

Haci-Halil Uslucan

Religiös ethnischer Pluralismus in den Erziehungsstilen

1 Einleitung

Der folgende Beitrag fokussiert zentrale Aspekte ethnisch-kultureller Erziehungsvorstellungen in Deutschland, wobei der Schwerpunkt auf deutsch-türkische bzw. türkeistämmige Familien¹ gelegt wird. Im Kontext einer wachsenden Pluralisierung von Erziehungsstilen wird im zweiten Teil der Blick auf die religiöse Erziehung, und hier dezidiert auf die islamische gelegt. Abschließend werden die Implikationen einer religiösen Erziehung auf die kindliche Entwicklung und das Kindeswohl diskutiert.

1.1 Aktualität und Relevanz des Themas

Gegenwärtig erleben wir eine hohe Zahl an Menschen, die aus Kriegsgebieten Zuflucht und Bleibe in Deutschland suchen und hier um Asyl bitten. Ein großer Teil von ihnen wird vermutlich in Deutschland bleiben. Damit wird die bisherige ethnisch-religiöse Pluralität von Familienzusammensetzung und Erziehungswirklichkeit verändert; vor allem ist mit Blick auf die Zusammensetzung der muslimischen Bevölkerung von einer Änderung auszugehen: Der bislang eher türkisch und sunnitisch dominierte Islam wird womöglich mit der Ankunft von erwarteten rund 800.000 Flüchtlingen aus Syrien, dem Irak und afrikanischen Staaten diese Dominanz nicht mehr beanspruchen können; der Anteil des arabischen Islam wird steigen.

Aber auch unabhängig von diesen tagespolitischen Ereignissen scheint es unausweichlich, familiale Lebenswelten von Zuwanderern für pädagogische und Beratungskontexte im Blick zu haben; denn zum einen war die Arbeitsmigration nach Deutschland weitestgehend als ein Familienprojekt konzipiert und auch durchgeführt; und zum anderen stellen gegenwärtig nicht-deutsche Familien mit weit mehr als sieben Millionen Menschen keine vernachlässigbare Population mehr. Erst recht wird dieser Befund bedeutsam, wenn wir uns nicht an der juristischen Markierung, der Nationalität bzw. dem Pass orientieren, sondern an der familialen Erziehungswirklichkeit; d. h. die kulturelle Herkunft der Eltern berücksichtigen. Dann haben gegenwärtig etwas mehr als 15 Millionen Menschen bzw. fast 20 % der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund. Und was die jüngere Bevölkerung betrifft, so haben etwa ein Drittel aller Kinder in Deutschland einen Migrationshintergrund.

Und langfristig wird diese Zahl eher zu- als abnehmen, weil die Menschen mit Zuwanderungsgeschichte durchschnittlich zehn Jahre jünger sind als die Einheimischen. Nicht zuletzt sind auch Annahmen einer baldigen Assimilation der Zuwanderer an die Lebensweise der Mehrheitsgesell-

1 Wenn der Autor von „türkischen Eltern“ oder „türkischen Jugendlichen“ spricht, so sind stets türkeistämmige Menschen, also Menschen, die familiale Verwurzelung in dem geographischen Raum der heutigen Türkei haben, gemeint. Keineswegs ist damit also eine ethnische Homogenisierung intendiert; die in Deutschland lebenden Menschen aus der Türkei können ethnisch Kurden, Lazen, Tscherkessen, Yeziden und Türken sein. Deshalb ist der Begriff „türkeistämmig“ der angemessener; hier wird gelegentlich „türkisch“ aufgrund der leichteren Lesbarkeit verwendet.

schaft zurückzuweisen, wie sie bspw. an der starken Stabilität der Bedeutung der islamischen Religiosität bei den türkeistämmigen Zuwanderer deutlich wird.²

1.2 Religiöser Pluralismus in pädagogischen Einrichtungen

Während 1970 noch über 93 % der Bevölkerung konfessionell als christlich registriert war und noch 1987 immerhin 84 % einer der christlichen Konfessionen angehörte, betrug der Anteil der christlich registrierten Personen im Jahre 2011 nur etwas mehr als 61 %; und umgekehrt waren rund 38,8 % der Menschen in Deutschland nicht christlich bzw. gehörten entweder einer anderen Religion an oder waren konfessionslos. Dieser dramatische Wandel ist u. a. auf die Effekte der Wiedervereinigung (bzw. der hohen Zahl von Konfessionslosen) zurückzuführen, aber auch auf Effekte der Zuwanderung. So stellt der Islam nach dem Christentum in Deutschland mit einer Zahl von 3,8 bis 4,3 Millionen Anhängern die zweitgrößte Religion dar.³

Mit der Implementation des (bekenntnisorientierten) islamischen Religionsunterrichts (IRU) in einigen Bundesländern ist die religiöse Vielfalt längst in den zentralen Bildungseinrichtungen angekommen; die Situation in den Kindertagesstätten ist davon nicht wesentlich verschieden: So wird bspw. in einer Studie von Schweitzer (2012) deutlich, dass sowohl in nicht-konfessionellen als auch in konfessionellen Trägern rund 13 % der Kinder muslimischen Glaubens sind, also jedes achte Kind; aber dieser Anteil in Ballungsgebieten auf 18 % bis 27 % steigt. Bedeutsam ist dabei auch der Hinweis in der genannten Studie, dass im Vergleich zu den christlichen Kindern die muslimischen Kinder von einer deutlich stärker gelebten Religiosität in ihren Familien berichten.⁴

2 Erziehungsstile im Kulturvergleich

Der kulturvergleichende Blick auf Erziehungsstile richtet sich zum einen auf kulturspezifische Ausprägungen und Auswirkungen von Erziehungsstilen, zum anderen auf Ausprägung und Folgen von als universell unterstellten Erziehungsstilen in verschiedenen Kulturen.

Begrifflich ist hier auf die Differenzierung zwischen Erziehungszielen und Erziehungsstilen hinzuweisen: während Erziehungsziele eine Orientierung für das erzieherische Handeln bieten (das Wohin der Erziehung) und für ihre Realisierung an bestimmte Erziehungsmethoden gebunden sind, werden mit dem Begriff Erziehungsstil oft ein Komplex von intraindividuell relativ konstanten Verhaltensweisen bezeichnet, mit denen ein Erziehender dem Educanden, dem Zu-Erziehenden, begegnet.⁵

Die entwicklungspsychologische Forschung geht davon aus, dass der elterliche Erziehungsstil substanzelle Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung entfaltet. Ferner hat sich die Erkennt-

2 Diehl, C./Koenig, M., Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf. Ein Befund und einige Erklärungsversuche, in: Zeitschrift für Soziologie 38 (4), 2009, S. 300–319.

3 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.), Jahresgutachten 2014, Berlin 2014, S. 126.

4 Schweitzer, F., Muslimische Kinder in Kindertagesstätten, in: Ceylan, R. (Hrsg.), Islam und Diaspora, Frankfurt/Main 2012, S. 147–159.

5 Krohne, H. W./Hock, M., Erziehungsstil, in: Rost, D. H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2006, S. 147–154.

nis durchgesetzt, dass ein autoritativer Erziehungsstil, der elterliche Wärme, Zuwendung und Reziprozität (Aufeinanderbezogensein) mit elterlicher Kontrolle verschränkt, sich als der optimale Erziehungsstil für die Entwicklung des Kindes auswirkt. Andere Erziehungsstile, wie etwa ein autoritärer Erziehungsstil, der eher durch Kontrolle und weniger elterliche Wärme und wechselseitige Verhandlungsbereitschaft gekennzeichnet ist, zeigen dagegen eher ungünstige Auswirkungen; sowohl ein „Laissez-faire“-Stil, d. h. ein sehr permissiver, grenzenloser, als auch ein sehr autoritärer Erziehungsstil verhindern die Entwicklung von Ich-Stärke und Autonomie. Jedoch machen auf der anderen Seite kulturpsychologische Studien darauf aufmerksam, dass dieser Befund zwar für europäische und amerikanische, nicht jedoch für Kinder anderer kultureller Herkunft gültig ist⁶ (vgl. Leyendecker, 2003).

Diese Erkenntnis ist für Kinder und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte höchst relevant; denn vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Erziehungsziele und welche Erziehungsstile für deren Entwicklung optimal sind und wieweit bspw. eine dominant religiöse Erziehung sie angemessen für ihre Entwicklungsaufgaben in der Moderne vorbereitet. Orientiert man sich an einem modernen Erziehungsverständnis, wonach Erziehung zu einer Entwicklung von Selbstbestimmung und Mitbestimmungsmöglichkeit des zu Erziehenden (Mündigkeit) führen soll, so stehen die an einem eher kollektivistischem Menschenverständnis orientierten erzieherischen Vorgaben türkischer bzw. muslimischer Eltern vor großen Herausforderungen: Denn hierbei gilt es, dass der Einzelne sich eher unauffällig und harmonisch in das Gesellschaftsleben einfügt.

Generell hat Erziehung den Anspruch, den (jungen) Menschen auf die Gesellschaft vorzubereiten, und hat sich an der tatsächlichen Lebenswelt des Einzelnen zu bewähren; d. h. bestimmte Erziehungsziele, so etwa eine Erziehung zum Gehorsam, zu Favorisierung des Gemeinwohls vor dem individuellen Wohl, sind nicht per se dysfunktional, sondern sind auf den gelebten Kontext hin zu überprüfen. Sie können durchaus funktional und angemessen sein in veränderten sozialen Kontexten, d. h. dort, wo bspw. der Gruppenorientierung ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

2.1 Empirische Ausprägung unterschiedlicher Erziehungsstile im interkulturellen Vergleich

Im Folgenden werden – an die obigen theoretischen Ausführungen anknüpfend – Ausprägungen einiger Erziehungsstile in deutschen und türkischen Familien beschrieben, die unter der Leitung des Autors in der Zeit von 2003 bis 2005 in Berlin erhoben wurden. In der standardisierten Fragebogenstudie sind deutsche und türkischstämmige Jugendliche sowie ihre Eltern im Berliner Raum in unterschiedlichen Schulen und Schultypen sowie in Bezirken mit unterschiedlichem Migrantenanteil befragt worden. Die Jugendlichen waren im Durchschnitt in beiden Gruppen etwa 14 Jahre alt. Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung war nahezu ausgeglichen: in der deutschen Stichprobe waren 47% weiblich und 53% männlich, in der türkischen 55% weiblich und entsprechend 45% männlich. Die befragten Eltern waren – was die Mütter betraf – in der deutschen Gruppe im Durchschnitt 43.2 Jahre ($SD = 5.35$), in der türkischen im Durchschnitt 38.2 Jahre ($SD = 4.9$) alt. Der formale Bildungshintergrund der deutschen Eltern war signifikant höher; so betrug bspw. der Anteil an Vätern mit Abitur als höchstem Bildungsabschluss bei den deutschen Vätern rund 52 % und bei den Müttern rund 33%; hingegen bei den türkischen Vätern etwa 16 % und bei den türkischen Müttern etwa 8 %. Bei den Vätern waren deutsche wie türkische Vä-

6 Leyendecker, B., Frühe Entwicklung im soziokulturellem Kontext, in: Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung, Bern 2003, S. 381–431.

ter rund drei Jahre älter als die Mütter. Jedoch waren türkische Eltern – sowohl Mütter als auch Väter – tendenziell rund fünf Jahre jünger als deutsche Eltern; d. h. auch: Elternschaft beginnt in der Regel in türkischen Familien deutlich früher.

Methodisch wurden die Erziehungsstile in Skalen erfasst (1 = niedrigster Wert; 5 = höchster Wert).⁷

2.1.1 Elterliche Sicht auf Erziehung

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

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

Tabelle 1 macht deutlich, dass sich bei dem Erziehungsstil „aggressive Strenge“ deutsche wie türkische Elternteile untereinander, d. h. deutsche Mütter und deutsche Väter einerseits und türkische Mütter und türkische Väter andererseits, relativ ähnlich sind, also eine interparentale Konsistenz herrscht, im ethnischen Vergleich weisen sie jedoch Unterschiede auf. Demnach sind sowohl türkische Mütter als auch türkische Väter deutlich strenger gegenüber ihren Kindern. Diese Differenzen sind sowohl bei den Müttern ($t[353] = 2.93$; $p < .05$) als auch bei den Vätern ($t[292] = 2.58$; $p < .05$) signifikant. Was den Erziehungsstil „elterliche Unterstützung“ betrifft, so berichten zum einen in beiden Gruppen Mütter von einer stärkeren Unterstützung ihrer Kinder als Väter und zum anderen ist das Unterstützungsverhalten deutscher Eltern tendenziell stärker ausgeprägt als türkischer Elternteile. Jedoch sind hier die Unterschiede im ethnischen Vergleich statistisch nicht signifikant. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Unterschiede in dem Erziehungsstil „Forderung nach Verhaltensdisziplin“: Zunächst wird hier deutlich, dass in beiden Gruppen Mütter stärker Wert auf ein diszipliniertes Verhalten legen als Väter; aber noch deutlicher ist der Unterschied zwischen den Gruppen: Türkische Elternteile fordern von ihren Kindern viel stärker ein für andere sichtbares diszipliniertes Verhalten als deutsche Elternteile (gemeint sind damit Forderungen wie „artig“ sein, wenn Besuch kommt, bei Tisch „ordentlich“ zu sitzen, sich in der Gesellschaft anderer „ordentlich“ benehmen, altersspezifische Hierarchien einhalten etc.).

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

7 Für eine detailliertere Darstellung der Studie siehe Uslucan, H.-H., Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien, in: Andresen, S. (Hrsg.), Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive, Wiesbaden 2010, S. 195–210.

2.1.2 Jugendliche Sicht auf Erziehung

Erziehung, und das ist eine Binsenweisheit, ist stets ein interaktives Geschäft. Deshalb ist – für eine umfassendere Sicht – die Perspektive der Jugendlichen unerlässlich; mehr noch: in der erziehungspsychologischen Forschung besteht soweit Konsens darüber, dass nicht primär die elterlich intendierten, sondern vom „Educanden“ perzipierten bzw. realisierten Erziehungsstile eine stärkere Wirksamkeit auf das kindliche Verhalten haben. Auch wenn die Eltern also ihre eigene Erziehung anders bewerten, ist festzuhalten, dass die vom Kind perzipierten elterlichen Erziehungsstile ausschlaggebender für die Entwicklung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale sind. So führt bspw. ein vom Kind als unterstützend und wenig einschränkend wahrgenommenes Elternverhalten zur Ausbildung einer zentralen, die gesunde psychische Entwicklung des Kindes fördernden Persönlichkeitsvariable der „internalen Kontrollüberzeugung“⁸.

Deshalb widmen wir uns hier kurz der Perspektive der jungen Menschen (im Durchschnitt zwischen 13 und 14 Jahre alt) auf die Erziehung ihrer Eltern.

Tab. 2: Einschätzung der elterlichen Erziehung aus der Perspektive der Jugendlichen
(Mittelwerte und Standardabweichungen)

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

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

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

teil, ihre Mütter inkonsistenter erleben als ihre Väter. Im ethnischen Vergleich erleben türkische Jugendliche ihre Eltern inkonsistenter als deutsche Jugendliche; dieser Unterschied ist insbesondere bei der väterlichen Inkonsistenz stark.

Vor allem der letzte Befund ist für die Entwicklung junger Menschen bedeutsam; denn ein äußerst inkonsistenter Erziehungsstil beeinflusst Kinder und Jugendliche kognitiv wie emotional ungünstig: Er führt sowohl zu einer Unklarheit über elterliche Erziehungsnormen als auch zu einem Gefühl von Ausgeliefertheit und Kontrollverlust. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass erzieherisch unberechenbar erlebte Elternteile die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Verhalten von Mitmenschen im Alltag angemessen zu antizipieren, hemmen.

2.1.3 Relevanz der elterlichen Bildung

Fasst man die bisherigen Ergebnisse zusammen, drängt sich die Einsicht auf, dass die Erziehungsstile türkischer Eltern eher dysfunktional für die kindliche Entwicklung sind (höhere Strenge, geringere Unterstützung, hohe Disziplinerwartung und höhere Unberechenbarkeit). Allerdings ist jedoch, bevor unreflektiert lediglich ethnische Unterschiede als Deutungsfolien betrachtet werden, im Blick zu haben, dass sich die verglichenen Eltern insbesondere in ihren Bildungsvoraussetzungen und -hintergründen auffallend stark unterscheiden, so etwa bei den deutschen Eltern über 50% Abitur als höchsten Bildungsabschluss haben, bei den türkischen Müttern rund ein Drittel nur einen Grundschulabschluss aufweist.

Ein Vergleich deutscher und türkischer Eltern, die denselben formalen Bildungshintergrund, nämlich den Hauptschulabschluss haben, brachte hingegen folgende Ergebnisse:

Tab. 3: Elterliche Erziehungsstile in Abhängigkeit des Bildungshintergrundes: (Hauptschule als höchster Bildungsabschluss); Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Stichprobengröße (N)

Erzieherische Dimension	Türkische Eltern			Deutsche Eltern				
	N	M	SD	N	M	SD	F	p
Aggressive Strenge (M)	33	1.67	.54	46	1.86	.54	2.44	.12
Unterstützung (M)	35	4.22	.70	47	4.11	.47	.82	.36
Verhaltensdisziplin (M)	36	3.51	.83	46	3.00	.52	11.74	.00
Inkonsistenz (M)	32	1.94	.48	44	2.03	.55	.60	.43
Aggressive Strenge (V)	32	1.77	.73	36	1.80	.69	.32	.86
Unterstützung (V)	30	3.97	.63	38	3.95	.60	.00	.92
Verhaltensdisziplin (V)	36	3.83	.68	38	3.09	.66	22.0	.00
Inkonsistenz (V)	34	2.11	.61	37	2.08	.74	.02	.88

Wird der Bildungshintergrund der Eltern konstant gehalten, so wird erkennbar, dass bestimmte eher ungünstige Erziehungsmuster in türkischen Familien zurückgehen bzw. bei deutschen Familien, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen, noch stärker ausgeprägt sind.

Als Erklärung dieses spannenden Befundes ist anzunehmen, dass türkische Eltern mit einem Hauptschulabschluss gegenüber ihrer eigenkulturellen Referenzgruppe über durchschnittliche bis hohe Bildung verfügen, da in der Türkei aufgewachsene Elternteile vielfach nur über einen Grundschulabschluss verfügen (bis 1998 gab es in der Türkei nur eine fünfjährige Schulpflicht), während deutsche Eltern mit nur einem Hauptschulabschluss im Vergleich zu der (deutschen) Gesamtbevölkerung eher zu den Bildungsverlierern zählen. Die Datenauswertung verdeutlicht, dass sich gerade auch interkulturell vergleichende Studien nicht auf die Interpretation bivariater Zusammenhänge stützen, sondern von vornherein auf multivariate Analysen angelegt sein sollten, um die Gefahren einer „Ethnisierung“ oder „Kulturalisierung“ von statistischen Zusammenhängen zu vermeiden.⁹

3 Religiöse Erziehung in Migrationskontexten

Warum verdient die religiöse Erziehung in Migrationskontexten eine besondere Beachtung? Neben dem eingangs erwähnten demographischen Aspekt, und zwar der religiösen Pluralisierung der Gesellschaft, sind hier auch einige sozialpsychologische Merkmale zu berücksichtigen. Dabei beschränke ich mich im Fortlaufenden auf die Religion des Islam bzw. auf türkische Muslime in Deutschland.

Gerade in der Diaspora (oder in einer als solche wahrgenommenen Situation) bekommt der Islam für seine Anhänger angesichts vielfacher zum Teil migrationsbedingt erlittener Kränkungen eine Überhöhung und wird stärker identitätsrelevant als in der Herkunftskultur. Die eigene religiöse Zugehörigkeit wird dadurch bewusster erlebt; religiöse Differenz wird salient. In diesem Kontext übernimmt Religion eine wichtige überindividuelle Ordnungsfunktion und somit individuell eine Entlastungsfunktion: Das heißt bspw. für Eltern, dass ihnen in Erziehungscontexten die Orientierung am Islam erlaubt, die in der Moderne – übrigens auch für deutsche Eltern – immer schwerer gewordene Frage nach angemessenen Erziehungscontainern zu umgehen, oder sie diese individuell beantworten zu müssen. Positiv formuliert kann gesagt werden: Die Orientierung an der Religion gibt klare Regeln und Anweisungen, reduziert dadurch Komplexität und fördert ein routiniertes erzieherisches Handeln. Auf der anderen Seite erzeugt sie jedoch für die muslimischen Eltern mehr Komplexität an den Reibungsflächen mit areligiösen, antireligiösen und christlichen Erziehungsidealern in der Kita und der Schule.

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

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

9 Vgl. Leiprecht, R./Lutz, H., Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse und Geschlecht, in: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2006, S. 218–234.

Vielfach werden bei muslimischen Migrantfamilien in Deutschland einfache traditionale Haltungen, lokale Handlungsweisen und Praktiken religiös legitimiert; Religion und Kultur stehen – nicht nur im Islam – in einem Verhältnis wechselseitiger Durchdringung, aber auch in wechselseitigen Deutungs- und Anerkennungskämpfen. Religionen leben nicht durch sich selbst, sondern durch Menschen, die diese Praktiken anwenden. Und hierbei kommt es unweigerlich immer wieder zu Variationen, zu Änderungen: Menschen deuten diese Texte in einem historisch-kulturellen Kontext; diese werden jedoch insbesondere von „fundamentalistischen“ Kreisen, in Deutschland wie in den Herkunftsländern, als Abweichungen von der reinen Lehre (vom „wahren Islam“) betrachtet. Diese Spannung, die Frage der „richtigen Auslegung“ der heiligen Texte, geschieht immer in einem bestimmten Interpretationsrahmen (auch wenn dies gelegentlich von „Fundamentalisten“ negiert wird).

Eine weitere Spannung ist vielfach im Generationenvergleich zu beobachten: Während bspw. muslimisch-religiöse Eltern vielfach Bildung und Religion als vereinbar erkennen, schwindet diese Korrelation bei Jugendlichen zusehends immer mehr; sie sehen beide Ziele als unvereinbar an, spüren stärker die Spannungen der modernen Lebenswelt, die religiösen Zielsetzungen wenig Raum lässt. Religiosität, so die Befunde, scheint einer der stärksten Dämme gegen eine aus elterlicher Sicht zu schnell verlaufende Akkulturation bzw. Assimilation zu sein.¹⁰

3.1 Zentrale Merkmale islamisch-religiöser Erziehung

Wie sieht jedoch eine islamisch-religiöse Erziehung aus bzw. was sind wesentliche Merkmale? Gleichwohl dies natürlich hier nur skizzenhaft und schematisch erfolgen kann, lassen sich doch aus einer Innensicht folgende Merkmale charakterisieren:

In seinem Selbstverständnis versteht sich der Islam zunächst als eine explizit bildungsfreundliche Religion. So beginnt bspw. die erste koranische Sure (Koran: Sure 96, Vers 1 ff.) mit einem (Selbst-)Bildungsauftrag. Gleichwohl Bildung eine Kerndimension darstellt, erfolgt jedoch keine Trennung in weltliche und religiöse Bildung. Auch macht der Islam kaum Unterschiede zwischen einer allgemeinen Erziehung und einer religiösen Erziehung; die gesamte Erziehung ist religiös durchzogen bzw. in der Matrix religiöser Begrifflichkeiten zu verstehen, so etwa was „erlaubt“ und „unerlaubt“ bzw. „geboten“ und „verboden“ (*haram* vs. *halal*) oder „zu vermeiden“ (*mekruh*) ist etc.

Gehorsam sowie (Selbst)disziplinierung bilden Grundtugenden islamischer Erziehung; dabei ist die Erziehung der eigenen Kinder bei muslimischen Eltern oft angelehnt an ein Muster der eigenen Sozialisation in den Herkunftsländern. Dies führt jedoch zu starken Inkonsistenzen im kindlichen Leben, wenn diese hier geboren sind und hier aufwachsen: Vor allem Schulkinder müssen enorme Syntheseleistungen vollbringen und eine äußerst flexible Persönlichkeit ausbilden, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben, wenn sie in ihrem Alltag beständig mit Ideen, Regelsystemen und Weltdeutungen konfrontiert sind, die konträr zueinander sind. So sind bspw. Kritikfähigkeit und Eigenständigkeit relevante Werte, die sowohl mit Blick auf schulische Leistungen als auch Berufserfolg gegenwärtig als äußerst bedeutsam zu erachten sind. Herrscht jedoch in der Familie keine Diskussions- und Streitkultur und wird Gehorsam darüber hinaus religiös legitimiert,

10 Vgl. Weiss, H., Der Wandel religiöser Glaubensgrundsätze in muslimischen Familien – Säkularisierungstendenzen bei der 2. Generation?, in: Weiss, H., Schnell, P. & Ates, G. (Hrsg.), Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund, Wiesbaden, 2014, S. 71–94.

dadurch die Kritik an Autoritäten zu einem Denktabu erklärt, so lassen sich diese Kompetenzen bei Kindern nur schwer ausbilden. In der Moderne – insbesondere nach den Erfahrungen totalitärer politischer Systeme – ist das Erziehungsziel Gehorsam gerade in Deutschland zurecht stark diskreditiert und weitestgehend durch das Erziehungsziel „Mündigkeit“ ersetzt worden.

Was jedoch die „religiöse Indoktrination“ im Elternhaus betrifft, so ist hier aus erziehungspsychologischer Sicht festzuhalten, dass jede Form der Erziehung stets an der Kippe zur Indoktrination steht. Insbesondere in der frühen Kindheit ist es äußerst schwer, dem Kind etwas beizubringen – so etwa bestimmte religiöse Leitsätze und Orientierungen – und zugleich auf dessen Relativität, Perspektivität oder Beliebigkeit hinzuweisen. Auch lässt sich entwicklungspsychologisch zeigen, dass bis zum Alter von 6 Jahren aufgrund der starken Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern kaum von einer eigenständigen Wertewelt des Kindes gesprochen werden kann; erst mit dem Ende der frühen Kindheit, ab dem Alter von 6–8 Jahren, bildet und vertritt das Kind erste eigenständige Überzeugungen.

Auch geht eine islamische Erziehung – wie eigentlich jegliche Erziehung – nicht auf in der Wissensvermittlung, in der kognitiven Erkenntnis richtigen und falschen Handelns, sondern ist darüber hinausgehend primär eine Charakterformierung; sie ist eher zu verstehen als eine Habitualisierung des „richtigen“ religiösen Handelns.

Spätestens mit der Pubertät soll das Kind/der Jugendliche das Leben als eine beständige Prüfung, als eine beständige „Abrechnung guter wie schlechter Taten im Jenseits“ begreifen; deshalb ist islamisch geboten, stets wachsam über die eigenen Handlungen zu sein. Die Jenseitsorientierung, u. a. durch eine Vergegenwärtigung unserer Vergänglichkeit und der Verpflichtung eines gottgefälligen Lebens, letztlich die Erlangung des Seelenheils, ist – wie auch Behr festhält – eine zentrale Dimension der erzieherischen Fernziele im Islam. Aber sie soll auch – idealtypisch – leitend für jede konkrete Handlung sein.¹¹

4 Implikationen religiöser Erziehung auf die kindliche Entwicklung

Zwar ließe sich die obige Maxime der Jenseitsorientierung aus einer theologisch-psychologischen Perspektive auch positiv als eine Anleitung zu einem reflexiv gelebten Leben deuten; jedoch ist aus entwicklungspsychologischer Sicht evident, dass diese Orientierung zu einer Unterdrückung von Spontaneität und Kreativität führen kann.

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

11 Behr, H.H., Islamische Bildungslehre, München 1998, S. 209.

Mit Blick auf das interkulturelle bzw. multireligiöse Zusammenleben ist jede Form einer intensiven religiösen Erziehung problematisch: Die Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicherweise zu einer Überschätzung, zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt, ist nicht von der Hand zu weisen. Extremformen sind dann völlige Desinformation/Falschinformationen über die säkulare Mitwelt. Folge ist eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung des Kindes, Beeinträchtigung kindlichen Explorationsverhaltens und kindlicher Kreativität sowie rigides Denken. Darüber hinaus führt eine hohe Geschlossenheit zwar zu einer Sicherheit, aber auch zu einem ausgesprochenen Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe: Durch die intensiven Kontakte in der „In-group“ werden Abweichungen, wird Neues noch weniger toleriert, wodurch die Entstehung eines dichotomen Weltbildes (Wir – Ihr; Freund – Feind, gläubig – ungläubig etc.) gefördert wird.

Ferner ist aus psychologischer Sicht die Fortführung des magischen Denkens, wie etwa der Glaube an die Engel, an die Auferstehung etc., der spezifisch für eine kindliche Entwicklungsstufe im Alter von etwa 4 bis 6 Jahren ist, bedenklich bzw. mit dem naturwissenschaftlichen Weltbild kaum noch vereinbar. Diese Vorstellungen sind jedoch sowohl dem Islam wie auch dem Christentum eigen. Vor diesem Hintergrund habe bspw. Buggle schon 1992 die Forderung erhoben, Kinder nicht mit der Bibel zu konfrontieren, so Fritz Oser und Anton Bucher, weil das Gottesbild der Bibel derart primitiv und grausam sei, dass es „auf den Index jugendgefährdender Bücher gesetzt werden müsste“¹².

Gerade eine religiöse Erziehung, die mit Drohungen (Hölle) und Verheißen (Paradies) operiere, verhindere die Entwicklung einer reifen, mündigen Religiosität, bei der der Einzelne aus absoluter Freiheit zu Gott findet. Deshalb sind aus psychologischer Sicht, mit Blick auf das Kindeswohl, genau zu eruieren, welche „Motivationsformen“ muslimische Eltern verwenden, um ihre Kinder zur Religiosität anzuhalten.

Verf.: Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan, Professor für Moderne Türkeistudien an der Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Geisteswissenschaften, Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung, Altendorfer Str. 3; 45127 Essen, E-Mail: haci.uslucan@uni-due.de

12 Oser, F./Bucher, A., Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim 2001, S. 940–954.