veranlasse und in vielen Fällen auch in ein reflektiertes muslimisches Selbstverständnis münde (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Boos-Nünning 2007; Karakaşoğlu-Aydın 2000; Klinkhammer 2000; Nökel 2002; Nökel 2007; Haug/Müssig/Stichs 2009 u.a.). Die hier angeführten Untersuchungen verweisen auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung, die die individuellen Motive der Betroffenen in ihrer Vielschichtigkeit wahrnimmt. Dies kann jedoch im begrenzten Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht geleistet werden.

Das Kopftuchtragen in Schulen wird vielerorts unterschiedlich gehandhabt. Pädagogik und Schule reagieren auf die zunehmende Zahl kopftuchtragender Mädchen an Schulen und es wird häufig versucht, »Überzeugungsarbeit« bei Eltern und Schülerinnen zu leisten oder durch Interventionsmaßnahmen die Zahl kopftuchtragender Mädchen zu verringern. Vielfach geschieht dies unter der Annahme, dass die Mädchen zu einer solchen Bekleidung gezwungen worden seien. Die Schule, so Boos-Nünning (2007), sah sich offensichtlich in

Fragen des Islams daher als ein notwendiger Gegenpol zu den muslimischen Elternhäusern. Auch wenn vielfach belegt wurde, dass türkische Familien nicht durch vorwiegend autoritär-rigides, sondern durch ein liebevoll-behütendes Erziehungsverhalten gekennzeichnet sind, bestimmen diejenigen Fälle, in denen familiäre Repressionen zu unerträglichen Lebensverhältnissen von Mädchen und jungen Frauen führten, das Bild von türkischen und damit auch muslimischen Familien in der Öffentlichkeit (vgl. Boos-Nünning 2007: 127f.).

Mit diesem Thema stehen auch Diskriminierungserfahrungen in einem engen Zusammenhang, sodass im Folgenden näher auf diese eingegangen werden soll.

Diskriminierungserfahrungen in der Schule

Muslimische Kinder und Jugendliche machen immer wieder Diskriminierungserfahrungen, die sich in vielfältiger Weise ausdrücken. Hierbei sind sowohl ethnisierende als auch auf die Religion bezogene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen keine Seltenheit.

In der Forschung zur muslimischen Jugendreligiosität lassen sich hierzu zahlreiche Hinweise finden. Oft werden stigmatisierende und ethnisierende Erfahrungen im mehrheitskulturellen Kontext gemacht. Die *Schule* erweist sich als ein Ort, an dem die eigene kulturelle Identität zugespitzt reflexiv erlebt wird. Diskriminierungserfahrungen, aber auch Erfahrungen mit Lehrern, bei denen sie zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Kultur und Religion oder Ethnie hervorgerufen werden, sind für manche muslimische Jugendliche typisch (vgl. Wensierski/Lübcke 2012: 388). Sie werden durch diese Erfahrungen von außen zu einer »kulturellen und religiösen Selbstvergewisserung« angeregt und geraten jedoch in keinen gravierenden »Identitätskonflikt« (vgl. ebd.: 395, vgl. oben).

In diesem Zusammenhang stellt Bukow fest, dass der Umgang mit der Religion im schulischen Alltag an Deutungsinteressen geknüpft ist:

»Es ist klar, dass das Thema Religion im Kontext der unsichtbaren Schulrealität durchaus virulent sein kann, weil es hier um Konstruktion und Pflege von Beziehungen, Hierarchien usw. geht, die unter Umständen in der primären Sozialisation durch das ›Einschalten‹ von religiösen Konnotationen gesichert wurden.« (Bukow 2007: 223)

Die Schüler positionieren sich selbst, so Bukow, anhand kommunikativer Selbstregulierung und praktischer Aushandlung. Die Differenzlinien (Geschlecht, sozialer Status, Herkunft, Religion und Körper⁵²) böten hierzu das notwendige Material. Für Bukow steht fest, dass »in einer Gesellschaft, in der

52 | In diesen Bereich gehört auch das Tragen des Kopftuches. Vgl. auch der Beitrag »Geschlechter- und Identitätskonstruktionen« in: Turhan/Turhan 2011: 94-100.

bestimmte Differenzlinien dogmatisiert und gegen Dekonstruktionsversuche immunisiert werden« (Bukow 2007: 223), Unrechtserfahrungen keine Seltenheit sind. Er stellt in Anlehnung an Weber (2003) und Schulze/Spindler (2006) fest, dass viele Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft in der Schule die Erfahrungen zuerst als Türk(inn)en machen und dann als »muslimische« Schüler/-innen eingestuft werden, um dann im Anschluss die ihnen zugeschriebene Religiosität in einer Art selbsterfüllenden Prophezeiung zum Bildungshemmnis zu stilisieren (vgl. in Bukow 2007: 223). Von solchen Zuschreibungen könnten sich Schüler/-innen nur sehr schwer distanzieren, da sie ja einen Migrationshintergrund aufweisen würden und sie unter Umständen tatsächlich religiös sozialisiert worden seien. Hier greife somit der klassische rassistische Mechanismus (vgl. ebd.). Die Zuordnung erfolge bisweilen aus einem nichtigen Anlass. Gezielt oder beiläufig würden Schüler/-innen durch Fragen zur Herkunft, Religion oder an der Hautfarbe festgemachter virtueller Differenz kategorisiert und es werde eine Differenzlinie gezogen, an der man sich in der Folge tagtäglich abzuarbeiten habe. Zudem würden Schüler/-innen in Fragen zum Islam häufig als Experten herangezogen, was zu Überforderungen bei den Schüler/-innen führe und sie in die Ecke der Islamverteidiger stelle: »Hier handelt es sich um eine symbolische Antwort, auf die ebenfalls symbolisch gestellte Statusfrage, die freilich oft in einer Herkunftsfrage verborgen wird« (Bukow 2007: 224).

Die im Kontext Schule und Arbeitsplatzsuche erfahrenen Ausgrenzungen führen zu einer erheblichen Demoralisierung der Jugendlichen. Die Frustration verschärft sich, wenn die Jugendlichen weder ausreichende Bildungserfolge vorweisen können noch bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche Erfolg haben. Wird den Jugendlichen laut Öztürk keine Alternative geboten, verlieren sie ihr Vertrauen in die staatlichen Instanzen, was häufig eine Selbstisolation zu Folge hat. Eine erfolgreiche schulische und berufliche Eingliederung aller Jugendlichen ist daher unverzichtbar. Bei einer islamischen Lebensführung wäre man fleißiger und man könnte bessere Ergebnisse vorweisen, folglich sei die Einhaltung der islamischen Vorschriften für die schulische und berufliche Integration empfehlenswert und als wichtige Ressource zur Identitätsbildung zu nutzen (vgl. Öztürk 2007: 240 und 243; vgl. auch Tietze 2001: 77).

Die Perspektive der Lehrer und Lehrerinnen; der Schulsozialarbeiter und der Eltern greifen Turhan/Turhan (2011) auf und gehen der Frage nach, mit welchen Problemen muslimische Kinder sich im Schulalltag auseinandersetzen müssen.⁵³ In ihrer Arbeit verdeutlichen sich, auch entlang der oben genannten Konfliktlinien, die differenten Problemsituationen und Erfahrungen, die sich in den Schulen und Klassenzimmern abspielen.

53 | Befragt wurden insgesamt acht Lehrer/-innen und Sozialpädagog(inn)en sowie sechs Eltern im Zeitraum von November 2006 bis März 2007.

Als ein wesentliches Ergebnis stellen Turhan/Turhan heraus, dass es nicht immer einfach ist, religiöse und/oder ethnisch-kulturelle Zuschreibungen auf der individuellen wie gesellschaftlichen Ebene präzise zu differenzieren. Hier gebe es Fälle, in denen das Verhalten der Jugendlichen der Religiosität zugeschrieben werde, obwohl es im Grunde ethnisch-kulturell bedingt sei. Zudem würden auch Fälle existieren, bei denen Handlungsweisen von Eltern als ethnisch-kulturell wahrgenommen würden, im Grunde aber religiöse Motive hinter dem Verhalten stünden. Noch schwieriger gestalte sich die Analyse, wenn man bedenke, dass in vielen Fällen religiöse und ethnisch-kulturelle Aspekte in der Alltagspraxis miteinander verbunden seien (vgl. Turhan/Turhan 2011: 119). Hierbei ist zu beachten und allgemein festzuhalten, dass gerade diese Undifferenziertheit im Alltag zu vielfältigen Missverständnissen und stereotypisierenden Vorurteilen führt, was von muslimischen Eltern und auch von Kindern und Jugendlichen immer wieder leidvoll erfahren werden muss.

Hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen und der Vorurteile, denen Eltern im schulischen Kontext begegnen, stellen Turhan/Turhan (2011) fest, dass fast alle Eltern (fünf von sechs Befragten) diese thematisieren. Vor allem die Religionszugehörigkeit oder die ethnische Zugehörigkeit würden als ausgrenzende Zuschreibungsprozesse erlebt. Hier greife der »antiislamische Rassismus« (vgl. ebd. 109f.). Die Fallbeispiele beziehen sich auf Aspekte und Themen, die sich auf mehreren Ebenen abspielen⁵⁴ (vgl. für die Fallbeispiele ebd.: 109-112).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass muslimische Eltern mit Migrationshintergrund auf mehreren Ebenen Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind. Einerseits gibt es Phänomene von Alltagsrassismus, bei denen Kinder/Jugendliche und Eltern als Fremde bezeichnet und ausgegrenzt werden. Andererseits wird auch auf institutionelle Diskriminierungen, die sich auf das Schulsystem beziehen, verwiesen. In den präsentierten Einzelfällen wurde nochmals deutlich, dass zwischen religionsbezoge-

54 | Es wird beklagt, dass Lehrpersonen sich vor der Klasse lustig über fremde Namen machen und in der Klasse darüber gelacht wird, worunter die Kinder mehrfach zu leiden hätten. Auch interreligiöse Projekte, bei denen über den Ramadan gesprochen und im Anschluss eine Moschee besucht werden sollte, wurden aufgrund des Widerstands einer nichtmuslimischen Mutter letztlich abgebrochen. Gerade die Reaktion der Lehrerin auf diese Situation wurde durch eine Mutter als kränkend erlebt (vgl. Turhan/Turhan 2011: 109f.). Stereotypisierende Vorurteile und Etikettierungen zum Thema des Geschlechterverhältnisses, wie z.B., wenn Männer als »Machos« hingestellt werden, werden ferner als diskriminierend erlebt (vgl. ebd.: 110f.; vgl. ebd.: 94-100). Ungleiche Behandlungen und Benachteiligungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit würden sich des Weiteren an Elternabenden, an der Bewertung von schulischen Leistungen usw. zeigen (vgl. ebd.: 112).

nen und ethnischen Diskriminierungen differenziert werden muss. Gerade im Bezug auf religionsbezogene Rassismus- und Diskriminierungseffekte zeigt sich jedoch noch ein großer Forschungsbedarf⁵⁵ (vgl. Turhan/Turhan 2011: 113).

Die Teilnahme an Sport- und Schwimmunterricht, am Sexualkundeunterricht und an Klassenfahrten

Ein weiteres vermeintliches Konfliktfeld in öffentlichen Bildungseinrichtungen wird in der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht oder am Sexualkundeunterricht gesehen. Gerade in der öffentlichen Diskussion, welche in Form von journalistischen Beiträgen und Aufsätzen weiterverfolgt werden kann, wird die Teilnahme an schulischen Aktivitäten thematisiert. Sexualkunde, Sport- und Schwimmunterricht tangieren sowohl die islamische Sexualmoral als auch die muslimische Bekleidungsweise, in der die Präsentation der weiblichen Körperlichkeit im öffentlichen Raum verhindert werden soll. Dabei wird auf die Einhaltung eines religiösen Gebots abgezielt, das beinhaltet, dass Mädchen und junge Frauen einen potenziell erotisierenden Blick fremder Männer vermeiden sollten.

Was statistische Werte anbelangt, so bietet die Studie *Muslimisches Leben in Deutschland* (Haug/Müssig/Stichs 2009)⁵⁶ einige wichtige Informationen.⁵⁷ Ein relativ hoher Anteil (88 %) der befragten Schülerinnen und Schüler nehmen am Sexualkundeunterricht teil. 87 % besuchen den *gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht*. Religiöse Gründe und Motive werden hier nicht benannt, sodass die fehlende Teilnahmebereitschaft von Muslim(inn)en bzgl. sportlicher Aktivitäten an Schulen usw. in der öffentlichen Diskussion offensichtlich übertrieben wird (vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009: 182f.). Die Teilnahme am *gemischtgeschlechtlichen Schwimmunterricht* sowie am *Sexualkundeunterricht* stellt sich somit etwas anders dar: 53-58 % der Schülerinnen nahmen am Schwimm- und Sexualkundeunterricht teil. Demgegenüber nahmen 70 % der weiblichen und männlichen Muslime an Klassenfahrten teil (vgl. ebd.: 188). Es wird hier lediglich ein Anteil von etwa 7-10 % bzgl. der muslimischen Mäd-

55 | Hierbei ist klar, dass das Thema *Rassismus* bzw. *Diskriminierungserfahrungen* im schulischen Kontext ein komplexes und vielschichtiges Thema darstellt, bei dem alle beteiligten Akteure zu Wort kommen sollten. Vergleichende Analysen zwischen den Aussagen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen könnten diesem Anliegen Rechnung tragen. Auch stellt dies insgesamt einen eigenständigen Bereich dar, welcher in der Kürze nicht angemessen behandelt werden kann.

56 | Befragt wurden hier insgesamt 3.283 Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs bis 22 Jahren aller Glaubensrichtungen.

57 | Vgl. auch: »Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen« (2010), die im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes durchgeführt wurde.

chen festgehalten, die die Teilnahme am Schwimm- und Sexualekundeunterricht verweigern (vgl. ebd.: 191).

Insgesamt stellen sich die wenigen empirischen Ergebnisse somit als nicht verlässlich heraus, da sich mit ihnen nicht eindeutig aussagen lässt, worin die Ursachen für eine Nichtteilnahme liegen. Die journalistischen Berichte rund um die vorliegende Thematik beschreiben in der Regel Einzelfälle, bei denen Lehrer die Abwesenheit in den entsprechenden Fächern sogar tolerieren. Hier ist folglich nicht von einem Massenphänomen zu sprechen, sondern lediglich von Einzelfällen.

Es wurde bisher auf die Erfahrungen von Jugendlichen und Schülerinnen und Schülern hingewiesen, die sie mit ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer Religiosität in ihren individuell verschiedenen Ausprägungen gemacht haben. Dargestellt wurden zudem potenzielle Konfliktfelder, die sich, auch aus der öffentlichen Diskussion hervorgehend, im Umgang mit dem Islam im schulischen Kontext ergeben können. Diese Darstellungen sollen jedoch die positiven Erfahrungen, die die muslimischen Schülerinnen und Schüler mit der Institution Schule machen konnten, keineswegs minimieren.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Frage, wie die religiöse Sozialisation von muslimischen Kindern abläuft, und berücksichtigt dabei auch den möglichen Einfluss der Schule auf diesen Prozess. Sicherlich wird hier nicht davon ausgegangen, dass die Schule religiös sozialisiert. Von einem solchen Auftrag ist sie weit entfernt. Diese Frage könnte sich höchstens im Rahmen eines (bekenntnisorientierenden) islamischen Religionsunterrichts stellen (vgl. nächstes Teilkapitel).

In dieser Studie sollen auch Eltern zu Wort kommen, um ihre Eindrücke der Bildungsinstitutionen Schule und Kindertagesstätten im Umgang mit dem Islam zu schildern, und zu erläutern, welchen Herausforderungen sie sich stellen müssen, wenn sie ihre religiöse Lebensweise und die damit verbundenen religiösen Werthaltungen an ihre Kinder weitergeben möchten.

Insgesamt veranlassen die Ergebnisse im vorliegenden Zusammenhang somit dazu, zu fragen, welche Erfahrungen Eltern und deren Kinder in Bezug auf ihre Religionszugehörigkeit und ihre religiöse Praxis im schulischen Kontext machen/bereits gemacht haben. Es soll daher anhand der Meinung der Lehrer/-innen bzgl. ihrer (muslimischen) Religion erforscht werden, ob religiöse bzw. kulturelle Elemente im Schulalltag überhaupt Platz haben oder ob es möglicherweise Konfliktsituationen und Benachteiligungen gibt, die auf die Religion der Befragten zurückgeführt werden.

b) Islamischer Religionsunterricht (IRU) an deutschen Schulen

Mit dem Thema »Islam in der Schule« ist auch die Frage nach der Einführung des islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen verbunden.

Schon Brettfeld/Wetzels (2007) (vgl. Kap. II. 1.3.) konnten im Zuge ihrer Repräsentativbefragung aufzeigen, dass ein hoher Anteil an Muslimen (70 %) ein Interesse an der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts hat.

Die bisherigen empirischen Ergebnisse über muslimische Jugendliche weisen auf den Wunsch einer adäquaten Unterstützung bzgl. der religiösen Bildung hin. Sie sehen sich bislang nicht angemessen unterstützt und möchten auch im schulischen Rahmen mehr über ihre eigene Religion und andere Religionen erfahren. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts als ein Regelfach an deutschen Schulen ist für die meisten der von Öztürk befragten Jugendlichen wünschenswert. Eine inadäquate Behandlung der islamischen Religion in Schulbüchern wird als herabwürdigend angesehen (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007; Öztürk 2007: 229).

Ferner deuten die Ergebnise der Mehrthemenbefragung auf ein Defizit hin, das es aufzuholen gilt. Konnte bei den von Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) befragten jungen Frauen und Mädchen hinsichtlich der familiären religiösen Erziehung noch von einer großen Zufriedenheit ausgegangen (vgl. oben) werden, so ist diese Zufriedenheit auf den schulischen Kontext nicht übertragbar. Musliminnen (58 %) (und auch Orthodoxe jugoslawischer Herkunft) sind eher unzufrieden mit der schulischen Religionserziehung. Sie hätten gerne mehr über ihre Religion in der Schule erfahren. 61 % der türkischen Musliminnen geben an, Religionsunterricht/religiöse Unterweisungen überwiegend im Rahmen des *muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts* erfahren zu haben. In den Bundesländern sind diese in unterschiedlich intensiver Abstimmung organisiert. Besonders gut versorgt waren hingegen die protestantischen und katholischen Befragten, da diese den christlich-konfessionellen Religionsunterricht besuchten, der als ein reguläres Angebot im Stundenplan der meisten Schulen im Bundesgebiet vorzufinden ist (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 414).

Diese Ergebnisse verweisen auf das Anliegen und Bedürfnis der Jugendlichen, sich mit der eigenen Religion im Kontext der Schule auseinanderzusetzen. Die vorhandenen Angebote scheinen diesem Bedarf bisher noch nicht gerecht zu werden. Daher interessiert im vorliegenden Zusammenhang, welche Haltungen muslimische Eltern gegenüber einer Einführung eines islamischen Religionsunterrichts einnehmen und welche potenziellen (auch) sozialisationsrelevanten Erwartungen sie an diesen knüpfen.

Die Einführung des IRU

Die Debatten um die Einführung eines IRU finden schon seit vier Jahrzehnten statt. Die diversen Realisierungsbemühungen begannen Ende der 1970er-Jahre und dauern bis heute an. Sowohl politische als auch organisatorische Gründe stellten Hindernisse dar, die immer noch Lösungen seitens der beteiligten Akteure erfordern. Nicht zuletzt berührt(e) eine solche Einführung verfas-

sungsrechtliche Fragen, wie bspw. die Mitwirkung einer oder mehrerer Religionsgemeinschaften. Angestrebt wurde ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht nach Art. 7 III GG, der aufgrund der heterogenen muslimischen Organisationslandschaft und den daraus resultierenden fehlenden muslimischen Ansprechpartnern im Sinne von anerkannten Religionsgemeinschaften nicht erfolgreich implementiert werden konnte. Dennoch gab es infolge von Diskussionen in mehreren Bundesländern Schulversuche anhand verschiedener Unterrichtsmodelle. Sie erscheinen als vorübergehende Alternativen für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht nach Art. 7 III GG (vgl. DIK 2011: 6-14 und 60-63; vgl. Darwisch 2013).

Bildungspolitisch wird von einem integrationsfördernden Effekt einer islamischen Unterweisung in deutscher Sprache ausgegangen, womit der Gleichstellungsprozess muslimischer Schüler/-innen vorangetrieben werden solle. Neben der Stärkung einer religiösen Identität der Schüler/-innen trage der IRU ferner dazu bei, Respekt gegenüber anderen Religionen aufzubauen, was ein friedliches und respektvolles Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und religiösen Bindungen auf der Grundlage des GG fördere (vgl. DIK 2011: 21).

Von der Einführung eines IRU sind bundesweit mehr als 700.000 Schüler/-innen betroffen. Angesichts dieser Situation werden in den Bundesländern mit den größten muslimischen Schülerzahlen, wie z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, Berlin und Hamburg, islamische Unterrichtsangebote gemacht, die sich in ihrer Ausgestaltung jedoch voneinander unterscheiden. Auf Länderebene finden institutionalisierte Gespräche oder sog. »Runde Tische« statt, die den Dialog zwischen Kultusverwaltung und islamischen Vereinen vorantreiben. Mithilfe einer solchen Kooperation wird angestrebt, Arbeitsgruppen von muslimischen Theologen und Pädagogen zu bilden, die die Modellversuche begleiten und an ihnen mitwirken.

Der Beschreibung der Unterrichtsmodelle, die sowohl einen (a) religionskundlichen als auch religionsunterweisenden (b) Charakter vorweisen, haben sich mehrere Autoren gewidmet (vgl. Alacacioğlu 2006; Ceylan 2008; Darwisch 2013; DIK 2011; Kiefer 2005; Khorchide 2009 u.a.). In diesen Studien findet sich die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung des Religionsunterrichts sowie die dazugehörige pädagogische Konzeption. Die Arbeiten von Behr (2005) und Mohr (2006) befassen sich anhand unterschiedlicher Fragestellungen mit Lehrplananalysen zum IRU.

Mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts an Schulen sind auch die Frage nach einer Lehrerbildung und der Etablierung von Lehrstühlen verbunden. In Osnabrück, Münster und Nürnberg wird islamische Religionspädagogik als reguläres Studienfach angeboten. Die Qualifikation und

Anforderungen an das Lehrerprofil sind vieldiskutierte Themen, die in diesem Zusammenhang ebenfalls zu berücksichtigen sind.

c) Muslimische Kinder in Kindertagesstätten und Kindergärten

Im Rahmen der vorschulischen Erziehung können lediglich Handreichungen und einige wenige Forschungsberichte Hinweise darauf geben, welchen Herausforderungen sich muslimische Familien in der vorschulischen Sozialisationsphase im Zusammenhang mit ihrer Religion stellen müssen.

Ausgehend von den Fragen, wie es muslimischen Kindern in deutschen Kindertagesstätten geht und was die Tatsache bedeutet, dass muslimische Kinder Einrichtungen besuchen, die von einer »christlich-abendländischen Pädagogik« geprägt sind, werden von Thiersch (2009) Chancen und Herausforderungen aufgezeigt, die hier zusammengefasst dargestellt werden.

Dabei soll der Fokus auf muslimischen Familien und ihren Kindern liegen. Sowohl die pädagogischen Konzeptionen, die auf Ansätzen wie der interkulturellen Bildung und dem interreligiösen Dialog beruhen und darlegen, welchem Bildungsauftrag Kindertagesstätten folgen (sollten), als auch Kompetenzen, die von Erziehern und Erzieherinnen erwartet werden, sind sehr interessante Aspekte, die sich im Rahmen dieser Fragestellungen auch ergeben, aber im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht umfassend dargestellt werden können.

Anhand von drei Fallbeispielen, die nach Thiersch nicht die Vielfalt der muslimischen Lebensweisen, ihre religiöse Praxis und ihre unterschiedlichen sozialen Bedingungen widerspiegeln können, wird der Umgang mit religiösen Differenzen in Bezug auf muslimische Kinder und ihre Familien beschrieben. Hiervon sind Gebote und Regeln betroffen, die freilich nur bestimmte Aspekte des Islams betreffen, die aber nicht zu einer verkürzten Sicht des Islams führen sollten (vgl. Thiersch 2009: 56).

Die Praxisbeispiele beziehen sich auf den Umgang mit

- Speisegeboten,
- religiösen Festen,
- Kleidungs- und Schamgeboten.

Die Anforderungen an Offenheit und Toleranz im Umgang mit kulturellen Unterschieden sind jedoch nicht in allen Kindergärten gegeben. Muslimische Kinder machen in deutschen Kindergärten somit durchaus negative Erfahrungen. Abwertende Kommentare, die sich auf die Sprachfähigkeit, Anpassungsleistungen und um einen möglichen »Terrorverdacht« und die negative Bewertung des Kopftuches beziehen, können Verletzungen hervorrufen. Hier wird jedoch nicht nur vonseiten der Erzieher/-innen, so Thiersch, die Erziehungspflicht verletzt, auch würden häufig negative Bemerkungen von anderen Kindern und Eltern gemacht. Thiersch stellt dabei Folgendes fest:

»Kinder, die in der frühen Kindheit Erfahrungen mit solchen Äußerungen gemacht haben, sind in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl beschädigt, sie und ihre Eltern werden es schwer haben, Zutrauen zu deutschen Bildungseinrichtungen zu fassen.« (Thiersch 2009: 56f. und 65)

Aber die Praxis zeigt auch gelungene Beispiele. Schon bei der Aufnahme in die Kindergärten werde darauf geachtet, welche praktischen Dinge zu berücksichtigen seien. Hier wird u.a. das Schweinefleischverbot genannt. Zur muslimischen Speisevorschrift gehört auch das Nichtverzehren von gelatinehaltigen Produkten. Auf diese Regeln wurde besonders eingegangen, indem auch nichtmuslimische Eltern gebeten wurden, in ihren mitgebrachten Speisen darauf zu verzichten (vgl. ebd. 57f.). Des Weiteren wurde eine Mutter gefragt, ob sie sich mit ihrem Kulturkreis einbringen wolle, und sie hat daraufhin etwas Türkisches zubereitet und zu ihrem religiösen Fest Süßigkeiten mitgebracht. Islamische Feste – werden neben christlichen und weltlichen Festen – gefeiert und die Kinder erhalten hierbei Geschenke (vgl. ebd.: 58). Die Eltern werden zum Mitfeiern angeregt und die Inhalte der Feste sollen jeweils besprochen werden. Es erfolgt außerdem eine Erläuterung bestimmter Geschichten aus der Bibel und ähnliche Koranstellen. Zudem wird erklärt, warum muslimische Familien nicht so viel Wert auf Geburtstagsfeiern legen (vgl. ebd.). Unter muslimischen Familien wird die unterschiedliche Handhabung hinsichtlich des Feierns religiöser Feste festgestellt. Einige Eltern wollen z.B. keine Weihnachtsfeier abhalten (vgl. auch Biesinger/Edelbrock/Patak/Schweitzer 2009: 165-170).

Aufgrund der Kleidervorschriften bei Muslimen und der Bedeutung von Scham fanden entsprechende Elternabende zur Benutzung des Planschbeckens statt. Muslimische Eltern wollten bspw. nicht, dass ihre Kinder nackt im Badebecken planschten. Es fand somit z.B. eine Einigung statt, die besagt, dass die Kinder mit einem Badeanzug erscheinen können oder dass jeder es so handhaben soll, wie er es möchte und vertreten kann (vgl. Thiersch 2009: 58). Wenig thematisiert, aber immer kontrovers diskutiert wurde auch der Bereich der Sexualerziehung (vgl. ebd.: 59).

Die Ergebnisse aus den drei Einrichtungen haben letztlich gezeigt, dass in Kindertagesstätten auf unterschiedliche Art und Weise auf die Gebote und Bedürfnisse der muslimischen Familien eingegangen wird. Je nach den Wünschen der Eltern und der Sensibilität der Erzieher/-innen gibt es hier ganz unterschiedliche Lösungen. Dabei werde vonseiten der Erzieher/-innen vor allem nach der Praktikabilität im Umgang mit Geboten, Festen und Bräuchen gefragt (vgl. ebd.: 60). Thiersch betont dabei Folgendes: So wichtig die pragmatischen Fragen im alltäglichen Umgang auch seien, so könne ihre Klärung nicht die Beschäftigung mit weiteren Dimensionen/Ausprägungen des Islams ersetzen. Diese Auseinandersetzung sei notwendig, wenn man Eltern wirklich

verstehen möchte und um sich auf Gespräche mit den Kindern einlassen zu können (vgl. ebd.; vgl. z.B. auch Huber-Rudolf 2002).

Hinsichtlich der Thematisierung der Sorgen und der Erwartungen der Eltern fehlt es bis dato an Forschungsergebnissen. Da die vorliegende Dissertation an diesem Desiderat anknüpfen möchte und sich explizit mit der Fragestellung auseinandersetzt, ob Kindertagesstätten einen (fördernden oder hemmenden) Einfluss auf die religiöse Sozialisation ausüben und in welcher Form mit der Religion von muslimischen Familien umgegangen wird, sollen hier erstmals auch insbesondere die Wünsche und Erwartungen der Eltern Berücksichtigung finden.

Thiersch (2009) stellt die Übertretung religiöser Gebote, wie bspw. den Verzehr von Schweinefleisch, als eine wichtige Sorge heraus. Ein weiteres Problem bestehe darin, dass Kinder von ihrem Glauben, ihrer Familie und ihrer Herkunftskultur entfremdet würden. Neben der Erwartung, dass die Kinder erfolgreich am deutschen Bildungssystem teilnahmen, sei die Religiosität ein wichtiges Erziehungsziel. Muslimische Eltern befänden sich in der Diaspora jedoch in einer Minderheitensituation, in der sie in einer Umwelt leben würden, die in ihnen Ängste in Bezug auf die Entwicklung der Kinder schüre. In ihren Herkunftsländern, wo die Mehrheit der Bevölkerung muslimisch geprägt sei, stelle sich dieses Problem nicht (vgl. Thiersch 2009: 60; vgl. auch oben Boos-Nünning 2011a).

So wachsen muslimische Kinder in unterschiedlichen Lebenswelten auf. Sie erleben zu Hause häufig eine andere Form von Familie, andere Kleidung, einen anderen Sprachgebrauch und andere Regeln. Hier stellt sich die Frage, ob diese divergenten Orientierungen der verschiedenen Lebenswelten letztendlich miteinander zu vereinbaren sind. Diese existiert schon seit Beginn der Migration in der Migrationsforschung und wird vor allem in formellen Bildungseinrichtungen immer wieder aufgeworfen.

Thiersch (2009) plädiert, um die Vereinbarkeit der Lebenswelten zu gewährleisten, für einen gegenseitig respektvollen und wertschätzenden Umgang. Gerade hier sei eine enge Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern umso wichtiger (vgl. ebd.: 62) Diese gegenseitige Wertschätzung erfordere Begegnungen auch zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Eltern, die von gegenseitigem Zuhören und einer großen Achtung vor der Verschiedenheit der Lebensentwürfe geprägt sein sollten (vgl. ebd.: 64).

Auch die Erfüllung des Wunsches muslimischer Eltern nach einem muslimischen Kindergarten für ihren Nachwuchs befindet sich mit bundesweit erst vereinzelt Projekten noch in ihren Anfängen (z.B. Halima-Kindergarten in Karlsruhe; vgl. in Yölek-Cantay 2010: 93-96).

Einen weiteren wichtigen Bereich stellt die interreligiöse Bildung in diesen Einrichtungen dar. Auch hier sind die Forschungsbefunde rar. In der Praxis

wird davon ausgegangen, dass interreligiöse Bildungsangebote überwiegend in christlich orientierten Kindertagesstätten, die auch von muslimischen Kindern besucht werden, stattfinden. Doch hängt dies, wie Biesinger/Edelbrock/Schweitzer (2009) zeigen, am stärksten vom Träger ab, da auch städtische Einrichtungen eine interreligiöse Erziehung in ihre Arbeit integrieren und christlich orientierte dies womöglich vernachlässigen (vgl. Biesinger/Schweitzer/Edelbrock 2009: 19). Die Ergebnisse der von den Autoren durchgeführten Studie *Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* geben Einblicke, in welchen Bereichen interreligiöses Lernen erfolgt (vgl. ebd.: 15-30). Die interreligiösen Bildungsangebote drehen sich v.a. um das *gemeinsame Feiern von religiösen Festen* (vgl. Biesinger/Edelbrock/Patak/Schweitzer 2009: 165-170), das *gemeinsame Essen* in Kitas (vgl. ebd.: 156-161), das *gemeinsame Beten* sowie das Singen, jeweils mit Inhalten, die von beiden Religionen gleichermaßen vertreten werden (vgl. ebd.: 161-164).

Auch die interreligiöse Bildung ist mit vielfältigen Herausforderungen und Chancen verknüpft und sollte im Sinne eines erfolgreichen Gelingens ebenso die Perspektive der muslimischen Eltern berücksichtigen, obgleich diese laut den empirischen Befunden von Biesinger/Edelbrock/Patak/Schweitzer (vgl. ebd.: 222) hier bislang eine eher geringere Rolle spielen.

In der vorliegenden Untersuchung soll deshalb im Folgenden ausführlicher darauf eingegangen werden, inwiefern ein Interesse an interreligiösen Bildungsangeboten seitens der Eltern muslimischer Kinder/Jugendlicher besteht, in welcher Form sich Eltern für diese engagieren möchten und ob darin ein sozialisationsrelevanter Effekt gesehen wird.

2.2.3 Peergroups, Freundschaften und das Verhältnis zu Andersgläubigen

Die Peers als Netzwerke Gleichaltriger oder Freundschaftsgruppen werden als die zentralen Orte für die Suche nach Milieuzugehörigkeit und Lebensorientierung angesehen. Kinder und Jugendliche mit ähnlichen Bedürfnissen und Orientierungen kommen zusammen, um ihr Verlangen nach Gemeinschaft und Beteiligung zu erfüllen. Diese Gruppen dienen zum Erfahrungsaustausch unter Gleichaltrigen, in denen entwicklungsbedingte Probleme bearbeitet werden können. Mit Verständnis und Solidarität unterstützen sie sich gegenseitig bei der Gestaltung von Sozialräumen (vgl. Hurrelmann 2012: 164). Peergroups könnten folglich für die eigene Biografie orientierungsweisend und identitätsbestimmend sein und vor allem gemeinschaftsfördernd wirken. Sie seien jedoch auch dazu in der Lage, einen negativen Einfluss ausüben, was zu Verhaltensauffälligkeiten und einem abweichendem Verhalten bei den Jugendlichen führe (vgl. Oswald 2008: 325f.).

Dabei sei auch zu berücksichtigen, dass kulturelle Differenzen bei der Wahl der Peergroups mitentscheidend sein könnten (vgl. Oswald 2008: 321).

Im Rahmen der religiösen Sozialisation ergibt sich des Weiteren die Frage, welchen Einfluss die Peergroup oder Freundschaftsbeziehungen bei der Entwicklung von Religiosität ausüben. Hier soll im Folgenden aus der Perspektive der Eltern dargestellt werden, welchen religiösen Sozialisationseffekt sie mit der jeweiligen Freundschaftswahl ihrer Kinder verbinden.

Freundschaften spielen eine wichtige Rolle im Leben der Jugendlichen. Die Ergebnisse der bisher angeführten Studien geben keine einheitliche Auskunft darüber, inwiefern die Religion bzw. der religiöse Kontext, wie z.B. die Moscheegemeinde oder andere religiöse Netzwerke, die Wahl der Freundschaften bestimmt. Allerdings verdeutlichen diese die besondere Bedeutung und den hohen Stellenwert der Freundschaftsbeziehungen.

Bei den von Frese (2002) befragten Jugendlichen kommt der Freundschaft neben der Familie eine wesentliche Bedeutung zu: »Nicht zuletzt hier entscheidet sich, ob die in der Beziehung von Eltern und Kindern angelegten positiven Impulse tragfähig sind, ob die Jugendlichen, um mit ihren Worten zu sprechen, auf dem richtigen Pfad gehen« (Frese 2002: 83). Mit dem Passus »auf dem richtigen Pfad gehen« wird auf das Risiko von Gefahren, die sozial auffälliges Verhalten und möglicherweise ein kriminelles Verhalten hervorrufen könnten, verwiesen. Der Freundeskreis, d.h. die Tatsache, ob man gute oder schlechte Freunde hat, spielt hierbei eine wichtige Rolle.

Für die befragten Jugendlichen ist es von zentralem Wert, Freundschaften zu haben und zu pflegen. Diese werden als Garanten für das Bewahren der eigenen Traditionen angesehen. Des Weiteren sind den Jugendlichen deutsche Freunde wichtig, wobei es hier Unterschiede in der Intensität der Beziehungen gibt. Die emotionale und solidarische Nähe wird als eine besondere Qualität der Türken begriffen, was erklärt, warum die Beziehungen zu gleichaltrigen Türken enger und intensiver gepflegt werden. Religionszugehörigkeit, d.h. die Zugehörigkeit zum Islam, scheint dabei nicht das entscheidende Kriterium zu sein. Tatsächlich seien der Charakter und die Gedanken eines potenziellen Freundes von Bedeutung (vgl. Frese 2002: 105-112).

Der türkische Freundeskreis der Jugendlichen übe zudem einen erheblichen Einfluss auf die Verbundenheit zur islamischen Gemeinde aus. Die Anwesenheit der Freunde spiele gerade in der Wahrnehmung des Koranunterrichts oder auch anderen Angeboten der Moscheegemeinden eine besondere Rolle (Frese 2002: 102ff.).

Religiöse Einrichtungen scheinen für die von Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) befragten jungen Frauen hingegen eine nur geringfügige Bedeutung zu haben, wenn es um die Freunde und Freundinnen geht. Nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft ist bei einigen Gruppen stark ausgeprägt, nicht aber das Bedürfnis, sich in einem von der identischen religiösen Orientierung geprägten Milieu zu bewegen. Zudem zeigen die Daten, dass unabhängig davon, wie stark sich die Angehörigen der Herkunfts- und

Religionsgruppen mit ihrer eigenen Religionsgruppe identifizieren, ihnen die Religion der Freunde und der Freundinnen mehrheitlich unwichtig ist (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 406).

Bei der Wahl des Freundeskreises spielen für die von Öztürk (2007) befragten Jugendlichen die Religion keine dominante Rolle. Die Jugendlichen würden ihre Beziehungen zu nichtmuslimischen Jugendlichen wie selbstverständlich pflegen. Dabei sei es auch nicht wichtig, ob sie selbst Moscheegänger seien oder nicht. Die Moschee als Ort des Austausches solle ihnen, ohne die Überbetonung der eigenen Ethnie und Kultur voranzutreiben, lediglich eine Plattform zum gegenseitigen Austausch anbieten (vgl. Öztürk 2007: 242).

Wensierski/Lübcke (2012) veranschaulichen, dass muslimische Jugendliche, für die der Islam eine wichtige Rolle im Leben spielt, die sozialen Kontakte sowohl in den Familien als auch in der Peergroup in innerethnischen Beziehungsnetzwerken durchlaufen. Gleichzeitig zeigten sich die befragten Jugendlichen offen gegenüber der Mehrheitskultur. Es wurden in einigen Fällen auch Freundschaften zu Deutschen aufgebaut und gepflegt. Die Beziehungspflege im eigenen ethnisch-kulturellen Milieu gehe somit eher mit »sozialen Integrationsprozessen« als mit »Segregation mit einer Mehrheitsgesellschaft« einher, wobei hier auf unterschiedliche Nuancen, von hochgradig bis hin zu weniger stark integriert, zu achten sei (vgl. Wensierski/Lübcke 2012: 394). Die Schnittstellen mit der Mehrheitsgesellschaft ergeben sich für die Jugendlichen durch Bildungseinrichtungen, Sportvereine, Freizeitangebote und andere Sozialräume und werden grundsätzlich als positiv bewertet, obgleich auch immer wieder Stigmatisierungs- und Ethnisierungserfahrungen (Bildungsbenachteiligungen, islamische Lebensführung, Kopftuch) gemacht werden.

Die Ergebnisse der Studie *Viele Welten leben* (vgl. oben) zeigen, dass Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund mehrheitlich beste Freundinnen und Freunde haben, die aus derselben Herkunftsgruppe stammen wie die Befragten selbst. So schließen 79 % der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund (51 % ausschließlich bzw. 28 % überwiegend) und 84 % der Mädchen aus Aussiedlerfamilien ethnisch homogene Freundschaften. Drei Prozent der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund haben ausschließlich einheimische, d.h. deutsche Freunde (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 156f.). Die Distanz zwischen den Zugewanderten und den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wird, so das Ergebnis der Studie, somit dadurch deutlich, dass innerethnische Freundschaften überwiegen und Beziehungen zu deutschen Freund(inn)en fehlen (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 157).

Die Ergebnisse führen vor Augen, dass innerethnische Freundschaften unter Migranten letztendlich überwiegen. Über die Rolle der Religion, der religiösen Einrichtungen bzw. der Religiosität bei der Wahl von Freundschaften

liegen zum Teil widersprüchliche Ergebnisse vor. So spielen religiöse Einrichtungen im Hinblick auf die Freundschaftsbeziehungen in manchen Studien eine wichtige (vgl. Frese 2002) und in anderen wiederum nur eine geringe Rolle (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Öztürk 2007). Es scheint, zumindest den Ergebnissen zufolge, letztlich so, dass die Religiosität bzw. religiöse Zugehörigkeit bei der Wahl von Freundschaften keine Rolle spielt, die ethnische Zugehörigkeit hingegen hierfür schon von Bedeutung ist.

Das Verhältnis zu Andersgläubigen

Auch im Verhältnis zu Andersgläubigen werden unterschiedliche Positionen deutlich. Es ist zum einen ein Interesse für die Religion des anderen vorhanden, was sich z.B. durch die Integration christlicher Elemente in den eigenen Familienalltag äußert. Zum anderen werden jedoch große Herausforderungen im Umgang mit Andersgläubigen sichtbar und diese entsprechend auch beschrieben.

Ein Teil der von Klinkhammer (2000) befragten Jugendlichen gibt an, beide religiöse Kulturen erlebt zu haben. Dabei habe in einigen Familien die Integration von christlichen Elementen stattgefunden: Man habe sich bspw. zur Weihnachtszeit beschenkt und es sei sogar Silvester gefeiert worden. Die Kirche sei ferner als Gebetsort verstanden worden, in der man auch auf Arabisch habe beten können (vgl. Klinkhammer 2000: 198). Die Eltern hätten somit kein Problem darin gesehen, mit christlichen Werten und Riten in Berührung zu kommen. Es sei beispielsweise anstelle des ausgefallenen türkischen Landeskundeunterrichts der christliche Religionsunterricht besucht worden und auch der Gottesdienstbesuch habe kein Problem dargestellt. Man habe sogar Weihnachten gefeiert und Geschenke verteilt. Als Grund für diese kulturelle/religiöse Anpassung gaben die Eltern an, dass die Kinder »unter Deutschen« diesen in nichts nachstehen, sondern mitreden können sollen, wenn es bspw. um Weihnachtsgeschenke ging (vgl. ebd.: 215f.). Diese Jugendlichen würden sich in ihrem Selbstverständnis somit als »moderne und aufgeklärte« Muslime betrachten, die den Islam nur bedingt praktizieren.

Auch die Ergebnisse von Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) zeigen das große Interesse vonseiten der Migrant(inn)en an der Religion der Mehrheitsgesellschaft. Immerhin 8 % der Musliminnen benannten Weihnachten und 2 % Ostern als die für sie persönlich wichtigsten religiösen Feste. 18 % bezeichneten Neujahr als wichtigstes religiöses Fest. Dies wiederum könne als Interesse am öffentlichen Leben der Bundesrepublik gedeutet werden, was die Mädchen dazu veranlasse, an einem gesellschaftlich und geschäftlich vermittelten Brauchtum teilzunehmen, das über seine rein religiöse Bedeutung hinaus verankert sei. Gerade das Aufstellen des Weihnachtsbaums (von 19 % der Musliminnen angegeben) könne als ein Indiz für das Wahrnehmen dieses Brauchtums gedeutet werden (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 407).

Die von Frese (2002) befragten Jugendlichen hatten keinen Kontakt zu Angehörigen anderer nichtchristlicher Religionen. Es werden, wenn auch nur oberflächlich, Schwierigkeiten im persönlichen Umgang mit Christen und Atheisten angedeutet. Dabei sind die Jugendlichen gleichzeitig bemüht, eine Nähe zu den Christen herzustellen. Es werden Gemeinsamkeiten zwischen Muslimen und Christen, die sie von Atheisten trennt, hervorgehoben. Auch wird einerseits ein interreligiöser Dialog angestrebt, andererseits fühlen sich die Jugendlichen im Vergleich zu den Christen, wenn es um solche Begegnungen geht, schlechter ausgerüstet. Oftmals fühlen sie sich von ihnen in die Rolle der Unterlegenen gedrängt, was laut Frese mit dem öffentlichen Islambild im Westen zu tun hat. Dennoch solle hier der Kontakt gehalten werden, da es auch um ein konstruktives Miteinander im Zusammenleben gehe (vgl. Frese 2002: 262-265).

Was den interreligiösen Dialog betrifft, zeigt sich hingegen bei den von Öztürk (2007) befragten Jugendlichen, dass diese allesamt dazu bereit sind, andere Kulturen und Religionen kennenzulernen. Wichtig sei dabei auch, um eine harmonische und kooperative Zusammenarbeit zu gewährleisten, eine gemeinsame Sprache für die Repräsentation des Islams in dieser Gesellschaft zu entwickeln. Der Austausch zwischen Muslimen und Nichtmuslimen sollte verbessert werden, indem aktive Informationsarbeit betrieben werde, damit gesellschaftliche Vorurteile gegenüber dem Islam und den Muslimen abgeschwächt werden könnten. In diesem Zusammenhang wird z.B. die Arbeit der Moscheen als unzureichend und unprofessionell bewertet (Öztürk 2007: 233f.; vgl. auch Karakaşoğlu 2006: 25).

Anhand der obigen Darstellung wird deutlich, dass mit dem Kontakt zu Andersgläubigen unterschiedliche Ziele und Ideen verknüpft sind und diese in einer differierten Intensität wahrgenommen werden. Auch der interreligiöse Dialog wird angestrebt, um das Miteinander zu stärken, wobei hier auch weiterhin Herausforderungen bestehen, die bewältigt werden müssen.

In der vorliegenden Arbeit soll im weiteren Verlauf ermittelt werden, ob ein Austausch bzgl. der Religionen angestrebt wird und in welcher Form die interreligiösen Begegnungen stattfinden sollen. Dabei könnten interreligiöse Begegnungen in unterschiedlichen Kontexten (in Schulen, Kindertageseinrichtungen, Nachbarschaft, Peers) erfolgen. Es soll im Folgenden somit auch herausgefunden werden, ob generell überhaupt ein Interesse für einen solchen Austausch vorhanden ist und welche Vorstellungen und Erwartungen die Eltern mit diesem verbinden.

2.2.4 Die Medien

Die in den Medien verbreiteten Inhalte stellen aufgrund der »Dominanz der alltäglichen Medienexposition« wichtige Umwelterfahrungen dar. Sie gelten als »bedeutsame Sozialisationsfaktoren im Geflecht der Erlebnisse, die Kinder und Jugendliche in ihren Familien, mit ihren Peers, mit der wichtigen Institution der Schule oder anderen lebensweltlichen Gegebenheiten machen« (Lukesch 2008: 386). Manche Befunde deuten darauf hin, dass Medien einen stärkeren Einfluss auf das Verhalten ausüben als z.B. die Familien oder die Peers.

Nach Lukesch handelt es sich bei Sozialisationsprozessen im Kern um ein ständig ablaufendes inzidentelles Lernen. Im Unterschied zu beabsichtigten häuslichen Erziehungshandlungen oder didaktisch arrangierter schulischer Lehre sei das Lernen durch die Medien nicht geplant, sondern erfolge zufällig, aber keinesfalls regellos. Man könne von einem »heimlichen Lehrplan der Massenmedien« ausgehen, der mit inhaltsanalytischen Methoden zu untersuchen sei (vgl. Lukesch 2008: 386ff.).

Sozialisationstheoretisch ist es von Bedeutung, aus der Fülle an Informationen, den eigenen Bedürfnissen entsprechend, die richtige Auswahl und die Bewertung der Inhalte zu treffen. Dies erfordert eine zunehmend höhere Medienkompetenz, da bei der Suche nach Informationen die Relevanz und Glaubwürdigkeit der Inhalte eingeschätzt werden muss. Schließlich stelle diese Fähigkeit auch das entscheidende Kriterium dar, ob Medien einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, d.h. auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, ausüben könnten oder nicht (vgl. Hurrelmann 2012: 166).

Die Massenmedien, wie bspw. Radio, Fernsehen und Internet, sind konstitutive Bestandteile der heutigen Kultur. Sie stellen eine Plattform des gesellschaftlichen Austausches dar und sind für den Informationsfluss unverzichtbar. Sie können neben vielfältigen positiven Effekten jedoch auch Konsequenzen nach sich ziehen, die die Chancen auf eine gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe beeinträchtigen. Zu diesem Aspekt haben sich eine Vielzahl an Fragestellungen und dazugehörigen Befunden angesammelt. Hierzu zählen *Stereotypen* und eine entsprechende *Vorurteilsbildung* (wie z.B. zu Geschlechterrollen, Berufen, psychisch Kranken, Behinderten, gegen rassistische, ethnische oder religiöse Minderheiten), die *Beeinträchtigung* von *Schulleistungen* (durch einen erhöhten Medienkonsum, gesundheitliche Auswirkungen u.a.), eine gewisse *Verbrauchersozialisation* (Werbung usw.) sowie *politische Sozialisation* und auch der *Erwerb gewalthaltiger und delinquenter Verhaltensmuster* (vgl. Lukesch 2008: 390ff.).

Da gerade in den vergangenen Jahren die *Stereotypisierung* von Muslimen in den Medien (DIK 2009: 282-289) eine große Rolle gespielt und aufgrund der Tatsache, dass das von den Medien transportierte Islambild nicht zuletzt auch bestimmte Effekte bei Kindern und Jugendlichen bewirkt hat, liegt hier die Frage nahe, ob dieses nicht auch einen Einfluss auf die religiöse Sozialisation

von muslimischen Kindern und Jugendlichen haben könnte. Welche Einstellungen und Meinungen muslimische Eltern dazu einnehmen bzw. haben und wie sie damit umgehen, soll daher im Folgenden genauer beleuchtet werden.

Die bisherige Forschungslandschaft liefert in Bezug auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen schon einige Befunde.⁵⁸

Die Untersuchung von Turhan/Turhan (2011) verdeutlicht, dass die negative Darstellung des Islams vonseiten der Medien bei Kindern und Jugendlichen erhebliche Belastungen hervorruft, da sie nicht selten aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit unter einen allgemeinen Terrorismusverdacht gestellt werden. Gemäß den befragten Lehrern führen die produzierten Feindbilder zu Auseinandersetzungen und Gruppenbildungen. Gestritten werde unter den Jugendlichen über Länder, Glauben und Herkunft. Ein anderer Lehrer mit Migrationshintergrund betont zudem, dass eine allgemeine Islamophobie für die verzerrte Darstellung des Islams in den Medien verantwortlich sei. Auch wenn Christen ähnliche Probleme hätten, erscheine nichts über deren Probleme in den Medien. Die Kinder erführen Ausgrenzung und Ablehnung durch die negative Berichterstattung in den Medien, wodurch ein friedliches Zusammenleben gefährdet sei (vgl. Turhan/Turhan 2011: 91ff.).

Die Rolle der Medien wurde auch in einer Mehrgenerationenfallstudie⁵⁹, für die muslimische Familien und ihre Mitglieder befragt wurden, als negativ bewertet. Es werde ihnen (den Familien) in der Beziehung zwischen Muslimen und Nichtmuslimen immer eine negative Rolle zugeschrieben. Dabei kritisierten die Interviewten, dass es häufig zu einer selektiven, undifferenziierten Darstellung komme, die Muslime zu sehr mit Terrorismus in Verbindung bringe und muslimische Akteure durchweg in ein negatives Licht stelle. Die Berichterstattung wird somit weniger als sachlich und aufklärend, sondern eher als manipulativ und emotionsschürend erlebt. Eine sachlich umfassende Darstellung der Probleme, die verschiedene Perspektiven berücksichtigt, wird ebenso vermisst. Ferner verschärfe sich das konflikthafte Verhältnis zwischen westlicher und islamischer Welt, wodurch ein Aufbau von positiven Beziehungen verhindert werde und bereits bestehende Ängste in der Bevölkerung noch verstärkt würden (vgl. Möllering/Schiefer 2011: 64). Daher müsse zukünftig verstärkt auf die mediale Berichterstattung geachtet und diese kritisch hinter-

58 | In den vergangenen letzten Jahren wurden einige repräsentative Studien zur Mediennutzung der türkischen Bevölkerung, einschließlich der Jugendlichen ab 14 Jahre durchgeführt (vgl. eine Übersicht in DIK 2009: 298f.; vgl. auch Teilstudien in: Boehnke et al. 2011).

59 | Befragt wurden insgesamt sechs Familien mit jeweils drei Teilnehmerinnen und Teilnehmern dreier Generationen in den Altersgruppen von 14-24, 25-44 und 65-84 Jahren.

fragt werden, um der pauschalen Etikettierung bzw. Verurteilung von Muslimen als Terroristen entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 65).

Medien als didaktisches Mittel

Die Frage zur Nutzung von Medien (Bücher, PC-Programme, Radio, Zeitschriften, religiöse Sendungen, religiös geprägte Zeichentrickfilme) als didaktische Mittel, d.h. als von den Eltern gezielt eingesetzte Mittel zur Weitergabe von religiösen Inhalten, erscheint hier zudem als sinnvoll, da wie bereits oben ausgeführt wurde, diese erhebliche Auswirkungen auf die Sozialisation haben können. Besonders im vergangenen Jahrzehnt haben sich diesbezüglich enorme Entwicklungen abgezeichnet. Gerade hinsichtlich der Veröffentlichung von religiös geprägten (türkischsprachigen) Büchern ist diese Entwicklung als bemerkenswert zu bezeichnen. Es haben sich zudem türkischsprachige Sender etabliert, die religiöse Inhalte vermitteln und die auch Kinderprogramme zur religiösen Bildung zur Verfügung stellen. Die Nutzung und die Reflexion der Inhalte sind in den meisten Fällen erforderlich, wenn sie auch sozialisationsrelevante Funktionen erfüllen sollen. Es soll daher die Frage gestellt werden, welche Haltung die Eltern gegenüber der Nutzung von Medien als didaktische Mittel einnehmen.

Auch hierzu gibt es bis dato nur unzureichende Forschungsergebnisse. Lediglich in einer Untersuchung wird der Mangel an deutschsprachigen Büchern über den Islam als Defizit anerkannt. Die Jugendlichen fühlen sich in dem Erlernen der eigenen Religion somit alleingelassen. Sie versuchen sich, damit zu behelfen, dass sie sich durch ein Selbststudium und die Teilnahme an Gesprächskreisen und gemeinsamen Lesungen untereinander austauschen. Es wird auch erwähnt, dass einige von ihnen ein Studium in der theologischen Fakultät in Istanbul aufnehmen möchten, um sich ein fundiertes und tiefergehendes Wissen anzueignen. Ebenso werden die Berichterstattungen über den Islam in den Medien kritisiert und entsprechend beanstandet (vgl. Öztürk 2007: 229).

2.3 Schlussfolgerungen und Forschungsleitfragen

In der Zusammenfassung am Ende des ersten Teilkapitels (vgl. Kap. II. 2.1.3) konnten die zentralen Ergebnisse, die die Studien und andere relevanten Quellen zur Erziehungswirklichkeit in muslimischen Familien ausformuliert haben, aufgezeigt werden. Es soll an dieser Stelle somit nicht noch einmal ausführlich darauf eingegangen werden.

Als wichtigste Einflussfaktoren für die *religiöse Sozialisation* spielen allen Ergebnissen zufolge sowohl die erlebte und gelebte Religiosität in der Familie und die mehr oder weniger intentional tradierte religiöse Erziehung als auch

der Bezug zu Moscheegemeinden und ähnlichen Einrichtungen in Form von Koranschul- oder -kursbesuchen eine Rolle.

Wichtig ist, dass die Religion eine zentrale Bedeutung im Leben von *muslimischen Familien* einnimmt und der *religiösen Erziehung* generationsübergreifend ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Die Studien belegen, auch wenn hier einige Ausnahmen zu verzeichnen sind, einen engen Zusammenhang zwischen der religiösen Erziehung in der Familie als die wichtigste Bedingung für eine spätere Religiosität. Dabei wird gerade durch die befragten Jugendlichen religiöse Erziehung im familiären Rahmen unterschiedlich erlebt. Sowohl das Erziehungshandeln als auch die Ziele, die mit einer religiösen Erziehung verbunden werden, variieren von Familie zu Familie. Auch in der Art und Weise, wie religiöse Erziehung vermittelt wird, sind Unterschiede zu vermerken. Gerade im Zusammenhang mit den Erziehungsstilen lassen sich möglicherweise Formen oder Typen herausarbeiten, die unterschiedliche Vorgehensweisen im erzieherischen Handeln nachzeichnen lassen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis stellt gerade auch im Zusammenhang mit früheren Studien die Durchmischung von kulturellen (diese reichen bis heute in viele Studien hinein) und anderen Einflussfaktoren, wie den ökonomischen Bedingungen und anderen familiären Voraussetzungen, mit den Faktoren, die die religiöse Sozialisation insgesamt betreffen. Da nicht von dem Islam ausgegangen werden kann und die Religion sehr unterschiedlich verstanden und gelebt wird, ist hier auf die Pluralität innerhalb der muslimischen Migrantengemeinschaft zu verweisen. Der Islam als Einflussfaktor auf das familiäre Interaktionsgeschehen muss daher wesentlich differenzierter betrachtet werden. Das erfordert eine Operationalisierung der Religiosität, mit der sich möglichst viele Dimensionen und Aspekte der religiösen Sozialisation bzw. der religiösen Erziehung innerhalb der Familie erfassen lassen.

Schaut man sich die Ergebnisse der Jugendreligiosität an, so ist zu vermerken, dass im Vergleich zur Elterngeneration die Ansprüche und die Erwartungen an eine religiöse Erziehung gestiegen sind und eine höhere »Professionalität« erwartet wird. Diese betreffen sowohl die Wissensaneignung, die religiöse Praxis als auch die Verbesserung der didaktischen Möglichkeiten. Auch hinsichtlich einer religiösen Mündigkeit findet dieser Anspruch seinen Niederschlag, sodass Zwang und Restriktionen abgelehnt werden und der freie Wille in der Religionsausübung entscheidend sein muss. Letztendlich findet innerhalb der jüngeren Generation somit eine Abwendung von einem kulturell geprägten Islam der Elterngeneration statt, innerhalb dessen man auf den »wahren Islam« rekurriert. Die Jugendlichen vertreten in den von ihnen perzipierten Erziehungsvorstellungen ein modernes Selbstverständnis, in dem das traditionelle Religiositätsverständnis der Eltern von einem intellektuell geprägten Religiositätsverständnis abgelöst und der »wahre« Islam gelebt wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, inwiefern auch die perzipierten

religiösen Erziehungsvorstellungen in eine allgemeine Erziehung eingebunden oder von dieser getrennt werden. Insgesamt stellt sich folglich die Frage, wie sich der veränderte Zugang zur Religion auf den Inhalt der religiösen Erziehung und die Vermittlungsform auswirkt und welches Erziehungs Handeln sich demnach in heutigen Familien abzeichnet.

Jedoch kann man schlussfolgern, dass keine einzige Studie sich der religiösen Sozialisation in muslimischen Familien aus Sicht der Eltern widmet. Die vorgestellten Studien bieten ansatzweise Ergebnisse, die aufzeigen, welche Einflüsse bei der religiösen Sozialisation maßgeblich sind, doch keine Studie widmet sich in umfassender Weise einer solchen Frage. Auch die religiöse Erziehung und die Erziehungswirklichkeit in muslimischen Familien konnte zunächst anhand der Ergebnisse und Aussagen muslimischer Jugendlicher zu dieser Thematik rekonstruiert werden. Diese Forschungsliteratur gibt somit Auskünfte darüber, was von einer religiösen Erziehung erwartet wird, doch über die aktuell tatsächlich gelebte Erziehungspraxis konnten kaum Erkenntnisse aus der Forschung gewonnen werden, da die religiöse Erziehung auch vielfach als ein Hineinwachsen und als ein unreflektierter Bestandteil des familiären Lebens wahrgenommen wird. Kaum eine Untersuchung hat sich bislang dem normativen Bezugshorizont der religiösen Erziehung gewidmet. Gerade dieser bildet jedoch eine wichtige Grundlage im Hinblick darauf, was eine religiöse Erziehung kennzeichnet. Eine differenziert-analytische Operationalisierung der religiösen Erziehung, in der der normative und praktische (Ziele und Inhalte) Bezugshorizont einbezogen wird, fehlt bis heute.

Wie bereits erwähnt wurde, bescheinigen die Studien ferner, dass die *Moscheegemeinden* bzw. die *außerschulischen religiösen Bildungseinrichtungen* einen wichtigen Einfluss auf die religiöse Sozialisation ausüben. Als zentrale außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen nehmen die Bildungsangebote der Moscheegemeinden einen wichtigen Stellenwert in der religiösen Erziehung ein (vgl. Kap. II. 2.2.1a). Eltern delegieren die Aufgabe einer religiösen Erziehung vielfach an die religiösen außerschulischen Bildungseinrichtungen (Korankurse oder Koranschulen u.ä.), mit der sie auch unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Die Studien zeigen zudem, dass häufig Kritik an der Bildungsarbeit geübt wird. Auch hier sind gestiegene Erwartungen hinsichtlich einer religiösen Bildung bzw. Erziehung zu vermerken. In der Forschung wurden die Moscheen u.ä. Bildungseinrichtungen als außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen kaum berücksichtigt. Die wenigen Ergebnisse deuten zudem auf das Fehlen systematisch ausgearbeiteter Erziehungskonzepte hin, obwohl die Bildungsarbeit der Moscheegemeinden immer wieder als verbesserungswürdig charakterisiert wurde und noch wird und die religiöse Erziehung seit dem Beginn der Migration nicht an ihrem zentralen Stellenwert eingebüßt hat. Die Elternperspektive könnte somit dezidiert aufzeigen, wie bspw. der Korankursbesuch u.ä.

Bildungsangebote heute wahrgenommen und welche Ziele damit verbunden werden.

Die staatlich-institutionellen Einrichtungen wie *Kindertagesstätten und Schulen* sind, was ihren Bildungsauftrag angeht, im Grunde für die religiöse Sozialisation nicht relevant. Trotzdem erscheint die Auseinandersetzung (vielfach auch durch negative Zuschreibungen) mit der eigenen religiösen Identität gerade im schulischen Kontext zu einer religiösen Selbstvergewisserung bei den Schülerinnen und Schülern beizutragen (vgl. Kap. II. 2.2.2). Folglich lässt sich vorsichtig formulieren, dass die Schule in manchen Fällen einen nicht-intendierten religiösen Sozialisationseffekt ausübt.

Die Studien führen des Weiteren vor Augen, dass muslimische Kinder und ihre Eltern in den staatlichen Bildungseinrichtungen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer religiösen Praxis häufig Benachteiligungen, Ausgrenzungen und weitere Konflikte erleben. Doch es gibt kaum eine veröffentlichte Studie, die die Elternperspektive in diesem Zusammenhang aufzeigt.

Muslimische Eltern müssen sich, was ihre religiöse Praxis angeht, vielen Herausforderungen stellen, mit denen in Schulen und Kindertagesstätten in unterschiedlicher Weise umgegangen wird. Häufig machen muslimische Kinder ausgrenzende Erfahrungen, die ihnen das Vertrauen in die staatlichen Bildungseinrichtungen rauben. Doch es bestehen auch Chancen, wie bspw. eine erfolgreiche Integration in den Alltag der Schule oder Kindertagesstätte und das Lernen voneinander, im Sinne von Toleranz, Austausch und einem friedlichen Zusammenleben. Auch hier ist die Elternperspektive bis heute kaum erforscht. Die Sorgen und Erwartungen, die Eltern mit dem Besuch ihrer Kinder in staatlichen Bildungseinrichtungen verbinden, und die Fragen, welche fördernden oder hemmenden (religiösen) Sozialisationseffekte sie diesen zuschreiben, sollen daher im Folgenden analysiert, beantwortet und entsprechend erläutert werden.

Der islamische Religionsunterricht, der im Rahmen der Schule in Form von diversen Schulmodellen bereits angeboten wird, könnte möglicherweise einen Einfluss auf die religiöse Sozialisation ausüben. Bislang wurde dieser jedoch nicht flächendeckend eingeführt und es fehlen empirische Ergebnisse, die auf einen entsprechenden Sozialisationseffekt hinweisen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für den vorliegenden Zusammenhang als interessante Fragestellung, welche Haltung muslimische Eltern zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts einnehmen und welche potenziellen (möglicherweise auch) sozialisationsrelevanten Erwartungen sie an einen solchen knüpfen.

Die *Peers* üben gemäß vielen Studien einen wichtigen Sozialisationseffekt aus (vgl. Kap. II. 2.2.3). Einige Studien deuten gerade in religiösen Netzwerken auf deren zentrale Bedeutung hin, was vermuten lässt, dass dies für die religiöse Sozialisation relevant ist. Andere wiederum erörtern zwar die Wichtig-

keit von Freundschaften, aber ihr Effekt auf die religiöse Sozialisation scheint diesen zufolge nicht gegeben. Im Rahmen der religiösen Sozialisation ergibt sich somit die Frage, welchen Einfluss die Peergroup oder Freundschaftsbeziehungen letztendlich auf die Entwicklung von Religiosität ausüben. Die elterliche Sichtweise hinsichtlich des Schließens von Freundschaften könnte hier Aufschluss darüber geben, ob diesem Aspekt eine Bedeutung für die religiöse Sozialisation zugemessen werden muss und inwiefern ihre Kinder durch solche eine entsprechende Beeinflussung erfahren.

Der Kontakt zu Andersgläubigen wird in einer unterschiedlichen Intensität wahrgenommen und es bestehen hier große Herausforderungen. Der interreligiöse Dialog wird von einem Teil der muslimischen Jugendlichen angestrebt, um ein friedliches Miteinander zu gewährleisten. Interreligiöse Begegnungen können in unterschiedlichen Kontexten (in Schulen, Kindertageseinrichtungen, in der Nachbarschaft und in Peergroups) stattfinden. Ob ein Interesse für einen solchen Austausch vorhanden ist, und welche Vorstellungen und Erwartungen Eltern damit verbinden, blieb in der Forschung bisher ein Randthema. Deshalb soll untersucht werden, inwiefern ein Interesse an interreligiösen Bildungsangeboten seitens der Eltern besteht, in welcher Form sich Eltern dafür engagieren möchten und ob darin ein sozialisationsrelevanter Effekt gesehen wird.

Schließlich ist noch nach dem Einfluss der *Medien* (vgl. Kap. II. 2.2.4) zu fragen. Das von den Medien vermittelte Islambild führt häufig zu Stereotypisierungen von Muslimen, die sich negativ und belastend auf die Kinder auswirken können. Ob hier ein fördernder oder behindernder Sozialisationseffekt gesehen wird, wie muslimische Eltern dazu stehen und wie sie damit umgehen, sind demzufolge Fragestellungen, denen sich die Untersuchung im weiteren Verlauf widmet. Auch der Einsatz von Medien als didaktisches Mittel kann sozialisationsrelevant sein. Es soll daher im Folgenden zudem die Frage beantwortet werden, welche Haltung Eltern zur Nutzung von Medien einnehmen.

Muslimische Eltern, die mit ihren Kindern in Deutschland in einer Minderheitensituation leben und sich in manchen grundlegenden Wertebereichen gegenüber der deutschen *Gesellschaft* unterscheiden, stehen auch hier vor der Herausforderung, ihre Kinder religiös zu erziehen. Nicht selten ergeben sich aus dieser Situation mögliche Konfliktlinien, aber auch Chancen, die sie nutzbringend einsetzen. So soll demnach gefragt werden, wie sie ihr »Gegenüber«, d.h. die nichtmuslimischen Deutschen erleben und welche Vorstellungen einheimisch Deutsche ihrer Meinung nach über den Islam haben bzw. welche Perspektive sie diesem gegenüber einnehmen. Auch die Intensität, wie sehr sie ihre Religion ausleben können, stellt ein weiteres Kriterium für ein gelungenes Miteinander bzw. Zusammenleben in dieser Gesellschaft dar. Nicht zuletzt drückt sich darin auch die individuelle Religionsfreiheit aus, die in diesem Land den Muslimen zuerkannt wird. Schließlich wird mit der Frage, was eine

religiöse Erziehung in dieser Gesellschaft bewirken soll, nochmals die Position muslimischer Eltern zur deutschen Gesellschaft verdeutlicht.

Insgesamt lassen sich daraus die nachfolgenden zentralen Forschungsfragen ableiten und ausformulieren:

- Ziel dieser Untersuchung ist es, herauszufinden, welchen (fördernden oder hemmenden) Einfluss, neben der Familie als der primären Sozialisationsinstanz, andere zentrale Sozialisationsinstanzen, wie z.B. Schulen oder Kindertagesstätten, außerschulische Bildungseinrichtungen (Moscheegemeinden, Korankurse oder ähnliche Einrichtungen), der Freundeskreis der Kinder (Peers), Medien und Gesellschaft, auf die religiöse Sozialisation von muslimischen Kindern ausüben.
- Die Studien deuten auf die Pluralität von religiösen Orientierungen und auf die Notwendigkeit einer wesentlich differenzierteren Wahrnehmung des Islams als Einflussfaktor auf das familiäre Interaktionsgeschehen hin. Dies veranlasst gerade im Zusammenhang mit religiöser Erziehung dazu, zu fragen, welche konkrete greif- und benennbare religiös fundierte Erziehungspraxis in muslimischen Familien vorzufinden ist und wie sich die einzelnen Erziehungspraktiken der Familien voneinander unterscheiden.
- Die religiöse Erziehung ist ein wesentlicher Aspekt der (allgemeinen und) religiösen Sozialisation. Es stellt sich die Frage, an welche normativen, orientierungs- und handlungsleitenden Prinzipien die »religiöse« Erziehung durch Eltern in muslimischen Familien anknüpft und wie die inhaltliche Füllung des Begriffs anhand subjektiver Deutungsmuster vorgenommen wird, ohne dabei kulturelle oder andere Faktoren bzw. Einflüsse zu vermischen.
- Hierbei ist es notwendig, eine Vorgehensweise zu wählen, die eine differenzierte analytische Operationalisierung der Religiosität als das Resultat der religiösen Sozialisation ermöglicht. Dabei sollen möglichst viele Dimensionen der Religiosität berücksichtigt werden. Da nicht zuletzt die gelebte Religiosität innerhalb des familiären Rahmens Aufschluss darüber geben kann, welchen Stellenwert die Religion und damit die religiöse Sozialisation hier hat, sollen die verschiedenen Ausprägungen der Religiosität ausführlich untersucht werden.
- Die benannte Forschungsliteratur zu dieser Thematik gibt nur wenige Hinweise darauf, wie die Religion methodisch im Rahmen der religiösen Erziehung weitergegeben wurde. Es soll daher im Folgenden gefragt werden, wie die Art und Weise, d.h. die Vermittlungsform von religiösen Werthaltungen in der Familie geschieht. Auch sollen mögliche Erziehungsstile ergründet werden. Dazu sollen Eltern gefragt werden, wie sie mit Konflikten und der Einhaltung von Regeln umgehen und welche Belohnungen oder Strafen sie in ihrer Erziehung einsetzen.

- Die Studien/Expertisen belegen, dass die außerschulischen Bildungseinrichtungen (Moscheegemeinden, in denen Koranschulen/Korankurse integriert sind usw.) einen wichtigen Einfluss auf den religiösen Sozialisationsprozess ausüben. Vor diesem Hintergrund soll erkundet werden, welchen fördernden oder hemmenden Beitrag diese zur religiösen Sozialisation/Erziehung leisten und wie die Eltern die Angebote der Moscheen insgesamt bewerten.
- Der Umgang mit dem Islam in öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie bspw. Schulen, Kindergärten und Kindertagesstätten sowie offenen Ganztageseinrichtungen, ist ein Thema, welches Spannungs- und Konfliktpotenzial enthält. Möglicherweise ist davon auszugehen, dass öffentliche Bildungseinrichtungen einen hemmenden Einfluss auf die religiöse Sozialisation haben. Gefragt wird daher nach der Haltung der Lehrer/-innen sowie Erzieher/-innen zur eigenen Religion und danach, ob religiöse bzw. kulturelle Elemente im Schul- und Kindertagesstättenalltag Platz haben oder ob es hier Konfliktsituationen und Benachteiligungen gibt, die auf die Religionszugehörigkeit und auf die religiöse Praxis zurückzuführen sind.
- Der islamische Religionsunterricht, der bereits an einigen Schulen eingeführt wurde, ist ein aktuell viel diskutiertes Thema, das dazu einlädt, die Positionen der Eltern zu bestimmen. Daher interessiert im vorliegenden Zusammenhang, welche Perspektive muslimische Eltern zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts einnehmen und welche potenziellen (auch) sozialisationsrelevanten Erwartungen sie an diesen knüpfen.
- Interreligiöse Begegnungen können in unterschiedlichen Kontexten (u.a. in Schulen, Kindertageseinrichtungen, in der Nachbarschaft usw.) stattfinden. Es soll erörtert werden, ob grundsätzlich ein Interesse an einem solchen Austausch besteht, und wenn dies bejaht wird, welche Vorstellungen und Erwartungen die Eltern im Einzelnen damit verbinden.
- Der Freundeskreis oder die Peers der Kinder und Jugendlichen spielen eine wichtige Rolle bzgl. ihrer Sozialisation. Im Rahmen der religiösen Sozialisation ergibt sich die Frage, welchen konkreten Einfluss die Peergroup oder Freundschaftsbeziehungen auf die Entwicklung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen ausüben. Die Elternperspektive gibt Aufschluss darüber, welche Bedeutung den Peers und den Freundschaften ihrer Kinder für die religiöse Sozialisation beigemessen wird und inwiefern sie ihre Kinder bei der Wahl ihrer Freunde beeinflussen.
- Es wird ein Islambild vonseiten der Medien übermittelt, das vielfach auf die Muslime projiziert wird. So erscheint es im Hinblick darauf interessant, herauszufinden, welchen (fördernden oder behindernden) Sozialisationseffekt dieses Image auf muslimische Kinder oder Jugendliche ausübt und welchen Umgang sie mit diesem pflegen.

- Die Medien als didaktisches Mittel zur Unterstützung von religiöser Erziehung kommen möglicherweise vielfältig zum Einsatz. So soll erforscht werden, welche Relevanz diese für die religiöse Erziehung der Kinder besitzen.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene soll schließlich analysiert werden, welche Vorstellungen Eltern bzgl. der Haltung einheimisch Deutscher ihrer islamischen Kultur/muslimischen Religion gegenüber haben. Die Antworten sollen dokumentieren, welchen Herausforderungen sie sich stellen müssen bzw. welche potenziellen Chancen sie für ein friedliches Zusammenleben sehen. In diesem Zusammenhang kann zudem die Frage gestellt werden, inwiefern die eigene Religion in dieser Gesellschaft (in einer Minderheitensituation) überhaupt ausgelebt werden kann.
- Mit der Frage, was religiöse Erziehung in dieser Gesellschaft bewirken soll, geht es nochmals darum, die Position muslimischer Eltern zur deutschen Gesellschaft zu veranschaulichen.

3. ANALYTISCHER BEZUGSRAHMEN

Der analytische Bezugsrahmen soll helfen, den Forschungsgegenstand, auf den sich diese Untersuchung bezieht, theoretisch zu verorten. Ausgehend von den Forschungsleitfragen wird hier ein theoretischer Bezugshorizont vorgestellt, mithilfe dessen die religiöse Sozialisation und die religiöse Erziehung in muslimischen Familien besser verstanden werden kann. Es sind hierbei jedoch Herausforderungen zu berücksichtigen, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht bearbeitet werden können und im Rahmen eines anderen Forschungsprojekts noch einmal gesondert betrachtet werden müssten. Diese betreffen zum einen die Sozialisationsforschung, die sich ausgehend von ihrer theoriegeschichtlichen Disposition und ihrer Weiterentwicklung auf die modernen westlichen Gesellschaften bezieht und sich nicht in genügendem Maße zur Erklärung der Sozialisation von Menschen mit Migrationshintergrund eignet. Dabei müsste ein Sozialisationsmodell, das sich auf diese Gruppe bezöge, die Minderheitensituation der Sozialisanden ebenso beachten wie auch die subkulturellen Besonderheiten der unterschiedlichen Gruppen, die für ihre Sozialisation in der Mehrheitsgesellschaft maßgeblich mitbestimmend sind.⁶⁰ Zielt man zudem noch auf die religiöse Sozialisation als eine Dimension der allgemeinen Sozialisation von Muslimen ab, so verstärkt sich

60 | An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Ansätze der Interkulturellen Pädagogik (vgl. für eine Übersicht z.B. Badawia 2002: 29-33) und der Migrationssoziologie sozialisationsbedingende Faktoren zumeist unter der Fragestellung des Assimilations- bzw. des Integrationsgrades der Migrant(inn)en und deren Kinder darzustellen

die Suche nach einem geeigneten Modell umso mehr. Hier stößt man auf Probleme, die im vorliegenden Zusammenhang gelöst werden konnten, indem die Begrifflichkeiten und Grundannahmen zur Sozialisation, über die in der Sozialisationsforschung breiter Konsens herrscht, so allgemein wie möglich dargelegt wurden. Auch ist die *religiöse Sozialisation* von Muslimen in der Diasporasituation mit unterschiedlichen Herausforderungen gekennzeichnet. Gegenwärtig existieren kaum metatheoretische Erklärungsmuster, die die Besonderheiten einer muslimischen Religiosität in der Diasporasituation berücksichtigen (vgl. Klinkhammer 2000: 51-57). Lediglich die empirische Forschung (vgl. Kap. II. 2.) bietet Anhaltspunkte, welche Aspekte für die religiöse Sozialisation von Muslimen relevant sind. Daher kann die folgende Ausarbeitung als ein Deutungsrahmen verstanden werden, der jedoch nicht auf Endgültigkeit bzw. Ausschließlichkeit abzielt.

Um nochmals die zentralen Fragestellungen in Erinnerung zu rufen: Es soll analysiert werden, welchen Einfluss, neben der Familie als primärer Sozialisationsinstanz, die nichtinstitutionellen religiösen Bildungseinrichtungen (in Moscheegemeinden, Korankurse usw.), die staatlichen Bildungseinrichtungen, der Freundeskreis der Kinder, Medien und die Gesellschaft auf die religiöse Sozialisation von muslimischen Kindern ausüben.

Des Weiteren möchte die vorliegende Arbeit der Frage nachgehen, wie im Rahmen der Familie religiöse Werthaltungen im Sozialisationsprozess auf die Kinder übertragen werden. Die religiösen Erziehungsvorstellungen und die konkrete religiöse Erziehungspraxis als die Folge normativer Beeinflussung sollen dabei genauso einer Untersuchung unterzogen werden wie die verschiedenen Ausprägungen der Religiosität, die aus einer solchen resultieren. Bezogen auf mögliche andere Einflussfaktoren der religiösen Sozialisation außerhalb der Familie, wurde im empirischen Teil (Kap. II. 2.) bereits Bezug genommen. In diesem Kapitel werden diese daher nur kurz skizziert.

Zunächst soll im Folgenden eine Bestimmung erfolgen, was unter einer religiösen Sozialisation überhaupt zu verstehen ist.

3.1 Was ist religiöse Sozialisation?

3.1.1 Religiöse Sozialisation als eine Dimension der allgemeinen Sozialisation

Die religiöse Sozialisation kann im Grunde als eine Ausprägung der allgemeinen Sozialisation verstanden werden. Sie stellt keinen Sonderbereich dar, sondern eine Dimension des allgemeinen Sozialisationsprozesses, »[...] der seinerseits nicht zwangsläufig religiös verstanden werden muss, wohl aber die

versuchten. Auch wurden die religiöse Praxis und die Religiosität von Migrant(inn)en in der wissenschaftlichen Literatur vorwiegend unter diesem Gesichtspunkt betrachtet.

religiöse Thematik betrifft« (vgl. Fraas 1990: 76). Als eine wesentliche Komponente der gesellschaftlichen Sozialisation kann sie »als motivkräftige Übermittlung religiöser Inhalte, Einstellungen und Verhaltensweisen an nachfolgende Generationen, die sich diesen Sinnkomplex des Glaubens und seiner Lebenspraxis aneignen [...]« definiert werden (Drehse/Mette 2000: 2011).

Im Kontext der allgemeinen Sozialisation beschreibt *religiöse Sozialisation* die Entwicklung von religiösen Überzeugungen, Haltungen und Handlungen. Inhalte und Ziele können hierbei 1) das Interesse und eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber *religiösen Fragen und Themen*, 2) eine positive Grundhaltung gegenüber einem bestimmten *religiösen Glaubenssystem oder einer Glaubensgemeinschaft*, 3) den Erwerb von Wissen und die kognitive Akzeptanz von inhaltlichen *Annahmen und Glaubensüberzeugungen* beinhalten. Die religiöse Sozialisation ist ein interaktiver Prozess, bei dem die Entwicklungsaufgaben durch angeborene Dispositionen und Möglichkeiten einerseits und durch die Lernbedingungen mit ihren Sozialisationsangeboten andererseits bedingt sind. Sie basiert auf einer aktiven, kognitiven und emotionalen Verarbeitung und (Re-)Konstruktion von religiösen Angeboten und persönlichen Erfahrungen.⁶¹

Die Sozialisation ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Prozesse und die Sozialisationsforschung umfasst unterschiedliche Theorieansätze, die wiederum unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet werden können.⁶² Es handelt sich bei den verschiedenen Sozialisationsmodellen um unterschiedliche Paradigmen, die das interaktive Verhältnis des Individuums zu seiner Umwelt darstellen (vgl. Bukow 1974; Fraas 1987; Fraas 1990: 73ff.). Im Zusammenhang mit der religiösen Sozialisation blenden diese Denkansätze theologische Sachverhalte aus, die für die Entwicklung von religiösen Überzeugungen, Haltungen und Handlungen die Grundlage bilden.

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass Sozialisationsmodelle zentrale Fragen, wie bspw. die Entwicklung der Persönlichkeit und parallel dazu die Übernahme eines Repertoires an Einstellungsmustern, Kompetenzen, Handlungsbefähigungen, die für das spezifische Umfeld kennzeichnend sind, zu klären versuchen (vgl. Bauer/Hurrelmann 2007: 674). Im Rahmen der religiösen Sozialisation bedeutet das konkret die Frage, wie religiöse norm-, orientierungs- und handlungsleitende Inhalte in Interaktion mit der Umwelt die Entwicklung einer (religiösen) Persönlichkeit bzw. die Religiosität eines Menschen bedingen. Hier ist zudem auf die oben vorgeschlagene Definition zu verweisen, die auf die Entwicklung von religiösen Überzeugungen, Haltungen und Handlungen eines Individuums hindeutet.

61 | Vgl. Lexikon der Psychologie. URL: www.psychology48.com/deu/d/religioese-sozialisation/religioese-sozialisation.htm [Stand: 30.12.2016].

62 | Vgl. für eine Übersicht aller *Sozialisationsmodelle* Veith 2008: 17.

Wie bereits erörtert wurde, ist die religiöse Sozialisation ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Sozialisation und methodisch im Rahmen der allgemeinen Sozialisationstheorien einzuordnen (vgl. Fraas 1990: 73-76 und Bukow 1974: 213ff.). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst eine begriffliche Definition sowie die Grundannahmen, die dem Begriff *Sozialisation* zugrunde liegen, formuliert.

3.1.2 Sozialisation

Da allein mit dem Begriff *Sozialisation* nicht von einer allgemeingültigen, alles umfassenden Theorie der Sozialisation ausgegangen werden kann, ist zunächst eine Verständigung darüber notwendig, was im Zusammenhang mit Sozialisation alles assoziiert bzw. was darunter jeweils verstanden wird. Zunächst geht es vorrangig um eine begriffliche Abgrenzung und um das, was zum Gegenstandsbereich von Sozialisation gehört.

Mit Sozialisation wird auf den »Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt« abgezielt (vgl. Hurrelmann 2012: 46 in Anlehnung an: Geulen/Hurrelmann 1980: 51). Es gab in der Folgezeit Modifizierungen und Variationen dieses Begriffs, doch gilt diese Definition in ihrem Grundsatz in der Sozialisationsforschung als weitestgehend akzeptiert.

Mit dieser begrifflichen Definition wird die *Gesamtheit aller Umweltbedingungen*, die auf die Subjektbildung Einfluss nehmen hervorgehoben. Die sozialen und materiellen Umweltfaktoren sind gesellschaftlich beeinflusst und können als Bedingungen des Sozialisationsprozesses für die Persönlichkeitsentwicklung von entscheidender Bedeutung sein (vgl. Tillmann 2010: 14f.).

a) Sozialisation: einige Grundannahmen zum Sozialisationsprozess

Im Zentrum der Sozialisationsforschung stehen die Entwicklung und die Veränderung der *Persönlichkeit*. Mit dem Begriff der Persönlichkeit lässt sich ein spezifisches Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, die den einzelnen Menschen kennzeichnet, bestimmen. Diese sind durch biologische Lebensgrundlagen und Erfahrungen, die der Einzelne im Laufe seiner Lebensgeschichte gemacht hat, entstanden (vgl. Tillmann 2010: 16).

Mit dem Begriff »Persönlichkeit« lässt sich somit die Vorstellung über ein Gefüge von psychischen Strukturen und Merkmalen bei einem Individuum in Verbindung bringen. Dabei geht es jedoch nicht nur um von außen beobachtbare Verhaltensweisen, sondern auch um innerpsychische Prozesse und Zustände, Gefühle und Motivationen. Dazu gehören ebenso Wissen, Sprache und Werthaltungen. Sozialisationsforschung und -theorie hat, so Tillmann, aufzuzeigen, in welchem Verhältnis diese Aspekte der *inneren Realität* zu den Bedingungen der *äußeren Realität* stehen (vgl. Tillman 2010: 16). Ein solches Ver-

ständnis von Persönlichkeit weist zudem auf Ausprägungen des psychischen Gefüges hin, das bei jedem einzelnen Menschen unterschiedlich angelegt ist. Dieses spezifische Gefüge des Einzelnen lasse sich demnach als ›Individualität‹ bezeichnen. Dabei gehöre zur Persönlichkeit sowohl diese *Individualität*, die den Einzelnen von den anderen unterscheidet, als auch der *Sozialcharakter*, den die Mitglieder einer Gesellschaft teilen würden (vgl. ebd.: 16). Hiermit ist der Teil der Persönlichkeit gemeint, der signifikanten sozialen Gruppen gemeinsam ist und das Resultat der gemeinsamen Erfahrungen dieser Gruppen darstellt. Der soziale Charakter, der so verstanden wird, erlaubt es damit, vom Charakter der Klassen, Gruppen, Völker und Nationen zu sprechen (vgl. ebd.). Auch innerhalb *einer* Gesellschaft lassen sich unterschiedliche Sozialcharaktere voneinander abgrenzen. Ethnische Minderheiten können unterschiedliche kulturelle »Selbstverständlichkeiten« ausleben, die sich von denen der »Mehrheitskultur« unterscheiden. Diese Selbstverständlichkeiten können sich auf kulturelle Eigenarten (wie Höflichkeitsformen, Essgewohnheiten, Rollenbilder) und Lebensgewohnheiten der ethnischen Minderheiten innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft beziehen. Ein Heranwachsender erwerbe in jedem Fall die »Selbstverständlichkeiten« seiner Gruppe – und damit auch die entsprechenden Anteile des Sozialcharakters (vgl. ebd.: 17). Tillmann folgert daraus, dass damit die Genese der Persönlichkeit zugleich auf Vergesellschaftung und Individualisierung hinausläuft. Er sieht es dabei dezidiert als Aufgabe einer Sozialisationstheorie an, diese beiden Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung systematisch zu erfassen (vgl. ebd.).⁶³

Das Verhältnis des Individuums zu den Bedingungen seiner Umwelt ist von der Grundannahme geprägt, dass der heranwachsende Mensch auf seine Lebens- und Lernprozesse aktiv Einfluss nehmen kann. Dieser wirke auf sich und seine Umwelt selbst ein und entwickle sich zu einem handlungsfähigen Subjekt (vgl. Tillmann 2010: 17).

Eine weitere Grundannahme besteht darin, dass das Sozialisationsfeld in *gesellschaftliche Ebenen* gegliedert ist: »Aus der Bestimmung, dass die Persönlichkeitsentwicklung ein Austauschprozess zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlich vermittelten Umwelt ist, ergibt sich eine Gliederung des Sozialisationsprozesses in gesellschaftliche Ebenen« (Tillmann 2010: 21). Diese Ebenen betreffen die Ebene des Subjekts bis hin zur Gesamtgesellschaft.

63 | Hinsichtlich der religiösen Sozialisation können sich diese »Selbstverständlichkeiten« auf religiöse Inhalte, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen beziehen, die für Muslime typisch sind und damit ihren Sozialcharakter ausmachen.

Im Sozialisationsprozess trete dem Einzelnen die Gesellschaft (d.h. die äußere Realität) nicht in ihrer Totalität oder Komplexität gegenüber, sondern das Individuum bewege sich im Laufe seiner Entwicklung in konkreten sozialen Umwelten, die wiederum in weitere Zusammenhänge eingebunden seien (vgl. Tillmann 2010: 21).

Um diese Ebenen zu verdeutlichen bzw. eine grobe Einordnung der Sozialisationsbedingungen vornehmen zu können, verweist Tillmann auf das »Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen«. Darin kommt zum Ausdruck, in welchen systematischen Beziehungen die einzelnen Faktoren zueinander stehen und in welcher Weise sie auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken. Die Gliederung der Ebenen strukturiert den Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung, die sich wiederum dem Anspruch stellen muss, zum einen die Frage zu klären, wie sich Subjekte ihre unmittelbare soziale Umwelt aneignen und dabei ihre Persönlichkeitsstrukturen ausbilden. Zum anderen sollte sie die Zusammenhänge aufzeigen, die zwischen den Umweltbedingungen und umfassenderen gesamtgesellschaftlichen Strukturen bestehen.

Auf diese auch kritisierte, vereinfachte und mechanisch anmutende Schematisierung des Mehrebenenmodells ist hinzuweisen, sodass der Ertrag letztlich darin liegt, eine ordnende Funktion zu erfüllen. Es soll ein gestaltgebender Rahmen zur Verfügung gestellt werden, dessen inhaltliche Füllung und empirische Anwendung vom jeweiligen Erkenntnisinteresse zu systematisieren bleibt (vgl. Tillmann 2010: 24).

<i>Ebene</i>	<i>Komponenten (beispielhaft)</i>
(4) Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
↕	↕
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
↕	↕
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
↕	↕
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abbildung 1: Struktur der Sozialisationsbedingungen
(Quelle: Tillmann 2010:23)

Die Pfeile, die in beide Richtungen verweisen, deuten auf das Wechselwirkungsprinzip zwischen den Ebenen hin.

Auf der *ersten Ebene* geht es um die Entwicklung der Individuen, um Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen und emotionale Strukturen. Die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale geschieht in Interaktion mit anderen Menschen und im gemeinschaftlichen gesellschaftlichen Austausch. Entsprechend lässt sich die *zweite Ebene* der sozialisatorischen Umwelt als Ebene von »Interaktionen und Tätigkeiten« bezeichnen. Diese Aktionen sind überwiegend an Institutionen, wie bspw. Kindergärten, Schulen und Betriebe, gebunden, die wiederum die *dritte Ebene* bilden. Dabei ist z.B. die Schule zum Zweck der Sozialisation eingerichtet worden. All das hier Aufgeführte bzw. die Institutionen sind wiederum Teil eines gesamtgesellschaftlichen Systems mit ihren ökonomischen, sozialen und kulturellen Strukturen, aus denen heraus sich die Institutionen entwickelt haben und in denen sie verankert sind (vgl. Tillmann 2010: 23f.).

b) Sozialisation als produktive Verarbeitung der Realität

Hurrelmann entwickelt ein umfassendes Modell der Sozialisation, das psychologische und soziologische Einzeltheorien miteinander verbindet, um die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft darzustellen. Damit stellt er ein Repertoire zur Verfügung, das die Analyse der Sozialisation als ein Wechselspiel von gesellschaftlichen und individuellen Einflüssen ermöglicht.

Den Ausführungen zu diesem Modell liegt die folgende Definition von »Sozialisation« zugrunde:

»Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die ›innere‹ Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die ›äußere‹ Realität. Die Realitätsverarbeitung ist ›produktiv‹, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern.« (Hurrelmann 2012: 52)

Das Modell⁶⁴, das als eine Sozialisationstheorie betrachtet wird, kann hier nicht im Detail ausgeführt werden. Daher sollen die wichtigsten Aussagen, die für

64 | Hier ist wohl anzumerken, dass sich Hurrelmanns Konzept auf die allgemeine Sozialisation bezieht, die auch von unterschiedlichen Seiten Kritik erfahren hat. Beer/Bittlingmayer (2008) stellen hierzu fest, dass für eine gelingende individuelle Sozialisation

die vorliegende Untersuchung relevant sind, nochmals in verkürzter Weise dargestellt werden. Damit ist auch verbunden, dass der Blick nur einen bestimmten Ausschnitt der Sozialisation fokussiert. Im Zentrum stehen innerhalb dieser Untersuchung Eltern bzw. Familien, deren Perspektive auf bestimmte Aspekte der (religiösen) Sozialisation ihrer Kinder gerichtet ist. Familien fungieren gemäß diesem Modell als die wichtigsten Vermittler der äußeren Realität. Sie gelten als »zentrale« Koordinationsort, an dem Erziehungsprozesse angeregt und bestimmte Entwicklungseffekte ausgeübt werden, die es zu untersuchen gilt. Damit wird vor allem im Rahmen dieser Sozialisationstheorie das Verhältnis von innerer und äußerer Realität sowie neben der Familie als der primären Sozialisationsinstanz die Bedeutung weiterer Sozialisationsinstanzen angesprochen.

Mit Sozialisation wird der oben angeführten Definition zufolge auf den »Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der ›inneren Realität‹) und mit der sozialen physikalischen Umwelt (der ›äußeren Realität‹)« (Hurrelmann 2002a: 15) abgezielt. Dabei gehören zur »inneren Realität« bestimmte Einflussgrößen, wie bspw. die genetische Veranlagung, die körperliche Konstitution, die Intelligenz, das psychische Temperament, Grundstrukturen der Persönlichkeit, und zur »äußeren Realität« spezifische Lebenskontexte, wie z.B. Familie, Freundesgruppen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Arbeitsstätten, Massenmedien, Wohnbedingungen sowie die physikalische Umwelt.

Das folgende Schaubild (Abb. 1) verdeutlicht diesen Zusammenhang folgendermaßen:

zwar eine ganze Reihe von Kompetenzen erworben werden müssen, diese Kompetenzen aber nicht weiter begründet werden. Trotz der Betonung der Eigenaktivität des Subjekts bedeute dies nach Hurrelmanns Konzept die Hinnahme gegebener gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Beer/Bittlingmayer 2008: 64). Hurrelmann selbst gibt keine ausgewiesene *normative* Perspektive an. Es fehlen auch normative Maßstäbe, an denen sich die Subjekte/Individuen ihre eigene Realität erarbeiten. Im Rahmen der religiösen Sozialisation nimmt der normative Bezugshorizont einen wichtigen Stellenwert ein. Die im weiteren Verlauf ausformulierten Folgerungen offenbaren eine eigene diesbezügliche Wahrnehmung, die wiederum mit den Grundannahmen zur Sozialisation, mit dem Sozialisationskonzept Hurrelmanns und mit der Definition zur *religiösen Sozialisation* in Verbindung gebracht werden kann. Mit dieser Vorgehensweise ging es primär darum, den Forschungsgegenstand in einem überschaubaren Rahmen zu präsentieren.

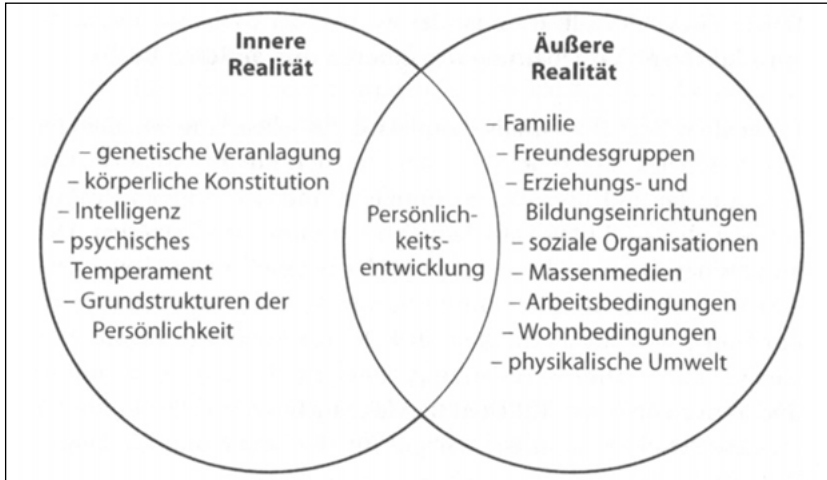


Abbildung 2: Das Verhältnis von innerer und äußerer Realität
(Quelle: Hurrelmann 2002a: 27)

Das Verhältnis von »innerer« und »äußerer« Realität wird im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung ständig neu reguliert, es entsteht ein lebenslang anhaltender dynamischer Prozess der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Dieser Prozess wird als »produktiv« im Sinne von »prozesshaft« bezeichnet und ist jeweils abhängig von der individuell spezifischen Verarbeitung/der kreativen Anpassung des Individuums an die Realität (vgl. Hurrelman 2002a: 26 und 2002b: 504f.). Sozialisation wird hier demnach als ein interaktiver Prozess verstanden, bei dem die Persönlichkeitsentwicklung in der Auseinandersetzung zwischen Mensch und Umwelt stattfindet. Die Vermittlung der inneren Realität im Vergleich zur äußeren Realität geschieht durch Interaktion und Kommunikation. Die inneren und die äußeren Realitäten sind immer durch die eigene subjektive Wahrnehmung beeinflusst. Daher kann jede Vorstellung der inneren und äußeren Realität nur eine individuell eingefärbte sein (vgl. Hurrelmann 2012: 55).

Dies bedeutet schließlich, dass *Sozialisation* ein Prozess ist, »durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene⁶⁵ entstehen« (Grundmann/Hurrelmann/Walper 2008: 24).

65 | Auf kollektiver Ebene bezieht sich hier auf die »soziale Identität« (vgl. Hurrelmann 2012: 61ff.) bzw. auf den »Sozialcharakter« (vgl. Tillmann 2010: 17).

Die Sozialisationsinstanzen sind für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung. Diese hängt wiederum von adäquaten körperlichen, psychischen und äußeren Lebensbedingungen ab. Dabei funktionieren Familien, Gleichaltrigengruppen (Peergroups), Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, wie bspw. Kindertagesstätten, Schulen und sozialpädagogische Institutionen, sowie Hochschulen als Vermittler und Erschließer der äußeren Realität. Sie werden auch als *Sozialisationsinstanzen*⁶⁶ bezeichnet. Weitere soziale Systeme, die nicht zum Zweck von Erziehung und Ausbildung etabliert wurden, sind, neben dem beruflichen Erwerbssektor, die Partnerschaft, der Freundes- und Bekanntenkreis, der Konsumsektor, die Freizeiteinrichtungen, die Medien, die Institutionen der Politik, die religiösen Einrichtungen und die sozialökologische Lebenswelt (vgl. Hurrelmann 2012: 66).

Die Rolle der Sozialisationsinstanzen besteht darin, Wahrnehmungs- und Problemlösungsstrategien für die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität zur Verfügung zu stellen, die von ihren Mitgliedern in individuell modifizierter Weise übernommen werden. Sie beziehen sich in erster Linie auf Kinder und Jugendliche, um die Grundstrukturen der Persönlichkeitsentwicklung zu stabilisieren.

Die *Familien* spielen als wichtigste Vermittler der äußeren Realität eine wesentliche Rolle im Sozialisationsprozess. Sie werden auch »als primäre Sozialisationsinstanz bezeichnet, da sie gezielt auf die Art und Weise der Aneignung und Verarbeitung der Realität einwirken, vor allem über die Einflüsse der Eltern auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder« (Hurrelmann 2012: 66). Als dem »zentralen Koordinationsort«, der vor allem in den ersten Lebensjahren eines Menschen einen prägenden Einfluss ausübt, spiegeln sich, wie in einem Mikrokosmos, in der Familie von frühester Kindheit an kulturelle, ökonomische und normative Lebensbedingungen wider, die im wechselseitigen Umgang von Eltern und Kindern aufgenommen und verarbeitet werden. Die soziale Lebenslage von Vätern und Müttern und insbesondere ihr Bildungsgrad entscheiden dabei über die Vielfalt und Angemessenheit der Entwicklungsimpulse und der Erziehungsstile, mit denen Eltern auf ihre Kinder Einfluss ausüben (vgl. Hurrelmann 2002a: 31; Hurrelmann 2012: 66).

66 | Oftmals werden im allgemeinen Sprachgebrauch für diesen Begriff auch Termini wie »Sozialisationsfeld«, »Sozialisationsbereich«, »Lebensbereich« u.ä. verwendet. Dabei spielt der bevorzugte theoretische Ansatz aus den Sozialisations-theorien eine Rolle. Nach dem sozialökologischen Ansatz von Bronfenbrenner findet hierfür der Begriff »Kontext« bzw. »System« Verwendung. Aber auch der Begriff »Sozialisationsumwelt« (vgl. Dippelhofer-Stiem 2008) wird in Bezug auf Bronfenbrenner angewandt.

3.1.3 Religiöse Sozialisation in der Familie

Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess wurde bereits oben erwähnt. Im religiösen Sozialisationsprozess spielt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz bei der Weitergabe von Normen und Werthaltungen die wichtigste Rolle. Die religiöse Erziehung gilt als ein wesentlicher Bestandteil der religiösen Sozialisation und soll im Anschluss an dieses Kapitel (vgl. Kap. 3.1.3 c) näher ausgeführt werden.

Auch die empirische Forschung liefert Ergebnisse, wie sich die Erziehungswirklichkeit in muslimischen Familien darstellt und welche Aspekte der religiösen Sozialisation in muslimischen Familien von Bedeutung sind (vgl. Kap. II. 2.1 und Kap. II. 2.2). Methodisch wurde hierbei die Perspektive der Jugendlichen berücksichtigt, um deren Wirklichkeit darzustellen, während die Sicht der Eltern bislang in der Regel vernachlässigt wurde.

Im Hinblick auf die Sozialisation bzgl. der muslimischen Religiosität kann im deutschsprachigen Raum⁶⁷ nicht auf theoretische Ansätze zurückgegriffen werden. Nun erscheint es interessant, welche allgemeinen Fragen die religiöse Sozialisation in Familien aufwirft. Diese Thematik soll zunächst im Vordergrund stehen, ohne dabei die normative Dimension zu berücksichtigen.

Unter der Voraussetzung, dass Sozialisation die Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft ausmacht, nimmt das Kind von Geburt an aktiv am Lebensmodell, an der Lebenswelt seiner Bezugsgruppe durch ständige Interaktionen, wechselseitige Rollenerwartungen, Nachahmung, Identifikation und Verstärkung teil. Die Sozialisationsforschung gibt mit unterschiedlichen Erklärungsmodellen Antworten auf diese Einzelaspekte (vgl. Fraas 1990: 73). In allen Fällen wird der familiäre Einfluss auf den persönlichen Glauben bzw. die religiöse Orientierung hervorgehoben.

Die Theorien zur religiösen Sozialisation führen dementsprechend auch die Religiosität auf soziale Lernprozesse zurück. Bzgl. der Frage nach der religiösen Sozialisation besteht der Ansatzpunkt darin, dass das Kind in die Lebenswelt seiner Bezugspersonen hineinwächst und im Wechselprozess mit dieser seine eigene Lebensgeschichte entwirft. Religiöse Sozialisation könne demnach als »Übernahme der in einer bestimmten Gruppe geltenden Vorstellungs- und Lebensformen« (Fraas 1990: 74) interpretiert werden. Die Weltorientierung wird durch die Haltung der Bezugspersonen an das Kind herangetragen. Es ist der Lebensglaube der Eltern bzw. Bezugspersonen, »die Weltdeutung oder die Quintessenz der elterlichen Lebensgeschichte, die die Weichen für die neue Lebensdeutung stellt« (Fraas 1990: 164). Dies bedeutet,

67 | Ansätze und Konzepte zur religiösen Erziehung unter Bezug auf normative Grundannahmen aus Quellen des Islams sind in der Regel vonseiten türkischsprachiger Autoren verfasst worden. Im deutschsprachigen Raum beschränken sich diese Ansätze auf den schulischen Kontext, d.h. auf den islamischen Religionsunterricht.

dass über die soziale bzw. gesellschaftliche Vermittlung immer auch bestimmte Wert- und Sinnkonzepte den Rahmen des kindlichen Lebenswegs abstecken (vgl. Fraas 1990: 164). Religiöse Sozialisation könne demzufolge auch unter dem »Aspekt des Aufbaus von Werthaltungen« gesehen werden (vgl. Fraas 1987: 114), die als Rollenerwartungen vermittelt und durch Sanktionen gesichert würden.

Die Frühphase ist für den Erwerb handlungsrelevanter Grundstrukturen von erheblicher Bedeutung. Dabei ist die Familie der Ort, an dem diese Grundstrukturen aufgebaut werden. Kulturelle Werte werden innerhalb der Familie im Kindesalter internalisiert und mit der Bildung eines Gewissens übernommen. Diese verinnerlichten Grundwerte sind für spätere Verhaltensorientierungen als Dispositionen von entscheidender Bedeutung. Laut Vaskovics (1967) gehören zu diesen kulturellen Werten auch religiöse Werte, die a) durch einen dominierenden Geltungsanspruch ausgezeichnet sind, b) einen moralischen Charakter haben, c) in Verhaltensmustern definiert sein müssen, die wiederum häufig wiederkehrende Handlungen verlangen, und d) von sozialer Bedeutung sein müssen (vgl. Vaskovics in: Boos-Nünning/Golomb 1974: 66).

Als entscheidend ist die Sozialisation religiöser Orientierungen in der Familie anzusehen. Die Eltern vermitteln im Zuge des Sozialisationsprozesses religiöse Werthaltungen und Normen und daraus abgeleitete ethische Verhaltensmaximen als Sozialisationsinhalte an ihre Kinder. Die Familie ist der wichtigste Ort der Religionsausübung. Die religiöse Praxis im Elternhaus bestimmt die religiöse Haltung bzw. die spätere Religiosität im Erwachsenenalter (vgl. auch Kap. II. 2.1). Von zentraler Bedeutung sei dabei auch die Atmosphäre, die in der Familie vorherrsche (vgl. Boos-Nünning/Golomb 1974: 78). Religiöse Bezüge des familiären Alltags würden wiederum einen wichtigen Einfluss auf die kindlichen Lernerfahrungen ausüben:

»Noch vor der ausdrücklichen Artikulation entwickelt das Kind ein Lebensgefühl, das durch die Qualität der familiären Beziehung, deren Symbole und Gewohnheiten und durch die inhärenten religiösen Normen und Motive bestimmt wird« (Ott 1986: 64).

Demzufolge ist die Weitergabe von religiösen Werthaltungen auch durch die in der Familie gemachten religiösen Erfahrungen bestimmt. Im Zusammenspiel mit anderen Sozialisationsinstanzen wie Moscheegemeinden u.ä. werden die anfänglich gemachten Lernerfahrungen gestärkt (vgl. hierzu auch Kap. II. 2.2.1).

a) Sozialisation und Erziehung

In diesem Zusammenhang kommt der *religiösen Erziehung* als einer *intentionalen* Weitergabe von Werthaltungen eine besondere Bedeutung zu. Die Sozialisation eines Menschen, geplant oder unbeabsichtigt, vollzieht sich unabhängig

davon, welche Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung (religiöse Erfahrungsmuster, Handlungsmuster, Einstellungen, Werthaltungen) beeinflusst werden. Die (religiöse) Erziehung hingegen führt beabsichtigte Handlungen aus und hat somit einen gezielten und bewussten Einfluss auf den Bildungsprozess eines Menschen. Ebenso wie die »Bildung« sei die »Erziehung« ein Unterbegriff der Sozialisation (vgl. Hurrelmann 2002a: 17 und 2002b: 502). Émile Durkheim (1858-1917) verwendete das Wort »Sozialisation« in einem sozialpädagogischen Sinn. Von ihm wurde Erziehung als *socialisation méthodique*, d.h. als »planmäßige Sozialisation« der heranwachsenden Generation bezeichnet. Die Unterscheidung der beiden Begriffe nimmt auch Friedhelm Neidhardt vor und differenziert diese folgendermaßen: Der Sozialisationsbegriff beziehe sich auf alle faktischen Bedingungen des Hereinwachsens in die Gesellschaft, wohingegen die Erziehung ein normatives Konzept darstelle, bei dem bestimmte Ideale pädagogischer Vorstellungen umgesetzt, gelenkt und kontrolliert würden. *Erziehung* spiele sich immer zwischen einem *Erzieher* und einem *Zögling* ab (vgl. Neidhardt in: Drinck 2008: 73).

Demnach ist das, was unter Sozialisation verstanden wird, breiter angelegt. Die Erziehung stellt somit lediglich einen Ausschnitt bzw. einen Bestandteil des gesamten Sozialisationsprozesses dar und verläuft intentional und zielgerichtet. Die präzise Abgrenzung beider Begriffe ist nicht immer gegeben bzw. gelingt häufig nicht. Die Sozialisation beinhaltet im Gegensatz zur zielgerichteten Erziehung jedoch auch die nichtintendierten Einflüsse im Prozess der menschlichen Entwicklung.

Die religiöse Erziehung ist damit ein wesentlicher Bestandteil des religiösen Sozialisationsprozesses, der auch eine Dimension des allgemeinen Sozialisationsprozesses darstellt. Es soll im Folgenden zunächst erklärt werden, was unter Erziehung allgemein verstanden wird, um im Anschluss daran auf die religiöse Erziehung überzugehen. Hier wird für deren Beschreibung ein erziehungswissenschaftlicher Zugang gewählt, mithilfe dessen der allgemeine Erziehungsbegriff, die Religion, bzw. die Religiosität als ein individueller Ausdruck der angeeigneten Religion miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen.

b) Was ist Erziehung? Eine Annäherung an die Begriffsbestimmung

Nachfolgend wird die Definition von Erziehung nach ihrer allgemeinen Struktur und ihrem Begriff bestimmt.

Erziehung ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Grundbegriff, der auf die Veränderung des menschlichen Individuums bezogen ist und der als ein Prozess bezeichnet wird, der lebensweltlich (z.B. durch die Eltern) oder beruflich (bspw. durch Pädagogen) gesteuert wird (vgl. Miller-Kipp/Oelkers 2007: 204). Es existiert keine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der Erziehung, wohingegen unterschiedliche Akzentuierungen in der Be-

stimmung von Erziehung vorhanden sind. Dabei würden der im Erziehungsgeschehen hervorgehobene Aspekt und der perspektivische Zugang eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Mette 1986: 54; Miller-Kipp/Oelkers 2007: 205).

Die begriffliche Definition lässt sich folgendermaßen ableiten:

»Erziehung [...] meint zentral diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung fördern wollen. Träger und Subjekte dieser Akte, deren Dauer und Ort, Mittel und Ziele samt ihrer Legitimation sowie die gesellschaftliche Funktion von Erziehung nicht festliegen, unterliegen vielmehr historischem Wandel. [...] Streng genommen lässt sich Erziehung nicht definieren, Praktiker und Theoretiker der Erziehung legen sich je nach eigener Sicht auf einen Erziehungsbegriff fest. Die Erziehungstatsache selbst kann beschrieben, verstanden, geplant, organisiert oder konstruiert werden. Der Komplexität der Erziehungstatsache entspricht der Umfang des Erziehungsbegriffs. Sie verbürgt zudem auch dessen interdisziplinäre Funktion: mit dem Erziehungsbegriff knüpft Erziehungswissenschaft an Soziologie, Psychologie und Anthropologie und deren Thematisierung von Aufwachsen in einer Gesellschaft.« (Miller-Kipp/Oelkers 2007: 204)

Mittels einer interdisziplinären Herangehensweise kann Erziehung (oder Bildung) im Verhältnis zur Religion betrachtet werden. Schweitzer (2003) erläutert, welche systematischen und theoretischen Zusammenhänge zwischen *Religion* und *Erziehung* hergestellt werden können (vgl. Schweitzer 2003: 103-133). Er stellt fest, dass bei einer *religiösen Erziehung* die Religion⁶⁸ der ausdrückliche Inhalt und das Ziel ist, so wie dies am deutlichsten bei der direkten religiösen Unterweisung der Fall sei. In jeder Form von Erziehung spielen Normen und Werthaltungen eine wichtige Rolle. So kann gefragt werden, in welchem Verhältnis diese Normen und Werthaltungen zu religiösen Begründungen stehen (vgl. ebd.: 108).

Eine weitere umfassende Definition von Erziehung beschreibt *Erziehung* als Handeln, bei dem von Erziehern im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (Normen und Werthaltungen) und unter konkreten Umständen (Erziehungsbedingungen) sowie mit bestimmten Aufgaben (Erziehungsinhalten) und Maßnahmen (Methoden) in der Absicht einer erzieherischen Einflussnahme den zu Erziehenden zur Lebensführung verholfen wird (vgl. Bokelmann in: Mette 1986: 54). Zudem würden die Einstellung des Erziehers zu den Heranwachsenden/Edukanden, die von ihm bevorzugten Mittel sowie die von ihm beanspruchte Autorität seine Erziehung ausmachen (vgl. Miller-Kipp/Oelkers 2007: 205). Diese können somit auch als Maßnahmen und Methoden im obigen Sinne verstanden werden.

68 | Hierbei ist es wichtig, welches Religionsverständnis gewählt wird.

Auf die normative Dimension der Erziehung bezogen, stellt sich die Frage nach den *Erziehungszielen*. Diese stellen normative Vorgriffe dar, die einer Begründung bedürfen. In der vorliegenden Untersuchung sollen diese im weiteren Verlauf durch eine Befragung der Eltern empirisch-deskriptiv erfasst werden:

»Erziehungsziele werden im Blick auf den Zögling oder im Blick auf Kultur und Gesellschaft vorgetragen. Personal gesehen, zielt Erziehung auf den Zögling insgesamt oder auf Entwicklungsbereiche der Person, etwa Motivation oder Emotion oder Kognition. Erziehungsziele bezeichnen Tugenden, soziale Einstellungen, moralisches Verhalten oder körperliche oder geistige Fähigkeiten. Systembezogen handelt es sich um die Übertragung oder Erhaltung von Normen und Werten, kollektiven Einstellungen, Tüchtigkeiten usw. Ein eigenes Problem ist die Realisierung oder Durchsetzung von Erziehungszielen.« (Miller-Kipp/Oelkers 2007: 205f.)

Auch die Definition von *Erziehungsmitteln* ist wichtig. Als Erziehungsmittel (Maßnahmen, Methoden, Erziehungsformen) gelten neben personalen Handlungen alle Formen und Medien des intentionalen Einwirkens auf den Zögling, also Worte und Taten, Mienen und Gesten (verbale und nonverbale Handlungen), Rituale und arrangierte Situationen mit Aufgabencharakter (vgl. Miller-Kipp/Oelkers 2007: 206).

Nach Neidhardt lassen sich drei Formen von Erziehungsmitteln (Methoden), wie Werthaltungen und Verhaltensmuster, die von Eltern an ihre Kinder übertragen werden, unterscheiden: (1) Erstens, indem Eltern eine bestimmte Normfunktion durch direkte bzw. unmittelbare Erziehung ausüben. In Abhängigkeit von manifesten Erziehungsleitbildern wenden sie sich mit spezifischen Techniken der Belohnung und Bestrafung ihren Kindern zu und geben gewünschtes und unerwünschtes Verhalten vor. (2) Zweitens können Eltern durch Vorbildcharakter ohne spezifisch pädagogische Absichten auf ihre Kinder einwirken. Auf von den Eltern oft unterschätzte Weise nehmen Kinder an deren Existenz teil. Sie erfahren Vorlieben und Abneigungen, Affekte, Form und Ausmaß ihrer Rationalität, ihrer Sehnsüchte und Widersprüche. Schließlich übernehmen sie wesentliche Teile des elterlichen Verhaltens durch Imitation oder durch einen tiefergehenden Vorgang der Identifikation. Drittens (3) können sich weitere – vielmehr indirekte – Erziehungseinflüsse dadurch ergeben, dass Eltern ihre Kinder in außerfamiliäre Sozialisationsträger vermitteln. Mittels der Platzierungsfunktion der Familie werden die Kinder in bestimmte Nachbarschaften und Freundeskreise gebracht und Kindergärten, Schulen, religiösen Einrichtungen und Vereinen anvertraut (vgl. Neidhardt 1968: 181 in: Boos-Nünning/Golomb 1974: 78f.). Der erzieherische Einfluss durch Anwendung dieser Sozialisationstechniken weist auch auf die zentrale Bedeutung der Familie bei der Übertragung von religiösen Werthaltungen hin, denn El-

tern könnten gebieten und verbieten, sie können als Beispiel vorangehen oder dafür sorgen, dass ihre Kinder religiöse Bildungseinrichtungen besuchen (vgl. Boos-Nünning/Golomb 1974: 79f.).

Ein weiterer Aspekt, der bezogen auf Erziehung untersuchbar ist und als Fragestellung in dieser Untersuchung behandelt wird, betrifft die Charakterisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses, das der Erziehungsstilforschung zugeordnet wird. Die Erziehungsstile von Migrationseltern sind schon seit Beginn der Migrationsforschung ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der Erziehungsstilforschung (vgl. Alamdar-Niemann 1992; Merkens/Schmidt 1997; vgl. Nauck: verschiedene Jahrgänge; Uslucan 2008, 2009a und 2009b; Boos-Nünning 2011a u.a.).

Mit dem Begriff *Erziehungsstil* wird die »Charakterisierung von interindividuell verschiedenen, aber individuell stabilen Verhaltensweisen (Erziehungspraktiken), Erziehungszielen und -einstellungen von Erziehern (Eltern, Lehrern), von denen angenommen wird, dass sie einen unterschiedlichen Einfluss auf die Persönlichkeit und Leistung der zu Erziehenden haben« (Tenorth/Tipelt 2007: 213), vorgenommen. Es sind Modelle vorhanden, die die Erziehungsstile in übergeordneten Dimensionen (bspw. aus lerntheoretischer Sicht in *Strenge* und *Unterstützung*) zu erfassen versuchen (vgl. z.B. Schneewind 1980; Schneewind 2010, 175-193 für die Erziehungsstilforschung).

c) Was ist religiöse Erziehung?

Die Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff hat gezeigt, dass diese im Zuge ihrer historischen Entwicklung gemäß den epochalen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedliche Konzepte und Inhalte voraussetzt. Erziehungs- und Bildungskonzepte sind stark normativ bestimmt und bedürfen einer Begründung. Dies gilt vornehmlich für den Bereich der religiösen Erziehung.

Festzuhalten gilt, dass die religiöse Erziehung ein Bestandteil der allgemeinen Erziehung überhaupt ist (vgl. Stachel 1976: 85). Mit religiöser Erziehung soll der Schritt zum Glauben in einer für die Heranwachsenden nachvollziehbaren Weise vermittelt werden. Religiöse Einstellungen werden durch Lebensformen affektiv weitergegeben (vgl. oben Kap. II. 3.1.3, vgl. Ay 2001b: 126; vgl. Dodurgalı 1998: 134-141; vgl. Sauter 2006: 462). Dabei wird die religiöse Erziehung der Prämisse eines ganzheitlichen Menschenverständnisses untergeordnet, in der die folgenden drei Komponenten des Menschseins berücksichtigt werden⁶⁹: Erfahrungen (Affekte, Emotionen), Einstellungen (übertragen durch Wissensvermittlung) und religiöse Handlungen (Verhaltensmuster, religiöses Leben) (vgl. Dodurgalı 1998: 134-141; vgl. Çamdibi 2003: 47-76 für eine aus-

fürliche Betrachtungsweise des ganzheitlichen Menschenverständnisses und der religiösen Erziehung im Islam).

Wenn Erziehung allgemein als normatives Konzept beschrieben wird, innerhalb dessen bestimmte Erziehungsziele und -ideale bzw. Erziehungsvorstellungen umgesetzt, gelenkt und kontrolliert werden, so gilt das vornehmlich für das, was unter religiöser Erziehung verstanden wird. Im vorliegenden Zusammenhang stellt sich somit die Frage, auf welche Weise die religiöse Erziehung empirisch erfassbar ist. Dies erfordert eine Vorgehensweise und ein Verständnis von religiöser Erziehung, die eine Offenheit für subjektive Deutungsmuster zulässt. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, wie die eigene Religion verstanden, gedeutet und gelebt wird, um Aussagen über religiöse Erziehungsvorstellungen treffen zu können.

Wie oben bereits beschrieben wurde, wird in der religiösen Erziehung Religion, je nachdem, wie sie verstanden und gelebt wird, als Ziel und Inhalt aufgefasst (vgl. Schweitzer 2003). Die Religion kann sich individuell gedeutet bzw. angeeignet in Form von Religiosität ausdrücken. Sie kann als ein normatives Deutungssystem bzw. religiöses Symbolsystem verstanden werden, zu dem der Mensch jeweils ein individuelles Verhältnis entwickelt. Traditionelle religiöse Bildung orientiert sich am Katechismus, am *Ilmihal* (= islamischer Begriff für den Katechismus) oder ähnlichen Sammelwerken. Diese gehen davon aus, dass sich Religiosität unmittelbar aus den Inhalten der Religion ergibt: Der Katechismus gebe die entsprechenden Glaubensinhalte, Verhaltensmodelle usw. vor und die Religiosität des Einzelnen werde daran gemessen, ob und wie intensiv er sich an diese halte⁷⁰ (vgl. Bochsinger 2010: 110f.).

In dieser Untersuchung wird die Religiosität als ein Erziehungsziel verstanden. Dieser Überlegung zufolge kann religiöse Erziehung als die intentionale Weitergabe von Religiosität verstanden werden. Ziele und Inhalte religiöser Erziehung sind demnach individuell bestimmt, deren Begründung sich letztendlich auf ein religiöses Symbolsystem stützt.

70 | Für Bochsinger (2010) ist empirisch gesehen das Verhältnis zwischen religiösen Vorgaben (kodifiziert im Katechismus und in ähnlichen Werken) und individueller Aneignung komplizierter: »Der einzelne Mensch, zumal in modernen Gesellschaften, nutzt die Ressourcen der religiösen Tradition in sehr eigenständiger Weise [...]. Er macht sich, so gut es geht, sein eigenes Bild von der Religion und handelt danach. Religion und Religiosität sind damit nicht einfach identisch. In der Religionswissenschaft hat sich für die objektive Seite der Religion, d.h. die ›Tradition‹, Theologie und Geschichte inkl. dessen, was im Katechismus darüber zu lesen ist, die Bezeichnung ›religiöses Symbolsystem‹ eingebürgert [...]. Für die subjektive Seite, die Aneignung dieser Bestände in der eigenen Lebenswelt, steht das Wort ›Religiosität‹. Religion ist in diesem Verständnis der Oberbegriff, der beides miteinander verbindet [...]« (Bochsinger 2010: 111).

Um Kenntnis darüber zu erlangen, wie religiöse Erziehung im Islam verstanden wird, sollen hierzu einige normative Grundüberlegungen erfolgen. Die für diesen Zweck herangezogenen Quellen beziehen sich zum Teil auf Gelehrte in der Türkei, die in theologischen Fakultäten im Fachbereich Religionspädagogik tätig sind.

d) Exkurs: normative Grundüberlegungen zur religiösen Erziehung im Islam

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der religiösen Erziehung im Islam ergab, dass eine Vielzahl an Vorstellungen zur religiösen Erziehung sowohl in ihrer normativen Grundlegung als auch hinsichtlich ihrer methodischen Ausgestaltung vorhanden ist. Diese Vorstellungen sollen hier in aller Kürze beispielhaft angeführt werden.

In Anlehnung an die Hauptquellen des Islams, den Koran und die Sunna⁷¹, in denen sich Verweise auf das Leben des Propheten Muhammad (s)⁷² finden lassen, werden durch muslimische Autoren Bezüge zur Erziehung und Bildung des Menschen hergestellt. In den meisten Fällen sind diese konzeptionell ausgerichtet, sodass nicht von allgemein anerkannten Theorien im Hinblick auf die muslimische Religionspädagogik⁷³ ausgegangen werden kann. Ausgehend vom Menschenbild bzw. der Anthropologie im Koran, werden Bildungs- und Erziehungsziele ausgearbeitet, aus denen Erziehungsprinzipien bzw. Leitvorstellungen hinsichtlich einer religiösen Erziehung geschlossen werden. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten der islamisch-religiösen Erziehung ergab ein vielfältiges und pluralistisches Bild. Diese Konzepte weisen in ihren zentralen Aussagen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf.⁷⁴

Mit diesem Anliegen mögliche Konzeptionen islamisch-religiöser Erziehung zu ergründen, wurde von der Verfasserin dieser Arbeit eine Erhebung durchgeführt (vgl. Uygun-Altunbas 2010). Als Ergebnis konnte hinsichtlich

71 | Die Tradition des Propheten Muhammad (s) in Worten und Taten. Diese werden als Überlieferungen in Form von Hadithen nachgewiesen.

72 | Im Türkischen wird vorwiegend Muhammad (s) verwendet. Das nach Muhammad angefügte (s) bildet die Abkürzung von »salla-llahu'alaihi wa sallam« (arab. für »Allahs Gnade und Friede seien mit ihm«) (vgl. Zaidan 1999: 265). Der Segenswunsch wird ausschließlich für den Propheten selbst verwendet.

73 | Diese steht in Deutschland noch ganz am Anfang, steckt quasi noch in den Kinderschuhen.

74 | Diese können in Kürze nicht angemessen abgebildet werden, sodass vorwiegend diejenigen Aspekte der religiösen Erziehung aufgeführt sind, über die ein breiter Konsens unter den sunnitischen Gelehrten herrscht und die für die Untersuchung relevant erschienen. Die zunächst vorgestellten Bildungs- und Erziehungsziele für die religiöse Unterweisung entstammen der eigenen Abschlussarbeit zum Thema: Konzepte islamischer Religionspädagogik anhand von Experteninterviews aus dem Jahre 2010.

der *Erziehungsziele* im Islam festgestellt werden, dass diese an die Erwartungshaltungen eines Kontextes angepasst werden können. Unter Erziehungszielen versteht man, wie bereits beschrieben, Fertigkeiten, Kompetenzen und Verhaltensmerkmale. Insbesondere unter Berücksichtigung des Lebens in einer nichtmuslimischen Gesellschaft ist es wichtig, dass das Erziehungsziel einer islamischen Erziehung nicht darin besteht, einen besseren Menschen zu kreieren, der religiös und kulturell der ungläubigen Gesellschaft überlegen ist. Religion soll Sinn stiften und Positives bewirken, nicht nur für ihre Anhängerinnen und Anhänger, sondern für alle Menschen und diverse weitere Bereiche: Theologie, Pädagogik, Bildungs- und Erziehungsziele seien dieser Prämisse unterworfen (vgl. Behr in: Uygun-Altunbas 2010: 69). Im Zusammenhang mit dem Wertediskurs haben Erziehungsziele sehr viel mit dem Verhalten zu tun. Dieses soll Ausdruck für eine bestimmte Werthaltung, die diesem zugrunde liegt, sein. Diese Werthaltungen können auf der Grundlage von islamischen Quellen beschrieben werden. Laut Behr (einem der befragten Experten) werden in diesem Sinne drei Werthaltungen genannt: a) Erziehung zu einer Haltung der Achtsamkeit: Leben und Handeln, im Bewusstsein, dass Gott Mitwisser ist; b) Vertrauen (arab. *tawakkul*) in Gott und der Glaube daran, dass man etwas erreichen kann; c) Nachsichtigkeit im Sinne von Milde und Güte (arab. *rahma*), d.h. gnädig zu sein im Umgang miteinander (vgl. ebd.: 69).

Die Erziehungs- und Bildungsziele im Islam sind nach Polat (einem weiteren Experten) durch a) Monotheismus, b) Jenseits- und Diesseitsbezogenheit und c) eine soziale und ethische Orientierung der Religion bestimmt. Als soziales Erziehungsziel in der pluralen Gesellschaft ist die Mitgestaltung eines friedlichen Miteinanders, des Zusammenlebens von religiös, sozial und politisch unterschiedlichen Menschen zu benennen (vgl. Polat in: Uygun-Altunbas 2010: 69f.). Anders als im zuvor genannten Konzept, ist die Erziehung zum Islam hier dadurch geprägt, dass der Mensch als Statthalter Gottes auf der Erde (arab. *khalifat-ul amana*) gegenüber sich und den anderen Geschöpfen Gottes Verantwortung trägt. Wichtig ist dabei die Ehrfurcht vor Gott (arab. *taqwa*), was bedeutet, das höchste religiöse und ethische Verantwortungsbewusstsein zu erlangen. Der Mensch soll durch Erziehung und Bildung schließlich dazu befähigt werden, sich zu einer menschenmöglichen Vollkommenheit zu entwickeln (arab. *al- insan al kamil*). Dazu sollen ihm zuerst das Bewusstsein, die Kompetenzen und die Instrumentarien verliehen werden. Dieses Werden beginne in der »Wiege« und dauere bis zum »Grab« an (vgl. ebd.: 70).

Auch die Befähigung zum Umgang mit islamischen Quellen wird unter den Experten als wichtiges Erziehungsziel benannt (vgl. Uygun-Altunbas 2010: 79). Erziehung und Bildung werden im Islam als zentrale Anliegen betrachtet, was eine lebenslange Auseinandersetzung mit der Botschaft des Korans beinhaltet. Die enge Interdependenz zwischen Wissenserwerb und der Stärkung des Glaubens wird hierbei besonders betont: Dies zeigt sich schon

durch die Ableitung des arabischen Wortes »Koran« vom Imperativ des Verbes »lesen«: *Iqra* = Lies! (vgl. Sure 96: 1-4, erster Befehl Gottes an den Propheten Muhammad (s)) (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 158).

Die Aufgabe islamischer Erziehung wird durch andere muslimische Autoren in ähnlicher Weise beantwortet: Die islamische Erziehung zielt zum einen darauf ab, den Glauben zu stärken und die Glaubenspflichten (die religiöse Praxis) einzuhalten, und zum anderen geht es darum, die persönliche moralische Entwicklung zu unterstützen, der Werthaltungen aus dem Koran und der Sunna zugrundeliegen. Der Mensch soll in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden, indem in diesem Sinne seine Potenziale erweckt werden, welche ihn wiederum dazu befähigen, das Verhältnis zu seinem Schöpfer zu verstehen. Die religiöse Erziehung beschäftigt sich demnach mit dem Verhältnis des Menschen zu Gott und davon ausgehend mit dem Verhältnis der Menschen zueinander (vgl. Bayraklı 2002: 306).

Die Glaubensvermittlung im Islam basiert auf dem Monotheismus (arab. *tauḥid*) und dem Jenseitsbezug. Neben der Vorstellung, dass Gott (Allah), der Einzige, als die letztgültige transzendente Wahrheit eine wesentliche Voraussetzung für die Ausgestaltung erzieherischer Prinzipien, auf die sich die islamische Erziehung stützen muss, darstellt, wird mit dem Jenseitsbezug auf die Verpflichtung des Menschen abgezielt, über seine Handlungen und Taten im diesseitigen Leben im Jenseits Rechenschaft abzulegen. Die essenzielle Aufgabe einer islamischen Erziehung besteht darin, diese Glaubensinhalte, vor allem aber die Beziehung des Kindes zu Gott, seinem alleinigen Schöpfer, seinem Entwicklungsstand entsprechend zu vermitteln (vgl. Bayraklı 2002; Bilgin 2001; Behr 1998; Dodurgalı 1998; Karakaşoğlu/Öztürk 2007).

Da sich die Persönlichkeit des Kindes primär innerhalb des familiären Rahmens herausbildet, haben Eltern die besondere Aufgabe bzw. religiöse Pflicht gegenüber Gott, ihre Kinder zum Glauben zu erziehen (vgl. Ay 2001b: 125-135). Den Eltern wird das Kind durch Gott anvertraut, worüber sie im Jenseits Rechenschaft ablegen müssen. Nach islamischer Auffassung ist der Mensch von Grund auf mit reiner Seele geboren, gleich einem unbeschriebenen Blatt, jedoch mit positiven und negativen Anlagen ausgestattet (vgl. Ay 2001b: 77-82; vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 159; vgl. Sarıkaya 2008: 98). Es ist ein den muslimischen Elternteilen auferlegtes Gebot, die positiven Anlagen ihrer Kinder zu fördern und sie vor den Versuchungen des Bösen zu schützen. Im Koran wird der Mensch aufgefordert, die (Familien-)Angehörigen vor der Hölle zu bewahren (vgl. Koran 66: 6⁷⁵; vgl. Dodurgalı 1998: 128f. für die Deutung dieses

75 | Es sind weitere Koranverse vorhanden, die auf die Verantwortung der Eltern hinweisen. Dieser Vers wurde hier genannt, weil er in den Büchern zur religiösen Erziehung am häufigsten zitiert wird. Für die Übersetzungen der Verse ins Deutsche vgl. z.B. Asad 2009.

Verses; vgl. auch Bayraklı 2002: 146 ff.). Es ist also eine religiöse Pflicht, die Grundlagen für die Ausformung der positiven Anlagen zu legen (vgl. Sarıkaya 2008: 98), um auch im Diesseits durch Bezugnahme zu Gott inneren Frieden zu finden und eine Balance zwischen dem eigenen Selbst und der Umwelt zu entwickeln.

Die wichtigsten Erziehungsinhalte, die sich aus den oben dargelegten Gedanken ableiten lassen, sind, dass dem Individuum seine Bestimmung als Muslim, der Sinn und Zweck seines irdischen Daseins vermittelt und erläutert wird. Dem Heranwachsenden soll durch seine Eltern die Verantwortung verdeutlicht werden, die er gegenüber seinem Schöpfer, sich selbst, der Menschheit und der gesamten Umwelt trägt (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 159). Um dies zu verwirklichen, sollen zumindestens die Glaubensgrundlagen und die Hauptpflichten (die fünf Säulen des Islams) erlernt werden⁷⁶. Um dem sozialen Aspekt der Religion gerecht zu werden, sollten ebenso Normen und Werthaltungen, die die zwischenmenschlichen Beziehungen klären, durch Eltern und weitere relevante Personen vorgelebt und übermittelt werden (vgl. ebd.).

Die religiöse Erziehung in der Familie hängt von vielen Faktoren ab, die sowohl theoretisierend als auch von der praktischen Seite her darstellbar sind.

Eltern haben die Aufgabe, durch religiöse Erfahrungen und Wissensvermittlung die religiösen Einstellungs- und Verhaltensmuster ihrer Kinder zu fördern (vgl. Dodurgalı 1998: 134). Dodurgalı verweist hier darauf, dass beide Aspekte miteinander verwoben sind, sodass ohne religiöse Erfahrungen eine Wissensvermittlung bzw. das gemeinsame Ausleben der Religion nicht möglich sein wird. Diese sollen motivierend mit einer liebevollen und gütigen Haltung gegenüber dem Kind an dieses herangetragen werden (vgl. Dodurgalı 1998: 136; vgl. auch Ay 2001a: 27-35; vgl. Ay 2001b: 77-81; vgl. Bilgiz 2006: 139-144; vgl. Öcal 2001: 59ff.; vgl. Sarıkaya 2008: 107). Barmherzigkeit (arab. *rahman* und *rahim*) ist die wichtigste Eigenschaft Gottes/Allahs, welche die Eltern in ihrer Beziehung zu Gott erfahren, bewusst wahrnehmen und die diese als ihre wichtigste erzieherische Grundhaltung gegenüber ihrem Kind einnehmen sollen.⁷⁷ Der Einsatz von Druck, Zwang, Kritik und Strafen ist folglich kontraproduktiv und mit den Grundprinzipien der islamischen Quellen nicht vereinbar.

Neben der allmählichen Ausrichtung auf eine islamisch geprägte Lebensweise stellt der kognitive Bereich, der die Verinnerlichung der Grundlagen

76 | Diese stellen sozusagen die in der Katechese formulierten Grundlagen der Religion dar, über die unter den Muslimen Konsens herrscht (vgl. z.B. Hamidullah 2003; Bilmen 2004).

77 | In diesem Zusammenhang ist zudem von Bedeutung, wie die Beziehung des Kindes zu Gott hergestellt wird und worauf dabei geachtet werden sollte. Ay (2001b) hat sich in seinem Buch ausführlich diesem Thema gewidmet.

des Islams betrifft, für Eltern eine besondere Herausforderung dar (vgl. auch Kap. II. 2.1). Eltern selbst fehlt häufig die religiöse Bildung, sodass dieses Defizit durch verschiedene Bildungsmöglichkeiten behoben werden soll (vgl. Dodurgalı 1998: 138; vgl. Karaman 2012: 299). Die Aneignung von religiösem Wissen setzt zuvor beim Kind altersgerechte kognitive Anregungen, wie bspw. u.a. das Stellen von Fragen, Erläuterungen, das Erzählen von Geschichten, voraus (vgl. Dodurgalı: 138-142; vgl. Ay 2001a: 14-18; vgl. Bayraklı 2002: 201-247 für eine detaillierte Beschreibung der kognitiven Methoden der religiösen Erziehung; vgl. Dodurgalı 1998: 197-204; vgl. Öcal 2001: 56-59). Auch die Befolgung der rituellen Praxis, zu diesen Praktiken gehören u.a. das Beten, die rituelle Waschung, Moscheebesuche, das Fasten, das Koranlesen, das Erlernen von Bittgebeten, das Auswendiglernen von Suren, übt das Kind im Alltag mit Hilfe und durch die Nachahmung der Eltern und weiterer Bezugspersonen wie z.B. der Großeltern ein (vgl. Ay 2001a: 19-23; vgl. Bilgili 2005: 137ff.).

Das gemeinsame Ausleben der Religion entsteht zumeist auf der Basis von Kommunikation und einer gemeinsam durchgeführten rituellen Praxis, die ausschließlich auf der Grundlage einer Affektbildung im Zusammenhang mit religiösen Themen förderlich erscheint, denn schließlich ist die religiöse Atmosphäre im Elternhaus als Erfahrungshintergrund prägend für die spätere Religiosität (vgl. oben, vgl. auch Kap. II. 2.1, vgl. Hökeleki 2003: 257ff.).

Hinsichtlich der Methoden der religiösen Erziehung sind vielfältige Vorstellungen unter Bezugnahme auf islamische Quellen vorgestellt worden. Das Vorleben der Religion im Sinne eines Vorbildes ist die zumeist zitierte Methode, die Eltern zu beachten haben. Aber auch das Reflektieren und die Auseinandersetzung mit sich selbst werden angeregt, um eine Persönlichkeit zu entwickeln, die den Vorstellungen im Koran und der Sunna entspricht (vgl. Ay 2001a: 19-42; Ay 2001b; Bayraklı 2002: 201-285; Dodurgalı 1998: 57-70). Die Familie bietet den wichtigsten Rahmen für eine islamische Lebensweise. Als Vorbilder sind die Eltern sowohl für die Einhaltung von ethischen Prinzipien als auch für das kontinuierlich altersgemäße Einüben von religiöser Praxis verantwortlich (vgl. Dodurgalı 1998). Das Lernen am Modell ist gerade hinsichtlich des Aufbaus von Werthaltungen und moralischen Tugenden sehr bedeutsam. Diese Methoden soll das Kind von klein auf, dem Alter entsprechend, in sich aufnehmen bzw. internalisieren und praktisch einüben, um diese im religiös mündigen Alter (d.h. ab der Geschlechtsreife) einzuhalten (vgl. Behr 1995 für Grundlagen in der Charakterbildung; vgl. Behr 1998: 71-86).

Hat das Kind die mit der Pubertät einsetzende Geschlechtsreife erlangt, soll es nach islamischem Verständnis die Verantwortung für die Einhaltung der Gebote und Verbote der Religion selbst übernehmen. Es ist dann sozusagen im mündigen Alter und kann somit vor Gott im Jenseits zur Rechenschaft gezogen werden (vgl. Bilmen 2004: 59; Karaman 2012: 328ff.). Im religiösen Alltag spielt im Jugendalter vor allem das Verhältnis zum Gegengeschlecht,

das bestimmten Regeln unterworfen ist, eine besondere Rolle. Die Geschlechtertrennung, das Tragen eines Kopftuches, die Einhaltung der Keuschheit stellt die Jugendlichen vor besondere Herausforderungen, mit denen sie sich in einer nichtislamischen Umwelt auseinandersetzen müssen (vgl. Kap. II. 2.1; vgl. auch Dodurgalı 1998: 239-268). Die Weiterbildung im Islam ist wichtig, um den tieferen Sinn des bereits Gelernten zu erfassen. Da mit der Pubertät die Entwicklung der Persönlichkeit und somit die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von den Eltern voranschreitet, übernimmt der Jugendliche für sich als Individuum selbst die Verantwortung vor Gott. Ab diesem Zeitpunkt sind Eltern nicht mehr für die religiöse Erziehung ihrer Kinder verantwortlich, sondern stehen diesen als Wegweiser und »Berater« in allen Lebensfragen zur Seite. Sie sollen ihre Kinder begleiten, »indem sie die kritische Beurteilung eigener Verhaltensweisen und Einstellungen sowie die selbständige Urteilstkraft ihrer Kinder fördern« (vgl. Karakaşoğlu/Öztürk 2007: 161). Den modernen Erziehungszielen, wie bspw. Mündigkeit, Autonomie, Freiheit oder Konfliktfähigkeit wird nach islamischem Verständnis in der Beziehung zum Schöpfer Rechnung getragen (vgl. Behr 1998: 117-136; vgl. auch Karaman 2012: 327-330).

Wichtig ist auch das Erlernen eines Gemeinschaftssinns im engeren familiären Kreis (vgl. Hökeleki 2003: 257ff.) und in der religiösen Gemeinde (z.B. in der Moschee), um einen Rahmen für die religiöse Lebensweise zu schaffen. Die religiöse Erziehung zielt neben dem Aufbau des Verhältnisses zu Gott auch auf das Verhältnis des Menschen zu seinen Mitmenschen ab. Der Moschee als Lernort kommt dabei eine wichtige Rolle zu (vgl. Bilgin 2001: 22ff.). Gerade das Rezitieren des Korans, das Erlernen der arabischen Buchstaben, das Auswendiglernen von Suren und Bittgebeten, das Singen von religiös geprägten Liedern sowie die Einübung und Befolgung der rituellen Praxis sind wichtige Bestandteile der religiösen Unterweisung, die nicht nur innerhalb der Familie, sondern unterstützend auch in der Moschee erfolgt (vgl. Kap. II. 2.2.1). Die Moschee bietet zum Austausch über die Religion einen wichtigen Erfahrungsraum an, der die Kinder auch dazu befähigt, ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen (vgl. Bilgin 2001: 22ff.; vgl. Dodurgalı 1998: 201-206). Der Freundeskreis, der in diesem Rahmen gebildet wird, stellt eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen des sozialen Verhaltens und für die Persönlichkeitsbildung dar (vgl. Kap. II. 2.2.3).

In Moscheegemeinden und im familiären Kreis zudem durch gegenseitige Unterstützung und Kommunikation, Spiel- und Freizeitangebote eine wichtige Basis für das religiöse Selbstverständnis gelegt (vgl. Dodurgalı 1998: 200-205, vgl. auch Kap. II. 2.2.1).

Nicht zuletzt sind Feste und religiöse Feiertage wichtig, um das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Familie und unter den Muslimen zu stärken. Die Kinder sollen durch Geschenke und Belohnungen dazu motiviert werden, an

religiösen Fest- und Feiertagen und am religiösen Leben teilzunehmen (vgl. Dodurgalı 1998: 204f.; vgl. Hökelekli 2003: 245f.).

3.1.4 Die Entstehung von Religiosität im Rahmen der Sozialisation

Der Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und der religiösen Erziehung wurde bereits erörtert. Die Entstehung von religiösen Orientierungen ist das Resultat eines religiösen Sozialisationsprozesses, den der Mensch hauptsächlich in seiner Familie erfährt. Es sollte verdeutlicht werden, dass die Entstehung von Religiosität auf unterschiedliche Weise beobachtbar ist und in einem jeweils spezifischen Sinn, gemäß den angewandten theoretischen Grundüberlegungen zur religiösen Sozialisation, zu beschreiben ist.

In dieser Untersuchung soll der mehrdimensionale Religiositätsbegriff nach Glock zur Anwendung kommen, der im Kontext der bislang festgelegten Forschungskategorien der religiösen Sozialisation zu betrachten ist. Hierzu zeigt Fraas (1990), Glocks Ansatz der Violdimensionalität von Religion in Bezug zur Sozialisation des Menschen setzend, dass die Religiosität des Menschen sich in unterschiedlichen Formen religiösen Lebens ausdrückt:

»Religiöses Leben kann in der Kenntnis und Gegenwärtigkeit religiöser Texte bestehen, in der inneren Verfügbarkeit religiöser Riten, in an bestimmte Situationen gebundenen Gefühlshaltungen, in oder sozialen oder rituellen Verhaltensformen und der Bereitschaft zu sozialen Aktivitäten, in Wertvorstellungen und in der Imaginationsfähigkeit.« (vgl. Fraas 1990: 81)

a) Was ist Religiosität? Zur operationalen Definition von Religiosität

Eine begriffliche Annäherung an das Thema lässt die Religiosität als individuellen Ausdruck von Religion bestimmen. Religiosität sei die subjektive Aneignung von Religion in der gelebten Lebenswelt (vgl. Boehner 2010: 110). In der Religiosität des Menschen zeige sich die Beziehung des Menschen zum Transzendenten als dem Letztgültigen, dem Höchsten oder Wahrsten. Individuelle Religiosität lasse sich allgemein in drei wesentliche Komponenten des Glaubens ausdifferenzieren: die affektive, kognitive und handlungsorientierte. Somit sollten die wesentlichen Komponenten der Religiosität (wie des Menschseins überhaupt) berücksichtigt werden (vgl. Boos-Nünning 1972: 23). Selbst wenn im Lebensalltag eine innere Einheit zwischen diesen Komponenten besteht, kann die Gewichtung der einzelnen Elemente von Person zu Person variieren.

Demgemäß sollen mit diesem Instrument, die im religiösen Sozialisationsprozess vermittelten *Einstellungen* (Grundorientierungen) und *Verhaltensmuster*, die auf der Grundlage von religiösen Normen und Werthaltungen der Eltern entstanden sind, bestimmt werden. Schließlich deuten diese zu erfassenden Kategorien auf unterschiedliche religiöse Orientierungen mit den da-

zugehörigen Erziehungsvorstellungen und der Erziehungspraxis in Familien, die hier untersucht werden sollen. Damit wird der Bezug zur Übermittlung von religiösen Inhalten, Einstellungen und Verhaltensweisen an nachfolgende Generationen, die sich den Sinnkomplex des Glaubens und seiner Lebenspraxis aneignen, hergestellt (vgl. Drehsen/Mette 2000: 2011).

Vor diesem Hintergrund muss der Begriff »religiös« so bestimmt werden, dass er für die vorliegende sozialwissenschaftliche Untersuchung »fruchtbar« gemacht werden kann. Die Kategorie »Religiosität« muss so operationalisiert werden, dass sie in empirisch beobachtbare oder erfragbare Sachverhalte übersetzt wird, um Aussagen über religiöse Orientierungen treffen zu können.

b) »Dimensionen der Religiosität« nach Glock als heuristisches Analyseinstrument

Zunächst stellt sich die Frage, ob sich dieses Analyseinstrument zur Beschreibung von muslimischer Religiosität als brauchbar erweist. Mit dieser Frage haben sich bereits diverse muslimische Autoren befasst.

Das Ende der 1960er-Jahre von Glock entwickelte Verfahren ist ein schon vielfach zur Darstellung der muslimischen Religiosität in sozialwissenschaftlichen Studien eingesetztes Instrument, sodass sich die Autoren dieser Studien schon mit der Frage auseinandergesetzt haben, ob dieses zur Beschreibung der muslimischen Religiosität als geeignet erscheint (vgl. z.B. Karakaşoğlu-Aydın 2000; Öztürk 2007).

Köse und Ayten (2012) zeigen in ihrem (türkischsprachigen) einführenden Werk über »Religionspsychologie« (»Din psikolojisi«), wie der Glock'sche Ansatz hinsichtlich der Beschreibung der muslimischen Religiosität Verwendung findet. Dabei werden die Inhalte der islamischen Religion letztlich ins Verhältnis zu den Dimensionen der Religiosität gesetzt (vgl. Köse/Ayten 2012: 110-114).

Die Studie von Karakaşoğlu-Aydın (2000) kann als Beitrag verstanden werden, in dem die religiösen Orientierungen von Musliminnen auf differenzierte Weise dargelegt wurden. In ihrer Untersuchung zeigt sie auch, wie die Erscheinungsformen muslimischer Religiosität in die jeweiligen Untersuchungskategorien eingeordnet werden können (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000: 123-126).

Auch Öztürk (2007), der in seiner Studie die Religiosität von muslimischen Jugendlichen anhand des Glock'schen Analyseinstruments beschreibt, stellt eine Beziehung zwischen dem Analyseinstrument und den islamischen Grundlagen her. Er erläutert, wie *Religion* und *Religiosität* nach islamischem Verständnis mit den dazugehörigen normativen Implikationen anhand von islamischen Quellen aufgefasst werden können, um im Anschluss die Verbindungslinien zwischen diesen und den Dimensionen zur Erhebung von Religiosität herzustellen (vgl. Öztürk 2007: 66-72). Öztürk kommt schließlich zum Ergebnis, dass die zentralen Gesichtspunkte der islamischen Religiosität

problemlos in die Dimensionen der Religiosität von Glock überführbar seien (vgl. Öztürk 2007: 74).

Glock selbst ist der Überzeugung, dass sein Ansatz zur Erhebung von Religiosität, trotz einiger Unterschiede in den religiösen Ausdrucksformen der jeweiligen Religion, für alle großen Weltreligionen Gültigkeit besitzt. Dabei geht er von fünf Dimensionen aus. Die vielfältigen Manifestationen der Religiosität, wie sie von den verschiedenen Religionen vorgeschrieben würden, könnten jeweils der einen oder anderen dieser Dimensionen zugeordnet werden (vgl. Glock 1969: 151).

Religiöse Orientierungen lassen sich Glock (1969) zufolge nach den folgenden Dimensionen erheben:

- Dimension der religiösen Erfahrung (ausgedrückt in religiösen Gemütsbewegungen)
- Dimension des religiösen Glaubens (ideologische Dimension: ausgedrückt in der Zustimmung zu Glaubensaussagen der eigenen Religion)
- Dimension der religiösen Praxis (rituelle Dimension: ausgedrückt im religiösen rituellen Verhalten)
- Dimension der Konsequenzen aus der religiösen Überzeugungen (ausgedrückt in religiös motiviertem sozialen Handeln)
- Dimension des religiösen Wissens (Rezeption des eigenen Wissens) (vgl. Glock 1969: 151).

Als weitere Dimension hat Boos-Nünning (1972) hier zudem noch die folgende vorgeschlagen:

- die Untersuchung der Bindung an religiöse Gemeinden, die auf die soziale Dimension der Religiosität hinweist (vgl. Boos-Nünning 1972: 108).

Mit diesen Dimensionen, die eine differenzierte und gegenstandsbezogene Kategorisierung der religiösen Orientierung ermöglichen bzw. für unseren Zusammenhang der religiösen Erziehungsvorstellungen von entscheidender Bedeutung sind, wird ein kategorialer Bezugsrahmen für die Erforschung der Religion und für die Abschätzung der Religiosität vorgeschlagen. Gemessen wird hier die Bedeutung des Glaubens für den Einzelnen, wie sie sich in den verschiedenen Dimensionen äußert, wobei diese nicht scharf voneinander getrennt zu betrachten sind.⁷⁸

78 | Boos-Nünning (1972) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass das theoretische Konzept ohne jede empirische Überprüfung übernommen worden ist (vgl. ebd.: 148). In ihrer Studie zu Katholiken in einer Ruhrgebietsstadt zeigt sie erstmals eine solche Überprüfung mittels statistischer Verfahren auf. Anhand der Interkorrelationsmatrix aller Items der verschiedenen Dimensionen folgert sie, dass »die theoretischen Dimensionen Glocks nicht der empirischen Wirklichkeit« entsprächen, diese würden »nicht die

Die Zuordnung der Glock'schen Dimensionen zu den zentralen Aspekten bzw. den Erscheinungsformen der islamischen Religiosität folgt der Perspektive, die die hier angeführten Autoren veranschaulichen. Auch stellen die normativen Grundüberlegungen zur religiösen Erziehung im Islam (vgl. Kap. II.3.1.3 d) den theoretischen Hintergrund dessen dar, wie die muslimische Religiosität in dieser Untersuchung verstanden wird.

***Die Dimension des Glaubens**, die auch als die ideologische Dimension bezeichnet wird, beinhaltet die zentralen Glaubensüberzeugungen der Anhänger einer Religion. Demnach gibt diese Dimension Antworten auf die Glaubensstruktur. Diese Glaubensstruktur setzt sich nach Glock wiederum aus drei Subdimensionen zusammen:

- Jede Religion enthält Glaubengrundlagen, deren primäre Aufgabe darin besteht, die Existenz eines göttlichen Wesens und die Bestimmung seiner Natur und die Inhalte und Ziele des göttlichen Willens zu erläutern;
- die Definition der Rolle des Menschen in Bezug auf den göttlichen Willen;
- das Aufstellen von Glaubensaussagen, die das rechte Verhalten des Menschen gegenüber Gott und gegenüber seinen Mitmenschen festlegen (vgl. Glock 1969: 155f.).

Hinsichtlich des Islams drückt sich die Religiosität in der Zustimmung den zentralen Glaubensgrundlagen gegenüber aus, die sich auf die primären Quellen des Islams stützen. Die Vorstellung von Gott, die Rolle seines Gesandten Muhammad (s) und der Koran, als Offenbarungswerk Gottes, sowie der Glaube an die Auferstehung und an das Jenseits (ein Leben nach dem Tode) u.a. sind Aspekte, die dieser Dimension zugeordnet werden (vgl. Interviewleitfaden: 2. Religiöse Erziehung in der Familie).

***Die Dimension der religiösen Erfahrung**. Die religiöse Erfahrung beinhaltet die unmittelbare subjektive Erfahrung, die mehr mit dem Gefühl als mit dem Verstand erfasst wird, und ist jeweils sehr individuell. Das religiöse Erlebnis fixiert den emotionalen Charakter, die affektive Komponente religiöser Phänomene und kann sich in den Formen Sinnerfüllung, seelischer Frieden, Bedürfnis, Erkennen, Vertrauen (auf Gott), Zuversicht, Gemeinschaftserlebnis oder Furcht ausdrücken. Religiöse Empfindungen und Erlebnisse könnten in mehr als einer Form ausgedrückt werden (vgl. Glock 1967: 161f.).

Wie bereits hinreichend erläutert wurde (vgl. Kap. II. 2.1 und vgl. Kap. II. 3.1.3), wird der Bereich der religiösen Erfahrungen, die innerhalb der

vorgegebene Sozialform der Religiosität« abbilden, sondern seien »nur taxonomische Einteilungen« (vgl. Boos-Nünning 1972: 148; vgl. ebd.: 147 das Kapitel »Kritik des dimensional Ansatzes«). Die Verwobenheit mehrerer Dimensionen ist anzunehmen, daher finden die Glock'schen Dimensionen in der vorliegenden Untersuchung in dieser Eigenschaft Berücksichtigung.

Familie gemacht werden, als wesentlich für die Übertragung der Religiosität gesehen. Die emotionale Atmosphäre bzw. die affektive Grundhaltung der Eltern zu religiösen Themen ist gerade dann bedeutsam, wenn es um das gemeinsame Ausleben der Religion innerhalb der Familie geht (in Form von u.a. gemeinsamen Gebeten, dem Koranlesen, Bittgebeten). Folglich wurde danach gefragt, in welcher Situation erste gemeinsame religiöse Erfahrungen gemacht wurden. Da dieser Bereich häufig schwierig zu beschreiben ist, wurden auch Vorgaben gemacht und Erläuterungen vorgenommen (vgl. Interviewleitfaden: 2. Religiöse Erziehung in der Familie).

***Die rituelle Dimension.** In der rituellen Dimension richtet sich das Interesse darauf, welche religiösen Praktiken die Anhänger einer Religion einhalten. Zu dieser können sowohl die in den fünf Säulen des Islams enthaltenen Praktiken, wie die Pflichtgebete, das Fasten und die Wallfahrt, als auch das Koranlesen, das Vollziehen von Bittgebeten, das Abhalten täglicher oder wöchentlicher Sitzungen, um religiöse Inhalte (auch in der Moschee) zu besprechen, gezählt werden. Auch Rituale wie das gemeinschaftliche Freitagsgebet in der Moschee, das Feiern von religiösen Festen, die Abgabe von Spenden, die ihren Schwerpunkt in der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls haben, können der rituellen Dimension zugeordnet werden.

***Die Dimension des religiösen Wissens.** Im Bereich der intellektuellen Dimension wird erfasst, wie gut die Anhänger der Religion über ihren Glauben informiert sind. Dabei soll herausgefunden werden, wie gut sie mit den grundlegenden Lehrsätzen ihres Glaubens und ihrer Heiligen Schrift, den Quellen der Religion und dem argumentativen Umgang damit vertraut sind (vgl. Glock 1967: 163). Bezogen auf den Islam bedeutet das etwa das Kennen der wesentlichen Glaubensgrundlagen, Wissen über Aussagen aus dem Koran, über das Leben des Propheten Muhammad (s) (Sira).

Nach Glock macht die große Variationsbreite darüber, was der religiöse Mensch wissen und wie die Qualität seines religiösen Wissens beschaffen sein sollte, es schwierig, zu bestimmen, welche Wissensarten als Indikatoren religiöser Bindung anzusehen sind. Vor diesem Hintergrund sei es wichtig, die Beziehungen zwischen Umfang und Art des individuellen religiösen Wissens einerseits und den Mustern religiösen Glaubens, religiöser Praxis und religiösen Erlebens andererseits zu ergründen (vgl. Glock 1967: 163).

Für unseren Zusammenhang erschien es interessant, welches Wissen die Eltern ihren Kindern in jedem Fall vermitteln wollen. Darin kommt auch zum Ausdruck, welchen Umgang sie selbst mit den islamischen Quellen pflegen. Und umgekehrt, geben die Fragen, welche Themen die Kinder interessieren und ob sie Fragen zu religiösen Themen stellen, Auskunft darüber, inwieweit sie an religiösem Wissen und entsprechenden Themen interessiert sind (vgl. Interviewleitfaden: 2. Religiöse Erziehung in der Familie).

***Die Dimension der Konsequenzen aus den religiösen Überzeugungen.**

Die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen soll Effekte religiösen Glaubens, religiöser Praxis, religiöser Erfahrungen und religiösen Wissens auf die Alltagsgestaltung des einzelnen Menschen zusammenfassen und zielt damit auf die Konsequenzen der religiösen Überzeugung auf zwischenmenschliche Beziehungen ab (vgl. Glock 1967: 164), in unserem Falle auf die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern und die weitreichenderen religiösen Netzwerken bzw. Peers der Kinder. Sie drückt sich dementsprechend auch im sozialen Handeln aus.

Es soll in dieser Dimension der Frage nachgegangen werden, was ein Mensch als Konsequenz seiner Religiosität tut oder lässt, d.h., es soll erforscht werden, inwiefern die Gläubigen aus ihren religiösen Überzeugungen und Erfahrungen Konsequenzen für ihr Alltagsleben bzw. ihr Erziehungshandeln ziehen. Diese Dimension beziehe sich somit auf Normen und Werthaltungen, die sich aus der Religion ergäben und sich in Handlungen äußern würden (vgl. Glock 1967: 164).

Nun zeigen sich die Konsequenzen aus den religiösen Überzeugungen im sozialen Handeln in verschiedenen Lebensbereichen. Diese sind in der vorliegenden Untersuchung bestimmt durch den eigenen familiären Rahmen, die außerschulischen Bildungseinrichtungen (Moscheen, religiöse Vereinigungen, Gemeinden), Religion in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Schule/Kiga/Kita/OGS), Peers der Kinder, Bekanntenkreis, interreligiöse Begegnungen, Medien und die Gesellschaft. Die Konstruktion des Leitfadens fand unter Berücksichtigung dieser Lebenskontexte statt (vgl. Interviewleitfaden, alle Themenbereiche).

Es wurde bereits erwähnt, dass die Einbindung in religiöse Netzwerke (Anbindung an eine religiöse Gemeinde) durch Boos-Nünning (1972) als Erweiterung des Glock'schen Ansatzes nachweislich untersucht wurde.⁷⁹ Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit diesem Thema anhand der Frage, wie die Einbindung der Kinder in die religiösen Netzwerke der Eltern (Moschee, Bildungseinrichtungen u.ä. Einrichtungen) erfolgt bzw. wie diese zur Unterstützung der religiösen Unterweisung ihrer Kinder genutzt werden. Dabei wird kein konkreter Bezug auf spezifische politische und religiöse Ausrichtungen von Vereinen und Verbänden genommen, vielmehr steht das Interesse der Eltern, ihre Kinder gemäß ihren religiösen Vorstellungen zu erziehen und sich entsprechend in einem religiös organisierten Rahmen zu bewegen, im Vorder-

79 | Boos-Nünning/Karakaşoğlu verweisen darauf, dass die Untersuchung zur Einbindung in religiöse Netzwerke von Migrant(inn)en unter Migrationsbedingungen im Hinblick auf die Muslime und Musliminnen einen Schwerpunkt der Untersuchung von muslimischer Religiosität in der Migrationssituation bildet (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 403).

grund und Fokus des Interesses (vgl. Interviewleitfaden: 3. Außerschulische Bildungseinrichtungen).

3.2 Folgerungen für den Untersuchungszusammenhang

Es wurde zunächst geklärt, was unter religiöser Sozialisation als einer Dimension der allgemeinen Sozialisation verstanden wird. Es wurden Grundannahmen zur allgemeinen Sozialisation ausgeführt, um im Anschluss daran einige Aspekte des Sozialisationsprozesses anhand des von Hurrelmann vorgestellten Modells der *Sozialisation als produktive Verarbeitung der Realität* dargelegt (vgl. Kap. II. 3.1.2). Diese theoretischen Ausführungen bilden den analytischen Rahmen des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes.

Wie schon erwähnt, ist es erforderlich, Vorstellungen über Konturen und das Erscheinungsbild dieses Gebildes einzuholen, um »Sozialisationsbedingungen« (vgl. Tillmann 2010: 21) theoretisch *strukturieren* und *empirisch* erfassen zu können. Hier ist es notwendig, die Gestalt der Sozialisationsumwelten bzw. der Sozialisationsinstanzen klar einzugrenzen. Dies unterliegt der Entscheidung, welchen Aspekten bzw. Indikatoren das Forschungsinteresse gelten soll. Sie ist auch davon abhängig, welche Instanzen fokussiert werden – wie Familie, Bildungsinstitutionen usw. – und welchen inhaltlichen Feldern das Interesse gilt: beispielsweise der Sozialisation von Normen und Werthaltungen. Dabei wird ein *kriteriengeleitetes* Vorgehen vorgeschlagen, das sich an theoretischen Begründungen empirischer Erwägungen orientiert (vgl. Dippelhofer-Stiem 2008: 119ff.).

Entsprechend der eingangs formulierten Fragestellung (vgl. auch Kap. II. 2.3), welchen Einfluss neben der Familie als der primären Sozialisationsinstanz die nichtinstitutionellen religiösen Bildungseinrichtungen (Moscheen, Korankurse usw.), die staatlichen Bildungseinrichtungen, der Freundeskreis der Kinder, Medien und Gesellschaft auf die religiöse Sozialisation von muslimischen Kindern ausüben, sollen diese Sozialisationsinstanzen im Folgenden näher bestimmt werden.

Ausgangspunkt ist hier zunächst die Familie, die als »äußere Realität« auf die Entwicklung der »inneren Realität« (der Kinder) Einfluss nimmt. Als die »innere Realität«, die sich im Zuge der Sozialisation herausbildet, können die *religiösen Überzeugungen, Haltungen, Handlungen* beschrieben werden; bzw. um es mit Hurrelmanns Worten zu umschreiben, umfasst diese das gesamte Repertoire an *Einstellungsmustern, Kompetenzen und Handlungsbefähigungen*. Infolge der Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten im Rahmen der Familie ergeben sich Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen, die kennzeichnend für das familiäre Umfeld sind. Diese erscheinen individuell unterschiedlich ausgeprägt. Die Erfassung bzw. Erhebung dieser Aspekte erfordert einen Religiositätsbegriff, der all diese Kernaspekte in sich vereint

(vgl. Kap. II. 3.1.4). Hier wird auch die religiöse Erziehung im Rahmen der Familie angesprochen (vgl. Kap. II. 3.1.3). Die intentionale und interaktive Weitergabe von religiösen Inhalten und Normen stellt einen Ausschnitt der religiösen Sozialisation dar. Eltern können mit ihrer Erziehung die Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflussen, um religiöse Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen und kognitive Fähigkeiten bei ihren Kindern hervorzurufen (in Anlehnung an Hurrelmann 2012 und die Kap. II. 3.1.1 bzw. Kap. II. 3.1.2).

Gemäß der Abbildung »Struktur der Sozialisationsbedingungen« (vgl. Tillmann 2010: 23; vgl. Tab. 1 in der vorliegenden Arbeit), der vier Ebenen zugeordnet werden und den eben aufgeführten Grundüberlegungen, sind folgende *Untersuchungskriterien* von Bedeutung.

Auf der *ersten* Ebene des Subjekts: Religiöse Inhalte, Einstellungen, Verhaltensweisen, die im Rahmen der religiösen Sozialisation und der religiösen Erziehung innerhalb der Familie übertragen werden, rufen religiöse Überzeugungen, Erfahrungsmuster, Wissen, Handlungen, Haltungen, emotionale Strukturen und kognitive Fähigkeiten hervor. Diese werden anhand des Religiositätsbegriffs nach Glock operationalisiert (vgl. Kap. II. 3.1.4). Es ist dabei von verschiedenen individuellen religiösen Erziehungsvorstellungen innerhalb der Familien auszugehen.

Die religiöse Erziehung als intentional und »planmäßig« durchgeführte Sozialisation (vgl. Drinck 2008) stellt eine wichtige Säule dar. In diesem Zusammenhang wurde Erziehung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bestimmt. Diese wird in der vorliegenden Untersuchung in einer interdisziplinären Herangehensweise ins Verhältnis zur Religion bzw. zur Religiosität gesetzt, d.h., es soll nach Normen und Werthaltungen gefragt werden, die auch religiöse Begründungen beinhalten können (*Grundorientierungen, Einstellungen*). Die Bestimmung der Erziehungsziele dient eben diesem Interesse.

Die verschiedenen Einstellungen und Grundorientierungen, die im Zuge des religiösen Sozialisationsprozesses und mit der religiösen Erziehung an die Kinder herangetragen werden, fördern, neben unterschiedlichen Einstellungen, eine Erziehungspraxis zutage, die als *Verhaltensmuster* operationalisierbar ist.

Demnach kristallisieren sich zwei Untersuchungskriterien heraus. Um eine differenzierte Analyse zu ermöglichen, sollen die im Sozialisationsprozess vermittelten Einstellungen nach a) *Grundorientierungen* (Werthaltungen, Motive, Erfahrungsmuster, Bedürfnisse, normleitende Prinzipien, Wahrnehmungs- und Bewertungsdispositionen, Erziehungsziele usw.) und b) *Verhaltensmustern* (Tätigkeiten, Interaktionen, religiöse Praxis, handlungsleitende Prinzipien, Handlungsdispositionen usw.) erforscht werden. Eine differenziertere Beschreibung der »Religiosität«, die die verschiedenen Aspekte bzw. Di-

mensionen religiöser Erziehungsvorstellungen und der Religiosität innerhalb der Familien beschreibt, dient diesem Interesse.

Auf der *zweiten Ebene* sind folgende religiös geprägten Interaktionen und Tätigkeiten von entscheidender Bedeutung:

- die Eltern-Kind-Beziehungen;
- in diesem Zusammenhang sollen auch Aussagen über das *Eltern-Kind-Verhältnis* (vgl. »Erziehungsstile«) und die von Eltern angewandten *Erziehungsmethoden* (»Erziehungsmittel«, »Sozialisierungstechniken«) getroffen werden.
- die Beziehung der Eltern und ihrer Kinder zu den nichtinstitutionellen religiösen Bildungseinrichtungen;
- das Verhältnis zu den staatlichen Bildungseinrichtungen im Umgang mit der Religion;
- Interreligiöse Begegnungen;
- die Kommunikation zwischen gleichaltrigen Freunden der Kinder und Nachbarn.

Auf der *dritten Ebene* der Institutionen soll der fördernde oder hemmende Einfluss der folgenden Sozialisationsinstanzen bzw. -kontexte im Hinblick auf die religiöse Sozialisation untersucht werden:

- die religiösen Organisationen und ihnen angegliedert die Moscheegemeinden, in die die religiösen Bildungseinrichtungen mit ihren für sie spezifischen Gefüge und Eigenschaften eingebettet sind;
die Schulen und Kindertagesstätten;
- die Medien

Schließlich interessiert auf der *vierten Ebene* der Gesamtgesellschaft, in welchem Verhältnis sich muslimische Eltern mit ihren religiösen Erziehungsvorstellungen in der deutschen Gesellschaft unter Berücksichtigung der Diasporasituation sehen. Gefragt wird dabei, welche Möglichkeiten eine muslimisch-religiöse Erziehung für ein gesellschaftliches Miteinander eröffnen kann.

