

**Yasemin Karakaşoğlu-Aydın**

**Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen**

**Yasemin Karakaşoğlu-Aydın**

Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität

herausgegeben für die Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle der Technischen Universität Berlin von

Prof. Dr. Marie-Eleonora Karsten, Fernuniversität Hagen

Prof. Dr. Helga Marburger, Technische Universität Berlin

Prof. Dr. Ulrich Steinmüller, Technische Universität Berlin

## **Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen**

**Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei  
türkischen Lehramts-  
und Pädagogik-Studentinnen  
in Deutschland**

**IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation**

## Inhaltsverzeichnis

	Einführung in das Thema .....	1
<b>Teil I</b>	<b>Religiöse Orientierungen und Erziehungsvorstellungen bei Türken</b> .....	<b>13</b>
<b>I.1</b>	<b>Religiöse Orientierungen bei türkischen Muslimen und Musliminnen</b> .....	<b>13</b>
<b>I.1.1</b>	<b>Religiöse Entwicklungen in der Türkei</b> .....	<b>13</b>
<b>I.1.1.1</b>	Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Sunniten und Aleviten in der Türkei .....	17
<b>I.1.1.2</b>	Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Aleviten und Alevitinnen in der Türkei .....	35
<b>I.1.2</b>	<b>Religiöse Orientierungen in der türkisch-muslimischen Migrantengesellschaft in Deutschland</b> .....	<b>44</b>
<b>I.1.2.1</b>	Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei türkischen Sunniten und Sunnitinnen in Deutschland .....	44
<b>I.1.2.2</b>	Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Aleviten und Alevitinnen in Deutschland .....	71
<b>I.2</b>	<b>Erziehungsvorstellungen bei türkischen Migrantenfamilien in Deutschland</b> .....	<b>77</b>
<b>I.3</b>	<b>Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für den Untersuchungszusammenhang</b> .....	<b>99</b>

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Karakoşlu-Aydın, Yasemin:**

Muslimische Religiosität und Fröhenungsvorstellungen : eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studierenden in Deutschland / Yasemin Karakoşlu-Aydın. - Frankfurt/M. : IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 2000

(Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; Bd. 12)

Zugl.: Essen, Univ., Diss., 1999  
ISBN 3-88939-534-1

© IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21

D-60444 Frankfurt

e-mail: [ikoverlag@t-online.de](mailto:ikoverlag@t-online.de)

Internet: <http://www.iko-verlag.de>

Umschlaggestaltung: Volker Luschek, 61184 Karben

Herstellung: PRISMA Verlagsdruckerel GmbH, 60487 Frankfurt am Main

*Die Arbeit wurde ausgezeichnet mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien 2000.*

Unterstrichene Passagen in den Interviewausschnitten kennzeichnen die Übersetzungen aus dem türkischen Originalton.

<b>Teil II</b>	<b>Analytischer Bezugsrahmen</b> . . . . .	105	<b>Teil III</b>	<b>Die empirische Untersuchung</b> . . . . .	155
<b>II.1</b>	<b>Religiosität</b> . . . . .	105	<b>III.1</b>	<b>Methodik</b> . . . . .	155
II.1.1	Annäherung an die Begriffsklärung . . . . .	105	III.1.1	Begründung der Erhebungsmethode und Erläuterungen zum Leitfaden . . . . .	155
II.1.2	Thomas Luckmanns "unsichtbare Religion" als Beitrag zum Paradigmenwechsel in der wissen- schaftlichen Betrachtung von Religion in der Moderne . . . . .	106	III.1.2	Probandenauswahl . . . . .	160
II.1.3	Folgen der Modernisierung für religiöse Orientierungen unter Jugendlichen in Deutschland . . . . .	109	III.1.3	Beschreibung der Untersuchungsgruppe . . . . .	162
II.1.4	Religiosität und Sozialisation . . . . .	111	III.1.4	Interviewsituation und Situation der Textproduktion . . . . .	167
II.1.5	Geertz' Erkenntnisse über die Entwicklung von islamischer Religiosität in der Moderne . . . . .	115	<b>III.2</b>	<b>Interviewauswertung</b> . . . . .	175
II.1.6	In der Untersuchung verwendeter Religiositätsbegriff . . . . .	122	III.2.1	Arbeitsschritte der Auswertung . . . . .	175
II.1.7	Die Glock'schen "Dimensionen der Religiosität" als heu- ristisches Analyseinstrument der eigenen Untersuchung . . . . .	123	III.2.2	Typenbildung . . . . .	178
<b>II.2</b>	<b>Erziehungsvorstellungen</b> . . . . .	127	<b>III.3</b>	<b>Typologie vorgefundener religiöser Orientierungen in der Untersuchungsgruppe</b> . . . . .	183
II.2.1	Annäherung an ein Verständnis von 'moderner' Erziehung . . . . .	127	III.3.1	Die Atheistinnen . . . . .	183
II.2.2	Interkulturelle Ansätze von Erziehung und Bildung als Ausdruck einer 'zeitgemäßen Pädagogik' . . . . .	133	III.3.2	Die Spiritualistinnen . . . . .	191
II.2.3	Elterliche Erziehungsvorstellungen: In der Untersuchung verwendete Begriffsdefinitionen und Analysekategorien . . . . .	142	III.3.3	Die Laizistinnen . . . . .	200
II.2.4	Leitvorstellungen professionellen didaktischen Handelns . . . . .	146	III.3.4	Die pragmatischen Ritualistinnen . . . . .	219
II.2.5	Lehrer und Lehrerinnen als Erzieher und Erzieherinnen . . . . .	149	III.3.5	Die idealistischen Ritualistinnen . . . . .	228
II.2.6	Schlüsselqualifikationen beruflichen (pädagogischen) Handelns . . . . .	152	<b>III.4</b>	<b>Familiäre Erziehungsvorstellungen der Probandinnen</b> . . . . .	239
			III.4.1	Familiäre Erziehungsvorstellungen der Atheistinnen . . . . .	239
			III.4.2	Familiäre Erziehungsvorstellungen der Spiritualistinnen . . . . .	247
			III.4.3	Familiäre Erziehungsvorstellungen der Laizistinnen . . . . .	255

III.4.4	Familiäre Erziehungsvorstellungen der pragmatischen Ritualistinnen	269	III.6.5	Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den idealistischen Ritualistinnen	399
III.4.5	Familiäre Erziehungsvorstellungen der idealistischen Ritualistinnen	281	III.7	<b>Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung</b>	413
<b>Exkurs: Grundzüge 'islamischer' und 'traditioneller türkischer Erziehung</b>		301	III.7.1	Religiöse Orientierungen	413
<b>III.5</b>	<b>Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Probandinnen</b>	323	III.7.2	Familiäre Erziehungsvorstellungen	422
III.5.1	Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Atheistinnen	323	III.7.3	Vorstellungen von religiöser Erziehung	429
III.5.2	Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Spiritualistinnen	326	III.7.4	Berufliche Orientierungen als Pädagoginnen	434
III.5.3	Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Laizistinnen	330	<b>IV</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	441
III.5.4	Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den pragmatischen Ritualistinnen	344	<b>V</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	449
III.5.5	Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den idealistischen Ritualistinnen	351	<b>Anhang</b>		473
<b>III.6</b>	<b>Orientierungen als professionelle Pädagoginnen</b>	361	1	Interview-Leitfaden	476
III.6.1	Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Atheistinnen	361	2	Liste der Interviewteilnehmerinnen nach Typenzuordnung, Studienfach, sozialer Status und 'sichtbarer' Religionszugehörigkeit	478
III.6.2	Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Spiritualistinnen	369	3	Tabelle zu den Ausprägungen der Dimensionen der Religiosität nach Typen religiöser Orientierung	479
III.6.3	Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Laizistinnen	373			
III.6.4	Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den pragmatischen Ritualistinnen	392			

## Vorwort

An dieser Stelle möchte ich all den Menschen danken, die den Prozeß der Entstehung dieser Arbeit in vielfältiger Weise begleitet und unterstützt haben. Danken möchte ich zunächst meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning, die mir persönlich wie fachlich viel Freiraum aber auch die Stütze und Anleitung gegeben hat, damit ich wissenschaftlich meinen eigenen Weg finde. Mein Dank gilt auch den Betreuer/-innen und den Kommiliton/-innen des DFG-Graduiertenkollegs "Migration im modernen Europa" an der Universität Osnabrück, in deren Kreis ich als Kooptierte manch fruchtbare Verwirrung über die Anwendung qualitativer Methoden in der Migrationsforschung erfahren habe. Ich danke meinen Kolleginnen aus der Diss-AG im Fachbereich 2 der Universität GH Essen für die freundschaftliche und zugleich fachlich fundierte Kritik und Unterstützung; mein herzlicher Dank gilt besonders Gabi, Claudia und Özlem für das Korrekturlesen und die konstruktiven Verbesserungsvorschläge, Rudi für seine nie ermüdende Bereitschaft zu hinterfragen, anzuregen, zu unterstützen und aufzubauen. Ganz besonders danken möchte ich meinen Interviewpartnerinnen für das Vertrauen, das sie mir mit ihrer Offenheit geschenkt haben und das diese Untersuchung erst möglich gemacht hat. Meinem Mann Hayretin danke ich für seine liebevolle Geduld und die Ausdauer, meine Tiets zu ertragen und mich zu ermutigen, weiterzumachen. Nicht zuletzt möchte ich meinen Eltern danken, die mit ihrem Glauben an mich und unerschöpflicher Fürsorge meinen Lebensweg mit viel Liebe und großer Tatkraft begleitet haben.

Ich widme diese Arbeit dem Menschen, der mich gelehrt hat, was gelebte Toleranz in interkulturellen Beziehungen wirklich bedeutet, und der den Abschluß dieser Arbeit leider nicht mehr miterleben durfte, meinem Vater İzzet Karakasoglu.

## Einführung in das Thema

"Was wird aus dem Versiehen, wenn das Einfühlen fehlt?"  
(Geertz, *Diehr: Beschreibung*, 1987, S.290).

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich mit einer neuen Gruppe gesellschaftlicher Akteure im Bildungs- und Erziehungsbereich der Bundesrepublik. Es handelt sich dabei um Angehörige der zweiten türkischen Migrantengeneration, die sich als studierende 'Bildungsländerinnen' erziehungswissenschaftlicher Fächer entschlossen haben, die 'Seiten' zu wechseln und vom Objekt des bundesdeutschen Bildungs- und Erziehungssystems zu dessen aktiv handelndem Subjekt zu werden. Als angehende Lehrerinnen, Diplom- und Sozialpädagoginnen werden sie nicht mehr in der Position der zu Betreuenden sein, sondern selbst zu den pädagogisch verantwortlichen Handelnden, Vermittlenden gegenüber Angehörigen der Mehrheits- wie Minderheitsgesellschaft in Schulen, sozialbetreuenden und sozialpädagogischen Einrichtungen und anderen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gehören. Ein Teil von ihnen wird voraussichtlich zukünftig auch in der wissenschaftlichen Forschung an Konzeptentwicklungen neuer pädagogischer Ansätze für die Gesellschaft der Bundesrepublik oder aber in der bildungspolitischen Beratung tätig sein.

Solange ihr Äußeres den gängigen Vorstellungen religionsneutraler, westlicher Kleidung entspricht, gelten diese jungen Frauen aus türkisch-muslimischen Familien als säkularisiert und überwiegend an die Standards der westlichen Gesellschaft angepaßt. Es wird angenommen, daß sie den demokratischen Grundkonsens der Gesellschaft internalisiert und auch ihr Religiositätsverständnis weitgehend dem der christlich-säkularen Mehrheitsgesellschaft angepaßt haben. Ist dieses 'westliche' Äußere kombiniert mit einem gehobenen Bildungsstatus bzw. einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, so wird daraus geschlossen, daß diese Frauen die ihren Herkunftsfamilien punschal zugeschriebenen 'rückständigen, Frauen einschränkenden und unterdrückenden' Rahmenbedingungen zugunsten einer Emanzipation nach westlichen Maßstäben

<sup>1</sup> Mit der Bezeichnung 'türkisch' ist keine ethnische Zuschreibung verbunden. Sie bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang ausschließlich die Herkunftsnationalität der Eltern der betreffenden Personen, unabhängig davon, ob sie sich selbst der türkischen, kurdischen, ischmetkessischen oder einer anderen Ethnie zurechnen.

verlassen hätten.<sup>2</sup> Unter der Annahme, daß der Islam die Hauptursache für die Einschränkung der Mädchen und jungen Frauen durch die Familien sei, wird festgestellt, daß sich die 'westlich' gekleideten Mädchen und jungen Frauen von der Religion weitgehend gelöst hätten und dies der Hintergrund für ihre Entfaltung im Bereich der Bildung und des Berufes sei.<sup>3</sup>

Wenn (türkisch-)muslimische Frauen durch das Tragen eines Kopftuches jedoch ihre religiöse Orientierung nach außen sichtbar werden lassen, wird vermutet, daß sie als bekennende Musliminnen 'noch' den erwählten, dem Islam zugeschriebenen, Frauen unterdrückenden Rollenmustern verhaftet und darüber hinaus einem säkularen Weltverständnis per se abgeneigt seien.<sup>4</sup> Das Kopftuch wird so entweder mit Traditionalismus und damit der unhinterfragten Fortführung familiärer Traditionen oder mit religiös-

<sup>2</sup> Der evolutionistische Ansatz, demzufolge die Verinnerlichung der 'westlichen Werte' und das Abliegen der Tradition eines höheren Stand der Entwicklung ausdrückt, kommt in einem Artikel über westlich orientierte Erzieherinnen türkischer Herkunft in deutschen Kindertragesstätten zum Ausdruck. Dort wird gefragt: "Sind die türkischen Erzieherinnen vielleicht auch gezwungen, Werte und Lebensformen zu vermitteln, die sie selbst noch nicht ganz verinnerlicht haben? (...) Haben sie selbst ihre Tradition schon abgelegt?". Daß der Artikel unter Beteiligung der 'Betroffenen' geschrieben wurde, zeigt, daß dieses Moderne-Tradition-Paradigma auch von Teilen der Minderheitsgesellschaft übernommen wurde (Eksi et al. 1992, S.14).

<sup>3</sup> Dieser Gesichtspunkt soll hier nicht weiter vertieft werden, da dies bereits an anderer Stelle ausführlich geschehen ist. Hinsichtlich der Kritik an dieser pauschalisierenden und stigmatisierenden Sichtweise wird verwiesen auf folgende Publikationen: Boon-Nünning (1994b) "Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen"; Özyakmaz (1995); Auf allen Stufen: Schepker/Eberding (1996) "Der Mädchenmythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion"; Horwanz-Emden (1997) "Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung"; Hoberling (1998) "Am-Hilflos-ausgeliefert? Zur stereotypen Überzeugung über Mädchen türkischer Herkunft". Selbstverleumdung für die Kernaussagen dieser Beiträge sei hier Glumpler zitiert, die auch den interkulturellen pädagogischen Diskurs von diesen Stereotypen überschattet sieht: "Juristische und publizistische Auseinandersetzungen um das Tragen von Kopftuch und Schleier auf dem Schulgelände und die Befreiung von der Teilnahme an kooduktiven Sport- und Schwimmunterricht prägen nicht nur in der öffentlichen Wahrnehmung das Bild vom benachteiligten und unterdrückten ausländischen Mädchen" (Glumpler 1998, S.216).

<sup>4</sup> Atria verweist unter Bezug auf ihre empirischen Forschungsergebnisse darauf, daß im antislamischen Diskurs "Männer und Frauen westlicher Prägung sich selbst als progressiv, fortschrittlich und 'heil' konstruieren, Menschen islamischer Herkunft also dazu diktiert, als Gegenbild "das westliche Selbstbild zu bestreiten" (Atria 1995, S.154). Nach Rommelspacher dient diese "Fremdsterotypisierung" der "Selbststereotypisierung", die wiederum Grundlage dafür ist, sich selbst als Norm zu setzen (Rommelspacher 1995, S.186). Nestvogel spricht von weiblichen Überlegenheitsgefühlen als Resultat dieser Stereotypisierung muslimischer Frauen, mit dem der eigene Machianspruch legitimiert werde (Nestvogel 1996, S.56-57, S.62).

politischem Fundamentalismus und damit der kompromißlosen Forderung nach einer Einheit von Religion, Staat und Gesellschaft auf der Grundlage des Islam gleichgesetzt. In den meisten Fällen schließen potentielle Arbeitgeber von ihrem äußeren Erscheinen auf die Anpassungs- und damit Integrationsunwilligkeit der Kopftuch-Trägerinnen.<sup>5</sup> Auf diese Weise kommt es für diejenigen unter ihnen, die durch ihren Wunsch, eine qualifizierte Berufsausbildung anzutreten und in ihrem erlernten Beruf auch außerhäuslich tätig zu werden, den Willen an gesellschaftlicher Teilhabe äußern, zu vielfältigen Akzeptanz- und schließlich Zugangsproblemen.<sup>6</sup>

Eine Verschärfung erfährt die Problematik im Zusammenhang mit der Frage, ob Lehrerinnen und Pädagoginnen in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der deutschen Gesellschaft befragt sein sollen, ein Kopftuch als äußeres Zeichen ihrer religiösen Orientierung im Dienst zu tragen. Um diese Frage entspann sich im Februar 1997 ein gesellschaftspolitischer Diskurs, der seinen Beginn in dem Wunsch einer muslimischen Lehramtsstudentin hatte, mit Kopftuch das Referendariat anzutreten. Der Fall, der benannt nach der betreffenden Referendarin als "Fall Ludin" zu Landtagsdebatten und Pro-Contra-Diskussionen in allen einschlägigen Tages- und Wochenzeitungen und Zeitschriften geführt hat, ereignete sich zwar in Baden-Württemberg, entfaltete seine Wirkung jedoch bundesweit.<sup>7</sup> Dies zeigt sich etwa daran, daß die damalige Bundesbeauftragte für die Belange der Ausländer, Cornelia Schmalz-Jacobson, in einem Interview gegen die Einstellung kopftuchtragender Lehrerinnen zu bedenken gibt, "der Erziehungsauftrag im Hinblick auf die Gleichberechtigung" müsse ebenso berücksichtigt werden wie "die Grundrechte der Schüler und ihrer Eltern, die nicht die religiöse Überzeugung des jeweiligen Lehrers teilen". Ihre Empfehlung lautet: "Die Möglich-

<sup>5</sup> Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik jenseits dieses politisierten Diskurses sei auf den Begleitkatalog 'Kopftuch Kulturen' zur Ausstellung 'Das Kopftuch - Nur ein Stückchen Stoff in Geschichte und Gegenwart' (Akzent/Balaj/Franzer u.a. 1999) verwiesen. Die Publikation enthält Lebensgeschichten von und Interviews mit Frauen aus verschiedenen Kulturen über ihre individuellen Einstellungen und Praktiken bezüglich des Kopftuches sowie wissenschaftliche Beiträge zur Geschichte und Analyse der Bedeutungszusammenhänge, in die das Kopftuch-Tragen gegenwärtig gestellt wird.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu PinyWolner (1995, S.202). Fallbeispiele bietet eine Dokumentation von Hellen muslimischer Kinder und Jugendlicher in Schule und Ausbildung, die mit diesem Problem konfrontiert wurden (DIF 1996). Die Problematik wird bestätigt durch diesbezügliche Befunde einer Untersuchung von Marburger (1997, S.25).

<sup>7</sup> Vgl. die ausführliche Beschreibung des Falls' und Analyse seiner Behandlung in den Medien und in der politischen Öffentlichkeit bei Karakozoglu-Aydin (1999).



keit, daß muslimische Mädchen, die das Kopftuch für sich ablehnen, unerwünschten Druck geraten könnten, führt in meinen Augen zu dem Schluß, daß Lehrerinnen islamischen Glaubens in der Schule das Kopftuch nicht tragen dürfen" (Rheinische Post, 4.8.1997). Dieser Meinung schloß sich die zuständige Kultusministerin in Baden-Württemberg, Anette Schavan, bei ihrem Verbot gegenüber dem Tragen eines Kopftuches im Schuldienst an (Presseerklärung 13.7.1998). Es ging dabei um die Frage, ob Feriha Lüdin nach Abschluß ihres Referendariats, das ihr als Teil der staatlichen Ausbildung nicht verwehrt werden konnte, auch in den Schuldienst übernommen werden sollte. Die nordrhein-westfälische Bildungsministerin Behter spricht sich zwar für einen "behutsameren Umgang mit religiösen Überzeugungen im Zusammenhang mit Fragen des Dienstrechts" aus und überläßt es dem Ermessen der einzelnen Schulleiter, hier zu entscheiden, mit dies jedoch auch nicht ohne Verweis auf den gesellschaftlichen Wertekonsens. Schließlich gebiete es die Verfassung, "sowohl dem Recht des Einzelnen auf freie Religionsausübung eine hohe Bedeutung zuzumessen, wie etwa auch der Verpflichtung der Staatsbediensteten, in der Amtsausübung den Staat zu repräsentieren und die unserer Gesellschaft zugrundeliegenden Werte zu vertreten" (Presseerklärung 14.6.1997).<sup>8</sup>

In der Betonung der "unserer Gesellschaft zugrundeliegenden Werte" und dem Hinweis auf ein dem Erziehungsauftrag zugrundeliegendes Verständnis von "Gleichberechtigung" zeichnet sich die Antizipation von Wertekonflikten<sup>9</sup> ab, die zwischen dem oftmals mit Säkularität gleichgesetztem gesellschaftlichen Wertekonsens der Bundesrepublik und islamischen Werten vermutet werden und als deren Protagonistinnen die 'sichtbaren' muslimischen Pädagoginnen gesehen werden.<sup>10</sup> Während sich das bundesdeutsche Bildungssystem und seine Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in der

<sup>8</sup> Daß derartige Fälle nicht auf den Bereich der Schule begrenzt sind, sondern auch in anderen staatlichen Erziehungsinstitutionen vorkommen, zeigt der Fall einer türkischen Erzieherin in Berlin, deren Nichtzustellung in einem Kindergarten, vom zuständigen Jugendstadtrat mit der Begründung erfolgte, daß das Kopftuch als "Zeichen der Unserndung unter den Mann" sich "pädagogisch negativ" auf die Kinder auswirken könne ( taz 11.11.1985).

<sup>9</sup> Sowohl für das Verständnis von Integration wie auch einer multikulturellen Gesellschaft erweist sich nach Haufmann die Wertordnung beziehungsweise die Frage der Normen als zentrales Problem (Haufmann 1994, S.27).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu: Ruffis (1998, S.530), der aus juristischer Sicht Schavans Begründung für ihre Entscheidung gegen das Kopftuch der Lehrerin begrüßt, da es "vielmehr in der innerislamischen Diskussion, auch als Symbol für kulturelle Abgrenzung und als politisches Symbol gewertet" werde. Zu einer gegenteiligen, ebenfalls juristisch begründeten Ansicht kommt Haubler (1999, S.36).

Tradition der (christlichen) Aufklärung sehen,<sup>11</sup> der die Prinzipien der Moderne wie Individualität, Universalität, Weltoffenheit und Toleranz zugrundeliegen, gilt der von türkisch-muslimischen Migrantenfamilien vertretene Islam per se als 'vermodern' und daher nur schlecht mit den genannten 'westlichen' Prinzipien vereinbar (Lutz 1991, S.15-16). Die Rede von der "Kollision kultureller Werte" (Schlimmüller 1996, S.81) kommt in diesem Zusammenhang auf. Dieser Logik folgt die Gleichsetzung des Symbols Kopftuch mit der Ablehnung säkularer Staatsprinzipien bis hin zur Befürwortung islamisch fundamentalistischer Ideologien. Damit wird die Befürchtung laut, daß die Pädagoginnen mit Kopftuch diese als undemokratisch eingestufte Ideologie zur Grundlage ihres pädagogischen Handelns im beruflichen Zusammenhang machen könnten.

Die Suche nach wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit diesem Thema macht deutlich, daß die Diskussion nicht auf tatsächlichen Erkenntnissen über das religiöse und pädagogische Selbstverständnis der betroffenen 'sichtbaren' muslimischen Pädagoginnen basiert, da sich die wissenschaftliche Forschung dieses Gegenstands noch nicht angenommen hat. Es existieren keine gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse über die tatsächliche religiöse Orientierung, die Bedeutung des Kopftuches für die religiöse Orientierung und die Auswirkungen von Religiosität auf familiäre Erziehungsvorstellungen und pädagogische Ansätze im Beruf.

Lediglich zu Teilaspekten der beiden Kerndimensionen "Religiosität" und "Erziehungsvorstellungen" der eigenen Untersuchung liegen vereinzelt empirische Untersuchungen vor. So befassen sich Schiffauer (1990) und Mihyazygan (1994) mit dem Wandel traditioneller muslimischer Religiosität durch Migration, Yakut-Heckmann erfaßt verschiedene Ausprägungen von Religiosität in türkischen Familien in Nürnberg, dabei ging sie auch am Rande auf die Vorstellung von religiöser Erziehung ein (1994, 1995). Das Identitätskonzept und religiöse Selbstverständnis kopftuchtragender Abiturientinnen und Studentinnen untersuchten Seuthe (1992) und Nökel (1997). Die persönlichen religiösen Vorstellungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern in Hamburg waren Gegenstand der Untersuchung von Sandt (1996), wogegen Heitmeyer et al. (1997) in ihrer auf NRW begrenzten Umfrage unter türkischen Schülerinnen und Schülern sich auf das Ausmaß religiös-fundamentalistischer Tendenzen bei den Befrag-

<sup>11</sup> Lederer zufolge ist die 'moderne Weltzivilisation westlich-ahndländischer Prägung der unvermeidliche Horizont', vor dem "direkte soziale Begegnungen mit gesellschaftlichen Gruppen anderer Kulturkreise in unserem Land" stattfinden sollten (Lederer 1996, S.66).

ten konzentrierten. Pilzer-Reyl (1995) beschäftigte sich mit der Religiosität von türkisch-muslimischen Jugendlichen in einer mittelhessischen Kleinstadt. Für die genannten Untersuchungen gilt, daß die alevitische Denomination keine Berücksichtigung erfährt. Was die Religiosität der Aleviten anbelangt, so liegt diesbezüglich lediglich eine Untersuchung von Wälpert (1990) in Bezug auf die gegenseitige Wahrnehmung von Aleviten und Sunniten in Berlin vor.

Darüber hinaus gibt es einige neuere empirische Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen türkisch-muslimischer Migranten und Migrantinnen, die sich mit Erziehungsstilen (Alemdar-Niemann 1992, Nanck 1986-1997) und Erziehungszielen (Merkens 1997, Humpert 1997) befassen. In diesen Studien bilden Religiosität und Religionserziehung nur Randaspekte.<sup>12</sup> Untersuchungen, die sich explizit mit religiöser Erziehung türkisch-muslimischer Kinder befassen, konzentrierten sich überwiegend auf die institutionell vermittelte religiöse Erziehung im Rahmen des schulischen mütter-sprachlichen Ergänzungunterrichts (Arslan 1996) oder der durch die Moscheevereine eingeleiteten Koranurse (Ritsch 1987, Alacacoglu 1999). Dabei bezieht Alacacoglu erstmalig auch die institutionell vermittelte religiöse Erziehung alevitischer Kinder ein. Zu den spezifischen Erziehungsvorstellungen alevitischer Familien existiert darüber hinaus lediglich eine Untersuchung, die die Situation in der Türkei mit derjenigen in Deutschland vergleichend darstellt (Pflüger-Schindlbeck 1989).

Was das berufliche Selbstverständnis von Migrantinnen türkischer Herkunft in pädagogischen Berufen anbelangt, so hat sich mit diesem Thema bisher lediglich Lutz (1991) in ihrer Studie, in der sie das Selbst- und Fremdverständnis von Sozialarbeiterinnen türkischer Herkunft in den Niederlanden und in der Bundesrepublik vergleicht, beschäftigt. Der Faktor Religiosität wird dort nicht im Zusammenhang mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Probandinnen untersucht, sondern als eines von vielen Elementen der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die einschlägigen Untersuchungen zu türkischen Sinderenka, die in den letzten Jahren erschienen sind, geben keine Auskunft über Religiosität oder Erziehungsvorstellungen dieser spezifischen Migrantengruppe, sondern informieren allgemein über die soziale Herkunft, die Lebens-

<sup>12</sup> Hinsichtlich einer methodenkritischen und inhaltsanalytischen Dokumentation der einschlägigen Untersuchungen seit Mitte der 70er Jahre, die sich mit Frziehung in türkischen Familien im allgemeinen und der Bedeutung des Faktors Religion im besondern befassen, wird hier verwiesen auf Axel Stöbe: Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozeß von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. Hamburg 1998.

situation und das Studienwahlverhalten der Zielgruppe: (ZfT 1994, ZfT 1996; Rosen 1998).

Es wird deutlich, daß der Bereich türkisch-muslimischer Religiosität bisher nur lückenhaft untersucht wurde und daß ebenfalls eine Forschungslücke hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen Religiosität und Erziehungsvorstellungen besteht. Die vorliegende Untersuchung betrifft somit Neuland, indem sie die aktuelle Diskussion aufgreift den (möglichen) Zusammenhang zwischen Religiosität und Erziehungsvorstellungen und die Konsequenzen für das pädagogische Handeln der Pädagoginnen türkisch-muslimischer Herkunft als neue Akteurinnen untersucht.

Die Konzentration auf angehende Pädagoginnen ermöglicht es, die Dimension der beruflichen Vorstellungen von pädagogischem Handeln mit religiösen Orientierungen auf der einen Seite und familienbezogenen Erziehungsvorstellungen auf der anderen Seite zu verknüpfen und Aussagen über einen Zusammenhang zwischen diesen Ebenen zu machen. Die Beschränkung auf Musliminnen türkischer Herkunft folgt der Erkenntnis, daß sich im Islam je nach kultureller Prägung sehr unterschiedliche Formen von Religiosität entwickelt haben.<sup>13</sup> Da, wie bereits angedeutet wurde und im folgenden noch auszuführen sein wird, bisher lediglich einzelne Aspekte türkisch-muslimischer Religiosität für bestimmte Gruppen religiöser Orientierung erforscht wurden, steht eine Erfassung des möglichen Spektrums religiöser Orientierungen unter Menschen türkischer Herkunft als solche noch aus. Erst eine Erfassung des gesamten Spektrums jedoch macht eine wissenschaftlich fundierte Einordnung einzelner Formen, wie sie etwa im äußeren Erscheinungsbild (Kopftuch) oder in bestimmten Verhaltensweisen erkennbar sind, möglich. Es wird daher die erste Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein, dieses Spektrum am Beispiel der ausgewählten Probandinnengruppe zu erfassen. Damit hat die Untersuchung bokennende wie nicht-bekennende Probandinnen muslimisch-türkischer Herkunft aus alevitischen<sup>14</sup> und sunnitischen Familien als Hauptdenominationen des Islam türkischer Prägung einzubeziehen, womit der Ansatz als intrareligiös und intrakulturell vergleichend bezeichnet werden kann.

Die Beschränkung auf Studentinnen erziehungswissenschaftlicher Fächer und nicht

<sup>13</sup> Vgl. hierzu Geertz' Ergebnisse ihrer sehr diesbezüglichen vergleichenden Forschungen in Marokko und Indonesien, Kapitel II, 1.5.

<sup>14</sup> Näheres zu dieser Denomination vgl. Kapitel 1.1.1.2 sowie Kapitel 1.1.2.2

bereits im Beruf stehende Pädagoginnen folgt der Erkenntnis, daß sowohl die Zahl von in Deutschland ausgebildeten Pädagoginnen mit muslimischem Hintergrund insgesamt, wie insbesondere derjenigen unter ihnen, die ein Kopftuch tragen und in staatlichen Einrichtungen tätig sind, derzeit noch verschwindend gering ist.<sup>15</sup> Dies steht in Zusammenhang mit der Entwicklung des Islam in Deutschland, die eng mit der Geschichte der Arbeitsmigration verbunden ist: Während bis Ende des Zweiten Weltkrieges schätzungsweise 150 Muslime und Musliminnen in Deutschland lebten, wuchs ihre Zahl nach dem Beginn der Arbeitsmigration aus muslimisch geprägten Ländern, beginnend mit dem Abkommen über die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte zwischen der Bundesrepublik und der Türkei im Jahr 1961, bis 1999 auf ca. drei Millionen an.<sup>16</sup> Das heißt, die überwiegende Zahl studierender Bildungsinländerinnen türkisch-muslimischer Herkunft stellt die erste Generation der Kinder von türkisch-muslimischen Arbeitsmigranten und -migrantinnen dar, die in Deutschland aufgewachsen sind und hier ein Hochschulstudium absolvieren. Die ersten von ihnen münden in diesen Jahren in den Beruf ein.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Gruppe der weiblichen Studierenden türkisch-muslimischer Herkunft, da nur innerhalb dieser Gruppe die Sichtbarkeit religiöser Orientierungen im Merkmal Kopftuch zum Ausdruck kommen kann. Ein vergleichbar sichtbares und durch die Mehrheitsgesellschaft als solches auch wahrgenommenes Symbol für Religiosität gibt es bei den Männern nicht.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> So konnten nach intensivem Recherchen bei muslimischen Frauenorganisationen nur zwei muslimische Lehrerinnen in NRW ermittelt werden, die versucht haben, mit Kopftuch im Schuldienst tätig zu sein. Während eine Konrektorin in Wuppertal auf positive Resonanz gegenüber ihren Anhängern bei dem betreffenden Schulleiter gestoßen ist, mußte eine Lehrerin an einer anderen Schule in Wuppertal der Aufforderung, das Kopftuch abzunehmen, nachgeben, andernfalls wäre sie vom Dienst suspendiert worden. In beiden Fällen handelt es sich um zum Islam konvertierte, ehemals christliche deutschstämmige Frauen.

<sup>16</sup> Diese Zahl beruht auf einer Schätzung, da es für den Islam aufgrund seines Selbstverständnisses keine den Kirchen vergleichbare zentrale Institution gibt, die die Zahl der Gläubigen genau angeben könnte. Die geschätzte Zahl von drei Millionen entsteht durch ein Summieren der Zahlen aller Angehöriger von Staaten islamischer Prägung, die sich dauerhaft in der Bundesrepublik aufhalten. Ca. 100.000 von ihnen sind deutscher Herkunft, 2,11 Millionen von ihnen sind türkische Staatsbürger (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999, S.7).

<sup>17</sup> Auch wenn der Vorherrschaft religiös orientierter Studenten ihre persönliche Verbindlichkeit mit der Summe dem "schönen Vorbild des Propheten" zum Ausdruck bringen mag, so weckt diese Bartracht, aufgrund ihrer allgemeinen Verbreitung in der deutschen Mehrheitsgesellschaft, aber keine religiösen Assoziationen.

Als forschungsleitende Fragen lassen sich formulieren:

- Welche Bedeutung hat Religiosität für das Selbstverständnis der zweiten Generation muslimischer Migrantinnen, die Zugang zu elitären Bildungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft gefunden haben?
- In welchen Dimensionen wird diese Bedeutung wirksam?
- Welche Überschneidungen und Abgrenzungen lassen sich hinsichtlich der Einstellungen zu den Bereichen Religiosität und Erziehung zwischen den Studentinnen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen ausmachen?
- Welche Bedeutung(en) geben die Studentinnen selbst dabei dem Kopftuch?
- Welcher Vorstellungen von Erziehung bedienen sie sich hinsichtlich der allgemeinen und der religiösen Erziehung der eigenen Kinder?
- In welchem Zusammenhang stehen diese zur eigenen religiösen Orientierung?
- Welche Vorstellungen von pädagogischen Idealen und pädagogischem Handeln sehen sie in Hinblick auf ihren späteren Beruf für sich als handlungsleitend?
- In welchen institutionellen Zusammenhängen (Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, ethnisch-religiöse Selbstorganisationen) sehen sie ihre berufliche Zukunft?

Die Untersuchung gliedert sich in vier Teile:

Teil I zeichnet anhand einer inhalts- und methodenkritischen Analyse der einschlägigen Sekundärliteratur den aktuellen Forschungsstand zu den beiden Kernaspekten der Untersuchung nach, das heißt, zu den religiösen Orientierungen und Erziehungsvorstellungen von Migrantinnen und Migrantinnen türkischer Herkunft in Deutschland. Die

Einbeziehung des Forschungsstands zur Religiosität in der Türkei ist angesichts der lückenhaften Erfassung religiöser Erscheinungsformen bei türkischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland notwendig, um einen Überblick über das mögliche Spektrum zu erhalten, innerhalb dessen sich muslimische Religiosität von Türken und Türkinnen überhaupt bewegt. Darüber hinaus weist die Literatur vielfach auf die nach wie vor bestehende enge Verbindung der Migrant/-innen zur Türkei hin. In religiösen Angelegenheiten erährt dieser Bezug insofern eine Vertiefung, da die religiöse Betreuung der türkisch-muslimischen Migranten und Migrantinnen zum einen durch die Staatliche Behörde für Religiöse Angelegenheiten (Diyaret İleri Başkanlığı) in Form ihrer Auslandsvertretung, der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V. (Diyaret İleri Türk-Islam Birliği e.V.) wie auch durch Moscheeverbände erfolgt, deren Hauptsitz sich in Form von religiösen Orden bzw. politisch-religiösen Organisationen in der Türkei befindet (z.B. die Milli Görüş-Vereinigung, VIKZ, ATTB)<sup>16</sup>.

Teil II beinhaltet den analytischen Bezugsrahmen, in dem sich die Auswertung des empirischen Teils bewegt. Hier findet zunächst eine Klärung der im darauffolgenden empirischen Teil der Untersuchung verwendeten Begrifflichkeiten statt. Es folgt eine kurze Darstellung des kulturanthropologischen Ansatzes von Geertz zur Beschreibung und Erklärung religiöser Entwicklungen im Islam sowie eine Vorstellung des Glockenurteils Ansatzes zur Erfassung der "Dimensionen der Religiosität". Sie bilden ein heuristisches Instrument zur Einordnung und Kategorisierung der in der eigenen empirischen Untersuchung vorgefundenen Formen religiöser Orientierung bei den Probandinnen. Ein kurzer Abriss idealiter gegenwärtig wirksamer pädagogischer Leitideen familiärer und institutioneller Erziehung in Deutschland bilden den kategorial-theoretischen Hintergrund, vor dem die eigenen Vorstellungen der Probandinnen analysiert werden sollen.

Teil III schließlich bildet das Kernstück der vorgelegten Untersuchung. Mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Sekundärliteraturanalyse in Teil I und des analytischen Bezugsrahmens aus Teil II wird hier eine Typisierung der in der Untersuchungsgruppe vorgefundenen religiösen Orientierungen vorgenommen. Sie bildet das Ausgangsinstrument für einen Vergleich der Erziehungsvorstellungen der Probandinnen. Vor dem Hintergrund der von den Probandinnen perzipierten Erziehungspraxis der eigenen Eltern werden die Erziehungsvorstellungen der Probandinnen hinsichtlich ihrer eigenen

<sup>16</sup> Zu diesen Organisationen ausführlicher siehe Schrüfer 1993; Karakaygılı/Nonnenmann 1996; MAGS 1997.

Kinder auf ihren Bezug zur persönlichen religiösen Orientierung hin untersucht. Schließlich findet eine Analyse der Orientierungen als professionelle Pädagoginnen hinsichtlich ihres religiösen Bezuges statt. Es soll festgestellt werden, inwiefern für die angehenden Pädagoginnen im Hinblick auf ihr zukünftiges professionell pädagogisches Handeln religiöse Beweggründe, Inhalte und Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. Teil III schließt ab mit einer typenübergreifenden Zusammenfassung der wichtigsten Befunde aus der empirischen Untersuchung zu Zusammenhängen zwischen religiösen Orientierungen und Erziehungsvorstellungen bei den befragten Pädagogik-Studentinnen türkisch-muslimischer Herkunft.

In Teil IV werden aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit insgesamt Schlussfolgerungen für weitergehende Untersuchungen abgeleitet.

## Teil I Religiöse Orientierungen und Erziehungsvorstellungen bei Türken

### I.1 Religiöse Orientierungen bei türkischen Muslimen und Musliminnen

#### I.1.1 Religiöse Entwicklungen in der Türkei

Eine Analyse des Spektrums religiöser Orientierungen unter türkischen Muslimen und Musliminnen in Deutschland ist nicht denkbar, ohne Bezugnahme auf entsprechende Entwicklungen in der Türkei. Religiöse Orientierungen von türkischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland finden nicht in einem luftleeren Raum statt, sie haben einen historisch-kulturellen Hintergrund, der seine Bezüge in der spezifisch türkischen Entwicklung des Islam findet. Die Rezeption der diesbezüglich fortgeschrittenen Türkei-bezogenen Forschung kann insbesondere dort hilfreich sein, wo für in der Türkei bereits erforschte Ausprägungen muslimischer Religiosität in Deutschland noch keine Untersuchungsergebnisse vorliegen. Die Ergebnisse aus der Türkei können hier wertvolle Hinweise zur Einordnung und Auswertung der in der eigenen Untersuchung festgestellten Ausprägungen geben. Interessant ist der Blick auf die türkeibelegene Forschung auch, weil es so möglich wird, diesbezügliche spezifische Entwicklungen in der Migrantengesellschaft herauszufiltern.

Die spezifisch türkische Ausprägung des Islam hat ihre Wurzeln zwar in der fast 600jährigen Tradition des sich als islamische Führungsmacht definierenden Osmanischen Reiches,<sup>19</sup> wurde jedoch am stärksten dadurch geprägt, daß die Türkei seit 1924 innerhalb der Staaten islamischer Prägung den einmaligen Fall eines Staates mit überwiegend muslimischer Bevölkerung (ca. 99%) und laizistischer Verfassung darstellt. Der Staatsgründer Mustafa Kemal, genannt Atatürk, wollte damit den Übergang von einem Staat, in dem die Bürger über ihre Religionszugehörigkeit definiert wurden, zu einem nach westlichen Maßstäben modernen Nationalstaat markieren, in der Religion Privatsache des einzelnen sein sollte. Gleichzeitig kann jedoch festgestellt werden,

<sup>19</sup> In dieser Darstellung wird der Empfehlung Mardin's gefolgt, bei der Beschäftigung mit Ursachen der großen osmanischen Konflikte - und die Diskussion um die 'zu toleranteren Formen von Religiosität' ist einer davon - der gesellschaftlichen und politischen Situation der Türkei der Gegenwart immer auch Grundzüge des Osmanischen Reiches miteinzubeziehen (Mardin 1997, S.355).

daß trotz dieser formalen Festschreibung seit den 40er Jahren religiöse Elemente zunehmend an Einfluß innerhalb der religiös orientierten, überwiegend ländlichen Bevölkerung und damit auch auf das Alltagsleben und schließlich auf die Politik gewinnen. Damit kam es zu einer Gleichzeitigkeit eines sich als nicht in religiösen Paradigmata definierenden Staates und einer sich vor allem über die Religion definierenden Bevölkerung (Seufert 1997; Marđin 1997). Die Reaktion des Staates auf diese Situation war eine Religions- und Laizismuspolitik, die diese Bewegungen in der Bevölkerung staatlich kontrollierten, dadurch kanalisieren und gegebenenfalls auch unterdrücken sollte, da sie als Gefahr für das weltlich-westliche Fundament des Staates betrachtet wurden.

Die Konstellation 'laizistischer Staat - muslimische Bürger' brachte eine Vielzahl von religiösen Orientierungen in der Bevölkerung hervor - von atheistisch über laizistisch und traditionalistisch bis islamisch-fundamentalistisch - deren großer Teil aktuell sich als traditionell religiös versteht bei gleichzeitiger Anerkennung des laizistischen Prinzips (vgl. Seufert 1997).<sup>20</sup> An den Rändern dieser Orientierung nehmen jedoch, bedingt durch eine anhaltende wirtschaftliche Krise und einer damit einhergehenden Desillusionierung von Teilen der Bevölkerung gegenüber dem Staat, Bewegungen zu, die die traditionell-religiöse und gleichzeitig laizistische Haltung nicht mehr als gesellschaftlich tragbares Fundament begreifen. Ergebnis ist eine Polarisation der Gesellschaft bei abnehmender Zahl derjenigen, die das von staatlicher Seite vertretene türkisch-islamische Modell, wie es sich gegenwärtig darstellt, befürworten. Einen Einfluß hierauf hatte das Erstarken einer neuen Bewegung junger gebildeter Muslime, die aus dem Bildungsboom der 80er Jahre hervorgegangen waren (darunter auch die sogenannten "Kopftuchstudentinnen", s.u.). Sie, die überwiegend aus der unteren Bevölkerungsschicht der Städte, d.h. den aus ländlichen Gebieten neuzuzugewogenen städtischen Neubürgern entstammten, brachen das laizistische Paradigma modern=laizistisch, unzeitgemäß=religiös zugunsten einer neuen Definition moderner Muslime auf. Ihnen gesellten sich auch angestammte städtische Mittelschichtangehörige hinzu, die von der steigenden Arbeitslosigkeit betroffen waren und feststellten

<sup>20</sup> Prominente Vertreter dieser Haltung gründeten 1982 die Bewegung der "Türkisch-Islamischen Synthese" (Türk-Islam-Sentezi). Mit dieser Bewegung wollten regierungsnah, konservative türkische Intellektuelle sowohl den anti-islamischen Kräften im linken politischen Spektrum als auch den antikemalistisch eingestellten pan-islamistischen Kräften im religiös-rechten politischen Spektrum eine eigene Ideologie entgegenstellen. Kennzeichen dieser Ideologie ist die Verbindung von einem an kemalistischen Prinzipien orientierten türkischen Nationalismus mit einem starken religiös-islamischen Bewußtsein.

mußten, daß ihre Befolgung laizistischer Prinzipien nicht durch eine staatliche Fürsorge in Form von Aufnahme in den Arbeitsmarkt belohnt wurde. Parallel zu diesen Entwicklungen in den sunnitischen Teilen der Bevölkerung kam es zu spezifischen Entwicklungen bei den alevitischen Bevölkerungsanteilen.

Unter Einfluss der Türkisch-Islamischen Synthese wurde die Laizisierung des Bildungswesens zugunsten der religiösen Bedürfnisse der sunnitischen Bevölkerungsmehrheit aufgeweicht. So wurde z.B. 1982 der (sunnitische begrenzte) Religions- und Ethikunterricht als Pflichtfach an den Schulen eingeführt, um der Genese dieser neuen religiösen Kräfte, die als radikal und antistaatlich definiert wurden, entgegenzutreten. Diese staatlichen Reislamisierungsbemühungen wirkten sich auf die alevitische<sup>21</sup> Bevölkerungsminderheit hinsichtlich ihrer religiös-kulturellen Identitätsentwicklung zunächst destruktiv aus (Çamurođlu 1998, S.80; Hozkurt 1998, S.92).

Angezogen durch die Idee des kemalistischen Laizismus, der durch die Verbannung aller Religionen aus der Öffentlichkeit der politischen Dominanz der Sunniten über die Aleviten, wie sie im Osmanischen Reich herrschte, zunächst ein Ende bereite, unterstützen die alevitischen Intellektuellen die Regierung der jungen türkischen Republik. Während bereits die seit den 50er Jahren stattfindende Industrialisierung und damit einhergehende Landflucht zur Eroston der dörflichen alevitischen Strukturen führte, kam es im Zuge der oben geschilderten Entwicklungen, insbesondere der seit Beginn der 80er Jahre erstarkenden Türkisch-Islamischen Synthese als Staatsideologie zu einer verstärkten Marginalisierung der alevitischen Denomination, deren Vertreter überwiegend im republikanischen bis links-oppositionellen Partienspektrum zu finden waren. Die gelebte alevitisch-religiöse Praxis verlor ihre alltagsbestimmende Komponente, alevitische Traditionen gerieten in Vergessenheit. Erst Anfang der 90er Jahre formierte sich eine alevitische Gegenbewegung zu den erstarkten sunnitisch-religiösen Kräften (Çamurođlu 1998, S.79ff).

Die mehr als 70jährige laizistische Tradition des Staates hat auf der anderen Seite eine Gruppe von Muslimen hervorgebracht, die im Gegensatz zu den neuen islamistischen Akteuren auf dem religiösen Parkett der Türkei die Verbindung von Moderne und religiöser Orientierung unter strikter Einhaltung des laizistischen Prinzips befürworten,

<sup>21</sup> Auf die religiöse Denomination der Aleviten und ihre Formen religiösen Selbstverständnisses wird im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Alevitk und zu alevitischer Religiosität (siehe Kapitel I.1.1.2 und I.1.2.2) detaillierter eingegangen.

sich gleichwohl als praktizierende Muslime "gemäß den Bedingungen der Zeit" praktizierend begreifen (Filzer-Reyl 1996). Sie sind vor allem in der städtischen Mittel- und Oberschicht sowie in der kleinstädtischen Schicht der lokalen Notablen zu finden. Neben den genannten islamistisch-religiösen Bewegungen stellen diese einen eigenständigen Entwurf von Muslimsein in einem neuzeitlichen Weltverständnis dar, der sich unter den Bedingungen der spezifisch religiösen Situation in der Türkei herausbilden konnte. Heute präsentiert sich ein Spektrum religiöser Orientierungen in der Türkei, das vom "traditionellen Muslim" über den "modernen Muslim" zum "kemalistischen Muslim" und schließlich zum "Atheisten" reicht.

Aufgrund der Tatsache, daß religiöse Belange der Muslime in der Türkei Angelegenheiten des Staates sind,<sup>22</sup> und daß auch die Ausbildung von Theologen und Religionspädagogen vollständig in der Hand des Staates liegt, konnte sich bis Anfang der 90er Jahre keine lebendige wissenschaftliche Diskussion um Formen der Religiosität innerhalb der türkischen Bevölkerung entwickeln (vgl. İlyasoğlu 1994, S.88). Religiöse Paradigmata waren staatlicherseits vorgegeben, Äußerungen zum Islam in der Türkei hatten sich am verfassungsrechtlich festgeschriebenen Staatsprinzip des Laizismus zu orientieren (Koşay 1995, S.16). Ausdrucksformen von Religiosität jenseits dieses Prinzips wurden - wenn überhaupt - unter dem Verdacht der Staatsfeindlichkeit behandelt. Alleine die Tatsache, daß die wichtigste zivil-religiöse Vergemeinschaftungsform auf dem Land, die Mitgliedschaft in einem religiösen Orden, gesetzlich verboten ist,<sup>23</sup> macht deutlich, wie stark von staatlicher Seite versucht wird, die Religiosität der Bevölkerung zu reglementieren. Daß dennoch ein lebendiges Ordenswesen eine wichtige Rolle innerhalb der Volksfrömmigkeit wie auch als immanentes Organisationsprinzip konservativer politischer Parteien in der Türkei spielt, weist darauf hin, daß die selbständigen Formen von Religiosität in der Bevölkerung eine breite Verankerung aufweisen (vgl. Seufert 1997).

<sup>22</sup> Über das bereits erwähnte Amt für Religiöse Angelegenheiten (Diyane İşleri Başkanlığı), das seit 1924 staatlicherseits damit betraut ist, die religiösen Belange der (sunnitischen) muslimischen Bevölkerung der Türkei zu koordinieren, kontrollieren und zu regeln, nimmt der sich als laizistisch definierende Staat hier Einfluß. Mit Hilfe dieses Amtes versucht er die Verbreitung und Aufrechterhaltung des Laizismus-Prinzips in der Bevölkerung mittels der durch ihn ausgebildeten Theologen und Religionspädagogen zu steuern.

<sup>23</sup> 1925 wurden alle religiösen Orden aufgelöst und ihre Rekonstituierung gesetzlich verboten. Sie erschienen den kompromißlos westlich und laizistisch ausgerichteten Kemalisten als fortschrittsfeindlich und subversiv. Das Verbot existiert offiziell bis heute.

Die gesamtgesellschaftliche Liberalisierung, die auch Auswirkungen auf die öffentliche Präsentation der Bandbreite religiöser Orientierungen in der türkischen Gesellschaft hatte, wirkte sich auch auf die Belebung der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema und damit auf die wissenschaftliche Diskussion zu Religiosität in der Öffentlichkeit aus.<sup>24</sup>

### 1.1.1.1 Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Sunniten und Sunnitinnen in der Türkei

#### a) Religiöse Orientierungen in der Bevölkerung allgemein

Zur Kategorisierung religiöser Orientierungen in der türkischen Bevölkerung hat Seufert (1997) einen wichtigen Beitrag geleistet. Seufert befaßt sich in seiner, in der Beschreibung von Deutungsmustern gipfelnden, lebensweltlichen Analyse des Islamismus<sup>25</sup> "als einer symbolischen Repräsentation einer sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft" nicht nur mit der islamistischen Form religiöser Orientierung, sondern bettet diese ein in das von ihm ermittelte Spektrum von Erscheinungsformen religiöser Orientierungen bei Muslimen in der Türkei. Er hat damit auch für die Türkei erstmalig den Versuch der Konstruktion von Idealtypen unternommen, mit denen er verschiedene Formen von Frömmigkeit von der traditionsgebundenen Religiosität bis hin zur Ablehnung der Religion typisiert. Grundlage seiner Auswertung ist eine

<sup>24</sup> Koşay ist zu entnehmen, daß es sich dabei zum großen Teil um unveröffentlichte Dissertationen handelt (Koşay 1995, S.6).

<sup>25</sup> Als Islamismus bezeichnen die Vertreter des politischen Islam ihre Ideologie, die auf einer weitgehenden Befolgung der islamischen Primärquellen (Koran und Sunna) beruht. Die dort enthaltenen Handlungsanweisungen für alle Bereiche des Lebens werden als nicht interpretierbar und im Wortlaut ewig gültig betrachtet, die westliche Moderne wird als Gegensatz zur islamischen Auffassung von Staat und Gesellschaft verstanden. In der Literatur wird dieser Begriff auch mit "Islamischer Fundamentalismus" umschrieben. Der Islamismus ist nur eine Form des politischen Islams, daneben gibt es verschiedene islamische Erneuerungsbewegungen, die unterschiedliche Formen der Verbindung von Islam und Moderne postulieren. Sie werden als islamische Modernisten bezeichnet. Im Gegensatz zu den Islamisten entwickeln sie Formen islamischer Lebens- und Gesellschaftsordnungen, die durch eine Suche nach Konsens mit westlichen Ideen auf der Grundlage des Islam gekennzeichnet sind (vgl. hierzu Al-Azm 1993, Antas 1997, Hagenmann 1994, Heine 1992, Kepeç 1996).

Repräsentativ-Untersuchung<sup>26</sup> zur religiösen Haltung und religiösen Praxis der Bevölkerung in der Türkei. Die Untersuchung ermittelt zum einen, wie hoch die Rate derjenigen ist, die bestimmten Anbetungspflichten nachkommen und in welchem Grad sie diese erfüllen und fragt, welche Glaubensüberzeugungen wie weit verbreitet sind. Außerdem erfährt sie Einstellungen zu religiös-dogmatischen, liberalen und dezidiert laizistischen Aussagen über die Konstruktion von gegensätzlichen Aussagepaaren, aus denen die Befragten sich jeweils für eine Aussage entscheiden sollten.

Aus den Ergebnissen entwickelt Seufert vier Idealtypen zur Beschreibung der Frömmigkeits-Formen der überwiegenden Mehrheit der türkischen Bevölkerung: den 'Traditionellen Muslim', den 'Modernen Muslim', den 'Kemalistischen Muslim'<sup>27</sup> und den 'Atheisten' als idealtypische Konstrukte (S.254). Seiner Definition zufolge ist der 'Traditionelle Muslim' dadurch gekennzeichnet, daß sein Handeln ihm selbst als "Vollzug einer Tradition, die einer expliziten religiösen Begründung nicht bedarf, da traditionelles und religiöses Leben im Bewußtsein seiner Akteure zusammenfallen", gelte. Für den traditionellen Muslim besitzt sein religiöses Handeln in dem Vollzug sakraler Handlungen, (bei Bedarf) Ausübung magischer Handlungen und der Erfüllung der das soziale Leben regelnden religiös-traditionellen Normen. Handlungselemente des 'traditionellen Muslims' sind ein hiekenloser Vollzug der vorgeschriebenen sakralen Handlungen, wie des regelmäßigen Ritualgebets, des täglichen Moscheebesuchs, der Einhaltung der Fastenvorschriften; darüber hinaus die häufige Benutzung magischer Formeln wie des Notgebets<sup>28</sup> als Versuch, durch religiöse Praktiken auch das Geschehen im Diesseits zu beeinflussen, eine starke normative Ausrichtung des Verhaltens

<sup>26</sup> Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine landesweite Befragung "Untersuchung zu religiösen Werten 1985" in der religiöse Haltung und religiöse Praxis der Bevölkerung erfaßt wurden. Die Untersuchung wurde von dem kommerziellen Meinungsforschungsinstitut SAK A.S. im Auftrag der Tageszeitung Milliyet durchgeführt und ihre Ergebnisse als Serie von Mai bis Juni 1986 in der Milliyet veröffentlicht. Seufert betont, daß alle von ihm verwendeten türkischen Repräsentativ-Untersuchungen tatsächlich nur eingeschränkt als 'repräsentativ' bezeichnet werden könnten, da sie etwa kurdische Siedlungsgebiete nicht oder nur unvollständig mitberücksichtigten. Dies gelte ebenso für die religiöse Praxis der Aleviten, die bislang unberücksichtigt geblieben sei (Seufert 1997, S.238).

<sup>27</sup> Von Seufert so benannt nach der Ideologie des Staatgründers Mustafa Kemal Atatürk, die für die Laizisierung des Landes verantwortlich war. Atatürk ist gleichzeitig der Prototyp des 'kemalistischen Muslims'. Grundlage des von ihm repräsentierten Typs ist eine historisch-kritische Lektüre des Koran.

<sup>28</sup> Damit ist das nicht-ritualisierte, jederzeit - im Gegensatz zum Arabisch rezitierten ritualisierten Gebet - auch in Türkisch zu sprechende 'Stollgebet' gemeint.

(feste Regeln für Gut und Böse), bruchlose Legitimierung der Handlungsnormen durch Glauben an die einzige Richtigkeit der eigenen Religion, Buchstabengläubigkeit, hohe Einschätzung der eigenen Religiosität, Bejahung der Aussage, daß die Religion vollständige Antwort auf alle Fragen der Sitte, Familie, des Lebenssinns gibt. Für die Türkei kommt Seufert auf einen Prozentsatz von 21% der Gesamtbevölkerung, die diesem Typ zuzuordnen seien (S.252).

Der idealtypisch konstruierte 'Moderne Muslim' sieht sich ebenfalls an die für ihn einzig richtige Religion, den Islam, gebunden. Gut und Böse sind für ihn jedoch keine ewig gültigen Werte, sondern abhängig von den Bedingungen, in denen eine jeweils betroffene Person sich befindet, also situationsgebunden zu bewerten. Der 'moderne Muslim' fragt nach den hinter den Normen stehenden Zielen der religiösen Vorschrift, ihrer Ethik. Die Gruppe der 'modernen Muslims' hat sich von dem Gesetzescharakter des Islam losgelöst und ist "zu einer die konkreten Vorschriften relativierenden Ethik" gelangt. Handlungselemente dieses Typs sind häufige individuelle Gebete, ein individualisierter Bezug zur Gottheit, magische Glaubensanteile, eine eher ethische, wertorientierte Ausrichtung des Verhaltens bei gleichzeitiger bruchloser Legitimierung der ethischen Werte durch die Religion. Der 'moderne Muslim' zeigt eine ansatzweise Allegorisierung der Überlieferung, eine noch starke Buchstabengläubigkeit und eine hohe Wertschätzung der eigenen, individuellen Religiosität. Das Alltags- wie auch das religiöse Handeln dieses 'modernen Muslims' ist gekennzeichnet durch eine Trennung des säkularen Alltagslebens von der religiösen Sphäre. Beide Bereiche werden außerhalb der Herkunftsgemeinschaft (Familie, Dorf etc.) gelebt. Daher muß er bewußte Anstrengungen unternehmen, um sein Leben auch außerhalb der eigenen Gemeinschaft religiös korrekt zu führen. Die zahlenmäßige Stärke dieses Idealtyps in der Gesamtbevölkerung beziffert Seufert mit etwa 25% der Bevölkerung.<sup>29</sup>

Als dritten Typ beschreibt Seufert den 'Kemalistischen-Muslim', der sich in erster Linie entweder über seine Nationalität oder über seine berufliche Stellung und seine politische Überzeugung definiert. Für diesen Typ ist die Religion so weit Teil des Privatlebens geworden, daß sie primär Funktionen im Bereich der Sinnfragen erfüllt und als Identitätsmerkmal zur Abgrenzung gegenüber den meist 'christlichen Anderen' dient. Die Handlungselemente dieses Typs bestehen in einer seltenen oder keinen Aus-

<sup>29</sup> "In die Gruppe der 'Moderne Muslims' gehören all jene, die sich mit religiöser Identität in den verschiedenen modernen, sozialen, kulturellen und politischen Organisationen zusammenfinden" (Seufert 1997, S.253). Damit ordnet er die Islamisten als Teilgruppe der "Modernen Muslims" ein.



führung der vorgeschriebenen sakralen Handlungen (zumeist beschränkt auf besondere Anlässe wie Hochzeit oder Beerdigung), mit Ausnahme des Fastens, da Nicht-Fasten einen offenen Bruch mit der Religion bedeutet und mangelnde Achtung gegenüber den Gläubigen zum Ausdruck bringen würde. Er nimmt nur sporadisch oder kaum Zuflucht zu individuellem Gebet und magische Praktiken und hat die religiös-normativen Orientierungen weitgehend aufgegeben. Er zeigt keine ausschließlich religiöse Orientierung bei Werten und Normen als Handlungsgrundlage und bedient sich einer teilweisen Allegorisierung der religiösen Primärquellen. Tendenziell schätzt er die eigene Religiosität eher niedrig ein und orientiert sich nur teilweise an den Grundsätzen der Religion in Sinn-, Sitten-, und Familienfragen. Dieser Typ ist mit 40% (bezogen auf das Jahr 1985) der in der türkischen Gesamtgesellschaft am stärksten vertretene Typ.

Mit mindestens 10% bezieht Seufert die 'Atheisten', die darüber ermittelt wurden, daß sie den Glauben an Gott nicht bejahen, nie beten, keine Stärkung durch die Religion erfahren und nicht an ein Leben nach dem Tode glauben. Die gesamte Typisierung gibt keinen Aufschluß über eine Differenzierung nach Aleviten und Sunniten, da eine solche in der Umfrage nicht vorgenommen wurde.

#### b.) *Religiöse Orientierung von laizistisch orientierten Muslimen*

Während, wie noch zu zeigen sein wird, eine große Zahl von Studien zur Religiosität in der Türkei sich vor allem mit der 'sichtbaren' Religiosität, insbesondere derjenigen, die sich im Tragen eines Kopftuches zu äußern scheint<sup>30</sup>, auseinandersetzen, ist die Erforschung der "nicht-sichtbaren" Formen von religiöser Orientierung in der Türkei noch nicht sehr fortgeschritten. Seit kurzem liegt jedoch eine Untersuchung zu diesem Thema vor, die eine spezifisch türkische Form säkularer religiöser Orientierung und den innerhalb dieser Gruppe stattfindenden religiösen Wandel analysiert. Mit der Methode der "Oral History" führte Pilzer-Reyl (1996)<sup>31</sup> eine Untersuchung über türkische Großstädter mit einem hohen Bildungsstand durch, die sie selbst als "die am stärksten 'verwestlichten' Türken" charakterisiert und an denen am deutlichsten sichtbar

<sup>30</sup> Die religiöse Kopfbedeckung der Männer "sarık" und die ans religiösen Gründen getragene weiße Hose "şalvar" können als männliche Pendanten zur im Kopftuch sichtbar gewordenen Religiosität gelten.

<sup>31</sup> Die Datenbasis des qualitativ erhobenen empirischen Materials beruht auf 17 leitfadengestützten Tiefeninterviews mit InterviewpartnerInnen im Alter von 17 bis 80 Jahren.

werde, wie sich die islamische Religiosität unter dem Einfluß neuzeitlicher Säkularisierung in der Türkei entwickelt habe.

Als Ergebnis ihrer Auswertung beschreibt Pilzer-Reyl einen Glaubens-Typus, den sie "neo-modernistische" Religiosität nennt. Die "Neo-Modernisten", ein Begriff, den sie als Bezeichnung selbst einführt, grenzt sie von den "Atheisten", "Traditionalisten" und den "Islamisten" ab. Während die Atheisten die Religiosität in all ihren Formen ablehnen, die Traditionalisten eine bedingungslose Bindung an überlieferte Normen und Werte verfolgen und die Islamisten sich buchstabengetreu an die Grundlagentexte des Islam halten, bezeichne sich die von Pilzer-Reyl untersuchte Gruppe türkischer Muslime selbst als "intellektuelle Muslime" oder "kritische Muslime" (S.105). Pilzer-Reyl lehnt den Begriff "säkularisierte Muslime", auch oft für diese spezifische Gruppe von Muslimen verwandt, ab. Ihrer Meinung nach hat diese Bezeichnung einen abwertenden, diese Gruppe der Befragten in die Nähe der Irreligiosität rückenden Beigeschmack (S.106). Sie hingegen hält die Probanden für Vertreter eines modernistischen Islam, dessen Neuansatz gegenüber den islamistischen Modernisten "in jener Vermischung zwischen kernalistischen und modernistischen Elementen" bestehe (S.107).<sup>32</sup>

Ausschlaggebendes Moment dieser Religiosität sei ihre individualistische, selbstbestimmte und ethisierte Ausrichtung sowie eine ausgeprägte Diesseitsorientierung und veränderte Pflichtenauffassung. Für die Gläubigen stehe ihre Autonomie in religiösen Entscheidungen und die Eigenverantwortung des Menschen auch im Zusammenhang mit seiner religiösen Praxis im Vordergrund. Der zentrale Charakter der islamischen Religiosität als Orthopraxie sei dabei jedoch nicht völlig aufgegeben, jedoch stark transformiert durch die "Neo-Modernisten". Entscheidend sei, daß religiöses Handeln zwar als heilswirksam geglaubt, nicht jedoch als heilsnötig angesehen werde. In der Einstellung der "Neo-Modernisten" zur Religion verbinde sich verschiedene Traditionenströme: zum einen Elemente der islamischen Mystik mit ihrer Konzentration auf die persönliche Gottesbeziehung, der islamische Modernismus mit den traditionskritischen und erneuernden Ansätzen und das säkulare Kleingut des abendländischen Humanismus bzw. Liberalismus (S.273). Daher seien die teilweise gravierenden Wertewertschiebungen bei der Untersuchungsgruppe nicht einseitig auf Einflüsse

<sup>32</sup> Damit stellt der von ihr fokussierte Typus religiöser Orientierung an der Schnittstelle zwischen den von Seufert als "Kernalistischer Muslim" und dem als "Modernistischer Muslim" beschriebenen Idealtypen.

westlichen Gedankenenguts zurückzuführen, in deren Folge "eine Form westlicher Religiosität auf islamischem Substrat entstanden ist" (S.275). Vielmehr sei der Kontakt zur islamischen Tradition zwar gelockert, der Boden jedoch nicht verlassen worden. Die Neo-Modernisten versuchen, damit das Muslimsein in einen neuen Kontext neuzeitlicher Lebensstile zu stellen.

In ihrer Arbeit nimmt Pilzer-Reyl auch Bezug auf die in der Diaspora lebenden Muslime, die als Migrant/-innen in westlichen Ländern leben. Für diese stellt sie aufgrund der fremdkulturellen und -religiösen Umgebung eine wesentlich stärkere Identitätsbedrohung und Herausforderung fest, als dies für die Muslime in den Stamm-ländern gelte. Für diesen Kontext interpretiert sie die als "Neo-Modernismus" beschriebene Religiosität als "Möglichkeit der Anpassung an die nicht-islamische, säkulare Umwelt (...) wenn auch nicht unbedingt die vorherrschende" (S.280). Ihre Ausführungen über diese Gruppe von Muslimen in der Türkei sind im Spektrum der Studien zur Situation in der Türkei als innovativ zu bezeichnen.

#### c.) *Religiöse Orientierungen bei Studierenden*

Koştaş (1995) unternimmt in seiner quantitativen religionssoziologischen Studie die "Einstellung zur Religion bei Hochschulstudierenden" unter Verwendung eines analytischen Bezugsrahmens, der sich an die Glock'schen Dimensionen der Religiosität anlehnt, indem er diese für den islamischen Untersuchungskontext modifiziert und spezifiziert.<sup>33</sup> Dies betrachtet er insbesondere deshalb als notwendig, da sich der Islam nicht nur als Religionssystem sondern als allumfassende Gesellschaftsordnung versteht, deren vorrangigstes Merkmal der Gedanke der Ganzheitlichkeit "tevhid"<sup>34</sup> ist. Ausgehend von der Prämisse, daß Religion bei 99% muslimischer Bevölkerung in der Türkei mit Islam gleichgesetzt werden kann, zielt die Untersuchung ausschließlich auf die unter den Studierenden aus muslimischen Familien auszumachenden Ausdrucksformen ihrer Religiosität ab. Dabei wird ausdrücklich nicht differenziert zwischen religiösen

<sup>33</sup> Vgl. Kapitel II.1.7 dieser Arbeit, in denen die Dimensionen auch unter Bezugnahme auf Koştaş's Spezifizierungen für den islamischen Kontext ausführlich dargestellt werden.

<sup>34</sup> "tevhid" bezeichnet das islamische Dogma (Koştaş 1995, S.16) demzufolge alles Denken und Handeln der Menschen in einer islamischen Gesellschaft an dem Willen Gottes orientiert sein soll. Das heißt, im Idealfall durchdringt die Religion alle Bereiche des Lebens, was bezüglich Untersuchungen zu einer islamischen Gesellschaft die analytische und kategoriale Trennung von religiösen und weltlichen Dingen erschweren oder sogar unmöglich machen kann.

Denominationen wie etwa zwischen Sunniten und Aleviten (S.18). Das Sample setzt sich aus 723 (279 weiblichen und 444 männlichen) Studierenden verschiedener Fachbereiche zweier Universitäten aus Ankara zusammen, die aus allen Gebieten der Türkei kommen. Die Untersuchung erhebt daher keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern will lediglich Tendenzen aufzeigen, die die weitere Forschung zum Thema anregen sollen.

Koştaş stellt fest, daß Religiosität bei der Mehrheit der Studierenden ebenso wie bei der Gesamtbevölkerung eine große Rolle spielt. Dabei stellt sich das Verhältnis des Einzelnen zu seiner Religiosität als vieldimensional dar. Hinsichtlich der Dimension religiösen Glaubens erweist sich die Einkommensschicht der Eltern der Befragten als wichtiges Unterscheidungsmerkmal. Als Beispiel hierfür sei hier etwa der Glaube an die Prophetenschaft Mohammeds, ein Teil des islamischen Glaubensbekenntnisses, angeführt. Insgesamt glauben 89% der Befragten uneingeschränkt an die Prophetenschaft Mohammeds. Während jedoch in der niedrigsten Einkommensschicht 100% an die Prophetenschaft Mohammeds glauben, sind es in der höchsten hingegen nur 27%. Insgesamt glauben 84% der Befragten an Gott, 16% sind uninteressiert, beziehungsweise 2- und nontheistisch orientiert. Koştaş betont, daß sich diese Ergebnisse mit denjenigen aus früheren Studien zur türkischen Gesamtbevölkerung decken (S.32).

Was die wesentlichen Glaubenssätze des Islam anbelangt, so stimmen mehr als zwei Drittel der Befragten ihnen uneingeschränkt zu. In der religiösen Praxis stellt Koştaş die größten Unterschiede bei den Befragten nach ihrer Herkunftsregion fest. So stimmen Personen aus ländlichen Regionen der Notwendigkeit einzelner religiöser Praktiken als Zeichen für Religiosität stärker zu als Befragte aus städtischen Regionen (S.53). Er führt dies auf den größeren Traditionalismus in ländlichen Regionen zurück, dessen Kennzeichen eben eine stärkere Befolgung der religiösen Praxis sei. Als am häufigsten durchgeführte religiöse Praxis wurde das Fasten genannt. Beim Gebet ist ein Vorrang des persönlichen Spontangebetes ("dua") vor dem Ritualgebet ("namaz") zu erkennen. Während 48% nie das Ritualgebet verrichten, erklären 92%, bei Bedarf ein Spontangebet zu sprechen.

Bei der Aneignung religiösen Wissens spielt in der Reihenfolge die Schule vor der Familie, dem Selbststudium und Religionsbeauftragten eine wichtige Rolle. Eine Religionserziehung hält zwei Drittel der Befragten für notwendig bei den eigenen Kindern, wobei mit steigendem sozio-ökonomischem Status die Befürwortung einer

solchen Erziehung abnimmt. Die Religionserziehung sollte dabei in erster Linie in der Familie und in zweiter an staatlichen Schulen stattfinden. 68% stimmen einer Trennung von Staat und Religion zu. Religiosität gilt vor allem Befragten mit ländlichem Hintergrund als Hinweis auf die Zuverlässigkeit und Ehrlichkeit eines Gegenübers in wirtschaftlichen Beziehungen, Religiosität ist diesen Befragten damit gleichbedeutend mit einer ethischen Orientierung. Für Befragte aus dem städtischen Milieu spielt dies keine Rolle. Sozio-ökonomische und regionale Faktoren übergreifend sind die Befragten bei ihren Handlungen im Alltag vor allem am Diesseits (80%) und nicht an einer Belohnung im Jenseits orientiert. In allen Bereichen tritt keine relevante Geschlechterdifferenz in Erscheinung.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kommt Koştaş hinsichtlich der Studierenden seines Samples zu dem Schluß, daß die meisten Befragten eine eher persönliche Beziehung zur Religion als Element der Identitätsstiftung aufweisen, die sie für bestimmte Bereiche des Lebens (Familie, Ehe, religiöse Feste und Religionserziehung) als wichtig erachten, die den Alltag jedoch nicht dominieren. Das Verständnis von der eigenen Religiosität beinhaltet dabei nicht den Gedanken einer Überlegenheit gegenüber Personen anderen Glaubens (S. 110). Religiosität vermittelt den Befragten vor allem Lebenssinn und Lebensziele sowie das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit. Religiöse Praxis ist für die Befragten unauflöslich mit einem ethischen Verhalten (gutes Herz, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit und Nützlichkeit für die Menschheit) verbunden. Eine Befolgung ritueller Praxis ohne die Einhaltung dieser ethischen Prinzipien wird abgelehnt. Am wenigsten wirkt sich die Religiosität auf die Einstellungs zum Verhältnis zwischen Staat und Religion, Politik und Religion sowie Wirtschaft und Religion aus. Nur 18% sind der Meinung, daß die Religion das Regierungssystem bestimmen sollte. Koştaş interpretiert dies als breite Akzeptanz des türkischen Laizismus-Prinzips bei seinen Probanden.

Einen anderen Ausgangspunkt zur Erforschung religiöser Orientierungen bei Studierenden wählt Mutlu (1996), der die Frage an den Anfang seiner Untersuchung stellt, ob die religiösen Haltungen der zukünftigen geistigen Elite des Landes einer europäischen Integration entsprechen oder entgegenstehen. Ziel seiner Einstellungen erfassenden Untersuchung ist es, vor dem Hintergrund verschiedener Konzepte des Islam zu ermitteln, welche von der zukünftigen Elite am stärksten Zuspruch erhalten. Er vergleicht zwei im Abstand von 13 Jahren (1978 und 1991) bei türkischen Hochschulstudierenden durchgeführte quantitative Untersuchungen. Befragt wurden jeweils ca.

500 Studierende<sup>35</sup>.

Der Autor stellt fest, daß die Religiosität, gemessen an der Zustimmung zu den wesentlichen Glaubenssätzen des Islam (Glauben an Gott, das jüngste Gericht, Koran, Paradies und Hölle) sowie an der Bedeutung der Religiosität für die Gestaltung des täglichen Lebens und für eine ethische Grundhaltung, bei den Studierenden gegenüber 1978 zugenommen hat. Unabhängig davon sind jedoch 1991 zwei Drittel der Befragten der Meinung, daß man nicht an Gott glauben muß, um glücklich zu sein, das heißt, daß Religiosität nicht als Grundvoraussetzung einer zufriedenstellenden menschlichen Existenz angesehen wird. Ebenfalls etwa zwei Drittel der Befragten war der Ansicht, daß eine Frau nicht unbedingt ein Kopftuch tragen muß, um damit zu zeigen, daß sie Muslimin ist. Gleichzeitig sprachen sich ebenso viele dafür aus, Studentinnen an Universitäten das Tragen eines Kopftuches zu erlauben (S. 357). Diese Befunde, wie auch die hohe Zustimmung (81%) zu Religionsfreiheit für religiöse Minderheiten in der Türkei, betrachtet Mutlu als Indikatoren für eine überwiegend tolerante Einstellung gegenüber der Religiosität anderer.

Hohe, aber nicht ungeteilte Zustimmung erhält der Laizismus als staatliches Prinzip. Zwar wird dies von 67% der Befragten für die Türkei befürwortet, aber immerhin 26% äußern sich gegenteilig und 7% verweigern die Antwort, was angesichts der politischen Brisanz dieser Frage als Kritik von etwa einem Drittel der Befragten an der gegenwärtigen Religionspolitik in der Türkei gewertet werden kann. Dies Ergebnis korrespondiert mit der Zustimmung etwa eines Drittels der Befragten zu Aussagen wie "Politische Entscheidungen müssen in Übereinstimmung mit den islamischen Prinzipien getroffen werden", die der Autor als "dogmatisch" bezeichnet. In den Grundtendenzen stimmt die Untersuchung von Mutlu mit derjenigen von Koştaş überein. Beide konstatieren eine große Bedeutung der persönlichen Religiosität, Toleranz gegenüber anderen religiösen Orientierungen bei zwei Drittel der Befragten, während sich ein konstanter Anteil von einem Viertel bis einem Drittel der Befragten für eine stärkere Rolle der Religion im öffentlichen Leben und in Staat, Wirtschaft und Politik ausspricht. Durch eine Gegenüberstellung mit einer Vorgänger-Untersuchung kann Mutlu darüber hinaus auf eine Entwicklung hinweisen, derzufolge religiöse Orientierungen bei Studierenden zunehmen, jedoch überwiegend mit ethischen und demokratischen Prinzipien verbunden sind, und nicht mit fundamentalistischen und abgrenzenden

<sup>35</sup> Die genaue Zahl ist dem Artikel, in dem die Studie vorgestellt wird, nicht zu entnehmen.

Orientierungen (S. 358).<sup>36</sup>

Bei der Gruppe der Studierenden, die sich überwiegend für ein religiös legitimes Regierungssystem aussprechen, setzt die Untersuchung der türkischen Soziologin Nilüfer Narlı (1993)<sup>37</sup> an. In ihrer quantitativ fokussierten Studie befragte sie 500 Studenten und Studentinnen verschiedener Universitäten in Istanbul, die sich als Sympathisanten islamistischer Bewegungen bezeichnen, das heißt diese unterstützen oder ihnen nahesteht.<sup>38</sup> Die Studie ermittelt, daß der überwiegende Teil der islamistisch orientierten Studierenden ihr heutiges, islamistisch geprägtes religiöses Verständnis nicht über die Familie, sondern über eine Bewußtseinsbildung in den staatlichen Bildungseinrichtungen entwickelt hat. Die Mehrheit der befragten Studenten stammt aus kleinstädtischen Regionen und ist zum Studium bzw. zur schulischen Bildung in die Großstädte gekommen. Angesichts der politisch-religiösen Gruppenidentität, die sich in der Zuordnung der Befragten zu den "Islamisten" äußert, überrascht das Ergebnis, demzufolge die Befragten die Wichtigkeit eines persönlichen Zugangs zum Islam betonen. Der Islam gilt hier zum einen als Identitätshilfe wie auch als Halt bei der Bewältigung der zunehmenden Alltagsprobleme.

Hinsichtlich der Stellung der Frau befürwortet der überwiegende Teil (58%) deren aktive und passive politische Mitbestimmung, jedoch unter Wahrung ihrer Rollen als Frau und Mutter innerhalb der Familie. Damit berufen sie sich auf die idealtypische

<sup>36</sup> Die Tatsache, daß der Autor aus diesen Ergebnissen hinsichtlich seiner Ausgangsfrage - ob derartige Orientierungen mit der Zielsetzung der Türkei, in die Europäische Union aufgenommen zu werden, übereinstimmen - herleitet, daß dies der Fall sei, mußt allerdings - vorsichtig ausgedrückt - eher kühn an und soll daher hier auch nicht weiter diskutiert werden.

<sup>37</sup> Es handelt sich hierbei um eine Auftrags-Arbeit für die US-amerikanische Ford-Stiftung, deren Ergebnisse lediglich der umfangreichen Berichterstattung in der türkischen Presse zu entnehmen waren. In einem persönlichen Gespräch mit der Wissenschaftlerin im März 1996 stellte sie mir, ergänzend zu den Presseberichten, den Fragebogen der Untersuchung zur Verfügung.

<sup>38</sup> Als Kontrollgruppe wurden 100 laizistisch eingestellte Studierende, das heißt diejenigen, die eine Trennung von Staat und Religion befürworten, ausgewählt. Außerdem wurden mit 30 Studierenden Tiefinterviews und teilnehmende Beobachtungen bei Versammlungen und Veranstaltungen islamischer Gruppen durchgeführt (Narlı benutzt offenbar den Begriff "islamische" und nicht "islamistische Gruppen"; um anzudeuten, daß die Beobachtungen nicht auf die politisch aktivierten, radikalen Gruppierungen des islamischen Milieus beschränkt waren). Daneben wurden Expertengespräche mit exponierten Vertretern "islamistischer" Strömungen geführt sowie eine inhaltsanalytische Auswertung führender islamistischer Zeitungen in die Untersuchung einbezogen. Die Ergebnisse dieser Datenhebungsformen sind jedoch in die öffentliche Darstellung der Untersuchung nicht eingeflossen.

Rollendefinition von Mann und Frau im Islam, in der sie als komplementäre, vor Gott gleichwertige Wesen mit unterschiedlichen Aufgaben und daher nicht in allen Bereichen als gleichberechtigte Wesen gesehen werden. Nur einige dieser islamistischen Studenten sind gegen das sogenannte "moderne Leben" und akzeptieren auch die materiellen Errungenschaften der Moderne, wie Auto oder Fernseher, nicht. Die meisten akzeptieren diese jedoch bei gleichzeitigem Anspruch, sich im privaten wie öffentlich-politischen Leben nach absoluten islamischen Werten und Normen zu richten.

Um ihre vorrangige politische Forderung, die Errichtung eines islamischen Staates zu erreichen, hält die überwiegende Mehrheit der Befragten (56%) das Mittel der Bildung und Erziehung zur Stärkung eines muslimischen Bewußtseins für richtig. Dies soll dann langfristig zur Gründung eines islamischen Staates aus der Mitte der Bevölkerung führen. Sie bevorzugen diesen Weg gegenüber ungesetzlichen und gewaltsamen Mitteln, die nur 29% der islamistisch orientierten Studierenden befürworten. Als weiteres interessantes Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, daß die Befragten überwiegend keine klaren Vorstellungen von der inhaltlichen Ausgestaltung weder einer "Demokratie" noch eines "islamischen Staates" haben.

#### d.) *Religiöse Orientierungen der Kopftuch-Akademikerinnen*

Zu Beginn der 90er Jahre begann eine ganze Reihe von türkischen Sozialwissenschaftlerinnen, sich mit dem neuen Phänomen der türkischen Gesellschaft wissenschaftlich auseinanderzusetzen, das von einer Gruppe von Studentinnen gebildet wurde, die, wie sich erst Anfang der 90er Jahre herausstellte, offenbar keine vorübergehende Erscheinung der 80er Jahre waren, sondern in ihrer Zahl zunahmen. Das Besondere an diesen Studentinnen war ihre Art, sich zu kleiden. Sie trugen das "tessettür" genannte Gewand, bestehend aus einem Haare, Haarsatz, Hals, Ohren und Schultern bedeckenden Tuch sowie einem knöchellangen, körperfern geschneitenen, langärmeligen Mantel. Diese Form der Bekleidung galt bis dahin nur als Kennzeichen konservativer bis islamistischer Kräfte, nicht jedoch als Bekleidung von Angehörigen einer westlich orientierten Bastion, wie sie die Hochschulen in der Türkei darstellen. Genannt wurden diese Studentinnen aufgrund ihres auffälligsten äußerlichen Merkmals "Kopftuch-Studentinnen". Da diese Bekleidung aufgrund des türkischen Laizismusverständnisses

an staatlichen Institutionen nicht erlaubt war<sup>39</sup>, wurde vermutet, daß es sich bei den Studentinnen, die auf dieser Bekleidung bestanden, um politisch motivierte Personen handelte. Brisanz erhielt das Thema dadurch, daß das Erscheinen dieser Studentinnen in einem zeitlichen Zusammenhang mit einem immer deutlicher konstatierten Eindringen islamischer Orientierungen in alle Bereiche der Gesellschaft zu stehen schien (vgl. Schüler 1989). Während ein Teil der Untersuchungen die kopftuchtragenden Frauen als Mitglieder einer politisch agierenden, antikemalistischen Protestbewegung betrachtete (Acar 1991, Küper-Bağcı 1992, Göle 1991/1995, Wedel 1997) wendet sich ein anderer Teil den individuellen Motiven der kopftuchtragenden Frauen zu (Aktas 1992, İlyasoğlu 1994, Saktanber 1994, Özdalga 1998).

Die meisten Untersuchungen versuchen eine Annäherung an dieses Phänomen über einen explorativen Ansatz und bedienen sich dabei überwiegend qualitativer Forschungsmethoden wie narrativer Interviews (Acar 1992, Saktanber 1994, Özdalga 1998), Leitfadenterviews und Gruppengesprächen (Göle 1991/1995) mit den betreffenden, ausschließlich kopftuchtragenden Frauen. Die Interviews werden meist ergänzt durch teilnehmende Beobachtungen bei Aktivitäten der islamistischen Szene. Die Grundgesamtheit der durchgeführten Interviews reicht von neun (Acar 1992) über unbestimmt (Göle 1991/1995, Saktanber 1994, Wedel 1997, Özdalga 1998) bis zu 21 (İlyasoğlu 1994) und im Höchstfall sogar 75 (Aktas 1992).

Im methodischen Bereich bieten alle vorgestellten Untersuchungen Angriffspunkten. Diese bestehen darin, daß das Untersuchungsdesign - wenn überhaupt - nur lückenhaft offengelegt wird, sodass in vielen Fällen weder die Zahl der befragten Personen, noch die Form der Interviewdurchführung (biographische Methode und narratives oder Leitfadenterview) noch das Auswertungsverfahren transparent gemacht wird. Aus der Beschreibung des Untersuchungsdesigns von Göle (1991/1995, S.83), ist zum Beispiel nicht zu entnehmen, wie viele Interviews sie insgesamt mit welcher spezifischen qualitativen Methode durchgeführt und ausgewertet hat. Nicht deutlich wird ferner, wo sie ihre Feldbeobachtungen gemacht und wie sie diese festgehalten hat.<sup>40</sup> Bei İlyasoğlu

<sup>39</sup> Dieses Verbot, das auch gegenwärtig zu wiederholten Auseinandersetzungen zwischen den protestierenden, betroffenen Studierenden und Sicherheitskräften an den Universitäten führt, wird in der türkischen Politik und Gesellschaft durchaus kontrovers diskutiert, wobei sich die Positionen zwischen dem Rekurs auf das "demokratische Recht auf freie Wahl der Kleidung" und dem "Schutz des Laizismus-Prinzips" bewegen.

<sup>40</sup> Dies gilt ebenso für Aktas 1992, Saktanber 1994 und Özdalga 1998.

(1994) werden hingegen ihre Unsicherheiten in der Einordnung der verwendeten Methode deutlich, wenn sie die von ihr durchgeführten Interviews als "halbstrukturierte Tiefeninterviews" bezeichnet, obwohl die Daten teilweise in An- aber auch in Abwesenheit der Forscherin, mit Hilfe eines schriftlich auszufüllenden halbstrukturierten Fragebogens erhoben wurden, sodaß gar nicht gewährleistet war, daß die Frauen den Fragebogen selbst ausgefüllt haben. In der Auswertung geht sie - bei einer Grundgesamtheit von 21 Interviews - sowohl inhaltsanalytisch als auch quantifizierend vor. Eine ähnliche Erhebungsmethode wendet Aktas (1992) auf ihre Befragung von 75 Frauen an, die mit Hilfe eines an die Befragten versandten Fragenkatalogs durchgeführt wurde. Das heißt, daß auch hier die Abwesenheit der Forscherin bei der Beantwortung der Fragen Zweifel an der Verlässlichkeit der erhobenen Daten aufkommen läßt. Eine Ausnahme hinsichtlich der Untersuchungsmethode bildet hier Küper-Bağcı (1992), die neben der Sekundärliteraturanalyse das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse auf die von ihr untersuchten islamistischen Frauenzeitschriften anwendet.

Die Tatsache, daß die Ergebnisse dieser, aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven zum gleichen Gegenstand (kopftuchtragende Bildungsaufsteigerin bzw. Akademikerin in einer türkischen Großstadt) erstellten Studien in den wesentlichen Punkten große Übereinstimmungen aufweisen, kann jedoch als Hinweis auf die dennoch hohe Aussagefähigkeit der Untersuchungen gewertet werden, deren Hauptaussagen im folgenden zusammengefaßt werden.

Das Kopftuch, die bedeckende Kleidung sowie die Intention, nicht nur im Privatleben sondern auch darüber hinaus so weit wie möglich gemäß den Geboten des Islam zu leben und somit die Religiosität als Lebensstil (Saktanber 1994, S.109) konstituierend zu betrachten, sind ein gemeinsames Merkmal der Frauen. Sie rekrutieren sich überwiegend aus der neu in die Städte zugewanderten unteren Mittelschicht. Die Studien kommen zu der Erkenntnis, daß es sich dabei um eine sich religiös definierende "Gegenehre" zur staatlich gestützten kemalistischen Frauenelite handelt (Küper-Bağcı 1992, Wedel 1997, İlyasoğlu 1994), bzw. um eine "Abgrenzungsbewegung gegenüber dem türkischen Staatsfeminismus" (Saktanber 1994, S.109), die sich im Gegensatz zu letzterem nicht aus der städtischen Oberschicht, sondern aus der unteren bis mittleren städtischen Mittelschicht speist (Göle 1991/1995; Wedel 1997, S.297). Acar (1992) meint, daß es diesen Frauen im Gegensatz zu den privilegierten Frauen nicht möglich sei, ihre Identität im kemalistischen Diskurs durch ihre familiäre Herkunft und den

gesellschaftlichen Sozialisationsprozeß zu definieren. Mit der Hinwendung zur islamischen Bewegung nutzten die Frauen, die überwiegend aus traditionell religiösen Familien stammten, das ihnen im gesellschaftliche Raum verfügbare Angebot an Identitätsstiftung durch Vergemeinschaftung. Darüber hinaus verbinden die Frauen mit der islamischen Orientierung, durch die die traditionelle Rolle der Frau als Ehefrau und Mutter eine Aufwertung erhält, eine Sicherheit gebende Selbstvergewisserung (Göle 1991/1995, Acar 1991, Wedel 1997), die ein Gefühl der Überlegenheit vermittelt (Saktanber 1997, S.110). Acar nennt die Frauen ihrer Untersuchungsgruppe im Gegensatz zu Göle deutlich nicht "islamistisch", womit sie ausdrücken will, daß sie die Interviewpartnerinnen nicht als Vertreterinnen einer politischen Ideologie identifiziert.

Festgestellt wird ferner, daß es sich um keinen, von religiös-politischen Kräften zentral gelenkten monolithischen Block einer islamistischen Frauenbewegung handelt, wie anfangs vermutet worden ist, sondern um durchaus sehr unterschiedliche Strömungen einer islamischen Grundorientierung (Aktas 1992, Küper-Başgöl 1992, İlyasoğlu 1994, Saktanber 1994, Özdalga 1998). Ausdifferenzieren wird diese etwa von Küper-Başgöl (1992) in die klassisch-konservative, eine radikale und eine feministische Variante. Die klassisch-konservative Richtung ist gekennzeichnet durch eine Vorstellung von "Gerechtigkeit statt Gleichheit" und der Komplementarität der Geschlechter, die durch ein klares Geschlechterrollenprinzip verwirklicht werden soll. Die Frau, die sich in der islamischen Lebensart aufgehoben fühlen soll, wird ausschließlich im Kontext der Familie gesehen, wo sie ihre vornehmste Aufgabe in der Rolle der Ehefrau und Mutter hat. Dem Mann fällt die Aufgabe zu, sie in dieser Rolle zu respektieren, zu unterstützen und zu schützen. Diese Variante spricht insbesondere die traditionelle bürgerliche Mittelschicht an.

Einen radikalen Gegenpol hierzu bildet die Variante der "Kämpferin für den Islam" (mücahid), die unter dem Leingedanken einer islamistischen Mobilisation in einer Ganzkörperverhüllung (çarşaf) bewußt öffentlich zur Demonstration der von ihr vertretenen Ideologie in Erscheinung treten soll. Die "mücahid" gilt mit ihrer Kleidung und der von ihr vertretenen kompromißlosen islamischen Lebensweise als Aushängeschild der islamistischen Bewegung, für die sie aktiv sein und der sie zum politischen Sieg verhelfen soll, allerdings nur in ihrer Rolle als bekennend muslimische Ehefrau und Mutter. Vertreterinnen dieser Variante rekrutieren sich ebenso aus der städtischen Unterschicht wie aus dem traditionellen städtischen Kleinbürgertum bis hin zu islamistischen Intellektuellen, unter ihnen auch Akademikerinnen mit dem genannt-

ten sozialen Hintergrund, die innerhalb der ideologischen Diversifikation nach einer authentischen Identität suchen.

Aus dieser Gruppe formierte sich eine jugendliche Bewegung mit eigenen Schwerpunkten. Es handelt sich um die Kategorie der kopftuchtragenden Studentinnen, die Küper-Başgöl als "Islamische Gegenelite" bezeichnet. Daß es sich dabei nicht um eine homogene Gruppe handelt, betont Küper-Başgöl explizit (Küper-Başgöl 1992, S.246). Auch die Vertreterinnen dieser Variante(n) vertreten die Idee von "Gerechtigkeit statt Gleichheit", fordern dies jedoch auch für den außerhäusigen Lebensalltag und die Teilhabe an Bildung und Beruf ein. Ihr Zugang zum Islam ist aufgrund ihrer höheren Bildungsvoraussetzungen ein intellektueller, der seinen Ausdruck in der langjährigen, eigenständigen Beschäftigung mit islamischen Primär- und Sekundärquellen und damit der Entwicklung einer religiösen Tuchtgelehrtheit findet (Aktas 1992, S.56). Ermöglicht wurde dies durch den verstärkten Bau von auf dem Land besonders beliebten 'Imam-Hatip-Lise'li<sup>41</sup> und dem Ausbau der Hochschulen nach 1980, der größeren Volksmassen den Zugang zur Ressource Bildung erleichterte (Aktas 1992, Özdalga 1998, S.91). Die skriptualistisch gestützte religiöse Orientierung führte zu einer "Demokratisierung des religiösen Diskurses", die ihren Niederschlag auch in einem neuen selbstbestimmten islamischen Frauenbild fand (Özdalga 1998, S.92).

Durch Studien, die auf Interviewinterviews mit den 'Betroffenen' basierten, wurden diese Erkenntnisse weiter differenziert und die islamischen Frauen nicht mehr als instrumentalisierte Mitglieder einer politisch-religiösen Strömung, sondern als handelnde Individuen mit je unterschiedlichen persönlichen Beweggründen für ihre islamische Orientierung entdeckt (Göle 1991/1995, İlyasoğlu 1994, Özdalga 1998). Hinsichtlich des Aspekts der Berufstätigkeit kopftuchtragender Frauen gehobener Bildung wird festgestellt (İlyasoğlu 1994, Narlı 1991/1995), daß Berufstätigkeit und Bildung ein wichtiger Teil des persönlichen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses dieser Frauen ist,

<sup>41</sup> İmam-Hatip-Lise'leri = Prediger- und Vorberet-Gymnasien. Dies sind staatliche berufliche Gymnasien, an denen eine Ausbildung zum/zur Geistlichen, Prediger/in oder Lehrerin in staatlichen Koranschulen ebenso möglich ist, wie der Erwerb der Voraussetzung zur Teilnahme an Hochschulzugangsprüfungen, d.h. sie sind sowohl beruflich wie auch studienvorbereitend. Sie sind aufgrund ihrer infrastrukturellen Möglichkeiten oftmals handelt es sich um Internate) und der Tatsache, daß zusätzlich zu den regulären Schulfächern eine umfassende religiöse Ausbildung erfolgt. Besonders beliebt bei der überwiegend traditionell-religiös eingestellten ländlichen Bevölkerung (vgl. Ceskun/Meier 1996a, S.22-25). Die Zunahme dieser Schulform seit den 70er Jahren wird vielfach als Zeichen für die Zunahme religiöser Orientierungen in der türkischen Gesellschaft gewertet.

die zum großen Teil über die Betonung der "Nützlichkeit in der Gesellschaft" ihr soziales Engagement (Aktas 1992; İlyasoğlu 1994, S.123) ausdrücken wollen, aber auch vielfältige persönliche Gründe mit der Berufstätigkeit verbinden, wie etwa ein ausgeprägtes Karrierebewußtsein.<sup>42</sup> Damit stehen sie allerdings auch vor dem Problem, das Ideal der Familien- mit dem der außerhäusigen Erwerbstätigkeit ihren islamischen Idealen angemessen zu verbinden, denn sie fordern damit auch traditionelle islamische Vorstellungen von der Rolle der Geschlechter heraus (Göle 1991, S.84; Aktas 1992).

Zur Bedeutung des Kopfruches gaben die Befragten an, daß es dafür Sorge, daß man sein Verhalten besser kontrolliere, daß die Anziehungskraft der Frau für Männer gemindert und dadurch die Eirbarkeit der Frau gesteigert werde (Göle 1991, S.89). Damit einher gehe der Wunsch, sich deutlich vom westlichen Frauenbild abzuheben (Göle 1991, S.89; Aktas 1992, S.26). Die Studentinnen demonstrieren damit gleichzeitig ihre Ablehnung der Vorstellung, daß sich auch nach außen bekennende Religiosität und Bildung und Berufstätigkeit widersprächen (Göle 1991, S.94).

Als Vertreterinnen des nicht-kulturgebundenen, universalistischen 'wahren Islam' (Aktas 1992, S.33) nehmen sie für sich in Anspruch, die Ideale eines "Goldenen Zeitalters"<sup>43</sup> wieder aufstehen lassen zu wollen, insbesondere was die - aus ihrer Sicht - gegenüber dem traditionellen türkischen Islam höhere Stellung der Frau in der Gesellschaft anbelangt. Deutlich trennen sie zwischen dem 'wahren Islam' und den diesen verfälschenden und 'irrationalen' türkischen Traditionen (Saktanber 1994, S.121). Vor diesem Hintergrund verlangen sie auch gegenüber den Männern in islamischen Bewegungen, daß sie unter Berücksichtigung der islamischen Geschlechtertrennung gleichberechtigt behandelt werden. Jüngere Studien schließlich sehen die kopfuchtragenden Akademikerinnen nicht mehr als eine gegen die Säkularisierung gerichtete, sondern als aus ihr hervorgehende Gruppe, deren Kennzeichen die "persönliche Vorstellung von Modernisierung" (İlyasoğlu 1994, S.25) und die "Individualisierung von Religion" (Özdalga 1998) sei.

<sup>42</sup> Auf die durchaus unterschiedlichen Motivationen für die außerhäusige Benützung als Zeichen dafür, daß sich das "proislamishe Milieu" im Aufbruch befindet, hat Barbara Pusch in ihrer Untersuchung über 'preislamishe Funktionärinnen' in der Türkei hingewiesen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind abgedruckt in der Zeitschrift für Türkeistudien, 2/1998, S.213-232.

<sup>43</sup> "asr-i sandet" bzw. "saadet asr" = das goldene bzw. glückselige Zeitalter. Gemeint ist damit die Lebenszeit des Propheten Muhammed, die Muslimen als Idealzustand der muslimischen Gemeinschaft (Ümmet) gilt.

Das Kopftuch der islamisch orientierten Jungakademikerin wird von diesen Autorinnen einhellig als Teil der neuen persönlichen, modernen, islamischen Stadtkultur (Aktas 1992, S.22; Özdalga 1998) betrachtet und nicht als Übernahme der mütterlichen, dörflichen Tradition. Das sich in der selbständigen Entscheidung zum Tragen eines Kopfruches ausdrückende Bekenntnis zur Religion beinhaltet ein bestimmtes Verständnis von Religiosität, die Effekte auf das religiöse Erleben ebenso ausstrahlt wie auf die sozialen Konsequenzen der Religiosität (Saktanber 1994, S.109). Dies muß nicht zwangsläufig mit einer Zustimmung zur religiös motivierten Umgestaltung des politischen Systems einhergehen (Özdalga 1998, S.89).

#### "Islamistin" oder "bewaffnete Muslimin"? Das Problem der Begrifflichkeit

Im Vergleich der Studien zu den kopfuchtragenden Akademikerinnen wird ein Problem der Autorinnen mit der adäquaten Bezeichnung für die religiöse(n) Orientierung(en) ihrer Probandinnen deutlich. Es zeigt sich, daß aufgrund einer mangelnden allgemein-verbindlichen Definition dessen, was z.B. als "islamistisch" bezeichnet werden kann, und aufgrund der der Gruppe offenbar inhärenten Pluralität immer neue Begrifflichkeiten und Bezeichnungen entwickelt werden. Saktanber wählt für die kopfuchtragenden Frauen die Bezeichnung "muslim women" in Abgrenzung zu "kemalist" oder "atürkist women". Als Alternative zu dieser Einteilung verwendet sie die Selbstbezeichnung der Frauen "şuurlu (conscious) women" in Abgrenzung zu den "unconscious" bzw. "fake Muslims" (Saktanber 1994, S. 99-100). Dabei distanziert sich Saktanber bewußt von der Bezeichnung "Islamist" durch die Verwendung der Bezeichnung "so-called islamist women". Wedel bevorzugt in ihrer Abhandlung die allgemeinere Formulierung "Frauen in islamistischen Bewegungen", wobei betont worden muß, daß sie sich dabei bewußt nur auf Aktivistinnen und Wählerinnen der Wahlfraktion (RP) bezieht. Später jedoch verwendet auch sie die pauschalisierende Bezeichnung "Islamistische Frauen" und "die islamistische Bewegung" (Wedel 1997, S.304-305). Göle (1995, S.9) spricht von einer "islamistischen Verschleierungsbewegung" und "islamistischen Frauen" bzw. "Islamistinnen" auf der gleichen Ebene wie "Schleier tragende Studentinnen" (S.13), d.h. Göle setzt damit die politische Ideologie "Islamismus" mit dem Tragen des Symbols "Schleier" gleich, was Saktanber durch ihre Begriffswahl gerade zu vermeiden sucht.

İlyasoğlu geht weitgehend, wenn auch nicht konsequent, einer vorgegriffen ideologischen Zuordnung ihrer Probandinnen aus dem Wege, indem sie etwa die Bezeichnung

"Islamet" (Islamistinnen) nicht verwendet. Sie spricht vielmehr von "araytirma grubu", "daki kadimlar" (den Frauen aus der Untersuchungsgruppe, S.102). Als Selbstbezeichnung der Frauen gibt sie unter Bezug auf Aktar "aydin müslüman kadın" (die intellektuelle muslimische Frau) (İlyasoğlu 1994, S.115) bzw. "bilimli müslüman hanım" (bewußt muslimische Damen) an, die sich damit gegenüber den "geleneksel kadimlar" (traditionellen Frauen) absetzen (S.115-116). Besonders vorsticht geht Özdağla mit einer Bezeichnung für die von ihr vorgefundenen Typen kopftuchtragender Akademikerinnen um. Sie bleibt dabei eher in allgemeinen Umschreibungen, in denen das Kopftuch der Akademikerin im einen Fall Zeichen des politisch motivierten Islamismus, verbunden mit der Forderung nach Einsetzung der Scharia ist, und im anderen Fall Zeichen einer humanistisch-traditionellen Orientierung, die auf die Freiheit des Individuums rekurriert (S.76).

Für die nicht-kopftuchtragenden Frauen in der Türkei, deren Religiosität nicht Gegenstand der vorgestellten Untersuchungen ist, findet sich in der Literatur nur die Bezeichnung "westlich orientierte Frauen" oder "kemalistische Frauen". Von den sich als "bekenkende Musliminnen" bezeichnenden Interviewpartnerinnen Saktanbers ausgehend, bezeichnet sie die anderen Frauen als "falsche (fake) Musliminnen". Für diese sich muslimisch bekennende, aber nicht als solche sichtbar zu erkennende Variante findet sich bei Pilzer-Reyl (1996) bezogen auf eine spezifische Ausformung laizistisch orientierter islamischer Religiosität in der Türkei ein Bezeichnungsvorschlag, der berücksichtigen will, daß es sich dabei ebenfalls um durchaus bewußte Musliminnen handelt. Sie verwendet für diese Gruppe die Bezeichnung "Neo-Modernisten", die sie von den "Traditionalisten" und den "Islamisten" abgrenzt. Dieser Bezeichnungsvorschlag vermag jedoch nicht ganz zu überzeugen, da - wie sie selbst auch betont - es sich bei dieser Gruppe nicht um Vertreterinnen einer bestimmten kollektiven Geistesströmung, sondern um individuelle Gläubige handelt, die als Gruppe aufgrund ihrer Differenziertheit kaum faßbar sind. Der Begriff "Neo-Modernisten" jedoch impliziert die Anlehnung an eine bestimmte Ideologie. Ihre Ablehnung des Begriffs "säkulare Muslime" ist vor diesem Hintergrund nicht nachvollziehbar.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Alevitinnen werden, weder als Teil des Spektrums muslimischer Religiosität noch als Kontrastgruppe, in keinem der Forschungsdesigns der hier vorgestellten Untersuchungen zu religiösen Orientierungen in der Türkei berücksichtigt.

### 1.1.1.2 Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Aleviten und Alevitinnen in der Türkei

Die Aleviten stellen eine türkische Sonderentwicklung im Islam dar. Forscher und auch alevitische Intellektuelle selbst sind sich nicht einig darüber, ob das Alevitk<sup>45</sup> überhaupt dem Islam zugerechnet werden kann. Im Selbstverständnis der traditionellen Aleviten jedoch bewegt sich ihre religiöse Orientierung auf der Grundlage einer eigenständigen und aus ihrer Sicht 'wahren' Interpretation des Islam.<sup>46</sup> Diese heterodoxe, sich der schiitischen Richtung des Islam zuordnende, spezifisch anatolische Variante des Volkislam macht bezogen auf die Gesamtbevölkerung der Türkei, die als 99% muslimisch gilt, ca. 25-30% der Muslime aus (Vorhoff 1995, S. 58).<sup>47</sup> Ihren Namen hat die im folgenden als - dem Selbstverständnis eines überwiegenden Teils ihrer Angehörigen gemäß - islamische Denomination behandelte Religionsgemeinschaft der Aleviten von dem Schwiegersohn, Cousin und späteren Nachfolger des Propheten Mohammed im Amt des religiösen und weltlichen Führers der Gemeinde, Ali, Er nimmt für die Aleviten in ihrem Glaubenssystem eine herausragende, tendenziell vor Mohammed einzuordnende Rolle ein, die bis hin zu einer Vorstellung von Ali als

<sup>45</sup> Hier wird die Anregung Vorhoffs (1995) aufgegriffen, die Selbstbezeichnung der alevitischen Denomination aus dem Türkischen zu übernehmen, damit werden mißverständliche Zuschreibungen als 'Ideologie' (Alev-ismus) oder 'Wesensbeschreibung' (Aleviten-tum) vermieden.

<sup>46</sup> Kehl-Bodrogi meint jedoch, es fehle den Aleviten an "wesentlichen Voraussetzungen", aufgrund deren sie "eindeutig als Muslime angesehen werden könnten" und meint damit, daß sie weder den Koran als unmißverständliches Wort Gottes anerkennen, noch das religiöse Gesetz, die Scharia, noch die fünf Säulen des Islam (mit Ausnahme der ersten, des Glaubensbekenntnisses, dem sie einen auf Ali bezogenen Satz hinzufügen) (Kehl-Bodrogi 1988, S.120).

<sup>47</sup> Das Alevitum als heterodoxe und synkretistische Glaubens-, Lebens- und Lehrform hat sich im Verlauf des 13. Jahrhunderts aus einer Verbindung vorislamischer und volkstümlicher Elemente anatolischer Turkmenenstämme und der islamischen Mystik entwickelt (vgl. hierzu auch Özaklıca 1998, S.20-25). Eine festere Struktur erhielt diese spezifische Ausprägung des Islam durch den Orden der Bekaschi-Dervische, die sich in ihrer Lehre auf den halblegendären Heiligen Haci Bektaş Veli (13. Jh.) zurückführen. Das Alevitum geht zwar auf die schiitische Hauptströmung (12er Schia) zurück, hat aber mit der schiitischen Ausprägung, wie sie sich heute als Staatsform in der Islamischen Republik Iran präsentiert, nur wenig gemeinsam. Zu den Gemeinsamkeiten gehört, daß nur der Cousin und Schwiegersohn Mohammed, der Kalif Ali, als dessen rechtmäßiger Nachfolger in der religiösen Führung der Gemeinde anerkannt wird. Auch findet man bei den Aleviten ein ähndel, ausgeprägtes Trauer-Gedenken an die Passion Husams. Von der schiitischen Hauptströmung jedoch werden die Aleviten aufgrund ihrer eigenständigen religiösen Praxis, in der auch viele vorislamische Elemente anatolischer Naturkulturan weiterleben, jedoch ebenso als Heretiker angestuft wie von orthodoxen Sunniten. Auch sie selbst grenzen sich gegenüber dem schiitischen Islam, wie er sich am Beispiel des Iran präsentiert, dezidiert ab.



„Inkarnation Gottes“ (Kehl-Bodrogi 1988, S.141) reichen kann.

Die Aleviten erscheinen nicht innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Spektrum islamischer Religiosität. Keine der oben genannten Studien berücksichtigt die Aleviten und ihre religiösen Orientierungen. Dies darf nicht verwundern, handelt es sich doch um eine Denomination, die bis Anfang der 90er Jahre mit ihrer spezifischen Identität kaum an die Öffentlichkeit trat und über die nur wenig bekannt war (Kehl-Bodrogi 1988, S.6; Çamuroğlu 1998, S.79). Auch für den deutschen Kontext liegen derzeit kaum Erkenntnisse über religiöse Entwicklungen bei Aleviten vor, weshalb es als notwendig erachtet wird, der Betrachtung dieser Denomination hier mehr Raum zu geben.

Auch empirische Untersuchungen, die sich ausschließlich mit Formen der Religiosität bei Aleviten in der Türkei befassen, existieren bislang nur in verschwindend geringem Umfang. Bei den zugänglichen Publikationen handelt es sich zumeist um nicht-empirische Untersuchungen zu den Wesensmerkmalen der alevitischen Glaubensrichtung im Islam (z.B. Melnikoff 1983, Kehl-Bodrogi 1988, Väh 1995), vereinzelt existieren auch Studien zu neueren Entwicklungen alevitischer Identitätsfindung (Vorhoff 1995; Olsson et.al. 1998) und neueren Entwicklungen bei alevitischen Remigrantengemeinden (Rittersberger-Tilic 1998a, 1998b). Daneben gibt es einige wenige Feldstudien, die Aufschluß über religiöse Orientierungen auf der Ebene der Individuen geben (z.B. Shankland 1993; ders. 1998). Darüber hinaus erscheinen, ausgelöst durch das bereits erwähnte alevitische „Revival“ seit Anfang der 90er Jahre neben den zahlreichen Publikationen journalistischer und wissenschaftlicher Art (beschrieben bei Vorhoff 1998, S.23-50) auch eine Vielzahl alevitischer Selbstdarstellungen (z.B. Gülçicek 1996).

Kehl-Bodrogi (1988) untersucht die Kizilbas/Aleviten als esoterische Glaubensgemeinschaft hinsichtlich ihrer historischen Entwicklung und ihrer Religion und sozial-religiösen Ordnung. Hier soll der Teil ihrer Ausführungen, der sich mit der sozial-religiösen Ordnung, den Formen, Religiosität auszudrücken und deren aktueller Entwicklung befaßt, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Er basiert überwiegend auf informellen Interviews mit zahlreichen<sup>48</sup> alevitischen *dödes*<sup>49</sup> und weiteren alevitischen

<sup>48</sup> Über die genaue Zahl und die Interviewmethode, die angewandt wurde, macht die Autorin keine Angaben.

Personen mit profunden Kenntnissen zu Glaubensinhalten und religiösen Praktiken der Aleviten, die die Forscherin bei Feldaufhalten in alevitischen Wohngebieten in der Türkei machen konnte. Kehl-Bodrogi stellt bei ihren Recherchen fest, „daß die traditionelle Religionsausübung in den letzten 50 Jahren fast jegliche Aktualität eingebüßt hat“ (S.115). Der Zugang zu internen Informationen ist vor allem durch das alevitische Prinzip, die Lehre gegenüber nicht-alevitischen Dritten geheimhalten zu müssen, erschwert.<sup>50</sup> Das Prinzip *‘Elinc, diline, beline sahıp olmak’*, das heißt, seiner Hände, Zunge und Lende Herr zu sein, bezeichnet nicht nur die allgemeinen moralischen Gebote, die von Aleviten einzuhalten sind, sondern gilt Aleviten als „normative Eigenbezeichnung“ (S.163).<sup>51</sup>

Die alevitische Religiosität ist, so Kehl-Bodrogi, vor allem auf die Erfordernisse der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet. Kriterium der Gläubigkeit ist das gesellschaftliche Alltagsleben und nicht die Befolgung ritueller Verehrungsformen (S.121). Im Mittelpunkt des Glaubenssystems steht weniger ein nicht-faßbarer Gott, sondern der Mensch, in dem sich Gott manifestiert, und der *‘dede’*, der als göttlich inspirierter Kenner und Vermittler der alevitischen Lehre besonders verehrt wird, insbesondere da die Lehre nicht schriftlich fixiert, sondern über die patrilinear fortgesetzte *‘dede’*-Linie mündlich weitergegeben wird. Auf das Fehlen einer kanonischen Lehre, die sich darin äußert, ist die gleichzeitige Existenz unterschiedlich akzentuierter Lehren im Alevitlik zurückzuführen (S.136). Gemeinsames Kennzeichen aller Lehren sei jedoch eine „erstauulich untergeordnete Rolle“ der Jenseitsvorstellungen, eine schwache Ausprägung der Überlieferungen zur Kosmologie und Erschaffung des Menschen (S.144).

Aleviten sehen sich von der Pflicht, die Scharia-Regeln zu befolgen, befreit. Hinter-

<sup>49</sup> *‘dede’* ist die Bezeichnung für das geistliche Oberhaupt einer alevitischen Gemeinde. Es handelt sich dabei um einen Mann, der seine Genealogie auf die Familie des Propheten Muhammad zurückverfolgen kann und der als einziger in der Gemeinde vollständige Fähigkeiten in die *‘ruze’* (Bedeutung des Koran) sowie die alevitische Tradition hat. Er ist geistiges Oberhaupt, religiöser Lehrmeister und Richter in einer Person.

<sup>50</sup> In der Vergangenheit drohte jedem, der das Geheimnis nicht wahrte, Ausschluss aus der Gemeinschaft (Kehl-Bodrogi 1988, S.116).

<sup>51</sup> Hand, Zunge und Lende sind im übertragenen Sinne zu verstehen. Sie verweisen auf die Pflicht, nicht zu stehlen und nicht gewalttätig zu werden, das Geheimnis der Aleviten nicht zu verraten und nicht zu lügen oder zu verleumdern, sowie nicht außerehelichen Geschlechtsverkehr, nicht geschlechtliche Beziehungen mit nicht-Aleviten sowie keinen Fehlbuch zu begeben (Kehl-Bodrogi S.163).

grund hierfür ist die zentrale Lehre der Aleviten von den 'vier Toten' der Annäherung an Gott auf dem Weg des Glaubens. Dertzufoige ist die für Sunniten verbindliche 'šeriat' (Scharia) das Tor des äußeren Gesichtes des Glaubens (Fasten, Gebete, Ritual waschungen). In der volkstümlichen Auffassung sehen sich Aleviten als diejenigen, die diese (erste) Stufe bereits überwunden haben,<sup>52</sup> 'tarikāt', das zweite Tor symbolisiert das innere Gesicht des Glaubens, dieses Tor sehen Aleviten für sich als verbindlich an.<sup>53</sup> Alevitische Glaubenspraxis drückt sich nicht in individueller Annäherung an Gott aus, sondern "kann nur innerhalb der Gemeinschaft stattfinden und nur unter Anteilung eines pir bzw. dede" (S.180). Kehl-Bodrogi meint sogar, daß es daher bei den Aleviten keine individuelle Ausübung des Glaubens gebe.

Als weitere wichtige Merkmale des Alevitk stellt die Autorin die im Vergleich zu den Sunniten gleichberechtigte Rolle der Frau in der Religion und teilweise auch in Familie und Gesellschaft heraus, wobei sie einschränkend bemerkt: "Die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau in der Religion findet im sozialen Leben jedoch nicht ihre volle Entsprechung" (S.226). Die alevitische Gesellschaft weise hier tendenziell, wenn auch weniger ausgeprägt, die gleichen patriarchalen Strukturen auf, wie die sie umgebende sunnitische Gesellschaft.

Für die Gegenwart von 1988 konstatiert die Wissenschaftlerin hinsichtlich der religiösen Orientierungen alevitischer Jugendlicher, daß diese ihre eigenen Traditionen mit 'linken' und 'fortschrittlichen' Ideologien assoziieren,<sup>54</sup> und dadurch einerseits die identitätsbildenden Inhalte ihrer Tradition mit anderen nicht-Aleviten ihrer Generation

<sup>52</sup> Hier machen sich Elemente eines Glaubens an die Auserwähltheit der eigenen Gemeinschaft gegenüber anderen bemerkbar. Kehl-Bodrogi verwendet hierfür den Begriff "ererbte Gemeinschaft" (S.243).

<sup>53</sup> Die Bedeutung ist 'mystischer Weg', der dem älteren, d.h. 'Gesetzesweg' (Scharia) gegenübergestellt wird. In der islamischen Mystik (sunnitischer wie schiitischer Richtung) bezeichnet das Wort aber auch religiöse Orden im allgemeinen.

<sup>54</sup> Das dritte Tor ist 'marifet', das Tor der weiteren Vervollkommenung des Verständnisses der inneren Lehre und damit eine Voraussetzung zum vierten und letzten Tor, dem 'hakikat' wo der Gläubige die innere Lehre so durchdrungen hat, daß er mit Gott selbst verschmilzt. Die Lehre von den vier 'Toren' hat ihren Ursprung in der islamischen Mystik.

<sup>55</sup> Soufiet macht auf die Interdependenz in der Entwicklung einer alevitischen und einer linken Identität aufmerksam. Während sich die Aleviten mit ihrer Tradition in 'linken Ideologien' wiederfanden, hätte sich die Linke "gewissermaßen in der alevitischen Vorlage wiedererkannt" (Soufiet 1997, S.210).

teilen könnten, die religiöse Komponente der Tradition jedoch ihre Bedeutung zunehmend verliere und angesichts des Zerfalls der alevitischen Dorfgemeinschaften wenig Aussicht auf eine Wiederbelebung derselben bestehe (S.243).

Shankland (1993) kommt in seiner auf zweijähriger Feldforschung in alevitischen und sunnitischen Dörfern des nordöstlichen Zentralanatoliens basierenden ethnographischen Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Sein primäres Ziel war es zu untersuchen, inwiefern es alevitischen und sunnitischen Dorfbewohnern gelingt, sich dem Modernisierungsprozeß, dem die Türkei seit geraumer Zeit unterliegt, anzupassen, und ob etwaige Anpassungsunterschiede in der Zugehörigkeit zur religiösen Denomination des Alevitk oder sunnitischen Islam begründet sein könnten.

Auch er stellt fest, daß das alevitische Prinzip des "Beherrschens der Hand, Zünge, Lende", von den Aleviten zu einer Art Kodex entwickelt worden ist, mit dem sie ihre Abgrenzung gegenüber dem sunnitischen Islam betonen und ihre Identität als eigenständige religiöse Richtung stärken (S.53). Die von Shankland untersuchten Gruppen ländlicher Aleviten bezeichnen sich als Angehörige der 'tarikāt', deren Oberhaupt, der 'dede', seine Legitimation als Leiter der Gemeinde in seiner besonderen, vom Vater auf den Sohn vererbten Beziehung zu Gott hat. Der eigenen Gruppe 'tarikāt' stellen sie die Sunniten, die sie als 'šeriat-Vertreter' bezeichnen, gegenüber, womit nicht die Praktizierung der Scharia gemeint ist, sondern die Befolgung der fünf Säulen des Islam, der Besuch der Moschee und die wortwörtliche Orientierung am Koran. In einer zweiten Bedeutung assoziieren die Aleviten mit dem Begriff 'šeriat' die Autorität der (sunnitisch dominierten) Zentralregierung.

Die dörfliche alevitische Gesellschaft beschreibt Shankland als inhärent hierarchisch, da es mit dem 'dede' einen Leiter der Gemeinde gibt, der gleichzeitig als Vermittler der Lehre dient und von dem die Durchführung des wichtigsten kollektiven religiösen, gesellschaftlichen und gerichtlichen Rituals, des 'cem' abhängig ist. Eine effektive Kontrolle der Gemeinde über das Individuum wird über das alevitische Pruzip, in dem die alevitische Ethik zusammengefaßt wird, und über die Autorität des 'dede' ausgeübt

<sup>56</sup> 'cem' = Rituale Zusammenkunft der alevitischen Gemeinde in einem eigens dafür gebauten Cem-Haus oder in der Wohnung des Dede. Der Cem stellt eine Einheit von religiöser, sozialer und juristischer Zusammenkunft dar, da hier nicht nur die gemeinschaftlichen religiösen Riten praktiziert wurden, sondern auch Streitfälle in der Gemeinde unter Leitung des 'dede' in einer Art eigenen Gerichtsbarkeit verhandelt und Strafen beschlossen werden, die im schlimmsten Fall mit dem Ausschluß des/der Schuldige gewordenen aus der Gemeinschaft gestundet werden können.

(S.58). Der Zusammenhalt innerhalb der Gemeinde wird darüber hinaus gestärkt über die Minderheitenidentität und die damit verbundene Abgrenzung gegenüber der sunnitischen Mehrheit und das Verbot, geschlechtliche Verbindungen mit nicht-Aleviten einzugehen (dies gilt für Mann und Frau gleichermaßen).

Die Prozesse der Landflucht und Versiädterung hätten sich, so Shankland, und auch hier stimmt er mit Kehl-Bodrogi überein, destruktiv auf dieses Gemeindegewebe der Aleviten ausgewirkt, da die jüngere Generation in die Städte abgewandert sei. Ältere 'dedes' hätten daher Probleme, die patriarchal fortzuführende Funktion des 'dede' an die Söhne weiterzugeben. Ohne 'dede' jedoch kann in den neuen alevitischen Nachbarschaften der Städte die Pflege des zentralen alevitischen 'cem'-Rituals nicht stattfinden. Während in den alevitischen Dörfern eine von der sunnitischen Mehrheit weitgehend unbeeinflusste alevitische Identität gepflegt werden konnte und die Gemeinde sich ebenfalls weitgehend unabhängig von staatlichen Einflüssen, nicht zuletzt mittels der 'cem'-Versammlungen selbst organisierte, kontrollierte und koordinierte, hat der Staat auf die vereinzelt alevitischen Individuen in den Städten einen besseren Zugriff. An die Stelle der Autorität des lokalen 'dede' treten staatliche Autoritäten.

Ursprünglich in das religiöse Ritual des 'cem' eingebundene religiöse Praktiken wie der 'semah-Tanz' oder das mit türkischen mystischen Gesängen begleitete 'saz-Spiel' des 'aşık'<sup>57</sup> werden zunehmend in einen säkulareren Kontext gestellt. Sie sind zwar für die alevitischen Individuen nach wie vor Zeichen ihres 'Alevi-Seins', jedoch werden sie nicht mehr in einem religiösen Kontext praktiziert, sie gehen vielmehr eine Verbindung mit dem kemalistischen Paradigma einer vom orthodoxen sunnitischen Islam unabhängigen türkischen Kultur ein, die mit dem Prinzip der Verwestlichung vereinbar ist. 'Religion' transformiert sich somit in 'Kultur'. Auch auf die verbliebenen Einwohner in den Dörfern wirken sich diese Veränderungen dahingehend aus, daß die Autorität des 'dede' für einen Teil der Bevölkerung sinkt. Shankland spricht von einem 'Erodieren' des religiösen Glaubens der Aleviten (S.61).<sup>58</sup>

Vorhoff (1995) untersucht mit ihrer Analyse alevitischer Zeitschriften und Monographien alevitischer Autoren zum Alevilik das Selbstbild der Aleviten und versucht damit eine Annäherung an das heutige Verständnis von "alevitischer Identität". Grund-

<sup>57</sup> 'aşık' = Alevitischer Sänger der türkischsprachigen, mystischen Gesänge

<sup>58</sup> Vaid's Beausilung geht in die gleiche Richtung (vgl. Vaid 1993, S.214)

lage dieser Untersuchung sind die seit Ende der 80er Jahre erschienen türkischen Monographien zum Alevilik sowie eine selektive Durchsicht insbesondere alevitischer Zeitungen und Zeitschriften aus diesem Zeitraum. Anhand eines Überblicks über die geschichtliche Entwicklung ordnet sie neuere Schriften zum Alevilik ein, die damit einen Spiegel des Selbstfindungsprozesses der Aleviten darstellen.

Zunächst stellt Vorhoff die Veränderungsprozesse im Alevilik in einem historischen Rückblick dar und macht die Feststellung, daß aufgrund einer zunehmenden "regierungs-offiziellen Restitution des sunnitischen Islam" seit Ende der 50er Jahre (S.72) eine Akzentverschiebung von einer folkloristisch-religiösen hin zu einer politischen Alevi-Identität stattfindet. Sie habe in der Neuinterpretation des alevitischen religiösen Bekenntnisses "als revolutionäre Ideologie im Sinne eines materialistisch-marxistischen Geschichtsbildes" vor 1980 ihren vorläufigen Höhepunkt gefunden.

Als Reaktion auf die nach dem Putsch von 1980 staatlich unterstützte "Sunntisierungs-politik" gegenüber den Aleviten sei eine verstärkte Selbstorganisation der Aleviten in Form von Stiftungen und Vereinen gefolgt. Ihr Ziel sei zum einen, eine Allianz der gegen die "Re-Islamisierung" eingestellten Kreise zu bewirken, im Vordergrund stehe jedoch die religiöse Selbstfindung der Aleviten (S.77). Die gegenwärtigen Publikationen alevitischer Autoren stellen neben einem soziopolitischen Anliegen vor allem die Selbstvergewisserung der alevitischen Glaubensgemeinschaft in den Vordergrund und sind selbst ein Zeichen für die Neubestimmung der alevitischen Glaubensgemeinschaft.<sup>59</sup> Übergreifend stellt sie fest, daß die Texte nun allgemein zugänglich machen, was ehemals als Geheimwissen galt und dies öffentlich zur Diskussion stellen. In den Texten wird eine deutliche Abgrenzung des Alevilik zum schiitischen Islam, wie er sich am Beispiel des Iran präsentiert und zum sunnitischen Islam vorgenommen.

Die Einstellung der Autoren zum Alevilik und damit verschiedene Vorurteile des Alevilik im religio-kulturellen und religio-politischen Spektrum der Türkei faßt Vorhoff in folgende Kategorien zusammen: a.) Alevilik als genuin türkische Form des Islam, als nationale Religion der Türken, b.) Alevilik als heterodoxer Glaube, der

<sup>59</sup> Auch Rittersberger-Tilix stellt in ihrer Untersuchung über eine überwiegend alevitische Reintüten-Gemeinde eine verstärkte Rückwendung eines Teils der alevitischen Bevölkerung auf alevitische Traditionen seit 1985 und verstärkt seit Beginn der 90er Jahre fest. In dem Zusammenhang verweist sie auf parallele Entwicklungen unter der alevitischen Migrantbevölkerung in Deutschland (Rittersberger-Tilix 1998a, S.90).

universalistisch orientiert ist, c.) Alevilik als Kultur bzw. Zivilisation innerhalb des anatolischen Kulturmosaiks<sup>60</sup>, das gegen die Arabisierung der anatolischen Kultur revoltiert, d.) Alevilik als Lebensform und Philosophie unter Betonung des allumfassenden Wesens des Alevilik (Betonung des laizistischen Wesens des Alevilik), e.) Alevilik als Ideologie und politische Haltung (S.93-108). Der Literatur, die diese verschiedenen Kategorien widerspiegelt, entnimmt sie einen Kanon von idealen Alevi-Eigenschaften, der die Begriffe: Gesellschaftsbezug, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Güte, Solidarität, Bereitschaft zu Teilen, Aufrichtigkeit, Selbsterkenntnis, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Demokratie, Vernunft, Weisheit, Fortschrittlichkeit umfaßt (S. 117-118).

Im Gegensatz zu Kehl-Bodrogi und Shankland stellt Vorhoff fest, daß insbesondere bei der alevitischen Jugend in den Städten ein starker Bezug zur alevitischen Glaubensgemeinschaft zu beobachten sei (S.158). Die Besinnung auf eine alevitische Identität äußere sich z.B. in der Übernahme und Pflege von Symbolen, wie etwa des 'zülfikar' (Schwert Alis) als Kettenanhänger. Sie stellt fest, daß es "um einer Selbstbehauptung in Staat und Gesellschaft willen" zu einer "Selbstvergewisserung der Alevi als 'Glaubens'- und 'Kulturgemeinschaft'" gekommen sei (S.183).

Getragen wird diese neue Bewegung nicht mehr von der alten Elite religiöser Würdenträger, sondern von einer neuen Bildungselite, die zwar im alevitischen Milieu sozialisiert wurde, jedoch Bildung und gesellschaftliche Position außerhalb desselben erworben hat. Dabei bediene sie sich eines Geschichtsbildes, das im Sinne eines angestrebten Wandels die historischen Verhältnisse so darstellt, wie sie gegenwärtig wünschenswert erscheinen.<sup>61</sup> In ihrer Arbeit macht Vorhoff deutlich, daß es keine einheitliche alevitische Identität gibt, sondern vielmehr von einer Vielfalt von Ausdeutungen gesprochen werden muß, die jedoch erst in ihrer Gesamtheit einen tiefgehenden Eindruck von dem vermitteln, was unter Alevilik verstanden wird. Mit ihrer Studie eröffnet Vorhoff fruchtbare Ansätze für eine weitere Beschäftigung mit aktuellen Entwicklungen der Transformationsprozesse, die das Alevilik heute kennzeichnen,

<sup>60</sup> Der Begriff des kulturellen 'Mosaik' hat sich im Türkischen als Umschreibung für die multiethnische Zusammensetzung der Bevölkerung der Türkei durchgesetzt (vgl. hierzu ZIT 1998a).

<sup>61</sup> Rusen Çakar (1998, S.63-68) macht in seinem Vergleich sunnitischer und alevitischer politischer Bewegungen darauf aufmerksam, daß beide Bewegungen in der Formierung ihrer politisch-religiösen Ideologie große Ähnlichkeiten aufweisen. Die hier von Vorhoff (1995) erwähnte elektrifizierende Nutzung der eigenen Geschichte bei alevitischen Intellektuellen ist so auch bei sunnitischen Modemisten zu beobachten, wie in den bereits weiter oben vorgestellten Studien zu sunnitischen religiösen Orientierungen deutlich wird.

wobei sie selbst betont, daß sich diese dann nicht nur auf schriftliches Material stützen könnten.

Hinsichtlich der gegenwärtigen religiösen Orientierungen unter Aleviten macht Çamuroğlu (1996, 1998) drei Hauptlinien des alevitischen Revival' als (Gegen-)Reaktion auf die zunehmende Rolle des Islam für die türkische Gesellschaft aus<sup>62</sup>, die Überschneidungen mit den Kategorien alevitischen Selbstverständnisses bei Vorhoff aufweisen: 1.) Eine "äußert kleine Gruppe" von alevitischen Funktionären aus dem traditionellen Lager, die sich als "wahre Muslime" begreifen und die auch von Sunniten durchgeführt rituellen Pflichten wie das fünfmalige tägliche Ritualgebet, das Fasten im Ramadan und die Pilgerfahrt zu erfüllen versuchten. Innerhalb dieser Gruppe gebe es sowohl diejenigen, die sich dem sunnitischen, wie auch diejenigen, die sich dem schittischen Zweig des Islam zurechnen. 2.) Ein "wichtiger Teil" alevitischer Funktionsträger der neuen Lager definiert das Alevilik als eine "säkulare Glaubensform", die mit folkloristischen Spezifika verziert sei. Vertreter dieser Richtung, die darin eine sozialreformistische politische Bewegung sehen, sind bemüht, das Alevilik als eine eigenständige Identitätsform außerhalb des Islam darzustellen. 3.) Die, wie Çamuroğlu meint, unter den Aleviten am meisten anerkannte Variante wird von einer Koalition der Funktionsträger traditioneller wie neuer Lager getragen. Diese Richtung setzt sich gegenüber den zuvor geschilderten ab, indem sie das Alevilik als eine heterodoxe und synkretistische Orientierung versteht, die ihre authentischen Besonderheiten bewahren sollte. In den beiden letztgenannten Orientierungen sieht Çamuroğlu diejenigen Bewegungen, die von der identitätssuchenden jungen alevitischen Generation am meisten Zuspruch erhalten (S.417).

<sup>62</sup> Äußere Anlässe zu diesem Revival waren, das stellt auch Vorhoff fest, vor allem Angriffe auf Aleviten in den frühen 90er Jahren, die zur Reaktivierung eines alevitischen 'kollektiven Gedächtnisses' und verschiedenen Neuformierungen alevitischer Lager geführt haben. Als einschneidendstes Ereignis darf wohl das Massaker von Sivas vom Juli 1993 genannt werden. Bei dem vermutlich von islamischen Fundamentalisten gelegten Hotelbrand kamen 37 Menschen um, überwiegend alevitische und links orientierte Intellektuelle und Künstler. Sie waren anlässlich des alljährlich stattfindenden Festival zu Ehren des (alevitischen) Volksdichters Pir Sultan Abdal in die Stadt gekommen (MAGS 1997, S.160).

### 1.1.2 Religiöse Orientierungen in der türkisch-muslimischen Migrantengemeinschaft in Deutschland

#### 1.1.2.1 Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei türkischen Sunniten und Sunnitinnen in Deutschland

Die früheren Veröffentlichungen zur Bedeutung des Islam für Migranten und Migrantinnen zeichneten sich vor allem dadurch aus, daß sie bemüht waren, den mit diesen befaßten Multiplikatoren in betreuenden und beratenden sozialen Berufen Handlungsanleitungen im Umgang mit dieser Klientel zu geben (Thomä-Venske 1981, Schmuck 1982, Elsas 1983, Brandt/Haase 1984). Die Appelle der Publikationen, Berührungspunkte mit muslimischer Klientel abzubauen, sind im zeitgeschichtlichen Kontext zu verstehen. In Deutschland befürchtete man, ebenso wie in anderen westlichen Ländern, einen Einfluß der islamischen Revolution in Iran (1979) auf die muslimischen Migranten und Migrantinnen. Gleichzeitig machten Aktivitäten der nationalistischen und religiös fanatischen Gruppen in Deutschland vor und nach dem Militärputsch in der Türkei (1980) negative Schlagzeilen. Von einer detaillierten Darstellung der älteren Untersuchungen zur Bedeutung der Religion und Anspragungen religiöser Orientierungen bei türkischen Migranten und Migrantinnen soll in diesem Zusammenhang abgesehen werden, da es um die diesbezüglichen Orientierungen bei der zweiten Generation geht, für die damals lediglich Prognosen vorlagen, wie etwa, daß der Islam "für die zweite Generation kaum mehr ein identitätsbildender Faktor" (Thomä-Venske 1981, S.130) sein werde, was, wie noch zu zeigen sein wird, nach heutigen Erkenntnissen nicht zutrifft.<sup>65</sup>

Mitte der 80er Jahre verlagerte sich das Interesse der Forscher und Forscherinnen auf die Entwicklung von Organisationen bzw. Institutionen islamistischer und islamisch-nationalistischer Gruppen (Blaschke 1989, Ritsch 1987, Binswanger/Spahnoglu 1988, Nirumand 1990) und damit auf die institutionalisierte Form der Religiosität muslimischer Migranten und Migrantinnen. Dabei wird jedoch zunehmend auf einen Wandel in der Orientierung der islamischen Organisationen aufmerksam gemacht (vgl. Elsas 1983, Schiffauer 1988, Mihçayazgan 1990, Schiffauer 1993, MAGS 1997, Spuler-Stegemann 1998). Sie stellten fest, daß sich zum einen eine starke Pluralisierung des

<sup>65</sup> Diesbezüglich wird auf die umfassende Analyse der betreffenden Studien bei Siehe (1998) verwiesen, die dort getrennt nach quantitativen und qualitativen Untersuchungsverfahren beschrieben werden.

islamischen Vereinslebens in Deutschland entwickelt habe und daß ehemals integrationsablehnende Organisationen Bestrebungen zeigten, sich mit der Mehrheitsgesellschaft zu arrangieren und auch Dialogangebote an ihre Vertreter zu machen. Mit der Verlagerung des Forschungsschwerpunktes auf die institutionelle Ebene der islamischen Präsenz in Deutschland wurde die Erforschung individueller Motive und Formen islamischer Religiosität vernachlässigt. Diesem Engpaß versuchen nun neuere Untersuchungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu begegnen. Auffälliges gemeinsames Merkmal auch der neueren Untersuchungen zu diesem Thema ist allerdings häufig eine fehlende Klärung des verwendeten Religiositätsbegriffs und damit zusammenhängend der Dimension von Religiosität bzw. religiöser Orientierung, die untersucht werden soll. Resultat ist, daß religiöse Orientierungen muslimischer Migranten und Migrantinnen in vielen Fällen spekulativ und unsystematisch erhoben werden.<sup>64</sup>

#### a.) Allgemeine religiöse Orientierungen in der türkischen Migrantengemeinschaft

Auf der Basis eines Vergleichs der religiösen Orientierungen einer Gruppe von Dorfbewohnern in der Türkei mit Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus dem gleichen Dorf, die nach Deutschland gekommen sind, analysiert Schiffauer (1988, 1991) den religiösen Wandel unter Migrationsbedingungen. Basierend auf lebensgeschichtlichen, narrativen Interviews mit Bauern in der Türkei und Migranten und Migrantinnen aus ländlichen Gegenden in Deutschland befaßt er sich mit dem Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Kontext und religiösen Einstellungen. Er operationalisiert Religiosität unter Bezug auf vier Dimensionen, die Art der rituellen Praxis, den Stellenwert der Scharia (als Indiz für den Stellenwert des Zusammenhangs von Religion und Gesellschaft), die Richtung religiösen Denkens sowie die Haltung zum eigenen Selbst. Seine Ausgangsthese ist, daß ein Wandel in diesen Dimensionen das Resultat der Neukonstruktion einer religiösen community innerhalb der säkularen Gesellschaft ist. Dabei beschränkt sich seine Analyse auf "the peasant form of religiosity", die gekennzeichnet sei durch eine Einheit von religiöser und gesellschaftlicher Gemeinschaft (Schiffauer 1988, S.147).

Was die religiöse Praxis anbelangt, so stellt Schiffauer fest, daß diese eine hochgradig

<sup>64</sup> Zu dieser Kritik siehe auch Vennovey/Peach (1997, S.9).

formalisierte und mehr gesellschaftliche als individuelle Funktion hat "It is more important to demonstrate externally that one's own group is Islamic than it is to adopt a particular inner attitude" (ebenda, S.148).<sup>65</sup> In der Migrationssituation stellen sich nun religiöse Gemeinschaft und Gesellschaft nicht mehr komplementär, sondern in oppositioneller Position einander gegenüber. Er stellt für die Migranten-Muslims eine Individualisierung ihres Verhältnisses zur Religion fest, "a more individualized approach to religion where social control is replaced by individual responsibility for one's fate" (ebenda, S.152). Dies führe zu einer stärkeren religiösen Ausdifferenzierung bei den Migranten und Migrantinnen als bei der bäuerlichen Bevölkerung im Herkunftsland. Ferner stellt er fest, daß für Frauen in der Migration die Bedeutung religiöser Praxis zunimmt. Traditionelle Rollenaufteilungen, in denen die Männer die Träger der familiären Religiosität seien, würden auf diese Weise umgekehrt.

Hinsichtlich der Haltung zur göttlichen Ordnung, der Scharia, kommt er zu dem Schluß, daß ihre Gültigkeit bei den Bauern in Subay nicht infrage gestellt wird, obwohl gleichzeitig in einer nicht-islamischen Ordnung agiert wird. Religiöse Rituale der Scharia werden so praktiziert, daß sie weltliche Belange nicht beeinträchtigen. Für die Migranten und Migrantinnen stellt er fest, daß durch den Gegensatz von religiöser Gemeinschaft und umgebender Gesellschaft die Scharia bzw. das Ideal einer verwirklichten Scharia sich vonselbständig und die Rolle eines Protestes gegen die Gesellschaft erhält, und zwar eines Protestes gegenüber der Gesellschaft in der Türkei. Die Annahme, daß Grundsätze, die der Scharia zugerechnet werden, wie Gleichbehandlung aller Menschen durch den Staat etc. in Deutschland eher verwirklicht sind als in der Türkei, ist den Vertretern dieser Richtung Beweis für eine universelle Gültigkeit der Scharia.

In der Dimension religiösen Denkens fällt ihm bei den beobachteten Bauern von Subay auf, daß dieses vorrangig um religiös-juristische Fragen der Alltagsgestaltung der Gemeinschaft und weniger um das Wesen Gottes oder des Sinns des Lebens kreisen. Auch in dieser Dimension zeichnet sich hinsichtlich der Migranten und Migrantinnen laut Schöffauer eine größere Individualisierung ab. Der einzelne wählt sich seine religiöse Gemeinschaft, die Antwort auf seine religiösen Fragen gibt, selbstständig und freiwillig aus und kann sie jederzeit wechseln.

<sup>65</sup> Vgl. hierzu auch die Charakterisierung von Volksreligiosität durch Mihçayazan (1994)

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst geschieht bei den Bauern in Subay über die Frage nach größtmöglicher und mit Mühen verbundener Befolgung religiöser Vorschriften als Mittel, um die religiösen Schulden gegenüber dem Schöpfer zu verringern. Der Wandel auf dieser Ebene in der Migration zeigt sich darin, daß religiöse Riten nicht mehr nur befolgt werden, weil eine Schuld gegenüber Gott abzutragen ist, sondern weil sie der Erziehung, der Formung des Selbst dienen. Auf diese Weise erhält die Praxis religiöser Riten eine Lebensstil konstituierende Bedeutung, während sie zuvor eine Lebensphasen kennzeichnende Bedeutung hatte (je älter, desto mehr Praxis). Das heißt, in allen vier Dimensionen, die er untersucht, hat auf individueller Ebene ein Wandel in bzw. durch die Migration stattgefunden.

Auch **Mihçayazan** (1994a) befaßt sich mit dem Wandel in der Religiosität muslimischer Migranten und Migrantinnen. Im Focus ihrer auf Hamburg bezogenen Untersuchung steht die religiöse Praxis der Migranten und Migrantinnen. Es handelt sich um eine Untersuchung, deren Datenbasis aus 30 qualitativen offenen Interviews sowie teilnehmenden Beobachtungen besteht, die bei Festen zu "rites des passages" von türkischen Migranten und Migrantinnen in Hamburg gemacht wurden. Es geht insbesondere um den Aspekt des "Islam im Alltag", wie er von den einfachen Gläubigen gelebt wird, also um die Dimension religiöser Praxis in der Wahrnehmung der Betroffenen.

Als prägnantestes Ergebnis ihrer Arbeit stellt sie fest, daß die überwiegende Mehrzahl ihrer Gesprächspartner und -partnerinnen die Kontinuität ihrer religiösen Praxis vor der Migration und nach der Migration betonte und nur wenige eine Diskontinuität wahrnahmen (Mihçayazan 1994, S. 196). Die meisten derjenigen, die eine Kontinuität ihrer Praxis angaben, erklärten, daß sie die religiösen Pflichten zwar gelernt hätten, aber sie nicht strikt bzw. nicht vollständig erfüllen könnten. Um zu erklären, wie dies mit dem Selbstbild der Befragten als gläubige Muslime zu vereinbaren sei, greift die Wissenschaftlerin auf die Unterscheidung zwischen der Orientierung der Gläubigen am Hochislam und am Volksislam<sup>66</sup> zurück.

<sup>66</sup> Bezogen auf den Islam bezeichnet der Begriff "Volksislam" bzw. "Volksislam" die "schräglasse Religion" die zahlreiche regionale und lokale Sonderformen aufweist im Unterschied zum Islam der Gelehrten, zur Buchreligion. Im Bereich des Volksgläubers hat sich eine regelrechte Verehrung von "heiligen Personen" oder "heiligen Orten" entwickelt, die Wesensmerkmale der islamischen Mystik anweist. Der Volksglaube ist überwiegend regional organisiert in religiösen Bruderschaften (tarikat), in deren Mittelpunkt ein als 'heilig' betrachteter Mann oder eine Frau steht, die durch eine besondere Aura göttlicher Gnade ausgezeichnet sind (baraka). Die Bruderschaften dienen der religiösen

Zunächst stellt die Autorin fest, daß der Volksislam in der Sekundärliteratur gegenüber dem Hochislam gemeinhin dadurch abgewertet werde, daß er aus der Sicht des Hochislam nicht ernst zu nehmen sei, da er durch eine Reihe von abergläubischen Praktiken den eigentlichen Islam verfälsche, von der Orthopraxie und Orthodoxie abweiche (ebenda S.197). Mihçiyazgan unterscheidet Volksislam und Hochislam, die sich als zwei gleichberechtigt nebeneinander existierende Formen islamischer Religiosität entwickelt hätten, als jeweils eigenständige Wissensbestände. Ein entscheidendes Unterscheidungsmerkmal bildet die Vermittlungsform, die im einen Fall mündlich, im anderen Fall schriftlich erfolge. Auf diese Weise erhalten Koran und Sunna unterschiedliche Bedeutung.

Während der Hochislam dem Koran und seiner Auslegung mit Hilfe der Sunna durch professionelle Experten den Vorrang gibt, beziehen die Gläubigen im Alltag ihre Handlungsorientierungen aus den Hadithen<sup>67</sup>, und zwar nicht, wie sie in den Hadithsammlungen<sup>68</sup> wiedergegeben sind, sondern wie sie von den Gläubigen in mündlichen Traditionen als Geschichten weitergegeben werden. Während im Hochislam die Prüfung starker, d.h. aus zuverlässigen Quellen überlieferter und schwacher, d.h. aus weniger zuverlässigen Quellen überlieferter Hadithen zu einer Wissenschaft entwickelt wurde, haben diese Gütekriterien für die Verbreitung und Akzeptanz von Hadithen im Volksglauben weniger große Bedeutung. Demgegenüber hat der Koran für den Volksislam eine weitgehend rituelle Funktion und ist der Interpretation nicht offen, während die Interpretation des Koran eine zentrale Grundlage des Hochislam, der islamischen Theologie darstellt (ebenda S. 197). Von dieser Erkenntnis ausgehend kritisiert Mihçiyazgan, daß bei der Behandlung muslimischer Praxis der Aspekt des Volksislam vernachlässigt werde, demzufolge für die 'einfachen Muslime' nicht die Ausföhrung, sondern die Absicht, ein Ritual auszuführen zu wollen, die zentrale Basis des Glaubens

Betreuung genauso wie der sozialen Unterstützung ihrer Mitglieder. Zum Volksglauben gehören auch Techniken des Schutzes vor Unbilden des Lebens wie dem "Bösen Blick", gegen den sich Gläubige mit magischen Amuletten oder blauen Steinen schützen. Volksreligiosität zeichnet sich durch unkritische und unbefragte Nachahmung von religiösen Traditionen aus, die für die praktizierenden mystischen Charakter haben (zusammengefaßt nach: Heine 1991b, S.745-747).

<sup>67</sup> 'hadith' = Schriftlich verfaßte Überlieferungen der Handlungen und Worte des Propheten Muhammad.

<sup>68</sup> Die "Hadithsammlungen" sind neben dem Koran anerkannte Quellen der Rechtsfindung im islamischen Rechtssystem der "Scharia".

sci.

in ihren Ausführungen setzt sich Mihçiyazgan mit Schiffauer auseinander, der die religiöse Entwicklung einer seiner Interviewpartner als 'Modernisierungsprozeß' beschreibt. Der Interviewte, der angibt, sich nach einem Prozeß der religiösen Neuorientierung selbst religiös erzo-gen zu haben, zeige damit Merkmale eines modernen Selbst, indem er nämlich Fremdzwänge internalisiert habe und seine Lebensführung einer Methodisierung zugeführt habe. Mihçiyazgan versucht nachzuweisen, daß diese Interpretation falsch ist, da diese Interpretation die historische Wurzel der Entwicklung eines modernen Selbst vernachlässige. Formen der Selbstbeobachtung und Selbstthematisierung in der westlichen Arbeits- und Gesellschaftsethik hätten ihren Ursprung in christlichen Vorstellungen.

Ausgehend von einem kulturelrelativistischen Ansatz argumentiert sie, daß der Wandel der Religiosität bei muslimischen Migranten und Migrantinnen nicht in Begriffe gefaßt werden könne, die ihren Ursprung in dieser christlichen Ethik haben. Für die Migranten und Migrantinnen aus dem islamischen religiösen Zusammenhang sieht sie keine solche Tradition in der eigenen Religion begründet (ebenda S. 203). Sie lehnt also diese 'Modernisierungsthese' ab und versucht, ihre Beobachtungen in einen anderen theoretischen Rahmen einzubetten.

Eine Feststellung ihrer eigenen Untersuchung ist, daß die Probandinnen verstärkt theologische Literatur lesen. Trotz der de-facto-Wissenserweiterung, verbunden mit einer qualitativen Wissensveränderung durch Hochislamisierung gibt die Mehrheit der von Mihçiyazgan Befragten jedoch eine Kontinuität ihres Wissensbestandes an (ebenda, S. 199). Die Autorin führt hier den Begriff "Prozeß der Hochislamisierung" ein und meint damit den Prozeß der Veränderung des Wissensbestandes durch aktive Auseinandersetzungen mit theologischem Schriftmaterial (ebenda S. 200). Sie sieht zwei Gründe für diese "Wissenserweiterung", zum einen geschehe sie "nicht selten als Reaktion auf den westlichen Diskurs über den Islam" (S.198), aber auch durch den Diskurs mit der zweiten Generation über Religion, bei dem sich die Volksislamorientierten Eltern aufgrund einer mangelnden Kenntnis des Koran-Textes in die argumentative Defensive gedrängt fühlen. Dies nehmen einige Eltern zum Anlaß, der stärkeren Auseinandersetzung mit dem Originaltext in türkischer Übersetzung, wodurch es auch zu einer "Entheiligung" des Koran komme (S.199).

Die Gruppe, die dieses Verhalten aufweist, ist, so Mıhtıyazgan, gekennzeichnet durch starke Bindung an einen religiös-politischen Moscheeverein, gemeinhin würde diese Gruppe von der Öffentlichkeit als "Fundamentalisten" bezeichnet, auch wenn sie im religiösen Sinn keine Fundamentalisten seien. Dabei hänge die "Hochislamisierung" der "einfachen Gläubigen" nicht allein davon ab, daß "von oben", etwa durch Moscheevereine ein solcher Prozeß forciert werde, sondern sei vor allem eine (logische) Folge der Alphabetisierung und Literalisierung der Gläubigen, kennzeichne also den Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Wissensvermittlung. Daraus folgen sie, dies seien "keine Anzeichen dafür, daß die muslimischen Migranten ein modernes Selbst herausbilden" (S.203).

Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse kommt sie zu der abschließenden These, daß die muslimischen Migranten und Migrantinnen "nicht zu westlichen Individuen [werden - Y.K.A.], sondern sie werden in der großen Mehrzahl muslimische Mitglieder unserer westlichen Gesellschaften sein, die aufgrund ihrer Religion differente Selbst- und Weltverhältnisse haben" (S.204). Die muslimische Welt sei auf der Suche nach einer anderen Moderne, die religiöse, muslimische Wurzeln haben werde. Mıhtıyazgan warnt daher davor, "die Veränderungen der Migranten mit den einschlägigen westlichen Modernisierungstheorien zu erfassen" (S. 204).

**Valçın-Heckmann** (1994a, 1994b, 1995, 1998) untersucht anhand einer von ihr 1990 bis 1993 in Nürnberg durchgeführten Feldstudie religiöse Entwicklungen in der türkischen Migrantengemeinschaft mit dem Fokus auf "islamischer Sozialisation in türkischen Migrantenfamilien".<sup>69</sup> Zielsetzung war eine Erfassung der Rolle (Zentralität oder Marginalität) der Religion im Alltagsleben der türkischen Migrantenfamilien, der Prozesse religiöser Sozialisation (Religion als Identitätsstiftung) und der religiösen Praxis und religiösen Einstellungen in den Familien. Die systematische, quantifizierten-

<sup>69</sup> Die Untersuchung beschränkt sich auf die Erfassung der sunnitisch-muslimischen Religiosität unter Türken. Aleviten blieben unberücksichtigt. Die Datengrundlage besteht aus 82 qualitativen Interviews mit Mitgliedern verschiedener Generationen (Interviews mit 8-9 jährigen Kindern, 14-15jährigen Jugendlichen und Eltern/Eltern beider Geschlechter) aus 30 türkischen Familien in Nürnberg, sowie einer nicht genau bezifferten Anzahl von Multiplikatoreninterviews mit türkischen Lehrern und Imamen. Zur Vertiefung und als Triangulationsinstrument der Interviewauswertung wurden daneben teilnehmende Beobachtungen in Schulen und Moscheen Nümbbergs durchgeführt. Die Familien wurden unter Verwendung des Quotenrings-Verfahrens und als Zufallsstichprobe aus offiziellen Datenbanken der Stadt Nürnberg ermittelt. Dabei fand eine Berücksichtigung der Kriterien hinsichtlich ihrer Kinder statt wie Geschlecht, Alter, Wohnviertel, Schultyp und Klassentyp (Nationalklasse oder Regelklasse). Die Stichprobe ist nicht repräsentativ.

de Auswertung der Interviews ergab, daß bei Familien, die gemeinsam nach Deutschland gekommen sind und deren Kinder hier geboren wurden, die religiöse Erziehung der Kinder nicht auf ein bestimmtes Elternteil festgelegt ist (1994b, S.305). Hinsichtlich der religiösen Praxis weisen die Familien eine hohe Differenziertheit untereinander auf. Sie reichen von einer Ablehnung religiöser Praktiken über die instrumentalistische Motivation, religiösen Pflichten nachzukommen (z.B. Fasten, um das Rauchen aufzugeben) bis zu einer Durchdringung des Alltagslebens durch die religiöse Pflichtausübung. Unabhängig davon gehören für die Befragten die türkische und die muslimische Identität ganz natürlicherweise zusammen. (1998, S.174).

Anhand der Aussagen der Mädchen im Alter von 8 bis 9 Jahren ist eine Tendenz zur Bewertung von Muslimen in gute und schlechte Gläubige anhand ihrer äußeren Erscheinung, insbesondere des Tragens bzw. nicht-Tragens des Kopftuches zu erkennen (1998, S.173). Die Eltern stimmen darin überein, daß Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren religiöse Vorschriften einzuhalten lernen sollten, wobei der genaue Beginn dieser Einweisung und die Intensität von Familie zu Familie stark variiert. Während die islamistisch orientierten Eltern die religiöse Praxis ihrer Kinder in den Vordergrund stellen und glauben, daß dies eine Voraussetzung für die Verinnerlichung des Glaubens sei, vertrauen die anderen Eltern darauf, "daß es von ihnen käme", d.h. daß die Aufgaben zur Befolgung religiöser Pflichten aus dem Menschen selbst kämen, wenn sie überhaupt da seien.

Ein nicht zu unterschätzender Teil der Befragten der ersten Generation weist eine wenig formalistische, mehr vernünftliche Beziehung zu ihrer Religion auf. In einigen Fällen herrsche die Ansicht vor, daß die durch strikte Einhaltung religiöser Vorschriften erhoffte Geringfügigkeit eines Mitglieds der Familie auf alle anderen Mitglieder der Familie ausstrahlen würde. Allgemein wurde festgestellt, daß Kinder in ihrer religiösen Praxis weitgehend derjenigen der Eltern folgen. Dabei spiele die Intensität der Beziehungen zur deutschen Umwelt offenbar keine bedeutende Rolle. Auch wenn alle Befragten mit den fünf Säulen des Islam vertraut waren, so neigten sie dazu die Umstände des Lebens in der Migration als Gründe (Vorwände?) dafür anzugeben, daß es ihnen nicht möglich sei, sie alle zu befolgen. In der Hierarchie der Gebote, die die Migranten und Migrantinnen mit dieser Begründung erstellen, steht das Fasten im Monat Ramadan offenbar an exponierter Stelle.

Frauen weisen eine größere Nähe zu magischer Religiosität auf als Männer, so gaben



sie an, öfter als diese religiös-mystische Erlebnisse zu haben wie z.B. Träume, die gedeutet wurden oder Erscheinungen, die nach dem Besuch eines "Heiligengrabes" gesehen wurden.<sup>70</sup> Allgemein wird von den Eltern begrüßt, daß ihre Kinder den schulischen Unterricht zur religiösen Unterweisung für muslimische Schüler besuchen, selbst diejenigen Eltern, die selbst ihre Religion nicht praktizieren, weisen diese Einstellung auf. Die meisten Eltern befürworten den Korankursbesuch ihrer Kinder, die ihrerseits unterschiedliche Erfahrungen mit dem Korankurs berichten. Als positiv empfinden sie die Möglichkeit altersübergreifend in gemeinsamen Gruppen zu lernen und Freunde und Freundinnen aus anderen Klassen dort zu treffen. Die Eltern sind sich bewußt, daß alle religiösen Vereinigungen in Nürnberg in der einen oder anderen Art politischen Charakter haben und einige Eltern haben daher auch Vorbehalte, ihre Kinder in diese Kurse zu schicken.

Grundsätzlich positiv bewertet wird jedoch die Wissensaneignung über die eigene Religion, konkret ausgedrückt in 'technischem Wissen', etwa zur Durchführung der Gebete. Sie wird als Hauptziel einer islamischen Erziehung beschrieben, da Wissen dem Glauben vorangeht (1998, S.172). Sowohl für die religiöse als auch soziale Handlungskompetenz wie auch als moralische Richtschnur erhält die religiöse Erziehung für die Eltern Bedeutung. Die deutsche Umgebung wird zwar nicht als Hintergrundgrund betrachtet, die Kinder im Sinne der eigenen religiösen Überzeugung zu erziehen, jedoch als erschwerender Faktor.

In dem fallanalytischen Teil ihrer Untersuchung stellt Yalçın-Heckmann vier Familien in Hinblick auf die religiöse Orientierung ihrer Mitglieder sowie die religiöse Erziehung der Kinder vor, die sich in Form und Intensität, in der die Religiosität Einfluß auf ihr Alltagsleben hat, deutlich voneinander unterscheiden. Sie kommt zu dem Schluß, daß die religiöse Sozialisation von türkischen Kindern und Jugendlichen sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen je nach Familie höchst differenziert vollzieht. Innerhalb einer Familie ist zwischen Generationen und Geschlechtern die Korrespondenz unterschiedlicher Intensitäten und Reichweiten von Religiosität zu beobachten. Weder könne von einem einheitlichen kulturellen Hintergrund noch von einheitlichen religiö-

<sup>70</sup> Der magisch-mystische religiöse Bereich ist in der anatolischen Gesellschaft traditionell die Domäne der Frauen. Sabine Strassat (1995, S.71-78) nimmt aufgrund ihrer Beobachtungen in einem anatolischen Dorf an, daß der magische Bereich dabei von den Frauen besetzt wird, weil sie aufgrund temporärer Unreinheit (Menstruationsblut/Wochenbesuch) nicht jederzeit an der orthodoxen rituellen Praxis (Fasten, Rituale, Gebet, Moschirebesuch) teilnehmen könnten.

sen Traditionen innerhalb einer Familie, geschweige denn innerhalb der türkischen Community insgesamt die Rede sein.

Ähnlich wie Mihayyazgan und Schiffäuer konstatiert Yalçın-Heckmann, daß hinsichtlich des Versuchs, die je persönliche islamische Religiosität im Migrationskontext auszuüben bzw. den Bedingungen anzupassen, Tendenzen zur Entwicklung einer eigenständigen islamischen Identität in der Migration auszumachen seien (1998, S.188). Diese führen dazu - wie sie an anderer Stelle anmerkt -, daß 'Selbstverständlichkeiten' aus dem Kontext des Herkunftslandes neue Konnotationen und einen neuen Stellenwert im religiösen Selbstverständnis annehmen. So erhält etwa das Kopftuchtragen in Deutschland eine vielfältige Bedeutung, die über den rein religiösen Zusammenhang hinausgeht, etwa als Indikator einer ethnischen und Geschlecht-Identität. Und auch die Betonung der Einhaltung des Schweinefleischverbots kann erst in einem Kontext, in dem Schweinefleisch überhaupt zur Verfügung steht<sup>71</sup>, zum symbolischen Akt und damit zum Mittel der Selbstvergewisserung religiöser Identität werden (1994a, S.189-190). Andere Ausdrucksformen islamischer Religiosität, wie etwa das Feiern religiöser Feste an Statuspassagen der muslimischen Migranten und Migrantinnen nehmen im Verlauf des Anpassungs- und Modifikationsprozesses gegenüber der Mehrheitsgesellschaft auch synkretistische Elemente auf.<sup>72</sup> In der Erforschung dieser religiösen Entwicklungen unter Migrationsbedingungen entdeckt Yalçın-Heckmann weiteren Forschungsbedarf (1994a, S.192).

"Religiöse Bindungen" im Nationalitätenvergleich erhebt die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) 1995 vor Ausländern in Deutschland erstmalig in ihrer letzten, für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) durchgeführten Repräsentativuntersuchung.<sup>73</sup> Auch hinsichtlich der Formulierung von Items zu anderen Bereichen wie etwa der Einstellung zum Besuch des Kindergartens wird in der Untersuchung

<sup>71</sup> In der Türkei steht dies aufgrund des muslimischen common-sense gar nicht zur Debatte.

<sup>72</sup> Als Beispiel nennt Yalçın-Heckmann die Tatsache, daß Hochzeiten von türkischen Muslimen und ursprünglich im familiären Kreis gefeierte religiöse Feste neuerdings in verstärktem Maße, anders als dies in der Türkei üblich war, nach Geschlechtern getrennt in der Moschee gefeiert werden. Hier vermutet sie eine Adaptation der christlichen Tradition, in der Kirche zu heiraten bzw. religiöse Feste in der Kirche zu begehen (1995, S.93).

<sup>73</sup> Dort heißt es: "Es war davon auszugehen, daß religiöse Bindungen und Religionsausübung für einen erheblichen Teil der Ausländer eine bedeutende, möglicherweise zunehmende Rolle spielen" (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1996, S.333).

dem Faktor religiöser Orientierung Rechnung getragen.<sup>75</sup> Allerdings wird deutlich, daß die Forscher und Forscherinnen "religiöse Bindungen" lediglich über Items zur Erfassung der Dimension "religiöser Praxis" zu erfassen versuchen. So wird etwa nach der "Beteiligung an Gottesdiensten und anderen religiösen Veranstaltungen" gefragt, nicht jedoch, welche Bedeutung diese für die religiöse Orientierung der Befragten spielen. Als Ergebnis stellt die Forschungsgruppe im Nationalitätenvergleich fest, daß Türken mit weitem Abstand vor den anderen drei Nationalitäten ihren Glauben auch praktisch ausüben. Auch wenn bei den türkischen Jugendlichen im Vergleich mit der Grundgesamtheit der türkischen Befragten die religiöse Praxis weniger ausgeprägt sei, so übersteige sie doch immer noch beträchtlich die Gesamtdurchschnittswerte der anderen Nationalitäten.

Während diese Untersuchung bei einer rein deskriptiven Darstellung der Daten bleibt, geht die Untersuchung zur sozialen und politischen Partizipation von Zuwanderern, die im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung 1998 von Diehl u.a. durchgeführt wurde, hier einen Schritt weiter. Ihrer Analyse liegen die Daten der 13. Welle des SOEP<sup>76</sup> zugrunde. Die Daten ermöglichen Aussagen zur Besuchshäufigkeit religiöser Veranstaltungen und zur Wichtigkeit der Religion für die Lebenszufriedenheit in Abhängigkeit von Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildung, sozialem Status und "Assimilationsindikatoren"<sup>76</sup>. Die Studie liefert - mit Blick auf den in anderen Studien (Heitmeyer u.a. 1997) oft postulierten Zusammenhang zwischen sozialer Desintegration und Religiosität - neben der Bestätigung der bereits in der FES-Repräsentativuntersuchung von 1995 erhobenen Daten über die hohe Bedeutung der Religion für die Lebenszufriedenheit der Türken auch überraschende Ergebnisse. So wird festgestellt, daß

<sup>75</sup> So z.B. bei der Frage, welche Anforderungen die ausländischen Eltern an deutsche Kindergärten stellen. Hier antworteten besonders türkische und Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, daß der Kindergärten frei von religiöser Beeinflussung sein sollte. Die Aussage ist sehr vielseitig interpretierbar, es kann sich um Vorbehalte gegenüber allen religiösen Beeinflussungen handeln, aber ebenso um Vorbehalte gegenüber einer christlichen religiösen Beeinflussung (et (muslimischen) Kinder in den zu 80% von kirchlicher Seite getragenen deutschen Kindergärten).

<sup>76</sup> Das "Sozio-ökonomische Panel" wird seit 1983 jedes Jahr vom Deutschen Institut für Wirtschaft in Auftrag gegeben. Die befragten Personen müssen mindestens 16 Jahre alt sein. Von 7752 Befragten waren 67% türkischer Nationalität (neben Deutschen, Ex-Jugoslawen, Griechen, Italienern und Spaniern).

<sup>76</sup> Die Definition von "Assimilation" lehrt sich an Esser (1980) an und bezeichnet unterschiedliche Dimensionen der Eingliederung wie kognitive (Deutschkenntnisse), soziale (Besuche bei Deutschen), strukturelle (Bildung) und identifikative (Identifikation als Deutsche/r) Assimilation.

Personen, die kognitiv und identifikativ eine hohe 'Assimilation' aufweisen, eine größere Neigung haben, religiöse Veranstaltungen zu besuchen, gleichzeitig geht jedoch auch eine sozial niedrige Assimilation, d.h. wenige Kontakte der betreffenden Personen zu Deutschen, mit einer religiösen Partizipation einher. Dieses Ergebnis verweist auf die Notwendigkeit, mit dem Begriff der 'Assimilation' bzw. 'Integration' differenziert umzugehen. Ältere besuchen diese Veranstaltungen sehr viel häufiger als jüngere Befragte. Je besser sich die befragten Zuwanderer in Deutschland "zurechtfinden", umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie religiös partizipieren. Religiös Partizipierende messen unter den Befragten am stärksten dem Respekt gegenüber Gesetz und Ordnung in Deutschland Wichtigkeit bei. Abschließend bemerkt die Forschungsgruppe, bei einer Betrachtung der "Althagsreligion"<sup>77</sup> zeigten sich "keine Anzeichen für eine besonders starke Hinwendung zum Islam bei jüngeren und schlecht-assimilierten Zuwanderern" (Diehl u.a. 1998, S.32).

#### b.) Studien zu religiösen Orientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft

Nur wenige Untersuchungen befassen sich ausschließlich mit religiösen Orientierungen der türkisch-muslimischen Jugendlichen. In dieser Hinsicht sind zwei Blickwinkel zu unterscheiden. Während einige Studien religiöse Orientierungen von türkischen Migrantenjugendlichen in den Kontext der aktuellen Fundamentalismus-Debatte einbinden und sich auf die Erfassung dieser spezifischen Form der Verbindung von politischer und religiöser Orientierung konzentrieren (Sag 1996, Heitmeyer u.a. 1997), gibt es andere Untersuchungen, die bemüht sind, individuelle Formen religiöser Orientierungen bei muslimischen Migranten und Migrantinnen der zweiten und Folgegenerationen als Ausdruck einer eigenständigen kulturellen Identitätsbildung zu erfassen (Seuthe 1992, Nökel 1998, Pilzer-Reyl 1995) und als solche sogar in den Kontext der Erscheinungsformen von Jugendreligiosität in Deutschland zu stellen (Sandt 1996).

Ein Beispiel für die erste der hier vorgestellten Varianten jüngerer Forschung zu diesem Thema stellt die von Heitmeyer u.a. (1997) veröffentlichte Studie über türkische Jugendliche und ihre Affinität zu islamistischen und nationalistischen Gruppen und deren Ideologien dar. Die Untersuchung wurde im Zeitraum von September bis

<sup>77</sup> Hier macht sich eine begriffliche Unschärfe in der Verwendung des Begriffs "Religion" bemerkbar, denn erhoben wird ja nicht die Religion sondern die "Religiosität" der Befragten.

November 1995 durchgeführt.<sup>75</sup> Ziel der Wissenschaftler war nach eigenen Angaben, mittels dieser Umfrage die Messung des Ausmaßes individueller Religiosität, islamzentrierter Überlegenheitsansprüche, religiös fundierter Gewaltbereitschaft und Einbindung in organisatorische Strukturen sowie eine Untersuchung der Ursachenzusammenhänge für Orientierungen und politische Einbindungen mit Hilfe der Lebenssimulation und existierenden Weltbildern (S.42). Die Studie ermittelt erstmalig für Deutschland quantifizierend Religiosität und religiöse Praxis von muslimischen Jugendlichen türkischer Herkunft.

Die Autoren legen der Auswertung ihrer Untersuchungsergebnisse ein Konzept der Erfassung verschiedener Formen von Religiosität zugrunde, in dem sie zwischen drei Kategorien von Religiosität unterscheiden. Die "persönliche Religiosität" wurde erhoben über Fragen zur Zustimmung bzw. Ablehnung der religiösen Praktiken und der Durchführung derselben, zur identitätsstiftenden Bedeutung in der alltäglichen, gemeinschaftlichen Lebensgestaltung und zum gesellschaftspolitischen Anspruch (unabhängig von monopolisierenden Weltdeutungen und Gewalt). Die zweite Kategorie, "islamzentrierter Überlegenheitsanspruch", wurde über die Messung von Einstellungen zu Aussagen, die Überlegenheitsansprüche der eigenen Religion und Grenzbeziehungen zwischen Gläubigen und Ungläubigen betreffen, erfaßt. Die dritte Kategorie, "religiös fundierte Gewaltbereitschaft", wurde über Einstellungen zu Aussagen, denen nach Meinung der Forscher religiös begründete Machtsprüche, die sich gegebenenfalls auch in Gewaltbereitschaft äußern, zugrundeliegen, gemessen. Dabei betonen sie, daß der Focus ihrer Untersuchung auf der Ermittlung derjenigen Einstellungen der Jugendlichen liegt, in denen sich ein aggressiver islamischer Fundamentalismus äußert (S.28).

Aufgrund der Tatsache, daß die Untersuchungskategorie "islamzentrierter Überlegenheitsanspruch" als Merkmal islamischen Fundamentalismus hier grundsätzlich infrage

<sup>75</sup> Sie basiert auf einer quantitativen Erhebung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens unter 1221 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 21 Jahren in Nordrhein-Westfalen. Die Forscher postulieren ein "hohes Maß an Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse" (S.45), was jedoch nicht mit Repräsentativität, wie in der Rezeption dieser Studie durch die Presse oft geschehen, gleichgesetzt werden darf. Daneben wurde eine Reihe von qualitativen Interviews durchgeführt, die ausgangswise im Anfang publiziert wurden, jedoch nicht in die Auswertung der quantitativen Ergebnisse eingeflossen sind.

gestellt wird<sup>76</sup> und auch die Itembildung zur dritten Untersuchungskategorie "religiös fundierte Gewaltbereitschaft" in weiten Teilen sowohl methodologisch als auch inhaltlich nicht nachvollziehbar erscheint, soll hier auf eine Darstellung der Ergebnisse zu diesem Komplex verzichtet werden.<sup>80</sup> Die ebenfalls wichtigen und aufschlußreichen Ergebnisse zu persönlicher Religiosität und religiöser Praxis der Mehrzahl der Jugendlichen treten hinter das Forschungsinteresse der Autoren, Nachweis fundamentalistischer Tendenzen bei den Jugendlichen, die sie für ein Drittel der Jugendlichen auszumachen glauben, zurück. Auffällig ist ferner, daß die Tatsache daß sich 13% der Jugendlichen der Kategorie "Aleviten" zugeordnet haben, in der Auswertung der Untersuchungsergebnisse keine Beachtung erfährt, obwohl, wie bereits gezeigt wurde, das Alevitk sich in vielen Punkten, insbesondere in der religiösen Praxis grundlegend vom sunnitischen Islam unterscheidet.

Was die Werte zur persönlichen Religiosität der Befragten anbelangt, so ist für die meisten der Gläubigen an Gott unverzichtbarer Bestandteil ihres Lebens, das für mehr als zwei Drittel nur eine Bedeutung hat, weil es ein Geschenk Gottes ist (S.101). Für den Großteil der türkischen Jugendlichen besitzt der Islam eine große Bedeutung "ohne einschneidende Überhöhung gegenüber Andersgläubigen (S.114)".<sup>81</sup>

Eine Vielfalt religiöser Traditionen und individueller Handlungsmuster offenbart die religiöse Praxis der Jugendlichen. Die stärkste Akzeptanz erhält, hier weisen die Ergebnisse für türkische Muslim/-innen in Deutschland die gleichen Schwerpunkte auf, wie diejenigen für Muslim/-innen in der Türkei, das Fasten im Monat Ramadan.<sup>82</sup>

<sup>76</sup> Gläubige aller drei Weltreligionen - Judentum, Christentum, Islam - betrachten ihre Religion per definitionem als einzig richtige, ohne daß dies zwangsgläufig religiösen Fundamentalismus oder gar Extremismus bedeuten muß.

<sup>80</sup> Zur Kritik an der Studie siehe Rommelspacher, Bukow und Yildiz in der Festschrift von 29.04.1997, Dembaud Sanel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 13.07.1998, Proskor/Radtke (1997), Inowlocki (1998) sowie detaillierter Finn (1999). Die Verfasserin der vorliegenden Untersuchung hat sich an anderer Stelle ausführlich zu den Schwächen und Behauptungen der Untersuchung geäußert, es wird daher verwiesen auf: Karakayoglu-Aydin (1998).

<sup>81</sup> Diese Feststellung steht im Widerspruch zum Fazit: "Als Gesamtergebnis wird hier festgehalten, daß es ein erhebliches Ausmaß an islamzentriertem Überlegenheitsanspruch und religiös fundierter Gewaltbereitschaft zu registrieren gibt" (S.183) und verweist damit auf die bereits weiter oben konstatierten analytischen Mängel der Studie.

<sup>82</sup> Der hohe Stellenwert des Fastens innerhalb der religiösen Praxis für türkische Muslime wird auch in Untersuchungsergebnissen zur Population in der Türkei deutlich: 1985 gaben 60,8% der Befragten

Soziodemographische Merkmale haben keinen Einfluß auf den hohen Stellenwert, den diese religiöse Praxis für rund zwei Drittel der Befragten zu haben scheint. 61,4% der Jugendlichen geben an, den ganzen Monat Ramadan zu fasten und halten sich damit an die orthodoxe Auslegung des Fastengebotes.<sup>83</sup> Wenn demgegenüber 25,1% der Jugendlichen angeben, mehrere Tage zu fasten, so kann dies als Hinweis auf eine individuelle Auslegung des Fastengebotes bei einem Teil der Jugendlichen gewertet werden. Stärker als beim Fasten wird hinsichtlich des Betens eine individuelle Praxis deutlich. Fast die Hälfte der Jugendlichen betet selten oder nie, 20,4% beten nur freitags. Nur 11% beten fünfmal täglich und erfüllen damit vollständig eine der fünf Säulen des Islam. Diese Hinweise auf eine individuelle religiöse Praxis finden ihre Entsprechung in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Gläubigkeit. So gibt ein relativ geringer Prozentsatz an, nicht religiös zu sein oder ist sich hinsichtlich der eigenen Religiosität nicht sicher (6,3%), der überwiegende Teil jedoch stimmt der Aussage zu "Ich glaube an Gott, bin aber nicht streng religiös" (50%), weitere 16,7% meint auf seine persönliche Weise religiös zu sein und nur ein Viertel stimmt der Aussage zu "Ich bin gläubig, folge den Lehren des Islam", wobei hier über Umfang und Intensität, in der diesen Lehren gefolgt wird, noch nichts ausgesagt ist.

Interessant sind auch die Ergebnisse der Studie zu Erfahrungen mit und Einstellung zu religiöser Erziehung. Ungefähr zwei Drittel der Jugendlichen ging selbst auf eine Koranschule und gut die Hälfte der befragten Jugendlichen befürwortet auch für die eigenen Kinder den Besuch einer Koranschule, lediglich 16,1% lehnen den Besuch einer Koranschule für ihre Kinder dezidiert ab. Hier zeichnet sich eine Präferenz für die Weitergabe einer religiösen Grundbildung, auch in traditionellen islamischen Bildungsinstitutionen, an die nächste Generation ab, die sich auch darin äußert, daß 51,7% der Aussage zustimmen, es müßte eine größere Anzahl von Koranschulen geben. Daß die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen zwar für eine in Koranschulen institutionalisierte Vermittlung der Religion ist, jedoch eine religiöse Segregation im säkulareren Bildungswesen ablehnt, macht die große Ablehnung gegenüber der Aussage "Es müßten rein muslimische Kindergärten und Schulen eingerichtet werden"

in einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts PIAR an, zu fasten (vgl. Tekeli 1991, S.31).

<sup>83</sup> Der orthodoxen Auffassung zufolge verpflichtet ein einmal begonnenes Fasten im Monat Ramadan den volljährig religionsmündigen Muslim (ca. ab dem 14. Lebensjahr), es bis zum Fest des Fastenbrechens am Ende des Monats aufrechtzuerhalten. Wird das Fasten ohne schwerwiegende Gründe (z.B. Gefährdung der Gesundheit) unterbrochen, so gelten nach dieser Vorstellung auch die bisher gefasteten Tage nicht als (teilweise) Erfüllung des Gebotes.

deutlich, dies lehnten 79,1% der Befragten ab. Dagegen befürworten 53,2% mehr islamischen Unterricht an deutschen Schulen. Religiöse Erziehung insgesamt hat eine hohe Akzeptanz bei den Jugendlichen. Mehr als zwei Drittel aller Jugendlichen, Jungen mehr als Mädchen, halten religiöse Ziele in der Kindererziehung für wichtig bzw. sehr wichtig.

Eine Zusammenfassung der Einzelitems zu einer Skala "Persönliche Religiosität" erlaubt den Autoren davon zu sprechen, daß sich zwei Drittel der Befragten durch eine hohe bzw. sehr hohe Religiosität auszeichnen (S.120). Der Glaube vermittelt ihnen in erster Linie eine "Stärkung ihres Selbstvertrauens", an zweiter Stelle "Sicherheit", "Zugehörigkeit" und "Geborgenheit" und schließlich an dritter Stelle "Freiheit" und "Selbstbestimmung". Den Autoren ist zuzustimmen, wenn sie angesichts dieser Ergebnisse zu dem Schluß kommen, daß sich "der Umgang mit der eigenen Religiosität unter den türkischen Jugendlichen doch überwiegend durch ein hohes Maß an Eigeninterpretationen auszeichnen" scheint (S.119). Das Ergebnis wird auch dadurch gestützt, daß zwei Drittel der Jugendlichen den Islam vorwiegend für eine private Angelegenheit zwischen Gott und dem Einzelnen hält (S.122). Ferner ist in diesem Zusammenhang wichtig festzuhalten, daß die Mehrheit der Befragten für eine Verbindung von Islam und 'Moderne' eintritt. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn zwei Drittel der Meinung sind, der Islam stelle, ebenso wie andere Religionen, eine wichtige gesellschaftliche Stimme dar und solle eine öffentliche Rolle spielen, denn für 67,4% führt eine Orientierung am islamischen Glauben nicht zu einer undemokratischen Gesellschaft.

Polat (1998) untersucht in ihrer quantitativ angelegten, empirischen Studie die soziale Identität türkischer Migranten der zweiten Generation in Hamburg<sup>84</sup> aus sozialpsychologischer Sicht. Primäres Ziel der Untersuchung, der die Theorie der sozialen Identität (H. Tajfel) zugrundegelegt wird, ist es, die soziale Befindlichkeit der Jugendlichen aus deren subjektiver Sicht nachzuzeichnen. Es soll ermittelt werden, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die sich eine eher deutsche, eher türkische oder biculturelle Identität zuschreiben (S.11).

<sup>84</sup> Der Untersuchung liegt eine schriftliche Befragung von 306 in Hamburg lebenden türkischen Migranten der zweiten Generation im Alter von 18-30 Jahren zugrunde. Der 215 Fragen umfassende Fragebogen diente der Erfassung der 'sozialen Identität' der Befragten, ihrer 'Eigengruppenfokussierung und Fremdgruppendiskriminierung' sowie ihrer 'Ego-Stereotypisierung'. Die Untersuchung erhebt aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Interessant für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang hätten die Daten sein können, die im Rahmen der Erhebung 'kultureller Bindungen' auch zu 'religiösen Bindungen' der Zielgruppe gestellt wurden. Es handelt sich dabei um sechs Fragen, die sich auf die Zugehörigkeit zur alevitischen oder sunnitischen Glaubensgemeinschaft sowie die religiöse Praxis beschränken. Kritisch anzumerken ist hierbei, daß die Probanden und Probandinnen nicht nach ihrer eigenen, sondern der Zuordnung ihrer Eltern zu einer der beiden Denominationen im Islam türkischer Prägung, der 'alevitischen oder der sunnitischen Glaubensgemeinschaft', gefragt wurden. In ihrer Auswertung, bei der sie eine Relation von 70% Sunniten und Sunnitinnen zu 30% Alevitinnen erhält, setzt Polat dann die angegebene Zugehörigkeit der Eltern mit der Zugehörigkeit der Befragten gleich (S.103), obwohl es bei der Untersuchung ausdrücklich um die subjektive Befindlichkeit der Befragten geht. Die Möglichkeit, eine andere Zuordnung wie keine Glaubensgemeinschaft' oder 'atheistisch' vorzunehmen, wurde den Probanden und Probandinnen nicht gegeben.

Die persönliche religiöse Bindung erhebt Polat lediglich über die Zustimmung zu der Aussage 'Ich versuche, die religiösen Pflichten zu praktizieren' sowie die Angaben zur Häufigkeit des Festens. Damit wird 'religiöse Bindung' mit 'religiöser Praxis' gleichgesetzt, was andere Dimensionen religiöser Bindung ausblendet und die Schlußfolgerungen der Autorin zu 'religiösen Bindungen' zweifelhaft erscheinen läßt. Im Ergebnis, demzufolge 52,3% angaben, nie, 17% mehrmals im Jahr, 4,6% monatlich, 16,4% wöchentlich, 9,8% täglich zu beten und 44,6% nie, 33,7% gelegentlich, 14,9% häufig und 6,9% immer religiöse Pflichten auszuführen, kommt Polat zu dem - aufgrund der fehlenden Repräsentativität der Untersuchung unzulässig vorallgemeinernden - Schluß, "daß die türkischen Migranten in der zweiten Generation ihren religiösen Pflichten nur vorhältnismäßig wenig nachzugehen scheinen" und es zu einer "tendenziellen Lockerung dieser Bindungen" gekommen sei (S.104).

Hierbei stellt sie allerdings einen Unterschied zwischen den von ihr als Ergebnis ihrer Erhebung zur sozialen Identität gebildeten drei 'Identitätsgruppen' fest. Während sich 56,9% ihrer Befragten der 'türkischen Identitätsgruppe', 30,4% der bikulturellen Identitätsgruppe und lediglich 1% der 'deutschen Identitätsgruppe' zuordnen ließen, waren 11,8% keiner dieser Gruppen zuzuordnen (S.145). In dem anschließenden Vergleich zwischen der 'türkischen' und der 'bikulturellen Identitätsgruppe' stellt sie fest: "Bikulturelle Personen gehen [im Vergleich zu den Befragten türkischer Identität] den religiösen Pflichten im allgemeinen weniger nach und feiern seltener die türki-

schen religiösen<sup>85</sup> Feste" (S.151). Daraus schließt sie, daß "religiöse Wertvorstellungen und die sich aus ihnen ableitenden Verhaltensmuster für bikulturelle Personen in Deutschland nur von geringer Bedeutung" sein müßten (ebenda). Hier wird religiöse Praxis und das Feiern türkischer Feste mit der Übernahme religiöser Wertvorstellungen und einem daraus abzuleitenden Verhalten gleichgesetzt, ohne daß empirische Belege dafür vorlägen, so daß die Ergebnisse der Untersuchung von Polat, auch aus den zuvor erwähnten Gründen, für den weiteren Forschungszusammenhang im Hinblick auf die Religiosität der zweiten Migrantengeneration nicht verwertbar erscheinen.

Sandt (1996) bezieht in seine Untersuchung der Religiosität von Jugendlichen in Deutschland neben atheisticen, christlichen und spiritualistischen auch muslimische Orientierungen mit ein und betritt damit wissenschaftliches Neuland. Muslimische Religiosität wird von ihm damit als selbstverständliches Element im Spektrum religiöser Orientierungen unter Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft behandelt. Dabei geht es ihm auch um die gegenseitige Wahrnehmung der Jugendlichen verschiedener religiöser Orientierungen, da er davon ausgeht, daß die Wandlungsprozesse von Religionen auch in der "Pluralisierung der Religionen durch Einwanderung von Menschen aus anderen Ländern" (S.43) festzumachen seien. Das heißt, er vermutet eine Interdependenz von christlicher Religiosität mit den durch die Migration in Deutschland neu auftretenden anderen, z.B. muslimischen religiösen Orientierungen.

Grundlage des auf die muslimischen Jugendlichen bezogenen Teils der qualitativ angelegten Untersuchung sind leitfadengestützte Gruppen- und Einzelinterviews mit 14-16jährigen muslimischen<sup>86</sup> Jugendlichen in Hamburg. Operationalisiert wird die Religiosität der Jugendlichen über Auffassungen zum Gottesbild, zum Vollzug ritueller Pflichten und ihrer Sinnhaftigkeit im Leben sowie zur Bedeutung der Religiosität im Lebensalltag. Anders als andere Studien zu diesem Thema erfaßt Sandt die subjektiven

<sup>85</sup> Nach 'türkischen religiösen Festen' wurde im Fragebogen jedoch nicht gefragt, sondern nur nach 'türkischen Festen', denen - wie etwa dem staatlichen türkischen 'Kinderfest' am 23. April - keine religiöse Komponente zugrundeliegen muß.

<sup>86</sup> Mit der Feststellung, daß "Interviews, die mit alevitischen Schüler/innen durchgeführt wurden (...) die im muslimischen Spektrum eigenständige Position der Alevitin" (S.195) zeigten, und daher ihre Behandlung den Rahmen seiner Untersuchung sprengen würde, klammert Sandt alevitische Jugendliche aus seinem Sample aus. Sein Sample der sowohl in religiös heterogenen wie auch religiös homogenen Gruppen befragten muslimisch orientierten Schüler und SchülerInnen besteht aus 31 Personen. Zusätzlich wurden 13 Einzelinterviews mit muslimischen Jugendlichen durchgeführt. Daneben fanden Expertenbefragungen bei Lehrerinnen und Vertretern religiöser Institutionen statt.

Deutungsmuster religiösen Glaubens, Empfindens und Praktizierens. Während Sandt in seinem Untersuchungsdesign einem aus drei verschiedenen Orientierungen zusammengesetzten deutschen Sample zunächst ein als "muslimisch" bezeichnetes türkisches Sample gegenüberstellt, stellt er in seiner Auswertung der Aussagen der Jugendlichen durchaus sehr unterschiedliche Orientierungen bei den türkischen Jugendlichen fest, die er in verschiedenen Kategorien von Religiosität zusammenfaßt.<sup>87</sup>

Die erste Kategorie wird von einer Gruppe von muslimisch-orthodoxen Jugendlichen gebildet, die ihr Leben weitgehend nach den Geboten des Koran ausrichten. Eine zweite Gruppe von Jugendlichen sei gekennzeichnet durch ihre "modifizierte rituelle Praxis", die sowohl individuelle Freiheiten möchte als auch den Islam pflichtgemäß leben, d.h. die Jugendlichen orientieren sich an zwei divergierenden Bezugssystemen und leben oftmals "in zwei Kulturen" (S.240).<sup>88</sup>

Innerhalb dieser Gruppe beobachtet er drei Tendenzen. Während die einen sich aus "zweckrationalen Gründen" trotz Zweifels an dem lebensweltlichen Sinn der Gebote Gottes aufgrund des Belohnungs- und Bestrafungszusammenhangs an die Gebote halten, begeben sich andere Jugendliche in einen "Reflexions- und Interpretationsprozess" bei dem sie sich die Gebote des Koran neu aneignen und sie auch als lebensweltlich sinnvolle Regeln des Alltagslebens begründen (S.148). So ist für diese Gruppe der Verzicht auf Schweinefleisch zum einen die Ehrung Gottes durch Befolgung eines seiner Gebote und zum anderen auch eine gesundheitsfördernde Maßnahme, deren Sinnhaftigkeit durch die moderne Wissenschaft bewiesen sei (S.214). Eine dritte Variante dieser reflektierenden Gruppe nimmt aufgrund des Reflexionsprozesses eine Neugewichtung der Gebote vor, indem sie deren Pflichtcharakter in den Hintergrund rücken lassen und stärker die innere Beziehung zu Gott hervorheben. Auch wenn hier durchaus innermuslimisch Kritik geübt würde, führt dies, nach Sandts Einschätzung, jedoch nicht so weit, den Islam einer Neuinterpretation zu unterziehen. So gibt die

<sup>87</sup> Allerdings will der Autor diese Untersuchung selbst dezidiert als Beginn einer Beschäftigung mit diesem Thema und als Anregung für weitere Forschungen zu diesem Thema verstanden wissen und hat nicht den Anspruch, alle Aspekte des Themas tiefgreifend zu behandeln.

<sup>88</sup> Die Rede von dem "Leben in zwei Kulturen" hat mittlerweile den Topos von "Migrantenkindern zwischen zwei Kulturen" und damit "verlorenen Generation" abgelöst. Auch das Bild vom "Leben in zwei Kulturen" beinhaltet jedoch einen eher statischen Kulturbegriff und eine Unmöglichkeit des Kultur-Synkretismus, der der Lebensrealität der Migranten-Jugendlichen meines Erachtens nicht gerecht wird (zu dieser Kritik vgl. ebenfalls Orvaktanz 1995, S.11-15 sowie Polar 1998b, S.35-39).

überwiegende Mehrzahl der ProbandInnen das namaz-Gebet, das Kopftuchtragen, den Verzicht auf Schweinefleisch, das Fasten, Koranlesen und den Gang zur Moschee als prinzipiell zu erfüllende religiöse Alltagspflichten an, unabhängig davon, ob der einzelne sie tatsächlich erfüllt oder nicht (S.219). Malstab des Handlins sei trotz allem die eigene Subjektivität (S.229).

Als dritte Gruppe muslimischer Jugendlicher macht Sandt diejenigen mit einer "ablehnenden Haltung" aus. Sie kritisieren die Gebote und halten sich nicht an sie, da ihnen mangelnde Plausibilität vorgeworfen und auch der göttliche Charakter der Gebote in Zweifel gezogen wird. Dennoch erkennen auch diese Jugendlichen Gott als allmächtigen Herrscher an.

Eine wirklich "antirealistische" Haltung - analog zu den deutschen Jugendlichen - vermag er nicht ausfindig zu machen, obwohl er anmerkt, daß selbst Zweifel und Kritik an muslimischen Glaubensauffassungen bei einem kleinen Teil der Jugendlichen " (bislang) nicht zu einer Neuinterpretation des Islam, zu einer anderen Auffassung innerhalb eines muslimisch-religiösen Horizonts führen" sondern eher in "Distanzierung oder Ablehnung der muslimischen Religion" münden (S.218). Diese Position werde jedoch von äußerst wenigen Befragten geäußert.

In der Gegenüberstellung des religiösen Alltags in der Türkei mit ihrem eigenen religiösen Alltag in Deutschland sehen die Jugendlichen positive und negative Aspekte ihres eigenen Lebens. Zum einen ermöglichte das Leben in Deutschland mehr Freiheiten, die religiöse Praxis selbst zu gestalten und zu dosieren. Zum anderen jedoch entferne sich die religiöse Praxis, die in Deutschland nicht mehr den Charakter des Natürlichen und Selbstverständlichen hätte von ihrer Eigenschaft Solidarität und Gemeinschaftlichkeit zu erzeugen. Dagegen hätten sich unter Muslimen in Deutschland eher egoistische Vorstellungen von Glaubenspraktiken durchgesetzt. Als Reaktion darauf, daß die Religion den Charakter des Selbstverständlichen verloren hat, beginnt bei vielen Jugendlichen ein Prozeß der Reflexion und der Interpretation.

In der Diaspora-Situation ist es den Jugendlichen wichtig, die Differenz zwischen Religion und Kultur zu betonen, dies gilt insbesondere für muslimische Mädchen, die patriarchale Verhältnisse in Familie und Gesellschaft auf kulturelle Praktiken zurückführen, deren Geltungsanspruch nicht in religiösen Begründungen liegt (S.213). Das Leben in der Diaspora-Situation verstärkt die Anlässe, die Sinnhaftigkeit der Gebote zu

hinterfragen. Die Reaktion der Jugendlichen auf die Anfragen von nicht-muslimischen Menschen ist unterschiedlich und die Einstellung zu Handlungsvorschriften des Islam demzufolge sehr heterogen (S.216). In allen Fällen wird jedoch die Selbstverantwortlichkeit des Gläubigen stark hervorgehoben. Der Islam hat für die Jugendlichen eine wichtige Funktion als "Rückhalt zur Lebensbewältigung, aber auch als soziales Netzwerk, daß die Individualisierungstendenzen auffängt" (S.276).

Zu kritisieren ist an Samlits Ansatz, daß er die Religiosität der Jugendlichen lediglich unter Zuhilfenahme des Tradition-Moderne-Paradigmas beurteilt. Demzufolge sei ihr Zugriff auf Religion zumeist als Entgegensetzung zur westlichen Moderne und der mit ihr verbundenen Subjektivität erfolgt. In diesem Zusammenhang sei bei ihnen ein differenzierter Prozeß der Veränderung und "Wiederaneignung traditionell gedachter Religiosität" auszumachen (S.262). Er läßt dabei den Befund aus seiner eigenen Untersuchung außer Acht, daß die Jugendlichen anders als die Filtergeneration nicht nur einen emotionalen oder mystischen, sondern auch kognitiven Zugang zu ihrer rituellen Praxis erlangen möchten. Hier zeigt sich der eigentliche Einfluß der "Moderne" auf die religiösen Orientierungen auch der muslimischen Jugendlichen in Deutschland. Problematisch ist auch seine Interpretation der Ambivalenzen in der Lebens- und religiösen Praxis der Jugendlichen als Konflikt mit sich gegenseitig ausschließenden Prinzipien und somit als Zetechn für die "Zerrissenheit" der Jugendlichen (S.230). Er zieht nicht in Erwägung, diese Einstellungen der Jugendlichen im Rahmen der "Ambiguitätstoleranz", als unter den Bedingungen der Migrationssituation erworbene kreative Fähigkeit, oberflächlich scheinbar widersprüchliches subjektiv sinnhaft miteinander zu verbinden, zu interpretieren.

Pilzer-Reyl (1995) befaßt sich in ihrer Untersuchung mit Formen von Religiosität unter der zweiten Generation türkischer Muslime in einer mittelthessischen Kleinstadt. Ihre Datenbasis besteht aus narrativen Interviews mit Mitgliedern der Zielgruppe. Während sie die Altersgruppe der von ihr befragten muslimischen Jugendlichen mit 16 bis 22 angibt, gibt ihr Beitrag weder Aufschluß über die konkrete Interviewmethode (in Form von längeren Gesprächen) noch über die Zahl der durchgeführten Interviews, deren weitgehend deskriptive Auswertung sich offenbar an der sequenziellen Inhaltsanalyse orientiert.<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Explizit äußern sie sich nicht zu ihrer Auswertungsmethode.

Ausgangsüberlegung für Pilzer-Reyl sind drei grundsätzliche Reaktionsmöglichkeiten von Gläubigen in einer Diasporasituation: Abkapselung und Rückzug in die Gruppe zur Bewahrung der religiösen Bräuche und Überlieferungen; Traditionsverbundenheit bei gleichzeitiger Interaktion mit nichtmuslimischer Umwelt, was zu Modifikationen im religiösen Weltbild führt; Loslösung von der ansozialisierten Religion und Bekennnis zum Glauben bzw. zur Weltanschauung der umgebenden Mehrheit. Sie konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf den 'mümleren' Typus, der für sie deshalb besonders interessant ist, da sie davon ausgeht, daß sich in dieser Gruppe "das Problem der Auseinandersetzung mit der fremdreligiösen Umwelt am schärfsten" (S.134) stellt. Die Gruppe - so vermutet sie, ist der beste Indikator für neue Entwicklungen im Islam als Reaktion auf die Diasporaerfahrungen.

Der familiäre Hintergrund der Befragten ist ein dörflicher. Den familiär vermittelten Islam charakterisiert Pilzer-Reyl als "traditionell strenggläubigem Islam" (S.134). Die religiöse Erziehung der Kinder orientiert sich an dem Wunsch der Eltern, ihren Kindern die religiösen Traditionen zu vermitteln, sie zum Beibehalten dieser Traditionen zu bewegen und ihnen eine bessere religiöse Bildung zu vermitteln, als sie selbst erhalten haben. Das Resultat bei dieser Gruppe der jugendlichen Gläubigen ist eine positive Einstellung zu den eigenen religiösen Traditionen und Respekt vor denjenigen, die die religiösen Vorschriften konsequent erfüllen. Gleichzeitig sehen sich die Jugendlichen, vor allem bedingt durch den Einfluß der nicht-muslimischen Umwelt, nicht in der Lage, die von ihnen nach wie vor als Ideal empfundene islamische Lebensform zu verwirklichen. Wenn den Jugendlichen die Balance zwischen den unterschiedlichen Umwelten weitgehend gelingt, so konstatiert Pilzer-Reyl vor allem da Konflikte, wo die islamische Praxis nach außen sichtbar wird, respektive in Form des Fastens oder Kopftuchtragens. Die Ausdauer und Mut fordernde Befolgung der religiösen Praxis des Fastens etwa wird von den Jugendlichen als gemeinschaftsbildend, freundschafts- und freudensfördernd erlebt, das abendliche Fastenbrechen als feierlicher Akt.

Diesen positiven Assoziationen und Empfindungen stehen die Erlebnisse mit der Reaktion der Mehrheitsgesellschaft gegenüber (S.135). Hier stoßen die Jugendlichen auf Unverständnis bis Ablehnung gegenüber ihren religiösen Riten. Erst wenn sie keine Unterstützung durch andere muslimische Jugendliche mehr haben, nehmen sie etwa am Ausbildungsplatz - Abstand von ihrer religiösen Praxis, um nicht als "Andersartige" negativ aufzufallen. Das Ideal des Fastens bleibt jedoch bestehen und wird sooft es geht, z.B. am Wochenende, praktiziert. Auch das Kopftuchtragen wird von

den meisten Befragten als islamische Norm akzeptiert, wenn auch aus den genannten Gründen nicht immer praktiziert. Den Wandel, der sich hier in der Religiosität der Jugendlichen abzeichnet, charakterisiert Pilzer-Reyl prägnant mit drei Begriffsoppositionen: von öffentlich zu privat, d.h. das religiöse Handeln wird aufgrund der nicht-islamischen Öffentlichkeit in die Privatsphäre verlagert; von außen nach innen, d.h. Abkehr von formaler Befolgung religiöser Riten zur Betonung der inneren Haltung und der ethischen Qualität des Tuns; von gebundenen zu selbstverantworteten, d.h. anstelle des vom orthodoxen Islam geforderten bedingungslosen Gehorsams gegenüber den islamischen Geboten tritt die individuelle Entscheidung aufgrund persönlicher Zustimmung.

Mit der Individualisierung der Religiosität und der religiösen Praxis geht aber auch Verunsicherung über die Gotgefälligkeit des eigenen Handelns einher. Hier sieht Pilzer-Reyl Konfliktstoff in der Entwicklung einer eigenständigen muslimischen Religiosität unter Migrant\*innen. Ausgehend von ihrer Ausgangsfrage, inwiefern sich ein religiöser Wandel bei dieser Gruppe von Muslimen abzeichnet, bleiben Pilzer-Reyls Schlussfolgerungen allerdings ambivalent. So vermischt sie, bei den Proband\*innen einen "bewußten, kritischen Übergang vom Alten zum Neuen", stattdessen seien sie "hin- und hergerissen" (S.137). Die Elemente der alten, traditionellen eherlich vermittelten Religiosität und der neuen, modernen, an die Mehrheitsgesellschaft angepaßten Religiosität stehen, so die Autorin "noch sehr disparat, häufig sogar widersprüchlich nebeneinander" (S.137). Pilzer-Reyls Deutung weist hier Ähnlichkeiten mit Sandts Annahme von der religiös-kulturellen Zerrissenheit<sup>91</sup> auf, die die Jugendlichen durchleben. Aber unter Berücksichtigung der Tatsache, daß sich die von ihr befragten Jugendlichen noch in ihrer Entwicklung befänden und daher der Prozeß nicht als abgeschlossen betrachtet werden dürfte, vermag sie zu prognostizieren, "daß diese jungen Türken dabei sind, sich einen für sie gangbaren Weg zu bahnen, auch wenn es immer wieder heikle Balanceakte erfordert" (ebenda).

#### c) *Religiöse Orientierungen der Kopffuchträgerinnen der zweiten Generation*

Im Rahmen der Erforschung muslimischer Religiosität in Deutschland befassen sich in den letzten Jahren einige wenige Studien mit dem Phänomen der sogenannten 'Kopffuchträgerinnen' bzw. noch spezifischer, der sogenannten 'Kopffuchstudentinnen'. Damit findet der Forschungstrend bezüglich der Türkei seinen Niederschlag in Untersuchungen zur Situation in Deutschland. Dies hat zum einen mit der lange Zeit vernachlässig-

ten Untersuchung religiöser Dimensionen der Migration, aber auch mit dem zeitlich späteren Auftreten dieser Student\*innengruppe an deutschen Hochschulen aufgrund der spezifischen demographischen und sozialen Situation der Migrant\*innengesellschaft in Deutschland insgesamt zu tun. Die Gruppe der 'Kopffuchstudentinnen' steht bei diesen Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses. Ihre durch das Anlegen des Kopftuches demonstrierten Bezüge zum Islam, erscheinen vor dem Hintergrund einer in deutschen Bildungsinstitutionen erworbenen, aufstiegsorientierten und damit auf gesellschaftliche Partizipation hin konzipierten erfolgreichen Sozialisation (Abitur, Studium) für viele Beobachter frappierend bis unverständlich. Nicht selten wird daher ihre Entscheidung für das Kopftuch mit einer freiwilligen Exklusion aus der deutschen Gesellschaft gleichgesetzt (siehe hierzu auch Nökel 1996, S.295).

Festgestellt wird in neueren Untersuchungen, "daß die Selbstessentialisierung der Frauen nicht von oben aufgedrückt und religiös-politisch vermittelt wird, sondern im Gegenteil über die individualistisch handelnden Akteurinnen sich den Weg in die öffentlichen Institutionen und Diskurse bahnt" (Schleef/Werner 1996, S.33). Einen spezifisch-politischen Reikung bekommt dies, wenn der Zugang zu den öffentlichen Institutionen und Diskursen von einer Wahrnehmung des Kopftuches als Zeichen der fundamentalistischen Glaubens- und Weltauffassung seiner Trägerin betrachtet wird, wie dies in der Türkei der Fall ist<sup>92</sup>. Auch in Deutschland erhält die Debatte einen deutlichen politischen Akzent, wenn mit dem Kopftuch Integrationsfeindlichkeit und fundamentalistische Orientierungen verbunden werden, wie im Fall der muslimischen Lehramtskandidatin Ludin geschehen. Angesichts der mit der gehobenen Bildung erworbenen "Fähigkeit zur Universalisierung und Auseinandersetzung mit den westlichen Ideen der Moderne" (Nökel 1997, S.295-296) unterscheiden sich die kopffuchtragenden Akademikerinnen nicht für das gesellschaftlich dominante Modell, sondern entwickeln mit Bezug auf den Islam eine eigene "Konstruktion von Individualität und Authentizität" (ebenda).<sup>93</sup>

<sup>90</sup> Vgl. vorübergehendes Kapitel zur Situation in der Türkei.

<sup>91</sup> Das gleiche stellt Göle für "islamistische Frauen" in der Türkei fest und verbindet dies mit einem Hinweis auf die besondere Bedeutung erzieherischer Bereiche, in denen dies öffentlich wird: "Es zeigt sich, daß diese Frauen, sobald sie in säkularische und erzieherische Bereiche, die die entscheidenden Kriterien für Modernität sind, vorzudringen, sich nicht - wie von ihnen erwartet wird - von islamischen Werten und Aussagen befreien, sondern sie sich ganz im Gegenteil an ihre islamische Identität klammern und im Kampf um ihr Recht pochen" (Göle 1995, S.123).



Einen ersten, empirischen Zugang zu den Motiven für das Tragen des Kopftuches bietet die als ethnologische Fallstudie ausgewiesene Untersuchung von Seuthe (1992).<sup>92</sup> Anhand von 13 qualitativen Leitfaden-Interviews mit jungen Frauen der zweiten Generation türkisch-muslimischer Migrantinnen geht sie der Frage nach, welche Bedeutung die Religion im Leben der Probandinnen spielt.<sup>93</sup> Sie ist bemüht, ein breites Spektrum von religiösen Orientierungen zu erfassen, indem sie sowohl kopftuchtragende wie nicht-kopftuchtragende Sunnitinnen, Alevitinnen und Atheistinnen miteinbezieht. Der Fokus ihres Interesses liegt jedoch mit insgesamt acht kopftuchtragenden Sunnitinnen gegenüber drei ohne Kopftuch und einer Alevitin sowie einer Atheistin, eindeutig auf der differenzierten Analyse der Religiosität der 'Kopftuchträgerinnen'. Im Ergebnis bezeichnet sie diese dann auch als "bewußt-islamische" Frauen, gegenüber den schlicht als "übrige Frauen" bezeichneten Probandinnen (S.108-109).

Hinsichtlich der Bedeutung des Islam für die beiden Gruppen von Frauen stellt sie fest, daß der Islam für die "bewußt-muslimischen Frauen" ihre "Identität" sei und "ihre Gemeinschaft", daß seine Gebote handlungsrelevant und allumfassend, in jedem Lebensbereich gültig seien. Der Islam erfülle das Leben und gebe ihm Sinn und Ziel bis in den Tod hinein (S.109). Demgegenüber bedeute der Islam für die Gruppe der "übrigen Frauen" nur einen Teil der Identität und stelle vor allem die kulturelle Herkunft dar. In ihrem Leben spielt er lediglich eine ergänzende, nicht allumfassende Rolle. Sie betrachten den Islam in erster Linie als eine geistige Lehre, die Beachtung von Geboten sei für sie zweitrangig. Diese Gruppe äußert deutlich Kritik an der "Gemeinschaft der Muslime" und ist dafür, den "Islam als Religion sauber von anderen gesellschaftlichen Bereichen zu trennen", dementsprechend ist der Islam nicht die Erfüllung des Lebens, sondern nur eine ergänzende Komponente (S.109). Ihr Islamverständnis beruhe stärker als bei den "bewußt-muslimischen" Studentinnen auf "individuellen Erfahrungen und Wertvorstellungen" und weniger auf der Lehre (ebenda) und unterliege daher ständigen Veränderungen. Kennzeichnend für die "bewußt-muslimischen" Probandinnen sei ferner, daß sie kognitiv hoch assimiliert seien und traditionelle Rollenmuster ablehnten, ohne daß ihre Religiosität von dieser Haltung beeinträchtigt werde, da die orthodoxe Lehre des Islam, die sie dabei als lebensleitend

<sup>92</sup> Es handelt sich hierbei um eine unveröffentlichte Magisterarbeit, die wohl zu den ersten Arbeiten zu diesem Thema in Deutschland gehören dürfte.

<sup>93</sup> Es handelt sich dabei um Studentinnen verschiedenerer Fächer und Auszubildende in medizinischen Berufen aus Köln.

betrachten, über den kulturell-türkischen Traditionen steht.

Zu kritisieren ist an Seuthes Arbeit, daß die Begriffe "traditionell" und "orthodox" weder hinterfragt noch klar definiert, sondern aus der alltagspraktischen Verwendung der Probandinnen übernommen werden. Erhellend wird die Verwendung der Begriffe erst, wenn Seuthe feststellt, daß die Frauen, Alevitin wie Sunnitinnen, anhand der Frauenfrage im Islam deutlich zwischen kontextueller Realität des Islam (gemeint ist hier eine Benachteiligung der Frau in der türkischen Tradition) und normierter Religion (die orthodoxe islamische Grundlage, die keine Benachteiligung der Frau vorsähe) unterscheiden (S.107). Das "Ablegen" der Tradition ermögliche den Frauen eine direktere Beziehung zu Gott<sup>94</sup>. Sie finden Halt und Stabilität im Islam, der zum Hauptfaktor ihrer Identität wird. Aus der gemeinsamen religiösen Orientierung entstehe eine Gruppensolidarität, die über soziale und geographische Grenzen hinweg integrierend wirke.

Deutlich wird auch bei ihr, daß ihre Kategorisierung nicht frei von Wertungen ist, wenn sie die Bezeichnung "bewußt-islamisch" analog zu "muslimischen Frauen" verwendet. Damit setzt sie die beiden Orientierungen gleich, was implizieren würde, daß diejenigen, die kein Kopftuch tragen, keine Musliminnen wären. Dies jedoch widerspricht der Selbstdefinition ihrer Probandinnen und auch ihrem Untersuchungsergebnis, demzufolge auch Frauen dieser Gruppe die Zugehörigkeit zum Islam als Teil ihrer persönlichen Identität betrachten.

Nökels (1996) empirische Untersuchung basiert auf zwanzig biographischen, narrativen Interviews mit jungen muslimischen Bildungsaufsteigerinnen (Studentinnen oder Abiturientinnen) der zweiten Einwanderergeneration. Auswahlkriterium ihres Samples ist nicht die türkisch-muslimische Herkunft, sondern allgemein ein muslimischer familiärer Background und das Tragen eines Kopftuches. Die dennoch überwiegend türkischen Probandinnen tragen das Kopftuch als unverzichtbaren Bestandteil ihrer Gläubigkeit und Lebensführung. Nökels Erkenntnisinteresse orientiert sich an der subjektiven oder lebensweltlichen Bedeutung der darin geäußerten Orientierung für die Frauen. Ihre Arbeit liefert damit weitere Hinweise zu Motiven muslimischer Migrantinnen junger Generation zur Aneignung religiös orientierter Identitätsangebote.

<sup>94</sup> Aus dem Kontext wird deutlich, daß es sich hier nicht um ein von der Religion Islam losgelöstes Gottesverständnis handelt.

Die Autorin macht in ihrer Arbeit auf die spezifischen Formen und Hintergründe religiöser Orientierungen in der Migration in Abgrenzung zu den Analysen in islamischen Ländern selbst aufmerksam. Während dort (z.B. in der Türkei oder Ägypten) die Subjekte die "Rückwendung auf eine autochthone Kultur" auch auf formalpolitischer Ebene zur Reorganisation einer nationalen Solidargemeinschaft zu nutzen versuchen, könnten eben die Migrantinnen aufgrund der zu neuen Geschichte des "Euro-Islam" nicht auf einer "national begrenzten Rückeroberung der Geschichte" insistieren. Der "Neo-Islam" der Migrantinnen wird von ihr vielmehr als "eine private, lebensweltlich orientierte Politik der Differenz [identifiziert], die, basierend auf der Konstituierung eines distinguierten islamischen Habitus, Integration und Selbstbehauptung aufs engste miteinander verknüpft" (S. 277).

Ähnlich wie Seuthe, allerdings unter Verwendung anderer Begrifflichkeiten, ermittelt sie einen Unterschied zwischen den von ihr "Neo-Muslime" genannten Muslimen der zweiten Generation und den traditionellen Muslimen der Elterngeneration. Mit ihrer Methode erfaßt sie freilich lediglich die Rekonstruktion der Religiosität der Eltern- generation in der Perzeption durch die Kindergeneration, nicht aber die religiöse Selbstwahrnehmung der Eltern. In ihrer Untersuchung lenkt Nökel das Augenmerk darauf, daß es sich bei den Vertreterinnen des "Neo-Islam" nicht um sozial Deprivilierte handle, die bestrebt seien, ihre Exklusionsbedingungen zu erleichtern, sondern um die Erfolgreichen und stärker Integrierten mit begründeten Aussichten auf sozialen Aufstieg (S.280). Daher nennt sie dies nicht eine Rückwendung, sondern eine "moderne Erscheinung", bei der es vor allem um individuelle Authentizität geht, um die von einem verantwortungsbewußten Individuum freiwillig, bei allen Chancen andere Optionen zu nutzen, gewählte "Gegenkultur" (S.285).

Das unter den Bedingungen der Migration entwickelte islamische "Selbst" dieser "Neo-Muslime" weise alle Charakteristika moderner Identität auf: das authentische, souveräne Selbst, das sich als moralisch handelndes Subjekt begreift und mit seinem eigenen Lebensstil an der Gestaltung der weltlichen Ordnung teilnimmt. So entwerfen die Akteurinnen ein "alternatives Integrationsmodell" (S.288). Das Kopfnich hat für diese Akteurinnen unter anderem den Sinn der "Akzeptanzverweigerung der bestehenden hierarchischen Beziehungen" (S.290) und des Konsumerrorts und es erfüllt die Funktion einer "Erinnerung an die Prinzipien der Selbstzucht bzw. der Selbstführung, als Stütze der Selbstkontrolle" (S.291). Der Aspekt der Selbstzucht und Selbstkontrolle, die besondere Betonung der individuellen Verantwortung beinhaltet einen deutlichen

Bezug zu Werten und Normen der westlichen Moderne.<sup>68</sup> Wichtige Elemente dieser Lebensführung sind individuelle (intellektuelle) Leistung und Disziplin.

Die hier skizzierte Gestaltung eines islamischen Lebensstils unterliegt zu einem beträchtlichen Teil der Freiheit des Einzelnen. Es lassen sich in ihm verschiedene Elemente geradezu eklektizistisch einfügen und utilitaristisch nutzen (S.293). Damit wird dieser neue islamische Lebensstil von Nökel als "positive, produktive Basis des islamischen Gegenentwurfes sozialer Ordnung" beschrieben (S.295). Dieser Lebensstil "ermöglicht die subjektive reflektierte Wendung vom entwürdigenden Projekt der Assimilation in das der Akkomodation" (S.296), wobei die Individuen im Gegensatz zur ersten Gastarbeitergeneration nicht mehr Objekte, sondern eigenverantwortlich handelnde Subjekte ihrer Lebensgestaltung werden. Indem sie klassische Elemente aus der bürgerlichen Tradition der sie umgebenden säkularen Gesellschaft (S.297) in ihre Lebensführung einbauen, erweisen sie sich als in dieser Gesellschaft verankerte gesellschaftliche Akteure mit einem eigenen, neuen ethisch-moralischen Profil.

Nökel unterscheidet die "Neo-Muslime" von den sogenannten "Id-Muslimen" (Id= arab. Feiertag), d.h. den Feiertags-Muslimen, deren Praxis vorwiegend an den festlichen Ritualen orientiert ist und den "traditionellen praktizierenden Muslimen", die Bestrebungen zeigen, auch ihren Alltag religiös zu organisieren, allerdings weniger stringently als dies für die "Neo-Muslime" gilt (S.277-278). Die Variante einer Selbstverortung im Islam, die sich von der religiösen Praxis losgelöst hat, wird in dieser Auflistung nicht aufgeführt, was auf einen blinden Fleck in der Wahrnehmung des Spektrums muslimischer Religiosität unter Migrantinnen der zweiten Generation durch die Autorin hinweist.

### 1.1.2.2 Forschungsergebnisse zu religiösen Orientierungen bei Aleviten und Alevitinnen in Deutschland

Stellt sich, wie bisher gezeigt wurde, der Forschungsstand zu religiösen Orientierungen bei sunnitischen türkischen Migrantinnen und Migrantinnen als lückenhaft dar, so kann davon gesprochen werden, daß alevitische Religiosität in Deutschland so gut wie gar nicht untersucht wurde. Keine der oben genannten Untersuchungen bezieht die Gruppe

<sup>68</sup> Hier argumentiert sie ähnlich wie Schiffauer in seiner Untersuchung zum Wandel der Religiosität bei der ersten Generation von Migrantinnen aus der Türkei, s.o.

der Aleviten bewußt in das Sample zur Untersuchung religiöser Orientierungen ein, oder widmet sich gar ausschließlich dieser speziellen Gruppe. Selbst wenn - wie im Falle der Studie von Heim Meyer u.a. (1997) - ein Teil des Samples sich selbst als alevitisch bezeichnet (immerhin 13,3% von 1221 Jugendlichen), so findet dieser Umstand in der weiteren Auswertung der Ergebnisse keine weitere Beachtung. Auch Scuthe macht zum Religiositätsverständnis der einzigen von ihr interviewten Alevitin keine weiteren Ausführungen. Andere Autoren entziehen sich der Berücksichtigung dieser Denomination in ihrem Untersuchungsdesign durch einen Verweis auf den Rahmen der Untersuchung, der damit gesprengt werden würde (z.B. Sandt 1996).

Demgegenüber gibt es jedoch erste Anzeichen dafür, daß die Sensibilität für eine notwendige Einbeziehung der Aleviten bei einer Beschäftigung mit religiösen Orientierungen von Türken in Deutschland wächst, um nicht wichtige Aspekte spezifisch türkisch-islamischer Entwicklungen in Deutschland auszublenden.<sup>96</sup> So widmet sich etwa eine neue empirische Untersuchung zu Inhalten und Zielsetzungen religiöser Unterweisungen in muslimischen Gemeinden (Alacacoglu 1999) neben denjenigen in sunnitischen erstmalig auch der in alevitischen Gemeinden angebotenen religiösen Unterweisung.<sup>97</sup>

Zwei wesentliche Aspekte dürften zu dieser wissenschaftlichen Vernachlässigung der alevitischen religiösen Orientierungen in Deutschland beigetragen haben. Zum einen dürfte die Tatsache eine Rolle gespielt haben, daß Aleviten als Minderheit innerhalb der türkischen Migrantengruppe hier in "doppelter Weise als marginal" zu bezeichnen

<sup>96</sup> Mandel/Wilpert verweisen auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Aleviten und Sunniten in der Erforschung der Orientierungen der zweiten Generation von Migranten. "In gewissem Umfang werden die genannten sunnitischen und alevitischen Wertesysteme und die eigene Geschichte in der zweiten Generation reproduziert und spiegelt die unterschiedlichen Sozialisationsmuster in jeder der beiden Gruppen wider. Diese unterschiedlichen Muster der Sozialisation beeinflussen insgesamt die Zukunftsorientierungen sunnitischer und alevitischer Jugendlicher sowohl im Blick auf die Türkei als auch auf Deutschland" (Mandel/Wilpert 1994, S.472-473)

<sup>97</sup> Alacacoglu (1999) befragte nicht nur sunnitisch-türkische Korankursanbieter hinsichtlich ihres Konzepts religiöser Unterweisung, sondern auch Vertreter alevitischer Gemeinden. Hierzu ist zu sagen, daß es zwar seit Beginn der türkischen Migration nach Deutschland vereinzelt alevitische Gemeinden gegeben hat, eine feste Organisationsstruktur sich jedoch erst seit 1991 mit der Gründung eines alevitisch-bekaschischen Dachverbandes entwickelt hat. Der AABF (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales 1997, S.159-165) als bislang größter alevitischer Verband bietet seitdem entsprechende Kurse zur Unterweisung der jüngeren Generation in die alevitische Lehre an.

sind, "zum einen in Hinblick auf Deutsche und zum anderen in Hinblick auf sunnitische Türken" (Mandel/

Wilpert 1994, S.472). In zweiter Hinsicht dürfte auch das bereits erwähnte "Geheimhaltungsgebot" der alevitischen Lehre, das gegebenenfalls auch das Verschweigen der Zugehörigkeit zum Alevitisch gegenüber Dritten beinhaltet, ein Hindernis beim Zugang von Wissenschaftlern zu dieser Gruppe gewesen sein. Mit zunehmender Öffnung der alevitischen Gemeinden gegenüber der Öffentlichkeit nehmen diese Barrieren jedoch ab.

Eine der wenigen Wissenschaftlerinnen, die sich hinsichtlich ihrer Beschäftigung mit religiösen Orientierungen bei Muslimen nicht auf die Gruppe der Sunniten beschränkt, sondern auch die Aleviten vergleichend miteinbeziehen, ist Czarna Wilpert (1988, 1991). Sie untersucht Orientierungen, Wahrnehmungen und Strategien hinsichtlich Religion und Ethnizität bei türkisch-alevitischen und sunnitischen Migrant/-innen in Berlin. Die Arbeiten, aus denen hier zitiert wird, basieren auf "several years of research with Turkish migrants in Berlin and returnees in Turkey". Sie bezieht sich hier auf Untersuchungen aus den Jahren 1979 bis 1986, in denen sie sowohl mit quantitativen wie auch qualitativen Methoden (narrativen Interviews) Einstellungen und Verhaltensweisen von Türken mit verschiedenen ethnischen und religiösen Hintergründen, bezogen auf den Raum West-Berlin, erforscht hat.

Sie untersucht, welchen Stellenwert türkische Migranten und Migrantinnen bei ihrer innerethnischen Einschätzung von Religiosität religiösen Symbolen beimessen. Ihre Befunde belegt sie an Interviewausschnitten mit männlichen und weiblichen Aleviten und Sunniten der ersten und zweiten Generation. Ausgangsbeobachtung ist, daß die Einstellung zur Kleidung der türkischen Frauen bei türkischen Migranten und Migrantinnen viel darüber aussagt, inwiefern sich eine Person mit einem bestimmten religiös-ideologischen Segment der türkischen Gesellschaft in Berlin identifiziert (1988, S.89). Wilpert bezeichnet die Bekleidung und äußere Erscheinung als Unterscheidungsmerkmale zwischen den Gruppen und als Markierungslinie der "deep-seated cleavages central to Turkish society", denn: "Outward appearances, especially the clothing styles of women, retain an important symbolic function in a strongly polarized Turkish society" (1988, S.95). Dies gelte insbesondere hinsichtlich der Bekleidung der Frauen. "In the narratives of first and second generation Turks we see that the way women dress is also an important ethno-religious symbol" (1988, S.103). In diesem Punkt stimmen ihre Befunde mit denjenigen Yalçın-Hockmanns bezüglich der sunnitischen

Mädchen und der Einstellung zum Kopftuch überein.

Sie identifiziert aus ihren Untersuchungsergebnissen drei Hauptorientierungen hinsichtlich der Religion unter türkisch-muslimischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland: die islamisch-sunnitische, die alevitische und die der modernen türkischen Ideologie des Laizismus. Kennzeichnend für das Verhältnis zwischen Aleviten und Sunniten in Deutschland sei ein gegenseitiges Mißtrauen, bestimmt durch wechselseitige Vorurteile. Während Aleviten sich im Selbstbild als "politically progressive, socialistic, and more liberal than their Sunni fellow countrymen" sähen, werden sie von Sunniten als "heretical, incestuous, and impure" betrachtet. Dem entspräche wiederum das alevitische Gegenbild vom sunnitischen Muslim als "fanatic, degenerated", die ihre Frauen extrem unterdrückten (1988, S.92).

Wichtig für die vorgelegte Untersuchung ist Wilperts Feststellung, daß insbesondere unter den Aleviten "the confusion between ethnic and religious belongingness (Kurd or Alevi?) appears to become more critical abroad" (1988, S.103).<sup>88</sup> Sie untersucht ferner, inwiefern die Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Segment die Interaktion und Solidarität unter türkischen Migranten und Migrantinnen beeinflusst. Dabei stellt sie fest, daß die gemeinsame religiöse Zugehörigkeit etwa bei der Wahl des Ehepartners nicht nur für Sunniten, sondern auch für Aleviten aus ländlichen Regionen hohe Priorität besitzt und das "although Alevi consider themselves tolerant and open-minded" (1988, S.96).

Speziell hinsichtlich der religiösen Orientierungen bei türkischen Migrantinnen in Deutschland stellt sie eine positive Wirkung des deutschen Umfeldes auf die selbstbestimmte religiöse wie auch ethnische Identitätsbildung fest, dem Westdeutschland biete den sozialen Freiraum, in dem der einzelne und auch Gruppen ihre Identitäten je nach Bedürfnis formen könnten (1991, S.134). Dabei sei jedoch zu berücksichtigen, daß die alevitischen Eltern "who are attempting to restructure and preserve religious rituals in Germany are especially concerned about losing the second and third generations to political and ethnic movements" (ebenda).

Der Blick auf die hier vorgestellte Literatur zu religiösen Orientierungen bei Migranten und Migrantinnen türkisch-muslimischer Herkunft verdeutlicht, daß mit Ausnahme von

<sup>88</sup> Vgl. hierzu auch die Hinweise von Kehl Bodrogi (1988), Stankland (1993) und Vorhoff (1995) zum Wandel der religiösen alevitischen Identität zu einer ethnischen Identität.

Sandi (1996), die überwiegende Mehrzahl der Studien sich auf die Untersuchung eines bestimmten Typs von religiöser Orientierung im Islam, dem traditionellen (Studien zur ersten Generation), dem ostentativ religiösen (Studien zur zweiten Generation der Kopftuchträgerinnen) und dem fundamentalistischen (Heitmeyer u.a. 1997) konzentrieren. Deutlich wird, daß Forschungsbedarf hinsichtlich eines qualitativen intrareligiösen Vergleichs besteht, denn erst eine qualitative Untersuchung des gesamten Spektrums und nicht nur der Teilbereiche religiöser Orientierungen unter türkischen Migranten und Migrantinnen vermag die tatsächliche Bedeutung der Religiosität für den Einzelnen, die diesbezügliche Interaktion innerhalb der muslimischen Migrantengesellschaft und den Wandel, der sich auf diesem Gebiet zwischen den Generationen abzeichnet, zu verdeutlichen.

Dabei ist insbesondere die Erforschung der Religiosität (türkisch-) muslimischer Jugendlicher in Deutschland ein Desiderat der Forschung (vgl. Sandt 1996, S.43). Das wird vor allem in religionspädagogischen Studien jüngster Zeit festgestellt und kann anhand der vorliegenden Literaturrecherche nur bestätigt werden. Schweitzer zum Beispiel macht auf dieses Forschungsdesiderat in der Jugendforschung angesichts der veränderten gesellschaftlichen Zusammensetzung der Bundesrepublik aufmerksam: "Es wäre in diesem Zusammenhang aufschlußreich, wenn vergleichend auf die Religiosität von *Jugendlichen mit nicht christlicher Religionszugehörigkeit* eingegangen werden könnte. Wie beispielsweise verhalten sich muslimische Jugendliche, die jetzt in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben? Hat sich ihre Religiosität verändert? Gibt es Parallelen zu deutschen Jugendlichen oder überwiegen die Unterschiede? - Leider hat die Jugendforschung es in Deutschland bislang fast vollständig versäumt, solche Fragen aufzunehmen. Die einflußreichen Shell-Studien beispielsweise blenden die Religion von türkischen Jugendlichen vollständig aus" (Schweitzer 1998, S.32). Wie gezeigt werden konnte, wurde weder in der religionspädagogischen noch in der Migrationsforschung der wissenschaftlichen Erforschung von religiösen Orientierungen (türkisch-) muslimischer Migranten und Migrantinnen bisher in befriedigendem Umfang Beachtung geschenkt.

## I.2 Erziehungsvorstellungen bei türkischen Migrantenfamilien in Deutschland

Auch hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen und des Erziehungsverhaltens in türkischen Migrantenfamilien in Deutschland spielt der Faktor Religion und Religiosität eine wichtige Rolle. In früheren Studien zum Erziehungsverhalten in türkischen Migrantenfamilien wurden nicht selten vorgefundene Erziehungsmuster, sofern sie als für die Integration der Kinder hinderlich betrachtet wurden und etwa Autoritarismus und Rigorität betrafen, schlicht als "traditionell" und "religiös begründet" identifiziert und damit auf "den Islam" zurückgeführt. So finden sich etwa Verweise auf Koranzitate, die die Herkunft einer als "türkisch-islamisch" identifizierten Erziehungspraxis belegen sollen<sup>99</sup>. Dabei wurde überwiegend eine lineare Kontinuität der mitgebrachten religiös determinierten Traditionen aus der Türkei unterstellt und vorrangig untersucht, wie stark sie von deutschen Durchschnittswerten abwichen. Die konstatierte Abweichung, oft auch als 'widersprüchliches Erziehungsziel' bezeichnet, wurde als Ursache für die Eingliederungsprobleme türkischer Kinder in den bundesdeutschen Kontext betrachtet (Identitäts- bzw. Kulturkonfliktthese).<sup>100</sup> Vor diesem Hintergrund wurde nicht selten die Bindung an den Islam bereits als Integrationshemmnis betrachtet. Dabei kann festgestellt werden, daß den Studien oft ein statisches Verständnis von Religiosität zugrundelag. Wenn Religion als Faktor der Erziehung miteinbezogen wurde, dann oft im Zusammenhang mit Integrations- oder Handlungsbarrieren. So etwa bei Esser (1980, S.211), der die Religiosität als Handlungsbarriere kultureller Art

<sup>99</sup> In ihrer vergleichenden Untersuchung zu Erziehungsverhalten in türkischen, griechischen und italienischen und jugoslawischen Familien stellen Schrader/Nikles/Griese (1979) beispielsweise im Hinblick auf türkische Familien fest, daß Frauen in der Kindererziehung dem Mann untergeordnet seien. Als Beleg dafür, daß diese Hierarchie religiös begründet ist, führen sie das Koranzitat "Rechtschaffende Frauen sollen gehorsam, treu und verschwiegen sein" (1979, S.107) an. Daß das angegebene Zitat in keinem kausalen Zusammenhang mit dem Thema Erziehung steht, soll hier nur am Rande angemerkt werden. Überraschend ist es vielmehr, daß die Autoren an ihrer linearen Schlussfolgerung aus dem Islam nicht zweifeln, obwohl der gleiche Befund auch bei den von ihnen befragten griechischen Familien vorliegt, wo er ohne Zweifel nicht auf etwaige Einflüsse des Islam zurückgeführt werden kann.

<sup>100</sup> Siehe hierzu auch Boos-Nünning (1994a, S.5 sowie S.14), die an exemplarischen Zitate nachweist, daß frühere Studien ohne gesicherte Datenbasis, zumeist lediglich unter Zuhilfenahme von Alltagsdeutungen den Erziehungsstil der eingewanderten Familien pauschal als bestimmt durch traditionelle Orientierungen charakterisieren, die per se eine Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft behinderten.

einstuft, neben der Handlungsbarriere materieller (Ressourcenausstattung) und sozialer Art (Diskriminierung beispielsweise auf dem Wohnungsmarkt).

Nur wenige Autoren und Autorinnen machen bereits frühzeitig auf andere, sozio-ökonomische Faktoren aufmerksam, die sich negativ auf das Leben in der Migration und somit auch auf die Erziehung der Kinder auswirken (z.B. Boos-Nünning 1976, S.124ff). Vereinzelt wurde auch die Möglichkeit der Entwicklung eigenständiger, von der 'türkischen Tradition' losgelöster Erziehungsstile bei türkischen Familien in der Migration in Erwägung gezogen (Neumann 1980). Eine Ausnahme in diese Richtung stellen etwa die Arbeiten von Wilpert (1976-81) dar, in denen sie nachweist, daß die türkischen Familien hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, die sich aus ihrer Aufstiegsorientierung herleiten lassen und nicht aus einer Anpassung an die Werte des Gastlandes. Desweiteren zeigt sie, daß den türkischen Eltern nachgewiesene Erziehungsziele nicht per se als integrationshemmend definiert werden können, sondern daß Familiensolidarität und Integration der Kinder in die Familiensolidarität positive Ressourcen der Migrantenkinder seien, die eine der Voraussetzungen für einen positiven Schulverlauf darstellen könnten.<sup>101</sup>

Seit Mitte der 80er Jahre sind demgegenüber zunehmend Studien durchgeführt worden, die zum Ziel hatten, Veränderungsprozesse im Erziehungsklima türkischer Familien in Deutschland durch die Migration zu untersuchen.<sup>102</sup> Dabei wird besonderes Augenmerk auf Indizien für die Entwicklung einer eigenständigen "Migrations-Erziehungskultur" gelegt, das heißt also auf den Aspekt des "Wandels" (Nauck, verschiedene Jahrgänge). Kaum eine Untersuchung befähigt sich jedoch speziell mit der familiären religiösen Erziehung in türkischen Familien auf empirischer Basis. Einige Untersuchungen beziehen allerdings den Faktor Religiosität in die Erforschung des Erziehungsverhaltens der türkischen Eltern mit ein. Darunter sind auch solche, die über einen Vergleich der Erziehungsvorstellungen in der Türkei mit denen türkischer Migranten und Mi-

<sup>101</sup> Vgl. hierzu auch die Betonung dieses Sachverhaltes in Abgrenzung zu früheren Arbeiten bei Boos-Nünning (1994a, S.17-18).

<sup>102</sup> Im folgenden soll auf die Studien zum Erziehungsverhalten in türkischen Familien in Deutschland, die diese Ansätze verfolgen, nicht näher eingegangen werden. Für eine ausführliche Betrachtung und forschungstheoretische Kategorisierung dieser Literatur soll auf Alamdar-Niemann (1992, S.4-54) sowie auch Pfleger-Schindelfeck (1989, S.177-185) verwiesen werden. Was die Literatur zur religiösen Erziehung der türkisch-muslimischen Kinder anbelangt, soll hier auf die ausführliche Diskussion der verschiedenen Forschungsansätze und die Referenzierung der wesentlichen Forschungsergebnisse bei Siebe (1998) hingewiesen werden.

grantinnen in Deutschland herausfinden wollen, ob und wenn ja, welche Art von Wandel in den Erziehungsvorstellungen der Migranten und Migrantinnen - auch bezüglich des Einflusses der Religion - auszumachen sind.

#### a.) *Erziehungsvorstellungen der türkischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland*

Hervorzuheben sind hier Bernhard Nauck (1986-1997), der bereits seit Mitte der 80er Jahre grundlegende und innovative Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern vorgelegt hat und Alamdar-Niemann (1992), die Erziehungsstile türkischer Eltern in Berlin untersucht hat. Beide arbeiten mit quantitativen Untersuchungsmethoden, die Erkenntnisse darüber liefern, welche Erziehungsstile bei türkischen Eltern in Deutschland vorzufinden sind, wie diese von der Kindergeneration perzipiert werden und ob sie Einfluß auf Wertvorstellungen und Lebenspläne der Jugendlichen haben.

In ihrer 1986 durchgeführten quantitativen Studie zum Wandel des elterlichen Erziehungsverhaltens von türkischen Familien im Migrationsprozeß untersuchen Nauck/Özel die Selbstperzeptionen, grundlegenden Präferenzen, Handlungsoptionen und Erwartungen türkischer Eltern. Die Forschergruppe legt ihrer Datenanalyse das 'Rational-Choice-Modell' zugrunde, das in interkulturell vergleichenden Studien zum 'Value of Children' verschiedentlich angewandt wurde und sich als individualistisch-handlungstheoretisches Erklärungsmodell bewährt habe (S.287).<sup>103</sup> Durch Anwendung des Modells wollen sie 'kultur-' oder 'milieudeterministische' Erklärungen vermeiden.

Im Ergebnis ihrer Untersuchung stellen sie fest, daß die elterliche Kontrolle (insbesondere gegenüber den Mädchen) sehr viel stärker über zärtliche Beschützung und ängstliche Behütung, d.h. also durch emotionale Bindung erfolgt, als durch rigide Durchsetzung instrumenteller elterlicher Normen (S.302) und konterkarieren damit ein gängiges Klischee über das autoritäre Erziehungsverhalten in türkischen Familien. In diesem Zusammenhang heben sie auch den relativ geringen erzieherischen Traditionalismus hervor, woraus sie schließen, "daß die eigene Erziehung in der Herkunftsgesellschaft (insbesondere bei Söhnen) vielfach nicht als ein adäquates Modell für die

<sup>103</sup> Insgesamt wurden 520 standardisierte, muttersprachliche Interviews mit türkischen Eltern beiderlei Geschlechts durchgeführt, die mindestens ein Kind im Alter zwischen 6 und 16 Jahren haben. Ihre Auswahl erfolgte nach einer Kartier-Auswahl aus neun Wohnquartieren in verschiedenen Wohnorten.

Erziehung unter Migrationsbedingungen angesehen wird" (S. 302).

Ihre Untersuchungen weisen auf die Entwicklung einer eigenen Migrantenorientierung hin, die sich auch im Bereich der Erziehung und Bildung abbildet.<sup>104</sup> Insbesondere hinsichtlich der Jugendlichen stellen sie fest, daß "die durch Bildung und Assimilation erworbenen Handlungsalternativen nicht dazu führen, daß die Optionen auf die (prestigehaltigen Aspekte der) Herkunfts- und Minoritätenkultur aufgegeben und durch Optionen auf die Majoritätskultur substituiert werden" (S. 306). Die Kontingenz von "marginaler Existenz" und "hohen individuellen Handlungsalternativen" führe eher zu Doppeloptionen und nicht zu "klaren Entscheidungen".<sup>105</sup>

Die Intensität der religiösen Bindung wird auch von Nauck/Özel (1986) lediglich als eine (von mehreren) Variablen betrachtet, die Einfluß auf das Ausmaß individueller Handlungsalternativen hat. Eine geringere religiöse Bindung erweist sich demzufolge lediglich in Zusammenhang mit anderen Variablen (höhere Bildung, kognitive und soziale Assimilation) als Erklärungsfaktor für die höhere Wahrnehmung individueller Handlungsalternativen (S. 296).

In einer weiteren Untersuchung wendet Nauck (1990) ebenfalls das "Rational-Choice-Modell" auf einen interkulturellen Vergleich an. Es handelt sich dabei um eine Gegenüberstellung der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und der Sozialisationspraktiken von deutschen Familien, Türken, türkischen Reizmigrantenfamilien und der ersten und zweiten Generation türkischer Migran-

<sup>104</sup> Siehe hierzu auch sein Aufsatz "Heimliches Matriarchat in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Befunde zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenteilung" (Nauck 1985). Seine Ergebnisse in diesem Zusammenhang könnten als "erster Hinweis auf die Ausdifferenzierung einer ethnischen Minoritätenkultur gedeutet werden, die sich, was die Institutionalisierung familiärer Funktionen betrifft, in einigen zentralen Dimensionen sowohl vom Herkunfts-kontext als auch von der Bevölkerungsmajorität der Aufnahmegesellschaft unterscheidet" (S. 464).

<sup>105</sup> Dieses Ergebnis korreliert mit den Beobachtungen, die Mandel/Wilpert (1994) bei türkischen Reizmigranten-Jugendlichen gemacht haben. Sie kommen zu dem Schluß, daß die durch die Migration in das Leben der Beteiligten eingebrachten alternativen Identitäten und Wertesysteme ihnen die Möglichkeit erschleibe, überlappende und widersprüchliche Werte, Identifikationen und Loyalitäten zu entwickeln. Es entstehen "kulturelle Zwischenwelten" mit einem "durchgängigen Bewußtsein von Alternativen und einer dualen Orientierung mit fließenden Grenzen", wobei auch die kulturellen Zwischenwelten selbst einem permanenten Wandel unterliegen (Mandel/Wilpert 1994, S. 482-483). Erkenntnisse aus dieser "kulturellen Zwischenwelten" auf die religiöse Erziehung und religiöse Entwicklung von türkisch-muslimischen Kindern in Deutschland liegen bisher nicht vor.

ten und Migrantinnen in Deutschland an. Dabei verwendet er quantitative Befragungen von Familienmitgliedern der betreffenden Zielgruppe, das heißt sowohl der Eltern wie auch der Kinder, so daß selbst- wie fremdperzipierte Erziehungseinstellungen ermittelt werden konnten.<sup>106</sup> Für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchungen fand im folgenden eine Konzentration auf die Ergebnisse hinsichtlich der türkischen Migrantenfamilien in Deutschland statt, insbesondere auf die Bedeutung des Faktors Religion.

Grundsätzlich stellt Nauck fest, daß Erklärungen zum elterlichen Erziehungsverhalten in der Migration, "die sich ausschließlich auf normative kulturelle oder religiöse Hintergrundfaktoren beziehen", infragezustellen wären (S. 115). Seine Ergebnisse zeigen, daß situative Faktoren hinsichtlich des Erziehungsverhaltens von größerer Bedeutung sind als kontextuelle. Naucks Ergebnisse bestätigen die von Kağitçibaşı bereits für die Türkei erwähnte stärkere autoritäre Rigidität von Vätern gegenüber Söhnen als gegenüber Töchtern, die "in extremer autoritärer Kontrolle unterdurchschnittlich gebildeter türkischer Väter gegenüber ihren jugendlichen Söhnen" kulminiere (S. 106), was weitverbreiteten Meinungen widerspreche.

Das Ausbildungsniveau der Eltern erweist sich als "wichtigster Faktor für die Verhaltensstruktur der intergenerativen Beziehungen" (ebenda, S. 113). Das heißt, elterliche Aktivitäten hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder sind weit stärker durch ihr Ausbildungsniveau beeinflusst als durch die Nationalität oder Migrationssituation. Das Ergebnis stellt somit Erklärungen hinsichtlich unterschiedlichen Erziehungsverhaltens in deutschen und türkischen Familien infrage, die sich ausschließlich auf normative kulturelle oder religiöse Hintergrundfaktoren beziehen (S. 115). Nationalitätenübergreifend wird festgestellt, daß sich vor allem die Länge der Schulausbildung reduzierend auf Geschlechterrollenorientierung, intergenerationale Orientierung, autoritäre, selbstkritische, traditionale und behütende Erziehungseinstellungen auswirkt (S. 102).<sup>107</sup> Migration hingegen wirke sich "bemerkenswert gering" auf die normative

<sup>106</sup> Befragt wurden 443 deutsche Familien, 96 türkische Migrantenfamilien der zweiten Generation, 424 Familien der ersten Generation, 259 türkische Rückwandererfamilien und 464 türkische Familien.

<sup>107</sup> Hier kann als interessantes Ergebnis festgehalten werden, daß die geschlechtsspezifische Erziehung der Töchter türkischer Familien mit Migrationshintergrund und ihre Belastung durch Haushaltsaufgaben stärker ist, als die der Vergleichsgruppe in der Türkei. Dies verriet Nauck als Hinweis darauf, daß Erziehungsverhalten nicht durch normative kulturelle oder religiöse Hintergrundfaktoren zu erklären ist, sondern daß situative Faktoren (strukturelle Handlungsbarrieren der Migrationssituation wie etwa die Berufstätigkeit beider Eltern) von weit größerer Bedeutung sind (Nauck 1990, S. 115).

Geschlechterrollenorientierung aus. Auch Mütter der zweiten Migrantengeneration seien nur geringfügig weniger geschlechtersrollenorientiert als türkische Mütter, die die Türkei nie verlassen hätten (S.100). Türkische Familien, sowohl in der Türkei als auch in Deutschland, weisen generell eine stärkere Bindung an intergenerativen Verpflichtungen und an geschlechtsspezifisch zugeschriebenen Rollenhalten auf (ebenda).

Naucks Ergebnisse zufolge ist "Behütung" die in türkischen Migrantenfamilien stärkste Erziehungseinstellung. Diesbezüglich zeigten Migrantenfamilien sogar stärkere "over-protectiveness" als nicht-migierte Türken.<sup>38</sup> Die zweite Stelle nimmt bei den Migrantenfamilien die "autoritäre Kontrolle" ein, auf dem dritten Platz der Erziehungseinstellungen steht "Selbstkritik", das heißt, ein Zweifel an der Angemessenheit der eigenen Erziehungsmaßnahmen und erst an vierter Stelle steht "Traditionalismus". Das heißt, der Stellenwert der Orientierung an der selbst erlebten Erziehung in der Jugend ist gegenüber den restlichen Erziehungseinstellungen geringer.

In einer anderen Untersuchung befaßt sich Nauck (1994a) mit dem Erziehungsklima, intergenerativer Transmission und der Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien.<sup>39</sup> Die Befragung verdeutlicht, daß die - auch von ihm konstatierte - weitverbreitete Auffassung, in türkischen Familien würde ein Erziehungsstil autoritärer Rigidität gegenüber einem empfindsamen Stil vorherrschen, sich auf der Basis der Untersuchung nicht bestätigen läßt. Er stellt demgegenüber eine "Dominanz eines ängstlich-behütenden Erziehungsstils gegenüber autoritärer Rigidität" fest (Nauck 1994, S.53). Nicht Religiosität und Autoritarismus, sondern vielmehr eine hohe emotionale Bindung zwischen den Generationen, verbunden mit hohen Leistungserwartungen, die durch Schulerfolg umgesetzt werden sollen, kennzeichnen den Erziehungsstil türkischer Migrant/-innen in Deutschland.

Die Wahrnehmungsübereinstimmung des Erziehungsklimas bezeichnet Nauck als in türkischen Migrantenfamilien zwischen den Generationen außerordentlich hoch. Dabei

<sup>38</sup> Nauck vermutet, daß dies eine Reaktion auf die als gefährdend erlebte Migrationssituation ist.

<sup>39</sup> Die Studie wurde mittels Verwendung standardisierter Fragebögen als mündliche Befragung bei 405 Eltern und 405 Kindern aus denselben Familien durchgeführt. Befragt wurden zwischen 1990 und 1992 in einem 2x2 Design von Eltern-Kind-Dyaden beiden Geschlechts türkische Vater-Sohn und Mutter-Tochter-Paare in drei unterschiedlichen städtischen bis kleinstädtischen Milieus in Deutschland.

sind jedoch Differenzierungen nach Geschlechtszugehörigkeiten und innerhalb der Generationen festzustellen. Mütter sehen sich beispielsweise selbst als stärker religiös erziehend, behütender und empathischer, als sie von ihren Töchtern gesehen werden. Auf der anderen Seite sehen sich die Väter selbst als weniger rigide, behütender und empathischer, als sie von ihren Söhnen gesehen werden (S.60). Entgegen der weithin üblichen Annahme, daß es in der zweiten Migrant/-innengeneration auf allen Ebenen große geschlechtsspezifische Unterschiede gibt, stellt Nauck fest, daß die in der Zuwanderergeneration bestehenden starken geschlechtsspezifischen Unterschiede im Eingliederungsverhalten in der Folgegeneration praktisch eingeebnet seien (ebenda).

Seinen Ergebnissen zufolge läßt sich die dualistische Einteilung von Orientierungen in "kollektivistisch" und damit "traditionell-türkisch" und "individualistisch" und damit "westlich-modern" in der Lebenspraxis der Migrantenfamilien so nicht abbilden. Er kommt zu dem Befund, daß "türkische Familien die Migrationssituation dadurch zu bewältigen suchen, daß sie die Lebensbereiche der privaten Lebensführung und des Statuserwerbs in der Aufnahmegesellschaft strikt voneinander zu trennen suchen" (S.61). Dabei fällt eine unterschiedliche Gültigkeit von Geschlechterrollen im öffentlichen und im privaten Raum auf. So stellten sich die Geschlechterrollen zumindest in der Zeit des Bildungserwerbs in staatlichen Bildungssituationen als egalitär dar, während sie gleichzeitig im Sektor der privaten Lebensführung geschlechtsspezifisch festgelegt scheinen.

Die egalitären Aspirationen für den öffentlichen Bereich werden jedoch von den geschlechtsspezifischen Festlegungen im privaten Bereich dahingehend beeinflusst, als geschlechtsspezifische Verpflichtungen im häuslichen Sektor (Mithilfe im Haushalt und Betreuung der jüngeren Geschwister) die Gelegenheit z.B. zum Erwerb der deutschen Sprache bei Mädchen stärker einschränken und somit ihre Startbedingungen zur Teilnahme am Bildungserwerb behindert werden können. Dieser These ist die Bildungsstatistik für das Land Nordrhein-Westfalen entgegenzuhalten, derzufolge ausländische, das heißt also auch türkische Mädchen, analog zu deutschen Mädchen sowohl in der Bildungsbeteiligung wie beim Erreichen höherwertiger Abschlüsse gegenüber den Jungen ihrer Altersgruppen in der Schule erfolgreicher sind (Boos-Nünning/Henscheid 1999, S.23).

Die gleichen Daten liegen einer weiteren Auswertung von Nauck u.a. (1997) zugrunde, in der die Forschergruppe im Rahmen einer Analyse sozialer Netzwerke den



Einfluß von intergenerativen Transmissionsprozessen auf die Assimilation der zweiten Generation festzustellen versucht. In diesem Zusammenhang kommt das Untersuchungsteam in Hinblick auf die religiösen Orientierungen in türkischen Migrantenfamilien und den Wunsch der Elterngeneration, diese an die Kinder weiterzugeben, zu interessanten Ergebnissen. Neben zahlreichen Variablen wie z.B. der Schulkarriere des Kindes, der Bildung der Eltern, der Diskriminierung des Kindes bzw. der Eltern, wurde auch die Bewahrung der ethnischen Kultur durch die latente Variable Religiöse Bindungen im Elternhaus<sup>10</sup> abgebildet. Ermittelt wurde die Einstellung des befragten Elternteils zum Koran, zum Glauben und zur Moschee - wie es in der Studie heißt - konkret wurden jedoch nur die intellektuelle und rituelle Dimension der Religiosität<sup>10</sup> abgefragt.

Während nahezu die Hälfte der befragten Eltern voll und ganz ein Leben ihres Kindes nach den Regeln des Koran befürworteten, wünschte sich ein fast ebenso großer Prozentsatz ein großes Wissen ihres Kindes über den Koran. Es zeichnet sich hier ein Interesse an der Stärkung der kognitiven Dimension des Glaubens ab, wobei dies noch keinen Aufschluß darüber gibt, was mit großem Wissen über den Koran im Einzelfall gemeint ist und auf welche Weise dies erworben werden soll. 41% der befragten Elternteile stimmten einem regelmäßigen Moscheebesuch ihres Kindes voll oder teilweise zu, wohingegen 35% den Moscheebesuch ihrer Kinder gänzlich ablehnten (S.493). Hier stehen sich zwei deutliche Positionen diametral gegenüber, was auf eine polarisierte Haltung in der türkischen Migrantengemeinschaft gegenüber den Moscheegemeinden, eventuell auch gegenüber einem Teil der religiös-politischen Vereine als Betreiber der Moscheen verweisen könnte.

Die Analyse ergab ferner, entgegen zuvor gegenläufig formulierten Hypothesen, daß religiöse Bindungen nicht durch Diskriminierungswahrnehmungen beeinflusst werden (S.495). Dies widerspricht der Annahme, daß Religiosität in einem direkten Zusammenhang mit Ausgrenzungserfahrungen interpretiert werden kann. Religiöse Bindungen im Elternhaus alleine haben darüber hinaus auch keinen signifikanten Einfluß auf die Kontakte der Eltern oder der Kinder zur Mehrethnischgesellschaft, bzw. die Zusammensetzung ihres Netzwerkes. Das ist ein Hinweis darauf, daß eine hohe Bedeutung der Religion an sich noch nicht, wie es oft in Studien zur Integrationsbereitschaft türkisch-muslimischer Migrant/-innen postuliert wird, segregierende

<sup>10</sup> Zu den hier verwendeten Begrifflichkeiten hinsichtlich der Dimensionen der Religiosität vgl. ausführlich Kapitel II.1.7.

Effekte nach sich zieht. Dieser Aspekt verdient auch Berücksichtigung bei der Analyse von Ergebnissen zu religiösen Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern in der Migration.

Unter Verwendung des gleichen Datensatzes befassen sich **Morgenroth/Merkens** (1997) mit dem Thema "Wirksamkeit familiärer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland". Mit ihrer Untersuchung wollen Morgenroth/Merkens unter anderem der Frage nachgehen, ob türkische Familien unter Migrationsbedingungen tatsächlich ihre erzieherische Hauptaufgabe darin sähen, den Erhalt ihres kulturellen Erbes aus der Herkunftsgesellschaft bei ihren Kindern zu gewährleisten. Hintergrund ist die in der Literatur überwiegend angenommene Erwartung, daß Migration in den Familien entweder zu Fragmentierung bzw. Desorganisation und damit zur Abnahme der sozialen Kontrolle führe oder daß der Kontakt mit dem Wertesystem der Aufnahmegesellschaft Kultur- bzw. Generationenkonflikte erzeuge, die die Familien belasteten (S.303).

Anhand der Werte zu den vier empirisch ermittelten Faktoren "Herkunftsbedingungen und Elternbiographie", "Familienbildung in Abhängigkeit vom Migrationsereignis", "Familienstruktur" und "Verwandtschaftsbeziehungen" entwickeln Morgenroth/Merkens vier Familientypen mit charakteristischen Familienprofilen, die eine differenzierte Betrachtung der internen Strukturen in türkischen Migrantenfamilien erlauben. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung ist das Ergebnis von Bedeutung, daß Erziehung in den Migrantenfamilien unterschiedlich praktiziert wird "wobei die größten Unterschiede in der Vermittlung religiösen Wissens und der Hinführung religiöser Verhaltensmuster bestehen" (S.319). Das bei den Familientypen ermittelte unterschiedliche Elternverhalten reicht von rigide-autoritärem bis zu permissivem Verhalten. Die Jugendlichen aus allen Familientypen nehmen jedoch diese Unterschiede nur für den Bereich der Religiosität und Autorität wahr. Unabhängig davon nehmen die Jugendlichen Familientypen übergreifend auch Permissivität der Eltern wahr.

Interessant ist festzuhalten, daß die Familienvorstellungen der Jugendlichen, was den Kinderwunsch betrifft, unabhängig von der Geschwisterzahl einheitlich mit ein bis zwei Kindern angegeben werden.<sup>11</sup> Die Forscher interpretieren dies als Hinweis darauf, daß sich die Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien in ihrem Fa-

<sup>11</sup> Weder wurden in der Befragung "kein Kinderwunsch", noch "mehr als zwei Kinder" angegeben.

milienmodell sowohl gegenüber dem Herkunftskontext als auch gegenüber der Aufnahmegesellschaft abgrenzen (S.319). Ethnische Einbindung erweist sich nicht als erklärender Faktor für das Festhalten an kollektivistischen Orientierungen. Unabhängig von den diesbezüglich unterschiedlich intensiven Kontakten in den Familien wird stark an einer kollektivistischen Orientierung festgehalten. Was das Partnerwahlverhalten anbelangt, ist eine hohe Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern festzustellen. Wenn Eltern eine (nationalitäten-)gemischte Ehe für denkbar halten, wird dies auch von den Kindern so gesehen und umgekehrt (S.319). Die Ergebnisse bestätigen einen hohen Familienzusammenhalt in türkischen Migrantenfamilien, wie er bereits in früheren Untersuchungen festgestellt wurde (Naucek 1994a).

Auch Alamdar-Niemanns (1992) Arbeit versteht sich als Versuch, über die Erziehungsbedingungen in Familien türkischer ArbeitsmigrantInnen in Berlin (West) Aufschluß zu geben.<sup>12</sup> Dabei geht sie der Frage nach, "wie infolge von Wanderung oder Migration der Eltern sich für die Erziehung ihrer Kinder relevante Erziehungseinstellungen und -ziele verändern"(S.4). Hinsichtlich der "einflüßnehmenden individuellen und kontextuellen Faktoren für den Eingliederungsprozeß der Kinder und türkischen Migrantenfamilien" legt sie die "Perspektive der *deutschen Kultur*" an und definiert mit Eingliederung die "Annäherung an die Kultur des Aufnahmelandes ohne vollständige Aufgabe der Muster der Heimatkultur"(S.72). Dementsprechend ist ihre Zielsetzung, "biographische und kontextuelle Bedingungen im Rahmen der Erziehung in der türkischen Familie als grundlegende Voraussetzungen für den Eingliederungsprozeß für Migrantenkinder zu analysieren, wobei eine bestimmte kulturelle Ausrichtung Ergebnis, aber nicht Ideal des Eingliederungsprozesses ist" (ebenda).

Unter Verwendung sozialstruktureller sowie individualistisch-handlungstheoretischer Modelle legt sie, wie bereits Naucek der Analyse ihrer Ergebnisse die "Rational-Choice"-Theorie zugrunde.<sup>13</sup> In ihrer Untersuchung behandelt sie die religiösen Orientierungen der Eltern als an die ökologischen Bedingungen der Herkunftsgesellschaft

<sup>12</sup> Die von ihr verwendeten Daten einer quantitativen empirischen Untersuchung beziehen sich auf das Jahr 1987. Die Untersuchung wurde mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens schriftlich (bei den Kindern und Jugendlichen) und mündlich (bei den Eltern) durchgeführt. Befragt wurden Eltern und Kinder aus 108 Familien aus Berlin (West). Die Untersuchung erhebt aufgrund der geringen Zahl der Befragten keinen Anspruch auf Repräsentativität. Befragt wurden 50 Jungen und 58 Mädchen im Alter von 12 bis 16 Jahren an Haupt- und Gesamtschulen mit einem hohen Ausländeranteil.

<sup>13</sup> Diese Theorie wurde bereits in Zusammenhang mit Nauceks Untersuchungsergebnissen vorgestellt.

(Modernisierungsgrad) geknüpft Sozialisationseinwirkungen (Alamdar-Niemann 1992, S.160). Demzufolge formuliert sie als Hypothese, daß das Festhalten an oder Erdekken von ethnischen oder religiösen Werten in türkischen Migrantenfamilien das Beibehalten traditioneller Erziehungsziele für die Kinder bedeute, um sie vor der Ausbildung einer deutschen Identität zu bewahren (S.172). Gleichzeitig stellt sie fest, daß es bei der Gruppe der türkischen Arbeitsmigrantinnen und -migrantinnen "keine einheitliche religiöse Ausrichtung in der Reaktion auf die Bedingungen im Aufnahmekontext"(ebenda) gibt.

Der Islam, so stellt die Autorin fest, nimmt grundsätzlich einen wichtigen Stellenwert in der Erziehung ein, wobei die Elterngeneration selbst zu einem hohen Prozentsatz den Islam gar nicht praktiziert (40-50% der Befragten). Das verweist auf eine notwendige Unterscheidung zwischen den Dimensionen religiöser Glauben und religiöse Praxis. Religion wird von der Autorin vor allem in ihrer Eigenschaft als Werte und Normen konservierende Konstante in der Erziehung wahrgenommen."In bezug auf die Regulierung des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern und der intergenerationalen Beziehungen dürfte in türkischen Familien die Religion (Islam) eine konservierende Funktion übernehmen" (S.196), das heißt, sie transportiert Werte, wie Respekt des Jüngeren gegenüber dem Älteren und ungleiche Machtrelation zwischen den Geschlechtern (ebenda).

Sie sieht einen Zusammenhang zwischen einer geringen Bildung der Migrantinnen und der besonderen Wertschätzung von religiösen Inhalten in der Erziehung des Kindes (S.174). Dem Einfluß des Islam wird vor allem ein "einschränkendes Erziehungsverhalten zum Kind" zugeschrieben (S.175), das einhergeht mit der Hinwendung zu einer überwiegend bäuerlich-dörflichen Gesellschaftsordnung, die die Hierarchie der Geschlechter umfaßt. Autoritäre Erziehungseinstellungen werden von ihr in direktem Zusammenhang mit dem Erziehungsziel der religiösen Orientierung gesehen. In Familien, in denen die "religiöse Orientierung nach Wertmaßstäben des Islams" vorherrschen, dürfte dies, so Alamdar-Niemann, "zum Geltorsam gegenüber den elterlichen Autoritäten" beitragen (S.177). Das heißt, autoritäre Rigidität und religiöse Orientierung werden als in engem Zusammenhang stehende Erziehungsziele betrachtet, beide gelten als einschränkende, an Wertmaßstäben der Heimatkultur gerichtete Erziehungseinstellungen und -ziele (S.187).

Mit der Skala "Orientierung an religiösen Normen", die nur eine von sieben weiteren

Skalen zu Erziehungsstilen darstellt, erfaßt sie das Ausmaß, in dem die Eltern die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und eine strikte Orientierung an religiösen Sollvorstellungen als Erziehungsziel bejahen. Da die Daten der Elternbefragung aufgrund eines Problems mit dem Maßinstrument sich laut Autorin als nicht reliabel<sup>14</sup> erwiesen, geben die vorgestellten Ergebnisse lediglich Aufschluß über den elterlichen Erziehungsstil in der Perzeption ihrer Kinder. In der Untersuchung rangiert der religiös-autoritäre Erziehungsstil hinter dem permissiv-nachsichtigen Erziehungsstil sowie dem leistungsorientiert-einfühlsamen Erziehungsstil, der die häufigsten Nennungen vorweisen konnte. Die Forscherin geht deshalb davon aus, daß dieser Stil in der überwiegenden Anzahl von Familien perzipiert wird (S.222). Ihr Ergebnis, demzufolge eine "deutliche Priorität des Schulbildungsanspruchs gegenüber der religiösen Orientierung als Erziehungsideal" (S.223) festzustellen ist, korreliert mit den bereits vorgestellten Befunden von Nauck (1994) hinsichtlich der Bildungsorientierung in Verbindung mit einem behütenden Erziehungsstil.

Festgestellt werden konnte, daß der Modernisierungsgrad der Herkunftregion der Eltern allein keinen Effekt auf den von den Jugendlichen perzipierten religiös-autoritativen Erziehungsstil ausübt (S.244), was ein Hinweis darauf ist, daß Modernisierung und religiöse Orientierung nicht ein Gegensatzpaar bilden müssen. Erst in Interaktion mit den Bildungsvoraussetzungen der Eltern hat der Modernisierungsgrad einen Einfluß auf den Stellenwert der religiösen Orientierung in der Erziehung. Das heißt, erst höhere Bildungsvoraussetzungen der Eltern und höherer Modernisierungsgrad der Herkunftregion der Eltern zusammen bedingen, daß von den Kindern in geringerem Maße ein religiös-autoritativer Erziehungsstil perzipiert wird (S.235). Die Schulbildung der Eltern, gemeinsam betrachtet, hat zunächst keinen Einfluß auf die von den Jugendlichen perzipierten Erziehungsstile, allerdings konnte festgestellt werden, daß die Bildungsvoraussetzungen der Mutter ausschlaggebend für die religiöse Erziehung der Tochter sind (S.250). Bei Vätern hingegen ist das stärkere Befürworten eines religiös-autoritären Erziehungsstils insbesondere mit höherer schulischer Bildung verknüpft. Dieses Ergebnis spricht gegen die These, daß eine stärkere Religiosität mit einer niedrigeren schulischen Bildung einhergeht.

<sup>14</sup> Sie vermutet, daß der verwendete Fragebogen dem Gegenstand nicht angemessen gewesen ist, da er als Instrument zur Befragung deutscher Eltern entwickelt worden sei und daher die Sicht der "türkischen Kultur", die für die Elterngeneration noch in stärkerem Maße als für die Kindergeneration Gültigkeit zu haben scheint, nicht ausreichend abbilden konnte. Siehe hierzu Alamdar-Niemann, S.214.

Hinsichtlich der Bedeutung des Islam für die Erziehung in türkischen Familien sieht Alamdar-Niemann vor allem einen Zusammenhang zwischen der "Perzeption von Marginalität und mangelnden Zugangsmöglichkeiten zu soziokulturell relevanten Positionen, die für die Integration in die Gesellschaft des Aufnahmekontextes unerlässlich sind, zusammen mit einem latenten Identitätskonflikt zur Suche nach ethnischer und religiöser Zugehörigkeit" (S.269). Das Festhalten an religiösen Werten betrachtet sie, ähnlich wie Heimeyer et al. (1997) damit als Schutz vor Identitätsverlust. Nach Alamdar-Niemann umfaßt islamische Erziehung, außer dem Besuch der Koranschule und der aktiven Teilnahme an vorgegebenen Festen und Ritualen, auch eine "geschlechtsspezifisch ausgelegte Erziehung" (Alamdar-Niemann 1992, S.269). Dabei legt sie als Einflußfaktor den Islam in seiner volkreliösen und nicht in seiner buchreligiösen Ausprägung zugrunde, der zudem in der türkischen Republik einen Vorgang von Säkularisierung durchlaufen habe. Die geschlechtsspezifische Erziehung gehe vor allem mit Elementen, wie dem Tabu der Nacktheit (religiöse Funktionalität des Kopf-tuches) und der Betonung der "Ehre" (namus) einher, für deren Schutz der Junge verantwortlich gemacht werde und sei charakterisiert durch eine eher kontrollorientierte Haltung der Eltern.

Auf der Basis des 'Rational-Choice-Theorems' bestätigt ihre Untersuchung die Hypothese: "Religiosität und Kontrolle beinhalten zwei Aspekte der elterlichen Erziehungseinstellung, die investiert werden (Kosten), um die Loyalität des Kindes (Nutzen) aufrechtzuerhalten. Dabei erfahren Jungen eine stärker kontrollierende und religiöse Einstellung ihrer Eltern als die Mädchen, an die andere Erwartungen mit anderen Mitteln herangetragen werden" (S.272). Von Jungen wird daher, in der Perzeption der Jugendlichen, auch eine stärkere religiöse Orientierung erwartet als von Mädchen (S.274).

Ferner konnte sie den Nachweis erbringen, "daß umso mehr Jugendliche eine religiös-autoritäre Erziehung ihrer Eltern wahrnehmen, je stärker ihr Familienbild traditionell ausgerichtet ist", das heißt, "eine islamisch-religiös ausgerichtete Erziehung begünstigt auch stärker einen Traditionalismus der Geschlechterrollenorientierung" (S.33). Im Fazit stellt die Autorin fest, daß grundsätzlich ein unterschiedliches Akkulturationsniveau zwischen erster und zweiter Generation (türkischer Migranten und Migrantinnen in Berlin (West) auszumachen ist. Sie stellt angesichts der Begrenztheit ihrer an deutschen Normen der Erziehung orientierten Perspektive einen Forschungsbedarf in der "aus der türkischen Perspektive zu untersuchenden Erziehungsstilanalyse" fest, "um

die ethnisch sich differierende Sicht von Erziehung miteinbeziehen zu können" (S.351). Weiter stellt sie Forschungsbedarf in Hinblick auf "die individuellen Verarbeitungsmechanismen bei der Bewältigung kulturell unterschiedlicher im Eingliederungsprozess verankelter Wertesysteme, die durch die biculturelle Sozialisation gegeben ist" (ebenda), fest.

Die Erziehungsziele türkischer Eltern in Deutschland mit mindestens einem Kind unter sieben Jahren erhebt eine Untersuchung von Humpert (1997a, 1997b), die im Auftrag des Arbeitskreises Neue Erziehung erstellt wurde. Die Untersuchung basiert auf einer in zwei Befragungswellen mit quantitativen Methoden durchgeführten telefonischen Befragung.<sup>15</sup> Die Fragen richten sich in der ersten Befragungswelle auf die Erziehungseinstellungen und Haushaltsstruktur und in der zweiten auf die Bekanntheit und Beurteilung der erziehungsberaterischen Intervention des Arbeitskreises Erziehung. Für den vorliegenden eigenen Untersuchungszusammenhang sind die Ergebnisse beider Wellen der Befragung von daher besonders interessant, als sie sich mit den Erziehungszielen der Eltern, die im Durchschnitt 33 bis 35 Jahre alt waren und 15 bis 18 Jahre Aufenthalt in Deutschland hatten, befassen. Das heißt, es handelt sich bei diesen Eltern überwiegend um Angehörige der im Rahmen von Familienzusammenführung nachgeholt zweiten Generation bzw. um deren Ehepartner. Die Ergebnisse verweisen darauf, daß die Eltern mehrheitlich (über 95%) den Kindergarten als Unterstützung ihrer Erziehung betrachten und diese Einrichtung entweder nutzen oder in Kürze zu nutzen gedenken. Sie sehen hinsichtlich ihrer Erziehungsbemühungen in erster Linie allgemeinen Beratungsbedarf zu Erziehung aber speziell zur Sprachförderung (Humpert 1997a, S.9).

In der Untersuchung werden, entsprechend den Ansätzen des Arbeitskreises Neue Erziehung die Werte "Gehorsam" und "Gottesfurcht" als Werte einer "repressiven Erziehung" gewertet, demgegenüber werden Erziehungsziele wie "Selbstständigkeit", "Fähigkeit zur Phantasie" und "Erziehung geht über materielle Versorgung" als diejenigen Ziele betrachtet, "die auf eine stärkere Berücksichtigung einer freien Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit ausgerichtet sind". Die Untersuchung kommt zu dem

<sup>15</sup> In den Befragungswellen, die im Abstand von drei Monaten 1997 im alten Bundesgebiet in den Städten Berlin, Hannover, Gelsenkirchen, Saargemünd und Hamburg durchgeführt wurden, wurden in der ersten Welle auf der Basis einer Zufallsstichprobe 1370, in der zweiten 1502 türkische Haushalte mit mindestens einem Kind unter sieben Jahren anhand eines standardisierteren Fragebogens telefonisch befragt.

Ergebnis, daß, auch wenn die letztgenannten Ziele von den Eltern die höchste Zustimmung erhielten, die Zustimmung in der ersten Befragung zu den sogenannten "repressiven" Erziehungszielen mit über 60% ebenfalls relativ hoch war (S.10). Eine deutliche Hinwendung zu einem der beiden Erziehungsstile, dem "repressiven" oder dem "offenen", ist nach Ergebnissen dieser Studie offenbar nicht anzumachen.

Eine weitere Feststellung ist, daß die selbständige Berufstätigkeit der Mutter mit einer höheren Autonomie der Kinder hinsichtlich der persönlichen Zukunfts- und Lebensgestaltung korrespondiert (Humpert 1997a, S.23). Familien, in denen die Mutter außerhäusig arbeitet, lassen ihren Kindern mehr Freiraum bei der späteren Partner- und Berufswahl (Humpert 1997a, S.25). Humperts Ergebnisse stimmen mit denjenigen Naucks et al. und Alamdar-Niemanns überein, wenn er feststellt, daß sich mit steigendem Bildungsniveau der Eltern (schulisch und beruflich) und der Erwerbstätigkeit der Mutter die Zustimmung zu den "repressiven" Erziehungszielen verringert.

Dagegen stehen die Aussagen zu Erziehungszielen, die stärker auf die freie und selbstbestimmte Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit ausgerichtet sind, nach den Ergebnissen der Untersuchung nicht in deutlichem Zusammenhang zu sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der Familienstruktur. Humpert stellt fest, daß hier wie bei den "repressiven" Erziehungszielen teilweise Beziehungen zwischen steigendem Bildungsniveau und geringer Zustimmung auszumachen sein. Da er keine deutliche Polarisierung der Positionen zu den "freien" und zu den "repressiven" Erziehungszielen ausmachen kann, führt Humpert dies auf die unscharfe Formulierung der Items zu den "freien" Erziehungszielen zurück. Eine andere Interpretation dieses Sachverhaltes wird möglich, wenn man die Ergebnisse der Studien von Alamdar-Niemann und Nanek berücksichtigt. Die fehlende Polarisierung zwischen "alten", sprich "repressiven" und "neuen", sprich "offenen" Erziehungszielen, als die die hohen Werte von 60 bis 90% für repressive wie für offene Erziehungsziele gewertet werden könnten, könnten auch als Hinweis darauf interpretiert werden, daß türkische Familien keinen Widerspruch in der Vermittlung von Religiosität und gleichzeitiger Förderung von Selbstständigkeit sehen.

In der zweiten Befragungswelle (Humpert 1997b) sollte der Bekanntheitsgrad und die Beurteilung der Interventionen des Arbeitskreises Neue Erziehung gemessen werden.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Im Zusammenhang mit der eigenen Untersuchung interessieren diese Ergebnisse nur in dem Maße, in dem sie einen Zusammenhang mit Religion bzw. Religiosität aufweisen.

Es stellte sich heraus, daß in dem Zeitraum von drei Monaten, die zwischen den beiden Befragungswellen lagen, die Wertschätzung einer religiösen Erziehung bei den Eltern zugenommen hat, während gleichzeitig auch die Entwicklung der kindlichen Phantasie als wichtiges Erziehungsziel stärker befürwortet wurde. Die erhöhte Zustimmung zur religiösen Erziehung bewertet Humpert als dem Ziel, die Persönlichkeit und individuellen Anlagen des Kindes frei entfalten zu können, entgegenstehend (S.13). Hier hätten, anders als im Fall der Zustimmung zur Entwicklung der Phantasie des Kindes, die Interventionsmaßnahmen des AK Neue Erziehung nicht zur Umorientierung sondern zur Verstärkung eines repressiven Erziehungszieles geführt. Diese Beurteilung stellt erneut einen direkten Bezug von 'Rigidität' und 'Autoritarismus' zu 'Religiosität' her. Dagegen müßte in der Interpretation dieses Ergebnisses in Rechnung gestellt werden, daß das Erziehungsziel 'Religiosität' nicht zwangsläufig mit einem autoritären oder rigiden Erziehungsstil einhergehen muß. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der Ergebnisse der ersten Befragungswelle, die bereits auf eine Vereinbarkeit von Erziehung zur Selbstständigkeit und Erziehung zur Religiosität in der Wahrnehmung der Eltern hinwies.

Die einschichtige Interpretation der Ergebnisse dieser und bereits zuvor vorgestellter Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern im Zusammenhang mit Religiosität verweist auf ein Forschungsdesiderat. Erst die Kenntnis darüber, was Eltern unter Religiosität verstehen und wie sie sich die religiöse Erziehung ihrer Kinder konkret vorstellen oder diese durchführen, erlaubt Schlussfolgerungen über Zusammenhänge zwischen einem rigiden oder autoritären Erziehungsstil und dem Erziehungsziel Religiosität.

Der bereits im Zusammenhang mit den religiösen Orientierungen unter jugendlichen türkischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland vorgestellten Studie von Heimtreyer u.a. (1997) sind ebenfalls Forschungsergebnisse hinsichtlich der von den jugendlichen perzipierten elterlichen Erziehung sowie der eigenen Erziehungsvorstellungen in bezug auf ihre eigenen Kinder zu entnehmen.<sup>17</sup> Im Vergleich zu deutschen jugendlichen stellen die Forscher fest, daß das emotionale Verhältnis der türkischen jugendlichen zu ihren Eltern "wesentlich besser" sei, als das ihrer deutschen Altersgenossen (S.71). Die Forscher gehen daher von einem außerordentlich hohen Bin-

<sup>17</sup> Auf eine erregte Darstellung des Untersuchungsergebnis soll hier verzichtet werden, da dieses bereits im Zusammenhang mit den Ergebnissen zur religiösen Orientierung der jugendlichen ausführlich behandelt wurde.

dungspotential der türkischen Familien aus.<sup>18</sup> Was Konfliktthemen in den Familien anbelangt, so nehmen religiöse Fragen in der Rangfolge weit nach dem abendlichen Ausgehen und den schulischen Leistungen eine mittlere Position ein (S.72), das heißt, sie stellen nicht in dem Maße ein Konfliktpotential in den Familien dar, wie offenbar von den Forschern erwartet. Etwa zwei Drittel der türkischen jugendlichen würden den elterlichen Erziehungsstil übernehmen.<sup>19</sup> Ein Drittel lebt in beiden Populationen den elterlichen Erziehungsstil ab. Türkische Mädchen stimmen weniger mit dem elterlichen Erziehungsstil überein als Jungen.

Die Forscher fragen ferner nach den "Inhalten der Erziehung", wobei sie diese über die Zustimmung der jugendlichen zu sogenannten 'alten Werten', als die sie Leistungs-bereitschaft, Ordentlichkeit/Fleiß, Achtung vor den Eltern, Gehorsam definierten und 'neuen Werten', die durch Selbstständigkeit/Unabhängigkeit, Gerechtigkeit, Fairneß, Solidarität gekennzeichnet seien, ermitteln. Die Studie stellt fest, daß die sogenannten 'alten Werte' bei den türkischen jugendlichen anders als bei den deutschen jugendlichen besonders hoch im Kurs stehen, so befürworten 83% Erziehung zur Leistungsbereitschaft und 75,8% Ordentlichkeit/Fleiß, während 55,4% Selbstständigkeit/Unabhängigkeit und 23,8% Solidarität als Erziehungsziel benannt (S.97). Kritisch zu hinterfragen ist allerdings diese Zuordnung der Erziehungsziele zu 'alten' und 'neuen' Werten, wenn z.B. berücksichtigt wird, daß Leistungsbereitschaft die auf dem 'modernen' Arbeitsmarkt am meisten nachgefragte Qualifikation ist.

Was die Geschlechterrollenorientierung anbelangt, so befürworten türkische Jungen in stärkerem Maße als türkische Mädchen eine Geschlechterrollenzuweisung traditioneller Art. Diese Aufteilung - so stellen die Autoren in Rechnung - finde sich jedoch auch bei deutschen jugendlichen, sei mithin nicht 'typisch türkisch'. Was Beruf und Familie anbelangt, so scheinen türkische Mädchen hier eine starke Doppelorientierung aufzuweisen: "Während 85% der Mädchen die Aussage, daß eine Berufsausbildung für Frauen nicht wichtig sei (total) ablehnen, stimmen gleichzeitig mehr als zwei Drittel

<sup>18</sup> Vgl. auch die diesen Befund bestätigenden Ergebnisse der bereits vorgestellten Untersuchungen von Nauck (1994a) und Morgenroth/Markens (1997).

<sup>19</sup> Dieser Befund stützt Ergebnisse zur 'intergenerativen Transmission' hinsichtlich der Erziehungsziele bei türkischen Migrantenfamilien von Nauck (1994a) sowie Nauck u.a. (1997). Heimtreyer u.a. (1997) verweisen darauf, daß dieser Befund mit demjenigen aus früheren Untersuchungen bei deutschen jugendlichen korrespondiert, es sich also dabei eher nicht um ein 'ethnisches' Spezifikum handelt.

für den Verzicht auf Arbeit zugunsten von Kindererziehung" (S. 101). Hinsichtlich der Wahl des Lebenspartners spielen für die Mehrheit der befragten Jugendlichen die Faktoren Nationalität und Religion eine große Rolle. Der Religion wird dabei ein Vorrang vor der Nationalität gegeben. Wie bereits im Bereich der religiösen Orientierung weisen die Jugendlichen auch im Bereich der Familien- und Berufsorientierung offenbar eine hohe 'Ambiguitätstoleranz' auf, deren Kennzeichen die Vereinbarkeit vordergründig widersprüchlicher Werte und Normen ist.

Als einzige der vorliegenden Untersuchungen beschäftigt sich **Pflüger-Schindelbeck** (1989) mit dem Wandel des Erziehungsverhaltens türkischer Eltern durch die Migration unter Berücksichtigung der Zugehörigkeit der Familien zur alevitischen Denomination des Islam. Damit begab sich Pflüger-Schindelbeck bereits zum damaligen Zeitpunkt in ein bis heute noch weitgehend unerforschtes Gebiet.<sup>120</sup> Aus dem empirischen, ethnographisch ethobenen Material erarbeitet die Autorin vier Familienfallstudien, anhand derer sie Ansätze zu Veränderungen des familialen Sozialisationsprozesses türkisch-alevitischer Kinder in der Migrationssituation aufzeigt. Aufgrund der geringen Fallzahl ist die Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse etwa als 'typisch' für die Gruppe der Aleviten nicht zulässig. Der Wert dieser Arbeit liegt vielmehr in der Präsentation des differenzierten Spektrums von Erziehungsvorstellungen, die bei alevitischen Familien insgesamt, aber auch innerhalb einzelner Familien vertreten sein können. Wandel im Erziehungsverhalten mißt die Forscherin anhand des Vergleichs mit Befunden zu nicht-migrierten Aleviten der gleichen, ländlich geprägten Herkunftsregion (siehe vorhergehendes Kapitel).

Hinsichtlich der Ausführungen der Eltern zu den Werten von 'namus' (Ehre/Güter Ruf), 'seygr' (Achtung) und 'şeref' (Ehre/Würde)<sup>121</sup> wie auch zur Rolle des Alevilik in der Erziehung stellt die Autorin keine signifikanten Unterschiede zwischen den beobachteten Familien in Anarolien und in Berlin fest (S. 188). Es ist ihr wichtig zu betonen, daß dort, wo sie Wandel feststellt, der Wandel im Erziehungsstil nicht

<sup>120</sup> Der auf die Arbeitsmigranten bezogene Teil des Materials besteht aus Notizen zu teilnehmenden Beobachtungen bei vier alevitischen Familien in West-Berlin, die über einen Zeitraum von mehreren Monaten durchgeführt wurden und aus biographischen Tiefeninterviews mit Mitgliedern der Familien, von denen jeweils zwei zur Elterngruppe der ersten und zwei zur zweiten Migrationsgeneration gehörten.

<sup>121</sup> Zu diesen Begriffen und ihrem Stellenwert in der traditionellen türkischen Erziehung wird auf die Ausführungen im Exkurs verwiesen.

automatisch die Anpassung an die Verhältnisse in der Bundesrepublik bedeuten muß, sondern auch eine Abgrenzung gegenüber der Elterngeneration bzw. Auswertung der am eigenen Leib erfahrenen positiven und negativen Aspekte von Erziehung bedeuten kann (S. 218).<sup>122</sup>

Dazu gehört etwa die Vorstellung von der Einheitlichkeit der elterlichen Erziehung, geminderte Geschlechts- und Altershierarchien bei Beibehaltung der familialen Orientierung. Das heißt auch, daß die erzieherischen Aufgaben der Erwachsenen nicht mehr stufenweise nach unten delegiert werden, daß (berufstätige) Mütter die Töchter nicht mehr so stark in ihre Haushaltsaufgaben einbeziehen und auch der Vater stärker als im Dorf in erzieherische Aufgaben auch gegenüber den Töchtern einbezogen wird. Dies hat zur Folge, daß seine Funktion als kontrollierende Instanz über den Haushalt zunimmt: "Die Mutter überläßt dem Vater hinsichtlich der Erziehung der Mädchen eine Autorität, die sie im Dorf selbst innehat" (S. 238). Auch wenn die Mädchen einer von Pflüger-Schindelbeck beobachteten Familie sich kleiden dürfen, wie sie wollen, tagtäglich mit Freundinnen spazieren gehen dürfen, so sollen sie doch keinen Freund haben und vor allem ihre Jungfräulichkeit bewahren, denn die "namus" des Mädchens darf nicht beeinträchtigt werden. Sie wird allerdings nicht am äußeren Erscheinungsbild festgemacht (S. 280). Manche Familienväter lösen sich (auch räumlich) vom eigenen kulturellen Kontext, was dazu führt, daß der Wert 'seygr' der Kinder gegenüber den Eltern zugunsten eines Vertrauensverhältnisses zwischen Vater und Kindern abnimmt.

Als Auflösungsprozeß hinsichtlich dieses Erziehungsverhaltens im Verlauf der Migration stellt Pflüger-Schindelbeck fest, daß - unabhängig davon, ob eine Familie eher traditionell oder eher modern orientiert sei - eine Ersetzung der Alters- und Geschlechtertrennung, wie sie im Dorf üblich sei, durch eine Trennung nach Generationen erfolgt. Damit einher gehe auch die tendenzielle Gleichberechtigung unter den Geschwistern unterschiedlicher Altersgruppen (S. 287). Verantwortlich für diesen Wandel sei zum einen die Einbindung der Kinder in deutsche Erziehungsinstitutionen (Hort, Kindergärten) und die faktische Unmöglichkeit, im Dorf gültige Autoritätslinien zwischen Mutter, älterer Tochter, jüngerer Schwester und dem Vater, älterem Sohn, jüngerem Bruder in der Migrationssituation aufrechtzuerhalten.

<sup>122</sup> Dies würde die Ergebnisse von Nauck u.a. (1997) stützen, die einen geringeren Traditionalismus bei türkischen Migrantenfamilien in Deutschland festgestellt haben.

Des weiteren sieht die Autorin eine veränderte Rolle der Mutter bei der Erziehung der Kinder. Mögliche Veränderungen in der familialen Erziehung könnten vorrangig von der Mutter initiiert werden, da sie unmittelbar zuständig sei für die Erziehung der Kinder und für beide Geschlechter die ihnen zukommenden Rollen- und Verhaltensmuster festlegt. Insbesondere bezüglich der Tochter könne sie ihre Vorstellungen weitgehend unabhängig von der Einstellung des Vaters durchsetzen. Daher kommt Pflüger-Schindelbeck zu der Annahme, daß "die Assimilationsprozesse der Mutter für die allfällige Erziehung der Kinder weitaus entscheidender" seien "als entsprechende Prozesse beim Vater", dem mit zunehmendem Alter der Kinder primär die Aufgabe zukomme, Entscheidungen in Konfliktfällen zu fällen (S.290).

Diese Erkenntnisse führt die Autorin primär auf ihre Beobachtungen in den Familien zurück. Die Familien selbst äußern keine Hinweise darauf, daß sie einen derartigen Wandel bei sich feststellen. Die Anpassung traditioneller Wertorientierungen an einen neuen Kontext erfolgt offenbar kaum reflektiert, äußert sich jedoch "in der Individualisierung der Werte, die damit ihren autonomen und unveränderlichen Status verlieren" (S.290). Bemerkenswert ist, daß Pflüger-Schindelbeck anhand ihrer Untersuchungsergebnisse der Religionszugehörigkeit bei der Erziehung der Kinder keine herausragende Rolle zumißt (S.289), obwohl sie feststellt, "daß sich die Ausführungen der Eltern in Berlin zu den Werten von 'namus', 'saygı' und 'şeref' sowie zur Rolle des Alevitentums in der Erziehung meist nicht von denen der Dorfbewohner unterscheiden" (S.188). Sie sieht hier die bereits in der Türkei wirksamen Säkularisierungseffekte auf die alevitische Glaubensauffassung bei den befragten Aleviten in Berlin gespiegelt (S.289).

In den von ihr untersuchten Familien nehmen alle Kinder am Religionsunterricht in der Schule teil<sup>123</sup>. Die Kinder würden hinsichtlich einer Religionsausübung nicht unter Druck gesetzt, im Gegenteil, die Eltern lehnten jegliche religiöse Praxis ab. Die Kinder hätten gleichwohl die gleichen Möglichkeiten der Erfahrungen mit dem Alevitismus wie im Dorf, die etwa im Mithören der Gespräche der Eltern mit befreundeten alevitischen Ehepaaren gegeben seien und auch in dem "weiterhin unveränderten Gegenbild, das

<sup>123</sup> Die Autorin bleibt die Antwort auf die Frage schuldig, welchen Religionsunterricht die Kinder besuchen, den konfessionellen christlichen Religionsunterricht oder die im Rahmen des müttertsprachlichen Ergänzungunterrichts erteilte religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens, die im: Alltagsverständnis der Beteiligten oftmals ebenfalls als 'Religionsunterricht' bezeichnet wird.

von der Gruppe der Sunniten entworfen wird, unabhängig davon, ob Sunniten zum eigenen Freundeskreis gezählt werden oder nicht" (S.289). Aus diesen Befunden schließt die Autorin, daß "eine religiöse Rückbesinnung als eine mögliche Reaktion auf die veränderte Umwelt völlig aus[schließen]"(ebenda) ist.<sup>124</sup> Angesichts der Tatsache, daß in ihrer Darstellung der Familienbeispiele zuvor der Behandlung der Thematik "religiöse Erziehung" bzw. Bedeutung des Alevitismus in der Erziehung keine besondere Beachtung geschenkt wurde, sind ihre in der Schlußfolgerung getroffenen Aussagen zur religiösen Erziehung in alevitischen Familien eher oberflächlich und muten daher spekulativ an.

<sup>124</sup> Spätere Studien zur religiös-ethnischen Identitätsbildung bei Aleviten und Sunniten in Berlin (vgl. Wilpert 1991) haben gezeigt, daß diese Annahme falsch war.

### 1.3 Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für den Untersuchungszusammenhang

Ein Vergleich der Forschungsergebnisse, die sich auf religiöse Orientierungen unter Muslimen und Musliminnen in der Türkei beziehen, mit denjenigen zu religiösen Orientierungen unter (türkisch-)muslimischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland macht deutlich, daß einige Ausprägungen in der Türkei, die auch unter der türkisch-muslimischen Population in Deutschland zu erwarten wären, bisher in der wissenschaftlichen Erforschung noch unberücksichtigt geblieben sind. Während die traditionelle Religiosität der ersten Migrantengeneration, die ihr Pendant in der traditionellen Religiosität weiter Teile der dörflichen Bevölkerung aber auch der kleinstädtischen und städtischen Unter- und unteren Mittelschicht hat, bereits Gegenstand einzelner Untersuchungen ist, ist die für einen Teil der kleinstädtischen und städtischen Mittel- bis Oberschicht in der Türkei ermittelte 'laizistisch' bzw. 'kemalistisch' orientierte muslimische Religiosität im Hinblick auf die Migrantengesellschaft in Deutschland noch nicht untersucht worden. Ebenfalls große Lücken tun sich bei der Betrachtung alevitischer religiöser Orientierungen in Deutschland auf. Diese wurde von der Forschung bis auf singuläre Ausnahmen nahezu völlig ausgeblendet. Auch der Typus der sunnitisch bzw. alevitisch sozialisierten, jedoch atheistisch orientierten Person ist in der Literatur im Hinblick auf Erscheinungsformen in Deutschland bisher nicht dokumentiert. Ferner ist auffällig, daß eine differenzierte Betrachtung der Religiosität der 'sichtbaren' Musliminnen, das heißt der sogenannten "Kopftuchträgerinnen", wie sie für die Türkei mittlerweile vorliegt, in bezug auf Deutschland noch nicht erfolgt ist. Auch in den vorliegenden Untersuchungen, die zwar verdeutlichen, daß das Kopftuchtragen nicht mit einer bestimmten politischen Orientierung einhergehen muß, werden sie gemeinhin als 'ein Typus' religiöser Orientierung behandelt, dem derjenige der 'Nicht-Kopftuchträgerinnen' gegenüberzustehen scheint.

Wichtig für die vorliegende empirische Untersuchung sind einige die vorgestellten Studien übergreifende Ergebnisse. So stimmen diese darin überein, daß Religiosität sowohl für die erste wie auch die zweite Generation der Migranten und Migrantinnen aus der Türkei ein wichtiger Bestandteil ihres persönlichen Selbstverständnisses ist. Das Fasten hat dabei für türkische Muslime und Musliminnen unterschiedlichsten religiösen Selbstverständnisses die höchste Bedeutung als Form religiöser Praxis auch in der jüngeren Generation behalten, selbst wenn hier, wie in anderen Bereichen auch, Tendenzen einer individuellen Auslegung festzustellen sind.



Eine Kontinuität von der älteren zur jüngeren Generation ist auch in bezug auf den Stellenwert religiöser Erziehung festzustellen. Eltern der ersten wie auch der zweiten Generation legen überwiegend großen Wert auf die Weitergabe ihrer im Islam verwurzelten religiösen Orientierungen an die nächste Generation. Dies muß nicht, wie die Untersuchungen belegen, zwangsläufig mit einer intensiven religiösen Praxis einhergehen. Auch Eltern, deren Religiosität sich nicht oder kaum in religiöser Praxis ausdrückt, halten Religiosität für einen an die nächste Generation weiterzuermittelnden Wert. Sie bedienen sich neben der Vermittlung religiöser Grundkenntnisse im Schoße der Familie der Nutzung des mittlerweile in Deutschland umfassend vorhandenen Koranangebots verschiedener türkisch-islamischer Vereinigungen. Auch in den Erziehungsidealen der Jugendlichen türkisch-muslimischer Herkunft findet eine hohe Zustimmung zur Vermittlung religiöser Grundkenntnisse und -fähigkeiten statt.

Einig sind sich die Untersuchungen ferner darin, daß bei einem Teil der Migranten und Migrantinnen ein Prozeß der Abwendung von volkislamischen zu hochislamischen Orientierungen auszumachen ist. Das heißt, der kognitive Aspekt des Zagsangs zum Islam, der als Zentrum der religiösen Orientierung für die Migranten und Migrantinnen außer Frage steht, gewinnt an Bedeutung als Grundlage für eine gefestigte religiöse Identität. Die 'Hochislamisierung' findet ihren prägnantesten Ausdruck in einer Abwendung von einer kulturell geprägten religiösen Tradition ('türkischer Islam') zu einer universalistischen Auffassung von muslimischer Religiosität (Orientierung am 'wahren Islam'). Darüber hinaus machen die Autoren und Autorinnen bei der türkisch-muslimischen Migrantengeneration eine Individualisierung hinsichtlich der religiösen Praxis und der Konsequenzen von Religiosität für die Lebensführung aus, die in kausalem Zusammenhang zu der Zunahme religiösen Wissens zu stehen scheint. Dies gilt in besonderem Maße für die jüngere Generation.

Hinsichtlich der Möglichkeiten, die eigene Religiosität leben zu können, ist das Verhältnis zu Deutschland von zwei Grunderfahrungen geprägt: die Erfahrung, daß in Deutschland auf der rechtlichen Ebene die Religionsfreiheit zu prinzipiell weitgehendsten Entfaltungsmöglichkeiten bei der religiösen Lebensgestaltung beiträgt. Gleichzeitig wird dagegen auf der Ebene der gesellschaftlichen Akzeptanz die Erfahrung gemacht, daß bei der Mehrheitsgesellschaft gegenüber muslimischen Ausdrucksformen von Religiosität wenig Verständnis vorherrscht.

Ein Teil der zweiten Migrant/-innengeneration weist darüber hinaus offenbar Tenden-

zen auf, die auf eine gewisse Emanzipation von der Elterngeneration mit Hilfe der Religion hinweisen. Über die selbständige Aneignung der religiösen Grundlagen und die den Lebensumständen und ihrem persönlichen Bedürfnis angepasste Einbindung von Ausdrucksformen ihrer Religiosität ist es ihnen möglich, in einem gemeinsamen kulturell-religiösen Kontext mit den Eltern zu verbleiben und dennoch eigene Lebensvorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Es findet mithin auf religiöser Basis eine 'sanfte' Emanzipation von den Eltern und eine eigenständige Interpretation von Integration in die Gesamtgesellschaft statt, die sich von den Vorstellungen der beiden Erziehungsinstanzen Eltern und Mehrheitsgesellschaft in einigen Punkten unterscheidet. Ihre religiöse Orientierung ist für sie im Geflecht der pluralen Möglichkeiten westlichen Musters ein authentischer, eigenständiger und alternativer Lebensstil.

Als gemeinsames Merkmal der diesbezüglichen Entwicklungen in der Türkei und in der Bundesrepublik kann festgestellt werden, daß in beiden Fällen der Aspekt Bildung als die neuen Formen religiöser Orientierung unterstützender Faktor in Erscheinung tritt. Diese Bildung hat in beiden Fällen über das staatliche Bildungswesen vermittelte, westlich-positivistische Grundlagen. Das heißt, neue Entwicklungen unter religiösen Muslimen erhalten ihre intellektuellen Impulse in nicht unwesentlichem Maße über 'westliches' Gedankengut. Die auf diese Weise entstehenden neuen islamischen 'Denkschulen' weisen in Teilaspekten daher durchaus Gemeinsamkeiten mit 'westlichen' philosophischen Ansätzen auf. Nicht selten wird dies mit der universalistischen Gültigkeit des Islam begründet, der Ausgangs- und Zielpunkt allen Denkens und Handelns ist und somit auch der 'westlich scheidend' sei. Für die vorgelegte eigene Untersuchung ist hieraus die forschungsleitende Frage abzuleiten, ob und inwiefern die Probandinnen ihre pädagogischen Leitideen auf den Islam zurückführen und welche Konsequenzen dies für ihre Vorstellung von pädagogischem Handeln im Beruf hat. Hieraus ergeben sich zum Beispiel folgende Fragen: Wird etwa die Vorstellung von einer eigenen islamischen Pädagogik postuliert? Werden eigene islamische Bildungsinstitutionen als Orte, an denen eine solche Pädagogik zu vermitteln wäre, befürwortet?

Während weitgehend detaillierte Kenntnisse über die religiöse Praxis und das religiöse Wissen der Migranten und Migrantinnen vorliegen, geben die Untersuchungen kaum Aufschluß über das subjektive Verständnis von Religiosität bei der türkisch-muslimischen Population in Deutschland. Es fehlt eine systematische und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Religiosität und religiöser Erziehung bei Migranten und Migrantinnen türkischer Herkunft, die nicht bei quantifizierenden

Aussagen stehenbleibt, sondern die Inhalte und Vermittlungsformen der als 'religiös' bezeichneten Erziehung offenlegt.

Auffällig in diesem Zusammenhang ist auch, daß die Forscher und Forscherinnen Religiosität per se mit Orientierung am Islam gleichsetzen. Religiöser Wandel wird als Wandel im Rahmen der sozialisierten Religion verstanden. Orientierungen von muslimisch sozialisierten Personen türkischer Herkunft, die sich außerhalb des Bezugs zum Islam bewegen, werden nicht berücksichtigt. Hier wird es Aufgabe der vorliegenden Untersuchung sein, gegenüber möglichen anderen Orientierungen offen zu sein, um diese identifizieren und in das Spektrum einordnen zu können.

Unter Berücksichtigung dieser Entwicklung stellt sich für die weitere Forschung die Frage, inwiefern der veränderte Zugang der Zielgruppe zu Religion (Kognition und Individualisierung) zu unterschiedlichen Ausprägungen von Religiosität führt und inwieweit dies Einfluß auf ihre Lebenseinstellungen und konkrete Lebensgestaltung hat. Wenn gleichzeitig ein großes Interesse der zweiten Generation an einer Vermittlung der religiösen Orientierung über die Erziehung an die nächste Generation festgestellt wird, dann stellt sich weiterhin die Frage, welche Vorstellung von religiöser Erziehung bei der in Deutschland aufgewachsenen Generation türkisch-muslimischen Migrant/-innen damit verbunden sind.

Zu untersuchen wäre also im folgenden, ob und wie sich ein veränderter Zugang zur Religion auf die Vermittlungsform und den Inhalt der Erziehung insgesamt und der religiösen Erziehung im besonderen auswirkt. Diese Frage ist gerade angesichts der vorliegenden Erkenntnisse über die Auswirkungen von Modernisierungseffekten auf die Erziehung in türkischen Migrantenfamilien zu stellen. Hier wird in den vorgestellten einschlägigen Untersuchungen ein enger Zusammenhang zwischen dem sozialintegrativen Erziehungsstil der Eltern und einem Nachlassen des Stellenwertes der Religion in der Erziehung postuliert. Wichtig ist, auf ein Paradigma der migrantbezogenen Erziehungsforschung aufmerksam zu machen, demzufolge dort, wo Religiosität etwa als Erziehungsziel erfährt wird, diese mit 'Traditionalismus' gleichgesetzt wird.<sup>125</sup> Ohne empirische Grundlagen erfährt religiöse Erziehung in vielen Studien eine

<sup>125</sup> Hier ist Herwartz-Findens Kritik an dem "Traditions-Modernitäts-Paradigma" in der Migrationsforschung zu folgen, "dem erstens ein westlich geprägtes Modell von Modernität unterliegt und zweitens ein bipolares Denkmuster von 'Tradition und Moderne', das zwar durch die Befunde der empirischen Forschung widerlegt werde, sich dennoch in Teilen der pädagogischen Literatur dauerhaft

Gleichsetzung mit rigider, autoritärer Erziehung. Religiosität wird damit als Gegenpol zu 'neuen', das heißt 'modernem' Erziehungszielen gesetzt. Diese Interpretation führt zur Feststellung einer antimodernen Erziehungsvorstellung, wenn religiöse Orientierung als Erziehungsziel eine wichtige Bedeutung spielt oder aber als Erziehungsstil bestimmend festgestellt wird. Mit dieser Interpretation wird die - empirisch noch nachzuweisende - Möglichkeit außer Acht gelassen, daß der Wunsch nach Vermittlung einer religiösen Orientierung nicht im Gegensatz zu einem sozialintegrativen und offenen Erziehungsstil stehen muß.

Ein von den Interpretationen der Autoren unabhängiger Blick auf die Untersuchungsergebnisse gibt Hinweise darauf, daß sich in den Einstellungsmessungen der türkischen Eltern durchaus eine Vereinbarkeit des 'alten' Erziehungsziels Religiosität mit 'neuen' Zielen wie die Förderung von Ich-Identitätsbewußtsein und Selbstständigkeit ausmachen läßt. Wenn Religiosität als Erziehungsziel ohne Berücksichtigung der inhaltlichen Füllung dieses Begriffs von den Forschern und Forscherinnen in den Katalog der alten Werte einbezogen und als 'traditionelle Orientierung' eingeordnet wird, können 'moderne' Entwicklungen im Bereich des Religiositätsverständnisses muslimischer Migrantinnen und Migrantinnen, die auch einen Einfluß auf ihre religiösen Erziehungsvorstellungen haben, nicht wahrgenommen werden.

Bisherige Untersuchungen bieten keinen Ansatz für Rückschlüsse über den Einfluß religiöser Orientierungen auf die Vorstellungen von pädagogischem Handeln im Beruf, da sie sich lediglich mit der familiär vermittelten und zu vermittelnden Erziehung befassen. Die vorliegende eigene Untersuchung kann also hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zum Einfluß religiöser Orientierungen auf Vorstellungen von beruflichen pädagogischen Handeln in der Analyse des empirisch gewonnenen Materials nicht auf vorhandene Erkenntnisse zurückgreifen.

halte (vgl. Herwartz-Findens 1998, S.68).

## Teil II Analytischer Bezugsrahmen

### II.1 Religiosität

Es kann davon ausgegangen werden, daß auf die Herausbildung unterschiedlicher Formen religiöser Orientierungen unter den Probandinnen verschiedene kulturelle und religiöse Einflüsse einwirkten. Denn sie sind als Kinder der türkisch-muslimischen Arbeitsmigranten und -migrantinnen sowohl Teil einer kulturell türkisch geprägten islamischen Gesellschaft unter Migrationsbedingungen wie auch durch Kindergärten, Schule, Nachbarn, Freundeskreise etc. eingebettet in religiöse Entwicklungen der sie umgebenden kulturell christlich geprägten säkularen Mehrheitsgesellschaft. Aus diesem Grund wird im folgenden sowohl auf Kennzeichen von und Erkenntnisse über Religiosität in der westlichen Moderne eingegangen, wie auch auf die Auswirkungen der Moderne auf den Glauben von Muslimen. Die Herangehensweise soll dazu beitragen, das unter Muslimen türkischer Herkunft in Deutschland herausgebildete Verständnis von Religiosität nicht "aus der Spannung zwischen westlichem Säkularisierungsdruck und fundamentalistischer Gefahr zu definieren", denn "die Traditionen, aus denen dieser ethnische Islam stammt, sind weder westlich-aufklärerisch noch naiv vormodern, sondern haben auf die eine oder andere Weise eine Geschichte der Auseinandersetzung mit säkularen Gesellschaftsmodellen, teilweise auch mit der Konkurrenz anderer Religionen hinter sich" (Hummel 1994, S.120). Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zunächst darauf einzugehen, was gegenwärtig unter dem Begriff "Religiosität" verstanden wird.

#### II.1.1 Annäherung an die Begriffsklärung

Allgemein gilt Religiosität als individueller Ausdruck von Religion (Wiegand 1994, S.130), bzw. als "persönliche Ausprägung von Religion" (Beile 1998, S.25). In ihr zeigt sich die Beziehung des Menschen zum Transzendenten als dem Höchsten und Wahrsten. Individuelle Religiosität läßt sich generell in drei Elemente ausdifferenzieren: die affektive, kognitive und handlungsorientierte Komponente (vgl. Boos-Nünning 1972, S.23). Im Lebensalltag besteht eine innere Einheit zwischen diesen Komponenten, allerdings kann ihr Zusammenwirken und die Gewichtung der einzelnen Elemente von Person zu Person variieren: "Diese Unterschiede können begründet sein im Lebensalter bzw. Entwicklungsstadium des Menschen, im jeweiligen kulturellen Kontext oder in den unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Reli-

gion" (Wiegand 1994, S.132). Religiosität wird aber auch als Bezeichnung für die "religiöse Praxis außerhalb von Kirche oder als Interesse an Fragen von letzter Bedeutung" definiert (Schweitzer 1998, S.30). Religiös Sein bedeutet damit "alles, was für Menschen eine Beziehung zu etwas Übermenschlichem oder Überweltlichem beinhaltet, wie immer sie dieses auffassen oder erleben mögen" (Grom 1992, S.368).

Bei aller Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität sollte doch die der individuellen Religiosität zugrundeliegende konkrete tradierte Religion bei der Untersuchung von Religiosität immer berücksichtigt werden, denn: "Zwischen der individuellen Religiosität und der jeweils konkreten Religion besteht eine wechselseitige Beeinflussung [...] Die konkrete Religion begründet und strukturiert die subjektive Religiosität des Menschen" (Wiegand 1994, S.132).

#### II.1.2 Thomas Luckmanns "unsichtbare Religion" als Beitrag zum Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Betrachtung von Religion in der Moderne<sup>26</sup>

Luckmanns Ansatz zur Erklärung der Funktion von Religion in modernen Gesellschaften ist wohl der prominenteste Deutungsversuch der Auswirkungen der Moderne auf die Religion und hat einen wichtigen Anstoß zum Paradigmenwechsel in der Erforschung von Religion und Religiosität gegeben. Vor allem führte er zu einer deutlicheren Differenzierung der Begriffe Religion und Religiosität, indem er den durch die Kirchensoziologie verengten Blick auf Religion und Religiosität kritisierte. Die so gekennzeichnete Religions- und Religiositätsforschung sei fixiert auf kirchliche und damit auch christliche Religiosität: "Religion nach Maßgabe dieser Sonderform zu bezeichnen, kommt einem gewissen Ethnozentrismus gleich" (Luckmann 1991, S.18). Diese Annahme, daß "Kirche und Religion identisch seien, ist mit der Vorstellung über die individuelle Religiosität verkapult. Man nimmt von dieser individuellen Religiosität an, daß sie auf psychologische 'Bedürfnisse' zurückzuführen sei, die maßgeblich

<sup>26</sup> In dieser Zusammenhang soll auf die beiden Bedeutungen, in denen aktuell die Verwendung des Begriffs 'Moderne' stattfindet, aufmerksam gemacht und die Verwendung des Begriffs in der folgenden Untersuchung deutlich hervorgehoben werden. Der Begriff 'Moderne' impliziert eine deskriptive Komponente, indem er eine geschichtliche Epoche beschreibt, deren Beginn allgemein mit dem Beginn der Industrialisierung gleichgesetzt wird. Er impliziert aber auch eine normative, d.h. wertende Komponente, da er in Verbindung mit dem positiv besetzten Begriff des 'Fortwärtigen' rezipiert wird. In der vorliegenden Untersuchung wird er in seiner deskriptiven Bedeutung verwendet.

von den spezialisierten religiösen Institutionen - kurz: der Kirche - strukturiert und 'befriedigt' würden" (S.58).

In den bisherigen Untersuchungen werde - so Luckmann - vor allem in 'objektive' und 'subjektive' Dimensionen der Religiosität unterschieden. 'Objektive' Dimensionen sollten über äußerlich wahrnehmbares Verhalten erfasst werden, und dieses wird über Beteiligungsindizes gemessen. Die 'subjektive Dimension' der Religiosität werde fast durchweg mit religiösen Meinungen oder Einstellungen gleichgesetzt. Diese werden abgefragt hinsichtlich institutionell festgelegter Dogmen und theologischer Positionen. Damit würden jedoch zu linear Gleichsetzungen zwischen Einstellungen zur Kirche bzw. ihren Dogmen etc. und individueller Religiosität vorgenommen. Was da gemessen werde, sei ausschließlich "kirchenorientierte Religiosität" (S.61). Demgegenüber möchte Luckmann dem Versäumnis nachkommen, sich "mit den wichtigsten, wesentlich religiösen Aspekten der Verortung des einzelnen in der Gesellschaftsordnung auseinandersetzen" (ebenda).

Seine Hauptthese formuliert er, im Gegensatz zu den Befunden der Kirchensoziologie, derzufolge die Menschen der Moderne immer weniger 'religiös' seien, folgendermaßen: Die Pluralisierung hebt Religion als Sinnstiftungsmodell nicht auf. Lediglich die Erscheinungsformen und -orte der Religion ändern sich. Sie verlagerten sich von Institutionen ins Private, von primären zu sekundären Institutionen. Wenn Luckmann von "unsichtbarer Religion" spricht, dann meint er damit vor allem den Bedeutungsverlust der institutionalisierten Religion (S.29).

Parallel zur Privatisierung entstehe ein religiöser Pluralismus, der sich insbesondere in der Formierung sekundärer Institutionen äußert (Knoblauch 1991, S.21). Auf die Religion in säkularisierten Gesellschaften ließe sich ein Marktmodell anwenden, das Religion im Kontext der Privatisierung und Pluralisierung der Gesellschaft sieht. Der Pluralisierung der Gesellschaft entspricht eine Ausdifferenzierung des religiösen Angebots, das sich unter anderem in den verschiedensten Synkretismen der sekundären Institutionen zeigt, die gleichzeitig nebeneinander in der gleichen Gesamtgesellschaft zu existieren gezwungen sind: "Auf der privatisierten Seite des Subjekts entspricht dem eine zunehmende Konsumorientierung. Das individuelle Verhalten in der Privatsphäre wird mehr und mehr von subjektiven Präferenzen bestimmt, die aus dem Angebot das 'Passende' auswählen" (ebenda).

Im Mittelpunkt der neuen religiösen Bewegungen, die an die Stelle von institutionalisierter Religion vor allem für die jüngere Generation getreten sind, steht die "persönliche Erfahrbarkeit der Transzendenz zu persönlichen Zwecken" (Knoblauch 1991, S.30). Es erfolgt durch die Subjektivierung der Religion eine "Verinnerlichung" und damit auch "Subjektivierung" von Religion. Da die individuelle Religiosität immer unabhängiger von den angebotenen offiziellen Modellen der Sinndeutung wird, bildet das Individuum seine eigenen Sinnwelten heraus, die seinen privaten Deutungen des eigenen Lebens, Handelns und der eigenen Wirklichkeit entsprechen (Knoblauch 1991, S.33). In diesem Sinne sind religiöse Symbole objektivierbarer Ausdruck von individueller Religiosität, sie sind die "Verkörperung einer anderen Wirklichkeit in der alltäglichen; sie können aber auch in Verbindung mit bestimmten (nämlich ritualisierten) Handlungen in Anspruch genommen werden, um die Grenzen zu anderen Wirklichkeiten, einschließlich der letzten Grenze, zu überschreiten" (Luckmann 1991, S.176).

Daß Luckmann seine theoretischen Überlegungen nicht auf den christlichen Zusammenhang beschränkt, sondern als darüber hinausweisend versteht, wird deutlich, wenn er verschiedentlich auf Zusammenhänge mit anderen Religionen eingeht. Dabei verweist er vereinzelt auch auf Verbindungen zwischen Christentum und Islam (Luckmann 1991, S.100 u. S.106). Insbesondere auf seine Hinweise hinsichtlich der individuellen Religiosität und der Bedeutung von Symbolen in diesem Zusammenhang wird im Rahmen der Auswertung der eigenen Untersuchung noch zurückzukommen sein.

Luckmanns in essayistischer Form verfaßte, wissenssoziologische Abhandlung fand ihren Niederschlag in zahlreichen Untersuchungen zu Religiosität in der Moderne, vor allem in Untersuchungen zu Religiosität bei Jugendlichen. Im folgenden sollen neuere Ergebnisse zur Religiosität von Jugendlichen vorgestellt werden, denen die Probandinnen der eigenen Untersuchung aufgrund ihres Alters (20-25 Jahre alt) und der Lebenssituation (Studentinnen, vielfach im Elternhaus wohnend) noch zuzurechnen sind. Sie bestätigen - auf die konkrete Situation in Deutschland bezogen - die Aussagen Luckmanns und bieten Erklärungen für den gesamtgesellschaftlichen Hintergrund, vor dem sich die Religiosität muslimischer Jugendlichen, also auch der Probandinnen der vorliegenden Untersuchung in Deutschland abbildet.

### II.1.3 Folgen der Modernisierung für religiöse Orientierungen unter Jugendlichen in Deutschland

Die Untersuchungen zur Religiosität von Jugendlichen in Deutschland konkretisieren eine von Kirchenbindung losgelöste Form von Religiosität, die Luckmann als 'unichtbare Religion', andere wiederum als 'implicit religion' oder 'private' Religiosität bezeichnen.

In der Tradition von Luckmann kritisiert auch Barz (1992a,1992b), daß in der empirischen Religionssoziologie der letzten Jahrzehnte Religiosität zumeist auf die ideologische und rituelle Dimension reduziert worden sei (Barz 1992b, S.25-26). Die Ergebnisse zu den christlich-religiösen Orientierungen von Jugendlichen vertichten sich zu einem Bild, das gekennzeichnet ist durch verblüffend hohe Werte der Befürwortung kirchlicher Passageriale wie Taufe, Trauung, Beerdigung etc. bei sonstiger Kirchenferne und einem Bedeutungsverlust der rituellen Komponenten von Religion (gebetet wird eher spontan, nicht etwa an einem festen Platz im Tagesverlauf, nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen liest regelmäßig in der Bibel). Das traditionelle christliche Gottesbild spielt für die Jugendlichen offenbar ebensowenig eine Rolle wie Jesus als Mittler-Instanz (S.60-68). Als kennzeichnend für jugendliche Religiosität kann festgestellt werden, daß sie sich den eigenen Glauben "zusammenbastelt" und dabei Teilstücke verschiedener Traditionen verwendet. Barz bezeichnet dies als "Vagabundieren" zwischen verschiedenen Gruppen und Glaubenslehren und betont, dies sei "kein Spezifikum unserer Nation" (S.72). In religiöser Beziehung scheint zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr offenbar ein "lebenszyklischer Wendepunkt" zu liegen (S.76). Zu ähnlichen Ergebnissen wie Barz kommt auch Schweizer in seiner Analyse des jugendlichen Glaubens in der Gegenwart (Schweitzer 1998, S.38-40).

Kirchlichkeit und Religiosität scheinen voneinander unabhängig zu existieren (siehe hierzu auch Baacke 1994, S.184). Kirche wird "zunehmend zu einem Teilsystem moderner Gesellschaften", dem immer weniger Menschen angehören wollen, andererseits überdauern jedoch christliche Glaubensüberzeugungen bzw. bestimmte Praktiken und Glaubensüberzeugungen im europäischen Alltag. Für Baacke erhält die Dimension "Religion" auch in einer entkirchlichten Atmosphäre für viele Jugendlichen eine "relativ hohe Bedeutung". Die Tatsache, daß dies nicht so offenkundig ist, begründet Baacke mit der Beobachtung, daß Religion "in radikalem Sinn zur Privatsache geworden" sei (S.188). In Bezug auf die religiösen Vorstellungen der (deutschen) Jugendli-

chen stellt Baacke eine fehlende Tradition fest, an bestehende Traditionen anknüpfen zu können, gerade weil gesamtgesellschaftlich Religion "nicht über kollektive oder gemeindliche Praktiken erfahrbar und vermittelbar, damit individualisiert und nicht auf öffentlich geteilte Ordnungen und Rituale rückbezogen oder durch sie abgesichert" sei (ebenda). So erklärt sich Baacke die Pluralisierung religiöser Ausdrucksformen bei Jugendlichen folgendermaßen: "Indem die Wege zum Religiösen zu finden dem je einzelnen aufgetragen ist, sind individuelle Kreativität, plurale Deutungsmuster und Ausdrucksformen von Religiosität an der Tagesordnung" (S.190). Baackes Hauptthese postuliert: "Religion als Angebot von Bindungen, die halten, ist heute ein knappes Gut und daher gesucht von den Heranwachsenden" (ebenda). Religion im Sinne von Bindung, Rückbindung macht in einer Lebenswelt die von Segmentierungen ihrer einzelnen Bereiche, von unübersichtlicher, konturenverlierender Angebotsvielfalt in Verbindung mit der "Zumutung" individueller Handlungskompetenz geprägt ist, ein Angebot zur unmittelbaren Erfahrung, Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung (S.192).

Keine der angegebenen Studien nimmt Bezug auf muslimische Jugendliche als Teil der jugendlichen religiösen Subkulturen. Auch Barz' Studien zu "Jugend und Religion" (1992a, 1992b)<sup>127</sup> meint mit Jugend 'christlich geprägte, deutsche Jugend'. Seine Untersuchung befaßt sich ausschließlich mit religiösen Orientierungen bei Jugendlichen aus christlichen Familien deutscher Herkunft. Muslimische Jugendliche werden lediglich in ihrer Eigenschaft als 'Umwelt konstituierende Faktoren' im Zusammenhang mit dem durch Migration veränderten sozialen Umfeld der deutschen Jugendlichen erwähnt. Die Studie beschränkt sich daher auf die Bemerkung, daß laut amtlichen Statistiken 1987 5,3% der Jugendlichen unter 20 Jahren der islamischen Religionsgemeinschaft angehört (Barz 1992a, S.53).<sup>128</sup> Der Islam als gesellschaftlicher Faktor findet lediglich in einer Auflistung der "Negativkonsequenzen" religiöser

<sup>127</sup> Die Studie wurde im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD (aej) durchgeführt.

<sup>128</sup> An wenigen Stellen gibt es in Barz' Studie kurze Hinweise auf Veränderungen der Lebenswelt durch die Existenz von Menschen anderer Ethnien bzw. Religionen. Dies führt nicht dazu, daß er diese Tatsache etwa durch Bezugnahme auf diese Gruppen bzw. Einbeziehung von Befragten aus dieser Gruppe in seinem Forschungsdesign berücksichtigt. Hier scheint sich ein blinder Fleck seiner Wahrnehmung von Jugend in Deutschland zu befinden. Zum Beispiel macht er darauf aufmerksam, daß sich die Lebenswelt der Jugendlichen sehr verändert hat; u.a. ließe sich dies an dem "enorm" anwachsenden Ausländeranteil insbesondere im Bereich der großen Städte feststellen (Barz 1992, S.29).

Entwicklungen der Gegenwart Erwähnung, wenn Schmid diese in seinem Vorwort zu Barz' Untersuchung mit der Frage abschließt: "Endet die religiöse Anarchie der Gegenwart in einem weltweit sich durchsetzenden und den neuen Weltstaat prägenden Islam?" (Schmid 1992, S.9).<sup>129</sup>

#### II.1.4 Religiosität und Sozialisation

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Religiosität und Sozialisation kann, mit Ausnahme der einigungs vorgestellten empirischen Untersuchungen, nicht auf theoretische Ansätze in Hinblick auf Sozialisation in eine islamische Religiosität zurückgegriffen werden. Deshalb sollen - bei aller gebotenen Vorsicht - im folgenden Ansatz zu berührt werden, die sich als nicht auf den christlichen Glauben beschränkt ver- stehen.

Für den Zusammenhang von Religion und Sozialisation ist erneut auf Luckmann zu verweisen. Im Zentrum seiner diesbezüglichen Überlegungen steht der enge Zusammenhang zwischen Weltanschauung und Religion, der Stellenwert eines "Heiligen Kosmos" in der durch Sozialisation vermittelten Weltanschauung. Die "Weltanschauung" als "gesellschaftlich objektiviert und geschichtliche Wirklichkeit" bestimmt er als "die grundlegende Sozialform der Religion, eine Sozialform, die in allen menschlichen Gesellschaften zu finden ist" (Luckmann 1991, S.90). Aufgabe der Sozialisation sei es nun, die "Anpassung der gesamten Weltanschauung als einer umfassenden Sinnstruktur" zu gewährleisten. "Als ein umfassendes Sinnsystem enthält die Weltanschauung Typisierungen, Deutungsschemata und Verhaltensschemata auf verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit" (S.92).

Dabei sind die Typisierungen, Deutungsschemata und Verhaltensschemata nicht voneinander getrennte Sinnheiten, sondern eingeordnet in Bedeutungs-hierarchien (S.94). Solche Modelle und Deutungsschemata wiederum sind eng verbunden mit Wertungen und Vorschriften: "Die Bedeutungs-hierarchie, die eine ganze Weltanschauung prägt

<sup>129</sup> Die Ängste vor einem 'Siegesszug des Islam', die hier anklingen, ziehen sich durch verschiedene Publikationen, die sich mit christlicher Religiosität in der Moderne auseinandersetzen. So meint auch Wiegand (1994), daß die These in Kontrast zu den Anforderungen und Denksätzen der Moderne habe die Religion ihre Bedeutung verloren, unbestritten richtig wäre, "wenn da nicht andere Dinge, Gegenbeispiele aufbrechen würden etw. mit Vehemenz aufbrechender islamischer Fundamentalismus im Nahen Osten; Jugendreligionen; Satanskulte; esoterische Zirkel, Hellseher und Wunderheiler in den modernen Industriestaaten" (Wiegand 1994, S.56).

und die die Grundlage der religiösen Funktion von Weltansichten ist, findet ihren Ausdruck in einer ausgegrenzten Sphäre, die allen anderen in der Weltansicht vorkommenden Sphären übergeordnet ist. Mittels symbolischer Repräsentation verweist diese Sphäre ausdrücklich auf einen Wirklichkeitsbereich, der jenseits der alltäglichen Wirklichkeit angesiedelt ist. Diese Sphäre kann deshalb zu Recht als heiliger Kosmos bezeichnet werden. Die Symbole, die für die Wirklichkeit des Kosmos stehen, können religiöse Repräsentationen genannt werden, weil sie auf eine jeweils spezifische und komprimierte Weise die religiöse Funktion der Weltsticht als Ganzes erfüllen" (S.98-99). Diese religiösen Repräsentationen dienen, so Luckmann, der Legitimation menschlichen Verhaltens in allen gesellschaftlichen Situationen (S.99).

Fraas betont in seinem auf protestantische Religiosität beschränktem, aber von ihm selbst als universell formulierten Überblick über "Die Religiosität des Menschen" (1990) den engen Zusammenhang zwischen Sozialisationsprozessen und der Vermittlung des Glaubens. Ihm zufolge tritt "die Vermittlung des Glaubens (...) nicht zu den soziokulturell bedingten Erziehungs- und Sozialisationsprozessen hinzu oder ihnen entgegen, sondern vollzieht sich unter den Bedingungen dieser Entwicklungsprozesse, und zwar so, daß sie nicht anders als in diesen Lebensformen erfahrbar wird" (Fraas 1990, S.35), denn für Fraas ist Ausgangspunkt aller Religiosität das religiöse Erleben (S.37). Für ihn stellt religiöse Sozialisation "keinen Sonderbereich dar, sondern eine Dimension des allgemeinen Lebensprozesses, der seinerseits nicht zwangsläufig religiös verstanden werden muß, wohl aber die religiöse Thematik betrifft" (Fraas 1990, S.76).

Nach Fraas (1990) und Schweitzer (1998) lassen sich verschiedene wissenschaftliche Ansätze zur Entwicklung religiöser Sozialisations-theorien heranzählen. Schweitzer konzentriert sich bei seiner Diskussion der Ansätze auf die psychologischen und soziologischen Ansätze. Er beschränkt sich dabei auf die Phase der Adoleszenz. Der psychoanalytische Ansatz (Ablösung und Selbstwertung der Jugendlichen) wie auch die kognitiv-strukturelle Psychologie (Herausbildung eines kritischen Denkens und Erfahrung von Subjektivität) sehen die Adoleszenz als Phase, in der es zur Infragestellung der kindlichen Gottesvorstellungen und schließlich zum Abschied vom Kinderglauben kommt (Schweitzer 1998, S.82). Die Soziologie hingegen deutet das Verhältnis von Jugend und Religion mit Hilfe von Säkularisierungstheorien. Während in älteren Untersuchungen festgestellt wird, daß als Ergebnis der Auswirkung von

Säkularisierungsprozessen ein bleibender Religionsverlust unter Jugendlichen zu verzeichnen sei, sind jüngere soziologische Untersuchungen der Ansicht, daß man hinsichtlich des Verhältnisses Jugend und Religion von Individualisierung, Pluralisierung und Privatisierung von Religion ausgehen müsse. Jugendliche entwickelten ein wachsendes Maß an Autonomie im Blick auf die Religion (Schweitzer 1998, S.99). In diesem Zusammenhang kann auf Barz' Ergebnisse hingewiesen werden, die oben bereits erwähnt wurden und hier von Schweitzer bestätigt werden.

Fraas (1990) nennt diesbezüglich psychologische, soziologische und kulturanthropologische Ansätze, die er seinem Verständnis gemäß folgendermaßen charakterisiert: Während der psychologische Ansatz postuliert, daß hinsichtlich der religiösen Sozialisation das Identifikationsbedürfnis des Kindes dessen Orientierung an den Eltern oder anderen Personen, mit denen es gefühlsmäßig verbunden ist, bewirke, entstehe die Orientierung am Elternhaus gemäß dem soziologischen Ansatz durch Verstärkungs-lernen oder durch das Modell der Rollentheorie (Interaktionismus). Der kulturanthropologische Ansatz gehe von der Religion als Bestandteil des kulturellen Systems aus und verstehe Religion als Mittel der Kontingenzerbältigung. Religiöse Deutungsmuster sollen die Zerbrechlichkeit der Alltagswelt bearbeiten helfen. Sich auf Bukow beziehend definiert Fraas den kulturantropologischen Ansatz hinsichtlich der religiösen Sozialisation als einen Ansatz, der "sich auf die sozial vermittelte Aneignung von das Verhalten deutenden Anteilen des Alltags" bezieht (Fraas 1990, S.80). Glocks Ansatz<sup>36</sup> der Vieldimensionalität von Religion in bezug zur Sozialisation des Menschen setztend meint Fraas: "Jeder Aspekt des Menschseins kann in eine Richtung auch zur Religiosität des Menschen gesetzt werden. Er beschreibt dann unterschiedliche Formen religiösen Lebens. Denn religiöses Leben kann in Kenntnis und Gegenwärtigkeit religiöser Texte bestehen, in der Verfügbarkeit religiöser Riten, in an bestimmte Situationen gebundenen Gefühlshaltungen, in sozialen oder rituellen Verhaltensformen und der Bereitschaft zu sozialen Aktivitäten, in Wertvorstellungen, in imaginations-fähigkeit" (Fraas 1990, S.81).

Fraas betont darüber hinaus den Zusammenhang zwischen Sozialisation und religiöser Entwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen Persönlichkeitstypen: "Die Frage nach der Zugehörigkeit zu dieser oder jener religiösen oder kirchlichen Gruppe oder theologischen Schule ist immer zugleich auch eine Frage nach der jeweiligen Persön-

<sup>36</sup> Vgl. hierzu Kapitel II.1.7 dieser Arbeit

lichkeit und ihrer Lebensgeschichte" (S.134). Dies kann jedoch nicht unabhängig von der Prägung des persönlichen Glaubens durch die familiären Einflüsse betrachtet werden, denn: "Es ist der 'Lebensglaube' (Fowler 1991) der Bezugspersonen, die Wertungen oder die Quintessenz der elterlichen Lebensgeschichte, die die Weichen für die neue Lebensdeutung stellt. Damit ist gesagt, daß über die soziale bzw. gesellschaftliche Vermittlung immer auch schon bestimmte Wert- oder Sinnkonzepte den Rahmen des kindlichen Lebensweges abstecken, die das soziale Geschehen zwischen Eltern und Kindern als solches überschreiten" (S.164). Und daher gilt, daß die sozialen Erlebnisformen des Kindes "sowohl inhaltlich wie auch strukturell (...) Konsequenzen für das mögliche spätere Gottesbild" (Fraas 1990, S.170) haben. Es wird daher notwendig sein, bei der Untersuchung der religiösen Orientierung und der Vorstellungen von religiöser Erziehung, die die Probandinnen in den Interviews äußern, auch die Erfahrungen mit Religion und Religiosität miteinzubeziehen, die sie aus dem Elternhaus berichten.

Zum Zusammenhang zwischen individueller Religiosität und biographischem Background der Individuen meint Fraas: "Sowohl der Zugang zur Religion als auch die Art und Weise, wie (konstruktiv oder destruktiv) mit religiösen Vorstellungen umgegangen wird, hängt von der biographischen Situation ab, von der kognitiven und emotionalen Entwicklung ebenso wie vom gesellschaftlich bedingten Bezugssystem und Orientierungsmuster und von der bisherigen Lebensgeschichte" (S.286).

Wenn - so Fraas die Religion ihr wesentliches Motiv, wenn nicht gar ihren Ursprung, in der Bewältigung von Lebenskrisen hat (S.283), so folgt für die Art der daraus resultierenden Religiosität, daß entscheidend ist, "ob solche Erfahrungen schicksalhaft oder ohnmächtig erlitten, oder als Herausforderung für das eigene Handeln und die eigene Lebensperspektive erfahren wird" (S.284). Die drei religiösen Reaktionsweisen auf Krisenerfahrungen bezeichnet er mit "narzistischer Kränkung", die sich im totalen Abbruch zu Gott und der Kirche äußere, "narzistisch-symbolischer Übertragung", die sich in einer naiv-apathischen Haltung zeige, derzufolge das Schicksal in bedingungslosem Vertrauen ertragen werde, und der "reflexiv-integrativen Haltung", die sich als "kritisch-sympathische Antwort des Glaubens, die um Annahme kämpft und ringt" erweise. Deutlich wird hier die stark wertende psychoanalytische Abstufung zwischen den einzelnen Reaktionsweisen. Offenbar betrachtet Fraas die letztere als die anzustrebende, 'reife' Reaktionsweise. An diesem Punkt erweist sich die Übertragung von Theorien religiöser Sozialisation aus dem christlichen auf einen islamischen

Kontext als problematisch. Die Tatsache, daß der Islam keine der Kirche vergleichbare zentrale religiöse Instanz kennt, daß der Glaube an das Schicksal im islamischen Kontext eine andere, viel höhere Relevanz hat als etwa im protestantischen Glauben, sind nur zwei Hinweise darauf, daß Befunde zu christlich geprägter Religiosität nur sehr bedingt auf islamische übertragbar sein können.

Während in bezug auf christliche Religiosität in der Forschung - angeregt durch Luckmann - der Gegensatz zwischen 'persönlicher Religiosität' und 'Kirchenreligiosität' hervorgehoben und untersucht wird, erweist sich in Hinblick auf den Islam eine andere Unterteilung hinsichtlich der 'modernen' Formen von Religiosität als notwendig. Hier ist aufgrund der anderen Verfaßtheit des Islam nicht der Gegensatz "institutionalisierte, kirchliche Religiosität" und "individuelle Religiosität" herauszustellen, sondern vielmehr die Herausbildung von zwei Grundrichtungen, die von verschiedenen Elementen innerhalb der Gesellschaft vertreten werden. Es handelt sich um die von der Masse der Bevölkerung vertretene Volksreligiosität und die Buchreligiosität der Religionsgelehrten und (in islamischen Staaten) staatstragenden Eliten. Am prägnantesten hat diesen Unterschied Clifford Geertz in seinen kulturanthropologischen Untersuchungen zu religiösen Entwicklungen im Islam herausgearbeitet. Daher sollen seine Befunde im folgenden kurz skizziert werden.

### III.1.5 Geertz' Erkenntnisse über die Entwicklung von islamischer Religiosität in der Moderne

"Die abendländische Vorstellung von der Person als einem fest umrissenen, einseitigen, mehr oder weniger integrierten motivationalen und kognitiven Universum, einem dynamischen Zentrum des Bewußtseins, Fühlens, Urteilens und Handelns, das als unerschütterliches Ganzes organisiert ist und sich sowohl von den anderen solchen Ganzheiten als auch von einem sozialen und natürlichen Hintergrund abhebt, erweist sich, wie richtig sie uns auch erscheinen mag, im Kontrast der anderen Weltkulturen als eine recht sonderbare Idee." (Geertz 1991, S.294)

In Hinblick auf die eigene empirische Untersuchung religiöser Orientierungen bei türkisch-muslimischen Studentinnen, bieten sich C.Geertz' über seinen Gegenstand hinausweisenden Untersuchungsergebnisse als analytischer Bezugsrahmen zur Inter-



pretation der ermittelten Befunde an, da sie am konkreten Beispiel des Islam<sup>151</sup> entwickelt wurden. Ausgehend von einem auf empirischer Forschung beruhenden Vergleich der religiösen Entwicklungen in Indonesien und Marokko entwickelt Geertz eine Theorie der Religiosität als soziales, kulturelles und psychologisches Phänomen, die nicht auf den Rahmen seiner empirischen Untersuchung begrenzt sein soll, denn "die Gültigkeit sowohl meiner empirischen Folgerungen wie auch meiner theoretischen Prämissen hängt letztlich davon ab, inwieweit sie Aufschluß über Daten geben, an denen sie nicht gewonnen und für die sie ursprünglich nicht konzipiert waren" (Geertz 1991, S.13). Der konkrete Vergleich von Indonesien und Marokko ermöglicht es ihm zu untersuchen, "welche Anschauungen und Handlungen welchen Glauben unter welchen Bedingungen tragen" (S.15). Entscheidend ist für ihn, daß die "komplexe Problematik erkannt wird, die hinter der scheinbar einfachen und unkomplizierten Frage nach der Bedeutung von religiösem Glauben für die Ausrichtung menschlichen Verhaltens steht" (S.163). Damit berührt er eine der wesentlichen Analyseebenen der vorliegenden Untersuchung, in der es um die Bedeutung der Religiosität für privates und berufliches erzieherisches Handeln geht.

Bezogen auf die kulturelle Verortung der Probandinnen in der vorliegenden Untersuchung und auf eine ihre Einstellungen und Handlungsweisen erklärende Kulturtheorie eignet sich Geertz' Ansatz, der zunächst einmal kritisiert, daß "häufig kulturelle Integration als Harmonie von Bedeutungen, kultureller Wandel als Instabilität von Bedeutungen und kultureller Konflikt als Inkongruenz von Bedeutungen bezeichnet [wird]" (Geertz 1987, S.192). Er gibt demgegenüber mit Bezug auf Weber und Durkheim zu bedenken, daß die Bedeutung, die den Gegenständen, Handlungen, Vorgängen usw. zukommt, ihnen nicht innewohnt, sondern ihnen beigelegt wird. Diese Warnung vor einer allzu linearen Gleichsetzung von Gegenstand und zugeschriebener Bedeutung und die Übertragung dieses Prinzips auf kulturelle Integrationstheorien kann auch in der vorliegenden Untersuchung helfen, den Blick für Differenzierungen innerhalb der Untersuchungsgruppen zu schärfen: "Zu einer brauchbaren Kulturtheorie kann man, wenn überhaupt, nur dann gelangen, wenn man von direkt beobachtbaren Denkweisen ausgeht und zunächst Gruppen von Denkweisen bestimmt, um dann zu variablen,

<sup>151</sup> Die begriffliche Unsicherheit, die in der Zusammenfassung der wesentlichen Ideen Geertz' zu 'religiösen Entwicklungen im Islam' im Hinblick auf die Trennung von Religion und Religiosität in Erscheinung tritt, beruht auf der Unmöglichkeit, die Religiosität der Individuen von der konkretesten Religion 'Islam' im Hinblick auf Indonesien und Marokko, wo Geertz seine Beobachtungen gemacht hat, zu trennen.

weniger eng zusammenhängenden, gleichwohl aber geordneten 'polytypenartigen' Systemen von Denkweisen zu kommen, die sich aus voll integrierten Teilen, inkongruenten Teilen und unabhängigen Teilen zusammensetzen" (S.197). Auch in diesem Vorgehen lehnt sich die vorliegende Untersuchung an Geertz' Prämissen an, wenn die beobachtbaren, scheinbar in Äußerlichkeiten sich niederschlagenden Denkweisen (Aleviten, Sunniten mit und ohne Kopftuch) zunächst als Auswahlkriterium für die Zusammensetzung des Samples gewählt werden, um anschließend die scheinbar eindeutige, von außen herangetragene Gruppeneinteilung zugunsten einer aus dem Material heraus entwickelten Vielfalt der Gruppen von Denkweisen aufzulösen.

Während die meisten an christlicher Religiosität orientierten religiösen Entwicklungstheorien von einer qualitativen religiösen Entwicklung im Verlauf des Lebens ausgehen, die sich in Stufen vollzieht (Fowler 1991), gehört es zu Geertz' Verdiensten in Abgrenzung zu den Ethnologen Malinowski und Lévy-Bruhl darauf aufmerksam zu machen, daß religiöser Glaube jederzeit wandelbar ist, "daß der Mensch sehr leicht und relativ häufig zwischen radikal entgegengesetzten Betrachtungsweisen der Welt hin- und herwechselt kann" (Geertz 1987, S.88). Inkonsistenz der religiösen Orientierung wäre demzufolge keine 'falsche Entwicklung' sondern der Normalfall.

Ein weiterer Verdienst Geertz' ist - und das macht ihn auf der theoretischen Ebene für die vorliegende Untersuchung interessant - seine Kritik gegenüber den Religionswissenschaften, die sich bisher über ihre funktionalistischen Ansätze der Erklärung für die Bedeutung von Religion auf die "bewahrende" Rolle des Rituals<sup>152</sup> konzentriert hätten. Religion sei zu wenig im Zusammenhang mit "Wandel" thematisiert worden. Es würden überwiegend die "harmonisierenden, integrierenden und psychologisch förderlichen Aspekte von religiösen Systemen in den Vordergrund" gestellt, die "spaltenden, desintegrierenden und psychologisch verwirrenden" hingegen vernachlässigt (S.97).

Anhand seiner Untersuchungen auf Java und in Marokko weist Geertz nach, daß die Vielfalt von Ausprägungen, die eine Religion in den verschiedenen Gesellschaften entwickeln kann, vor allem davon abhängig ist, was die Religion bei ihrer Etablierung in dem jeweiligen Land oder Kulturraum vorfand. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Reaktionen der religiösen Menschen in den jeweiligen Ländern auf die

<sup>152</sup> So etwa bei Fraas, der der Ansicht ist, daß Ritualisierungen "Hilfskonstruktionen" seien, die dort entstanden, wo das Selbst als gefährdet erlebt wurde (Fraas 1990, S.197).

Moderne: "Religiöser Glaube ist auch dann, wenn er aus der gleichen Quelle gespeist wird, eine sowohl partikularisierende wie generalisierende Kraft" (1991, S.31). Während sich als Reaktion in Marokko als "marginale Zerfallerscheinungen" Islamismus und Formalismus entwickelten, entstand in Indonesien Synkretismus und Intellektualismus.

Auf der Ebene der Mehrheit der Gläubiger jedoch stellt Geertz eine Gemeinsamkeit fest: "Mit Ausnahme vereinzelter unbeirrter Traditionalisten auf der einen Seite und noch vereinzelter radikaler Säkularisten auf der entgegengesetzten wechsell die meisten Marokkaner und Indonesier zwischen Religiosität und dem (wie ich es einmal nennen möchte) Festhalten an religiösen Normen (*religious-mindedness*) in so unterschiedlichem Tempo und auf so vielfältige Art und Weise hin und her, daß es im Einzelfall äußerst schwierig ist zu bestimmen, wo die eine aufhört und die andere anfängt" (1991, S.37). Der Begriff *religiousness* (Religiosität) bezeichnet dabei eine innere, religiöse Überzeugung, während der Begriff "religious-mindedness" eine religiöse Attitüde ausdrückt, die auf die nach außen demonstrierte Befolgung religiöser Rituale beschränkt ist. Religiosität dürfte daher nicht gleichgesetzt werden mit dem tatsächlichen religiösen Handeln, sondern bezeichne vielmehr eine Neigung, religiöse Normen zu beachten bzw. fromme Handlungen zu begehen (Geertz 1987, S.55; Geertz 1991, S.37).

Geertz' Religiositätsbegriff meint die "dauerhafte Bindung an die Vorstellung einer außerweltlichen Wirklichkeit" (1991, S.16), die durch symbolische Formen und gesellschaftliche Übereinkünfte gestützt werde (1991, S.17). Religiosität ist für den Autor eine symbolische Dimension sozialen Handelns so wie Kunst, Wissenschaft, Gesetz oder "common sense" (1987, S.43). Ausgehend von diesem Zusammenhang behandelt er Religiosität als "kulturelles Muster", als sinngebende Ordnung: "Durch Kulturmuster, geordnete Mengen sinnhafter Symbole, verleiht der Mensch den Ereignissen, die er durchlebt, einen Sinn" (1987, S.136).

Religiöse Symbole definiert er als "faßbare Formen von Vorstellungen, aus der Erfahrung abgeleitete, in wahrnehmbare Formen geordnete Abstraktionen, konkrete Verkörperungen von Ideen, Verhaltensweisen, Meinungen, Sehnsüchten und Glaubensanschauungen" (1987, S.49). Sie sind "die empirisch faßbare Seite von kulturellen Tätigkeiten" (1987, S.50). Geertz warnt aber davor, die religiösen Symbole mit ihren Referenten schlicht gleichzusetzen bzw. jene als konstitutiv für ihre Referenten zu

betrachten (1987, S.50), auch wenn sie "eine Grundübereinstimmung zwischen einem bestimmten Lebensstil und einer bestimmten (wenn auch meist impliziten) Metaphysik [beltaupen-Y.K.A.J., mit der sie "jede Seite mit der Autorität der jeweils anderen" (1987, S.47-48) abstützen. Symbole und Symbolsysteme prägen das Leben der Gläubigen, "indem sie im Gläubigen bestimmte charakteristische Dispositionen wecken (Tendenzen, Fähigkeiten, Neigungen, Kenntnisse, Gewohnheiten, Verpflichtungen, Verantwortlichkeiten, Empfänglichkeiten), die den Ablauf seiner Tätigkeiten und die Art seiner Erfahrungen in gewisser Weise festlegen" (1987, S.55). Wichtig ist, in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des 'religious-mindedness' erneut hinzuweisen, denn eine Disposition "bezeichnet nicht eine Tätigkeit, sondern die Wahrscheinlichkeit, daß unter bestimmten Bedingungen eine Tätigkeit erfolgen oder ein Ereignis eintreten wird" (1987, S.55).

Geertz' Ausgangsfrage ist dabei: In wie starkem Maße werden sozialen Kontexten religiöse Beweggründe und diesen wiederum mehr oder minder direkte Bedeutung zuerkannt? Die Beantwortung dieser Frage gibt Aufschlüsse über die "Reichweite eines kulturellen Musters" (1991, S.161). Reichweite und Intensität eines kulturellen Musters sind die beiden wesentlichen Dimensionen, in denen sich die Religiosität eines Menschen als kulturelles Muster in seinem Leben äußert. Die Intensität wird bestimmt durch den "Grad der Verinnerlichung eines kulturellen Musters in der Person eines Individuums, das es annimmt, seine Zentralität oder Marginalität in seinem Leben" (1991, S.160). Diese Intensität ist bei jedem Menschen verschieden. Eine hohe Intensität bedeutet, "die Forderungen, die vom religiösen Glauben her in das Alltagsleben Eingang finden, haben eindeutigen Vorrang vor jenen, die anderen Ursprungs sind - naturwissenschaftliche Kenntnisse, ästhetische Erfahrungen, ethisches Bestreben oder selbst praktische Erwägungen" (ebenda). Geringe Intensität, d.h. weniger Inanspruchnahme der Persönlichkeit durch den Glauben muß nicht bedeuten, daß der Glaube weniger aufrichtig oder weniger tief ist. Die "Reichweite" eines kulturellen Musters ist bestimmt durch "den Umlang der sozialen Kontexte, in denen religiösen Beweggründen eine mehr oder minder starke Bedeutung zuerkannt wird" (S.161).

Zwischen den beiden Dimensionen Reichweite (soziale Breite der Anwendung eines Kulturusters) und Intensität (psychologische Tiefenwirkung eines Kulturusters) gibt es einen Zusammenhang, der jedoch nicht linear ist: "Offensichtlich sind Intensität und Reichweite miteinander verbunden", auch wenn es sich dabei nicht um dasselbe handelt, denn "ein Mensch, für den Religion persönlich wichtig ist, wird natürlich dazu neigen, ihre Geltung über sehr weitgespannte Lebensbereiche auszudehnen - die Hand

Gottes überall im Spiel zu sehen, vom Magenschmerzen bis hin zu Wählergebnissen (ebenda). Diese Unterscheidung umschreibt Geertz auch mit "horizontaler" und "vertikaler" Dimension des Prozesses, in dem ein Kulturmuster Anwendung findet. Das heißt, für ihn gibt es eine wichtige Unterscheidung in "psychologische Tiefenwirkung eines Kulturmodells und der sozialen Breite seiner Anwendung" (S. 162).

Zu den wichtigsten Erkenntnissen von Geertz' Beobachtungen in Marokko und Indonesien gehört der Einfluß der Moderne auf Veränderungen in Formen muslimischer Religiosität.<sup>133</sup> Seine Analyse einer sich entwickelnden politisierten Ideologie des Islam, die heutzutage oft pauschalisiert wird mit dem wenig aussagekräftigen Begriff "Fundamentalismus" gleichgesetzt wird, kann bis in die Gegenwart als wegweisend bezeichnet werden. Die Moderne in Gestalt des Kolonialismus schuf die Bedingungen, "unter denen ein oppositioneller Islam erblühen konnte" (Geertz 1991, S. 100).

Inhalt dieser religiösen Orientierung innerhalb des Islam als Glaubenssystem war der Skripturalismus, d.h. "die Hinwendung zum Koran, Hadith und zur Scharia wie auch zu den verschiedenen Standardkommentaren zu diesen Schriften als den einzig gültigen Grundlagen religiöser Autorität" (ebenda). Ideologisierung der Religion ist die Hauptreaktion auf die Säkularisierung des Denkens, der Skripturalismus wiederum ist der Hauptmotor der Ideologisierung der Religion.<sup>134</sup> Das neue Selbstverständnis richtete sich oberflächlich gesehen gegen das Eindringen des Westens, wandte sich aber eigentlich gegen die "klassischen Traditionen", die synkretistische Elemente aufwies, und postulierte einen "reinen", "universellen" Islam.

<sup>133</sup> Tibi macht in seinem Nachwort zu Geertz erstmals 1968 veröffentlichtem Werk über religiöse Entwicklungen in Marokko und Indonesien darauf aufmerksam, daß die Analyse des Wandels muslimischer Religiosität durch den Einbruch der Moderne noch heute Aktualität besitzt (Tibi 1991, S. 186).

<sup>134</sup> Eine Funktion von muslimischer Religiosität in den Ländern des unterprivilegierten Südens, "die sich auf eine autochthone Kultur und Religion berufen" ist durchaus politische Natur, insofern als damit auch die Errichtung einer neuen Gesellschaftsordnung gegenüber der kolonialistischen Gesellschaft propagiert wird: "Die in der Religion vorort kulturelle Authentizität sorgt hier für die Abgrenzung nach außen und soll eine befreite, nicht entfremdete, sondern der imaginierten Identität der Menschen entsprechende und erfolgreiche Entwicklung garantieren" (Müller 1996, S. 17). Er ist der Meinung: "In den meisten Fällen dient die Religiosität einer kollektiven Identitätsstiftung" (ebenda, S. 18). "Moderne religiöse Bewegungen legen also den Finger auf die durch die Moderne aufgerissenen Wunden. Ihre Stärke ist ein Ausdruck für die Schwäche der Gesellschaft - im Norden wie im Süden" (ebenda, S. 19).

Im Zuge dieser Bewegung wurde der Koran in erster Linie nicht mehr - wie unter dem klassischen Traditionalismus üblich - in seiner Eigenschaft als "Heiligkeit" ausstrahlendes, unberührbares Buch gesehen, sondern als Richtlinie, die man nicht nur memorieren, sondern auch verstehen und befolgen muß. Kennzeichnend für diese Bewegung ist die "spannungsgeladene Verbindung von radikalem Fundamentalismus und entschlossenem Modernismus" (1991, S. 106). Der Skripturalismus fand zwei Ausdrucksformen in der Auseinandersetzung mit dem säkularisierten Alltag. Die eine bestand darin, eine absolute Trennung zwischen wissenschaftlichen Angelegenheiten und religiösen zu postulieren, um den "gereinigten Islam" vor den Verunreinigungen durch das Alltagsleben zu schützen. Ihren prägnantesten Ausdruck fand die Bewegung allerdings in der zweiten Ausdrucksform, das heißt in der Methode, alle technologischen Errungenschaften auf den Koran zurückzuführen.<sup>135</sup>

Damit wird der Islam zu einer Rechtfertigung für die modernen Entwicklungen, ohne selbst einer "Modernisierung" unterzogen zu werden. Der Skripturalismus birgt somit sowohl modernistische wie auch antimodernistische Kräfte in sich. Die vielfältigen Formen, in denen er sich präsentiert, erklären die verschiedenen Begriffe, die für seine unterschiedlichen Ausprägungen gefunden wurden: Reformismus, Fundamentalismus, Modernismus, Orthodoxie (ebenda S. 109). Mit diesen Begriffen werden ideologische Ausformungen des Skripturalismus bezeichnet.

Auf der Ebene des Alltagshandelns der religiösen Individuen führt diese Entwicklung für einige Vertreter des Skripturalismus zu einer immer größer werdenden "Kluft zwischen religiösem Dogma und Wirklichkeit". Es kommt es zu einer inhaltlichen "Trennung zwischen den Formen des religiösen Lebens und der Substanz des alltäglichen Lebens" bei gleichzeitiger Beibehaltung des Rituals als äußerer Form religiösen Lebens. Die Individuen erleben dies nicht bewußt, sodaß eine "Gleichzeitigkeit des Glaubens an eine Norm und ihr widersprechender Handlungen bei ein und demselben Individuum zu charakterisieren" ist (Tibi 1991, S. 196). Der von den Skripturalisten

<sup>135</sup> Unter den verschiedenen Strömungen im Islam türkischer Prägung wurde dieser Grundgedanke in jüngerer Zeit am erfolgreichsten und prägnantesten in der von Said Nursi (1879-1960) begründeten, mystisch orientierten "Nurculuk-Bewegung" umgesetzt. Zur Person Said Nursis und seiner Bewegung ist auf das umfassende wissenschaftliche Werk von Şükrü Marın hinzuweisen. Marın ordnet Nursi und seine Bewegung in die Kategorie der islamischen Modernisten ein (Marın 1989, S. 200ff). Den Erfolg Nursis bei der Bevölkerung führt Marın auf seine Fähigkeit zurück, "die Armut über eine Unverletzbarkeit zwischen dem Koran und der modernen Wissenschaft aus dem Weg zu räumen" (S. 217).

geforderte Einklang zwischen religiösen Normen (festgelegt in Koran und Hadith) und Alltagshandeln ist für die meisten Muslime nicht charakteristisch, sondern gerade das Auseinanderfallen dieser Einheit in der Alltagspraxis bei gleichzeitiger Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Einheit.

Die Akteurinnen der vorliegenden Untersuchung sind sowohl den zuvor geschilderten Auswirkungen der Moderne auf die Religiosität der (christlich-säkularisierten) Mehrheitsgesellschaft wie auch auf den Islam im Herkunftsland der Eltern und seiner Etablierung in einem nicht-islamischen Land ausgesetzt. Die unter Bezug auf Geertz geschilderten Modernisierungseffekte auf islamische Religiosität finden, wenn sie von seinem Länderkontext abstrahiert werden, auf einer anderen, konkreten Ebene, wie noch zu zeigen sein wird, ihren Wiederhall auch in den Interviews der vorliegenden Untersuchung.

### II.1.6 In der Untersuchung verwendeter Religiositätsbegriff

In der vorliegenden Untersuchung wird anstelle von 'Religiosität' der Begriff 'religiöse Orientierung' verwendet, da dieser Begriff das Prozesshafte und Temporäre einer religiösen Glaubensdisposition beinhaltet und damit dem von Geertz angemerkten Faktum Rechnung trägt, daß (muslimische) Religiosität zwischen verschiedenen Formen hin- und herwechseln kann. Mit dem Begriff der "Orientierung" wird ferner deutlich, daß es in zweifacher Hinsicht um ein Sichzurechtfinden mittels des Glaubens geht, um eine Orientierung auf und durch Religiosität. Religiöse Orientierung setzt in der im folgenden verwendeten Definition zumindest ein persönliches Bekenntnis zu einem Glauben an das Transzendente voraus.

Geertz' Unterteilung in "Intensität" und "Reichweite" folgend werden die verschiedenen Formen von religiöser Orientierung, die im folgenden erfaßt werden sollen, voneinander in dem Maße unterschieden, in dem der Glauben im Leben eines Menschen eine zentrale oder marginale Position einnimmt. Weiter lassen sich Formen von religiöser Orientierung in der Intensität und Reichweite, in der sie sich in den Dimensionen des Fühlens, Denkens und Handelns ausdrückt (Boos-Nünning 1972), unterscheiden.

Wird in diesem Sinne jede Art von 'religiöser Orientierung' abgelehnt, so bezeichnet

dies im folgenden eine atheistische Haltung. Wird 'religiöse Orientierung' befürwortet oder zumindest nicht abgelehnt, so findet eine weitere Unterscheidung dahingehend statt, ob sich die Orientierung bewußt im Rahmen eines bestimmten Glaubenssystems bewegen (denominativ gebundene religiöse Orientierung) oder bewußt nicht (denominativ ungebundene religiöse Orientierung). Die denominativ ungebundene religiöse Orientierung lehnt die Bindung an ein bestimmtes Glaubenssystem (Religion) ab (Spiritualismus). Eine Sonderform des Spiritualismus setzt Ausdrucksformen verschiedener Glaubenssysteme den individuellen Bedürfnissen entsprechend neu zusammen (Synkretismus).

Eine Charakterisierung dieser Formen religiöser Orientierung geschieht in der eigenen Untersuchung mittels des heuristischen Analyseinstruments der 'Glock'schen Dimensionen', die im folgenden vorgestellt werden sollen.

### II.1.7 Die Glock'schen "Dimensionen der Religiosität" als heuristisches Analyseinstrument der eigenen Untersuchung

Während Geertz Erklärungsansätze für vorgefundene Formen von Religiosität bei Muslimen unter den Bedingungen der 'Moderne' bietet, die über die beiden Dimensionen der "Intensität" und "Reichweite" von Religiosität auch als Ausgangspunkt für Kategorisierungen von religiösen Orientierungen herangezogen werden können, stellt sein Ansatz noch kein Instrument zur systematischen und gleichzeitig differenzierten Charakterisierung von verschiedenen Formen religiöser Orientierungen dar. Dies soll in der vorliegenden Untersuchung unter Rückgriff auf die Glock'schen "Dimensionen der Religiosität" geschehen.

Glocks Ende der 60er Jahre entwickeltes Verfahren wird, auch wenn es bereits sehr bald nach seiner Veröffentlichung grundlegende methodische Kritik erfahren hat,<sup>136</sup> bis

<sup>136</sup> Mit der Feststellung, daß in vorherigen Untersuchungen das theoretische Konzept Glocks von den fünf voneinander relativ unabhängigen Dimensionen "ohne empirische Überprüfung übernommen" worden sei (S.148) nimmt erstmals Boos-Nünning (1972) in ihrer Untersuchung zu 'Dimensionen der Religiosität' bei Kolthoffen in einer Rubrikübersicht, eine solche Überprüfung mittels statistischer Verfahren vor. Anhand der Interkorrelationsmatrix aller Items der verschiedenen Dimensionen kommt sie zu dem Schluß, daß "die theoretischen Dimensionen Glocks nicht der empirischen Wirklichkeit entsprechen (ebenda), die Dimensionen müßten nicht "die vorgegebene Sozialform der Religiosität" abbildeten, sondern "nur taxonomische Einteilungen" darstellen (ebenda). In dieser Eigenschaft

heute von Religionssoziologen, -pädagogen und -psychologen in quantitativen und qualitativen Studien angewandt.<sup>137</sup> Auch Wissenschaftler, die sich mit Religiosität in einem islamischen Kontext befassen, haben bereits auf dieses Instrument zurückgegriffen, das sie für ihren kulturell-religiösen Rahmen in Teilen modifiziert haben.<sup>138</sup>

Die Dimensionen Gloecks befassen sich vor allem mit den Bereichen, die institutionenübergreifend von Bedeutung sind. Dies verweist auf die Abgrenzung dieses Ansatzes gegenüber den kirchensoziologischen Ansätzen, die die Institution der christlichen Kirche in das Zentrum des Glaubens stellen. Auf diese Weise ist es möglich, den Gloeckschen Ansatz auch auf die Untersuchung der Religiosität der Mitglieder einer Religion wie des Islam anzuwenden, der ja keine der Kirche vergleichbare institutionelle Verfasstheit aufweist. Sein Verfahren versteht Gloeck selbst als Weltreligionenübergreifend anwendbar, wenn er es als geeignet betrachtet, um "die verschiedenen Manifestationen der Religiosität, wie sie von den verschiedenen Weltreligionen vor-geschrieben werden" abzubilden (Glock 1969, S.151).<sup>139</sup>

Die Mehrdimensionalität des kategorialen Bezugsrahmens, der von insgesamt fünf Kerndimensionen gebildet wird, ermöglicht eine differenzierte und gegenstandsbezogene Kategorisierung der jeweiligen dimensionalen Ausprägung religiöser Orientierungen (Glock 1969, S.152). Gemessen wird die Bedeutung des Glaubens für den Einzelnen, wie sie sich in den verschiedenen Dimensionen äußert, wobei diese als miteinander verbunden und nicht scharf voneinander getrennt anzusehen sind:

\* die Dimension der religiösen Erfahrung: jede Religion legt Wert auf die subjektive religiöse Erfahrung als ein Zeichen individueller Religiosität. Das heißt, diese Dimen-

finden die Gloeckschen Dimensionen in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung.

<sup>137</sup> Vgl. hierzu z.B. Barz 1992, Beile 1998.

<sup>138</sup> Der Religionssoziologe Mürir Koşlas, der in seiner Untersuchung zur Religiosität türkischer Hochschulstudierender die 'Gloeckschen Dimensionen' zugrunde legt, listet eine Reihe von (unveröffentlichten), vor allem religionspsychologischen Dissertationen auf, die in der Türkei in jüngerer Zeit mit Hilfe dieses Instrumentes durchgeführt wurden (Koşlas 1995, S.15).

<sup>139</sup> Freilich stellt Gloeck einschränkend fest: "Wahrscheinlich liegen der Reiz und die Aufgabe künftiger religionssoziologischer Forschung vor allem in der interkulturellen Untersuchung religiöser Bindungen. Dennoch dürfte es unklug sein, sich Hals über Kopf in die interkulturell vergleichende Forschung zu stürzen, bevor es nicht gelungen ist, einen angemessenen Weg zur Untersuchung religiöser Phänomene in unserer eigenen Kultur zu finden" (Glock 1969, S.168).

sion erfährt religiöse Gemeinschaften wie Furcht, Verzückung, Demut, Glücksgefühl, seelischer Frieden, Zuversicht, Vertrauen, Gemeinschaftserlebnis, leidenschaftliche Vereinigung mit dem Göttlichen etc.. Bezogen auf die islamische Mystik wäre dies die zu berücksichtigende Kerndimension;

\* die rituelle<sup>140</sup> Dimension erfährt spezifische rituelle Praktiken, an die sich die Anhänger einer Religion zu halten haben wie Gottesdienst, Gebet, Partizipation an sakralen Handlungen etc.. Für den Islam wären unter dieser Kategorie rituelle Praktiken wie die Pflichtgebete, das gemeinschaftliche Freitagsgebet in der Moschee, das Fasten im Ramadan, die Wallfahrt, das Opfern eines Tieres etc. zu nennen;

\* die ideologische Dimension, auch bezeichnet als Dimension des religiösen Glaubens, erfährt das Bekenntnis (für-Wahr-Halten und Zustimmung) zu bestimmten Glaubensaussagen der eigenen Religion (Behauptung der Existenz eines göttlichen Wesens und Bestimmung seiner Natur, Inhalt und Ziel des göttlichen Willens, wie jenseits, jüngster Tag etc., Erfüllung und Verwirklichung des göttlichen Willens in der ethischen Weltkritik. Hinsichtlich des Islam wäre die Mindestforderung das Bekenntnis zu dem einzigen und alleinigen Gott [Allah] dessen Wort im Koran Schrift geworden ist und die Prophetenschaft Muhammeds;

\* die intellektuelle Dimension umfaßt das vertraut Sein mit den grundlegenden Lehrsätzen der eigenen Religion. Bezogen auf den Islam hieße dies etwa, das Kennen der fünf Säulen des Islam. Wissen über die Grundsätze der Scharia, Wissen über koranische Aussagen. Die Dimension des religiösen Wissens, als die die intellektuelle Dimension auch bezeichnet wird, ist unabhängig von derjenigen des Glaubens, da sich nicht alles religiöse Wissen unmittelbar auf den Glauben auswirkt. Daher muß er-forscht werden, wieviel und worüber Menschen etwas wissen und wie dies in Zusammenhang mit den Befunden zu den anderen Dimensionen steht. "Die Offenheit oder Geschlossenheit der geistigen Orientierung ist ganz ohne Zweifel ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung von Typen des religiösen Glaubens und des Unglaubens" (Glock 1969, S.164). Weitere Indikatoren sind ein kritischer oder unkritischer Umgang mit den 'heiligen Texten' und die Textarten, über die man sich das Wissen verschafft;

<sup>140</sup> Glock nennt diese Dimension "ritualistische Dimension" (S.152). In der vorliegenden Untersuchung wird die neutralere Bezeichnung der "rituellen Dimension" verwendet, um diese von dem Begriff "Ritualismus", der in der eigenen empirischen Untersuchung eine besondere Haltung gegenüber der Befolgung ritueller Praxis ausdrücken soll, zu unterscheiden.

\* die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen<sup>61</sup>; diese Dimension soll alle Effekte religiösen Glaubens, religiöser Praxis, religiöser Erfahrung und religiösen Wissens auf die Alltagsgestaltung des einzelnen Menschen zusammenfassen und zielt damit auch auf die Konsequenzen der religiösen Überzeugung auf zwischenmenschliche Beziehungen ab. Sie geht der Frage nach, was ein Mensch als Konsequenz seiner Religiosität tut oder läßt. Für Untersuchungen im islamischen Kontext ist es in diesem Zusammenhang wichtig, darauf hinzuweisen, daß - anders als bei christlicher Religiosität - islamische Religiosität ursprünglich keine Trennung zwischen religiösem und säkularer Alltag kannte. Der "tevhid"-Gedanke (Ganzheitlichkeit) beinhaltet das Ideal, den Glauben als Leitlinie für alles Handeln aufzufassen. Der Koran ist dementsprechend nicht nur ein religiöses Buch, sondern auch eine Anleitung zur Ordnung des gesamten persönlichen und sozialen Lebens bis hin zu einer Regierungsform.

<sup>61</sup> Diese Dimension wurde von einigen Kritikern Glocks als übergeordnete, da aus den vorherigen resultierende, Dimension bezeichnet. Mit dieser Einstellung setzen sich die Kritiker teilweise durch, sodass heute das 5D-Modell teilweise auch nur als 4D-Modell angewandt wird.

## II.2 Erziehungsvorstellungen

### II.2.1 Annäherung an ein Verständnis von 'moderner' Erziehung

Bereits in der Darstellung des Forschungsstands zu Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern in Deutschland sind Begriffe wie 'neue' und 'alte' Werte der Erziehung, 'traditionelle' und 'moderne' Erziehungsvorstellungen aufgetaucht. Auch die Probandinnen bedienen sich - wie noch zu sehen sein wird - nicht nur gewisser Mustern von 'moderner' und 'traditioneller' Erziehung, sondern verwenden auch vereinzelt die entsprechenden Begriffe, freilich nicht orientiert am wissenschaftlichen Diskurs sondern an ihrem Alltagsverständnis von 'modern' und 'traditionell'. Für die folgende Analyse der empirisch gewonnenen Daten ist es daher notwendig, analog zu dem Religiositätsbegriff auch den verwendeten Erziehungs- und Bildungsbegriff vor dem Hintergrund der aktuellen pädagogischen Diskussion zu definieren. Es muß hierbei darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Diskurs um Bildung, Erziehung und Sozialisation im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur insoweit skizziert wird, als es der Klärung des in der folgenden empirischen Analyse verwendeten Erziehungs- und Bildungsbegriffs dienlich ist.

Eine Annäherung an den Erziehungsbegriff birgt nicht nur die Schwierigkeit einer Abgrenzung gegenüber dem Begriff der Bildung und dem der Sozialisation in sich. Erschwerend für eine Begriffsbestimmung wirkt sich auch die Tatsache aus, daß mit dem Begriff 'Erziehung' kein anschaulich aufzeigbares Objekt umschrieben wird, sondern je nach Kontext eine Vorstellung von und Erfahrung mit Erziehung, die abhängig ist von der jeweiligen Perspektive desjenigen, der sie vorbringt oder perzipiert (Kron 1996, S.56; Winkler 1996, S.56-57). Nicht selten werden daher die mit Erziehung verbundenen Vorstellungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf Normen, die Impulse oder Absichten beinhalten, reduziert. Damit soll das wenig Anschauliche, Flüchtige wissenschaftlich faßbar und handhabbar gemacht werden. Dies führt dazu, daß es zwangsläufig zu einer Diskrepanz zwischen dem alltäglichen und dem professionellen Gebrauch des Begriffs 'Erziehung' und dem damit verbundenen pädagogischen Handeln, d.h. zwischen den postulierten Idealen und ihrer praktischen Umsetzung in die Realität kommen muß (Winkler 1996, S.57). Bevor der Sozialisations- und Erziehungsbegriff behandelt werden soll, muß zunächst ein Blick auf die Entwicklung des Bildungsbegriffes geworfen werden, da ihm eine kritische Funktion im Hinblick auf diese zugerechnet werden kann (Kron 1996, S.71). Es steht

außer Frage, daß die nachfolgend skizzierten Modelle von Erziehung in Reaktion auf eine konkrete historische Situation (Einfluß des Humanismus, der Aufklärung sowie Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft) entstanden sind, auf die hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden kann.

Was in anderen Sprachen mit einem Begriff bezeichnet wird - so kennt zum Beispiel das Türkische die analog verwendeten Begriffe "eğitim" und "terbiye", die beide mit "Erziehung, (Aus-)Bildung, Pädagogik" übersetzt werden und in einer weiteren Bedeutung auch "Anstand, gutes Benehmen, guter Ton, korrekte Umgangsformen" bezeichnen können (Steuerwald 1972, S.927) - wird im deutschen Sprachgebrauch mit zwei Begriffen, dem der "Bildung" und dem der "Erziehung" bezeichnet.

Der spezifisch deutsche Begriff der "Bildung" (Blankertz 1982, S.89) hat sich im deutschen Sprachraum bereits im 14. Jahrhundert im Rahmen der deutschen Mystik mit einem primär theologischen Sinngehalt entwickelt (Kron 1996, S.70). Im 18. Jahrhundert wird der theologische Aspekt des Begriffs transformiert und der damit ausgedrückte Bezug des Menschen zu Gott um die Komponente des Bezugs zur Welt erweitert. Im Neuhumanismus erhält Bildung die Funktion, den Menschen zur kritischen und emanzipatorischen Distanz gegenüber der vieldeutigen Umwelt zu befähigen und ihn damit in die Lage zu versetzen, die kulturelle und soziale Umwelt als autonomes Individuum zu gestalten (ebenda). Hier, auf dem Höhepunkt der Aufklärung, findet der Bildungsbegriff seine Einbindung in die pädagogische Diskussion und gibt dieser bis heute nachwirkende, entscheidende Impulse. Es war vor allem Humboldt, der den Bildungsbegriff im Sinne des "Primats des Individuums oder der individuellen Selbstgestaltung" für die Moderne bestimmbar gemacht hat (Kron 1996, S.71; vgl. auch Klafki 1996, S.45).

Für die Gegenwart hat Klafki den Bildungsbegriff Humboldts im Sinne einer "Theorie der kategorialen Bildung" weiterentwickelt, womit er "ein nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittungsverhältnis zwischen 'Subjekt' und 'Objekt', einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen 'aufschließt', zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich für geschichtliche Wirklichkeit 'aufschließt', also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsuntuglichkeiten in sich entfaltet, beide Aspekte sind Momente eines einseitigen Prozesses" (Klafki 1996, S.96).

Bevor auf den Begriff der Erziehung als zentraler Kategorie der vorliegenden empirischen Analyse eingegangen wird, muß der ihm übergeordnete Begriff Sozialisation von ihm abgegrenzt werden. Gegenwärtig ist man sich in den Sozialwissenschaften weitgehend einig darüber, daß mit Sozialisation "der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden [wird], die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt" (Hurrelmann 1995, S.14). Sozialisation ist demnach "die Gesamtheit der gesellschaftlich vermittelten Umwelt in ihrer spezifischen Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit" (Tillman 1997, S.11). Dieser Prozeß wird heute nicht als einseitige Beeinflussung der Persönlichkeit durch die Umwelt gesehen, sondern als Prozeß eines heranwachsenden Menschen, der seinerseits auf seine Lebens- und Lernprozesse einen aktiv-gestaltenden Einfluß nimmt. In diesem Verständnis von Sozialisation eignet er sich die Umweltbedingungen aktiv, individuell und situativ verschieden an (ebenda, S.12). Im Rahmen von Sozialisation wird 'Erziehung' im Sinne einer bewußten und geplanten Beeinflussung des Heranwachsenden durch Erwachsene, als Unterkategorie des Sozialisationsprozesses gesehen (ebenda, S.15).

Unter den verschiedenen Sozialisations-theorien muß für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang die handlungstheoretische Konzeption des symbolischen Interaktionismus besonders hervorgehoben werden. Dies kann nur in skizzenhafter Form geschehen. Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der der nachfolgend dargestellten Interkulturellen Pädagogik wichtige Impulse gegeben hat. Im Zentrum dieser Konzeption steht die Entwicklung der menschlichen Subjektivität. Die Persönlichkeit entsteht nach Mead als Produkt der Auseinandersetzung des Menschen mit zwei Ebenen seiner Identität (Mead 1998, S.216-221). Das 'Me' bezeichnet dabei die soziale Komponente, das heißt, die sich in Interaktion mit anderen Menschen über symbolisch vermitteltes Handeln in reflektiver Auseinandersetzung mit deren Wahnnehmungen und Handlungsstrukturen entwickelnde Komponente der Identität. Daneben stellt das 'I' eine stärker impulsive und spontane, unabhängige Größe der Persönlichkeit dar. Das 'Self', in der Definition von Mead, die Identität im Sinne von Selbstsein und Selbstempfinden, entsteht als Produkt einer Auseinandersetzung des 'Me' mit dem 'I'. Um ein funktionie-

rendes 'Self' entwickeln zu können, muß das Individuum auf der Ebene des 'Me' die Technik der Rollenübernahme beherrschen. Das heißt, es muß sich selbst mit den Augen der anderen sehen können und deren Urteile über sich antizipieren können. Das Individuum muß hierzu grundlegende Rollenkompetenzen entwickeln wie Rollendistanz, komplexe Perspektivübernahme, Empathie und Ambiguitätstoleranz. Der Prozeß der Auseinandersetzung mit der symbolisch vermittelten Interaktion ist dabei ein "prinzipiell offener, dynamischer, revidierbarer und auf permanente Interpretation angewiesener" (Hurrelmann 1993, S.51). Diesem Modell liegt ein Bild vom Individuum zugrunde, das kreativ und produktiv seine Umwelt verarbeitet und gestaltet, zu der es in einem dialektischen Verhältnis steht.

Auch Bildung und Erziehung bezeichnen keine voneinander getrennten Sachverhalte. In der Tradition der Aufklärung gilt "Erziehung als bewußte, pädagogische Hilfe, um Bildung zu ermöglichen" (Klafki 1996, S.33). Erziehung liegt, je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund, ein unterschiedliches Verständnis vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zugrunde. Exemplarisch sollen hier drei unterschiedliche Standpunkte in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion genannt werden.

Die weitgehend psychologisch begründete Auffassung von Erziehung, wie sie von Fend (1971) und Brezinka (1974) vertreten wird, geht von einer Interaktion zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden aus, deren Ziel eine vom Erwachsenen intendierte erzieherische Beeinflussung des heranwachsenden 'Educanden' ist. Diese bewußte erzieherische Interaktion eines Erziehers mit einem Heranwachsenden wird "pädagogischer Bezug" genannt. Der Erzieher hat in diesem Verhältnis die Aufgabe, auf das 'Dispositionsgefüge' des Zu-Erziehenden im Sinne des Erziehungsziels einzuwirken, Verhaltensänderungen zu bewirken. Sein eigenes Verhalten bleibt dabei weitgehend unreflektiert (Kron 1996, S.56).

Mollenhauer (1972) erweiterte diesen Ansatz in Anlehnung an das soziologische Rollenmodell des symbolischen Interaktionismus (Goffman 1971, Mead 1998). Diesem Ansatz zufolge, der einen großen Einfluß auf die zeitgenössische pädagogische Theoriebildung hatte (vgl. hierzu Krappmann 1993), ist Erziehung "ein dem Sinne nach aufeinander bezogenes gegenseitiges soziales Handeln oder ein Prozeß symbolischer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen - im Regelfall einer älteren, wissenderen oder kompetenteren Person und einer jüngeren, weniger wissenden oder noch nicht kompetenten -, in welcher es um die gegenseitige Aufhellung und Aufklärung von

Rollen, Positionen und Wertorientierungen, Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns und des dieses mitbedingenden sozialen und gesellschaftlichen Feldes geht" (Kron 1996, S.58). Das Konzept geht von einer auf der Basis von Symbolen wie Sprache, Gestik, Mimik etc. vermittelten Verständigung zwischen den am Erziehungsprozeß Beteiligten aus, deren Rahmen die demokratischen Grundwerte der Emanzipation und Verantwortung für das Ganze und der Individualisation bilden. Erziehung im Sinne dieses Ansatzes bezeichnet ein "an gegenseitigen Sinnverstehen orientiertes soziales Handeln aller in einer Erziehungssituation befindlichen Individuen", dessen Ziel die Mündigkeit des Individuums in der Interaktion mit anderen ist (Kron 1996, S.57).

In Anlehnung an Rousseau (1963) entwickelte sich die 'Negative Erziehung', die ihre weiteren Ausformungen seit der Studentenbewegung in der 'Antiautoritären Erziehung' (A.S. Neill, V. Schmidt, N. Wolffheim, J. Gamm) und der 'Antipädagogik' (von Braunnühl 1975) fand. Diese Auffassung wendet sich im Vertrauen auf die positiven Naturkräfte des Kindes gegen jegliche direkte erzieherische Einflußnahme und fordert vom Erzieher dagegen neben der Schaffung kernbegünstigender Umstände/Situationen, den Lernprozeß des Kindes beratend, unterstützend, helfend zu begleiten (Kron 1996, S.202-203). Auf jegliche Form von Autorität wird verzichtet, da es sich dabei nach Ansicht der Vertreter dieser pädagogischen Richtung um Herrschaftsverhältnisse handelt, die emanzipatorisches Verhalten verhindern. Ziel ist eine Mündigkeit, die sich nicht auf die Unabhängigkeit vom Erzieher bezieht, sondern auf eine individuelle Emanzipation, die als Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Emanzipation gilt.

In einer weiteren Zuspitzung auf den Rahmen der in der vorliegenden Arbeit behandelten Thematik soll hier auf zwei Pole in der aktuellen Auseinandersetzung um den Begriff der 'Erziehung' und seiner Verbindung zur Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen eingegangen werden. Einerseits stellt es sich als nahezu unniöglich dar, angesichts einer fortschreitenden kulturellen Pluralisierung und Relativierung verbindlicher Vorstellungen des sozialen Umgangs miteinander, eine einende Basis für pädagogisches Handeln zu vertreten. An die Stelle verbindlicher Werte und Normen treten die zuvor erwähnten Rollenkompetenzen, die als Grundlagen universalistischer Orientierungen verstanden werden. Auf der Grundlage dieser Position folgert Tenorth: "Die öffentliche Erziehung kann jedenfalls kaum noch die korrigierende oder kompensatorische Funktion gewinnen, die ihr in den Überlegungen über Allgemeinerziehung und substantieller Erziehung für die Gesellschaft zugeschrieben



wird. In einer multikulturellen Gesellschaft existieren für sich deshalb basaler, aber ebenso wesentliche Aufgaben, zumindest die Pflege dessen, was als Minimum kultiviert-zivilisierter Verhaltens erwartet werden darf und in den allfälligen Notzeiten auch die explizit organisierte – freilich mit pädagogischen Mitteln instrumentierte – Bekämpfung von Antipluralismus und Intoleranz“ (Tenorth 1994, S.91).

Andererseits wird gerade angesichts der gesellschaftlichen Begleiterscheinungen der Moderne und der damit verbundenen Verunsicherung der Ruf nach für alle verbindliche Inhalte und Formen der Erziehung laut. Die aktuelle Diskussion um die "Suche nach Werten"<sup>142</sup> und den "Wandel der Werte"<sup>143</sup> verweist hierauf. Auch die hier als 'universalistisch' verstandenen Handlungskompetenzen können nicht ohne den kulturellen Kontext, wie etwa dem der europäischen Aufklärung, in dem sie entwickelt wurden, betrachtet werden. So heißt es in der Denkschrift des Landes NRW etwa hinsichtlich einer Klärung dessen, was an Werten in den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen zu vernünftig sei: "Eine prüfende Klärung ist auf Formen des gesellschaftlichen Dialogs angewiesen, da in offenen, pluralen und demokratischen Gesellschaften ein Wertekonsens nicht verortet werden kann und nicht verordnet werden darf. Die Suche nach mehr Gemeinsamkeit in den handlungsleitenden Werten findet ihre Eckpunkte im Spektrum der europäischen Aufklärung, deren zentrale Idee der Mündigkeit nach wie vor gültig ist und als regulative Idee nicht aufgegeben werden darf" (Bildungskommission NRW 1995, S.30).

Aus diesem Verständnis heraus wird heute idealiter ein Bildungsbegriff vertreten, der "als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden" soll. Der Einzelne soll dabei die Fähigkeiten der *Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung* und *Toleranz* gegenüber Mitmenschen, der *Mitverantwortung* für die gesellschaftlichen Verhältnisse und der *Einhaltung* einer verteilbaren *Balance* zwischen *eigenen* und *Ansprüchen der Mitmenschen* entwickeln (ebenda, S.31).

<sup>142</sup> Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt "Zwischen Werten, Tugenden und privatem Glück. Auf der Suche nach Orientierungen" in der GEW-Zeitschrift *Erziehung und Wissenschaft*, 12/98.

<sup>143</sup> Vgl. hierzu die Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied, Berlin 1995, S.29 ff.

## II.2.2 Interkulturelle Ansätze von Erziehung und Bildung als Ausdruck einer 'zeitgemäßen Pädagogik'

Als Lösungsvorschläge für die Frage einer angemessenen pädagogischen Reaktion auf die Herausforderungen einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft verstehen sich die verschiedenen Ansätze von Interkultureller Pädagogik. Auch die Probandinnen wurden im Zusammenhang mit ihren Erziehungsvorstellungen nach ihren Assoziationen zu dem Begriff 'Interkulturelle Pädagogik' befragt. Ihre Äußerungen weisen implizit Bezüge zu verschiedenen Diskursen unter Vertretern und Vertreterinnen Interkultureller Pädagogik auf, die im folgenden in groben Zügen nachgezeichnet werden sollen.

Zunächst ist der Begriff 'Interkulturelle Pädagogik', wie er in Deutschland heute verwendet wird, gegenüber einem Verständnis von 'multikultureller Erziehung' abzugrenzen. Während diese als Regelung eines gleichberechtigten 'Nebeneinanders' von Menschen verschiedener Herkunftskulturen zumeist in ausgewiesenen Einwanderungsländern mit dem Anspruch auf die besondere Berücksichtigung ihrer je eigenen kulturellen Identität vor allem in England, Nordamerika, Kanada und Australien auftritt (Sting 1997, S.124-125), soll 'Interkulturelle Erziehung' im aktuellen deutschen Diskurs zu einem aktiven gesellschaftlichen Miteinander der Menschen verschiedener Herkunftskulturen führen, im Idealfall zu einer neuen gemeinsamen kulturellen Basis (Nieke 1995, S.25). Die Interkulturelle Pädagogik erhält damit die Aufgabe, ein Amalgam zwischen den verschiedenen Kulturen, Nationen und Religionen zu bilden und "die Chancen der Mitglieder einer Gesellschaft zur demokratischen Teilnahme und Teilhabe" zu fördern (Dietzel-Papakyriakou 1997, S.23). Sie wendet sich also an Mehrheit und Minderheiten zugleich und setzt sich mit diesem Anspruch dezidiert gegenüber ihrem Vorläufer, der 'Ausländerpädagogik', ab.<sup>144</sup> Diese Wandlung wurde nicht selten mit dem Begriff des 'Paradigmenwechsels' beschrieben (ebenda).

<sup>144</sup> Es ist immer wieder darauf aufmerksam gemacht worden, daß es sich bei der 'Ausländerpädagogik' wie auch bei der 'Interkulturellen Pädagogik' um Begriffe für eine Vielzahl unterschiedlicher, teilweise gegensätzlicher, oft eklektizistischer Ansätze handelt und nicht, wie die Begriffsverwendung suggeriert, einheitliche, um in sich geschlossene pädagogische Konzeptionen (vgl. bei Aptsch 1997, S.255; Auernheimer 1995, S.169; Dietzel/Radtke 1999, S. 134; Glumpler 1998, S.209). Definitiv ist erschwierend kommt hinzu, daß die Kontroversen über Konzepte noch schwach entwickelt sind, so daß die Differenzen zwischen einzelnen Ansätzen kaum erkennbar werden (Auernheimer 1995, S.166).

Damit gilt die 'Ausländerpädagogik' "zumindest theoretisch" (Diehm/Radtke 1999, S.127) als seit Anfang der 80er Jahre abgeschlossene Phase der pädagogischen Versuche, Kinder nicht-deutscher Eltern, die aufgrund fehlender oder ungenügender Sprachkenntnisse und aufgrund ihrer Sozialisation in anderen kulturellen Deutungsmustern Probleme bei der schulischen Eingliederung aufwiesen, besonders zu fördern. Gekennzeichnet war sie durch den Versuch, der als problematisch empfundenen Situation mit einer Vielzahl von nicht aufeinander abgestimmten ad-hoc-Lösungen zu begegnen. Ziel war die möglichst schnelle Kompensation der bei den Migrantenkindern gegenüber deutschen Kindern bestehenden sprachlichen und kulturellen 'Eingliederungsdefizite'. Gleichzeitig sollte mit muttersprachlichem Ergänzungsunterricht die Rückkehrfähigkeit der Kinder in die Herkunftsländer ihrer Eltern erhalten werden. Seit sich zu Beginn der 80er Jahre abzeichnete, daß es sich bei der ausländischen Bevölkerung nicht um eine temporär anwesende Gruppe mit abnehmender Mitgliederzahl sondern um eine dauerhafte Wohnbevölkerung handelt, gilt die Ausländerpädagogik als gesellschaftlich und bildungspolitisch überholt.

Aus dem Blickwinkel der interkulturellen Pädagogik, für die die 'Ausländerpädagogik' eine Negativfolie bildete (Diehm/Radtke 1999, S.127), erfährt sie rückblickend scharfe Kritik. Diese richtete sich vor allem gegen den sonderpädagogischen Anspruch einer speziellen Pädagogik nur für Ausländer, den einseitig kompensatorischen Ansatz der Ausländerpädagogik, der die ausländischen Familien und ihre Kinder über deren Eingliederungsdefizite etikettiert und ihre Ressourcen mißachtet. Weiterhin wurde die Widersprüchlichkeit der ausländerpolitischen Zielsetzungen, die sowohl Eingliederungs- wie Remigrationshilfen bieten sollen, kritisiert (Glumpler 1998, S.207). Vor allem wird den Vertretern und Vertreterinnen der Ausländerpädagogik vorgeworfen, sich von der Politik, die Ausländer rechtlich und damit auch gesellschaftlich in ein Nischendasein verweist, für ihre Zwecke instrumentalieren zu lassen, indem sie das 'Ausländerproblem' pädagogisiert und mit zur Klientelisierung der Ausländer beigetragen hätten.

In der Folge distanziert sich ein Teil der Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen von der Bezeichnung ihres Fachgebietes als 'Ausländerpädagogik' und beteiligte sich aktiv an der Entwicklung interkultureller Ansätze (z.B. Hans H. Reich 1984, Nestvogel 1987, Boos-Nünning 1988, Hohmann 1989). Ziel der Pädagogen und Pädagoginnen, die sich diesem Ansatz verpflichtet fühlen, ist es nun, die 'interkulturelle Pädagogik' "als durchgängiges pädagogisches Programm nicht nur für die Schule,

sondern als durchgängiges Erziehungsprinzip auch für alle vor-, außer- und nachschulischen Einrichtungen zu begründen und zu implementieren" (Diehm/Radtke 1999, S.127) und dies für alle Teile der Gesellschaft, Mehrheit wie Minderheiten.

Interkulturelle pädagogische Ansätze beziehen sich in ihrem handlungstheoretischen Ansatz auf Elemente des symbolischen Interaktionismus (Auerheimer 1995, S.169). In Niekies Definition ist Interkulturelle Erziehung zunächst ganz allgemein "eine der möglichen pädagogischen Antworten auf eine Zuwanderung über Staats- und Kulturgrenzen hinweg" (Nieke 1995, S.19). Mittlerweile hat sie sich in ihrem Selbstverständnis jedoch von der 'möglichen' zur 'notwendigen' Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen durch "die entstandene und dauerhaft bestehenbleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minderheiten, d.h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multiethnische oder multikulturelle Gesellschaft" (S.30) entwickelt.

Grundsätzlich können zwei Hauptansätze hinsichtlich der Methoden und Zielsetzung interkultureller Erziehung unterschieden werden. Es handelt sich a.) um den konflikt- und b.) um den begegnungsorientierten Ansatz (Hohmann 1987 nach Nieke 1995, S.30-32).

In ihrer Fokussierung auf die Pädagogik der Begegnung fordert Interkulturelle Erziehung die Zurücknahme der Differenzen zwischen zugewanderten Kulturen und der Kultur der Aufnahmegesellschaft, die Förderung gegenseitiger Information, die Repräsentation der fremden Kulturen im öffentlichen Leben für die Majorität und die Betonung der gegenseitigen kulturellen Bereicherung durch interkulturelle Kontakte. Dieser Ansatz wird vereinzelt auch als 'Pädagogik der kulturellen Differenz' bezeichnet (Leiprecht 1999, S.2). Er findet sich wieder in Konzepten interkultureller Jugendarbeit, z.B. in der internationalen Jugendbegegnung sowie der Eine-Welt-Erziehung.

In ihrem konfliktorientierten Ansatz fordert Interkulturelle Pädagogik in erster Linie die Bekämpfung von Grundlagen gesellschaftlicher Ungleichbehandlung, die sich in Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus äußern. Pädagogen und Pädagoginnen sollen sich aktiv für die Beseitigung von Formen institutioneller Diskriminierung und sozialstruktureller Marginalisierung einsetzen (ebenda). Ziel ist die Herstellung von Chancengleichheit für Minderheiten und Mehrheit (Nieke 1995, S.31).

Auf diesen Ansatz berufen sich Konzepte der Antirassismus-Erziehung, des interkulturellen Konfliktmanagements und der Politischen Bildung.

Die meisten Vertreter und Vertreterinnen der interkulturellen Pädagogik verbinden Elemente dieser beiden Ansätze miteinander. So wird im allgemeinen ein Bewußtsein für die politisch gestützte Dominanz der Mehrheitskultur (vgl. 'Dominanzkultur' bei Rommelspacher 1995) und eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit 'Fremdheitsverfahren' über die "Suche nach dem Eigenen im Fremden und nach dem Fremden im Eigenen" (Nestvogel 1994, S.37) gefordert. Vertreter und Vertreterinnen dieser Linie warnen gleichzeitig vor möglichen Gefahren auf diesem Weg. So könne es über die Entdeckung des Eigenen im Fremden zu einer möglichen Vereinnahmung und Bemächtigung des Fremden/der Fremden kommen. In diesem Sinne können "Verstehensbemühungen ... als Versuche verstanden werden, die Ambivalenz des Fremden aufzulösen, also eine Entscheidung darüber herbeizuführen, ob es integriert oder abgespalten/bekämpft werden soll" (Scherz 1998, S.55). Verstehen des Fremden war und ist daher historisch und aktuell nicht immer ein Vorgang wechselseitiger Verständigung unter Gleichheit sondern teilweise verbunden mit dem Wunsch, Macht, Kontrolle und Herrschaft über die Minderheit(en) auszuüben. Dort, wo eindeutige Klassifikationen nicht möglich erscheinen und der Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen nicht gelernt wurde oder unerwünscht ist, kann es schließlich zu Ausgrenzungsprozessen kommen. Diese Prozesse begünstigten die Entstehung eines "kulturalistischen Rassismus" (Nestvogel 1994, S.44), der weniger auf tatsächlicher Fremdheit als vielmehr der Zuschreibung von Fremdheit beruhe, womit eine benachteiligte soziale Position 'des/der Fremden' legitimiert werden solle (Scherz 1998, S.54).

Im Vordergrund der neueren interkulturellen Ansätze, die sich stärker am konfliktpädagogischen Ansatz orientieren, steht daher weder die Harmonisierung noch Idealisierung von Unterschieden zwischen Menschen oder Kulturen sondern die Befähigung der Beteiligten, Konflikte aushalten und konstruktiv mit ihnen umgehen zu können. Damit wird der Erfahrung Rechnung getragen, daß sich beide Grundpositionen interkultureller Pädagogik gleichermaßen an pädagogischen und gesellschaftlichen Utopien orientieren, zu wenig Erfahrungen aus der Praxis aufgriffen haben und sich daher vielfach als praktisch nicht umsetzbar erwiesen.

Kritik an den Konzepten interkultureller Pädagogik richtet sich allerdings nach wie vor gegen den zentralen Begriff der 'Kultur', in dem sich eine Kontinuität zur Ausländer-

pädagogik zeige. Während diese die Kulturen der Zuwanderer als defizitär und daher eher hinderlich für die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft betrachtet habe, konzentrierte sich die 'Interkulturelle Pädagogik' nun zu stark auf den Aspekt der Kultur als (positiv zu nutzendes) Unterscheidungskriterium (vgl. Boos-Nünning 1997, S.24). Auch Nieke hält etwa den vom beggnungsorientierten Ansatz geforderten Kulturrelativismus ('Kulturen sind unterschiedlich haben aber in ihrer je spezifischen Ausprägung das gleiche Recht auf Bewahrung und Entfaltung') als im konkreten pädagogischen Handeln für nicht durchhaltbar, da er in Konfliktsituationen zu Handlungsunfähigkeit der Beteiligten führen könne, die über keine gemeinsame Handlungsbasis verfüge (Nieke 1995, S.8). Darüber hinaus berge der auf den Aspekt der Kultur focussierte Blick zum einen das Risiko, daß Probleme zwischen Mehrheit und Minderheit auf kulturelle Unterschiede reduziert würden, gesellschaftliche und politische Ursachen ausgeblendet würden (Boos-Nünning 1997, Nieke 1995). Zum anderen beinhalte der kulturalistische Blick ein statisches Kulturverständnis, das Personen zu sehr auf ihre kulturelle Herkunft, diese wiederum auf ihre 'Ursprünglichkeit' festlege. Dies kommt zum Beispiel in der ethnische und religiöse Vielfalt mifächelnden Rede von 'der türkischen Kultur' zum Ausdruck (vgl. Auerheimer 1995, S.167; Nestvogel 1990, S.31). In diesem Zusammenhang wird auch Kritik an der Folklorisierung der Migrantenkulturen laut (Dichm/Radtke 1999, S.132).

Sting erkennt in Ansätzen der interkulturellen Pädagogik eine als negativ zu bewertende "Verstrickung von Konzepten interkultureller Erziehung mit der klassischen deutschen Bildungstradition" (Sting 1997, S.123), die sich in einer "Betonung der Kultur für den Wert des Menschen" sowie der "Bedeutung der 'Erziehung' für die Hervorbringung dieser Kultur" äußere (S.126). Im spezifisch deutschen Zusammenhang, der sich auf Herder und Fichte zurückführen läßt, konstituiert sich der 'Charakter einer Nation, ihr 'inneres Wesen' in ihrer jeweiligen 'Nationalkultur', die es durch Erziehung und Bildung herauszubilden gelte (S.130-131). Dies sei einer der Gründe dafür, daß Differenzen zwischen Angehörigen verschiedener Nationen in multikulturellen Gesellschaften im deutschen Diskurs oftmals mit Differenzen zwischen den Kulturen erklärt würden. Die sich hinter Differenzen verborgenden ökonomischen, Generations- oder Kommunikationskonflikte träten daher hinter dem Erklärungsaspekt 'Kultur' vielfach zurück. Sting plädiert daher für eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen nationalen Prämissen, er nennt ein "reflexives Nationalbewußtsein" als "unabhängbare Voraussetzung" für ein "nicht vereinnahmendes Verhältnis zum Fremden und Andersartigen" (S.140; vgl. hierzu auch Nestvogel 1990 und 1994).

Andere interkulturelle Pädagogen und Pädagoginnen setzen sich für ein verändertes Verständnis von 'Kultur' ein. Kultur als kollektives Deutungsmuster einer Lebenswelt präge zwar den Alltag und die Lebenslage von Menschen ganz wesentlich mit, dürfe jedoch nicht gleichgesetzt werden mit der Identität von Menschen (Nieke 1995, S.33). So wird es zwar als sinnvoll erachtet, Kulturen eingewandelter Minoritäten in ihrer strukturellen Andersartigkeit von der jeweiligen Herkunftskultur zu betrachten, dabei dürfte der Blick jedoch nicht verlorengehen für die strukturellen Ähnlichkeiten zu anderen Teilkulturen der Aufnahmegesellschaft. Gewandt wird daher auch vor einer Gleichsetzung von 'Kultur' und 'Gesellschaft', die eine kritische Haltung gegenüber der Gesellschaft durch Aneignung von Kultur - eine Forderung von Bildung in demokratisch verfaßten Gesellschaften - unmöglich mache (Apitzsch 1997, S.257). Voraussetzung für die Realisierung dieser Position ist ein Verständnis von Gesellschaft, die nicht mehr durch den Glauben an eine gemeinsame (nationale) Kultur und die in ihr eingebetteten Werte und Normen verbunden ist sondern durch Verfassungspatriotismus (Oberndörfer 1994, S.134; Boos-Nünning 1997, S.27). An diesem Punkt wird die deutlich politische Komponente der Forderungen aktueller interkultureller pädagogischer Ansätze deutlich, die nicht selten in konkreten Forderungen an ein Handeln münden, "das aktiv gleiche Rechte für alle anstrebt und Diskriminierungen, wie sie z.B. in dem bundesdeutschen Ausländergesetz festgeschrieben sind, energisch entgegentritt" (Nestvogel 1990, S.32).

Eine weitere Position betont die Notwendigkeit einer Existenz universaler und (kulturell)neutraler gemeinsamer Werte und Normen in einer Gesellschaft (aller Völker?). Diese seien repräsentiert in den universalen Menschenrechten, auf die sich alle Mitglieder der Gesellschaft verpflichten müßten (Dickopp 1986; Ruhloff 1982; Borelli 1986). Aber auch hier werden Gegenargumente von Vertretern und Vertreterinnen anderer Richtungen innerhalb der interkulturellen Pädagogik vorgebracht. Sie kritisieren an dieser Haltung die Ignoranz gegenüber der kulturellen Prägung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die deutlich von christlichem Gedankengut und der Tradition der westlichen Aufklärung geprägt sei (Nieke 1995, S.116). Ein Universalismus, der diese Traditionen außer Acht lasse, sei eine Form von Ethnozentrismus: "Hauptmuster der Verzerrung ist eine Beurteilung der jeweils beobachteten Kultur einer Ethnie nach den selbstverständlichen Maßstäben, die in Nordwesteuropa gültig und heilig sind: Rationalität, Effektivität, Freiheit des Individuums, Gleichheit etc." (Nieke 1995, S.92). Das impliziere die Vorstellung von einer kulturellen Evolution, derzufolge westliche Gesellschaften den gegenwärtig im Vergleich zu anderen höchsten Stand auf einer

gradlinigen Skala erreicht haben. Andere Kulturen sind nicht anders sondern rückständig nach dieser Annahme. Nicht selten wird davon ausgegangen, daß sich die "Universalität des rational-wissenschaftlichen Denkens und Handelns" als Folge des in der Aufklärung errungen "Sieges der Vernunft" aufgrund ihrer überlegenen Logik ausbreitet habe. Dem wird entgegengehalten, daß die Verbreitung dieser Ideologie im Gefolge des ökonomisch-politisch motivierten Kolonialismus und Imperialismus erfolgt ist (siehe Nestvogel 1994, S.51). Um diesem unzulässigen Universalismus zu entgehen, schlägt Nestvogel die Erweiterung des vier Ebenen umfassenden "Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen" von Geulen und Hurrelmann (1980) um eine fünfte Ebene der "welt-systemischen Perspektive" vor. Erst mit Hinzufügung dieser Ebene erhalte das Modell die "gesellschaftsanalytische Qualität" (Nestvogel 1999, S.391), mit der es möglich wird, die eigene Gesellschaft "als Teil umfassender weltgesellschaftlicher Zusammenhänge wahrzunehmen" (S.402) und damit die Eingebundenheit der Theoriebildung "in die westlichen Dominanzkulturen und ihre Universalismusthesen" genauer zu überprüfen (ebenda).

Andererseits wird gerade in der UN-Menschenrechtserklärung durchaus eine Basis für universelle Rechtsgrundsätze gesehen, allerdings erst, wenn zuvor die Einsicht darin erfolgt, "daß die heutige Fassung der Menschenrechte nicht abgeschlossen und endgültig ist" und sie daher auf der Basis weiterer Erfahrungen und verschiedener Traditionen im interkulturellen Dialog ausgetandelt und weiterentwickelt werden können und müssen (Nestvogel 1990, S.32; vgl. auch Auerheimer 1995, S.186). Als notwendige Voraussetzung für diese Herangehensweise ist auf Bielefeldt (1996) zu verweisen, der betont: "Die Menschenrechte können ihre konsensstiftende Bedeutung für die pluralistische Gesellschaft allerdings nur dann entfalten, wenn man darauf verzichtet, eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche 'Leitbegründung' der Menschenrechte als allgemein verbindlich zu erklären" (S.361). Unter Berücksichtigung des spezifischen Spannungsfeldes zwischen religiösen Traditionen im Islam und dem Anspruch der modernen Menschenrechte fordert Bielefeldt daher, "die Menschenrechte so offen zu formulieren, daß auch Muslime (sowie andere religiöse oder kulturelle Gruppen) sich auf den darin enthaltenen humanen Anspruch einlassen können". Dies sei unmöglich, sofern sie "als Ausdruck eines 'christlichen Menschenbildes' oder eines 'westlichen Individualismus' propagiert werden" (S.378).

Statt eines reinen Kulturrelativismus oder -universalismus schlägt Nieke den - aus seiner Sicht bescheideneren und realistischeren - Ansatz einer Diskursethik als Ziel

Interkultureller Pädagogik vor. Da jeder Mensch durch seine Kultur geprägt werde, sei es für Vertreter und Vertreterinnen der deutschen Mehrheitsgesellschaft im Umgang mit zugewanderten Minderheiten realistisch nur möglich, einen aufgeklärten Eurozentrismus mit Hilfe einer modifizierten und erweiterten Diskursethik anzuwenden. Wie diese Diskursethik konkret aussehen könnte, verdeutlicht Nestvogel, die vorschlägt, "fremde wie auch eigene Kulturphänomene zunächst kritisch aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen und zu beurteilen" (Nestvogel 1990, S.32). Dies setze "die Bereitschaft voraus zu akzeptieren, daß ich eine bestimmte Kultur verinnerlicht habe, aus deren historisch tradierten Sinnvorläufen ich in der Auseinandersetzung mit meiner Umwelt Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster schöpfe", wozu auch "die Bewußtmachung verinnerlichter kultureller Traditionen abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen" gehöre (S.31).

Was konkret mit 'interkulturellen Kompetenzen' gemeint ist, die die Beteiligten in der interkulturellen pädagogischen Interaktion zeigen müßten, darüber gehen die Meinungen der verschiedenen Vertreter und Vertreterinnen der interkulturellen Pädagogik zwar auseinander. Konsens besteht in der Betonung von sozialem Lernen und Erziehung zur Toleranz. Nieke erweitert die Ziele Interkultureller Erziehung auf 10-Punkte, in denen sich die Ansätze antirassistischer Erziehung, der Eine-Welt-Pädagogik und interkulturellen Konfliktmanagements miteinander verbinden. Er nennt: das Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, der Umgang mit Befremdung, die Grundlegung von Toleranz, die Akzeptanz von Ethnizität, die Thematisierung von Rassismus, die Betonung des Gemeinsamen, die Ermunterung zur Solidarität, das Einüben vernünftiger Formen von Konfliktbewältigung, d.h. auch den Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus zu lernen, das Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung sowie die Aufhebung der Wir-Grenzen in globaler Verantwortung (Nieke 1995, S.198-212). Hinzuzufügen wäre die Anerkennung der positiven Aspekte von Mehrsprachigkeit (Leiprecht 1999, S.3).

Dabei soll der Umgang mit kulturbedingten Konflikten, deren Existenz als selbstverständlich in interkulturellen Begegnungen betrachtet wird, mittels eines Diskurses in sieben idealtypischen Schritten vermittelt werden. Er beginnt mit der Beschreibung des Konflikts von allen beteiligten Seiten her, geht über die Ermittlung der Deutungen aller Beteiligten und der erforderlichen Stützungen, soll als nächstes die Betroffenen zu Wort kommen lassen, wenn das nicht geht, 'virtuelle Diskurse' quasi 'anwaltschaftlich' für die Betroffenen durchzuführen. In einem weiteren, vierten Schritt sollen die konträren Positionen vor dem Hintergrund der Deutungen begründet werden, jedoch

zunächst ohne eigene Wertung um dann in einem nächsten Schritt nach einer Lösung des Konflikts zu suchen und diese zu begründen, in einem sechsten Schritt sollen die Wertentscheidungen der Beteiligten deutlich gemacht werden. Als abschließenden Lösungsweg sieht Nieke die Vermittlung des Prinzips der situativen Geltung von Normen (Nieke 1995, S.248ff). Niekes Sieben-Schritte-Diskurs könnte entgegengehalten werden, daß er sich auf einer eher abgehobenen intellektuell-kognitiven Ebene bewegt und daher weniger geeignet ist für die Vermittlung von Konflikten zwischen nicht-akademisch vorgebildeten Beteiligten.

Ähnliche Ansätze sind in verschiedenen Wirkungsfeldern Interkultureller Pädagogik wiederzufinden. So entwirft Demorgon für die internationale Jugendbegegnung vier Ebenen des interkulturellen Lernens auf der Basis des konfliktpädagogischen Ansatzes. Ausgangspunkt ist die Kritik an einer Idealisierung der Begegnung im Spiegel eines Universalismus, der nationale oder kulturelle Besonderheiten verdrängt. In der ersten Ebene findet zunächst eine Anerkennung von offensichtlichen Unterschieden statt. In der zweiten Ebene erfolgt eine weitere Differenzierung und damit einhergehend auch Identitätsverunsicherung. Demorgon nennt es den "Schock der Differenz". Auf der dritten Ebene soll eine Kontextualisierung, d.h. Verortung der eigenen Identität im kulturellen und geschichtlichen Umfeld stattfinden. Die vierte und letzte Ebene des interkulturellen Lernens in internationalen Begegnungen erfolge mittels Distanzierung und Konzeptualisierung, in deren Verlauf Kulturen als entwicklungsöffene, antagomistische Systeme erkannt werden sollen (Demorgon 1999, S.88-91).

Mit ihrem 'Vier-Punkte-Programm' zur Entwicklung von Rahmenbedingungen Interkultureller Erziehung, zieht Boos-Nünning vor allem gegen die Tendenzen innerhalb der interkulturellen Pädagogik, Migranten und Migrantinnen die Position von selbstbestimmten Individuen zu bestreiten, die sich nach ihren eigenen Vorstellungen mit kulturellen oder religiösen Traditionen, Werten und Normen auseinandersetzen (zu dieser Kritik vgl. Scherr 1998). Sie bezeichnet Bildungsaktivitäten, Konzepte oder Programme nur dann als interkulturell, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllen: 1.) wenn sie sich an Einheimische wie Zugewanderte in gleicher Weise richten, 2.) wenn sie Migranten nicht als problematischen Faktor für die Entwicklung eines Landes vernünftigen, sondern die Ressourcen der Zuwanderer in den Mittelpunkt stellen, 3.) wenn sie nicht die einseitige Anpassung der Zugewanderten an das Wert- und Normensystem der Aufnahmegesellschaft fordern, sondern ein Aushandeln zulassen und 4.) wenn sie nicht die Kulturen der Herkunftsländer sondern die lebendigen Kulturen der

Migrantenpopulationen in Deutschland in den Bildungs- und Sozialisationsprozess der ausländischen wie deutschen Kinder einbeziehen (Boos-Nünning 1997, S.19). Hin-zuzufügen wäre, in Anlehnung an Nieke, daß Bildungsaktivitäten, Programme und Konzepte zukünftig nur dann das Prädikat 'interkulturell' verdienen, wenn "bei der Konzeptualisierung von Interkultureller Erziehung genauer und empirischer als bisher die Perspektive der Betroffenen" ermittelt und berücksichtigt wurde. Das heißt konkret, wenn an der Entwicklung von interkulturellen pädagogischen Ansätzen Angehörige der Mehrheit wie auch der Minderheiten gleichberechtigt beteiligt würden (Nieke 1995, S.198). Dabei sollte sich die Darstellung dieser Perspektiven nicht auf die Einbeziehung von Professionellen und Intellektuellen der Mehrheit und der jeweiligen Minoritäten beschränken.

Auch wenn in der Praxis Interkulturelle Pädagogik noch weit davon entfernt ist, als durchgängiges Erziehungsprinzip verbreitet zu sein, so hat die von vielen interkulturellen Pädagogen und Pädagoginnen vorgebrachte Forderung nach einer interkulturellen Bildung als konstitutivem Element der Allgemeinbildung mittlerweile auf der Ebene aktueller pädagogischer Diskurse und bildungspolitischer Beschlüsse durchaus Beachtung gefunden. Hier sind interkulturelle Konzepte und der Erwerb interkultureller Kompetenzen zumindest theoretisch in den Kanon der geforderten 'Schlüsselqualifikationen' integriert worden, der vor allem im Rahmen von Schule vermittelt werden soll (vgl. KMK 1997, S.84; Klafki 1996, S.59, S.78-81).

### 11.2.3 Elterliche Erziehungsvorstellungen. In der Untersuchung verwendete Begriffsdefinitionen und Analysekategorien

Unter Erziehungsvorstellungen soll im folgenden die Summe aller Vorstellungen von Erziehung, die sich in Erziehungsverfahren, Erziehungsverhalten, Erziehungszielen und Erziehungsstilen äußern, verstanden werden. Die Begriffe Erziehungskonzepte, Erziehungsstile und Erziehungsverhalten werden in der Literatur nicht klar voneinander getrennt und oftmals synonym verwendet. So ergibt sich etwa bei einer Gegenüberstellung der von Kron als typische, in Westeuropa verbreitete 'Erziehungskonzepte' bezeichneten Grundtypen mit den von Dietrich (1985) beschriebenen 'elterlichen Erziehungsstilen', daß es sich um die annähernd gleichen Kategorien handelt. Daher ist es nicht verwunderlich, daß in Untersuchungen, die sich mit der Thematik 'Erziehungsstil' bzw. 'Erziehungsverhalten' befassen, oftmals beklagt wird, daß es schwierig sei,

den Begriff definitionisch zu klären und damit für den Untersuchungszusammenhang handhabbar zu machen.<sup>145</sup> Ein Blick in aktuelle Definitionsversuche soll dies verdeutlichen.

Erziehungsstile sind "relativ sinn einheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisieren lassen".<sup>146</sup> Der Begriff 'Erziehungsstil' wird als "Beschreibungsmittel zur Kennzeichnung von Erziehungseinstellungen, verhaltensweisen und -zielen verwendet (Alarand-Niemann 1992, S.75-76). Analog zum elterlichen Erziehungsstil wird daher auch der Begriff 'elterliches Erziehungsverhalten' verwendet (vgl. Schneewind 1980, S.25). Schneewind definiert dieses unter Verwendung eines erweiterten Verhaltensbegriffs und eines umfassenderen Sozialisationsbegriffs als "alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen (...), die Elternpersonen mit oder ohne Beeinflussungsabsichten äußern" (ebenda, S.21). Das beinhaltet nicht nur die beobachtbaren motorischen Aktivitäten eines Individuums, sondern auch etwa Gedanken, Gefühle, Wünsche, Befürchtungen, Hoffnungen etc.

*Elterlicher Erziehungsstil* wird in der Regel unterschieden in: elterliche Strenge und elterliche Unterstützung (Heidbrink/Lück 1995, S.136). Diese Einteilung liegt etwa der "Marburger Erziehungsstil-Skala" zugrunde, die sich am lerntheoretischen Ansatz orientiert. Strenge und Unterstützung wiederum lassen sich weiter nach Intensität erzieherischer Einflußnahme durch die Eltern unterteilen.

In der eigenen Untersuchung sollen die Erziehungsvorstellungen der Probandinnen über den Erziehungsstil, die Intensität erzieherischer Einflußnahme und die Erziehungsziele ermittelt werden. Was die Klassifikation der Erziehungsvorstellungen von Eltern anbelangt, wird in der eigenen Untersuchung auf Dietrich (1985) zurückgegriffen. Er legt bei der Erhebung verschiedener familiärer Erziehungsstile die jeweilig vorherrschende bzw. befürwortete Intensität der erzieherischen Einflußnahme zugrunde. Seine Kategorien zur Intensität erzieherischer Einflußnahme hat Dietrich als Ergebnis einer empirischen Untersuchung von Erziehungsstilen (bei deutschen Eltern) induktiv

<sup>145</sup> Siehe hierzu auch Alarand Niemann 1992, S.77-85 sowie S. 145: "Die erziehungswissenschaftlichen Beiträge zum Themenbereich 'Erziehungsstil' lassen keine einheitliche Terminologie erkennen."

<sup>146</sup> Weber (1978, S.33) zitiert nach Heidbrink/Lück (1995, S.132).

gewonnen (Dietrich 1985, S.10-11). Ein Vergleich mit einer ähnlichen, jedoch deduktiv erstellten Einteilung von Kron (1996), in der er in Deutschland historisch verbreitete *Erziehungskonzeptionen*<sup>17</sup> beschreibt, zeigt große Übereinstimmungen in den Inhalten. Da im empirischen Teil auf die Kategorien von Dietrich und Kron bezug genommen wird, sollen ihre Kategorisierungs- und Benennungsvorschläge hier in einer Zusammenfassung vorgestellt werden<sup>18</sup>:

1.) Formen sehr geringer Intensität erzieherischer Einflußnahme: Hier bedeutet Erziehen Wachsenlassen, Hegen und Pflegen, antiautoritäres Verhalten, keinerlei Zwang ausüben, ein Maximum an Freiheit gewähren, füreinanderusein, enge Bindung mit großen Freiräumen für den Educanden, dem Kind alle Wünsche erfüllen, Einschmelzen des Erziehers beim Kind, alltäglicher Umgang und alltägliches Mitleben des Educanden ohne besondere Erziehungsintention der Eltern. Bei Kron wird dieser Stil als Erziehungskonzept mit der Bezeichnung "Erziehen als Wachsenlassen" belegt (Kron 1996, S.202-203).

2.) Formen geringer Intensität erzieherischer Einflußnahme: Hier bedeutet Erziehen Zeigen, Hinweisen, Orientieren, Beraten, Beistehen, Helfen, eigene Erfahrungen vermitteln, Überzeugen, Einsicht wecken, Vorbild sein, als Modell fungieren, Individualität des Kindes fördern, seine Eigeninteressen mitberücksichtigen. Kron bezeichnet diesen Stil als "Erziehung als Lebenhelfen oder als Hilfe zur Selbsthilfe" (S.205-206).

3.) Formen mittlerer Intensität erzieherischer Einflußnahme. Hier bedeutet Erziehen: Führen, Lenken, Anleiten, das Richtige sagen, Lehren, Belehren, Beibringen, Einführen/Vorbereiten auf Leben/Zukunft, die Mitte zwischen Strenge und Güte, Zwang und Freiheit, elterlicher Autorität und elterlicher Kameradschaft einhalten. Bei Kron findet dieser Stil seine Entsprechung in "Erziehen als Führen" (Kron 1991, S.200)

4.) Formen hoher Intensität erzieherischer Einflußnahme: Hier bedeutet Erziehen das Kind formen, aus dem Educanden nach Vorstellung des Erziehers "etwas machen" wollen, Grenzen setzen, aufzeigen, abstecken und die Respektierung dieser Grenzen

<sup>17</sup> Dietrich betont, daß die von ihm in der Beitragsung von Eltern zu ihrem Verständnis von "Erziehung" gebildeten Erziehungsvorstellungen, die hier unter 1.-5. kategorisiert werden, unabhängig von der Intensität erzieherischer Einflußnahme, von den Eltern als Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Lebenshilfe verstanden werden.

sicherstellen, das Kind an die Familie/Gesellschaft/Institution mit "Druck" anpassen, das Kind mit "sanfter Gewalt" einfügen, Sicherung, Durchsetzung von Gehorsam, Ordnung, Regelbefolgung. Dies wäre bei Kron vergleichbar mit "Erziehen als Anpassung" (Kron 1996, S.203-205) oder "Erziehen als Ziehen" (Kron 1996, S.195)

5.) Formen sehr hoher Intensität der erzieherischen Einflußnahme: Hier bedeutet Erziehen einschleifen, Konditionieren, in rigider Form Gewöhnen, Liebesentzug, rigorose Bestrafung, seelischer Druck, autoritäre Erziehung mit einem großen Ausmaß an Kontrolle, Beaufsichtigung und Freundbestimmung, Zwingen, den Eigenwillen des Kindes unterdrücken. Kron nennt dies "Erziehen als Regieren" (Kron 1996, S.200) und betont, daß dieses Konzept eine religiöse Komponente erhalte durch den Gedanken, daß Kinder ihre Kraft auf die Ordnung des Diesseits und des Jenseits richten sollen.

Während diese Konzepte sich auf Erziehung in deutschen Familien beziehen, gibt es einige wenige Studien, die in ähnlicher Weise versuchen, die vorgefundenen Elemente von Erziehungsvorstellungen in Migrantenfamilien zu bestimmen Erziehungsstilen zusammenzufassen. Die im folgenden vorgestellte Erziehungsskizzen-Skala wurde im Rahmen von Forschung mit quantitativen Methoden entwickelt. Die Bezeichnungen und Definitionen von Erziehungsstil-konstituierenden Elementen jedoch bieten sich auch zur Verwendung in Untersuchungen mit qualitativen Methoden wie der vorliegenden an. Eine einheitliche Begrifflichkeit erleichtert später die Vergleichbarkeit der Ergebnisse hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen der Probandinnen.

Bewährt hat sich diesbezüglich das Komponenten-System, das Nauck/Özel (1986) in Anlehnung an Engler/Schneewind (1978) bei der Erfassung von elterlichen Erziehungsvorstellungen in türkischen Migrantenfamilien verwendet haben und auf das in der eigenen Untersuchung zurückgegriffen werden soll. Sie unterscheiden fünf Komponenten von Erziehungsvorstellungen, die nicht als konkurrierende oder gegensätzliche Kategorien behandelt werden, sondern als verschiedene Komponenten, die in unterschiedlicher Zusammenstellung und je nach Überwiegen der Komponente(n) *Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken* in türkischen Migrantenfamilien kennzeichnen:

1. *Behütung* als zärtlich affektive Bindungen, Schutz, Entlastung, over-protectiveness;
2. *Authoritarismus* als unmachgiebige Durchsetzung elterlicher Forderungen;
3. *Konservatismus* als Orientierung an der selbstvererbten Erziehung in der eigenen

Kindheit;

4. *Selbstkritik* als *Perzeption* von Schwierigkeiten, Inkonssequenzen, Unbeherrschtheiten in der Kindererziehung;
5. *Permissivität* als *Gewährung* von Autonomie.

#### II.2.4 Leitvorstellungen professionellen didaktischen Handelns

Es steht außer Zweifel, daß an dieser Stelle keine ausführliche Diskussion verschiedener Ansätze zu Erziehungsprinzipien oder -zielen professionellen Handelns in pädagogischen Handlungsfeldern erfolgen kann.<sup>146</sup> Dies würde auch angesichts des Problems, die Arbeitsfelder pädagogischen Handelns einzugrenzen (vgl. hierzu Krieger/Rauschenbach 1997, S.9-14), den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.<sup>149</sup> Hier soll vielmehr auf einige wesentliche Punkte der Diskussion verwiesen werden.

Da im empirischen Teil dieser Untersuchung die Vorstellungen der Probandinnen von professionellem pädagogischen Handeln untersucht werden sollen und dabei die Frage behandelt werden soll, inwieweit sich hier der aktuelle Diskussionsstand um "Leitvorstellungen didaktischen Handelns" spiegelt oder prägnante, religiös zu begründende Abweichungen hiervon festgestellt werden können, ist es notwendig, in einem kurzen Überblick wesentliche Aspekte von "Erziehung als professionellem pädagogischen Handeln" zu skizzieren. Sie dienen als Hintergrund vor dem die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu analysieren sein werden.

Zu den Erziehungsprinzipien pädagogischen Handelns in der gegenwärtigen Gesellschaft, die durch Offenheit und Pluralität gekennzeichnet sei, gehören nach Mühlhoyer (1971) die Bildungsprinzipien: "Tilddamkeit, Ansprechbarkeit, Angemessenheit (Sach- und Kindgemäßheit), Relativität, Universalität, Totalität, Autorität, Freiheit, Spontanität, Individualität und Sozialität" (zit. nach Schulz/Treder 1995, S.122). Es sind vor allem die Prinzipien der Individualität/Individualisierung, Angemessenheit (Sach- und

<sup>146</sup> Diesbezüglich wird hingewiesen auf Ann Combe und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main 1996.

<sup>149</sup> Zur Diskussion dieser Ansätze wird hier verwiesen auf Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 4, Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1995.

Kindgemäßheit), Sozialität/Gemeinschaftsbezogenheit, Toleranz, Universalität/Weltoffenheit, über die Konsens in den verschiedensten Prinzipienkatalogen zu herrschen scheint.

Eine andere Position betont, daß in einer pluralistischen Gesellschaft professionelles pädagogisches Handeln nicht mehr darin bestehen könne, verbindliche Normen für konkrete Entscheidungssituationen zu vermitteln, sondern es müsse vielmehr, "an den Stand der Diskussion, an die rationale Prüfung und an die Totalisierung von Normen heranführen" (Rülcker/Rülcker 1978 zit. nach Schulz/Treder 1995, S.123). Dies soll über Prinzipien "mittlerer Allgemeinheit"<sup>150</sup> geschehen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen (Familie, Freundschaft, Partnerschaft, Arbeit, Beruf, Schule, Gesamtgemeinschaft) und darin wieder unter unterschiedlichen Aspekten (institutionell, zwischenmenschlich und politisch) erworben und angewendet werden (ders. S.123). So haben Sittlichkeit und Selbstbestimmung etwa ihr vorrangiges Wirkungsfeld im Bereich Familie, Freundschaft, Partnerschaft, die Prinzipien Leistungsbereitschaft, Kooperation und Fairneß im Bereich Beruf, Ausbildung, Schule und das Prinzip der Freiheit und Gleichheit auf der Ebene der Gesamtgesellschaft (ebenda).

Hintergrund für diesen Prinzipienkatalog ist die Auffassung von "demokratischer Ethik", zu der auch die Forderung nach einem "dialogischen Prinzip" in der Vermittlung durch Erziehung oder Unterricht gehört: "Prinzipiell dialogisches pädagogisches Handeln ist als eine Kommunikationsstützung des beteiligten educandi für ihre Hervorbringung als kompetente und solidarische Handlungsobjekte anzubieten (...) Dies ermöglicht pädagogische Prozesse, in denen demokratische Handlungsweisen als selbstverständliche Form *sozialen Handelns* (vgl. Habermas 1981) praktiziert und reflektiert werden können" (Schulz/Treder 1995, S.124). Den verschiedenen Ansätzen immanente gemeinsame Leitgedanken sind die Anknüpfung an den Interessen des Kindes und die Befähigung zur eigenständigen Problemlösung unter Befolgung des Grundsatzes der Hilfe zur Selbsthilfe.

Bei aller Berücksichtigung idealer pädagogischer und didaktischer Prinzipien stehen die Lehrerinnen als professionelle Pädagoginnen in der Schule vor allem unter der Spannung, die Balance zwischen dem Erziehungsauftrag der Schule und dem distan-

<sup>150</sup> Die Einschätzung von "mittlerer Allgemeinheit" bemißt sich am Vergleich zu umfassenden Imperativen wie des Kant'schen.



zierten Vermitteln von Fachinhalten zu halten (Krüger/Helsper 1996, S.25). Die pädagogischen und didaktischen Prinzipien dienen in diesem Zusammenhang als durchgehende Orientierungspunkte in einem unübersichtlichen und komplexen Handlungsfeld (Schule). Schulz/Treder geben diesbezüglich zu bedenken: "In pädagogischen Interaktionen, die prinzipiell als Dialog unter der Perspektive der Mündigkeit aufgefaßt werden, bedürfte auch das pädagogische Handeln nach Prinzipien der Offenlegung und der wachsenden Mitbestimmung aller Teilnehmer, um den Anspruch demokratischer Erziehung zu erfüllen" (Schulz/Treder 1995, S.128).

Es kann festgestellt werden, daß es bei Prinzipien pädagogischen Handelns zwar allgemeine Übereinstimmungen hinsichtlich einer Kennzeichnung von 'zeitgemäßer Pädagogik' gibt, diese jedoch keine Konkretisierung in Hinblick auf die praktische Umsetzung erfährt. Gründe hierfür können anhand der Diskussion um 'Leitvorstellungen didaktischen Handelns' aufgezeigt werden. Leitvorstellungen sind konkretisiert in Prinzipien und Normen, die die Praxis didaktischen Handelns regulieren sollen. Dabei sind diese "Orientierungsleistungen" Ausdruck der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Diskussion. Sie "beschreiben Erwartungen, denen die Lehrer und Erzieher zu genügen haben, sie definieren Kompetenzen, die im Erziehungsprozeß erworben werden können, und sie postulieren Kriterien, die den Prozeß von Unterricht und Erziehung kennzeichnen sollen" (Tenorth 1995, S.81). Bis heute ist der Begriff der 'Bildung' kennzeichnend für die Leitlinien didaktischen Handelns "in der Nachfolge theologischer Konzeptionen von Natur und Bestimmung des Menschen durch die idealistische Philosophie". Er diente bis heute "zum Vorbild aller komplexen Normierungen pädagogischer Praxis" (ebenda, S.82), so daß die "Kategorien der Individualität, Universalität und Totalität der Aneignung von Welt, die in der Bildungsidee verflochten werden (vgl. Spranger 1909)... den Anspruch ausdrücken, das Verhältnis von Subjekt und Welt grundsätzlich zu bestimmen, die Realisierung dieses Verhältnisses handlungstheoretisch als Leistung des Subjekts zu deuten und zugleich zu zeigen, daß diese Leistung nicht natürlich gegeben ist, sondern erst im gesellschaftlich organisierten Lernprozeß ermöglicht wird" (Tenorth 1995, S.83).

Gegenwärtig steht nach Meinung einiger Pädagogen eine zeitgenössische Konkretisierung dieser Leitvorstellung für die gegenwärtige Pädagogik aus. Einen theoretisch fundierten Ausdruck fanden Leitvorstellungen didaktischen Handelns nach Tenorth in der DDR-Formel von der "allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit" (Tenorth 1995, S.83). Per Definitionem lassen sich allerdings derartige "garantierende Instanzen für

pädagogische Planung, Persönlichkeitsideale und theoretische Arbeit" (ebenda, S.84) im Kontext westlicher Gesellschaften kaum finden. Stattdessen finden angeregte Diskussionen um die Autonomie-, Legitimations- und Realisationsprobleme von Leitvorstellungen didaktischen Handelns statt. Diese Diskussionen haben sich, so Tenorth, auf die Heraushebung eben jener Leitvorstellungen eher destruktiv ausgewirkt (S.90). Angesichts der (idealtypischen) Postulate einer pluralistischen und offenen Gesellschaft als Kennzeichnung der gegenwärtigen bundesdeutschen Gesellschaft erscheinen allerdings die Forderungen nach "Möglichkeiten geplanter und pädagogisch legitimierter Erziehung im Bildungssystem" eher anachronistisch.

## II.2.5 Lehrer und Lehrerinnen als Erzieher und Erzieherinnen

Bevor auf die Anforderungen an Lehrer und Lehrerinnen als Erzieher und Erzieherinnen eingegangen wird, ist es notwendig, auf die gegenwärtige Funktion von Schule einzugehen, da sie den Rahmen für die Erziehungshandlungen von Lehrer/innen darstellt. Der Schule in modernen Gesellschaften werden vier Hauptfunktionen zugeschrieben: Schule hat eine Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion, eine Selektions- und Allokationsfunktion "d.h. eine Auslesefunktion und damit verbunden eine Funktion für die Hinführung junger Menschen zu Ausgangspunkten für den Erwerb bestimmter sozialer Positionen, Einfluß-, Geltungs- und nicht zuletzt Einkommenschancen" (Klafki 1997, S.43), eine Integrations- und Legitimationsfunktion, "d.h. die Funktion der Eingliederung der jungen Generation in die jeweilige Gesellschaft, ihre politisch-gesellschaftlichen und ethischen Normen, Ordnungen und verbindlichen Verhaltensweisen, zugleich aber die Funktion ihrer Rechtfertigung" (ebenda) und schließlich die Funktion der Kulturüberlieferung. Als "nenntartiges pädagogisches Zielbewußtsein" stellt Klafki fest, es sei "die zentrale pädagogische Aufgabe auch der Schule, daß jedem jungen Menschen zu seiner Mündigkeit, seiner Selbstbestimmung- und Urteilsfähigkeit verholfen werden solle, zugleich aber zum Bewußtsein von Mitverantwortlichkeit jedes einzelnen für die Gestaltung entsprechender zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher, kultureller, politischer Verhältnisse und Institutionen" (Klafki 1997, S.43).

In analytischer Hinsicht lassen sich zwei Dimensionen des Unterrichts grundsätzlich voneinander unterscheiden. Es ist der a.) interaktionell-soziale und der b.) didaktisch-methodische Aspekt, wobei in der Realität des Unterrichts beides zumeist ineinander-

greift. Der Unterricht hat die Aufgabe, Lerninhalte an bestimmte Adressaten zu vermitteln, dies ist die didaktisch-methodische Ebene, daneben jedoch ist er immer auch Ort komplexer sozialer Handlungen, in denen Beziehungen zwischen Personen und auch Herrschaftsverhältnisse hergestellt werden. Für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung stellt die Betonung des einen oder anderen Aspekts in den Erzählungen der Probandinnen einen Hinweis auf ihr spezifisches Selbstverständnis als Lehrer/-innen dar.

Vor diesem Hintergrund gibt es bestimmte pädagogische Grundqualifikationen, die von Lehrer/-innen erwartet werden. Als erkennbare pädagogische Grundqualifikationen gemäß dem interaktionistischen Ansatz der Schultheorie führt Klafki auf, "die Fähigkeit, soziale Rollen, etwa die Mutter-Rolle oder die LehrerInnen-Rolle usw. bewußt zu übernehmen, individuell zu interpretieren und auszugestalten und zu solchen Rollen immer wieder auch Distanz nehmen zu können; 'Empathie' als Fähigkeit, sich in Kooperations- und Konfliktsituationen in die Lage, die Perspektive der jeweils anderen Beteiligten hineinversetzen zu können; 'Frustrationstoleranz', d.h. die Fähigkeit, offene Problemlagen, Enttäuschungen, Schwierigkeiten auszuhalten und an ihrer Bewältigung konstruktiv arbeiten zu können, auf sie also nicht mit Flucht oder dem 'Ruf nach der starken Hand' oder mit Aggressionen o.ä. zu reagieren" (Klafki 1997, S.45).

Das heißt jedoch nicht, daß sich nicht auch in bezug auf den professionellen Erzieher/die professionelle Erzieherin verschiedene Erziehungsstile unterscheiden lassen. In der Erziehungsstilforschung wurden unterschiedliche Kategorien-Systeme zur Einordnung von vorgefundener oder perzipiertem Erziehungsstil entwickelt. Würden diese in der Vergangenheit deduktiv aus Bildungsidealen abgeleitet (Caselmann 1964), teilweise als idealtypische Gedankenkonstruktionen (Spranger 1955), so ist mittlerweile eher eine induktive Typenbildung aus empirischen Erscheinungsformen pädagogischen Handelns verbreitet. Mit ihrer Hilfe lassen sich Typologien pädagogischer Handlungsweisen ermitteln. Während frühere Konzeptionen von Typologien (z.B. Caselmann 1964) in der Folge stark kritisiert wurden, da sie sich zu eng am Lehrertyp orientierten und andere Interaktionsformen weitgehend unberücksichtigt ließen, sind heute im wesentlichen "die Lewinschen Unterscheidungen des demokratischen und autokratischen Führungsstils als Grundmuster in fast allen Konzeptionen erkennbar" (Heidbrink/Lück 1995, S.136-137).<sup>151</sup> Andere Bezeichnungen für den gleichen Sachverhalt

<sup>151</sup> Diese Bezeichnungen wurden immer wieder aufgrund ihrer impliziten politischen Wertung kritisiert.

sind "dominant" vs. "integrativ". Eine weitere Komponente kommt durch Hinzunahme des sogenannten "Laissez-faire-Stils" hinzu, sodaß drei Hauptstile unterschieden werden in: autokratisch, sozialintegrativ (demokratisch) und "Laissez-faire-Stil". In Kombination mit zwei empirisch festgestellten Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens, der emotionalen Dimension (Wertschätzung, emotionale Nähe und Zuneigung versus Geringschätzung, emotionale Kälte und Abneigung) und Lenkungs-Dimension (maximale starke Lenkung versus minimale Lenkung, wie Permissivität, Autonomie-Gewährung, minimale Kontrolle) entwickelte sich das Kategorien-System zu einem heuristischen Verfahren.<sup>152</sup>

Bezogen auf die Interaktionsformen zwischen Lehrern und Schülern hat sich inzwischen anstelle der Erziehungsstilforschung eine an den Interaktionsprozessen zwischen Lehrern und Schülern orientierte Form der Analyse durchgesetzt. Kritisiert werden vor allem die wertgebundenen Typenbezeichnungen wie "autokratisch" oder "sozialintegrativ", die in einem spezifischen gesellschaftlich-politischen Zusammenhang stehen und daher Wertpräferenzen beinhalten, also als wissenschaftliches Maßinstrument problematisch seien. "An die Stelle des lehrerzentrierten 'Stil'- beziehungsweise 'Typ'-Begriffs treten hier Begriffe wie 'Unterrichtsstrategien' und 'Interaktionsstrukturen', die besser geeignet sind, den Blick auch für komplexere Zusammenhänge im Unterrichts-geschehen zu öffnen" (Heidbrink/Lück, S.139-140).

Wichtig in Hinblick auf das berufliche Selbstverständnis für angehende Lehrerinnen wie Diplom- und Sozialpädagoginnen ist darüber hinaus, inwiefern sie bezug auf sogenannte "Schlüsselqualifikationen" des beruflichen Handelns nehmen, die als Reaktion etwa von Schule auf die technischen und damit auch sozialen Wandlungsprozesse in der Gesellschaft durch die Moderne notwendig wurden.

<sup>152</sup> Zu weiteren Erziehungsstil-Kategorisierungs-Verfahren siehe auch Alkandar-Niemann (1992, S.86-110), die die einzelnen pädagogischen Konzepte, Typologisierungen und Verfahren zur Dimensionierung von Erziehungsstilen ausführlich und kritisch annotiert vorstellt. Für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang wichtig ist ihre Feststellung, daß alle vorgestellten Unterscheidungen von Erziehungsstilen nebeneinander existieren und es nach wie vor an operationalisierbaren Konstruktionen fehlt (ebenda, S.93).

## II.2.6 Schlüsselqualifikationen beruflichen (pädagogischen) Handelns

Mit Schlüsselqualifikationen beruflichen pädagogischen Handelns sind diejenigen Handlungskompetenzen gemeint, die Pädagogen und Pädagoginnen in Form von allgemeinen, formalen, übertragbaren Kompetenzen unbedingt benötigen, um den sich stetig ändernden Berufserfordernissen gewachsen zu sein. In Anlehnung an Kron (1996, S.323) und Tillman (1997, S.140), die das interaktionistische Rollenhandeln zugrundelegen, setzt sich das ideale Qualifikationsprofil aus folgenden Komponenten zusammen:

- 1.) *Selbständigkeit* umfasst die Fähigkeit, sich jederzeit selbständig neue Informationen anzueignen, Verantwortung zu übernehmen
- 2.) *Kognitive und fachliche Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit, Probleme selbständig zu lösen, zu Hypothesenbildung, deduktivem Denken, Bildung von Regeln und zur Aneignung von Fachwissen und Einordnung des Fachwissens in z.B. philosophische, wissenschaftsgeschichtliche, gesellschaftspolitische Zusammenhänge
- 3.) *Soziale Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, verschiedene Positionen in der Gruppe zu übernehmen, und auch die Fähigkeit, "das pädagogische und organisatorische Handeln auch von der Klientel her zu begreifen" (Kron 1996, S.323), das heißt, Empathie zu entwickeln, und - bezogen auf die Schule - im Unterricht auf ihre Wünsche, Interessen und Entwicklungstendenzen einzugehen, Konflikte sozialverträglich mit den Beteiligten zu lösen sowie die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation und zu arbeitsteiligem Vorgehen
- 4.) *Institutionenkompetenz* bedeutet die Kenntnis institutionalisierter Strukturen, Umgang mit Hierarchien und mit gesetzlichen Regelungen
- 5.) *Reflexive Kompetenz* meint eine selbstkritische Grundhaltung, die Fähigkeit, sich selbst, das eigene Handeln im Gesamtzusammenhang des beruflichen Handelns einordnen und sich realistisch verorten zu können unter Bezugnahme auf biographische, gesellschaftliche und politische Bezüge
- 6.) *Belastbarkeit* ist gekennzeichnet durch die Elemente Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit

Ergänzt werden diese Grundqualifikationen durch Elemente des interaktionistischen Rollenhandelns wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz, die Tillmann (1997) in Anlehnung an Habermas (1973) folgendermaßen expliziert:

- a.) *Frustrationstoleranz* meint die Toleranz gegenüber der Erfahrung, daß Rollenerwartungen und Bedürfnisdispositionen strukturell bedingt nicht deckungsgleich sind. "Das Ausmaß, in dem ein Teil der Interagierenden den anderen Bedürfnisbefriedigung vorzuenthalten, lasse den Grad der Repression in einer Institution erkennen".
- b.) *Ambiguitätstoleranz* ist die Fähigkeit, Unklarheiten und Ambivalenzen zu ertragen und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Die vollständige Definition der Rolle, in der alle Beteiligten die gleiche Interpretation vornehmen, schließt die Selbstrepräsentation des Individuums aus. Das Ausmaß, in dem sich eine Interaktion dieser Situation annähert, läßt den Grad der Rigidität eines Rollensystems erkennen.
- c.) *Rollendistanz* bezeichnet die Tatsache, daß normenkonformes Verhalten nicht ein Reflex auf vorgegebene Erwartungen ist, sondern daß es vielmehr vom Grad und der Art der Internalisierung abhängt, wie sich ein Subjekt gegenüber einer Rolle verhält. Subjekte treten in ein relativierendes Verhältnis gegenüber der Rolle, was voraussetzt, daß die Rolle gekannt wird und die Fähigkeit vorhanden ist, sich davon kalkuliert zu distanzieren. "Wenn Subjekte in der Interaktion diese Rollendistanz nicht realisieren dürfen oder können, wird eine fehlende Autonomie angezeigt; diese kann auf äußere Ursachen (repressive soziale Kontrolle) oder innere Zwänge (rigides Über-Ich) zurückgeführt werden" (Tillmann 1997, S.141).

## Teil III Die empirische Untersuchung

### III.1 Methodik

#### III.1.1 Begründung der Erhebungsmethode und Erläuterungen zum Leitfaden

Da es sich, wie gezeigt werden konnte, bei dem Forschungsgegenstand "religiöse Orientierungen" und "Erziehungsvorstellungen" von angehenden Pädagoginnen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft um einen bisher noch nicht untersuchten Sachverhalt handelt, liegt die Verwendung eines qualitativen Forschungsansatzes nahe. Die Vorteile der qualitativen Forschung liegen in der "Tiefe" der erhobenen Daten. Sie sind notwendig für eine aussagekräftige Exploration, die der gegenstandsbezogenen Theoriebildung vorausgehen muß.

Das qualitativ erhobene Datenmaterial bietet darüber hinaus die Möglichkeit anhand der Detailanalysen von Einzelfällen verallgemeinbare Zusammenhänge und Merkmale herauszuarbeiten. Schließlich stellen Erfahrungen mit und Vorstellungen von Erziehung/ Bildung und Religiosität einen emotional besetzten und biographisch bedingten Lebensbereich dar, der als Deutungsmuster der Probandinnen nur in einem qualitativ angelegten Interview transparent werden kann. Nur so ist es möglich, "von innen heraus" Erklärungen entwickeln zu können. Dies geschieht im Sinne von Heintze: "Mit der Hinwendung zu qualitativen Verfahren verbindet sozialwissenschaftliche Forschung die Absicht, nicht von außen ihrem Gegenstandsbereich Erklärungen überzustülpen, sondern ihn selbst, nämlich die sinnvoll handelnden Individuen, möglichst weitgehend in den Forschungsprozess strukturierend hineinwirken zu lassen. Es geht um das möglichst weitgehende Hineinholen zu untersuchender Wirklichkeit in den Forschungsprozess bei gleichzeitiger Bewahrung des in ihr sinnhaft gebliebenen Konstitutionszusammenhangs" (Heintze 1987, S.8).

Die Untersuchung von Religiosität mittels qualitativer Verfahren muß dabei immer auch auf die Grenzen des Verfahrens verweisen, die darin liegen, daß man mit narrativen und auch mit Leitfadenterviews vornehmlich die Kompetenz einer Person, "religiös" zu argumentieren erfaßt, unabhängig von ihrem tatsächlichen Verhältnis zum Glauben. Auch Geertz macht auf diesen Umstand aufmerksam, indem er den Unterschied zwischen dem religiös Erlebten und dem Erinnerung, wiedergegeben in einem Interview mit dem Forscher/der Forscherin betont und feststellt "daß auch der gutwill-

ligste Informant Schwierigkeiten haben wird, die Bedeutung, die die Religion für ihn hat zu fassen und darzulegen" (Geertz 1991, S.156). Der Informant werde "mit ziemlicher Sicherheit Common sense-Stereotype und Rationalisierungen heranziehen", d.h. die Menschen "wechseln zwischen der religiösen Perspektive und der des Common sense beständig hin und her, und zwar um so häufiger, je religiöser sie sind" (ebenda S. 158).

Hier setzt nach Geertz eine der wichtigsten sozialen Auswirkungen von Religion ein, denn "täglich Handlungen werden so - wenn auch vage und unbestimmt, fast unbewußt - in letzten Zusammenhängen gesehen, und die gesamte Qualität des Lebens, sein Ethos, wird fast unmerklich verändert." (ebenda, S.158) Das heißt auch, daß das Interview selbst durch Anregung zur Reflexion über das eigene Verhältnis zur Religion mit zu einer Neudefinition desselben für den Einzelnen beiträgt. Daher folgert er: "Eine klare Unterscheidung zwischen erfahrener und erinnelter Religion ist daher ein wichtiges analytisches Instrument für das Verständnis einiger sonst schwer verständlicher Phänomene. Das Problem der Beziehung zwischen Glauben und Handeln zählt dabei keineswegs zu den unbedeutendsten." (Geertz 1991, S.158).

#### Charakterisierung der Erhebungstechnik und Konzeption des Leitfadens

Die hier verwendete Technik des Leitfadenterviews stellt eine eigene Adaptation des problemzentrierten Interviews<sup>155</sup> nach Mayring dar. Wichtigste Voraussetzung für die Kombination verschiedener Techniken bzw. gegenstandsbezogene Abwandlung bestimmter Techniken ist die Offenlegung und Systematisierung der Vorgehensweise, was im folgenden geschehen soll. (Mayring 1996, S.48).

Mayring systematisiert problemzentrierte Interviews als "alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung"<sup>154</sup> (Mayring 1996, S.50). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den Grundgedanken dieser Interviewtechnik, dem Ansetzen an gesellschaftlichen Problemstellungen, deren wesentliche objektive Aspekte die Forscherin bereits vor der Interviewphase erarbeitet hat, der konkreten Gestaltung des

<sup>154</sup> In der Literatur wird für den Begriff "problemzentriertes Interview" analog auch derjenige des "fokussierten Interviews" verwendet (Mayring 1996, S.50).

<sup>155</sup> In der Literatur zu Befragungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung werden die Begriffe "halb-" bzw. "teilstrukturiertes" und "teilstandardisiertes" Interview analog verwendet (Hick 1996, S.93; Hopf 1995, S.178; Mayring 1996, S.50).

Verfahrens auf den spezifischen Untersuchungsgegenstand hin sowie der Prozeßorientierung, d.h. es geht "um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauszuschälen" (Witzel 1982, S.72, zit. nach Mayring 1996, S.51).

Anders als bei narrativen Interviews ist im problemzentrierten Interview das Befragungsinstrument deutlich an ganz bestimmten Fragestellungen orientiert und enthält - wie im vorliegenden Fall geschehen - vorformulierte, teilweise auch in ihrer Abfolge festgelegte Fragen, von denen die Interviewerin nach eigenem Ermessen und unter Berücksichtigung des theoretischen Anliegens der Studie abweichen kann, indem weitere klärende Fragen und Gesichtspunkte aufgegriffen werden, "die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden" (Hopf 1995, S.177). Dies, wie auch die Tatsache, daß es keine Antwortvorgaben gibt, unterscheidet das halbstandardisierte Interview auch deutlich vom standardisierten.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Gesprächsleitfaden verwendet, der darüber hinaus eine Kombination verschiedener Fragetypen aufweist.<sup>156</sup> Dadurch war es möglich, Zugänge zu verschiedene Dimensionen der angesprochenen Themenbereiche 'religiöse Orientierungen' und 'Erziehungsvorstellungen' in den subjektiven Theorien der Befragten zu erhalten. Die Leitfragen waren so formuliert, daß sie die Befragte animierten sollen, offen und mit eigener Schwerpunktsetzung zu antworten. Sofern die Probandin selbst sich nicht schon an anderer Stelle im Interview zu bestimmten Themen geäußert hatte, diente die Abfolge an Fragen als Gewährleistung für eine größere Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse. Die Konfrontationsfragen<sup>156</sup>, bei denen zu vorgegebenen Begriffen oder Aussagen Stellung genommen werden sollte, wurden allen Probandinnen gestellt. Sie dienten der konkreten Ermittlung subjektiver Theorien und impliziter Annahmen. Diese Form der Aufforderung zu teilweise provokanten Thesen Stellung zu nehmen, diente der Konkretisierung von eventuell bereits in

<sup>155</sup> Der Gesprächsleitfaden ist als Anhang 1 der Untersuchung beigelegt.

<sup>156</sup> Angesichts der Spartenbreite der Themen, die von den Probandinnen im Verlauf des Interviews angesprochen und ausgeführt werden konnten, sollten die Konfrontationsfragen, eine stärkere Konzentration auf die Themenstellung der Untersuchung bewirken.

den Erzählpassagen durch die Probandinnen selbst angedeuteten Zusammenhängen zwischen religiöser Orientierung und den Erziehungsvorstellungen.

Ziel war es, eine angemessene Balance zwischen größtmöglicher Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse bei gleichzeitig größtmöglicher Offenheit für die Erzählungen und eigenen Schwerpunkte der Probandinnen zu halten. Bevor der Leitfaden in der Untersuchung zur Anwendung kam, wurden verschiedene Fassungen in Probeinterviews getestet und immer wieder modifiziert, bis eine Festlegung auf die endgültige Fassung des Leitfadens erfolgte.<sup>157</sup> Die unterschiedliche Interviewlänge (die Dauer variierte zwischen einer Stunde für das kürzeste und vier Stunden für das längste Interview) und Intensität, in der von den einzelnen Befragten zu einzelnen Themenbereichen erzählt wurde, werden als Hinweis darauf gesehen, daß das Konzept offen genug war, um den Interviewpartnerinnen die Möglichkeit zu geben, individuelle Schwerpunkte ihrer Erzählungen zu setzen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen ist der Leitfadens gekennzeichnet durch:

- a - Vorgabe inhaltlicher Bereiche (themenzentrierter Leitfaden) in logischer Abfolge bei gleichzeitiger
- b - Offenheit der Fragen
- c - Verwendung verschiedener Frageformen  
Erzählstimuli wie: "Erzähl doch mal von Deiner Schulzeit" (erzielt narrative Passagen, läßt Spielraum für eigene Schwerpunktsetzung bei den Interviews), offenen Fragen wie: Wie kam es dazu, daß...? Wie hast du die Ferien in der Türkei erlebt? Was bedeutet für Dich Toleranz? (hier kann die Interviewte mit ihrem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten bzw. ihre subjektiven Theorien zum Thema darstellen),  
theoriegeleiteten, hypotheseangestützten Fragen, gezielte Formulierung von Fragen auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien bzw. Vorannahmen zum Thema wie: "Gab es Situationen, in denen Du daran gedacht hast, das Kopftuch anzulegen (abzulegen)?"

<sup>157</sup> Hier wurde der Empfehlung von Friebertshäuser hinsichtlich der Durchführung von Leitfadenterviews gefolgt (Friebertshäuser 1997, S.376).

d - Einbeziehung standardisierter Frageelemente durch "Konfrontationsfragen" in Form vorformulierter provokanter Aussagen, zu denen die Probandinnen Stellung nehmen sollten. Durch diesen Fragetypus sollen die von der Befragten geäußerten Zusammenhänge, Einstellungen, Erfahrungen noch einmal im Lichte konkurrierender Alternativen kritisch hinterfragt werden.

#### Postskriptum

Ausgehend von der Erkenntnis, "daß der oder die Interviewende und die Situation des Interviews einen wesentlichen Einfluß auf die zustandekommenden Daten ausüben" (Friebertshäuser 1997, S.38), schloß sich jedem Interviews die Erstellung eines Postskriptums an, in dem neben den Grunddaten zu jeder Interviewpartnerin auch Eindrücke zum Verlauf des Interviews, zu eigenen und Reaktionen der Interviewpartnerin nonverbaler Art festgehalten wurden, da diese für die spätere Interpretation des Interviews wichtige Daten zum Verständnis einzelner Passagen liefern können.

#### Forschungstagebuch

Während des gesamten Forschungsprozesses wurde ein Forschungstagebuch geführt, das neben den ausführlichen Niederschriften der Eindrücke aus Feldkontakten, Erfahrungen, Ideen, Befürhungen, Verwirrungen während und nach der Interviewdurchführung erste Analysen, Annahmen und Interpretationen der gewonnenen Daten enthält. Das Führen eines Forschungstagebuches wurde insbesondere in Anbetracht der Tatsache als sinnvoll erachtet, als die Forscherin in einem ambivalenten Verhältnis zum Forschungsfeld steht (siehe III.1.4). Die Notizen sollten den Forschungsprozeß und seine Wirkung auf mich und meine ersten Interpretationen für mich transparent und nachvollziehbar machen und zur Selbstreflexion anregen (vgl. hierzu Schmidt 1997, S.547).

Das Forschungstagebuch enthält auch Feldbeobachtungen, die die Durchführungsphase der Interviews im Zeitraum zwischen Januar 1996 und Dezember 1997 begleiteten. Sie fanden in verschiedenen studentischen Milieus (religiösen wie nicht-religiösen, informellen und organisierten Treffen) statt, in denen sich der größte Teil der Interviewpartnerinnen bewegt. Die Feldbeobachtungen vermittelten mir vertiefte Einblicke in Interaktionen der Interviewpartnerinnen innerhalb und zwischen den verschiedenen Gruppierungen.

Ferner führte ich nach Abschluß der Interviewphase im Zeitraum von April bis Juli 1997 ein Schulprojekt in Form einer freiwillig zu besuchenden Nachmittags-Arbeitsgruppe zum Thema "Was bedeutet das Kopftuch für mich?" für Schülerinnen türkischer Herkunft an einer Gesamtschule in Duisburg-Marxloh durch. Die insgesamt acht AG-Nachmittage mit den 16 sunnitischen und alevitischen Schülerinnen wurden ebenfalls als gedächtnisgestützte Notizen im Forschungstagebuch festgehalten. Mit der Durchführung des Projektes verband ich die Intention die im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung erhobenen Angaben zum Bereich Schule, Selbst- und Fremdwahrnehmung vor dem Hintergrund vertiefter Einblicke in die Schulkultur von Mädchen türkischer Herkunft besser einschätzen zu können.

### III.1.2 Probandinnenauswahl

Die Auswahl der Probandinnen richtete sich nach der Methode des "theoretical sampling", das heißt, daß bei der Auswahl die theoretisch möglichen Erschließungsformen der zu erforschenden Merkmale in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe berücksichtigt werden (Flick 1996, S. 206), denn bei einer qualitativ angelegten Untersuchung wie der vorliegenden geht es vor allem um die "inhaltliche Repräsentation" als Kriterium für die Stichprobe (Merkens 1997, S.104). Basis für die Zusammensetzung des Samples war die Bildung kontrastierender Vergleichsgruppen.

Auf diese Weise kamen Interviews mit sieben Alevitinnen, neun Sunnitinnen ohne und zehn Sunnitinnen mit Kopftuch zustande. Da es um die Untersuchung spezifischer Themen-bereiche (Religiosität und Erziehungsvorstellungen) in einem bestimmten Zusammenhang (Studium der Pädagogik) ging, ergab sich vorab die Notwendigkeit einer Definition bestimmter Merkmale für die infragekommenden Interviewpartnerinnen. Als gemeinsame Merkmale wurden festgelegt: der Bildungsstatus der Bildungsinländerin, d.h. sie sollten ihr Abitur in Deutschland abgelegt haben; die Belegung eines Studienfaches im Bereich der Erziehungswissenschaften (Lehramt, Diplom-Pädagogik oder Sozialpädagogik) möglichst am Ende des Grundstudiums (d.h. mindestens im dritten Semester), damit die Interviewten die Möglichkeit hatten, auf Erfahrungen mit den technischen und inhaltlichen Fragen des erziehungswissenschaftlichen Studiums und auf erste Erfahrungen durch pädagogische Praktika im Interview zurück-

greifen zu können<sup>158</sup>, das Studium an einer Ruhrgebietsuniversität und die formal türkische Herkunft (dies beinhaltete auch Angehörige ethnischer Minderheiten aus der Türkei). Es wurden 9 Diplom-Pädagogik-Studentinnen, eine Sozial-Pädagogik-Studentin und 16 Lehramtsstudentinnen befragt. Diese Verteilung war nicht vorgegeben, sondern ergab sich durch das theoretische Sampling.

Während die Untersuchung zunächst als Vergleich religiöser Orientierungen und Erziehungsvorstellungen zwischen sunnitischen Studentinnen mit und sunnitischen Studentinnen ohne Kopftuch geplant worden war, wurde im Verlauf der ersten Gespräche die Notwendigkeit, auch alevitische Studentinnen gezielt in die Untersuchung einzubeziehen, deutlich. Sollte das Spektrum religiöser Orientierungen bei türkisch-muslimischen Studierenden wirklich differenziert erhoben werden, konnte die Religiosität und der Einfluß der Religion auf die Erziehung in den Biographien alevitischer Studentinnen, insbesondere in Anbetracht ihres Anteils an den Studierenden türkischer Herkunft, nicht unbehandelt bleiben.

Berücksichtigt wurde bei dieser Entscheidung auch die Tatsache, daß sich einige sunnitische Studentinnen bewußt auf die alevitischen Studentinnen bezogen, die Diskussion um die besondere Stellung der Aleviten unter den türkischen Migrant/innen thematisiert wurde und eine sehr diffuse Vorstellung von Unterschieden zwischen Aleviten und Sunniten sowohl bei den Befragten wie auch in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zu beobachten ist. Im Verlauf der Erhebung und der Literaturrecherche wurde deutlich, daß damit ein Gebiet betreten wird, daß bisher kaum untersucht wurde. Um so größere Bedeutung gewinnen daher die Aussagen und Kommentare der Befragten als Gegenstand einer vertieften Exploration bisheriger Untersuchungen der alevitischen Lebensrealität in Deutschland mit Fokussierung auf den Bereich Religiosität und Erziehung. Mit Einbeziehung der Alevitinnen in die Untersuchung wurde auch die Entscheidung getroffen, drei etwa gleich große Gruppen zu bilden, um je Gruppe ein möglichst gleich breites Spektrum an Orientierungen erfassen zu können, dabei sollte, dem Hinweis von Merkens (1997, S.100) folgend, sowohl der Kern als auch abweichende Vertreter hinreichend vertreten sein.

Im Ergebnis eines sorgfältigen theoretischen Samplings wurde die Erfassung einer

<sup>158</sup> Damit sollte gewährleistet werden, daß zum Zeitpunkt der Interviews bereits eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Studienfachwahl und der beruflichen Umsetzung des Faches begonnen hatte und eine Vertiefung der Studienfachentscheidung erfolgt war.

größtmöglichen Variationsbreite von religiösen Ausprägungen bei der Untersuchungsgruppe erreicht, wie die Spannweite der vorkommenden Orientierungen von Atheistinnen bis ritualistische Idealismen zeigt. Aufgrund der Stichprobengröße kann die Untersuchung freilich nicht für sich in Anspruch nehmen, tatsächlich alle empirisch vorkommenden oder theoretisch möglichen Formen von religiösen Orientierungen bei der Zielgruppe von Studentinnen pädagogischer Fächer zu erfassen. Dagegen kann die vorliegende Untersuchung als erster Versuch gelten, Denominationen übergreifend die verschiedenen Formen muslimischer Religiosität in der Migrationssituation empirisch und systematisch zu erfassen, zu beschreiben und in Hinblick auf ihre Auswirkungen auf soziales Handeln (hier bezogen auf den Bereich der Erziehung) zu analysieren.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte überwiegend über persönlichen Kontakt zu einigen Studentinnen. Einige von ihnen wurden interviewt, sofern sie den oben geschilderten Kriterien entsprachen, andere wurden gebeten, ihnen bekannte, infragekommende Studentinnen zu vermitteln. Einige junge Frauen meldeten sich auch selbst, nachdem sie von der Untersuchung über Kommilitoninnen gehört hatten. Andere wurden von mir aufgrund ihrer äußeren Merkmale - Schwert Aliis<sup>169</sup> als Kettenanhänger, getragen von einzelnen Alevitinnen oder Kopftuch, getragen von einzelnen Sunnitinnen - auf den Territorien der Universitäten selbst angesprochen. In aller Regel war eine große Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung festzustellen, die von den Befragten unter anderem damit begründet wurde, die Wissenschaft mit einem eigenen Beitrag gerne unterstützen zu wollen. Einige betonten, daß sie insbesondere in Anbetracht der Tatsache, daß sich eine Türkin der zweiten Generation mit dem Thema beschäftige, das Vorhaben für unterstützenswert hielten. Lediglich in einem Fall wurde meine Anfrage mit einer ablehnenden Antwort quittiert.

### III.1.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Probandinnen sind ausnahmslos Töchter der ersten Generation türkischer bzw. kurdischer Arbeitsmigrantinnen. Der weitaus überwiegende Teil von ihnen (22) ist in Deutschland geboren, nur vier Probandinnen sind in der Türkei geboren. Zwei von

<sup>169</sup> 'zülfikar' = Das legendäre Schwert Aliis, ein Symbol, das als Zeichen der Zugehörigkeit zum Alevitismus in den letzten Jahren verstärkt von jugendlichen Alevitinnen in der Türkei und in Deutschland als Kettenanhänger um den Hals getragen wird (vgl. hierzu für die Türkei: Vorhoff 1995, S.173; für Deutschland: Karakaşoğlu 1997, S.86).

ihnen haben die erste bzw. erste und zweite Grundschulklasse in der Türkei besucht, bevor sie nach Deutschland kamen. Da sie alle ihr Abitur in Deutschland gemacht haben, fallen sie in die Kategorie Bildungsmigrantinnen. Eine Ausnahme hierbei bildete eine Pendelmigrantin, die nach dem Besuch der Grundschule in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Türkei erworben und direkt im Anschluß ihr Studium in Deutschland aufgenommen hat.

Die Probandinnen waren zum Zeitpunkt der Interviews (zwischen Mai 1996 bis Januar 1997) zwischen 20 und 26 Jahre alt: zwei waren 20, vier 21, vier 22, vier 23, fünf 24, vier 25 und zwei 26 Jahre alt.

Unter Berücksichtigung der aktuellen Diskussionen um die Identität von Jugendlichen aus der Türkei als Türken oder Kurden, als Aleviten oder Sunniten wurde nach Abschluß des Interviews auch nach der ethnischen Selbstverortung gefragt. Die folgende Auflistung der ethnischen Zusammensetzung der Probandinnen-Gruppe richtet sich nach der Selbstdefinition der Interviewpartnerinnen. Die in Einzelfällen unklare Zuordnung spiegelt vor allem, daß bei Aleviten und Kurden, insbesondere kurdischen Aleviten gegenwärtig ein Prozeß der Selbstfindung vorstatten geht, der bei den betroffenen Individuen zu Verunsicherungen hinsichtlich der ethnischen Selbstverortung führt. Am eindeutigen konnten sich 18 sunnitische Türkinnen der betreffenden Volksgruppe zuordnen. Der Rest setzt sich zusammen aus einer sunnitischen Kurdin, der ihre Zugehörigkeit zur kurdischen Volksgruppe nicht wichtig ist, vier alevitischen Kurdinnen, von denen eine sich allerdings als Zaza-sprachige Kurdin bezeichnet, einer weiteren alevitischen Kurdin, die sich ihrer kurdischen Herkunft nicht sicher ist, da die Eltern diesen Teil ihrer Identität nicht offenlegten, obwohl zuhause Kurdisch gesprochen würde, zwei weiteren türkischen Alevitinnen und einer Alevitin, die sich nicht den kurdischen Zaza<sup>168</sup> zuordnete, sondern der Meinung war, daß die Familiensprache Zaza eine "alevitische Sprache" sei, womit sie für sich die Denomination "Alevitik" zur ethnischen Gruppe undefiniert.

Im folgenden sollen einige soziodemographische Angaben der Probandinnen mit

<sup>168</sup> Die Zaza sind eine "Subgruppe der Kurden, die von einigen als eigenständige Ethnie angesehen wird", sie unterscheiden sich in sunnitische und alevitische Zaza (ZFT 1998a, S.66). Vor allem die alevitischen Zaza betonen ihre Eigenständigkeit gegenüber den sunnitischen Kurden, sodaß sie sich oft gar nicht mehr den "Kurden" zurechnen (Vorhoff 1995, S.190), sondern schlichter als Aleviten mit einer eigenen Sprache, dem Zaza, bezeichnen.



aktuellen Forschungsergebnissen zur sozialen Lage der studierenden Bildungsinländerinnen verglichen werden. Auf diese Weise kann gezeigt werden, daß die Probandinnen dieser Untersuchung hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds keine Ausnahmegruppe innerhalb der türkischen community darstellen, sondern im Gegenteil annähernd den Durchschnitt der türkischen Bildungsinländerinnen widerspiegeln.

#### Anzahl der Geschwister, Rang in Geschwisterfolge

Die Eltern der Probandinnen haben mindestens zwei, höchstens sieben Kinder. In zwei Fällen haben die Eltern zwei Kinder, in fünf Fällen drei, in zehn Fällen vier, in sechs Fällen fünf, in zwei Fällen sechs und in einem Fall sieben Kinder. Das heißt, die interviewten Studentinnen kommen überwiegend aus kinderreichen Familien. Dabei sind 10 von ihnen das älteste Kind, drei das zweitälteste, drei das mittlere, sechs das zweitjüngste und vier das jüngste Kind.

#### Wohnsituation

Dreizehn der Probandinnen wohnen bei den Eltern,<sup>161</sup> Weitere acht leben im Studentenwohnheim, zwei wohnen mit ihrem Freund in einer eigenen Wohnung, zwei leben in einer eheleichen Gemeinschaft und eine Probandin lebt in einer Wohngemeinschaft mit einer Freundin. Bei den Bewohnerinnen der Studentenwohnheime ist auffällig, daß viele von ihnen betonen, dort nur während der Woche und in der Vorlesungszeit zu wohnen; die Wochentenden und die vorlesungsfreie Zeit verbrachten sie überwiegend bei ihren Familien. Als Hintergrund hierfür wurde angegeben, die lebendige Familienatmosphäre zu vermissen bzw. sich um die Eltern kümmern zu müssen. Das Wohnen im Studentenwohnheim diene in erster Linie der Sicherung von Arbeitsbedingungen, die in den benutzten Wohnverhältnissen des Elternhauses nicht gewährleistet seien (vgl. ZFT 1996, S. 44). Einige Elternwohnerinnen kündigten aus diesem Grund auch an, demnächst in eine Wohngemeinschaft mit Freundinnen oder in das Studentenwohnheim umziehen zu wollen.

<sup>161</sup> Das Merkmal "Elternwohner" ist insgesamt bei Bildungsinländern und -inländerinnen aus Anwerbeländern weit verbreitet. Dies bestätigt die BMBF-Studie von 1996, in der 49% der BIA angeblich "Elternwohner" zu sein (BMBF 1996, S. 45). Zu ähnlich hohen Prozentangaben hinsichtlich dieser Studierengruppe kommen auch zwei Studien des Zentrums für Türkeistudien (41,1% bundesweit in der ZFT-Studie für das BMBW von 1994, 42,6% der Befragten Bildungsinländer und -inländerinnen in NRW der ZFT-Studie von 1996).

#### Bildungsstand der Eltern

Daß es sich bei der untersuchten Gruppe um Bildungsaufsteigerinnen handelt, macht eine Übersicht über die Bildungsvoraussetzungen deutlich, die die Probandinnen aus dem Elternhaus und von ihrer eigenen Schulkarriere mitbrachten. Wenn der Bildungsabschluß der Eltern unterschiedlich ist, geht der höhere in die folgende Auflistung ein. In achzehn Familien verfügt mindestens ein Elternteil über einen Grundschulabschluß der fünfjährigen türkischen Pflichtschulzeit<sup>162</sup>. In fünf Familien kann ein Elternteil eine mittlere Schulbildung, d.h. den Abschluß der auf die Grundschulzeit folgenden dreijährigen Mittelschulzeit bzw. einen vergleichbaren berufsschulischen Abschluß vorweisen. In drei hatte keiner der beiden Elternteile einen Schulabschluß.

In drei Fällen war der Abschluß der Mutter höher als der des Vaters, in achtzehn Fällen war es umgekehrt. Aus diesen Zahlen wird deutlich, daß der überwiegende Teil der Probandinnen aus bildungsfernen Familien stammt.<sup>163</sup> Viele betonen allerdings, daß die Eltern sehr bildungsorientiert seien und sich autodidaktisch weitergebildet hätten sowie auch ihre Kinder angehalten hätten, sich Bildung anzueignen (vgl. hierzu auch Rosen 1997, S.78-83).

#### Eigene schulische Voraussetzungen

##### Grundschule:

Vier der Probandinnen verfügen über schulische Türkierfahrungen, drei von ihnen haben Teile der Grundschule in der Türkei besucht, eine Probandin hat erst ab der sechsten Klasse in der Türkei die Schule besucht und dort auch ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben. Acht Studentinnen besuchten einen Kindergarten in Deutschland, eine sogar zusätzlich einen Schmelkindergarten. Acht Probandinnen besuchten vor dem Übergang in eine reguläre deutsche Klasse aufgrund ihrer geringen

<sup>162</sup> Seit 1973 wird in der Türkei wiederholt versucht, die Pflichtschulzeit von fünf auf acht Jahre zu verlängern. Nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen, wurde 1992 die Pflichtschulzeit offiziell durch eine Verwaltungsvorschrift auf acht Jahre festgesetzt (vgl. Boon-Nünning/ Karakasoglu 1996, S.245).

<sup>163</sup> Dies bestätigen auch die einschlägigen Studien zu studierenden Bildungsinländerinnen türkischer Herkunft. Für das Land NRW läßt sich dieses Ergebnis wie folgt präzisieren: 56,2% der Mütter und 48% der Väter der befragten Bildungsinländerinnen haben lediglich die obligatorische fünfjährige Grundschule in der Türkei besucht, 5,4% der Väter und 8,6% der Mütter haben gar keine Schule besucht, nur 1,7% der Mütter und 5,4% der Väter haben studiert (ZFT 1996, S.46).

Deutsch-Kennnisse eine türkische Vorbereitungsklasse, dabei handelt es sich nicht um die Probandinnen, die einen Kindergarten besucht hatten.

Sekundarstufe I und II:

Eher selten ist der Fall einer "klassischen" Abiturientinnen-Karriere, in der ein direkter Übergang von der Grundschule zum Gymnasium stattfindet. Sechs Probandinnen wiesen diese Schulkarriere auf. In sieben Fällen wurde das Abitur an einer Gesamtschule gemacht, in vier Fällen erfolgte der Übergang zum Gymnasium erst nach Abschluß der Klasse 10, Typ B auf der Hauptschule, in ebenso vielen Fällen wurde zuvor die Klasse 10, Typ B auf der Realschule absolviert, um danach an das Gymnasium um zu wechseln. In weiteren vier Fällen konnte ein Abitur auf dem Aufbaugymnasium gemacht werden, nachdem vorher der Übergang von der Hauptschule erfolgt war. Die Schulkarrieren der Probandinnen weisen damit einige Brüche und "Umwegen" auf, die auf eine starke Aufstiegsorientierung hinweisen.<sup>164</sup> Während eine Interviewpartnerin nach einer Rückstufung vom Gymnasium auf die Hauptschule die Gelegenheit nutzte, über den 10h-Abschluß wieder auf das Gymnasium zurückzufinden, haben andere sich durch Klassenwiederholungen nicht von ihrem Ziel "Abitur" abbringen lassen. Studentinnen, die von der Hauptschule aus den Weg zum Abitur geschafft hatten, merkten an, daß sie entweder aufgrund der Unkenntnis der Eltern hinsichtlich des deutschen Schulsystems zunächst auf die falsche Schulform geschickt worden seien, andere begründeten die "Umwegen" mit der Voringenommenheit einiger deutscher Lehrer gegenüber türkischen Schülerinnen. Angestrichs dieser Situation haben sich die Probandinnen nicht selten in Eigeninitiative und gegen den Widerstand mancher Lehrer für ihren Übergang auf die weiterführende Schulform selbst eingesetzt.<sup>165</sup>

<sup>164</sup> Diese "gebrochenen Schulkarrieren" sind typisch für BildungsmigrantenInnen aus Migrantenfamilien, vgl. hierzu AGATE 1990, S.205.

<sup>165</sup> Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Leuten/Grosch/Kreid (1990, S.763), in denen dieser Aspekt der "Selbstplatzierung" deutlich hervortritt.

### III.1.4 Interviewsituation und Situation der Textproduktion

#### Zum Aufbau des Interview-Settings

Die Interviews wurden alle von mir selbst durchgeführt, da es in Anbetracht der Thematik und der gewählten Befragungsmethode wichtig war, das Gespräch auf der Basis eines Vertrauensverhältnisses zwischen Interviewpartnerin und Forscherin stattfinden zu lassen. Zum anderen sollte damit eine interviewübergreifend vergleichbare Gesprächsführung gewährleistet sein.<sup>166</sup> Effekte, die eventuell aus der Wahrnehmung meiner Person durch die Befragten herrühren, sollten in allen Interviews nachvollziehbar sein. Die Gespräche fanden bis auf zwei Ausnahmen (in diesen Fällen wurden die Gesprächspartnerinnen auf eigenen Wunsch bei sich zu Hause interviewt) in meinem Büro an der Uni statt. Dies sollte gewährleisten, daß die Gesprächssituation für alle Interviewpartnerinnen annähernd gleich war. Das Aufnahme-gerät war bei Erscheinen der Studentinnen bereits aufgebaut. Um eine gemütlichere Besuchersmosphäre im doch eher kargen Universitätsbüro-Rahmen zu schaffen, standen immer Kekse auf dem Tisch, und ich fragte die Studentinnen als erstes nach ihrem Getränkewunsch. Dies sollte zu einer gewissen Lockerung der Atmosphäre zwischen uns beitragen und von der sachlichen Ebene zum Aufbau einer persönlicheren Ebene beitragen. Einigen Probandinnen war das Zimmer bereits vertraut, da sie zuvor einige Male auf ein persönliches Gespräch oder zur Beratung im Rahmen von Seminarvorbereitung und -nachbereitungen vorbeigekommen waren. Die Gesprächsarmosphäre war überwiegend entspannt und offen. Als Zeichen dafür, daß dies auch von den meisten Interviewpartnerinnen so empfunden wurde, darf die Tatsache gewertet werden, daß in vielen Fällen nach Beendigung des Interviews und Abschalten des Gerätes ein intensives Gespräch stattfand, in dem sich die Interviewpartnerinnen interessiert daran zeigten, auch etwas über mich zu erfahren. Ein Teil der Interviewpartnerinnen suchte auch im Verlauf der weiteren Forschungsphase immer wieder den persönlichen Kontakt zu mir, zum einen, um sich über den Forschungsverlauf zu informieren, aber auch um Neuigkeiten aus ihrem Leben zu erzählen, aktuelle Probleme oder schlicht studienbezogene Fragen zu besprechen.

<sup>166</sup> Forscherin und Interviewerin sollten identisch sein, da die Interviewtechnik Nachfragen, Zurückspeicherung des Gesagten, Verständnisfragen und Konfirmationen mit Widersprüchen erlaubt und eine gute Gesprächsarmosphäre, die vom deutlichen Interesse der Forscherin an dem von der Befragten Erzählten gekennzeichnet sein muß, hierfür Voraussetzung ist (Frieberhäuser 1997, S.380).

### Bedeutung der Sprache

Zum Konzept, den Interviewpartnerinnen eine größtmögliche Freiheit in der Formulierung ihrer Gedanken, Assoziationen, Meinungen etc. zu lassen, gehörte auch das Angebot der freien Sprachwahl.<sup>167</sup> Es war alleine den Probandinnen überlassen, in der von ihnen präferierten Sprache (Deutsch oder Türkisch) bzw. der von ihnen bevorzugten Sprachmischung (code-switching) das Interview durchzuführen. Während in den ersten Interviews von mir der Versuch unternommen worden war, sich zu Beginn auf eine Sprache zu einigen, in der das Interview geführt werden sollte, stellte sich bald heraus, daß sich die Probandinnen nicht festlegen wollten. Je nach Gewohnheit mischten sie entweder die Sprachen oder bedienten sich themenbezogen einer der beiden Sprachen. Ich selbst orientierte mich konsequent am code-switching der Interviewpartnerinnen. Auch wenn außer Frage steht, daß alle befragten Bildungsinländerinnen das Interview problemlos monolingual Deutsch hätten durchführen können, sollten doch sprachliche Vorgaben nicht den natürlichen Redefluß stören. Zu erwarten war die Anwendung des code-switching im Gespräch mit mir, da wir beide, Interviewerin und Interviewte, Angehörige der zweiten Migrantengeneration sind und die Interviewten selbstverständlich von der mehr oder weniger ausgeprägten Bilingualität<sup>168</sup> der Interviewten ausgehen konnten.<sup>169</sup> Die Ablehnung einer solchen Sprachpraxis meinerseits im Interview hätte nur mit Hinweis auf fehlende Sprachkenntnisse in einer der beiden Sprachen erfolgen können, was ungläubwürdig gewesen wäre.<sup>170</sup>

Insbesondere in Anbetracht der das Persönliche und den emotionalen Bereich angesprechenden Themen wie z.B. 'familiäre Erziehung', 'religiöse Prägung', 'Ehe und

<sup>167</sup> Auch Boos-Nünning betont, vor dem Hintergrund eigener positiver Erfahrungen mit der freien Sprachwahl in qualitativen Interviews mit türkischen Migranten, "daß die Möglichkeit der Sprachwahl einen wesentlichen Punkt bei der Durchführung qualitativer Interviews (wahrscheinlich auch bei quantitativen Erhebungen) darstellt". Selbst bei bilingual kompetenten Sprechern der zweiten Generation sei dieses Verfahren sinnvoll, da "spezifische Deutungsmuster und Interpretationen eng an die jeweilige Sprache gebunden sind" (Boos-Nünning in: Yakut/Reich/Neumann/Boos-Nünning (Hrsg.) 1986, S. 57).

<sup>168</sup> Der Begriff wird hier in der Bedeutung als 'wahlweise Verwendung von zwei Sprachen' benutzt. Dabei muß die Sprachkompetenz nicht in beiden Sprachen gleich verteilt sein (Tuna 1997, S. 129).

<sup>169</sup> Zu dieser Sprachpraxis unter Bilingualen siehe Tuna (1997, S. 130).

<sup>170</sup> Gleichzeitig wäre es falsch gewesen, das code-switching von Seiten der Forscherin vorzugeben, da dies bei der Interviewten je nach sprachlicher Kompetenz auch als Zumutung hätte aufgefaßt werden könnte.

Partnerschaft' erwies sich die Option, zwischen Deutsch und Türkisch 'switchen' zu können, als wichtige Voraussetzung für eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre und die Möglichkeit, Gefühle ausdrücken zu können. Die selbstverständliche und starke Nutzung dieses Angebotes durch die Interviewten macht deutlich, daß es bei gewissen emotional besetzten Themen auch in Interviews mit hochkompetenten Sprechern des Deutschen in der türkischen community sinnvoll sein kann, Türkisch als Sprachalternative anzubieten. Eine Probandin aus dem Sample nimmt direkt auf diesen Aspekt Bezug:

*"Wenn ich rede, also ich meine, ich kann schon nur Deutsch oder nur Türkisch reden, aber manchmal ist das auch wirklich einfacher, Deutsch und Türkisch zu reden. Das ist ja auch so speziell so. Das kommt auch auf das Thema an, was für ein Gespräch, woran man denken muß. Mehr so familiernäßig würde ich halt mehr so Türkisch reden, also schulische Sachen eher auf Deutsch. Also, das, was man gelernt hat"* (Ayten, S. 23)<sup>171</sup>.

Hinzu kommt, daß speziell mit "Religion" ein in der Sprachpraxis der Probandinnen türkisch geprägtes Wortfeld aktiviert wird, für viele Begriffe der religiösen Praxis, ritueller Handlungen fehlen den Probandinnen die adäquaten deutschen Übersetzungen, bzw. behindert die Suche nach den 'richtigen Begriffen' den Redefluß.

Der Entschluß, die Wahl der Sprache(n) den Gesprächspartnerinnen zu überlassen, erswert andererseits die Aufbereitung der Daten zur Auswertung und Interpretation, und auch deren Darstellbarkeit für eine des Türkischen nicht mächtige Leserschaft, da ganze Passagen teilweise Deutsch, teilweise Türkisch gesprochen wurden, manchmal sogar mitten im Wort<sup>172</sup> die Sprache gewechselt wurde. Dadurch, daß für eine Lesbarkeit der Interviewbeispiele türkische Passagen von der Autorin angemessen ins Deutsche übersetzt werden mußten, ist es nicht zu vermeiden, daß Brüche in der Textqualität entstehen und die übersetzten Teile einen "fremd-vermittelten" Charakter erhalten,

<sup>171</sup> Jeden Interviewausschnitt folgt in Klammern der - in den meisten Fällen von ihr selbst gewählte - Codename der Probandin, dann die Abkürzung für die Zuordnung zu einer der Vergleichsgruppen (s= für sunnitischer Herkunft, a= für alevitische Herkunft, smk= für "Sunni mit Kopfhack", st= Sunniti mit sporadischer Kopfhackpraxis) und schließlich die Seitenzahl aus dem codierten Interviewtranskript.

<sup>172</sup> In den Interviews sind die Übersetzungen aus dem Türkischen - auch innerhalb einzelner Wörter, wenn dies grammatikalisch und syntaktisch möglich war - gekennzeichnet durch unterstrichene Passagen, wie etwa im folgenden Beispiel: Original "Şeyinlariim yapmam", Übersetzung "Ich habe meine Scheine gemacht".

denn in Übersetzungen fließen immer auch schon Interpretationen ein. Dieser Nachteil wurde jedoch im Interesse der durch die freie Sprachwahl möglichen "Tiefe" der Interviews in Kauf genommen. Hier kommt einer adäquaten und behutsamen Übersetzung großer Stellenwert zu. Von Vorteil bei diesem Arbeitsschritt war, daß ich selbst diese Übersetzungstätigkeit vornehmen konnte und somit Übersetzung und Interpretation der Textstellen durch die gleiche Person erfolgten.<sup>173</sup>

### Beziehung zwischen Forscherin und Beforschten

Hinsichtlich der Interviewsituation ist auf einige Spezifika im Verhältnis zwischen Interviewerin und Probandinnen hinzuweisen, die in der Rolle der Forscherin im Feld und ihren persönlichen Merkmalen begründet sind.<sup>174</sup> Beide Elemente können einen Einfluß auf die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Interviewerin und Interviewter haben und sollen daher kritisch hinterfragt werden. Mein oben bereits geschilderter relativ unkomplizierter Zugang zum Feld der Hochschulstudentinnen türkischer Herkunft erziehungswissenschaftlicher Fächer war begründet durch die Tatsache, daß ich zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns bereits zwei Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Seminarleiterin an der Universität Gesamthochschule Essen arbeitete, einer der in die Untersuchung einbezogenen Hochschulen. In diesem Zeitraum konnte ich bereits diverse Kontakte zu türkischen Studentinnen aufbauen. Mit diesem Vorteil (Vertrautheit mit Untersuchungsgruppe und Feld, Vertrauensvorschuß von Seiten der Probandinnen) ist jedoch eine Ambivalenz verbunden, die bei jedem Schritt der Untersuchung in Erinnerung gerufen werden muß, um der Gefahr des "going native" zu entgehen. Ich stehe zum Feld "Universität, Hochschulstudentinnen" in einem ambivalenten Verhältnis, da ich durch meine Dozentinnenstätigkeit, die auch von einigen der Interviewpartnerinnen genutzt wurde, selbst als Teil des Feldes betrachtet werden muß. Verstärkt wird dieser Aspekt dadurch, daß ich zum einen als eine der wenigen türkischen Dozentinnen an der Universität und auch aufgrund meines Alters (3) zu Beginn der Untersuchung, d.h. nur 5-10 Jahre älter als die Interviewpartnerinnen) von einigen Interviewpartnerinnen als Identifikationsperson wahrgenommen werden könnte. Aus dem gleichen Grund könnte ich Gefahr laufen, mich mit einzelnen

<sup>173</sup> Die aus dem Türkischen wortwörtlich übersetzten Textstellen in den Interviews sind als unterstrichene Passagen im Text kenntlich gemacht.

<sup>174</sup> Vgl. hierzu das Kapitel 2.2 "Zum Subjekt-Objekt-Verhältnis in der Forschungssituation", in Luiz (1991, S.66-75), und auch Böckx-Nünning (1986, S.42-77): "Qualitative Interviews in der Ausländerforschung: Wissenschaftler - Interviewer - Ausländische Befragte".

Gesprächspartnerinnen aufgrund biographischer Ähnlichkeiten zu identifizieren. Angesichts dieser Überlegungen muß bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt werden, inwiefern die Interview-Partnerinnen bei ihren Darstellungen von Vorannahmen über biographische Gemeinsamkeiten und über meine Themenkompetenz bzw. Erwartungen ausgegangen sind und inwieweit dies ihre Darstellungen prägt. Was damit gemeint ist, soll im folgenden an drei beobachtbaren Effekten, die als 'Ethinisierungseffekt' und 'Kultureffekt', 'laizistisches Erscheinungsbild-Effekt' und 'Dozentinneneffekt' bezeichnet werden sollen, erläutert werden:

#### a.) Der 'Ethinisierungseffekt' und 'Kultureffekt'<sup>175</sup>

Aus einzelnen Passagen wird deutlich, daß die Befragten teilweise selbstverständlich von einem mit mir geteilten Pool an Alltagswissen ausgehen. Sie vermuten biographische Gemeinsamkeiten, die sie von der Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrantinnen türkischer Herkunft der zweiten Generation ableiten. Dies führt in Einzelfällen dazu, daß sie angesichts dieses als gemeinsam erachteten "kulturellen Kapitals" es nicht als notwendig erachten, einzelne Punkte zu ihrer persönlichen Befindlichkeit genauer auszuführen. Die Gesprächsebene wechselt in solchen Momenten von der Ebene der Schilderung persönlicher Befindlichkeiten zu einer Vergewisserung des gemeinsamen kulturellen Backgrounds mit der Forscherin. Der folgende Interviewausschnitt, in dem Suzan (s) von verschiedenen Situationen berichtet, in denen sie sich 'typischen' Vorurteilen deutscher Kommilitonen gegenüber türkischen Frauen und dem Islam verwehrt, endet mit einer solchen Vergewisserung mit gesüßter, die auch als Reaktion auf eine zustimmende Mimik meinerseits gedeutet werden kann:

*"Aber an der Uni kommen schon so seltsame Fragen, so mit solchen Sachen, wie 'Kann ich bei dir auch wirklich auch anrufen?' Also so wenn ein Mann fragt 'Kann ich wirklich bei dir anrufen?' es ist, ne, keine Frau die das fragt und 'Klar kannst du bei mir anrufen', 'Ja gibts da auch keinen Ärger?' Ich weiß jetzt nicht, ob das religiös ist oder so, ne, oder vielleicht sind das diese typischen Vorstellungen, 'Gibts da auch keinen Ärger und dein Bruder?' and solche Sachen. Dann ärgert man sich und will*

<sup>175</sup> "Familiarität und Kultur werden im Interview hergestellt und bestätigt - und zwar von beiden interagierenden Gruppen", so Herwartz-Emdan/Westphal (2000, S.68). Dies ist ein Risiko, der dazu führen kann, daß nicht nur in 'gegenethnischen' Beziehungen sondern ebenso "zwischen Interviewpartnerinnen gleicher Ethnizität sehr widersprüchliche Beziehungen auftreten" (ebenda). Als Hinweis auf die nach thematischer Dimension überlagerter Identifikations- und Grenzbeziehungen kann es zu unvorhersehbaren Ausschlüssen oder Schwerpunktverlagerungen im Interviewverlauf kommen.

auch gar nicht mehr erklären. Oder im Seminar auch, auch im Seminar Sachen kommen, letztes Jahr, daß man da über Bosnien geredet hat und dann plötzlich über Moslems und Christenrum geredet hat, dieser Islam, das ist dann total ausgeschlagen. Also man ist weg vom Thema und dann muß man erklären. hier das ist das und das ist dies und eigentlich hat das ganze doch nichts mit Religion zu tun, denn, wirklich Leute, die religiös sind, die würden sich in keinen Krieg stürzen, das ist dann mehr oder weniger Politik. Das ist für mich eindeutig politisch motiviert. Man mißbraucht da wieder die Religion, also den Glauben eines Menschen. Und da wieder, immer wieder zu erklären und zu sagen 'Leute, ihr müßt das auch mal aus der anderen Perspektive sehen' dazu hat man manchmal wirklich keinen Bock und auch so Verhaltensregeln zu erklären, warum eine Frau das machen muß und warum ein Mann das und so (lacht) ne, echt da bockt man auch manchmal, redet man ungern darüber (lacht) weiß, wahrscheinlich hat man kein Bedürfnis mehr danach, ne. Man hat's jetzt für sich selber mal endgültig festgelegt und jetzt reicht's auch, ne, (lacht) kennst du auch?' (Suzan, S.23)

Als Variante des Ethnizitätseffekts soll hier auch der "Musliminneneffekt" genannt werden. Da die türkische Herkunft für die überwiegende Mehrheit der Türken gleichgesetzt wird mit einem mehr oder weniger vorhandenen muslimischen Bekenntnis liegt es nahe, daß auch die Interviewerin aufgrund ihrer Herkunft (erkennbar am türkischen Namen) selbstverständlich als Muslimin wahrgenommen wurde, sodaß die Interviewten von der impliziten Annahme ausgehen, die Erwähnung spezifischer religiöser Begriffe, Riten, Situationen werde von mir im 'richtigen' religiösen Zusammenhang verstanden, ohne daß es näherer Erklärungen bedürfe.

#### b.) Der 'laizistisches Erscheinungsbild'-Effekt

Mein 'laizistisches Erscheinungsbild', das vor allem dadurch als solches wahrgenommen werden könnte, daß ich kein Kopftuch trage<sup>176</sup> und gleichzeitig aufgrund meines Namens und auch aufgrund meines Arbeitsschwerpunktes "Islam" als Muslimin und 'Insiderin' wahrgenommen werde, könnte einen Effekt auf die Interviewsituation gehabt haben. Im Zusammenhang mit einem solchen Effekt, das heißt der Perzeption meiner religiösen Orientierung durch die Studentinnen, könnten Bemerkungen einzelner

<sup>176</sup> Unter Berücksichtigung dieser möglichen Wirkung der äußeren Erscheinungsform achte ich auf eine möglichst neutrale Form meiner Bekleidung während der Interviews, die nicht als Ausdruck einer bestimmten Haltung (mit-) verstanden werden sollte.

Interviewteilnehmerinnen mit Kopftuch stehen, die betonen, "daß es wirklich nicht auf das Kopftuch ankommt, sondern auf das Herz", wenn es um die Tiefe des Glaubens geht und somit eine Achtung für meine Entscheidung, kein Kopftuch zu tragen, zum Ausdruck gebracht werden sollte. Auf Frauen, die kein Kopftuch tragen, könnte mein Erscheinungsbild wiederum zur Perzeption eines "gemeinsamen religiösen Nenners", der etwa in der Ablehnung des Kopftuchtragens stehen könnte, beigetragen haben, sodaß negative Gefühle, Erlebnisse und Gedanken im Zusammenhang mit dem Kopftuchtragen in meiner Gegenwart eher artikuliert wurden. Eventuell wurde mir gegenüber auch offener eine atheistische Orientierung 'preisgegeben' als dies der Fall gewesen wäre, wenn ich etwa ein Kopftuch getragen hätte.

#### c.) Der 'Dozentinneneffekt'

Ich führe an der Universität Gesamthochschule Essen seit 1994 Seminare zu dem Schwerpunktthema Islam durch. Einzelne Interviewpartnerinnen hatten auch an einigen dieser Seminare teilgenommen. Dies könnte den 'Dozentinneneffekt', der im folgenden genauer beschrieben werden soll, im Einzelfall verstärkt haben. Insbesondere bei Aufforderungen zu subjektiven Begriffsdefinitionen kam es in Einzelfällen vor, daß Interviewpartnerinnen in einen - im ansonsten alltagsprachlich geführten Interview - auffällig elaborierten, verwissenschaftlichten Sprachstil verfielen und an sich selbst den Anspruch stellten, wissenschaftlich korrekte Definitionen zu formulieren. Es ist anzunehmen, daß sie sich durch die Aufforderungen zu Begriffsdefinitionen an meine Dozentinnenrolle erinnern fühlten und daher auf ihr Sprach- und Verhaltenstypen aus Prüfungssituationen zurückgriffen. Ein Interviewauschnitt mit Lena soll diesen Effekt, der hier besonders deutlich hervortritt, demonstrieren:

Y: Ich würde dir jetzt ein paar Begriffe nennen wollen und dich fragen, was bedeuten diese Begriffe für dich. Was bedeuten sie für dich und wie bewertest du sie?

L: Wie Jeopardy oder so (lacht)?

Y: (lacht)

L: Nein (lacht) o.k.

Y: (lacht) Es geht hier nicht um Wissen bei dieser Frage, also nicht wie bei Jeopardy, sondern was sie für dich persönlich bedeuten. Nicht Lehrbuch. Interkulturelle Pädagogik

L: Interkulturelle Pädagogik. Ah, das ist so lang. Ich, Interkulturelle Erziehung, ist erst einmal die Studienrichtung, die ich studiere. Hm (seufzt), ist eine Wissenschaft, die sich mit der multikulturellen Gesellschaft, ich nenne ein Beispiel, in Deutschland,

*beschäftigt. Was heißt beschäftigt, ja, doch, beschäftigt. Hm, ich denke, Interkulturelle Erziehung, kann ich später was dazu sagen, ich überleg mir das (Lena, S. 22).*

#### **Beteiligung der Textproduzentinnen am Forschungsprozeß**

Die Eingebundenheit in das Feld hat auf der anderen Seite auch den Vorteil, in weiterem Kontakt mit den Interviewpartnerinnen bleiben zu können, sie am Forschungsprozeß teilhaben lassen zu können, und wenn nötig die erhobenen Daten durch zusätzliche Beobachtungen ergänzen bzw. modifizieren zu können. Um eine gewisse Beteiligung der Interviewten an dem Forschungsprozess zu gewährleisten und den Forschungsprozeß für die Textproduzentinnen selbst auch transparenter zu machen, wurde daher angeboten, auf Wunsch die transkribierten Interviews an die Textproduzentinnen weiterzugeben. Im Rahmen des Forschungsprozesses fanden daneben unzählige informelle Gespräche statt, in denen ich die jeweilige Gesprächspartnerin über den Forschungsstand hinsichtlich der Interviewauswertung informierte. Häufige Nachfragen nach dem Stand der Untersuchung und das große Interesse an den Transkripten können als Hinweis auf die Akzeptanz des Vorgehens, das in der Untersuchung gewählt wurde, bei den Probandinnen gewertet werden.

## **III.2 Interviewauswertung**

### **III.2.1 Arbeitsschritte der Auswertung**

#### **Vorbereitung der Daten für die Auswertung**

In einem ersten Schritt wurden im Anschluß an jedes Interview Kurzlebensläufe der Befragten mit Hilfe eines standardisierten Begleitbogens erstellt. In diesem wurden neben den wichtigsten Lebensdaten der Probandinnen auch die ersten Informationen und Eindrücke (äußere Erscheinung, Gesprächsführung, emotionale und technische Besonderheiten des Interviewverlaufs) des Interviews festgehalten. Die Gespräche wurden mit Hilfe eines Mikrofons und Kassettencorders, der sichtbar auf dem Tisch zwischen der Gesprächspartnerin und mir stand, aufgezeichnet.

In einem zweiten Schritt wurden die Gespräche von den Kassetten vollständig und wortwörtlich zunächst kommentiert transkribiert, d.h. Auffälligkeiten der Sprache wie Betonung, Pausen, Lachen etc. wurden im Wortprotokoll vermerkt. Erst in einem weiteren Schritt wurden die Interviewpassagen, die im Verlauf der Auswertung als Beispiele in den Auswertungstext einfließen der besseren Lesbarkeit halber sprachlich bereinigt, wobei lediglich Wort- oder Formulierungswiederholungen sowie Füllwörter herausgelassen wurde, sofern dies den Satzbau nicht veränderte. Ein Teil der Interviews wurde durch eine bilinguale (Deutsch-Türkisch) Schreibkraft fremdtranskribiert.

Sofern die Interviews nicht von der Forscherin selbst transkribiert wurden, erfolgte ein weiterer Kontrolldurchgang durch Abhören des Tondokuments, in dem fehlerhafte Stellen des Fremdtranskripts nachgebessert wurden. In einem dritten Schritt schließlich wurde der Interviewtext nach der Transkription als Vorbereitung der Kodierung in ein Spaltenformat gebracht, bei dem der Originaltext auf der linken Hälfte der Seite in Spaltenform wiedergegeben wurde, während auf der rechten Hälfte der Seite eine Spalte Platz bot für die entsprechenden Kodierungen der Aussagen als Vorbereitung zur systematischen Auswertung und damit zum Vergleich der Interviews.

Beispiel aus dem Interview mit Derya (smk, L):

<p>Y.: Wie kann es zu deiner heutigen Einstellung zum Islam ?</p> <p>D.: In die Einstellung zum Islam. Em also .. das war eigentlich durch mein Umfeld, also .. durch die Aktivitäten in unserem Verein [Hmbm] an, hab ich em .. bin ich dazu gekommen eigentlich [Hmbm] auch so man erfährt halt sehr viel in () wenn man im Verein drin ist, dann erzählt man das ja noch viel besser, als wenn man so als ausscher(,) Ausenstehende das mitbekommen [Hmbm] und das also das verdank ich nur meinem Verein, muß ich sagen, [Hmbm] daß ich diese Einstellung hab .. das ist jetzt sehr grob ausgedrückt, ich weiß, aber (lacht) äh, das ist jetzt so 'ne Frage die ich so nicht beantworten kann. Das hat sich so entwickelt glaub ich [Hmbm] mit der Zeit, meine Familie .. mein Verein, meine Freunde [Hmbm] die ich in dem Verein hatte natürlich [Hmbm] nicht in der Schule oder so, das is wieder was ganz anderes.</p> <p>Y.: Hast du heute 'ne andere Einstellung als du sie vor fünf oder zehn Jahren hattest ?</p> <p>D.: Auf jeden Fall, also vor fünf(,) bevor ich angefangen habe zu studieren hab ich gedacht, also das Kopftuch das .. werd ich wohl nich so .. einfach irgendwie [Hmbm] äh und ich kam bestimmt nich damit leben, also, daß ich hab mich nicht damit identifizieren können [Hmbm] aber so mit der Zeit hat sich das so entwickelt, daß man em das ich in einem Zwiespalt war, muß ich sagen, daß ich gesagt habe, "Ja ich glaub 'südran" auch unter em Freunden muß ich .. hab ich ja auch so geredet, die auch nich so gedacht haben, hab ich das verteidigt und man, als das zu sprechen kam "Ja wenn du dran glaubst, wieso machst du das wieso praktizierst du das nicht?" [Hmbm] dann stand man natürlich da und das hat mich dann auch immer stutzig gemacht. Dann hab ich gedacht "Ja hast du jetzt dein Abitur, fängst du an zu studieren, neues Leben neues Glück" nach dem Motto irgendwie ich...</p>	<p>[Entwicklung der Einstellung zum Islam ?]</p> <p>Einfluß Umfeld (Verein)</p> <p>religiöse Wissensvermittlung durch Verein</p> <p>religiöse Entwicklung</p> <p>Einfluß Umfeld (Familie, Freunde)</p> <p>[Wandel in Einstellung zur Religion?]</p> <p>Wandel in Einstellung zum Kopftuch</p> <p>Zwiespalt : Glauben und Leben (Kopftuchtragen)</p> <p>Freunde fordern zur Konsequenz auf</p> <p>Studium : Chance für Beginn des Kopftuchtragens</p> <p>Kopftuch = Symbol für neuen Lebensabschnitt</p>
---	---

### Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach Kriterien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse<sup>177</sup> unter Einbeziehung der Kodierungsempfehlungen von Strauss/Corbin. Da es unter anderem Ziel der vorliegenden Untersuchung war, die vorab als heuristisches Instrument gebildeten Typen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu einer neuen Typenbildung zu gelangen, wurde Mayrings Vorschlag gefolgt, verschiedene Methoden miteinander zu kombinieren (Mayring 1996, S.107). Das heißt, es wurden Elemente der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Elementen der typologischen Analyse kombiniert (Mayring 1996, S.105-107). Die konkrete Umsetzung der Methode orientierte sich an der Gegenstandsangemessenheit, das heißt durch Modifikationen beziehungsweise Ergänzungen einzelner Analyseschritte wurde der spezifischen Beschaffenheit des eigenen Materials sowie den spezifischen forschungsleitenden Fragen Rechnung getragen.

Orientiert an der von Stauss/Corbin (1991) entwickelten Methode des thematischen Kodierens<sup>1</sup> wurde nach Durchsicht der ersten fünf Interviews anhand der untersuchungsrelevanten Schlüsselbegriffe ein erster Katalogentwurf von wiederkehrenden Codes entwickelt. Er wurde so lange durch Modifikation und Abstraktion dem Material angepaßt, bis es möglich war, alle Interviews mit Hilfe dieses Kataloges durchzucodieren. Dabei erfolgte die Kodierung iterativ, das heißt, später gewonnene Kategorien hatten eine neuerliche Überprüfung bereits zuvor kodierter Interviews zur Folge.

In einem weiteren Schritt wurde aus den Codes ein Klassifikationssystem entwickelt, das es ermöglichte, Textbestandteile unter bestimmten Kategorien zu subsumieren. Mit Hilfe dieses Kodiersystems wurden in einem ersten Durchgang kategorienbezogene Einzelfallanalysen erarbeitet. Dieses Verfahren wurde zunächst auf 10 Interviews angewendet, um dabei die Anwendbarkeit des Kategoriensystems zu überprüfen. Nach einer erneuten Korrektur des Kategorienschemas wurden die restlichen Interviews dementsprechend analytisch aufbereitet.

Als nächstes wurde eine am Thema der Untersuchung orientierte kurze Zusammenfassung der Befunde für jeden einzelnen Fall erstellt, die die wichtigsten biographischen

<sup>177</sup> Zur strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse siehe Mayring 1996, S.94-98.

Eckdaten sowie Hinweise auf besondere Schwerpunkte des einzelnen Interviews in einer Zusammenfassung übersichtlich darstellte. Die Erstellung dieser Fallzusammenfassungen ermöglichte einen inhaltlichen Überblick über das gesamte Material und diente somit einer Schärfung des Blicks für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie biographisch oder gesellschaftlich bedingte Zusammenhänge des Erzählten.

Die hier vorgestellte Methodenkombination ermöglichte es somit, bei Berücksichtigung der Spezifika des Einzelfalles, auf die Bereiche 'Religiosität' und 'Erziehungsvorstellungen' bezogene einzelfallübergreifende Merkmale zu identifizieren und dadurch das umfangreiche Material (ca. 1500 Transkriptseiten) zu reduzieren und zu systematisieren. Die ursprünglich aus dem Alltagswissen heraus gebildeten Gruppen konnten so nach neuen Merkmalen differenziert und damit aufgebrochen werden. Ergebnis war eine neue Typenbildung hinsichtlich der religiösen Orientierung, die sich auf den theoretischen Ansatz von Glock stützt.

### III.2.2 Typenbildung

Der methodische Ansatz der Typenbildung gilt als "besonders dann fruchtbar, wenn bisher wenig erforschte Gebiete exploriert werden sollen, um Grundlagen für zukünftige Konzept- und Theoriebildung zu schaffen" (Mayring 3.Aufl. 1996, S. 106). Er bietet sich an, wenn es darum geht, eine große Menge an Material zu systematisieren, ohne auf die detaillierte Fallbeschreibung verzichten zu wollen. Der Grundgedanke hierbei ist, nach einem vorher festgelegten Kriterium, solche Bestandteile aus dem Material herauszufiltern und detailliert zu beschreiben, die das Material in besonderer Weise repräsentieren (Mayring, a.a.O., S. 105).

Die erste Auswahl von im Rahmen der Untersuchung zu religiösen Orientierungen zu berücksichtigenden Merkmalen erfolgte gemäß des Alltagsverständnisses (Vorverständnis, A. Schütz) zu den a.) Haupt-Denotationen im Islam (türkischer Prägung, d.h. also Alevitinnen und Sunnitinnen und b.) dem äußeren Unterscheidungsmerkmal (Kopftuch für 'religiöse' Sunnitinnen, kein Kopftuch für Alevitinnen und nicht-religiöse Sunnitinnen und Ali's Schwert als Zeichen der Zugehörigkeit zu oder der Sympathie mit dem Alevitik).

Eine erste Auswertung der Interviews ergab, daß die Ausgangsannahme der Untersu-

chung, derzufolge die Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit religiöser Orientierung im äußeren Erscheinungsbild der Probandinnen kein hinreichendes Kriterium für die Beurteilung ihrer religiösen Orientierungen darstellt, zutraf. Einige Dimensionen von Religiosität waren bei Kopftuchträgerinnen ähnlich ausgeprägt wie bei nicht-Kopftuchträgerinnen, es ergaben sich Gemeinsamkeiten zwischen Alevitinnen und Sunnitinnen, Formen nicht-islamischer Religiosität traten ebenso in Erscheinung wie atheistische Orientierungen. Die in der Literatur verwendeten Kategorien und ihre Bezeichnungen erwiesen sich angesichts des im vorliegenden Sample zu identifizierbaren Spektrums religiöser Orientierungen teilweise als nicht zutreffend und nicht differenziert genug.

Eine systematische Herangehensweise an den nächsten Untersuchungsschritt, den Vergleich zwischen der religiösen Orientierung und den Erziehungsvorstellungen machte es also notwendig, die in dem Sample vertretenen vielfältigen Formen religiöser Orientierungen neu und differenziert zu kategorisieren. Für diesen Schritt boten sich als heuristisches Instrument die bereits vorgestellten Glock'schen "Dimensionen der Religiosität" an, da sie den Anspruch erheben, religiöse Orientierungen denominationsunabhängig zu erfassen (vgl. Kapitel II.1.7).

Beginnend mit der Identifikation von Schlüsselmerkmalen wurde schrittweise eine eigene Typenbildung (A.Schütz) vorgenommen. In einem ersten Schritt wurde auf der Ebene der Dimension des religiösen Glaubens unterschieden in diejenigen, die sich selbst nicht (mehr) als religiös bzw. als atheistisch bezeichnen und die restlichen Probandinnen, die sich als 'gläubig' bezeichneten. Es ergab sich eine kleine Gruppe von zwei Probandinnen, die dem Typus der 'Atheistin'<sup>178</sup> zugeordnet werden konnten. In einem zweiten Schritt wurde die restliche Gruppe der 'Gläubigen' auf der Ebene der ideologischen Dimension des Glaubens in diejenigen unterschieden, die sich zu einer bestimmten Religion bekennen (denominativ gebundene) und in diejenigen, die sich als

<sup>178</sup> Im Christentum versteht man unter Atheismus allgemein: "die Verneinung der Existenz eines persönlichen, absoluten und transzendenten Gottes", wobei bei der Bewertung des Atheismus hinsichtlich seiner Ursachen im Einzelfall unterschieden wird. Im Christentum gibt es, im Gegensatz zum Islam, eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Auseinandersetzung mit Atheismus (Evans 1987, S.71-73). Atheismus "ist im islamischen Verständnis eine bewußte Verneinung Gottes" und wird gleichgesetzt mit "Unglauben". Damit ist Atheismus "die größte mögliche Sünde" (Heine 1991, S.92). Dies fand seinen Niederschlag auch im islamischen Eherecht. Es "verbietet dem Gläubigen, mit atheistischen Personen Ehen einzugehen" (Balç 1987a, S.73). Heine macht darauf aufmerksam, daß moderne Formen von westlichen Atheisten in der islamischen Welt "keinen Boden gewinnen" konnten (ebenda). "Auch überzogene Vertreter der türkischen Säkularisierungsbestrebungen von Kemal Atatürk bezeichneten sich als laizistisch, aber nicht als atheistisch" (ebenda).



von einer Religion unabhängig gläubig bezeichnen (denominativ ungebunden). Es kristallisierte sich eine Gruppe von drei Probandinnen heraus, die sich als denominativ nicht gebunden, aber als 'gottesgläubig' verstanden. Der Verwendung des Begriffs 'spirituell' durch eine der drei Probandinnen folgend, wurde der Typ, den die drei Interviewpartnerinnen vertraten, als 'Spiritualistinnen' bezeichnet.<sup>179</sup> Die restlichen 21 Probandinnen bezeichneten sich als denominativ gebunden (das heißt sie bekamen sich explizit zum Alevilik bzw. sunnitischen Islam).

Eine weitere Unterteilung ergab sich durch die Anwendung der Kategorie Reichweite' (Geertz) der religiösen Orientierung. Diejenigen, deren religiöse Orientierung eine eher geringe Reichweite aufwies, das heißt, die einer umfassenden religiösen Praxis eine untergeordnete Rolle in ihrem Lebensalltag beizumessen, die Glaubensgrundlagen kritisch hinterfragen und eine öffentliche Demonstration ihrer religiösen Zugehörigkeit für sich eher ablehnen, wurden, entsprechend der Selbstbezeichnung einiger Probandinnen im Typ der 'Laizistinnen' zusammengefaßt.<sup>180</sup> Da die Probandinnen hier selbst

<sup>179</sup> Sofern sich dies anbot, griff die Bezeichnung der Typen eher Empfohlung Bachers folgend, die Typenbezeichnung eng am Material zu orientieren (Bacher 1988), auf Selbstbezeichnungen der Probandinnen zurück. Auf diese Weise entstand die Bezeichnung für die Atheistinnen, Spiritualistinnen und Laizistinnen aus dem Material.

<sup>180</sup> Der Begriff soll hier in seiner spezifischen Interpretation, wie sie in der Republik Türkei dominiert, verwendet werden. Das bedeutet, daß bei der Verwendung des Begriffes nicht die ursprüngliche französische Auffassung einer strikten Trennung von religiösen und staatlichen Angelegenheiten zugrundegelegt werden kann. Rumpf betont den Unterschied zwischen der türkischen Laizismus etwa von der französischen 'laïcité', die in Frankreich einen wichtigen Verfassungsgrundsatz darstellt, durch seine intensiver ideologische Bedeutung als kemalistisches Prinzip ab. Stärker als dort hat das türkische Laizismusprinzip zusammen mit dem Nationalismusprinzip die Funktion, sich ideologisch gegen eine Religion - den Islam - durchzusetzen, die eine Trennung zwischen weltlichen (republikanisch-staatlichen) Staatsstrukturen und Religion nicht kennt" (Rumpf 1997, S.41). Während der Laizismus in der Türkei der frühen Republikjahre tatsächlich die Trennung von staatlichen und religiösen Angelegenheiten bedeutete, und somit die Religion auf das Privatleben der Individuen beschränkt wurde, gewann seit den 40er Jahren stetig die Überzeugung an Boden, daß islamische religiöse Entwicklungen in der Bevölkerung von staatlicher Seite koordiniert und kontrolliert werden sollten, um damit die Ausbreitung anti-laizistischer religiöser Gruppierungen einzudämmen. Heute koordiniert und kontrolliert ein dem Ministerpräsidenten direkt unterstelltes staatliches Amt für religiöse Angelegenheiten (Diyanet) religiöse Dienste und Aktivitäten für die sunnitische Bevölkerung (Ausbildung von Theologen, Ehrlichkeit von Korankursen, Organisation der Hadsch etc.). Kennzeichnend für das spezifische türkische Laizismus-Prinzip ist etwa die gleichzeitige Existenz eines Verbots von religiöser Kleidung in der Öffentlichkeit, besonders prominentes islamische Religions- und Ehtakumrecht für Schulleitenden und Studentinnen und der obligatorische islamische Religions- und Ehtakumrecht an allen Schulen des Landes, also das Bekennnis des Staates zu seinen religiösen Wurzeln bei gleichzeitiger Ablehnung einer öffentlichen

zwischen der Zugehörigkeit zum Alevilik und derjenigen zum sunnitischen Islam unterschieden, zeichnete es sich als sinnvoll ab, diesen Typus der 'Laizistinnen' in den der alevitischen (vier Probandinnen) und den der sunnitischen (sechs Probandinnen) Laizistinnen zu unterscheiden. Diejenigen, die der Reichweite ihrer religiösen Orientierung eine hohe Ausprägung beimessen, wurden im Typus der 'Ritualistinnen' zusammengefaßt. Die Bezeichnung richtet sich danach, daß der religiöse Ritus als äußeres Zeichen der Reichweite, die der eigenen Religiosität im Lebensalltag beigemessen wird, einen besonders hohen Stellenwert hat. Eine weitere Unterteilung der verbliebenen 11 Fälle entstand durch eine Unterscheidung hinsichtlich der Intensität (Geertz), mit der die Religiosität über das Mittel der religiösen Praxis den Lebensalltag der Probandinnen bestimmt. Hier wurden vier sunnitische Probandinnen (eine ohne, drei mit Kopftuch), die ihre rituelle Praxis zwar als sehr wichtig erachteten, aber bereit waren, diese gegebenenfalls widersprüchlichen Anforderungen des Lebensalltags unterzuordnen, als rituelle Pragmatikerinnen bezeichnet. Die verbliebenen sieben Probandinnen ergaben aufgrund ihres gemeinsamen Merkmales, der Umsetzung ihres religiösen Ideals in möglichst vielen Bereichen des Lebensalltags und der Bereitschaft, den Lebensalltag weitgehend der religiösen Praxis unterzuordnen, den Typus der 'idealistischen Ritualistinnen'.

Die Typen stellen ein zwar induktiv gewonnenes, aber dennoch als Konstrukt zu bezeichnendes Hilfsmittel zur Systematisierung des umfangreichen, subjektive Haltungen wiedergebenden Materials auf einer abstrakteren Ebene dar. Konkret heißt das, daß jeder der Typen in sich ausdifferenzieren ist, sodaß die einzelne Probandin, die aufgrund ihrer mehr oder weniger starken Ausprägungen von Merkmalen einen bestimmten Typ zugeordnet werden konnte, gleichwohl in ihrer biographischen Einzigartigkeit zur Kenntnis zu nehmen ist. Daraus ergibt sich, daß die Übergänge zwischen den verschiedenen Typen selbstverständlich als fließend anzusehen sind, klare Abgrenzungen lassen sich nicht vornehmen.<sup>181</sup>

Da es nicht um die biographische Analyse von Wandlungsprozessen geht, sondern um eine Momentaufnahme gemeinsamer Merkmale, können sich die Interviewpartnerinnen

Präsenz derselben.

<sup>181</sup> Auch Boas-Nünning macht auf diese neuralgischen Punkte bei der Typenbildung in qualitativen empirischen Untersuchungen aufmerksam, vgl. Boas-Nünning: Lebenssituation türkischer Mädchen, in: Yaku/Reich/Neumann/Boas-Nünning 1987, S.84-85.

von dem künstlich stillgestellten Typus, dem sie aufgrund ihrer im Interview zu identifizierenden Merkmale zugeordnet wurden, mittlerweile längst entfernt haben. Zur Veranschaulichung sei hier lediglich das Beispiel von Neşe genannt, die ihre im Interview geäußerte Begeisterung für das Kopftuchtragen als Ausdruck ihres Religiositäts-Verständnisses bei einem späteren nicht aufgezeichneten Gespräch als überholt bezeichnete, da sie sich diesbezüglich "weiterentwickelt" habe.

### III.3 Typologie vorgefundener religiöser Orientierungen in der Untersuchungsgruppe

#### III.3.1 Die Atheistinnen

*"Mit 16 habe ich dann aufgehört, an den Islam, überhaupt an einen Gott, zu glauben und dann hat sich das im Nachhinein entwickelt. Also, weil ich, ich hab nachgelesen, nachgeforscht und irgendwann hab ich dann gesagt, es gibt keinen Gott. Ja (...) weil das so anfing mit Philosophie. Unterricht und so weiter. Weil, erst da hatte ich so die Möglichkeit, das so zu hinterfragen (...) Es war so, wie soll ich sagen, es hat sich so entwickelt, irgendwie. Ich hab mich gefragt, ja, weil ich irgendwie auch etwas anderes hatte, so zum Nachdenken, ich konnte halt auch was infrage stellen, weil die Philosophie stellt alles infrage" (Lena.s., S.13-14).*

Der Interviewausschnitt aus dem mit Lena geführten Interview enthält die wesentlichen Merkmale, die den Typus der muslimisch sozialisierten Atheistin in der Gruppe der Probandinnen kennzeichnen. Wichtigstes Merkmal ist die Verneinung eines Glaubens an ein transzendentes Wesen, hier Gott genannt, und das Bedürfnis nach verobjektivierbaren Wahrheiten durch selbständiges und unabhängiges Denken. In dem Abschnitt wird deutlich, daß es sich dabei aus Sicht der Studentin um eine Entwicklung gehandelt hat. Die Entwicklung von einem gläubigen zu einem ungläubigen Menschen verlief parallel zur Entwicklung eigenständigen, kritischen Denkens. Bei der Suche nach Orientierungen im Leben hat nur Wert, was man selbst nachgelesen, und damit intellektuell durchdrungen hat. Diese Haltung betont den kognitiven Zugang zum Leben. Durch die Beschäftigung mit Philosophie wird für Lena die Religion nicht nur infrage gestellt, Philosophie nimmt als Anleitung zum Nachdenken offenbar sogar den Platz ein, den Religion und Religiosität vormals hatten. Statt an eine Religion als Sinnstiftungsinstanz glauben Vertreterinnen dieser Orientierung an die Philosophie, wie Lena bzw. wie Asya im folgenden Abschnitt<sup>182</sup> deutlich macht, an die Neutralität der Wissenschaft, an das direkt erfahrbare - Asya bezeichnet dies mit dem 'Leben' -

<sup>182</sup> Obwohl sich im gesamten empirischen Teil der eigenen Untersuchungen umgesiebt von Text-Ausschnitten wie diesem anbieten würde, die - in diesem Fall z.B. auf Unsicherheit, Vorsichtigkeit oder auch Verlegenheit der Probandin im Umgang mit dem Thema hinweisende - Diktion einer gesonderten sprachanalytischen Auswertung zu unterziehen, muß dies angesichts des Fokus, der in dieser Untersuchung auf der Inhaltsanalyse liegt, zugunsten einer weiteren inhaltsanalytischen Vertiefung leider unterbleiben. Die Sprachanalyse mündete Gegenstand einer eigenständigen Untersuchung sein (vgl. z.B. Boninus, Michael: Migration und Sprachverhalten. Wiesbaden 1993).

dessen unmittelbarer Gegenstand sie selbst sind. Die Dauer der Gültigkeit von Entscheidungen und Wahrheiten liegt daher in ihrer Hand, nicht in der Hand eines transzendentalen Wesens:

*"Und das ist auch genau das, woran ich glaube. Daß man nämlich mehr Wege frei hat, daß man nicht, ich mein', ein Glauben ist notwendig, Glauben in sich, daß man irgendwie irgendwann immer in der Lage sein wird, eine Entscheidung für sich zu treffen und für die auch geradezu stehen. Und selbst wenn diese Entscheidung nur Gültigkeit für eine bestimmte Zeit, für einen bestimmten Lebensabschnitt oder für eine Periode hat" (Asya, S. 24).*

Das heißt, ihr Glauben ist bestimmt durch den Wunsch, direkt und persönlich Erfahrung und Steuerbares zum Sinnstiftungsinstrument zu machen. Wie bei Lena die Philosophie erhält bei Asya die Wissenschaft dabei einen einer Religion nahestehenden Stellenwert, denn als Vermittlerin 'objektiver Wahrheiten' wird sie geradezu verabsolutiert. Ein wesentliches Kennzeichen ist das tiefe Mißtrauen gegenüber den Religionen und ihren Vertretern, den hocas und Pfarrern. Die Atheistinnen sehen in Religionen die Gefahr der Beeinflussung des freien Willens, da sie unhinterfragte Befolgung von Regeln verlangen und den Menschen dadurch einschränken. Religion und Persönlichkeitsentfaltung werden somit in einen unüberwindbaren Gegensatz gebracht. Die Atheistinnen möchten sich nicht von einem System, das Verhaltensregeln in Form von Werten und Normen unhinterfragbar vorgibt, in ihren Entscheidungen und Handlungen einschränken lassen. Asya geht sogar offensiv gegen religiöse Normen vor. Im folgenden Abschnitt betont sie, indem sie das auch für muslimische Frauen, die im Alltag kein Kopftuch tragen, in der Moschee obligatorische Kopftuch bewußt nicht aufsetzt, ihre Eigenständigkeit im Denken und Handeln auch an religiös besetzten Orten:

*"Wenn sich jemand (lacht) einer Religion so hingibt, ne, dann find ich das immer auch ein bißchen gefährlich, weil, meistens irgendwann, Religion hat für mich immer irgendwie was mit Mißbrauch zu tun, ne, mit einem hocas, ne, oder mit einem Pfarrer, ne, der irgendwie, also so großen Einfluß hat auf einen Menschen, ne, und sie ja eigentlich so beeinflussen kann, so stark beeinflussen kann, was eigentlich nicht in Ordnung ist. Ich mein also Religion, Islam, ne, hab ich da eigentlich überhaupt keinen Draht zu so, überhaupt nicht. Also absolut nicht, weil, ich mein, es kommen so bestimmte Sachen aus der Familie. Wenn ich jetzt irgendwann, ich war mal in der Türkei und dann wollt ich unbedingt in so eine Moschee gehen und denn hab ich's irgendwann nicht eingesehen (lacht) irgendwann bestimmte Regeln einzuhalten, dann bin ich dann irgendwann mal dahin gegangen, dachte mir, ich geh da ohne Kopftuch rein, obwohl,*

*das ja auch respektlos ist, ne. Ich mein, bestimmte Sachen muß man da ja auch respektieren (...) Also irgendwie sträub' ich mich einfach dagegen also, weil ich keinen Draht zu hab, vielleicht will ich das auch gar nicht und irgendwie kann ich mir auch nicht vorstellen, daß der Islam mir so einen Halt gibt, wie ich ihn eigentlich so, zum Beispiel durch, ja, ich sag mal, Wissenschaft schöpfe, nicht, durch Bücher also durch zumindest erst einmal neutralere Sachen schöpfe, durch das Leben an sich, durch das Vertrauen in mich eigentlich auch, meine Kraft also irgendwie" (Asya, S. 22).*

Die gegenwärtige atheistische Einstellung der Probandinnen, die dadurch gekennzeichnet ist, daß keine der fünf Dimensionen der Religiosität ausgeprägt ist, ist - wie an den folgenden Schilderungen der religiösen Orientierungen in der Kindheit und frühen Jugend deutlich wird - kein Resultat eines grundsätzlich fehlenden Bedürfnisses nach Religiosität, sondern Resultat einer selbständigen Prüfung von Religion(en) auf ihren Sinnstiftungsgehalt für die Probandin. Bei den Probandinnen findet dies auf sehr unterschiedliche Weise statt. Während Asyas Suche eine Verbreiterung ihres religiösen Repertoires beinhaltet, äußert sich die Suche bei Lena in einer Vertiefung der ansozialisierten religiösen Orientierung. So besuchte Asya aus eigenem Antrieb nach entfallenden religiösen Erfahrungen im Korankurs den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und begründet dies mit einer Suche nach religiöser Verortung, d.h. sie bezieht die christliche Orientierung als mögliche Option der Verortung mit ein und wendet sich damit gegen ein Sakrileg des islamischen Selbstverständnisses, daß jeder Mensch von Geburt an Muslim ist. Im christlichen Religionsunterricht erfährt Asya jedoch, daß Irrationalität nicht auf den Islam als Religion beschränkt ist, sondern auch das Christentum derartige Elemente enthält und entscheidet sich in beiden Fällen gegen die Religion:

*"Vielleicht, weil ich mich einfach nicht irgendwie festlegen wollte, daß ich irgendwie von Geburt aus der islamischen Religion irgendwie zugehöre, vielleicht daher. Ich hab eigentlich keine Ahnung. Mit Sicherheit hat das auch wieder irgendwelche, vielleicht war's eigentlich auch einfach nur 'nen Versuch mal auszusuchen, wohin man sich eigentlich zugehörig fühlt oder so, obwohl ich's in der Zeit eigentlich nie so empfunden hab. Also als ich im Religionsunterricht war, hab ich da auch gemerkt, wenn die da einen von Jesus erzählt haben und so, ne, oder von wegen Abendmahl und Jesus hat Wasser zu Wein gemacht, da hab ich mir auch einen abgelacht, weil obwohl das ja auch eigentlich auch nur 'nen Gleichnis ist eigentlich. Und ich das weiß, aber allein Jesus als Glaubensfigur und dann in so einem Gleichnis, irgendwie ist das nichts für mich, hab ich den Eindruck" (Asya, S. 24).*

Religiöse Orientierung erscheint in diesem Absatz in einem Zusammenhang mit 'Zugehörigkeit', über die Sicherheit und Halt erworben werden kann. In dem Moment, wo diese Sicherheit, der Halt durch "neutralere Sachen" (Asya, S.22) wie die Wissenschaft zu erwerben ist, eröffnet sich die Möglichkeit, sich bei der Suche nach 'Zugehörigkeiten (religiöse oder ethnische) nicht entscheiden zu müssen, dies unterstützt ihren Wunsch nach Ungebundenheit, Offenheit für alles und Eigenständigkeit.

Auch Lena hat eine Phase des 'Austretens' religiöser Zugehörigkeiten durchlaufen, die jedoch über eine Vertiefung der islamischen Orientierung verlief. Die von ihr als traditionell religiös eingestuftem Eltern verlangten von ihr lediglich eine formalen Befolgung religiöser Vorschriften, weshalb sie zum Korankurs geschickt wird, um die '32 farz'<sup>185</sup> zu lernen, "damit ich fähig bin zu heiraten. Ja, das heißt so, daß man dieses 32 farz lernen muß, weil der Imam dich halt danach fragen würde und du mußt das wissen" (Lena, S.14).

Sie jedoch entwickelt im Korankurs den Ehrgeiz, eine religiös stimmige Persönlichkeit zu werden. Die Leistungsanforderungen, die sie an sich in der Schule stellt, überträgt sie auch auf die Koranschule. Sie erfüllt nicht nur die Mindestanforderungen sondern versucht, über das von den Eltern Geforderte hinauszugehen, die von außen gesetzten Grenzen zu durchbrechen und ihre eigenen Grenzen auszuloten:

*"Ich habe sogar mehr gelernt. Ich hab auch den Koran gelesen, ich habe gefastet, alles Mögliche, ich bin auch in die Koranschule gegangen, hatim<sup>186</sup> hab ich auch gemacht. Unglaublich, was? (...) Ich meine, ich hab alles schnell lernen können und ich war auch sehr ehrgeizig also. Ich hab auch freiwillig Kopftuch hab ich getragen, obwohl meine Mutter mich dabei anschnauzt hat, ich sollte Kopftuch abnehmen, wenn wir zu jemandem hingehen, zu Besuch (lacht). Ich war ein bißchen extrem (...) Es war so, wir sollten jemanden aus der Verwandtschaft besuchen und ich sollte dann das Kopftuch abnehmen und ich hab gesagt, ja, was nützt es, wenn ich mein Kopftuch abnehme jetzt und, ja, die Leute sehen meine Haare und zu Hause brauche ich das doch gar nicht dann zu tragen"* (Lena, S.14).

<sup>185</sup> '32 farz' = Die 32 Glaubensprinzipien, die die wesentlichen Verhaltenspflichten als Muslim enthalten, vergleichbar etwa mit dem christlichen Katechismus.

<sup>186</sup> 'hatim' bezeichnet eine Stufe in der Aneignung der Koranrezitation, in der der Muslim/die Muslima (zumeist als Ergebnis einer Koranunterweisung) einmal den ganzen Koran von Anfang bis Ende durchrezitiert hat. 'Hatim' gemacht zu haben gilt als besonders gottgefällige und daher in der muslimischen Gemeinschaft hoch angesehene Leistung.

In der Auseinandersetzung um das Tragen des Kopftuches schildert Lena ihre Position als Wunsch, den Ritus 'wahrhaft' und konsequent zu befolgen, eine Haltung, für die sie bei ihrer Mutter kein Verständnis findet. Hintergrund ihrer verstärkten religiösen Praxis, zu der sie auch das Kopftuchtragen zählte, war die Hoffnung, von Gott bzw. Mohammed, den sie mit Gott gleichsetzt, Hilfe in ihren Konflikten mit den Eltern zu erfahren:

*"Ich dachte irgendwie, vielleicht hilft mir auch Peygamber<sup>187</sup> und Gott, irgendwie, daß ich da weiterkomme in meinem Leben, vielleicht liegt es daran, daß ich so religiös war"* (Lena, S.15).

Beiden Formen der Auseinandersetzung mit Religion ist die Betonung der Selbstbestimmtheit und 'Wahrhaftigkeit' gemeint, es soll nichts nur des äußeren Anscheins zuliebe getan werden, was nicht innerlich empfunden wird. Wenn in dem religiösen System ihre persönlichen Interpretationen und Schwerpunkte nicht akzeptiert werden, sie also mit ihren persönlichen Merkmalen nicht akzeptiert werden, sind die Atheistinnen nicht zu Kompromissen bereit, sondern entscheiden sich für die klare Position des Atheismus.

Neben der Hinwendung zur Wissenschaft bzw. Philosophie wird die heutige ablehnende Haltung zur Religion von den Probandinnen vor allem mit der geschlechtsrollenvorbereitenden Erziehung in der Familie, die sie als sehr einschränkend empfunden haben, begründet. Gefragt nach ihrer heutigen Einstellung zum Islam bringt Asya selbst den Bezug zu Kindheitserfahrungen, in denen ihr die Religion als Grund für die Einschränkung ihres Frei-raumes erschienen ist. In dem folgenden Abschnitt wird jedoch die eigene ablehnende Haltung gegenüber dem Islam durchaus kritisch reflektiert. Der intellektuelle Zugang zum Leben, der oben bereits angesprochen wurde, und demzufolge Wissen den einzelnen befähigt, zu einem eigenen Urteil zu kommen, bezieht sich hier auch auf den Umgang mit der Religion. Da sie den Koran selbst noch nicht gelesen hat, zögert Asya, die als negativ erlebte religiöse Praxis mit den Grundlagen der Religion gleichzusetzen. Sie macht eine Unterscheidung zwischen den Überlieferungen, die ihr ein bestimmtes Bild von der Religion vermitteln, das ihr nicht gefällt und dem Buchislam, dem sie zugesteht, möglicherweise nicht mit den sie einschränkenden Überlieferungen der Eltern übereinzustimmen:

*"Ist eigentlich begründet in der Kindheit, daß ich also wirklich immer irgendwie*

<sup>187</sup> 'Peygamber' = Der Prophet, Bezeichnung für den Propheten Muhammad

gemerkt hab, ne, daß grade auch als Frau man in dem Islam mit Verboten zu kämpfen hat. Ich mein, das muß eigentlich nicht unbedingt vom Koran her gegeben sein, weil ich eigentlich jetzt auch, ne, über Dinge spreche, die ich gar nicht selber gelesen habe, sondern nur durch Überlieferung halt durch Familie, Verwandte und so und das eigentlich aus dem Koran gemacht wurde, weil ich hab mir auch sagen lassen (lacht), eigentlich ist es auch blöd, über etwas zu sprechen, was man nicht selber gelesen hat. mach ich eigentlich auch ungern aber irgendwie hab ich mich noch nie durchgerungen, dann auch doch mal irgendwie den Koran zu lesen. Aber letzten Endes ist es ja wirklich so, daß der Islam auch als ein Mittel verbraucht wird, um Frauen in traditionellen Rollen festzuhalten. Und auch einzuschränken, ob's jetzt im Koran steht oder nicht, ne, wird auf jeden Fall immer auch dazu benutzt. Und das hat mich eigentlich auch schon immer gestört irgendwie, daß ich aufgrund ne, meiner Anatomie irgendwie dazu reduziert werde, irgendwelche Dinge nur zu machen, ne. Oder nicht über irgendwelche Grenzen hinaus zu können" (Asya, S.21).

Diese reflektierte Haltung zeigt sich bei Asya auch darin, daß sie einen Wandel in ihrer Einstellung gegenüber kopftuchtragenden Frauen feststellt. Durch den Kontakt mit kopftuchtragenden Kommilitoninnen an der Universität entwickelt sie einen differenzierteren Blick auf diese Gruppe, die sie in verschiedene Kategorien teilt. Frauen bestimmter Kategorien gestellt sie sogar zu, ihrer Vorstellung von selbstbewußten und selbstbestimmten, fortschrittlichen/ Frauen zu entsprechen. Als Frauen mit individuellem Lebensstil bringt sie ihnen Toleranz und Respekt entgegen. Dagegen bleibt ihr Unbehagen gegenüber Fundamentalistinnen, die ihren Glauben anderen Menschen aufzwingen wollen, bestehen:

"Früher hab ich immer gedacht, ne, Kopftuch, unterdrückte Frauen und irgendwie (lacht). Unterdrückte Frauen haben keine Freiheiten, und ja, so Püppchen und irgendwie, ja, das war ziemlich früher eigentlich der Fall. Und irgendwie ist mir dann aufgefallen, daß es doch genug Frauen gibt, ne, die genug Köpfchen haben und doch 'nen Kopftuch tragen, doch eigentlich Dinge machen, die man erst einmal einer Frau mit Kopftuch gar nicht zuschreiben würde. Also angefangen irgendwie beim Studieren, obwohl das ja jetzt wirklich Normalität geworden ist, daß Frauen mit Kopftüchern auch studieren und so, ne. Aber als ich angefangen hab', gab's schon 'nen paar Frauen mit Kopftüchern, aber das war eher halt die Ausnahme. Oder daß es irgendwie Frauen gibt, die schwimmen gehen, also verschleierte Frauen, die schwimmen gehen. Ich mein o.k. die gehen dann irgendwie nur zu Frauentagen dahin, aber sie gehen schwimmen, ne, irgendwie paßte das auch nicht und daß du schon ne Ver-

änderung auch zu sehen ist. Ich kann's eigentlich gar nicht so deutlich sagen. Es gibt halt wirklich die Frauen mit Kopftüchern, die aus Überzeugung, ne, ihre Religion praktizieren und es gibt halt immer noch die Frauen, die dazu gezwungen werden und es gibt auch Frauen mit Kopftüchern die fortschrittlich sind und auch nicht versuchen, irgendwie Bekehrungsarbeit zu leisten, und also fühlen sich auf irgend 'ner Mission oder so. Und dann gibt es auch genauso gut die verschleierten Frauen, die absolut fundamentalistisch sind und eigentlich, ja, dann halt auch versuchen, Bekehrungsarbeit zu leisten und teilweise dann auch ganz strikt Kontakt zu anderen Frauen, die halt ihre Religion nicht praktizieren, und also jetzt gerade speziell bei islamischen Frauen halt, die es nicht praktizieren, dann auch Abstand dazu halten (...) solange sie wirklich nicht radikal werden, denk ich, ist es auch in Ordnung, wenn, was weiß ich, eine Frau sich verschleiert, wenn diese Frau glücklich ist dann mit ihren ganzen Lebensumständen, dann ist das wahrscheinlich das beste was ihr passieren kann, so" (Asya, S.26).

Auch wenn die Atheistinnen angeben, heute keine Beziehungen zu Transzendentalen zu haben, so bewahren sie sich gegenüber der (türkischen) Öffentlichkeit das rein formale Bekenntnis der Zugehörigkeit zum Islam. Auf die Frage 'Wenn man dich heute fragen würde, bist du Muslim?' meint Lena:

"Es ist schwierig irgendwie. Ich meine, in meinem Paß steht, daß ich, ja, ein Moslem bin. Wenn es so um Formalitäten geht, dann bin ich Moslem und wenn nicht, dann bin ich halt, hab ich keine Konfession, Atheistin" (Lena, S.14).

Vor allem gegenüber der Familie, zu der sie nach langen Jahren des Kontaktabbruchs wieder Verbindung aufgebaut hat, offenbart sie ihre atheistische Orientierung nicht, die sie auch als persönliche Angelegenheit betrachtet. Sie läßt sie in dem Glauben, daß sie nach wie vor Muslimin sei. "Nein, die denken noch, daß ich noch gläubig bin. Also sie denken irgendwie, daß ich zurückgekehrt bin" (Lena, S.15).

Da sie ihre atheistische Haltung als Privatsache betrachtet, die so intim ist, daß sie nicht nach außen hin artikuliert werden muß, würde sie Fragen nach ihrer religiösen Orientierung etwa im beruflichen Kontext als unangenehm empfinden. Dies würde ihre Vorstellung von geistiger Freiheit und religiöser Orientierung als Privatangelegenheit durchbrechen:

"Ich kann damit nicht so gut umgehen, nicht umgehen. Aber ich weiß nicht, aber wenn solche Sachen dann hinterfragt werden, zum Beispiel, was für eine Religion hast du, bist du Moslem oder so was, ich meine das sind Sachen, die mich selber angehen, also

damit habe ich dann zu tun" (Lena, S. 13).

Inwiefern vielleicht durch dieses nicht-öffentliche Bekenntnis zum Atheismus eine Möglichkeit zur (Wieder-)Inbesitznahme der ansozialisierten islamischen religiösen Identität bewußt offen gelassen wird, kann in diesem Zusammenhang nicht geklärt werden. Da es keinen offiziellen Akt des 'Hintritts' in die Gemeinschaft der Muslime gibt, sondern jedes Kind eines Muslim automatisch als Muslim bzw. Muslimin gilt und nach traditionellem Verständnis auch kein Austritt möglich ist, die Befolgung der religiösen Riten jedoch jedem einzelnen selbst überlassen ist, können Lena und Aysel ihre atheistische Haltung pflegen, ohne dies in Form eines formellen 'Austritts' aus der Religion öffentlich bekanntgeben zu müssen.

Auch wenn es etwas widersprüchlich anmutet, Atheistinnen als einen Typus religiöser Orientierung zu beschreiben, so ist den Interviewbeispielen doch zu entnehmen, daß die Probandinnen durchaus einen - wenn auch nur formalen - Bezug zum Islam aufrecht erhalten, selbst wenn sie sich selbst von der Religion distanzieren. Der Islam ist für sie nach wie vor Teil ihrer Wahrnehmung durch die Eltern bzw. Mitglieder der türkisch-muslimischen Migrantengemeinschaft. So haben wir es hier auch nicht mit einem Typus des offenen Bekenntnisses zum Atheismus zu tun, sondern mit einer atheistischen Orientierung, die im Privaten eine Rolle spielt, jedoch gegenüber der sunnitisch-türkischen Gesellschaft nicht offen artikuliert wird, da Entsolidarisierung bzw. Unverständnis gegenüber dieser Haltung befürchtet werden. Unter Verwendung eines offeneren Religiositätsbegriffs als desjenigen, der der vorliegenden Untersuchung zugrundegelegt wurde, könnten die Probandinnen auch als "Wissenschaftsgläubige" und damit Anhängerinnen der Wissenschaft als einer 'alternativen' (Barz) oder aber auch 'unsichtbaren' Religion (Luckmann) bezeichnet werden. Da sie den Glauben an etwas Transzendentes ablehnen, werden sie, Lenaus Eigenbezeichnung folgend, jedoch im vorliegenden Untersuchungszusammenhang als 'Atheistinnen' behandelt und eingeordnet.

### III.3.2 Die Spiritualistinnen

*"Ich glaube an einen Gott, aber was alles dadurch noch kommt, also die Religion, an Religion, Religionen glaube ich nicht. Das ist vielleicht dieses eigentlich, das, was man so sagt, Spirituelle, daß man an eine Kraft glaubt, die das Leben zusammenhält oder die Welt zusammenhält und an so eine Kraft glaube ich halt. Ob man das jetzt als Allah bezeichnen möge, weiß ich nicht"* (Suna, S. 24).

In diesem Zitat verdeutlicht sich ein charakteristisches Merkmal der Spiritualistinnen. Ihr Glauben findet keinen Ausdruck in einer an eine bestimmte Religion oder Konfession gebundenen rituellen Praxis, sondern in dem Glauben an eine nicht näher bestimmbare Kraft, an ein Wesen, das einige von ihnen auch unter Vorbehalt als 'Gott' bzw. 'Allah' bezeichnen. Die Betonung des einen transzendentalen Wesens weist sie grundsätzlich als Monotheistinnen aus. Dies wird von einzelnen Probandinnen auch deutlich betont:

*"Gott ist für mich ein, ob der jetzt nun Allah, Gott ist für mich eins, ob der jetzt nun Allah heißt oder Dieu heißt oder Gott heißt, Gott ist für mich eins, so (...) Wie gesagt, Gott ist für mich monotheistisch, Gott gibt's nur eins, also Gott ist eins, wie gesagt, ob sie ihn jetzt auf Türkisch Allah nennen, die Deutschen Gott und Franzosen Dieu oder was weiß ich"* (Diana, S. 31).

Der hier als Spiritualistinnen bezeichnete Typus wird von drei Probandinnen aus alevitischen Familien gebildet. Denkbar wäre, daß es auch unter Sunnitinnen spirituelle Orientierungen gibt, die als losgelöst von der religiösen Denomination empfunden werden, doch kam ein solcher Fall im zur Verfügung stehenden Sample nicht vor. Nicht zufällig jedoch sind es wohl gleich drei Alevitinnen, die sich zu dieser Form religiöser Orientierung mehr oder weniger explizit bekennen. Wie bereits oben (Teil I) erläutert wurde, ist der Ursprung des Alevlik ein spiritueller und sind im Alevlik synkretistische Elemente anderer Religionen eine Verbindung mit dem Islam eingegangen. Die Betonung der Innerlichkeit zugunsten einer weitgehenden Vernachlässigung religiöser Riten, verbunden mit einer mündlich, nicht kodifiziert weitergegebenen Ethik, sind Grundlagen, die der Entwicklung einer von religiösen Denominationen losgelösten Spiritualität entgegenzukommen scheinen.

Kennzeichnend für diese Gruppe der Probandinnen ist, daß sie sich zwar ihrer konfessionell gebundenen religiös-kulturellen Hintergründe - die von Familie zu Familie sehr

unterschiedlich, teilweise ungezwungen, teilweise dogmatisch vermittelt wurden - bewußt sind, sich jedoch nicht an die ansozialisierte Religion des Alevilik gebunden fühlen. Deutlich wird dieser Unterschied etwa in der Äußerung von Melis, in der sie ihre Eltern als Aleviten bezeichnet, sich selbst jedoch davon ausnimmt:

*"Wir sind doch Aleviten, ne, oder meine Eltern, sagen wir, sind Aleviten. Aber das sind keine praktizierenden Aleviten"* (Melis, a.S. 10).

Im Unterschied zu den Atheistinnen leugnen sie Gott nicht, Suna und Dilan bezeichnen sich sogar als 'gläubig'. Sie alle lehnen daher die Bezeichnung 'Atheistin', die bei zwei von ihnen für ein Zwischenstadium in der Entwicklung ihrer Religiosität relevant war, heute explizit für sich ab. Die Spaubreite spiritualistischer Orientierungen reicht innerhalb der Gruppe von einer doppelten Verneinung der Existenz eines Transzendenten, die somit zu einer passiven Bejahung wird, bis zu der bewußten Formung einer synkretistisch<sup>186</sup> zusammengesetzten persönlichen Religion. Ein Beispiel für die erste Variante ist Melis, die ihren Glauben heute nicht über die Bejahung einer Existenz Gottes, sondern als eine Art doppelte Verneinung definiert, derzufolge sie sich nicht in dem Maße sieht, etwas abzulehnen, über dessen Existenz sie nichts sicher sagen kann: *"Also ich möchte mich auch nicht als Atheistin bezeichnen, weil ich irgendwie, also ich könnte nie irgendwie sagen es gibt keinen Gott. Wobei ich so mit meiner Vernunft sagen würde, nee, den gib's nicht. Aber ich denk mir so gefühlsmäßig könnt ich das nie verneinen hundertprozentig. Deshalb könnt ich mich auch nicht Atheist nennen, wobei ich 'ne zeitlang das gemacht habe, aber einfach nur so, glaub' ich"* (Melis, a.S. 25).

Melis Beziehung zu Gott, die ihr offenbar so wichtig ist, daß sie eine Bezeichnung als Atheistin kategorisch ablehnt, definiert sie vor diesem Hintergrund als etwas Unbestimmtes und damit noch für individuelle Gestaltungen Offenes. Mit ihrer Formulierung "ich könnte nie irgendwie sagen, es gibt keinen Gott" drückt sie eine gewisse Nähe zum Glauben an Gott aus, ohne sich für eine Form des Glaubens festlegen zu müssen "möcht ich auch gar nicht irgendwie nennen" (Melis, S. 25), daher bezeichnet sie sich auch als "nicht religiös" (ebenda).<sup>187</sup> Der Hinweis, sich "eine zeitlang" als

<sup>186</sup> Kehl-Bodrogi spricht hier vom "alevitischem Synkretismus", in dem sowohl Elemente der vorislamischen türkisch-mongolischen Gruppen Zentralasiens als auch manichäische sowie christliche Einflüsse eingegangen seien (Kehl-Bodrogi 1988, S. 233-241).

<sup>187</sup> Eine interessante Parallele zu Melis bietet sich in der Analyse des religiösen Deutungsmusters einer protestantisch erzeugten Deutschen an, die ihren Glauben ebenfalls in einer doppelten Negation

Atheistin bezeichnet zu haben, deutet, wie im folgenden Interviewausschnitt von Suna, auf eine Entwicklung im religiösen Empfinden, die die Probandinnen ebenso bewußt durchlaufen haben wie die Atheistinnen vom Glauben zum Atheismus:

*"Ich glaub, so in der neunten, zehnten Klasse, das war dann so, daß das Thema Religion immer aktueller wurde und ich von Freunden immer erfuhr, ja, das waren dann Kurden, kurdische Aleviten, die nicht an Gott glauben und die das verrückt fanden, was andere da glauben und daß das irrsinnig sei und dumm sei. Und ich wollte ja nicht dumm sein, das war dann von der Clique, die ich doch, na ja, die meine Gunsten haben oder, wie soll ich sagen, die ich gerne hatte und in der Zeit hab ich dann sehr das angezweifelt, meinen Glauben. Und ich hab eher zwanghaft mich davon losgelöst, daß ich sagte, ich glaube nicht an Gott, es gibt keinen Gott, und Atheisten sind doch die modernsten Menschen, die es auf der Welt gibt, so aufgeschlossen, so. Ja, damals hab ich das gedacht. Ja, aber ich war nie damit zufrieden. Also ich hab, wenn man mich fragte nach meiner Religion, ob ich dann glaube und da hab ich zwar immer gesagt, 'ich bin Atheist, ich glaube nicht an Gott', aber das war dann eher gesagt, also gefühlsmäßig war ich immer gebunden. Na ja, dann kam dann so die Zeit, wo ich ein sehr schlechtes Gewissen hatte, weil ich dann nicht mehr an Gott glaube. Ja, ich dachte mir, ich tue Gott unrecht also ehrlich gesagt, ich hatte das Gefühl, du willst unbedingt Gott verleugnen, du hast ihn auch verleugnet und ich wollte immer den Kontakt zu Gott finden. Aber es war dann für mich dann schwierig auf einmal, weil ich dann auch dieses Schamgefühl hatte"* (Suna, a.S. 23).

Die Hinwendung von einem von außen aufoktrozierten Atheismus zu einer eigenen Form von Religiosität, die als emotionales Bedürfnis ihr Leben begleitet, wird hier als Loslösung vom Gruppendruck durch die Peers beschrieben. Druck wirkte sich auf Suna auch über die Eltern aus, die ihrerseits durch eine als rigide beschriebene religiöse Erziehung Einfluß auf Sunas Religiosität nehmen wollten. Diese haben versucht, Suna religiös zu erziehen, was sie an den strengen Kleidungsregeln festgemacht, die

ausdrückt: "Ich glaube nicht, daß ich nicht an Gott glaube...". In der Untersuchung, der dieses Zitat entstammt, wird eine Einordnung der Interviewpartnerin Clara als "Agnostikerin" abgelehnt, denn "Clara lehnt am Glauben nicht die prinzipiell unmögliche Beweisbarkeit der Existenz des Glaubensobjekts ab, vielmehr gehört diese selbst zu den Voraussetzungen ihrer in der Negation sich erst ermöglichenden Glaubensstruktur." (Schöll 1995, S. 236). Die Plausibilität dieser Aussage rindet er in dem Rekurs auf die Struktur des protestantischen Zweifels mit der ihr impliziten religiösen Selbstsucht begründet. Inwiefern durch eine biographische Einzelanalyse des Falls Melis hier Parallelen zwischen Glaubensstrukturen im Protestantismus mit demjenigen des Alevilik aufgezeigt werden könnten, könnte Gegenstand weiterer Forschung sein.

im Elternhaus herrschten. Hinter dem Rekurs auf die Religion vermutet Suna jedoch religiös verschleierte Kontrollwünsche ihrer Eltern, sodaß die negativen Erfahrungen mit religiöser Erziehung für sie nicht zwangsläufig zu einer andauernden Disanz gegenüber religiösen Empfindungen führt, sondern nur eine vorübergehende atheistische Orientierung bewirken. Am Beispiel Sunas kann anschaulich deutlich gemacht werden, daß eine "ablösungsbedingte Zurückweisung des Kinderglaubens dann besonders stark ausfallen [muß] (...), wenn zuvor eine strenge religiöse Erziehung erfahren wurde" (Schweitzer 1998, S.56). Wenn Gott als Instrument autoritärer Erziehung eingeführt wird, so Fraas, wird der Heranwachsende "eher Tendenzen zeigen, sich dieser Autorität zu entziehen, anstatt sich ihr vertrauensvoll zuzuwenden" (Fraas 1990, S.187):

*"Also ich hab ja gar nicht erzählt, daß meine Eltern mich versucht haben, religiös zu erziehen, das heißt, in ihrer Auffassung war das so, die Tochter muß den ganzen Körper bedeckt haben, keine nackte Körperstelle, also keine kurzen kurzärmeligen Sachen oder kurze Röcke, keine Nylonstrümpfe, auch im Alter nicht mehr. Ja, und was war da noch? Also immer unter dem Deckmantel Religion, fand ich. Weil sie selber hielten nie gebetet, nie gefastet. Haben sich immer für strenge Aleviten und wollten mir so, wahl so die, ihre Auffassung von Religion rüberbringen, aber obwohl sie selber gar nicht wußten, was das eigentlich beinhaltet, fand ich. Aber sie haben damit mit mir Allah und mit der Religion sehr viel Druck gemacht. Also, es war immer so, wenn du was Falsches machst, sieht das Gott und er wird dich bestrafen und damals als Kind, hab ich immer so'n schlechtes Gewissen gehabt. Das war aber so schlimm, daß ich mich immer beobachtet gefühlt habe und immer angespannt und immer nur der Gedanke 'Mach ich das richtig, mach ich das falsch?'. 'Was denkt Gott jetzt über mich' also das war schon fast neurotisch, weil ich mich nur noch damit befaßt habe. Und ja, also es war eigentlich nur, ziele nur darauf ab, mich zu unterdrücken, im Nachhinein sag ich mir das so, also daß das mit Religion überhaupt nichts zu tun hatte, sondern die brauchten irgendeinen Vorwand, mich irgendwo einzuzwängen, so hat ich das Gefühl. Und Religion, ich glaub, also ich war dann wirklich ein gottesgläubiger Mensch. Ich hab auch, glaub ich, immer nachts schon brav gebetet" (Suna, a.S.22).*

Die hier von Suna als Bestandteil der religiösen familiären Erziehung beschriebene Vermittlung von 'sitlichen Verhaltensweisen' für Mädchen, wozu auch die angemessene Bedeckung des Körpers gehört, verweist auf das Prinzip der "namus"-Erziehung, die ebenso Gegenstand einer traditionell orientierten Erziehung in alevitischen wie sunnitischen Familien ist (vgl. Pflüger-Schindelbeck). Auch das Merkmal der 'inneren

Selbstkontrolle', die in der Literatur als spezifisches Ziel alevitischer Erziehung benannt wird, tritt in Sunas Erzählung sehr deutlich in Erscheinung, wenn sie vom ständigen Zwiespräch mit sich selbst über 'richtiges' und 'falsches' Verhalten berichtet.

Im Gegensatz zu den Atheistinnen weisen die Spiritualistinnen ein tiefes inneres Bedürfnis nach einer persönlichen Erfahrung des Transzendentalen auf. Dabei ist es Suna zum Beispiel eine große Erleichterung, nach den Verunsicherungen durch Freundeskreis und Familie heute eine persönliche Religiosität entwickelt zu haben, die sie aus der von ihr als "Dilemma-Situation" beschriebenen religiösen Identitätsverwirrung befreit:

*"Aber letztendlich hab ich jetzt meine Ruhe. [Ja?] Ja, weil, jetzt hab ich meinen Gott, also ich hab einen Dialog mit ihm wieder. Ich kann mit ihm wieder ganz normal reden. Also wenn, ich glaube sogar, daß es mir dann gut ging, als ich auch mit Gott wieder reden konnte, weil das ganze schlechte Gewissen und das, was ich, also die Dilemma-Situation, in der ich mich damals befand - so fand ich - das verschwand dann alles. Als ich - das hört sich vielleicht sogar kitschig an - aber ich hab dann Gott gefunden und hab dann alles gefunden. So war das für mich damals, das ist auch gar nicht mal so lange her, also das war vor einem Jahr, daß ich, ich war ganz alleine in meinem Zimmer und ich hatte wirklich das Gefühl, daß Gott zu mir spricht. Ich fühlte mich überglücklich und seitdem, seitdem bin ich auch zufriedener" (Suna, a.S.24).*

Als Ergebnis ihrer Entscheidung, zu ihrem persönlichen religiösen Gefühl zu stehen, empfindet Suna heute eine intensive Nähe Gottes, die ihr Glücksgefühle vermittelt. Die Dimension religiöser Erfahrungen, welche die am stärksten ausgeprägte bei den Spiritualistinnen ist, kann bei einzelnen Spiritualistinnen intensive Formen annehmen. So vermittelt der Glauben für Suna neben dem Glücksgefühl "Zufriedenheit" (Suna, a.S.26), Gott ist für sie "ein Gesprächspartner in schlimmen und in guten Zeiten". Sie fühlt sich bei ihm "hoch heimischer" als bei guten Freunden, er ist eben "eine ganz andere Kategorie an Gesprächspartner" (Suna, a.S.26). Durch ihren Glauben entwickelt sie dem Leben gegenüber eine positive Einstellung, denn sie kann sich darauf verlassen, daß er unmittelbar und bedingungslos hilft. Gottes Nähe gibt ihr "ziefes schöne Gefühl nicht alleine zu sein" (Suna, a.S.26).

Anders als Suna, die sich aus den Einflüssen der Umwelt befreit, indem sie ihre religiöse Orientierung als privates Verhältnis zwischen sich und Gott definiert, das



keinen Bezug zu einer Religion als Glaubenssystem hat, hat Dilan einen anderen Weg für sich gefunden, die verschiedenen Einflüsse der Umwelt auf ihre religiöse Orientierung zu verarbeiten. Sie fügt sie einfach zu einer neuen Form von Religion zusammen: *"Mein Glaube, was ich so denke, was ich glaube, ist auch zig Zusammensetzungen. Es ist nicht nur der Islam, es ist ein Teil von meinen Eltern, es ist ein Teil von Freunden, es ist ein Teil von der Schule, ein Teil von Lehrern, es ist alles zu einem Ganzen, so zu einem ganzen Bild geworden, aus einzelnen Elementen. Ich kann nicht sagen, daß ich nur nur nur an den Islam glaube. Ist nicht bei mir der Fall. Wie gesagt, ich erkenne auch Jesus als Gottes Sohn, das ist bei mir so. Es ist seit, ja seit meiner Entwicklung war das so, aber jetzt unbedingt. Irgendwo hat alles seine Richtigkeit, ich will jetzt nicht sagen, die Moslems denken über die Christen falsch und die Christen denken über die falsch und Juden. Nein nein, so denk ich gar nicht. Das ist für mich alles ein Ganzes. Irgendwo bin ich immer ein Teil davon so, so identifizier ich mich"* (Dilan, a.S. 35-36).

Der Wunsch, sich selbständig Wissen über die Religionen, nicht nur, aber vor allem über die ansozialisierte Religion Alevilik anzueignen, eint die Spiritualistinnen, die zumist nicht von ihrem Elternhaus über das Alevilik aufgeklärt wurden, auch wenn die Eltern selbst zumindest bestimmte alevitische Riten praktizierten. Ohne Kenntnis des tieferen Sinns alevitischer Riten und aufgrund der Tatsache, daß die Eltern ihre eigene religiöse Praxis den Kindern nicht weitervermittelten, vermissen die Spiritualistinnen Anhaltspunkte, um ein eigenes religiöses Zugehörigkeitsgefühl entwickeln zu können. Insbesondere im Vergleich mit den sunnitischen Brüdern, die über ein umfassendes Repertoire ihnen bekannter religiöser Riten verfügen, wird die eigene alevitische Orientierung als defizitär wahrgenommen. Auf diese Wahrnehmung wirken zum einen die ihnen von Sunniten entgegengebrachten Vorurteile<sup>108</sup> ein:

*"Es gibt ja diese gewisse Vorurteile über Alevismus da Aleviten werden überhaupt als Moslems schon nicht, gar nicht angesehen und dieses, jenes und es gibt ja ganz ganz schlimme Vorurteile, wo es heißt, daß Alevismus ist gleich Inzucht"* (Dilan, a.S. 13).

Eigene (Vor-)Urteile gegenüber Sunniten, bei denen das Kopftuchtragen früher mit der Unterdrückung der Frau gleichgesetzt wurde, werden heute zumeist kritisch reflektiert. Teilweise stellen die Spiritualistinnen, ähnlich wie die Atheistinnen, hier einen Wandel in ihrer zuvor eher ablehnenden Haltung gegenüber Kopftuchtragenden

Frauen fest, den sie auf den persönlichen Kontakt mit den betroffenen Frauen zurückführen. Einfluß auf den Einstellungswandel hatte zumeist die Tatsache, daß sich ihnen die kopftuchtragenden Frauen als selbstbestimmte Menschen, die nicht zum Tragen des Kopftuches gezwungen wurden, präsentieren:

*"Also ich könnte es selber nie tragen. Das stand nie zur Frage bei mir, nie, könnt' ich mir auch gar nicht vorstellen. Ich denk' mir sowohl nichts Negatives als Positives. Aber ich guck die schon ab und zu komisch an, so ist das nicht. Oder nicht so Kopftuchtragende sondern, also mittlerweile hab' ich mich um sie gewöhnt, also Kopftuchtragende, dann schränk' ich das schon ein, ne, ich mein' damit nicht unsere ältere Generation, da ist man sowieso gewöh, also kaum was anderes, die ich kenne hier in Deutschland. Und so bei Jüngeren, da muß ich mich mit der Zeit gewöhnen (...) Früher war das aber so, daß ich damit immer auch, wie wahrscheinlich viele andere auch, Unterdrückung damit auch vereinbart habe [Y.: Da hat sich was geändert?] Ich denk mir dadurch, daß sie sagen oder einem das Gefühl geben, wir wollen das selber freiwillig, ohne jegliche Unterdrückung von was weiß ich geben, versuch' ich nicht mal Kopftuch und Unterdrückung gleichzusetzen, denk ich mir mal. Also ich denk' mir, ich muß das einfach hinnehmen. Ich kann ja nicht sagen, ne ne das stimmt, ihr werdet immer noch unterdrückt, wär' ja lächerlich. Ich denk' mir, ich kann das einfach so akzeptieren. Akzeptier' das, wie sie es sagen und daher verbind' ich das auf keinen Fall mit Unterdrückung bei denen. Wobei ich denk' mir, ich weiß nicht, ob da immer noch 'nen Fragezeichen oder 'nen Ausrufezeichen bei mir im Hinterkopf ist, kann sein"* (Melis, a.S. 29-30)

Ein weiterer Faktor, der auch bei den Spiritualistinnen das Interesse an der Wissensvermittlung über das Alevilik bestimmt, ist die Unklarheit darüber, inwiefern das Alevilik eine Orientierung in den Grenzen des Islam ist. Dies wird deutlich, wenn auf die Frage nach ihrer Religiosität von den Probandinnen erwidert wird, daß sie keine religiöse Praxis ausüben. Sie beziehen sich dabei darauf, daß sie z.B. die fünf Säulen des Islam (namaz, das Rimalgebet) nicht befolgen, auch wenn sie zuvor betont haben, daß Aleviten nicht verpflichtet sind, in die Moschee zu gehen, regelmäßig zu beten oder ein Kopftuch zu tragen:

*"Das ist etwas kompliziert, weil ich selber nie von zuhause aus da von der Erziehung meiner Eltern in bezug auf Religion nie etwas mitgekommen habe. Ok, ich wußte, daß meine Eltern im Jahr irgendwann zwölf Tage fasten oder irgendwann gab's auch*

<sup>108</sup> Vgl. hierzu Kapitel I.1.1.2 und I.1.2.2.

*Tage, drei Tage, wo man so zu bestimmte 'hizirirac'<sup>189</sup> und ich weiß nicht, also da drei Tage fastet dann oder so. Das hab ich immer so mitbekommen so, ne, hab auch manchmal so dann auch mitgefästet, so, ne, ja halt solche Dinge so. Aber so richtig so da Religion aufgeklärt über dieses, jenes war nie der Fall. Alleine, was ich immer nur gefragt habe 'Mama warum?' also viele sind ja immer in die Moschee gegangen oder konnten Koran lesen oder so was, ne, und da meint ich so, hat ich immer nur so als Antwort, was ich wiederum zu meinen Eltern sagen mußte, ne von meiner Mutter, sie selber, es war ja nicht immer so, daß sie auch direkt Religionsunterricht bekommen hat oder so, ich mein, sie is ja auch im Leben nie zur Schule gegangen, ganz zu schweigen von einer Moschee, also, von einer Koranschule oder so, was sie auch, was meine Eltern auch nie in ihrem Leben besucht haben. Das einzige, was man immer dann gehört hat, war, der Prophet Ali ist ja in der Moschee ermordet worden. Also, daß allein ein Moslem in einer Moschee, eine Ruhestätte, Gebetsstätte, wie man da ermordet werden kann! Aus dem Grund, da hab ich immer so 'ne gewisse Distanz zu den Normalitäten da, zum Beispiel diese Gebetszeremonie fünfmal am Tag wurde bei uns nie gemacht, oder halt diese Koranschule, dieser Besuch in die Moschee, alles wurde ja nie so gemacht, und da hab ich mich ehrlich gesagt, nie zugehörig gefühlt so" (Dilan, a.S.26-27).*

Die fehlende, qualifizierte religiöse Sozialisation, die für die Probandinnen ganz offensichtlich auch ein Erklären des Sinns spezifisch alevitischer religiöser Praxis beinhalten mußte, wird den Eltern einerseits implizit vorgeworfen, andererseits mit dem niedrigen Bildungsstand der Eltern entschuldigt. Damit wird ein direkter Bezug zwischen religiöser Kompetenz, religiösem Wissen und einer fundierten Allgemeinbildung hergestellt. Darin zeichnet sich eine Parallele zur Entwicklung der Hochislamisierung (Mhçyazgan) und der Intellektualisierung des Glaubens bei den Sunniten ab. Der Unterschied zu den Sunniten besteht jedoch darin, daß diese auf umfangreiches Schriftmaterial zurückgreifen können, während die alevitische Demonstration bisher eine überwiegend mündliche Tradition hatte und entsprechendes Schriftmaterial den Gläubigen erst in jüngster Zeit in nennenswertem Umfang zur Verfügung steht. Ein weiterer Unterschied zwischen den Sunniten und Aleviten hinsichtlich des intellektualisierten Zugangs zur Religion besteht darin, daß dieser für die einen die

<sup>189</sup> Dilan bezieht sich hier auf das alevitische Fasten zu Ehren des traditionellen anatolischen Festes aus Anlaß des Frühlingsergebisses "Hizir İlyas" in der Nacht von dem 5. auf den 6. Mai. Vgl. hierzu Deriviş Tur: "Alevî mançanda Hizir İlyas ve oruç..." [Hizir İlyas und das Fasten ihm zu Ehren im alevitischen Glauben...], in: Alevitarın Sesi [Stimme der Aleviten] Nr.12, Februar 1996, S.16-17.

Funktion einer Stärkung des Glaubens hat, während es den hier vorgestellten alevitisch sozialisierten Spiritualistinnen vor allem um eine Erweiterung des "Allgemeinwissens" (Suna, a.S.24) geht, da ja der Glauben sich gerade nicht am Alevilik orientiert, sondern dieses nur als religiös-ethnischer Hintergrund erkundet werden soll.

Da sich die Probandinnen dezidiert nicht als Atheistinnen verstehen, trifft sie insbesondere der Atheismus-Vorwurf einiger Sunniten stark in ihrem Selbstverständnis als gläubige Menschen:

*"Oder ist auch nicht sehr lange her, auch vor 'n paar Wochen, wo dann, wo ich dann auch gefragt wurde, ja, von einer Sunniten ja aber, ne, Aleviten, ihr seid doch keine Moslems, allein, wie kann es überhaupt dazu kommen, daß Ali so 'ne große Anhängerschaft hatte, alle die diesen Weg entlanggingen, tendieren zum Atheismus und solche Sachen kriegt man zu hören, also solche Extreme, was ja für einen wirklich sehr verletzend ist" (Dilan, a.S.27).*

Die Religiosität der Spiritualistinnen weist damit ihre stärksten Ausprägungen im Bereich der Dimension religiösen Glaubens und religiösem Erlebens auf, das heißt in den seelisch-geistigen und affektiven Bereichen. Bezüge zur rituellen wie ideologischen Dimension religiöser Orientierungen lehnen sie ab. Dagegen findet die Gottesgläubigkeit bei dieser Gruppe durchaus ihren Niederschlag in sozialem Handeln, insofern, als sie sich von einem höheren Wesen auch im sozialen Bereich getragen und angeleitet fühlen und der Überzeugung sind, daß Religiosität im Menschen etwas Positives bewirkt, das heißt vor allem eine ethisch-moralische Richtschnur im Umgang mit anderen Menschen darstellt. Dilan meint, "daß religiöse Menschen anders sind, als die, die nicht zum Beispiel an Gott glauben (...) und das ist wichtig für mich also, mir ist wirklich aufgefallen, daß diese Menschen auch eh, ja, so, wahr, hilfsbereit diese Nächstenliebe, dieser Altruismus also ist wichtig für mich. Und ich denke, das kommt überwiegend durch die Religion auch so. Durch die religiöse Erziehung" (Dilan, a.S.28).

### III.3.3 Die Laizistinnen

Unter dieser Typenbezeichnung sind vier Alevitinnen und sechs Sunnitinnen<sup>191</sup> vertreten, die darin übereinstimmen, daß sie die Verbannung des Religiösen in das rein Private postulieren. Ein weiteres gemeinsames Kennzeichen der alevitischen und sunnitischen Laizistinnen, das sie auch deutlich von den Spiritualetinnen abgrenzt, ist ihr deutliches Bekenntnis zu ihrer religiösen Denomination. Von den Atheistinnen unterscheiden sich auch die 'kaun' bzw. 'gar nicht' Religiösen dieses Typus darin, daß sie die Bezeichnung 'Atheistin' für sich dezidiert ablehnen. Angesichts der im ersten Teil dieser Untersuchung festgestellten Unterschiede zwischen Aleviten und Sunniten, sowohl im Selbstverständnis und in der religiösen Praxis scheint es jedoch in der weiteren Charakterisierung sinnvoll, den Typus "Laizistinnen" in nach den beiden Denominationen getrennten Subgruppen zu behandeln. Somit können die verschiedenen Ausprägungen innerhalb der jeweiligen Subgruppe besser herausgearbeitet werden.

#### Alevitische Laizistinnen

*"Ja, in dem Alevitum, da gibt's ja nicht unbedingt bestimmte Sachen, die man unbedingt halten muß. Zum Beispiel im Islam das Kopftuch<sup>192</sup> oder diese Fastzeit machen ja auch viele mit, oder ins Moschee gehen. Aleviten haben wohl auch ihre eigenen Fastenzeiten, aber das ist auch nicht so lange, zwei Wochen oder eine Woche dauert das.<sup>193</sup> Ich hab das eigentlich auch nie mitgemacht, nur ein Paar Tage mal gefastet. Und, dann haben wir so 'ne Art wie Moschee, also bei uns heißt das Cem, und dahin gehe ich auch ab und zu hin, das findet drei Mal im Jahr statt. So, eigentlich, wenn ich was mitmachen kann, mache ich eigentlich. Interessiere mich auch für die Aleviten,*

<sup>191</sup> Davon eine Probandin, Meral, die teilweise ein Kopftuch trägt. Sie ist gekennzeichnet mit (5\*).

<sup>192</sup> Die Tatsache, daß alevitische Frauen nach der alevitischen Glaubenslehre nicht verpflichtet sind, ein Kopftuch zu tragen, dient vor allem der jüngeren Generation von Aleviten als wichtiges Abgrenzungsmerkmal ihrer Glaubensrichtung gegen den sunnitischen Islam (Kehl-Bodrogy 1988, S.226, Wilpert 1988, S.95). Sie sehen darin einen Beweis dafür, daß Frauen im Alevitismus gleichberechtigter sind als bei den Sunniten (Pflüger-Schmidbeck 1989, S.51, Gültippek 1996, S.38).

<sup>193</sup> Mir Fasten meint Canan hier die alevitische Praxis des 12. Tage-Fastens im Monat Muharrem (dem zweiten Monat des islamischen Jahreskalenders). Dies ist der schütteste Trauermonat in Gedanken an die Ermordung des Prophetenknechts und Sohn Abis, Hüseyin und seiner Familie in Kerbelah durch sunnitische Truppen. Das 12-Tage-Fasten der Aleviten ist nicht in gleicher Weise wie das sunnitische Fasten im Ramadân der gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen. Es bleibt jedem selbst überlassen, ob und wie lange er fastet (Kehl-Bodrogy 1988, S.224).

*um halt mehr über mein Volk zu wissen" (Canan,a,S.8).*

Der Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Canan enthält ebenfalls in den Interviews mit den alevitischen Laizistinnen wiederkehrende Motive. Zum einen sieht Canan, wie die meisten anderen alevitischen Laizistinnen, das Alevitum als eine Glaubensrichtung an, die sich vor allem in den rituellen Verpflichtungen deutlich vom orthodoxen sunnitischen Islam abhebt, insofern sie keine diesbezüglichen Pflichten vorschreibt. Sie hebt hier als Beispiel das Bedeckungsgebot für Frauen im sunnitischen Islam als besonderen Unterschied zum Alevitum hervor. Einige Riten wie das alevitische Fasten und die jährlichen Zusammenkünfte der Gemeinden sind ihr zwar bekannt, bleiben für sie aber vage und keinesfalls verpflichtend. Deutlich wird die Abgrenzung, die gegenüber dem sunnitischen Islam vorgenommen wird, sowie die Verbindung von religiöser und ethnischer Identität, die in dem vorangehenden Abschnitt sprachlich durch den Bezug auf "mein Volk" angedeutet wird. Der vagen Vorstellung von religiöser Praxis bei Canan setzt Sevvin, die sich über entsprechende Lektüre informiert hat, eine starke Betonung des 'ernsten Alevitum' mit hohen ethisch-moralischen Ansprüchen entgegen, die das Alevitum an seine Gläubigen stellt. Das Ideal der "Menschlichkeit", das Yesim so typisch für ihre 'Konfession' findet, bekommt bei Sevvin angsterregende übermenschliche Kräfte fordernde Züge, mit denen sie sich nicht identifizieren kann. So ist auch die distanzierende Redeweise von "Aufgaben, die die so haben" als Versuch zu erklären, sich selbst nicht als in die religiöse Pflichtenlehre eingebunden zu sehen:

*"Ja, aber die alevitischen Werte, kann ich nicht sagen, auf jeden Fall, Alevitum ist eine sehr ernste Sache. Nachdem ich nämlich dieses Buch gelesen hatte, habe ich zu mir die ganzen Aufgaben, was die so haben, was die so machen, also da mußst du ein Mensch wie ein Engel sein, also, als ich das Buch gelesen hatte. Eben, dein Inneres muß ganz sauber sein, du darfst niemals lügen, du darfst nichts du darfst über niemanden etwas Schlechtes denken, und was weiß ich noch lauter solche Sachen. Also so richtig, sehr streng. Dann hab ich gesagt, das kann ich niemals werden. Nicht nur ich, sondern wie es auf der Welt, ach Welt ist, glaub ich, übertrieben, auf jeden Fall, also neungzig bis fünfundneunzig Prozent der Aleviten niemals, denn das ist sehr schwer" (Sevvin,a,S.17).*

Gerade die Betonung der Menschlichkeit, des Vorrangs der inneren Reinheit vor der Befolgung 'äußerlicher' ritueller Pflichten ist für die alevitischen Probandinnen das

wichtigste Wesensmerkmal des Alevilik, womit sie auf Grundzüge des alevitischen Selbstverständnisses rekurrieren. Implizit schwingt in dem folgenden Absatz, der die Antworten der Eltern auf die Fragen der Kinder zu den Besonderheiten des Alevilik enthält, die Abgrenzung und damit verbunden auch Vorbehalte gegenüber der Orthopraxie der Sunniten mit. Mit ihrem Fasten im Ramadan glauben diese, so die Eltern von Yeşim, ihre Sünden beglichen zu haben. Die Aleviten hingegen arbeiten an ihrer humanistischen Grundeinstellung, die sich nicht in Riten bemißt. Diese Prioritätensetzung wurde teilweise auch konkret über die familiäre Erziehung vermittelt:

"Zum Beispiel, daß wir ärmeren Menschen etwas gegeben haben oder sehr gehoffen haben, daß meine Eltern sich sehr viel für Andere eingesetzt haben und immer wieder gesagt haben, daß halt Grundbaustein für einen religiösen Menschen heißt, auch ein guter Mensch zu sein, ja, oder nicht unbedingt halt, fasten immer und nur diesen Monat fasten und alle Sünden sozusagen begleichen und den Rest des Jahres nur irgendwas Schlimmes tun, das war also immer diese Erklärungen dafür, wenn wir gefragt haben" (Yeşim, a.S. 17-18).

Das in den Interviews wiederholt geäußerte Interesse an mehr Informationen über das Alevilik verweist auf ein Informationsdefizit, das die jüngere Generation diesbezüglich verspürt. Die Zugänge zu Informationen stellen sich aber für die interessierte zweite Generation nicht einfach dar, da die Religion mündlich tradiert wird, wie Sevim feststellt:

"Wirklich, ich weiß sowieso nicht so vieles. Über das Alevilik weiß ich nicht so viel. Ich bin von meiner Familie sowieso nicht so erzogen worden. Irgendwie eher, na ja guh, o.k. ich wußte, wann die 12 Imame<sup>193</sup> anfangen, das wußte ich, weil meine Mutter dann fastete und so und was weiß ich und also mein Glauben, ist eher irgendwie so, ich mache das immer mit Gott irgendwie, interpretiere das. Also gut, ich habe einen Glauben in meinem Inneren, aber ich bin mehr so an Gott (...) über die Religion, also

<sup>193</sup> Alevitische Fastenzeit als Ausdruck der Verehrung für die zwölf Imame. "Die Verehrung der zwölf Imame durch die Kizilbas/Aleviten ist eng verbunden mit der (...) Vorstellung von der Manifestation des göttlichen Lichtes in menschlicher Gestalt. Das Licht, das sich in Ali und Mohammed zweiteilte und für das irdische Auge sichtbar wurde, verheiratete sich wieder in der Prophetentochter und späteren Frau Abis, Fatma. Nach ihr erschienen es in ihren und Abis Söhnen, Hasan und Hüseyin. Danach inkarnierte sich das Licht in den Inanmen der hiseyinischen Linie, bis hin zum zwölften Inam, der sich nach Auffassung der Zwölferschriften bis zum Ende der Zeiten verborgen hält, um dann als Erlöser, Mahdi, wieder zu erscheinen" (Kehl-Bodrogi 1988, S.138). Inam meint hier nicht den Gemeindevorsteher sondern den politischen und religiösen Führer der Schüthen. Die Konnamis der Namen der 12 Imame ist - theoretisch - religiöse Pflicht jedes Aleviten.

ich weiß nicht, also gut, wir haben zu Hause auch die Fotos von Hz. Ali<sup>194</sup> aufgehängt, auch die von Haci Bektaş Velî aber ich weiß noch nicht mal richtig Bescheid über ihre Geschichte. Nur in einem Buch, das ich durch meine Universität im Rahmen eines Referates, das ich über Pir Sultan<sup>195</sup> gehalten habe, gelesen habe, erst dann. Ja, ich wußte gar nicht, daß nach Pir Sultan unter seinem Namen noch sechs Dichter gelebt haben. Das habe ich letztes Jahr gelernt und in diesem Buch stand über das Alevilik geschrieben, und über den heiligen Ali damals und ich habe das für mich selber so interpretiert, daß das zu der Zeit, das war auch nur 'ne Politik und, was weiß ich, unsere Leute sagen das nicht so, ne, weil, das sehe ich viel. Ich habe auch einmal so gedacht, weil das Wissen ist einfach nicht da. Also es gibt kaum jemanden, der wirklich alles so gut weiß oder halt über die Geschichte so gut informiert ist, der dir dann auch Stunden alles erzählen kann, von A bis Z, gibt es nicht. Die sagen sowieso ist im Alevilik das meiste mündlich weitergegeben, es gab nichts Schriftliches, deshalb wurde nur das, was du so gehört hast, immer nur das weitergegeben, ganz abgesehen von dem, was dazugedichtet wurde (lacht verlegen)" (Sevim, a.S. 14).

Wissen über das Alevilik ist also für Interessierte nicht einfach zugänglich, die mündlichen Überlieferungen gelten als nicht zuverlässig, teilweise sind religiöse mit politischen Aspekten vermischt. Daher ist es für den Einzelnen schwer auszumachen, was der wahre Kern des Alevilik als Religion sein könnte. Die eigene Herangehensweise der Probandinnen an das Wissen ist geprägt von dem Wunsch, sich zuverlässige, wissenschaftlich verlässliche Informationen selbst zu erschließen. Das Studium bietet ihnen eine Möglichkeit der Beschäftigung mit dem Alevilik in diesem Sinne. Sie erhalten sowohl den Zugang zu zuverlässigen Informationsquellen wie auch die Gelegenheit, die Ergebnisse im Seminar zu diskutieren, sich ihre persönliche Meinung in Auswandergesprächen mit anderen zu bilden.

In vielen Fällen haben die Eltern zwar noch alevitische Riten praktiziert, dies jedoch nicht an die nächste Generation weitergegeben oder zumindest deren Sinn und Inhalt

<sup>194</sup> "Hzretü Ali" = seliger Ali, Ehrenritzel für den Schwiegersohn, Cousin und Nachfolger des Propheten Mohammed im Kalifenamt, auf den sich die schiitische Glaubensrichtung im Islam besonders beruft.

<sup>195</sup> Gemeint ist "Pir Sultan Abdal", ein alevitischer Volksdichter aus dem Anatolien des 16. Jahrhunderts, der in seinen Gedichten die desolatre politische und soziale Situation der breiten Bevölkerungsschichten im Osmanischen Reich gegenüber der Staatsmacht anprangert und eine wichtige Identifikationsfigur für Aleviten darstellt (vgl. hierzu Kehl-Bodrogi 1988, S.35).

erklärt. Meist gehört es zu den wesentlichen religiösen Erziehungsgrundsätzen der Eltern der Probandinnen, diese über die Unterschiede zu den Sunniten zu unterrichten. Das heißt, die Charakteristika der eigenen Religion werden durch eine negative Abgrenzung gegenüber der für Sunniten verbindlichen religiösen Praxis hervorgehoben. Nicht in allen Fällen geht dies jedoch so weit, daß die Eltern Kontakt zu Sunniten grundsätzlich nicht befürworteten, wie bei Sevim:

*"Also ehrlich, wir wurden sowieso so, so richtig religiös wurden wir nicht aufgezogen. Eben halt, wir sind Aleviten, halt wir gehen nicht in die Moschee oder so, nachdem diese und jene Sachen passiert sind, gehen wir halt, also nach dem Tod von dem heiligen Ali. Eben halt von uns geht kein Mädchen an die Sunniten, von den Sunniten keines zu uns. Damals, also zur rechten Zeit, wurde es auch zu mir gesagt 'Damit du's weißt, Sevim, benimm dich dementsprechend', so halt. Y. Das ist wichtig? Ja, also ich weiß jetzt schon ganz genau, meine Familie würde sich dagegen wenden, wenn ich mit einem Sunniten auftauchen würde, also nicht umbringen, aber ich bin sicher, daß sie dagegen wären. Aber, sagen wir mal, einer meiner Brüder würde in Zukunft irgendwann einmal mit einem sunnitischen Mädchen ankommen, wie sie sich ihnen gegenüber verhalten würden, weiß ich nicht, das weiß ich nicht, denn, ich weiß nicht, gegenüber den Mädchen irgendwie ist diese Beziehung noch ganz anders"* (Sevim, a.S.14).

Sevims Erzählung ist die bereits erwähnte - auch in alevitischen Familien durchaus verbreitete - Geschlechterrollenorientierung zu entnehmen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn einige alevitische Laizistinnen über die Benachteiligung als Mädchen in der Familie klagen. Sie begründen dies jedoch - anders als bei den sunnitischen Laizistinnen und Atheistinnen nicht mit der Religion sondern mit der türkischen Tradition. Die Religion fordert keine Handlungen, die das Alltagsleben beeinflussen: *"Man weiß, daß es 12 Imame, daß es die gibt, die 12 Propheten, das es 'ne Fastenzeit gibt, das man dies nicht macht, jenes nicht macht und das man nicht in die Moschee geht zum Beispiel, Punkt fertig aus. Und das beeinflusst ja irgendwo nich, also weder mit der Kleidung, noch, wie soll ich sagen, was man tut jetzt. Ja gut, man hat zwar eine bestimmte Rolle, aber das ist eher traditionsgebunden als religionsgebunden, wird ich sagen"* (Gül, a.S.17).

Für Canan sind Aleviten ihr "Volk", für das sie sich interessiert. Die Herausstrichung eines Gegensatzes zum Islam, insbesondere definiert über den Ritus, verweist darauf, daß sie zu denjenigen Aleviten gehört, die das Alevilik als eigenständige religiös

ethnische Orientierung neben bzw. außerhalb des Islam verorten (Canan, a). Verstärkt wird diese Einschätzung durch das Postulat einer eigenen alevitischen Sprache:

*"Wir haben ja auch unsere eigene Sprache, eigentlich, die Aleviten. Leider wurde uns das nicht beigebracht [Y: Welche Sprache ist das?] Das nennt sich Zazaca" (Canan, a.S.17).*

Auf Canan, die durch den Bezug auf 'Zazaca', einem kurdischen Dialekt, zu verstehen gibt, daß ihre Familien Zaza-sprechende alevitische Kurden sind, trifft zu, was Wilpert für die zweite Generation von kurdischen Aleviten in Deutschland festgestellt hat, daß nämlich bei einigen von ihnen Verwirrung darüber besteht, ob man sich als Alevit ethnisch oder religiös definieren soll (Wilpert 1988, S.103).

Anders als Canan verortet Yeşim ihre religiöse Orientierung eindeutig im Rahmen des Islam. Alevilik ist für sie eine "Konfession" des Islam. Sie ist sich bewußt, daß dies eine unter vielen verschiedenen möglichen Haltungen zum Verhältnis Alevilik-Islam unter Aleviten ist (Yeşim, a.S.21). Als sich dem Islam zugehörig fühlende Gläubige praktiziert sie ihre Religion jedoch kaum. Ihre religiöse Praxis beschränkt sich vor allem in der selbständigen Aneignung von Wissen über das Alevilik, wofür ihr, wie Canan, die Universität einen guten Rahmen bietet:

*"Ich weiß nicht woher, aber ich weiß einfach, ich bin Moslem also ich bin eine Muslime, das weiß ich zum Beispiel. Also obwohl ich jetzt nicht vieles gemacht und getan habe, wie ich grad gesagt habe, ich weiß einfach, ich bin Muslimin, ja, und ich bin Alevitin halt von der Konfession. Aber das war eigentlich alles und daß jetzt mein Wissen auch so mit der Zeit gestiegen ist, ich persönlich bin hingegangen und hab mir Bücher geholt oder diese Referat gehalten bei dir damals, also das kam so'n bißchen Eigeninteresse heraus" (Yeşim, a.S.18).*

Nicht nur für Yeşim war der Auslöser ihres gestiegenen Interesses an der eigenen 'Konfession' Alevilik "die Situation in der Türkei, wo Aleviten halt so, ich weiß nicht, altarkiert worden sind" (Yeşim, a.S.18)<sup>96</sup>. Das Verhältnis zwischen Aleviten und Sunniten entwickelt sich aus ihrer Sicht in Form von "Religionskriegen", die ihr Bewußsein für das Alevilik zwar schärfen, nicht jedoch zu einer verschärften Abgrenzung gegenüber den Sunniten geführt haben:

<sup>96</sup> Sie nimmt hier indirekt Bezug auf die bereits erwähnten Ereignisse von Sivas (1993) und in dem Istanbul Stadtteil Gaziosmanpaşa (1995), denen ein wichtiger Einfluß auf das "Revival" alevitischer Identitätsfindung zugesprochen werden kann (vgl. Vortoff 1995, S.156).

"Aber je älter ich geworden bin, oder halt mit Oberstufenzeit, also so meine gymnasiale Phase und jetzt mit an der Uni auch, hab ich diese, diese Religionskriege, sag ich jetzt mal, mitbekommen. Und das hat natürlich meine Einstellung verändert und auch, daß ich einfach mehr über Aleviten hören wollte, wissen wollte, weil ich ja auch diese Vorurteile hörte, 'Jenes machen die und so ungläubig' und das hat meine Haltung auch etwas verändert. Aber ich muß sagen, ich bin trotzdem keine fanatische Alevitin, was ich ablehne, also ich lehne' das von beiden Seiten eigentlich ab. Und, ja, ich denk mir mal, ich weiß nur mehr, nicht viel, also ich muß immer noch mein Wissen erweitern. Aber natürlich hab ich dadurch auch mehr verändert, so ich weiß jetzt Ja, ich bin Alevitin und Aleviten machen das und jenes', Tradition, wie läuft ein Gottesdienst ab und das ist sehr gut für mich, also daß ich das weiß" (Yeşim,a.S.22).

Ebenso wie die surnitischen Laizistinnen, sehen sich also auch die alevitischen Laizistinnen von zwei Seiten einem Bekennnisdruck ausgesetzt. In ihrem Fall sind es jedoch nicht die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft und die 'fanatischen' Vertreter der eigenen Gruppe, sondern die bereits erwähnten Vorurteile etingier Sunniten gegenüber den Aleviten auf der einen Seite und die 'Fanatiker' in den eigenen Reihen. Gül verwehrt sich gegen die Ansprüche von außen, sie religiös beeinflussen zu wollen: "Und ich hatte auch schon mal also drei ziemlich religiöse Mädchen, die waren die WG-Nachbarn von meiner Freundin, da haben wir halt auch versucht, mit denen mal darüber zu reden, weil halt das Thema kommt irgendwann. Und die haben auch direkt gesagt 'Du bist kein Moslem'. Und dann hab ich gesagt 'Warum, erklär' mir das?' und dann haben die gesagt 'Ja, du betest nicht, du fastest nicht, du gehst nicht in die Moschee', ich weiß nicht, diese fünf Sachen, die man machen, die man erbringen muß. Und dann hab ich gesagt 'Ja gut, mein Gott, was soll's, ne, wenn ich das nicht bin, dann bin ich das eben nicht' also ich mein, es verändert nicht viel an meiner Persönlichkeit" (Gül,a.S.18).

Hinsichtlich ihres Bekenntnisses zum Alevilik hat Gül einen Wandel bei sich selbst festgestellt, den sie als positiv bewertet. Im Gegensatz zu einer provokanten Nutzung religiöser Identität als Abgrenzung gegenüber anderen, die sie früher praktizierte, hat sie bei sich eine Privatisierung ihrer religiösen Identität festgestellt. Hintergrund ist die Erkenntnis, daß Provokationen, die mittels einer Zurschaustellung religiöser Orientierungen, d.h. auch der Benutzung religiöser Symbolik (wie etwa des Schwerts Alis) ertztelt werden, Menschen dialogunfähig machen kann und Spaltungen herbeiführt: "Also, wenn man zum Beispiel mir gesagt hat 'Fastest du jetzt in der Ramazanzeit?' da

hab ich gesagt, nein, ich bin Alevitin, ich faste nicht. Aber das war auch so irgendwo provozierend, das würd ich heute zum Beispiel niemals tun, weil das tut er nicht für mich, das tut der für sich selber und wenn jetzt heute zum Beispiel jemand mich fragen würd 'Fastest du?' sag ich einfach, 'Nein, ich faste nicht', ne, und wenn die mich fragen 'Warum?' sag ich, 'Na, weil das nicht zu mir gehört und ich faste das nicht'. Aber meine Einstellung jetzt dazu ist, daß auch viele Aleviten durch halt diese aktuelleren Sachen, was passiert ist, auch irgendwo auch diese, in meinen Augen, aggressiveren Schiene rübergehen, das merkt man schon. Alle rennen mit so'nem Schwert'<sup>197</sup>, ne, je dicker das Schwert, desto der bessere Alevite irgendwo. Und das find ich eigentlich 'nen bißchen schrecklich, weil, wenn die sich 'nen bißchen damit auskennen und wenn die so'n bißchen die Philosophie kennen sollten, dann kann man auch schönere Symbole finden, um das auszudrücken oder man muß es nicht mal so ausdrücken. Man muß das nicht unbedingt mit einem Schwert ausdrücken, zum Beispiel, oder das so hervortun. Ich weiß nicht, also das ist einfach 'nen Armutzeugnis, finde ich" (Gül,a.S.19).

Hintergrund für die gelassene Haltung gegenüber der Wahrnehmung ihrer Religiosität durch die Umwelt ist ihre Einsicht in den untergeordneten Stellenwert, den religiöse Praxis für sie persönlich hat. Wenn die religiöse Praxis als Kriterium für die Religiosität betrachtet wird, wie im Falle von Gül, dann offenbar sich damit ein Einfluß der sunnitisch-orthodoxen Vorstellung von der Bedeutung der Orthopraxis für den Glauben. Wie bereits bei den alevitischen Spiritualistinnen erweist sich der surnitische Islam als Folie, vor dem die eigene alevitische Religiosität abgebildet und bewertet wird. Als religiöse Praxis, die sie verwirklichen können und in der sie einen Sinn sehen, schätzen die alevitischen Laizistinnen die selbständige Aneignung von Wissen über ihre Religion ein. Auch die weniger religiösen Probandinnen bewerten dies von daher als wichtig, da sie über ihre eigene religiöse Herkunft kommunikationsfähig sein möchten und Wissen auch als Schutz vor falschen Informationen, vor Angriffen von außen und vor der Manipulierbarkeit durch Dritte sehen:

"Und ich kann noch nicht mal richtig sagen, halt, daß ich alevitisch lebe, zum Beispiel. Ich mein, ich mache ja auch nicht viele Sachen, ich faste zum Beispiel nicht oder ich tanz mich auch in keine'<sup>198</sup>, weiß ich nicht, ich bete nichts an oder sonst was.

<sup>197</sup> Gemeint ist das Symbol der jugendlichen Aleviten, "Zülfükar", das Schwert Alis, das als Kettenanhänger von einigen um den Hals getragen wird.

<sup>198</sup> Gemeint ist der rituelle Taöz 'semah', der während des 'cem'-Rituals getanzt wird.

Ich mach ja auch nichts, also ich kann ja auch im Endeffekt nicht behaupten, ich bin irgendwo religiös oder ich lebe nach alevitischer Lebensweise oder nach alevitischer Religion oder so. Das kann ich nicht von mir behaupten. Und das einzige, was ich machen kann, ab und an mal ein Buch lesen, wenn mich das interessiert, 'ne zeitlung, nur um halt darüber Bescheid zu wissen und wenn mich jemand fragt, darüber reden zu können. Das ist aber auch alles" (Gül.a.S.20).

Inbesondere in Anbetracht der unsicheren Informationslage bezüglich ihrer aussozialisierten Religion und der stattfindenden Auseinandersetzungen mit anderen Aleviten aber auch vorurteilsbehafteten<sup>199</sup> Sunniten sehen die alevitischen Laizistinnen eine Versorgung mit religiösem Grundwissen für sich selbst wie auch für ihre Kinder als unerlässlich an, um die Eigenständigkeit gegenüber diesem Druck von Außen zu bewahren und diesem etwas entgegenzusetzen zu können (Yeşim,a),(Gül.a), (Canan,a). Wissensaneignung erscheint bei dieser Gruppe daher teilweise als eigene Kategorie religiöser Praxis. Unabhängig davon, ob sich die einzelne Probandin im oder außerhalb des Islam verortet, sich als bewußte oder lediglich aussozialisierte Alevitin begreift, scheint für die Probandinnen die Aneignung von Wissen über das Alevitk ein wichtiger Faktor bei der religiösen (und ethnischen) Identitätsfindung zu sein.

Neben der Vorstellung vom Alevitk als eigene religiös-ethnische Gruppierung außerhalb des Islam (Canan) und derjenigen vom Alevitk als 'Konfession' des Islam (Yeşim) präsentiert sich mit Sevim im Spektrum der Probandinnen eine weitere Variante des Alevitk, die mit starkem mystischen Aspekt in Richtung islamischer Volksfrömmigkeit tendiert. Sevim's Familie mütterlicherseits gilt in alevitischer Kreise als Hüterin einer magischen Trube, deren Inhalt, zwei Stöckchen, die für zwei 'Entrückte'(Mystiker) stehen, Zauberkräfte zugeschrieben werden. Wenn sie verstimmt sind, weil ihnen die notwendigen Opfer (Geld- oder Tieropfer) nicht rechtzeitig gebracht wurden, zeigen sie dies dadurch an, daß sie ihre festgelegte Anordnung in der Trube selbständig ändern. Dann muß die Hüterin der Trube die Stöckchen in Form einer rituellen Handlung waschen, wieder richtig anordnen und ein Opfer bringen. Auch Sevim kann sich dem Glauben an die Zauberkräfte nicht ganz verschließen. Den Glauben an höhere Mächte und an die Zukunftswirksamkeit der Träume ihrer Mutter führt sie auf diese mystische Familiensozialisation zurück:

*"Ich sag ja, erst habe ich nicht daran geglaubt, Mutter, hör auf und so aber also*

<sup>199</sup> Zu den von Sunniten vorgebrachten Vorurteilen gegenüber den Aleviten vgl. die Ausführungen zu diesem Punkt bei den Spirituellen.

*dann denk ich mir manchmal, warum soll sie mich denn anhängen, wenn sie es doch mit eigenen Augen gesehen hat, und dings wirklich, der Bezug war heisseitiggehoben und das kleine Stöckchen lag vor dem großen Stöckchen, und es muß ja immer davor sein, und deswegen, was weiß ich, haben sie sie wieder gewaschen und so, und meine Mutter erzählt, daß sie damals, kurz vor der Heirat zu den Mystikern gesagt hat, zu ihnen gebetet hat, wenn ich heirate, bitte sorgt dafür, daß ich niemandem etwas schuldig bleibe, daß ich niemandem zur Last fallen muß sozusagen (...) wenn ihr meinen Wunsch erfüllt, dann werde ich jedes Jahr in die Türkei kommen und auch ein Tier opfern. Und seitdem läßt meine Mutter jedes Jahr in der Türkei ein Tier opfern. Und einmal hat sie wohl den Fehler gemacht, es zu vergessen, dann sind sie ihr im Traum erschienen, da ist meine Mutter aufgestanden und sofort, ich will jetzt nicht lügen, hat entweder ein Tieropfer gebracht oder Geld geschickt, eins von beiden (...) Also deswegen irgendwie, glaube ich daran, also es gibt da auch irgendwie so andere Mächte oder andere Kräfte, ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll, deswegen glaube ich an solche Sachen. Oder, was weiß ich, wenn meine Mutter in ihren Träumen den heiligen Ali oder so sieht, oder Politiker, zum Beispiel Tansu Çiller oder Demirel, das sind in den Augen meiner Mutter also sehr gute Zeichen" (Sevim,a,S.16).*

Einen Einfluß auf ihren Glauben hatten auch Kirchenbesuche, die sie, ähnlich wie Canan, in der Grundschule miterlebt hat. Sie führten dazu, daß sie die Kirche als "Gottes Haus" zu akzeptieren begann und einen Jesusglauben entwickelte, der in der Familie akzeptiert wird, da Jesus als Prophet ebenfalls sehr geschätzt wird. Mit den mystischen und synkretistischen Anteilen ist Sevim's Glauben in die Nähe der Spirituellen einzuordnen, da sie jedoch alle Elemente in ihr Verständnis von Alevitk einbindet, wird sie hier unter der Kategorie alevitischer Laizistinnen geführt.

Wie angesichts der Entwicklung der alevitischen Religiosität, die in Teil I dieser Arbeit bereits ausführlich behandelt worden ist, zu erwarten war, verschwimmen in den Erzählungen der Probandinnen die Grenzen zwischen religiöser und ethnischer Identität sowie die Zuordnung bzw. Abgrenzung gegenüber dem (sunnitischen) Islam. Damit sind unter den Probandinnen die meisten der unterschiedlichen Strömungen des alevitischen Identitätsverständnisses, die unter Teil I beschrieben wurden, vertreten. Der dort bereits geschilderte Identitätsbildungsprozess bei Aleviten allgemein, aber insbesondere auch in Deutschland (Vorhoff 1995, Wilpert 1988) spiegelt sich deutlich in seiner Differenziertheit in den Interviews mit den türkischen und kurdischen Alevi-

tinnen unter den Laizistinnen.<sup>200</sup>

Deutlich wird vor allem ein großes Interesse der jüngeren Generation, unabhängig davon, ob sie sich als religiös begreift oder nicht, an fundierten Informationen über das Alevitk als Reaktionen auf das Selbstverständnis und die Angriffe einiger Sunniten. In dieser Hinsicht kehrt sich bei einigen Familien das Erziehungsverhältnis um. Die gebildeteren Töchter vermitteln ihr 'Buchwissen' über das Alevitk an die teilweise praktizierenden, jedoch wenig inhaltlich informierten alevinischen Eltern weiter und tragen so dazu bei, daß sich bei diesen eine bewußtere religiöse Praxis entwickelt (z.B. Canan, a.S.11).

### Sunnitische Laizistinnen

*"Genug? Bestimmt nicht, also nicht ausreichend. Genug? Soweit, daß ich mich vielleicht von den, von Nicht-Muslimischen abgrenzen kann, also, vielleicht, aber nicht ausreichend. Ich nehme mir auch jedesmal vor, den Koran zu lesen, aber irgendwie klappt es nicht. Aber ich, sagen wir mal so, es ist schon ein anderes Gefühl wenn ich bete, als wenn ich's nicht tue. Also es ist so, ich weiß nicht, es ist richtig psychisch, dann fühl ich mich besser, als wenn ich, sagen wir mal, das vernachlässigen würde. Entweder hat es sich verinnerlicht, oder aber ausreichend, das ist jedenfalls mein Wissen, glaube ich, nicht. Ich meine, ich versuche so weit wie möglich viel zu erfahren, auch selbst zu lesen, aber eine Religion so richtig zu erfassen, beansprucht ja auch ziemlich viel Zeit und auch überhaupt danach leben zu können, ist auch etwas ganz anderes. Ich halte mich, glaube ich, eher an den Laizismus (lacht). Es geht ja auch hier anders gar nicht, anders zu leben, irgendwie. Ich meine, wenn ich mich bedecken müßte, würde, dann wär's wirklich auch schon vom Äußeren her eine Abgrenzung von von Andersdenkenden. Und das, das will ich nicht. [Nee?] Nee. Das entspricht mir nicht" (Ayten, s.S.15)*

Dieser Interviewausschnitt, der eine Reaktion der Probandin auf die Frage, ob sie meine, genügend über ihre Religion zu wissen, darstellt, verdeutlicht die wichtigsten

<sup>200</sup> Auf diesen Aspekt kann im Untersuchungszusammenhang nicht näher eingegangen werden. Allerdings soll an dieser Stelle betont werden, daß der Identitätsfindungsprozess der Aleviten unterschiedlicher ethnischer Herkunft in Deutschland ganz offensichtlich ein ergiebiges und umfangreiches Thema weiterer wissenschaftlicher Forschung darstellt.

Aspekte des religiösen Selbstverständnisses dieses Typus. Zum einen wird in erster Linie ein affektiv gestärktes Bekeantnis zur verinnerlichteten Religion deutlich. Auch wenn das persönliche Wissen über die Religion nicht als ausreichend empfunden wird, dominiert diese Empfindung nicht so stark, daß dies zum Anlaß genommen wird, große Anstrengungen zu unternehmen, um das Defizit zu Lasten der säkularen Gestaltung des Lebensalltags auszugleichen. Legitimation erhält diese Prioritätensetzung durch den Bezug zum Laizismus, der hier nicht als Ideologie sondern als Form von Religiosität zitiert wird, wenn im nächsten Halbsatz von der Art zu "leben", die damit bezeichnet wird, die Rede ist. Ziel ist ein sich nahtloses Einfügen in die säkulare Gesellschaft. Diesbezüglich berufen sich die meisten sunnitischen Laizistinnen auf die Familientradition, derzufolge die Eltern "nicht fanatisch religiös" (Meral, s\*, S.22) sind bzw. "schon religiös angehaucht, aber mit moderneren Perspektiven" (Cansu, s.S.1) und dementsprechend keine dogmatische religiöse Erziehung praktiziert haben. Bereits in der Familie herrsche in den meisten Fällen ein 'lockeres' Klima diesbezüglich. Das heißt, Religiosität war zwar eines der Erziehungsziele, dies sollte jedoch nicht mit Zwang erreicht werden. Auch wenn die meisten Mütter - mit Ausnahme der Mutter von Cansu, die als praktizierende Muslimin selbst kein Kopftuch für nötig hält - ein Kopftuch tragen, sich dies prinzipiell für ihre Töchter auch wünschen, respektieren sie die Ablehnung der Töchter, diesbezüglich dem mütterlichen Vorbild zu folgen. Für Suzan ist dies ein äußeres Zeichen für das religiöse Familienklima, das sie mit dem Adjektiv "locker" umschreibt:

*"Locker insofern würd ich sagen, ich muß kein Kopftuch tragen so in der Art. Ja und diese Kleidervorschrift, das muß ich nicht einhalten. Meine Eltern haben nicht drauf bestanden. Sie haben auch nie direkt gesagt, das mußt du soundso machen, das hat sich so entwickelt. Also sie wären natürlich froh, wenn ich das machen würde, weil sie dann so guten Gewissens sagen können 'Wir haben unsere Tochter tatsächlich in die Richtung erzogen' denk ich mal, wenn ich mich in sie reinversetze. Aber es ist kein Problem, es muß nicht sein" (Suzan, s.S.14-15).*

Wenn die Eltern aufgrund fehlender eigener Kenntnisse nicht in der Lage waren, sich wie bei Metal (s+) - persönlich um die religiöse Erziehung zu kümmern, delegierten sie die religiöse Erziehung direkt an Korankurse, im Bewußtsein, damit auch eine persönliche religiöse Pflicht zu erfüllen<sup>201</sup>.

<sup>201</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den religiösen Erziehungspflichten der muslimischen Eltern im Exkurs über Grundzüge 'islamischer' und 'traditionell türkischer' Erziehung.



*"Ja mein Vater hat gesagt Ich hab die jahrelang hingeschickt und wenn sie jetzt, also mich betrifft keine Schuld mehr oder Sünde mehr, wenn sie nichts gelernt haben, ist das deren Problem"* (Hande, S.26).

Eine Ausnahme stellt im Spektrum der sunnitischen Laizistinnen Mediha religiöse Erziehung dar. Anders als bei den anderen Laizistinnen führte Mediha negative Erfahrung mit ihrer rigiden familiären religiösen Sozialisation dazu, daß sie heute ein gebrochenes Verhältnis zu ihrer Religion hat und in Hinblick auf ihre Religiosität unsicher ist. Die Religion wurde von der Mutter vor allem als Druckmittel in der Erziehung und zur Ausprägung eines (schlechten) Gewissens benutzt - etwa bei der Weigerung, ein Kopftuch zu tragen. Als Ergebnis entwickelten sich bei Mediha Gefühle des Hasses gegenüber der eigenen Religion, jedoch keine Ablehnung von Religiosität: *"Also ich hab ja immer negative Erfahrung mit der Religion gehabt, dadurch daß ich immer zu irgendwas gezwungen wurde und das dafür war immer die Religion so verantwortlich, daß ich da so leiden mußte, immer diese Scheiß-Religion, so, warum gibst du dich, ne, daß ich jetzt so leiden muß, also nur wirklich so negative Assoziationen mit Religion. Und trotzdem hab ich aber so schon so 'ne Religiosität entwickelt irgendwann"* (Mediha, S.26).

Mit Religiosität verbinden die Laizistinnen zwar keine umfassende religiöse Praxis, jedoch eine tiefe Empfindung, die etwa im persönlichen Gebet zum Vorschein kommt. Die Religiosität, gefestigt durch die Bindung an den Islam, gibt den Probandinnen *"eine innere Ruhe"* (Meral, S.7). Bestimmte rituelle Handlungen, insbesondere das Rezitieren des Koran, bzw. das Lesen des Koran, vermittelt ihnen ein meditatives Gefühl, es hilft, sich zu beruhigen, abzuschalten, kann sogar *"Stress"* abbauen helfen (Meral, S.7). Das Begehen der heiligen Nächte<sup>202</sup> vermittelt eine spirituelle Atmosphäre (Ayten, S.), die das Gefühl einer größeren Nähe zu Gott vermittelt. Der Glaube, vor allem in Form des Glaubens an das Jenseits, vermittelt Halt, *"das Gefühl, nicht umsonst zu leben"* (Hande, S.).

Die Tatsache, daß die Laizistinnen in der Öffentlichkeit nicht als Musliminnen erkennbar sind, ist nicht als Zeichen für deren geringe Religiosität zu bewerten. Sie selbst betonen, daß sie nicht das Bedürfnis haben, ihren Glauben öffentlich sichtbar zu

<sup>202</sup> Die heiligen Nächte heißen auf Türkisch 'Kadir'. Muslime begehen im islamischen Jahresverlauf, der sich nach dem Mondkalender richtet, fünf Nächte im Gedenken an Daten aus der Prophetengeschichte Muhammads.

machen. Sie stehen zu ihrer Religion, von der sie wissen, daß sie von der nicht-muslimischen Umgebung teilweise als etwas Negatives wahrgenommen wird:

*"Zu meiner Einstellung zum Islam, ist meine Religion erst mal ich, kann ruhig sagen, ich bin Muslimin, ohne daß da irgendwie Negatives erwartet werden sollt, ich weiß es nicht, ich kann es frei sagen, ich bin Muslimin, ich brauch das nicht verstecken. Das ist meine Religion, man kann darüber lange diskutieren, ich weiß es nicht, es gibt sehr viele Ausprägungen, Richtungen. Wir sind wahrscheinlich bisshen mehr die lockere Art, weiß ich nicht"* (Suzan, S.14).

Die sunnitischen Laizistinnen, die überwiegend ganz individuelle Schwerpunkte in ihrer rituellen Praxis setzen, indem sie etwa nicht den ganzen Monat Ramadan fasten, sondern nur am Wochenende oder an einigen Tagen, oder statt des regelmäßigen Ritualgebets (namaz) öfter das Spontangebet (dua) beten, sehen sich durch das Unverständnis, das ihnen die nicht-muslimische Umgebung hinsichtlich dieser Praxis entgegenbringt, in ihrer persönlichen Religiosität nicht ernst genommen und unter Rechtfertigungsdruck gesetzt. Cansu fühlt sich aufgrund ihrer Religion exotisiert und damit ausgegrenzt. Sie kritisiert im folgenden Absatz das nur auf oberflächliche Neugierde beschränkte Interesse der Deutschen an ihren kulturellen und religiösen Wurzeln. Sie empfindet die Aufforderung, immer wieder über zu den gleichen, von den Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Riten Stellung zu nehmen, als Zumutung. Dies tritt insbesondere im Zusammenhang mit dem von den meisten Laizistinnen praktizierten Fasten im Monat Ramadan auf:

*"Jetzt von den Deutschen 'Darfst du auch nichts trinken?'; das kommt jedes Jahr, diese Frage: 'Wie und du darfst nichts trinken?' Mein Gott, ich hab' dir doch gesagt, nichts essen und nichts trinken. Also dieses nicht-trinken-Dürfen können die gar nicht fassen und, das finde ich dann nervig so, das ist immer wieder für die neu, ne, und 'Ach, wenn du deine Tage hast, dann brauchst du nicht zu fasten, ach toll!' und mein Gott, finden das dann ganz merkwürdig 'Ach, wenn du schwanger...' so immer so, die tan immer einen auf doof, weil das ist ja 'Ach, fasten, mein Gott, das ist ja ganz, mein Gott, wie orientalistisch!' ne und so, das ist für die ganz fremd, so 'Gut, daß wir keine Moslems sind', so nach dem Motto: 'Interessiert zwar, aber so 'Ach zum Glück hab' ich ja nicht so viel damit zu tun', ne"* (Cansu, S.29).

Sogar diejenigen, die zu der von der Religion geforderten Praxis selbst ein gebrochenes Verhältnis haben, wie Cansu, sehen sich in solchen Situationen gezwungen, Loyalität mit dem Islam und seinen Praktiken zu zeigen. Durch Reaktionen von Außen

verstärkt sich bei ihnen das Bewußtsein für die religiöse Zugehörigkeit zum Islam. Auf der anderen Seite sehen sie sich dem Druck ausgesetzt, ihre individualisierte Form der Religiosität gegenüber den Ritualistinnen (Cansu nennt sie hier "Fanatikerinnen") verteidigen zu müssen. Dabei betonen sie die höhere Bedeutung der Verinnerlichung ethischer Werte vor dem Befolgen der religiösen Praxis. Die Forderung nach einer hundertprozentigen Praxis, wie sie von 'Fanatikern' erhoben wird, empfindet Cansu als unzumutbares Dogma:

*"Man kann ja auch dankbar sein, wenn jemand einfach, was heißt dankbar, aber wenn jemand, zum Beispiel, was weiß ich, jemand der kein Kopftuch trägt aber den Koran lesen will, was weiß ich, das ist doch auch etwas. Nein, man muß, wenn man ein guter Moslem werden will, alles ausführen. Mein Gott, man kann ein wenig davon, dann ist man vielleicht nicht hundertprozentig, aber vielleicht achtzigprozentig, weiß ich ja nicht. Und außerdem, man sagt ja so schön, Gott weiß alles, mein Gott, dann soll er's doch entscheiden, ne"* (Cansu, S.27).

In diesem Zwiespalt zwischen den Anforderungen beider 'Extrempositionen' der deutschen wie der türkischen Gesellschaft bleibt wenig Platz für individuelle Kombinationen z.B. des religiös besetzten Symbols Kopftuch mit 'westlichen' Verhaltensweisen. Diese Erfahrung mußte Meral (s+) machen. Weder die deutsche noch die türkisch-muslimische Gesellschaft duldeten ihr Grenzängerimentum als kopftuchtragendes Mitglied einer gemischgeschlechtlichen Folkloregruppe, man wirft ihr "paradoxe" Verhalten vor (Meral, s+, S.21). Sie entscheidet sich für eine Richtung, das 'westliche' Äußere, und muß nun erfahren, daß ihr von sunnitischen Freunden eine religiöse Grundhaltung abgesprochen wird, ja, daß man ihren religiösen Empfindungen nun keinen Respekt mehr zollt. Dabei hat sich ihre Einstellung zum Islam, die sie selbst als "ziemlich liberal" bezeichnet, nach ihrem eigenen Bekunden nicht geändert, "nur das Kopftuch ist weg" (Meral, s+, S.13):

*"Einige Freunde denken jetzt oder haben jetzt gedacht, ich wär jetzt nicht mehr religiös und habe das Kopftuch deswegen abgetan, wenn sie früher in meinem Beisein das nicht gemacht haben, dann haben sie jetzt angefangen, neben mir so spöttisch, über den Islam spöttisch zu reden und so, religiöse Witze"* (Meral, s+, S.21).

Die sunnitischen Laizistinnen üben alle eine selektive und sporadische religiöse Praxis aus, mit Ausnahme des Fastens, was von allen eingehalten wird. Zumeist wird die Einhaltung bestimmter religiöser Gebote wie das Fasten im Ramadan oder das Schweinefleisch- und Alkoholverbot logisch (etwa medizinisch) bzw. sozial sinnvoll (Nach-

empfinden von Armut, soziales Verhalten) und somit zweckrational begründet. Während die einen den tieferen Sinn des Fastens in den Vordergrund stellen "Geduld zu üben" (Ayten, s., S.20) ist für die anderen das durch das gemeinsame Fasten vermittelte Gemeinschaftsgefühl wichtiger, als die damit vollzogene Erfüllung der religiösen Pflicht. So etwa bei Cansu, die hier einer Familientradition folgt, die sie verinnerlicht hat und ohne deren Befolgung sie ein schlechtes Gewissen bekäme. Gleichzeitig betont sie, daß ihr das Gemeinschaftliche, das im gemeinsamen Fastenbrechen im Ramadan liegt, viel Spaß macht: "Dann gehört man voll dazu und es macht mir auch super Spaß" (Cansu, s., S.24). Selbst Mediha, die sich ansonsten als "kaum religiös" bezeichnet, befolgt das Fasten als eine ihrer wichtige Gemeinschaftshandlung:

*"Also ich hab kaum was mit Religion am Hut, ich bin eigentlich, faste, aber ich weiß nicht, also ich faste so, weil es zuhause gefastet wird. Es ist auch was schönes eigentlich zu fasten, meiner Ansicht nach. Also ich mag es zu fasten, wenn die ganze Familie so fastet und so mach ich das sehr gerne mit, aber so dem, also eigentlich dem Fasten wegen und nicht wegen Religion, also ich faste gerne im Ramadan. Das mach ich. Eigentlich mach ich sonst nichts mit Religion und ab und zu, wenn es mal 'meylür's' geht, und so, bring ich meine Mutter dahin und nimm mir dann auch schon mal so'n Kopftuch und so, ihr zürbe, oder damit ich nicht auffalle, das mach ich. Aber, also von mir kann man nicht sagen, daß ich religiös bin oder so, kaum" (Mediha, s., S.26).*

Die Elemente, die sie selbst positiv an der von ihrer Religion geforderten rituellen Praxis finden, wählen die Laizistinnen selbst aus. Von außen herangetragene religiöse Verpflichtungen lehnen sie ab. Hier kommt der Wunsch nach einer individuell gestalteten und verantworteten Religiosität zum Ausdruck. Damit sehen sie sich ganz in der überlieferten Tradition ihrer Religion, des Islam, der die Gläubigen zur individuellen Verantwortung für die Intensität der eigenen Religiosität auffordert:

*"Weil, ich finde es sollte jedem überlassen sein, also, werden, ob er fasten möchte oder nicht, ne. Jedem, weil, ich weiß nicht, man sagt doch, im Jenseits ist jeder für sich selbst verantwortlich, was weiß ich, Ich find, die Selbständigkeit sollte man schon haben"* (Cansu, s., S.24).

<sup>205</sup> Aus Anlaß der Begehung von Rituspassagen (Geburt, Beschneidung, Hochzeit, Tod, Totengedenken) wird von türkischen Muslimen in der Moschee eine religiöse Feier ausgerichtet, bei dem die "meylüt", die von Karip Çelebi (16. Jh.) verfaßte, türkischsprachige Schilderung und Preisung der Geburt des Propheten Mohammed in Reimform feierlich rezitiert wird. Die Feier, die besonders bei den Frauen beliebt ist, wurde nach diesem Werk benannt.

Vor diesem Hintergrund ist es ihnen wichtig, einen eigenen Zugang zur Religion zu finden. Dies ist ihnen insofern möglich, als ihnen der Koran als zeitgemäß interpretierbar gilt. Negative Aspekte des Islam in der Gegenwart werden auf Fehlinterpretationen des Koran zurückgeführt (Merals+, S.21-22). Strikta werden religiöse Autoritäten abgelehnt. Damit geht eine kritischen Distanz zu der Art, wie religiöse Inhalte ihrer Religion von den Religionsgelehrten ausgelegt werden, einher, vor allem in bezug auf die Stellung der Frau. Hande etwa gibt sich nicht mit der nach Aussagen einiger von ihr befragten muslimischen Religionsgelehrten religiös begründeten niedrigeren Stellung der Frau zufrieden, sondern hinterfragt den islamischen Ursprung dieser Aussage. In ihren Augen liegen dieser Bewertung Fehlinterpretationen des Koran zugrunde. Sie betrachten dies als gängige Praxis. Im Gegensatz zu anderen, die ihre private Religiosität, d.h. vor allem nur selektiv wahrgenommene religiöse Praxis mit den Umständen, die keine vollständige Praxis erlauben oder fehlender religiöser Reife begründen, steht Hande zu ihrer individuellen, weil aus ihrer Sicht logisch begründeten Auswahl an religiöser Praxis:

*"Also ich bin eigentlich so geselen religiös, würd ich sagen. Ich faste, aber ich bete nicht fünf Mal am Tag. Ich hab auch kein Kopftuch und ich zieh auch T-Shirts und Shorts an, ich laufe auch im Bikini rum. Also das zu meiner Religiosität. Aber ich glaub an Gott. Ich glaub an Koran. Aber ich ich sag's mal so, der Koran wurde vor zig Jahren geschrieben, auf die damalige Bevölkerung. Ich find Gottesweg nicht schlecht, es hat sehr gute Richtlinien, aber ist nicht zeitgemäß, meiner Meinung nach. Also ich mein, Gott wird auch glauben, daß ich so an ihn glaube, ohne Kopftuch. Ich mein, was ist heutzutage, was ist, die Zeit hat sich geändert. Man kann nicht sagen, Haare, die sagen ja, Haare verlocken den Mann zu was weiß ich Gedanken. Das kann man ja auch umgekehrt sehen. Der Mann verleitet die Frau dazu. Also dieser Gesichtspunkt ist bisschen verdreht, würd ich sagen und außerdem waren alle, die das übersetzt haben, hocus. Ich kann kein Arabisch, daß ich das, ich kann vielleicht lesen, aber ich kann's nicht verstehen. Und außerdem, man kann alles zwei Mal übersetzen. Also ich glaub nicht, das sie das so für sie richtig übersetzt haben. Das wird bisschen männergesellschaftsmäßig, ich hab noch nie gesehen, daß da gesagt worden ist, obwohl das hab ich auch erst gehört, für nach dem Tod gib's für den Mann, was weiß ich wieviel 'huriye'<sup>204</sup>. Hab ich gesagt, wieviel gib's denn, dem hoca hab ich's gesagt, wieviel gib's denn für die Frau da, hab ich gesagt. Der hat nicht gesagt, es gibt kein, er hat gesagt, 'Ja du kriegt auch bestimmt was, hab ich aber nichts von gelesen'*

<sup>204</sup> 'huriye' = Paradiesjungfrauen

*(lacht) Also es war, das ist schon irgendwie komisch. Es wird gesagt, die Frau ist das, die Frau als Mutter ist sehr wichtig und man muß sie ehren und so und danach sieht man genau den Kontrast. Der Mann hat jedes Recht über die Frau. Also kann irgend-wie meiner Meinung nach nicht stimmen"* (Hande, s.S.23-24)

Handes Reaktion auf die Zweifel an der Richtigkeit dessen, was ihr die hocus vermitteln, führt nicht zu einem größeren Interesse an selbständiger Aneignung religiöser Grundlagen wie bei anderen Probandinnen dieses Typs, sondern zu einer anderen Strategie des Arrangements mit unverständlichen Aspekten der eigenen Religion. Sie zieht es vor, zu viel Wissen über den Islam zu vermeiden. Wider besseren Wissens gegen eine göttliche Regel zu handeln, wäre ein bewußter Verstoß gegen ein Gottes Gebot und somit Sünde. In Unkenntnis gegen ein Gebot zu handeln, kann ihr nicht verübelt werden, hofft sie:

*"Wahrscheinlich weiß ich sehr wenig darüber, nur was mir gefällt oder was ich wissen sollte, meiner Meinung nach. Also ich hab bestimmt viel Lücken. Aber ich mein, je mehr man weiß, desto gerät man in Sünde, wenn man's nicht tut. Das hält mich auch ab und zu davon zurück"* (Hande, s.S.26).

Ähnlich wie bei der Gruppe der Spiritualistinnen haben auch die Laizistinnen verschiedene persönliche Erfahrungen mit dem Christentum gemacht, sie kommen jedoch anders als die Spiritualistinnen, die hier keine spezielle Gewichtung vornehmen, zu dem Schluß, daß sie sich dem Islam lieber fühlen, sich gegenüber dem Christentum abgrenzen möchten. Dies kommt etwa im Stolz auf das Besondere der eigenen Religion, wie z.B. in Hinblick auf die Geschlechtslosigkeit Gottes, der im Christentum als Mann gedacht werde, zum Ausdruck:

*"Mein Glauben ist mir schon wichtig. Also ich ich weiß jetzt nicht, was du unter Glauben verstehst, also ich mein, ich glaube an Gott. Ich glaube an Gott, es gibt da ein Wesen, es muß nicht männlich oder weiblich sein, das hab ich sowieso erst im Deutschen kennengelernt, daß es 'nen männlicher ist und nicht unbedingt, ne, im Türkischen gibt es diese Geschlechter, geschlechtsspezifischen Artikel nicht und also ich hatte nie im Kopf das es 'nen Mann ist. Ich hab erst als ich Deutsch 'der Gott' ne, in Anführungsstrichen, gelernt habe, diesen Begriff, dann und im Fernsehen geschah, hab, da ist 'nen Mann mit langen, mit einem langen Bart (lacht) da hab ich gedacht 'Moment, der ist Mann!' ja und erst dadurch dann, ne, sonst hat ich diese Vorstellung erst mal nicht. Ich weiß, daß es 'nen Wesen ist, das man sehr gut umschreiben kann und ich neige da wirklich dann mehr zum Islam. Mit diesen neunundneunzig*

*Begriffen<sup>205</sup>, das stimmt da wohl. Und diese Umschreibungen, das ist was, was einem nicht erfassen kann, ne, ja der Erhabene der Güte, aber nie was Geschlechtspezifisches dabei, ne, das gefällt mir sehr. Und insofern bin ich gläubig, ne, insofern bin ich gläubig. Nur wenn's um so ganz bestimmte Verhaltensvorschriften geht und ganz bestimmte Regeln geht, die ich nicht einhalte, kann natürlich jemand sagen, du bist nicht gläubig, insofern. Aber bitte sehr, meine Gläubigkeit definiert sich dadurch, daß ich an etwas glaube und wenn ich das so sehe, dann, mein ich schon, daß ich gläubig bin und das ist mir auch sehr wichtig (...) Ich denke mal, es ist da so'n inneres Gefühl. Ich glaube schon, daß da irgendwas ist, das wir nicht verstehen können, wahrscheinlich so was Mystisches, das ist mir wichtig, ich hab mich versöhnt damit"* (Suzan, S. 15).

An der Grenze zwischen den beiden Gruppen der Atheistinnen und der Laizistinnen steht Mediha, die sich selbst nicht zuordnen kann bzw. möchte. Ihre religiöse Orientierung zeichnet sich durch eine besonders kritische Distanz zu den Dogmen ihrer Religion, dem sunnitischen Islam aus. Gleichzeitig ist sie sich bewußt, daß ihr Alltags-handeln von vorinnerlichen islamischen Ge- und Verböten geprägt ist. Sie benutzt im folgenden Abschnitt den Begriff "Identitätskrise", was als Hinweis auf die identitätsstiftende Funktion von am Islam orientierter Religiosität für die Probandinnen gedeutet werden kann. Daher lehnt sie dezidiert die Bezeichnung 'Atheistin' für sich ab. Sie ist damit das Gegenteil von Suzan, die sich zwar ihres Glaubens sicher ist, religiöse Praxis jedoch ablehnt. Auf die Frage "Wenn man dich fragt, bist du Muslimin, was sagst du?" antwortet sie:

*"Ich sag automatisch ja. Hat aber nichts zu sagen, wenn man sagt 'Ja. Also ich halte mich auch an viele Sachen, die sich für eine Muslimin gehören, ich weiß nich, ich eß kein Schweinefleisch und nicht, weil ich kein Schweinefleisch mag oder ich hab's nie probiert, also wenn es so ist, man ißt kein Schweinefleisch oder ich trink auch keinen Alkohol, also an die Sachen halt ich mich zum Beispiel auch, aus Religiosität eigentlich. Einen anderen Grund hat das nicht, warum soll ich kein Schweinefleisch essen? Ich eß eigentlich deshalb kein Schweinefleisch, weil ich Muslimin bin. Es ist so ganz komisch, also das zeigt auch, daß ich noch nicht weiß, wohin ich gehöre, komischerweise. Also ich bin noch in der Identitätskrise oder so"* (Mediha, S. 28).

<sup>205</sup> Hier sind die "99 schönen Namen Allahs" gemeint. In 99 Begriffen wird jeweils eine bestimmte, Gott zugeschriebene Eigenschaft benannt. Es sind ein Begriff weniger als 100, damit soll angedeutet werden, daß seine Dimensionen für den begrenzten Verstand des Menschen unfaßbar bleiben.

Die sich hier offenbarende Funktion der Religion als Faktor der Identitätsfindung ist ein durchgehendes Motiv in den Interviews. Der Typus der sunnitischen Laizistin mit seiner individualisierten, selbstbestimmten und ethisierten Ausrichtung sowie der ausgeprägten Diesseitsorientierung und veränderten Pflichtenauffassung weist in seiner Ausprägung von Religiosität große Ähnlichkeiten mit dem bei Pilzer-Reyl (1997, S. 107) für die Türkei beschriebenen Typus der "Neo-Modernisten" auf, auf den in Teil I dieser Arbeit bereits eingegangen wurde. Die Befunde bei den sunnitischen Laizistinnen unterstützen andererseits die Kritik, die bereits in Teil I an Pilzer-Reyls Beziehungs-Vorschlag für diesen Typus geübt wurde. Es handelt sich keinesfalls um eine Bewegung oder eine Gruppe, die eine gemeinsame Ideologie vertritt, wie der Begriff "Neo-Modernisten" vermuten läßt, sondern um ganz individuelle Zugänge zur Religion unter dem gemeinsamen Vorzeichen eines säkularen Religiositätsverständnisses.

### III.3.4 Die pragmatischen Ritualistinnen

*"Gesellschaft spielt auch noch 'ne Rolle und viel mehr hängt es von dir ab, wie du das praktizierst. Wirklich, ja, das hängt total von dir ab. Zum Beispiel vernachlässige ich zum Beispiel Mittaggebet oder ich vernachlässige einige andere Sachen durch, zum Beispiel, wenn ich ausgehe oder was weiß ich, ne. Das kommt mal vor. Manchmal ist das wirklich so, daß ich halt eben an einem Tag nicht bete, ne. Das macht mir zwar auch manchmal, also des öfteren ein schlechtes Gewissen, nur man vernachlässigt wirklich, wenn du zuviel mit den anderen Leuten zu tun hast, wenn du zum Beispiel irgendwie Uni hast oder so und da noch quatschst in der Kaffee. Das ist auch wichtig, das ist auch notwendig. Aber das hängt von dir ab, könnte man eigentlich machen, ne. Ich könnte zum Beispiel an der Uni irgendwie einen Raum suchen oder irgendwie so'n Platz und beten. Das hängt von dir ab, keiner sagt was. Ich hab auch mal gemacht, da hat keiner dazu was gesagt. Deswegen, du hast die Freiheit hier, finde ich und das liegt in deiner Hand, wie man das macht, oh du das machst oder nicht"* (Sengül, Smk, S. 37).

Sengül präsentiert in diesem Abschnitt die für den Typus, dem sie zuzuordnen ist, eine typische, durch Pragmatismus gekennzeichnete Haltung gegenüber dem rituellen Handeln, daher auch die Bezeichnung für den Typus "Pragmatische Ritualistinnen". Der Ritus wird als wichtiges Element, wo es sich anbietet und wo dementsprechende

Möglichkeiten geboten werden, eingebunden, aber der Alltag ihm nicht prinzipiell untergeordnet. Die säkularen Elemente der Lebensgestaltung haben ihren eigenen Stellenwert, sie rangieren gleichberechtigt neben der religiösen Lebensführung. Dies unterscheidet sie von den idealistischen Ritualistinnen (s.u.), die ihren säkularen Alltag eher der rituellen Praxis unterordnen als umgekehrt. Die Betonung der persönlichen Verantwortung für den Stellenwert, der dem Ritualen im Leben gegeben wird, ist ein weiteres wichtiges Kennzeichen der pragmatischen Ritualistinnen. Deutschland wird in diesem Zusammenhang als angemessenes Umfeld für diese Art von persönlicher Religiosität verstanden. Die Probandinnen haben in ihrer Wahrnehmung "hier" die Freiheit, ihr individuelles Religiositätsverständnis leben zu können:

*"Hier in Deutschland würde das [die religiöse Praxis - Y.K.-A.] kein Problem sein für mich. Also wenn die Zeit kommt, zum Beispiel für das Mittagsgebet oder das Nachtgebet, wenn ich da zum Beispiel an meinem Arbeitsplatz bin, und ich nicht in der Pause bin, bin ich nicht verpflichtet dazu, ich kann es später nachholen, so etwas gibt es im Islam nicht, daß ich das halt einfach so lasse. Manche unserer Leute machen das ja einfach so, lassen ihre Arbeit liegen und beten das namaz-Gebet, find ich nicht in Ordnung. Wenn du arbeiten willst, mußt du dich daran halten aber in der Pause muß der Mensch das Recht dazu haben, sich einen Platz zum Beten zu suchen. Diese Möglichkeit muß man ihm geben. Aber wie ich schon sagte, während der Arbeit, find ich nicht in Ordnung, daß man das so macht. Muß auch nicht so sein, ne"* (Sengül,smk,S.37).

Eng verbunden mit dieser Betonung der Eigenverantwortung von Gläubigen gegenüber ihrer religiösen Praxis ist auch die Form der religiösen Wissensaneignung von Vertretern dieses Typs. Dazu bedienen sie sich der direkten Nutzung der Primärquellen und ihrer eigenständigen Interpretation vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse, d.h. die intellektuelle Dimension spielt eine wichtige Rolle in ihrer religiösen Orientierung. Eine reine Nachahmung ohne intellektuelle Durchdringung des Sinnes einer religiösen Handlung wird abgelehnt. So sträubt sich Neşe gegen die Aufforderung ihrer Mutter, regelmäßig den Koran zu rezitieren:

*"Ich hab ihr einfach gesagt, ich möchte das machen, dann lesen, wenn ich Lust dazu habe, wenn ich keinen Sinn darin sehe, wenn ich nicht weiß, was da drin steht, dann was hab ich davon? Ich kann den Koran lesen, aber wenn ich's nicht verstehe, was hab ich davon? Da kann ich genauso gut auf Russisch lesen, wenn ich's konnte"* (Neşe,S.21).

Wie sich in diesem Ausschnitt andeutet, besteht in vielen Fällen zwischen dem Zugang der Elterngeneration zur Religion und dem der pragmatischen Ritualistinnen ein großer Unterschied, der sich vor allem in der intellektuellen Dimension der Religiosität ausdrückt. Viele Probandinnen äußern, die in allen Fällen religiös umfassend praktizierenden Eltern hätten dennoch *"nicht so viel Abnung gehabt vom Islam"* (Sengül,smk,S.27). Nur Hidayets Vater macht hier eine Ausnahme, da er selbst als Imam theologisch vorgebildet ist (Hidayet,smk,S.8). In vielen Fällen geben die Eltern oder der hoch im Korankurs die Kompromisse und von keinen weiteren Erklärungen hinsichtlich des Sinns der Handlungen begleitete Befolgung der rituellen Pflichten vor. Den Kindern wurden *"keine Alternativen gezeigt"* und ihre seelischen und geistigen Entwicklungsstufen nicht berücksichtigt (Derya,smk,S.34). Dies führte bei Derya zum Beispiel dazu, daß sie gegen den Wunsch der Familie, ein Kopftuch zu tragen, lange Widerstand leistete und sich erst dazu entschloß, als ihr persönlich der Sinn dieser Handlung deutlich wurde. Anteil an dem Sinneswandel hatte in ihrem Fall die Mitgliedschaft in einem religiösen Verein.

Ähnlich wie bei den alevitischen Laizistinnen führt das die kognitiven Zugänge zu Religiosität betonende Selbstverständnis der pragmatischen Ritualistinnen dazu, daß sich die Erziehungshierarchien in der Familie hinsichtlich der religiösen Erziehung umkehren, die jungen Frauen nun den Eltern, insbesondere der Mutter, das 'richtige' islamische Verhalten beibringen, was bei Sengül zu der Feststellung führt: *"Also ich hab viel Einfluß auf sie, auf die Mutter gehabt"* (Sengül,smk,S.35).

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des intellektuellen Zugangs ist es zu verstehen, daß auch in dieser Gruppe die intellektuelle Beschäftigung mit dem Islam als rituelle Praxis und damit als ein wichtiges Element der Religiosität gilt (Derya,smk). Die Riten, die sie praktizieren, praktizieren sie 'bewußt' als Teil eines 'bewußten' Bekenntnisses. So versuchen sie etwa, sich die Bedeutung einzelner Koranabschnitte (ayets) selbst zu erschließen. Hidayet zum Beispiel verwendet dabei eine nahezu - und das ist besonders interessant, da dies in religiösen Kreisen durchaus unstrittig ist - historisch-kritische Methode der Koranexegese:

*"Und, was ich auch interessant finde, ist, also ich habe das in den Büchern gelesen, es gibt ja immer diese bestimmten Geschichten, zum Beispiel, als eine Offenbarung herabgesandt wurde, warum das gemacht wurde und so, so daß man halt auch den Hintergrund versteht, in welcher Situation das kam. Ja, also das Versuchen zu verstehen, das finde ich zur Zeit wichtig. Daß ich da mehr so in die Tiefe gehe"* (Hidayet,

cl,smk,S.14).

Ein wichtiges Element ihres religiösen Selbstverständnisses ist damit der kognitive Zugang zu den Quellen der Religion, der Wunsch, sich den religiösen Grundlagen verstehend zu nähern. Ihr diesbezüglicher Ansatz könne auch als hermeneutisch bezeichnet werden. Jede Vertreterin dieses Typus hat verschiedene Strategien im Umgang mit den religiösen Quellen. So liest Şengül mit Hilfe einer älteren Freundin Koraninterpretationen der Koranlehrerinnen und versucht, den Koran in drei Sprachen vergleichend zu lesen, um bereits durch verschiedene Übersetzungen Hinweise auf unterschiedliche Interpretationsweisen zu erhalten:

*"Wir lesen zum Beispiel den heiligen Koran, das gibt uns inneren Frieden und natürlich müssen wir ihn auch lesen, aber es ist auch sehr wichtig, daß wir ihn verstehen, wenn wir ihn lesen. Verstehen und praktizieren ist wichtig für mich, eigentlich so gesehen ist es sehr wichtig. Nicht nur Lesen, Lesen, Lesen, sondern auch verstehen können, was da drin steht und auch praktizieren in deinem eigenen Leben hat, ne. Und deswegen hab ich auch zum Beispiel jetzt angefangen. Ich bin eigentlich nicht so weit gekommen damit, aber ich hab mir zum Beispiel Kur'an besorgt, wo zum Beispiel die eine Spalte auf Arabisch ist und die andere Spalte auf Deutsch ist. Ich hab natürlich auch türkische Übersetzungen. Ich vergleiche das manchmal, wie das so, ob das übereinstimmt" (Şengül,smk,S.33).*

Ausdruck dieses selbstbewußten Umgangs mit den Grundlagen des Islam ist für die meisten pragmatischen Ritualistinnen ihr Kopftuch, das ganz betont nicht aus Verbindung zur Tradition, sondern aus einem persönlichen Bewußtsein heraus getragen wird. Als Nachahmung einer familiären Tradition wäre das Tragen des Kopftuches für diesen Typus eine Entwertung des religiösen Symbols Kopftuch:

*"Das ist ja auch ein bewußter Schritt, den man tun sollte, und nicht so einfach aus Tradition oder halt weil es die Familie so gemacht hat. Also das wäre nichts für mich. Ich wollte das halt verstehen, und dann so bewegt" (Hidayet,smk,S.10).*

Dabei ist das Kopftuch weniger - wie noch hinsichtlich der idealistischen Ritualistinnen zu sehen sein wird - Ausdruck eines umfassenden islamischen Lebensstils, sondern das vielmehr nach außen getragene (innere) Bekenntnis zum Islam. Die Probandinnen äußern mit dem Kopftuch eine Übereinstimmung ihrer inneren Einstellung mit dem äußeren Erscheinungsbild, wie Derya im nachfolgenden Beispiel deutlich macht. In diesem Zusammenhang ist jedoch auf Geertz zu verweisen, der davor warnt, die

religiösen Symbole, die zwar eine "empirisch faßbare Seite von kulturellen Tätigkeiten" seien, jedoch lediglich eine "Grundübereinstimmung mit einer bestimmten (wenn auch meist impliziten) Metaphysik" behaupteten, mit ihren Referenten schlicht gleichzusetzen, beziehungsweise diese als konstitutiv für ihre Referenten zu betrachten (Geertz 1983, S.50). So sehr mit dem Kopftuch ein inneres religiöses Gefühl zum Ausdruck gebracht werden mag, so wenig muß dies im Einzelfall eine streng religiöse Lebensführung nach sich ziehen. Im Gegenteil, in Verbindung mit einer nach orthodoxem Verständnis 'unkonventionellen' Freizeitgestaltung (gemischgeschlechtliche Jugendgruppen, Folkloregruppe, Kneipenbesuch) bietet das Kopftuch den pragmatischen Ritualistinnen sogar die Möglichkeit, in beiden Gesellschaften, der türkisch-muslimischen wie der deutschen, festgefügte Meinungsbilder über kopftuchtragende Frauen aufzubrechen, Signale zu setzen. Ihnen eröffnet sich damit auch die Möglichkeit, für die nächste Generation eine Vorbildfunktion zu erfüllen. An Deryas Beispiel ist dies gut zu belegen. Gefragt nach der Bedeutung ihres Kopftuches für sie persönlich meint Derya:

*"Die Bedeutung, die ist natürlich sehr groß. Im religiösen Sinne, auch so gesellschaftlich gesehen, auch. Ich merke, wie gesagt, daß man viel glaubwürdiger ist jetzt, mit dem was man spricht und mit dem Äußeren. Man ist Eins und ich glaub das prägt auch die anderen viel mehr, daß man mit Kopftuch zum Beispiel studiert und alleine wohnt. Daß eine Türkin vielleicht alleine in Wohnheim wohnt, das ist schon, glaub ich, eher akzeptiert oder gewöhnlicher als eine, die ein Kopftuch trägt und studiert und alleine lebt. Das ist wiederum etwas ganz neues, etwas Sensationelleres irgendwie. Und das ist dann irgendwie, daß man noch mehr Vorurteile abbaut. Das ist dann viel schöner, find ich, daß man das halt zeigen kann, wie das wirklich ist. Als schlechte Beispiel gibt's viele, find ich, aber so gute Vorbilder oder Vorzeigepersonen gibt's halt weniger. Auch für meine Freunde, die nicht studieren oder die diese Freiheiten nicht in der Familie haben, die zeigen immer meine Schwester und mich als Beispiel. Die sagen, es gibt ja nicht nur Leute, die alleine leben und dann irgendwie kaum Kontakt zu der Familie haben. Es gibt ja auch die anderen, die das Kopftuch tragen und die sich kaum verändert haben, auch wenn sie alleine leben. Und das gefällt mir dann auch, wenn ich als Vorbild irgendwie gezeigt werde" (Derya,smk,S.22).*

Von den Laizistinnen unterscheidet die Pragmatikerinnen, daß sie keine Kritik an der vom Islam geforderten rituellen Praxis bzw. bestimmten religiösen Glaubenssätzen üben. So kann Neşe etwa in der von ihr als islamisch begründeten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau nichts Nachtelliges sehen. Zum

Beweis dafür, daß sie mit ihrer Haltung nicht außerhalb des ('westlichen') Zeitgeistes steht, führt sie zum Islam konvertierte Feministinnen an. Mit dem Bezug auf die Feministinnen als bekanntermaßen scharfe Kritikerinnen einer gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen, belegt in ihrer Argumentationslogik quasi 'alltagsempirisch' die Überlegenheit des Islam als Gesellschaftsmodell gegenüber z.B. dem Feminismus:

*"Ich meine, diejenigen, die nichts vom Islam wissen, die meinen so, ja, von wegen, frauenfeindlich und so. Ich sehe darin keine Frauenfeindlichkeit. Viele Feministinnen sind Moslems geworden und ich meine, wenn Feministinnen schon Moslems werden, das heißt ja schon was. Also, ich weiß nicht. Ich finde, jeder hat seinen Platz in der Welt und warum sollte ich mich höher einschätzen als 'n Mann. Er hat 'ne andere Aufgabe als ich." (Nese, S.17).*

Auch die uneingeschränkt positive Haltung zum Kopfluchgebot, das für sie nicht zuletzt aufgrund der mütterlichen Praxis ein selbstverständliches, nicht zu hinterfragendes Kleidungsstück für muslimische Frauen darstellt, ist ein Beispiel für die Bereitschaft, religiöse Dogmen stärker als die Laizistinnen unhinterfragt zu akzeptieren. Dies gilt auch für die pragmatische Ritualistin, die (noch) kein Kopfluch trägt. Daß sie das Kopfluchtragen als Ideal betrachtet, wird deutlich, wenn sie betont, sie "sehr" sich danach, und wenn sie sich vornimmt *"Wenn ich heirate, dann mach ich das Kopfluch um"* (Nese, S.17). Allerdings setzt sie diesen Wunsch bisher nicht in die Tat um, da sie sich nicht traut, diesen Schritt zu tun. Sie befürchtet, sich die damit auch erforderlich werdenden anderen (islamischeren?) Verhaltensweisen nicht aneignen zu können, wie etwa Männern nicht die Hand zu geben, nicht mehr zu gemischt-geschlechtlichen Vergnügungen gehen zu können etc. Der sich hier offenbarende vordergründige Widerspruch zwischen Wunsch und Realisierung wird von Mihciyaz an mit Rekurs auf den Volksislam aufgelöst, demzufolge es nicht in erster Linie darauf ankommt, ob ein gläubiger Mensch ein bestimmtes Ritual praktiziert, sondern daß er grundsätzlich den Willen dazu bekundet, dieses zu praktizieren (Mihciyazgan 1994, S.197). Gegenüber Anfragen jedoch führen auch die pragmatischen Ritualistinnen 'zweckrationale' Argumente für die rituelle Praxis an, die jenseits des rein religiösen Charakters stehen. So stellt das Kopfluch für Şengül nicht nur einen Schutz der Frau vor hegebräulichen Blicken der Männer dar, sondern auch einen praktischen Schutz vor Witterungseinflüssen (Şengül, S.38).

In ihrem Verständnis ist es der Islam selbst, der sie im Rahmen seines an alle Men-

schon gerichteten Bildungsauftrages dazu auffordert, die Religion nicht den Lebensalltag dominieren zu lassen, damit sich ihr Horizont erweitert:

*"Wenn ich, nur weil ich sage, meine Religion ist der Islam, weil ich meine Religion ernst nehme, meine Freunde auch danach aussuche, dann wäre ich wohl nur mit solchen Personen zusammen. Aber ich will das so nicht. Das ist auch nicht so in unserer Religion, es heißt im Islam, daß man auf jeden Fall sich weiterbilden soll, nicht nur in religiösen Themen, sondern in jeder Beziehung" (Şengül, S.26).*

Wichtig ist den Ritualistinnen damit eine nicht-religiöse Freizeitgestaltung, da sie den Kontakt zu nicht-Muslimen bzw. weniger religiösen Personen als Bereicherung ihres Lebens betrachten. Im folgenden Beispiel unterstreicht Hidayet die Bedeutung dieser Kontakte für sich, indem sie an ihren Partner die Anforderung stellen würde, diese Haltung mit ihr zu teilen:

*"Also ich kann echt irgendwie so Leute, weiß ich nicht, die sind halt irgendwie so, okay, also ich bin halt auch religiös, aber die sind in der Freizeit, gib's dann halt so irgendwelche religiösen Veranstaltungen, da wird dahingegangen und dahin. Das andere ist für die halt irgendwie so tabu. Also das finde ich nicht schön. Man sollte halt dann auch das Leben halt leben dazu und so sollte er [der Partner] auch sein" (Hidayet, S.16).*

Rimelle Vorschriften werden ganz nach eigenem Verständnis umgesetzt. Dabei können auch modische Erwägungen zur Suche nach Kompromissen zwischen dem Gebot Gottes und den persönlichen modischen Vorlieben führen, wie an dem Beispiel von Derya, die in ihrem Äußeren nach einem Kompromiß zwischen der religiösen Pflicht und ihrem individuellen Schönheitsempfinden sucht, zu sehen ist. Die darüber hinausgehenden religiösen Pflichten werden ebenfalls in Hinblick auf ihre Praktikabilität hin bewertet. So gilt Derya das Fasten als machbar, da es nur ein Mal im Jahr stattfindet. Deutlich wird, daß die Unterordnung individueller Bedürfnisse unter die Pflichten der Religion nicht immer ganz leicht fällt:

*"Ich versuch, soweit es geht halt, die Kleidervorschrift zu praktizieren, obwohl ich zieh auch sehr gerne Jeanshosen an oder so. Darauf kann ich auch absolut nicht verzichten. Ich bete auch, ja, Fasten sowieso, das ist ja nur einmal im Jahr. Ich lese ab und zu auch den Koran, ich versuche auch so in meiner Freizeit mich mehr mit dem Islam zu beschäftigen, ich bin auch in unserem Verein aktiv tätig, ich mach da die Kinderarbeit und so in den Ferien mit den Kindern, das ist es eigentlich auch, was ich für den*

Islam mache mit dem Glauben, wie ich damit lebe" (Derya,smk,S.27).

Gegenüber der antizipierten Kritik an dieser pragmatischen Einstellung wird diese individuelle religiöse Praxis verteidigt als selbstbestimmte Entscheidung, hinter der die Probandin steht, weil es ihr persönlich wichtig ist:

*"Ich weiß nicht, und ich versuche das halt auch so zu leben, wie ich halt mir das so rausnehme. Also ich meine, o.k. vielleicht sehen das manche falsch, einiges was ich mache, ich weiß es nicht (lacht). Aber ich habe diesen Weg auf diese Weise gewählt, und es ist mir wichtig" (Hidayet,smk,S.8).*

Während sie sich hinsichtlich ihrer persönlichen Auslegung der Kritik von orthodox Praktizierenden ausgesetzt sehen, verteidigen sie sich andererseits gegenüber dem Vorwurf, durch ihr Kopftuch eine Sympathie für eine religiös-politische Vereinigung zum Ausdruck bringen zu wollen, hier wird insbesondere Abgrenzung gegenüber der als 'türkisch-islamische Fundamentalisten' bezeichneten Wohlfahrtspartei und ihrer Tochterorganisation Milli Görüş<sup>206</sup> in Deutschland betrieben:

*"So zum Beispiel Milli Görüş, ich hab mich so viel von denen gehalten also, weil ich bin der Meinung, bei einem Muslim ist es wichtig, wie du selbst bist, so sich dieser oder jener Richtung anzuhängen, so diese politische Meinung, ist was anderes für mich irgendwie. Ja, ist auch wichtig, aber ich meine, man müßte Religion nicht so, weil deswegen gibt es eben halt diese Konflikte, also diese Streitigkeiten unter den Muslimen durch diese politische Einstellungen. Find ich aber nicht gut, ehrlich gesagt" (Sengül,smk,S.36).*

Die Unterstellung, das Kopftuch zu tragen, da sie sich einer politisch-religiösen Richtung angeschlossen hätten, empfinden die Probandinnen als Mißachtung ihres persönlichen, individualistischen Zugangs zum Islam. Sie haben keine persönlichen Vorbilder und auch keine politischen Ambitionen, die sich etwa in dem Tragen des Kopftuches ausdrücken:

*"Ja, nee, also daß ich jetzt sagen würde, ich richte mich nach der oder so, solche hab ich nicht. Also es ist auch so, daß meistens, wenn mich Leute angesprochen haben, vor allem in der Türkei war das so, wenn es um Religion ging, sofort kam das Thema auf*

<sup>206</sup> Näheres zu dieser Organisation, ihren Zielsetzungen und Aktivitäten hat die Autorin der vorliegenden Untersuchung bereits an anderer Stelle ausgeführt, vgl. hierzu MAGS (1997, S. 120-130).

*halt also Refah Partisi<sup>207</sup>. Ich werde sofort damit in Verbindung gebracht. Dabei, also weiß ich nicht, irgendwie unterstütze ich keine Partei. Genauso wenig wie die. Aber sofort wird man halt dadurch in Verbindung gebracht. Aber ich weiß nicht, ich würd nicht sagen, daß ich mich nach einem Vorbild richte. Nee" (Hidayet,smk,S.13).*

Der Stellenwert des Glaubens wird von den pragmatischen Ritualistinnen als 'sehr wichtig' eingestuft. Ähnlich wie die teilweise rituell pratizierenden Laizistinnen steht aber auch für die pragmatischen Ritualistinnen die Dimension religiösen Erlebens über der religiösen Praxis. Gefragt nach den Grundsätzen der Religion werden keine religiösen Formeln oder zu vollziehende praktische Gebote genannt, sondern ethische Werte. In diesem Zusammenhang ist auch die Betonung sozialen Engagements als Teil der rituellen Praxis zu sehen:

*"Gut zu sein, gegenüber den Menschen, nichts Böses zu tun, im Einverständnis mit Gott und der Welt zu sein, mit der Religion irgendwie glücklicher zu sein, leichter zu sein. Ich weiß nicht, ich seh so viele Menschen, die, nachdem sie sich, nachdem sie wirklich gläubig geworden sind, die blühen auf. Die sind viel freier, die haben viel mehr Spaß am Leben. Einfach so. Vielleicht sind das die Grundsätze" (Nesep,S.26).*

Die religiöse Praxis unterstützt und verstärkt jedoch das religiöse Erleben, so hat das Beten etwa den Effekt der Beruhigung. Die individuelle Praxis kann sich z.B. darin äußern, in schwierigen Situationen den Koran zur Hand zu nehmen und, wie Derya etwas lakonisch bemerkt, "na! 'ne Seite zu lesen" (Derya,smk,S.27). Die meditative, beruhigende Wirkung des Koranzitierens ist ein Typen-übergreifend wiederkehrendes Motiv. Der Glauben gibt Halt und "Selbstsicherheit" (Hidayet,smk,S.9). Dieser Halt wird besonders wichtig in Situationen der Verzweiflung und hilft somit, auch kritische Lebensereignisse, wie etwa den Tod eines nahen Angehörigen, besser zu ertragen:

*"Ja, zum Beispiel als meine Schwester gestorben ist, wenn ich diesen Glauben nicht gehabt hätte, weiß ich nicht, das wäre sehr schwer geworden. Also ich weiß nicht, also es hat mir sehr viel Halt gegeben. Man hat dann irgendwie noch etwas wo man sich halt festklammern kann" (Hidayet,smk,S.9).*

Glauben ist damit nicht einengend oder Angst erregend, sondern macht glücklich, gibt

<sup>207</sup> Wohlfahrtspartei = islamisch ausgerichene Partei, deren Gründer und Führer, Necmettin Erbakan, 1996 Ministerpräsident der Türkei war. Die Partei wurde 1998 verboten und kurz darauf als "Fazilet Partisi" (Tugendpartei) neu gegründet. Erbakan wurde inzwischen von dem türkischen Verfassungsgericht wegen "islamistischer Untriebe" zur politischen Untätigkeit verurteilt.



das Gefühl der Freiheit und vermittelt auch Spaß. Der Glaube, nicht das Ritual gibt das Gefühl, von einer höheren Kraft, "etwas, das nicht irdisch ist" (Derya,smk,S.26) im Leben getragen zu werden:

"Das [der Glaube] ist mir sehr wichtig, muß ich sagen. Vor allen Dingen je älter man wird, wird es einem viel bewußter. Man kommt in schwierige Situationen, dann ist niemand da, außer halt deinem Glauben. Und wenn man an etwas glaubt, ist das eben auch viel einfacher, viel erträglicher, wärd ich sagen. Mein Glauben bestimmt eigentlich mein Leben, muß ich sagen, also nicht, das ich von morgens bis abends bete oder so, nein, aber ich weiß, daß da irgendetwas ist. Das erleichtert dann einen, also das ist im Herzen eher, also das ist wenig mit dem Praktizieren, also mit dem beten oder so. Das ist eher im Herzen sehr stark, daß man zurückgucken kann und daß da was ist, irgendwie doch" (Derya,smk,S.26).

### III.3.5 Die idealistischen Ritualistinnen

"Ich lebe das, was ich glaube, versuche ich zu praktizieren, anzusetzen, das heißt, das, was Gott von mir verlangt, ich versuche auch zu erfüllen (...) Die Gegenwart Gottes sich immer vor Augen zu halten, seine Verhaltensweisen nicht nach anderen Dingen auszurichten, sagen wir einmal, seine eigenen Wünsche, seinen eigenen Ehrgeiz, so wie soll ich sagen, es gibt sehr oft Fälle wo ich manchmal, ich denk, also egoistisch handeln würde (lacht) vertehste, aber ich dann halt mich so versuche, zurückzuhalten, und das auch so verspür' diesen Prozeß, verstehst'e, so. In der Praxis, wie ich schon gesagt habe, in allen Bereichen meines ganzen Lebens - du siehst es ja an meiner Erscheinung - hinsichtlich der Kleidung. Und natürlich, bevor man diese Kleidung anlegt, müssen erst einmal viele Dinge in einem selbst da sein. Wenn ich in einem selbst' sage, meine ich, daß man in seinem Innereben etwas machen muß, damit dies auch nach außen Wirkung zeigt. Also in meinem Inneren befasse ich mich mit vielen Dingen, unaufhörlich, in einem eihag<sup>208</sup> mit meinem Selbst, indem ich Gott diene, indem ich mich mit den Problemen der anderen Menschen befasse. Wenn ich 'mich befasse' sage, meine ich auch wirklich, nach Lösungen für diese Probleme zu suchen. Die Dinge, die mir selbst passieren, zu regeln versuchen in einer geordneten Weise. Damit meine ich, indem ich nachdenke, warum ist mir das passiert, wie kann ich dafür

<sup>208</sup> 'Ghat' hat mehrere Bedeutungen, die Verteidigung des Glaubens im Kampf, aber auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst im Bemühen, dem Willen Gottes zu folgen, die religiöse Selbsterziehung also. Diese Bedeutung ist hier gemeint.

sorgen, daß es auf die beste Weise gelöst wird...<sup>20</sup>" (Fatma,smk,S.15-16).

Wie in dem Beispiel Fatmas, so verstehen die Probandinnen dieses Typs den Islam als lebensleitende Richtlinie, die ihnen feste Werte und Normen vermittelt. Gefragt nach den Grundlagen ihrer Religion beziehen sie sich jedoch nicht auf einen bestimmten Katalog von Glaubenssätzen, sondern nennen vor allem Werte, die im Zusammenhang mit dem Verhalten gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt stehen, wie etwa "Toleranz" (Aynur,smk,S.29). Für die Probandinnen ist ihre Religion nicht nur "sehr wichtig", wie es die pragmatischen Ritualistinnen ausdrücken sondern "das wichtigste überhaupt". Damit ist auch ein anderer Stellenwert verbunden, der der rituellen Praxis im Alltagsleben eingeräumt wird. Den idealistischen Ritualistinnen gilt die umfassende rituelle Praxis als wichtigster Weg zur 'Selbsterziehung' bzw. 'Erziehung des Selbst' (Haice). Die festgelegten rituellen Pflichten sind ihnen eine sinnvolle Hilfe, religiös "angemessenes Verhalten" einzulernen (Nahide, Fatma). Die rituelle Pflichtenfüllung dient damit zum einen einer Stärkung der Dimension sozialer Konsequenzen der Religiosität wie auch derjenigen des religiösen Lebens. Ziel ist es, ein besserer Mensch zu werden:

"In der religiösen Praxis, muß auch wirklich sagen dazu, das Kopfsch ist nicht so sehr wichtig im Islam. Vieelmehr diese Ausübung der anderen Sachen. Das Kopfsch ist irgendwo am Ende so'ne Vollendung, aber dieses fünfmal Beten am Tag das ist sehr wichtig, daß man einfach nur zu den Menschen, daß man irgendwo nett ist. Und man darf nicht, boah, das ist jetzt wirklich schwer so zusammenzufassen alles, halt, man darf nicht großartig sein oder so. Du, man ist keinem überlegen und man muß Nächstenliebe zeigen, man darf und was ich auch sehr verabscheue, ist das Geschwätze, also Klatschen, das haß' ich auch sehr, weil das, das bricht alles auseinander irgendwo. Das darf man auch wirklich auf keinen Fall machen. Also im Islam muß man den anderen helfen und man darf nicht so viel, zuviel quatschen, könnte man auch nicht, weil das auch irgendwie falsch ist und ja und halt am Ende ist dieses Kopfsch irgendwo 'ne Vollendung" (Nahide,smk,S.21).

Religiosität wird somit zum "Lebensstil" (Zehra)<sup>209</sup>. Die Religion gibt ihnen auf diese Weise eine persönliche Identität, die gleichzeitig Geborgenheit in der Gemeinschaft der Gleichgesinnten und Gleichhandelnden vermittelt, d.h. Aspekte der Individualität

<sup>209</sup> Siehe hierzu die Unterscheidung bei Schiffauer zwischen der Relevanz von Religiosität in den Lebensphasen bei der ersten Generation von Migranten gegenüber der Tendenz von Teilen der zweiten Generation Religiosität zum Lebensstil zu erheben (Schiffauer 1988, S.152).

werden mit Gemeinschaftsaspekten verknüpft:

"Was mir meine Religiosität gibt? Zunächst einmal eine Persönlichkeit. Sie gibt mir eine Antwort darauf, wo ich mich befinde, was ich bin. Wie soll ich es ausdrücken? Ich bin kein Alltagsmensch, ich habe eine Persönlichkeit, einen Maßstab, einen Lebensstil. Und da ich dies bewußt verwirkliche, fühle ich mich eben geborgener" (Zehra, smk, S. 12-13).

Sichtbarer Ausdruck dieses Lebensstils ist die bedeckte Kleidung und das Kopftuch. Die Probandinnen dieses Typs haben alle einen ganz selbstverständlichen Zugang zum Kopftuch aufgrund der Praxis ihrer Mütter oder Schwestern. Das heißt jedoch nicht, daß es zwangsläufig innerhalb einer Familie eine einheitliche Praxis des Kopftuchtragens etwa zwischen Schwestern geben muß. Der in vielen Interviews wiederholten Betonung, daß das Kopftuchtragen eine selbständige Entscheidung war, ist zu entnehmen, daß dieser Aspekt den Probandinnen in ihrer Wahrnehmung durch die Außenwelt besonders wichtig ist:

"Es gab gar keinen Druck, es ist auf meinen eigenen Wunsch hin passiert. Ich habe zwei Schwestern, wie ich sagte, beide haben einen unbedeckten Kopf. Daran steht man, daß das nicht auf Druck erfolgt ist" (Esma, smk, S. 19).

Die Entscheidung für das Kopftuch erfolgte, wie hier für Esma, für die meisten idealistischen Ritualistinnen ausdrücklich freiwillig. Nur im Falle von Hatice begann die Kopftuchpraxis auf Druck vom Elternhaus. In einigen Fällen stellte der Studienbeginn einen Anlaß zum Entschluß für das Kopftuch dar. Ausschlaggebend war dabei sowohl die Wahrnehmung der Universität als gesellschaftlichem Freiraum, wie auch das Vorbild kopftuchtragender Kommilitoninnen. Dies geschah in Nahides Fall sogar gegen den Willen des Vaters, der das Kopftuch erst zu einem späteren Zeitpunkt, das heißt zumindest nach Abschluß des Studiums befürwortet hätte.

Für die Frauen ist das Kopftuch an erster Stelle ein Gebot Gottes. Es stellt in der Reihe religiöser Gebote, wie oben am Beispiel von Nahide gezeigt, die 'Krönung' bzw. 'Vollendung' einer bereits umfangreich durchgeführten religiösen Praxis dar. In diesem Punkt unterscheiden sie sich von den pragmatischen Ritualistinnen, die mit dem Symbol Kopftuch nicht zwangsläufig auch eine umfassende rituelle Praxis verbinden. Für beide Gruppen jedoch steht es in direktem Zusammenhang mit ihrem Glauben an die Relevanz allen Handelns auf Erden für das Jenseits. Der Glaube an das Jenseits ist eine permanente Größe bei der Gestaltung des Alltagshandelns:

"[Meine Religion] ist das Wichtigste überhaupt, glaub ich. Weil, das ist halt das Wichtigste überhaupt. Irgendwo denkt man auch ja im Islam nicht nur an dieses Leben, sondern an das Leben danach und im Endeffekt ist das Leben danach ja viel wichtiger, als dieses Leben" (Nahide, smk, S. 20).

Viele haben sich Gedanken über die göttliche Intention dieses Gebotes gemacht (Fatma). Hier wird vor allem hervorgehoben, es schütze die Frau vor männlichen Zutringlichkeiten. Aynur und Esma meinen allerdings, es erhöhe damit ihren gesellschaftlichen Status, bringe ihnen mehr Achtung ein. Von Vorteil sei vor allem der Effekt, daß es die sinnliche Wahrnehmung der Frauen durch die Männer hinter der intellektuellen zurücktreten lasse (Hatice, Esma, Betül). Während es also offenbar eine geschlechtsneutralisierende Funktion hat, ist damit gleichzeitig die Betonung einer spezifisch muslimischen weiblichen Identität verbunden (Zehra, Betül). Der folgende Absatz macht deutlich, was Geertz meint, wenn er feststellt, daß religiöse Symbole eine "Grundübereinstimmung zwischen einem bestimmten Lebensstil und einer bestimmten (wenn auch meist impliziten) Metaphysik (behaupten Y.K. -A.)" und so "jede Seite mit der Autorität der jeweils anderen" abstützen. Der Lebensstil wird durch das Kopftuch gekennzeichnet, das Kopftuch erinnert die Trägerin an ihren gewählten (religiösen Lebensstil):

"Das Kopftuch selbst symbolisiert in erster Linie, daß ich eine muslimische Frau bin. Also, dies steht an erster Stelle, daß ich eine Muslimin bin und an zweiter Stelle, daß ich einige Bereiche des Islam etwas ernsthafte auffasse. Jeder Einzelne hat unterschiedliche Gründe, warum er sich bedeckt, bei mir ist es der Grund, daß ich an die Richtigkeit glaube, daß ich mich bedecke, weil ich den Grund dafür kenne. Vor allem, daß ich mich von den Männern fernhalte, weil ich glaube, daß Männer zum mahren [verbotenen] Bereich, namahrem [erlaubten] mahrem [sichtbar] gehören, deswegen habe ich mich jedesmal, also, daß sie zum verbotenen Bereich gehören, deswegen habe ich mich bedeckt und natürlich, es symbolisiert, daß ich eine muslimische Frau bin" (Betül, smk, S. 19).

Der Entschluß zum Tragen des Kopftuches markiert den Willen, die eigene innere religiöse Einstellung nach außen zu signalisieren (Nahide, Fatma, Aynur, Zehra, Hatice, Betül, Esma). Deziidiert betonen die Probandinnen, daß damit kein Einstellungs- oder Charakterwandel verbunden sei, sondern lediglich bereits zuvor bestehende innere Einstellungen nach außen sichtbar gemacht würden:

"Ich war schon vorher so. Das Kopftuch kann mich niemals ändern, also meine

Einstellung und meine familiäre Grunderziehung habe ich schon erhalten, deshalb glaube ich nicht, daß ich mich jemals ändern werde" (Aynur,smk,S.18).

Damit erhält das Kopftuch als deutliches Bekenntnis eine wichtige identitätsstiftende Funktion (Nahide, Fatma, Aynur, Zehra, Hanice, Esma, Detül). Für sie gilt, was Fraas in bezug auf die Bedeutung von Körper-Symbolen zur (Re-)Konstruktion des individuellen Selbst feststellt: "Körper-Symbole sind diejenigen gegenständlichen Symbole oder Symbolhandlungen, die für die ausgrenzende und damit zugleich einbindende Beziehung des Körper-Selbst zu einem gegenständlichen Kontext stehen - das Medium, in dem das Selbst sich erfährt" (Fraas 1990, S.100). In der Migrationssituation kommt dem Kopftuch durch die meist negativen Reaktionen der nicht-muslimischen Gesellschaft eine weitere Funktion zu, es stellt die Möglichkeit dar, die eigene Standhaftigkeit zu beweisen, eine 'Mutprobe' zu absolvieren. In Verbindung mit einer höheren Bildung und beruflichen Aspirationen ermöglicht es gängige Klischees über 'Kopftuchfrauen' zu konterkarieren (Aynur, Nalüde, Zehra, Fatma). Mit ihrer umfassenden religiösen Praxis sind die Probandinnen bemüht, "nicht bewußt etwas tun, was gegen den Islam verstößt" (Zehra,smk, S.12).<sup>210</sup> Dabei ziehen sie die Grenzen enger als die Pragmatikerinnen. Ihre Richtschnur ist die Scharia, der Koran folgerichtig die wichtigste Quelle ihrer Lebensführung. Der Islam gibt ihnen innere Ruhe, eine "Ahnung auf die Frage nach dem Sinn des Lebens" (Esma,smk, S.12), er regelt nicht nur ihr Verhältnis zu Gott, sondern auch ihr Verhältnis zu den Menschen. Ihre Religion ist für die idealistischen Ritualistinnen logisch, ohne Widersprüche. Esma empfindet durch die an religiöser Eindeutigkeit orientierte Lebensführung Ruhe und Zufriedenheit:

"Ich bin sehr zufrieden, sehr glücklich. Ich finde alles Schöne, was ich suche, in meiner Religion. Alles, was ich im Islam weiß und lerne, ist irgendwie logisch. Ich kann darin keine Widersprüche erkennen. Ich weiß nicht, was gibt dir deine Religion? Zumindest, weiß ich warum ich lebe. Wie ich durch meine Religion überlebe, wie ich eine gute Dienerin Gottes werde, wie ich mein Verhältnis mit den Menschen gestalten muß, all dies zeigt mir meine Religion. Eine sehr wichtige Quelle bei all dem ist der Heilige Koran. Alles was du suchst, ist in ihm enthalten. Und ich bin sehr glücklich, sehr zufrieden" (Esma,smk,S.12).

<sup>210</sup> Hier läßt sich eine Parallele zur Imitistin Hande ziehen, die jedoch eine andere Strategie wählt, um einem religiösen Dilemma aus dem Weg zu gehen. Sie praktiziert nicht umfassend, sondern weicht einem religiösen Handlungsdruck durch die Vermeidung von zu viel religiösem Wissen aus.

Wichtig ist ihnen, den Koran direkt erfahren zu können. Glaubens-Vermittler, Interpreten werden abgelehnt. Durch ein besseres Erlernen der Religion kann, wie bereits bei den pragmatischen Ritualistinnen gezeigt werden konnte, eine gewisse Autonomie gegenüber den Eltern entwickelt werden, die sogar bis zur Umkehr der Erziehungshierarchien führen kann. So stellt Aynur etwa fest, daß sie jetzt fähig ist, "einige Einzelheiten meines Vaters gegebenenfalls zu kritisieren" (Aynur,smk, S.30). Der folgende Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Esma veranschaulicht die Entwicklung von der traditionellen familiären Religionserziehung über die Moscheeverzweigung bis hin zur autodidaktischen Vertiefung, die für die meisten idealistischen Weiterentwicklungen des vom Absatz ist ein gewisser Stolz über die selbstständige Weiterentwicklung des Elternhaus Vermittelten zu entnehmen und darüber eine größere Anerkennung der Eltern erwirkt zu haben:

"Nachdem meine Eltern hierher gekommen waren, haben sie versucht, so gut es ihnen möglich war, uns den Islam zu vermitteln, mehr so in Form der täglichen Gebete, der täglich zu verrichtenden rituellen Pflichten, z.B. das Koranlesen. Damit wir das lernen, haben sie uns in die Moschee geschickt. Sie haben sich natürlich vorgestellt, daß wir das in der Moschee lernen würden, weil sie selbst uns diese Erziehung nicht vermitteln können, weil sie den Islam selbst nicht vollständig kennen. Natürlich kennen sie ihn weitgehend, versuchen auf ihre Art, ihn uns auch zu Hause beizubringen. Mein Vater setzte sich uns gegenüber und sprach zu uns, er ermahnte uns, uns so, und so zu verhalten. Wir wurden in die Moscheen geschickt, in die Korankurse, dort lernen wir es dann. Später dann habe ich angefangen, selbst weiterzuarbeiten. Natürlich waren sie mit mir zufrieden. Sie sahen, daß ich mich selbst damit vertraut mache. Ich ließ es nicht nur bei dem bewenden, was die hawas von uns verlangten. Ich las die Bücher, die sie mir gaben und natürlich erfreute sie das sehr" (Esma,smk,S.15).

Mit steigender Kompetenz in der Aneignung religiösen Wissens verlieren die verteilenden Schriften ihre Bedeutung und das Selbststudium des Koran tritt in den Vordergrund. Das Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit ermöglicht eine selektive Übernahme von Inhalten und Vorschriften, das Gefühl, im folgenden Absatz umschrieben mit Herz ist der weitere Maßstab für das Handeln nach den Schriften:

"Ich habe angefangen, den Koran richtig ordentlich zu lesen. Weil, ich persönlich lege keinen Wert auf bestimmte Autoren. Denn es ist doch so, diese Bücher sind doch auch nur von Menschen geschrieben. Woher soll ich wissen, ob da alles hieb- und stichfest ist? Woher soll ich wissen, ob er das alles selbst genauso lebt oder richtig sagt? Ich lese es, wenn es mir in den Kram paßt, oder wenn ich daran glaube, also aus dem

Herzen heraus, dann übernehme ich es, oder eben nicht. Deswegen, weil der Heilige Koran die Grundlage unserer Religion ist, muß ich damit anfangen, bzw. habe ich damit schon angefangen" (Aynur, smk, S. 30).

Solch ein Zugang verbindet das kognitive Verstehen, den direkten sprachlichen Zugang wie auch das Gefühl für die der Schrift innewohnende göttliche Kraft und den göttlichen Sinn (Fatma, smk) und schafft damit eine Verbindung der intellektuellen mit der Dimension religiösen Erlebens und verhilft dazu, die unmittelbare Nähe Gottes zu erfahren:

"Wenn ich lese, lese ich in letzter Zeit sehr viel den Koran im Original, versuche ihn zu lesen, weil früher, zuerst, seit meiner Kindheit habe ich das nicht oft getan und wenn, dann habe ich versucht, mich dem Koran über die Koranübersetzungen (tefsir) anzunähern. Aber diesmal möchte ich mich nicht über die Koranübersetzungen annähern, denn bei den Auslegungen ist dann wieder ein Mensch im Spiel, denn dieser Mensch hat ihn gelesen und seine eigenen Gefühle und Gedanken weitergegeben. Ich selbst möchte aber nur die herabgesandten *ayat*<sup>211</sup> lesen. Ich will das auf diese Weise selbst fühlen, selbst darüber nachdenken. Ich bin neugierig darauf, welchen Eindruck er in seiner reinen Form auf mich machen wird, verstehst du? Wie beeinflusst er mich, was werde ich verstehen, also, was kann ich mit meinem heutigen Verstand davon begreifen, was gibt er mir auf diese Weise, was nicht was kann ich verstehen, was nicht, also so" (Fatma, smk, S. 16).

Sie erschließen sich so die 'wahre Religion' im Gegensatz zu der, wie sie finden, durch kulturelle Traditionen verfälschten eherlich vermittelten Religion (Hatice). Damit werden neue Horizonte, new Freiheiten eröffnet, die die traditionelle Religiosität der Eltern ihnen verschließt. Im geschützten Rahmen der durch die 'essenziell-Kleidung'<sup>212</sup> symbolisch hergestellten islamischen Geschlechtertrennung werden zum Beispiel gemeinsame Unternehmungen mit männlichen Kommilitonen möglich, da beide Seiten die Anerkennung der durch das Kopftuch sichtbar gemachten Grenze zwischen den Geschlechtern, ihre Integrität akzeptieren. Die Kenntnis des 'wahren Islam' trägt auch zur unverkrampften Beschäftigung mit lebenspraktischen Fragen wie der Sexual-

<sup>211</sup> 'ayv' = Gotteszeichen. Der Koran ist in Suren und diese sind in 'ayet', d.h. Abschnitte unterteilt.

<sup>212</sup> 'hassetür' = Bezeichnung für die von den islamisch orientierten Frauen getragene, nur Gesicht, Hände und Füße unbedeckte Form von weiblicher Bekleidung. Sie kann aus einem Kopftuch und Mantel, aber auch aus langen Röcken, Hosen und Blazern, kombiniert mit einem Kopftuch bestehen. Wichtig ist die weiblichen Körperformen nicht zu betonen.

erziehung der Kinder bei (vgl. Astan 1996):

"Also Religion ist für mich das Wichtigste (lacht). Ich versuche alles, was ich tue, danach auszurichten. Aber wenn ich dies sage, dann weiß ich, daß das, was uns als Religion beigebracht wurde, in vielen Punkten auch falsch war. (Y: Was zum Beispiel?) Was weiß ich, zum Beispiel daß Männer und Frauen voneinander getrennt werden müssen, sich nicht im gleichen Zimmer aufhalten dürfen. Dabei, wenn die Frau sich in eine bestimmte tessenür-Kleidung gehüllt hat, gibt es hier überhaupt keine Hindernisse. Das habe ich selbst erlebt, daß es im Islam in Wirklichkeit so ist. Und sonst, zum Beispiel Sexualerziehung ist in der Religion etwas Verbotenes, Unangständiges, darüber redet man nicht, das bringt man nicht bei', so war es uns beigebracht worden. Aber daß es nicht so ist, daß die Religion diesem große Bedeutung beimißt, daß das notwendig ist, das bringe uns unsere Religion bei. Indem ich also diese Fehler mit vor Augen führe, glaube ich daran, daß ich alles durch meine Religion lernen kann, natürlich von der wahren Religion, nicht von der Religion, die an Traditionen gebunden ist" (Hatice, smk, S. 12-13).

Eine wichtige Rolle spielt im Zusammenhang mit dem Entdecken neuer, erweiterter Dimensionen der Religion das Umfeld Universität, in dem die einen sich erst trauen, auf der Basis der Anonymität, ihren Wunsch, ein Kopftuch zu tragen, zu verwirklichen (Aynur) und die anderen Kontakte zu Gruppen knüpfen, die ein eigenständiges, intellektuell erschlossenes Islam-Verständnis, die Grundlage ihres Weltbildes, entwickeln:

"Aber nachdem ich hier an der Universität angefangen habe, hat sich mein Horizont in bezug auf Religion auf andere Weise erweitert. Hier habe ich verschiedene Menschen kennengelernt und eine andere Religion zu sehen bekommen, als in der Türkei oder in meiner Familie. Ich lernte hier eine Religion kennen, die wirklich auf Koran und Sunna beruht. In der Türkei habe ich so etwas nie kennengelernt, da habe ich nur religiöses Wissen, daß generell auf traditionellen, also alten Büchern beruht, aber als ich hierher kam, habe ich von den Freunden hier andere Meinungen erfahren, und mein Horizont hat sich erweitert. Und jetzt weiß ich, daß religiös zu sein, einen in keiner Weise behindert, sondern den Horizont des Menschen erweitert. Ich habe gesehen, daß den Koran und die Sunna zu studieren und zu leben, dem Menschen viele eröffnet, das weiß ich jetzt. Und ich brauche nach keinem anderen Weltbild mehr zu suchen mit meinem Verständnis von Religion" (Hatice, smk, S. 12).

Sie betrachten es als Fehler, wenn - wie bei ihren Eltern oder in der Türkei - Religion

mit Überlieferungen, Sitten und Gebräuchen, also Tradition verwechselt wird. Die wahre Religion unterscheidet sich von Traditionen dadurch, daß sie unwandelbar ist und dadurch universelle Gültigkeit erhält. Damit läßt sie sich auch in jeden beliebigen kulturellen Kontext einfügen:

"Kultur kann sich verändern, die Überlieferungen und Sitten können sich verändern, aber die Religion ändert sich nicht. Meiner Meinung nach. In der Türkei werden viele Überlieferungen, Sitten und Gebräuche als auf der Religion begründet betrachtet und das ist nicht richtig" (Hatic, smk, S. 13).

Dieser Äußerung ist ein Streben nach Kontinuität und Gewißheit zu entnehmen, das seine Heimat in der Religion findet. Die 'wahre Religion' ermöglicht es ihnen, als Frauen neue Freiräume zu erobern und von den 'wahren' muslimischen Männern Achtung zu erhalten.

Wie eng Alltag, rituelle Praxis und die Dimension religiösen Erlebens im Einzelfall miteinander verbunden sind, was zu einer tiefen Durchdringung des Alltags mit Religiosität führt, macht ein Ausschnitt aus dem Interview mit Betül eindrucksvoll deutlich. Sie schildert hier das Gefühl der Dankesschuld für das Erschaffensein durch Gott. In der Begleitung dieser Schuld liegt für sie der tiefere Sinn für das Befolgen der rituellen Praxis. Anders als bei den pragmatischen Ritualistinnen werden keine pragmatischen Begründungen für rituelle Pflichten herangezogen, Gottes Wille ist im Prinzip nicht hinterfragbar. Das Lebensstil-Konstituierende an dieser religiösen Orientierung wird besonders darin deutlich, daß die rituelle Praxis den Alltagsablauf strukturiert und ihn dadurch handhabbar für die Probandin macht. Sie ist so selbstverständlich, daß ein zeitweiliger Ausschluß von der Praxis als eine Art 'verlorene Zeit' bewertet wird. Am Beispiel der Bedeutung des Ritual-Gebetes für diese Probandin wird deutlich, wie das Verhältnis zu Gott betrachtet wird, es ist ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis des Menschen von Gott:

"Man sagt, namaz<sup>213</sup> ist die Säule der Religion, des Gottesdienstes, daran glaube ich auch. Und an Tagen, wo ich das namaz-Gebet nicht verrichte, wegen bestimmter Umstände<sup>214</sup>, dann fühle ich mich so, als hinge ich in der Luft. An solchen Tagen

<sup>213</sup> 'namaz' = Das fünfmal täglich zu verrichtende Ritualgebet, eine der fünf Säulen des Islam, also eine rituelle Pflicht für MuslimInnen.

<sup>214</sup> Gemeint ist hier wahrscheinlich die Zeit der Periode, wenn Frauen aufgrund ihrer durch die Periode verursachten rituellen Untrenntheit von der Verrichtung des namaz-Gebetes befreit bzw. ausgeschlossen sind.

kommt es mir vor, als wolle die Zeit gar nicht vergehen. An solchen Tagen ändert sich die Art, wie die Zeit, wie das Leben verstreicht, der Tag bekommt eine andere Struktur, es ist dann ungewohnt. Gott ist nicht auf meine namaz-Gebete angewiesen, aber ich brauche diesen Gottesdienst, weil ich so meinen Glauben an Gott festige, meine Liebe zu Gott stärke. Wenn ich mich zum Gebet aufstelle, ist es so, als träte ich vor Gott hin, als spürte ich seine Gegenwart. Ich muß mich immer wieder daran erinnern und je mehr ich darüber nachdenke, Gott hat uns erschaffen, wir wissen nicht warum, das hat Gott uns nicht erklärt, aber er hat Erwartungen an uns und wir sind verpflichtet, diese zu erfüllen, weil er uns geschaffen hat, uns gekleidet hat, uns gesündigt hat, er hat uns erklärt, woran wir Nutzen ziehen können und ich praktiziere meinen Glauben, weil ich daran glaube, daß wir Gott gegenüber eine Schuld zu begleichen haben und das werde ich auch versuchen, meinem Kind zu erklären" (Betül, smk, S. 16).

### III.4 Familiäre Erziehungsvorstellungen der Probandinnen

Mit dem Begriff Erziehungsvorstellungen werden Erziehungsziele, Erziehungsstil und Intensität der erzieherischen Einflusnahme erfaßt. Die Charakterisierung der Elemente, aus denen sich der jeweilige Erziehungsstil zusammensetzt, lehnt sich an die Aufstellung der Grundstile des Erziehungsverhaltens in türkischen Migrantenfamilien bei Nauck/Özel (1986) an. Die Einordnung des Erziehungsstils hinsichtlich der Intensität erzieherischer Einflusnahme erfolgt in Anlehnung an Dittrich (1985) und Kron (1990) (vgl. Teil II dieser Arbeit). Zusätzlich zu den Erziehungsvorstellungen befaßt sich dieses Kapitel mit den Einstellungen der Probandinnen zu deutschen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und ihren Vorstellungen von 'Interkultureller Erziehung'. Damit soll der Frage nachgegangen werden, ob eine positive oder negative Haltung zu staatlichen Institutionen, die sich mit Erziehung und Bildung befassen, mit einer bestimmten religiösen Orientierung einhergeht. In Hinblick auf die innerislamische Diskussion um den Stellenwert der Religion bei der Wissensvermittlung (vgl. der diesem Kapitel folgende Exkurs) könnte etwa vermutet werden, daß die idealistischen Ritualistinnen ihre ganzheitliche islamische Orientierung auch im Bereich der Schule vertreten sehen möchten oder für eigene islamische Erziehungs- und Bildungsinstitutionen votieren. Die Assoziationen der Probandinnen zu dem Begriff der "interkulturellen Erziehung" können über ein Verständnis von kultureller Identität, interkulturellen Kontakten und dem pädagogischen Umgang mit Multikulturalität in der Gesellschaft aus einer Perspektive Aufschluß geben, die in der bisherigen Diskussion interkultureller Ansätze weitgehend vernachlässigt wurde. Es handelt sich um die Perspektive professionell-pädagogisch geschulter Mitglieder einer Minderheitengruppe, die dabei ebenso auf persönliche Erfahrungen mit Interkulturalität zurückgreifen können, wie auf eine durch schulische Bildung und Studium geschulte Fähigkeit, diese Erfahrungen kritisch zu reflektieren.

#### III.4.1 Familiäre Erziehungsvorstellungen der Atheistinnen

Der von den Atheistinnen vertretene Erziehungsstil zeichnet sich imhalb der Typen religiöser Orientierung am stärksten durch eine deutliche **Ablehnung von Konservatismus** aus. Eine Übernahme des perzipierten elterlichen Erziehungsstils wird als der Lebenssituation nicht angemessen beurteilt. Darüber hinaus gelten die elterlichen Erziehungsvorstellungen als zu wenig an rationaler Nachvollziehbarkeit orientiert. Die

Kritik ist bei Asya, anders als bei Lena, eingebettet in eine grundsätzliche Würdigung der elterlichen Erziehungsleistung, die gemessen wird an der gelungenen Anpassung der Kinder an ein bestimmtes Menschenbild. Asya drückt dies im folgenden Absatz dadurch aus, daß die mütterliche Erziehung bewirkt habe, daß sie und ihre Geschwister der Mutter nicht "mißlungen" seien. Den Erziehungserfolg der Mutter mißt Asya an dem Grad der gesellschaftlichen Anpassung, die bei ihr und ihren Geschwistern erfolgt sei. Kritisiert werden allerdings die an irrationalen Traditionen gebundenen, von den Kindern nicht hinterfragbaren Ge- und Verbote der Mutter. Im folgenden Beispiel kritisiert Asya das Verbot, sich die von Teig verklebten Hände im Badezimmer zu waschen. Die religiös-kulturell bedingte Überlegung, die dem Verbot zugrundeliegt, daß nämlich Teig als Vorstufe von Brot, als zu ehrendes, 'heiliges' Nahrungsmittel nicht in Berührung mit einem rituell unreinen Ort (Toilette) gebracht werden sollte, wird ihr durch die Mutter offenbar nicht vermerkt. Diese bleibt nur bei der programmatischen Aussage, daß man eben nicht mit Brot ins Badezimmer geht. Asya nimmt das Verbot daher als Tradition wahr, die nicht nachvollziehbar ist und die sie daher nicht anerkennen möchte:

*"Meine Mama hat echt 'nen gutes Werk vollbracht eigentlich, weil, keiner von meinen Geschwistern ist eigentlich absolut mißlungen oder so (...) Womit ich immer noch nicht einverstanden bin, sind halt irgendwelche Normen und irgendwelche Sachen. Traditionen die sie an uns herangetragen hat, die eigentlich unlogisch sind, so, und die nicht nachvollziehbar sind, oder die ich für mich auch nicht anerkennen möchte, oder auch ganz alltägliche Sachen. Wenn sie irgendwie Teig gemacht haben und ich mir irgendwie im Badezimmer die Hände waschen wollte, daß sie gesagt hat 'Nee, du hast Teig an den Händen, ne, du darfst dir die Finger nicht auf dem Klo waschen, ne, und das macht man in der Küche, weil man mit Brot nicht ins Badezimmer geht'"* (Asya, S.30).

Lena hingegen beurteilt die elterliche Erziehung ungebrochen negativ. Ihr Verhältnis zur elterlichen Erziehung ist bestimmt durch das Gefühl, "daß in meiner Erziehung einiges schiefgelaufen ist" (Lena, S.11). Den Erziehungsstil ihrer Eltern schildert sie als autoritär-diktatorisch und orientiert an traditionellen Werten und Normen statt an den Interessen des Kindes. Der Konservatismus der Eltern äußert sich in der unreflektierten Übernahme der Vorstellungen ihrer eigenen Eltern. Lena sieht hier einen Zusammenhang zwischen der mangelnden Bildung, die auch mit einer mangelnden Kenntnis der Grundlagen der eigenen Religion, des Islam, einhergeht:

*"Es ist einfach nur das, was sie gelernt haben von ihren Vätern und die Väter haben*

*das von ihren Vätern gelernt. Das geht dann immer so weiter und keiner liest mal ein Buch über den Islam"* (Lena, S.6).

Lena kritisiert den Dogmatismus ihrer Eltern, der sich in der Vorgabe starrer, moralischer Werte äußert. Bewertungen dessen, was moralisch gut und was schlecht ist, werden von ihnen nicht angezweifelt, sondern unhinterfragt übernommen und an die nächste Generation weitergegeben:

*"Also mir hat man beigebracht, was moralisch gut und was moralisch schlecht ist. Und ich habe das als Kind gelernt, wo ich so viele Fragen hatte an die ganze Welt und es ist, es war nicht so, wie soll ich sagen, in dem Alter, wo man mir das erklärt hat, wo meine Eltern mir das alles erklärt haben, da habe ich selber nicht so logisch denken können und das kam erst später, daß ich überlegt habe, irgendwie, also für mich selbst, was moralisch gut und was moralisch schlecht ist"* (Lena, S.27).

Kritisiert wird das fehlende Verständnis für die Wünsche des Kindes, im folgenden Beispiel ausgedrückt in dem Unverständnis gegenüber dem Lernwillen der Tochter, die dadurch ihren Horizont erweitern möchte. Erst in einer räumlichen und damit offenbar auch geistigen Trennung vom Elternhaus sieht Lena eine Lösung der Interessenskonflikte:

*"Ich bin mit 18 Jahren von, hab ich mich getrennt von meinen Eltern, weil sie gegen mein Studium waren, also überhaupt dagegen, daß ich irgendwas lerne, was ihren Vorstellungen irgendwie, wie nennt man das, sie wollten irgendwie nicht, daß ich meinen Horizont erweitere"* (Lena, S.6).

Lena betrachtet den elterlichen Erziehungsstil im Kontext eines bestimmten türkischen Erziehungsideals, das sie nicht teilt: *"Ich meine, die türkischen Familien, sie haben einen anderen Idealismus und ich habe ein anderen Idealismus"* (Lena, S.11). Die perzipierte familiäre Erziehung wird von ihr in jeder Hinsicht als 'typisch' für türkische Familien in Deutschland betrachtet. Ihr Problem mit dem Erziehungsstil der Eltern verlagert Lena somit auf eine übergeordnete, von ihrer eigenen Biographie abstrahierende Ebene. Der Konflikt ist nicht mehr einer individueller zwischen ihren Eltern und ihr selbst als Kind, sondern zwischen zwei kulturell geprägten Konzepten von Erziehung. Das Problem, mit dem Eltern nicht über Gefühle sprechen zu können, betrachtet sie ebenfalls nicht als ein familien spezifisches Problem, sondern allgemein als eines von 'türkischen Familien in Deutschland': *"Es ist wirklich schwer, bei den türkischen Familien einfach mal so über Gefühle zu sprechen, das ist wirklich sehr schwer"*

(Lena, S.9).

Im Gegensatz zu der selbst erfahrenen Erziehung möchten die Atheistinnen den eigenen Kindern so viel Freiraum zur Entfaltung ihrer persönlichen Vorstellungen, Wünsche etc. lassen, wie möglich. Gemeinsam ist den Atheistinnen, daß sie ausgehend von den Erfahrungen mit dem autoritäreren Erziehungsstil im Elternhaus, der insbesondere ihre Freiräume als Mädchen beschneidet, einen non-dingistischen, auf ein partnerschaftliches Verhältnis mit den Kindern gerichteten Erziehungsstil beflürworten. Im Gegensatz zu ihren Eltern möchten sie Ansprechpartnerin für ihr Kind sein. Ihre Erziehung verstehen sie als offenes Angebot an das Kind, das frei sein soll, dieses den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu nutzen. Der Erziehungsstil ist tendenziell permissiv angelegt, das heißt, den Kindern wird eine größtmögliche Autonomie gewährt in seinen Handlungen und Entscheidungen: *"Ich habe das so überlegt, daß ich die Kinder einfach frei erziehe, daß, wenn die etwas lernen wollen, daß ich ihnen dabei helfe"* (Lena, S.21). Dies geht jedoch nicht mit einer Vorstellung einher, derzufolge gar keine erzieherische Einflußnahme auf das Kind erfolgen soll. Als bewußte Mütter wollen sie ihre Erziehungsaufgabe verantwortungsvoll wahrnehmen. Es handelt sich also um einen Erziehungsstil, der mit einer sehr geringen Einflußnahme der Mutter auf die Entwicklung des Kindes verbunden ist, um eine Art von "Erziehung als Wachsenlassen" (Kron 1990). Ihren Vorstellungen von Erziehung ist ein selbstkritisches Moment zugegen, da sie ihre Rolle als Erzieherinnen hinterfragen und gleichzeitig Schwierigkeiten mit ihrem Idealkonzept antizipieren:

*"Ich möchte dem Kind irgendwie nicht das beibringen, was ich so gelernt habe oder so. Also ich würde dann warten, bis sich das Kind entwickelt hat und mir halt Fragen stellt. Und wenn das Kind mir dann Fragen stellt, dann wird es, glaube ich, ein bisschen schwieriger. Aber ich werde versuchen, diese Fragen zu beantworten, so gut ich kann"* (Lena, S.27).

Im Gegensatz dazu wird 'Gehorchen' als Erziehungsziel von ihnen vehement abgelehnt. Lena z.B. verbindet mit dem Wort eine hierarchische, auf Abhängigkeit beruhende Beziehung, die sie zu ihrem Kind so nicht aufbauen möchte, da ihr Bild vom Kind einem solchen Verhältnis nicht entspricht:

*"Ich sehe Kinder als Menschen, die, wie soll ich sagen, also ich bin manchmal so, daß ich genauso wie, also ich sehe keinen Altersunterschied, ich behandle alle Menschen gleich"* (Lena, S.30).

Asya geht noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur 'Gehorchen' als Erziehungsmaxime ablehnt, sondern im Gegenteil, Rebellion gegen die Eltern als wichtiges und 'gesundes' Element in der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes betrachtet:

*"Ich glaub das ist nur gesund also ich glaub, ich bin da nur so geworden, weil ich rebelliert hab. Wenn ich also alles getan und gemacht hätte, dann wär ich mit Sicherheit nicht so geworden"* (Asya, S.37).

Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört auch die Ausbildung einer persönlichen Autorität. Mit einer eigenen Autorität ausgestattet soll das Kind befähigt werden, seine Entscheidungen selbstverantwortlich zu fällen (Asya, S.38). Dementsprechend würden die Atheistinnen ihren Kindern die freie Wahl ihrer Freizeitaktivitäten lassen. Ablehnung von Zwang ist auch hier das oberste Prinzip, die Kinder sollen ihren Neigungen entsprechend frei über ihre Wünsche entscheiden, etwa an einer Schwimm- oder Folkloregruppe teilzunehmen, ein Jugendfreizeitwochenende mitezuleben (Lena, S.28). In der Freizeitgestaltung würden sie daher ihren Kindern größtmögliche Freiheit lassen, auch hier soll das Kind Selbstständigkeit entwickeln. Der Grundsatz, daß Erziehung ohne aufoktroierte Grenzen von Außen geschehen soll, erweist sich als den Erziehungsstil prägend:

*"Also ich würde sie nicht dazu zwingen, das zu machen. Aber ich glaube so Kindergarten und Schwimmgruppe, Schwimmunterricht, Jugendfreizeit, also Kindergarten auf jeden Fall, weil es ist wichtig, daß es auch ab einem bestimmten Alter ein bisschen lernt, selbstständig zu werden, also ab dem dritten Lebensjahr. Und Schwimmgruppe, Schwimmunterricht und Jugendfreizeit-Wochenende, würde ich es ihr freilassen, also ich würde es ihr dann empfehlen, das zu machen. Und die anderen Sachen, das muß sie dann selber wissen, also er"* (Lena, S.28).

Einer Befürwortung der Autonomie des Kindes steht bei den Atheistinnen der Wunsch gegenüber, sich der affektiven Nähe zu dem Kind sicher sein zu können. Dies äußert sich darin einen möglichst langen Verbleib des Kindes und Jugendlichen im Familienverband aufrechterhalten zu wollen. Ähnlich wie Lena hätte auch Asya zwar grundsätzlich Respekt vor der Entscheidung ihrer Tochter, vor der Ehe aus dem Elternhaus auszuziehen, würde jedoch die räumliche Entfernung zwischen Eltern und Kind bedauern. Hier äußert sich ein enger Zusammenhang, der von den Probandinnen zwischen emotionaler und räumlicher Nähe gesehen wird:

*"Ich glaub, ich wär tierisch traurig (lacht) Ja, ich mein, solange sie nicht mit Sechzehn ausziehen will (lacht), ist das o.k. also, ne, ich glaub auch nicht, ne, ich glaub,*



mein Freund hätte damit mehr Probleme als ich. Aber, das glaub ich schon, aber ich denk nicht, daß ich da 'nen Problem mit hätte. Aber was, ich glaub', diese Probleme hat ich wirklich nur unter dem Aspekt, daß irgendwie ja dann halt meine Tochter vom Zuhause auszieht, ne. Daß die Nähe einfach nicht mehr da ist, ich mein, sie geht zwar wahrscheinlich nicht aus der Welt, zumindest nicht für immer, aber daß sie dann einfach halt nicht mehr so nah ist, wie sonst" (Asya, S. 36-37).

Interessant ist, daß die Atheistinnen in diesem Punkt zwar grundsätzlich offen sind, jedoch emotionale Blockaden gegen einen Auszug des Kindes in ähnlicher Intensität aufweisen, wie die Laizistinnen und Ritualistinnen. Offenbar vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen bewertet Lena es als Zeichen für ein gestörtes Eltern-Kind-Verhältnis, wenn die oder der Heranwachsende von Zuhause ausziehen will. Ihre Reaktion darauf wäre aber ein konsequentes Weiterdenken der Erziehungsgrundsätze, dem Kind die freie Entscheidung für seine Lebensgestaltung zu lassen und es als vollwertigen und gleichberechtigten Gesprächs- und Verhandlungspartner der Eltern ernst zu nehmen. In der Umsetzung hieße dies, den Grund für den Wunsch, die räumliche Nähe der Familie zu verlassen, mit dem Kind zu besprechen, seine Beweggründe als Eltern verstehen zu lernen und bereit zu sein, mit dem Kind gemeinsam Kompromißmöglichkeiten zu entwickeln:

*"Ich würde mit meinem Sohn oder mit meiner Tochter, würde ich darüber sprechen, was der Grund ist. Also, ob ich irgendwelche Fehler gemacht habe oder halt warum. Aber ich meine, letztendlich ist das seine Entscheidung. Ich meine letztendlich kann ich da eigentlich auch nichts machen. Ist seine oder ihre Entscheidung, aber ich denke, ich würde versuchen, mit ihm oder ihr darüber zu reden, also was der Grund ist, ob man da irgendwelche Kompromisse machen kann, damit es halt noch bei mir bleibt"* (Lena, S. 29).

Ein wichtiges Ziel der Erziehung ist die Aufhebung der Geschlechterrollenzuschreibungen. Söhne und Töchter sollen vollständig gleich behandelt und gleich erzogen werden. Die Atheistinnen wenden sich dezidiert gegen jede Art einer geschlechtsspezifischen Erziehung: *"Also ich denke nicht, daß es geschlechtsspezifische Erziehung geben sollte, auf keinen Fall. (Lacht) Bin auch Fußball spielen gegangen"* (Asya, S. 40).

Unabhängig vom Geschlecht, das aus Sicht der atheistischen Probandinnen ein rein anatomisches Unterscheidungsmerkmal ist, das nicht einhergeht mit bestimmten geschlechtsspezifischen Eigenschaften, soll die Erziehung stattdessen die persönlichen

Ressourcen des Kindes fördern, es in seiner persönlichen Entwicklung stützen: *"Ich würde da nicht geschlechtsspezifisch erziehen wollen. Ich denke, außer daß die Mädchen halt anatomisch gesehen anders aussehen als die Jungen, denke ich nicht, daß da ein Unterschied ist. Also man muß, denke ich, gucken, wie es sich so entfaltet und dieses dann fördern"* (Lena, S. 31).

#### Außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Der Kindergarten wird von den Atheistinnen als ein Ort betrachtet, an dem das Kind 'Selbständigkeit', eines der Erziehungsziele, die von ihnen als besonders wichtig betrachtet werden, erlernen kann (Lena, S. 28). Die Atheistinnen haben diesbezüglich keine Bedenken, ihre Kinder der Obhut deutscher Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu überlassen. Lena betrachtet die Schule etwa als ergänzende Erziehungsinstanz zur Erziehung im Elternhaus. Ihre Meinung zu dem vorgegebenen Statement 'Die Schule hat sich nach den Wünschen der Eltern zu richten' bringt auch eine Vorstellung von Erziehung zutage, die diese als lebenslangen Prozeß versteht, in dem sich beide, Eltern und Schule gegenseitig ergänzen:

*"Ich denke, man wird nicht nur von den Eltern erzogen. Man wird nicht nur von der Schule erzogen. Man wird von überall ein bisschen erzogen. Man lernt von überall, Erziehung hört nie auf"* (Lena, S. 31).

Asya beurteilt dies etwas anders. Sie setzt hier eine deutliche Priorität bei der familiären Primärerziehung gegenüber der Schule, die 'automatisch', also eher un gelenkt miterzieht:

*"Also Eltern sollten die Erziehung primär haben und Schule erzieht automatisch, ob gewollt oder ungewollt. Ich denke aber auch, schließendlich sollten auch die Eltern entscheiden, ob und wie das Kind erzogen wird. Also ich denk da grade an Sexualunterricht oder so, nicht. Wenn ich meine, mein Kind ist nicht soweit, dann möchte ich auch nicht, daß sie da sitzen muß und sich das anhören muß. Oder was weiß ich irgendwelche anderen Sachen. Also das mit dem Sexualunterricht ist jetzt noch so das Gravierendste, was ich mir vorstellen kann"* (Asya, S. 40).

Aber auch wenn der Wunsch, eine gewisse Kontrolle über die Vermittlung 'heikler' Themen wie Sexualkunde vorhanden ist, so hat auch Asya keinen grundsätzlichen Vorbehalt gegenüber der Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz. Auch gegenüber

außerschulischen Angeboten im Bereich der Erziehung und Bildung, etwa gegenüber dem Besuch eines Jugendzentrums werden zwar Bedenken geäußert, sie wiegen jedoch nicht so schwer, daß das Erziehungsziel der Selbständigkeit und Selbstverantwortung zugunsten einer größeren elterlichen Behütung oder Kontrolle aufgegeben würde. Hier wird dem Selbstbewußtsein der zukünftigen Tochter vertraut:

"Ja, ich bin damals auch so ins Jugendzentrum gegangen, hat 'nen bißchen Schwierigkeiten zwar mit meinen Eltern gegeben, aber damals fand ich's irgendwie total klasse. Heute seh ich es 'nen bißchen kritischer, weil da ja auch ziemlich viel Gewalt und sowas ist, ne. Und auch viel Drogenkonsum und solche Sachen, fängt ja auch schon in diesen Jugendzentren an. Ich glaub, da hätt ich 'nen bißchen Angst vor, aber ich hoffe mal, das sie 'nen bißchen stark wird und sich nicht so verleiten läßt (lacht)" (Asya, S.35).

### Interkulturelle Erziehung

Interkulturelle Erziehung erweist sich für die Vertreterinnen des atheistischen Typs als ein wenig faßbarer Begriff. Verbunden wird damit die gesellschaftliche Voraussetzung der "multikulturellen Gesellschaft" (Asya, S.31). Diese ist für Lena gegeben, wenn "eine neue Kultur entsteht durch, dadurch daß so viele Kulturen nebeneinander leben und daß auch ein Austausch stattfindet" (Lena, S.23). Ziel der interkulturellen Erziehung ist ein "Kulturen einander Näherbringen" in Schulen, das bereits durch die Anwesenheit von Kindern verschiedener Nationalitäten bzw. durch binationale Ehen "ganz unbefangen" vonstatten geht (Asya, S.31). Das heißt, für Asya handelt es sich um eine Art von ungelenkter, gesellschaftlich bedingter, interkultureller Sozialisation, die sie auch persönlich - der Hinweis auf binationale Ehen ist vor dem Hintergrund ihrer binationalen Beziehung zu verstehen - als "wünschenswert" begrüßt. Einen solcher Austausch, ein Aufeinandertreffen verschiedener Nationen und Religionen empfindet Asya aus eigener Erfahrung als "sehr bereichernd" (Asya, S.40):

"Interkulturelle Erziehung wäre für mich auf jeden Fall, ich fang jetzt mit der Bewertung an, ne (lacht), wäre für mich auf jeden Fall sehr wünschenswert, zumindest, ne, in multikulturellen Gesellschaften. Und selbst, wenn die BRD das leugnet, ist sie immer noch eine multikulturelle Gesellschaft, ob sie sie akzeptiert, oder nicht. Und grade in solchen Gesellschaften ist es wichtig, Interkulturelle Erziehung auch zu leisten, zumal auch in den Schulen, ja wirklich, ja in den Schulen auch Kinder unterschiedlicher Kulturen zusammenlaufen und und grade auch in den Schulen das eigentlich um unproblematischer sein dürfte, weil Kinder eigentlich ganz unbefangen damit

umgehen (...) Ich denke schon, daß man so auch die Kulturen aneinander näherbringen kann, weil Interkulturelle Erziehung heißt für mich, also ich denke, Interkulturelle Erziehung ist auf jeden Fall leisbar in binationalen Ehen" (Asya, S.31).

Die Äußerungen der Atheistinnen zu dem Stichwort 'Interkulturelle Erziehung' zeigen damit auf einer sehr allgemein gehaltenen Ebene eine Nähe zu begegnungspädagogisch orientierten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik.

### III.4.2 Familiäre Erziehungsvorstellungen der Spiritualistinnen

Auch die Spiritualistinnen weisen durch ihren kritischen Umgang mit ihrer selbst erfahrenen Erziehung im Elternhaus eine deutliche Ablehnung von Konservatismus auf. Sie lehnen bei aller Achtung vor der spezifischen Migrationssituation der Eltern und den Anforderungen, die diese an die Flexibilität ihrer Erziehungsvorstellungen stellte, eine Anlehnung an den perzipierten Erziehungsstil weitgehend ab. Der elterliche Erziehungsstil wird als behütend-kontrollierend bis autoritär beschrieben. Während er in einem Fall gekennzeichnet ist durch einen patriarchalischen Vater und eine sich seinen Erziehungsvorstellungen unterordnende Mutter (Melis, a.S.9), ist er in den anderen Fällen durch 'over-protectiveness' zu charakterisieren, die darin bestand, daß die Tochter über jeden ihrer Schritte außerhalb des Hauses den Eltern gegenüber Rechenschaft ablegen mußte:

"Ich muß auch sehr oft meinen Eltern Rechenschaft ablegen. Auch wenn ich mal kurz etwas später komme, die wußten ja immer auf der Realschule, wann ich nach Hause komme, ungefähr und nur wenn irgendwas war, dann haben die sich nicht gerade Sorgen gemacht, dann immer wollten sie immer genau wissen, ja 'Wo warst, was war?' (Dilan, a.S.4).

Der behütend-kontrollierende Stil der Eltern machte sich für die Probandinnen vor allem in einer geschlechtsbegründeten Einschränkung ihres Freiraumes bemerkbar, die ihnen auch als Kennzeichen der 'typisch türkischen' Erziehung gilt. Die Ablehnung einer solchen Erziehungsvorstellung ist das gemeinsame Merkmal der Probandinnen (Melis, a.S.41; Suna, a.S.2):

"Bei uns in der türkischen Gesellschaft ist es ja leider noch so, daß die Mädchen und Jungen doch unterschiedlich erzogen werden. Was natürlich nicht schön ist" (Dilan, a.S.60).

Auch wenn die Probandinnen davon überzeugt sind, daß die Eltern mit dieser unterschiedlichen Erziehung ihrer prinzipiell gut gemeinten Auffassung folgen, daß Mädchen gegenüber der Außenwelt eines besonderen Schutzes bedürften, den Eltern also bei ihrer Erziehungsmaßnahme kein böser Wille unterstellt wird, erleben die Studentinnen die Einschränkung des persönlichen Bewegungsraumes aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit als sehr negativ. Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung ist aus ihrer Sicht 'keine richtige Erziehung'. Alle drei Spiritualistinnen haben die hier von Suna geschilderte Erfahrung gemacht, daß sie als Kinder von den Eltern stark auf den inneren häuslichen Bereich eingeschränkt wurden und Außenkontakte zu Gleichaltrigen lediglich über die Schule geknüpft werden konnten:

*"Irgendwann kam dann halt die Angst meiner Eltern. Ja, du als Mädchen kannst, darfst nicht überall hin' und 'Kann sein, daß sie dich dann verschleppen'; ja. Also diese Befürchtung hatten die halt und haben mich dann auch nicht immer wieder nach draußen geschickt, um mich mit anderen spielen zu lassen, ne. Und es war für mich immer ein so'n großer Segen, wenn ich mal überhaupt nach draußen durfte, das war ja eher selten. Also ich fand das sehr schrecklich, was die da gemacht haben, im Nachhinein, wenn ich darüber nachdenke"* (Suna,a.S.12).

Bei aller Kritik gegenüber diesem behütend-kontrollierenden bis autoritären Erziehungsstil der Eltern, stellen die Probandinnen diesen jedoch in Rechnung, im Laufe der Migration und vor allem gegenüber den jüngeren Geschwister einen tendenziellen Wandel durchlaufen zu haben. Sie selbst sehen sich als Mütterchen in diesem Wandel, indem sie Schritt für Schritt mit ihren Eltern mehr Freiraum aushandeln. Durch die Einbindung in das Freizeitverhalten der Mitschülerinnen in der Oberstufe und eine Erweiterung ihres Spielraumes im Studium gewöhnt Dilan die Eltern an ihren größeren Freiheitsdrang:

*"Es war irgendwo für meine Eltern eine Umstellung dann, vorher immer brav in Anführungsstrichen hin und her [vom Elternhaus zur Schule] so hin und zurück und seit meinem Studium hat sich das ganz geändert. Also da bin ich noch freier, also es kam schon mal soweit, daß ich ja halt immer so mit reinem Gewissen gegangen bin 'Ja, Mutter es kann später werden, ich komm gegen kurz vor elf oder kann später werden' oder so, also so etappenweise hat sich das so, hat das so zusammen so, so die freie, ja, Bewegung, sag ich mal oder Bewegungsfreiraum, so"* (Dilan,a.S.5).

Auch Melis schafft es, die traditionellen Vorstellungen ihrer Mutter gegenüber dem Freizeitverhalten von Mädchen, die diese in Abhängigkeit von der Gesellschaft entwick-

kelt hat, so zu ändern, daß selbst ein Tabubruch, nämlich männlicher Besuch für die Tochter zuhause, kein Problem mehr darstellt. Der elterliche Erziehungsstil wird also nicht als statisch sondern dynamisch und sich den verändernden Umständen der Zeit in Teilspekten anpassend erlebt. Die Probandinnen selbst wirken an diesem Wandel durch ihre Bemühungen, eng gesteckte Grenzen im Gespräch mit den Eltern zu erweitern, aktiv mit. Auf die Frage nach ihrer eigenen Erziehung im Elternhaus antwortet Melis:

*"Traditionell eben, so, was machen die Nachbarn, eben oder eben sich offen mit Jungs treffen, das war tabu, das nicht, das wird' nicht direkt verboten, aber mir war das auch klar, weil irgendwie hab ich das nie gesehen, das machen die Töchter der Nachbarn oder man hat das mitbekommen, ne, das ist verboten. Aber mit der Zeit, als ich in der Oberstufe war, hab ich meine Mutter oder meinen Vater, der hat das zwar mitbekommen aber hat nichts großartig gesagt, meine Mutter in erster Linie dazu bekommen, daß ich sogar Jungbesuch bekommen hab"* (Melis,a.S.23-24).

Auch wenn die meisten Probandinnen aufgrund der Tatsache, daß sie (noch) keine Kinder haben, in ihren geäußerten Erziehungsvorstellungen in Allgemeinplätzen und vagen Formulierungen bleiben, so stellt doch Melis mit ihrem Bekenntnis dazu, sich mit diesbezüglichen Vorstellungen noch nicht auseinandergesetzt zu haben, eine Ausnahme dar: *"Ich weiß gar nicht, welche Erziehungsvorstellungen ich habe"* (Melis,S.38). In den meisten Fällen sind sehr wohl Ideale einer Kindererziehung auszumachen. Was die eigene erzieherische Einflußnahme anbelangt, so unterscheiden sich die Vorstellungen der Probandinnen hierzu lediglich in Nuancen. Grundsätzlich befürworten die Spiritualistinnen einen Erziehungsstil, der dem Kind eine Hilfe zur Selbsthilfe bieten soll. Eltern sollen Ansprechpartner für das Kind sein. Ziel ist es daher, dem Kind immer die Möglichkeit zu geben, über seine Erfahrungen außerhalb der Familie mit den Eltern sprechen zu können: *"Es ist immer ein bißchen so, ist meine Vorstellung, so über die Erfahrung des Kindes so zu sprechen"* (Dilan,a.S.51).

Dementsprechend ist bei dieser Gruppe die Vorstellung von einer geringen Einflußnahme verbreitet. Dilans Tendenz zu einer gewissen, wenn auch geringen, erzieherischen Einflußnahme zeigt sich in ihrer Definition von Erziehung. Diese ist für sie eine *"Weitergabe von Ressourcen, die man in sich trägt und selbst auch weiterentwickelt hat, an die nächste Generation"* (Dilan,a.S.44). Diese geringe erzieherische Einflußnahme soll aber in jedem Fall ohne Zwang oder Aufoktroieren der eigenen Vorstellungen geschehen. Der Erziehungsstil erhält dadurch permissive Züge:

"Weil ich nicht irgendwie meine Vorstellung oder meine Ideen irgendeinem Menschen, auch wenn das mein Kind ist, mit Zwang irgendwie da durchsetzen möchte" (Melis, S.36).

Es geht den Spiritualistinnen nicht um Gehorsamkeit gegenüber den elterlichen Vorgaben sondern um die Erziehung des Kindes zur selbständigen Urteilsfähigkeit. Eine solche Erziehung verbindet Selbstständigkeit, Selbstbewußtsein und Toleranz, drei wichtige Erziehungsziele der Probandinnen:

"Also wenn man die Selbstständigkeit in viele Aspekte unterteilen kann, zum Beispiel Selbstständigkeit bei dieser Problematik mit Umgang mit Menschen verschiedener ethnischer Gruppen oder Religionszugehörigkeiten. Natürlich ist das wichtig, wenn man so die Selbstständigkeit unter diesem Aspekt sieht oder Selbstständigkeit auf die eigene Person gesehen, daß man Willenskraft hat, daß man so seine Ideale, seine Wünsche in die Realität umsetzen will, natürlich ist das auch wichtig in der Erziehung, daß man überhaupt einen Menschen wirklich willensstark auch heranzieht" (Dilan, S.58).

In ihrer Auffassung soll Erziehung nicht auf ein bestimmtes Handlungskonzept hin lenken, sondern verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und zur selbständigen Wahl der persönlichkeits- und situationsadäquaten Handlung beim Kind führen. Darüber hinaus gehört zu den vorrangigen Erziehungszielen der Probandinnen die Entwicklung von Toleranz gegenüber anderen Meinungen als der eigenen und vor allem so viel Selbstbewußtsein zu entwickeln, daß das Kind mit Diskriminierungen umzugehen versteht:

"Und deshalb, Diskriminierung wird man überall erfahren, nur finde ich, sollte man eben in der Erziehung darauf achten, daß man damit umgehen kann. Daß man so selbstbewußt ist, daß man sich nicht diese Schuhe anzieht, ja, das ist das Wichtigste, was man einem Kind so vermitteln sollte" (Sunaa, S.37-38).

Die Ablehnung der elterlichen, mit traditioneller türkischer Erziehung gleichgesetzten Erziehung wird besonders deutlich, wenn es um die Freizeitgestaltung des Kindes oder den Besuch außerschulischer und außerfamiliärer Einrichtungen geht. Hier weisen die Spiritualistinnen eine große Offenheit für die Neigungen und Wünsche des Kindes auf. Diese Offenheit postulieren sie im Bewußtsein, damit gegen den Mainstream der türkischen community zu verstoßen, sie verhalten sich in ihrer eigenen Wahrnehmung also bewußt nicht gesellschaftskonform:

"Haus der Jugend, Jugendzentrum, ne [Ja], Jugendzentrum, sicherlich, Theatergruppe ja, Tanz, Folkloregruppe, ja, Musik-, Singkreis ja, Schwimmgruppe, Schwimmlinienricht, ja, Jugendfreizeitwochenende beziehungsweise Schullandheim, ja, also eindeutig, Ich hab da irgendwie gar keine, also jetzt überhaupt gar kein Argument, was dagegen sprechen könnte oder was dagegen. Natürlich kommt ich mir gut vorstellen, was man kommt aus so einem Kreis wie ich oder aus so 'ner Gesellschaftsform - was dagegen sprechen könnte, oder was für Argumente vorgebracht werden, aber die hab ich überhaupt nicht übernommen" (Melis, S.41).

Bei aller Zustimmung zur Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewußtsein ist auch bei den Spiritualistinnen, wie bereits bei den Atheistinnen, die Betonung einer affektiven Nähe zwischen Eltern und Kind ein wichtiges Anliegen. Für Suna etwa ist Liebe und Zuneigung ein ebenso wichtiger Begriff hinsichtlich der Erziehungsziele wie die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls. Nur in der Nähe zur Mutter als Hauptverantwortliche in der Erziehung sieht sie die Weitergabe von Liebe und Zuneigung gewährleistet. Dafür wäre sie auch bereit, berufliche Pläne zurückzustellen:

"[Ich] will ja auch, daß es ein Gemeinwesen [wird] und es soll ja auch Liebe bekommen und ständige Zuneigung oder, ich weiß auch gar nicht, ob ich da wirklich arbeiten würde, bis das Kind, ja, fünf, sechs, vielleicht so, also vielleicht, nicht vorher" (Sunaa, S.38).

Vor dem Hintergrund der möglichst großen Nähe zum Kind und auch einem gewissen Verständnis für die Entscheidung der eigenen Eltern, die Töchter nicht unverheiratet ausziehen lassen zu wollen, weist Dilan, die ihre Haltung selbstkritisch hinterfragt, Züge von 'Behütung' in ihrer Einstellung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Mutter und Tochter auf. Den freiwilligen Entschluß einer Tochter, ausziehen zu wollen, findet sie einerseits aufgrund der eigenen diesbezüglichen Wünsche nachvollziehbar. Hinsichtlich der eigenen Kinder jedoch kann sie gefühlsmäßig die Bedenken der Eltern durchaus verstehen, die auf der Sorge um das Kind resultieren. Auf die Frage "Was würdest Du sagen, wenn Dein Sohn oder Deine Tochter aus dem Elternhaus ausziehen wollte?" antwortet Dilan:

"Ich find das sehr gut, von also, jetzt von mir aus gesehen so, ne, aber ich weiß nicht, wie ich, ich denke jetzt, ja, Ja, weil bei mir der Wunsch ja auch da war und man sagt ja automatisch, bei meinen Kindern mach ich alles ja anders, nenn man ja immer so, Ich mein, großteils stimmt das ja auch wirklich so. Aber ich wäffte wirklich nicht, wenn ich jetzt in zwanzig Jahren meine achzehnjährige Tochter vor mir stehen hab,

dann, jetzt zum Beispiel, also ich weiß, ich denke schon, so also, ich denke, ich will dafür sprechen, so, nur, ich denke mir, wenn man Mutti ist, macht man sich doch zviel Sorgen irgendwo, ne, wo man doch immer nur das Gute für die, ich weißt nicht, wie ich mich, ich möchte es schon, ne, nur ich, genau kann ich's nicht sagen. Die Vorstellung und so ist da, weil selber ja real, war der Wunsch bei mir, nur irgendwo hab ich auch meine Eltern verstanden, die machen sich auch irgendwo mal zviel Sorgen, jetzt nicht nur bei mir, auch bei meinen Brüdern genauso" (Dilan,a,S.53).

In ihren eigenen Erziehungsvorstellungen dominiert eine vom Geschlecht des Kindes unabhängige Erziehung: "Man sollte wirklich, ja, ich sag mal, gleichberechtigt die Kinder erziehen, das ist sehr wichtig" (Dilan,a,S.61). Eine etwa biologisch determinierte, unterschiedliche Bestimmung von Jungen und Mädchen ist ein Gedanke, der den Spiritualistinnen fremd ist, sie können sich nichts darunter vorstellen (Melis,a,S.44; Suna,a,S.40).

Dementsprechend wird auch eine Aufteilung der Erziehungsaufgaben und -verantwortungen zwischen Vater und Mutter abgelehnt, wie sie teilweise in der Elterngeneration praktiziert und als Ideal der nächsten Generation auch vorgelebt wurde. Dilan etwa folgt in ihren Erziehungseinstellungen nicht denjenigen ihrer Mutter, derzufolge der Vater eine größte Autorität in der Erziehung haben sollte als die Mutter, wie diese ihrem Sohn rät:

"Meine Mutter sagte zu meinem Bruder 'Das Kind soll spüren, daß der Druck bei dem Vater größer ist und daß sie nach dem Vater zu gehorchen haben'. Das seh' ich auch in der Erziehung bei meinem Bruder. Wenn mein Bruder etwas sagt, dann sind die Mädchen still. Meine Schwägerin kann da sich zu Tode schreien, die würden nicht auf sie hören und das find' ich total falsch. Also ich sag ja, es sollte schon gleich sein, so" (Dilan,a,S.55).

#### Außerfamiliäre Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

Anders als die Atheistinnen weisen einige der Spiritualistinnen, dies wurde bereits bei Dilan deutlich, Ansätze der Vorstellung von einer 'richtigen' Erziehung auf. Eine solche Vorstellung offenbart auch Suna in ihrer Einstellung zum Zusammenspiel von Schule und Familie bei der Erziehung. Wenn die Eltern 'falsch' erziehen, kann die Schule als 'Kontrollinstanz' berichtigend eingreifen. Diese Einstellung offenbart eine

Vorstellung von 'falscher' und 'richtiger' Erziehung und der Notwendigkeit einer 'neutralen Kontrollinstanz', als die sie die Schule betrachtet:

"Ich meine, Erziehung der Eltern heißt ja nicht, daß das immer die optimale Erziehung ist. Man kann auch viel falsch machen und deshalb ist es richtig, wenn da noch so 'ne Kontrollinstanz, sag ich einfach mal, da ist, daß die Schule das auch auffangen kann, wenn es da so Problemchen gibt" (Suna,a,S.40).

Es entsteht der Eindruck, daß die Schule für Suna eine den Eltern in der Erziehung der Kinder übergeordnete Institution ist. Dilan gibt demgegenüber der elterlichen Erziehung einen deutlichen Vorrang vor derjenigen der Schule:

"Ich mein, ich muß ja nicht immer sagen, die Erziehung der Schule ist richtig. Ich denke mir, in erster Linie, eine höhere Priorität sollte man bei der Erziehung zuerst in der Familie, in der Schule ansetzen, in der Familie, zuhause ansetzen und dann sekundär die Erziehung der Schule, so. Ja, denke ich" (Dilan,a,S.59).

Melis baut diesbezüglich keine Hierarchien auf, es kommt auf die Situation an, in der im Sinne des Kindes entschieden werden muß, ob Schule oder Elternhaus vorrangig zuständig sind:

"Erziehung ist nicht Angelegenheit der Eltern und die Schule hat sich auch nicht nach den Wünschen der Eltern zu richten. Aber auch andererseits haben die Eltern sich auch nicht nach den Wünschen der Schule zu richten, finde ich. Kommt auf das Beispiel an oder auf den Fall oder auf die Bereiche, wo da 'ne Differenz ist, dann würd ich so oder so entscheiden" (Melis,a,S.43).

#### Interkulturelle Erziehung

In der Gruppe der Spiritualistinnen gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen von Interkultureller Erziehung. Für Dilan ist das Ziel der interkulturellen Erziehung das Kennenlernen und die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen, bis hin zu einer Vermischung. Sie sieht darin ein Mittel, um Vorurteile abzubauen. Sie selbst, die sich im positiven Sinne als 'assimiliert' versteht, sieht sich als gutes Beispiel für ein gelungenes Ergebnis Interkultureller Erziehung:

"Ich finde sowas, Interkulturelle Erziehung, hilf dazu bei, daß zum Beispiel Vorurteile abgebaut werden, was das wichtigste ist, denn ich finde, dadurch, daß man Vorurteile hat, entsteht automatisch eine Mauer, die immer höher, immer höher aufgebaut wird

und bis man den anderen nicht mehr sieht und gar nicht mehr wahrnimmt. Also das ist sehr wichtig, interkulturelle Erziehung, so, so insgesamt so, so, so'n Kulturmischpult so, weißte wo jeder dann über jeden etwas erfährt und untereinander (...) Jeder lernt von jedem etwas, so'n Assimilierungsprozess wie bei mir könnte stattfinden (lacht)" (Dilan, a.S.46-47).

Auch Melis verbindet mit Interkultureller Erziehung das Überwinden von Einseitigkeit in der kulturellen Prägung durch das Kennenlernen anderer, als der eigenen Kulturen in der Gesellschaft. Dabei betont sie, daß nicht nur die Gesellschaft, in der man aufgewachsen ist, sondern auch die deutsche, beziehungsweise andere gesellschaftlich relevante Kulturen kennengelernt werden. Dies liest sich wie eine indirekte Kritik an einer interkulturellen Pädagogik, die über das Stadium einer Informationsvermittlung über die 'Ausländer' nicht hinausgekommen ist. Wichtig ist ihr dabei die Betonung der Freiwilligkeit dieser Art von Lernen:

"Daß also nicht nur einseitig meine Gesellschaft, in der ich aufgewachsen bin, durchleuchtet wird oder kennengelernt wird, sondern eben die Kulturen eben, die Deutsche, ist klar und aber auch andere Kulturen, die dominierend sind oder mit denen man viel zu tun hat, daß die auch kennengelernt werden. Aber natürlich auch nicht zwanghaft, geht nicht zwingend" (Melis, a.S.37).

Diesen Assoziationen, die mit Interkultureller Erziehung durchaus positive Attribute verbinden, ist die kritische Haltung Sunas entgegenzuhalten. Interkulturelle Erziehung birgt für sie die Gefahr einer Trennung zwischen Ausländern und Deutschen, indem die Andersartigkeit durch bestimmte Maßnahmen betont wird. Als Beispiel nennt sie, wenn in der sozialarbeiterischen Praxis ausländerspezifische Angebote nur von Ausländern betreut werden. Dies führt ihrer Meinung nach zu einer Trennung zwischen den Kulturen, was eigentlich dem Grundgedanken der interkulturellen Erziehung, Menschen zusammenzubringen, widerspräche. Mit ihrer Argumentation bewegt sie sich auf der gleichen Linie wie diejenigen Vertreter und Vertreterinnen Interkultureller Pädagogik, die den der interkulturellen Pädagogik imwohnenden Kulturalismus als problematisch betrachten:

"Also ich weiß immer noch nicht, was man unter interkulturell verstehen sollte. Ich hab immer das Gefühl, daß, wenn über interkulturell gesprochen wird, daß beide Gruppen, Deutsche Türken, immer von etwas betroffen werden aber immer einzeln von der Thematik betroffen. Ja, da kann ich jetzt zum Beispiel über meine Drogenberatungsarbeit sprechen. Das soll ja angeblich 'ne interkulturelle Arbeit sein, ne, oder

vielleicht is' es ja auch, ich weiß es nicht (lacht). Ich meine türkische Drogenberaterin für türkische, also Ausländer und interkulturell wär' vielleicht eher so gewesen, daß, ein Deutscher kann doch genau so gut mit einem Türken zusammen beraten. Warum soll ausgerechnet 'ne Türke für Türken da sein. Ich mein deshalb, wenn über interkulturelles gesprochen wird, hab ich immer das Gefühl, ja das soll wieder Trennungen schaffen. Also es separiert eher, als daß es wieder zusammenbringt. Also vorläufig ist das so, kann sein, das sich da was ändert, aber noch ist es nicht so" (Sunaa, S.36).

### III.4.3 Familiäre Erziehungsvorstellungen der Laizistinnen

Das Spektrum der von den alevitischen und von den sunnitischen Laizistinnen perzipierten elterlichen Erziehung bewegt sich von einer weitgehend permissiven, offenen Erziehung über eine behütend-kontrollierende bis zu einer an normativen Richtlinien orientierten Erziehung. Die Gruppe weist damit eine Vielfalt an Erziehungsstilen auf, die darauf schließen läßt, daß von der Zugehörigkeit zu der Denomination der Sunnitinnen oder Alevitinnen nicht unmittelbar auf den erfahrenen Erziehungsstil geschlossen werden kann. In gleicher Weise gilt dies für die eigenen Erziehungsvorstellungen der Probandinnen, die von einem permissiven mit behütenden Elementen verbundenen bis zu einem antiautoritären Erziehungsstil reichen. Um Redundanzen zu vermeiden erscheint es daher in diesem Kapitel gegenstandsangemessen, die alevitischen und die sunnitischen Laizistinnen in Hinblick auf ihre allgemeinen familiären Erziehungsvorstellungen getrennt zu behandeln.

Grundsätzlich ist festzustellen, daß, wenn die familiär erfahrene Erziehung in weiten Teilen als angenehm und angemessen empfunden wurde, sie durchaus ein Vorbild für die Entwicklung eigener Erziehungsvorstellungen bieten kann. Würde der Erziehungsstil der Eltern als repressiv und unlogisch empfunden, so ist er die Negativfolie, vor der sich die eigenen Erziehungsvorstellungen meist in direktem Bezug abgrenzend entwickeln.

Beispiele für eine positive Einstellung zum elterlichen Erziehungsstil und damit tendenziellen Anlehnung an diesen bieten Meral (s\*), Suzan (s), Yeşim (a) und Sevim (a). Sie kennzeichnen die Erziehung im Elternhaus durch ein weitgehend offenes, dialogisches Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ohne unterschiedliche Behandlung der Geschlechter:

"Als Frau in der Familie fühl ich mich ganz wohl, sag ich mal. Also ich habe sehr große Freiheiten, und also kann auch immer was dazu beitragen oder habe so auch mit ein Wort zu sprechen in der Familie. Ja und wir kommen halt alle sehr gut miteinander klar, wir können über alles diskutieren, also so ziemlich über alles, natürlich nicht über alles (lacht) aber das ist halt ganz gut, find ich" (Yeşim,a,S.1).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der Aspekt der liebevollen Fürsorge, welche die Probandinnen seitens ihrer Eltern wahrnehmen. Diese kehrt sich im Erwachsenenalter um, sodas die Töchter nun Fürsorge gegenüber ihren Eltern zeigen, etwa bei der Erledigung von Amtsangelegenheiten, Dolmetschen etc. Positiv erwähnen die Probandinnen ferner die aktive Unterstützung ihres Bildungseifers durch das Elternhaus. Wie bereits bei den Spiritualistinnen festgestellt werden konnte, zeigen die Probandinnen durchaus Verständnis für die Erziehungsmaßnahme der Freiheitsbeschränkungen, die sie auf die Rücksticht der Eltern gegenüber dem Gerede der Nachbarn zurückführen. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, daß die Probandinnen, die überwiegend noch bei den Eltern wohnen, akzeptieren, daß sie nach wie vor in einen Erziehungsprozeß eingebunden sind, was daran zu erkennen ist, daß die Eltern Verhaltensvorschriften bzw. Verbote aussprechen. Dies wird von den Probandinnen als selbstverständlich akzeptiert und nicht hinterfragt:

"Egal was ich mache, Gott sei Dank, meine Eltern mischen sich nicht ein. Ja, es sei denn, es wäre zu extrem, dann mischen sie sich ein. Das ist zum Beispiel, wenn ich etwa unter die Leute gehe, dann mischen sie sich in meine Kleidung ein, so sagen wir mal, daß es nicht zu kurz ist. Zum Beispiel, auf diese Weise mischen sie sich ein. Aber wenn es zum Beispiel um das Ausgehen geht, oder Fahrten in andere Länder, irgend etwas mit der Universität oder mit der Schule, zum Beispiel Ausflüge. Bis jetzt haben meine Eltern zu keinem davon „nein“ gesagt. Genau das Gegenteil, sie haben zu mir gesagt, geh hin, schau es dir an, vermehre deine Erfahrungen, vermehre dein Wissen" (Sevin,a,S.2).

Die tolerantere Einstellung der Eltern, die sich z.B. in einer weitgehenden Gewährung von Freiheiten in der Freizeitgestaltung, dem Aufbau eines Freundeskreises und der Erlaubnis zum Auszug aus dem Elternhaus zeigt, rechnen sie unter anderem (wie bereits die Spiritualistinnen) ihrer aktiven Auseinandersetzung mit den - ihren eigenen Vorstellungen widersprechenden - elterlichen Ansprüchen zu.

Meral sieht dies im Kontext der Tatsache, als ältestes Kind in der Familie hier einen

Anfang in der Entwicklung der Erziehungsvorstellungen erwirkt zu haben. Dabei hat sie die Rechte für sich und die Nachkommenden nicht nur erkämpft (vgl. auch Gül,a,S.3), sondern auch die Eltern erzogen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß sie sich bei der 'Erziehung' ihrer Eltern des Einflusses der deutschen Gesellschaft auf ihre Erziehungsvorstellungen bewußt ist und ihnen auch einen hohen Rang einräumt. Interessant ist dies deshalb, weil sie dem deutschen Einfluß die Einbindung der Elemente Toleranz und Offenheit in ihrer Vorstellung von Erziehung zuspricht und hier offenbar ethnische Zuordnungen von Erziehungsstilen vornimmt. Diese Beobachtung konnte bereits bei den Atheistinnen wie auch den Spiritualistinnen gemacht werden, die unisono von einer traditionellen türkischen Erziehung sprechen, wenn sie eine geschlechterrollenvorbereitende und überbehütende Erziehung gegenüber den Mädchen meinen:

"Ich war ja das erste Kind, das ist jetzt wieder nur 'ne alte Geschichte, das erkämpft sich viele Rechte und die Nachkommenden haben dann, also, brauchen sie sich nicht zu erkämpfen. Es war irgendwo so. Ich hab mir vieles, einiges erkämpfen müssen. Hab ich mir auch getan. Und so hab ich auch meine Eltern erzogen, denke ich mir manchmal, denn, es ist 'ne gegenseitige Erziehung gewesen. Weil ich ja auch von der Schule, oder von der Gesellschaft, von der deutschen Gesellschaft erzogen wurde, und meine Eltern eben nicht. Mit der Erziehung aus der deutschen Gesellschaft habe ich sie erzogen. Ja, die sind auch viel toleranter und offener geworden, als sie's mal waren, denke ich" (Meral,s+,S.33).

Ähnlich positiv sind Suzans Eindrücke von dem elterlichen Erziehungsstil. Beide Probandinnen beschreiben ihre Entscheidung, bei Studienbeginn aus dem Elternhaus auszuziehen als eine Art "Familienentscheidung", die mit Unterstützung durch die Eltern getroffen wurde (vgl. auch Meral,s+,S.2):

"Also Entscheidungen werden immer zusammen getroffen bei uns. Es war schon immer so. Und da ich momentan im Examen bin, ist es so gewesen, daß ich zu Hause wenig Platz gehabt hab' und meine Ruhe wirklich nötig hatte, und da haben wir zusammen beschlossen, beziehungsweise meine Mutter hat mich eher gedrängt, als ich das irgendwie so in den Griff genommen hab, daß ich mit jetzt 'ne Wohnung suchen, beziehungsweise 'nen Zimmer suchen sollte, wo ich wirklich mal richtig abschalten kann und nicht gestört werde" (Suzan,s,S.1).

Ayten (s), Hande (s), Cansu (s), Sevin (a) und Gül (a) beschreiben den elterlichen Erziehungsstil hingegen als kontrollierend, im einengenden Sinne als behütend (Gül

spricht wörtlich von "wohlbehütet", S.2) und als solchen teilweise auf traditionellen Prinzipien aufgebaut:

*"Also auch wenn ich weggegangen bin, solange jemand da war, der, der mit der Familie zusammenhängt, also eine Vertrauensperson oder so was, dann durfte ich alles weggehen, aber wenn's nicht da war, hätte ich Probleme (...) In der Türkei durfte man alles machen, weil wir dort auch mehr Bekannte, Verwandte, und, ja, Gleichaltrige hat, und hier ist das nicht möglich, weil wir ja nicht so viele Verwandte haben" (Ayten, S.28).*

Der Ausschnitt macht deutlich, daß es sich bei diesem besonders behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil in der Wahrnehmung von Ayten um einen in der Migrationssituation entwickelten Stil handelt. Diese Beobachtung wird von den Befunden in Nauck's Untersuchung (1990, S.100) zum Vergleich der Erziehungsstile in der Türkei und bei türkischen Migrantenfamilien in Deutschland insofern bestätigt, als auch er den behütenden Erziehungsstil häufiger bei türkischen Familien in Deutschland als bei RemigrantInnen oder nicht-migrierten Familien in der Türkei angetroffen hat. Bei Mediha reicht die Beschreibung des elterlichen Erziehungsstils bis zur autoritären Rigidität, einer vollständigen Kontrolle der Mutter über sie in der Kindheit:

*"Ich bin eigentlich nicht viel rausgegangen zum Spielen, meine Mutter hat mich nicht gelassen, die war sehr schlimm so, ne. Damals war sie sehr sehr schlimm, sehr autoritär war sie so, sie hat uns immer unter ihrer Fuchtel gehabt. Aber das hat sie nur mit mir gemacht, meine drei Jahre jüngere Schwester, die ist ziemlich offen großgeworden, hatte viele Freiheiten. Die hat immer alles getan was, wofür sie so Lust und Laune hatte. Sie ging raus und kam wann sie wollte, aber ich, bei mir war das nicht so möglich, ich bin nie nach draußen gegangen" (Mediha, S.11).*

Bei Canan war es der Vater, der die Autorität in der Familie darstellte, vor der die Kinder "Angst" hatten, wenn sie länger draußen blieben (Canan, S.16.). Wie an diesem Ausschnitt zu sehen ist, bemerkten jedoch auch diese ProbandInnen einen Wandel des elterlichen Erziehungsstils in der Kinderfolge.

Teilweise vor dem Hintergrund dieser eigenen Erfahrungen im Filzruhans wird von den Laizistinnen einhellig der autoritativ-direktive Erziehungsstil abgelehnt. Das heißt, auch in dieser Gruppe ist kein Konservatismus auszumachen, im Gegenteil, die Verbote, die ihnen gegenüber ausgesprochen wurden, sollen für ihre eigenen Kinder nicht gelten. Die Vorstellung vom Kind als einer eigenständigen, vollwertigen Person mit

eigenen Ansprüchen, Bedürfnissen und Rechten, die es zu respektieren gilt, ist ein die Erziehungsvorstellungen der ProbandInnen leitendes Bild. Das Kind wird als "Person für sich" mit dem Recht auf eigene Wünsche gesehen:

*"Wohei ich natürlich sagen möchte, daß Kinder auch grade ne Meinung haben und man sollte auf jeden Fall auf Kinder hören und akzeptieren, denn es is ne Person für sich" (Suzan, S.33).*

Die Vollwertigkeit des Kindes als Mensch mit eigenen Bedürfnissen, der seine eigenen Entscheidungen trifft, die auch von den Eltern akzeptiert werden müssen, ist ein Leitbild der Laizistinnen. Wie bereits bei den SpiritualistInnen wird vor allem die Entwicklung zur Selbstständigkeit und zur Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit deutlich befürwortet: *"Es muß letztendlich auf eigenen Füßen stehen und wissen, was sie haben möchte. Das ist wichtig" (Hande, S.37).* Daher wird 'Gehorchen' als Erziehungsziel einhellig abgelehnt, da es die "Entwicklung seiner eigenen Persönlichkeit" (Sevin, a, S.29), ein wichtiges Erziehungsziel der Laizistinnen, behindert. So ist Metal etwa der Meinung: *"Ich denke nicht, daß Eltern fehlerfrei sind" (Metal, S.34).* Zu der im Interviewverlauf vorgegebenen Aussage, 'Kinder sollten ihren Eltern in jedem Fall gehorchen', meint Yeşim:

*"Nicht immer, weil Kinder können auch ihre eigene Meinung haben. Ich denke, man sollte diese auch nicht immer unterdrücken. So kann auch kein Mensch keine Persönlichkeit, keinen Charakter entwickeln, wenn man ewig etwas draufgesetzt bekommt, das ist sehr wichtig" (Yeşim, a, S.37).*

Traditionelle Vorstellungen von Respekt und Achtung gegenüber Älteren (vgl. Exkurs) werden abgelehnt, stattdessen wird ein dialogisches Verhältnis zwischen Eltern und Kindern befürwortet, in dem beide Parteien ihre Vorstellungen artikulieren können. Auch Gül sieht sich eher als verständnisvolle Partnerin der eigenen Tochter denn als Autoritätsperson. Ihr ist es, wie vielen anderen Vertreterinnen dieses Typs, nicht an einem Achtungs- sondern an einem Vertrauensverhältnis zur Tochter gelegen:

*"Ich würd auch wollen, zum Beispiel daß meine Tochter jetzt nicht, was jetzt auch so in sexueller Hinsicht, wie jetzt bei meiner Mutter, so'n Mutter-Tochter Verhältnis, sondern ein ganz anderes. Also ich würd auch schon gerne wollen, also sie aufklären wollen und auch daß sie mir halt erzählen kann, das wäre mir sehr wichtig. Das würd ich auch unterstützen und fördern" (Gül, a, S.32).*

Verhalten positiv äußern sich einige ProbandInnen zu einem in bestimmten Teilen



normativen Erziehungsstil, der durch den Begriff 'Freiheit in Grenzen' treffend bezeichnet werden könnte. Hier macht sich in einzelnen Punkten eine Anlehnung an den Stil der Eltern bemerkbar, wie die Probandinnen selbst feststellen. Cansu hat bestimmte Vorstellungen von dem erwünschten Verhalten ihres Kindes, die sich an diejenigen ihrer Mutter anlehnen, wie sie selbst betont. Gleichzeitig weist sie eine Ablehnung vorgefertigter Erziehungskonzepte auf. Darin wird deutlich, daß Cansu, anders als ihre Mutter, ihren Stil konkret erst in Abhängigkeit von dem jeweiligen persönlichen Charakter des Kindes entwickeln will:

*"Ich will sie recht locker erziehen, aber ich mag auch nicht so jetzt - es ist etwas hängengeblieben, ne - ich mag auch nicht so sehr alberne, verzogene Kinder. Mag ich nicht. Ein Kind soll Kind sein, aber auch seine Grenzen kennen. Das ist auch wichtig, daß das ein Kind eben in kleinem Alter erfährt. Weil die Albernheit gar nicht so gut ist. Man hat dadurch ja nur Schwierigkeiten. Also, das Leben ist ja auch nicht so einfach. Ne gewisse Ernsthaftigkeit sollte schon ein Kind haben. Aber auch so, es muß so ausgegogen sein. Es kommt natürlich, ich muß erst Mal gucken, wie mein Kind ist. Also, ob es so sehr lebendig ist, dann würd ich es jetzt vielleicht anders erziehen, als wenn es sowieso von Vorhererein sehr ruhiger Natur ist. Es kommt auch auf das Kind an" (Cansu, S. 39-40).*

Das heißt, in ihrem Erziehungsstil verbinden sich permissive mit normativen Elementen. Bei aller Förderung von Selbständigkeit und Selbstbewußtsein, was die Probandinnen dieses Typs übergreifend innerhalb ihrer Erziehungskonzeptionen begrüßen, sollen die gewährten Freiheiten in gewissen Grenzen angelebt werden:

*"Auch ein Kind sollte seinen Stolz bewahren. Und hat auch Mitspracherecht. Also ich find das unheimlich wichtig, weil das prägt das Kind. Es soll sich ja nicht immer ducken. Es soll sich ja auch behaupten können, wenn, weiß ich nicht, aber da gibt es dann doch auch einige Pädagogen, die immer mit den Kindern unheimlich diskutieren und die sind noch gar nicht reif dafür, Kinder wollen ja auch ihre Grenzen kennen" (Cansu, S. 46).*

Auch Meral befürwortet eine Art "Freiheit in Grenzen" für das Kind. So würde sie, gefragt nach ihrer Meinung zur Teilnahme ihrer Tochter an einem Jugendfreizeitwochenende, dieser nicht zustimmen, da sie "zu viele Freiheiten" - in Anlehnung an den elterlichen Erziehungsstil - für schädlich hält:

*"Jugendfreizeitwochenende, weiß ich nicht, ob ich das zulassen würde. Zu viele Freiheiten wären auch nicht gut. [Y: Warum würdest du das nicht zulassen wollen?]*

*Weiß ich nicht, weil ich das selber nicht durfte, wahrscheinlich" (Meral, S. 33).*

Einzig in Medihas Erziehungsvorstellung geht dieser Anspruch auf die Förderung der Autonomie des Kindes so weit, daß sie von einem Ideal der Antipädagogik spricht (Mediha, S. 42). Das heißt, sie lehnt kategorisch alles ab, was mit einer intendierten Erziehung zusammenhängt, da diese von außen an das Kind herangetragen werde und somit nicht den kindlichen Bedürfnissen angemessen sei. Ihre Ablehnung geht so weit, daß sie auch gesellschaftsvorbereitende Erziehungsinstitutionen wie den Kindergarten ablehnt. Sie zieht einer gelenkten Erziehung im Kindergarten eine ungelenkte "Sympaterziehung" des Kindes vor (Mediha, S. 43). In der gezielten Erziehung des Kindes sieht sie die Gefahr einer Vorgabe von Idealen und moralischen Grundwerten, die eine freie Entwicklung des Kindes zu einer eigenständigen Persönlichkeit mit der Fähigkeit, seinen Weg selbst zu finden, behindern könnten. Erziehung aus Medihas Sicht ist also ein Angebot der Hilfe für das Kind, auf das es bei Bedarf zurückgreifen kann, das ihm jedoch nicht von Seiten der Eltern aufoktroiert werden soll. Ihre antipädagogischen Vorstellungen erläutert sie einerseits in kritischer Distanz und gleichzeitig so detailliert, daß damit ein, im Vergleich zu den anderen Probandinnen, recht konkretes Ideal von Erziehung deutlich wird. Dies steht in krassstem Gegensatz zu ihrer programmatischen Ablehnung von Erziehung. Es kann angenommen werden, daß der Begriff als solcher für sie in Verbindung mit einem klassischen Erziehungsverständnis steht, gegen das sie sich mit ihrer antipädagogischen Haltung abgrenzen möchte:

*"Wie gesagt, ich möchte mein Kind nicht erziehen. Also ich denke, ich hab, also ich denke da eher antipädagogisch. Wenn ich dann so mehr mit dem Gedanken rumbastele, dann gerät man ja als Antipädagoge schnell an die Grenzen, da funktioniert's dann plötzlich nicht, aber ich denke, ich werd's versuchen, mein Kind nicht zu erziehen. Also ich werd ihm nicht irgendwelche Ideale einprägen oder irgendwas einhämmern, was jetzt gut und schlecht ist. Das Kind soll's selber mitbekommen und dafür will ich dann ihm die erforderlichen Mittel zur Verfügung stellen. Also ich möchte es nur ergänzen, ich möchte das Kind ergänzen. Da, wo es selber nicht weiter kann und mal weiter möchte, möchte ich ihm behilflich sein, vielleicht. Aber nicht selber irgendwie die Wege zeigen, die es jetzt gehen soll oder so. Also ich sprech dem Kind so die Fähigkeit zu, selber so rauszufinden, was so der rechte Weg so sein soll. Also ich möchte es nicht erziehen. Zur Zeit keine Vorstellungen von dem idealen Erziehen oder so" (Mediha, S. 42).*

Was die Freizeitgestaltung ihrer Kinder anbelangt, so sind sich die Laizistinnen darin

einig, daß sie ihren Kindern eine größtmögliche Freiheit zugestehen möchten. Es werden von ihnen keine Einwände gegenüber der Teilnahme ihrer Töchter und Söhne an Schwimm-, Sport-, Musik-, Folklorecursen und ähnlichem erhoben. Hier werden auch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gemacht. Lediglich hinsichtlich des Besuchs von Jugendfreizeiteinrichtungen, wie etwa eines 'Hauses der Jugend' werden ähnliche Bedenken laut, wie sie bereits von den Atheistinnen geäußert wurden. Der Umgang dort wird als nicht wünschenswert eher abgelehnt. Die Zustimmung oder Ablehnung würden sie jedoch von dem persönlichen Eindruck, den sie sich als Mütter von Anbieter und Rahmenbedingungen der Aktivitäten in einem Haus der Jugend verschaffen würden, abhängig machen. Daraus spricht auch die Bereitschaft, sich mit dem direkten Umfeld des Kindes persönlich zu beschäftigen. So würde Ayten lieber vorher sagen "wer das alles so organisiert (...) wer da irgendwie was macht, damit man nicht in etwas hineingerät vielleicht" (Ayten, S. 29). Im Falle von Hande beruht die Ablehnung auf persönlicher Erfahrung mit dem Publikum, da sie in einer solchen Fächerung ein Praktikum absolviert hat.<sup>215</sup> Die Ablehnung erfolgt jedoch nicht kategorisch, sondern in Form von Vorbehalten, die die Probandinnen in ihrer (antizipierten) Rolle als zukünftige Mütter äußern:

*"Jugendzentrum, also hier würd ich mir das noch überlegen, eigentlich, oder? Die Leute, die da verkehren (lacht), mir ist das irgendwie zu bekannt hier. (Lacht) Da würd ich mir das wirklich überlegen. Aber Theatergruppe würd ich sofort dafür stimmen. Tanz- und Folkloregruppe, kein Problem, find ich auch sehr gu. Musik, Singkreis, wenn's die Begabung hat, nicht schlecht. Schwimm und Schwimmmuntericht, das ist sehr gut, sportliche Aktivität. Jugendfreizeitsachen und so, ja, das find ich auch sehr gut, komm man auch sehr gut in Kontakt. Nur bei Haus der Jugend würd ich's mir überlegen, wobei, weil ich die da, die Jugendlichen kenne, und nicht besonders guten Umgang finde. Aber sonst, bei den anderen häit ich keine Probleme mir" (Hande, S. 35-36).*

Hinsichtlich des möglichen Auszuges der Tochter aus dem Elternhaus weisen die Probandinnen verschiedene Meinungen auf. Während die einen dies gerne zulassen würden, "weil ich das wahrscheinlich selber gerne gemacht hab, aber nicht gemacht habe" (Hande, S. 37), äußern die anderen Bedenken, dadurch die emotionale Nähe zum Kind zu gefährden. "Aber ich würd meine Tochter so erziehen, daß sie vielleicht gar nicht ausziehen wolte" (Canus, S. 46). Das heißt, eine größtmögliche Gewährung

<sup>215</sup> Vgl. Kapitel III.6 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen.

von Freiheiten im Elternhaus wird als Präventionsmöglichkeit gegenüber einer von ihr als Mutter eher nicht befürworteten, vom Familienverband losgelösten Lebensgestaltung der Tochter betrachtet. Diese Äußerung offenbart die Übernahme elterlicher Wertungen hinsichtlich der räumlichen Ablösung der Kinder vom Elternhaus, derzufolge der Wunsch eines Jugendlichen/einer Jugendlichen aus dem Elternhaus anzuziehen, auf emotionale Probleme mit den Eltern hindeutet. Der Auszug der Kinder aus dem Elternhaus ohne 'rationale Gründe' wie Eheschließung oder Berufsausbildung wird daher als persönliche Niederlage der elterlichen Erziehung verstanden. Den meisten Befragten dieser Kategorie ist daher bei allen zugestandenen Freiheiten in der Erziehung, bis hin zu 'antipädagogischen Vorstellungen', der möglichst lange Fortbestand des Familienverbundes ein wichtiges Anliegen und kennzeichnet ihre Vorstellung von einem guten Eltern-Kind-Verhältnis. Ein Auszug aus dem Elternhaus wird auch von der 'Antipädagogin' Mediha als Gefahr für die emotionale Familienbindung gesehen. Wörtlich ist die Rede davon, auf diese Weise "ein Kind zu verlieren". Mit der räumlichen Entfernung wird auch eine emotionale Entfremdung befürchtet. Indem Mediha ihre diesbezügliche Prägung durch familiäre 'Traditionen' reflektiert, ist es ihr möglich, das eigene Erziehungsideal, in letzter Konsequenz dem Kind die Wahlfreiheit zu lassen, im Gedankenexperiment durchzuhalten:

*"Also es dürfte es natürlich, ne. Wäre für mich völlig selbstverständlich, würd's überhaupt nicht diskutieren. Nur es würd mir, glaub' ich, weh tun. Also ich bin selber, wie gesagt, sehr so familiär aufgewachsen und brauch auch diese Familienbindungen und später, wenn ich dann mein Kind hab und meinen Mann, es würd mir schwerfallen su'n Kind zu verlieren. Also für mich ist das schon irgendwie, wenn es das Haus verläßt, wirklich, ich denk auch so traditionell, dann ist es auch nicht irgendwie, dann ist es auch wirklich weg. Dann ist es auch nicht mehr dein Kind oder ich weiß nicht so richtig, da bin ich auch 'nen, ja leicht so, zeige so konservative Tendenzen, also diese Familienbindung. Und ich möchte mein Kind auch bei mir haben und so, würd mir schwer fallen, aber ich würd's, ich würd nichts gegen unternehmen natürlich" (Mediha, S. 44).*

Die Angst vor einem Auseinanderbrechen des Familienverbundes teilt Mediha mit anderen Probandinnen, die damit zwischen dem Wunsch, dem Kind größtmögliche Entfaltungsmöglichkeiten zu geben und der Angst vor dem Verlust der emotionalen Nähe, die auch die Möglichkeit der Einflusnahme auf das Kind gibt, hin- und her schwanken. Die Familie als "Züchtort" - ein Vergleich von Ayten - wird so oder ähnlich in fast allen Interviews erwähnt. Ayten macht die Erlaubnis zum Auszug aus

dem Elternhaus nicht abhängig von prinzipiellen Erwägungen, auch nicht vom Alter des Kindes, sondern von dem Vertrauen in der Mutter-Kind-Beziehung:

*"Ja, ausziehen, ist natürlich so 'ne Sache. Ja, ich meine, wenn sie's selbst finanziert (lacht verhalten); oder wenn sie ab und zu mal vorbeikommt. Ich meine, ich hab's nicht gerne, wenn man, ich meine auch selbst, wenn ich's selbst machen könnte, ich meine, ich hab's nicht gerne, wenn man dann den Kontakt plötzlich abbricht. Ich halte Familie wirklich als wichtigen Zufluchtsort vielleicht noch. Ja, ich meine, wenn's auch nicht allzuweit ist (lacht), so 'ne andere Stadt. Wenn die dann noch so jung sind, find ich nicht besonders gut. Aber, es kommt wohl auch auf die Mutter-Tochter, Mutter-Sohn-Beziehung an. Man sieht ja auch, ob Vertrauen, wenn ich weiß, daß der oder die keinen Unsinn bauen, also dann hätte ich wohl nichts dagegen"* (Ayten, S.30).

Deutlich abgelehnt wird eine geschlechterrollenvorbereitende Erziehung, da sie als "lächerlich" und die Mädchen "diskriminierend" (Hande, S.38) empfunden wird. Auch Gül befürwortet eine solche Erziehung nicht, die sie religiösen oder traditionellen Vorstellungen zuschreibt:

*"Das find ich nicht gut, nee, auf gar keinen Fall, also 'ne bestimmte Rollenerziehung, sei es nach Religion, sei es nach Tradition, soll nicht vonstatten gehen, auf gar keinen Fall. Ich denke schon, daß man Jungen und Mädchen jetzt gleich erziehen sollte, oder halt aufpassen sollte, daß man jetzt nicht wegen dem Geschlecht jetzt den einen bevorzugt und den anderen da unterbuttert oder so"* (Gül, a.S.32).

Selbstkritik ist ein weiteres Kennzeichen des permissiven Erziehungsstils, der von den Laizistinnen überwiegend präferiert wird. Sie artikulieren Unsicherheiten über die Adäquatheit ihrer Erziehungsvorstellungen und darüber, wie realistisch die Umsetzbarkeit sein werden. Ein besonders prägnantes Beispiel hierfür ist Cansu, die im folgenden Abschnitt verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten ihres Kindes in Erwägung zieht und damit zum Ausdruck bringt, wie unberechenbar und beliebig Erziehungseffekte für sie sind. Hier werden auch Grenzen in der Leistungsfähigkeit von Erziehung artikuliert. Interessant ist die Gegenüberstellung der Effektivität einer quasi 'naturwüchsigsten', nicht intentionalen Erziehung, die sie bei weniger intellektuell ausgerichteten 'normalen' türkischen Müttern beobachtet und einer konzeptionell und selbstkritisch durchdachten Erziehung, die eigentlich ihrem eigenen Ideal entspricht, jedoch ihre Grenzen in der Unberechenbarkeit von Erziehungseffekten aufweist:

*"Ich mach mir über alles eben so Gedanken, da gibt es seine Erziehung. Wie wird sie*

*sein? Was wird dein Kind? Es kann ein Alkoholiker werden, es kann ein Homosexueller werden, es kann drogensüchtig werden, ne, man weiß ja nicht und darüber sollte man sich Gedanken machen. Und nicht, wie es am Anfang an der Flasche nuckelt. Und bin ich eigentlich in der Lage, eine gute Mutter, ne, zu sein, ne, über solche Sachen mache ich mir Gedanken. Dann denk ich mir, wenn du dir zu sehr Gedanken machst, und dich zu sehr hineinsteigerst, kann das nichts werden. Man soll einfach drauflosziehen. Also über solche Sachen mach ich mir Gedanken, vielleicht weil ich mich auch mit Erziehung beschäftige. Und dann sehe ich, wie es andere, normale Mütter bei unseren Törken wie die einfach ihre Kinder erziehen. Sie haben sechs sieben Stück, die Frau kümmert sich nicht richtig um die Art der Erziehung sondern nur um die Kinder, und dann sehe ich, die Kinder werden sehr gute Kinder, sind höflich, klug. Und dann siehst du manchmal, wie sich Eltern Mühe geben, wie sie ihre Kinder erziehen und dann sind das solche Rotblagen und dann nachher, was weiß ich, stehlen sie, die haben dann ihre Ziele nicht erreicht. Über solche Sachen mache ich mir schon Gedanken"* (Cansu, S.37).

Auch Gül betont die Situationsgebundenheit und Prozeshaftigkeit ihres zukünftigen Erziehungsstils, den sie gegenwärtig als Ideal formuliert. Dabei ist sie sich gleichzeitig jedoch bewußt, daß die Umsetzung durchaus davon abweichen kann, da die Erziehungssituation nicht vorauszuplanen ist und Umwelteinflüsse nicht nach den eigenen Vorstellungen zu beeinflussen sind:

*"Das sind jetzt nur so meine Vorstellungen, worüber ich rede. Ich meine, es kann sich alles in der Situation immer anders entwickeln. Ich weiß es nicht, vielleicht versag' ich auch und oder vielleicht schaff' ich das nicht so, wie ich das will. Vielleicht erzieht' ich mein Kind auch total falsch oder ich überzieht' es oder ich mach's zum Beispiel genau so wie meine Eltern, weiß ich nicht. Aber ich glaub, es kommt drauf an, also erst, wenn man in der Situation ist, kann man das, glaub' ich, besser einschätzen"* (Gül, a.S.30).

Die Erziehungsvorstellungen der Laizistinnen bewegen sich in Hinblick auf die Intensität erzieherischer Einflüsse somit im Spektrum von der sehr geringen (Antipädagogin Mediha, S.) über die geringe (Hande, S.; Yeşim, a.; Sevim, a.; Güllü; Canan, a.; Suzan, S.) bis zur mittleren Einflußnahme ("Freiheiten in bestimmten Grenzen"-Vortreterinnen: Meral, S+; Cansu, a.; Ayten, S.).

### Außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Innerhalb der Gruppe der Laizistinnen werden ebenso wie bei den Spiritualistinnen, diametral entgegengesetzte Vorstellungen von dem Zusammenspiel von Schule und Elternhaus in der Erziehung der Kinder vertreten. So sieht Meral etwa Schule und Elternhaus als Institutionen mit jeweils voneinander getrennten, ganz unterschiedlichen Aufgaben in der Erziehung der Kinder, "also das ist nicht dieselbe Erziehung (...) es sind ganz andere Arten" (Meral, s. S.35). In eine ähnliche Richtung geht Handes Vorstellung des Zusammenspiels von elterlicher und schulischer Erziehung. Sie vertritt hier eine klare Rollenverteilung zwischen den beiden. Während die Eltern die primäre Erziehungsinstanz sind, soll die Schule für die Vermittlung von Allgemeinbildung und die Vermittlung der "gesellschaftlichen Gesichtspunkte" zuständig sein. Das bedeutet, die Gesellschaft betrachter Handes als einen von den Eltern völlig unabhängigen sozialen Raum. Wenn dies auf die deutsche Gesellschaft bezogen wird, löst sich der vordergründige Gegensatz zwischen Familie und Gesellschaft auf, da sie dann verschiedene Handlungsmuster für die deutsche Gesellschaft und für die türkische Familie postuliert:

*"Die Schule erzieht nach gesellschaftlichen Gesichtspunkten. Die Eltern nach eigenen. Ich finde, die Schule hat kein Einfluß, wie Eltern ihr Kind erziehen. Also letztendlich erziehen die Eltern ja, weil die die Großzeit der Zeit mit dem Kind verbringen. Die Schule hat eigentlich nur so ein Allgemeinwissen auszurichten. Also ich denke, die Schule hat kein Einfluß, also hat's noch nicht gehabt, aber ich glaub auch nicht, daß sie haben wird"* (Hande, s. S. 37).

Cansu bringt dagegen in ihrer Äußerung "wenn die Schule sich nach den Eltern richten würde, oh Gott, dann würd aber einiges schief laufen" (Cansu, s. S.48) zum Ausdruck, daß die Eltern einen 'Störfaktor' in einer regulären schulischen Erziehung darstellen können. Sie betont hiermit die Autonomie der Schule gegenüber den Eltern und stimmt dabei mit Gül überein (Gül, s. S.34). Die familiäre Erziehung erhält in Cansus Aussage eine negative Konnotation, da ihr Einfluß auf die schulische Erziehung sich offenbar verheerend für die Kinder auswirken würde. In eine ähnliche Richtung gehen Vorstellungen von Schule als sinnvolle Kontroll- und Korrekturinstanz einer z. B. nicht an demokratischen Prinzipien orientierten elterlichen Erziehung. Mit der Schule als 'Wahrerin der demokratischen Prinzipien' wird diese zu einer - in Konkurrenz zu bestimmten elterlichen Vorstellungen vermittelten - eigenständigen gesellschaftlichen Werte- und Normenvermittlung. Dies entspricht durchaus auch der (Türk-)türkischen Auffassung von der Schule als Erziehungsinstanz, die ohne Einwirkung der Eltern die Schüler und Schülerinnen auf ihre Rolle als Staatsbürger

erziehen soll<sup>26</sup>.

*"Die Familie ist 'nen Teil der Erziehung und erzogen wird man so gut wie in allen Bereichen des Lebens. Und ob die Schule sich nach den, die Schule kann sich nicht nach den Wünschen der Eltern richten, dann hätten wir ja wirklich tolle Ausformungen (lacht) ne. Man sollte sich, die Schule sollte wahrscheinlich das machen, was demokratisch ist und was der Förderung der Demokratie führt, beziehungsweise den Menschen demokratisch erziehen kann, das sollte die Schule einleiten. Aber was die Eltern wollen, ist auch nicht immer das richtige. Muß man da vorsichtig sein"* (Suzan, s. S.34).

Suzans Konzept weist hinsichtlich der Korrekturfunktion der schulischen für die elterliche Erziehung Gemeinsamkeiten mit denjenigen der Spiritualistin Suna auf. Yesim betont den sozialfürsorglichen Aspekt von Schule, indem sie in der Schule verkörpert durch den Lehrer, eine Möglichkeit sieht, "auffälligen Kindern" (Yesim, a. S.38) zu helfen.

Medihas Ausführungen hingegen ist eine Vorstellung von Schule als reine Wissensvermittlungsanstalt zu entnehmen. Was elterliche Erziehung anbelangt, so verfolgt sie auch bei der Antwort auf den vorgegebenen Satz konsequent ihren antipädagogischen Ansatz:

*"Also ich find nicht, daß die Eltern das Recht haben, nur alleine zu bestimmen über das Kind. Aber ich glaub, find auch nicht, daß die Schule über das Kind, über die Erziehung des Kindes entscheiden muß. Ich find, keiner sollte sich irgendwie über die Erziehung des Kindes Gedanken machen. Also die Schule hat irgendwie diese Sachen zu geben, was das Kind eben ja jetzt lernen muß ne, an die Richtlinien sich zu halten, vielleicht, aber mit der Erziehung muß die Schule nicht viel zu tun haben und die Eltern auch nicht"* (Mediha, s. S.46).

### Interkulturelle Erziehung

Hinsichtlich der Definition von Interkultureller Erziehung weisen die sunnitischen Laizistinnen, bei ausnahmslos positiver Beurteilung eines interkulturellen Ansatzes in

<sup>26</sup> In dem auch heute gültigen "Grundlegenden Gesetz zur Nationalen Erziehung" von 1973 wird betont, daß die türkische nationale Erziehung der "Heranbildung von Staatsbürgern" dienen solle, die "ihre Pflichten und Verantwortung gegenüber der Republik Türkei als einen demokratischen, laizistischen und sozialen Rechtsstaat, der auf den Menschenrechten und den in der Einleitung des Grundgesetzes ausgedrückten Grundprinzipien beruht, kennen und die sich entsprechend dieser Prinzipien verhalten" (Coşkun/Meier 1996b, S.30).

der Erziehung, durchaus unterschiedliche Akzentsetzungen in ihren Vorstellungen von Inhalt und Zielsetzung auf. Sowohl Elemente des konflikt- wie auch des begegnungsorientierten Ansatzes sind vertreten (Nieke 1995, S.31ff). Hande betrachtet diese Erziehung positiv in der Form in der "man irgendwie alles zur Auswahl stellt und letztlich doch das selber nimmt, was man möchte" (Hande, S.35). Das heißt, für sie handelt es sich dabei um ein kulturell pluralistisches, offenes Erziehungsangebot, dessen Form und Intensität von Nutzung dem Educanden selbst überlassen bleibt. In eine ähnliche Richtung geht die Definition Medinas, die mit einer an beide, Ausländer und Inländer gerichteten interkulturellen Erziehung der Tendenz entgegenwirken will, "daß die eine Gruppe sich der anderen Gruppe anpaßt, assimiliert, sondern daß beide irgendwie was machen, um gemeinsame Punkte zu entdecken" (Mediha, S.39). Dies ist eine Vorstellung von einer interkulturellen Erziehung als Hilfe zur Kulturbewahrung und Bildung eines (Minimal-) Konsens zwischen den Kulturen auf gleichberechtigter Ebene.

Aytens Ausführungen ist zu entnehmen, daß sie mehrere Ziele mit Interkultureller Erziehung verbindet, zum einen eine Hilfe, verschiedene Kulturen miteinander verbinden zu können, zum anderen, um Migranten und Migrantinnen den 'Kulturschock' zu erleichtern und schließlich um kulturhumanistische Verhaltensweisen der Mehrheit gegenüber der Minderheit aufzubrechen. Für sie ist Interkulturelle Erziehung eine Möglichkeit, den von deutscher Seite erlebten Ethnozentrismus zu überwinden. Sie spricht damit das Gefühl der 'Hörwertigkeit' an, das die deutsche Umgebung ihr gegenüber zum Ausdruck bringt. Nestvogel geht sogar so weit, dies als "Merkmal unserer Kultur" zu bezeichnen, da es "sehr tief verinnerlicht und von den Tiefenstrukturen unserer Kultur geprägt" sei (Nestvogel 1990, S.31). Eine wichtige Komponente von Aytens Ansatz ist die Gegenseitigkeit, der Aufbau von Wechselbeziehungen zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen, der auch eine wechselseitige Beeinflussung einbezieht. Ihren Ausführungen ist auch eine Ablehnung kulturalistischer Zuschreibungen vom 'Leben in der türkischen Kultur' oder einer dichotomischen Sichtweise, entweder in der einen oder in der anderen Kultur zu leben, zu entnehmen. Mit dem Begriff "Überlappung" deutet sie an, daß ihr Leben von verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt ist. Voraussetzung dafür ist für sie eine flexible, nicht statische Definition von Kultur und eine Ablehnung kultureller Dominanzansprüche: "Man lebt ja nicht nur in einer Kultur, das sehr wir ja, daß wir nicht nur in der türkischen oder in der deutschen Kultur leben oder daß sich beides, daß beides übereinandergreift. Interkulturelle Erziehung ist da ein wesentlicher Faktor überhaupt

auch. Ich meine, gerade für uns ist das wichtig gewesen, man hat ja als Türken, ja Türkinnen, die in Deutschland aufgewachsen sind, daß man zum Teil so'n Kulturschock, wohl, also, das ist so ein Begriff, der kommt da öfters, daß man den halt überlebt, zu überwinden hat. Und Interkulturelle Erziehung ist halt sehr wichtig, eindeutig. Also innerhalb der Kulturen sollte man doch flexibel sein, ich hab das in Deutschland so gelernt, daß, ich mein, überwiegend bin ich ja in der deutschen Kultur aufgewachsen und es hat wohl den Anschein gehabt, daß die deutsche Kultur wohl höher liegt, als die türkische. Und das sollte verhindert werden, man sollte schon zeigen, daß sie irgendwie, zumindest, es keinen Höher- oder Minderrang gibt, oder, ich meine, daß es Wechselbeziehungen und sonstiges gibt" (Aytens, S.24-25).

Zugespielt bedeutet dies eine kulturübergreifende, universalistische, von Gül als "objektiv" (Gül, a.S.28) bezeichnete Erziehung, die Sevim als Grundlage eines humanistischen Ideals definiert: "Keinen Unterschied zwischen den Menschen zu machen, daß man damit schon bei den Kindern anfängt, daß sie sich gegenseitig Wärme entgegenbringen, ihnen überhaupt den Wert eines Menschen beizubringen" (Sevim, a.S.26).

Meral sieht, ebenso wie Suzan (s.S.28), in einer interkulturellen Erziehung, die als fächerübergreifendes Prinzip etwa in den Schulen die Information über nicht-deutsche Geschichte, Feste, Landeskunde etc. enthalten müßte, die "Basis" für ein Zusammenleben und voneinander-Lernen von Kindern verschiedener kultureller Herkunft (Meral, s.S.30-31). Interkulturelle Erziehung verschafft einen "Einblick" in "andere Traditionen, Kulturen" (Yeşim, a.S.33). Für Cansu ist Interkulturelle Erziehung daher eine Möglichkeit, den eingeschränkten Blickwinkel einer monokulturell geprägten Erziehung zu durchbrechen, eine möglichst "offene" Erziehung zu verwirklichen (Cansu, S.49). Als solche wollen die Probandinnen Elemente interkultureller Erziehung auch in ihre eigenen Erziehungskonzepte integrieren.

#### III.4.4 Familiäre Erziehungsvorstellungen der pragmatischen Ritualistinnen

Im Gegensatz zu den drei Typen religiöser Orientierung, deren Erziehungsvorstellungen bisher vorgestellt wurden, ist ein auffälliges Merkmal der pragmatischen Ritualistinnen, daß sie den Erziehungsstil ihrer Eltern allgemein als weitgehend positiv beurteilen und auch angeben, sich in Teilen an ihm zu orientieren, somit ein gewisses

Maß an Konservatismus aufweisen. Der elterliche Erziehungsstil wird überwiegend als fürsorglich-behütend, die Familienatmosphäre als harmonisch beschrieben. Die positive Bewertung fällt in der Regel auf der Überzeugung, die Eltern, *„die haben das beste für ihre Kinder getan“* (Derya,smk,S.39), auch wenn sie keine besonderen pädagogischen Kenntnisse hatten. Dies wird dem durch Verständnis für die Befindlichkeiten der Kinder (Aufmuntern bei Enttäuschungen, Unterstützung bei Plänen), Behütung und aktive Unterstützung der Bildungsorientierungen ihrer Kinder gekennzeichneten Erziehungsstil der Eltern zugeschrieben (z.B. Derya,smk,S.17). An der Erziehung waren beide Elternteile in gleichem Maße beteiligt. Die bei einigen trotz räumlicher Distanz nach wie vor bestehende enge Bindung an das Elternhaus wird dem Prinzip zugeschrieben, daß die Eltern die Kinder nie aus Entscheidungen, die die Familie betreffen, *„ausgrenzt“* hätten, sondern sie immer an Entscheidungen beteiligt hätten, sie waren als Ansprechpartner für die Kinder auch immer da:

*„Alles wird in der Familie beschlossen irgendwie. Wir werden nicht als Kinder, sag ich mal, ausgegrenzt von meinen Eltern, wenn was ansteht, dann beschließen wir das auch zusammen, sei es Urlaub oder sei es 'nen neues Auto oder neue Möbel. Deshalb ist diese Bindung immer noch da, auch wenn ich jetzt nicht mehr zu Hause bin“* (Derya,smk,S.4).

Wenn ein Auszug aus dem Elternhaus zum Zweck des Studiums stattfand, dann waren die Eltern an der Entscheidung und ihrer praktischen Umsetzung in aller Regel beteiligt (Derya,smk,S.2-3) bzw. zeigten Verständnis für die rational vorgebrachten Beweggründe, wie der zu lange Anfahrtsweg zur Universität (Derya) oder die besorgten Wohnverhältnisse im Elternhaus (Şengül,smk,S.2-3). Aus einem solchen Vertrauensverhältnis heraus entwickelt Hidayet eine Beziehung zu ihrer Mutter *„wie mit einer Freundin“* (Hidayet,smk,S.1). Der als behütend beschriebene Erziehungsstil der Eltern wird von den Probandinnen in der Regel als Zeichen der emotionalen Nähe gewertet und von daher auch dann positiv beurteilt, wenn er mit (teilweise für sie unmachvollziehbaren) Einschränkungen ihrer Bewegungsfreiheit verbunden war. So führt Hidayet die engen familiären Bindungen als Begründung dafür an, daß sie trotz anfänglicher Erwägungen, auszureichen, da die Entfernung zur Universität recht groß ist, im Elternhaus geblieben ist. Das heißt, in der Situationsschilderung wird die Rücksicht gegenüber den Eltern und die Aufrechterhaltung der emotionalen durch die räumliche Nähe als positiver Aspekt ihrer derzeitigen Lebenssituation in den Vordergrund gerückt. Daneben verblaßt die dafür notwendige Zurückstellung der eigenen Wünsche als negativer Aspekt. Den von ihnen nur vorsichtig angedeuteten Gegensatz zwischen den

Interessen der Eltern und ihren Interessen lösen sie auf, indem sie das Interesse der Eltern auch als *„eigenlich“* eigenes Interesse darstellen (Hidayet,smk,S.3). Auch Neşe begründet ihr Arrangement mit den Eltern, nicht in die Diskothek zu gehen, in letzter Konsequenz damit, daß laute Musik und Lichteffekte ihr unangenehm seien (Neşe,s,S.35), *„ich vermisse das nicht“* (Neşe,s,S.36).

Verhalten kritisch äußert sich hingegen Şengül zu dem fehlenden Vertrauen ihrer Mutter ihr gegenüber (Şengül,smk,S.31), das zwar durch das permissive Verhalten des Vaters kompensiert wurde, jedoch für Şengül selbst als weibliches Erziehungsverhalten kein Vorbild darstellt. Kritik übt sie auch an dem von den Eltern erwünschten geschlechtsrollenspezifischen Verhalten der *„mädchenhaften Schöne“*. So wurde ihr Wissensdurst und kindliches Nachfragen als etwas Negatives als *„unnötige Plapperrei“* (Şengül,smk,S.7-8) abgetan und ihr oft der Mund verboten. Die elterliche Intervention gegenüber ihrem Drang, Fragen zu stellen, führte schließlich dazu, daß sie sich zu einem schüchternen, stillen Mädchen entwickelte und sich erst durch den Einfluß der Schule wieder von diesem Habitus befreien konnte (Şengül,smk,S.8). Aufgrund ihrer Empathie für die Erziehungsziele der Eltern und unter Berücksichtigung der Wandelbarkeit des Erziehungsstils nahmen die Probandinnen dieses Typs jedoch auch als unnötig autoritär erlebte Erziehungssituationen nicht zum Anlaß einer deutlichen Kritik. Stattdessen versuchen sie, ähnlich wie bereits die Latzistinnen, den elterlichen Erziehungsstil durch behutsamen Umgang mit den Verböten und Einbringen eigener Argumente zu verändern. Sie machen die Erfahrung, daß der Stil im Laufe der Zeit durch positive Erfahrungen mit der Lockerung von Verböten wandelbar sein kann. So haben die Eltern Neşe Klassenfahrten zwar bis zur 10. Klasse verboten, nachdem ihr Vater einmal mitgefahren war, und sich über die Bedingungen vor Ort erkundigen konnte, durfte sie jedoch an weiteren Klassenfahrten teilnehmen (Neşe,s,S.35).

Oberflächlich betrachtet, scheinen sich die pragmatischen Rivalistinnen in ihren eigenen Erziehungsvorstellungen an den elterlichen Erziehungsstil anzulehnen. Bei einem Blick auf ihre konkreten Vorstellungen jedoch wird die verhaltene und indirekte Kritik am elterlichen Erziehungsstil deutlich. Dennoch kann festgestellt werden, daß die Tendenz zu Konservatismus in dieser Gruppe stärker als bei den bisher behandelten Typen religiöser Orientierung vertreten ist. Gleichzeitig findet eine dezidierte Abgrenzung gegenüber einem allgemein als typisch türkisch beschriebenen, als konzeptionslos und nicht kindgerecht bewerteten Erziehungsstil statt. Die Erziehungsvorstellungen sind bestimmt von einem konkreten Erziehungsziel, die Kinder *„gut zu*

erziehen', zu einem 'ordentlichen', an die Bedingungen der Gesellschaft angepassten Menschen zu erziehen. Dieser Wunsch nach Anpassung wird aus Şengül's Bezugnahme auf ein türkisches Sprichwort deutlich, mit dem die Prägnanz des Kindes in den frühen Kindheitsjahren zum Ausdruck gebracht werden soll:

*"Ich bin auch der Meinung, daß man halt eben die Kinder wirklich gut erziehen müßte, ich meine so unter ordentlich, also man sagt doch, der Baum läßt sich biegen, solange er jung ist, das will ich damit sagen"* (Şengül,smk,S.30).

Aus dem folgenden Absatz wird deutlich, daß Şengül's eigenes Erziehungsideal von klaren Vorstellungen einer bewußten Beschäftigung mit dem Kind und einer Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Kind geprägt ist. Sie grenzt sich hier bewußt zu den türkischen Familien ab, deren Erziehungspraxis sie als zu wenig an der Förderung und den Interessen des Kindes orientiert ablehnt. Auf deutsche Vorbilder greift sie nicht direkt zurück, da ihr hier die praktische Anschauungserfahrung fehlt. Dennoch kann vermutet werden, daß Şengül sich von Beobachtungen in der nicht-türkischen Umgebung hat inspirieren lassen, da sie sich so deutlich gegenüber der türkischen Umwelt in diesem Punkt abgrenzt:

*"Ich hab ja nur mit türkischen Familien die Erfahrung gehabt, ne. Das, was ich bei denen gesehen und von denen gehört habe, wie ich das alle so mitbekommen hab, also da, gibt es noch etwas, was mir nicht gefällt. Wenn sie ihre Kinder erziehen, dann geben sie sich keine große Mühe. Wie soll ich sagen? Sei es hinsichtlich der Schule oder auch in anderen Dingen, damit es eine Abwechslung für die Kinder ist, bringen sie sie nicht hierhin und dorthin, in den Zoo oder sonstwohin, sie lassen sie einfach draußen spielen. Ich kann sie auch verstehen, manche Familien, die kommen überhaupt nicht dazu, manchmal die Frauen, die haben immer was zu tun, weil die vielleicht viele Kinder haben oder so, ne. Aber trotzdem, irgendwann, was die jetzige Generation anbelangt, oder die Jugendlichen, da hoff ich einerseits immer, daß die mal viel Wert darauf legen bei der Erziehung. Weil, so wie ich denke, wenn ich einmal Kinder habe, dann will ich die Erziehung meiner Kinder, dann will ich auf jeden Fall, mich viel mit ihnen beschäftigen, überall mit ihnen hingehen, sei es Kino auch, ne, egal, ne. Man müßte vieles mit denen unternehmen, finde ich, egal. Die müssen alles lernen und das Vertrauen ist sehr wichtig. Also daß eine Mutter ihrem Sohn oder ihrer Tochter, egal, nicht nur als Mutter sondern wie eine Freundin, Vertrauen vermittelt, das ist für mich sehr wichtig. Ich, zum Beispiel, habe von meiner Mutter so etwas wie Vertrauen nicht erhalten"* (Şengül,smk,S.31).

Im Gegensatz zu der eigenen Mutter möchte Şengül die Vertrauensperson für ihre Kinder sein, eine jederzeit aufzusuchende Ansprechpartnerin, mit der man auch über Probleme und Fragen diskutieren kann:

*"Also egal was sie haben, sei es irgendwie Freundschaft oder so Liebe oder irgendwie, halt eben Probleme, ne, daß sie zu jeder Zeit mit mir darüber sprechen, daß ich immer da Bescheid weiß, ne, darüber Bescheid weiß und darüber diskutieren kann und also daß ich dann halt eben dieses Vertrauen ihm geben möchte"* (Şengül,smk,S.50).

In diesem Zusammenhang soll einem Kind die Möglichkeit gegeben werden, auch seine eigene Meinung gegenüber den Eltern zu entwickeln und auch zu äußern. Şengül sieht sich hier in einer *"westlichen pädagogischen Tradition"*, die sie ansonsten eher ablehnt, da sie dazu führe, daß Eltern ihre Kinder mit 18 Jahren aus dem Elternhaus vertreiben und sich nicht mehr um sie kümmern (Şengül,smk,S.53). In dem Punkt der dialogischen Beziehung zwischen Eltern und Kind jedoch betrachtet sie eine 'westliche Erziehung' als vorbildlich für sich:

*"Also es gibt natürlich einige Sachen, in dem ich auch übereinstimme aber [Y: Zum Beispiel?] Ja, zum Beispiel, daß man den Kindern die Möglichkeit gibt, irgendwann ihre Meinung nachzu, also ihre Meinung zu sagen, über alles diskutieren oder so, finde ich alles in Ordnung, aber, wie gesagt, so total nicht also (lacht)"* (Şengül,smk,S.53).

Hier wird eine Vorstellung von der 'Mündigkeit' des Kindes als Erziehungsziel deutlich, die sich an anderer Stelle in Form der Forderung nach einer Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit, Şengül spricht von einem *"Ich-Gefühl"* (Şengül,smk,S.46), das Hidayet als *"eigene Lebensvorstellung"* (Hidayet,smk,S.23) bezeichnet. Sie soll Autonomie des Individuums in islamischen Grenzen bewirken, die sich in einer Autonomie gegenüber der Gesellschaft und gleichzeitiger Unterordnung unter den Willen Gottes ausdrückt:

*"Man muß auch unbedingt auf sich selber hören, also dieses Ich-Gefühl haben, also bewußt sein, was man da macht. Wenn ich zum Beispiel irgendwann mache, wo manchmal viele denken, ja, die ist ja mit Kopffuch, die darf ja sowas nicht machen, auch die türkischen, leider die türkischen Jugendlichen oder türkischen Leute, die denken auch von denen, weißt e, Kopffuch, perfekt sein muß sie, ne, darf keine Sünde begehen oder was weiß ich, ne. Also ich finde, man muß nicht auf die anderen Leuten einfach hören. Wenn ich zum Beispiel hier wohne und hier einfach paar Jungs hier reinlasse mit Mädchen oder einfach Freunde, ne. Mir ist es eigentlich total egal, was die über mich denken. Es ist wichtig, was ich tue, daß ich bewußter bin, und wie gesagt, wenn ich*

auch *nen Fehler mach, dann is es auch meine eigene Schuld und eigene Verantwortung für mich selbst*" (Şengül,smk,S.46).

Wie auch bei den anderen bisher vorgestellten Gruppen legen die pragmatischen Ritualistinnen großen Wert auf die Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbständigkeit bei ihren Kindern. Selbständigkeit bedeutet nicht, das Kind in seiner Entwicklung alleine zu lassen, sondern Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, an deren Ende die Fähigkeit zur selbständigen Entscheidungsfähigkeit stehen soll. Auf die Aussage "Das wichtigste Ziel der Erziehung ist Selbständigkeit" relativiert Neşe den Begriff "Selbständigkeit" für ihre Erziehungsvorstellungen:

*"Eigentlich schon, doch, ja, ist Selbständigkeit. Die Kinder müssen, am Ende müssen sie ja selbst irgendwann mal entscheiden. Natürlich muß man bis dahin den Kindern helfen dabei, aber am Ende müssen sie selbst entscheiden. Das fängt schon bei der Auswahl der Kleider an (lacht). Zumindest kenn' ich das von meiner kleinen Schwester. Die zieht das an, was sie will. Da kann auch keiner was dazu sagen"* (Neşe,S.39).

Eine rigide, auf unhinterfragte Autorität der Eltern aufbauende Erziehung wird von den Probandinnen deutlich abgelehnt. Elterliche Entscheidungen sollen durch das Kind hinterfragbar sein. Nicht nur die Eltern haben ein Recht, von den Kindern respektiert zu werden, sondern die Kinder haben auch umgekehrt das Recht, von den Eltern mit ihren Anliegen ernstgenommen zu werden. Şengül nimmt in dieser Hinsicht nicht als einzige Bezug auf den Islam, der dieses Recht verbrieft:

*"Also man muß auch an die Kinder denken, also was die wollen, an die Interessen der Kinder zum Beispiel. Deswegen, wenn man sagt hier 'in jedem Fall gehorchen', dann heißt das bestimmt irgendwann, bei allen Sachen muß man machen, was die Eltern wollen, zum Beispiel. Und dann heißt es doch so, 'das Recht der Eltern', wenn Du ihnen nicht gehorchst, und so weiter, sagt man doch manchmal, man spricht von diesem Elternrecht, aber dabei denken sie nicht an ihre Kinder, sie denken an sich selbst. Keiner sagt, wo sind denn die Rechte der Kinder? Keiner denkt daran, aber eigentlich ist es nach dem Islam so, es gibt nicht nur das Recht der Eltern, sondern auch das Kind hat ein Recht gegenüber seinen Eltern"* (Şengül,smk,S.51).

Ihre Interpretation des Kindesrechts geht auf klassische islamische Vorstellungen von

der Stellung des Kindes im Islam zurück.<sup>217</sup> Der Hinweis auf den Islam zeigt, welche wichtige Stellung er als Richtschnur im Alltagshandeln, in diesem Fall in der Erziehung hat. Er wird hier als Motor für eine Art 'Pädagogik vom Kinde aus' aktiviert. Den erweiterten Rechten, die der Islam gegenüber der traditionellen türkischen Erziehung den Kindern gewährt, steht die Beachtung des Islam als Rahmen der Erziehung gegenüber.<sup>218</sup> Die Grenzen sind - anders als bei einem Teil der Laizistinnen, die diese im Sinne von 'Kinder brauchen Grenzen' allgemein begründen - bei den pragmatischen Ritualistinnen religiös definiert. Sie werden durch den Islam definiert, der für die Probandinnen Grundlage der Erziehung ist. Das Werte- und Normengefüge des Islam wird als Hilfe zur Orientierung in der Welt, als Entlastung für den Einzelnen, der sich in ihm gut aufgehoben fühlen kann, verstanden:

*"Islam enthält die Erziehung, Verhalten alles, halt alles für mich. Deswegen ist das die Grundlage, also ist Islam, sollte auch Grundlage der Erziehung sein bei mir"* (Şengül,smk,S.53).

Die Familie gilt dieser Gruppe von Probandinnen als wichtigste Erziehungs- und Sozialisationsinstanz, sie vermittelt die 'Basiserziehung' - ein Schlüsselwort der Ritualistinnen, das von vielen verwendet wird - mit bestimmten Wertvorstellungen, die Grundlage für eine gute und feste Charakterbildung des Kindes ist und ihm sowie den Eltern in diesem Rahmen ein 'lockeres', weil sicheres Lebensgefühl vermittelt:

*"Die Familie ist 'ne wichtige, spielt 'ne wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes. Wenn man bestimmte Wertvorstellungen dem Kind vermittelt, dann wird es auch viel lockerer irgendwann. Daß man, daß auch das Kind irgendwie, damit irgendwie sich zurechtfindet"* (Derya,smk,S.36).

Ist die 'Basiserziehung' gelungen, das heißt, sind die am Islam orientierten Wertvorstellungen vom Kind internalisiert worden, dann müssen die Probandinnen möglichen schädlichen Einflüssen einer nicht-islamischen Umwelt auf das Kind keine große Beachtung mehr bei. Im Gegenteil, die (religiös motivierte) Basiserziehung wirkt ihrer

<sup>217</sup> Tatsächlich weisen Quellen zur islamischen Erziehung auf dieses Recht ausdrücklich hin. Vgl. hierzu die Ausführungen in dem sich diesem Kapitel anschließenden Exkurs zu 'Islamischer Erziehung'.

<sup>218</sup> Daher ist es schwierig, im Hinblick auf die pragmatischen wie auch idealistischen Ritualistinnen, die allgemeine von der religiösen Erziehung zu trennen. Sofern dies möglich ist, soll dies hier dennoch geschehen, da sich erst das nächste Kapitel der dezidiert als religiöse Erziehung gedachten Erziehung widmet.



Meinung nach dann wie ein Elter, der nur positive, das Kind bereichernde Einflüsse einfließt. Dazu gehört das Wissen von anderen Kulturen und die Orientierung an multi-kulturellen Kontakten. Die von Islam vorgegebenen Werte und Normen sind nicht zu hinterfragen, aber innerhalb der Grenzen plädieren die Probandinnen für größtmögliche Autonomie. Das Wort 'Gehorchen' als Erziehungsziel wird daher von allen Probandin-nen dieses Typs deutlich abgelehnt:

*"Kinder sollten ihren Eltern in jedem Fall gehorchen". Das ist schon mal völliger Quatsch, finde ich. Das müssen ja echt so Kinder sein, die echt gedrillt werden, so 'Mach das', dann macht das das Kind auch. Also ich finde das schön, wenn auch Kinder mal sagen, 'also ich möchte das nicht machen' und wohl auch begründen können und die Eltern sehen das dann auch ein. Also Gehorchen ist sowie so ein häßliches Wort, finde ich"* (Hidayet,smk,S.23).

Hinsichtlich einer Geschlechterrollenorientierung gibt es unterschiedliche Vorstellungen bei den pragmatischen Ritualistinnen. Der islamische Rahmen wird hinsichtlich einer geschlechtsrollenvorbereitenden Erziehung etwa in einigen Fällen weiter als bei den Eltern gefaßt und zumeist völlig abweichend von den traditionell-islamischen Vorstellungen der eigenen Eltern ausgelegt. Hidayet etwa lehnt eine solche Erziehung aus eigener guter Erfahrung völlig ab:

*"Also ich finde Jungen und Mädchen sollten gleichberechtigt erzogen werden. Also ich würd niemals nur meiner Tochter Puppen kaufen und beim Jungen dann Autos. Wenn ich mir das so überleg', ich hab als Kind auch gerne mit Autos gespielt"* (Hidayet,smk,S.25).

Was die geschlechtsrollenvorbereitende Erziehung anbelangt, so ist Neşe die einzige Vertreterin dieser Gruppe von Probandinnen, die auf die ihrer Meinung nach gott-gegebenen unterschiedlichen Positionen von Jungen und Mädchen in der Gesellschaft rekurriert. Dabei betont sie jedoch die prinzipielle Gleichwertigkeit der Kinder beider Geschlechter, lediglich ihre grundsätzliche Bestimmung sei unterschiedlich festgelegt. Sie antizipiert jedoch durchaus die in der (türkischen) Gesellschaft sehr unterschiedliche Umsetzung dieses Prinzips in die Praxis. Diese Umsetzung rechnet sie jedoch der Tradition zu und nicht der Religion:

*"Ja, die Stellung, die Allah mir gegeben hat. Wenn ich die Position hab, dann hab ich die normal einzuhalten. Ich meine, was sie, was die Leute normal darunter verstehen, das ist was anderes, ne. Wenn die das Mädchen dann irgendwie so, nicht raus aus dem Haus, geht nicht zur Schule, höchstens bis zur höchstens Hauptschulabschluß und*

*so, das ist nicht ihre eigentliche Bestimmung. Mädchen können genauso gut zur Uni gehen, kann genauso studieren, kann genauso Doktor werden, wie jeder andere Junge, wie irgendein Junge auch, andere türkische Jungen. Aber, ich meine, sie sollten schon wissen, wo sie ihren Platz haben nach der Religion"* (Neşe,s.S.40).

Alle sind jedoch ab einem bestimmten Alter, gemeint ist damit die Pubertät, für eine strikte Geschlechtertrennung bei bestimmten Freizeitaktivitäten, wie etwa Sport oder Schwimmen "aufgrund der Religion" (Hidayet,smk, S.22). Unter Einhaltung dieser nicht rigide gedachten Geschlechtertrennung (gemeinsame Aktivitäten sind in 'isla-mischer Kleidung' erlaubt), sollen Jungen und Mädchen etwa die gleichen Rechte aber auch Pflichten zugestanden bekommen. Was die Einschränkung bestimmter Freiräume anbelangt, sollen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gemacht werden. Diese beziehen sich vor allem auf religionsbegründete Verbote, die für beide in gleicher Weise gelten sollten. Nur so können Eltern ihre Glaubwürdigkeit gegenüber den Kindern bewahren und Vertrauen zwischen sich und den Kindern aufbauen:

*"Ich finde, Jungen und Mädchen sollten gleich erzogen werden, weil im Islam ja auch bestimmte Verbote für beide gelten und bestimmte Sachen auch für beide erlaubt sind. Ja, deshalb sollte man nicht einem Jungen erlauben, irgendwie spät nach Hause zu kommen und das kann man dann der Tochter verbieten. Dann ist man als Eltern nicht glaubwürdig. Deshalb, und das Vertrauen bricht dann auch. Dann ist dann ein Knick in der Beziehung, sag ich, deshalb sollte man Jungen und Mädchen gleich erziehen, auf jeden Fall"* (Derya,smk,S.40).

Von der Glaubwürdigkeit der Eltern hängt auch die Intensität religiöser Bindung der Kinder ab. In diesem Zusammenhang ist auf Fraas zu verweisen, der ebenfalls einen engen Zusammenhang zwischen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen und der Entwicklung des Glaubens sieht (Fraas 1990, S.35). Neşe meint zu der Frage, ob die deutsche Umgebung muslimische Kinder ihrer Religion entfremden könnte:

*"Hängt von den Eltern ab, hängt von den Eltern ab und da hat nicht die deutsche Umgebung was damit zu tun. Wenn die Kinder, wenn die Kinder keine Beziehung zu ihren Eltern haben, dann haben sie auch keine Beziehung zu ihrer Religion"* (Neşe,s.S.38-39).

Darüber hinaus wird Toleranz als Ziel der Erziehung erwähnt. Anders als die Laizistin-nen etwa betonen die pragmatischen Ritualistinnen jedoch auch das Erziehungsziel Ausländigkeit und Religiosität. Auch in Şengül's Auflistung von für sie wichtigen

Erziehungszielen erscheint der Begriff "Selbstständigkeit". Sie verbindet mit ihm, daß ein Mensch fähig ist, seine Entscheidungen so zu fällen, daß er sich ihrer Konsequenzen bewußt ist:

*"Erziehungsziel: anständig, wie auch selbstständig, bewußt alles irgendwie, daß die halten was die alles da machen, bewußt zu machen, Vertrauen, auf jeden Fall. Erziehungsziel also, daß sie in Zukunft auch immer Vertrauen haben und Religion"* (Şengül,smk,S.53).

Der Erziehungsstil der pragmatischen Rimalistinnen kann in durch den Islam vorgegebenen normativen Grenzen als permissiv bezeichnet werden. Autoritarismus wird dezidiert abgelehnt. Die Probandinnen diesen Typs religiöser Orientierung weisen einen Erziehungsstil mit rutilarer bis hoher erzieherischer Einflußnahme auf, er verbindet die in der Literatur als 'westliche, im Zuge der Aufklärung entwickelte Werte' der Erziehung wie Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit mit einer normativen Orientierung am Islam. Den angehenden Pädagoginnen geht es als Mütter um eine Erziehung als Führung bis Erziehung als Anpassung. Der Erziehungsstil beinhaltet aber auch Elemente der Erziehung als Hilfe zur Selbsthilfe, denn als solche wird die Vermittlung der islamischen Normen als Handlungskonzept von den Probandinnen verstanden.

#### Außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Die Probandinnen dieses Typs religiöser Orientierung inessen der Schule als wichtigster außerfamiliärer Bildungs- und Erziehungsinstitution eine wichtige Funktion als Erziehungsinstanz bei. Sie sehen in der Schule mehr als eine reine Wissensvermittlungsinstanz, sie wird von ihnen auch als Ort der Wertevermittlung gewürdigt. Aus diesem Blickwinkel gilt ihnen die Schule überwiegend als gute und sinnvolle Ergänzung der elterlichen Basiserziehung. So auch im folgenden Beispiel bei Derya:

*"Die Schule spielt bei der Erziehung eine wichtige Rolle, glaub ich, vor allen Dingen wenn man auf einer Ganztagschule ist, dann ist man ja von morgens bis abends da, praktisch. Von acht Uhr bis sechzehn Uhr. Und man wird dadurch erzogen, wie gesagt. In meiner Erziehung waren auch, haben auch meine Lehrer eine wichtige Rolle gespielt, weil auch Lehrer bestimmte Werte den Kindern vermitteln können, einen Weg zeigen können den Kindern. Deshalb ist die Schule auch, spielt die auch eine große Rolle"* (Derya,smk,S.39).

Şengül geht in dieser Hinsicht noch einen Schritt weiter. Die Schule stellt für sie mit ihrem umfassenden Bildungsauftrag eine Chance für das Kind dar, mit Themen bekannt gemacht zu werden, die ihm im Elternhaus nicht eröffnet werden. Das Ziel des allumfassenden 'Lernens', der Wissensvermittlung, steht bei ihr im Vordergrund. Die Eltern haben die Pflicht, sich mit dem in der Schule Gelehrten auseinanderzusetzen, es durch ihre Erziehung zu hinterfragen, zu bestätigen oder zu ergänzen. Şengül setzt auf eine aktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus:

*"Die müssen alles lernen, egal. Es gibt zum Beispiel einige Eltern, die sagen ja, in der Schule wird halt Sexualität oder was weiß ich, Sexualbeziehungen erzählt und so, obwohl das auch sehr früh erzählt wird, find ich eigentlich, müßte man 'nen bißchen später erzählen. Also nicht sofort irgendwie in der Grundschule, so, irgendwie, weil ich weiß es nicht, müßte man nicht sofort erzählen, finde ich. Natürlich ist es auch nicht schlecht so, weil das die Kinder dann auch alles lernen eigentlich, ne. Das ist auch wichtig und die sollen alles lernen und sobald man auch Kontakt mit dem Kind hat und immer nachfragt, was man gelernt hat und dazu auch selber was beiträgt, ist das nicht schlimm, egal was es ist. Also sei es Biologie oder Mathe oder Sport. Ist alles wichtig für mich, finde ich also, ist keine Gefahr dadrin, finde ich, die lernen ja alles und Lernen ist wichtig"* (Şengül,smk,S.54).

Für Hidayet hingegen hat die Schule - ähnlich wie zuvor bei der Laizistin Hande (s) - vor allem die Aufgabe, das Kind in die umgebende Gesellschaft einzuführen. Das heißt, für sie ist die Schule keine reine Lehranstalt, in der Wissensvermittlung betrieben wird, sondern sie betrachtet die Schule als sozialen Raum, einen Teil der Gesellschaft, in den ein Kind eingegliedert werden muß. Dies bewertet sie positiv:

*"In erster Linie sind ja auch die Eltern für die Erziehung der Kinder notwendig. Aber in der Schule haben sie halt diese Kontakte und kommen erst mal in dieses, also es ist ja erstmal so ein erster Schritt in die Gesellschaft, finde ich"* (Hidayet,smk,S.25).

Positiv am Erziehungskonzept, wie es an deutschen Schulen vermittelt wird, ist für Hidayet die Anleitung der Kinder zum selbständigen, kritischen Denken. Sie sieht hier einen Gegensatz zu Schulen in der Türkei. Die ideologische 'Ausrichtung' der türkischen Schulen gibt ein Denkschema vor, das die deutschen Schulen nicht aufweisen. Daher wenden sie von Hidayet auch positiver bewertet als Schulen in der Türkei. Sie wendet sich hier gegen eine ideologische 'Schulung' der Kinder in der Schule:

*"Also wenn man das jetzt so in Schulen sieht, oder so. Also es wird halt so viel Wert darauf gelegt, daß die Kinder lernen, halt, Probleme zu lösen und über Sachen zu*

diskutieren oder halt die eigene Meinung zu bilden. Also es wird Wert darauf gelegt, daß auch wirklich alles so gemacht wird. So. Obwohl ich sagen würde, daß es wirklich eher zutrifft, als in der Türkei. Weil da ist das halt so, die türkischen Schulen haben immer so, finde ich, eine bestimmte Ausrichtung" (Hidayet,smk,S.24).

Noch einen Schritt weiter geht Neşe hinsichtlich der Rolle der Schule für die Werte- und Normenerziehung der Kinder. Sie sieht in der Schule, ähnlich wie die Spiritualistin Suna (2), eine Kontrollinstanz einer mißlungenen elterlichen Erziehung. Die Schule als in der Erziehung den Eltern nachgeordnete Institution ist gegenüber "religiös-fanatistischen Eltern" relativ machtlos, sollte aber im Interesse der Kinder einschreiten:

"Ich meine, die Schule hat eigentlich auch noch viel zu tun mit der Erziehung, aber in erster Linie müssen die Eltern die Kinder erziehen. Wenn sie das nicht schaffen, dann ist die Schule dafür zuständig (...) Ja, zum Beispiel mit denjenigen, die ziemlich fanatisch, fanatisch sind, wie zum Beispiel, die Mädchen dürfen nirgendwo hin, die müssen mit dem Kopftuch hin, die dürfen nichts machen, die dürfen nicht lachen oder sonst irgendwas. Ja ich meine, da muß sich die Schule ja nach den Wünschen der Eltern richten. Denn das geht ja nicht anders. Obwohl, da sollte sie 'n bißchen einschreiten" (Neşe,S.39)

### Interkulturelle Erziehung

Hinsichtlich der persönlichen Definition des Begriffs der Interkulturellen Erziehung weisen die Probandinnen sehr unterschiedliche Auffassungen auf. Interkulturelle Erziehung findet Derya wichtig als Orientierungshilfe im Leben: "Damit sich das Kind später zurechtfindet im Leben, ist das ein Muß, find ich" (Derya,smk,S.35). Gegenstand der Interkulturellen Erziehung ist die Sprache und die Religion, Sitten und Gebräuche, über die informiert werden muß, wenn das Kind merkt, daß es 'anders' ist. Das heißt, Interkulturelle Erziehung in ihrem Verständnis ist die Vermittlung der Unterschiede als Basis für das Verständnis des Anderen. Damit befindet sich Derya mit ihrer Ansicht in der Nähe des begegnungsorientierten Ansatzes einer 'Pädagogik der Differenz'. Mit interkultureller Erziehung verbindet Hidayet in erster Linie ein in öffentlichen Einrichtungen gezielt angewandtes Erziehungskonzept, das hilft, Vorurteile abzubauen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. Sie bewertet dies positiv:

"Bei dem Begriff wird ich jetzt eigentlich erst mal an die Schule denken, oder zum Beispiel jetzt vielleicht auch schon im Kindergarten? Zum Beispiel bei meiner Schwe-

ger ist das so, die haben so einen Integrationskindergarten. Ich weiß nicht, ob das das gleiche ist, da sind 50% ausländische und 50% deutsche Kinder. Also was ich da gut finde, ist zum Beispiel, islamische Feste werden gefeiert, genauso wie Weihnachten und Ostern, so daß alle Kinder das mitkriegen. Und so was verstehe ich unter interkultureller Erziehung. Das ist alles, was mir dazu einfällt" (Hidayet,smk,S.19).

Neşe betrachtet sie aus einem ähnlichen Blickwinkel wie Hidayet als Mittel, Kindern zu vermitteln "so Toleranz zu haben, daß nicht alle so sind, wie man will" (Neşe,S.3-2). Eine Nähe zu defizitorientierten, kulturalistischen Ansätzen der Ausländerpädagogik erhält ihre Definition dadurch, daß sie als besondere Zielgruppe einer interkulturellen Pädagogik junge Türken sieht, denen offenbar in besonderer Weise beigebracht werden soll, mit anderen Menschen umzugehen. Bezogen auf diese Zielgruppe sieht sie Bedarf dafür zu sorgen, daß sie von geschlechtsrollenspezifischen Attituden Abstand nehmen. In ihrer Assoziation hat interkulturelle Erziehung als eine Art neutralisierende Erziehung einen positiven Einfluß auf den Abbau kulturell bedingter, unangemessener Verhaltensweisen:

"Auch die Türken müssen lernen, mit anderen Menschen umzugehen. Bei vielen türkischen Jungs, als ich noch klein war, hab ich das gesehen, das waren richtige, wie so kleine Türkchen, von wegen, hach, ich bin ja hier der Herr im Hause" (Neşe,S.32).

### III.4.5 Familiäre Erziehungsvorstellungen der idealistischen Ritualistinnen

Die idealistischen Ritualistinnen weisen in dem Sample dieser Untersuchung die stärkste Ausprägung von Konservatismus auf. In dem von ihren Eltern vorgegebenen religiösen Bewegungs- und Handlungsradialus erkennen sie die elterliche Fürsorge. Da der Rahmen islamisch begründet wird, wird er von dieser Gruppe von Probandinnen ohne großen Widerspruch auch da akzeptiert, wo er ihnen zunächst nicht nachvollziehbar erschien. Die Religion steht für die idealistischen Ritualistinnen außerhalb jeglicher Kritik. Innerhalb des religiösen Rahmens wurde einem Teil von ihnen im Elternhaus durchaus Entfaltungsfreiraum geboten. Die Vorstellung von Freiheiten in islamischen Grenzen, die sich dahinter verbirgt, wird am besten an folgendem Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Aynur deutlich. Sie schildert bildlich und dadurch sehr anschaulich, wie ihr diese Grenzziehung durch den Vater auf für sie nachvollziehbare und daher gut zu übernehmende Weise nahegebracht wurde. Die Unterredung mit dem Vater hat den Charakter einer Vereinbarung, in der Aynur die Sicherheit vermittelt

wird, bei Einhaltung der 'Regeln' die uneingeschränkte Unterstützung des Vaters zu erhalten. Sie erhält die Möglichkeiten der Selbstentfaltung in bestimmten Bereichen, wenn sie sich an die vom Vater übermittelten islamischen Grenzen hält:

*"Ich war wohl 16 Jahre alt, da hat mein Vater mich zu sich gerufen und einen Kreis gezogen. Ich habe mich hingesetzt - ich bin jemand, der seinen Vater sehr respektiert, ich habe noch nie die kleinste Auseinandersetzung mit meinem Vater gehabt - ich habe ihm sehr diszipliniert zugehört. Und ich denke, es war gut, daß ich zugehört habe, es war jedenfalls nicht schlecht. Er beschrieb also die Umrisse eines Raums, er sagte 'Aynur', wir saßen da zwar mit meinen Geschwistern zusammen, aber weil ich die älteste bin, sagte er 'Aynur, meine Tochter, daß ist unsere Grenze. Innerhalb dieses Raumes kannst Du zu Deiner Universität gehen, dich so entfalten, wie du möchtest. Du kannst arbeiten, deinen Führerschein machen, aber', so sagte er 'alles muß in dem Raum stattfinden, der durch den Islam beschrieben wird. Ich will nicht, daß Du die Grenzen dieses Raumes überschreitest'. Und ich habe gesagt, 'In Ordnung'" (Aynur, smk, S. 6-7).*

Die Einschränkungen, die sie auf dieser Basis in Kauf nehmen, etwa das Verbot der Teilnahme am Schwimmunterricht nach Eintritt in die Pubertät oder der Teilnahme an außerschulischen Freizeitangeboten nicht-muslimischer Institutionen (Jugendfreizeit, Haus der Jugend), werden in der Regel - wie bei den pragmatischen Ritualistinnen als ein persönliches Bedürfnis begründet und nicht als Befolgung einer rigiden Vorschrift der Eltern. Als solche werden die Grenzen im Rückblick nicht als 'beschränkend' oder 'behindernd' sondern als Hilfe betrachtet, den Lebensalltag sinnvoll zu strukturieren und zu gestalten, selbst wenn einige bemerken, daß ihnen als Kind dieser Zusammenhang zunächst nicht deutlich war. Vor diesem Hintergrund wird die elterlich vermittelte religiöse Basiserziehung, die untrennbar mit der allgemeinen Basiserziehung verbunden ist, gutgeheißen und als solide Grundlage für die eigene heutige Orientierung empfunden. Während die tragenden Elemente einer traditionellen türkischen Erziehung, 'sevgi' und 'saygi'<sup>219</sup>, das Verhältnis zu den Eltern bestimmen und als Grundwerte auch von den Befragten befürwortet werden (Zehra, smk, S. 6), wird andererseits verhaltene Kritik an der als 'traditionell' und "entsprechend der türkischen Gesellschaft" charakterisierten elterlichen Erziehung deutlich. Diese Kritik tritt zutage, wenn die im 'wahren Islam' unter der Bedingung, daß Frauen sich bedecken,

<sup>219</sup> Vgl. den Abschnitt zur 'traditionellen türkischen Erziehung' in dem sich diesem Kapitel anschließenden Exkurs.

nicht mehr geforderte strikte Geschlechtertrennung von den Eltern nach wie vor eingefordert wird, wenn sexuelle Aufklärung unterbleibt und die religiöse Praxis ohne nachvollziehbare, logische Begründung von den Kindern eingefordert wird (Esma, smk, S. 13). Kritik wird auch an der geschlechtsrollenvorbereitenden Erziehung im Elternhaus geübt, die oftmals zu Lasten der Töchter ausfiel (Nahide, smk, S. 34-35; Betül, smk, S. 33) und an einer teilweise als angsteinflößend und irrational empfundenen religiösen Erziehung (siehe nächstes Kapitel). Auch diese Probandinnen stellen fest, daß bei den Erziehungsvorstellungen ihrer Eltern ein stetiger Wandel stattgefunden hat, der bedingt ist durch die Migrationserfahrung und den sie selbst als ältere Töchter unterstützt haben, indem sie an der Erziehung der jüngeren Geschwister mitwirkten (Hatice, smk, S. 14).

Die idealistischen Ritualistinnen weisen in vielen Punkten ihrer Erziehungsvorstellungen Übereinstimmungen auf, allerdings gibt es in Einzelaspekten durchaus auch recht unterschiedliche Positionen, die die Spannbreite dessen, was Islam gerechte Erziehung aus individueller Sicht bedeutet, offenbart. Auch wenn die Grundintention des elterlichen Erziehungsstils nachvollzogen und gutgeheißen wird, gilt dies nicht in jedem Fall für die Erziehungsmethoden. So soll Erziehung ohne Angsteinflößung und Rigidität erfolgen, Verbote und Gebote logisch und für Kinder nachvollziehbar erklärt werden. Grenzen sollen gesetzt werden, "aber nicht so hart, wie es mein Vater gemacht hat, vielmehr: Mein Vater war manchmal sehr streng" (Aynur, smk, S. 38). Die Erziehung sollte "noch schöner erklärend" vorgehen, "da wäre ich etwas locker" (Ebenda). Alle betonen die Notwendigkeit und Prägenkraft einer familiären Basiserziehung. Diese Basiserziehung soll nach Ansicht der Probandinnen auf an islamischen Werten und Normen orientierten Grundlagen aufbauen. Der Rahmen für die Erziehung wird durch das je spezifische Islam-Verständnis der Probandinnen gesteckt, er ist für sie nicht verhandelbar. Ist diese Basiserziehung erfolgt, dann kann im nächsten Schritt ein Kontakt bis intensiver Austausch mit der nicht-islamischen Umwelt ohne Bedenken stattfinden, da damit der Filter für schlechte, das heißt, nicht-islamische Einflüsse, ähnlich wie bei den pragmatischen Ritualistinnen, vorgeschaltet wurde. Hier zeigt sich eine tiefe Überzeugung von der ungebrochenen Prägenkraft der familiären Erziehung im frühen Kindesalter, die bereits von der pragmatischen Ritualistin Şengül mit dem Baum-Vergleich aus dem bekannten türkischen Sprichwort angesprochen wurde, der auch im folgenden Absatz von Nahide zitiert wird. Wichtig aus Sicht der Probandinnen ist es, daß diese Erziehung im frühen Kindesalter stattfindet, da es im Kleinkindstadium am stärksten und nachhaltigsten durch seine Umwelt

geprägt werden kann.<sup>20</sup> Dem Absatz ist auch der enge Zusammenhang, den die Probandin zwischen Wissensaneignung und Erziehung zieht mit dem Ziel einer Verinnerlichung des Glaubens und der ihm innewohnenden Werte und Normen, zu entnehmen:

*"Der Baum läßt sich biegen, solange er jung ist, ne. Ich mein, sobald es noch klein ist und bei dir ist, kannst du es richtig erziehen und wenn es dieses Grundwissen, Basiswissen hat, und du es ihm wirklich eingetrichtert hast, dann bleibt dieser auch dabei. Du mußt ihn natürlich auch richtig erziehen haben"* (Nahide,smk,S.31).

Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht mehr wichtig, in welchem Land das Kind aufwächst und mit welcher Umgebung, islamisch oder nicht-islamisch, es konfrontiert wird, lediglich die elterliche Basiserziehung ist für seine islamische Prägung verantwortlich. Mit dieser starken Betonung der 'Basiserziehung' oder des 'Basiswissens' wird die Erziehungsaufgabe der Eltern deutlich aufgewertet und mit großer Verantwortung belegt:

*"Egal wo das Kind aufwächst, ob in der Türkei, in Deutschland oder in Arabien, es wird doch von uns erzogen, oder? Natürlich gibt es da auch den Einfluß der Umwelt, aber die Basiserziehung wird es von uns erhalten, daher kommt es auf die Umwelt nicht an"* (Aynur,smk,S.40).

Diese Vorstellung steht in diametralen Gegensatz zu derjenigen der Laizistinnen, die Zweifel an der Planbarkeit von Erziehung, der Möglichkeit, sich in der Praxis eng an einem bestimmten Erziehungsmodell zu orientieren und der Erreichbarkeit von Erziehungszielen äußern.

Nur bei Hatice geht der Wunsch, das Kind vor allzufremden Einflüssen in dieser entscheidenden Phase seiner Erziehung zu schützen, so weit, daß sie auch eine Erziehung in einer deutschen Kindertagesstätte als die islamischen Orientierungen gefährdend betrachtet. Hatice mißt der elterlichen Erziehung in den ersten Jahren des Kindes überragende Bedeutung bei, denn das Kind sei in dieser Phase noch ein sehr sensiblen, leicht prägsames Wesen. Die kulturelle Zuschreibung, der zufolge aus Hatices Sicht deutsche Erzieherinnen noch weniger als türkische Erzieherinnen fähig wären, die notwendige affektive Nähe zum Kind im Erziehungsprozess entwickeln zu können,

<sup>20</sup> Vgl. Abschnitt 'Die Prägnanz des Menschen' in dem diesem Kapitel folgenden Exkurs zu 'Islamischer Erziehung'.

verstärkt ihre Abneigung gegenüber der Einrichtung einer Kindertagesstätte: *"Kindertagesstätte oder so, nee (lacht). Das Kind ist da in einer sehr empfindlichen Phase, es nimmt alles was es sieht, was es riecht, was es Zeuge geworden ist, sehr schnell auf und weil das ein wichtiger Faktor für sein späteres Leben ist, können Fremde dem Kind nicht die notwendige Zuwendung geben, wenn sie keine eigenen Kinder haben, besonders wenn es deutsche Erzieherinnen sind, ich würde es auch keinen türkischen Erzieherinnen überlassen, aber die Deutschen sind Kindern gegenüber noch distanzierter, deshalb darf man ein so empfindsames Wesen nicht fremden Händen überlassen"* (Hatice,smk,S.24).

Die anderen idealistischen Ritualistinnen betrachten den Kindergarten jedoch, insbesondere hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache, als sinnvolle und notwendige Ergänzung der elterlichen Erziehung.

Ein weiterer positiver Effekt dieser islamisch orientierten Basiserziehung aus Sicht der Probandinnen ist, daß sie das Kind zu einem funktionierenden und sinnvollen Glied der Gesellschaft formt. Kollektivistische Züge erhält diese Vorstellung bei einigen Probandinnen dadurch, daß - wie im folgenden Beispiel - die Vorstellung des notwendigen Schutzes der Gesellschaft vor einzelnen Individuen im Vordergrund zu stehen scheint. Derartige Vorstellungen wurden von den pragmatischen Ritualistinnen nicht geäußert:

*"Der Islam hat sehr schöne Grundlagen, wenn du die deinem Kind vermitteln kannst, wie glücklich macht dich das! Von solch einem Kind kommt nie Schaden für die Gesellschaft"* (Aynur,smk,S.43).

Auch in Hatices Bemerkung zu dem Erziehungsziel "Selbständigkeit" kommt die hohe Wertigkeit der Gemeinschaft zum Ausdruck. Der Mensch ist für sie in erster Linie ein soziales und erst in zweiter Linie ein individuelles Wesen:

*"Das wichtigste ist es, in der Gesellschaft leben zu können, ein sozialer Mensch zu sein, das ist das Wichtigste. Selbständigkeit ist auch wichtig, aber nicht das Wichtigste"* (Hatice,smk,S.29).

Im dem vorgegebenen Rahmen jedoch sollen den Kindern mehr Freiheiten zugestanden werden, als ein Teil der Probandinnen sie im eigenen Elternhaus selbst erfahren hat. So sollten Kinder das Recht auf eine eigene Meinung haben und die Möglichkeit, auch die Eltern zu kritisieren. Erziehung soll unter Berücksichtigung der Bedürfnisse

der Kinder, im Dialog mit ihnen erfolgen. Kinder dürfen ihre Rechte den Eltern gegenüber einklagen und können - dies ist eine persönliche Erfahrung der Probandinnen - ihre Eltern erziehen:

*"Das Kind kann auch seine eigenen Vorstellungen haben, diese müssen auch beachtet werden. Das Kind muß auch die Möglichkeit bekommen, seine eigenen Gedanken zu artikulieren und das Kind kann auch seine Eltern erziehen"* (Haticc,smk,S.28).

Nicht blindes 'Gehorchen' ist daher Ziel einer solchen Basiserziehung, sondern die Fähigkeit, die Intention der Eltern für eine bestimmte Erziehungsmaßnahme nachzuvollziehen. Auch die idealistischen Ritualistinnen haben das Bild von dem Kind als eigenständige, vollwertige Persönlichkeit, das ein Recht darauf hat, von den Eltern als solche behandelt und respektiert zu werden:

*"Also das erste, über das Gehorchen muß ich schon lachen. Ich bin mehr dafür, daß man halt redet und ich weiß, daß manchmal Eltern schon Entscheidungen treffen müssen, wo das Kind, wenn es auch das Gespräch nicht ganz verstanden hat, durch den ersten Versuch, es halt schon also, wenn es irgendwelche schwierigen Sachen sind oder ernste Sachen sind, die Eltern halt schon vorentscheiden müssen, aber auf jeden Fall mit dem Kind reden müssen. Nicht ohne zu reden, ohne zu fragen. Vor allem halt das Kind als vollwertig nehmen und mit ihm reden"* (Fatma,smk,S.28).

Selbständigkeit soll gefördert werden, aber auch hier wird von den Probandinnen dieses Typs eine gewisse Grenze gezogen. Der Begriff 'Selbständigkeit' wird in seiner Definitionsbreite kritisch hinterfragt. So kann 'zu viel' Selbständigkeit zur gesellschaftlichen Isolation, zur Vereinsamung führen. Zu viel Selbständigkeit wird von Zehra auch als Gefährdung des Erziehungsziels 'Familienorientierung' betrachtet. Hier spielen behütende Erwägungen eine Rolle:

*"Selbständigkeit, inwiefern? Ich weiß nicht, könnte schon richtig sein. Aber, zu selbständig wäre wahrscheinlich gefährlich. Also soweit. Y: Was wäre zu selbständig? Also, so etwas, ganz alleine, ohne jegliche Bindungen. Daß sie alleine lebt, ihre Beziehungen zur Familie abgebrochen hat, das. Also ich würde haben wollen, daß sie sich ihrer Familie verbunden fühlt, ihren Nachbarn und Verwandten"* (Zehra,smk,S.28).

Stärker als alle anderen Typen religiöser Orientierung sehen die idealistischen Ritualistinnen in einem Auszug der Tochter aus dem Elternhaus vor dem Übergang in ihren eigenen elischen Haushalt eine Gefährdung der Sicherheit der Tochter und ihrer

Bindungen zur Familie. Nur der rational durch ein Studium in einer ferneren Stadt begründete Auszug aus dem Elternhaus wird gebilligt bzw. zum Zweck des hohen Erziehungsziels 'Bildung' in Kauf genommen:

*"Also wenn es ein Mädchen wäre, so ganz alleine? Ach, ich sage jetzt, ich würde sie nicht gehen lassen, aber vielleicht würde ich sie dann auch gehen lassen. Wenn sie z.B. Medizin oder Pharmacie oder so etwas studieren würde, dann würde ich es vielleicht doch nicht lassen können und sie doch hinschicken"* (Zehra,smk,S.26).

Für einen Auszug als Form der Emanzipation von den Eltern, als Stufe der Selbstfindung etwa, von Betül bezeichnet als "weil's modern ist", haben diese Probandinnen kein Verständnis, hier überwiegt ihre Familienorientierung. Deutlich wird in Betüls Ausführungen die Bereitschaft bei den anderen Typen religiöser Orientierung auffällige Verbindungen von räumlicher mit emotionaler Nähe, der Schoß der Familie:

*"Es ist wichtig, aus welchem Grund sie das Haus verlassen will. Wenn sie zum Beispiel studiert und der Studienort ist weit entfernt, so wie es ja jetzt auch mein Problem ist, dann würde ich sie natürlich weglassen, aber unter der Bedingung, daß es nicht so abläuft, wie hier in den WG's, die das Studentenwerk vergibt. Die sind hier nämlich gemischt, Mädchen und Jungen in einer WG, das gefällt mir nicht und was mir nicht gefällt, das würde ich meiner Tochter auch nicht erlauben. Aber wenn sie sich eine kleine Wohnung sucht, ein Zimmer mit Kochecke oder zusammen mit zwei, drei Freundinnen zusammen eine Wohnung mietet, das würde ich akzeptieren. Aber nur so, weil sie Lust dazu hat, weil's modern ist, außerhalb des Elternhauses zu wohnen, wenn sie deswegen ausziehen will, dann wäre ich strikt dagegen. Also zum Studieren würde ich sie ausziehen lassen, wegen anderer Gründe nicht. Da hätte ich kein Verständnis dafür, denk ich mal, denn was könnte es Schöneres geben als den Schoß der Familie?"* (Betül,smk,S.29).

Schutz vor zu vielen negativen Einflüssen der Umgebung auf die von den potentiellen Müttern erwünschten Glaubensüberzeugungen der Kinder bieten aus ihrer Sicht, neben der räumlichen und emotionalen Nähe zur Familie, auch Einsicht fördernde Erziehungsmethoden. So können die Eltern durch eine für das Kind logisch nachvollziehbare Argumentation, mit der sie ihre Erziehungsentscheidungen begründen, bei ihm Einsichten in ihre Erziehungsmaßnahmen zu erzielen versuchen (Fatma,smk,S.28). Eine nach den Vorstellungen der idealistischen Ritualistinnen zu praktizierende Erziehung in islamischen Grenzen fordert dabei, wenn sie in Deutschland stattfindet, besondere Aufmerksamkeit und besonderes Engagement der muslimischen Eltern. Vor

allem halten die Probandinnen die Fähigkeit, dem Kind Unterschiede zwischen der nicht-muslimischen Mehrheit und dem eigenen familiären Umfeld logisch nachvollziehbar zu erklären, für eine wichtige Voraussetzung einer guten Erziehung. Die Rahmenbedingungen für die adäquate Erziehung der Kinder werden als durch Ausländer- bzw. Türkenfeindlichkeit der deutschen Umwelt belastet empfunden. Diese stellen höhere Anforderungen an die Fähigkeit der Eltern, bestimmte gesellschaftliche Vorgänge zu erklären:

"Auch wenn ich es nicht ganz möchte, werde ich, denke ich, mein Kind wohl in Deutschland erziehen, weil ich weiß nicht, ob sich die Haltung der Deutschen gegenüber den Türken oder den Ausländern noch ändern wird, ich glaube nicht, daß das so leicht geschieht wird. Aber wenn ich es hier aufwachsen lasse, es hier erziehe, dann weiß ich, daß ich ihm auch vieles vor Augen führen muß, das falsch gemacht wird. Ich muß ihm viel helfen, indem ich viel erkläre. Viele Fragen werden es in seinem Kopf beschäftigen und ich weiß, daß wir sie beantworten müssen" (Haitice,smk,S.21).

Eine Hilfe bei der Erziehung bietet dabei die gezielte Auswahl des sozialen Umfeldes durch die Eltern, um die Gefahr, mit widersprüchlichen Werten und Normen konfrontiert zu werden, zu minimieren:

"Also ich würde mein Kind nicht in irgendwelche Gesellschaft schicken, wo grundsätzlich Widersprüche zwischen den Wert- und Normvorstellungen herrschen" (Fatma,smk,S.28).

Viel Wert legen die Probandinnen auf die gleichwertige Behandlung von Jungen und Mädchen. Hier wird wieder ein deutlicher Unterschied zwischen der türkischen Kultur und dem Islam postuliert. Dieser fordere zwar eine Geschlechtertrennung, werde dabei jedoch die Frauen gegenüber den Männern nicht ab oder benachteilige sie gar. Hinsichtlich einer geschlechtersrollenvorbereitenden Erziehung befürwortet etwa Esma eine Erziehung, die männliche und weibliche Kinder für ihr spezifisches Geschlecht sensibilisiert, so z.B. eine klare, nach Geschlechtern getrennte, sexuelle Aufklärung: "Das Kind muß wissen, daß es da einen Unterschied gibt" (Esma,smk,S.28), aber dies soll nicht in Form einer Hierarchisierung der Geschlechter erfolgen "wie es bei unserer türkischen Nation manchmal üblich ist" (Esma,smk,S.28) sondern "daß sie gleichberechtigt sind, sie sind beide gleichberechtigt, der Junge steht über dem Mädchen oder das Mädchen steht über dem Jungen, so auf keinen Fall" (Esma,smk,S.28). Die von den meisten idealistischen Ritualistinnen befürwortete geschlechtersrollenvorbereitende Erziehung begründen sie allerdings nicht mit einem Bezug auf uninterfragbare

'islamische Normen', sondern mit den verschiedenartigen natürlichen Anlagen der Kinder beiderlei Geschlechts in Hinblick auf ihre spezifischen Rollen als zukünftige Mütter oder Väter. Dieser natürlichen Bestimmung müsse die Erziehung durch Förderung der Anlagen gerecht werden:

"Also nein, nein, also Mädchen und Jungen in gleicher Weise, keiner steht über dem anderen für mich. Aber sie werden doch natürlich unterschiedlich erzogen, also ein Mann, also Dinge, die einem Mann gefallen, sind anders, Dinge, die einer Frau gefallen, sind anders. Ein Junge, zum Beispiel, spielt mit einem Auto, ein Mädchen mit einer Puppe. Du kannst jetzt nicht mit dem Auto hingehen und zu dem Mädchen sagen, hier, spiele damit. Sie würde sich viel mehr eine Puppe wünschen. Also das, aber zwischen ihnen gibt es keine Unterschiede, und ihre Erziehung muß nicht unterschiedlich sein. Also, wenn ich meine, sie müssen nicht unterschiedlich erzogen werden, dann meine ich damit, daß man ihnen nicht unterschiedlich starke Aufmerksamkeit zukommen lassen soll. Das will ich nicht damit sagen (...) Aber natürlich muß man einem Mädchen das Mütterliche beibringen, also, daß es ein Mädchen ist, muß man eigentlich nicht beibringen, das liegt in ihrer Natur, das ist im Wesen des Menschen begründet. Also auch ein Mann wird wohl seine Pflichten als Vater kennen" (Zehra,smk,S.28-29).

Eine geschlechtersrollenvorbereitende Erziehung und eine geschlechtsspezifische Aufgabe bei der Erziehung der Kinder wird jedoch nicht zwangsläufig mit der Konzentration der Frau auf den Bereich des Häuslichen und die Erziehung der Kinder, wie es in Zehras Ausführungen anklingt, verbunden. Im Gegenteil, Frauen haben durch ihre 'natürliche Mutterrolle' und die Möglichkeit, sich Bildung anzu eignen und einen außerhäusigen Beruf auszuüben, zwei parallel zu verwirklichende Zukunftsoptionen: "Den Familienunterhalt können beide bestreiten. Also warum dem nicht? Da würde ich auch haben wollen, wie ich gesagt habe, daß meine Tochter im Rahmen des islamisch-Erlaubten, arbeitet. Ganz so, wie jetzt, wo mein Mann mich zur Universität gehen läßt, so etwas würde ich für meine Tochter auch haben wollen" (Zehra,smk,S.29).

Sehr unterschiedliche Vorstellungen herrschen in dieser Probandinnengruppe hinsichtlich dessen, was die islamisch-erlaubte Freizeitgestaltung für Kinder konkret umfaßt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß die oberflächlich als durch den Islam vorgegeben bezeichnete 'Grenzziehung' in der jeweiligen praktischen Umsetzung von der individuellen Definition dessen, wo diese Grenzen begünstigen und wo sie aufheben,

abhängig ist. Für die meisten Probandinnen ist es wichtig, daß die Tochter, aber auch der Sohn, ab einem 'gewissen Alter' nicht mehr in gemischtschlechtlichen Gruppen ihre bzw. seine Freizeit gestaltet. Unter diesem Vorbehalt würde Hatice etwa der Tochter die Teilnahme an einer Theatergruppe, an Musik- oder Singkreis etc. erlauben. In einer fundierten und frühzeitigen religiösen Erziehung sieht Hatice die Möglichkeit der indirekten und unaufdringlichen Einflubnahme auf die Freizeitgestaltungs-Wünsche ihrer Tochter. Es wird darauf vertraut, daß eine richtige islamische Erziehung ein Islam-gerechtes Verhalten der Tochter automatisch nach sich ziehen wird:

*"Aber wenn es eine gemischte Gruppe ist, werden die Kostüme auch dementsprechend sein und dann wird es Dialoge geben, Spielhandlungen, dann treten Situationen auf die nicht Islam-gerecht sind. Ich denke doch, es wäre angemessener, wenn sie nicht dorthin ginge. Aber ich weiß nicht, das heißt nicht, meine Tochter muß mit elf oder zehn Jahren unbedingt ein Kopftuch tragen, darf mit Männern keinen Kontakt haben, so eine Art Erziehung will ich nicht verfolgen. Aber, wie ich schon sagte, wenn ich ihr von Kleinauf eine religiöse Erziehung vermittelt habe, wenn diese religiöse Erziehung eine gute war, dann wird sie von selbst ein Kopftuch tragen, und wenn es dann so weit gekommen ist, glaube ich nicht, daß sie an einer Theatergruppe wird teilnehmen wollen. Aber wie gesagt, wenn es eine Theatergruppe unter Frauen ist, da glaube ich schon, daß sie viel lernen können, das gilt ebenso für Tanz- und Folkloregruppe"* (Hatice,smk,S.26).

Auch Esma hofft auf den richtigen Effekt ihrer islamischen Erziehungsbemühungen bei ihrer Tochter. Sie bedient sich dabei der gleichen Erziehungsmethode, wie ihre Eltern bei ihr. Nicht direkte Verbote sollen verhindern, daß derartige Angebote der Tochter attraktiv erscheinen, sondern eine von vornherein auf Selbstkontrolle ausgerichtete Verinnerlichung von islamisch-Erwünschtem soll dazu beitragen, nicht Islam-konforme Wünsche und Vorstellungen gar nicht erst aufkommen zu lassen:

*"Wie ich schon gesagt hatte, wenn ich meine Tochter erzeuge habe, dann würde sie zu solchen Orten (Jugendzentrum, Theatergruppe etc. Y.K.A.) nicht gehen. Aber, wenn man dort nicht gegen den Islam verstößt, wenn es nicht im Gegensatz zu unserer Einstellung steht, kann meine Tochter auch hingehen. Aber wenn es nicht paßt, nicht zur Gesellschaft paßt, das Erziehungssystem der Jugendlichen dort, dann werde ich sie auf keinen Fall dorthin schicken. Meine Tochter würde es selbst auch nicht wollen. Ich denke auch, daß es gar nicht notwendig sein wird, daß sie mich fragt"* (Esma,smk,S.25).

Nahide hingegen hat hinsichtlich der Nutzung verschiedener Angebote der Freizeitgestaltung für Kinder und Jugendliche weniger Bedenken. Während Theaterspielen ihrer Meinung nach etwas ist, von dem sie meint *"jeder sollte das einmal erlebt haben"* (Nahide,smk,S.36), befürwortet sie die Teilnahme an Tanz- und Folkloregruppen nur *"bis zu einem gewissen Alter"*, aber möchte diesbezüglich ihrem Kind die Entscheidung auch selbst überlassen:

*"Ja, ich muß auch wirklich sagen, ich find dieses Theatergruppe und Singkreis nicht so schlimm, vielleicht wie diese Folkloregruppe, das müssen die Kinder selbst entscheiden"* (Nahide,smk,S.36).

Auch gegenüber dem Haus der Jugend, dessen Besuch von anderen etwa mit der Bemerkung verboten wird: *"Also nur so, damit sie die Zeit verbringen können, nein"* (Fatma,smk,S.26), hat Nahide keine Bedenken. Dies beruht auf ihren eigenen positiven Erfahrungen im 'Haus der Jugend':

*"Haus der Jugend, war ich persönlich nicht, doch ich war. Doch ich war, aber selten, da hab ich meine Hausaufgaben immer dort gemacht, ist auch sehr gut, würd ich die [Tochter] auch gerne hinschicken"* (Nahide,smk,S.35).

Andere, wie z.B. Aytan, machen die Erlaubnis zur Teilnahme an Freizeitveranstaltungen neben der als selbstverständlich vorausgesetzten Geschlechtertrennung von der körperlichen und geistigen Reife der Tochter abhängig. Ihre Erlaubnis richtet sich nach dem Alter, der körperlichen Reife und dem Selbstbewußtsein der Tochter, also kindseitigen Voraussetzungen:

*"Je nachdem, ich muß ja meine Tochter selber kennen. Wenn ich weiß, ich kann ihr vertrauen, ich muß mir keine Sorgen machen, dann soll sie ruhig gehen (...) Das hat nichts mit Religion zu tun"* (Aytan,smk,S.41).

Der hier vorgestellte Erziehungsstil der idealistischen Rimalistinnen zeichnet sich durch das Ideal einer hohen Intensität erzieherischer Einflubnahme der Eltern aus. Die Einflubnahme bewegt sich im normativen Rahmen des von den Probandinnen individuell gelebten Islam. Die Ansätze von Permissivität, die die Probandinnen im Gegensatz zu einer als autoritär empfundenen 'traditionell-türkischen' Erziehung befristeten, finden im Rahmen des 'Islamischen' ihre Grenzen. Der Stil kann als dialogisch und behütend bezeichnet werden, er weist Tendenzen von Konservatismus, nicht jedoch von Autoritarismus auf. Hinsichtlich des vordergründigen Gegensatzes zweier Erziehungsziele, dem der freien Persönlichkeitsentfaltung des Kindes mit dem der An-



passung an islamische Werte und Normen ist es notwendig, sich mit dem Begriff Persönlichkeitsentfaltung in der Deutung der Probandinnen zu beschäftigen. Hilfreich zur Auflösung des hier zutage tretenden vordergründigen Widerspruchs ist Hatice's Hinweis auf die unterschiedliche Bedeutung von Persönlichkeit im westlichen Kontext und 'fitra' im islamischen, sie nennt ihn türkischen, Kontext. Auf das Statement "Das wesentliche pädagogische Konzept ermöglicht allen Kindern die Entfaltung ihrer Persönlichkeit" reagiert Hatice mit einer Kritik an der Gleichsetzung von Egoismus mit Individualität, die dem westlichen Persönlichkeitsbegriff innewohne. Diesem setzt sie den türkisch-islamischen Begriff der 'fitra'<sup>221</sup> gegenüber, der sich auf die von Gott gegebenen natürlichen Anlagen jedes Menschen bezieht. Ziel einer islamischen Erziehung ist es, diese Naturanlage, die von Gott für den einzelnen Menschen intendierte Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen:

*"Die Entfaltung der Persönlichkeit, von Europa wird die nicht gefördert, das glaube ich nicht, weil die Kinder eher in egoistischer Weise erzogen werden und das ist nicht die Entfaltung der Persönlichkeit. Das ist nicht die Persönlichkeit des Kindes, das widerspricht seiner Persönlichkeit. Im Türkischen gibt es etwas, das nennt sich 'fitra', also wenn man Persönlichkeit sagt, dann fällt mir immer 'fitra' ein, die wahre Natur des Menschen, nicht egoistisch, ego, sondern 'fitra'. Also diese fördert die europäische Erziehung nicht" (Hatice, smk.S. 29).*

Die von den Probandinnen angestrebte 'Basiserziehung' soll zur Ausbildung dieser 'fitra', der natürlichen Anlagen, die das Kind hat, beitragen. In der Vorstellung der idealistischen Ritualistinnen soll sie automatisch dazu führen, mögliche Interessenskonflikte zwischen Eltern und Kindern durch den übergeordneten Bezug zum Islam im Vorfeld zu verhindern. Die Probandinnen haben keinen Zweifel an der Wirksamkeit ihrer Erziehung und an der Erreichbarkeit ihrer Erziehungsziele. Anders als die anderen vorgestellten Typen religiöser Orientierung weisen sie kaum Ansätze von Selbstkritik in Hinblick auf ihr Erziehungsideal auf. Für den Fall, daß die angestrebte Erziehung nicht so greift, wie sie es sich im Ideal derzeit vorstellen, bieten die Probandinnen daher kein alternatives Verhaltensrepertoire.

#### Außerfamiliäre Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

Gegenüber den von der Mehrheitsgesellschaft betriebenen außerfamiliären Erziehungs-

und Bildungsinstitutionen, wie den Kindertagesstätten und Schulen, herrscht überwiegend ein großes Vertrauen bei den Probandinnen vor. Daß Kinder dort mit nicht-muslimischen Verhaltensweisen - die Probandinnen setzen zumeist 'Deutsch' und 'nicht-muslimisch' gleich - in Kontakt kommen, wird nicht als Gefahr für die elterliche Erziehung betrachtet. Nur wenn keine an grundständigen Prinzipien orientierte Erziehung erfolgte, die für die Befragten zweifellos im Islam zu suchen sind, kann sich negativer Einfluß bemerkbar machen. Dieser ist jedoch alleinige Schuld der verantwortungslosen oder aber religiös unwissenden Eltern, nicht der deutschen (nicht-muslimischen) Umgebung. Ein Vorwurf wird hier den etablierten islamischen Einrichtungen, wie etwa den Moscheevereinen gemacht, die keine sinnvolle und kindgerechte Alternative zur Freizeitgestaltung muslimischer Jugendlichen bieten:

*"Warum soll die deutsche Umgebung die muslimischen Jugendlichen entfremden? Was hast Du denn schon für das Kind getan? Welche Alternativen hast Du ihm geboten? Wenn du ununterbrochen sagst, nein, Mädchen und Jungen müssen getrennt sein, die dürfen nichts zusammen machen, die dürfen keinen Sport treiben, dürfen nicht in den Computerkurs. Zur Moschee sollte man eben nicht mehr nur gehen, um zu beten, nicht wahr? Es sollten Alternativen geboten werden, was kann man den Jugendlichen nicht alles bieten? Wenn es genügend Alternativen gibt, dann kann die deutsche Umgebung gar nicht entfremden, aber wenn eine lasche Erziehung verfolgt wird, keine Alternativen geboren werden, dann kann die deutsche Umgebung entfremden, dann ist das ganz einfach" (Aynur, smk.S.43).*

Grundsätzlich wird die deutsche Gesellschaft nicht als Gefahr für die religiöse Prägung der muslimischen Kinder gesehen, hier wird deutlich differenziert zwischen verschiedenen Vertretern der deutschen Gesellschaft, repräsentiert auch durch die Lehrer und Lehrerinnen einer Schule. Die folgende Aussage ist eine Reaktion auf das vorgegebene Statement 'Die deutsche Umgebung entfremdet muslimische Kinder ihrer Religion':

*"Es kommt auf die Lehrkörper an, mit denen die Kinder in Kontakt kommen. Es gibt welche, die es bewußt machen, aber es gibt auch welche, die auch diese Kinder so akzeptieren und auch bewußt als Persönlichkeiten innerhalb der Klasse vorstellen und versuchen, dadurch auch zwischen den Schülern sozusagen Toleranz entstehen zu lassen und Umgang" (Fatma, smk.S.29).*

Besonders positiv wird der Schulbesuch in Deutschland als antinationalistische Erziehung im Gegensatz zur Türkei bewertet. Die Erziehung von muslimischen Kindern

<sup>221</sup> 'fitra' (f r) = Naturanlage, natürliche Veranlagung (Steierwald 1972).

in Deutschland ist für sie darüber hinaus auch aus eigener (guter) Erfahrung kein Problem.

*"Da es bei mir so reibungslos ging, bin ich eigentlich auch sehr optimistisch in der Hinsicht, was Erziehung mit Kindern hier in Deutschland betrifft. Ich finde es viel einfacher, als in der Türkei. Also ich möchte auf jeden Fall mein Kind nicht in 'ne Schule in der Türkei schicken, wo es mit dem ersten Satz lernt. Ich bin stolz, Türkei zu sein oder Türkin zu sein, das möchte ich nicht. Ich möchte nicht, daß sich ein Mensch mit seiner Nationalität identifiziert, sondern mit dem, wozu er steht, was er ist"* (Fatma, smk, S.32).

In der Abgrenzung zum nationalistischen Schulsystem in der Türkei, das für die meisten Probandinnen abstrakt bleibt, da es nur über die Medien oder Erzählungen von Verwandten bekannt ist, erfährt das in Deutschland am eigenen Leib erfahrene westliche System eine große Aufwertung. Bei aller Betonung einer an islamischen Normen orientierten Erziehung des Kindes spricht sich Betül daher dezidiert für das vorgegebene Statement aus. Das westliche pädagogische Konzept ermöglicht allen Kindern die Entfaltung ihrer Persönlichkeit:

*"Das ist richtig, meiner Ansicht nach, weil ich jetzt nur die hiesige Erziehung kenne, mit Ausnahme des Erziehungssystems der Türkei, das ich über das Fernsehen und die Medien kenne, bin ich der Meinung, hier wird die beste Erziehung vermittelt, bis hin zu den persönlichsten Problemen der Kinder ermöglicht man hier allen die passende Erziehung, das ist richtig und auch passend"* (Betül, smk, S.30).

Hatice betrachtet daher Schule und Elternhaus als unterschiedliche Erziehungsinstanzen, die sich nicht Konkurrenz machen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Sie zeigt Verständnis für die Notwendigkeit, einen Konsens zwischen teilweise widersprechenden Vorstellungen von Schule und Elternhaus herzustellen und weist damit eine Ablehnung von Dogmatik auf. Als Antwort auf das vorgegebene Statement: "Erziehung ist Angelegenheit der Eltern, die Schule hat sich nicht, hat sich nach den Wünschen der Eltern zu richten" meint sie:

*"Natürlich liegt die Primärerziehung in den Händen der Eltern, muß dort angesiedelt sein. Aber die Schule hat sich, also hier ist so eine Verpflichtung mit verbunden. Das muß nicht sein, also kann sich danach orientieren, aber sie muß nicht zwangsläufig so sein, wie die Eltern es sich vorstellen. Zwischen ihnen kann es einen Kontakt geben, eine Besprechung. Es können bestimmte Vereinbarungen getroffen werden, aber es kann nicht bedingungslos das verwirklicht werden, was die Eltern wollen. Auch die*

*Schule kann richtige Dinge sagen"* (Hatice, smk, S.29-30).

Die hier angedeutete Aufteilung der Erziehungsaufgaben zwischen Schule und Elternhaus ist bei Betül dadurch gewährleistet, daß die Eltern für die moralische Erziehung zuständig sind, die Schule hingegen für die Wissensvermittlung (Betül, smk, S.31). Betül präsentiert damit eine für diese Gruppe mit Ausnahme von Fatma typische säkularisierte Einstellung zur schulischen Vermittlung von Allgemeinbildung.

Die Schule bietet auch den Rahmen für eine erlaubte Freizeitgestaltung, da die Probandinnen ihr eine wichtige und positive Sozialisationsfunktion zuschreiben. Im Rahmen der Schule unternommene Aktivitäten sind, sofern sie der islamischen Geschlechtertrennung bzw. Verhüllung nicht widersprechen, ihren Kindern ausdrücklich erlaubt. Hier wird die Notwendigkeit der gemeinsamen Erlebnisse in der peer-group von Gleichaltrigen Rechnung getragen. Gleichzeitig geht es darum, die Tochter nicht von den anderen Schülern und Schülerinnen auszugrenzen. So werden Schullandheimaufenthalte ausdrücklich befürwortet. Anders als die Elterngeneration kennen die Probandinnen derartige Schulveranstaltungen aus eigener Erfahrung und können ihren Sinn und Nutzen besser einschätzen:

*"Sie kann dorthin gehen, natürlich, warum sollte sie nicht. Hier geht es darum, daß sie mit ihren Freunden eine gewisse Zeit gemeinsam verbringt und das ist auch notwendig, also daß man nicht nur im Schoße der Familie lebt, sondern auch etwas außerhalb, an anderen Orten übermachten, daß man lernt, was das heißt, von diesem Gesichtspunkt her und daß man seine Freunde besser kennenlernen. Daher ist das auch notwendig und daher würde ich sie schicken. Das ist kein Problem"* (Hatice, smk, S.27).

Vertrauen setzen die meisten Probandinnen auch - mit Ausnahme von Hatice (s.o.) - in den Besuch eines allgemeinen Kindergartens durch ihre Kinder. Nahide würde ihn aus verschiedenen Gründen befürworten, er fördert die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse und unterstützt auch die Ausbildung des Sozialverhaltens ihrer Kinder:

*"Kindergarten auf jeden Fall, da bekommt man ja sowieso erst mal das Grundwissen, Basiswissen der deutschen Sprache vermittelt und auch das Zusammen-Spielen, Zusammen-Leben mit diesen anderen kleinen Kindern Teilen und so weiter, da war ich auch, da war mein Bruder auch (lacht) da möchte ich auch meine Kinder dort haben"* (Nahide, smk, S.35).

Einzig Fatma äußert unter den Befragten eine vage Vorstellung von einer islamischen Schule als Alternative zu den staatlichen deutschen Schulen. Gefragt nach ihrer Einstellung zur Einrichtung muslimischer Bildungsinstitutionen in Deutschland macht Fatma ihre Prioritäten deutlich, die in Richtung einer ganzheitlich orientierten islamischen Erziehung gehen. Mit dieser Vorstellung, die sich an das klassische islamische Prinzip einer nicht säkularisierten Bildung anlehnt<sup>22</sup>, stellt sie die Ausnahme unter den Probandinnen dar. Befürwortet würde sie die Möglichkeit, eine Schule nach ihren Vorstellungen zu wählen, die ihr ganzheitliches Bildungsverständnis berücksichtigen würde. Religion soll selbstverständlich in den Bildungskanon eingebunden und Querverbindungen zu anderen Fächern unterstützt werden. Nicht klar wird aus ihren Andeutungen, die sie nicht weiter konkretisiert, inwiefern Religion als Grundorientierung allen Fächern zugrundeliegen soll, Bildung also ensäkularisiert werden oder einen hervorragenden Platz neben anderen Fächern im Fächerkanon erhalten soll: *"Also ich würd sehr gerne mein Kind ab der Grundschule schon in eine Schule schicken, die mit mehreren Sprachen und natürlich auch wär es mir sehr lieb, wenn gleichzeitig auch Religionsunterricht gegeben werden würde. Aber auch ich, also ich hab auch selber im Unterricht vermisst, wo man den Zusammenhang nicht verliert zwischen den ganzen Fächern"* (Fatma,smk,S.29)

Eine islamische Bildung, die die familiäre religiöse Erziehung ergänzen und erweitern müsste, könnte an eigenen muslimischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen erfolgen, an deren personelle Ausstattung sie jedoch hohe Qualitätsanforderungen stellt:

*"Es ist eine Notwendigkeit, da es vielen Jugendlichen, vielen Kindern und vielen Jugendlichen, halt von vorneherein helfen wird, was heißt helfen, auch mal, daß sie eine andere Erziehung genießen als bisher, die, wie sie hier genossen haben. Und ich denke, solange diese Schulen auch von dementsprechend wirklich guten Lehrkräften geführt wird und sie nicht nationalistisch sind, also so geprägt sind oder dergleichen, ist es notwendig"* (Fatma,smk,S.30).

### Interkulturelle Erziehung

Hinsichtlich der Definition von Interkultureller Erziehung weisen auch die idealisti-

<sup>22</sup> Vgl. hierzu den diesem Kapitel folgenden Exkurs zu "Islamischer Erziehung", insbesondere den Punkt "Institutionsbasierte islamische Erziehung".

sehen Ritualistinnen, wie bereits die anderen Typen religiöser Orientierung, unterschiedliche Interpretationen auf. Die Positionen bewegen sich zwischen einer Befürwortung von Interkultureller Erziehung als Voraussetzung für einen als positiv empfundenen, gegenseitigen kulturellen Austausch über das Verständnis von Interkultureller Erziehung als notwendiger Vermittlung von Kulturspezifika und Differenzen zur Wahrung der eigenen kulturellen Identität bis hin zu Bedenken gegenüber einer kulturellen Vereinnahmung durch die Dominanz der Mehrheitskultur auch in interkulturellen Ansätzen.

Interkulturelle Erziehung ist für Ayten ganz klar die Verbindung von "deutschen" und "türkischen Werten", die sie befürwortet, da sie eine Hilfe zur Eingliederung in die türkische und zum Kontakt mit der deutschen Gesellschaft darstellt (Aynur,smk,S.39). Ihre Kinder sollen daher und wegen der Sprachkenntnisse auch deutsche Freunde haben, *"nicht so wie bei mir, daß sie nur türkische Freunde haben"* (Aynur,smk,S.39). Für Fatma ist Interkulturelle Erziehung nicht nur ein Mittel, das dazu führt, Kinder mit anderen Religionen, Sprachen und Kulturen in Berührung zu bringen, sondern das darüber hinaus dem Kind Hilfestellung zur Entwicklung von Selbstständigkeit vermittelt, indem es zu seiner 'Andersartigkeit', die in der islamischen Religionsangehörigkeit begründet ist, zu stehen lernt:

*"Was die Sprachen betrifft, sag' ich ja also verschiedene Sprachen, und was hinkommt dazu, anderen Religionen, Kulturen betrifft, es ist nur zum Vorteil, denk' ich, für das Kind, in Berührung zu kommen, zu sehen, zu erleben, und im Nachhinein auch Selbstständigkeit gewinnen zu könne, finden zu können, denk' ich, ist es sehr wichtig"* (Fatma,smk,S.25).

Für Hatice stellt sich Interkulturelle Erziehung als adäquater Erziehungsansatz für ihre eigenen Kinder dar. Sie verbindet damit gleichzeitig einen fast schon politischen Ansatz, nämlich die Möglichkeit, die Dominanz der Mehrheitskultur aufzuweichen und einen für alle Beteiligten fruchtbaren, gegenseitigen kulturellen Austausch zu fördern: *"Also das ist die ideale Form der Erziehung für uns, für unsere Kinder. Weil wir, weil die Kinder hier, ob wir wollen oder nicht, in einer multikulturellen Gesellschaft leben. Ok, die Deutschen wollen ihre eigene Kultur etwas stärker zur Doktrin machen, wollen dominieren aber auch ihr Wunsch wird im Laufe der Zeit aufweichen, weil es in Deutschland viele Ausländer gibt und weil es bestimmt vieles gibt, was wir von diesen verschiedenen Kulturen übernehmen können, was für uns gelten kann. Und ich denke, daß diese Erziehung, wenn sie bewußt durchgeführt wird, viele Vorzüge mit sich*

bringen wird und daß es unbedingt notwendig ist, diese zu nutzen. Aber ich glaube, was wichtig ist, ist, daß man bewußt da rangehen muß" (Haitce, smk, S.21).

Interkulturelle Erziehung ist für Haitce aber auch ein Mittel, um das Kind verantwortungsvoll auf interkulturelle Konfliktsituationen vorzubereiten, bzw. ihm beim Bewältigen derselben zu helfen. Da es derzeit an interkulturell ausgebildeten Erziehern und Lehrern mangelte, sieht sie hier eine wichtige Aufgabe für die Eltern. Dies geht einher mit einer Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Kind. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern sowie die Befähigung des Kindes zur selbständigen kommunikativen Interaktion mit den Eltern und mit der Umwelt wird in diesem Zusammenhang als ein wichtiges Erziehungsziel betrachtet. Dazu gehört, daß es in ihrer Verantwortung liegt, dem Kind ein muslimisches Umfeld zu verschaffen bei gleichzeitiger Sicherung des Kontakts zum nicht-muslimischen Umfeld. Ist hier das richtige Verhältnis gefunden, sieht sie keine Gefahr für die muslimische Erziehung des Kindes, die von der nicht-muslimischen Umwelt ausgehen könnte. Interkulturelle Erziehung soll daher das gegenseitige Akzeptieren fördern, ohne an der kulturellen Identität des einzelnen etwas zu ändern:

"Die Eltern sagen wir mal - ich rede jetzt aus meiner eigenen Perspektive - müssen, je nach Situation wenn also durch das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen ein Konflikt entsteht, müssen sie das dem Kind auf angemessene Weise erklären. Sie können, das aus der Lebenssituation also aus dem sozialen Leben heraus erklären, aber das Kind kann das auch am eigenen Leib erleben, wenn die Eltern nicht dabei sind, in der Schule. Deswegen muß das Kind so erzogen werden, daß es die Dinge, mit denen es konfrontiert wird, auch schildern kann. Es muß dazu angehalten werden, sich zu artikulieren, es muß in einer Weise erzogen werden, daß es sich den Eltern gegütlich über öffnet. Wenn ein Kind so erzogen wird, dann wird es den Eltern alles erzählen und die Eltern können dann nach entsprechenden Lösungswegen suchen" (Haitce, smk, S.21).

Auch Esma's Erziehungsziel "Toleranz gegenüber anderen Religionen und Nationen" (Esma, smk, S.28) ist in diesem Zusammenhang so zu verstehen, daß es darum geht, die Andersartigkeit der anderen so zu respektieren, wie man selbst in seiner Andersartigkeit respektiert werden will. Interkulturelle Erziehung ist auch für sie ein Ansatz, kulturelle bedingte Konflikte zwischen Menschen zu verhindern, Verständnis für Differenz zu lehren:

"Interkulturelle Erziehung ist in einer interkulturellen Situation entstanden, ist ent-

standen und ist halt dann die Reaktion auf diese Situation. Und aber bis jetzt wurde es noch nicht verwirklicht. Ich glaube aber, daß sie verwirklicht werden sollte. Ich denke, daß wir unsere Kinder mit Toleranz erziehen sollten. Man spricht viel von interkultureller Erziehung, aber ich bin der Meinung, sie muß zuallererst in der Familie und in der Schule praktiziert werden. Wenn sie nicht praktiziert wird, so wie heute, dann nehmen die Konflikte, Fremdenfeindlichkeiten zu. Und dem Kind muß beigebracht werden, daß es sein Gegenüber, egal wer es ist, welcher Rasse es angehört, welche Hautfarbe es hat, daß das Kind es akzeptieren muß" (Esma, smk, S.28).

Ähnlich wie Esma versteht auch Betül den Begriff "Interkulturelle Erziehung" positiv als die Vermittlung kulturspezifischer Kenntnisse an die Kinder. Dies soll dazu dienen, daß Kinder anderen Kulturen gegenüber Respekt entgegenbringen, keine Vorurteile entwickeln. Damit soll sie das Zusammenleben verschiedener Menschen aus verschiedenen Kulturen erleichtern. Auch Betül weist eine deutliche Verbundenheit mit Deutschland als Lebensmittelpunkt auf. Das Kind soll hier aufwachsen, da auch sie selbst in Deutschland lebt. Ihre Erziehungsprinzipien sticht sie in Deutschland dadurch gewährleistet, daß die Menschen toleranter geworden seien, heute werde von den Ausländern nicht mehr verlangt, daß sich die Kinder den Deutschen vollständig anpassen, sondern das Konzept der interkulturellen Erziehung mache die Erziehung in der jeweils eigenen Kultur möglich. Die Vermittlung von Kenntnissen über die wesentlichen Differenzen zwischen den Kulturen betrachtet sie als Möglichkeit, Konflikte zu vermeiden:

"Die Kinder, die zum ersten Mal in Deutschland vor zwanzig, dreißig Jahren waren also, die haben sich ja, die meisten haben sich ja völlig angepaßt, deutsche Ehefrauen, Ehemänner und so und das wird, glaub' ich, mit der Zeit einfacher, weil die Eltern von heute selber toleranter sind und die Kinder irgendwie auch interkulturell erziehen von zuhause aus. Denen wird, sofern die Eltern darüber Bescheid wissen, das Andersartige von dem Freund, Freundin erklärt, warum die jetzt also kein Schweinefleisch bei denen ißt oder warum jetzt der andere Schweinefleisch ißt. Das wird halt jetzt erklärt. Früher war das 'Ja, die tuen das nicht' einfach aus, basta. Das wird jetzt wahrscheinlich einfacher" (Betül, smk, S.27).

Konzepte Interkultureller Erziehung erhalten jedoch nicht nur Zustimmung bei den Probandinnen. Ein Beispiel für die Skepsis gegenüber der positiven Wirkung eines multikulturellen Einflusses auf das Kind bietet Nahide, die durch die Einwirkung anderer Kulturen ein Abdriften des Kindes, ein Infragestellen der elterlich vermittelten

Werte und Normen befürchtet. Gefahr droht für die Skeptikerinnen gegenüber einer Interkulturellen Erziehung weniger durch das pädagogische Konzept selbst, als vielmehr durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die multikulturelle Gesellschaft:

*"Also jetzt auch in dem sie hier zu erwähnen, diese multikulturelle Erziehung, also nicht Erziehung, sondern diese Kulturvielfalt. Es gibt sehr verschiedenen Leute, die dieses Kind, positiv oder negativ beeinflussen könnten und dazu muß halt von klein auf dieses Kind richtig erzogen werden. Damit es nicht abdriftet (lacht). Aber das ist halt auch deshalb so schwer, wenn man so klein ist, dann denkt man ja 'Ach guck mal, wie schön die es haben' und also die Christen, die dürfen doch alles und man darf es nicht. Man weiß du irgendwo, man beneidet sie. Deshalb ist es schon schwer hier her bisshen, man macht schon dann so 'ne gewisse schwere Phase mit dem Kind durch hier. Ich durfte vielleicht schon in der Realschule nicht mehr schwimmen gehen und durfte nicht auf diese Partys, wo immer gesoffen wurde und so und man fragt sich dann doch schon, warum das Ganze? Warum darf man das nicht? Deshalb könnte es schon schwierig werden, das Kind richtig zu erziehen. Ja, aber wenn es halt das gewisse Alter erreicht hat, dann ist es ja auch schon wieder vernünftig"* (Nabide,smk,S.31-32).

Auch Zehra zeigt Skepsis gegenüber positiven Effekten einer Interkulturellen Erziehung, die sie als "Multikulturelle Erziehung" bezeichnet. Auch bei ihr geht es um die Angst vor einer Entgrenzung, einem Verwischen der Konturen kulturell-religiöser Identität durch einen derartigen Ansatz in der Erziehung. Sie stellt hier speziell die notwendige Grenzziehung zwischen den Religionen und ihren spezifischen Riten gefährdet, vermutet als mögliches Resultat einer grenzenlosen multikulturellen Erziehung die Ausblendung eines von ihr abgelehnten religiösen Symbolismus, wie dem Schweinefleischverbot oder in der Übernahme christlicher Rituale äußern könnte: *"Also multikulturell, in welchem Maß multikulturell? Ich finde da sollten schon Grenzen sein. Also wie es die multikulturelle will, also ich weiß nicht, da muß es eine Grenze geben. Es kommt mir so vor, daß sie nicht völlig offen sein sollte. Y: Welche Vorstellung hast du davon, Interkulturell? Also, wenn es zum Beispiel multikulturell heißt, dann fällen mir sofort religiöse Themen ein. Also zum Beispiel wenn es eines Tages ankommt und nach christlichem Ritus heiraten möchte oder Schweinefleisch ißt, das würde mir nicht gefallen. Da sollte, im religiösen Bereich vor allem, sollte man schon irgendwie Grenzen setzen"* (Zehra,smk,S.22).

## Exkurs Grundzüge 'islamischer' und 'traditioneller türkischer Erziehung'

Als wiederkehrendes Motiv ist in den bisherigen Ausführungen der Probandinnen die Unterscheidung zwischen der türkischen Tradition und dem 'wahren Islam' aufgetaucht. Sie findet ihre Konkretisierung in dem Konstrukt<sup>224</sup> einer 'traditionellen türkischen' - in den Interviews oft auch gleichgesetzt mit 'typisch türkisch' - und einer am 'wahren Islam' orientierten Erziehung. Diese Unterscheidung tritt bei den Ausführungen der Laizistinnen und Ritualistinnen im nächsten Kapitel, wo es um die Vorstellungen von religiöser Erziehung geht, in noch prägnanterer Weise in Erscheinung und ist für einen kleinen Teil der idealistischen Ritualistinnen sogar in bezug auf ihr pädagogisches Handeln im Beruf wirksam.

Im folgenden sollen daher anhand einer jeweils idealtypischen Skizze dessen, was als 'islamische' und was als 'traditionell türkische' Erziehung bezeichnet werden könnte, den impliziten Deutungsmustern, die den Ausführungen der Probandinnen zugrundeliegen, wenn sie diese Begriffe verwenden, nachgespürt werden. Zunächst wird ein Blick auf die 'islamische Erziehung' geworfen, da diese einen wichtigen Einfluß auf die Herausbildung einer 'traditionellen türkischen Erziehung' hatte, auch wenn sie nicht mit dieser gleichgesetzt werden darf.<sup>225</sup>

### a.) 'Islamische Erziehung'<sup>225</sup>

<sup>224</sup> Der Begriff 'Konstrukt' wird verwendet, da es weder konkrete theoretische Konzeptionen einer 'traditionellen' noch einer 'islamischen' Erziehung gibt. Diese Begriffe sind Konstrukte, denen ideologisch besetzte Deutungsmuster darüber zugrundeliegen, was als 'traditionell' und 'modern', als 'islamisch' und 'unislamisch' bezeichnet werden kann.

<sup>225</sup> Freilich haben ebenso wie der Islam auch vorislamische und außerislamische religiöse, kulturelle und ökonomische Faktoren auf die Entwicklung einer 'traditionellen türkischen Erziehung' eingewirkt. Dies soll hier der Vollständigkeit halber erwähnt werden, kann jedoch im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung nicht weiter ausgeführt werden, da dies den Rahmen der Untersuchung sprengen würde.

<sup>226</sup> Im folgenden werden die Prinzipien aus dem Bereich der hanafitischen Rechtsschule herangezogen, da sie relevant für die überwiegende Mehrzahl der gläubigen Muslime türkischer Herkunft ist.

Schon die Ableitung des arabischen Wortes Koran von dem Imperativ des Verbes "Lesen": iqra' = Lies! (Sure 96,1-4; erster Befehl Gottes an den Propheten Mohamad) weist darauf hin, daß der Islam Bildung und Erziehung als seine zentralen Anliegen und allumfassende Botschaft betrachtet. Mit diesem Imperativ wird eine enge Interdependenz zwischen Wissenserwerb und Stärkung des Glaubens hergestellt. Wissenserwerb und Wissensvermittlung sind ausdrückliche Aufforderungen des Koran an den Menschen. Das Lesen des Koran ist damit Ausgangspunkt einer Erziehung zum Glauben. Der Koran, der Richtschnur für das gesamte Leben ist, ist dementsprechend auch Richtschnur für die richtige Erziehung. Da der Islam sich als Weg zur allumfassenden göttlichen Ordnung versteht, beziehen Erziehung und Bildung sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens. Eine Trennung zwischen 'religiösen' und 'weltlichen' Angelegenheiten gibt es nicht. Das Ziel der islamischen Erziehung soll sein, daß der Mensch für Gott allein und zum Wohle seiner selbst sowie zum Wohle der Menschheit lebt und wirkt.

Lernen heißt also, sich auf den rechten Weg zu Gott machen, denn über die durch Wissen erlangte Erkenntnis wird erwartet, der Intention Gottes in seiner Schöpfung der Welt und des Menschen näher kommen zu können. Dies geht - nach islamischem Verständnis - nur durch die Einheit von Glauben und Erziehung (arab. taahid, tr. = tevhit), denn nur so ist auch die Einheit von Glauben und rechtem Handeln, ein weiteres Ideal und Ziel der Lebensführung eines Gläubigen, gewährleistet (vgl. hierzu Bayraklı 1989, S. 106 sowie Roth 1992, S. 143). Deutlich wird, daß in der islamischen Erziehung die Wissensvermittlung über den Islam einer Stärkung des Glaubens dient.

Muhammad ist, nach Gott, nicht nur der wichtigste Erzieher des Islam sondern auch im Bereich der Erziehung und Bildung das größte Vorbild der Muslime.<sup>226</sup> Die Sunna des Propheten gilt daher neben dem Koran als wichtigste Quelle zur Rechtleitung der Muslime: "Ihr habt im Gesandten Gottes ein schönes Vorbild, (und zwar) für jeden, der auf Gott und den jüngsten Tag hofft und Gottes viel gedenkt" (Sure 33, Vers 21). Zwei Elemente spielen hier eine Rolle, das vorbildliche Leben im Diesseits sowie die Belohnung dafür im Jenseits. Erziehung soll das eine bewirken, um das andere zu erhalten.

Islamische Erziehung ist im eigentlichen Sinne also nicht nur religiöse Unterweisung

<sup>226</sup> Sehr prägnant und nachvollziehbar wird dies für Nicht-Muslime in Barbara Hubens (1992) kurzem Aufsatz "Muhammad als Vater" dargestellt.

sondern geht weit darüber hinaus. Die frühen muslimischen Philosophen haben Naturwissenschaften, Erziehung und Kunst als genuin islamische Disziplinen verstanden, denn für sie diente jede Wissenschaft dem Nachweis der göttlichen Existenz, die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wurden als koranisch begründete Disziplinen behandelt. Einige Autoren bringen dieses Wissenschaftsverständnis des Islam, dessen Kenntnisstand von traditionellen Muslimen, manifestiert in Koran und Sunna als absolut und nicht mehr zu übertreffen angesehen wird, auf den Nenner "Islam ist Wissen" (Nagel 1994, S.239ff). Die theologischen Wissenschaften bildeten also ursprünglich eine Einheit mit Wissenschaften wie die Astronomie, Geographie und Medizin etc.

Dies wurde später in der europäischen Scholastik adaptiert "Islamische Erziehung" und "Religiöse Erziehung" werden nicht selten als zwei Ausdrücke für den gleichen Gegenstand verstanden. Dies wird dem Selbstverständnis von Erziehung im Islam jedoch nicht gerecht. Während islamische Erziehung für die Blütezeit des Islam bedeutet, daß alles Lehren innerhalb der islamischen Weltanschauung vorstatten geht, hat sie sich heute (unter dem Einfluß der Moderne) zu einer Lehre über den Islam entwickelt, wie er von den verschiedenen Rechtsschulen interpretiert wird, das heißt zur eigenständigen Religionslehre (Barazangi 1995, S.406).

### Die familiäre islamische Erziehung

Muslimische Familien haben den göttlichen Auftrag, ihre Kinder mit dem notwendigen Wissen auszustatten, um sie in die Lage zu versetzen, die Zielsetzung des Koran zu verstehen. Sie besteht darin, eine konstruktive Beziehung zwischen Gott und dem Menschen herzustellen.

### Das Kind im Islam

Inwiefern die koranischen Konzepte von Kindheit die Stellung von Kindern in islamischen Gesellschaften tatsächlich bestimmen, ist schwer abzuschätzen (Giladi 1995, S.821), als Grundgedanken fanden sie jedoch in allen islamischen Ländern ihren Niederschlag in der Behandlung von Kindern. In den Offenbarungen des Koran, überliefert von Muhammad, sind Kinder nicht mehr Eigentum des Vaters, über das er nach eigenem Gutdünken verfügen kann, sondern Individuen mit dem Recht auf Leben und Besitz (Giladi 1995, S.823). Mädchen sind genauso Gottes Wille wie Jungen, sie

haben im Gegensatz zur vorislamischen arabisch-beduinischen Praxis mit dem Islam das Recht auf ein Teil des Erbes ihrer Väter (daß dieser Anteil nicht gleich groß mit demjenigen der Jungen ist, hängt mit der Verteilung finanzieller Lasten in der muslimischen Familie zu Ungunsten des Mannes zusammen, der zum Unterhalt seiner Frau und Kinder verpflichtet ist, während die Frau ihre finanziellen Ressourcen nicht dem Familienunterhalt beisteuern muß).

Aus der hadith-Literatur kann die Bedeutung von Kindern "als Geschenk Gottes" für das Diesseits wie für das Jenseits, als Glück und Freude für die Eltern, Augenrost und Erquickung hergeleitet werden. Für die Liebe zum Kind wird der Gläubige im Jenseits Gottes Erbatmen finden. Gebete, die die Kinder nach dem Tod ihrer Eltern für diese sprechen, gelten als besonders heilsam für den Jungsten Tag. Stirbt ein Kind, so kann es für die Eltern im Paradies, in das es, da es ohne Sünde ist, eingehen wird, ein gutes Wort einlegen (Motzki 1986, S. 404). Diesen, dem Koran und der hadith-Literatur entnommenen Bewertungen von Kindern stehen diejenigen der 'adab'-Literatur entgegen. Dort wird das Kind auch als undankbar, den Eltern Mühsal bereitend, Unglück, Armut und Schande bringend bezeichnet.

Die besondere Stellung des Kindes in der islamischen Theologie ist auch von den verschiedenen Vorschriften und Überlegungen abzuleiten, die das als schwach, gefährdet und hilflos betrachtete Kind besonders schützen sollen. Islamische Erziehung hat vor diesem Hintergrund die Aufgabe, einen Spannungsbogen zu bilden zwischen der Organisation des diesseitigen Lebens der islamischen Gesellschaft und ihrer Vorbereitung auf das zukünftige, jenseitige Heil.

#### Leitvorstellungen der Kindererziehung im Islam

##### \* Die Prägnanz des Menschen

Die islamischen Philosophen und Rechtsgelehrten betonen übereinstimmend, daß der Mensch von Grund auf mit einer reinen Seele zur Welt komme, einem unbeschriebenen Blatt gleich, Erziehung ihn sowohl erheben wie auch erniedrigen könne. Daher sei es sehr wichtig, daß die Erziehung im Sinne des Islam geschehe. Es war ihr Verdienst, daß spätantike griechische Erziehungslern systematisch Eingang in islamische Erziehungsvorstellungen fanden. Dadurch kam es zu bestimmten Akzentverschiebungen, wie etwa der stärkeren Betonung der Kindheit für die spätere Entwicklung des

Individuums. Demzufolge sind die Prägungen im Kindesalter so entscheidend für die Charakterformung, daß im Kindesalter hinsichtlich der Erziehung Versäumtes später nicht mehr nachzuholen bzw. zu korrigieren ist. Daher hat Erziehung als gelenkte Beeinflussung sowie der Einfluß der Umgebung in der Kindheit eine sehr große prägende Kraft. Daneben ist jeder Mensch mit natürlichen Anlagen geboren. Je nachdem ob die natürlichen Anlagen des Schamgefühls, der Sanftmut, der Großmut und Aufreichtigkeit bzw. das jeweils negative Pendant in den natürlichen Anlagen des Kindes überwiegen, ist es die Aufgabe der Erziehung, diese zu stärken bzw. abzuschwächen, dies gilt auch für die Umwelteinflüsse, die sich positiv bzw. negativ auswirken können und die durch Erziehung zu steuern sind. Wichtig ist, daß die Erziehung kontinuierlich und in sich konsistent verläuft.

##### \* Die erzieherische Aufgabe der Familie

Nach islamischer Auffassung wird das Kind als Monotheist geboren, und hat die Anlagen zu einem guten Muslim. Erst der erzieherische Einfluß der jüdischen oder christlichen Eltern führt dazu, daß es ebenfalls zum Juden oder Christen wird. Das heißt, daß der familiären Erziehung ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird bei der Hinführung des Kindes zum Glauben und damit auch zum "richtigen Weg". Dem Kind eine gute Erziehung zu geben ist die religiöse Pflicht muslimischer Eltern gegenüber Gott und dem Kind. Sie leitet sich aus verschiedenen Koransuren ab, in denen der Mensch von Gott aufgefodert wird, seine Angehörigen vor der Hölle zu bewahren (Koran 66:6) und vor den Verlockungen des Teufels, denen die menschliche Seele permanent ausgesetzt ist (Koran 7:15-18) und erliegt (Koran 12:53), wenn sie nicht entsprechend durch Belehrung und Ermahnung zu rechtem Verhalten darauf vorbereitet wird. Die Familie hat auch die Funktion des Schutzes vor Umwelteinflüssen, die das Kind von diesem Weg abbringen könnten (Bayraklı 1989, S. 135). In Sure 55, Vers 6 werden die Gläubigen aufgefordert, sich und ihre Angehörigen vor einem Feuer zu schützen. Nach dem islamischen Philosophen Gliazali ist damit gemeint, daß die Eltern durch die richtige Erziehung dafür sorgen sollen, daß ihr Kind vor den Verlockungen dieser Welt geschützt wird, damit es im Jenseits nicht dem Höllenfeuer anheimfällt. Das heißt, Eltern sind mit ihrer Erziehung für das Seelenheil des Kindes im Diesseits wie im Jenseits verantwortlich (Bayraklı 1989, S. 135). Da der Mensch von Grund auf gut ist, d.h. das Kind ohne Sünde auf die Welt kommt, liegt es an der Erziehung der Eltern, ob sie die Ausprägung seiner guten Anlagen unterstützt oder aber durch Vernachlässigung den Verlockungen des Teufels überläßt.

Im Gegensatz zur kollektivistischen vorislamischen Stammesethik, tritt im Islam der Mensch als Individuum und für sich selbst verantwortlich in Erscheinung (Motzki 1986, S.399). Erst an zweiter Stelle wird der Mensch als Glied der islamischen Gemeinschaft mit Verpflichtungen ihr gegenüber gesehen. Mit Mohammeds Reformen ging auch die Betonung der Familie als elementare Lebensgemeinschaft gegenüber der weiteren Stammesgesellschaft bzw. dem Clan einher. Dies geht so weit, daß die Vorstellung eines paradisiatischen Lebens in Form der Familie gesehen wird.<sup>27</sup>

#### \* Eltern-Kind-Verhältnis im Islam

So wie es religiöse Pflicht der Eltern ist, das Kind im Sinne des Islam zu erziehen, so ist es auch das Recht des Kindes, diese Erziehung zu empfangen (Breuer 1998, S.61). Nur wenn die Eltern dieser Pflicht zu Genüge nachkommen, tragen sie keine Verantwortung für ein späteres Abkommen des Nachwuchses vom rechten Weg und sein jenseitiges Urheil (Motzki 1986, S.427). Umgekehrt hat das Respektverhältnis der Kinder zu den Eltern ebenfalls einen hohen Stellenwert im Islam. Den Eltern gegenüber haben die Kinder die Pflicht, sie zu achten, ihnen Respekt und Güte zu erweisen, ihnen zu gehorchen und sie im Alter zu versorgen. Dies ist ausdrücklich im Koran erwähnt: "(Und dein Herr hat bestimmt, daß ihr nur ihm dienen sollt, und daß man die Eltern gut behandeln soll. Wenn eines von ihnen oder beide ein hohes Alter erreicht haben, so sag nicht zu ihnen 'Flu', und fahre sie nicht an, sondern sprich zu ihnen ehrenbittige Worte. Und souke für sie aus Barmherzigkeit den Flügel der Untergebenheit und sage 'Mein Herr, erbarme dich ihrer, wie sie mich aufgezogen haben, als ich klein war'" (Sure 17, Vers 23-24). Dem Respekt und Gehorsam gegenüber den Eltern steht nach einem hadith als Pendant die Liebe und Sorge der Eltern gegenüber, auf die das Kind Anspruch hat (Breuer 1998, S.62).

#### \* Erziehungsziele

Erziehung beginnt bei der Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kindes, Essen und Trinken. Es soll lernen, diese Bedürfnisse selbst zu beherrschen, sich zu maßigen, und sich mit dem Einfachsten zu begnügen. Diese, wie alle Alltagshandlungen, werden immer von einer Erinnerung an die Gegenwart Gottes, das Aussprechen der 'basmalah' ("Im Namen Gottes des Barmherzigen und Gütigen") begleitet. In gleicher Weise soll

<sup>27</sup> Vgl. hierzu zunächst Koran 52:21; 13:23; 40:8, wiedergegeben in: Horowitz, J.: Das koranische Paradies (1923), in: Paret, R. (Hrsg.): Der Koran, Darmstadt 1975, S. 53-73.

körperliche Bewegung der Trägheit vorbeugen. Im Verhalten gegenüber den Mitmenschen soll das Kind älteren Persönlichkeiten gegenüber Respekt und Gehorsam zeigen, nicht zuerst das Wort ergreifen, wenig reden, nicht albern sein. Das Kind ist vor der vererblichen Wirkung von Geld und Gold auf seinen Charakter zu warnen. Das Kind soll also eine gesunde Lebensweise lernen, sich gute Manieren aneignen und sich in sozialem Verhalten üben. Gleichzeitig aber soll so früh wie möglich die religiöse und geistige Ausbildung ansätzen. Sie beinhaltet das Auswendiglernen einiger Suren des Koran, der auch als Vorlage für erste Schreibübungen dienen soll, das schrittweise Gewöhnen des Kindes an die täglichen religiösen Pflichten wie das Gebet, die Einhaltung einiger Fastentage im Ramadan. Als Vorbilder gelten die Propheten, deren Verhalten den Kindern in zahlreichen Prophetengeschichten vermittelt wird.<sup>28</sup>

#### \* Erziehungsmethoden

Auch wenn die 'adab'-Literatur keine Hinweise auf spezifisch islamische Erziehungsmethoden erkennen läßt, so können allgemein aus dem empfohlenen Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern die islamisch befürworteten Erziehungsmethoden abgeleitet werden. Demnach soll die elterliche Erziehung von Liebe und Güte gegenüber dem Kind geprägt sein. Diese soll, wann immer möglich, auch durch Gesten vermittelt werden, das heißt durch Küssen und Herzen, dies allerdings idealtypischer Weise nur bis zum Ende der ersten Erziehungsphase. Erst nach dem liebevollen Ermahnen sollten auch Zwang und Schläge als Erziehungsmittel eingesetzt werden, jedoch weniger verschwerend als Liebe und Güte. Anschauliche Beispiele aus dem täglichen Leben, begleitet mit lobenden oder tadelnden Bemerkungen, dienen Demonstrationszwecken des richtigen Verhaltens. Andere erlaubte Erziehungsmittel aus der adab-Literatur sind: Wechsel der Erziehungsumgebung, Verbote, Tadeln, Verbessern/Berichtigen, Verzeihen, Güte, Belohnung (Bayraklı 1989, S.170-185). Auf jeden Fall ist die Bloßstellung des Kindes, das Fehlverhalten an den Tag legt, zu vermeiden, da dies nur zu Trotzreaktionen führen könne (Motzki 1986, S.437). Kinder sollen gerecht behandelt werden, Jungen Mädchen nicht vorgezogen werden (Motzki 1986, S.430). Der Gemeinschaftserziehung ist gegenüber der Einzelziehung Vorrang zu

<sup>28</sup> Mittlerweile gibt es die Prophetengeschichten, teilweise auch bebildert, in deutscher Sprache für die in Deutschland aufwachsenden muslimischen Kinder, so z.B. die Lebensgeschichte Abrahams: Ibrahim Al-Khafil, Allahs Friede auf ihm, von Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul, erschienen in der Reihe: Illustrierte Geschichten des Islam für Kinder, Köln 1996, oder die Lebensgeschichte Muhammads: Muhammad A.S.V. Vom Wunderkind zum Gesandten Gottes, von Salih Sonag, Stuttgart 1995.



geben, da hier voneinander gelernt werden könne (siehe hierzu auch Heine 1991a, S.210). Dies beruhe aber auch die Gefahr des Lernens schlechter Dinge, daher müßten Eltern auch den Umgang ihrer Kinder mit Altersgenossen bzw. mit Erwachsenen beobachten (Motzki 1986, S.438).

### Stufen der Erziehung

Bis zum Alter von zwei Jahren gilt das Kind als noch nicht fähig, Falsch und Richtig, Gut und Böse zu unterscheiden, seine Verhaltensweisen sind nicht verstandes- sondern bedürfnisgeleitet. Eine bewußte Erziehung im Sinne der Anleitung zum richtigen oder falschen Verhalten sieht man daher in dieser Phase als nicht möglich an, das Kind soll in dieser Zeit unbegrenzte Freiheiten zugestanden bekommen (Bayrakti 1989, S.143). Bei zwei Jahren wird der Abschluß der Stillphase angesetzt, das Kind wird zum ersten Mal von Außen diszipliniert. Für die gesamte erste Phase der Erziehung (etwa bis zum fünften bis siebten Lebensjahr) ist die Mutter von vorrangiger Bedeutung, immer selbstverständlich vorausgesetzt, daß der Vater seinen materiellen Unterhaltspflichten nachkommt.<sup>29</sup> Die Tatsache, daß in diesen Lebensjahren überwiegend die Mutter für das Kind verantwortlich ist, ist nichts spezifisch Islamisches. Das Spezifische besteht eher in der Tatsache, daß die Pflegeberechtigung der Frau zur Norm erhoben wurde und daß die Rechte von Mutter und Kind in diesem Bereich einlagbar waren. Bei der Abgrenzung der Aufgabenbereiche von weiblicher und männlicher Bezugsperson stellten die islamischen Gelehrten überwiegend das Wohl des Kindes in den Vordergrund: "Grundsatz der sunnitischen Rechtsschulen war, daß die Pflege und Aufzucht des kleinen Kindes in erster Linie der Mutter zustand." (Motzki 1986, S.418). Frauen wurde aufgrund ihrer Schwangerschaft, der Erfahrung mit Geburt und Aufzucht der Kinder ein liebevoller und gütigerer Erziehungsstil zugesprochen. Die Pflege- und Erziehungsaufgabe, die die Mutter im Rahmen der Primärsozialisation hauptverantwortlich übernimmt, wird als deren Leistung für die gesamte Familie betrachtet, weshalb sie das Recht hat, sich für einzelne 'Dienste', wie etwa das Stillen, von ihrem Mann entlohnen zu lassen.

<sup>29</sup> In der Familie gibt es zwischen den Eltern eine Aufgabenteilung hinsichtlich der Betreuung und Erziehung der Kinder. Der Vater als "gesetzlicher Verwalter" hat die generelle Verantwortung für das Leben des Kindes. Es ist seine Aufgabe, für die materiellen Bedingungen des gesunden Aufwachsens des Kindes zu sorgen und ggf. das Vermögen des Kindes zu verwalten. Der Vater gibt durch eine Reihe von Aktivitäten nach der Geburt des Kindes (Nahrungsergänzung, Tier- und Geldopfer etc.) der Gesellschaft öffentlich seine Akzeptanz des Kindes bekannt.

In der folgenden zweiten Phase der Erziehung, beginnend mit ca. dem siebten Lebensjahr, trennen sich die Wege der weiblichen und männlichen Kinder und die gleichgeschlechtlichen Elternteile übernehmen jeweils die Einführung der Kinder in den männlichen bzw. weiblichen Bereich der Gesellschaft. Ab jetzt ist es Aufgabe des Vaters, den Sohn in die Gemeinschaft der muslimischen Männer einzugliedern und zwar religiös, intellektuell und professionell. Diese Aufgaben kann er auch an die jeweiligen 'Experten', d.h. Lehrer oder Handwerker delegieren. Das siebte Lebensjahr stellt eine wichtige Zäsur im Aufwachsen und in der Erziehung der jungen Muslime und Musliminnen dar (Bayrakti 1989, S.143). Während das Kind bis zu diesem Alter verschiedene Stufen der physisch-sozialen und psychisch-intellektuellen Entwicklung durchläuft, gilt es mit sieben Jahren "vernünftig", d.h. fähig, Recht und Unrecht zu unterscheiden.

Damit werden auch seine freiwillig vollzogenen religiösen und rituellen Handlungen ab diesem Alter als verdientvoll, da bewußt durchgeführt, angesehen, während sie zuvor als nicht-existent betrachtet wurden (Motzki 1986, S.422). Die Betonung der Gültigkeit einer rituellen Handlung durch ihre Verbindung mit intellektuellem Bewußtsein muß hier herausgestellt werden, sie erscheint auch immer wieder in den Interviews der vorliegenden Untersuchung. Diese zweite Phase der Erziehung endet je nach Rechenschule für Jungen und Mädchen mit der jeweiligen Geschlechtsreife, bzw. für den Jungen mit fünfzehn bis achtzehn Jahren, für das Mädchen mit fünfzehn bis siebzehn Jahren oder mit der Verheiratung. Von dem jungen Erwachsenen/der jungen Erwachsenen wird nun erwartet, daß er/sie die religiöse Praxis regelmäßig und in Verantwortung für sein/ihr eigenes Tun durchführt.

In der Phase zwischen dem siebten Lebensjahr und der Verheiratung ist es vornehmste und vorrangigste Aufgabe der Mutter, nun ihrerseits die Tochter auf ihre Rolle in der Gesellschaft als gute Muslimin, Ehefrau und Mutter vorzubereiten. Die Frau ist daher genauso angehalten, sich selbst ständig im Wissen über den Islam fortzubilden und den Islam vorzuleben, wie es auch vom Mann verlangt wird. Für die Musliminnen gibt es in diesem Sinne prägende islamische Frauengestalten, die ihnen, nach Mollanurmet, als Vorbild für ihre Lebensführung gelten. Neben der Mutter des Propheten Mohammed, Amina, ist vor allem seine erste Frau, Chaddidscha, für die muslimischen Frauen wichtig. Sie war der erste Mensch, der an die durch Mohammed übermittelten, neuen göttlichen Botschaften und an die Prophetenschaft Mohammeds glaubte. Daneben spielt auch Fatima, die Lieblingstochter des Propheten, die später Frau des vierten

Kalifen Ah wurde, eine wichtige Rolle als Vorbild. Die Mutter kann, so Ibn Sinu (1073), die Furcht vor dem Vater als Disziplinierungsmaßnahme gegenüber dem Kind benutzen. Während aus dieser Möglichkeit allgemein abgeleitet wird, der Vater sei die zentrale Erziehungsautorität in der Familie (Breuer 1998, S.63), ist eine andere Deutungsmöglichkeit weniger bekannt, daß nämlich der Mutter mit dieser Option - nicht Verpflichtung -, den Vater als strafende Autorität einzuführen, ein Instrument an die Hand gegeben wird, ihr durch Liebe, Vertrauen und Zärtlichkeit gekennzeichnetes Verhältnis zum Kind nicht durch härtere Erziehungsmaßnahmen zu beschädigen.

Die hier in idealtypischer Ausformung geschilderte 'islamische Erziehung' hat bis heute Einfluß auf Erziehungsvorstellungen muslimischer Eltern und Erzieher. Viele Elemente finden sich daher in der Praxis der familiären Erziehung muslimischer Kinder bis heute wieder. Nicht unerwähnt bleiben darf allerdings, daß der Zugang zum Buchwissen und damit den religionsphilosophischen und -pädagogischen Ausführungen der islamischen Gelehrten auf einen relativ kleinen Teil der Bevölkerung beschränkt blieb und volksislamische sowie auch vorislamische, traditionelle Glaubensvorstellungen ebenfalls einen großen Einfluß auf die religiösen Handlungen der muslimischen Eltern und also auch auf ihre Erziehungsprinzipien hatten (Nagel 1994, S.250). Auch ist darauf zu verweisen, daß die religiöse Sozialisation für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in islamisch geprägten Staaten eher unreflektiert und selbstverständlich durch die umgebende muslimische Gesellschaft geschieht. Es ist hingegen anzunehmen, daß eine gezielte 'islamische Erziehung' für Muslime in einer Minderheitensituation, in der die islamische Sozialisation durch die außerfamiliäre Umgebung wegfällt, von besonderer Bedeutung ist (vgl. hierzu Kandil 1988, S.10).

#### Institutionelle islamische Erziehung

Die schriftliche Erziehung hat die Aufgabe, die familiäre Erziehung zu ergänzen und zwar insbesondere in Hinblick auf Wissensvermittlung (Bayraktir 1989, S.136). Hinsichtlich der Funktion im Rahmen der islamischen Erziehung von Kindern gibt es unter muslimischen Pädagogen unterschiedliche Haltungen. Während die einen eine klare Aufgabenteilung befürworten, derzufolge die Familie für die moralische und damit auch religiöse Erziehung und die Schule für die Schulung des Geistes zuständig sei (Bayraktir 1989, S.136: "Die Schule ist kein Hort des Glaubens, sondern ein Hort des Wissens"), verwahren sich die anderen gegen eine derartige Aufteilung, die die Schule säkularisiere, was dem islamischen Verständnis zuwiderlaufe (Badawi 1979,

S.106).<sup>20</sup>

Zur Unterstützung ihrer familiären islamischen Erziehung greifen die türkisch-muslimischen Eltern in der Türkei neben dem an staatlichen Schulen erteilten islamischen Religionsunterricht als curricularem Unterrichtsfach zumeist auch auf nicht staatlich kontrollierte, privat organisierte Koranschulen bzw. Korankurse zurück. Diese Einrichtungen, in denen heute auch ein nicht unerheblicher Teil muslimischer Kinder in Deutschland ihre religiöse Grunderziehung erhalten - eine neuere Studie (Heitmeyer u.a. 1997, S.258) ermittelte für 1997, daß 61% der befragten Schulkinder im Alter von 15 bis 19 Jahren wenige Monate bis zu sechs und mehr Jahre Korankurse besucht haben - sind allgemein bekannt als Orte, an denen die Kinder im Rahmen eines autoritären Lehrer-Schüler-Verhältnisses an eine unbefragte Übernahme religiöser Grundsätze und Handlungen gewöhnt werden sollen. Sie gelten als Orte religiöser politischer Indoktrination.<sup>21</sup> Man verbindet mit ihnen unzeitgemäße Lehrtechniken wie Auswendiglernen, Rezitieren, Nachahmen. Daraus wird geschlossen, daß das islamische Erziehungs- und Bildungswesen auch durch diese Charakteristika gekennzeichnet sei.

Ein Blick auf die vorkoloniale Geschichte islamischer Bildungsinstitutionen macht jedoch deutlich, daß diese Charakterisierung der ursprünglichen Funktion von Korankursen nicht gerecht wird. Es ist anzumerken, daß die zuvor geschilderten Korankurse in dieser Form eigentlich nur den ersten Teil des ursprünglich stufenweise aufgebauten eher informellen islamischen Erziehungs- und Bildungssystems darstellen (Rosenthal 1986, S.567; Tibi 1995, S.252).<sup>22</sup> Den Zögling mit dem Koran vertraut zu machen, ist

<sup>20</sup> Vgl. hierzu auch Antes 1982, S.44.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu Wolfgang Ritschs Abhandlung über "Die Rolle des Islams für die Koranschul教育 in der Bundesrepublik Deutschland" (1987), in der er Korankursen mit Verweis auf die "reaktionär-rechtsradikalen" Anbieter derselben in Deutschland die Legitimation abspricht (ebenda, insbesondere S.120-135). Daß die Kurse zum Teil von politischen Gruppierungen eben dieser Gestaltung angeboten werden, läßt ihn generell darauf schließen, daß Korankurse antimisgrätiv und gefährlich seien und daß ein in den Schulen angebotener islamischer Religionsunterricht sie überflüssig mache. Indem er auf diese Weise Religionsvermittlung auf die "Vermittlung eines kulturellen Erbes" (S.157) reduziert, verißt er, daß auch evangelischer Religionsunterricht nicht den Konfirmationsunterricht der Kirche ersetzen kann oder will.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen Weinritts zu den "kutab" (Koranschulen) als Institutionen islamischer Basiserziehung, die seit dem Ende des 7. Jahrhunderts in den islamischen Ländern verbreitet sind (Weinritt 1992, S.142-145).

tatsächlich Ausgangspunkt einer traditionellen islamischen Erziehung und Bildung, da der Koran als Basis allen Wissens gilt. Ziel der Vermittlung von Bildung an den Koranschulen ist die Fähigkeit, das vom Mentor Erlernete möglichst wortwörtlich wiedergeben zu können (Heine 1991a, S.211). Ein besonderer Akzent lag - da der überwiegende Teil der Bevölkerung nicht alphabetisiert war - auf der mündlichen Tradition, sodaß Auswendiglernen eine wichtige Fähigkeit zur Wissensweitergabe darstellte. Am Anfang der Wissensaneignung stand daher also das Auswendiglernen des Textes durch Nachahmung des Lehrers, die inhaltliche Aneignung des Gelesenen erfolgte in den Koranschulen (kuttab) erst nach Erlernen des Lesens und Schreibens der arabischen Sprache. Daneben wurden auch Grundkenntnisse der Mathematik und allgemeines Wissen vermittelt. Zu spezifischen islamischen Erziehungsmethoden, d.h. in der Lehre des Islam begründeten, eigenständigen Erziehungsmethoden gibt es keine besonderen Hinweise. Es finden sich lediglich Hinweise auf eine Beachtung der individuellen Fähigkeiten des Educanden bei der Anwendung von Lob und Strafe (Heine 1991a, S.210).

Die Ausbildung konnte nach Abschluß einer Basiserziehung in den "kuttab" (Koranschulen) auf einer 'maktab' und 'madrasa' (Mittel- und Oberschule) weitergeführt werden (vgl. hierzu ausführlich Hillenbrand 1986).<sup>23</sup> Hier sollte der Educand, der sich bis dahin auch tiefgehende Kenntnisse der arabischen Hochsprache angeeignet hat, in verschiedenen Fächern, u. a. der Logik, unter Anleitung eines persönlichen Mentors mit Methoden wie Diskussion und Argumentation vertraut gemacht werden, die es ihm ermöglichen, selbständig mit den Quellen des Islam und ihrer Anwendung auf Alltagssituationen umgehen zu können (Hillenbrand 1986, S.1123). Die Grenzen für dieses selbständige Denken wurden allerdings von den islamischen Rechtsschulen bestimmt, die nach sunnitischer Auffassung die Auslegung des islamischen Rechts im 10.-13. Jahrhundert für alle Zeiten gültig abgeschlossen haben (vgl. hierzu Szyliowicz 1995, S.416-417; Nagel 1994, S.243). Für die meisten Besucher der Koranschulen endete jedoch die Ausbildung mit Aneignung der Basiskenntnisse in den "kuttab".

Im Verlauf der Reform des Bildungswesens in islamischen Ländern, ausgelöst durch eine Auseinandersetzung mit 'dem Westen' bzw. Kolonisation durch 'den Westen' im 19. Jahrhundert, fand eine Trennung zwischen dem positivistischen und dem metaphysischen Wissen und eine Gewichtung zugunsten des positivistischen Wissens statt

<sup>23</sup> Vgl. hierzu die ausführlichen Artikel über diese Institutionen in der Encyclopedia of Islam. Stichwort: "kuttab" (S.567-571) und "madrasa" (1123-1154) in Bd.V, Leiden 1986.

(Rosenthal 1986, S.568-569). In der Folge dieser Entwicklung wurde islamische Erziehung zu einem eigenständigen Fach, das auf die Vermittlung religiöser Bildungsinhalte ohne Verknüpfung zu den anderen Wissenschaftsdisziplinen reduziert wurde (Barzangi 1995, S.408). Eine Dicotomie zwischen Moral (religiös/privat/informal) und Ratio (juristisch/öffentlich/formal) wurde aufgebaut.

Diese Aufteilung des Wissens in religiöses und säkulares Wissen wird in jüngerer Zeit zunehmend von islamisch-bewegten Philosophen und Pädagogen als dem islamischen Selbstverständnis zuwiderlaufend bemängelt. Insbesondere die Vertreter eines modernistischen Islam (z.B. Muhammad `Abduh oder Rastud Rida) suchten auf Grundlage der Überzeugung, daß die Nutzung des Verstandes notwendig sei, um sich den Glauben anzueignen, nach Wegen, die Einheit des religiösen und weltlichen Wissens wiederherzustellen (Nage) 1994, S.253). Dabei befürworteten sie den Einbezug technologischer und pädagogischer Errungenschaften der Moderne.<sup>24</sup> Ihre Herangehensweise wird als "The Islamization of Knowledge" (Ahmed 1995, S.425; Weintritt 1992, S.153) bezeichnet.

In Bezug auf den Bereich der Pädagogik sind seit einigen Jahren in islamischen Staaten Anstrengungen zu beobachten "to remove the dichotomy of religious and secular education systems that are at present operative in Muslim countries" (Janjoom 1979, S.V).<sup>25</sup> Das göttlich offenbarte Wissen und das durch menschlichen Verstand daraus entwickelte Wissen sollen wieder zu einer Einheit, Wissenschaft als Gottesdienst der Religion unterstellt werden: "In the Islamic sense, science is a form of

<sup>24</sup> In der islamischen Religionspädagogik wird dem sakralen Wissen Vorrang eingeräumt. Damit scheint ein anderer Leitsatz des modernen Menschen, nämlich die Notwendigkeit des Zweifels, um zu einer standfesten Erkenntnis zu gelangen, aus dieser Religionspädagogik ausgeschlossen zu sein. Nur ist diese Haltung des Islam auf das rein religiöse Lehrgut beschränkt. Die Freiheit des Gedankens in den Naturwissenschaften wird respektiert, wobei der Koran als Rechtfertigung der kritischen Beobachtung der Welt angeführt wird. Im Koran werden nämlich die Gläubigen wiederholt aufgefordert, den Zeichen der göttlichen Macht in der Natur ihre Aufmerksamkeit zu schenken, diese Zeichen zu studieren und die sich daraus ergebenden Konsequenzen in den Diensten des Glaubens und des Menschen zu stellen" (Babiç 1987b, S.932).

<sup>25</sup> Vgl. die Dokumentation der Beiträge und Diskussionsergebnisse einer Konferenz zu "Aims and Objectives of an Islamic Education", die 1979 in Djidda stattgefunden hat und die in islamischen Ländern weitgehend für die Diskussion um neue Ansätze islamischer Pädagogik wurde. Die Konferenzbeiträge sind als vielbeachteter Versuch der islamistisch orientierten Muslime zu betrachten, angesichts des weitgehend säkularisierten Bildungssystems in den islamischen Ländern, einen eigenen, den Verhältnissen der Moderne angepaßten, ganzheitlichen islamischen Erziehungssatz zu entwickeln und vorzustellen.

worship by which man is brought into closer contact with Allah..." (Jamjoorn 1979, S. VII). Die Haltung dieser Richtung kann zusammengefaßt folgendermaßen charakterisiert werden: Sie ist bestimmt von dem Versuch, die Überlegenheit einer neu zu etablierenden islamischen Pädagogik gegenüber vorherrschenden säkularen Modellen nachzuweisen. Ihre Überlegenheit äußert sich darin, daß sie objektive, göttliche und daher unveränderliche Werte und Normen bejahet, und somit die Vermittlung eines fest definierten und nicht individuell wandelbaren Lebenssinns des Menschen ermöglicht. Erziehung bewahrt die Grundstrukturen des Menschen, indem sie alles konservierte, was an Grundwerten wertvoll ist, um es an die nächste Generation weiterzugeben (Ashraf 1979, S. X). Die islamische Pädagogik, so wie sie hier verstanden wird, beinhaltet als erklärtes Erziehungsziel eine Vision des idealen Menschen, d.h. einen 'Maßstab' für einen 'guten Menschen'. Die Religion setzt den Menschen in einen über sich selbst hinausgehenden Zusammenhang, und hebt damit seine Selbstbegrenztheit auf. Das Grundziel ist unveränderlich, jedoch in der Akzentsetzung, Modifikation, Anpassung an bestimmte Gegebenheiten durchaus wandelbar.<sup>26</sup>

Der Humanismus dagegen stelle Absolutismen in Frage, setze die Vernunft und die mit ihrer Hilfe entwickelte Wissenschaft, nicht den Glauben an Gott in das Zentrum der Erziehung, die säkular-modernistische Erziehung wiederum strebe lediglich an, dem Menschen zum Überleben in der materiellen Welt Hilfen anzubieten, seinen Fortschritt und seine Entwicklung auf das Diesseits festzulegen, Erziehung werde hier als permanenter Prozeß des Wandels angesehen, Ziel sei ein unetliches Vordringen in das Unbekannte (Ashraf 1979, Vorwort S. XII). Dem gegenüber wird der Islam als eine universelle und rational akzeptable Norm präsentiert (ebenda). Die islamische Erziehung müsse nun von den westlichen Einflüssen gereinigt werden. Der richtige Weg dafür sei eine Akzeptanz 'legitimer Hierarchien' in der Erziehung, die darauf basiere, daß Gott seine Ordnung über die Propheten und die weisen Männer des Glaubens an die Menschen weitergebe und kontrolliere (Atlas 1979, S. 4).

Ziel der Erziehung, die beide Wesenszüge des Menschen, seine "erhabene, geistige" und seine "niedrige, tierische" Seele berücksichtigen müsse, sei zu erreichen, daß jedes menschliche Wesen mit seinem Selbst in Einklang stehe, dies sei ein sehr individualistisches und dennoch kollektiv ausgerichtetes Erziehungsziel. Denn in letzter

<sup>26</sup> Vgl. hierzu die Äußerungen der idealistischen Künalisten in den vorangehenden Kapiteln zum Islam als Maßstab der Lebensführung und als Grundlage der Erziehung, durch die erst die göttlich gegebene "Naturanlage des Menschen" zur Entfaltung käme.

Konsequenz könne das islamische Gemeinwesen (umnah) nur richtig funktionieren, wenn jeder Mensch, den ihm zustehenden Platz in der Gesellschaft und in sich selbst gefunden habe. Das wichtigere Wissen für den Menschen sei das "Essen für die Seele", das göttliche geoffenbarte Wissen, erst an zweiter Stelle komme das Wissen, das sich der Mensch selbst aneignet, um sein materielles Überleben zu sichern (Atlas 1979, S. 31). Während das erste, absolute Wissen nur durch Dienst für Gott (ibadat) errungen werden könne, könne das zweite, relative, durch Erfahrung, Beobachtung, Forschen in diskursiver und deduktiver Weise errungen werden. Auseinandersetzung mit dem geoffenbarten Wissen ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für die Aneignung der Wissenschaften ('ulum). Dies sehe der Westen anders, ihm käme es nur auf die Wissenschaften ohne das geoffenbarte göttliche Wissen an (Atlas 1979, S. 35).

Aber um den Anforderungen der modernen Zeit gerecht zu werden, sollte sich die islamische Pädagogik auf ihren Anspruch besinnen, Freude am Lernen, Toleranz gegenüber verschiedenen Meinungen, Praxisbezug und damit Lebhaftigkeit ihrer Ziele zu vermitteln (Qutb 1979, S. 62). Der Islam befürworte keine rigide Autorität, sondern das Prinzip der Freiheiten in festgesteckten islamischen Grenzen (Brohi 1979, S. 73; siehe hierzu auch die Ausführungen meiner Probandinnen). Erziehung soll den Menschen befähigen, sich bis an das Ende seines Lebens selbst zu erziehen.<sup>27</sup> Genuin islamische Erziehungsziele seien a.) das Individuum zu reinigen b.) den Individuen zu helfen, die Welt als Heiligtum des Geistes zu verstehen c.) den Menschen die innere Disposition zu vermitteln, sich selbst Gott, immer zur Verfügung zu halten (Brohi 1979, S. 71).

Der Lehrer/die Lehrerin gelte als Mentor/Mentorin für alle Bereiche des Lebens und hat daher die Verpflichtung, die gelehrten Ideale auch selbst vorzuleben. Die Lehrer und Lehrerinnen lehrten in sinfenübergreifenden Klassen vor einer Schülerschaft aus unterschiedlichen Schichten. Schülerorientierte flexible Lehrpläne ermöglichten es, individuelle Lernfähigkeiten zu fördern, denn Maßstab der Entwicklung ist keine gesellschaftliche Verwertungsunfähigkeit des Gelesenen sondern die Herzensbildung des Educanden (Hossain 1979, S. 99). Daher werde der Lernerfolg an den persönlichen Kapazitäten des Schülers und nicht an externen Vorgaben gemessen. Lernen werde als Lebenslange, nie abgeschlossene Aufgabe für den Gläubigen begriffen. Auch was

<sup>27</sup> Vgl. hierzu die Bemerkung der idealistischen Künalisten Fama in dem Kapitel "Religiöse Orientierungen", deren Religiositätsverständnis ebenfalls die Aufforderung zur lebenslangen Selbsterziehung beinhaltet.

Forschungsmethoden anbelangt, sei der Islam dem Westen bereits früh voraus gewesen, so habe die Tatsache, daß der Islam das Studium des Koran als Ausgangspunkt allen Wissens betrachte zur Entwicklung einer induktiven Forschungsmethode geführt, die die modernsten Entdeckungen befördert habe (Hossain 1979, S.101; Nagel 1994, S.245; Tibi 1995, S.254). Dennoch wird innerislamisch beklagt, daß es an einer generellen Theorie und Philosophie für eine islamischer Erziehungswissenschaft fehle (Ansari 1979, S.120), deren Aufgabe es etwa sein könnte zu erforschen, welche islamischen Werte absolut und welche relativ seien, wieviel Definitionsspielraum islamische Erziehungswissenschaftler bei der Entwicklung von Theorien einer islamischen Pädagogik haben könnten.

#### b.) 'Traditionelle türkische Erziehung'

Aus Studien zum Erziehungsverhalten türkischer Eltern in der Türkei lassen sich einige wesentliche Punkte zusammenfassen, die für die Erziehung in ländlichen Regionen der Türkei und in den Randgebieten der Großstädte als charakteristisch gelten können und die hier zum Typus der 'traditionellen türkischen Erziehung' zusammengefaßt werden. Sie können hier nicht umfassend diskutiert werden, da die vorliegende Untersuchung sich mit Erziehungsvorstellungen von Migrantinnen der zweiten Generation befaßt und eine solche Diskussion regionale, sozioökonomische und weitere Faktoren wie Bildungsstand und Urbanisierungsgrad berücksichtigen müßte, um der Heterogenität von Erziehungsstilen in der Türkei gerecht zu werden.

In zahlreichen Studien zu Erziehung in traditionell orientierten Familien finden sich zumist ungeprüft aus älterer Literatur übernommene Pauschalierungen, die eine Gleichsetzung von türkischen mit islamischen Traditionen vornehmen, wie etwa: "Die patriarchalische Struktur und islamische Wertorientierungen bestimmen die Erziehung in der traditionell orientierten türkischen Familie, und so entsprechen auch die Erziehungsziele in starkem Maße den vom Koran vorgeschriebenen Verhaltensnormen" (Wein 1988, S.139). Der Ansatz, vorgefundene Erziehungsvorstellungen und -praktiken rein kontextuell, das heißt in diesem Fall über die Orientierung an der Religion zu erklären, ist allerdings als zu einseitig zu bewerten und läßt insbesondere dann, wenn sich erweist, daß die Religion selbst bestimmte tradierte Verhaltensweisen<sup>238</sup> gar nicht vorschreibt, viele Fragen offen.<sup>239</sup> Ein solcher Blick, der die tradi-

<sup>238</sup> Wie etwa die geringere Bedeutung von Bildungserwerb für Mädchen und Frauen.

tion ungeprüft mit den vom Koran vorgeschriebenen 'Verhaltensnormen' gleichsetzt, mißachtet die Unterscheidung zwischen an den praktischen Gegebenheiten des Lebens im Dorf orientierter Tradition, gelebt in volkreisigen, mündlich überlieferten Vorstellungen und Praktiken und der Buchreligion, die sich tatsächlich streng an der Schrift orientiert, was jedoch eine theologische Grundqualifikation voraussetzt, die die wenigsten einfachen Gläubigen besitzen dürften.

Als typische Verhaltensweisen und Werte hinsichtlich der Erziehung der Kinder wird für die größten Teile der Sozialstruktur der Bevölkerung (ländliche und traditionelle Gebiete) der Türkei festgestellt, daß die elterliche Erziehung eine Sozialisation auf die Geschlechterrollen beinhaltet (Yıldrak 1990, Planck 1990, S.54, Kağıtçibaşı/Sunar 1997)<sup>240</sup>. Mittels einer permissiven Erziehung in der Säuglings- und Kleinkindphase, einer lenkend-behütenden in der Vorschulkindphase bis hin zu einer strengen Erziehung, insbesondere gegenüber den Mädchen in der mittleren Kindheit, die der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Dorf entspricht, soll eine schrittweise Heranführung an geschlechtsspezifische Rollenmuster vollzogen werden. Mit Beginn der Schulzeit übernimmt der Vater die weitere, außerhäusige Erziehung des Sohnes, klammert sich um seine schulische und berufliche Ausbildung und Einbindung in die Welt der Männer, während die Mutter die Tochter mit gesteigerter Strenge an ihre Aufgaben im Haushalt heranführt und langsam auf die durch die Ehe später zu vollziehende Ablösung vom Elternhaus vorbereitet (Pflinger-Schindlbeck 1989, Planck 1990). Auch wenn sich hier auf den ersten Blick Überschneidungen mit Prinzipien mit 'idealtypischer islamischer Erziehung' zu ergeben scheinen, darf nicht vergessen werden, daß ähnliche geschlechtsspezifische Erziehungsformen auch für nicht-islamische Kontexte, sofern es sich um traditionelle, dörfliche Zusammenhänge handelt, als typisch gelten (z.B. Südspanien, Südtalien).

Darüber hinaus besitzen ebenso stark nicht unmittelbar am Koran belegbare, sondern in mündlich tradierten Überlieferungen vermittelte gesellschaftliche Moralvorstellungen die Erziehung der Kinder. Sie haben als Ordnungsprinzip für die Ursprung in den dörflichen ökonomischen und Herrschaftsstrukturen, denen zufolge jedes Individuum

<sup>239</sup> Zur Kritik dieses Ansatzes siehe auch Nauck 1990, S.87-88.

<sup>240</sup> Die Untersuchung von Yıldrak/Planck basiert auf einer 1987 landesweit (Türkei) durchgeführten quantitativen Erhebung zur Erziehung und Versorgung von Kindern in der Türkei. Befragt wurden von dem Forscherteam 42 Gemeindevorsteher, 108 Lehrer und Lehrerinnen, 588 Familienvorstände, 420 Landfrauen, 588 Schulkinder.

um einen ihm zustehenden und von ihm auch seiner Rolle entsprechend auszufüllenden Platz in der dörflichen Hierarchie einzunehmen hat (Otens 1998, S.107). Die Moralerziehung ist orientiert an dem Konzept der Ehre (namus) (Kağıtçbaşı/Sunar 1997), das "im Zentrum eines Wertesystems steht, das wichtige Teile des täglichen Lebens regelt" (Marter 1992, S.101). Dies gilt in gleicher Weise für die Erziehung in sunnitischen Familien (Kağıtçbaşı/Sunar 1997) wie in alevitischen Familien (Pflüger-Schmidbeck 1989). Kinder werden über die Erziehung weitgehend auf das Agieren in getrennten Lebenswelten von Männern und Frauen vorbereitet. Das erfordert eine geschlechtsrollenvorbereitende Erziehung. Darüber hinaus variiert aber die Erziehung der Eltern auch in Hinblick auf die Platzierung des Kindes in der Geschwisterfolge (Planck 1990, S.194). Was die Kindererziehung anbelangt, so zeigt sich, daß sich die Eltern diese heute in vielen Fällen partnerschaftlich teilen oder die Frau stärkere Aufgaben in diesem Bereich wahrnimmt (Planck 1990, S.58).

Allerdings ist es der Vater, der sich vorrangig als verantwortlich für die Beachtung der religiösen Pflichterfüllung bei seinen (vor allem männlichen) Kindern versteht. Diese Aufgabe wird von den meisten Vätern an den Korankurs weiterdelegiert (ebenda). Eine religiöse Ausbildung des Kindes in einer İman-Hatip-Schule jedoch wird in stärkerem Maße von der Mutter als von dem Vater befürwortet. Sie verbindet mit einer qualifizierten religiösen Erziehung eine Förderung der "Erziehung zu einem guten Menschen" (Planck 1990, S.67). Wenn der Vater in den meisten Fällen als formal übergeordnete Autorität gilt, kann dies jedoch nicht mit Willkür oder Rigidität gleichgesetzt werden, denn hinsichtlich des Berufes etwa lassen die meisten Väter ihren Kindern die Entscheidungsfreiheit (Planck 1990, S.60).

Bezüglich der Kinder beiderlei Geschlechts wünschen sich die Eltern in gleicher Weise Eigenschaften wie Gehorsam, Verlässlichkeit, Loyalität und Rücksichtnahme gegenüber anderen. Dies sind, so Kağıtçbaşı/Sunar, in westlichen Gesellschaften teilweise als feminin angesehene expressive Verhaltensweisen. Das hieße, "daß dem türkischen Kind eine ganz andere Geschlechtertypisierung vermittelt wird, als einem in westlicher Gesellschaft sozialisierten" (Kağıtçbaşı/Sunar 1997, S.152). Als von den Eltern am meisten gewünschte Eigenschaft des Kindes, auf die sie hin erziehen, stellt sich "Gehorsam" heraus. Darüber hinaus wird von beiden Kindern, allerdings in stärkerem von Mädchen erwartet, daß sie "sittsam", "respektvoll", "heilig" und "höflich" sind (Planck 1990, S.54-55). Bei Jungen tritt an die Stelle von "fleißig" der Wert der "Religiosität", d.h. von ihnen wird in stärkerem Maße als von den Mädchen erwartet,

daß sie die religiöse Tradition der Familie weitertragen (ebenda). Dagegen werden Autonomie und Selbstbewußtsein für männliche und weibliche Kinder als weniger positiv bewertet (Kağıtçbaşı/Sunar, S.153). Darüber hinaus erwarten Eltern von ihren Kindern Nähe und Loyalität sowie Treue und Aufrichtigkeit den Eltern gegenüber, aber auch Achtung der Autorität und Respekt.

Wird das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander mittels qualitativer Beobachtungsverfahren und daraus resultierenden Familien-Fallanalysen erhoben, so wird es möglich, die in der Literatur verbreiteten Stereotypen über die als linear betrachteten hierarchischen und autoritären Familienbeziehungen in traditionell orientierten türkischen Familien aufzubrechen. Es zeigt sich, daß in einem ganzheitlichen sozio-ökonomischen System, wie der traditionellen ländlichen Gemeinschaft, in der diese Strukturen entwickelt wurden, das System von "Liebe und Achtung" (sevgi ve saygı) als Austauschsystem funktioniert. Es regelt das Verhältnis zwischen Älteren und Jüngeren mittels gegenseitiger Rechte und Pflichten. Konkret bedeutet dies, daß die Ältere ist verpflichtet, dem/der Jüngeren "sevgi", also Liebe (und Schutz) zu geben, und hat das Recht von diesem/dieser "saygı" also Achtung (und Respekt) zu erhalten (Pflüger-Schmidbeck 1989, S.172). Das System setzt sich in allen Bereichen fort, auch innerhalb der Familie zwischen älteren und jüngeren Geschwister. Fişek verdeutlicht, daß dieses System zwar nicht der gängigen "westlichen" Auffassung von Individualität entspricht, jedoch auf seine ganz spezifische Weise ebenfalls eine individuelle Entwicklung ermöglicht. In diesem System "differenziert die Person ihre Identität auf solche Weise, daß diese zu einer bestimmten Position in der hierarchischen Struktur paßt, samt den Rechten, die dieser Position entsprechen; damit erlangt sie ihre Individualität. Die Klarheit der ergriffenen Rolle bietet somit die Grundlage für ein eigenständiges Personsein. Jenseits der Rollen bringt der dichte emotionale Kontakt mit Menschen, die für das Individuum selbst bedeutsam sind, eine innere Tiefe der Persönlichkeit, die von den Rollen verschieden ist. Infolge dessen gleichen die Einflüsse der machtvollen Hierarchie und der inneren Nähe einander aus und bereiten die Atmosphäre für die individuelle Entwicklung" (Fişek 1998, S.106).

Vor allem eine fortbestehende emotionale Abhängigkeit (Nähe), erwirkt über das Gefühl der Dankbarkeit gegenüber den Eltern, erweist sich dabei als bei türkischen Familien schichtenübergreifendes ideales Erziehungsziel (Kağıtçbaşı/Sunar 1997). Ein Kennzeichen für die Familienbeziehungen in türkischen Familien sind daher starke intergenerationale Beziehungen. Widersprechen gilt als "höchst aufsässiges Verhalten"

antwortung des reifen Menschen sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber.<sup>243</sup> Daraus leitet sie eine ideale Gleichheit zwischen Mann und Frau bei den Aleviten ab, die jedoch in den patriarchalen Gesellschaftsstrukturen Beeinträchtigung erfahre. So spricht sie denn auch von "abgeschwächter Geschlechtersegregation im alltäglichen Leben" (S.51). Der Wunsch, die "namus" der Tochter zu beschützen, kam bei alevitischen Familien ebenso wie bei sunnitischen Familien dazu führen, ihnen in der Öffentlichkeit weniger Bewegungsspielraum zuzugestehen als den Jungen und z.B. eine Ausbildung in einem weiter entfernten Ort lieber nicht zuzulassen.<sup>244</sup>

Ein weiterer Unterschied zwischen alevitischer und sunnitischer Erziehung von Kindern besteht in der Vermittlung konkreter religiöser Grundsätze und insbesondere in der religiösen Praxis, die bei sunnitischen Kindern zum einen durch Korankurse in der Moscheegemeinde und zum anderen durch den sunnitisch-zentrierten, schulischen Religionsunterricht gestützt wird. Dagegen bewirkt der Zerfall der alevitischen Dorfgemeinschaften durch Landflucht und Verstädterung und das Fehlen des für die zentrale rituell-erzieherische Zeremonie, des Cem, notwendigen 'dede', daß alevitischen Kindern auf dem Land die alevitische Lehre durch Familie und Gemeinschaft nicht mehr lebendig vermittelt werden kann (Pflüger-Schindelbeck 1989, S.26). Diesen Prozeß verstärkend kommt hinzu, daß die alevitische Denomination auch keine Rücksichtigung im (seit 1982 obligatorischen) schulischen Religions- und Ethikunterricht und damit auch keine Unterstützung durch die Schule erfährt. Was die religiöse Erziehung anbelangt, sind also bei Aleviten und Sunniten in der Türkei völlig unterschiedliche Bedingungen gegeben.

Hinsichtlich der gegenwärtig vorherrschenden (schichtenspezifisch und regional durchaus verschiedenen) Vorstellungen von familiärer Erziehung in der Türkei kommen die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu dem Ergebnis, daß die "dynamische Koexistenz von Kontinuität und Veränderung" das gegenwärtig "wichtigste Merkmal der türkischen Familie und der türkischen Gesellschaft" (ebenda, S.159) ist.

<sup>243</sup> In dieser Geschlechternollen-übergreifenden Stärkung der Eigenverantwortung, deren Ziel ein größtmögliches 'şeref' zu erlangen sei, sieht Pflüger-Schindelbeck übrigens die Grundlagen für die in selbstischen Kontexten sichtbar werdende Anpassungsfähigkeit der Aleviten an neue Erfordernisse, auch in der Definition der Geschlechterrollen (1989, S.51).

<sup>244</sup> Pflüger-Schindelbeck berichtet von einem Fall, den sie während ihrer Feldforschung beobachtete, indem ein Vater dafür plädierte habe, die Tochter nach der Mittelschule nicht weiter zur Oberschule gehen zu lassen, weil er ihre "namus" dadurch gefährdet sehe (1989, S.81).

(S.157). Die - aus westlicher Sicht - relativ starke familiäre Kontrolle stellt in der türkischen Kindererziehung die Norm dar: "Herrscht also in der türkischen Familie auf der einen Seite ein hohes Maß an emotionaler Verbundenheit und kann sich der einzelne immer auf die Unterstützung durch die Gruppe verlassen, so ist auf der anderen Seite Kontrolle und Disziplin ebenfalls charakteristisch" (ebenda).

Der Vergleich dieser für türkische Familien allgemein festgestellten Untersuchungsergebnisse mit Befunden zur speziellen Erziehung in alevitischen Familien in der Türkei von Pflüger-Schindelbeck (1989)<sup>245</sup> verweist auf den religiöse Denominationen übergreifenden Grundkonsens in Erziehungsstil, Erziehungsinstanz und Erziehungsinhalten bei traditionellen (ländlichen) Familien. Hier wie dort dominiert eine Geschlechterrollenerziehung, die über die moralischen Begriffe "saygi" (Achtung), "namus" (Ehre im sexuellen Sinne, weibliche Ehre), "şeref" (Ehre im weiteren Sinne, männliche Ehre) gefestigt wird. In der Untersuchung zu Erziehungszielen und Erziehungsverhalten in Familien eines alevitischen Dorfes in Anatolien wird jedoch ein wesentlicher Unterschied festgestellt, den die Autorin auf spezielle Anforderungen der alevitischen Lehre zurückführt. Der Wert "şeref" in dem untersuchten alevitischen Dorf wird mit Hilfe der Verinnerlichung der zentralen moralischen Regel der Aleviten "Herz zu sein über Hände, Lenden und Zunge"<sup>246</sup> angestrebt (S.171).

Anders als bei Sunniten, so die Autorin, unterschieden Aleviten in ihrem Verständnis nicht geschlechtsspezifisch in Hinblick auf das Erreichen von "şeref". Im Zentrum dieses von Frau und Mann gleichermaßen zu erwerbenden Wertes liege die Eigenver-

<sup>245</sup> Die Studie, die alevitische familiäre Erziehung in der Türkei mit derjenigen unter Aleviten in der Migrationssituation in Deutschland vergleicht, ist bereits im ersten Teil der eigenen Untersuchung im Zusammenhang mit Erziehungsverständnissen türkischer Eltern in Deutschland vorgestellt worden. Der hier rezipierte Teil der Untersuchung beruht auf einer ethnologischen Feldforschung. Durchgeführt wurde diese von Pflüger-Schindelbeck 1984 bis 1985 bei fünf Familien mit insgesamt 27 Kindern unterschiedlichen Alters und Geschlechts in einem alevitischen Dorf in Anatolien. Das von ihr ausgewertete Material besteht aus Notizen zu teilnehmenden Beobachtungen und Tiefeninterviews mit den Doreligierten. Zu den forschungseleitenden Ausgangspunkten Pflüger-Schindelbecks gehörte unter anderem die Frage nach der Bedeutung der Religionszugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft der Aleviten für die Erziehung der Kinder.

<sup>246</sup> Pflüger-Schindelbeck stellt bei ihren Beobachtungen in dem alevitischen Dorf fest, daß dieses Prinzip als "eine Art normative Eigenbezeichnung" gebraucht wird, "mit dessen Hilfe die Abgrenzung gegenüber den Sunniten gezogen wird" (1989, S.26).

Dies sei etwa daran zu erkennen, daß türkische Mittelschichtsfamilien von ihren Kindern Dankbarkeit für die Möglichkeiten, die sie ihnen bieten, erwarten, was zu einer Übereinstimmung mit dem traditionellen Wert der Loyalität führt. Demgegenüber nehme die Einforderung des Wertes "Gehorsam" ab. Hier zeichneten sich durch ökonomische Faktoren bedingte Wandlungsprozesse bei partieller Beibehaltung traditioneller Werte ab (ebenda, S.154). So bewahre "die beschützende, Beachtung schenkende und nährende Autorität" ihre Bedeutung trotz sozialem und ökonomischen Wandels in der Türkei, der eine schwindende "Kraft der Kontrolle zwischen den Geschlechtern und den Generationen" bewirke (Fişek 1998, S.106).

Es zeigt sich, daß auch die hier nur grob umrissene Form 'traditioneller Erziehung in der Türkei', einem tendenziellen Wandel unterliegt und nicht vollständig mit dem Bild von 'traditioneller türkischer Erziehung' übereinstimmt, das die Probandinnen offenbar mit ihr verbinden, wenn sie diese mit Erziehung zu unbedingtem Gehorsam gegenüber den Eltern, unhinterfragter Achtung von Autoritäten und der Benachteiligung von Mädchen gegenüber Jungen in der türkischen community und durch die Eltern gleichsetzen.

### III.5 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Probandinnen

Die Vorstellungen der Probandinnen von religiöser Erziehung sind wesentlich durch die im Elternhaus erfasrene religiöse Erziehung geprägt. Daher wird deren Perzeption in die Untersuchung der religiösen Erziehungsvorstellungen der Probandinnen miteinbezogen. Berücksichtigt werden müssen auch die diesem Kapitel vorangestellten Ausführungen zu einer idealtypischen islamischen Erziehung, greift ein Teil der Probandinnen doch auf diese zurück bei der Entwicklung eigener Vorstellungen von religiöser Erziehung in Abgrenzung zu elterlichen Vorstellungen. In die Auswertung der Interviews für dieses Kapitel wurden die Aussagen zur Bedeutung der Religion innerhalb der Erziehung, der idealen Vorstellung von religiöser Erziehung und der Haltung gegenüber der familiären religiösen Erziehung herangezogen. Ferner werden die Meinungen der Probandinnen zu der Einrichtung eigener muslimischer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in Deutschland in die Darstellung miteinbezogen. Damit sollte festgestellt werden, ob in diesem Kreis von Studentinnen der Erziehungswissenschaften bestimmte islamische Erziehungskonzepte vertreten werden, die sie nicht in der familiären Erziehung und auch nicht im Rahmen der existierenden staatlichen Institutionen repräsentiert sehen. Denkbar wäre zum Beispiel, daß Probandinnen, die in ihrem allgemeinen Erziehungskonzept den 'tauhid'-Gedanken zugrundelegen, dies auch in der außerfamiliären Erziehung in eigenen islamischen Institutionen gewährleisten sehen möchten.

### III.5.1 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Atheistinnen

Gemeinsam ist den Atheistinnen, daß sie aus traditionell religiösen Elternhäusern kommen, in denen eine volkreliöse, sporadische religiöse Praxis geübt wird. Den Eltern war es wichtig, als Teil der familiären Erziehung, die Kinder "mit der Religion vertraut zu machen" (Asyua, S.29). Sie versuchten, die wiederum von den eigenen Eltern übernommenen Werte und Normen weiterzugeben. Die religiöse Sozialisation der Atheistinnen teilt sich in die moralisch-sittliche Erziehung durch das Elternhaus, die sie als religiös begründet betrachten, und die Vermittlung der rituellen Praxis und des religiösen Grundwissens mit Hilfe der Korankurse. Die Form der religiösen Erziehung empfindet insbesondere Lena als ihre individuellen Wünsche und Pläne behindernd und dadurch als einengend.



Die Atheistinnen haben keine positiven Erfahrungen mit dem Korankurs. Asya z.B. besuche zunächst den Korankurs auf Wunsch der Eltern aber auch aus eigenem Wunsch, "weil alle anderen Kinder auch gegangen sind" (Asya,S.22). Ihre positiven Erwartungen: "Ich dachte mir, ja, wird wohl was Nettes sein" (Asya,S.22) werden nicht bestätigt. Sie bricht den Korankurs ab, weil sie abgestoßen ist durch die dort praktizierte körperliche Züchtigung bei Fehlverhalten. Die Kritik der Atheistinnen an der elterlichen religiösen Erziehung besteht darin, daß ihnen durch Eltern und Korankurs keine intellektuellen Zugänge zur Religion möglich gemacht wurden. Für Lena ist die mangelnde religiöse Bildung der Eltern der Grund, warum sie nicht bereit und fähig ist, die Eltern als religiöse Vermittlungsautoritäten wirklich ernst zu nehmen. Buchwissen ist die Grundlage für Kompetenz, auch in Fragen der Religion, diese Ansicht teilt Lena mit Asya, die beklagt, nicht genügend über den Islam gelesen zu haben, um sich kompetent dazu äußern zu können.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und der daraus resultierenden Distanz zu einer an eine bestimmte Welthanschauung gebundenen religiösen Erziehung sprechen sich die Atheistinnen dafür aus, ihren Kindern Grundsatzinformationen über den Islam aber auch über andere Religionen zu vermitteln, bzw. diese vermitteln zu lassen. Dies soll jedoch erst dann geschehen, wenn das Kind von sich aus ein Bedürfnis an der Behandlung religiöser Fragen zum Ausdruck bringt. In Fragen der religiösen Erziehung folgen die Atheistinnen ihrem Prinzip der allgemeinen Erziehung. Diese sollte eine Antwort auf die vom Kind geäußerten Bedürfnisse sein. Das Kind soll somit über eine Grundlage verfügen, selbständig eine eigene Haltung zu Religion(en) zu entwickeln und damit, wenn es sie selbst wünscht, seine eigene religiöse Orientierung zu finden. Religiöse Erziehung in der Definition der Atheistinnen bedeutet bezüglich ihrer eigenen Kinder in erster Linie "Informationsvermittlung", also eine Art Religionskunde. Ihre eigene atheistische Einstellung postulieren sie nicht als Erziehungsideal, sondern als etwas, was jeder für sich entscheiden sollte. Gefragt nach ihrem Konzept für religiöse Erziehung meint daher Lena:

"Also frei erziehen einfach. Also ich werde ihnen nicht, daß was ich für mich gelernt habe im Leben, also, ich weiß nicht, ich will nicht sagen, daß es keinen Gott gibt, zum Beispiel, das nicht, weil, das hab ich für mich gelernt. Ich will, ich würde denen dann halt die Wege öffnen, wenn sie sich dann halt interessieren, dann sollten sie das gerne machen, also kein Problem" (Lena,S.21).

Sie ist auch der Meinung, "wenn ein Kind selbst bestimmen kann, für welche Religion

es sich entscheidet, dann sollte es auch" (Lena,S.30). Auch Asya ist zwar grundsätzlich für eine freie Entscheidung des Kindes hinsichtlich seiner Religion, äußert aber aufgrund ihres Misstrauens gegenüber Religionen als Lieferanten von Welthanschauungen Unbehagen gegenüber einer möglicherweise religiösen Orientierung des Kindes. Lediglich gegenüber einem philosophischen Umgang mit Religionen hat sie Verständnis:

"Aber irgendwie, ich hätte, glaub ich, 'nen Problem damit, wenn mein Kind auf einmal ankäme und sagen würde, ich bin jetzt Buddhist oder so, weil das wieder was mit Religion zu tun hat. Wenn man das als Philosophie sehen würde oder so, 'ne, hält ich damit kein Problem" (Asya,S.38).

Auch Lena begegnet Religionen, insbesondere aber dem Islam, als Ideologien, die in der Erziehung einen nachgeordneten Stellenwert haben sollten und lediglich auf Anfrage der Kinder behandelt, nicht von den Eltern an sie herangetragen werden sollten:

"Das ist etwas ideologisch. Also, der Islam ist eigentlich eine Religion und ich denke, bei der Erziehung hat die Religion erst mal eine sehr, später eine wichtige Rolle, wenn die Kinder irgendwie fragen, 'Gibt es einen Gott?' und dann kann man irgendwie loslegen mit den Religionen, denke ich" (Lena,S.30).

Aussagen, die sich mit der religiösen Erziehung muslimischer Kinder in Deutschland befassen, werden von ihnen, dies ist ein weiterer Hinweis auf die eigene atheistische Orientierung, nicht auf ihre Kinder bezogen, sondern auf die Kinder in anderen türkischen Familien. Ihre eigenen Kinder betrachten sie nicht als Adressaten einer weltanschaulich gebundenen Erziehung. Beide Probandinnen sind skeptisch gegenüber dem Versuch von Eltern, ihren Kindern bestimmte religiöse Werte und Normen vermitteln zu wollen, da dies als Einschränkung der Entscheidungsfreiheit der Kinder betrachtet wird. Hinsichtlich der Einrichtung eigener muslimischer Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sehen sie die Gefahr der Segregation:

"Ich weiß nicht, wenn die Inhalte, wenn die curricularen Inhalte gleich sind, denk ich, wär' das möglich, wäre das o.k. Obwohl, eigentlich ist das ja ganz klare Abgrenzung eigentlich, ne, obwohl, selbst wenn die curricularen Inhalte übereinstimmen, fördert das ja eigentlich nicht das Zusammenleben" (Asya,S.41).

Aus der Perspektive der Gleichbehandlung der Religionen jedoch sprechen sie sich für eigene islamische Kindergärten und Schulen aus, wobei sie betonen, daß die Rahmen-

bedingungen hinsichtlich pädagogisch geschulten Personals und hinsichtlich der Bindung an ein festes Curriculum die gleichen wie in nicht-muslimischen Einrichtungen sein müßten. Als angehende professionelle Pädagoginnen ist das Gütekriterium für eine pädagogische Einrichtung die Beschäftigung ausgebildeten Personals und die Orientierung an staatlichen Vorgaben. Für die eigenen Kinder freilich käme der Besuch derartiger Einrichtungen nicht infrage:

*"Ich denke, wenn das der persönliche Wunsch ist von den Eltern, von den muslimischen Eltern, daß ihre Kinder muslimische Kindergärten besuchen, sollte das den Familien angeboten werden, einerseits. Und andererseits, denke ich, dennoch ist es wichtig, immer wieder halt, ich sage es immer wieder, die freie Entscheidung zu haben. Ja, zu entscheiden halt, wo sie halt, aber es ist auch wirklich schwierig. Ich meine, es sollte nicht so religiös sein, ach, es ist schwierig (...) Ich bin kein Moslem. Weil also ich persönlich würde das Kind vorziehen, in den staatlichen Kindergärten zu schicken [?]. Also auch nicht katholisch oder evangelisch?/ Nein. Aber ich denke, ich meine, ich bin auch in einem evangelischen Kindergarten gewesen. Das hat mich jetzt nicht so geprägt. Also, von daher. Aber es ist so, in diesen Kindergärten sollten auch ausgebildete Kindergärtnerinnen arbeiten und nicht einfach so jetzt muslimische Frauen, die mit Pädagogik nichts am Hut haben" (Lena, S.31-32).*

### III.5.2 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Spiritualistinnen

Die aus alevtischen Familien stammenden Spiritualistinnen haben zu Hause recht unterschiedliche Erfahrungen mit religiöser Erziehung gemacht. Dilan bezeichnet sich als *"überhaupt nicht religiös erzogen"*, und äußert in diesem Zusammenhang *"ziemlich große Wissenslücken"* (Dilan, S.25). Sie weiß nur wenig über das Alevilik oder allgemein den Islam, womit sie einen Zusammenhang herstellt zwischen religiöser Erziehung und Wissen über die Religion. Die Eltern sind praktizierende Aleviten, bezogen die Kinder jedoch nicht in die Praxis ein, bzw. begriffen die Weitergabe einer notwendigen religiösen Praxis nicht als Aufgabe ihrer Erziehung. Durch die fehlende Aufklärung über die eigene religiöse Zugehörigkeit zum Alevilik erlebt sie ein Gefühl der Verunsicherung hinsichtlich ihrer religiösen Identität (Dilan, S.9-10). Sie räumt jedoch ein, daß die Eltern mit der Geheimhaltung der Zugehörigkeit zum Alevilik den Wunsch verfolgt hätten, die Kinder gegenüber möglichen Angriffen der Außenwelt zu beschützen, und zeigt damit Verständnis für das Handeln der Eltern. Die Tatsache, daß Melis Eltern ihr keine Kenntnisse über das Alevilik vermittelt haben, führt sie darauf

zurück, daß diese auch selbst keine praktizierenden Aleviten waren (Melis, S.10). Dilan und Melis haben aufgrund der fehlenden Vermittlung religiöser Grundkenntnisse durch das Elternhaus den Unterschied zwischen Aleviten und Sunniten erst durch die Konfrontation mit Vorurteilen über Aleviten durch sunnitische Mitschüler und Mitschülerinnen kennenlernt (Melis, S.24). Im Gegensatz zu Dilan bewertet Melis die Tatsache, keine religiöse Sozialisation im Elternhaus erfahren zu haben als positiv (Melis, S.27), denn sie setzt religiöse Sozialisation mit geschlechtsrollenvorbereitender und diese wiederum mit der Unterdrückung weiblicher Kinder gleich. Suna dagegen wurde religiös erzogen, was sie an den Kleidervorschriften, die ihr von den Eltern auferlegt wurden, mißt. Religiöse Erziehung im Elternhaus beinhaltet für sie eine sittlich-moralische, geschlechtsrollenvorbereitende Erziehung. Die Eltern hielten sich für *"strenge Aleviten"* (Suna, S.22), boten jedoch selbst kein Vorbild als praktizierende, gläubige Aleviten. Religion erfährt Suna als Kontroll- und Unterdrückungsinstrument (Suna, S.22). Von den Eltern wird mit Gott eine allwissende, strafende Macht eingeführt, die über das sittlich-moralische Verhalten von Suna wacht, auch wenn die Eltern nicht dabei sind:

In ihrer eigenen Einstellung zu religiöser Erziehung der eigenen Kinder bringen die Spiritualistinnen die Offenheit gegenüber Einflüssen verschiedener Weltanschauungen zum Ausdruck, die ihre eigene religiöse Orientierung kennzeichnet. Das Ziel einer Erziehung zum Glauben an Gott, wie es im Fall der Spiritualistinnen richtiger heißen müßte, da sie sich nicht an eine bestimmte Religion gebunden fühlen und dies auch für ihre Kinder nicht anstreben, wird allerdings nicht von allen Spiritualistinnen geteilt:

Während Dilan und Suna ihre eigenen Vorstellungen als offenes Angebot an das Kind, bei Bedarf einen Dialog mit dem Transzendentalen herzustellen, verstehen, tendiert Melis eher in Richtung einer alevitischen Erziehung: *"Ich werd' ja mein Kind wahrscheinlich nicht muslimisch erziehen"* (Melis, S.42). Mit der Ansicht: *"Ein Kind ist ja nicht von vorneherein muslimisch"* (Melis, S.42) bekennt sie sich zu einer Haltung, die der orthodoxen muslimischen Ansicht völlig zuwiderläuft. Sie entspricht eher dem positivistischen Denken, demzufolge der Mensch seine Religion wählt und formt. Kein Problem wäre eine atheistische Orientierung des Kindes. Schwierigkeiten hätte sie hingegen, wenn das Kind in eine *"islamistische Verethigung"* gehen würde. Selbst da jedoch würde sie von ihrem Prinzip, dem Kind die Entscheidungsfreiheit lassen zu wollen, nicht abweichen:

*"Also so direkt nach irgendeiner religiösen Vorstellung, ich hab ja keine, könnt ich*

auch gar nicht erziehen oder würd ich auch nicht erziehen wollen, natürlich nicht. Was heißt natürlich nicht, ja, natürlich nicht. Weil ich diese ja nicht irgendwie selber habe, aber ich weiß es nicht. Ich stell mir jetzt die Situation vor, wenn mein Kind irgendwie sich einer religiösen Richtung anschließen würde, was mir nicht paßt, oder irgendwie welche Sekten, oder sogar das naheliegende, so'ne islamistische Vereingung, ab mir das passen würde. Ich glaub, so spontan gesugt, nein, würd mir das nicht passen. Wenn es extrem und fanatisch wär, würd mir das überhaupt nicht passen. Aber andererseits weiß ich auch nicht, würd ich das verhindern wollen? Ich würd sagen, ich könnte das auch nicht, nicht weil ich nicht fähig wär, sondern weil ich nicht irgendwie meine Vorstellung oder meine Ideen irgendeinem Menschen, auch wenn das mein Kind ist, mit Zwang irgendwie da durchsetzen möchte" (Melis,a,S.36).

Anders als Melis haben Dilan und Suna durchaus konkrete Vorstellungen von einer religiösen Erziehung ihrer Kinder. Sie entwickeln diese als eine Erziehung zum Glauben an Gott in Abgrenzung gegenüber der im Elternhaus erfahrenen religiösen Sozialisation. Besonders deutlich wird dies bei Suna, die als Gegensatz zu dem angsteinflößenden, onnipotenten Gott ihrer Kindheit ihrer kleinen Schwester, mit deren Erziehung sie befaßt ist, mit Gott als Ansprechpartner vor allem einen gütigen Gott vermittelt hat. Sie tat dies selbst auf die Gefahr hin, ihn dadurch zu entmystifizieren: "Weil ich so viel Ehrfurcht hatte vor Gott, hab ich das Gegenteil gemacht, also ich hatte dann (lacht), wenn ich sie zum Beispiel fragte, wer ist Gott, was ist Gott, dann hat sie darauf geantwortet 'Ich glaube, das ist eine Zahnbürste' [Y: Oh] (lacht) aber ich hab sie dann so weit gekriegt, daß sie über Gott Witze machen konnte und das konnte ich ja nie, verstehste? Und ich wollte das ja, daß Gott nicht unbedingt etwas Hochheiliges ist, vor dem sie wieder Ängste haben mußte, also das, das Gegenteil davon, daß sie sich darüber lächerlich machte. Ich meine, ich weiß, danach hab ich mir gedacht, was hast du aus ihr gemacht (lacht)? Ich mein, so weit wollte ich sie auch nicht bringen, daß sie überhaupt, wenn sie an Gott denkt, an Zahnbürste denkt. Das war dann für mich doch irgendwie auch schrecklich (...) Also die Einstellung, diese lächerliche Einstellung hat sich verloren. Sie spricht auch mit Gott und wenn sie Hilfe braucht vor allem, also daß sie doch so 'ne Anfangsstelle hat, Gott als Anlaufstelle und das wollte ich ja auch, nicht so viel Respekt und auch nicht so viel Lächerlichkeit 'cherei' (Suna,a,S.35).

Auch Dilan hat die Vorstellung, ihren synkretistischen Glauben an ihre Kinder weitervermitteln zu wollen, indem sie diese mit 'ihrer' Religion vertraut macht. Auch in

Dilans Beispiel stellt sich die mütterliche Religionsvermittlung als offenes Angebot an die Kinder, keinesfalls als vorrangiges Erziehungsziel dar: "Und ich würd schon meine Kinder gerne mit meiner Religion vertraut machen, irgendwo, ja. Oder so'n Gemisch von den drei Weltreligionen irgendwo, vor allem in erster Linie zwischen also Christentum und Islam so" (Dilan,a,S.40).

Konsequent lehnen die Probandinnen die Festlegung auf eine Religion in der Erziehung ab (Dilan, S.58). Das Kind soll frei sein, diese selbst zu bestimmen. Wichtig ist einzig der Seelenfrieden, den das Kind durch seine Religiosität erwirbt. Toleranz gegenüber der persönlichen religiösen Entscheidung des Kindes betrachtet Dilan als Grundlage einer religionszugewandten, aber religionsungebundenen, offenen Erziehung. Wie bereits im Bereich der allgemeinen Erziehung lehnen die Spiritualistinnen jede Form von dogmatischer Werte- und Normenvermittlung, so auch religiöse Absolutheitsansprüche ab (Suna, S.40). Wichtig ist die Toleranz gegenüber Andersgläubigen zu vermitteln, "jeder hat seine eigene Wahrheit" (Suna,a,S.40) und diesen Grundsatz auch in bezug auf die eigenen Kinder zu beherzigen. Religion wird als etu mögliches Element der Persönlichkeit betrachtet, aber nicht als das wichtigste und alles beherrschende:

"Also, wenn ich mein Kind jetzt so erziehe und es vertritt mehr die Inhalte des Christentums oder was oder, ne, muß nicht was anderes sein, so, dann ist es immer nur wichtig, daß der Mensch selber, an welchen Glauben er auch immer glaubt, diese innerliche Ausgewogenheit dabei empfindet und hat. Das ist, denk ich, wichtig und nicht dem Kind zu sagen 'Hör mal, ich hab dich so und so erzogen oder so und du mußt' das ist nicht richtig. Und ich mein, worin unterscheidet sich das Kind letztendlich oder der Mensch? Von seinen Werten als Mensch doch gar nicht. Das ist irgendwo gleich, denk ich. Für mich selber war's ja auch selber nie wichtig so, deshalb. Einfach immer so den Menschen so wahrzunehmen, ohne diese Hülle mit der Religion so zu verbinden so" (Dilan,a,S.56).

Gegenüber eigenen muslimischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vertreten die Spiritualistinnen unterschiedliche Meinungen. Melis schwankt in ihrer Haltung zwischen Akzeptanz und Ablehnung, da sie sich zwar prinzipiell für die Möglichkeit, derartige Einrichtungen zu eröffnen, ausspricht, jedoch befürchtet, daß Kinder dadurch gezwungen werden könnten, eine bestimmte Orientierung anzunehmen:

"Ich denk mir so, warum nicht, wenn die es wollen. Das ist sowieso so'n Ansatz, was ich immer habe, warum nicht, wenn sie es haben wollen (...) Wobei eben diesen

Zwang eben oder das, was dem Kind eben, dieses nach einem bestimmten Weg, den Weg des Kindes schon bestimmen zu wollen, daß das irgendwie, also wenn ich daran denke, nicht, auf keinen Fall (...) Aber jetzt aus der Perspektive der Eltern, also warum nicht, wenn die haben wollen, wenn sie denken, das ist das beste für mein Kind" (Melis,a.S.43).

Den Aspekt der Abgrenzung gegenüber Andersgläubigen betont dagegen Dilan in ihrer Ablehnung eigener muslimischer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Dilan,a.S.61). Eine solche Einrichtung würde dazu beitragen, daß Religion als trennendes Element zwischen den Menschen fungiert. Stattdessen plädiert sie für ein Aufeinandertreffen verschiedener Religionen auch im Kindergarten:

*"Dieses Abgrenzen generell find ich nicht schön. Also einfach 'Wir bleiben unter uns, wir bleiben in einem Kindergarten' find ich nicht schön. Ich find's schöner, wie gesagt wenn verschiedene Religionsgruppen aufeinander treffen und ich mein, das kommt für mich so vor, als würde, hier steht der Mensch und auf der anderen Seite steht 'nen anderer Mensch, hier 'nen Individuum A wie Individuum B gegenüber und dazwischen ist die Religion, die die voneinander trennt, so seh ich das im Moment. Und das find ich nicht schön. Ganz im Gegenteil, der Mensch steht hier mit seiner Religion und der andere hier und dann sollten sie aufeinander zutreffen und nicht, daß die Religion dazwischen steht. So seh ich das, also ich bin dagegen"* (Dilan,a.S.61).

### III.5.3 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den Laizistinnen

#### Alevitische Laizistinnen

Die alevitischen Laizistinnen sind, wie bereits die Spiritualistinnen, überwiegend der Ansicht, daß sie *"so richtige religiöses nicht!"* (Sevim,a.S.14) erzogen wurden, bzw. keine intensive religiöse Erziehung gemessen haben. Allerdings legten die Eltern in der Regel Wert auf die Vermittlung eines Bewußtseins der Zugehörigkeit zum Alevitik. In wenigen Fällen wurde dies, wie bei Gül, mit der Weitergabe grundsätzlicher, zumeist oberflächlicher Informationen verbunden, etwa über die 12 Imame, die Gül *"die 12 Propheten"* nennt - was ein Hinweis auf fehlende tiefergehende Kenntnisse der Dogmenlehre ist - oder über die alevitische Fastenzeit. In der Regel war die religiöse Sozialisation, wie etwa bei Yeşim, geprägt von der Vermittlung eines Glaubens an *"etwas Höheres, an Gott"*, allerdings ohne die Vermittlung einer religiösen Praxis, wie

bei allen alevitischen Probandinnen dieses Typs religiöser Orientierung. In der religiösen Erziehung stellten die Eltern das Handeln nach allgemeinen ethischen Grundsätze vor die Vermittlung und Durchführung religiöser Riten. *"Menschlichkeit"* gilt ihnen als zentraler Punkt der alevitischen Glaubensphilosophie, die somit als Grundlage ethischer Handlungsmaxime gesehen wird. Religiöse Praxis wird als Verhalten im Sinne der alevitischen Ethik verstanden und nicht an bestimmten Ritualen festgemacht.

Als zentrale Merkmal ihrer religiösen Erziehung schildern die alevitischen Laizistinnen übereinstimmend (z.B. Sevim, Canan und Yeşim) die Abgrenzung der alevitischen Glaubensphilosophie gegenüber der für Sunniten obligatorischen rituellen Praxis. In einzelnen Fällen geht diese Abgrenzung gegenüber Sunniten so weit, daß sie einen unüberwindlichen Graben zwischen Sunniten und Aleviten markiert, der aus alevitischer Sicht z.B. eine Ehe mit einem Sunniten unmöglich macht (Sevim,a.S.14). Die betroffenen Probandinnen kritisierten zwar die Betonung dieses Grabens zwischen Aleviten und Sunniten (Sevim,a.S.18), schenken sich aber selbst nicht in der Lage, ihn zu überwinden. In diesen Fällen vermitteln die Eltern das Bewußtsein der Zugehörigkeit zum Alevitik in Verbindung mit dem Bewußtsein, Angehörige einer verfolgten Minderheit zu sein, die daher ihre religiöse Orientierung gegenüber der sunnitischen Mehrheit zum Schutz vor Übergriffen verheimlichen müssen (Sevim,a; Canan,a.S.9).<sup>24</sup>

Im Gegensatz zu Sevim und Canan betonen Yeşim und Gül, von den Eltern eine hohe religiöse Toleranz vermittelt bekommen zu haben, die es ihnen ermöglicht, Menschen verschiedener religiöser Orientierung vorurteilsfrei begegnen zu können. Das erstreckt sich auch auf die Möglichkeit der Partnerwahl aus Angehörigen anderer Religionen (Yeşim,a.S.21; Gül,a.S.19-20).

Ausgehend von den Erfahrungen im Elternhaus betonen alle alevitischen Laizistinnen die Notwendigkeit der Vermittlung grundlegender Informationen über das Alevitik, aber auch über andere Religionen an ihre Kinder, um diesen die Möglichkeit zu geben, selbstbewußt in einen religiös-kulturellen Diskurs mit der Umwelt treten zu können. Hinsichtlich der freien Religionswahl des Kindes sind die Probandinnen jedoch unterschiedlicher Ansicht. Yeşim und Gül wollten ihren Kindern diesbezüglich grundsätzlich

<sup>24</sup> Die Gehemhaltung der Lehre - 'akdyya' - ist ein Grundprinzip des schibitischen Islam, das für Aleviten der älteren Generation, bis vor Öffnung der Lehre gegenüber der nicht-alevitischen Öffentlichkeit seit Anfang der 90er Jahre, verbindliche Erziehungsmaxime war und Schutz vor Aufwindungen und Verfolgung bieten sollte (vgl. Kehl-Rodtger 1988, S.121 und S.230).

Prozesse geht, sondern auch um ein Zugehörigkeitsgefühl, wird deutlich an ihrer Ablehnung einer allzu freien Religionswahl des Kindes. Canan ist die einzige unter den alevitischen Laizistinnen, die von ihrem Kind erwartet, der ansozialisierten Religion treu zu bleiben. Diese Vorstellung begründet sie nicht rational, sondern eher emotional. So reagiert sie eher reserviert auf das vorgegebene Statement "Ein Kind sollte selbst entscheiden, welcher Religion es angehören möchte":

*"Ja, ob ein Kind in der Lage ist, ich weiß nicht, find ich nicht unbedingt richtig. Wenn die damit erzogen werden, halt zu welcher Religion sie gehören, dann sollten sie auch, glaube ich, dabei bleiben. Ich weiß nicht, ob ein Kind dann später kommt und sagt, ich will meine Religion wechseln. Ich weiß nicht, wie ich dann, was ich dazu sagen würde" (Canan, a.S.20).*

Eine Gegenposition vertritt Sevim. Für Sevim ist die Vermählung des Alevik kein wichtiger Bestandteil ihrer Erziehung, da sie nicht an den Fortbestand des Alevik glaubt. Ohne großes Bedauern wagt sie die Prognose, daß die nächste Generation auf den Fortbestand ihrer religiösen alevitischen Wurzeln kaum mehr Wert legen wird. Da sie diese Feststellung in Beziehung zu Erziehungsvorstellungen setzt, kann darauf geschlossen werden, daß sie mit ihrer Erziehung nicht beabsichtigt, das alevitische Bewußtsein bei ihren Kindern zu unterstützen. Der Vergleich mit den Deutschen weist darauf hin, daß sie hier einen Anpassungsprozeß an die als säkularisiert empfundene deutsche Umwelt beobachtet:

*"Wie könnte ich mein Kind erziehen? Wirklich, ich weiß es nicht. Manchmal stelle ich mir auch diese Frage, wie werde ich es machen? Ich glaube sowieso, nicht, daß in unserer alevitischen Gemeinschaft das Alevik stirbt, solche Gedanken kommen mir. Irgendwie sehe ich das so, weil die Aleviten meiner Generation wissen gar nichts mehr richtig. O.k., in Ordnung, wir sind Aleviten und dies und jenes, Punkt, aber mehr auch nicht. Eines Tages, wie ich schon sagte, es dauert nicht mehr lange, weil es bei uns nicht gelehrt wird, irgendwo so, haben wir es auch nicht in uns drin. Und deswegen, ich glaub schon, also das Alevik wird sterben und ich glaube auch nicht, daß für die folgende Generation die Religion eine große Rolle spielen wird. Ich denke eher sie werden genauso werden wie die Deutschen" (Sevim, a.S.26).*

Was die Einrichtung muslimischer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in Deutschland anbelangt, so verstehen alle Probandinnen diese als sunnitisch-islamische Einrichtungen, die sich an die Kinder strenggläubiger bis fanatischer Eltern wenden. Sie stellen daher keinen Bezug zwischen ihren Kindern und derartigen Einrichtungen her.

freie Hand lassen. Hinc religiöse Aufklärung wird als solide Grundlage für eine eigenständige religiöse Entwicklung des Kindes betrachtet:

*"Also ich denk mal, ich würde mein Kind aufklären, aber ich würde sagen, wir sind Aleviten, das läuft so und so und so ab, weil ich denke, ich würd das selber, genau so nicht praktizieren, wie meine Eltern, weil für mich sind wirklich auch so diese menschlichen Werte sehr wichtig. Also ich möchte keinen anderen Menschen ausgrenzen, weil er kein Muslim ist oder nur weil er ein Christ ist, das möchte ich nicht. Also, weil ich dazu einfach zu sehr gute Erfahrung mit anderen Menschen gemacht hab, bis jetzt. Und ich würd aber auch erklären, was andere Religionen ja oder Konfessionen oder andere große Christentum und so, also ich möchte eigentlich, daß mein Kind alles weiß und später vielleicht dann immer noch sagen Ich finde das eher gut oder das' also ich möchte wirklich versuchen, so tolerant wie möglich damit umzugehen. Natürlich wird's vielleicht nicht so leicht sein, ich werd mein Kind immer beeinflussen, aber diese Voraussetzung möchte ich einfach geben, weil ich das auch irgendwie vermißt habe so. Ich wußte ja bis vor kurzem noch nicht so viel und das möchte ich meinem Kind nicht genauso vermitteln. Ich möchte dem mehr Wissen vermitteln. Und auch zeigen und ja eine Moschee zeigen, ein Cem zeigen, ich weiß nicht also, daß das Kind halt alles weiß, wenn es irgendwann später mit jemandem diskutiert und nicht einfach nur so zuhören kann, das ist sehr wichtig für mich" (Yeşim, a.S.32).*

Im Besitz von Informationen über die Religionen zu sein, fördert auch nach Ansicht von Gül die Mündigkeit des Kindes (Gül, a.S.27), das heißt die Fähigkeit, einen eigenen, selbstbestimmten Weg in religiöser Hinsicht gehen zu können. Eine andere Funktion hat die religiöse Aufklärung in der von Canan angestrebten Erziehung. Sie möchte ihr Kind tatsächlich auf die alevitische Orientierung hin erziehen. Es geht ihr, anders als Gül und Yeşim, nicht um eine religionskundliche sondern um eine Bekenntniserziehung zum Glauben hin:

*"Also bei mir, ich weiß nicht, wie mein Mann darüber denkt, aber ich glaub, das ist für ihn auch nicht so unbedingt sehr wichtig, die Kinder jetzt danach zu erziehen. Aber für mich ist das doch schon wichtig. Vielleicht weiß ich auch bis dahin mehr und könnt das Kind dann auch daraufhin erziehen" (Canan, a.S.16-17).*

Ziel einer religiösen Erziehung nach ihren Vorstellungen ist eine religiöse Aufklärung, die das Kind dazu befähigt, 'mitreden' zu können, was ihr selbst aufgrund der Erziehung durch ihre Eltern nicht möglich war. Daß es dabei nicht nur um kognitive

Die Einstellung zu muslimischen Schulen bzw. Kindergärten ist deswegen von einer gewissen Distanz und Außenperspektive geprägt. Derartige Einrichtungen werden als "nicht nötig" (Canan, a. S.21) und "nicht so gar" (Gül, a. S.34) abgelehnt, da sie als Mittel gesehen werden, sich gegenüber den Einflüssen der Mehrheit abzugrenzen. Die Probandinnen, die interkulturelle Kontakte grundsätzlich sehr positiv bewerten, lehnen die Etablierung solcher Einrichtungen ab. Sie tun dies auch vor dem Hintergrund, daß in ihrem Verständnis von Religion, diese im Alltagsleben eine untergeordnete Rolle spielen sollte: "Also man sollte auch nicht immer so die Religion so so so in den Vordergrund stellen" (Gül, a. S.35). In den meisten Fällen ist der Gedanke an derartige Einrichtungen so fremd, daß erst im Gesprächsverlauf die eigene Position aus der Abwägung von pro und contra-Argumenten entwickelt wird. Die mögliche Einrichtung solcher islamischer Institutionen setzt bei den Probandinnen einen Reflexionsprozeß in Gang, in dessen Verlauf Fragen wie: "Und wer erzieht da oder wie sehen die Erzieherinnen aus? Sind die da auch muslimisch oder können da auch deutsche Erzieherinnen arbeiten?" (Gül, a. S.34) darauf hinweisen, daß Zweifel hinsichtlich des professionellen Konzepts und der Orientierung an Integration in einem muslimischen Kindergarten bestehen. So befürchtet Yesim einerseits eine Segregation muslimischer Kinder durch derartige Einrichtungen, durch die gleichzeitig ein Überlegenheitsgefühl gegenüber Andersgläubigen gestärkt werden könnte. Dennoch folgt sie ihrem Gleichheitsgrundsatz, daß jeder die Freiheit haben sollte, die Institution zu wählen, die seinen Wünschen am nächsten kommt:

"Aber ich weiß jetzt nicht, wie ich drauf antworten soll, also ich hab mir auch nicht sehr viele Gedanken darüber gemacht, muß ich sagen. Aber so im ersten Moment fand ich es schade, wenn das nur so eingrenzend ist. O.k., wenn ich wüßte, diese muslimischen Kinder kommen nicht in andere Kindergärten, dann muß man das so machen. Aber ich weiß, daß es eben in Deutschland auch ausländische Kinder in Kindergärten sind. Deswegen wär das für mich überflüssig, weil das für mich schon wieder so eingrenzt, so untolerant, so, man akzeptiert dann die anderen Religionen nicht oder andere Menschen, die kein Kopftuch tragen. Ja dann sind das die Frauen, die halt nicht akzeptiert werden und das wird mir nicht passen, weil ich auch selber kein Kopftuch trage, zum Beispiel, und ich ja auch kein schlechter Mensch, in dem Sinne bin, ja? Deswegen, also ist schwierig, also ich wär nicht ganz dafür, natürlich müßt ich mir erst die Argumentation von denen auch anhören, das hab ich natürlich nicht so sehr" (Yesim, a. S.39-40).

Ihr eigenes Kind würde sie in eine derartige Einrichtung nicht schicken, da dies ihrem

Ideal von interkultureller und interreligiöser Erziehung widersprechen würde. Ein grundsätzliches Verständnis für die Orientierungen anderer Menschen und den Wunsch, eigene Kindergärten zu errichten, äußert sie dennoch:

"Weil mein Kind kann auch so lernen, da sind nur Muslimen. Muslime sind so und so, wir machen das und ich weiß nicht, man kann alles beibringen, aber ich wär's lieber haben, wenn mein Kind so mit verschiedenen Nationalitäten, Religionen in Kontakt kommt. Also ich find das bunter und reicher an Erfahrungen für mein Kind. Das wär zu einseitig vielleicht. Aber wenn Menschen meinen, das Kind soll dahin, mein Kind soll in ein muslimischen Kindergarten, dann soll jeder das machen, wie er das selber will. Ich denke, es gibt auch genug Menschen die ihr Kind dahin schicken und so wär das kein Problem denk ich. Es wär o.k." (Yesim, a. S.41).

Eine kategorische Ablehnung erfährt die Idee, eigene Kindergärten oder Schulen für muslimische Kinder einzurichten bei Sevim. Sie reagiert sehr scharf und emotional, da sie offenbar 'islamisch' in diesem Kontext in Zusammenhang mit Fanatismus und Extremismus bringt:

"Oh nein, oh Gott, nein (lacht) nee, absolut dagegen, dann werden die ja richtig irgendwie, also da kommt's mir wirklich so vor so, als ob da jetzt irgendwie so 'ne Guerillagruppe entsteht (lacht) so halt, nee. Also absolut dagegen, es sollte eher multikulturell sein (...). Nee, nee, ich bin dagegen, also anstatt sowas zu machen, sich selbst zu isolieren, sollten sie einmal dagegen ankämpfen, daß halt die katholischen und die evangelischen Kindergärten eher aufgehoben werden und daraus halt noch multikulturelle Kindergärten entstehen, dafür sollten sie eher kämpfen, finde ich" (Sevim, a. S.30).

### Sunnitische Laizistinnen

Die sunnitischen Laizistinnen können, anders als die alevitischen Laizistinnen, in allen Fällen auf eine familiäre wie auch institutionelle religiöse Erziehung zurückblicken. Im Gegensatz zur allgemeinen Erziehung kritisierten die Probandinnen die Form der religiösen Erziehung im Elternhaus und im Korankurs nur wenig. Hintergrund für die zumeist durch mindestens eine der beiden Instanzen erfolgte religiöse Erziehung in sunnitischen Elternhäusern ist die Überzeugung der Eltern von der göttlichen Pflicht eines Muslims, sein Kind mit dem Islam vertraut machen zu müssen. Diese Haltung wird auch von den Probandinnen akzeptiert. Hande bestätigt diesen Beweggrund für ihren Vater. Indem er die religiöse Erziehung an den Korankurs weitergab, betrachtete

er seine religiöse Erziehungspflicht als erfüllt. Die weitere religiöse Entwicklung seiner Tochter fällt nicht mehr unter seine Verantwortung, liegt in ihren eigenen Händen:  
*"Die religiöse Erziehung war wahrscheinlich sehr wichtig, weil das ja Pflicht eines islamischen Bürgers ist, seine Kinder danach zu erziehen. Ja, mein Vater hat gesagt Ich hab die jahrelang hingeschickt und wenn sie jetzt, also mich betrifft keine Schuld mehr oder Sünde mehr. Wenn sie nichts gelernt haben, ist das deren Problem"* (Hande, S. 26).

Wenn die Eltern, wie in Handes Fall, sich selbst nicht in der Lage sahen, ihren Kindern die religiösen Grundfertigkeiten und das religiöse Grundwissen zu vermitteln, dann delegierten sie diese Aufgabe an den Korankurs in der nächstgelegenen Moschee. Aber auch Eltern, die ihren Kindern die notwendige religiöse Grunderziehung vermitteln konnten, wie in Meral's Fall, in dem die Mutter die Tochter vor dem Besuch des Korankurses mit dem Lesen von Koranversen vertraut machte (Meral, S. 22), griffen auf den Korankurs als Ergänzung ihrer elterlichen Erziehung zurück. Damit bildet der Korankurs eine, die Typen religiöser Orientierung bei den sunnitischen Probandinnen übergreifende gemeinsame Erfahrung. Die Erfahrungen mit dem Besuch eines Korankurses werden sehr unterschiedlich bewertet. Für Ayten war der Korankurs, den sie während der großen Ferien in der Türkei besuchte, *"so 'ne wichtige Erfahrung, 'ne andere Erfahrung"* (Ayten, S. 13). Meral hat die von ihr besuchten Korankurse in guter Erinnerung als *"Abenteurerzeit"* (Meral, S. 26). Der Korankurs, in dem auch Wochenendausflüge und Freizeiten eingebunden waren, hatte für sie in erster Linie weniger die Funktion einer religiösen Vermittlungsinstanz - diese wird von der Mutter, bzw. vom Vater ausgefüllt - sondern gilt ihr vielmehr als Lebensschule, als Raum zum Einüben sozialer Kompetenzen. Die Art, wie diese vermittelt wurden, durch Aufgabenverteilung, durch gegenseitige Kontrollen etc., aber auch die Art der gemeinschaftlich verbrachten Zeit erhält ihre uneingeschränkte Zustimmung:

*"Das war 'ne sehr schöne Zeit, ich hab da sehr viel gelernt, auch an Menschenkenntnis gewonnen, nicht nur religiöse Sachen gelernt. Man hat auch Aufgaben gekriegt, für die man verantwortlich war. Zum Beispiel wars Da dann der Verantwortliche... ja. Dann hat man bestimmte Aufgaben, die man erfüllen muß. Man muß irgendwo etwas sauber machen oder man muß bei der Essensverteilung, oder irgendwas. Da hab ich viel gelernt, auch wie man mit Menschen umgeht eben. Wenn so viele Personen für eine Woche irgendwo drin sind, dann muß man aufeinander irgendwo eingehen können, diese Sachen"* (Meral, S. 26)

Auch Suzan erinnert sich im Rückblick an den Korankurs als ein *"kolles"* Gruppen-erlebnis (Suzan, S. 18). Auch Hande beurteilt, bei aller Kritik an den autoritären Erziehungsmethoden des Korankurslehrers, ihre Koranschulerezählung heute eher positiv, da ihr hier Grundfertigkeiten für die religiöse Praxis vermittelt wurden (Hande, S. 17). Cansu, die - wie die meisten anderen auch - mit elf bis zwölf Jahren etwa zwei bis drei Mal in der Woche auf Wunsch der Mutter zum Korankurs ging (Cansu, S. 21), schildert diese formale religiöse Erziehung, die sie als *"Prozedur"* bezeichnet, hingegen eher distanziert.

Die religiöse Erziehung im Elternhaus beschreiben die sunnitischen Laizistinnen mit Ausnahme von Mediha als nicht dogmatisch. Vor allem gegenüber der rituellen Praxis herrscht in den meisten Familien der Probandinnen eine Haltung vor, derzufolge jeder für deren Befolgung selbst verantwortlich ist. Als Ergebnis dieser Erziehung lobt Meral z.B. einen zwingenden Zusammenhang zwischen starker religiöser Orientierung und strikter religiöser Praxis ab. Religiosität findet für sie vor allem in einer inneren Haltung statt. Hier gibt es Parallelen zu den alevitischen Laizistinnen.

Insbesondere dann, wenn die Eltern selbst kaum die Religion praktizierten, von ihren Kindern jedoch die unhinterfragte Übernahme religiöser Orientierungen verlangten, üben Interviewpartnerinnen eine deutliche Kritik an der elterlich vermittelten religiösen Erziehung. So befürwortet Suzan nicht die Vorgabe der religiösen Orientierung, wie sie durch ihr Elternhaus erfahren hat. Sie kritisiert, diesbezüglich keine Wahl-freiheit gehabt zu haben. Als positiv wird jedoch der Teil der familiären religiösen Erziehung erlebt, in dem die Eltern durch das Erzählen von Prophetengeschichten<sup>246</sup> den emotionaleren, mystischeren Bereich der Religion kindgerecht vermittelten (Suzan, S. 19).

Besonders scharf kritisiert Mediha die familiäre religiöse Erziehung, die gekennzeichnet war durch Rigidität und Autoritarismus. Die Eltern, insbesondere die Mutter, stellten die religiöse Erziehung über die formale Bildung. So wird Mediha gegen ihren Willen in einen Korankurs geschickt, als *"Parallel-schule"* zur Grundschule (Mediha, S. 22). Der Korankurs wird hier zur *"Konkurrenz-Bildungsinstitution"* gegenüber der deutschen Grundschule. Als Resultat ihrer Korankursausbildung kann sie *"einige Suren*

Vgl. hierzu Mähcayazgans Untersuchung (1994) zu Muslimen in Hamburg in Teil I der vorliegenden Arbeit, in der sie den besonderen Stellenwert der Prophetengeschichten für die familiäre religiöse Erziehung von muslimischen Kindern betont.

auswendig", dies bedeutet ihr jedoch heute nichts. Die religiöse Erziehung erfährt Mediha als fremdbestimmt, durch Druck und Zwang gekennzeichnet. Ihre elterliche wie auch die religiöse Erziehung im Korankurs ist gekennzeichnet durch Vermittlung von Angst vor Gott und einem schlechten Gewissen bei fehlendem religiösem Wohlverhalten. Die religiöse Sozialisation durch die Mutter beschränkt sich im wesentlichen auf die Vermittlung eines moralischen Verhaltenskodexes (Mediha, S.24).

Ein gemeinsames Merkmal der meisten sumitischen Laizistinnen ist, daß sie eine religiöse Grunderziehung ihres Kindes unter ihrer eigenen Aufsicht und gegebenenfalls mit Hilfe des Korankurses befürworten. Diese religiöse Erziehung soll aber nicht Grundlage der Erziehung sein, sondern nur eine von vielen Erziehungsbestandteilen. Hande z.B. wendet sich gegen die Dominanz der Religion über die Erziehung, wie ihre Aussage zu dem vorgegebenen Statement 'Der Islam sollte in jedem Fall die Grundlage der Erziehung sein' zu entnehmen ist. Sie trennt deutlich die 'weltlichen' Bereiche der Erziehung, wie etwa sexuelle Aufklärung von der Vermittlung religiösen Grundwissens, was ihrer Meinung nach Aufgabe einer gesonderten religiösen Erziehung wäre:

*"Es ist nicht gesagt, daß der Islam Grundlage der Erziehung ist. Also ich würd nicht daraus die Sexualerziehung, Aufklärung oder sowas machen. Aber ich würd den Islam als Grundsachen erzählen, aber nicht darauf basieren lassen"* (Hande, S.37).

Die religiöse Erziehung hat die Funktion, das Kind mit der familiären religiösen Tradition vertraut zu machen, es mit den Grundlagen des Islam bekannt zu machen, ihm damit die Option zu eröffnen, Gottes Existenz anzuerkennen und darüber hinaus den Islam als eigene Religion, als 'Wegweiser' zu verinnerlichen, ohne das Kind darauf zu verpflichten. Interessant ist, daß Aytin in diesem Zusammenhang nicht vom "rechten Weg", sondern nur vom "Weg", den die Eltern weisen sollten, spricht, sie setzt damit keine endgültigen Wertungen. Sie bezieht sich, wie bereits vorher Hande, bei der Erklärung für die Beweggründe ihrer Eltern, sie religiös zu erziehen, auf den Aultag des Islam an die Eltern hinsichtlich der religiösen Erziehung ihrer Kinder. Der Islam soll allerdings nicht alle Bereiche der Erziehung dominieren. Die religiöse Letztentscheidung bleibt dem Kind selbst überlassen, d.h. auch die Wahl der eigenen Form von Religiosität:

*"Ja, ich mein, da ich Muslimin bin, würd ich es doch für wichtig erachten, zumindest, daß mein Kind die Suren kennenlernen, vielleicht ein bißchen mehr als ich, dann zumindest weiß, daß es einen Gott gibt, woran wir glauben, ich meine wäre schön.*

*wenn es auch daran glauben würd, ja, aber zumindest die Wichtigkeit erhörern. Und die Entscheidung, klar, die lasse ich dem Kind, ob es das hinterher praktiziert, oder nicht. Ich glaube, die Pflicht des Elternteils ist ja überhaupt, zumindest zu zeigen, zu lehren, und dann aber, wie heißt es so schön, 'den Weg zu weisen' und alles andere liegt an dem Kind. Ich meine, das ist halt auch so. Ich weiß nicht, wir sind jedenfalls nicht fanatisch oder streng. Ich würd jedenfalls niemals meiner Tochter mit vier Jahren ein Kopffuch umbinden, aber es gibt so Leute"* (Aytin, S.24).

Eine weitere Funktion von religiöser Erziehung, allerdings im Sinne von religionskundlicher Erziehung, die nicht beschränkt ist auf den Islam, ist die des Schutzes vor religiöser Verführung. Dabei ist ihr wichtig, daß das Kind durch das elterliche Angebot der religiösen Informationsvermittlung die Fähigkeit vermittelt bekommt, auch in religiöser Hinsicht selbstständig zu entscheiden, ob und wie es Religion praktizieren will. Das heißt Suzans Ziel einer Religionserziehung wäre eine Religionsmündigkeit des Kindes, nicht eine eindeutige Ausrichtung auf den Islam. Diese Haltung schreibt sie dem Einfluß ihres Aufwachsens in Deutschland zu, den sie selbst deutlich reflektiert. Ihr war es möglich, im Gegensatz zu ihren Eltern, diese Einstellung zu entwickeln, da sie in Deutschland automatisch in einem multireligiösen Umfeld aufwuchs: *"Ich persönlich würd das so machen, daß ich meinen Kindern von allen Religionen etwas beibringe, damit sie wissen, da und da ist das los und damit sie auch nicht unbedingt in Fallen geraten, auch nicht mißbraucht werden, selber entscheiden können. Ich persönlich würd das so machen. Aber das liegt daran, daß ich auch jetzt hier aufgewachsen bin und da auch Kontakt hatte zu solchen Sachen. Für meine Eltern war es insofern wichtig, daß sie, natürlich sie haben ihre Religion ausleben wollen, kann ich nicht verübeln und das war auch nicht negativ. Sie haben mich auch im Nachhinein gar nicht mal so negativ erzogen, würd ich sagen (lacht) weiß ich nicht. Es ist klar, wenn man etwas nicht kann, beziehungsweise nicht gelernt hat, dann kann man's dem Kind auch nicht weiterbringen. (...) Ich würd' meinem Kind erzählen, das und das ist im Islam so und das und das ist im Christentum so und soweit ich weiß, ist auch das Judentum sehr viel Ähnliches dabei. Ich würd mich aber nicht auf irgendwelche Gerüchte verlassen, sondern selber rumblättern und sagen, das ist da und das ist hier, damit sie selber nachher entscheiden können, ja, ich bin religiös, oder nicht. Es ist mir recht oder sagen können, damit sie auf jeden Fall geschützt vor irgendwelchen Fallen, vom Mißbrauch, das hört man ja so oft in der letzten Zeit. Und von daher würd ich schon Aufklärung in jeder Hinsicht betreiben. Religiöse Erziehung auf jeden Fall, weil das zum Alltag gehört"* (Suzan, S.20).



Eine solche familiäre Religionserziehung setzt aber die Fähigkeit der Mutter oder des Erziehungsbeauftragten in der Familie voraus, sich nach objektiven, fast wissenschaftlich zu nennenden Kriterien mit den Quellen der eigenen Religion und Texten zu ihrem Verständnis auseinandersetzen zu können. Defizite in ihrer eigenen religiösen Erziehung, die sie hier indirekt äußert, führt Suzan darauf zurück, daß die Eltern, anders als Suzan, eben nicht über die notwendigen Bildungsvoraussetzungen verfügen, um ihr die Art von religionsvergleichender Erziehung angedeihen zu lassen, die aus Suzans Sicht ein Ideal darstellt. Deutlich wird, daß ein enger Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und Wissen über die Religion(en) hergestellt wird, das heißt, der Zugang zur Religion wird intellektualisiert. Im Zweifelsfall kann, so Suzans Meinung, auch auf die Koranschule zurückgegriffen werden als Ort religiösen Wissens. Suzans Vorstellungen von religiöser Erziehung nehmen hier Züge des Skripturalismus (Geertz) an, der eigentlich für die Ritualistinnen charakteristisch ist:

*"Natürlich mit Büchern muß man auch vorsichtig sein, da kann man nicht unbedingt jedes Buch aufgreifen und dann durchlesen, gleich glauben. Man sollte sich schon da, insofern auseinandersetzen, a) kritisch und b) auch die Literatur benutzen, die von, auf jeden Fall hochanerkant ist, anerkannt ist, und auch nicht zu viele Fehler aufweist. Also man hat immer diese kritischen Überblicke, ich weiß jetzt nicht ob, ob du das kennst, es gibt so Bewertungsprogramme<sup>37</sup>, da kann man sich immer wieder wenden. Ich ich kann mich natürlich auch an irgendwelche Koranschulen wenden und dann nachfragen. Möchte aber vorsichtig damit umgehen, ist klar" (Suzan, S.21).*

Auch wenn eine grundsätzliche Bereitschaft dafür da ist, dem Kind im Heranwachsen denalter und darüberhinaus die Freiheit zu lassen, sich für eine andere als die sozialisierte Religion zu entscheiden, bleibt bei den meisten anderen doch der emotionale Wunsch, das Kind möge sich an der eigenen Religion orientieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, daß das Säkularitätsverständnis der Probandinnen so ausgeprägt ist, daß sie einen 'Abfall' des Kindes vom Glauben nicht als persönliches Unglück bewerten, sondern als persönliche Entscheidung des Kindes als Individuum, die respektiert werden muß, dem *"Ich meine, man kann niemanden dazu zwingen, an*

<sup>37</sup> Mit 'Bewertungsprogrammen' könnte Suzan Verschiedenes meinen. Sie könnte die Korankommentare meinen, die durch Hintergrundinformationen darüber, in welchem historischen Kontext eine bestimmte Sure herabgesandt wurde, eine Hilfestellung zur gänzlichen Intention der Botschaft liefern. Sie könnte auch die Literatur zu den hadithen meinen, die diese als starke, also besonders glaubwürdige und schwache, also weniger glaubwürdige bewertet und dem Gläubiger die Gläubigen eine Möglichkeit bietet, einen hadith aufgrund seiner geringen Glaubwürdigkeit als Hilfe für die fromme Lebensführung zu verwerfen.

*etwas zu glauben"* (Ayten, S.31). Freilich ist die Voraussetzung dafür die geistige Reife des Kindes, die vorhanden sein muß, damit es eine solche Entscheidung überhaupt treffen kann. Diesbezüglich gesetzlich festgesetzte Altersgrenzen gelten ihnen nicht als realitätsgerecht. So spricht sich auch Meral prinzipiell dafür aus, daß ein Kind selbst bestimmen kann, für welche Religion es sich entscheidet:

*"Aber ich weiß nicht, ob ich das so zulassen könnte, ich weiß nicht, ob ich glücklich wäre, wenn mein Kind irgendwann an den Buddhismus glaubt, oder meine Tochter sich beschneiden lassen möchte oder sowas. Ich glaube nicht. Ich weiß es nicht. Vielleicht sollte ich, würde ich dem Kind die Religion beibringen, so den Islam. Und wenn es dann erwachsen genug ist, was nicht bedeutet, daß es schon mit vierzehn erwachsen ist, wenn man weiß ich nicht, älter, weiser ist, daß man dann vielleicht darüber nachdenkt" (Meral, S.34).*

Auch Cansu, die sich als *"eigentlich nicht religiös"* bezeichnet, mißfällt die Vorstellung, daß ihr Kind frei eine ganz andere Religion wählt, aus emotionalen, vielleicht sentimental-traditionellen Gründen, auch wenn sie dem Kind prinzipiell die Freiheit dieses zu tun, lassen würde. Sie befürwortet Verhalten ein ihrem eigenen religiösen Verständnis ähnelndes, eher an der Oberfläche bleibendes muslimisches Selbstverständnis in Anpassung an die religiöse Orientierung der Eltern:

*"Wenn jetzt ein Kind kommt und sagt, ich entscheide mich für gar keine Religion, weiß ich nicht, dann würd ich sagen, Mein Gott, ich war ja auch Muslimin, obwohl ich nicht so religiös war, sei du es doch auch (lacht), tu doch so' und kommt dann so mit Buddhismus oder so an, und weiß ich nicht, oder läußt mit 'nem Kreuz rum, das würd mich glaube ich, irgendwo doch stören. Irgendwo schon" (Cansu, S.47).*

Religiöse Werte und Normen wären jedoch für sie nicht erziehungsleitende Faktoren, womit sie sich im 'main-stream' ihrer Generation jünger Türkinnen in Deutschland sieht: *"Meine Generation wird die doch nicht besonders nach irgendwelchen religiösen Werten erziehen"* (Cansu, S.47).

Aus dem Spektrum der Einstellung zu religiöser Erziehung der sumtischen Laizistinnen fällt Mediha mit ihrer Einstellung heraus. Dabei führt sie konsequent ihre Vorstellungen von allgemeiner Erziehung hinsichtlich eines religiösen Erziehungsgangbotts an die Kinder fort. Sie will in Hinblick auf Religion nichts von sich aus an die Kinder herantragen, sondern gegebenenfalls auf Impulse der Kinder reagieren. Ihr Prinzip der Anti-Pädagogik findet in der religiösen Erziehung seine Entsprechung. Religiosität

entstehen" (Meral, s. S. 35).

Auch andere Probandinnen empfinden derartige Einrichtungen als zu einseitig ausgerichtet. Deutlich wird etwa an dem folgenden Beitrag von Hande, daß Korankurse als etablierte, und den Probandinnen aus eigener Erfahrung bekannte Institutionen religiöser Erziehung eine breite Akzeptanz bei dieser Klientel besitzen. Neuen Formen eigenständiger religiöser Infrastruktur gegenüber im Erziehungs- und Bildungsbereich bringen sie jedoch eine große Skepsis entgegen. Diese sind eine Domäne des Staates und sollen nicht von religiösen Gruppen betrieben werden. In den meisten Fällen wurden die Probandinnen, das ist ihren Reaktionen zu entnehmen, zum ersten Mal mit einer solchen Idee konfrontiert, der daher als eher befremdend aufgenommen wurde: "Keine gute Idee, weil da 'ne Isolierung stattfindet. Dann ist der Kontakt dann zur anderen Gesellschaft immer weniger, daß auch wahrscheinlich Sprachmangel noch höher wird und es wird durch die Religion gefördert, aber sonst auch nichts, was nicht unbedingt positiv sein müßte. [Y.: Und wenn die Sprache Deutsch wäre?] In dieser Erziehung da? Ist doch letztendlich dasselbe, es ist eine Ausgrenzung da, ob Deutsch oder Türkisch oder Arabisch, ist eine Trennung da. Man wird fixiert auf die eigene Religion, würd ich jetzt sagen, und nicht auf Kulturen, wie Deutsche. Und Islam, irgendwann kommt doch der Islam und Christentum in Konflikt, also gegenüber, dann entsteht so oder so 'nen Konflikt (...) [Y.: Würdest du dein Kind in solche Einrichtungen schicken?] Wo nur ...? Nein, ich mein, ich schick sie in Koranschulen, ist auch schon sowas, aber Kindergärten und so, nein, würd ich nicht" (Hande, s. S. 38).

Zustimmung würden derartige Einrichtungen seitens einiger sunnitischer Laizistinnen, wie Suzan (s. S. 35) und Ayten, nur dann erhalten, wenn sie gegenüber Kindern aus Familien mit anderen Weltanschauungen, z.B. Katholiken oder Protestanten, offen wären und keinen Zwang hinsichtlich der religiösen Praxis ausüben würden. Unter solchen Umständen würde Ayten muslimischen Kindergärten sogar eine positive Seite abgewinnen, da dort selbstverständlich den Aspekten, die ihr persönlich wichtig sind, wie die Berücksichtigung der muslimischen Speisegebote Rechnung getragen würde. Sie verbindet damit die Vorstellung, "daß man dann zu Mittagessen kein Schweinefleisch kriegt und die Gefahr hat man dann zumindest nicht, wo man halt immer wieder im deutschen Kindergarten, zumindest in den Kindergärten doch immer wieder nachfragen sollte" (Ayten, s. S. 33). Wichtig ist ihnen darüber hinaus über die in einer solchen Einrichtung angewendeten Erziehungsmethoden informiert zu werden (Suzan, s. S. 35).

gehört für sie, die sich diesbezüglich ihrer eigenen religiösen Orientierung nicht sicher ist, dezidiert nicht zu ihren Erziehungszielen:

"Ich würd das denen, wenn die irgendwann in dem Alter sind, vielleicht bereitstellen und die sollen sich da bedienen oder so. Also wenn es so funktioniert, ne. Mir wär das eigentlich egal, was sie so mit der Religiosität selber persönlich so anfangen wollen. Also ich will's, würd's nicht so anlegen, daß die nicht religiös werden oder religiös werden oder so, wär mir wirklich egal" (Mediha, s. S. 37).

Nur einer "zu religiösen" in das Fanatische abgleitenden Haltung ihrer Kinder gegenüber wäre sie negativ eingestellt: "Es wird mir aber wirklich so in der Seele weh tun, wenn das Kind zu religiös sein würde" (Mediha, s. S. 45). Dennoch würde sie diese Haltung gemäß ihrem Verständnis von vollständiger Wahlfreiheit akzeptieren.

Gegenüber eigenen islamischen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zeigen die sunnitischen Laizistinnen Reaktionen von vorsichtiger Zurückhaltung bis offener und vehemente Ablehnung. Unbehagen wird vor allem gegenüber den segregierenden Effekten, die die Nutzung einer islamischen Erziehungs- und Bildungsanstalt für die betroffenen Kinder mit sich bringen würde, geäußert. Ungebrochene Zustimmung äußert keine der Probandin dieses Typs religiöser Orientierung. Die deutlichste Ablehnung kommt von Meral, die mit eigenen islamischen Einrichtungen, völlig unabhängig von ihrer positiven Beurteilung des Korankursangebotes, Brutsitäten des Fanatismus verbindet, eine Gefahr, die auch Mediha sieht, obwohl sie sich als bekennende "Kulturrelativistin" prinzipiell für das Recht auf eigenkulturelle Einrichtung ausspricht (Meral, s. S. 47). Religionsunterricht als Schulfach wäre für Meral die einzige Alternative zur familiären Religionsvermittlung. Ihr Statement macht die Skrupel gegenüber eigenen islamischen Organisationen, die auch bei bekenntenden Musliminnen wie ihr vorhanden sind, deutlich. Sie wehrt eine solche Möglichkeit vehement ab:

"Üj, das wär ja hart, das wäre ja 'ne Abgrenzung, ist ja, 'ne strenge Linie wäre das. Würde total gegen interkulturelle Erziehung sprechen. Das wär zu radikal, denke ich, ich denke, vielleicht sollte man, das wär echt zu radikal, oh Gott oh Gott. Vielleicht sollte man Religionsunterricht in die Schulen auch einbeziehen.<sup>248</sup> Aber nicht also Kindergärten nur für Muslime. Da würde ein kleiner Bürgerkrieg irgendwann hier

<sup>248</sup> Ihr Hinweis auf den Religionsunterricht in den Schulen findet seine Entsprechung in einem Ergebnis der Studie von Helmeyer u.a. (1997), demzufolge die Mehrheit der türkischen Jugendlichen auch diese Präferenz angäbe, d.h. islamische Erziehung unter dem Dach deutscher staatlicher Institutionen beifürwortet.

### III.5.4 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den pragmatischen Ritualistinnen

Wie bereits die Laizistinnen stellen auch die pragmatischen Ritualistinnen fest, daß religiöse Erziehung für ihre Eltern *"schon wichtig"* war. Während bei der Erziehung der Laizistinnen der formale Aspekt einer religiösen Erziehung im Vordergrund stand und die Werte- und Normenvermittlung nicht unmittelbar mit der religiösen Erziehung in Verbindung gestanden zu haben schien, diente die religiöse Erziehung, die die pragmatischen Ritualistinnen im Elternhaus erfuhren, durchaus der Wertevermittlung (Derya,smk,S.28).

Bei den pragmatischen Ritualistinnen ist die Umkehrung der Beobachtung, die bei den sunnitischen Laizistinnen gemacht werden konnte, festzustellen. Während die sunnitischen Laizistinnen zwar die allgemeinen Erziehungsvorstellungen ihrer Eltern teilweise als irrational und zu wenig an den Gegebenheiten des Lebens in Deutschland kritisierten, dagegen mit deren Form religiöser Erziehung weitgehend einverstanden sind, ist für die pragmatischen Ritualistinnen festzustellen, daß diese ihre Kritik an der elterlichen Erziehung vor allem auf die Form religiöser Erziehung durch die Eltern, aber auch den Korankurs konzentrieren. In diesem Punkt hätten sich einige eine mehr an den Dispositionen und Bedürfnissen des Kindes orientierte Erziehung gewünscht. Vor allem im kognitiven Zugang zur Religion werden Defizite in der elterlichen bzw. von den Eltern weiterdelegierten Korankurs-Erziehung festgestellt. Diese Defizite werden zum Anlaß des Selbststudiums genommen. Zu Hause und im Korankurs wurden zwar Suren auswendiggelemt, nicht jedoch deren Sinn erklärt, was die Probandinnen im Rückblick kritisieren (Şengül,smk,S.33). In den meisten Fällen war die religiöse Sozialisation eher bestimmt von einer sich in traditionellen Bahnen bewegenden Erziehung der Eltern, die, so Şengül, haben *"auch nicht so viel Ahnung gehabt vom Islam"* (Şengül,smk,S.27).

Hinzu kam, daß die religiöse Erziehung im Elternhaus in einer oftmals, so deuten es die Probandinnen an, nicht pädagogisch sinnvollen, das heißt kindgerechten Weise erfolgte. Das heißt, die Vermittlung der Religion durch das Elternhaus fand in Form einer kompromißlosen Vorgabe religiöser Vorschriften statt, die die Kinder nicht hinterfragen durften. Ihre seelischen und geistigen Entwicklungsstufen wurden in der religiösen Erziehung nicht berücksichtigt. Dies führte zunächst dazu, daß Derya z.B. lange Zeit gegen Vorschriften wie das Kopftuchtragen Widerstand leistete (De-

rya,smk,S.34). Widerstand gegenüber dem Rezitieren des Koran entwickelte auch Neşe zunächst, da dieses ihr von der Großmutter in einer durch Strenge und Unnachgiebigkeit gekennzeichneten religiösen Erziehung beigebracht worden war. Abgelehnt wird die formelhafte Behandlung religiöser Riten, die aus Sicht der Probandinnen dadurch unterstrichen wird, daß z.B. religiöses Wissen nur nach Schnelligkeit der Wiedergabe auswendiggeleiteter Suren und nicht nach deren Verständnis bewertet wird (Neşe,S.25).

In Abgrenzung zu autokröteren Formen der Religiosität entwickeln diese Probandinnen autodidaktische Bemühungen um die Mehrung ihres religiösen Wissensbestandes, um einen eigenen Zugang zur Religion zu erhalten, den sie auch ihren Kindern vermitteln möchten. Die Negativverfahren durch die familiäre religiöse Erziehung oder auch den Korankurs haben bei ihnen jedoch nicht den Effekt, daß sie sich von ihrer religiösen Orientierung lösen, wie die Atheistinnen, sondern daß sie sich für ihre religiöse Weiterbildung selbst verantwortlich fühlen. Ein Beispiel für eine als positiv empfundene religiöse Sozialisation bietet in dieser Gruppe lediglich Hidayet. Ihre Erziehung zeichnete sich durch eine geduldige und daher aus ihrer Sicht kindgerechte Vermittlung fundierten religiösen Wissens durch den Vater aus. Sie rechnet es seiner früheren Tätigkeit als Imam zu, daß er über das notwendige religiöse Wissen verfügte. Die durch ihn undogmatisch und ohne Zwang vermittelte religiöse Erziehung bewertet Hidayet daher als sehr positiv (Hidayet,smk,S.8).

Die pragmatischen Ritualistinnen beziehen alle religiöse Erziehung als wichtiges Element in ihre Erziehungsvorstellungen ein. Die ihre religiöse Orientierung kennzeichnende Dominanz des säkularen Alltags über die religiöse Praxis findet ihre Entsprechung in den religiösen Erziehungsvorstellungen. Die Wahl der Religion als Weltanschauung überläßt keine von ihnen der freien Entscheidung der Kinder. Sie gehen vielmehr davon aus, daß die qualifizierte religiöse Sozialisation in der Familie automatisch, Hidayet nennt es *"natürlich"* (Hidayet,smk,S.18) zum Bekenntnis zum Islam führt. Gegenüber einer möglicherweise anderen religiösen Orientierung ihres Kindes haben sie verschiedene Ansichten. Hidayet sieht dies eher gelassen:

*"Also den Eltern ist das vielleicht immer doch wichtig, welche Religion die Kinder haben. Also ich würd mir wirklich auch wünschen, daß die Kinder meine Religion übernehmen. Ich meine, im Endeffekt kann man das nicht kontrollieren, aber, also es würd mich freuen"* (Hidayet,smk,S.24).

Nese hingegen lehnt die Vorstellung, das Kind könnte sich für eine andere Religion als den Islam interessieren, vehement ab. Angesichts ihrer eigenen religiösen Orientierung, die sie als positiv und daher wünschenswert für ihr Kind bewertet, kann sich Nese keine davon abweichende Religionswahl des Kindes vorstellen:

*"Wenn ich Muslime bin, der ist dann, wenn ich gläubige Muslime bin, dann ist der Islam die große Religion, die es gibt, und wenn ein Kind als Muslim auf die Welt kommt, dann soll er gefälligst auch so erzogen werden, daß er stolz auf seine Religion ist, daß er zwar Toleranz gegenüber den anderen hat, aber daß er seine Religion versteht. Nee, ich mein, für ein muslimisches Kind auf keinen Fall. Er ist Moslem und er bleibt Moslem"* (Nese, S. 38).

Sie lehnen allerdings eine durch elterlichen Zwang verstärkte Vermittlung dieser Orientierung dezidiert ab. Auch wenn die elterlichen Erziehungsbemühungen in Hinblick auf die Vermittlung religiöser Orientierungen nicht direkt kritisiert werden - die Probandinnen sind bemüht, der Interviewerin gegenüber eine grundsätzliche Loyalität gegenüber den Eltern auch in dieser Frage zum Ausdruck zu bringen - so lassen sich doch aus dem folgenden Absatz exemplarisch wesentliche Merkmale der eigenen Vorstellungen, die in Abgrenzung zu denen der Eltern entwickelt werden, herausarbeiten. Die Erziehungsvorstellungen unterscheiden sich vor allem darin, daß sie als Mütter andere Bildungsvoraussetzungen mitbringen als ihre eigenen Eltern. Sie stellen damit einen direkten Zusammenhang zwischen der Qualität der Bildung und der Qualität der Religionserziehung her. Auch soll das Kind hinsichtlich der religiösen Praxis nicht zu Entweder-Oder-Entscheidungen gezwungen werden, sondern Alternativen aufgezeigt und erklärt bekommen. Damit wird abgelehnt, dem Kind, wie einige Probandinnen es selbst erlebt haben, religiöse Vorschriften rigide zu vermitteln. Auch die Einbeziehung moderner Medien in die Religionserziehung soll zu einer zeitgemäßen, stärker am Kind und seinen Bedürfnissen orientierten Erziehung beitragen:

*"Ich glaub also, wenn ich jetzt Kinder hätte, und wenn ich die dementsprechend erziehen müßte, ich glaub, ich würd nicht so viel anders meine Kinder erziehen, als es meine Eltern gemacht haben. Vielleicht noch ein bißchen bewußter drauffun arbeiten. Aber meine Eltern, ist klar, die haben auch diese Entwicklung mitgemacht, meine Eltern haben grad mal die Grundschule besucht, die haben keine große Schulausbildung. Bei uns wird das natürlich ganz anders, aber so sehr anders vom Prinzip her wird das, glaub ich, so nicht sein. Meine Eltern haben mir die Freiheit gelassen, bis ich mich selber dazu entschlossen habe, dieser Druck war nicht da. Ich glaub, so würd ich das auch machen. Also anders kann man das, glaub ich nicht. Vielleicht nen*

*bißchen bewußter, halt bißchen schöner gestalten, irgendwie, daß man nicht Schwarz auf Weiß sagt, ja, im Islam gibts das Kopftuchtragen oder so. Das kann man ja kleinen Kinder nicht sagen und vielleicht haben die das so zu direkt gesagt, vielleicht hab ich deshalb so lange gebraucht. Ich weiß es nicht, also direkt gesagt in dem Sinne, irgendwie daß sie keine Alternativen gezeigt haben, irgendwie. Das hört sich jetzt sehr krass an, ich weiß, aber, aber, so mein ich das nicht, daß man den Kindern das halt anders beibringt, durch Kinderbücher, ich mein, ich hatte auch Kinderbücher, so ist es nicht, aber jetzt gibt's auch viel mehr Möglichkeiten, so Videofilme und das kann ich halt nicht. Damals gab's das auch gar nicht"* (Derya, Smk, S. 29).

Hintergrund für derartige Überlegungen sind Deryas Erfahrungen mit kindgerechter islamischer Erziehung in ihrem Verein, der einer religiös-nationalen Vereinigung angeschlossen ist, in der auch Korankurse für Kinder angeboten werden. Dort betreut sie eine Gruppe von Kindern pädagogisch und macht somit praktische pädagogische Erfahrungen. Die hier vermittelte Form religiöser Erziehung hat für die von ihr angestrebte familiäre religiöse Erziehung ihrer Kinder Vorbildcharakter, da hier eine abwechslungsreiche, spielerische Vermittlungsform dazu beiträgt, daß Kinder den Islam "anders kennenlernen", als die Probandinnen selbst ihn kennengelernt haben: *"Aber jetzt gibt's viel mehr Möglichkeiten, daß man das den Kindern anders beibringt. Wenn ich mir die Kinder jetzt angucke, die haben viel mehr Möglichkeiten. Das find ich auch sehr gut, daß sie den Islam anders kennenlernen als wir das gelernt habe. Mit allen Seiten. Ich weiß nicht, wenn ich mir die Kinder angucke, die zu uns kommen, die lernen zum Beispiel, wir machen keine Koranschule das isses nicht. Also wir fangen morgens an mit Gymnastik und dann lesen wir den Koran und dann lesen wir noch die Übersetzung und dann singen wir Lieder. Kammen wir halt nicht, ja. Die Möglichkeiten waren auch gar nicht da"* (Derya, Smk, S. 29).

Da religiöse Erziehung als religiöse Pflicht der muslimischen Eltern akzeptiert wird, erfüllt sie zwei Zielsetzungen, sie soll dem Kind die Option eröffnen, eine Religiosität im 'richtigen' Glauben zu entwickeln, und sie stellt gleichzeitig eine rituelle Handlung der Eltern dar, mit der sie sich selbst auch gottgefällig erweisen. Das heißt, die religiöse Erziehung ist eine religiöse Pflicht der Eltern, die Religiosität, die sich daraus entwickeln kann, jedoch die Entscheidung des Individuums und liegt daher nicht mehr in der Verantwortung der Eltern:

*"Ja, das ist 'ne Erziehungssache, also wie man das Kind erzieht, so bestimmt das Kind auch seine Religion, oder? (Lacht) Ja natürlich, du mußt deine Pflicht halt eben*

machen, dieses Kind nach dem Islam zu erziehen und also später, wenn es das macht oder nicht, also dann ist es, fällt die Verantwortung dafür von dir ab, du hast deine Pflicht getan. Was es auch immer macht, es liegt dann nicht mehr in deiner Verantwortung, auch wenn es keine der Pflichten erfüllt, deine Verantwortung ist es nicht, denn du hast ihm ja beizugehen die islamische Erziehung vermittelt" (Şengül, smk, S. 52).

Dabei ist es ihnen wichtig, die religiöse Erziehung auf pädagogisch qualifizierte Weise durchzuführen. Religiöse Erziehung der Kinder beinhaltet für Şengül nicht nur die Vermittlung der religiösen Grundkenntnisse (was für die Elterngeneration der Befragten das Ziel der islamischen Erziehung war), sondern auch die verstehende, begründende und erklärende Vermittlung religiöser Grundlagen:

"Vor allem diese Erziehung ist sehr wichtig, ne, und im Islam gibt es auch keinen Zwang<sup>29</sup>. Man muß nur erklären und wenn sie das macht oder nicht, das ist ihre eigene Entscheidung, ihre eigene Sache, ne, ob die das macht oder nicht" (Şengül, smk, S. 30).

Gefragt nach ihrer Einstellung zu eigenen muslimischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen wie Schulen oder Kindergärten offenbarten die Probandinnen, daß sie sich bisher mit so einem Gedanken konkret noch nicht beschäftigt haben, sodaß sie sich eine Meinung hierzu erst im Interviewverlauf anhand der Abwägung von Pro und Contra-Argumentationen bilden. Dies wiederum weist auf einen sehr reflektierten Umgang mit Fragen der institutionellen Unterstützung ihrer familiär vermittelten religiösen Erziehung. Geprägt sind die Überlegungen zum einen von der Sorge, eine solche, nicht staatlich kontrollierte Einrichtung könnte ihren hohen Ansprüchen an pädagogischer Qualifikation nicht genügen. Zum anderen befassen sie sich mit der Frage, inwiefern eine derartige konfessionell gebundene Einrichtung zur gesellschaftlichen Desintegration ihrer und anderer muslimischer Kinder beitragen könnte. Zu den Argumenten, die für die Einrichtung derartiger Institutionen sprechen würden, gehört, daß die Kontinuität der elterlichen Erziehung, im Falle, daß beide Elternteile arbeiten, auch in religiöser Hinsicht gewährleistet wäre: "Ich find das gut, weil das dann auch viel einfacher ist für die Eltern, die heraufzuziehen sind, daß das Kind die Erziehung bekommt, die man auch für's Kind haben will" (Derya, smk, S. 40).

<sup>29</sup> Sie bezieht sich hier auf die Sure 2:256 "In der Religion gibt es keinen Zwang", was Parat mit der Erklärung zur (wahrscheinlichen) Bedeutung dieses Verses versieht: "U.h. man kann niemand zum (fremden) Glauben zwingen" (Parat 1989, S. 38).

Ein anderer Vorteil wäre, neben dieser Kontinuität der elterlichen Erziehung, die allerdings von geschultem Personal abhängig ist, daß keine unerwünschten Einflüsse anderer Religionen auf das Kind einwirken würden. Allerdings müßte gewährleistet sein, daß der Kindergarten die Funktion, die er für Kinder ausländischer Herkunft in erster Linie laut Şengül innehat, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache zu garantieren, erfüllen kann. Dies hat Priorität vor der Berücksichtigung religiöser Belange im Kindergarten:

"Ich find das gut, weil zum Beispiel in den Kindergärten ist es so, daß die Kinder irgendwie auch viel mehr mit der Kirche zu tun haben, manchmal, und die sollen das eigentlich ruhig lernen. Nur einige Kinder, die werden dann irgendwie beeinflusst bei einigen Sachen und ich meine, muslimische Kindergärten wär auch nicht schlecht. Also da sollen ja nicht nur türkische Kindern hinkommen. Weil, die müssen ja Deutsch lernen, wozu sind denn Kindergärten da (...) Irghendwie, weil ich ja auch selber meine Kinder nach dem Islam erziehen will, weißt te, da würden dann diese Kindergärten auch Erzieher halt muslimische Erzieherinnen haben, ne, deswegen wär es ganz gut eigentlich" (Şengül, smk, S. 55-56).

Auch Derya wägt in ihrer Argumentation die Vor- und Nachteile einer institutionell vermittelten religiösen Erziehung in Schulen ab. Sie spricht sich durchaus für eine 'islamische Schule' aus - das geht aus ihren Ausführungen zu ihrer Vorstellung von 'islamischer Erziehung' hervor - erwartet jedoch, daß dort auch unabhängig davon weltliche Fächer unterrichtet werden und daß ausgeschlossen werden kann, daß religiöse Gefühle der Kinder mißbraucht werden. Ein Faktor, der zu Vertrauen in eine solche Institution bei ihr beitragen würde, wäre daher die Orientierung an festen Regeln für Schulen und Kindergärten, die in solchen Einrichtungen eingehalten werden müßten. 'Islamische Erziehung' an einer solchen Schule wäre für sie ein mehrere Stunden wöchentlich umfassender Islamunterricht, analog zu Mathematik, Türkisch oder Deutsch.

Hier wird, was typisch für diese gesamte Gruppe der befragten Studentinnen zu sein scheint, ein direkter Zusammenhang zwischen Erziehung und Wissen hergestellt. Die Hintergründe hierfür dürften in der bereits geschilderten klassischen Vorstellung einer islamischen Erziehung zu suchen sein, die religiöses Wissen als Voraussetzung für den religiösen Glauben setzt. Derya steht hier jedoch nicht in der 'tauhid-Tradition' sondern in der säkularisierten Form islamischer Erziehung, wenn sie 'Islamunterricht' als eines von vielen (nichtreligiösen) Fächern in einer islamischen Schule beschreibt. Der

folgende Absatz verdeutlicht die weltliche Ausrichtung ihrer Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, die sich auch auf die religiösen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen erstreckt:

*"Ich bin nur dagegen, ich hab die Befürchtung oder die Angst, daß das dann anders ausgefaßt ist von bestimmten Leuten und daß die das mißbrauchen, sag ich mal. Also was heißt mißbrauchen, das will bestimmt keiner, aber so'n bißchen das eigentliche Ziel nicht im Auge behält, also daß das ganze irgendwie nen bißchen untergeht (...) Also ich denk mir, das Ziel ist ja 'ne gute Erziehung den Kindern zu geben, daß das 'nen bißchen zu kurz kommt. Was heißt zu kurz kommt, daß jeder irgendwie andere Vorstellung vom Islam hat. Wenn man sich genau an die Regeln der Schule oder des Kindergartens hält, dann wird das, glaub ich, 'ne ganz tolle Sache. Aber das andere darf nicht zu kurz kommen, weil wir leben auf dieser Welt. Und im Islam ist das ja auch so, man muß für diese Welt arbeiten und auch für das andere Leben also. Und das sollte man auch wirklich in den Schulen dann auch klar und deutlich den Kindern vermitteln (...) Islamische Erziehung ist für mich, daß man zum Beispiel, ja, wie wenn ich jetzt Deutsch, Türkisch, Mathematik in der Schule gehabt habe, daß ich auch so 'ne islamische, drei Stunden in der Woche oder fünf Stunden, ich weiß nicht, das ist ja immer unterschiedlich. Daß man du halt auch Islamunterricht bekommt (...) Deshalb sollte, das find ich auf jeden Fall, ist wichtig, so 'ne islamische Schule, islamisch in Anführungsstrichen, also ich würd das nicht als islamisch sehen in dem Sinne, weil man kriegt ja nicht nur Islamunterricht unterrichtet, irgendwie, man hat ja auch noch die anderen Schulfächer plus die, plus die islamischen und das ist glaub ich 'ne ganz tolle Sache" (Derya,smk,S.41).*

Bei zwei der Probandinnen wiegen die Vorbehalte, daß solche Einrichtungen zur religiösen Indoktrination mißbraucht werden könnten, so stark, daß sie der Meinung sind, sie könnten schließlich zu einer Entfremdung des Kindes von seinem und dem säkularen Alltag seiner Umwelt führen. Sie äußern damit vor allem Ängste vor einer, durch die Muslime selbst bewirkten, gesellschaftlichen Ausgrenzung ihrer Kinder, einer "weltfremden" Erziehung. Die Bedenken sind so stark, daß die beiden Studentinnen sich deutlich gegen die Einrichtung eigener islamischer Schulen und Kindergärten aussprechen. Wichtig ist den Probandinnen zu betonen, daß sie den Kontakt ihrer Kinder zu andersgläubigen Kindern anspröcklich begrüßen und dies auch als notwendige Voraussetzung für die Integration ihrer Kinder verstehen:

*"Also jetzt hier in Deutschland. Also ich weiß nicht, also ich find das nicht so schön. Also weil, das ist ja auch, irgendwie ist das für mich dann keine Integration, weil die*

*Kinder sind dann wieder so gesondert und lernen dann halt wieder nur das ihre eigenen Sachen kennen, so Kontakt zu den anderen haben sie dann halt nicht, auch zu den anderen Vorstellungen irgendwie, und dann kommen sie aus dem Kindergarten raus, ich weiß nicht, das ist dann so, also finde ich weltfremd. Also wie kann man, wie können die da so isoliert erzogen werden, wenn sie in einer anderen Gesellschaft leben? Sie sollten das auch übermittelt kriegen. Zum Beispiel also diese integrativen Kindergärten finde ich zum Beispiel ganz gut. Wo dann zum Beispiel wo beide Feste gefeiert werden, die Kinder beides kennen. So was finde ich besser als, so was finde ich nicht in Ordnung" (Hidayet,smk,S.25).*

Die Interviewpartnerinnen, die sich deutlich gegen islamische Institutionen aussprechen, betonen dagegen ihre Zustimmung zur Einbindung eines islamischen Religionsunterrichts in den Rahmen der staatlichen Schule. Mit dieser verbinden sie einen neutralen, staatlich kontrollierten und daher auch vertrauenserverweckenden Rahmen: *"Wenn Kindergärten aufgemacht werden, dann werden sie ja irgendwie so selbständig, dann würde das ja nicht vom Staat gemacht werden, sondern von Privatpersonen. Und wer weiß, was für 'ne Vorstellung die davon haben. Vorteile hätte es schon, aber, ich meine Unterricht, ja, Religionsunterricht, das wäre kein Problem, aber, wo nur muslimische Kinder sind, hat seine Nachteile, glaube ich" (Nese,s,S.41).*

### III.5.5 Vorstellungen von religiöser Erziehung bei den idealistischen Ritualistinnen

Die idealistischen Ritualistinnen kommen ebenfalls ausnahmslos aus religiösen Elternhäusern. Die religiöse Erziehung ihrer Kinder war den Eltern durchgehend sehr wichtig. Alle Probandinnen können auf Erfahrungen mit dem Besuch eines Korankurses zurückblicken, da die Eltern als Unterstützung ihrer religiösen Erziehung auf das Angebot der Korankurse zurückgriffen. Die Probandinnen stellen fest, daß nicht nur der allgemeine Erziehungsstil der Eltern sich durch die Erfahrungen in der Migration gewandelt hat, sondern eine mit zunehmendem Alter der Eltern steigende Religiosität bei diesen zu einem Wandel von einer oberflächlichen zu einer tieferen Religiosität geführt hat, den die idealistischen Ritualistinnen an der verstärkten religiösen Praxis der Eltern festmachen (Aynur,smk,S.31-32).

Die Tatsache, daß für diesen Kreis der Interviewpartnerinnen heute der Islam Richt-

schnur ihres gesamten Lebens ist, d.h. Religion und Alltag untrennbar miteinander verbunden sind, führen sie auf das religiöse Familienklima zurück. Unter religiöser Erziehung im Elternhaus verstehen die Probandinnen, das wird aus den Gesprächen deutlich, in erster Linie die Vermittlung religiösen Basiswissens und der religiösen Praxis. Religiosität als Grundlage einer moralischen Erziehung war ein weiteres Anliegen der Eltern. Diese erfolgte zumeist im Sinne einer traditionellen religiösen Erziehung, nicht auf der Grundlage religiösen Buchwissens:

*"Nachdem sie hierher gekommen waren, war das so, sie haben versucht, so gut es in ihrer Macht stand, uns den Islam beizubringen, mehr so die täglichen rituellen Pflichten, und damit wir das Notwendige lernten, so den Koran zum Beispiel, den Koran zu rezitieren, haben sie uns zur Moschee geschickt. Natürlich haben sie gedacht, daß wir es in der Moschee lernen würden, weil sie uns ja diese Erziehung nicht geben konnten, weil sie den Islam ja selbst nicht so vollständig kannten. Natürlich kennen sie ihn, so einigermaßen, auch zu Hause gaben sie sich mit uns Mühe, mein Vater setzte sich hin und sprach mit uns, ermahnte uns, 'das ist so und so'"* (Esma,smk,S.15).

Ziel der religiösen Erziehung war vor allem die Stärkung eines muslimischen Identitätsbewußtseins der Kinder, um sich gegenüber der nicht-muslimischen Umwelt abgrenzen zu können (Zehra,smk,S.7) bzw. ein starkes religiöses Selbstbewußtsein zu entwickeln, um gegenüber Diskriminierung durch die nicht-muslimische Mehrheit und Mißbrauch der religiösen Gefühle durch Teile der islamischen Organisationen selbstbewußt auftreten zu können (Aynur,smk,S.33).

Hinsichtlich der Intensität erzieherischer Einflußnahme innerhalb ihrer religiösen Erziehung schildern die Probandinnen sehr unterschiedliche Erfahrungen. Während die einen das Gefühl hatten, von den Eltern behutsam und nur mit sanftem Druck religiös erzogen worden zu sein (Betül, Aynur, Nahide, Fatma), geben andere Hinweise auf einen eher rigiden religiösen Erziehungsstil, der durch die Vermittlung eines strafenden Gottes gestützt wurde (Zehra). In einem Fall (Hatice) führte diese rigide Erziehung zu einem so großen Widerstand der Tochter, unter anderem gegen das Tragen des Kopftuches und die Einengung ihres Bewegungsfreiraumes, daß sich die Eltern nach vergeblichen Versuchen, der Tochter ihre religiösen Vorstellungen aufzuzwingen, entschieden, die Tochter auf ein religiöses Internat in die Türkei zu schicken, um doch noch ihr Erziehungsziel 'Religiosität' zu erreichen. Dies ist die rigideste Form der religiösen Erziehung, mit der Probandinnen im Sample konfrontiert wurden (Hatice,smk,S.1).

Auch die Erfahrungen mit dem Korankurs sind sehr unterschiedlich und im Einzelfall sehr ambivalent. Der hoca wird teilweise als gewalttätig erlebt - er straft mit dem Rohrstock - ist "fanatisch" gegenüber den "Ungläubigen", "nicht aufgeschlossen", nicht "locker" (Aynur,smk,S.33; Nahide,smk,S.7-8). Dieser persönliche Eindruck wird jedoch nicht verallgemeinert. So unterscheidet Nahide etwa die nicht theologisch ausgebildeten und daher auch - wie sie feststellt - ohne pädagogische Qualifikation lehrenden "möchte-gerhocs", mit denen sie schlechte Erfahrungen gemacht hat, von den "richtigen hocs". Diese seien aufgrund ihrer fundierten theologischen Ausbildung auch als qualifizierte Religionspädagogen tätig. Interessant ist hier die Verbindung zwischen der theologischen Ausbildung und erzieherischer Kompetenz. Hier wiederholt sich das Muster der Verbindung von Bildung/Wissen und Pädagogik, das auf klassisch islamische Vorstellungen, wie gezeigt werden konnte, zurückgeführt werden kann.

Andere hingegen schildern den Korankurs uneingeschränkt als positive Erfahrung. In solchen Fällen hatten die Probandinnen das Gefühl, der hoca bemühte sich sehr um seine Schützlinge und engagiert sich persönlich für jeden einzelnen seiner Schüler und Schülerinnen. Er vermittelte jedem eine optimale Förderung (Esma,smk,S.17). Auch die Möglichkeit, durch den Korankurs in der Gleichaltrigengruppe zusammenzukommen und eine schöne gemeinsame Zeit zu verbringen, verbindet die meisten Probandinnen mit dem Korankurs (Nahide,smk,S.7-8). Diesen Aspekt betonen auch diejenigen Probandinnen als positiv, die mit dem Korankurs aufgrund der rigiden Erziehungsmethoden ansonsten eher negative Erfahrungen gemacht haben (z.B. Betül,smk,S.17).

Auffällig ist die wiederholte Betonung, daß die familiäre religiöse Erziehung auf Freiwilligkeit der Befolgung ritueller Praxis beruhte und daher z.B. die Entscheidung zum Tragen eines Kopftuches bzw. der 'islamischen Kleidung' (mit Ausnahme von Hatice) nicht auf Druck durch das Elternhaus geschah. Einige sprechen auch von einer spielerischen Vermittlung der Religion (Zehra,smk,S.14). Die liebevolle Fürsorge, die in dem Wunsch der Eltern, die eigene Religiosität an die Kinder weiterzuvermitteln lag, wird von den Probandinnen gewürdigt, jedoch stellen sie fest, daß diese Erziehung ihrem Bedürfnis nach einem intellektuellen Zugang zu den religiösen Grundlagen im Elternhaus kaum und zumeist auch nicht im Korankurs entgegenkam (Fatma,smk,S.17). Erst in den Ausführungen zu eigenen religiösen Erziehungsidealien kommt versteckte Kritik an der im Elternhaus erfahrenen Erziehung zum Ausdruck. Insbesondere, was die Vermittlung religiöser Praxis anbelangt, kritisieren die angehenden Pädagoginnen die Erziehungsmethoden sowohl der Eltern wie auch der

Korankurslehrer (hocas) als nicht an den Erfordernissen und Bedürfnissen der Kinder orientiert. Vorgaben statt Erklärungen, Autoritarismus und Drohung statt liebevoll-sanfter Vermittlung werden als falsche Erziehungsansätze kritisiert, die in den eigenen Ansätzen vermieiden bzw. vollständig anders gehandhabt werden sollen. Erst unter Bezugnahme auf den 'wahren' Islam ist es den Probandinnen möglich, die elterlichen Erziehungsnormen als falsch zu kritisieren, ohne damit Gefahr zu laufen, einen mangelnden Respekt gegenüber den Eltern auszudrücken oder ihnen gegenüber illoyal zu sein.

Kennzeichnend für die Einstellung dieser Gruppe von Probandinnen hinsichtlich religiöser Erziehung ist, daß sie dem vorgegebenen Statement 'Der Islam sollte Grundlage der Erziehung sein' uneingeschränkt zustimmen. Zu ihren vorrangigen Erziehungszielen gehört, daß ihr Kind im Sinne des Islam Religiosität entwickelt. Die Reaktion auf das Statement 'Ein Kind sollte selbst entscheiden, für welche Religion es sich entscheidet' sind unterschiedlich und weisen damit auf einen innerhalb der Gruppe durchaus differenteren Umgang mit der Vorstellung von 'Religionsfreiheit'. Einige würden im Sinne der Selbstbestimmung des Individuums das zwar nicht guthelßen aber toleranteren, so wie Fatma. Die Religionswahl des Kindes ist für sie abhängig von der Erziehung durch die Eltern. Es ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Vermittlung des Islam an die nächste Generation nicht gesellschaftlich oder politisch begründet wird, es geht dabei auch nicht um die Weitergabe bestimmter Familientraditionen - wie etwa bei einem Teil der sunnitischen Laizistinnen. Die Begründungen für die Notwendigkeit einer Orientierung des Kindes am Islam basieren auf der Überzeugung, mit diesem Erziehungsziel das Beste für das persönliche Wohl des Kindes bewirken zu wollen. Der damit verbundene 'Zwang' wird vor dem Hintergrund, eigentlich keine an Rigidität orientierte Erziehung praktizieren zu wollen, durchaus (selbst-)kritisch hinterfragt. Da die Vorteile jedoch, dem Kind durch die religiöse Orientierung das Beste mitzugeben, was man als Eltern mitgeben kann, überwiegen, wird ein gewisser Zwang, zumindest für die Phase der frühen Kindheit, in Kauf genommen. Hinführung zur Religion als Führen auf den 'richtigen und guten Weg' wird hier als eines der Erziehungsziele beschrieben. Das Verbleiben auf oder die Entfernung von diesem Weg ist letztendlich eine Entscheidung des - erwachsenen - Individuums:

*"Die Frage ist hier, zwingt mich meinem Kind irgendeine Religion auf. Aber ich denke, das ist ein Problem, das man, das immer sein wird und da ist, ich denke nicht, daß man ein Kind ohne Erziehung aufziehen kann. Und es unterliegt einfach der Erziehung der Eltern. Und ich als Mutter würde dem Kind versuchen, das Beste was ich für mich*

*auch als das Beste sehe, versuchen beizubringen. Das ist selbstverständlich, denk ich. Und was das Kind natürlich ab der Phase, wo es eigentlich selber kein Kind mehr ist, damit macht, machen wird, bleibt dem Kind überlassen"* (Fatma, smk, S.28).

Der Möglichkeit, daß das eigene Kind sich nicht für einen Verbleib in der Religion, in die es hineingeboren und die ihm ansozialisiert wurde, entscheidet, hoffen die Probandinnen durch ihre Form der religiösen Erziehung schon im Vorfeld begegnen zu können. Vor allem die Qualität der familiären Erziehung hat ihrer Meinung nach Einfluß auf religiöse Entwicklungen des Kindes. Aynur, die sich generell für eine kindgerechte Erziehung, die dem Kind auch notwendige Freiräume in islamischen Grenzen ermöglicht, ausspricht, ist etwa überzeugt davon, daß ihre Erziehung, die sie als tolerant bezeichnet, dazu beitragen wird, daß das Kind kein Bedürfnis nach anderen religiösen Alternativen als dem Islam entwickelt:

*"Ich weiß es nicht, selbst entscheiden? Das wird sowieso nicht der Fall sein (lacht). Später vielleicht, wenn er sich, sie sich selber Fragen stellt, ist es so? Oder ist es so? Wenn sie sich entscheidet, da würde, ich wäre vielleicht traurig, aber es ist seine eigene Entscheidung, würde ich später sagen. Aber wenn es eine grundsätzlich tolerante Erziehung genossen hat, dann glaube ich nicht, daß es überhaupt das Bedürfnis danach hat"* (Aynur, smk, S.42).

Vom Standpunkt der überzeugten Muslimin und der bewußt religiös erziehenden Pädagogin aus erscheint die Möglichkeit, daß das eigene Kind nicht am Islam als seiner Religion festhalten könnte, als relativ unwahrscheinlich. Eine von den Eltern unabhängige Religionswahl wird lediglich für Kinder anderer Religionen angenommen (Zehra, smk, S.27):

*"Ein Kind sollte selbst bestimmen, für welche Religion es sich entscheidet' Selbst bestimmen? Das gilt vielleicht für die anderen Religionen, aber für den Islam? Das Kind wird sowieso nach islamischer Auffassung als Muslim geboren. Erst durch die Erziehung der Mutter ändert sich seine Religion ab einem bestimmten Alter. Weil das Kind jetzt als Muslim geboren wird, sehe ich es als recht unwahrscheinlich an, daß es, wenn es groß geworden ist, eine andere Religion wählen wird, insbesondere, wenn es eine islamische Erziehung genossen hat in einer Familie wie der unseren. Ich glaube nicht, daß es eine andere Religion wird wählen wollen"* (Hatice, smk, S.29).

Die stärkste Reaktion kommt von Betül, die einen solchen Fall als größte persönliche Katastrophe betrachtet und sich damit gezwungen sähe, auch die Beziehung zu ihrem



Kind aufzugeben. Sie ist sich bewußt, daß es einen gesellschaftlichen Standpunkt der Toleranz gegenüber der individuellen religiösen Entscheidungsfreiheit gibt, dieser Standpunkt wird jedoch als jenseits des persönlichen Wirkungskreises liegend betrachtet. Er gilt für die anderen, nicht aber für das enge familiäre Umfeld:

"Ein Kind sollte selbst bestimmen, für welche Religion es sich entscheidet." Wenn man das vom Standpunkt der Toleranz aus betrachtet, dann stimmt das wohl. Aber ich habe natürlich den Islam verinnerlicht. Ich glaube daran, das es so richtig ist, deswegen würde ich, wenn mein Kind eine andere Religion als den Islam annehmen würde, es wahrscheinlich, das stelle ich mir so vor, nicht mehr als mein Kind ansehen. Das wäre für mich wohl eine der größten Katastrophen, die mir passieren könnte" (Betül, smk, S.30).

Eine tolerante, gemeint ist damit eher eine behutsame, denn eine grundsätzlich gegen über der freien religiösen Entscheidung des Kindes offene Erziehung bewirkt in den Augen der Probandinnen, daß es auch Sympathien für seine Religion entwickelt und Widersprüche gegenüber den manchmal als Belastung empfundenen religiösen Pflichten gar nicht erst aufkommen. Werte und Normen sollen ihn dabei unter Verwendung logisch nachvollziehbarer Argumente vermittelt werden und nicht als unhinterfragbare Dogmen. Dem Kind soll die Möglichkeit gegeben werden, mit den Eltern offen über die eigene Religion zu kommunizieren. Die Erziehung soll 'bewußt' gestaltet werden, die rituellen Pflichten als Pflichten gegenüber Gott und nicht gegenüber den Eltern vermittelt werden:

"Zum Beispiel, uns wurde etwas beigebracht wie 'Bete das namaz-Gebet', 'Faste', aber die Gründe würden uns nicht erklärt. Sie sagten nur 'Mach es', aber bis wir selbst gefragt haben, haben sie die Gründe nicht erklärt, ob sie wohl gedacht haben, daß wir das nicht verstehen würden, oder daß es nicht notwendig wäre? Jedenfalls wurde es nicht erklärt. Manchmal sagten sie 'Mach es', manchmal fiel es mir auch schwer. So jetzt mach ich das, aber warum? Erwäg für meine Eltern?' Oder so ähnlich. Also in dieser Hinsicht möchte ich mein Kind bewußter erziehen, warum es das macht, wenn es etwas macht, wie z.B. das namaz-Gebet oder Fasten ab einem bestimmten Alter, warum es das machen muß" (Betül, smk, S.15-16).

Die positiven Seiten des Glaubens an Gott, seine verzeihenden, Liebe vermittelnden Seiten sollen in den Vordergrund gestellt werden und nicht - wie es die eigenen Eltern teilweise gemacht haben - die angstinflößenden, denn diese können zu einer Distanz zur eigenen Religion führen, wie die Probandinnen aus eigener Erfahrung wissen. Das

heißt, hier werden Erfahrungswerte aus der perzipierten familiären Erziehung bei der Entwicklung eigener religiöser Erziehungsvorstellungen bewußt umgesetzt. Indem die Formulierung, es "noch besser" machen zu wollen, gewählt wird, wird der Unterschied zu den Eltern zwar markiert, die implizite Kritik an den Erziehungsmethoden der Eltern jedoch abgemildert. Sie haben es schon gut gemacht, aber die Probandinnen möchten es, da sie aufgrund ihrer Bildung mehr Möglichkeiten dazu haben, noch besser machen:

"Ich würde vielleicht die religiöse Dinge meiner Familie genauso nicht übernehmen wollen. Ich würde es noch besser machen wollen. Wenn ich so viel vermitteln könnte, wie sie, wäre es schon genug, aber ich würde es dennoch in besserer Weise, also ich würde mich noch mehr um sie kümmern. Das heißt jetzt nicht, daß meine Mutter sich nicht genügend um mich kümmert hat, im Gegenteil, sie hat sich so bemüht, daß wir zu dem geworden sind, was wir heute sind. Aber ich möchte es dennoch noch besser, also man will doch immer alles noch besser machen, und das möchte ich auch. Y. Sag mal, wirklich, in welcher Hinsicht sind sie kein Vorbild für Dich? Kein Vorbild, Vorbild, ich weiß nicht. Also wenn du eine Frage gestellt hast, also zum Beispiel, dann wurde sofort, also zum Beispiel, wenn du, was weiß ich, wenn du eine Frage gestellt hast, dann hieß es sofort 'Gott verbrennt dich' und dann gleich 'Es gibt die Hölle'. Nicht so, indem ich Angst einflöße, vielmehr... Gott verzeiht... 'Es gibt das Paradies' so, indem ich die guten Seiten, so 'Das Paradies ist schön'. Im Paradies gibt es alles, was du dir wünschst'. 'Gott wird deine Sünden immer akzeptieren', also mit solchen Sachen. Bei uns in der Familie lieben wir es, auch vielleicht wir als Nation, Menschen Angst einzufloßen, so 'Gott zerreiße, Gott mache dies und jenes', so 'Es gibt die Hölle, du wirst brennen', so in dieser Art. So würde ich es nicht machen wollen. Immer so mit Liebe, so in der Art: 'Im Paradies gibt es schöne Dinge'. 'Gott wird dir geben, was du dir wünschst'. Das war sonst für mich eher ein wenig abschreckend. Darauf würde ich achten, also auf jeden Fall" (Zehra, smk, S.14-15).

Wie bereits im Zusammenhang mit der eigenen religiösen Orientierung und den allgemeinen Erziehungszielen für diesen Typ von Probandin festgestellt wurde, ist ihre Religion nicht eines von vielen Elementen ihrer Erziehungsvorstellungen sondern die umfassende Klammer für alle Erziehungsmethoden und -maßnahmen, kurz sie ist der Rahmen ihrer Erziehungsvorstellungen. Angesichts der im vorangehenden Kapitel angedeuteten Entwicklungstendenzen unter muslimischen Erziehungsreformen, ein eigenes Konzept einer 'islamischen Pädagogik' unter Einbeziehung des tauid-Gedankens zu entwickeln, hätte angenommen werden können, daß unter den Probandinnen

auch Vertreterinnen dieser Position zu finden sind. Festgestellt werden kann hingegen, daß in diesem Spektrum idealistischer Ritualistinnen unter religiöser Erziehung keine - wie auch immer geartete - eigene islamische Pädagogik verstanden wird, sondern, ähnlich wie bei den Eltern auch, die Vermittlung der Grundlagen der Religion. Es soll ein religiöses Bewußtsein anertogen werden, das sich auch im Lebensstil äußert, und damit in der Beachtung islamgerechter Rahmenbedingungen (etwa der Beachtung des Schweinefleischverbotes oder der Geschlechtertrennung). Dies wurde bereits ansatzweise im Kapitel über die allgemeinen Erziehungsvorstellungen deutlich, wenn mit 'Islam-gerechten' Rahmenbedingungen von Erziehung vor allem technische Fragen wie die Einhaltung der Geschlechtertrennung, des Schweinefleisch- und Alkoholverbots in den Vordergrund gestellt wurden.

In der Auseinandersetzung mit der im Verlauf des Interviews an alle gerichteten Frage: "Was hältst du von der Idee, in Deutschland eigene muslimische Schulen und Kindergärten einzurichten?" wird deutlich, daß dieser Gedanke für die meisten Probandinnen auch dieser Gruppe neu ist, sie sich, wie bereits die pragmatischen Ritualistinnen im Interview in vielen Fällen zum ersten Mal mit einer derartigen Möglichkeit überhaupt auseinandersetzen. Indem sie im Gespräch die Vor- und Nachteile derartiger Einrichtungen abwägen, formulieren sie auch Vorstellungen von Charakteristika, die eine solche islamische Einrichtung haben könnte. So findet Zehra die Einrichtung eines muslimischen Kindergartens, analog zu den existierenden evangelischen und katholischen Kindergärten "sehr schön" und "ganz toll", gefragt nach den konkreten Vorstellungen, die sie damit verbindet, definiert sie ihre Vorstellung von einem "guten islamischen Kindergarten" so, daß deutlich wird, sie verbindet keine speziellen Vorstellungen einer 'muslimischen Pädagogik' mit einem islamischen Kindergarten, sondern erwartet vor allem die Einhaltung der religiösen Vorschriften in einer solchen Einrichtung, die ihrer Ansicht nach offenbar auch für nicht-muslimische Kinder offen sein sollte und deren Bedürfnisse ebenfalls berücksichtigen sollte:

*"Ich weiß nicht, es sollte gut sein, wenn ich sage, es sollte gut sein, meine ich, weil es eine muslimische Vorschule ist, würde ich die Befolgung der muslimischen Sachen haben wollen. Zum Beispiel im Kindergarten geben sie den Kindern Schweinefleisch zum Essen, nicht wahr? In einem muslimischen Kindergarten sollte das nicht so sein. Aber wenn es sich um christliche Kinder handelt, und sie es essen wollen, können sie es ruhig essen, da würde ich mich nicht einmischen wollen. Auch das ist in Ordnung. Es sollte alles dort gehen, Spielzeug, Dinge zum Lernen, zum Schreiben und Malen, solche Sachen halt [Y.: Welche Sprache sollte gesprochen werden?] Sprache? Weiß*

*wir in Deutschland leben, denk ich mal Deutsch, ne, also Kindergarten soll ja dazu dienen, Deutsch beizubringen"* (Zehra, smk, S.29).

Rein muslimische Erziehungseinrichtungen auf der Ebene der Primärerziehung werden zumeist aus funktionalen Gründen nicht befürwortet. Die Probandinnen befürchten, wie Zehra in dem vorangehenden Beispiel, daß dort die für ihre Kinder vorrangig wichtige Sprachvermittlung des Deutschen nicht angemessen gewährleistet wäre. Ähnlich wie bei den pragmatischen Ritualistinnen meint auch ein Teil der idealistischen Ritualistinnen, daß die religiöse Erziehung der Kinder zu Genüge im Elternhaus unter Zuhilfenahme der Korankurse in der Moschee gewährleistet wäre. Allenfalls ein in das schulische Curriculum eingebundener Religionsunterricht wird als außerhäusige religiöse Bildungsinstanz akzeptiert:

*"Dann kommen auch dementsprechend wenige Deutsche, also kommen überhaupt keine Deutschen, wenn sie nicht muslimisch sind, dorthin. Und das Ziel ist ja auch, daß die Kinder auch ein bißchen Deutsch lernen und wenn die Kinder ihre Religion erlernen sollen in dem Alter, wenn sie noch klein sind, dann sollen die zur Moschee schicken. Nee, hat das Kind ja nichts vom Kindergarten, wenn es da kein Deutsch lernt, was soll's denn in der Grundschule machen, wenn es kein Deutsch kann. Schön und gut, aber ich weiß nicht, da gibts ja seine Haken halt. Ich würd persönlich mein Kind auf 'ne deutsche, also in christliche schicken, glaub ich. Vielleicht diese Kindergärten in der Türkei, gibts sicherlich, aber hier hat es, glaub ich, keinen Nutzen. Ich mein, manche Eltern klagen jetzt schon, weil im Kindergarten zu viel Türken, also sehr viele Türken sind und daß die Kinder halt, daß die Kinder halt so verschiedene Gruppen bilden. Deutsche, weiß ich nicht, die türkische, jugoslawische und dann lernt das Kind ja wieder nichts, außer vielleicht Schimpfwörter (lacht), das ist Tarsanche" (Nahide, smk, S.42).*

Einige Probandinnen sehen in rein muslimischen Einrichtungen auch nicht die multi-kulturelle gesellschaftliche Wirklichkeit gespiegelt, mit der sie ihr Kind auch im Kindergarten gerne vertraut machen wollten, da es dadurch die Akzeptanz der Andersartigkeit, der anderen Religionen, die ebenfalls durch die Menschen in der umgebenden Gesellschaft vertreten sind, lernen würde. Hier erteilen sie als bekenkende Musliminnen einer Vorstellung von selbstbestimmter gesellschaftlicher Segregation eine

Absatz: Keinesfalls wird eine islamische Parallelschule<sup>250</sup> postuliert. Auch Betül spricht von "ein bisschen religiöser Erziehung", die dem Kind in einer solchen Einrichtung, neben anderen Kenntnissen auch vermittelt würde und bringt damit zum Ausdruck, daß auch sie nicht den klassischen 'tauhid'-Ansatz mit einer eigenen islamischen Kindertagesstätte in Verbindung bringt. Trotz einiger positiver Aspekte sprechen jedoch ihrer Meinung nach mehr Argumente gegen eine solche islamische Einrichtung:

*"Also nur für muslimische Kinder? Von der einen Seite betrachtet, ist das gut, von der anderen nicht. Sie würden mit im Frühen Alter des Kindes einen Teil der Verantwortung für seine Erziehung, wenn sie auch ein bisschen religiöse Erziehung vermitteln, abnehmen. Aber andererseits ist das eigentlich nicht das Lebensumfeld, in dem es später auch leben wird. Es wird in Zukunft nicht nur mit Muslimen zusammenleben, sondern Menschen verschiedener Nationalität und Religion kennenlernen. Meiner Ansicht nach ist es gut, wenn es sie von klein auf kennenlernen. Wenn es so wäre, daß die Gruppe gemischt wäre, und erklärt würde, warum der eine Buddhist, warum der andere Christ, warum der nächste Jude und ein anderer Muslim ist, das müssen die Kinder verstehen, wissen, im Sinne von 'der ist nicht so wie ich', daß Kinder das wissen und auch so annehmen, das ist meiner Meinung nach wichtig. Es wäre meiner Meinung nach nicht gut, wenn es nur muslimische Kinder wären, mein Kind würde ich da wahrscheinlich nicht hinschicken in diesen Kindergarten"* (Betül, smk, S.32).

Was islamische Schulen anbelangt, so gibt es hier einen größeren Zuspruch. Sie können eine Kontinuität der elterlichen Erziehung auf der schulischen Ebene bewirken. Als wichtige Kriterien für eine gute islamische Schule führt Fatma zum einen die "wirklich guten Lehrkräfte" auf, die dort eingesetzt werden müßten, sowie eine antinationalistische Erziehung. Ist beides gewährleistet, dann hält sie eine islamische Schule für durchaus sinnvoll:

*"Ist eine Notwendigkeit, da es vielen Jugendlichen, vielen Kindern und vielen Jugendlichen, halt von vornherein helfen wird, was heißt helfen, auch mal, daß sie eine andere Erziehung genießen, als bisher, die, wie sie hier genossen haben. Und ich denke, solange diese Schulen auch von dementsprechend wirklich guten Lehrkräften geführt wird und sie nicht nationalistisch sind, also so geprägt sind oder dergleichen, ist es notwendig"* (Fatma, smk, S. 30).

<sup>250</sup> Vgl. hierzu die Verwendung des Begriffs 'Parallelschule' für das Bestreben von muslimischen Migranten und Migrantinnen sich gegenüber der Mehrheitsgesellschaft abzuschotten bei Heimfeyer u.a. (1997).

### III.6 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen

Im folgenden soll zunächst untersucht werden, welche Zielsetzungen die Probandinnen mit der Wahl eines pädagogisch orientierten Studiums verbinden und wie ihr Selbstbild als angehende Pädagoginnen aussieht. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt gelegt, ob und wenn ja, inwiefern die Probandinnen als angehende Pädagoginnen Rückurs auf ihre religiöse Orientierung und ihre religiösen Erziehungsvorstellungen nehmen. Grundlage dieses Kapitels sind daher Sequenzen aus den Interviews, in denen es um die Gründe für ein pädagogisch orientiertes Studium geht, um Erfahrungen in den ersten Berufspraktika als Pädagoginnen, um zukünftige Berufsvorstellungen und das aus Sicht der Befragten ideale berufliche Umfeld.

Die Sequenzen, die sich auf erste Erfahrungen im Berufspraktikum und im Zusammenhang damit geäußerten Berufsvorstellungen der angehenden Pädagoginnen türkischer Herkunft beziehen, geben darüber hinaus Auskunft über ihre Erwartungen hinsichtlich ihrer Stellung als Migrantinnen-Akademikerinnen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitszusammenhängen der Mehrheitsgesellschaft. Auffällig ist, daß diese Sequenzen meist kritische Ereignisse im Verlauf der berufspraktischen Erfahrungen zum Inhalt haben und sehr verdichtet den je spezifischen Blick der einzelnen Interviewpartnerin auf das von ihr erfahrene und oft auch angestrebte Berufsfeld offenbaren. Berücksichtigt werden muß bei einer Analyse der beruflichen Vorstellungen der Probandinnen, daß die Wahl eines pädagogisch orientierten Studienfachs nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit beruflichen Interessen in diesem Bereich stehen muß. Für manche Probandinnen war die Wahl des Lehramts- oder Pädagogikstudiums durch äußere Faktoren (Rat der Eltern, Situation auf dem Arbeitsmarkt, Ersatz für ein mit NC belegtes Studienfach etc.) bestimmt. Darans folgt, daß die Interviews hinsichtlich professioneller Interessen als Pädagogin sehr unterschiedlich ergiebig sind.

#### III.6.1 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Atheistinnen

Die Gruppe der Atheistinnen besteht aus einer Lehramts- und einer Diplompädagogik-Studentin. Beide studieren das jeweilige Fach aus genuinem Interesse an pädagogischen Fragestellungen. Mit dem Studium der Pädagogik verbinden die Atheistinnen zwei grundsätzliche Zielsetzungen. Zum einen bietet es ihnen die Voraussetzung, in

einen pädagogischen Beruf (Lehrerin und Diplom-Pädagogin) einzumünden, in dem sie beide vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrung bei ihren Schülern und Schülerinnen oder ihrer Klientel etwas bewirken wollen. Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin bzw. Pädagogin sehen sie damit als Möglichkeit professionellen sozialen Engagements. Diesem liegt eine persönliche Handlungsdisposition, das soziale (Mit-)Gefühl, die Empathie mit der Klientel, zugrunde, die in der eigenen Biographie ihre Wurzeln hat. In Lenas Fall bedeutet dies konkret, die im Studium erworbenen Fachkenntnisse so einzusetzen, daß sie auf der Basis der dadurch erworbenen Rollendistanz zur eigenen Biographie ihre persönlichen Erfahrungen in der Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen kreativ umsetzen kann:

*"Ich denke, das liegt daran, daß ich irgendwie das Gefühl hatte, daß in meiner Erziehung einiges schiefgelaufen ist und daß ich das vielleicht deswegen studiere, ich weiß nicht, um das halt auch zu lernen. Also nicht, wie man das Kind erzieht, aber ich weiß nicht, wie soll man das beschreiben, daß ich halt denjenigen helfen möchte, denen es eventuell genauso gegangen ist, wie mir. Y: Wen meinst du da zum Beispiel? Wen ich du meine? Also jetzt auch Kinder und Schüler und Jugendliche auch [Y: Aus türkischen Familien.] Aus türkischen Familien, ja." (Lena, S. 5, 11).*

Zum anderen soll das Studium auch der persönlichen geistigen Weiterentwicklung dienen, deren Grundlage für Asya wie für Lena die Aufarbeitung der eigenen - teilweise als problematisch erlebten - Familienbiographie im Zusammenhang mit der Migrationssituation ist. Das Studium stellt für die Probandinnen eine Möglichkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Migration dar. Über das mit dem Anspruch an Objektivität und damit 'Wahrheit' in die Nähe einer Weltanschauung getriebene Wissenschaftsverständnis ist es ihnen möglich, die persönlichen Erfahrungen in objektive Sachverhalte zu transformieren und damit der Reflexion zugänglich zu machen. Wissenschaft dient ihnen als Lieferantin für Erklärungsansätze, um ihre Alltagserfahrungen in Familie und Gesellschaft zu verarbeiten. Vor diesem Hintergrund ist der hohe Rang des Bildungsziels der kognitiven Kompetenz zu erklären:

*"Ich weiß nicht, ich hab eigentlich, ich hab viele Dinge halt auch immer versucht, zu erklären, auch innerhalb der Familie, was so Sachen, die mir aufgefallen sind. Und versucht, irgendwelche Erklärungen dafür zu finden. Und 'ne erste Erklärung bringt erst einmal das laienhafte Herumtheorisieren, warum was innerhalb der Familie wie ist. Und in der Oberstufe hab ich das Fach halt als Fach erst einmal kennengelernt und hab dann halt auch gemerkt, daß eigentlich das Fach genau das ist, was ich immer versucht habe, halt irgendwelche Erklärungen für irgendwelche Mechanismen*

*zu finden, das hat mich einfach interessiert, das auch aufzuklären. Das war auch wichtig, zumindest hat es mich auch bestätigt, wenn ich dann gemerkt hab, ah, da haben Leute richtig empirische Untersuchungen vorgenommen und die sind letztendlich irgendwie, so banal das auch klingt, aufs gleiche Ergebnis gekommen, wie ich halt, ne, so mit meinem laienhaften Hin- und Hertheoretisieren und das wollt ich dann halt professioneller machen einfach. Und, ja, das war eigentlich so der Grund, warum ich damit angefangen hab" (Asya, S. 15).*

Diese Schulung kognitiver Kompetenzen durch die Aneignung von Wissen wird als Teil der Selbstverwirklichung betrachtet.<sup>21</sup> Sie hilft bei der Herausbildung einer unabhängigen Ich-Identität und vermittelt individuelle Freiheiten:

*"Meine Uni ist mir sehr wichtig. Weniger eigentlich so als Karriereziel gedacht als an Selbstverwirklichung, weil ich eigentlich immer durch Wissen, durch Schule, durch Lernen für mich eigentlich immer Freiheiten geschaffen habe oder zumindest Entwicklungen in mir geweckt haben, die ich eigentlich auch immer sehr positiv fand. Und ich glaub auch, daß ich nie aufhören könnte, irgendwie zu studieren oder zu lernen oder so. Das hat für mich 'ne ziemlich große Bedeutung eigentlich" (Asya, S. 6).*

Konkret stellt sich Lena die Kombination von Hilfe für andere und Verarbeitung der eigenen Vergangenheit, die durch ein schlechtes Verhältnis zu den Eltern geprägt war, in Form eines Praktikums in der Türkei vor. Dort möchte sie mit Waisenkindern arbeiten. Ihnen will sie weitervermitteln, was sie selbst im Studium gelernt hat. Indem sie hier eine Parallele zwischen ihren Problemen mit den Eltern, in deren Folge sie von Zuhause gegen den Willen der Eltern ausgezogen ist, und der Situation der Waisenkinder zielt, wird deutlich, daß ihre Empathie mit den Klienten auf einer Übertragung ihrer eigenen Situation basiert:

*"Ich werde mein Türkisch noch verbessern. Ich meine, ich habe da jetzt auch ein paar Pläne, ich werd ein Praktikum machen in Istanbul, will das unbedingt machen, auch wenn der Professor gesagt hat, ich soll einen Praktikumsplatz suchen, den ich auch mit dem Beruf so vereinbaren kann, so. Sollte mir auch in erster Linie auch, wie soll ich sagen, ich möchte da sehr viel lernen. Ich meine, in dem Praktikum möchte ich*

<sup>21</sup> Vgl. hierzu die Befunde von Leenen/Gross/Kreidt (1990). Sie stellen in qualitativen Interviews mit Studentinnen türkischer Herkunft ebenfalls fest, daß Bildung für die zweite Generation nicht mehr - wie noch für die erste Generation - Prestigeerwerb für die Familie und Einlösung der elterlichen Aufwertsorientierung darstellt, sondern Bildung den Rang eines individuellen Wertes erhält: "Bildung ist für sie eine Möglichkeit zur Verwirklichung des individuellen Selbstkonzepts" (S. 766).

habt auch noch lernen, also für diese Kinder, wie das ist, auch in der Türkei, vielleicht ist das auch so ein bisschen in meiner Vergangenheit arbeiten. Weil, diese Kinder haben auch keine Eltern, oder, keinen Kontakt zu den Eltern, das Alter fängt so ab sieben an. Wie man sie erziehen soll, ich möchte das einfach so beobachten und wenn sie Hilfe brauchen, daß ich dann das, was ich gelernt habe, auch so miteinbeziehe" (Lena.s.S.21).

In ersten beruflichen Zukunftsplänen wird ebenfalls diese Verbindung, die sie zwischen der eigenen Entwicklung und der Anleitung für andere sich zu 'entwickeln' zieht, deutlich. Sie möchte bei 'Ärzte ohne Grenzen' in Afrika arbeiten, denn: "ich meine, in einem Entwicklungsland, da entwickelt man sich auch selber" (Lena.s.S.15).

Auch Asya will in dem von ihr angestrebten Beruf als Lehrerin zugleich etwas für andere bewirken und sich selbst weiterentwickeln. Sie stellt fest, daß sie diesbezüglich hohe Ansprüche an sich selbst hat. Der Anspruch an die eigene fachliche Kompetenz, die ergebnisorientierte Haltung wird verbunden mit der Bereitschaft, sich mit dem Einsatz aller ihrer Ressourcen für das Ziel einzusetzen. Ihr durch diese Komponenten gekennzeichnetes soziales Engagement bringt sie durch einen Vergleich mit "Mutter Theresa" auf den Punkt. Damit ist jedoch nicht der religiöse Aspekt der Person Mutter Theresas verbunden, das wird daran deutlich, daß Asya keinesfalls vorhat, ihren Beruf unter dem Aspekt der Selbstentsagung zu verwirklichen. Dafür spricht, daß sie sich nicht für den Beruf aufreiben will, jedoch anstrebt, eine wichtige Rolle in der Gesellschaft zu spielen und einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen. Durch den Einfluß, den sie mit ihrer Arbeit auf ihre Schützlinge ausübt, hofft sie die Begrenztheit des eigenen Lebens zu überwinden:

"Irgendwie denke ich, könnte ich irgendwas bewegen. Aber ich denke, jeder Mensch hinterläßt irgendwie in irgendeiner Form Spuren, ob bewußt oder unbewußt und vielleicht bin ich doch ein bisschen zu überzeugt von mir, daß ich denke, wenn ich irgendwelche Spuren hinterlassen können, die nicht unbedingt schlecht sein müssen (...). Ich weiß aber auch, daß der Beruf einer Lehrerin des Lehrers ein sehr harter ist, vor allem, wenn man sich irgendwie einen Anspruch stellt, irgendwas zu bewirken und vor allem wenn man auch noch so gesellschaftskritische Fächer hat wie Pädagogik, Sozi und und Politikwissenschaften und solche Sachen. Und da denk ich, möchte ich auf jeden Fall auch nicht zu lange bleiben, weil ich denke, ich mach mich da irgendwann kaputt. Also ich sehe, mit was für nem Elon ich an die meisten Sachen drangehe, die ich tue. Jetzt zum Beispiel auch nen Tutorium geleitet im letzten Seme-

ster und ich bin ja manchmal nen bisschen (lacht) tatsächlich naiv und vielleicht fühl ich mich manchmal auch wie 'ne Mutter Theresa oder so (lacht). Spricht vielleicht nicht ganz für mich, aber ich hab dann auch immer den Anspruch, das gut zu machen und und das ist natürlich arbeitsintensiv. Und ich denke, das werd ich auch nie ablegen können irgendwo, möchte ich eigentlich auch nicht" (Asya.s.S.16-17).

Zu ihrem Bild von einer guten Lehrerin gehört, daß diese in der Lage ist, durch engagierten Einsatz einen positiven Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler und Schülerinnen zu nehmen. Asya selbst schreibt ihre Entwicklung dem Einfluß der 'richtigen Lehrer' zu. Dies kommt in ihrer Stellungnahme zu dem Statement 'Das westliche pädagogische Konzept ermöglicht allen Kindern die Entfaltung ihrer Persönlichkeit' zum Ausdruck, das sie auf die pädagogische Funktion von Schule bezieht:

"Ich mein, es kommt auf die Lehrer an. Ich mein, ich bin auch so geworden, weil ich die richtigen Lehrer hatte. Das kommt auch dazu, also wenn man wirklich nur so träge Lehrer hat, dann weiß ich nicht, in wie weit man sich da wirklich fordert, sich selbst" (Asya.s.S.39).

Erste berufliche Erfahrungen in Praktika konfrontieren die Probandinnen mit ihren teilweise idealistischen Ansprüchen. In der realen beruflichen Situation machen sie zum ersten Mal Erfahrungen mit ihrer zukünftigen Rolle als professionelle Pädagoginnen. Das bedeutet auch, daß sie gefordert sind, ein persönliches berufliches Rollenbild mit den entsprechenden Handlungsmustern für sich entwickeln. Asyas Praktikum an einem Gymnasium führt ihr vor Augen, daß ihr Anspruch und die schulische Wirklichkeit auseinanderklaffen. Sie macht erste Erfahrungen mit der Anforderung an ihre Frustrationstoleranz. In dem kritischen Blick auf ihre Erfahrungen im Praktikum fällt das Verständnis von der Lehrerin als Wissensvermittlerin auf. Probleme im Unterrichtsverlauf werden von ihr in erster Linie auf der Ebene des Erfolgs bzw. Mißerfolgs bei der Vermittlung des Wissens wahrgenommen und analysiert. So stellt sie fest, daß es ihr schwer fiel, den Wissenshorizont und die Leistungsfähigkeit der Kinder einzuschätzen:

"Das hat mich ein bisschen abgeschreckt, muß ich ganz ehrlich sagen. Ja, ich hab da so ein bisschen weiche Knie gekriegt, nachdem ich gesehen hab, ne, das ist ja doch nicht so einfach ist (lacht) irgendwie. Ich hab halt halt angefangen, irgendwie mit der fünften Klasse, ne sechste Klasse hatte ich, dann hatte ich auch ne achte Klasse und dann hab ich nur noch Elf und Zwölf gehabt. Und in einer fünften Klasse hab ich

Unterricht gehalten in Erdkunde, das war ja das erziehungswissenschaftliche Praktikum, das Allgemeine, wollt ich mich also nicht auf meine eigenen Fächer zu spezialisieren und hab das in der fünften Klasse gemacht. Das war ziemlich schwierig, überhaupt die Kinder einzuschätzen. Ich hatte die ja auch drei Wochen schon beobachtet, überhaupt ihren Wissenshorizont einzuschätzen und vor allem, ne, in Situationen, die man selber nicht eingeplant hat, ne, bei der eigenen Unterrichtsplanung, ne, daß man da auf irgendwelche Schuladrenwissen zurückgreifen muß. Ich hab gemerkt, na ja, da happens ein bisschen, daß diese Sicherheit einfach nicht da war und daß man halt auch einfach Schwierigkeiten hat, ne, auf dreißig Leute gleichzeitig irgendwie zu reagieren. Wie ich mir vorgenommen hab, ne, auf jeden Fall alle gleich zu behandeln und keinen zu bevorzugen und Schüler versuchen, zu animieren, irgendwas zu sagen, die halt sonst nichts sagen" (Asya, S. 18-19).

Als Praktikantin in einer Oberstufenklasse spürt sie zum ersten Mal, daß das von ihr vermittelte Wissen für die Schüler und SchülerInnen vor allem als funktionaler 'Tauschwert' gegen Noten in der Schule seine Bedeutung erhält. Der Sachzwang, auf Laufbahnen entscheidende Prüfungen vorbereiten zu müssen, bringt sie in Konflikt mit ihren Vorstellungen von einem pädagogisch professionell angeleiteten Lernprozeß. In einer Lehrinheit im Rahmen einer Pädagogikstunde zu "Verstärkermechanismen" gelingt es ihr nicht, den Lehrstoff für alle verständlich zu vermitteln: "ich hab's erklärt und erklärt und irgendwie haben sie's nicht verstanden" (Asya, S. 18). Konfrontiert mit dem begrenzten Zeitbudget, das ihr zur Verfügung steht, gerät sie in eine Dilemmasituation: Soll sie einen Schüler "drannehmen", der eher still und bisher durch seine intellektuellen Leistungen nicht aufgefallen ist, oder soll sie die 'Klassenbeste', die sich immer meldet, das Thema für alle verständlich vortragen lassen? Kritisch reflektiert sie im folgenden Abschnitt über ihre Entscheidung, von ihren pädagogischen Prinzipien zugunsten der Lehrstoffvermittlung abzuweichen. Die reale Lehrsituation vernachlässigt sie auch in ihrem hohen 'wissenschaftlichen' Anspruch an sich als Pädagogin. Die Lehr-Lern-Situation erweist sich als nicht vollständig planbar. Sie selbst muß flexibel und unter Rückgriff auf ihre Allgemeinbildung reagieren. Hinzu kommt, daß sie zum ersten Mal konkret mit dem Rollenwechsel von der Lernenden zur Lehrenden konfrontiert wird und dabei noch Probleme mit der notwendigen Rollendistanz hat. Vor diesem Hintergrund ist die Verwunderung Asyas über ihre Überlegenheit gegenüber den Schülern, in Hinblick auf Wissen, Selbständigkeit, Belastbarkeit und Nutzung verschiedener Sprachebenen zu sehen:

"Das war dann schon 'nen bisschen schwierig und vor allem nachdem ich auch ge-

merkt habe, daß ich die Leute auch überschätzt hab, also auch in ihrer Sprachfähigkeit, daß ich halt auch in einer Sprache gesprochen hab, ne, die teilweise nicht zugänglich war für sie und ich mein, ich bin ja auch nicht unbedingt so groß und so. Ich hab mir die nur angeguckt und ich denk, ja sind groß wie ich, sehen aus wie ich und so, nicht viel älter, nicht viel jünger, ne, und hab dann gedacht, ja, müßten doch ähnlich fit sein wie ich, eigentlich, obwohl ich eigentlich natürlich dachte, ne, ja o.k. vielleicht has'te 'nen bisschen Vorsprung irgendwie, weil du halt schon ein paar Semester studiert hast, aber so gravierend hab ich mir das eigentlich nicht vorgestellt" (Asya, S. 19).

Auch Lena macht erste Erfahrungen mit ihrer Rollenfindung und Rollendistanz als professionelle Pädagogin bei einem Praktikum in einem 'Jugendhaus', in dem sie mit männlichen türkischen Jugendlichen arbeiten muß. Anders als bei Asya, die sich zunächst selbst von ihrer Klientel nicht distanziert und erst in der Lehrsituation ein Verhältnis zu ihrer Rolle als Lehrerin entwickelt, überrascht Lena umgekehrt, daß ihre Klientel sie nicht als Pädagogin sondern zunächst als 'Ihresgleichen' behandelt. Es gelingt ihr jedoch unter Zuhilfenahme von Maßnahmen, mit denen sie Anerkennung ihrer Autorität und Disziplin einfordert, dennoch Akzeptanz als eine Art "große Schwester"<sup>28</sup> zu erhalten (Lena, S. 12). In ihrem Anspruch, durch ihre pädagogische Tätigkeit Veränderungen bei der Klientel bewirken zu wollen, antizipiert sie jedoch auch Probleme. Sie führt diese auf ideologische Unterschiede zwischen ihren Lebensvorstellungen und denen der türkischen Familien zurück, wie sie pauschalisiert bemerkt. Als Beispiel führt sie ihre Eltern an, die - das berichtet sie in einem früheren Gespräch mit der Autorin, auf das sie im folgenden Beispiel anspielt - den Bruder gegen seinen Willen mit einer jungen Frau aus der Türkei verheiratet hätten. Diese sei jetzt nach Deutschland gekommen und führe nun ein isoliertes Leben neben ihrem Mann, der keine Beziehung zu ihr aufbauen wolle. Angesichts des Problems, Einfluß auf die ihrer Meinung nach falschen Lebensvorstellungen der Eltern zu nehmen, sieht sie auch Differenzen mit ihrer zukünftigen Klientel auf sich zukommen. Sie setzt hier ihre Familienmitglieder mit der zukünftigen Klientel gleich. Indem sie dieser andere Sichtweisen "beibringen" möchte, offenbart sie ein Selbstverständnis als Pädagogin,

28. Sie nimmt hier Bezug auf Tradition in der türkischen Gesellschaft, als Ältere in einem pädagogischen Verhältnis zwischen Educand und Erziehendem den Rang der "älteren Schwester", also einer Respektsperson anzunehmen, deren Anordnungen befolgt werden müssen. Im Gegenzug hat die zu betreuende Person ein Anrecht auf liebevolle Zuwendung. Vgl. hierzu den Exkurs "Grundzüge 'islamischer' und 'traditioneller türkischer Erziehung'".

die ein bestimmtes Erziehungsziel in Hinblick auf ihre erwachsene Klientel verfolgt, das sich an ihren eigenen Werten und Normen orientiert. Damit präsentiert sie einen nahezu maternalistischen Ansatz. Sie weicht damit im beruflichen Bereich von dem auf privater Ebene postulierten dialogischen Prinzip ab. Ihr pädagogischer Ansatz weist Elemente von Anleitung auf. Die Vermischung von professionellem Anspruch und Erfahrungen mit der eigenen Familie verweisen darauf, daß noch Probleme mit der Unterscheidung zwischen der Betroffenheit und Professionalität bestehen:

*"Es ist so, daß ich mir auch überlege, es erschreckt mich sehr, daß man da nicht so viel helfen kann, wie man will. Weil ich, ich weiß nicht, ich meine, wir hatten uns ja letztes Mal schon unterhalten, ich meine, die türkischen Familien, sie haben einen anderen Idealismus und ich habe ein anderen Idealismus, es ist sehr schwierig, denen beizubringen, das ist nicht o.k. Zum Beispiel jetzt bei den, bei der Frau von meinem Bruder, die ist 16 Jahre und keine Eltern hier und sie hat keine Freunde hier, es wird immer so verlaufen, hab ich das Gefühl, also, den Eindruck"* (Lena, S.11).

Was die Relevanz der Faktoren Religiosität und Nationalität im zukünftigen beruflichen Umfeld anbelangt, so sprechen sich die Atheistinnen für ein multikulturelles, religiös tolerantes Umfeld aus, in dem weder Nationalität noch Religion der Mitarbeiter im Vordergrund stehen oder gar Einfluß auf die Arbeit haben. Von ihnen werden sowohl Bezüge zur Nationalität als auch zur Religion in die Nähe der Vertretung von Ideologien gerückt und als solche grundsätzlich abgelehnt:

*"Ich denke so, also solange man gemeinsam arbeiten kann für ein Ziel und für ein Ergebnis, dann kann er [der Chef oder Kollege] Buddhist sein, kann er Jehovas Zeuge sein, kann er Moslem sein, ja. Aber er darf dann halt nicht so seine Idealvorstellungen, seine Ideologie in seine Arbeit einbeziehen. Ja (X.: Das wär dir schon wichtig?) Ja, weil ich kann, weiß ich nicht, ich kann damit nicht so gut umgehen"* (Lena, S.13).

In einem multikulturellen beruflichen Umfeld sehen die Probandinnen ihre Lebensrealität am besten gespiegelt. So können sie ihr Ideal, sich nicht gegenüber anderen kulturell abzugrenzen, am besten realisieren. Der Wunsch, die Lebensrealität auch im beruflichen Umfeld gespiegelt zu sehen, verweist erneut auf den engen Zusammenhang zwischen privaten und beruflichen Interessen, der kennzeichnend für die beiden Atheistinnen ist. Wichtig ist hier darauf aufmerksam zu machen, daß Asya Multikulturalität nicht auf ein türkisch-deutsches Kollegium bezieht sondern in erster Linie andere als diese beiden Nationalitäten nennt:

*"Also ich fänd's ganz schön, wenn auf jeden Fall auch Leute aus anderen Kulturkreisen"<sup>23</sup>, sag ich mal, also jetzt, wenn ich nicht nur deutsche Arbeitskollegen hätte, wenn ich jetzt zum Beispiel irgendwie 'nen italienischen Lehrer oder so als Arbeitskollegen noch hätte, oder irgendwie vielleicht so 'ne polnische Lehrerin, also polnischen Ursprungs jetzt, ne, oder vielleicht sogar 'nen spanischen Lehrer oder auch 'ne türkische Lehrerin oder was auch immer. Also daß auf jeden Fall mein Umfeld auch, ne, mein Arbeitsumfeld ähnlich gestaltet ist, ne, wie mein Lebensumfeld eigentlich, weil ich mit ganz vielen Nationalitäten zusammen bin und weil ich aber auch nicht mag, nur in so mich abzudrängen eigentlich oder abzukapseln, das in Gruppen. Ich mein, ich mach das auch, aber das ist nicht das, was überwiegend mein Umfeld ausmacht"* (Asya, S.20).

### III.6.2 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Spiritualistinnen

Auch die Probandinnen dieser Gruppe haben sich bei der Studienfachwahl in erster Linie an ihrem persönlichen Interesse orientiert, so daß die Wahl des Lehramtsstudiums (Dilan) bzw. der Diplompädagogik mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik (Sunia, Melis) ihren Neigungen entspricht. Der Umgang mit dem Studium ist jedoch völlig unterschiedlich. Während das Studium für Melis und Sunia zu einer Art Lebensstil geworden ist und sie sich mit ihrem Fach identifizieren, gibt Dilan ihnen prämisschen Erwägungen Vorrang und bricht das Lehramtsstudium zugunsten eine Ausbildung als Krankenpflegerin ab, obwohl der Gedanke, "etwas zu lernen und es dann wieder Leuten weiterzuvermitteln" (Dilan, S.19) Dilan bei der Wahl des Lehramtsstudiums leitete.<sup>24</sup> Aber auch in die gerads begonnene Ausbildung als Krankenpflegerin

<sup>23</sup> Der Begriff "Kulturkreis", den Asya hier alltagsprachlich und unkritisch verwendet, bildet in der ihm innewohnenden Bedeutung einen Gegensatz zu ihrer, an anderer Stelle geäußerten Ablehnung von kultureller Abgrenzung. Es ist an dieser Stelle angebracht, auf Nestvogel hinzuweisen, die verschiedentlich die Verwendung dieses Begriffs kritisiert hat, der auf irreführende Weise die Existenz von Kulturen als in sich abgeschlossene und statische kulturelle Einheiten suggeriert (vgl. z.B. Nestvogel 1997, S.132).

<sup>24</sup> Diese Umorientierung fand wenige Wochen vor dem Interviewtermin statt, der zu der Zeit verbrochen worden war, als Dilan noch Lehramt für die Berufsschule für die Fächer Wirtschaft und Französisch studierte. Der Entschluß, ein Gespräch mit ihr dennoch in die Untersuchung miteinzuführen, wurde von der Überlegung geleitet, daß derartige Umorientierungen, insbesondere die von Dilan geäußerten Bedenken wegen einer beruflichen Zukunft nach Abschluß des Studiums Teil der Studienrealität sind.

tin integriert sie ihre Vorstellungen von einer späteren Lehtätigkeit, weshalb sie immer noch für das Lehramt an Berufsschulen eingeschrieben ist:

*"Ich hatte düstere Vorstellungen für die Zukunft und dann noch nicht mal man einen Job findet, wo ich sogar von einem Student mitbekommen hab, daß sie sogar keine Praktikastellen sogar bekommen, wo es sogar da schon ziemlich schwer ist. Und das waren alles so Gründe, wo ich mich wirklich dazu entschlossen hab, doch etwas zu machen, wo ich wirklich hinterher wenigstens auf sicheren Füßen wenigstens stehen kann (...). Nach der Ausbildung möchte ich auch ins Lehramt übertreten. Das ist bis jetzt meine Vorstellung, also Lehramt hat mich irgendwie gefangen, ich weiß auch nicht, warum. Also, es läßt mich nicht mehr in Ruhe, also das ist meine Überlegung bis jetzt"* (Dilan,a,S.22).

Neben der Orientierung am Arbeitsmarkt war ein weiterer Grund für ihren Entschluß die Angst, für den Lehrberuf im Fach Wirtschaft, doch nicht geeignet zu sein und darüber hinaus als ausländische Frau nicht akzeptiert zu werden:

*"Also ich persönlich habe mir dann, ich weiß nicht, ob ich sagen kann, ob ich's mir eingeredet hab oder nicht. Vielleicht hab ich's mir auch eingeredet, nur ich hab gesagt, ich bin bestimmt nicht in der Lage, Wirtschaft später an Wirtschaftsgymnasien oder an Berufsschulen zu vermitteln, denk ich mir. Und das war, glaub ich, nicht richtig, daß ich Wirtschaft gewählt hab, obwohl ich auch unter dem Aspekt das ja nur gewählt habe, weil, ja, Wirtschaft ist immer gut, ne, irgendwo. Deshalb, also ich glaub, das war nicht richtig, was ich da gemacht hab, eben mal so (...). Und dann dachte ich auch noch, vor allem auch als eine Frau, die ja, also, irgendwo wird man ja immer als Ausländer gesehen, ob man irgendwo ist, es ist ja so und dann dacht ich mir, daß vielleicht doch Schwierigkeiten auch sich ergeben würden so, später auch bei der Einstellung und so"* (Dilan,a,S.20).

Melis und Suna lassen sich in ihrer Studienfachwahl und im Studienverlauf nicht von dem Gedanken an spätere Berufsperspektiven, die als eher schwierig eingeschätzt werden, leiten. Im Gegenteil, sie orientieren sich an ihren persönlichen Interessen, die in beiden Fällen zunächst in Richtung eines Psychologie-Studiums gingen. Aufgrund der schwierigen Zulassungsbedingungen<sup>235</sup> begannen beide mit dem Pädagogik-Studium:

*"Ich hab mich einfach so reingestürzt, ohne abzuwägen, was dafür oder was dagegen*

*spricht. Hab gesagt, das interessiert mich, peng, und ich studier', wobei ich wirklich nicht irgendwie also gedacht habe an die Berufsperspektiven, oder was macht man damit und solche Sachen, ne. Denk mir, das war ein bisschen blöd, bin so reingestürzt, wobei ich das nicht so bereue. Das heißt nicht, daß ich's bereue, aber manchmal so eben Pädagogik und Berufsperspektiven, jeder sagt ja einem eben was Schwarzes voraus oder man weiß es ja selber, es steht nicht gut"* (Melis,a,S.19).

Auffällig ist auch bei ihnen, daß sie, wie bereits die Atheistinnen, das Studieren und die damit für sie verbundene Wissensaneignung zu einer Art Lebensstil entwickeln. Von dem Studium und dem sich anschließenden Beruf erwarten sie in erster Linie einen Gewinn für ihre Persönlichkeitsentwicklung, Berufstätigkeit, bzw. Weiterbildung spielt für sie eine wichtige Rolle bei ihrer Selbstdefinition und Lebensplanung, so will Melis, statt eine Familie zu gründen, *"beruflich was machen und meinen Weg finden"* (Melis,a,S.34). In der hohen Lernmotivation, verbunden mit dem Wunsch nach Persönlichkeitsentwicklung wiederholt sich das Muster, was bereits bei Lena und Asya zutage trat:

*"Also, ich möchte auf jeden Fall nicht aufhören, nicht mehr zu studieren. Also ich möchte mit einem anderen Studium anfangen. Ich weiß noch nicht, mit was, es kann sein, daß ich zusammen mit meinem Freund vielleicht sogar Informatik studiere oder ja doch, ich werde irgendwas studieren danach noch. Ich finde es stinklangweilig, wenn ich dann nur noch arbeiten müßte und nicht mehr studier'. Also ich hält immer das Gefühl 'Du müßt dich auch geistig entwickeln' und wenn man nur auf seine Arbeit konzentriert ist, dann wird man auch mit der Zeit stumpfsinnig, also so hab ich, ich hab diese Befürchtung ich weiß nicht, wie das sein wird"* (Suna,a,S.20).

Analog zu dieser Betonung des Wunsches, die eigenen kognitiven Kompetenzen auszubauen, werden auch die beruflichen Perspektiven eher im theoretischen Bereich gesehen. Melis strebt dabei die *"wissenschaftliche, theoretische Ebene"*, etwa als *"Dozentin an der Uni"* (Melis,a,S.20) an. Beide, Melis und Suna, können sich aber auch nach einer Zusatzausbildung eine Tätigkeit als Psychologin bzw. Therapeutin mit eigener Praxis vorstellen (Melis,a,S.22; Suna,a,S.19).

Anders als Melis interessiert sich Suna darüber hinaus auch für die praktische Beratungsarbeit. Nach Abschluß eines Praktikums bei einer Drogenberatungsstelle kann sie sich *"sehr gut vorstellen können, dasselbe machen zu können"* (Suna,a,S.21). Aus ihrem Erfahrungsbericht wird deutlich, welche Ansprüche sie an sich als Beraterin

<sup>235</sup> Das Fach ist mit einem Numerus Clausus belegt.



stellt. Im Mittelpunkt ihres Selbstverständnisses als Beraterin steht Empathie. Von Sozialberatern, die quasi als persönliche Disposition ein soziales Gefühl mitbringen müßten, erwartet sie ein besonderes Verständnis für das Klientel, Einfühlungsvermögen in deren Befindlichkeit sowie eheliche Anteilnahme. Sie mißt die Qualifikation der Sozialarbeiter, mit denen sie im Praktikum Kontakt hatte, an ihrer Fähigkeit, nicht nur auf das Klientel, sondern auch auf sie als zurückhaltende Praktikantin einzugehen. Ähnlich wie bei Asya findet hier eine gewisse Identifikation mit der Klientel und noch nicht mit der Rolle als professionelle Pädagogin statt. Aus ihrer Kritik an den Sozialarbeitern, die sie bei der Arbeit beobachtet hat, wird ihr Idealbild von Beratungsarbeit deutlich:

*"Aber ich war enttäuscht von den Leuten, die da arbeiten, weil, ich dachte mir, es sind Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und haben doch nicht dieses Soziale an sich, so hat ich das Gefühl, weil, die haben gesehen, ich bin 'ne Praktikantin, aber eine Praktikantin, die zurückhaltend ist, und keiner hat sich die Mühe gemacht so, vielleicht, mehr entgegenzukommen. Also da hab ich das Gefühl gehabt, die müssen dann noch so viel Verständnis für Leute haben, die sehr, sehr viel schlimmer als ich dran sind, mit sehr vielen Problemen beschaffigen müssen. Und ich weiß nicht, ich hab gedacht, bei dir das ist nur eine kleine Schüchternheit und da wissen sie nicht mal, wie sie darauf reagieren sollen und sollen Verständnis haben für andere Menschen, ich weiß nicht, ich fand das irgendwie geheuchelt. Also das war enttäuschend für mich, das zu sehen"* (Suna,a.S.21).

Auch die Spiritualistinnen lernen jeglichen Einfluß der Faktoren Religion und Nationalität auf ihr berufliches Umfeld ab. In Hinblick auf ihre eigene religiöse Orientierung stellen sie keine Zusammenhänge zu ihrem künftigen beruflichen Umfeld her. Nationalität oder Religion *"spielt gar keine Rolle"* (Melis,a.S.22), es sei denn, sie wird demonstrativ nach außen getragen und zur Beeinflussung anderer mißbraucht. Da Suna bereits schlechte Erfahrungen mit Missionierungswetsuchen durch eine gläubige Freundin gemacht hat, wäre ihr im beruflichen Umfeld wichtig, mit Personen zusammenzuarbeiten, die ihre religiöse Orientierung ihr gegenüber nicht demonstrativ betonen. Zu einem Problem könnte der Faktor Religion im Arbeitszusammenhang lediglich dann werden, wenn andere ihnen gegenüber nicht die nötige Toleranz zeigen und ihre eigene Religion in den Vordergrund stellen:

*"Wenn sie das zu sehr in den Vordergrund drängen und ja ich meine, wenn sie damit, also ich hatte mal 'ne Freundin, ich würde sie als strenge Muslimin bezeichnen, also sie trägt 'nen Kopftuch, fastet, betet, wie eben ein Muslima sein soll. Ja und ich hab*

*sie in der Schule, wir waren Klassenkameraden, ich glaub, im zwölften Schuljahr war das so, daß wir dann gute Freunde wurden. Es war dann immer so, daß von ihrer Seite kam 'Ja du bist auf'm falschen Weg'. 'Man muß dich, also ich muß dich auf'n richtigen Weg bringen', ne, also diese Missionierungsbestrebungen, würd ich sagen. Das stört mich dann halt, wenn Leute glauben, anhand ihrer Gläubigkeit andere beeinflussen zu müssen"* (Suna,a.S.21-22).

### III.6.3 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den Laizistinnen

#### Die alevitischen Laizistinnen

Die Gruppe der alevitischen Laizistinnen besteht aus zwei Lehramtsstudentinnen und zwei Diplom-Pädagogik-Studentinnen. Die Studienwahlmotive, Praktikums-erfahrungen, Berufsvorstellungen und pädagogischen Leitgedanken sind unter den Probandinnen dieser Gruppe sehr unterschiedlich. Canan z.B. hat aufgrund ihrer guten Abiturnote von ihrem ursprünglichen Vorhaben Pädagogik zu studieren oder Grundschullehrerin zu werden, auf Anraten von Freunden und der Familie Abstand genommen. Mit der Vorstellung, mehr zu verdienen, wählte sie das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II. Trotz anfänglicher Skepsis gegenüber dem Lehramtsberuf steuete sie nach einem Schulpraktikum der Aussicht, Lehrerin zu werden, positiv gegenüber, da sie feststellt, daß sie die Lehrsituation meistern kann. In ihrer Wahrnehmung sind es jedoch vor allem die respektlosen Schüler, die ihr als Lehrerin Probleme bereiten könnten. Die Schulderung ihrer Praktikums Erfahrung vermittelt den Eindruck, daß die Schule dennoch als ihr zukünftiges Wirkungsfeld zu akzeptieren bereit ist:

*"Ja, ich war ja eigentlich immer unsicher. Ich wollte ja eigentlich gar nicht auf Sekundarstufe II und auf Lehramt, allgemein nicht. Aber wo ich das Praktikum gemacht hab, ich hab selber unterrichtet, zwei Wochen lang, ich hab eigentlich gesehen, daß das doch was für mich ist. Also es gefiel mir der Beruf. Die Schüler, ok, es sind mal freche Schüler, aber, kann man nicht ändern, aber der Beruf an sich gefällt mir doch jetzt so langsam"* (Canan,a.S.7).

In Hinblick auf die Schüler, das wird hier bereits deutlich, hat Canan Bedenken ob ihres Umgangs mit ihnen. Daher ist sie vor allem interessiert an 'unproblematischen' Arbeitszusammenhängen, die sie in Klassen mit einer niedrigen Anzahl ausländischer Schüler vermutet. Als Lehrerin sieht sie sich, anders als etwa Asya und auch anders

als Sevim (s.u.), nicht in der Rolle der Sozialarbeiterin, sondern als Vermittlerin von Lehrstoff. Implizit nur ist ihren Äußerungen zu entnehmen, daß für sie stärker die didaktisch-methodischen Aspekte des Lehrens als die interaktionell-sozialen im Vordergrund stehen. In der Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen stehen funktionale Aspekte, wie etwa das "Zurechtkommen" im Vordergrund. Es geht ihr nicht um den Aufbau einer emotionalen Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen. Während sie, wie die anderen Probandinnen dieser Gruppe, keine Probleme im Umgang mit einem national oder religiös beliebig zusammengesetzten Kollegium sieht, antizipiert sie durchaus mögliche Probleme mit ausländischen Schülern. Indem sie die Ursachen für die Probleme zwischen Lehrern und (ausländischen) Schülern bei den Schülern verortet, reproduziert sie gesellschaftliche Stereotype über die durch die ausländischen Kinder an die Schule herangetragenen Probleme. Die schulseitigen Faktoren, die zu den Problemen von Kindern ausländischer Herkunft in der Schule beitragen könnten, entziehen sich ihrer Wahrnehmung. Canan ist ein prägnantes Beispiel für diejenigen Probandinnen im Sample, die sich gerade nicht mit ihrer ethnischen oder religiösen Herkunft in den Beruf einbringen wollen, sondern sich im Gegenteil in beruflicher Hinsicht davon losgelöst wahrnehmen und auch so wahrgenommen werden wollen:

*"Ja, ich will auf jeden Fall auf ein Gymnasium, weil ich denke, daß die Schüler nicht so problematisch sind, wie, ich weiß nicht, wie in den anderen Schulen. Und da sind auch nicht so viele ausländische Schüler. Vielleicht sind da eher ausländische Schüler da, die auch nicht so viele Probleme, also von problematischen Familien kommen. Ja, ja. Das wäre dir wichtig? Ja, weil, ich weiß nicht, es gibt wirklich sehr viele ausländische Schüler, die große Probleme machen und halt, um mit denen klarzukommen, ist es recht schwer. Also ich red nicht unbedingt von türkischen Familien, sondern von Libanesen und was weiß ich, was es da noch gibt"* (Canan, a.S.7).

Ganz anders fällt Sevim ihre Rolle als Lehrerin und ihr Verhältnis zu den (türkischen) Schülern und Schülerinnen auf. Für sie steht die Vorstellung von einer positiven Interaktion mit jungen Menschen, des Austausches mit ihnen und der Möglichkeit, selbst von ihnen zu lernen, im Vordergrund. Damit stellt für sie die Schule einen Ort des Lernens für Lehrer wie für Schüler dar. Lernen beschränkt sich für sie nicht auf eine kognitive Aneignung des Lehrstoffs, sondern steht in engem Zusammenhang mit der Vermittlung ganzer Lebensphilosophien. Die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin beschränkt sich nicht auf diejenige eines Informationsvermittlers, sondern er wird von Sevim auch in der Rolle des Erziehers und in dieser Eigenschaft als mitverantwortlich

für die erzieherische Vorbereitung nachfolgender Generationen auf die Gesellschaft gescheit:

*"Also, wie soll ich sagen, ich muß reden können und so irgendwie, ich möchte immer sehr viel lernen. Weil ich jetzt, sagen wir mal, dieses Lehramt studiere, das heißt für mich nicht, ja, ich werde die nachfolgende Generation erziehen, ist klar, das gehört natürlich dazu, aber Dinge, sehr viele, die vergessen ja, nicht nur die Lehrer erziehen, sondern sie werden selbst auch von den Kindern erzogen (...) Sagen wir mal, egal wie viele Jahre vergangen sein sollten, wenn dann die neue Generation kommt, dann möchte ich auch ihre Gedanken, ihre Lebensphilosophie, also die möchte, ich sozusagen kennenzulernen irgendwie, weiß ich jetzt nicht, also ich liebe die Schule"* (Sevim, a.S.10).

Im Gegensatz zu Canan dominieren bei Sevim die interaktionell-sozialen Gesichtspunkte des Wirkens als Lehrerin. In ihrem Ideal einer guten Lehrerin verbindet sie traditionelle mit modernen Elementen. So möchte sie als Lehrerin den Schülern im Rahmen einer freundschaftlichen Beziehung Vorbild und Wegweiser, Vertrauensperson und Lebensberaterin sein. Sie möchte zur Selbstständigkeit und eigenen Urteilsfähigkeit hinführen. Die wichtigsten Elemente einer idealen Lehrer-Schüler-Beziehung beschreibt sie dabei mit "Achtung und Liebe", womit sie auf das traditionelle türkische 'sevgi-saygi'-System<sup>256</sup> in der Erziehungsbeziehung zwischen Erzieher und Educanden rekurriert. Praktisches Vorbild hierfür sind die türkischen Lehrer an ihrer Praktikumsschule, die für sie dieses Ideal der Verbindung von affektiver Nähe mit klaren Rollenmustern (Erzieher-Educand) verkörpern. In Sevim's Vorstellung von Pädagogik erscheint das Motiv des Pädagogen als 'Führer', der aufgrund seines Alters mehr Wissen und Lebenserfahrung hat und den von ihm anzuleitenden Educanden 'Lebenshilfe' gibt. Vor allem im emotionalen Bereich der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern stellt sie einen Unterschied zwischen deutschen und türkischen Lehrern. Während sie bei den deutschen Lehrern die faire Gleichbehandlung der türkischen mit den deutschen Schülern und Schülerinnen positiv hervorhebt, ist es das durch 'Liebe und Achtung' bestimmte Verhältnis zu Schülern und Schülerinnen bei türkischen Lehrern, die es verstehen, Lehrstoff so in den Lebenszusammenhang einzubinden, daß eine aus ihrer Sicht optimale Verbindung zwischen didaktisch-methodischen und interaktionell-sozialen Dimensionen des Unterrichts entsteht:

*"Und dann hab ich gedacht, ne, also, wie schön wäre es, wenn du so eine Lehrerin*

<sup>256</sup> Vgl. Exkurs "Grundzüge 'islamischer' und 'traditioneller türkischer' Erziehung".

werden könntest, wenn du an so eine Schule kämst. Was weiß ich, also sogar die deutschen Lehrer, also ich habe da keine unterschiedliche Behandlung festgestellt. So, 'Ach, das sind nur Ausländer, zweite Klasse oder dritte Klasse' sowas habe ich überhaupt nicht erlebt. Eher so, zwischen denen war immer so 'ne freundschaftliche Beziehung und bei den türkischen Lehrern genau so. Und was mir am meisten auffallen ist, die türkischen Lehrer haben immer versucht, ihren Schülern auch Lebensweisheiten zu vermitteln. Also sagen wir mal, die deutschen Lehrer, was weiß ich, die haben halt 'nen Text gelesen über Fabel oder so oder über Parabel, dann haben sie sich auch wirklich nur auf den Text fixiert. Aber bei den türkischen Lehrern war das nicht so. Sagen wird mal, das Thema ist in dem Moment Istanbul, damals haben sie eben immer über Istanbul geredet von der Geschichte bis heute, dann haben die Lehrer, was weiß ich, irgendwie eben immer gesagt 'Ja, wenn ihr auch studieren wollt, wenn ihr etwas aus eurem Leben machen wollt, dann, liebe Kinder, macht dies und jenes, das ist alles sehr wichtig' oder einer der Lehrer sagte das immer, also immer wieder, aber halt auf 'ne indirekte Art und Weise: 'Also Kinder, paßt in eurem Leben auf, nehmt euch in Acht vor Rassismus, der Rassismus hat sich überall richtig ausgebreitet' (...) Und sagen wir mal, als ich das so bei den türkischen Lehrern gesehen habe, irgendwie war das für mich auch ein Vorbild, kann ich sagen. Eben Sevim so, denk daran, in Zukunft kannst du es auch so machen, wie sie, auf die indirekte Art und Weise. So, und diese türkischen Lehrer wurden von den Schülern sehr geliebt, das war wirklich so, sagen wir mal so, wenn die Schüler ihre Lehrer gesehen haben, dann glänzten richtig ihre Augen 'Oh mein Lehrer'. Also diese Achtung bekamen sie sogar waren wie Freunde, aber dennoch war da diese Achtung und diese Liebe zwischen ihnen" (Sevim, a.S.12-13).

Auch für Yeşim und Gül, die beide Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik studieren, ist ihr Studium eine Vorbereitung auf den Traumberuf, mit dem sie anderen Menschen helfen wollen. Sie sehen darin eine optimale Umsetzung der persönlichen sozialen Verantwortung, Gül spricht sogar von einer Berufung, die sie hinsichtlich einer sozialen Tätigkeit in sich verspürt:

"Ich will das schon immer machen, also anderen Menschen helfen, auch mit Menschen zusammenarbeiten und das einfach so, weiß ich nicht, meine soziale Ader so. Also ich mach das, weil ich denk, ich bin dazu berufen, also ich mach das, weil's mir Spaß macht, ganz einfach ich möcht das auch mal ausüben später auf jeden Fall, das ist der Grund" (Gül, a.S.12).

Die pädagogische Arbeit hat dabei, aus ihrer Sicht, ganz bestimmte Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Zum einen muß sie von qualifizierten professionellen Pädagogen und Pädagoginnen durchgeführt werden. Dies wird ihr im Zusammenhang mit ihrem Praktikum bei einer Beratungsstelle für ausländische Jugendliche und ihre Familien klar. Am Beispiel eines für sie sehr schlecht geführten Beratungsgespräches eines älteren türkischen Sozialberaters mit einem türkischen Jugendlichen, der durch abweichendes Verhalten in der Schule aufgefallen war, stellt Gül klar, wie ein gutes Beratungsgespräch mit einem jugendlichen Klienten nach ihren Kriterien hätte ablaufen müssen. Dem älteren türkischen Sozialberater wirft sie vor, dem Jugendlichen seine Perspektive aufzudrängen und ihm keine Möglichkeit gegeben zu haben, an der Problemlösung im Beratungsgespräch aktiv teilnehmen zu können, indem er etwa seine Sicht des Problems hätte schildern können. Das Erlebnis ist für sie eine Negativfolie, vor der sie ihre eigenen Vorstellungen von Beratung betonen kann:

"Und dann hat der uns<sup>27</sup> zu einem Beratungsgespräch mitgenommen, und es ging da um einen türkischen Jungen, der war 16 Jahre alt, war noch in der sechsten Klasse. Er hat auf dem Schulhof mit Klamotten gedealt, hat die Lehrerin bedroht und so weiter und so fort. Und der Junge saß da jetzt, sein Vater, seine Mutter, die Direktorin saß da, die Klassenlehrerin und Herr B. und wir beide jetzt so. So viele Leute sitzen jetzt und die haben, also die Lehrerin hat natürlich nur Beschuldigungen geäußert. Die Direktorin war natürlich auf der Seite der Lehrerin, der Vater war, also schien ziemlich streng zu sein, auch so religiös. Der Mutter hat man überhaupt nichts eingeräumt, die wollte irgendwann mal was sagen, dann hat dieser Herr B. gesagt 'Du sei still' das fand ich superhart ne also das ist unverschämt irgendwo und er ist dann auf die Tür gekommen dieser B. 'Ja, guck mal, Mehmet, so viele Leute haben soviele Sachen jetzt liegenlassen und sind jetzt hierhingekommen, nur für dich. Jetzt sag doch mal was dazu. Willst du dich ändern? Willst du das gut machen?' und die haben dem echt keine Möglichkeit gegeben, mal zu reden oder seine Probleme zu schildern. Sie habe so alle auf den eingewirkt ne, der hat sich nachher so verredet, ne, so durcheinander war der, ne, also er kam da auch nicht mehr raus und es hat auch nichts gebracht. Und irgendwann meinte der Vater so, ja, daß wir beide halt rausgehen sollten, weil der Junge jetzt nicht reden kann. Dabei hab ich mir gedacht, wenn wir beide jetzt mit der Freundin da gewesen wären, hätten wir bestimmt super mit dem geredet und der hätte uns bestimmt mehr erzählt, als denen allen zusammen. Ja, sind wir halt rausgegangen und ich finde dieser Herr B. hat völlig versagt" (Gül, a.S.15).

<sup>27</sup> Gül bezieht sich hier auf sich und ihre Freundin, mit der sie das Praktikum gemeinsam gemacht hat.

Mir dem hier deutlich werdenden idealistischen Verständnis von pädagogischen Handeln "als Hilfe für die zunehmend selbstbestimmte bzw. aktiv mitbestimmte Gestaltung von Lebenspraxis", das von einer "prinzipiellen Achtung der lebenspraktischen Autonomie des Klienten ausgeht" (Dewe 1997, S.127) trifft Gül in der geschichtlichen Situation offenbar auf ein "Normalmodell von Beratung", das davon ausgeht, "daß derjenige, der sich zum Klienten von Beratung erklärt, zugleich seine Autonomie über ihn selbst betreffende lebenspraktische Fragen dispensiert hat" (ebenda, S.126). Wie in dem von Gül geschilderten Fall, gilt diese Beratung dann als erfolgreich, wenn sich der Ratsuchende am Ende bereiterklärt, sein lebenspraktisches Handeln nach der in der Beratungssituation an ihn herangebrachten Problemlösungsstrategie zu verändern. Gül interpretiert die Differenz zwischen ihrem und dem Verständnis des türkischen Sozialtherapeuten von Beratung jedoch nicht als in unterschiedlichen pädagogische Ansätzen begründet. Ihre Kritik an Herrn B.'s Vorgehensweise verdichtet sich als Kritik an der älteren Generation türkischer Pädagogen, die keine qualifizierte Ausbildung haben und daher für ihre Positionen nicht geeignet seien. In ihrer Interpretation gibt es einen auf den unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufsbiographien der zwei Generationen von Migrant/innen beruhenden Generationenkonflikt zwischen jüngeren und älteren türkischen Sozialarbeitern. Der Begriff 'besetzen' deutet darauf hin, daß es sich in ihrer Wahrnehmung auch um eine Frage der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt handelt:

*"Also sowas find ich schlimm auch, daß solche Leute solche Positionen besetzen irgendwo und wirklich sich als Pädagogen schimpfen und wirklich inkompetent sind, nach meiner Meinung, weiß ich nicht. Also die, aber das ist meistens so. Die kommen irgendwann nach Deutschland, dolmetschen irgendwie bißchen rum, ja, und dann werden die halt irgendwie Sozialarbeiter, weil halt, weiß ich nicht, damals keine qualifizierten Leute wahrscheinlich gab und dann sind 'se halt in diesen Positionen" (Gül,a,S.15).*

In der Beratungsarbeit mit Jugendlichen ist für Gül die Balance zwischen Distanz und vertrauensvoller Beziehung wichtig neben der fachlichen Kompetenz und beruflichen Qualifikation als Pädagogin. Ihr Verständnis von Beratung orientiert sich an den interaktionistischen Idealen pädagogischen Handelns, am dialogischen Prinzip. Klienten sollen als gleichberechtigte Partner in der Situation pädagogischen Handelns behandelt werden. In GÜls Definition ist eine durch eine professionelle Pädagogin durchgeführte Beratung eine professionelle Hilfe zur Selbstentfaltung. In ihrer Idealvorstellung pädagogischen Handelns weist sie alle Elemente, die auf eine Leitung oder Führung

des Klienten durch die Beraterin hinauslaufen könnten, von sich:

*"Dann find ich schon, sollt ich nicht da irgendwie autoritär sitzen und sagen, ja, das hast du so und so zu machen und das und jenes hast du nicht zu machen. Sondern, ich würd dem doch schon gerne zuhören und erst mal Vertrauen gewinnen und irgendwie 'ne Beziehung aufbauen, weil das passiert schon oft auch mit diesem Videoprojekt<sup>28</sup>. Da hat man schon gemerkt. Ich mein o.k. man muß schon irgendwo 'ne Distanz zeigen, das ist ganz klar, aber auch irgendwo Möglichkeiten geben, daß die Leute dich doch schon ansprechen können und wissen, daß sie zu dir kommen können. Also ich denke, das ist wichtig und nicht immer hat so im Stuhl sitzen und ja das ist falsch und jetzt hast du so zu machen und diese und jenes, denk ich mir mak. Also so stell ich mir das auch vor" (Gül,a,S.16).*

Analog zu Sevim strebt auch Yeşim explizit ein soziales Engagement für Migrantinnen an. Ihr Ziel ist es, nach Abschluß ihres Studiums der Diplom-Pädagogik "für diese Minderheiten auch da zu sein, denen zu helfen" daher kommt ihre "Entschlossenheit, etwas für diese Menschen zu machen" (Yeşim,a,S.15-16). Gleichzeitig betrachtet sie ihr Studium - analog zu Lena und Asya - auch als eine Möglichkeit, die eigene Migrationsgeschichte aufzuarbeiten, mehr über sich selbst zu erfahren. Hier wurde ihr geholfen, ihre persönliche familiäre Migrationserfahrung zu objektivieren. Dabei läßt sie die ganze Familie an ihren neu gewonnenen Erkenntnissen teilhaben:

*"Aber ich hab auch einiges dazu, also einiges mehr hab ich dazugelernt, zum Beispiel auch über Migration. Wie war das mit meinen Eltern? Das, was meine Eltern nie gewußt haben über sich selber, hab ich dann gelernt. Und das war sehr schön eigentlich für mich, was ich dann auch meinen Eltern immer wieder erzählt habe, was denen dann auch bewußt wurde und sie sagten 'Ja, das ist so, das war wirklich so' das war ganz gut für mich, also diese Themen in Ausländerpädagogik. Ja und jetzt bin ich ja fast fertig und ich muß sagen, ich würd gerne noch was weiterstudieren, weil mich das nicht erfüllt hat so ganz, ja so das mit meinem Studiengang" (Yeşim,a,S.13).*

Ziel der von Yeşim angestrebten pädagogischen Arbeit ist die Hilfe zur "Entfaltung als Mensch", die sie den Migrantinnen und Migrantinnen bieten will. Sie will sich für türkische Frauen und Mädchen einsetzen, sieht sich als Anwältin ihren Interessen gegenüber deutschen Pädagoginnen, die sich - Yeşims Beobachtungen zufolge - nicht in gleicher

<sup>28</sup> Sie nimmt hier Bezug auf ein Videoprojekt, das sie im Rahmen ihres Praktikums an einer Schule mit Jugendlichen ausländischer Herkunft durchgeführt hat.

Weise für eine Entwicklung der türkischen Migrantinnen einsetzen (Yeşim, a.S.15-16). Daraus spricht ein Verständnis von pädagogischer Arbeit als Führung und Lebenshilfe. In ihrem Selbstverständnis als Pädagogin spielt die Tatsache, daß sie türkischer Herkunft ist, eine wichtige Rolle. Sie betrachtet dies als Kompetenzerwerb gegenüber deutschen Pädagoginnen. Gerade als Türkin sieht Yeşim sich in der besonderen Verantwortung, sich für türkische Frauen und Mädchen einzusetzen. Gleichzeitig antizipiert sie aber auch gewisse Konflikte als deutsche Pädagogin türkischer Herkunft. Diese sieht sie in Zusammenarbeit mit anderen deutschen Pädagoginnen in ihrem zukünftigen Beruf in Hinblick auf das pädagogische Selbstverständnis, insbesondere, was das Verhältnis zu der Klientel anbelangt. Hier kann sie bereits auf negative Erfahrungen im Praktikum zurückblicken. Yeşim erlebte dort das Handeln einer deutschen Pädagogin als mangelndes Einfühlungsvermögen gegenüber der türkischen Klientel.

Die von ihr geschilderte Situation offenbart, unabhängig von der ethnischen Herkunft der beteiligten Pädagoginnen, zwei verschiedene Ansätze von Interkultureller Pädagogik. Die deutsche Pädagogin setzt, in der Schilderung von Yeşim, ohne Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenz der türkischen Frauen und ihrer Befindlichkeit auf ein begebnungsorientiertes, an Handlungsvorgaben der Aufnahmegesellschaft orientiertes Integrationskonzept, indem sie türkische Kursteilnehmerinnen mit Verweis auf die Anwesenheit deutscher Teilnehmerinnen zwingen will, nur Deutsch zu sprechen. Yeşim verfolgt dagegen ein völlig anderes Integrationskonzept. Sie möchte den Frauen in einer türkischsprachigen Gruppe zunächst die Stärkung ihrer kulturellen Selbstdefinition ermöglichen. Ihr Ansatz könnte auch als kulturrelativistisch bezeichnet werden, während der von ihr geschilderte Ansatz der deutschen Pädagogin insofern eine universalistische Tendenz hat, als die deutschen und die türkischen Frauen auf eine gemeinsame Basis (in diesem Fall sprachliche Basis) verpflichtet werden, freilich zugunsten des Deutschen als postuliertem gemeinsamen Nenner. Dieses Erlebnis während des Praktikums führt Yeşim dazu, sich selbst aufgrund ihrer türkischen Herkunft eine größere Empathie und damit auch Kompetenz im Umgang mit fremden Kulturen zuzusprechen. Sie betrachtet das Erlebnis als persönliche Aufforderung an sich, sich für die Belange dieser Frauen einzusetzen:

*"In diesem Mädchenzentrum war eine deutsche Pädagogin, war sie die Leiterin in diesem Haus. Und es gab regelmäßig jeden Donnerstag ein Frauenfrühstück, wo überwiegend ausländische Frauen, türkische Frauen dran beteiligt waren. So und dann gab es vielleicht fünf, sechs Frauen, also deutsche Frauen, die daran mitgemacht haben. Und diese Leiterin wollte zwanghaft von den türkischen Frauen, daß diese*

*Deutsch sprechen. Ja, sie hatte kein Verständnis dafür, daß die Frauen nicht so aus sich heraus reden könnten, wenn sie Deutsch reden, weil sie eigentlich die Sprache ja gar nicht beherrschen. So und jede Woche lief das dann mit Streit auseinander, sie sagte immer wieder Ich seh das nicht ein, die Frauen müssen jetzt Deutsch reden!' Ja, und wir hatten mein Gott wieviel Diskussionen, die ich auch mit ihr hatte. Ich sagte immer 'Du bist Pädagogin, du mußt wissen, daß jeder die Sprache, die der beherrscht, in der sich erst mal also unterhalten muß, sonst kann ein Mensch auch sich nicht entfalten'. Ja und dieses Verständnis fehlte da wieder, ja. Sie wollte einfach, daß Türkinnen Deutsch reden, obwohl sie es nicht konnten und wollte für diese fünf Deutschen, daß alle Deutsch reden. Ja und das war schon für mich so'n bißchen so diskriminierend, sag ich mal. Und da hab ich gemerkt, oh Gott, wird das später Probleme geben, wenn ich als Türkin halt irgendwie zu den Migrantinnen oder zu den türkischen Mädchen und Frauen halt siehe und denen behilflich sein will, daß das vielleicht 'nen Hindernis sein könnte. Hab ich mir so Gedanken gemacht, was auch mit Angst verbunden ist, ne, daß halt so wichtige Sachen nicht anerkannt werden, von solchen Pädagoginnen. Das hat mir so'n bißchen zu Denken gemacht" (Yeşim, a.S.15).*

Während, wie in dem Beispiel von Yeşim offenbar die Nationalität bzw. ethnische Zugehörigkeit durchaus als Problemfaktor im zukünftigen beruflichen Zusammenhang wahrgenommen und kritisch reflektiert wird, gibt keine der alevitischen Laizistinnen einen Hinweis auf die Bedeutung der religiösen Orientierung für das berufliche Handeln. Dies geschieht auch nicht in Form einer Auseinandersetzung mit ihrer Wahrnehmung durch türkische Sunniten oder Deutsche.

#### Die sunnitischen Laizistinnen

Die Gruppe der sunnitischen Laizistinnen setzt sich aus vier Lehramts- und zwei Diplompädagogik-Studentinnen zusammen. Bei den sunnitischen Laizistinnen ist ebenfalls festzustellen, daß sehr unterschiedliche Begründungen für die Wahl des pädagogischen Studiums angeführt werden. Sie reichen von der Annahme, Pädagogik sei ohne große Anstrengungen zu studieren (Hande) über eine Orientierung an der Empfehlung der Eltern (Causu) oder dem Nachstreifen eines beruflichen Vorbildes (Mediha) bis zu dem Wunsch, den Traumberuf Lehrerin ausüben zu können (Ayten, Meral, Suzan). In vielen Fällen steht auch hier die heutige Berufsorientierung in einem engen Zusammenhang mit dem Wunsch, etwas für die türkische community zu tun.

Nur wenige lehnen jegliche Bezüge zur türkischen Klientel ab, wie etwa Suzan, die ungeachtet der Nationalität erwartet, von allen Schülern und Schülerinnen in gleicher Weise akzeptiert zu werden. Auch sie selbst möchte ihre Schülerinnen als Individuen, nicht als Angehörige einer bestimmten Nationalität fördern (Suzan, S.14). In der Ablehnung jegliche Bezüge zur ethnischen Herkunft im zukünftigen Beruf weist sie Parallelen zu Cauan (s.o.) auf.

Anders ist dies bei Hande. Sie sieht ihre berufliche Zukunft durchaus im Bereich der Sozialarbeit für Migranten und Migrantinnen. Diese Orientierung verstärkt sich durch positive Erfahrungen im Praktikum. Sie macht die Erfahrung, daß sie ihre Insiderkenntnisse über das Rollenverhalten in männlichen türkischen Jugendgruppen im Beruf gut nutzen kann. Handes pädagogische Vorstellungen sind gekennzeichnet durch die Betonung einer natürlichen Autorität der Pädagogin gegenüber ihren 'Schützlingen' bei ansonsten eher freundschaftlichem Umgang. Im Vergleich zu Praktikumsaufahrungen in einem Altenheim, die sie eher deprimiert haben, da sie sich dort machtlos gegenüber dem Elend fühlte, ist sie von ihren Erfahrungen in einem Haus der Jugend in der Arbeit mit wie sie sie nennt - "Unterschichtjugendlichen ausländischer Herkunft" - ganz begeistert. Die Arbeit stellte für sie eine Herausforderung dar. Sie ist im Beruf ergebnisorientiert, möchte als Pädagogin schnell etwas bewirken bei ihrer Klientel und in der persönlichen Beziehung zum Klientel ernst genommen und geachtet werden. Hier weist sie Ähnlichkeiten mit Lena auf.

In dem folgenden Beispiel aus dem Praktikum im Jugendclub demonstriert Hande, wie sie aus ihrem Alltagswissen über das Rollenverhalten türkischer (Unterschicht-) Jungen gegenüber türkischen Frauen eine Problemlösung für die fehlende Akzeptanz ihrer Autorität im Jugendclub herleitet. Bei der Bewältigung einer Konfliktsituation nimmt sie nicht bezug auf ihre Position als Pädagogin, sondern verläßt diese. Sie greift stattdessen auf ihr aus dem Familienkreis bekannte Verhaltensweisen zurück. Sie rekurriert dabei auf traditionelle türkische Rollenmuster und verbindet dies gleichzeitig mit der Position einer mit den Jugendlichen auf einer Ebene stehenden Person, d.h. sie verknüpft vordergründig widersprüchliche Rollenmuster miteinander (Hande, S.20-21). Die Annahme der Jugendlichen, daß sie sich ihnen gegenüber nur aufgrund ihrer Rolle als Pädagogin behaupten könne, führt bei Hande, die hier offenbar keine Rollendistanz aufbauen kann, dazu, daß sie sich in ihrer Ehre gekränkt fühlt. Sie will beweisen, daß sie es mit ihnen auf einer Ebene aufnehmen kann. Indem sie eine persönliche Betroffenheit zum Anlaß nimmt, ihrerseits die Jugendlichen zu provozieren, verläßt sie die

Rolle als professionelle Pädagogin und begibt sich auf die Betroffenenebene. Es gelingt ihr jedoch, die Situation mit Rekurs auf gemeinsame kulturelle Muster - die Tatsache, daß sie nicht schutzlos ist, da männliche Verwandte ihr zur Seite stehen - zu meistern:

*"Ja und bei Jugendlichen, hab ich gemerkt, das ist auch nicht grad so leicht, aber war schon interessanter, war ne Herausforderung. Da waren auch ausländische Jugendliche, meistens. Was mir erst mal sehr gut gefallen hat, die haben sich alle an diese Hausordnung gehalten (...) Aber ich mein', man merkte bei Konfliktsituationen, da haben die versucht, ich bin älter, ich bin Mann, das durchzubringen. Irgendwann, mit einem häßl' ich mich fast gekloppt, also das ging mir zu bunt. Erst mal kam der an, ja ich wußt' gar nicht worum's es ging, auf jeden Fall hat er mich schief angemacht, meint er, 'Du bist auch nur so laut hier, weil du hier im Hause bist. Draußen würdest dich gar nicht wagen, zu reden' so'n Sechzehnjähriger. Ich sag, 'Was willst du sagen? Damit sagen?'. Ja, wenn ich dich draußen erwische' hat er gesagt. Hab ich gesagt, 'Wo? Was? Du willst mich draußen erwischen?' Hab' ich gesagt, 'Kein Problem, können wir direkt rausgehen. Ist für mich kein Problem', hab ich gesagt. Ich mein, 'Meinst hier deine Freunde werden dir helfen? Wenn du das glaubst, ich hab auch Freunde, hab ich gesagt. 'Ich habe auch Brüder', wenn du das glaubst, ich hab auch Frau bin, ich hab auch Brüder, wenn du willst, kann ich meinen Bruder bringen. Also laß uns ruhig raus (lacht). Ist er nicht rausgegangen. Zwar, mich hätten sie auch nicht rausgeschickt, aber nach sechs Uhr hätten wir uns draußen sehen können. Ich hab keine Angst. Ich hätte mich wahrscheinlich auch in dem Moment mit dem geschlagen. Das war mir so egal. Also der hat mich zutiefst beleidigt. Als war ich da nur, hätte ich nur geredet, weil ich da Praktikum mache, weil ich zum Haus gehöre, hab ich dann gesagt. Das waren türkische Jugendliche, war ja typisch" (Hande, S.20-21).*

Mediha hat sich aus dem Wunsch heraus, ihre Persönlichkeit weiterentwickeln zu wollen, für das Pädagogik-Studium entschieden. Sie orientierte sich damit an ihrem fast schwärmerisch verehrten Vorbild, dem eigenen Pädagogik-Lehrer, dessen positive Eigenschaften sie mit dem Fach, das er vertritt, in Verbindung bringt. Mit dem Studium der Pädagogik verbindet sie die Möglichkeit, eine ebenso vorbildliche Persönlichkeit entwickeln zu können:

*"Der war so menschlich, sehr sehr unglaublich nett, hilfsbereit bis es nicht mehr geht (...). Das war so'n deutscher Lehrer eben, der sehr gut seinen Unterricht gestalten konnte und das war ein heraussehender Mann. Und ich hab sehr gerne so seinen Unterricht besucht. Und das ist, glaub ich schon, ein Hauptgrund, warum ich Päd.*

agogik studiert hab. Ich hab mir da schon vorgenommen 'Du studierst Pädagogik! Du wirst so wie dieser Mann!' Und ich hab gedacht, der ist so, weil er Pädagogik studiert hat. Also das war ein ganz ungewöhnlicher Mensch. Wirklich so ein Vorbild, so. Der hat alles Positives, positive Ideale, die ich so vielleicht so haben konnte, alles in einem verkörpert. Das war wirklich ein unglaublicher Mensch so und das hat so ja, also einer der wichtigsten Gründe dafür, daß ich Pädagogik studiert hab" (Mediha, S.15).

Vor diesem Hintergrund erklärt sich ihr Berufsziel, das an der Weiterentwicklung ihrer persönlichen Fähigkeiten und Interessen orientiert ist und nicht an der Arbeit für die Gesellschaft bzw. die türkische community. Obwohl sie ihr Vorbild für die Studienfachwahl mit dem Lehrer aus dem praktischen pädagogischen Bereich bezieht, ist sie selbst jedoch nicht sehr interessiert an einer praxisorientierten Arbeit. Die direkte Arbeit mit der türkischen Klientel lehnt sie als ihren gehobenen Qualifikationen nicht entsprechend ab. Sie möchte stattdessen lieber wissenschaftlich arbeiten, da sie praktische, körperliche Arbeit etwa in der Betreuung von Kindern oder Jugendlichen nicht als intellektuelle Herausforderung begreift:

"Erst hab ich im Friedensdorf gearbeitet. Das ist so in Oberhausen so ein Institut, so ein Verein eher, der kriegsgeschädigte Kinder so betreut. Also aus allen Ländern, wo es eben Krieg gibt, kommen Kinder her und die werden dann irgendwie versorgt. Da hab ich gearbeitet und da kam ich mir vor, als wär ich das Pflegenädelchen und das war überhaupt nichts und da hab ich auch gesehen, was andere gemacht haben und alle haben eigentlich das gemacht, ne. Und das war auch keine intellektuelle Herausforderung, vielleicht so eine Körperarbeit, wirklich, körperliche Arbeit aber so, dafür hat man nicht studiert, denk ich mir (...). Ich möchte schon erstmal so Praxis kennenlernen, auch wenn es mir nicht gefällt, bisher und dann doch, alles drauf anlegen, daß ich es schaffe, irgendwie im türkischen Bereich zu arbeiten, auch wenn nicht in der Uni, also in so einem Institut, zum Beispiel. Forschung betreiben oder irgendwie theoretisch. Also ich möchte nicht mit irgendwelchen Leuten, so mit Klientel oder so arbeiten. Ich möchte so theoretisch arbeiten" (Mediha, S.19).

Ayten, die Lehramt für die Fächer Türkisch und Mathematik studiert, möchte "türkischen Schülertinnen und Schülern so weit wie möglich helfen bei ihrer schulischen Ausbildung hier" (Ayten, S.10). Bei ihr dominiert, wie in vielen anderen Fällen, in denen die Probandinnen entweder interkulturelle Pädagogik oder Lehramt Türkisch studieren, das Motiv der Lebenshilfe für benachteiligte türkische Kinder und Jugendliche, der sie sich als türkische Pädagoginnen verpflichtet fühlen. Verschiedene Schul-

praktika in Deutschland wie auch in der Türkei zeigten Ayten, daß sie mit dem Lehrberuf die richtige berufliche Entscheidung für sich getroffen hat:

"Vorher war ich mir nicht so sicher, ob ich das überhaupt könnte, aber jetzt hab ich etwas mehr Gewißheit, daß ich wirklich vor der Klasse stehen kann und mit den Schülern umgehen kann. Also das hat, ich mein, das hat geklappt, es hat sowohl in der Türkei geklappt als auch hier. Vielleicht sollte ich mir nicht allzuviel darauf einbilden, aber als, ich meine, das ging, das war eine zehnte Klasse, wo ich hier unterrichtet hab, Mathe. Mathe zu unterrichten macht sogar mehr Spaß (lacht). Und, also ich kam relativ gut zurecht. Das waren auch mehrere Unterrichtseinheiten, also bin ich mir jetzt ein bißchen sicherer, daß ich das richtige gewählt hab" (Ayten, S.11).

Hinsichtlich der Bedeutung von ethnischer Herkunft oder Religion im beruflichen Umfeld antizipieren die sunnitischen Probandinnen weniger Probleme im Umgang mit Deutschen als vielmehr die Sorge, daß bestimmte religiös bedingte Bedürfnisse von dem deutschen Arbeitsumfeld nicht akzeptiert werden könnten. Hier weisen sie als teilweise praktizierende Sunnitinnen Gemeinsamkeiten mit den Ritualistinnen auf. So befürchten sie, etwa gegenüber dem Wunsch zu fasten bei Vorgesetzten und Kollegen auf Unverständnis zu treffen, oder auch daß ihren von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden religiösen Bedürfnissen keine Achtung entgegengebracht wird. Da dies auch in Hinblick auf die ausländischen bzw. muslimischen Schüler und Schülerinnen befürchtet wird, spricht sich Merat dezidiert für ein multikulturell zusammengesetztes Kollegium aus. Anders als die Spiritualistin Suna möchte sie jedoch die Zuständigkeiten nach kultureller Gemeinsamkeit verteilt sehen. 'Ausländer' sollen für 'Ausländer' zuständig sein. Hierbei werden 'Ausländer' zu Inhabern einer gemeinsamen Kultur, die nur andere 'Ausländer', nicht aber Deutsche, verstehen können. Merat präsentiert damit einen dichotomischen Standpunkt mit kulturalistischer Konnotation:

"Das Kollegium sollte auch aus Ausländern bestehen und nicht aus Deutschen. Weil, es sind bestimmt Ausländer in der Schule und wenn Ausländer da sind, denk ich, brauchen die auch ausländische Lehrer. Weil ich nicht daran glaube, daß Deutsche Ausländer verstehen können. [Y: Aha. Kannst du das ein bißchen ausführen?] Ausländer? Ja, wenn es darum geht, weiß ich nicht, Feiertage zu haben, weiß ich nicht, da sind die meisten Türken immer gut drauf und wollen eigentlich feiern und sie können das eben nicht verstehen. Oder wenn's um religiöse Sachen geht, zum Beispiel das Fasten, können sie das nicht verstehen und sie respektieren das irgendwo vielleicht auch nicht. Oder man braucht eben Lehrer, die das respektieren können, Aus-

*länder, die sich darüber etwas auskennen. Ja, ich denke, das ist schon wichtig" (Meral, S.12).*

Eine andere Position vertritt Suzan, die ihre fachliche Kompetenz als Lehrerin in den Vordergrund stellen möchte und jeden Bezug auf Nationalität oder Religion als eine Infragestellung dieser Kompetenz versteht. Daher wären für sie Nationen oder Religionen im Schulalltag unwichtig:

*"Gott, das wäre unwichtig, mehr als unwichtig, also ich weiß jetzt gar nicht, ob das so relevant ist. Wenn man kompetent ist, sich gut geben kann, dann ist das doch sehr unwichtig, oder? Ne, also für mich ist das unwichtig, jetzt wegen der Frage. Auf die Frage war ich gar nicht gekommen (lacht)" (Suzan, S.14).*

Sehr deutlich verwahrt sich auch Ayten unter Bezugnahme auf ihre Kompetenz als Mathematiklehrerin gegen einen labeling approach, demzufolge muslimische Lehrerinnen zwangsläufig ihre religiöse Orientierung in die Tätigkeit als Lehrerinnen einbringen würden. Demgegenüber betont sie ihr säkulares Verständnis von der Tätigkeit als Lehrerin (das für sie, wie dem Zitat weiter oben zu entnehmen ist, nicht im Widerspruch zu der Praxis des Fastens im Schulalltag steht):

*"Und Religion, also ich will gerne, so akzeptiert werden, wie ich denke, so auch religiös mit meiner Einstellung, daß ich vielleicht nicht Christin bin, daß ich Muslimin bin. Aber ich denke kaum, daß das so in der Schule so einen großen Einfluß haben wird. Ich meine, Mathe und Türkisch (lacht) also Mathe unterrichte ich eigentlich nicht als (lacht) islamische Theologin" (Ayten, S.12).*

Gegenüber einem antizipierten Vorwurf der religiösen Propaganda betont sie ihr eindeutiges Bekenntnis zu den schulischen Vorgaben für das pädagogische Handeln und die Lehrstoffvermittlung im Unterricht: *"Ich gedanke schon, mich an das Curriculum zu halten" (Ayten, S.12).*

Was die Vorbilder und Erfahrungen in Hinblick auf den Lehrberuf anbelangt, so greifen die Probandinnen sowohl auf ihren Erfahrungsschatz aus der deutschen wie auch aus der türkisch-muslimischen Umgebung zurück. Ein interessanter Fall in diesem Zusammenhang ist derjenige der angehenden Lehrerin Moral. Ihre Affinität zum Lehramtsstudium entdeckt sie während ihrer Tätigkeit als Korankurslehrerin. Sie wertet diese als wichtige Lehrerfahrung, bei der sie ihre pädagogischen Interessen und Fähigkeiten entdeckt:

*"Jemandem was beizubringen und dann zu erkennen, daß dieser Jemand auch etwas daraus gelernt hat, das gibt einem ein schönes Gefühl. Ich hab vorher auch gelehrt, sag ich mal. Ich hab, ich war für drei Monate, ich war vorher drei Jahre in einer Koranschule, bin ich gegangen, hab das dort gelernt und drei, vier Monate hab ich selber gelehrt. Und da hab ich gesehen, daß es sehr schön ist, das Gefühl, daß wenn jemand etwas lernt und da es ihm beigebracht hast" (Meral, S.13).*

Die Option, Korankurslehrerin zu werden, liegt für sie zunächst auf der gleichen Ebene wie Lehrerin an einer staatlichen Schule zu sein. Den Ausschlag für die Entscheidung, an einer staatlichen Schule tätig werden zu wollen, gibt die Erkenntnis, daß die beiden Schulen auf unterschiedliche Weise vorbereitet sind. Während der Korankurs in ihrer Wahrnehmung auf das Jeneseits vorbereitet, ist die Schule zuständig für die Erziehung der Individuen in Hinblick auf ihr Wirken im Diesseits. Da sie insbesondere im Umgang mit dem diesseitigen Leben Defizite in der türkischen community feststellt, möchte sie hier aktiv werden und entscheidet sich für die Lehrrollenrolle an der Schule. Der Bezug zu den türkischen Mädchen am Ende der Sequenz macht deutlich, daß auch sie ihren zukünftigen Beruf als Lehrerin als Möglichkeit betrachtet, auf die Weiterentwicklung der türkischen community einzuwirken. Hier weist sie Gemeinsamkeiten mit der Atheistin Lena auf. Beide haben bestimmte Vorstellungen von einem, dem Leben in Deutschland angepaßten Verhalten, das sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Pädagogin an die türkischen Migrantinnen und Migrantinnen weitergeben möchten. Beide wollen pädagogisch anleitend und führend wirken, indem sie ihre Vorstellungen von dem richtigen gesellschaftlichen Verhalten weitergeben. Sie sehen sich damit in der Rolle der Aufklärerinnen der eigenen ethnischen Gruppe:

*"Wenn ich aus dem Korankurs als hoca hervorgegangen wäre, wäre ich eine hoca für das Jeneseits, also ich würde die Leute auf das Jeneseits vorbereiten. Und hier mache ich das dann halt andersrum, ich bereite sie auf das Diesseits vor. Das heißt nicht, daß ich nicht an das Jeneseits glaube. Ich glaube an das Jeneseits. Aber es ist auch wichtig, daß die Leute, und meistens die Türken, die beschränken sich nur noch auf dieses Jeneseits, ja, doch auf das Jeneseits, und vergessen dabei völlig das Diesseits. Man lebt doch noch. Und während man lebt, muß man auch was lernen. Das verlangen die. Das meiste ist auch bei den Mädchen so, bei den türkischen Mädchen. Nach der Hauptschule werden sie verheiratet und kriegen Kinder. Das kann ich nicht abhaben" (Meral, S.16).*



entwickeln. Die Entwicklung der Persönlichkeit wird dabei in erster Linie auf der Ebene der kognitiven Entwicklung gesehen. Bildung ist ein so hohes Gut, das Meral es mit lebensnotwendiger Nahrung vergleicht. Lernen ist für sie eine Art Lebenselixier: "Das zu lernen, das zu essen, sozusagen" (Meral, S. 5.7). Lernen gilt ihr als Wesenszug des Menschen, der ihm lebenslang begleitet, d.h. der Vorgang des Lernens ist für sie nie abgeschlossen "während man lebt, muß man auch was lernen" (Meral, S. 16). Der Lehrantsberuf unterstützt ihre Vorstellung von der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit durch lebenslanges Lernen.

Hinsichtlich des beruflichen Umfeldes steht auch für die meisten Probandinnen dieser Gruppe die individuelle Persönlichkeit, nicht Nationalität oder Religion im Vordergrund. Sie stellen hier eine deutliche Trennung zwischen dem privaten Bereich, in dem die beiden Faktoren, etwa bei der Auswahl des Ehepartners oder bei der Zusammensetzung des Freundeskreises, durchaus eine Rolle spielen können, und dem beruflichen Bereich, an den diesbezüglich keine großen Erwartungen gestellt werden. Wichtig ist ihnen allerdings, und dies gilt mehr für die sunnitischen als für die alevitischen Laizistinnen, daß ihre religiöse Identität und die Ausdrucksformen derselben von der Umgebung akzeptiert werden. Dies ist ein Grund dafür, daß die beiden Denominationen hier getrennt behandelt werden. Einige Probandinnen antizipieren durchaus Probleme der Akzeptanz als Pädagogin türkischer Herkunft in deutschen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Der Umgang mit möglichen Akzeptanzproblemen gilt jedoch als besondere Herausforderung, die von ihnen angenommen wird. Ein Beispiel hierfür ist Casnu, die befürchtet, von den Eltern der Schüler und Schülerinnen nicht als qualifizierte Deutschlehrerin akzeptiert zu werden. Erste Erfahrungen im Lehrantenberuf lassen sie vermuten, daß die Akzeptanz als Deutschlehrerin türkischer Herkunft bei den Eltern deutscher Kinder ein besonderes Problem für sie darstellen könnte:

"Ja, Pädagogik stell' ich mir ganz nett vor, Deutsch vielleicht auch, obwohl ich, ja Türkisch auch. Bei Deutsch hab ich so diese Bedenken, daß ich vielleicht eher Schwierigkeiten haben werde mit den Eltern, als mit den Schülern, weil, als türkische Lehrerin. Obwohl, ich hab' jetzt die deutsche Staatsangehörigkeit, aber die hat ja jetzt nichts zu sagen. Dann, ja, wenn du dann einem Schalter 'ne fünf gibst, ne, auch, wenn, sagen wir mal, er hat's verdient. Er ist wirklich jetzt in Deutsch schlecht. Ja, dann kommt die Mutter an 'Ja, sie als Türkin, wie wollen sie eigentlich beurteilen, wie mein Sohn ist?' Und meistens, was heißt meistens, es gibt viele Deutsche, die sehr schlecht Deutsch sprechen. Ne, was ja jetzt egal ist, ist ja auch nicht schlimm. Aber die spielen sich dann auch besonders auf, ne, das hab' ich nämlich auch so mal erlebt. [Ach ja?]

Suzan leitet ihre Idealvorstellungen von pädagogischem Handeln von Beobachtungen bei und Erfahrungen mit deutschen Lehrern und Lehrerinnen aus der eigenen Schulzeit ab. Sie will sehr geduldig sein, bereit, Einzelne zu fördern und Spaß am Lehrstoff vermitteln. Das Negativbild ist für Suzan demgegenüber eine "konservative Lehrerin", die einen lehrerzentrierten Unterrichtsstil verfolgt, das heißt, frontal lehrt, abfragt und auf persönliche Schwächen von Schülerinnen keine Rücksicht nimmt (Suzan, S. 9). Unterricht muß richtig strukturiert sein, Lehrer erhalten Akzeptanz als Gegenleistung für ihre Kompetenz. Das heißt, Unterricht ist auch eine Angelegenheit der richtigen Präsentation der eigenen Persönlichkeit. Für Suzan, die sich damit als schülerorientierte Pädagogin ausweist, ist das gute Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen wichtiger, als das Einhalten des Curriculums. Nach anfänglichen Bedenken wegen ihrer sprachlichen Unsicherheiten und dem Bewußtsein, als türkische Lehrerin in der Schule eine Sonderrolle einzunehmen, findet sie durch die positive Praktikumerfahrung auch zu einer positiven Einstellung in bezug auf ihren zukünftigen Beruf:

"Ja, ich war eigentlich nicht so der Überzeugung, daß ich unbedingt geeignet bin als Lehrerin. Grade ich, immer diese Selbstzweifel, kann man das überhaupt machen, jetzt mit den zwei Sprachen, da kommt man oft durcheinander, auch heute noch mit den Artikeln. Also ich merke selber, ab und zu kommt man da durcheinander. Also ich geh es gerne zu. Ich komm durcheinander und ich mach auch oft Fehler, die müssen halt korrigiert werden. Da hat' ich Selbstzweifel und diese abschreckende Art und Weise, wie einige Studenten dann sich geäußert haben, daß das nichts wär' und mit dem Praktikum, mit den Schülern sich auseinandersetzen und als Türkin überhaupt in der Schule. Das war wirklich sehr abschreckend (...) und als ich das gemacht habe, war ich überrascht, positiv überrascht (...) Unterricht verlief immer sehr positiv, also es gab natürlich hier und da Macken, man hat das irgendwie falsch strukturiert oder man kommt mit der Zeit nicht klar, aber mir war es eher wichtig, mit den Schülern zurechtzukommen und daß das richtig abgelaufen ist, das fand ich sehr positiv. Die technischen Sachen waren mir weniger wichtig. Ob da jetzt die Zeit falsch einkalkuliert worden ist, oder ob 'ne Frage jetzt an der falschen Stelle gestellt worden ist, das war mir eher, an zweiter Stelle, muß ich sagen, sekundär. Primär eher die Beziehung zu den Schülern. Und daß das geklappt hat, war erfreulich, muß ich sagen. Das hat mich nachher bestärkt" (Suzan, S. 13).

Eine hohe Bildungsmotivation ist ein wiederkehrendes und die religiösen Orientierungen übergreifendes Motiv in den Interviews. Ebenso wie die Atheistinnen und Spirituallistinnen wollen auch die Laizistinnen mit Hilfe des Studiums sich selbst weiter-

gewiesen wurde.<sup>259</sup> Für manche stellt die Option, mit den in Deutschland erworbenen beruflichen Qualifikationen auch in der Türkei tätig werden zu können, eine durchaus realistische Alternative dar, die sie in ihre Zukunftsplanung miteinbeziehen:

*"Ich wollte irgendwas studieren, was ich sowohl in Deutschland als auch in der Türkei verwenden kann, weil ich nicht unbedingt daran denke, mein ganzes Leben in Deutschland zu verbringen"* (Ayten, S. 7-8).

Wie andere Probandinnen auch, will Ayten diesen Schritt in die Türkei jedoch nur unternehmen, wenn sie als deutsche Staatsbürgerin in die Türkei geht, da dies, so ihr angeführtes Argument, vor allem finanzielle Vorteile mit sich bringt. Dieser Einschränkung ist zu entnehmen, daß es sich bei dieser Türkei-Option um eine zeitlich begrenzt gedachte Alternative zu einer Anstellung in Deutschland handelt, nicht um das vorrangige Zukunftsziel:

*"Aber einmal muß ich dann natürlich die deutsche Staatsbürgerschaft übernehmen und da hatte ich mich natürlich vorher informiert. Man schickt nämlich regelmäßig für ein paar Jahre Lehrer aus Deutschland in die Türkei. Das war jetzt auch so, als wir an diesem Anadolu-Gymnasium<sup>260</sup> Praktikum gemacht haben, da waren auch so drei, vier Lehrer aus Deutschland. Und die haben ein super Leben dort. Abgesehen davon, daß sie in der Türkei leben, kriegen die halt auch sowohl von Deutschland als auch von der Türkei bezahlt, was Besseres kann ich mir nicht vorstellen (lacht). Vielleicht ein bißchen ausbeuterisch, also Geld und so, aber irgendwie Hauptziel ist, daß ich halt, sagen wir mal, mit guten Finanzen in die Türkei gehen kann"* (Ayten, S. 10).

<sup>259</sup> In Untersuchungen zu türkischen Bildungsinhalten und -inländerinnen ist festgestellt worden, daß ein Teil von ihnen sich bei der Wahl des Studienfaches "stark von der Verwertbarkeit der jeweiligen Fachrichtung in der Türkei leiten lassen", obwohl sie angeben, in erster Linie am Arbeitsmarkt in Deutschland orientiert zu sein. Die Forscher und Forscherinnen deuten dies als "Türkei-Option" bezeichnete Offenhaltung einer Ausweichmöglichkeit als Verunsicherung im Hinblick auf gleiche Chancen mit Deutschen auf dem Arbeitsmarkt. Die geläutliche Alternative kann eine Strategie zur Vermeidung von Diskriminierungserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt darstellen (BMBW 1994, S. 131; ZIT 1996, S. 58).

<sup>260</sup> Anadolu-Lyceen wurden in der Türkei im Laufe der 80er Jahre als mehrsprachige Schulen (Türkisch-Deutsch/Türkisch-Englisch) eingerichtet, um den Kindern von Rückkehrern den schulischen Einstieg zu erleichtern. Der Großteil des Unterrichts findet in den genannten Fremdsprachen statt. Nach Bestehen der Aufnahmeprüfung stehen die Schulanfänger nur Remigianenkindern offen, für diese werden jedoch Korrigierende eingeräumt (vgl. Ursula Eksus-Nünning unter der Mitarbeit von Yasemin Karakaşoğlu 1996, S. 237).

*Ja ja, zum Beispiel, in Silencium (Spracheninstitut) war das dann halt so, daß die Kinder, die dann zum Silencium kamen, auch nicht so das beste Deutsch hatten und die Eltern auch nicht und dann aber natürlich meinten, sie könnten gut Deutsch und wir wären ja nicht so gut. Jetzt nicht direkt auf meine Nationalität bezogen, aber halt allgemein, wenn wir mal jetzt den Eltern gesagt haben, ja, ihr Kind hat da und da Schwierigkeiten 'Ach, ihr könnt das doch nicht beurteilen' und so weiter, also denen ist das zum größten Teil nicht bewußt. Ich schätze mal, das wird in der Schule dann ganz extremer enden. Also viel extremer enden, wenn da jetzt, weiß ich nicht, so'n Rechtsanwalt kommt, ne, Vater, so 'Ja, aber juristisch gesehen, ne' also, kann ich mir gut vorstellen, daß die dann so sagen, 'Wie wollen Sie denn als Türkin meine Sprache meinem Kind beibringen?'. Also da kann ich mir schon vorstellen, daß ich mich dann so'n bißchen besser, mehr durchsetzen muß, als andere Deutschlehrer, aber das ist mir eigentlich auch egal" (Camsu, S. 18-19).*

Aber auch von Seiten der Probandinnen kommen vereinzelt Vorbehalte gegenüber einer beruflichen Umgebung, in der sie mit einem überwiegend deutschen Kollegium zusammenarbeiten werden. Dies sind vor allem Verunsicherungen, die davon herrühren, daß bei vielen von ihnen wenig Erfahrungen im Zusammenleben, geschweige denn in der Zusammenarbeit mit Deutschen vorliegen. Hier können die Praktika dazu beitragen, daß diese Vorbehalte auch aufgelöst werden. Überrascht stellt Mediha etwa fest, daß sie sich in der beruflichen Zusammenarbeit gut mit Deutschen verstehen kann:

*"Also Nationalität weiß ich nicht, spielt glaub ich nicht so'ne große Rolle, war mir egal und das Kollegium? Also ich hätte gedacht, daß ich mit Türkinnen, Türken lieber zusammenarbeite, aber das hat sich jetzt irgendwie doch widerlegt. Also ich, auf'm Praktikum hab' ich das erlebt. Ich hab' da nur mit Deutschen zusammengearbeitet und hab sehr gerne mit diesen Leuten gearbeitet und hab auch jetzt bei meiner Stelle als studentische Hilfskraft, auch einen deutschen Kollegen, Mitstudenten und auch mit dem funktioniert das sehr gut. Und ich glaub, also Kollegium, war auch in Ordnung, also in Ordnung, Deutsche wären in Ordnung (lacht)" (Mediha, S. 21).*

Einzelne Probandinnen rekurrieren in ihren beruflichen Zukunftsvorstellungen auf eine Türkei-Option (vgl. hierzu Lena). Sie weisen damit ein Merkmal auf, daß in Studien zu Bildungsimländerinnen türkischer Herkunft für einen Teil der Studierenden nach

### III.6.4 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den pragmatischen Ritualistinnen

Die Gruppe der pragmatischen Ritualistinnen setzt sich ausschließlich aus vier Lehr- und ausstudierenden zusammen.<sup>26)</sup> Wie bereits in den bisher behandelten Gruppen bringen auch die pragmatischen Ritualistinnen unterschiedliche Gründe für die Wahl ihres Studienfachs und hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunftsvorstellungen zum Ausdruck. Die einen sehen ihren Beruf vor allem im Kontext des Nutzens für die (türkische) Gesellschaft. Derya betrachtet ihr Engagement als zukünftige Lehrerin als Möglichkeit, ihr soziales Engagement sinnvoll einzusetzen:

*"Der Beruf, also der sollte auf jeden Fall was bringen, also für die Gesellschaft. Also ich bin nicht der Typ, also, daß ich irgendwie Geld, groß Geld verdienen will. Das will ich absolut nicht. Ich möchte etwas für die anderen Menschen auch tun. Weil ich denke, diese Gesellschaft braucht es. Wir leben schon, ich meine, wenn ich mir meinen Vater angucke, der lebt schon seit fast dreißig Jahren hier. Es gibt sehr viele, die noch länger hier leben. Wir werden auch hier weiter leben, deshalb denk ich mir, daß man in dem Bereich noch sehr viel machen muß. Ich kann ja aus D. eigentlich und wenn ich mir da die Jugendlichen vor allem die türkischen Jugendlichen angucke, dann denk ich, Oh, da kann man wirklich noch sehr viel machen. Und die Gesellschaft braucht es auch. Ich will ein Leben wirklich, wo ich sagen kann, ich hab jetzt für mich was gemacht und für die anderen auch. Ich will nicht reich werden, durch den Beruf oder so, das ist es echt nicht. Ich möchte schon was erreichen im Leben, in dem Sinne"* (Derya, smk, S.18).

Andere sehen im Lehrerinnenberuf eine Möglichkeit, unabhängig von der ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit, ihre Passion am Lehren beruflich umzusetzen (Neşe, Hidayet). Ihnen geht es weniger um den sozialen Aspekt, als vielmehr um die Vermittlung von Spaß am Lernen, wie im folgenden Beispiel Neşe:

*"Weil ich meine, in der Oberstufe, die Kinder, die ich dann unterrichte, daß ich das dann so hinkrieg', daß sie dann, daß sie dann Spaß am Unterricht haben. Daß sie nicht so, daß sie nicht so langweilig in der Ecke sitzen, obwohl einige, es gibt Themen, die sowieso langweilig sind, kann man das auch nicht machen, aber daß die Kinder irgendwie nicht den Spaß an der Schule verlieren. Ich hab den Spaß auch noch nicht*

<sup>26)</sup> Diese Tatsache ist nicht als Hinweis für eine Interdependenz von religiöser Orientierung und Studienfachwahl zu sehen, sondern ergab sich zufällig aus der Ordnung des Samples nach religiösen Orientierungen.

*verloren an der Schule. Ich könnte immer noch zur Schule gehen, mir würde nicht langweilig werden. Ich will das so hinkriegen, daß die Kinder gerne in meinen Unterricht kommen"* (Neşe, S.16).

Diese Probandinnen (Neşe und Hidayet) möchten zu den Schülerinnen und Schülern ein freundschaftliches Verhältnis, basierend auf dem dialogischen Prinzip, aufbauen. Hidayet orientiert sich diesbezüglich an dem Vorbild ihres deutschen Lehrers, der zu den Schülerinnen und Schülern ein freundschaftliches, vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut und durch das Duzen auch Signale zum Abbau der Hierarchie zwischen sich und den Schülern und Schülerinnen gesetzt hat:

*"Ja, ich meine, man hat immer so eine Vorstellung, wie man als Lehrer werden will. Na also ich möchte gerne so eine freundschaftliche Beziehung haben. Obwohl ich meine, das ist bestimmt vielleicht sehr schwer zu realisieren. Das geht natürlich nicht mit allen, vielleicht. Das wird sicherlich auch nicht leicht, aber wir hatten einige Lehrer, sobald die in die Klasse kamen, schlugen sie ihr Buch auf und dann wurde halt angefangen mit dem Unterricht und wenn die Stunde um war, gingen sie sofort hinaus, also es gab gar kein persönliches Verhältnis. Diese Fächer magst du dann auch nicht. Keiner mochte das irgendwie. Einen anderen Lehrer hatten wir, mit dem verstanden wir uns sehr gut. Mit dem haben wir uns sowieso geduzt und es kam auch vor, daß wir mal von anderen Sachen sprachen. So stelle ich mir meine Arbeitsatmosphäre vor"* (Hidayet, smk, S.7).

Wieder andere sehen in der Tätigkeit als Lehrerin eine günstige Möglichkeit, Berufswünsche und Familiengründungspläne miteinander zu vereinbaren. Şengül stellt fest, daß ihr ursprünglich gewünschtes Studienfach Islamwissenschaft zu einer späteren Tätigkeit führen würde, die von ihr etwa als Wissenschaftlerin oder Hochschullehrerin zu viel zeitliches Engagement verlangen würde. Sie wählt das Lehramtsstudium vor allem aus zwei Gründen, weil sie meint, den Beruf später besser mit ihren persönlichen Plänen vereinbaren zu können, und weil sie sich ursprünglich eine Möglichkeit offenhalten wollte, auch in der Türkei arbeiten zu können:

*"Orientalistik, das hat nicht nur mit Islam zu tun und das hat auch also die Sprache, Kultur. Das war auch sehr schön eigentlich, interessant, ne. Nur hab ich mir überlegt, ob ich das später machen könnte, weil zum Beispiel, wenn ich verheiratet bin und auch Kinder bekomme und so weiter. Ich lege viel Wert auf Kindererziehung und ob ich dann überhaupt dann die Zeit habe später für meine Familie, ne (...) Und danach hab ich mir überlegt, also am besten ist es auch, weil ich auch durch diese Erziehung,*

Kindererziehung irgendwie also Lehramt, das es wichtig, also gut sein würde für mich, also da hast du auch irgendwie bestimmt, hab ich mir so überlegt, so bestimmt auch viel Zeit für dich und würde ganz gut hinkommen und so weiter, ne. Und dann Deutsch, die Sprache Deutsch wollt ich dann auf jeden Fall machen, wenn ich Lehramt studiere, ne, weil ich hab mir auch überlegt, wenn du zum Beispiel irgendwie in der Türkei dann Lehramt machen willst, da könntest du, hast du mehr Chance davon, ne. Nicht, daß ich Deutsch, die Sprache, so sehr (lacht) mag, ne, also soviel Interesse hat ich überhaupt nicht an Deutsch" (Şengül,smk,S.16-17).

Hinsichtlich ihres zukünftigen Einsatzes wird zwar eine Arbeit in Deutschland vorzuziehen, eine Tätigkeit als Lehrerin in der Türkei wird jedoch, wie bei der Athelstin Lena und der Laizistin Ayten, als Option für alle Fälle mitgedacht. Eine zeitlich begrenzte Tätigkeit in der Türkei wird allerdings nur unter der Bedingung in die Überlegungen einbezogen, daß sie als offiziell von Deutschland entsandte deutsche Beamtin dort tätig wird. Ansonsten verortet Şengül sich heute mehr als früher, wie sie selbst feststellt, in Deutschland, die Türkei ist eine Option, aber nicht mehr das Zentrum ihrer Planung:

"Das stimmt, ich habe immer an die Türkei gedacht, aber dann, ja, du hast Recht, die Türkei, das waren meine früheren Überlegungen. Jetzt erzähle ich dir meine heutigen Pläne, es wäre vielleicht gut gewesen, wenn ich zurückkehren wäre, aber ich halte es nicht für sehr wahrscheinlich, daß ich zurückkehre (lacht). Wir sind hier aufgewachsen, also ich weiß nicht, wie es wäre, jetzt habe ich auch die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen. Deswegen, denke ich, wenn ich jetzt zum Beispiel als Beamtin dorthin gehen würde, ich meine, ich würde ja nicht für immer in der Türkei bleiben, nur als Abwechslung könnte ich mal dahingehen. Aber ich weiß nicht, das ist etwas in der Zukunft, dazu kann ich jetzt nichts sagen. Also ich würde auch hier gerne meinen Dienst antreten, auch in der Türkei, mal gucken was die Zeit so bringt"(Şengül,smk,S.24).

Was ihre Vorstellungen von ihrer Tätigkeit als Lehrerin anbelangt, so greift Şengül hier auf erste Erfahrungen, die sie während eines Praktikums an einer Grundschule gemacht hat, zurück. Sie betrachtet sich als schülerorientiert mit einer besonderen Betonung der affektiven Nähe, die sie zu den Schülern entwickeln will. Während ihres Praktikums an einer Grundschule stellt Şengül, die eigentlich Lehramt für die Sekundarstufe II studiert, fest, daß sie mit Kindern umgehen kann. Es gelingt ihr, eine Balance zwischen der affektiven Nähe, der Ermutigung zu Selbstbewußtsein und

erzieherischer Strenge zu halten, was sie in ihrem Berufsziel Lehrerin bestärkt. Ihr Ziel, den Kindern Spaß am Lernen zu vermitteln, erreicht sie. Bei ihr, wie auch bei anderen Befragten ist auffällig, daß sie die emotionale Bindung zu den Schülern suchen. Empathie bis hin zu einem beinahe 'liebevollen' Verhältnis sind angestrebte Ziele der Lehrtätigkeit. Anders als Neşe, Derya und Hidayet scheint Şengül jedoch die Vorstellung von der Lehrerin als zu respektierender Autorität zu vertreten. Das wird deutlich, wenn sie ihre Angst zum Ausdruck bringt, von den Jugendlichen eventuell keinen Respekt zu erhalten, unhöflich behandelt zu werden:

"Das hat mich auch wirklich sehr beruhigt, daß ich halt bei den Kindern immerhin was erreicht habe von meinem Ziel, also daß ich 'nen bißchen umgehen kann. Also man muß ja auch natürlich bißchen streng sein mit den Kindern aber man muß auch denen einfach diese Liebe, auch also einfach diesen Mut geben, also daß man Spaß daran hat, beim Lernen, ne, ja. [Y.: Hat das deine Berufswünsche oder Berufsvorstellung beeinflusst, das Praktikum?] Aber, wie soll ich das sagen? Das ist schwer zu sagen, weil das waren ja halt eben kleine Kinder, ne. Und wie könnte das denn überhaupt ausssehen, wenn du vor den erwachsenen Leuten stehst, ne, weil Abitur, also Obersstufe, die sind ja immerhin halt eben junge Leute, ne, und Jugendliche, mein' ich jetzt. Ich weiß nicht, weil es gibt ja viele Jugendliche, die keinen Respekt vor dir haben, unhöflich sind und ich hab' davor meistens Angst (lacht)" (Şengül,smk,S.22-23).

### Das Kopftuch

Während bei den bisher behandelten Typen religiöser Orientierung das Tragen eines Kopftuches im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft nicht thematisiert wurde, da sie keines tragen und dies auch in Kürze nicht beabsichtigen zu tun, hat das Kopftuch offenbar für die pragmatischen und - wie nachfolgend noch gezeigt werden wird - auch für die idealistischen Ritualistinnen eine wichtige Rolle bei der Wahl des Hochschulstudiums als Form der Berufsausbildung. Deswegen soll diesem Thema hier eine eigene Rubrik gewidmet werden. Insbesondere als kopftuchtragende Frau sehen die Probandinnen im Studium eine sinnvolle Alternative zu einer Berufsausbildung, bei der sie mit Schwierigkeiten der Akzeptanz ihres äußeren Erscheinungsbildes rechnen. Das Studium ist z.B. für Derya eine Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln, ohne mit den damit verbundenen Akzeptanzproblemen konfrontiert zu sein:

"Weil das hört man ja auch. Man find ja kaum Ausbildungsstellen als eine Türkin, die 'nen Kopftuch trägt, also das gibts ja gar nicht, sag ich mal. Deshath bin ich glaub

ich auch den Weg gegangen des Studiums irgendwie, daß ich was aus mir machen werde und daß ich eventuell selbständig werde. Ich mein, das geht zwar jetzt nicht, aber so könnt ich mir das schon schwieriger vorstellen. im Beruf/leben" (Derya,smk,S.32).

Für die Kopftuchträgerinnen unter den Probandinnen steht fest, daß ihre Chancen, im Beruf tätig zu werden, eher in Deutschland liegen als in der Türkei, da sie sich sicher sind, daß ihr Kopftuch in der Türkei - mit Ausnahme der İmam-Hatip-Lyceen, wie Hidayet im Unkenntnis der diesbezüglichen staatlichen Regelungen in der Türkei meint - ein Einstellungs Hindernis darstellen würde. Durchaus antizipierten Schwierigkeiten mit dem Kopftuch im Schuldienst in Deutschland hoffen sie entgegen zu können, indem sie z.B. das Fach "Türkisch auf Lehramt" wählen,<sup>202</sup> womit offenbar die Annahme verbunden ist, daß für Lehrerinnen dieses Faches aufgrund der spezifischen Schülerklientel andere dienstrechtliche Vorschriften gelten als für Lehrerinnen anderer Fächer. Hidayet hofft darüber hinaus, daß die Entscheidung über die Einstellung einer Lehrerin mit Kopftuch, wie es in Nordrhein-Westfalen derzeit die Praxis ist, den einzelnen Schulen überlassen bleibt. Deutlich wird aus ihren folgenden Ausführungen, daß sie diesbezüglich über kein konkretes "Krisenszenario" verfügt, sondern eine abwartende Haltung einnimmt:

*"Für die Zeit nach dem Studium? Es ist schwer. Früher wollte ich mal in die Türkei zurückkehren, was heißt früher, ich möchte es eigentlich immer noch. Aber ich weiß nicht, vielleicht ist es schwierig, jetzt 'ne Stelle in der Türkei zu kriegen. [Y.: Warum?] Ach, als Lehrerin mit Kopftuch. Das wird wahrscheinlich ein Problem in der Türkei. Die, die es gibt, sind, glaube ich, an Prediger und Vorbereiter-Schulen. Aber das weiß ich jetzt auch nicht. Möchte ich dann auch nicht unbedingt (lacht) [Y.: Warum?] Ich weiß, das ist, ich weiß nicht, da vermittele sie ja auch keine gute Schulbildung. Ich find, das ist immer so unter den anderen Schulen, was da beigebracht wird. Und also in der Türkei zu leben, das möchte ich eigentlich schon sehr gerne, aber, so wie es im Moment aussieht, werde ich wohl hierbleiben. Ich hoffe, das ich eine Stelle kriegen, mit dem Kopftuch. [Y.: Wie sieht das hier mit 'ner Stelle aus?] Hier hängt das, glaube ich, mehr von den einzelnen Schulen ab. Oder ich weiß es nicht. Aber da das nicht gesetzt ist, weiß ich nicht vielleicht, daß es hier einfacher ist als in der Türkei, vielleicht*

<sup>202</sup> Hier macht sich eine gewisse Unkenntnis der Institutionen bemerkbar, da das Fach Türkisch als Fach im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II wie andere Fächer behandelt wird und die Lehrerinnen beamteten- und verwaltungsrechtlich im Fach Türkisch den gleichen Anforderungen genügen müssen wie Lehrerinnen in anderen Fächern.

auch erst recht in Türkisch" (Hidayet,smk,S.7).

Die Probandinnen dieser Gruppe, die entweder ein Kopftuch (Şengül, Nahiye, Hidayet) tragen oder dies zu tun beabsichtigen (Nese), betrachten das Kopftuch als Ausdruck eines so wichtigen Teils ihrer Persönlichkeit, daß sie, würden sie vor die Alternative gestellt, das Kopftuch abzunehmen oder berufliche Ambitionen in staatlichen Schulen aufzugeben, eher die letzte Alternative wählen würden. Sie würden einen defensiven Umgang mit den Vorbehalten der Meinheitsgesellschaft ihnen gegenüber bevorzugen. Eine Reaktion ist etwa, sich andere berufliche Nischen zu suchen, die ihrer beruflichen Qualifikation entsprechen, und in denen sie nicht mit Problemen bezüglich ihrer islamischen Kleidung rechnen:

*"Und wenn ich keine Stelle bekomme, wie man das auch so alles mitkriegt, diese Lehrer, also daß man dann halt eben, daß die Beamten beziehungsweise Lehrerinnen Schwierigkeiten haben, eine Stelle zu bekommen, das ist auch 'ne Frage und Problem. Und da ich auch jetzt bedeckt bin, könnt' ja auch vielleicht... aber man muß auch Glück haben, nicht überall ist es so. Und daß ich halt, ob ich da auch ein Problem vielleicht dadurch auch keine Stelle bekommen werde. Dann hab ich mir auch überlegt, dann kannst du auch irgendwie in der Volkshochschule oder vielleicht irgendwas machen, ne, könnte ja auch sein, hab ich mir nich so viel große Gedanken gemacht also. Das ist die Vorstellung halt eben von mir und ja im Moment ist es eigentlich so: das Studium ist wichtiger also wichtig" (Şengül,smk,S.19-20).*

Als jemand, der mit dem Gedanken spielt, in naher Zukunft ein Kopftuch zu tragen, begegnet auch Nese der Frage nach ihren Erwartungen hinsichtlich ihrer Akzeptanz im Schuldienst eher gelassen, hoffnungsvoll und mit deutlichem Pragmatismus:

*"Weiß ich nicht, ich meine es sind so viele Mädchen, die mit dem Kopftuch jetzt Lehramt studieren. Und irgendwo werden die auf jeden Fall einen Job finden. Vielleicht, vielleicht, ich meine, die Hoffnung ist ja noch da, daß die, daß sich das so ändern wird, daß das irgendwo nicht mehr als Gefahr gesehen wird, das Kopftuch. Wenn ich dann hier keinen Job finde, in der Türkei werde ich irgendwann dann an einer Privatschule so 'n Job finden. Und wenn nicht, kann ich genauso gut auch Privatunterricht geben" (Nese,S.S.33).*

Als Begründung dafür, daß sie zugunsten einer Anstellung das Kopftuch nicht abnehmen würde, führt sie an, daß sie von einem Umfeld, das sie mit Kopftuch nicht akzeptiert, auch ohne Kopftuch nicht akzeptiert werden und sie sich daher dort auch

nicht wohlfühlen würde:

*"Ja, also ich möchte halt so mit meiner Nationalität und mit meiner Religion halt akzeptiert werden. Also, also ich weiß nicht, ich möchte halt nicht irgendwie mich deren Vorstellungen anpassen, sondern so akzeptiert werden, weil das wäre jetzt keine Akzeptanz, so für mich irgendwie. Ja, ebenso wie ich mein Gegenüber so akzeptiere, wie es ist, das gleiche erwarte ich dann auch"* (Hidayet,smk,S.8).

Bezüglich der Auseinandersetzung mit möglichen Problemen im Beruf durch das äußere Erscheinungsbild als Muslima und durch spezifisch muslimische Verhaltensweisen (strenge Geschlechtertrennung), zeigt sich also, daß sich die meisten Befragten bisher kaum konkrete Gedanken über spätere Problempunkte und wie sie diese lösen könnten, gemacht haben. Das Kopftuch wird zwar als mögliches Hindernis im Beruf durchaus antizipiert, aber nicht deutlich problematisiert. Während auf der Ebene des LehrerIn-SchülerInn-Verhältnisses keine Probleme mit der Akzeptanz als Kopftuchträgerin vermutet werden, rechnen sie durchaus mit derartigen Problemen in dem Verhältnis zum Kollegium. Der Faktor Religion spielt jedoch im Verhältnis zum beruflichen Umfeld nur insofern eine Rolle, als die Probandinnen von ihrem Umfeld die Toleranz ihrer - als persönliche religiöse Orientierung postulierten - religiösen Einstellung erwarten, ebenso wie sie von ihrer eigenen abweichende Haltungen selbstverständlich im beruflichen Alltag zu akzeptieren bereit sind. In der Idealvorstellung vom Lehretinnenberuf werden keine Hinweise darauf gegeben, daß möglichst viele Türkinnen oder Muslime auch im kollegialen beruflichen Umfeld präsent sein sollten. Stattdessen wird der Wunsch artikuliert, mit der eigenen, eventuell vom mainstream abweichenden Persönlichkeit und dem äußeren Erscheinungsbild durch die nicht-türkische und nicht-muslimische Umgebung akzeptiert zu werden: *"Ich meine, so Idealvorstellung, so mit den Kollegen muß man sich auch gut verstehen. Also vor allem will ich halt voll akzeptiert werden. So, wie ich bin"* (Hidayet,smk,S.8).

Hier nehmen sie für sich ganz selbstverständlich und selbstbewußt in Anspruch, mit den Maßstäben der Toleranz gemessen zu werden, die sie selbst auf ihre Umwelt auch anwenden. Religion oder Nationalität ihrer Kollegen oder Kolleginnen sind für sie nicht von Belang. Die Relevanz dieser Faktoren ist auf das private Umfeld begrenzt. Nicht wie sie ihre Umgebung wahrnehmen, sondern wie sie von ihrer Umgebung wahrgenommen werden, ist bezüglich der Faktoren Religion und Nationalität für sie von Bedeutung:

*"Auf keinen Fall, also für mich spielt das eine Rolle, für mich persönlich, also weil*

*meine Religion bestimmt, so gesehen mein Leben, ja, auch meine Nationalität dadurch. Aber so, was mein Gegenüber für 'ne Religion hat, das interessiert mich in dem Sinne nicht. Ich will nur wirklich, daß man in Deutschland friedlich oder miteinander lebt halt, egal was der andere denkt oder was der überhaupt ist, das interessiert mich absolut nicht. Ich möchte nur ein lebenswertes Leben"* (Derya,smk,S.18-19).

### III.6.5 Orientierungen als professionelle Pädagoginnen bei den idealistischen Ritualistinnen

Die Gruppe der idealistischen Ritualistinnen setzt sich aus fünf Lehretinnen, einer Diplom- und einer Sozialpädagogik-Studentin zusammen. Mit ihrem Studium sehen sich diese Probandinnen in der Position einer Art 'Pionierinnen der kopftuchtragenden Akademikerinnengeneration'. Das Studium dient dementsprechend gleichzeitig drei Zielsetzungen, der persönlichen Entwicklung, der Voraussetzung für eine qualifizierte Berufstätigkeit und der Demonstration, daß muslimische Frauen leistungsfähig sein können *"und daß eine Frau mit Kopftuch mindestens so modern wie eine unbedeckte moderne Frau sein und Karriere machen kann"* (Aynur,smk,S.6), ohne sich zu 'assimilieren', wie sie sagen.

Interessant ist, daß - wie bereits am Beispiel der Laizistin Meral gezeigt werden konnte - für einige Probandinnen die Tätigkeit als Korankurs Lehrerin als Beispiel für Lehrerfahrungen ganz selbstverständlich im Zusammenhang mit Praktika an deutschen Schulen genannt wird. Der Korankurs war für diese Probandinnen ein Übungsfeld für die Fähigkeit, anderen etwas beizubringen. So hat Nahide z.B. dem *"hoca gebolfen, die Schüler zu unterrichten"* (Nahide,smk,S.11). Die eigenen Erfahrungen als Schülerin mit Koranlehrern und -lehretinnen dienen heute im Umgang mit den eigenen Koranschülern als negatives Beispiel, gegenüber denen sie ihren Lehr- und Erziehungsstil absetzen. Über den Einsatz affektiver Nähe den Spaß am Koranlesen zu vermitteln, ist dabei ein Ziel von Betül als Koranlehrerin:

*"In unserer Kindheit wurden wir nach dem Übergang vom Alphabet zum Koranlesen sehr viel gescholten, so im Sinne von 'Das hast du nicht richtig gemacht, jenes hast Du nicht geschafft' manchmal haben sie uns deswegen auch sehr ausgeschimpft. Bei den kleinsten Fehlern haben sie uns die Klasse nicht bestehen lassen. Darüber waren wir sehr traurig. Das sind meine Erinnerungen. Weil sie uns so behandelt haben, hatte ich manchmal gar keine Lust mehr auf das Alphabet, keine Lust mehr, das Koranlesen*

zu lernen, weil sie völlig unberechtigterweise mit uns geschimpft haben, wegen der kleinsten Fehler. Und jetzt habe ich vier fünf Schüler aus der Nachbarschaft und die möchte ich das Unterrichte und denen versuche ich, so gut wie ich kann, mit Liebe zu begegnen, weil ich aus eigener Erfahrung weiß, daß man dadurch den Spaß am Kurantlesen verlieren kann, und damit sie nicht auch den Spaß verlieren, will ich viel liebevoller mit ihnen umgehen." (Beül, smk, S.17).

Die Studentinnen, die heute begeistert von ihrem pädagogisch orientiertem Studium als ihrer 'wahren Berufung' berichten, sind teilweise erst über Umwege zur Pädagogik gekommen. Aynur studierte vorher Wirtschaftswissenschaften, Zehra wollte eigentlich Apothekerin werden, Hatice war ursprünglich interessiert an einem Studium der Biologie. Dennoch identifizieren sie sich inzwischen sehr mit der Aussicht, in Zukunft als Lehrerinnen tätig zu werden.

Nahide ist eine der Probandinnen, für die mit dem Lehramtsstudium ein Wunschstudium in Erfüllung geht. Hintergrund ist das Vertrauen in ihre Fähigkeit, jemandem etwas beizubringen. Dies hat sie bereits im Umfeld ihrer Freundinnen und der Familie in der Praxis erproben und feststellen können:

*"Ich hab' gemerkt, daß mir das liegt, jemandem was beizubringen. Ich hab' zum Beispiel meiner Freundin das Fahrradfahren beigebracht, ich hab' zum Beispiel der Schwester von meiner Freundin das ABC beigebracht, das Rechnen beigebracht, also zumindest diese Anfänge, eins und eins und so weiter und ich mache das einfach. Ich hab' damals halt an ihr irgendwie experimentiert, ich hab' da Lehrerin gespielt und sie war meine Schülerin und ich hab richtig an der Tafel gestanden und ihr versucht, etwas beizubringen, hat mir richtig gelegen, ich wollte das schon immer"* (Nahide, smk, S.12).

Ursprünglich wollte sie Lehramt für die Primarstufe studieren, "weil ich mich auch mit kleinen Kindern sehr gut verständigen kann" (Nahide, smk, S.12). Den Ausschlag für die Wahl ihres Studiums gibt eine Türkei-Option, die sie sich offenhalten möchte, indem sie Deutsch und Türkisch auf Lehramt für die Sekundarstufe II studiert. Die Türkei-Option ist damit ein Motiv, das sich unabhängig von der religiösen Orientierung der einzelnen Probandin, durch alle Interviews zieht.

Berufstätigkeit ist für die meisten von ihnen ein fester Bestandteil ihrer Zukunftsplanung. So antwortet z.B. Nahide ganz selbstverständlich als Antwort auf die Frage

*"Wie stellst du dir deine Zukunft vor?",* zeigt: *"Ganz normal, heiraten und ja, heiraten, arbeiten, Kinder kriegen, ganz normal"* (Nahide, smk, S.15). Sie antizipiert aber auch die Einstellung, daß Kinder wichtiger als der Beruf sein könnten, und versucht für sich einen akzeptablen Mittelweg zu finden, indem sie sich bereit zeigt, ihr Berufstätigkeit für eine begrenzte Zeit im Interesse der Kindererziehung zu unterbrechen. Die Bewertungen sind jedoch klar, während sie das Hausfrauendasein wenig attraktiv findet und in die Kategorie der Untätigkeit einordnet, hat Berufstätigkeit demgegenüber einen höheren Wert für sie:

*"Ja, ich könn' mir auch vorstellen, daß ich 'ne Zeittang nicht arbeite, um mehr für die Kinder dazusein, halt, das soll ja auch sehr wichtig sein. Aber ganz aufgeben, also meinen Job würd ich nie ganz aufgeben, weil ich hin nicht, könn' nicht so 'ne richtige Hausfrau sein. Jahrelang nur zuhause rumhocken, nichts machen, das ist nichts für mich, muß ich schon eine Tätigkeit haben"* (Nahide, smk, S.15).

Die Entscheidung zwischen Beruf und Familie empfindet sie als Dilemma-Situation, denn eine Entscheidung für den Beruf behindert ihre Familiengründungspläne, eine Entscheidung gegen den Beruf würde für sie ihr Studium entwerfen. Hier stimmt sie mit Fatma überein, die ebenfalls meint, "es geht nicht, daß ich einfach dahinglebe, daß ich untätig im Haus bleibe" (Fatma, smk, S.4). Damit machen Fatma und Nahide deutlich, daß sie den Beruf nicht nur als gesellschaftliches Erfordernis, sondern als individuelles Bedürfnis betrachten. Nicht kollektivistische, sondern individualistische Beweggründe geben den Ausschlag für die berufliche Orientierung:

*"Daß man nicht so viel Zeit hat für die Kinder, daß man vielleicht halt den Beruf für 'nen paar Jahre sogar aufgibt für das Kind, dann wiederum denke man, wozu hat man dann so lange studiert? Das ist so 'ne Zwickmühle. Mal schauen, ich laß es auf mich zukommen"* (Nahide, smk, S.34).

Ganz anders, und unter den Probandinnen dieses Typs eine Ausnahme bildet Betül mit ihrer Einstellung zu dem Beruf, auf den sie ihr Lehramtsstudium eigentlich vorbereitet. Sie hat sich wegen schlechter Erfahrungen mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz aufgrund ihres Kopftuches für ein Studium entschieden und das Lehramt gewählt, weil sie damit eine Möglichkeit sieht, sich auch optimal auf eine Rolle als Mutter und damit Erzieherin ihrer Kinder vorzubereiten zu können. Die Entscheidung für oder gegen ihre Berufstätigkeit möchte sie ihrem Mann überlassen. Sie ist die einzige, innerhalb des gesamten Samples, die diese Orientierung an dem Willen des Ehemannes aufweist:

"Ich muß nicht unbedingt nach dem Examen auch arbeiten. Wenn es so kommen sollte, daß ich heirate oder so, und wenn der Mann, der dann mein Ehemann ist, nicht möchte, daß ich arbeite, dann arbeite ich auch nicht. Für mich kommt erst die Familie und dann der Beruf, denn der Beruf ist nicht alles. Arbeit kann man immer irgendwo finden, aber wenn man eine Familie gegründet hat, dann muß man auch bis zum Schluß dazu stehen, das ist meine Überzeugung. Und deswegen sage ich, daß es kein Maß ist, zu arbeiten. Aber es ist gut, ein Beruf ist ja ein goldener Armreif<sup>264</sup>, daher mache ich das, und auch um später den Kindern eine gute Mutter sein zu können. Meine Eltern zum Beispiel, meine Mutter hat mir nie helfen können, mein Vater nur bis zur siebten, achten Klasse, danach konnte er auch nicht mehr helfen. Daher auch, damit ich meinen Kindern, später besser helfen kann, damit ich ihnen mehr Wissen vermitteln kann. Ich spädiere mehr mit den Gedanken an meine spätere Familie, nicht unbedingt für mich selbst. Man sagt doch, das Nest macht der weibliche Vogel<sup>264</sup>, das ist mein Gedanke dabei, wenn ich studiere" (Betül, smk, S. 11).

Ihre zurückhaltende Einstellung zu einer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin steht in Zusammenhang mit ihren für sie desillusionierenderen Erfahrungen im Praktikum. Vor allem die deutschen Schüler und Schülerinnen sind ihr als besonders respektlos gegenüber den Lehrern aufgefallen. Da Respekt zu einem festen Bestandteil ihrer Vorstellungen von einem guten Lehrent-Schüler/-innenverhältnis gehört, fühlt sie sich durch die Beobachtungen, die sie im Praktikum gemacht hat, eingeschüchtert. Auch auf die türkischen Schüler und Schülerinnen kann sie sich nicht verlassen, wie sie feststellt, denn die unterliegen dem 'schlechtesten Einfluß der deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen:

"Warum das so ist, weiß ich auch nicht, aber wenn die türkischen Schüler unter sich sind, dann erweisen sie dem Lehrer gegenüber Respekt, wenn sie aber mit deutschen zusammen sind, dann passen sie sich denen an. Was ich sagen will ist, wenn die deutschen Schüler jetzt schon so respektlos sind, dann weiß ich nicht, wie sehr sie noch an Respekt verlieren, bis wir Lehrer werden. Das macht mir Angst. Aber ich will die Referendariatzeit abwarten, dann werde ich die Schüler von Näherem kennenlernen, ich will das abwarten, wenn es positiv verläuft, dann will ich meinen Beruf auch ausüben, das will ich erst einmal abwarten. Jetzt studiere ich erst einmal!"

<sup>263</sup> Türkische Redewendung = eine finanzielle Absicherung für die Zukunft

<sup>264</sup> Türkische Redewendung = etwa in der Bedeutung 'Erst eine Frau macht das Haus zum Heim'

(Betül, smk, S. 11).

### Das Kopftuch

Die idealistischen Ritualistinnen antizipieren stärker als die pragmatischen Ritualistinnen Probleme, die ihnen aus ihrer religiösen Praxis des Kopftuchtragens erwachsen könnten, dennoch bleibt auch ihre Vorbereitung auf derartige Situationen in der Regel eher inkonkret. Zumeist vertreten sie eine abwartende Haltung verbunden mit der Hoffnung, daß sich im Laufe der Zeit die Entwicklung in ihrem Sinne vollziehen wird.

Diesem eher defensiven Umgang mit den antizipierten Akzeptanzproblemen ist Hatices 'Kampfbereitschaft' für ihre Akzeptanz mit Kopftuch im Schuldienst gegenüberzustellen. Sie bedient sich in ihrer Argumentation für ihr Anliegen gegenüber der verantwortlichen Schulleitung des Bezugs auf grundsätzlich verbriefte Rechte, zu denen auch das Recht auf Religionsfreiheit gehört. Damit zeigt sie, daß sie mit dem gesellschaftlichen Diskurs und den 'Spielregeln' vertraut ist und über die notwendige Institutionenkompetenz verfügt. Dies beweist ihr Hinweis auf die rechtliche Tatsache, daß das Referendariat als Teil der Ausbildung ihr auch mit Kopftuch nicht verwehrt werden darf. Ihre Haltung schildert sie im folgenden Abschnitt in eine Erzählung über ihren 'erkämpften' Zugang zum Praktikum <sup>265</sup>:

"Man ja, Referendariat muß ich machen, das gehört zum Studium aber, ob sie mich jetzt nehmen mit Kopftuch und meinem Aussehen, das weiß ich nicht. Ich werde natürlich dafür kämpfen, aufgenommen zu werden. Schon im Praktikum bin ich mit Problemen konfrontiert worden, aber wenn der Mensch sich wehrt, kann er seine Akzeptanz erreichen. Weil, ich weiß nicht, im Grundgesetz gibt es ja die Religionsfreiheit, wenn man noch etwas stärker droht, also ich habe nicht gedroht, aber als ich gesagt habe, 'Ich habe so lange studiert, sie können mein weiteres Studium nicht verhindern' und so, haben die es, ich weiß nicht, wohl mit der Angst gekriegt oder sich geschämt und mich schließlich akzeptiert. Die kamen mir mit so Sachen wie 'Die Schüler könnten beeinflusst werden, sie könnten sich Fragen stellen, die nicht beantwortet werden können' und all so etwas. Sie haben zu mir gesagt: 'Sie müssen sich anpassen, das geht nicht' und so. Als ich aber star blieb, haben sie es akzeptiert und ich habe den Unterricht gestaltet. Und niemand hat etwas gesagt. Von den Kindern

<sup>265</sup> Vgl. hierzu die Entscheidung im Fall Ludin im Bundesland Baden-Württemberg, bei der diese Begründung ausschlaggebend dafür war, daß Feriha Ludin das Referendariat mit Kopftuch durchführen durfte, obwohl sowohl Verwaltung als auch Regierung Bedenken geäußert hatten.



kam auch keine einzige Frage. Und jetzt in der Referendariatszeit, ich weiß nicht, werde ich bestimmt mit Problemen in dieser Hinsicht konfrontiert werden. Aber, wie ich schon gesagt habe, weil es zum Studium gehört, müssen sie es zwangsläufig akzeptieren, hoffentlich und auch mit Gottes Hilfe (lacht kurz auf) und wenn ich damit fertig bin, ich weiß nicht, ich denke, ich werde vielleicht eine Schule finden, an der der Ausländeranteil hoch ist, wo insbesondere viele Türken sind. An so eine Schule würde ich gehen wollen. Wenn das nicht möglich sein sollte, wenn ich keinen Platz finde, denke ich daran, später Türkisch zu studieren. Biologie und Türkisch Sek II. Aber, beenden wir<sup>260</sup> erst einmal die Referendariatszeit und dann schmieden wir wohl neue Pläne, je nachdem." (Hatice, smk, S.9-10).

Sollte man sie jedoch mit Kopffuch als Lehrerin nicht akzeptieren, wird als Alternative zum Kampf für eine Stelle als Lehrerin auch die Fortführung des Studiums in einem anderen Fach gesehen. Auf die Frage, wo sie sich ihren Einsatz als Lehrerin vorstellen könnte antwortet Hatice:

"Als Arbeitsumgebung? Es wird wohl eine ganz normale Schule sein, wenn es möglich ist, wie gesagt, wenn sie mich akzeptieren. Wenn nicht, dann studieren wir halt weiter, Sozialpädagoge oder mit den Diplompädagogen könnten wir auch was machen, das ist also auch möglich" (Hatice, smk, S.12).

Nicht alle Probandinnen würden Probleme mit dem Kopffuch im Beruf auf diese Weise lösen. Der explizit geäußerte Wunsch, berufstätig zu sein, ist im Falle von Nahide derart dominant, daß sie dafür sogar bereit wäre, ihre religiöse Praxis einzuschränken. So verleiht sie ihr Wunschtraum, Lehren zu werden, dazu, gegebenenfalls sogar die "Sünde" zu begehen, das Kopffuch abzunehmen. Sie begründet dies mit der Bedeutung ihrer Tätigkeit für die Gesellschaft. Der Entscheidungsprozess in dieser Frage ist jedoch für sie noch nicht abgeschlossen, wie der folgende Absatz zeigt. Sie befaßt sich inmitten eines Meinungsbildungsprozesses, in dem sie die jeweiligen Argumente in Form einer Kosten-Nutzen-Abwägung gegenüberstellt: Wie ihre Entscheidung aussuchen wird, ist erst anhand der konkreten Situation nach Abschluß des Studiums zu sehen. Als Dilemma-Situation dürfte Nahides Fall für die Karriere-

<sup>260</sup> Bei der Verwendung des "wir" im türkischen Original handelt es sich um eine sprachliche Besonderheit des Türkischen. In dieser Passage hat der Plural die Funktion eines Bescheidenheits-Plural. Die Person selbst will sich nicht in den Vordergrund stellen und wählt stattdessen die erste Person Plural. Überall dort, wo im folgenden diese Plural-Form gewählt wird und es aus dem Text ersichtlich ist, daß es sich dabei nicht um mehr als eine Person handelt, machen die Probandinnen von dem 'Bescheidenheits-Plural' Gebrauch.

orientierten Kopffuchträgerinnen jedoch durchaus typisch sein:

"Wenn ich zum Beispiel nachher keinen Job mehr finden würde als Lehrerin, dann würd ich halt nicht arbeiten wegen des Kopffuchs. Andererseits denk' ich da wiederum (lacht), daß es doch viel wichtiger ist, daß man den Kindern was beibringt und daß man dafür halt Sünde auf sich nehmen sollte, manchmal. Aber das ist ja auch wiederum an das Jenseits denken, es ist wichtiger, es ist das Wichtige überhaupt" (Nahide, smk, S.20).

### Religiöse Orientierungen im Beruf

Was den Arbeitsplatz anbelangt, so erwarten die Probandinnen überwiegend, wie Hatice es im Zusammenhang mit ihrer Akzeptanz als Kopffuchträgerin bereits geäußert hat, an einer regulären, staatlichen Schule angestellt zu werden. Lediglich Zehra hofft, "vielleicht in so einer privaten türkischen Schule" (Zehra, smk, S.11) eine Anstellung zu finden, da sie sich nicht vorstellen kann, deutsche Schüler zu unterrichten. Hinsichtlich der religiösen oder ethnischen Zusammensetzung des Kollegiums äußern die Probandinnen keine besonderen Präferenzen. Es zeigt sich, daß die religiösen Orientierungen im 'Privateben' bei den Lehramtsstudentinnen - anders als vielleicht angesichts der umfassenden Bedeutung der Religion für die gesamte Lebensgestaltung dieser Probandinnen hätte unterstellt werden können - keine Entsprechung in der beruflichen pädagogischen Orientierung finden. Religiosität wirkt sich weder in Hinblick auf die Vermittlung einer wie auch immer gearteten 'islamischen' Pädagogik, oder die Vermittlung von islamischen Inhalten des Lehrstoffs aus, noch auf ein bevorzugtes islamisches Setting im beruflichen Bereich. Die Probandinnen betonen hingegen den Wunsch der 'Akzeptanz' durch die nicht-muslimische Umwelt. Im beruflichen Umfeld ist ihnen eine menschliche, tolerante Atmosphäre im Umgang miteinander wichtig. Zehra umschreibt dies mit einem "guten" Verhalten:

"Wenn ich gut meine, meine ich menschlich. Das heißt nicht, die Menschen müssen unbedingt religiös sein oder nicht religiös, sie müssen human sein, tolerant, das ist das wichtigste. Also sie sollen mich so akzeptieren, wie ich bin, ich muß sie so akzeptieren, wie sie sind. Also sagen wir mal, die Atmosphäre muß stimmen mit den Freunden, den Kollegen" (Zehra, smk, S.12).

Auch für Beil ist Akzeptanz und Toleranz etwas, das auf Gegenseitigkeit beruht. Nicht die Religion sollte im Vordergrund der Wahrnehmung des anderen stehen, sondern die menschlichen Qualitäten:

"Ergl der Mensch und dann erst das, was er denkt, sage ich immer. Daher habe ich da nie Unterschiede gemacht. Weil jemand nicht religiös ist, nicht an Gott glaubt, mache ich keine Freundschaft mit ihm? So etwas ist bisher nicht geschehen. Ich habe sie alle so akzeptiert, wie sie sind. Natürlich, nachdem die mich so akzeptiert haben, wie ich bin. Wenn die mich nicht so akzeptieren, wie ich bin, können sie von mir kein gutes Verhalten, können sie von mir keine Achtung erwarten. Wenn sie mich nicht achten, können sie von mir keine Achtung erwarten, so gesehen, mache ich keine Unterschiede" (Betül, smk, S. 12).

Sie sehen sich im Beruf nicht als islamische Aktivistinnen, sondern als professionelle Pädagoginnen, deren Kopfluch zwar eine innere religiöse Einstellung zum Ausdruck bringen soll, die jedoch nichts mit ihrem beruflichen Selbstverständnis zu tun hat. Daher vermuten sie selbst in der Regel keine Probleme mit dem deutschen Schulalltag, die von ihrer religiösen Orientierung herrühren könnten, antizipieren jedoch durchaus Probleme der Umwelt mit ihnen. Mit dieser Sichtweise, nicht diejenigen zu sein, die Forderungen an das berufliche Umfeld stellen, sondern vielmehr auf Forderungen des Umfeldes an sie reagieren zu müssen, bilden sie in gewisser Weise die gesellschaftlichen Machtverhältnisse ab. Ob sie die anderen akzeptieren ist nicht das Problem für sie, vielmehr ob sie von den anderen akzeptiert werden. Im Umgang mit derartigen Akzeptanzschwelen beziehen sie sich auf das Gebot der Toleranz. Die Toleranz, die sie gegenüber den anderen zu üben bereit sind, nehmen sie - trotz durchaus vorhandener Zweifel an der Einlösung dieses Gebotes durch die nicht-muslimische Umwelt - im Gegenzug ganz selbstverständlich auch für sich selbst in Anspruch. Sie sehen sich hier nicht in der Position derjenigen, die sich anpassen müßten:

"Nein, worauf es mir nur ankommen würde, und auch wird, ist, inwiefern halt wirklich Akzeptieren für diese Person eine Rolle spielt, so wie ich bin. Und solange man die Aufgaben, die man dort übernimmt, erfüllt, innerhalb des Betriebes, denke ich, wird es für mich keine, es wird keine Voraussetzung für mich sein, daß ich jetzt sage, nein er muß, oder 'ne Förderung, daß er oder sie irgendeiner bestimmten Religion zugehören muß oder dergleichen. Wenn ich so akzeptiert werde, wie ich bin, und wenn ich dem keine Schwierigkeiten mache, ich denke, es wird auch mehr so rum sein (lacht) deshalb sag ich das auch so rum, dann wird das schon gehen, denk ich" (Tatma, smk, S. 13).

Mit Ausnahme der zwei Probandinnen Esma und Aymur, die aufgrund ihres Diplom- bzw. Sozialpädagogik-Studiums andere berufliche Orientierungen aufweisen, äußern die übrigen idealistischen Ritualistinnen keine Alternative zu einer beruflichen Tätig-

keit im erlernten Beruf im Rahmen der Bildungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft. Denkbar wäre z.B. der Wunsch, eigene islamische Bildungsinstitutionen aufbauen zu wollen oder in privaten islamischen Bildungseinrichtungen, die in den letzten Jahren von islamischen Organisationen nach und nach in Deutschland eingerichtet wurden, tätig zu werden. Dies geschieht jedoch nicht. Stattdessen hoffen sie, vor allem als Lehrerin für türkische Schüler und Schülerinnen eingesetzt zu können, da sie diese als ihrer Hilfe besonders bedürftig betrachten (Hatice) oder aber annehmen, zur eigenethnischen Schülerschaft eine größere affektive Nähe aufbauen zu können und auf eine höhere Akzeptanz als Lehrerin zu treffen, wie im folgenden Interviewausschnitt auch Zehra meint:

"Ich würde es vorziehen, wenn die Schüler türkische Schüler wären, wie ich schon gesagt habe, also meine Schüler. Denen würde ich mich näher fühlen, näher als den Deutschen" (Zehra, smk, S. 12).

Auch Hatice möchte ihr soziales Engagement für die türkische community in Deutschland einsetzen, indem sie bewußt an einer Schule arbeiten will mit einem hohen Anteil an türkischen Schülern und Schülerinnen. Diesen möchte sie helfen, eine gute Schulausbildung zu absolvieren. Sie sieht sich hier als Anwältin der türkischen Schüler und Schülerinnen, die ihrer Hilfe bedürfen. Indem sie das mangelnde Interesse der (deutschen) Lehrer an einer Förderung der türkischen Schüler bemängelt, bringt sie ihr Rollenverständnis als Lehrerin zum Ausdruck, demzufolge Lehrer und Lehrerinnen ein Interesse an der Förderung einzelner, insbesondere benachteiligter Schüler und Schülerinnen, das heißt, ein besonders soziales Verantwortungsbewußtsein anbringen sollten:

"An eine Schule mit hohem Ausländeranteil, wie ich vorhin auch gesagt habe, würde ich gerne gehen. Ich möchte den türkischen Kindern helfen. Das haben wir selbst so nicht erlebt. Ok, vielleicht habe ich hier nicht die Mittelschule, das Gymnasium besucht. Aber ich sehe es ja bei meinen Geschwistern. Das ist der Grund, warum sie die Schule verlassen haben. Beide waren nämlich nach der vierten Klasse auf das Gymnasium gegangen, sie waren gute Schüler und der Grund, warum sie die Schule dann verlassen haben, war das Desinteresse der Lehrer, so denke ich. Mein Ziel ist es, dies zu verhindern. Dafür zu sorgen, daß türkische Kinder eine gute Schulbildung bekommen, ist für mich ein wichtiger Faktor. Ich habe vor, mich dafür einzusetzen" (Hatice, smk, S. 11-12).

Indem sie ihre religiöse Orientierung eng mit ihren Berufsvorstellungen verknüpfen, bilden die beiden Diplom- und Sozialpädagogik-Studentinnen in dieser Gruppe eine

stand macht und dann gibt es die Dinge, die man bewußt macht. Gut, heute bin ich hingegangen, habe Spaß gehabt, so. Aber das ist ja nicht das Ding, ne? Ich will nicht, daß es ins Extreme ausartet. Um sich dessen bewußt zu sein, braucht man eine Basis erziehung, wenn das nicht alle Eltern vermitteln können. (...) Weil ich festgestellt habe, daß in der Erziehung ein großer Mangel herrscht, deshalb will ich etwas machen für die Erziehung dieser Kinder. Wenn ich wenigstens zwei oder drei von ihnen retten kann, dann ist das für mich ein Gewinn, deshalb will ich da versuchen, etwas zu machen" (Aynur, smk, S.28).

Als ausgebildete Pädagogin legt sie ihrem pädagogischen Handeln das Wissen um Prinzipien der sozialen Interaktion in Jugendgruppen zugrunde. Sie setzt nicht Autorität als Mittel der Einflußnahme ein, sondern nimmt Kontakt mit den Kindern auf deren Ebene auf. Das heißt, sie bedient sich des Mittels der Empathie. Dabei berücksichtigt sie den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen und die Interessen der Kinder. Auf diese Weise gelingt es ihr, deren Vertrauen zu gewinnen und so einen Zugang zu ihnen zu erhalten. Sie selbst nennt dies "Pfiffigkeit beweisen", indem sie pädagogische Tricks anwendet (Aynur, smk, S.13). So berücksichtigt sie in der Jugendgruppe einer christlichen Gemeinde, in der sie ein Praktikum absolviert hat, die Gruppendynamik und -hierarchie, und versucht etwa, den internen 'Führer' für sich zu gewinnen, um Zugang zur gesamten Gruppe zu erhalten. Um in der Gruppe Akzeptanz zu erzielen, verwendet sie dabei auch jugendsprachliche Ausdrücke wie etwa "Wau, hoah, bist du gut" (Aynur, smk, S.14). Ihr Ziel ist es, von den Kindern sowohl akzeptiert, wie auch respektiert zu werden. Respekt erzielt sie nicht durch autoritäres Auftreten, sondern durch Behandlung der Kinder als ihr gleichrangig und die Ausrichtung ihres Verhaltens an den Interessen der Kinder, wofür sie in der Gruppe die gewünschte Anerkennung erhält. Die Akzeptanz durch die Gruppe mißt sie daran, daß ihre religiöse Identität, symbolisiert durch das Kopftuch, in der Wahrnehmung der Jugendlichen nicht mehr im Vordergrund steht. Im Umgang mit den christlichen Jugendlichen ist ihr offenbar eine Trennung zwischen der religiösen Identität und ihrem pädagogischem Handeln wichtig:

"Ich habe die Kinder wieder gleich in ein Gespräch verwickelt. Dann habe ich allgemein die Dinge, die sie mögen, die ihnen gemeinsam sind, herausgefunden, so, die Kellyfamily, als ob ich nur Kellyfamily hören würde, und raten, die Jungs mögen waschen. Redest Du ein bisschen über Sport, schon bist du mittendrin, dann sehen die dein Kopftuch nicht mehr" (Aynur, smk, S.16).

Ausnahme. Die religiöse Orientierung ist ihr Motor für den Berufswunsch und sie bildet den Rahmen der pädagogischen Aktivität für die türkisch-muslimische Gesellschaft. Dabei kritisieren sie vor allem die eigene community stark, werfen ihr einen pädagogisch unqualifizierten und daher nicht adäquaten Umgang mit Problemen der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland vor. Sie selbst sehen sich als 'Retterinnen' der von beiden Gesellschaften gleichermaßen, der deutschen wie der türkischen, vernachlässigten und falsch behandelten Kinder und Jugendlichen. Beide, Esma und Aytan, haben bereits relativ klare Vorstellungen von ihrem pädagogischen Handeln, die auf Erfahrungen mit Praktika in deutschen Einrichtungen beruhen.

In verschiedenen Praktika und Hospitationen hatte Aynur bereits die Gelegenheit, praktische pädagogische Handlungsfelder kennenzulernen und ihre eigenen diesbezüglichen Vorstellungen zu entwickeln. Dabei stellt sie fest, daß die türkischen Kinder und Jugendlichen einen großen Bedarf an pädagogischer Betreuung und Hilfe außerhalb des Elternhauses haben. Ein Besuch in einer Sonderschule führt ihr vor Augen, woran es ihrer Meinung nach den türkischen Kindern fehlt. Für die benachteiligte Situation der Kinder macht sie düsterliche türkische Lehrer, unwissende Eltern und gleichgültige deutsche Erzieher verantwortlich. Der Lebensweg der Kinder wird durch den Sonderschulbesuch negativ vorgezeichnet. Sie beschreibt hier den direkten Weg von der Sonderschule zur Arbeitslosigkeit und schließlich Heroinabhängigkeit als un- ausweichliche Konsequenz und äußerstes Zeichen des Abweichens vom 'rechten Weg'. Verantwortlich macht sie die fehlende 'richtige' Erziehung dieser Kinder durch das Elternhaus. Hier verwendet sie das Wort, das sie bereits im Zusammenhang mit ihren eigenen, familiären Erziehungsvorstellungen verwendet hatte, die "Basiserziehung", womit eine an den Richtlinien des Islam orientierte Erziehung gemeint ist. An dieser Stelle will sie helfend eingreifen. Ihre professionelle 'Mission' sieht sie in der Bereitstellung dieser, aus ihrer Sicht, existenziell wichtigen 'Basiserziehung' für Kinder, deren Eltern nicht dazu in der Lage sind:

"In der Schule habe ich die Situation der türkischen Kinder kennengelernt. Weder von der Familie noch von anderswo her haben sie so etwas wie Erziehung genossen. Die meisten haben keinen Kindergarten besucht. Im Jugendhof, bei uns nebenan, da sehe ich die Jugendlichen, auf was für einen falschen Weg die dort kommen. Ich würde auch nichts sagen, wenn sie wie die Deutschen leben, aber die kennen gar keine Grenzen mehr. Sie wissen nicht, was sie machen, es ist doch so: gut, in die Disco gehen ist das eine, aber dann doch bitte mit Verstand und nicht wie ein -entschuldig bitte - Lackaffie. Nicht wahr, da gibt es das Ausstoben, das man ohne Sinn und Ver-

In ihrem professionellen Selbstverständnis sieht sie sich selbstbewußt als Gewinn für eine deutsche Institution, da sie als muslimisch-türkische Erzieherin das interkulturelle Element verstärkte. Ihre Kompetenz sieht sie vor allem in der Betreuung der türkischen Kinder. Darüber hinaus könnten deutsche Kindergärtnerinnen auch etwas von ihr lernen, denn *"rein deutsche Erziehung bringt den Kindern nichts"* (Aynur, S. 39). Da die Probandinnen in ihrer Rede deutsch mit nicht-muslimisch gleichsetzen, ist anzunehmen, daß Aynur sich hier gegen eine rein nicht-muslimische Erziehung wendet. Sie bezieht dies jedoch ausschließlich auf die türkisch-muslimischen Kinder, nicht auf die deutschen, nicht-muslimischen. Ihre Vorstellung von Interkulturellität ist geprägt durch einen kulturalistischen Ansatz, der jedes Kind, seiner Herkunftskultur gemäß, in die auch die Herkunftsreligion eingeschlossen ist, fördern soll.

Auch Esmas Schilderung ihrer Beweggründe für ein pädagogisch orientiertes Studium verweisen auf ihr auf die türkische Gesellschaft in Deutschland gerichtetes Sendungsbewußtsein, das sie motiviert, sich als professionelle Pädagogin zu qualifizieren. Sie betrachtet dies als eine Art gesellschaftlichen Auftrag an sich als Mitglied der zweiten Migrantengeneration. Interzessant ist, daß die pädagogischen Vorbilder aus dem Bereich der deutschen Gesellschaft kommen und sie ihre Vorstellungen von einer Erziehung aus islamischer Perspektive ganz bewußt mit den Elementen der 'deutschen' Pädagogik-Tradition mischt, die sie als Bereicherung empfindet. Das pädagogische Ziel ist eine eigene neue Verbindung zwischen Elementen der 'deutschen' Pädagogik und der islamischen Erziehung herzustellen. Esma ist damit die einzige angehende Pädagogin dieser Gruppe, die sich explizit für eine Art 'islamische Pädagogik' im beruflichen Kontext ausspricht. Bei Aynur kommt dieser Gedanke nur implizit in der Verwendung des Begriffs 'Basiserziehung' zum Ausdruck. In den folgenden Ausführungen wird darüber hinaus besonders deutlich, was eine verbreitete Praxis aller Interviewpartnerinnen ist, nämlich 'deutsch' - je nach Kontext - mit 'christlich' oder 'säkular', 'türkisch' hingegen mit 'islamisch' gleichzusetzen. Auf die Frage, wie es dazu kam, daß sie heute Diplom-Pädagogik studiert, antwortet sie:

*"Also zu allererst, weil ich zur Zeit meines Abiturs Pädagogik als Leistungsfach gewählt hatte und mich das sehr interessierte. Ich war auch gut veranlagt. Daher und weil sehr zufrieden mit meiner Lehrerin, sie konnte es sehr gut vermitteln. Unsere türkische Gesellschaft weit entfernt ist von dem, was man Erziehung nennt, sei es was die Methoden oder die Ziele angeht, man wird nicht so erzogen, wie ich es mir so richtig vorstelle, deswegen habe ich mich für Pädagogik entschlossen, wollte das studieren. Auf diese Weise wollte ich das deutsche System, die deutsche Erziehung*

*lernen und es mit dem türkischen vergleichen und dann Veränderungen machen. Weil wir leben in der deutschen Gesellschaft und wir müssen auch wissen, was deutsche Erziehung ist. Und wenn wir wissen, was diese Erziehung bedeutet, da müssen wir eingreifen. Das heißt, wir müssen Veränderungen in der türkischen Gesellschaft durchführen. Weil ich also beabsichtige, unsere Landsleute aus islamischer Perspektive zu erziehen, habe ich mich entschlossen, Pädagogik zu studieren. Weil, wenn man in Deutschland etwas bewirken will, muß man ein Diplom in der Hand haben. Die Deutschen legen sehr viel Wert darauf. Und wenn ich sogar ein Pädagogik-Diplom besitze, dann können sich mir noch mehr Möglichkeiten eröffnen. Deswegen strengen wir uns so an (...). Und ich habe mir vorgestellt, wie sehr unsere muslimische Pädagogen brauchen und bin bei dem Fach geblieben. Das habe ich aus eigenem Wunsch heraus, mit großer Freude gemacht, mich dafür entschlossen, weil ich weiß, wie wichtig Erzieher für unsere Gesellschaft sind. Wenn ich dieses Fach nicht studiere, wer studiert es dann? Wir müssen studieren. Das heißt, die Türken, die Muslime müssen studieren, meiner Ansicht nach." (Esmas, S. 8-9).*

Dabei beabsichtigt sie nicht, im Rahmen einer bestehenden deutschen Beratungsstelle tätig zu werden. Stattdessen will sie selbst initiativ werden und eine neuartige, kombinierte Erziehungs-Bildungs-Sport-Freizeitstätte für muslimische Frauen und Kinder einrichten, die den spezifischen Bedürfnissen dieser Klientel besser gerecht werden soll, als bereits bestehende Einrichtungen, die muslimische Bedürfnisse nicht berücksichtigen. Sie verbindet ihre Erfahrungen in gleichartigen deutschen Einrichtungen mit ihren spezifischen Vorstellungen von einem islamischen Ambiente. Hinsichtlich der Betreuung und Freizeitgestaltung muslimischer Familien besteht aus ihrer Sicht ein großer Bedarf an professioneller Arbeit, die auch in einem, wie sie im nachstehenden Absatz betont, professionellen und auf die Bedürfnisse der Einrichtung zugeschnittenen äußeren Rahmen stattfinden muß. Dies gilt sowohl für die Gestaltung des Gebäudes als auch für die Qualifikation der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Ihr geht es dabei um die Vermittlung nicht genau definierter 'islamischer Erziehungsmethoden', in die zunächst die Mütter eingewiesen werden müssen, damit diese fähig würden, ihre Kinder ebenfalls im Sinne des Islam und pädagogisch fundiert zu erziehen. Ihr pädagogisches Konzept orientiert sich somit an einem festgesteckten Entwicklungsziel, zu dem sie ihre Klientel, Mütter wie Kinder, mit pädagogischen Methoden hinzuführen beabsichtigt. Den Maßstab für dieses Ziel setzt sie selbst fest. Ihre Absicht besteht wie bei Aynur darin, die türkisch-muslimischen Kinder auf den 'rechten Weg' zu bringen, sie zu 'fellen':

Ich möchte nicht in irgend so einer Beratungsstelle oder so arbeiten. Mein Ziel ist es, wenn es das Schicksal will, eine Einrichtung zu eröffnen. Das geht aber nicht alleine, dazu muß man ein paar Leute zusammenbringen, Studierende und nicht Studierende, egal Hauptsache, sie haben ein gewisses Niveau erreicht. Mit denen für unsere Kinder richtung zu eröffnen für die Türken, für die Muslime hier, sowohl für unsere Kinder als auch für unsere Frauen, mit Erziehungs- und Bildungsprogrammen mit einem Kindergarten für die Kinder, an so etwas in der Art denken wir. Bildungs- und religiöse Programme für unsere Frauen, außerdem Sportanlagen, so ähnlich wie Fitness-center und sogar mit Swimmingpool, also ich will mich darum kümmern, daß sie Schwimmen lernen, so eine große Einrichtung will ich eröffnen. Natürlich müssen wir dafür selbst einen Antrag schreiben, damit das neu, ganz neu, daß man das neu bauen kann. So etwas stelle ich mir vor. Wenn du so etwas eröffnen willst, dann bieten sie dir alte Gebäude an. Aber diese alten Gebäude kannst du nicht so planen und gestalten, wie du es dir vorstellst. Und daher will ich so eine Einrichtung eröffnen. Ich glaube, daß so insbesondere unsere türkischen Frauen, unsere Kinder so etwas brauchen. Und wir müssen dort vermitteln, was Erziehung heißt, Erziehungsmethoden, und daß es Erziehungsmethoden im Islam gibt. Die meisten wissen das überhaupt nicht. Sie wissen noch nicht einmal, daß es so etwas gibt. Ich bin überzeugt, daß wir insbesondere den Eltern diese Erziehung vermitteln müssen, warum unsere Kinder gerade in dieser Gesellschaft auf diesem Wege sind, wie wir sie retten können, daß Erziehung schon mit der Geburt des Kindes beginnt, daß sie sogar bereits im Bauch der Mutter beginnt, und all dies müssen wir Stück für Stück, ganz langsam vermitteln. Zunächst müssen die Eltern weitergebildet werden. Und ich sehe auch in dieser Gesellschaft, in der Regel arbeiten Mutter und Vater und die Kinder wachsen auf der Straße auf. Keiner denkt an die Kinder. Sie werden geboren und beiseitegelegt. Wir müssen uns ihrer annehmen. Diese Eltern müssen wir erziehen, das ist mein Ziel, so Gott will" (Esmasimk, S. 10-11).

### III.7 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde aus der empirischen Untersuchung

Bisher wurde das empirisch gewonnene Interviewmaterial zu den Untersuchungskategorien Religiosität und familiäre sowie berufliche Erziehungsvorstellungen getrennt nach den Typen religiöser Orientierung ausgewertet und vorgestellt. Dies ermöglichte ebenso die Herausarbeitung typenbezogener Spezifika wie notwendiger Binnenendifferenzierungen. Im folgenden sollen nun die Ergebnisse aus der typologischen Analyse unter dem Gesichtspunkt der auffälligen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Typen religiöser Orientierung zusammengefaßt werden. Die Untersuchung hat gezeigt, daß es keinen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der Ausprägung einer bestimmten religiösen Orientierung und entsprechenden familiären und beruflichen Erziehungsvorstellungen gibt. Die Bezüge stellen sich als zu differenziert dar, um hier grundsätzliche Aussagen treffen zu können. Der Gedanke dieser Zusammenfassung besteht daher in der Frage danach, in welchen Aspekten von Erziehung die religiösen Orientierungen der Probandinnen Einfluß zeigen und in welchen dies nicht der Fall ist.

#### III.7.1 Religiöse Orientierungen

Bei einem Vergleich mit der einschlägigen Sekundärliteratur ist festzustellen, daß mit Ausnahme des Typus der traditionalistischen religiösen Orientierung in der Gruppe der Probandinnen nicht nur alle in der Literatur vorkommenden religiösen Orientierungen unter türkischen Musliminnen angetroffen wurden, sondern darüber hinaus verschiedene Binnen-Differenzierungen vorgenommen werden konnten. Dies gilt ebenso für den Typus der Laizistin, der in alevitische und sunnitische Laizistinnen unterteilt werden mußte, wie für den Typus der Ritualistin, der in pragmatische und idealistische Ritualistinnen unterschieden wurde. Es konnte gezeigt werden, daß eine Kategorisierung der Religiosität entsprechend der nach außen sichtbaren religiösen Orientierung ebenso wenig über die tatsächliche religiöse Orientierung aussagt, wie die Zuordnung aufgrund der ansozialisierten Religion. Die differenzierte Betrachtung der religiösen Orientierungen unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Dimensionen (Glock 1969) und unter Berücksichtigung von Reichweite und Intensität (Geertz 1987, 1991), in denen sie zum Ausdruck kommen, lenkt den Blick von den pauschal tremenden äußeren Kriterien auf Gemeinsamkeiten zwischen alevitischen und sunnitischen, zwischen kopfluchtragenden und nicht-kopfluchtragenden Probandinnen.

Die Tatsache, daß eine volkreisliche Auffassung von muslimischer Religiosität nicht vertreten ist, könnte auf die begrenzte Anzahl der Probandinnen zurückzuführen sein. Allerdings verweist das Nicht-Vorkommen eines solchen Typs darauf, daß, wenn überhaupt, dieser im Spektrum der Studentinnen erziehungswissenschaftlicher Fächer offenbar eher selten vorkommt. Dies ließe sich durch den Verweis auf den gehobenen Bildungsstatus der Probandinnengruppe erklären. Für die Gruppe der Hochschulstudierenden, für die Kognition und Wissensaneignung ein identitätsbestimmendes Merkmal darstellt, wurde gerade die Abwendung von dem traditionalistischen Religiositäts-Verständnis der Eltern als gemeinsames Merkmal nachgewiesen. Ihr 'modernes' religiöses Selbstverständnis manifestiert sich eben in der Hinterfragung der von den Eltern als religiöse Dogmen vermittelten Verhaltensnormen und somit in der Ablehnung von Traditionalismus.

Nicht vertreten war im Sample ferner die Variante einer islamistischen Orientierung im Sinne einer 'Befürwortung einer fundamentalistischen Auslegung des Islam als einzig verbindlicher politischer Ideologie'. Aufgrund der geringen Zahl an Probandinnen kann nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, daß das Vorkommen einer solchen Orientierung unter Studentinnen erziehungswissenschaftlicher Fächer möglich ist. Offenbar handelt es sich jedoch auch hierbei eher um einen eingeschränkten Personenkreis im Gesamtspektrum. Es ist anzunehmen, daß dieser Befund in Zusammenhang mit dem Studienfach und der Berufsorientierung der Probandinnen steht. Hintergrund hierfür könnte die Tatsache sein, daß das Studienfach eine Mindestanforderung an Bereitschaft voraussetzt, in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft nach vorgegebenen Kriterien und bekannten Werten und Normen zu wirken (etwa in Praktika während des Studiums oder im berufspraktischen Teil der Ausbildung), was sich unter Umständen nur schwer mit einer bekennend-islamistischen Überzeugung verbinden ließe. Es zeigt sich, daß die religiösen Orientierungen der in der Untersuchung befragten Studentinnen Varianten eines modernistischen Islam darstellen.

Eine wichtige Feststellung läßt sich mit Hilfe der (Meta-)Dimensionen von Geertz vornehmen. So weisen auch ansonsten eher gegensätzliche Typen wie die idealistischen Ritualistinnen und die Spiritualistinnen hinsichtlich der Intensität der Religiosität in einzelnen Punkten durchaus Gemeinsamkeiten auf, so etwa, wenn es um die Dimension des religiösen Erlebens geht. Hier erwähnen Spiritualistinnen ebenso wie alevitische und sunnitische Laizistinnen und die beiden Typen von Ritualistinnen, daß ihr Glaube ihnen Geborgenheit, Glück, Lebenssinn und Zufriedenheit vermittelt. Der

Glauben wird als emotionale Bereicherung des Lebens verstanden und ausschließlich mit positiven Attributen belegt. Dies ist ein Hinweis darauf, daß es unzweifelhaft ist, die Intensität der Religiosität von einer bestimmten religiösen Praxis oder der Verwendung religiöser Symbole abhängig zu machen. Kategorisierungen, die eine sichtbare religiöse Praxis zur Grundlage einer Einteilung in "sehr religiös", "religiös" oder "weniger religiös" heranziehen, sind daher irreführend. Ein Blick auf die Ausprägung der Religiosität eines Menschen in den verschiedenen Dimensionen fördert dagegen Erkenntnisse über sein spezifisches religiöses Selbstverständnis zu; das jenseits der Anbindung an eine Religion bzw. der Befolgung religiöser Pflichten durchaus stark sein kann.

Für alle Probandinnen stellt sich, unabhängig von ihrer Zuordnung zu einem bestimmten Typ religiöser Orientierung, die Zugehörigkeit zum Islam als ein wichtiger kultureller Bezugspunkt dar. Damit wird die hohe Bedeutung der Religion, die in der Literatur hinsichtlich der Migranten und Migrantinnen türkischer Herkunft allgemein festgelegt wird, auch für die hier untersuchte Gruppe der Hochschulstudierenden nachgewiesen. Der Bezug zum Islam wird zumindest nominell zur Fortführung eines Kontakts zur Familie beibehalten, auch wenn die eigene innere Einstellung sich atheistischen Vorstellungen annähert. Eine offene Ablehnung des Bekenntnisses zum Islam wird auch bei den als Atheistinnen eingestuften Befragten aus Furcht vor Entsolidarisierung in Familie und ethnischer community nicht riskiert. Dabei wird auf den Grundsatz des 'religiösen Bekenntnisses als Privatsache' rekurriert, was dann ebenfalls für das 'nicht-Bekenntnis' zu gelten habe. Dies verweist auf die Dominanz des Islam als gemeinschaftsstärkende aber auch auf die Gemeinschaft verpflichtende Kraft für Migranten und Migrantinnen aus traditionellen Familien.<sup>297</sup> Hier zeichnet sich die Notwendigkeit ab, zwischen alevitisch und sunnitisch sozialisierten Probandinnen zu unterscheiden. Denn im Gegensatz zu den atheistisch orientierten Sunnitinnen sehen die Spiritualistinnen, die alle einen alevitischen Familienhintergrund aufweisen, kein Problem in einem offenen Bekenntnis zu einer jenseits des Islam zu verortenden Religiosität. Dies dürfte mit ihrem alevitischen Hintergrund verbunden sein, demzufolge die Familien das Alevilik im Verhältnis zum Islam und zu anderen Religionen

<sup>297</sup> Bei einer anderen Zusammensetzung des Samples wäre auch ein offeneres Bekenntnis zum Alevitismus denkbar gewesen. Dies hätte der Fall sein können, wenn es sich um Studentinnen aus städtisch und westlich geprägten Familien gehobener Bildungsschichten gehandelt hätte, in denen eine Akzeptanz atheistischer Orientierungen eher vermutet werden könnte. Studentinnen mit diesem sozialen Hintergrund bilden jedoch unter den Bildungsinländerinnen aufgrund der türkisch-deutschen Migrationsgeschichte eher die Ausnahme.

ganz unterschiedlich verorten und darüber hinaus vielfach eine prinzipielle Offenheit für die Einflüsse anderer Glaubensformen aufweisen.

In vielen Punkten bestätigt sich in der Untersuchungsgruppe die Beobachtung, die Koytaş (1995) hinsichtlich der Studierenden in der Türkei gemacht hat, daß Studierende in ihrer Religiosität keine von der türkisch-muslimischen Gesamtgesellschaft losgelöst zu betrachtende Gruppe sind. Das heißt, ein gehobener Bildungsstand muß nicht zwangsläufig zu einer Distanz gegenüber Religiosität führen. Wenn für türkische Muslime allgemein vielfach festgestellt wird, daß das Fasten einen besonderen Stellenwert in ihrer religiösen Praxis einnimmt, so bilden in dem vorliegenden Sample die sunnitischen Probandinnen (mit Ausnahme der Atheistinnen) diesbezüglich keine Ausnahme. Selbst diejenigen Laizistinnen, die ansonsten keines der religiösen Gebote erfüllen, beteiligen sich in der ein oder anderen Weise am Fasten im Monat Ramadan. Die Aussagen der Probandinnen verdeutlichen, daß der Gemeinschaftsbildungsfunktion dieser religiösen Praxis ein besonders positiv besetzter Stellenwert zugeschrieben wird und sie daher auch von denen befolgt wird, die sich ansonsten eher kritisch distanzieren zu der vom Islam geforderten religiösen Praxis verhalten.

In allen Fällen wird ferner der Wunsch deutlich, die heutige Einstellung zur religiösen Orientierung als eigenständige, sowohl von derjenigen der Eltern als auch von den an sie herangezogenen Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft zu unterscheidende Einstellung zu betonen. Wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit der atheistischen Religion ist für alle Probandinnen, die Atheistinnen eingeschlossen, eine Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau im Islam und ihrer Wahrnehmung durch die nicht-muslimische Öffentlichkeit. Über dieses Thema wird ebenso ein positiver wie auch ein negativer Bezug zum Islam hergestellt. Die Atheistinnen sehen im Islam einen Faktor, der zur Entmündigung der Frau beiträgt, wobei sie diese Einstellung durchaus selbstkritisch reflektieren und in Rechnung stellen, daß das Bild, das sie vom Islam haben, seinem Wesen eventuell nicht entspricht. Dagegen ist es eben die Orientierung am Islam, in der die pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen die Voraussetzung für eine eigenständige Position von Frauen gegenüber Männern sehen. Die Entscheidung für einen islamischen Lebensstil erfolgt unter Berufung auf den Willen Gottes, nicht auf den Willen eines Mannes.<sup>268</sup> Als gleichwertige Geschöpfe vor

<sup>268</sup> Auch wenn sich die Probandinnen ansonsten nicht als "Islamistinnen" einordnen lassen, so weisen sie in diesem Punkt Gemeinsamkeiten mit Frauen dieser politischen Bewegung auf. Ebenso wie diese scheitern sie "durch die Inanspruchnahme einer unmittelbaren Beziehung zu Gott Schritte zu größerer

Gott fordern sie Akzeptanz und Respekt der Männer ihnen gegenüber. Die Haltung zur Stellung der Frau im Islam kann auch als besonders aussagekräftiges Beispiel zur Demonstration einer eigenen 'Inbesitznahme' von gesellschaftlichen Forderungen, die pauschal der 'westlichen Moderne' zugeschrieben werden, herangezogen werden. Nicht mit dem Rekurs auf die Rechte der Frau in der westlichen Demokratie, sondern mit Bezug auf die im eigenen religio-kulturellen Background verbrieften Frauenrechte beteiligen sich die Ritualistinnen ebenso wie ein Teil der Alevitinnen am Diskurs über die Gleichberechtigung der Frau in der Gesellschaft. Das heißt in dem als authentischen, eigenem, religio-kulturellen System betrachteten sunnitischen Islam wie auch im Alevilik sind aus Sicht der Probandinnen Rechte für Frauen verankert, die sich auch mit denen, die von der Mehrheitsgesellschaft unter Berufung auf die Menschenrechte gefordert werden, als kompatibel erweisen.

Für die Alevitinnen, die sich im Sample auf den Typus der Spiritualistin wie auch der Laizistin verteilen, spielt darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit den religiösen Vorurteilen eines Teils der Sunniten gegenüber den Aleviten, insbesondere gegenüber deren religiöser Praxis und Geschlechtermoral eine wichtige Rolle für ihr Identitätsbewußtsein. Diese Auseinandersetzung und damit verbundene Abgrenzung gegenüber Sunniten und Sunnitinnen stellt sich als wichtiges Moment der Festigung einer Zugehörigkeit zum Alevilik und damit als Gemeinschaftsbildungsmoment dar. Das in der Literatur zu Aleviten festgestellte "ethnic revival" mit dem Kennzeichen einer deutlichen Abgrenzung zum orthodoxen Islam spiegelt sich also auch in der hier behandelten Gruppe der Hochschulstudentinnen. Dabei gibt es jedoch auch Gemeinsamkeiten mit Sunnitinnen, die sich erst auf den zweiten Blick offenbaren. So teilen die laizistischen Alevitinnen mit den Ritualistinnen den Ansatz, zwischen überwiegend als negativ empfundenen türkischen Traditionen und dem genuinen, als positiv empfundenen Wesen ihrer ansozialisierten Religion, in diesem Fall dem Alevilik, zu trennen. Auch bei ihnen dient dies einer Emanzipation von der als traditionell identifizierten religiösen Orientierung ihrer Eltern. Dem elterlichen Traditionalismus setzen sie die 'wahre Religion', die sie in der Fachliteratur, Vorträgen und Fortbildungen entdecken, entgegen. Beide Gruppen grenzen sich auch von der in diesem Zusammenhang als 'traditionell türkisch' bezeichneten Erziehung der Eltern ab. Die befragten laizistischen Alevitinnen neigen dazu, sogenannte westlich-'moderne' Ideale wie Toleranz, Gleichberechtigung der Geschlechter, Gewaltverzicht und Humanismus als genuin alevitische

Autonomie und Individualität zu unternehmen". Damit wird Gott zum "Medium ihrer Bedürfnisse nach Autonomie und Selbstverwirklichung" (Kreile 1992, S.25).

Werte zu interpretieren. Nicht die deutsche Gesellschaft, sondern der eigene religiöse Hintergrund befähigt die Alevitinnen somit, sich als Vertreterinnen von Werten der 'Moderne' zu präsentieren. Da der eigene religiös-kulturelle Hintergrund keine äußere Repräsentation der Religionszugehörigkeit fordert, können sich die alevitischen Probandinnen als Vertreterinnen eines mit der westlichen Vorstellung von der Emanzipation der Frau kompatiblen Religionsverständnis präsentieren und sich damit gleichzeitig auch gegenüber den Sunnitinnen als eigenständige religiöse Orientierung abgrenzen.

Mit Ausnahme der Atheistinnen betrachten alle anderen Typen religiöser Orientierung die Verinnerlichung eines religiös-ethischen Leitbildes als wichtigsten Rahmen für ihr soziales Verhalten. Es steht über der rituellen Praxis, denn auch für die sunnitischen Laizistinnen und die Ritualistinnen ist die rituelle Praxis nicht denkbar, ohne eine Verinnerlichung der ethisch-moralischen Intention und sozialen Bedeutung, die ihr innewohnt. Auch hier wird der Unterschied zur Elterngeneration betont, die keinen vergleichbaren intellektuellen Zugang zur Religion hatte. In dem intellektuellen Zugang zur Religion als Voraussetzung für eine 'richtige' Religiosität offenbart sich das auffälligste gemeinsame Merkmal der (sunnitischen) Ritualistinnen - der pragmatischen wie der idealistischen - mit den alevitischen Laizistinnen. Sie alle sehen in der Aneignung von Wissen über die Grundlagen ihrer Religion sowohl ein wichtiges Moment zur Stärkung ihres religiösen Zugehörigkeitsgefühls sowie der persönlichen religiösen Identität. In beiden Fällen erhält die Wissensaneignung den Stellenwert ritueller Praxis. Der Hintergrund hierfür ist allerdings ein unterschiedlicher:

Für die Ritualistinnen ist mit der Wissensaneignung der 'neue' Zugang zur richtigen rituellen Praxis eröffnet, die jetzt in Kenntnis der religiösen Grundintention, die ihr innewohnt, bewußt und 'richtig' umgesetzt werden kann. Diese Gruppe weist Züge des bei Geertz als Reaktion auf die Anforderungen der westlichen 'Moderne' beschriebenen 'Skripturalismus' auf.

Für die alevitischen Laizistinnen ist mit einer religiösen Wissensaneignung nicht die Aufforderung verbunden, eine umfassende religiöse Praxis folgen zu lassen. Ein Grund hierfür ist die bereits geschilderte grundsätzlich unterschiedliche Haltung des Alevitismus zu religiöser Praxis. Ein anderer ist aber, wie sie selber berichten, die bereits in der Elterngeneration kaum ausgeübte und von den Kindern auch nicht eingeforderte rituelle Praxis, an deren Stelle die verstärkte Betonung der 'Innerlichkeit' trat. Die

Interviews bestätigen für die Untersuchungsgruppe die in der Literatur angesprochenen Effekte der beiden Tendenzen von 'Erosion' und 'ethnic revival' innerhalb der alevitischen Gemeinschaft auf die alevitischen Individuen. Die religiösen Orientierungen der Spiritualistinnen können zur Illustration der Effekte der 'Erosion' herangezogen werden, während die alevitischen Laizistinnen Aspekte des 'ethnic revival' präsentieren, indem sie Interesse am Zugang zu den religiösen Ritualen wie auch zum religiösen Wissen des Alevitismus zeigen. Die Probandinnen sehen in der Wissenssteigerung eine angemessene Basis dafür, die religiöse Zugehörigkeit gegenüber der Außenwelt besser vertreten und gegebenenfalls verteidigen zu können. Dies ist besonders wichtig für sie, da sie Erfahrungen mit Vorurteilen der Sunniten gegenüber Aleviten gemacht haben, denen sie mit ihrem erweiterten Wissen über die Grundlagen des Alevitismus besser begegnen können. Für die hier befragten Alevitinnen endet die rituelle Praxis damit weitgehend mit der Wissensaneignung.

#### Stellenwert des Kopftuches im Zusammenhang mit den religiösen Orientierungen

In allen Typen religiöser Orientierung findet eine Auseinandersetzung mit der Einstellung zum sichtbarsten religiösen Symbol des Islams, dem Kopftuch, statt. Von den (sunnitischen) Atheistinnen wurde das Kopftuch zunächst als nicht rational zu begründendes, religiöses Symbol abgelehnt, mit dem sie frauenunterdrückende Assoziationen verbanden. Diese Haltung führen sie auf eher als negativ erlebte Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Kopftuch in ihrer Kindheit zurück. Dagegen wird es von den (alevitischen) Spiritualistinnen und den alevitischen Laizistinnen als ein religiöses Symbol oder eine religiöse Pflicht betrachtet, das keine Verbindung zu ihrer eigenen religiösen Orientierung aufweist, sie fühlen sich von dem Thema schlicht nicht angesprochen, auch wenn die Mütter in der Regel ein Kopftuch tragen (jedoch aus traditionellen, nicht aus religiösen Gründen, wie die Probandinnen betonen). Es bildet das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zu Sunnitinnen, für die es als religiöse Pflicht nicht infrage gestellt wird. Die Einschränkung, daß das Kopftuch nicht mehr linear mit der Unterdrückung der Frauen durch die Männer gleichgesetzt werden darf, erfolgt bei ihnen, wie auch bei Atheistinnen aufgrund von persönlichen Begegnungen mit Frauen, die ein Kopftuch tragen und von ihnen dennoch als emanzipiert wahrgenommen werden. Hier stellen die Atheistinnen, Spiritualistinnen und ein Teil der Laizistinnen bei sich selbst einen Einstellungswandel fest.

Von den sunnitischen Laizistinnen wird das Kopftuch überwiegend als nicht-zeitgemäß



und im Kontext des Lebens in einer nicht-muslimischen Gesellschaft zu auffällig betrachtet und daher für die Gegenwart abgelehnt. Einige Probandinnen können sich jedoch im fortgeschrittenen Alter oder in einem anderen kulturellen Kontext (z.B. in der Türkei) das Tragen eines Kopftuches für sich persönlich durchaus vorstellen, stellen also das Kopftuch als Gebot Gottes nicht grundsätzlich infrage. Damit wird deutlich, daß das Nicht-Tragen des Kopftuches nicht automatisch ein Infragesellen seiner göttlichen Intention und seines Pflichtcharakters bedeuten muß. Das Beispiel eignet sich, um das, was Geertz mit "religious-mindedness" bezeichnet, zu illustrieren. Die Zustimmung zur Pflicht bedeutet hier für einige Befragte lediglich eine generelle Disposition, zu gegebenem Zeitpunkt, an gegebenem Ort die Pflicht zu erfüllen. Das Bekunden der generellen Bereitschaft gilt ihnen bereits als Teil der Pflichterfüllung, die daher nicht unmittelbar folgen muß.

Was den Stellenwert des Kopftuches für seine Trägerinnen, die sich in der vorliegenden Untersuchung unter den pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen wiederfinden, anbelangt, so kann die Ausgangsfrage, inwiefern dies eine bestimmte religiöse oder auch politische Haltung seiner Trägerin ausdrückt für die Untersuchungsgruppe folgendermaßen beantwortet werden: Das Kopftuch deutet auf den hohen Stellenwert hin, den Religiosität in der eigenen Lebensgestaltung einnimmt. Es ist teils mit dem Anspruch, die religiösen Pflichten möglichst umfassend und lückenlos zu praktizieren, verbunden. Teils jedoch verweist es auch auf die Absicht seiner Trägerin, dies zu tun, auf ihre Akzeptanz der Pflichten, ohne daß eine umfassende Praxis dieser Zustimmung folgen müßte. Alle Kopftuchträgerinnen sehen darin einen unverzichtbaren Bestandteil ihrer weiblichen, islamischen Identität. Gleichzeitig dient es zur Dokumentation einer Zustimmung zu religiös bestimmten und persönlich akzeptierten Grenzen gegenüber der Außenwelt. Diese Grenzen werden dabei durchaus individuell ausgelegt, sie reichen von einer Vereinbarkeit des Kopftuchtragens mit dem Besuch von Kneipen bis zur Meidung von Orten, die als nicht Islam-gemäß empfunden werden. Hier präsentiert sich offenbar eine Form der "Individualisierung" von religiöser Praxis, die sich auch bei der Gruppe von Probandinnen äußert, die aufgrund ihrer einheitlichen Bekleidungsform oberflächlich betrachtet kollektivistisch zu agieren scheint.

Zwei 'Sonderfälle' bieten hier wichtige Hinweise auf die Wandelbarkeit im Umgang mit dem - nicht nur in der Öffentlichkeit der Mehrheitsgesellschaft - durchaus unstrittenen Symbol Kopftuch bei einem Teil der Probandinnen. Sie verweisen auf den individuellen Zugang und die Deutungsmuster, mit denen das Thema Kopftuch aus der

jeweiligen Perspektive behandelt wird. So gibt es bei den 'summitischen Laizistinnen' mit Meral (s+) den Fall einer Probandin, die nach mehrjähriger Praxis des Kopftuchtragens heute nur noch eine sporadische, räumlich begrenzte Kopftuchpraxis pflegt, indem sie es im familiären Umfeld trägt, im universitären jedoch absetzt. Sie versucht damit den Anforderungen verschiedener kultureller Milieus Rechnung zu tragen. Ihr Verhalten, das sie als Kompromiß begriff, könnte ein Beispiel für die Richtigkeit von Geertz' Feststellung sein, daß es ein Kennzeichen zeitgenössischer muslimischer Religiosität ist, wenn Gläubige zwischen der inneren Religiosität und dem äußeren Festhalten an religiösen Normen hin- und herwechselt. Vielmehr scheinen hier jedoch äußere Faktoren eine Rolle zu spielen. Sie selbst kann eine 'offene Lebensweise', d.h. die Teilnahme an einer gemischtgeschlechtlichen Folkloregruppe, an 'Feiern' und Kneipenbesuchen mit dem Tragen eines Kopftuches vereinbaren, die ritualistischen wie auch die laizistischen KommunitonInnen jedoch zeigen sich durch die als widersprüchlich empfundenen Signale verwirrt und fordern von ihr eine Entscheidung für einen 'islamischen' bzw. 'offenen' Lebensstil. Sie treten an Meral mit einer "ganz-oder-gar-nicht"-Haltung heran. Gleichzeitig antizipiert Meral die Erwartung der Eltern und des traditionellen Milieus an sie, das Kopftuch weiterhin zu tragen, da alle 'stolz' auf sie als kopftuchtragende Studentin sind. Merals Reaktion ist die Suche nach einem Mittelweg. Indem sie das Auf- und Absetzen des Kopftuchs als kulturelles Symbol der Zugehörigkeit nutzt, mit der sie sich der Loyalität ihrer Eltern und der türkischen Community auf der einen und der Loyalität der KommunitonInnen und der deutschen Gesellschaft auf der anderen Seite versichert.

Bei den pragmatischen Ritualistinnen ist es Neşe (s), die optisch aus der Gruppe herausfällt, indem sie als einzige der vier Probandinnen kein Kopftuch trägt, auch wenn sie ansonsten eine intensive religiöse Praxis pflegt. Anders als die drei anderen Vertreterinnen des Typs religiöser Orientierung, dem sie zugeordnet wurde, bedeutet das Kopftuch für sie die 'Vollendung' ihres religiösen Weges, sodaß sie es erst dann zu tragen gedenkt, wenn sie auch fähig ist, die religiösen Pflichten lückenlos zu erfüllen. Sie praktiziert quasi die 'Ganz-oder-gar-nicht'-Haltung, die an Meral von außen her anggetragen wird. Mit dieser Einstellung steht sie den idealistischen Ritualistinnen näher als den Laizistinnen, von denen sie sich äußerlich jedoch nicht unterscheidet. Die beiden Probandinnen sind besonders prägnante Beispiele für verschiedene Aspekte des Kopftuches. Zum einen wird an ihnen deutlich, daß der als persönliche Entscheidung begriffene Griff zum Kopftuch nicht nur von Seiten der Mehrheitsgesellschaft mit bestimmten Vorbehalten verbunden ist, sondern auch die verschiedenen religiösen

'Pole' der ethnischen community damit bestimmte Verhaltensweisen antizipieren. Das heißt, die individuelle Entscheidung zieht in jedem Fall weitreichende gesellschaftliche Implikationen nach sich. Deutlich wird aber an diesen beiden Beispielen auch, daß äußere Symbole nicht mit bestimmten Glaubensdispositionen und Lebensentwürfen gleichgesetzt werden können.

### III.7.2 Familiäre Erziehungsvorstellungen

Grundsätzlich müssen hinsichtlich der familiären Erziehungsvorstellungen für die Probandinnengruppe zwei Ebenen unterschieden werden. Die erste Ebene betrifft die Frage, ob die Probandinnen religiöse Vorstellungen in ihre allgemeinen Erziehungsvorstellungen einbinden oder ob sie religiöse als getrennt von allgemeinen Erziehungsvorstellungen betrachten. Die zweite Ebene umfaßt die unter dem jeweiligen Erziehungsparadigma angestrebten Inhalte und Ziele der Erziehung. Während auf der einen Ebene eine deutliche Trennungslinie zwischen den Ritualistinnen und den restlichen Typen religiöser Orientierung auszumachen ist, ist die zweite Ebene durch viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Typen gekennzeichnet.

In ihren Erziehungsvorstellungen setzen sich die Atheistinnen, Spiritualistinnen und Laizistinnen deutlicher von der perzipierten erteilten Erziehung ab, als dies die Ritualistinnen tun. Deren Kritik richtet sich wiederum deutlicher gegen die religiöse Erziehung der Eltern als dies bei den anderen Typen von Probandinnen geschieht. Das heißt, der Konservatismus, der für die Ritualistinnen auszumachen ist, umfaßt nicht die familiäre Erziehung als Gesamtkonzept, sondern nur Elemente daraus. Insbesondere elterliche Maßnahmen, die sich in Behütung äußern, stoßen bei den Ritualistinnen auf großes Verständnis, da damit die von ihnen, wie auch den anderen Probandinnen positiv bewertete affektive Nähe zum Kind zum Ausdruck kommt.

Einflussfaktoren auf ihre persönlichen Vorstellungen von einer idealen Kindererziehung spreisen sich sowohl aus positiven Erfahrungen mit erzieherischen Vorbildern aus der Mehrheits- (Lehrer und Lehrerinnen) wie auch aus der Minderheitsgesellschaft (Eltern, Kursleiter/-innen, Koranlehrer/-innen), ebenso verhält es sich auch mit der Abgrenzung gegenüber Erziehungspersonen, die als negativ erlebt wurden. Auffällig ist hierbei, daß vor allem die pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen der deutschen Schule als Erziehungs- und Bildungsinstitution einen hohen Wert beimessen und

ihr gegenüber besonders viel Vertrauen zeigen. Die Schule ist der einzige Rahmen innerhalb dessen sie sich die Erlaubnis zu geschlechtsgeinterten Freizeitaktivitäten ihrer Kinder vorstellen können. In diesem positiven Verhältnis zur Schule macht sich bei ihnen die Vertrautheit mit den Regeln und Normen des für viele von ihnen ein-zigen Ortes innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, den sie alleine besuchen dürfen, bemerkbar. Die religiöse Schranke überschreitenden Aktivitäten wie kookulativer Sportunterricht oder gemischtgeschlechtliche Nachmittagsveranstaltungen mit sportlichem Charakter würden die idealistischen Ritualistinnen selbst im Rahmen der Schule nicht befürworten. Die Vorstellung von der Schule als Kontrollinstanz der 'fehlerhaften' familiären Erziehung bzw. als Gegenpol zu erzieherisch unbegabten oder auch fanatisch religiösen Eltern teilen die Ritualistinnen mit einem Teil der Spiritualistinnen und summittischen Laizistinnen.

Die Atheistinnen, Spiritualistinnen, sowie alevitischen und summittischen Laizistinnen trennen deutlich zwischen ihren allgemeinen Erziehungsvorstellungen und ihren Wünschen hinsichtlich einer religiösen Erziehung ihrer Kinder. Ihre Erziehungsvorstellungen sind überwiegend durch eine geringe Intensität erzieherischer Einflußnahme gekennzeichnet, das heißt durch einen non-dirigistischen, dialogisch-offenen Erziehungsstil. Abgelehnt wird ebenso eine Überbetreuung, die sich etwa auf eine eh-geizige Förderung des Kindes, die nicht an dessen Interessen orientiert ist bezieht, wie eine betonte "Laissez-faire-Erziehung", die nicht genügend Anleitung vermittelt. Lediglich eine Probandin spricht sich für "Antipädagogik" als pädagogischem Ideal aus. Sie versteht darunter, dem Kind möglichst viele Handlungsoptionen zu präsentieren und es selbst auswählen zu lassen. Eine geschlechtsrollenvorbereitende Erziehung lehnen die Probandinnen dieses Spektrums religiöser Orientierung dezidiert ab. Hier sind keine Unterschiede zwischen Alevitinnen und Summittinnen oder Atheistinnen und Laizistinnen auszumachen.

Anders ist dies bei den pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen. Sie betrachten die religiöse nicht als losgelöst von der allgemeinen Erziehung. Im Gegenteil, dadurch, daß für die pragmatischen wie idealistischen Ritualistinnen der Islam den Rahmen der Erziehung vorgibt, bewegt sich ihr Erziehungsstil im Rahmen dessen, was sie als 'islamisch' definieren. Er ist also durch die Akzeptanz und Befürwortung bestimmter normativer Grenzen gekennzeichnet, die jedoch durchaus individuell ausgelegt bzw. festgelegt werden. Insbesondere die pragmatischen Ritualistinnen lassen situationsbezogen auch Ausnahmen von der Regel zu. Dieser Rahmen bestimmt die elterlich

vermittelte 'solide' Basiserziehung. Sind mit ihr dem Kind die gewünschten normativen Handlungsgrundlagen beigebracht worden, stellt dem Kind aus Sicht der Probandinnen ein großer Freierraum zur persönlichen Entfaltung offen. Dieser wird vor allem vor dem Hintergrund der selbst erfahrenen Erziehung im Elternhaus als den Erfordernissen der gesellschaftlichen Realität besser angepasst verstanden. Damit gelten den Ritualistinnen die "islamischen Rahmenbedingungen" der Erziehung, die im Gegensatz zur perzipierten familiären Erziehung auf Mädchen und Jungen gleichermaßen anzuwenden sind, als notwendige Voraussetzung für die freie Entfaltung des Kindes.

Wesentliches Element dieser Erziehung ist eine ab der Pubertät einsetzende Achtung auf die Einhaltung islamischer Schamgrenzen. Die Geschlechtertrennung bei Aktivitäten mit Körperkontakt sowie die Befolgung des als Pflicht betrachteten islamischen Bedeckungsgebotes ab der Pubertät soll dies gewährleisten. Für die Vertreterinnen einer ritualistischen Orientierung geht eine partielle Geschlechtertrennung jedoch nicht zwangsläufig mit einer Geschlechterrollen vorbereitenden Erziehung einher. Unter ihnen gibt es dezidierte Gegnerinnen einer Geschlechterrollen vorbereitenden und sogar einer geschlechtsspezifischen Erziehung, die als Mädchen-diskriminierend abgelehnt wird. Nur einige wenige sprechen sich für eine Erziehung im Hinblick auf ein festgelegtes Rollenbild für Frauen und Männer in Familie und Gesellschaft aus. Vertreterinnen beider Positionen betonen jedoch die absolute Gleichwertigkeit der Kinder beiderlei Geschlechts. Die Vermittlung der islamisch definierten Grenzen verstehen die Probandinnen als Hilfe zur Selbsthilfe. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem spezifischen Verständnis von Ich-Identität, welche die Ritualistinnen nicht losgelöst von der religiösen Identität betrachten, sondern darin eingebettet. Die Religion wird hier als unterstützender Faktor zur Entfaltung der Persönlichkeit (fitrat) betrachtet. Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet für sie daher, das Kind über eine religiöse Erziehung mit den Ressourcen auszustatten, die es befähigen, seine göttliche Bestimmung selbst herauszufinden und dementsprechend zu leben. Selbstständigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, das Kind durch die Vermittlung der religiösen Grundlagen in die Lage zu versetzen, die islamischen Grenzen selbst erkennen und interpretieren zu können. Ziel ist eine internalisierte Selbstkontrolle, die nicht auf Intervention von außen angewiesen ist. In der Literatur gibt es verschiedene Haltungen hinsichtlich der hier beobachteten Tendenz zur 'Internalisierung' der religiösen Kontrolle bei muslimischen Migrantinnen und Migrantinnen in Deutschland. Die einen vermuten hier Parallelen zum Protestantismus, speziell zum Puritanismus (vgl. Auernheimer 1994, S.38) und ziehen daraus den Schluß, daß es sich dabei um einen Schritt zur Entwicklung des

'modernem Selbst' handelt (Schiffrauer 1991). Andere wiederum halten diese Deutung mit Verweis darauf, daß es im Islam keine Berichte gäbe und Introspektion wenig Bedeutung habe, für eine unzulässige Übertragung von Entwicklungen mit christlichen Wurzeln auf die muslimischen Migranten und Migrantinnen (Mihciyazgan 1994, S.203). Vergessen wird in beiden Deutungsversuchen die wichtige Bedeutung von "Introspektion" im mystischen Islam (u.a. auch im Alevilik), die auch von islamischen Modernisten und Modernistinnen als Forderung des 'wahren' Islam an das Individuum formuliert wird. Es ist diese Linie, auf die sich die Probandinnen selbst beziehen, wenn sie von dem ursprünglichen, unverfälschten oder 'wahren' Islam sprechen, den sie zur Grundlage ihrer Lebensführung machen möchten.

Die Spambreite der Erziehungsstile ist bei den Ritualistinnen besonders auffällig. Es gibt unter ihnen sowohl Vertreterinnen einer sich auch autoritärer Methoden bedienenden Erziehung wie auch einer sanit-lenkenden, dialogisch-offenen Erziehung. Rigide Erziehungsmethoden im Sinne von elterlichen 'Befehlen', denen das Kind ohne Recht auf Widerspruch zu folgen hat, werden von allen Ritualistinnen ebenso deutlich abgelehnt, wie von allen anderen Probandinnen. Anders als bei den anderen Typen von Probandinnen sehen die idealistischen Ritualistinnen jedoch nicht nur die Gefahren der Gesellschaft für die Entwicklung des Kindes, sondern auch die Gefahren, die von einem 'falsch' erzeugten Kind für die Gesellschaft erwachsen können. Dies ist ein Hinweis auf dichotomische Vorstellungen von einer 'richtigen' und einer 'falschen' Erziehung. Die idealistischen Ritualistinnen glauben am stärksten unter den Probandinnen an die Wirksamkeit gezielter, normativ gestützter erzieherischer Maßnahmen für die Charakterbildung eines Kindes. Daraus leitet sich auch ihr besonders hohes Verantwortungsgedühl als Mütter in Hinblick auf die Zukunftsaussichten ihrer Kinder ab. Familiäre Erziehung erscheint hier als wichtigster Sozialisationsfaktor.

#### Erziehungsinhalte und -ziele

Für alle Probandinnen gilt, daß sie es, unabhängig davon, ob sie eher einen offenen oder einen Grenzen setzenden Erziehungsstil befürworten, für wichtig erachten, elterliche Erziehungseinscheidungen den Kindern gegenüber transparent zu machen, das heißt, die Kinder sollen die Erziehungsschritte und Erziehungsmaßnahmen logisch nachvollziehen können. Hierarchische Beziehungen zwischen Eltern und Kind, wie sie im Rahmen einer traditionellen Erziehung durch das Elternhaus teilweise selbst erlebt wurden, werden abgelehnt. Stattdessen wird eine partnerschaftliche Beziehung zum

Kind angestrebt. Die persönlichen Ressourcen des Kindes sollen soweit gefördert werden, wie es das Kind selbst auch möchte. Die Interviewpartnerinnen suchen nach einer Balance zwischen Förderung durch die Eltern und Raum für die eigenständige Entwicklung des Kindes. Viele formulieren diese Ziele vor dem Hintergrund der gegenteilig erlebten familiären Erziehung. Mit ihrer Erziehung wollen sie die Selbstständigkeit des Kindes fördern, die Ich-Identitätsentwicklung, Toleranz und Mündigkeit. So ist es auch ihr Ziel, über eine dialogische Erziehung ein freundschaftliches, vertrauensvolles Verhältnis zu den Kindern aufzubauen. Kinder sollen über ihre eigene Meinung auch ihre Persönlichkeit entwickeln können. Der Begriff "Gehören" wird daher von den meisten Probandinnen als "zu autoritär" abgelehnt. Wichtig ist allen Probandinnen die Gleichbehandlung der Kinder unterschiedlichen Geschlechts, wobei diese Gleichbehandlung für die Ritualistinnen darin besteht, beiden die gleichen, islamisch definierten Grenzen zu setzen und hier nicht den Jungen mehr Freiheiten einzuräumen als den Mädchen. In all diesen Punkten grenzen sich alle Probandinnen, von den Atheistinnen bis zu den idealistischen Ritualistinnen dezidiert von dem ihrerseits als 'typisch türkische Erziehung' beschriebenen, Mädchen benachteiligenden Paradigma der perzipierten elterlichen Erziehung ab.

Auch die Ritualistinnen versuchen die als nicht zeit- und gesellschaftsangepasst empfundenen traditionell 'türkisch-muslimischen' Elemente in der Erziehung zu eliminieren und beziehen sich stattdessen auf die genuin 'islamischen' Werte der Erziehung. Dadurch öffnen sie ihre Erziehungsvorstellungen für universalistische Deutungen. Sie werden kompatibel mit Elementen der 'Moderne', die ebenfalls den Anspruch von Universalität hat. Während sie die gleichen Bezeichnungen für die Werte und damit auch Ziele der Erziehung wählen, wie etwa "Selbstständigkeit", "Individualität", "Selbstbewußtsein" etc. geben die pragmatischen wie idealistischen Ritualistinnen und auch ein Teil der sunnitischen Laizistinnen diesen Werten eine andere inhaltliche Ausgestaltung, die sie von ihrem eigenen kulturell-religiösen Hintergrund herleiten. Die Förderung des Selbstbewußtseins ist ihnen wichtig angesichts der religiösen Minderheitensposition, die Muslime und Musliminnen in Deutschland einnehmen. 'Individualität' wird verstanden als die von Gott gegebene individuelle Naturanlage des Menschen, auf die er ein Recht hat. 'Selbstständigkeit' gilt als wichtige Voraussetzung, sich von 'Traditionen' zu befreien und 'Mündigkeit' zielt auf die selbstständige Aneignung und Umsetzung der religiösen Lebensführung und die Fähigkeit, diese gegenüber anderen zu verteidigen. Vor diesem Hintergrund ist die Ablehnung von Rigidität und weitgehend auch von Autoritarismus als Mittel der Erziehung bei gleichzeitigem Festhalten an dem

normativen Erziehungsziel der "Religiosität" zu verstehen.

Wichtig ist den Probandinnen ferner unabhängig von ihrer Zuordnung zu einem bestimmten Typ religiöser Orientierung eine affektive Beziehung zu den Eltern, die das angestrebte Vertrauensverhältnis zwischen Mutter und Kind stützt. Das Element der Behütung tritt jedoch lediglich bei den sunnitischen Laizistinnen und bei den Ritualistinnen deutlich in Erscheinung. Vor diesem Hintergrund betrachten die meisten Probandinnen einen frühen Auszug ihrer Kinder als junge Erwachsene als nicht unbedingt wünschenswert, da Ängste vor einem 'Verlust' des Kindes mitschwingen. Sie würden dies jedoch andererseits durchaus respektieren und teilweise auch als Bedürfnis nach selbständiger Entwicklung unterstützen. Vor allem diejenigen, die selbst aus Rücksicht auf die Gefühle ihrer Eltern auf eine Verwirklichung ihrer diesbezüglichen Wünsche verzichtet haben, möchten dies ihren eigenen Kindern gerne zugestehen. In dieser Hinsicht weisen die Atheistinnen und Spiritualistinnen eine stärkere Toleranz gegenüber den möglichen Auszugswünschen der Kinder auf als die Laizistinnen und die Ritualistinnen. Für die anderen gilt, daß ein Auszug vor allem zu Ausbildungszwecken oder als Folge einer Verheiratung befürwortet wird, vereinzelt erwähnen jedoch auch Ritualistinnen den positiven Effekt eines Auszugs aus dem Elternhaus und damit die Lösung von elterlichem Einfluß auf die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewußtsein.

### Interkulturelle Erziehung

Interkulturelle Ansätze in der Erziehung ihrer eigenen Kinder befürworten fast alle Probandinnen. Allerdings haben sie unterschiedliche Vorstellungen von Inhalt, Form und Zielsetzung einer solchen Erziehung. In den Stellungnahmen der gesamten Probierengruppe zu dem innerhalb der pädagogischen Diskussion durchaus umstrittenen Begriff der "interkulturellen Pädagogik" spiegeln sich die verschiedenen Positionen kulturellrelativistischer und kulturuniversalistischer Ansätze (vgl. hierzu Auerheimer 1995, S.183-186; Apitzsch 1997, S.252; Boos-Nünning 1997, S.20-22). Interkulturalität im allgemeinen Sinn der Begegnung mit anderen Religionen, Sprachen und Kulturen im Lebensalltag wird zunächst einmal von der überwiegenden Zahl der Probandinnen als positiv und notwendig bewertet. Schließlich erleben sie die faktisch existierende multikulturelle Gesellschaft in Deutschland als alltägliche Lebensrealität, mit der sie sich als 'Betroffene' ganz anders und intensiver auseinandersetzen müssen, als dies für ihre deutschen Kommilitonen und Kommilitoninnen gilt. Diese sind im Vergleich zu

Kindern aus Migrantenfamilien in der bundesdeutschen Kultur, "die als herrschende, als beherrschende Kultur auftritt", wie Nestvogel im Zusammenhang mit Ausführungen zu Sozialisierung in interkultureller Perspektive meint, "relativ monokulturell" aufgewachsen (Nestvogel 1991, S.81).<sup>298</sup> In der Zustimmung der Probandinnen zu einem gewissen Maß an Interkulturalität spiegelt sich auch ihre auf ein Leben in Deutschland ausgerichtete Lebensplanung.

Vorstellungen, die eher an kulturuniversalistische Ansätze angelehnt scheinen, verfolgen vor allem Probandinnen aus der Gruppe der Atheistinnen, Spiritualistinnen und Laizistinnen. In ihrem Verständnis dient Interkulturelle Erziehung dazu, das Gemeinsame zwischen verschiedenen Kulturen in den Vordergrund zu stellen, darüber zu informieren, das Gefühl der Fremdheit abzubauen und auf diese Weise die Menschen einander näher zu bringen. Die Vorstellungen reichen von einer 'objektiven', weil kulturübergreifenden Erziehung über eine wechselseitige Beeinflussung verschiedener Kulturen bis hin zu Vergleichen einer interkulturellen Erziehung mit einem 'Kulturmisschpult' (Dilan), in dem die einzelnen Kulturelemente sich zu einem großen Ganzen neu zusammenfinden. Die so verstandene Interkulturelle Erziehung wird von den Probandinnen, die sie vertreten, als positiv betrachtet, da sie helfe, kulturelle Grenzen zu überwinden und kulturelle Hierarchien abzubauen. Aus diesem Spektrum fällt eine Spiritualistin mit ihrer Kritik an Interkultureller Erziehung als Konzept, das durch eine Pädagogik der Differenz 'Kulturen trennend' wirken kann, heraus. Ihre Kritik wendet sich gegen den Zwang zur "reaktiven Ektimizität" (Nieke 1995, S.197), dem sie sich durch die ausschließliche Wahrnehmung ihrer Person vor ihrem kulturellen Hintergrund ausgesetzt sieht.

Eher kulturrelativistische Positionen scheinen hingegen Probandinnen aus der Gruppe der pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen zugewandt zu sein. Sie verbinden in besonders deutlicher Weise mit Interkultureller Erziehung eine Erziehung zum Respekt vor Andersartigkeit und zur Bewahrung der eigenen Kultur. Die Interkulturelle Erziehung soll interkulturelle Begegnungen möglich machen - diese werden schließlich als das eigene Leben bereichernd und die reale Situation in Deutschland spiegelnd

<sup>298</sup> In für Lehramtsstudierende obligatorischen Seminaren zur "Multikulturellen Gesellschaft" an der Universität GH Essen konnte ich wiederholt feststellen, daß neben den interkulturell interessierten und teilweise auch engagierten Studierenden ein nicht unerheblicher Teil der Teilnehmenden nach wie vor "monokulturell" wie auch "interkulturelle Erziehung" als problematisch und darüber hinaus als Angelegenheit der 'Ausländer' betrachtet, von der 'Deutsche' nicht betroffen seien.

betrachtet - aber nicht zu einer zu starken 'Kulturvermischung' führen. Die Probandinnen wehren sich hier gegen das Gefühl einer 'Vereinbarung' durch die Mehrheitsgesellschaft, als die sie die Aufgabe von kulturellen oder religiösen Grenzen empfinden (vgl. Nestvogel 1994, S.54). In dieser Gruppe, in der viele Interviewpartnerinnen vielleicht aufgrund von Bedenken gegenüber der 'Vereinbarung' ihre religiösen Grenzbeziehungen explizit markieren, werden größere Bedenken gegenüber einer Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft durch Interkulturelle Erziehung laut als bei den anderen Typen religiöser Orientierung. Eine Interkulturelle Erziehung, die als Ziel die Übernahme 'fremdkultureller' Elemente in die eigene kulturelle Identität postuliert, wird von ihnen als Assimilationszumahmung empfunden, der sie ihre Kinder nicht aussetzen möchten. Sie beziehen die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ein, denn man auch keine Übernahme der eigenen, als islamisch gedachten Werte und Verhaltensmaßnahmen abverlangen möchte. Während in der Freizeitgestaltung interkulturelle Kontakte besonders gewünscht sind und auch die eigene Erziehung Elemente der interkulturellen Erziehung beinhalten soll, halten es die Probandinnen andererseits für sehr wichtig, daß die von ihnen als Lebensstil bestimmend betrachteten islamische Grenzen nicht überschritten oder gar nivelliert werden.

### III.7.3 Vorstellungen von religiöser Erziehung

Der in der Literatur erwähnte Zusammenhang zwischen höherem Bildungsstand der Eltern und abnehmendem Interesse an einer religiösen Erziehung der Kinder findet keinen Niederschlag in der antizipierten Elternrolle der hier befragten Probandinnen. Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß es sich bei diesen Studentinnen in der Mehrzahl um junge Frauen ohne Kinder handelt, deren Vorstellungen noch nicht auf konkretere Erziehungssituationen bezogen sind. Festgestellt werden kann jedoch, daß die Gruppe der Akademikerinnen, die hier untersucht wurde, sehr unterschiedliche Vorstellungen von religiöser Erziehung und deren Einbindung in die allgemeinen Erziehungsvorstellungen präsentiert. Es kann ein Zusammenhang zwischen der eigenen Religiosität und der für die Kinder gewünschten Intensität religiöser Erziehung festgestellt werden. So wünschen sich nur diejenigen Probandinnen, die sich selbst als religiös bezeichnen, eine Weitervermittlung von Religiosität an die Kinder. Ein gehobener Bildungsstand muß also nicht einhergehen mit dem schwindenden Wunsch, die eigenen Kinder im Sinne der eigenen Religion zu erziehen, dies ist auch bei einem Teil der Laizistinnen, aber insbesondere bei den zwei Gruppen von Ritualistinnen zu

erkennen.

Stärker als im Bereich der allgemeinen Erziehungsvorstellungen zeigen sich Unterschiede zwischen den Typen religiöser Orientierung in Hinblick auf ihre Vorstellungen von religiöser Erziehung. Die Atheistinnen und die Spiritualistinnen möchten ihren Kindern hinsichtlich deren eigener religiöser Orientierung vollständig freie Wahl lassen. Als Beitrag zum Allgemeinwissen der Kinder wird ein religionskundlicher Unterricht in der Schule durchaus befürwortet, nicht jedoch ein Bekenntnisunterricht. Die Atheistinnen betrachten Religionserziehung nicht als Teil ihres Erziehungskonzeptes. Vor dem Hintergrund einer Erfahrung mit religiöser Erziehung im Sinne eines "Übergewichts an sozialer Kontrolle" (Fraas 1990, S.210) hat bei den Atheistinnen und Teilen der Spiritualistinnen eine Übertragung der als negativ erfahrenen sozialen Kontrolle auf das Verhältnis zu Gott stattgefunden, die eine Weitervermittlung religiöser Erziehung an die Kinder eher nicht wünschenswert erscheinen läßt. Anders sieht dies bei dem größeren Teil der Spiritualistinnen aus. Für sie bedeutet religiöse Erziehung ein Vertrautmachen mit der persönlichen religiösen Orientierung, ohne damit den Zwang oder das erklärte Ziel zu verbinden, diese auch auf die Kinder zu übertragen. Prinzipiell sind beide Gruppen, Atheistinnen wie Spiritualistinnen, für alle 'nicht-fanatischen' Formen von Religiosität bei ihren Kindern und diesbezüglich für ein Bekenntnis zu einer beliebigen Welt-Religion offen.

Eine prinzipielle Offenheit gegenüber den eigenständigen religiösen Orientierungen der Kinder weisen auch die alevitischen und sunnitischen Laizistinnen auf, wenn auch von einzelnen Probandinnen der Wunsch geäußert wird, das Kind möge sich an der Religiosität der Eltern orientieren. Bei den Laizistinnen bietet es sich in dieser speziellen Frage ganz besonders an, die Gruppe getrennt nach der Zugehörigkeit zum Alevitismus und zum sunnitischen Islam zu betrachten. Während die gläubigen Sunnitinnen, Laizistinnen wie ritualistische Idealistinnen in der religiösen Erziehung auch ein ihnen als muslimische Mütter auferlegtes Gebot Gottes sehen, das sie zu erfüllen bereit sind, hat für die alevitischen Probandinnen die religiöse Erziehung aufgrund ihres völlig anderen Verständnisses von ritueller Praxis keinen vergleichbaren Stellenwert. In der Gleichsetzung von Religiosität und religiöser Praxis auf religiöse Erziehung und die Vermittlung der religiösen Praxis weisen die hier befragten Probandinnen einen engen Religiositätsbegriff auf, den sie implizit kritisieren, wenn sie sich gegenüber dem Ritualismus von Sunnitinnen abgrenzen. Die alevitischen Laizistinnen erachten die grundsätzliche religiöse Aufklärung ihrer Kinder über Grundlagen des Alevitismus als

notwendigen Bestandteil für deren Identitätsfindung. Hier nicht die entsprechende Hilfe geleistet zu haben, betrachten sie als einen unbeabsichtigten Fehler ihrer Eltern. Die meisten ziehen für sich daraus die Konsequenz, ihren Kindern die entsprechenden Grundlagen beibringen und sie religiös aufklären zu wollen. Lediglich eine Probandin reagiert resigniert auf die mangelnde Vermittlung der Religion durch die Eltern und hält jegliche Bemühungen in dieser Richtung auch in ihrer Generation für sinnlos.

Auch sunnitische Laizistinnen sprechen sich mehrheitlich für eine Weitergabe von Informationen über den Islam an ihre Kinder aus. Die Vermittlung religiöser Grundlagen an das Kind wird unabhängig davon als positiv bewertet, ob das Kind diese auch übernimmt oder nicht. Die weitere diesbezügliche Entwicklung ist die persönliche Entscheidung des Kindes. Ziel einer Religionserziehung ist damit die 'Religionsmündigkeit'. Religionserziehung hat darüber hinaus die Aufgabe, vor Mißbrauch der eigenen religiösen Gefühle und vor Verführung durch Dritte zu schützen. Lediglich eine sunnitische Laizistin lehnt jede Form religiöser Erziehung ab und ist mit allen religiösen Entwicklungen des eigenen Kindes, einschließlich eines Religionswechsels, einverstanden, solange diese nicht "radikal" seien.

Im Gegensatz zu den Laizistinnen trennen die pragmatischen wie auch die idealistischen Ritualistinnen nicht zwischen religiöser und allgemeiner Erziehung, sondern betrachten die religiöse als wichtigsten Teil der allgemeinen Erziehung, als ihre Basis. Einen 'Qualifikationsschub' erhalten ihre religiösen Erziehungsvorstellungen durch das Studium der Pädagogik. Die pädagogischen Kenntnisse aus dem Studium und positive Erfahrungen mit pädagogischen Ansätzen von Lehrern und Lehrerinnen aus der eigenen Schulzeit werden von ihnen als optimale Voraussetzung für eine zeitgemäße religiöse Erziehung betrachtet. Im Gegensatz zu den Laizistinnen betrachten sie das Ergebnis der religiösen Erziehung ihrer Kinder, die Religionsbindung, als abhängig von ihren pädagogischen Fähigkeiten. Eine Abwendung des Kindes vom sozialisierten Glauben wird daher von einzelnen Probandinnen dieses Typs religiöser Orientierung als persönliche 'Katastrophe' bewertet. Die religiöse Erziehung soll logisch und pädagogisch einfühlbar vermittelt werden. Der Anspruch an die 'Wissenshaftigkeit' der religiösen Erziehung verstärkt die skripturalistischen Tendenzen, die bereits in der Untersuchung der religiösen Orientierung der Ritualistinnen festgestellt worden sind. Da Religion Ausgangspunkt für alles Handeln ist, liefert sie aus Sicht der Probandinnen auch die Begründung für das Recht des Kindes, sich gegen Entscheidungen seiner Eltern zu stellen, die nicht dem Islam entsprechen. Der Islam bietet dem Kind somit

eine Möglichkeit, seine Autonomieansprüche gegenüber den Eltern als göttlich verbrieftes Recht durchzusetzen. Hier finden sich Parallelen zum ebenfalls von den Probandinnen artikulierten Autonomieanspruch gegenüber den Männern. Auch dieser findet im Rekurs auf Gott als einziger Autorität, der sich Mann und Frau in gleicher Weise zu unterwerfen haben, seine Begründung (vgl. Kreile 1992, S.25).

#### Islamische Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

Die religiösen Typen übergreifend ist eine Ablehnung bis Skepsis gegenüber der Etablierung eigener islamischer Erziehungsinstitutionen in Deutschland festzustellen. Mit ihnen verbunden fast alle, von den Atheistinnen bis hin zu den Ritualistinnen, das Element der Abschottung und der gesellschaftlichen Ausgrenzung, die für die eigenen Kinder nicht gewünscht wird. Nur als zusätzlich zu nutzendes Angebote und als Pendant zu christlich-konfessionellen Institutionen der Mehrheitsgesellschaft werden diese islamischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen befürwortet. Allerdings wird hinsichtlich derartiger Einrichtungen die Befürchtung geäußert, sie könnten nicht diesseitig genug und daher weltfremd, d.h. also den Erfordernissen der Zeit nicht angemessen agieren. Daher wird eine Vermittlung der Religion in Familie und gegebenenfalls im schulischen Religionsunterricht befürwortet. In ihrer Ablehnung eigener muslimischer Kindergärten führen die idealistischen Ritualistinnen, neben den bereits von den Laizistinnen und den pragmatischen Ritualistinnen genannten Segregationsbefürchtungen noch andere Gründe an. Sie nehmen an, daß in derartigen Einrichtungen nicht genügend deutsche Kinder anwesend wären, und die eigenen Kinder die deutsche Sprache nicht gut genug lernen könnten.

Hier wird deutlich, daß sie ihrer eigenen, familiär vermittelten religiösen Erziehung vertrauen und von außerfamiliären Erziehungsinstitutionen eine optimale Vorbereitung auf das Leben in der Mehrheitsgesellschaft erwarten. Auch bei Befürworterinnen eigener islamischer Einrichtungen wird nicht auf ein spezifisches islamisches Erziehungskonzept, eine islamische Pädagogik im eigentlichen Sinne rekurriert, vielmehr geht es um die äußeren 'islamischen' Rahmenbedingungen, die durch derartige Einrichtungen gewährleistet wären. Genannt werden in diesem Zusammenhang explizit die Sicherheit, daß die islamische Geschlechtertrennung eingehalten und bei den gereichten Speisen auf das Schweinefleischverbot Rücksicht genommen würde.

Atheistinnen, Spiritualistinnen und Laizistinnen lehnen für die eigenen Kinder die

Nutzung derartiger Institutionen dezidiert ab. Gemäß dem Prinzip der Offenheit und der Toleranz, dem sich die Probandinnen verpflichtet fühlen, wird jedoch die Etablierung derartiger Einrichtungen grundsätzlich befürwortet. Dieser Standpunkt wird aus dem Blickwinkel der unbeteiligten Außenstehenden vertreten, da sich die Atheistinnen und Spiritualistinnen unabhängig und unbetroffen vom islamischen main-stream sehen. Als 'Betroffene' hingegen, an deren Kinder sich ein solches Angebot richten könnte, sprechen sich die summitischen Laizistinnen eher als die Atheistinnen oder Spiritualistinnen gegen eigene Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für Muslime aus. Sie führen aus ihrer Sicht zu einer nicht zu akzeptierenden Isolation der Kinder von der Gesamtgesellschaft und die Gefahr der religiösen Indoktrination. Stattdessen wird von ihnen aktiv ein curricular eingehendener islamischer Religionsunterricht an Schulen gefordert, was erneut ein Zeichen für das Vertrauen in die Institution Schule durch die Probandinnen entgegengebracht wird.

Die Probandinnen würden sich also in der religiösen Erziehung ihrer Kinder überwiegend von den ihnen bereits aus eigener Erfahrung bekannten Institutionen unterstützen lassen wollen. Genannt werden hier Korse sowie ein noch einzurichtender curricularer schulischer Religionsunterricht<sup>270</sup>. Auch wenn in den Korseursen teilweise negative Erfahrungen gemacht wurden, scheinen die Probandinnen lieber an dem Bekannten festhalten zu wollen als sich in dieser Frage auf Experimente einzulassen. Eigene islamische Einrichtungen mit dem Status regulärer Bildungs- und Erziehungseinrichtungen werden eher kritisch-distanziert bewertet und als Paralleleinrichtungen zu denen der Mehrheitsgesellschaft lediglich von einzelnen Probandinnen akzeptiert. Dabei muß einschränkend bemerkt werden, daß die Interviews verdeutlichen, wie fremd dieser Gedanke den meisten Probandinnen noch ist, da derartige Institutionen (noch) nicht zu ihrem eigenen Erfahrungsschatz gehören.

#### 'Religiöse Erziehung' und 'Islamische Erziehung'

Das Verständnis der Probandinnen von 'islamischer Erziehung' beinhaltet in aller Regel

<sup>270</sup> Bisher wird islamische Unterweisung in NRW lediglich im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungunterrichts als nicht-veretzungsrelevantes Fach mit religionskundlichen Anteilen aber nicht als Bekenntnisunterricht erteilt. Aktuell plant die nordrhein-westfälische Bildungsministerin Behler die Einführung von 'Islamkunde als eigenständiges Unterrichtsfach im Sekundarbereich' (vgl. Pressemitteilung des Bildungsministeriums vom 23.02.1999). Die Bezeichnung 'Islamkunde' ist ein Hinweis darauf, daß es sich dabei nicht um ein dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht als Bekenntnisunterricht gleichgestelltes Fach handelt.

keine Vorstellungen von einer eigenen islamischen Pädagogik, etwa gekennzeichnet durch spezifisch 'islamische' Konzepte. Dies hätte, wie im Exkurs gezeigt werden konnte, durchaus denkbar sein können, da diesbezüglich innerislamische Diskussionen stattfinden. Stattdessen verdeutlichen die Aussagen der Probandinnen, daß sie mit 'islamischer' Erziehung vor allem die Vermittlung von 'Basiskonzepten' über den Islam in der Familie und den ihnen bekannten Korankursen verbinden. Darüber hinaus stellen sie sich als Kennzeichen ihres Verständnisses von 'islamischer Erziehung' die Berücksichtigung islamischer Rahmenbedingungen in der Erziehung heraus. Die Probandinnen verbinden damit vor allem die Vermittlung von Basiswissen über den Islam, die Aufrechterhaltung eines Mindestmaßes an 'islamischer Geschlechtertrennung' und das Festhalten an islamischen Speisevorschriften. Gerade im demokratischen System der Bundesrepublik, dessen Prinzip der Religionsfreiheit im Gegensatz zum Laizismusverständnis in der Türkei positiv hervorgehoben wird, sehen die Interviewpartnerinnen eine Voraussetzung zur Umsetzung ihrer diesbezüglichen Erziehungsvorstellungen.

Bei allen Probandinnen, die eine religiöse Erziehung der Kinder befürworten, findet jedoch im Vergleich zur perzipierten familiären Erziehung eine Umdeutung dessen statt, was eine Erziehung 'im Sinne der eigenen Religion' bedeutet. Einen Vorteil bringt ihnen dabei aus ihrer Sicht die gegenüber den Eltern um ein Vielfaches höhere formale Bildung. Das heißt, es wird ein enger Zusammenhang zwischen der formalen Bildung und der Fähigkeit, Religion und Religiosität zu vermitteln, gesehen. Die kognitive Dimension der Religiosität erfährt hier durch die Probandinnen eine große Aufwertung.

### III.7.4 Berufliche Orientierungen als Pädagoginnen

In den beruflichen Orientierungen als Pädagoginnen weisen die Probandinnen, unabhängig von ihrer Zuordnung zu einem bestimmten Typus religiöser Orientierung und auch unabhängig davon, ob sie Diplom-Pädagogik oder Lehramt studieren, eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten auf. Diese beziehen sich vor allem auf die Zielsetzungen, die mit einem pädagogischen Studium verfolgt werden. Zum einen sind es bei einem Teil von ihnen pragmatische Gründe, die sowohl von einzelnen Spiritualistinnen, Laizistinnen, pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen genannt werden. Von ihnen wird die Aufnahme des pädagogisch orientierten Studiums mit gesell-

schaftlichem PrestigegeWINN, den Erwartungen an gute Berufschancen, der Möglichkeit, Beruf und Familienorientierung optimal miteinander zu verbinden (als Lehrerin oder Erzieherin), mit dem Mangel an Alternativen aufgrund des Numerus Clausus oder aber auch mit mangelnden anderen Studienideen begründet. Dagegen ist festzustellen, daß ein großer Teil der Probandinnen (über die Hälfte) in der Tätigkeit als Pädagogin die Möglichkeit sieht, die Vorstellungen von einem sozialen Engagement - insbesondere für die als benachteiligt erlebte türkische community - mit dem Wunsch, die eigene Familienbiographie wissenschaftlich (und damit 'objektiv') zu verarbeiten, verbindet. Darüber hinaus empfinden sie das Studium als Möglichkeit, sich intellektuell und damit in ihrer Persönlichkeit weiterzubilden. Nicht vergessen werden darf hierbei, daß ein großer Teil der Pädagoginnen den Schwerpunkt "Interkulturelle Pädagogik" und ein Teil der Lehramtsstudentinnen als eines ihrer Fächer auch "Türkisch für die Sek II" gewählt hat und somit durch die Studienschwerpunkte bereits an einer Arbeit (auch mit türkischen Kindern und Jugendlichen orientiert ist. Solche Orientierungen finden sich aber auch bei denjenigen Probandinnen, die nicht einen dieser beiden Schwerpunkte gewählt haben. Ein Teil der Studentinnen sieht in dem Hochschulstudium die Möglichkeit, die als persönlichkeitsbildend erlebte Lernzeit der Schule in einem ähnlichen Milieu fortzusetzen. Lernen und Vorbereitung auf einen eigenständigen Beruf ist somit ein wichtiger Teil ihres Selbstverständnisses als in den überwiegenden Fällen - erste Akademikerinnen ihrer Familien.

In Hinblick auf ihr soziales Engagement sehen sie in dem pädagogischen Beruf eine Möglichkeit, aktiv auf Menschen einzuwirken, zu ihrer positiven Entwicklung beizutragen. Hier haben sie einen hohen Anspruch an ihre eigene, im Hochschulstudium erworbene Qualifikation und Akzeptanz durch das Klientel und nicht zuletzt die berufliche Umwelt (Kollegen, berufliche Kontakte). Gegenüber der älteren Generation türkischer Pädagoginnen und Pädagoginnen sehen sie sich im Vorteil durch die in Deutschland erworbene Hochschulbildung und ihre lebenslangen Alltagserfahrungen mit deutschen Institutionen. Dadurch betrachten sie sich als - im Vergleich zur älteren Generation - höher qualifiziert. Gegenüber den Aspiranten deutscher Herkunft sehen sie sich im Besitz eines kulturellen Kapitals, das darin besteht, die Lebenssituation ihrer oftmals türkisch gedachten Klientel besser zu kennen, sich empathischer in diese hineinversetzen zu können. Auffällig ist die starke Assoziation des Lehramtsberufes mit einer sozialen Tätigkeit. Viele Lehramtsstudentinnen sehen sich als zukünftige Lehrerinnen in der Funktion eines "role models" für türkische Kinder und Jugendliche, spüren hier eine hohe Verantwortung für eine Verbesserung der Lebensumstände



innerhalb der türkischen community. Dieses scheint relativ 'typisch' für Lehrantistudentinnen aus Minderheiten zu sein. In Ermangelung entsprechender Studien für Deutschland soll hier auf Befunde aus Großbritannien hingewiesen werden, in denen dieser Zusammenhang ebenfalls belegt wird.<sup>271</sup>

In vielen Fällen sind sich die Interviewpartnerinnen der besonderen beruflichen Situation, die auf sie zukommt, bewußt. Insbesondere dann, wenn sie den Schwerpunkt 'Interkulturelle Pädagogik' gewählt haben, sehen sie Probleme mit ihrer Wahrnehmung als 'Berroffene' und gleichzeitig als 'Expertin' auf sich zukommen. Erfahrungen im Praktikum weisen darauf hin. Doch sieht für ihre Selbstwahrnehmung die Qualifikation im Vordergrund, über die sie wahrgenommen werden wollen. In Anbetracht der Tatsache, daß Bildung und Qualifikation einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Selbstverständnis einnehmen, gehen sie davon aus, daß diese Kriterien auch in ihrer Wahrnehmung durch andere im zukünftigen Beruf Vorrang haben werden.<sup>272</sup>

Es konnte jedoch festgestellt werden, daß religiöse Orientierungen für die Probandinnen zwar ethische Richtschnur in ihrem Handeln sein können, diese sich jedoch nicht in ihren Äußerungen zu einem idealen beruflichen Umfeld spiegeln. Auch die meisten Ritualistinnen gehen von einer Beschäftigung in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft aus und zeigen keine Präferenzen hinsichtlich der religiösen Orientierungen ihres beruflichen Umfeldes. Eine Ausnahme bilden zwei idealistische Ritualistinnen, die ihr spezifisches, religiös-pädagogisches Sendungsbewußtsein im Rahmen einer Tätigkeit bei einer ethnisch-religiösen Selbstorganisation verwirklichen möchten.

In den Interviews mit den Lehramtsstudentinnen unter den Ritualistinnen finden sich kaum Hinweise auf die Antizipation von Problemen im Schulalltag, die auf ihre religiösen Orientierungen oder das religiöse Erscheinungsbild zurückzuführen wären.

<sup>271</sup> "Black women have many and varied reasons for choosing teaching as a career, or for becoming teachers. Some were (...) driven by idealistic motives or a desire to be the role models they felt that they had themselves not had" (Hair/Maylor 1993, S.57).

<sup>272</sup> Der in diesen Interviews mit den Probandinnen festzustellende überragende, beinahe idealisierte Stellenwert, den Migrantinnen dem Faktor 'Bildung' für ihre gesellschaftliche und berufliche Akzeptanz zumessen, ist ein typisches Kennzeichen für den Versuch von Migrantinnen, die Migrationssituation für einen gesellschaftlichen Aufstieg zu nutzen. Dies bestätigen auch Apitzschs Befunde aus Interviews mit indischen Migrantinnen: "Allen diesen Erzählungen gemeinsam ist auch die Überbewertung dessen, was Bildung für die Allokation auf dem Arbeitsmarkt bewirken kann" (Apitzsch 1996, S.80).

Sie betrachten sich als professionelle Vermittlerinnen des Lehrstoffes, und möchten ihre religiöse Orientierung als von allen Beteiligten zu akzeptierende persönliche Angelegenheit geachtet wissen. Zu den wichtigen Zielen ihrer Arbeit gehört es, den Schülern und SchülerInnen Spaß am Lernen zu vermitteln. Alle betonen die Wichtigkeit eines freundschaftlichen Verhältnisses zu den Schülern, die sie jedoch gleichzeitig auch als Respektspersonen achten sollen, diesbezüglich wird ein diesen Erwartungen entsprechendes Verhalten eher von Schülern und SchülerInnen türkischer Herkunft erwartet als von deutschen. Dieses sowie der Wunsch, etwas Wesentliches zur intellektuellen und Persönlichkeitsentwicklung der türkischen Kinder beizutragen, führt bei einem Teil von ihnen zu einer Tendenz, sich eher für überwiegend türkische Schulklassen bzw. türkisches Klientel in der pädagogischen Arbeit zu interessieren. Hier können aus Sicht der Probandinnen spezifische kulturelle Kenntnisse von ihnen einmal zur Geltung gebracht werden. Eine Rolle bei dieser Orientierung an der eigenen ethnischen bzw. religiösen Gruppe spielen auch Antizipationen von Vorbehalten ihnen gegenüber als Lehrerinnen/Pädagoginnen türkischer Herkunft durch das deutsche Klientel. Auch wenn diese Vorbehalte hinsichtlich der Akzeptanz ihrer türkischen Herkunft alle Probandinnen miteinander verbinden, so lehnen einzelne Interviewpartnerinnen die Bezugnahme auf ihre ethnische Herkunft oder eine Tätigkeit für die ethnische community sogar dezidiert ab, da sie dies als 'Nischenständigkeit' und damit als Minderung ihrer Qualifikation verstehen.

Ein Teil der Laizistinnen wie Ritualistinnen befürchtet dagegen, daß ihre religiösen Bedürfnisse (wie etwa das Fasten im Ramadan oder die Vermeidung von Schweinefleisch) im beruflichen Alltag durch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft nicht toleriert werden könnten. Denn, auch wenn sunnitische Laizistinnen ihre religiöse Orientierung nicht durch eine bestimmte Kleidung nach außen tragen wollen, so wünschen sie sich doch von Seiten der Vorgesetzten und des Kollegiums Verständnis gegenüber religiösen Verhaltensweisen.

Dennoch sehen die Probandinnen typenübergreifend ihre Zukunft in Deutschland in einer Institution der Mehrheitsgesellschaft, in der sie sich eine multikulturelle Zusammensetzung des Kollegiums/ der Mitarbeiter wünschen. Nur vier Probandinnen, eine pragmatische und drei idealistische Ritualistinnen können sich vorstellen, in einer muslimischen Organisation zu arbeiten, dies ist jedoch erst als Option für den Fall geplant, daß sie keinen Zugang zu Institutionen der Mehrheitsgesellschaft finden, die ihre erste Priorität darstellt.

Auch das Interesse an einer Tätigkeit in der Türkei - geäußert von sechs Probandinnen - ist dem der Tätigkeit in Deutschland nachgeordnet. Interessant ist, daß in den Erwägungen hinsichtlich einer beruflichen Tätigkeit in der Türkei die Bezüge zu Deutschland nicht aufgegeben werden. Die Probandinnen wollen dort an türkischen Schulen oder am einzigen deutschen Gymnasium der Türkei (Istanbul) als Deutschlehrerinnen tätig werden. Sie möchten dies als von Deutschland offiziell entsandte Lehrkräfte, deren Zukunft in Deutschland durch den Eintritt in ein festes Beamtenverhältnis abgesichert ist. Auch die Türkei-Option tritt die religiösen Orientierungen übergreifend auf. Sie wird von der Atheistin Lena ebenso geäußert wie von der idealistischen Ritualistin Nahide. Eünftige pragmatische und idealistische Ritualistinnen, d.h. also die sogenannten "Kopftuchträgerinnen" rechnen aufgrund ihrer islamischen Kleidung in der Türkei mit größeren Schwierigkeiten als Lehrerin eingestellt zu werden, als sie es sich für Deutschland vorstellen. Die Kopftuchträgerinnen unter den Ritualistinnen weisen zwei Reaktionsweisen auf die für eine Anstellung in Deutschland antizipierten Probleme auf: Ein Teil tendiert dazu, eher passiv zu bleiben und abzuwarten, mit welchen Reaktionen an den Schulen und bei der Einstellung ihnen begegnet wird. Bei Ablehnung sind diese Probandinnen bereit, sich gegebenenfalls in ethnisch-religiösen Nischen oder in das Familienleben zurückzuziehen. Ein anderer Teil ist darauf eingestellt, sich das Recht auf Ausübung des Lehrerberufes mit Kopftuch gegebenenfalls vor Gericht zu erstreiten.

In den Äußerungen zu pädagogischen Idealen für das professionelle pädagogische Handeln zeichnet sich eine Präferenz gegenüber "Erziehung zur Selbsthilfe" und "Erziehen als Wachslassen" bei den Atheistinnen und einigen Laizistinnen ab, während die pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen stärker ein "Erziehen als Anpassung" oder ein "Erziehen als Führen" mit dem Ziel der gezielten, angeleiteten Lebenshilfe favorisieren. Beide Grundstile werden in gleicher Weise mit Vorstellungen eines vertrauensvollen, freundschaftlichen, durch Empathie bestimmten Verhältnisses zur Klientel verbunden. Die Angst vor Autoritäts- und Kontrollverlust gegenüber der Klientel wird von Laizistinnen und pragmatischen wie idealistischen Ritualistinnen gleichermaßen geäußert. Hier ist auffällig, daß die Atheistinnen und Spiritualistinnen, die auch gegenüber ihren eigenen Kindern einen offenen, non-dingigistischen Erziehungsstil postulieren, derartige Bedenken nicht äußern.

Die Hypothese, daß sich religiöse Orientierungen auf die Vorstellungen vom professionellen pädagogischen Handeln auswirken, kann daher nur für Einzelfälle und nur in

Hinblick auf Diplom-Pädagoginnen dieses Samples modifiziert aufrechterhalten werden. Mit den religiösen Orientierungen als pragmatische bzw. idealistische Ritualistinnen geht offenbar eine stärkere Vorstellung von bestimmten normativen Erziehungszielen im familiären Bereich einher. Diese wirken sich nicht direkt auf die Vorstellungen des Handelns als professionelle Pädagogin aus, inhaltlich wird hier kein Transfer geleistet, wohl jedoch im Erziehungsstil. So weisen die pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen stärker Vorstellungen von Erziehen als Anpassen und Erziehen als Führen aus, als etwa die Atheistinnen oder Spiritualistinnen. Allerdings treffen sie sich in diesem Spezifikum mit einigen Laizistinnen, die ebenfalls das "Erziehen als Anleitung" als Leitgedanken ihres professionellen pädagogischen Handelns betrachten.

Es stellt sich heraus, daß auch diejenigen Lehramtsstudentinnen, die ihre Religiosität als Lebensstil bestimmend betrachten, das heißt also die pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen, eine Trennung zwischen der hervorragenden Rolle ihrer Religiosität im privaten Alltag und ihrem pädagogischen Handeln im Berufsleben vollziehen. Davon zu unterscheiden sind die beiden idealistischen Ritualistinnen, die Diplom- bzw. Sozialpädagogik studieren und ihr berufliches Handeln in den Dienst ihrer religiösen Überzeugung stellen wollen. Diese Zielsetzung richtet sich bei ihnen auf das Wirken in eigenen islamischen Institutionen.

#### IV Schlußfolgerungen

1.) Es bestätigt sich, daß bei Befragungen von Muslim/-innen türkischer Herkunft in Deutschland die Beachtung ihrer Zugehörigkeit zum Alevilik oder zum sunnitischen Islam ein wichtiges analytisches Unterscheidungskriterium darstellt. Der Prozeß des alevitischen 'Revival' in der Migrationssituation macht es erforderlich, die verschiedenen Formen alevitischen Selbstverständnisses zur Kenntnis zu nehmen und dabei die Entwicklung der sunnitischen Formen von Religiosität nicht aus dem Auge zu verlieren. Dies ist wichtig, da alevitische Religiosität sich vor allem über die Abgrenzung zu 'sichtbaren' sunnitischen Formen von Religiosität definiert. Gleichzeitig kann der Kontakt zwischen alevitischen und sunnitischen Studierenden an der Hochschule zum kritischen Hinterfragen der oftmals familiär vermittelten und durch politische Ereignisse verschärfen, gegenseitigen Ressentiments führen. Es bietet sich damit die Chance einer Neudefinition des Verhältnisses unter den Bedingungen der Migrationssituation, in der beide Ausprägungen, sunnitische wie alevitische Formen von Religiosität sich in einer Minderheitsposition gegenüber der christlich-säkularen Mehrheitsgesellschaft befinden. Eine verschärfte Konkurrenzsituation bei Zugängen zu gehobenen Positionen in der Aufnahmegesellschaft innerhalb der Minderheiten kann jedoch ebenso zu einer Verschärfung der gegenseitigen Vorurteile führen, wie politische Ereignisse in der Türkei. Die vorliegende Untersuchung hat in jedem Fall deutlich gemacht, daß sich hier ein weites Feld für vertiefte Untersuchungen etwa zum Zusammenhang zwischen ethnisch-religiöser Identitätsentwicklung und Bildungserwerb oder zur Entwicklung der Hochschulsozialisation ethnisch-religiöser Minderheiten in Deutschland öffnet.

2.) Religiöse Orientierungen von Menschen aus islamisch geprägten Familienkontexten sind nicht auf die etwa in einem Kopfluchtsichtbare' Religiosität begrenzt, sondern bewegen sich, wie gezeigt werden konnte, in vielen Facetten, zu denen auch islamisch überformte atheistische und spiritualistische Formen gehören. Die Grenzen zwischen den Typen religiöser Orientierung sind fließend, es gibt sowohl religiöse Formen, die sich vom islamischen Hintergrund gelöst haben wie säkulare Formen, in denen einzelne Probandinnen mit dem Gedanken spielen, ihre religiöse Orientierung durch einen Kopfluch nach außen zu tragen. Dies ändert nichts an ihrem grundsätzlich säkularen Grundverständnis von Religiosität als Privatsache jedes Einzelnen und dem Bekenntnis zur Religionsfreiheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft. In diesem Zusammenhang

konnte festgestellt werden, daß ein Kopfnich nicht mit dem Wunsch gleichzusetzen ist, der persönlichen Religiosität in allen Bereichen des Lebens Geltung zu verschaffen, sondern durchaus unterschiedliche, sehr individuelle Interpretationen dessen, was islamischer Lebensstil bedeutet, ausdrücken kann.

3.) Wird 'Modernisierung' als Zustimmung zu grundlegenden Ideen der 'Moderne' wie gesellschaftlichem Pluralismus, dem politischen System der Demokratie, Entscheidungsfreiheit des Individuums und Toleranz verstanden, so kann in Hinblick auf die Untersuchungsgruppe bestätigt werden, was die Literatur bereits für weitere Teilbereich der türkisch-muslimischen community feststellt hat, daß nämlich auch eine in allen Dimensionen von hoher Intensität und Reichweite geprägte religiöse Orientierung aus Sicht der Individuen keinen Gegensatz zu den genannten Ideen sein muß. Die vorliegende Untersuchung bestätigt für die Gruppe der angehenden Pädagoginnen türkisch muslimischer Herkunft, was frühere Untersuchungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Religiosität und Integration bereits angedeutet haben. Sie stellt fest, daß muslimische Religiosität in der Migration sich als sehr wandelbar erweist und kein Gegensatz zu gesellschaftlicher Integration sein muß (Diehl/Urban/Esser 1998, S.30-32). Darüber hinaus ergibt sich aus den vorliegenden Ergebnissen, daß Religiosität eine Ressource von Angehörigen der zweiten Migrant/-innengeneration sein kann, die sie aktiv und lebendig in ihren Eingliederungsprozeß mit einbringen wollen (vgl. auch Scheepker/Toker/Eberding 1998, S.122).

4.) Voraussetzung dafür ist auch aus Sicht der Probandinnen nicht nur die Anpassung des Erziehungsstils allgemein, sondern insbesondere auch der religiösen Erziehung an gesellschaftliche Erfordernisse, ohne eine eigenständige islamische Position aufzugeben. Die Studentinnen als Mitglieder der zweiten Generation bemühen sich um einen eigenen Weg in Erziehungsfragen sowohl gegenüber der Elterngeneration wie auch gegenüber dem Mainstream der Mehrheitsgesellschaft. Unter den befragten Pädagoginnen mit türkisch muslimischem Hintergrund ist in der Regel keine Tendenz festzustellen, etwaigen religiös begründeten Werten und Normen in Konfrontation mit allgemeinen gesellschaftlichen Werten und Normen im professionellen pädagogischen Handeln Geltung verschaffen zu wollen. Dies gilt hingegen für einen Teil von ihnen durchaus bezüglich der eigenen familiären Erziehungsvorstellungen, die deutlich geprägt sind von der jeweiligen religiösen Orientierung der Studentin. In dieser Beziehung ist festzustellen, daß die jungen Frauen spezifische Vorstellungen von religiöser Erziehung aufweisen, die zeigen, daß das Erziehungsziel Religiosität von ihnen keines-

falls mittels rigider oder autoritärer Erziehungsmethoden angestrebt wird. Deutlich wurde gleichzeitig, daß auch ein Teil der äußerlich 'nicht-religiös' in Erscheinung tretenden türkischen Pädagogik-Studentinnen großen Wert auf die Vermittlung islamischer Grundprinzipien an ihre Kinder legt. Dies wird von einem Teil als religiöse Pflicht aufgefaßt und ist daher in der Dimension der rituellen Praxis einzuordnen. Unterstützung erwarten sie sich hierbei vor allem durch Koranleser und einem schulisch verankerten Religionsunterricht.

In ihren Vorstellungen lösen sie die in der Literatur zu Erziehungsvorstellungen hergestellten Dichotomien von Individualismus vs. Kollektivismus, Autonomie vs. familiärer Bindung, Ritualismus vs. Verinnerlichung auf und verweigern damit eine eindeutige Zuordnung ihrer Erziehungsvorstellungen zu 'alten' oder 'neuen', 'traditionellen' oder 'modernen' Werten. Inwiefern diese Vorstellungen von einem Großteil der Migrantinnen der zweiten und folgenden Generation getragen werden, könnte Gegenstand einer breiter angelegten, quantitativen Studie sein. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung liefern bereits weiterführende Erkenntnisse für die adressatengerechte, gegenstandsbezogene Itembildung bei einer solchen quantitativen Befragung türkischer Migrantinnen und Migranten hinsichtlich ihrer Erziehungsziele und religiösen (Erziehungs-)Vorstellungen. Diese sollten nicht, wie es in anderen Untersuchungen geschieht (vgl. Alandari-Niemann 1992, Hunnert 1997) aus für nicht-islamische Kontexte entwickelten Designs übernommen werden, da sich sonst die hier erhobenen, neu gebildeten Verbindungen unter Migrationsbedingungen nicht abbilden lassen.

5.) Unabhängig von der religiösen Orientierung antizipiert ein großer Teil der hier befragten angehenden Pädagoginnen mit Migrationshintergrund eine problematische Wahrnehmung ihrer Person im Kontext von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft. Die implizit geäußerte Sorge, als Türkin und/oder Muslimin nicht akzeptiert zu werden, nicht aufgrund der Qualifikation sondern aufgrund der ethnisch-religiösen Herkunft eingestuft zu werden, nicht auf Verständnis für spezifische religiöse Bedürfnisse zu stoßen, führt zu Unsicherheiten gegenüber dem zukünftigen beruflichen Umfeld. Die Bedingungen und Konsequenzen der Partizipation der neuen Minderheiten in Deutschland als Akteur/-innen im Bildungskontext ist ein noch unerforschtes Gebiet. Hier sollte die in Großbritannien bereits weiter vorangeschrittene Forschung über die spezifische Situation von Lehrer/-innen aus Minoritätengruppen als Anregung verstanden werden, den Forschungsgegenstand auch in Deutschland auf-

zugreifen<sup>273</sup>. Die vorliegende Untersuchung ist lediglich ein erster Schritt in diese Richtung. Untersuchungsgegenstand waren unter anderem die Vorstellungen der angehenden Pädagoginnen von ihrem Beruf. Es müßten Untersuchungen über ihr konkretes pädagogisches Handeln im Beruf auf der einen und ihre Wahrnehmung durch die Institutionen und die Adressat/-innen ihres pädagogischen Handelns auf der anderen Seite folgen. Derartige Untersuchungen könnten dazu beitragen, spezifische Qualifizierungsbedürfnisse dieser Probandinengruppe bereits im Rahmen des Studiums aufzugreifen, sowie das offenbar besonders wichtige Thema der Selbst- und vor allem der Fremdwahrnehmung als Pädagoginnen mit einem spezifischen ethnischen und religiösen Hintergrund in Studium und Beruf adäquat zu behandeln.

Angesichts der Tatsache, daß alleine 71% der 21.858<sup>274</sup> Student/-innen türkischer Herkunft Bildungsinländer/-innen sind, ist mit einer vermehrten Teilnahme der türkischen Minderheit am gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozeß zu rechnen. Sie als gleichberechtigte Akteur/-innen zu akzeptieren und einzubinden, könnte zu einem Perspektivenwechsel in der Diskussion um die zukünftige Gestaltung des bundesdeutschen Bildungs- und Beratungswesens beitragen. Dies gilt zum einen für den Umgang mit türkischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Schulen und pädagogischen Einrichtungen. Hier ist Lutz zu folgen, die betont, es sei "dringend erforderlich, daß Experten dieser Gruppen die Arbeit mit ihren Landsleuten aktiv bestimmen, Konzepte ausarbeiten und politische Entscheidungen beeinflussen können" (Lutz 1991, S.267). Dies gilt darüber hinaus vor allem aber für die Diskussion um eine der multikulturellen Realität der Gesellschaft angemessene gemeinsame Erziehung und Bildung für Minderheit und Mehrheit. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen darüber hinaus die Richtigkeit der Forderung von Edith Glumpler, daß die Beteiligung dieser jungen Erziehungswissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund an aktuellen Debatten etwa um die Verknüpfung der Diskussionsstränge von interkultureller und

<sup>273</sup> Vgl. hierzu den Sammelband von Siraj-Blachford, Iran (ed.): 'Race', gender and the education of teachers, Open Univ. Press 1993, insbesondere den dann unpublizierten Beitrag von Maud Blair und Uwaney Maylor: "Issues and Concerns for Black Women Teachers in Training" (ebenda S.55-75). 'Black Women' wird hier als Begriff für alle Frauen aus ethnisch-religiösen Minderheiten verwendet, und somit auch für muslimische Frauen nicht-britischen Ursprungs.

<sup>274</sup> Angaben des Statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 1996/97, wiedergegeben in: Zeitschrift für Türkeistudien (Hrsg.): Handbuch zum deutsch-türkischen wissenschaftlichen Austausch, Münster 1998, S.7.

feministischer Pädagogik für konsensfähige Ergebnisse unbedingt notwendig ist (Glumpler 1998, S.216-217).

6.) Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen auf die Notwendigkeit, den Blickwinkel von Angehörigen der Minderheiten in den kritischen Diskurs um das Kultur-Austausch-Paradigma des begegnungspädagogischen Ansatzes einzubeziehen. Aus der vorliegenden Studie kann aufgrund der begrenzten Zahl von Befragten zwar nicht 'der Standpunkt angehegender türkisch-muslimischer Pädagoginnen abgeleitet werden. Die Aussagen der befragten Gruppe geben jedoch einen ersten Einblick in die Wahrnehmung interkultureller pädagogischer Ansätze durch diesen Personenkreis. Ihre religiösen Orientierungen übergreifend ist ihren Aussagen die Forderung zu entnehmen, daß es sich bei interkultureller Pädagogik um einen Ansatz der grundsätzlichen Anerkennung handeln sollte, der mit einem Angebot, aber nicht mit dem Zwang zur Übernahme von 'Kulturelementen' verbunden sein soll. Andernfalls wird der 'Kulturaustausch' als Dominanzverhalten der Mehrheitsgesellschaft und Abwertung der Kulturelemente der Minderheit empfunden. Darüber hinaus wird jedoch nicht primär 'Austausch' (obwohl von einigen durchaus auch positiv bewertet), sondern gesellschaftliche Anerkennung in Form einer Würdigung dessen, was als 'Eigenes' begriffen oder kenntlich gemacht wird, eingefordert. Die Probandinnen vermuten hinter der Forderung nach 'Austausch' 'Assimilationszweckungen', denn sie reflektieren sehr bewußt, daß die Machtverhältnisse in der Gesellschaft die Definition dessen, was ausgetauscht werden muß, von den Zugeständnissen der Mehrheit abhängig macht und nicht von denen der Zugewanderten. Die Probandinnen befürworten daher vor einem Austausch zunächst eine grundsätzliche Anerkennung ihres Wunsches nach Differenz und bewegen sich mit dieser Argumentation auf der Ebene einer Kritik an gesellschaftlichen Machtverhältnissen, die dem 'Herrschaftsfreien Diskurs' (Habermas 1981) entgegenstehen.

Vor dem Hintergrund ihrer kritischen Beurteilung der Inhalte und Ziele Interkultureller Erziehung und ihren spezifischen und durchaus divergenten Vorstellungen von allgemeiner und religiöser Erziehung wird deutlich, daß eine Diskussion um eine Weiterentwicklung des interkulturellen Erziehungs- und Bildungsgedankens nicht ohne die Beteiligung dieser in Deutschland aufgewachsenen, angehenden Pädagoginnen türkisch-muslimischer Herkunft auskommt. Sie bringen hierfür mehrfache Kompetenzen mit, denn sie kennen zum einen die verschiedenen Lebenswelten von türkischen Migrant/-innen aus eigener Erfahrung. Sie sind aufgrund ihrer schulischen und gesell-

schaftlichen Sozialisation in Deutschland und alltagspraktischer Übung im interkulturellen Lernen besonders sensibilisiert für professionelle pädagogische Fragen. Dabei besitzen sie aufgrund ihrer Bildung die Fähigkeit, diese Erfahrungen kritisch zu reflektieren, was nicht selten Grund für den Entschluß war, ein pädagogisch orientiertes Studium aufzunehmen. Damit verbunden ist auch die in vielen Fällen hohe Motivation, den Erziehungs- und Bildungsbereich in Deutschland aktiv mitgestalten zu wollen. Über die akademische Ausbildung erhält der Blickwinkel der eigenen Betroffenheit eine weitere intellektuelle Brechung. Hier ist Nieke zu folgen, der es für erforderlich hält, "bei den Konzeptualisierungen von Interkultureller Erziehung genauer und empirischer als bisher die Perspektive der Betroffenen zu ermitteln und zu berücksichtigen". Einschränkend fügt er richtig hinzu: "Betroffenheit allein macht noch nicht kompetent" und entspricht damit dem Selbstverständnis der Probandinnen der vorliegenden Untersuchung, die in erster Linie über ihre fachliche Kompetenz und nicht über ihren Betroffenenstatus wahrgenommen werden wollen (Nieke 1995, S.198).

7.) Unter den Probandinnen der vorliegenden Untersuchung finden sich in jedem Typus religiöser Orientierung Vertreterinnen der Idee, sich aktiv in gesellschaftliche Meinungsbildungsprozesse auch außerhalb der ethnisch-religiösen community einzubringen. Die demokratisch verbriefte Religionsfreiheit wird von den Betroffenen so verstanden, daß sie ihre je spezifische Form von Religiosität anleben und einbringen dürfen, sofern sie sich an grundlegende gesellschaftliche Spielregeln halten. Diese beinhalten für die untersuchte Gruppe von Studentinnen erziehungswissenschaftlicher Fächer jedoch nicht die Aufgabe von Glaubens- und Verhaltensweisen, die sie als Teil ihres authentischen ethnisch-religiösen Selbst begreifen. Unbehaun (1997) hat für die akademisch gebildete zweite Migrant/-innengeneration den Begriff der 'intellektuellen Grenzgänger' geprägt, um ihre Verankerung an der Schnittstelle zwischen Mehr- und Minderheitsgesellschaft zu umschreiben. Er stellt fest, daß sich auf einer gesellschaftspolitischen Ebene "durch die Vermittlung von intellektuellen 'Grenzgängern' ein Prozeß der allmählichen Bezugnahme auf die deutsche Gesellschaft" entwickelt. Protagonistin dieses Prozesses ist die jüngere Generation, "die ein neues facettenreiches Selbstverständnis mit erweiterten gesellschaftlichen Perspektiven entwickelt" (ebenda, S.212). Das heißt, den Umfang und die Formen, in denen diese Bezugnahme stattfindet, möchten diese jungen Migrant/-innen selbst bestimmen. Sie grenzen sich damit in einer ideosynkratischen Haltung von Integrationsvorstellungen ab, die auf der Vorgabe von Anpassungsrichtlinien basieren. Langfristig zeichne sich eine "Vielzahl neuer Identitätsdefinitionen einzelner Gruppen" ab, "die sich immer weniger innerhalb einer

'Kolonie' verorten lassen, sondern sich als Teile der Aufnahmegesellschaft begreifen, ohne aber ihren 'türkischen' bzw. 'islamischen' Hintergrund zu verleugnen oder ihn gar abzustreifen" (ebenda). Häußler macht dies an der Nutzung der Kopftuch-Symbolik durch muslimische Migrantinnen deutlich, die damit den Wunsch zum Ausdruck brächten, zwischen dem eigenen kulturellen Hintergrund und demjenigen der aufzunehmenden Gesellschaft einen Ausgleich schaffen zu wollen. Hier ist ein Hinweis darauf angebracht, daß es sich bei dem, was Häußler als 'eigenen kulturellen Hintergrund' bezeichnet, um eine Selbstdefinition dessen, was die Betroffenen als 'ihr Eigenes' betrachten, handeln kann, nicht um den objektivierbaren Ausdruck einer wie auch immer gearteten 'türkischen' oder 'islamischen' Kultur. Dies ändert natürlich nichts an der Berechtigung, sich darauf zu beziehen. Er geht dabei davon aus, "daß manche von ihnen weder daran interessiert noch dazu bereit sind, ihr mitgebrachtes Verständnis dessen aufzugeben, welche Rolle Religiöses in ihrem öffentlichen Leben spielen soll, selbst wenn sie die übrigen Konsequenzen der von der Aufklärung in Gang gesetzten Kulturentwicklung als Grundlage ihres Lebens hierzulande bejahen" (Häußler 1999, S.36). Die Einschätzungen von Unbehaun und Häußler beschreiben bündig das Selbstverständnis eines nicht unerheblichen Teils der in der vorliegenden Untersuchung befragten jungen Frauen türkisch-muslimischer Herkunft. Ob es den angehenden Pädagoginnen möglich sein wird, mit diesem Selbstverständnis gleichberechtigten Zugang zu Institutionen der Gesamtgesellschaft zu finden und sich dort einzubringen, oder ob sie auf ethnisch-religiöse Nischen verwiesen werden, wird freilich in erster Linie von ihrer Wahrnehmung und Akzeptanz durch die Entscheidungsträger/-innen der Mehrheitsgesellschaft abhängen.

8.) Die Ergebnisse verweisen auf den Sinn einer Erweiterung der Inhalte der Pädagog/-innen- und Lehrer/-innen-Ausbildung im Hinblick auf außereuropäische pädagogische Leitbilder und Traditionen. Ein Teil der Probandinnen nimmt hinsichtlich der familiären Erziehungsvorstellungen bezug auf idealisierte Vorstellungen von dem 'wahren Islam' oder dem 'wahren Alevilik'. Viele versuchen sich die Grundlagen zu erschließen, indem sie eigenständig die entsprechenden Publikationen rezipieren. Die Auswahl der Lektüre erfolgt fachlich unangeleitet und selektiv. Für eine zukünftige Ausbildung von Pädagog/-innen (Lehrer/-innen wie Diplom-Pädagog/-innen und Sozialpädagog/-innen) könnte es daher sinnvoll sein, wenn die kulturellen Bezüge, die ein Teil von ihnen herstellt, auch in der Ausbildung reflektiert würden. Für die Lehrerinnenbildung hieße dies - nimmt man den pädagogischen Grundsatz, die Studierenden da 'abzuholen, wo sie stehen', ernst - daß im Hinblick auf die zunehmende Zahl von Studentinnen mit

muslimischem familiärem Hintergrund auch entsprechende pädagogische Traditionen in den Seminaren vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung reflektiert werden sollten, und Impulse, Überschneidungen aber auch Grenzen zu zeitgenössischen Diskursen einer 'westlichen' Pädagogik herausgearbeitet werden sollten. Es besteht auf Seiten der Zielgruppe ein großes Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem, was als genuin 'Eigenes' betrachtet wird, und zu dem die Eltern aufgrund ihres mehrheitlich eher niedrigen Bildungsstands keinen Zugang vermitteln können. Die Einbeziehung zum Beispiel solcher islamischer orthodoxer wie mystischer Traditionen des 9.-11. Jahrhunderts, die auch auf die Entwicklung der europäischen Philosophie Einfluß hatten (siehe Exkurs), in die historische Betrachtung der Entwicklung pädagogischer Ideen, wäre ein Weg der Kulturverbindung und Horizonterweiterung für alle Lehramts- und Pädagogikstudierenden.

## V Literaturverzeichnis

- Abdullah, Muhammad Salim: Was will der Islam in Deutschland?, Gütersloh 1993
- Abu-r-Rida Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul: Handbuch der muslimischen Frau, Verlag Islamische Bibliothek, Köln 1996
- ders.: Ibrahim Al-Khalil, Allahs Friede auf ihm, erschienen in der Reihe: Illustrierte Geschichte des Islam für Kinder, Köln 1996
- Acar, Feride: "Was die islamische Bewegung für Frauen so anziehend macht". in: Neusch/Tckeli/Akkent (Hrsg.): Aufstand im Haus der Frauen. Frauenforschung aus der Türkei, Berlin 1991, S.73-92
- Ahmad, Khurshid: Grundsätze der islamischen Erziehung, Schriftenreihe des Islamischen Zentrums München Nr. 3, 1976
- Ahmed, Akbar S.: "The Islamization of Knowledge", in: Esposito, John, L. (ed.): The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World [OEMIW], Vol.1, New York 1995, S.425-428
- Akbulut, Nazire: "Zur aktuellen Lage türkischer Studentinnen an der Freien Universität Berlin: Lebensbedingungen, Eigenbild, Vorurteile. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Kommission der Nachwuchswissenschaftlerinnen der FU Berlin", in: Interkulturell, Kulturen in Europa, Heft 1/2/3, Jahrgang 1993, S.235-255
- Akkent, Meral/Bala, Elisabeth/Franger, Gaby/Gillmeister-Geisenhof, Evelyn/Yalçın-Heckmann, Lale (Hrsg.): Kopftuch-Kulturen. Begleitbuch zur Ausstellung: Das Kopftuch - Nur ein Stückchen Stoff in Geschichte und Gegenwart, Nürnberg 1999
- Aktaş, Cihan: Sistem içinde kadın [Die Frau innerhalb des Systems], Beyan Yayınları, Istanbul 1991
- Aktaş, Cihan: Külek, Kıyafet ve İktidar [Erscheinung, Bekleidung und Regierung], Istanbul 1992
- Alacacıoğlu, Hasan: Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1999
- Alamdar-Niemann, Monika: Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess, Hamburg 1992
- Al-Azm, Sadik: Unbetagen in der Moderne. Aufklärung im Islam. Frankfurt am Main 1993
- Albrecht, Alfred: "Religionspolitische Aufgaben angesichts der Präsenz des Islam in der Bundesrepublik Deutschland", in: Marré/Stütting (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (20), Der Islam in der Bundesrepublik Deutschland, Aschendorff 1986, S.82-119
- Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): Aims and Objectives of Islamic Education, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979
- Ansari, M. Abdul Haq: "Transformation of the Perspective". in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): Aims and Objectives of Islamic Education, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University,

- Jeddah 1979, S.118-125
- Antes, Peter: *Ethik und Politik im Islam*, Stuttgart 1982
- ders.: *Der Islam als politischer Faktor*, Hannover 1997
- Aptzsch, Ursula: "Biographien und berufliche Orientierungen von Migranten", in: Kersten, Ralph/Kriessl, Doron/Sargut, Şener (Hrsg.): *Ausbildung statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf*, Frankfurt am Main 1996, S.133-147.
- ders.: "Frauen in der Migration", in: Helfrich, Hedy/Cügel, Jutta (Hrsg.): *Frauenleben im Wohlfahrtsstaat: zur Situation weiblicher Existenzbedingungen*, Münster 1996, S.66-91.
- ders.: "Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, Interkulturelle Pädagogik", in: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, 2. durchgesehene Auflage, Opladen 1997, S.251-268
- Arbeitsgemeinschaft für Angewandte Technologie und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit (AGATE e.V.) (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven des Studiums von Frauen aus Entwicklungsländern an Hochschulen der Bundesrepublik*, unveröffentlichte Studie, erstellt im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, Aachen 1990
- Aries, Wolf D. Ahmed: "Konfliktlinien westlicher und islamischer Kulturvorstellungen", in: Heimeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.): *Die bedängte Toleranz*, Frankfurt am Main 1996, S.349-359
- Ashraf, Syed Ali: "Foreword", in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): *Aims and Objectives of Islamic Education*, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, SIX-XIV
- Aslan, Adnan: *Geschlechterziehung in den öffentlichen Schulen und die islamische Haltung*, Schriftenreihe zur islamischen Erziehung Nr. 1, Stuttgart 1996
- ders.: *Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich*, herausgegeben vom Institut für islamische Erziehung, Stuttgart 1998
- Attia, Iman: "Antisiamischer Rassismus. Sensorypen-Erfahrungen-Machverhältnisse", in: Jäger, Siegfried (Hrsg.): *Aus der Werkstatt. Anti-rassistische Praxen. Konzept-Erfahrungen-Forschung*, Duisburg 1994, S.210-228
- ders.: "Antisiamischer Rassismus in interkulturellen Beziehungen", in: Attia, Iman et al. (Hrsg.): *Interkulturelle Gesellschaft - monokulturelle Psychologie? Antisiamismus und Rassismus in der psychologischen Arbeit*, Tübingen 1995, S.136-156
- Auerhainer, Georg: "Struktur und Kultur", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg 1994, Nr.1, S.29-42
- ders.: *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, 2. überarbeitete und ergänzte Ausgabe, Darmstadt 1995
- Baacke, Dieter: "Individualisierung und Privatisierung von Religion. Neue religiöse Ausdrucksformen bei Jugendlichen", in: Lohmann, Ingrid/Weibe, Wolfram: *Dialog zwischen den Kulturen: erziehungs-*
- historische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster 1994, S.187-194
- Badawi, M.A. Zaki: "Traditional Islamic Education - Its Aims and Purposes in the Present Day", in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): *Aims and Objectives of Islamic Education*, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, S.104-117
- Bali, Soail: "Atheismus Islamisch", in: Khoury, Adel Theodor (Hrsg.): *Lexikon religiöser Grundbegriffe*, Judentum, Christentum, Islam, Graz, Wien, Köln 1987a, S.73-74
- ders.: "Religionspädagogik", in: Khoury, Adel Theodor (Hrsg.): *Lexikon religiöser Grundbegriffe*, Judentum, Christentum, Islam, Graz, Wien, Köln 1987b, S.931-933
- Barazangi, Nimat Hafez: "Education", in: Esposito, John, L. (ed.): *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World [OEMIW]*, Vol.1, New York 1993, S.406-411
- ders.: "Educational Reform", in: Esposito, John, L. (ed.): *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World [OEMIW]*, Vol.1, New York 1993, S.420-425
- Barz, Heiner: *Jugend und Religion Teil 1: Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung*, Opladen 1992a
- ders.: *Jugend und Religion Teil 2: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern*, Opladen 1992b
- Battis, Ulrich: "Kopfnachverbot im Schuldienst", in: *Zeitschrift für Tarif-, Arbeits- und Sozialrecht des Öffentlichen Dienstes* 12/98, S.529-531
- Bayraktar, Bayraktar: *Islam da Eğitim. Baş Eğitim Sistemleriyile Mukayeseli [Erziehung im Islam. Im Vergleich mit den westlichen Erziehungssystemen]*, Istanbul 1989
- Beaufragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): *In der Diskussion: Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft*, erschienen als Nr. 7 in der Reihe: *Mitteilungen der Beaufragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer*, Bonn im April 1997
- ders.(Hrsg.): *Daten und Fakten zur Ausländer-situation*, 18. Auflage, Bonn/Berlin, Juli 1999
- Beil, Hartmut: *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil: eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen*, Freiburg im Breisgau 1998
- Beltz, Walter: *Die Mythen des Koran, der Schlüssel zum Islam*, Berlin 1980
- Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996: "Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", erschienen in: *Deutsch Lernen 1/1997*, S.81-89
- Bielefeld, Heiner: "Meinungsbeurteilung und Islam - Konflikte und Perspektiven", in: Heimeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.): *Die bedängte Toleranz*, Frankfurt am Main 1996, S.360-381
- Bildungskommission NRW (Hrsg.): *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Denkschrift der



- Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied, Krefeld, Berlin 1995
- Binswanger, Karl/Sipahoglu, Ömer: Türkisch-islamische Vereine als Faktor deutsch-türkischer Koexistenz, Bensfeldbeuten 1988
- Blair, Maud/Maylor, Uwanney: "Issues and Concerns for Black Women Teachers in Training", in: Siraj-Blatchford, Iram (ed.): *Race, Gender and the Education of Teachers*, Buckingham 1993, S. 55-73
- Blankenz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Weizlar 1982
- Blaschke, Jochem: "Islam und Politik unter türkischen Arbeitsmigranten", in: Blaschke, Jochen/van Brunnese, Martin (Hrsg.): *Islam und Politik in der Türkei*, Berlin 1989, S. 295-366
- Bommes, Michael: Migration und Sprachverhalten, Wiesbaden 1993
- Boos-Nünning, Ursula: Dimensionen der Religiosität, München 1972
- dies.: "Situationsanalyse", in: Boos-Nünning, Ursula/Hohmann, Manfred/Reich, Hans H.: *Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder*, Bonn 1976, S.13-132
- dies.: "Lebenssituation und Denkmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland", in: Yakut, Atilla/Reich, Hans H./Neumann, Ursula/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.): *Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf*, Berlin, Extra-Edition GrubH, 1986, S.67-106
- dies.: "Qualitative Interviews in der Ausländerforschung: Wissenschaftler - Interviewer - Ausländische Befragte", in: Hoffmeyer-Alonik, Jürgen H.P. (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung*, Marubheim 1986, S.42-77
- dies.: "Methoden der Datenerhebung und -auswertung bei der Untersuchung 'Auswirkungen der familialen Kommunikationsstruktur auf die Berufsorientierung türkischer Jugendliche'", in: Yakut/Reich/Neumann/Boos-Nünning (Hrsg.): *Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf*, Berlin 1986, S.45-66
- dies.: "Türkische Familien in Deutschland. Auswirkungen der Wanderung auf Familienstruktur und Erziehung", in: Luchsenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*, Festschrift für Manfred Hohmann, Münster 1994, S.4-24
- dies.: "Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen", in: Nestvogel, Renate (Hrsg.): *"Fremdes" oder "Eigenes"? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Fraureicht, Frankfurt am Main 1994, S.165-185*
- dies. unter Mitarbeit von Yasemin Karakasoglu: "Türkei", in: Anweiler, Oskar (Hrsg.): *Bildungssysteme in Europa*, 4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel 1996, S.231-250
- dies.: "Offene theoretische Probleme des interkulturellen Bildungsgedankens", in: Rieker, Folkert/Gottwald, Eckhart (Hrsg.): *Verständigung und religiöse Vielfalt, Dutsburg 1997, S.19-29*
- Boos-Nünning, Ursula/Nieke, Wolfgang: Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland, in: psychosozial, 16/1982. In deutscher Sprache. Zur Lage unserer Gastarbeiter, S.63-90
- Boos-Nünning, Ursula/Henscheid, Renate: Die schulische und berufliche Bildung von Schülern und Schülerinnen türkischer Herkunft. Herausgegeben vom Türkischen Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V., Berlin 1999
- Bozkurt, Fiat: "State-Community Relations in the Restructuring of Alevism", in: Olsson, Tor/Özdega, Elisabeth/Raudvere, Catharina (Hrsg.): *Alevi Identity*, Istanbul 1998, S.85-96
- Brandt, Hans-Jürgen/Haase, Claus-Peter(Hrsg.): *Begegnungen mit Türken, Begegnungen mit dem Islam, Ein Arbeitsbuch*, 2 Bände, Hamburg 1984
- Breuer, Rita: *Familienleben im Islam. Traditionen - Konflikte - Vorurteile*, Herder Spektrum, Freiburg im Breisgau 1998
- Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*, München-Basel 1974
- Brohi, A.K.: "Education in an Ideological State", in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): *Aims and Objectives of Islamic Education*, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, S.63-75
- Bücher, Anton A.: "Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils", in: *Religionspädagogische Beiträge* 21 (1988), S.65-94
- Bukow, Wolf-D./Yildiz, Erol: "Marxistisches. Die aufklärerische Absicht der Heimeyer-Studie wendet sich in ihr Gegenteil und skandalisiert, meinen die Sozialwissenschaftler", in: *die tageszeitung* 29.4.1997, S.14
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl*, Nürnberg 1993
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): *Repräsentativuntersuchung 95, Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland*, Forschungsbericht 263, Bonn, Juli 1996
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland*, Reihe: Studien Bildung Wissenschaft 113, Bonn 1994
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*, Bonn 1996

- Çakar, Rusen: "Political Alevism versus Political Sunnism: Convergences and Divergences", in: Olsson, Tord/Özdalga, Elisabeth/Raudvere, Catharina (eds.): *Alevi Identity*, Istanbul 1998, S.63-68
- Çamuroğlu, Reha: "Türkiye'de Alevilik'in yeniden yapılandırılması" [Die Neu-Konstitution des Alevitismus in der Türkei], in: *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, [Enzyklopädie der Türkei in der Republikzeit], Band 12, İletişim Verlag, Istanbul 1996, S.415-418
- ders.: "Alevi Revivalism in Turkey", in: Olsson, Tord/Özdalga, Elisabeth/Raudvere, Catharina (Hrsg.): *Alevi Identity*, Istanbul 1998, S.79-84
- Canan, Ibrahim (Hrsg.): *İslam'da aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu* [Symposium über die Familie im Islam und die Kindererziehung], Istanbul 1994
- Çopra-Aytemiz, Uta/Aytemiz, Aydan: "Die Rolle des müttertsprachlichen Lehrers als Kulturvermittler in der Bundesrepublik Deutschland", in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*, Band 29, Fremde Nachbarn, Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD, Herausgegeben von der Hessischen Vereinigung für Volkskunde, Marburg 1992, S.167-174
- Çolpa, Carsten: "Kopfmach und Schleiher - was verbergen sie, was sprechen sie aus?", in: ders.: *Problem Islam*, Frankfurt am Main 1989, S.105-125
- Comenius Institut Münster (Hrsg.): *Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft, Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums, Materialien und Berichte Nr. 9*, 1994
- Coşkun, Hasan/Meier, Max Georg: *Religiöse Erziehung in der Türkei, herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung*, St. Augustin/Ankara 1996a
- ders.: *Das türkische Bildungswesen, herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung*, St. Augustin/Ankara 1996b
- Dachls, Gisela: "Kollision der Werte", *Die Zeit* Nr. 36, 3.9.1993
- Demorgon, Jacques: *Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer interkulturellen Pädagogik*, Frankfurt/New York 1999
- Denffer, Ahmad von: "Wie lebt ein Muslim in Deutschland?", in: *Erwachsenenbildung*, 31 (1985) 1, S.1-13
- Dewe, Bernd: "Berzang", in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* 1, 2. Auflage, Opladen 1996, S.119-130
- Dierich, Georg: *Erziehungsvorstellungen von Filsem, Göttingen 1985*.
- Dischl, Claudia/Urban, Julia in Zusammenarbeit mit Hartmut Esser: *Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben von der Ableitung Arbeit und Sozialpolitik des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung*, Bonn 1998
- Dishan, Isabella/Radtke, Frank-Olaf: *Erziehung und Migration. Eine Einführung*, Stuttgart, Berlin, Köln 1999
- Dietzel-Papakyriakou, Maria: "Die alltägliche Suche nach dem Verborgenen. Die Pädagogik zwischen Kulturrelativismus und Universalismus", in: *Essener Unikate* 9/1997, S.23-27
- Dittmar R. W./Körning-Hammer, A.: *Interkulturelle Konflikte bei 10-18-jährigen Mädchen türkischer Herkunft*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Jg. 35, 1986, S.170-177
- Deutschsprachige Islamische Frauengemeinschaft (Hrsg.): *Schleierhaft. Zur Situation muslimischer Kinder und Jugendlicher in Schule und Ausbildung*, Köln 1996
- Eberding, Angela: "Arm - hilflos - ausgeliefert? Zur stereotypen Überzeugung über Mädchen türkischer Herkunft", in: Koch, Eberhard/Özek, Metin/Pfeiffer, Wolfgang M./Schlepper, Renate (Hrsg.): *Chancen und Risiken der Migration. Deutsch-Türkische Perspektiven*, Freiburg im Breisgau 1998, S.317-125
- Elsj, Aysel/Erkens, İzzet/İlhan, Rukiye/Thiel, Thomas/Yıldız, Zadeğül: "Türkische Erzieherinnen, MütterInnen zwischen den Kulturen", in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (1992) 1, S.13-15
- El-Bahnassawi, Salim: *Die Stellung der Frau zwischen islamischer und weltlicher Gesetzgebung*, München 1993
- Eliade, Mircea/Couliano, Ioan P.: *Handbuch der Religionen*, Zürich und München 1991
- Elsas, Christoph: *Identität. Veränderungen kultureller Eigenheiten im Zusammenleben von Türken und Deutschen*, Hamburg 1983
- ders.: "Islam in Deutschland - Überlegungen zu angemessener Religionswissenschaftlicher Behandlung", in: Pys, Michael/Stegerhoff, Renate (Hrsg.): *Religion in fremder Kultur. Religion als Minderheit in Europa und Asien*, Saarbrücken 1987, S.187-202
- Eide, Werner/Steinbach, Udo: *Der Islam in der Gegenwart*, München, dritte Auflage 1991 (1984)
- Enderwitz, S.: "Die türkisch-muslimische Familie", in: Brandt/Haase: *Begegnungen mit Türken, Begegnungen mit dem Islam*, Hamburg 1984, S.1-37
- Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der GEW, Themenschwerpunkt "Zwischen Werten, Tugenden und privatem Glück. Auf der Suche nach Orientierungen", 12/1998
- Esser, Hartmut (Hrsg.): *Aspekte der Wanderningssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse*, Darmstadt 1980
- Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen 1990
- Evers, Georg: "Abtaismus. Christlich", in: Khoury, Adel Theodor: *Lexikon religiöser Grundbegriffe*, Graz, Wien, Köln 1987, S.70-73
- Falk, Svetlaja: "Dimensionen kurdischer Ethnizität und Politisierung. Das ethnic revival von Kurden in der Bundesrepublik Deutschland", in: *Zeitschrift für Türkeistudien*, 11. Jg. 1998, Heft 1, S.75-94

- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1996
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Krupp/Heiner/von Rosenstiel/Lutz/Wolff, Stephan: *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2. Auflage, Weinheim 1995 (1991)
- Fowler, James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991
- Ittass, Hans-Jürgen: *Die Religiosität des Menschen: ein Grundriß der Religionspsychologie*, Göttingen 1990
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997
- Friebertshäuser, Barbara: "Interviewtechniken - ein Überblick", in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S.371-395
- Fuchs, Werner: "Zum Problem der Teilnahme muslimischer Mädchen am Sportunterricht", in: Schulverwaltung NRW, Nr. 9/94, S. 226-238
- Fuchs-Heinitz, Werner/Laurmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthelm/Wienold, Hanns (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1995 (1973)
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1987
- ders.: *Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1991 (1968 Yale University)
- Gellner, Ernest: *Der Islam als Gesellschaftsordnung*, München 1992
- Giladi, A.: "Saghir" [arab.=das Kind], in: *Encyclopedia of Islam*, Band VIII, Leiden 1995, S.821-827
- Glock, Charles Y.: "Über die Dimensionen der Religiosität", in: Marthes, Joachim (Hrsg.): *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II*, Hamburg 1969, S.150-168.
- Glimpler, Edith: *Inokulturelle Bildung - Inokulturelle Erziehung, Inokulturelle Erziehung und Didaktik*, in: Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.): *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*, Weinheim und München, 2. Auflage 1998, S.199-226
- Göle, Nilüfer: *Modern, Mahrem/Republik und Schleier*, Istanbul 1991 (Deutsch 1995):
- Gratziak, Mona/Meisner, Vera: *Hochmotiviert und ausgebrems. Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation*, Bielefeld 1994

- Gron, Bernhard: *Religionspsychologie*, München 1992
- Gölecek, Ali Duran: *Der Weg der Aleviten (Bektaschiten)*, Menschenliebe, Toleranz, Frieden und Freundschaft, 3. Aufl. Köln 1996 (1994)
- Günem, Sedat/Herwartz-Erden, Leonie/Westphal-Manuela: "Die Vererbbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, Juni 1995, S.63-80
- Häbermas, Jürgen: *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*, Frankfurt am Main 1973
- ders.: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981
- Hagemann, Ludwig: "Zwischen Modernität und Identität: Fundamentalistische Tendenzen im Islam", in: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 37 (1994) 3, S.160-166
- Hartmann, Richard: *Die Religion des Islam. Eine Einführung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1992
- Hatz, Frieder/Schreiner, Martin: *Glauben im Lebenszyklus*, München 1994
- Häubler, Ulf: "Religion und Immigration", in: *Zeitschrift für Ausländerrecht* 1/1999, S.32-37
- Haufmann, Werner: *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit*, Hamburg 1993
- Heidbrink, Horst/Lück, Helmut E.: "Erziehungs- und Unterrichtsstile", in: Otis, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 4, Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart, Dresden 1995, S.131-142
- Heine, Peter: "Frisierung", in: Khoury, Adel Theodor/Hagemann, Ludwig/Heine, Peter (Hrsg.): *Islam-Lexikon*, Band A-F, Freiburg im Breisgau 1991, S.208-211
- ders.: "Fundamentalisten und Islamisten. Zur Differenzierung der Re-Islamisierungsbewegungen", in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B33/1992, S.23-30
- Heinze, Thomas: *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*, 2. um einen Nachtrag erweiterte Auflage, Opladen 1992
- Heiler, Friedrich: *Die Fran in den Religionen der Menschheit*, Berlin/New York 1977
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut: *Verlorenkender Fundamentalismus*, Frankfurt am Main 1997
- Hélie-Lucas, Marie-Aimée: "Frauen im Zentrum fundamentalistischer Politik", in: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, 15. Jahrgang (1992), Heft 32, S.29-36
- Heller, Erdmute/Mosbahi, Hasouna: *Hinter den Schleier des Islams. Erotik und Sexualität in der arabischen Kultur*, Beck, München 1993

- Helsper, Werner: "Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne", in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1996a, S.15-34
- ders.: "Sozialisation", in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1996b, S.71-80
- Hervartz-Emden, Leonie: "Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung", in: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 1997, Heft 6, S.895-914
- ders.: "Öffentlichkeit, Multikulturalität, Geschlechterverhältnis", in: Gogolin, Ingrid/Krüger-Poratz, Mariann/Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung, Opladen 1998, S.63-88
- Hervartz-Emden, Leonie/Wesphal, Manuela: "Methodische Fragen in interkulturellen Untersuchungen", in: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen 2000, S.53-76
- Hierödis, Helmut/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Band 1, Baltmannsweiler 1996
- ders.: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Bad Heilbrunn 1997
- Hilfenbrand, R.: "Madrasa", in: Encyclopedia of Islam, Band V, Leiden 1986, S.1123-1154
- Hohmann, Manfred: "Interkulturelle Frziehung", in: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Münster 1989, S.1-32
- Hossain, Syed Mowazzam: "The Plea for a Modern Islamic University: Resolution of the Dichotomy", in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): Aims and Objectives of Islamic Education, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, S.91-103
- Hopi, Christel: "Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick", in: Flick, Uwe/von Kardoff, Hrusch/Krupp, Heinz/von Rosenfeld, Luig/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, 2. Auflage Weinheim 1995, S.177-181
- Hörster, Reinhard/"Bildung", in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1996, S.43-52
- Holz, Ursula: "Für muslimische Erzieherinnen in evangelischen Einrichtungen", in: Theorie und Praxis der Sozialarbeit, 1/1992, S.18
- Hulver, Barbara: "Muhammad als Vater", in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1/92, S. 20-21
- ders.: "Nicht alles, was Muslime tun, ist auch schon islamisch" Erziehung zwischen Koran und Tradition, in: Katechetische Blätter, 118 (1993) 8-9, S.598-601

- Hünnele, Reinhart: Religiöser Pluralismus oder Christliches Abendland? Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1994
- Humpert, Andreas: Multimediatale Intervention im Projekt 'Interkulturelle Elternarbeit'. Analyse der Primärerhebung zur Struktur türkischer Privathaushalte mit Kindern unter 7 Jahren, unveröffentlichte Studie im Auftrag des Arbeitskreises Neue Erziehung, erstellt am Zentrum für Türkeistudien, Essen im Mai 1997a
- ders.: Multimediatale Intervention im Projekt 'Interkulturelle Elternarbeit'. Analyse der Primärerhebung zur Wahrnehmung der multimedialen Intervention durch türkische Eltern, unveröffentlichte Studie im Auftrag des Arbeitskreises Neue Erziehung, erstellt am Zentrum für Türkeistudien, Essen im Juni 1997b
- Hurtelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisations-theorie. Über den Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Persönlichkeit, 5. Auflage, Weinheim 1995
- Ilyasoglu, Aynur: Ömürü kimlik (Bedeckte Identität), Istanbul 1994
- Inowlocki, Lena: "Verlockender Erhebungs-Fundamentalismus: Zur Problemlösungskonstruktion: türkische Jugendliche", in: Babylon. Beiträge zur jüdischen Gegenwart, Heft 18/1998, S. 51-69
- Jamjoom, Ahmad Salah: "Foreword", in: Al-Naqib al-Attas, Syed Muhammad (ed.): Aims and Objectives of Islamic Education, Hodder and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, S.V-VII
- Johannsen, Baber: "Staat, Recht und Religion im sunnitischen Islam - Können Muslime einen religionsneutralen Staat akzeptieren?", in: Märrle/Stüting (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (20). Der Islam in der Bundesrepublik Deutschland, Aschendorff 1986, S. 12-60
- Kağıtçibaşı, Çigdem/Sunat, Diane: "Familie und Sozialisation in der Türkei", in: Nauck, Reinhard/Schönpflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart 1997, S.145-161
- Kalbf, Peter P./Petry, Christian/Sire, Karin (Hrsg.): Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, 2. Weinheimer Gespräch, Weinheim und Basel 1993
- Kallscheuer, Otto (Hrsg.): Das Europa der Religionen, Frankfurt am Main 1996
- Kalpača, Armita/Rühzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, 2. völlig überarbeitete Auflage, Leer 1990
- Kandil, Fuad: "Islamische Erziehung in Schule und Gemeinde", in: Evangelische Akademie Berlin (Hrsg.): Tagungsprotokoll 93/88: Islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 2.-4. September 1988, Iserlohn 1988, S.9-16
- Kandil, Fuad: "Die gesellschaftliche Akzeptanz muslimischer Zuwanderer. Verfestigung der Kulturdivergenzhypothese als Folge des religiösen Fundamentalismus", in: Helmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz, Frankfurt am Main 1996, S. 401-425
- Karabulut, Malik: "Religionsfreiheit im deutschen Schulwesen", in: Moslemische Revue, Heft 3/1996, S.129-146

- Karakoşoğlu, Yasemin/Nonnemann, Gerd: "Muslims in Germany", in: Nonnemann/Niblock/Szajkowski (eds.): Muslim Communities in the New Europe, Birkshire 1996, S.241-268
- dies.: "Je suis fier d'être turc". Importance des orientations ethniques pour le développement chez les jeunes Turcs d'Allemagne du sentiment de la valeur personnelle", in: Documents - Revue des Quinzièmes Allemands, No 3/97, S.81-90
- Karakoşoğlu Aydin, Yasemin: "Jung, muslimisch = gewaltbereit? Kritische Anmerkungen zur Heimer-Studie", in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Band 1/2, 1998, S.145-158
- dies.: "Eine Lehre mit Kopftuch an einer deutschen Schule? Eine Analyse der Behandlung des 'Falls Ludin' in den Medien und in der politischen Öffentlichkeit", in: Akkoc, M./Bala, E./Fräppler, G./Gillmeister-Geisenhof, F./Yalçın-Heckmann, I., (Hrsg.): Kopftuch-Kulturen. Begleitbuch zur Ausstellung: Das Kopftuch - Nur ein Stückchen Stoff in Geschichte und Gegenwart, Nürnberg 1999, S.194-207
- Karpf, Erns/Kiowal, Doron (Hrsg.): Politische Kultur und politische Bildung Jugendlicher ausländischer Herkunft, Arnoldshainer Texte 91, Frankfurt am Main 1997
- Kaufmann, Franz-Xaver: "Normative Konflikte in Deutschland: Basiskonsens, Wertewandel und soziale Bewegungen", in: Berger, Peter L. (Hrsg.): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikte und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften, Gütersloh 1997, S.85-154
- Kehl-Boedrogi, Krisztina: Die Kuzilbas/Aleviten. Untersuchungen über eine esoterische Glaubensgemeinschaft in Anatolien, Berlin 1988
- Kepel, Gilles: Allah im Westen. Die Demokratie und die islamische Herausforderung, München 1996
- Khalid, Duran: "Der Islam in der Diaspora" in: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Islam in der Gegenwart. Entwicklung und Ausbreitung, Staat, Politik und Recht, Kultur und Religion, S.440-469
- Khoury, Adel Theodor: "Zur Identität der Muslime in einem nicht-muslimischen Land", in: Schneider, Johannes (Hrsg.): Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule, Aschendorff/Münster 1996, S.114-129
- dies. (Hrsg.): Lexikon religiöser Grundbegriffe. Judentum, Christentum, Islam, Graz, Wien, Köln 1987
- Khoury, Adel Theodor/Hagemann, Ludwig/Heine, Peter: Islam-Lexikon, Geschichte Ideen, Gestalten, Freiburg im Breisgau 1991
- Klarfi, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim und Basel 1996
- dies.: "Schule: Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen", in: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. durchgesehene Auflage, Opladen 1997, S.29-60
- Klähoffer, Richard/Oser, Fritz: "Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas", in: Unterrichtswissenschaft 11 1987 (Nr.2), S.190-206

- Knolauch, Hubert: "Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse", in: Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion, Frankfurt am Main (1963) 1991, S.7-44
- Körber-Stiftung (Hrsg.): Religion - Ein Deutsch-Türkisches Tabu? Türk-Alman Mischkinder Die Tabu mu?, Hamburg 1997
- Koşay, Münir: Üniversite Öğrencilerinde dine bakış [Religiöse Einstellungen bei Universitätsstudenten], İstanbul 1995.
- Krapprmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilhabe an Interaktionsprozessen, Stuttgart, 8. Auflage, 1993
- Kreile, Renate: "Islamische Fundamentalistinnen - Macht durch Unterwerfung?", in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 15. Jahrgang (1992), Heft 32, S.19-28
- dies.: "Der Schleier - verbindendes Kulturphänomen?", in: Zeitschrift für Kulturaustausch 46. Jahrgang 3/1996, S. 70-73
- Kreiser, Klaus/Wieland, Rotraut (Hrsg.): Lexikon der Islamischen Welt, völlig überarbeitete Neuausgabe, Stuttgart 1992
- Kron, Friedrich W.: Amatoriäre Erziehung, Bad Heilbrunn 1973
- dies.: Grundwissen Pädagogik, 5. verbesserte Auflage, München 1996
- Krug, Marianne: "Ein Besuch im islamischen Kindergarten in München", in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (1992) 1, S.4-7
- Krüger, Hein-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1997
- Kühner, Hanno: "Lernen auf beiden Seiten. Dürfen Muslime hier Tiere schlächten? Kann das Kopftuch Kündigungsgrund sein? Der multikulturelle Alltag vor Gericht", in: Die Zeit Nr. 48, 20. November 1992, S.89
- Kumpfort, Volkmar: "Befreiung muslimischer Schülerinnen vom koedukativen Sportunterricht aus religiösen Gründen", in: Schulverwaltung NRW, Nr. 11/93, S.279-280
- Küper-Baggö, Sabine: Trauen in der Türkei zwischen Feminismus und Reislamisierung, Hamburg 1992
- Kürst-Ablers, Elgin: "Die Bedeutung der Mutter im kulturellen Identitätsfindungsprozess türkischer Mädchen", in: Informationen zur Ausländerarbeit Nr. 4/86, S.82-86
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. Soest 1986
- dies. (Hrsg.): Religiöse Unterweisung für Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen (1979-1995). Begleitende Informationen und Kommentare, Soest 1995

Leder, Gottfried: "Fleißethisch-demokratischer Rechtsstaat und multikulturelle Gesellschaft", in: Schneider, Johannes (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule*, Aschendorff Münster 1996, S.43-69

Leezen, Wolf Rainer/Grosch, Hamid/Kreidl, Ulrike: "Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien", *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg. 1990, Nr.5, S.753-771

Lehnert, Ingrid Amal: *Grundzüge der islamischen Erziehungslehre*. 2. Auflage, Köln 1983

Leiprecht, Rudolf: "Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik", in: *Arbeitshilfen zum Jugendschutz*, Nr.3/25. Jg., September 1999, S.1-8

Lerzen, Dieter (Hrsg.) unter Mitarbeit von Agl. Schröder: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Stuttgart 1995

Loscheider, Wolfgang: "Der Islam und die religionsrechtliche Ordnung des Grundgesetzes", in: Marré, Heiner/Stütgen, Johannes (Hrsg.): *Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (20)*. Der Islam in der Bundesrepublik Deutschland, Aschendorff 1986, S.149-176

Luckmann, Thomas: *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt am Main 1991

Lutherisches Kirchenamt der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands und Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): *Was jeder vom Islam wissen sollte*, Gütersloh 1991 (1990)

Lutz, Helma: "Lebensentwürfe ausländischer Frauen. Zum Subjektbegriff in der Migrantinnenforschung", in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 4, 1988, S.18-21

dies.: "Unsichtbare Schatten? Die orientalische Frau in westlichen Diskursen-Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur", in: *Pemphix*, Jg. 9, 1989, Nr. 37, S.51-65

dies., Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main 1991

Mandel, Ruby/Wilpuff, Carina: "Migration zwischen der Türkei und Deutschland: Ethnizität und kulturelle Zwischenwelten", in: *Heitlage, R. (Hrsg.): Annali di Sociologia. Soziologisches Jahrbuch. Migrationsprobleme in Deutschland und Italien. Zwischen offenen Räumen und neuen Grenzen*, 1994, 10/1-II, Italienisch/Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S.467-485

Mardin, Şerif: "Bedizizman' Said Nutsi und die Mechanik der Natur", in: *Blaschke, Jochen/van Brinnesen, Martin (Hrsg.): Islam und Politik in der Türkei*, Berlin 1989, S.197-232

dies.: "Anmerkungen zu normativen Konflikten in der Türkei", in: *Berger, Peter L. (Hrsg.): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften*, Gütersloh 1997, S.355-393

Möller, Max: "Beim Bars des Propheten: Gedanken zur Bedeutung der Haare in der türkischen Gesellschaft", in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*, Band 29, *Freunde Nachbarn*. Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD, Herausgegeben von der Hessischen Ver-

einigung für Volkskunde, Marburg 1992, S.105-125

dies.: "Ehre und Moral", in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*, Band 29, *Freunde Nachbarn*. Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD, Herausgegeben von der Hessischen Vereinigung für Volkskunde, Marburg 1992, S.95-104

Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 3. überarbeitete Auflage, Weinheim 1996

Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*, 11. Auflage, Frankfurt am Main 1998

Meier, Andreas: *Politische Strömungen im modernen Islam*, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1995

Melickoff, Irène: "L'ordre des Baklasi après 1826", in: *Turica* 15/1983, S.155-178

Merkens, Hans: "Suchproben bei qualitativen Studien", in: *Friedrichsauer, Barbara/Prenzel, Annelore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S.97-106

Mühyaragan, Ursula: "Die muslimische Frau und ihre Rolle in der Familie, drei Thesen zum Selbstverständnis muslimischer Frauen", in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Nr. 2/1989, S.48-55

dies.: *Moscheen türkischer Muslime in Hamburg. Dokumentation zur Herausbildung religiöser Institutionen türkischer Migranten*. Hrsg. von der Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Hamburg 1990

dies.: "'Ich faß' doch keinen Jungen an', Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Verhalten türkischer Jungen und Mädchen", in: *Pfister, Gertraud/Välin, Renate (Hrsg.): Mädchen-Stärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*, Frankfurt am Main 1993, S. 97-110

dies.: "Die Machi der Kultur. Muslime in einer christlich geprägten Gesellschaft", in: *Leggewie, Claus/Senocak, Zafer(Hrsg.): Deutsche Türken - Türk Almanlar*, Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg 1993, S.92-102

dies.: "Geschlechtertrennung im multikulturellen Klassenzimmer", in: *Pädagogik* 9/94, S.31-34

dies.: "Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg", in: *Lohmann, I./Weiké, W. (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster/New York 1994, S.195-206

dies.: "Zwischen sozialem Konstrukt und Selbstbestimmung. Die muslimische Frau in der multikulturellen Gesellschaft", in: *Gemeinsam (1994b)* 28, S.93-101

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAGS] (Hrsg.): *Türkische Muslime in Nordrhein-Westfalen*, 3. völlig überarbeitete Auflage, Düsseldorf, Juli 1997

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Pressestelle (Hrsg.): *Sonderpresspiegel: "Kopftuch", o.J., 64seitige Zusammenstellung von Zeitungsausschnitten aus der Lokal- und*

- überregionalen Presse zu dem Fall Hereshia Lutin aus der Zeit vom 7. Februar bis 15. April 1997]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Pressestelle (Hrsg.): Bildungsministerin Becher: Islamkunde als eigenständiges Unterrichtsfach im Schulversuch geplant, Düsseldorf, 23.02.1999
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972
- Morgenroth, Olaf/Merkens, Hans: "Wirksamkeit familiärer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland", in: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart 1997, S.303-323
- Mozki, Harald: "Das Kind und seine Sozialisation in der islamischen Familie des Mittelalters", in: Martin, Jochen/Nitschke, August (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Sonderdruck, München 1986, S.391-441
- Müller, Jochen: "Auferstanden aus Ruinen. Religiosität in der modernen Welt", in: Blätter des IZw, Nr. 215, August/September 1996, S.16-19
- Mutlu, Kayhan: "Religious beliefs among university students in Ankara", in: The British Journal of Sociology, Vol. 42, no 2/June 1996, S.353-359
- Nagel, Timian: Geschichte der islamischen Theologie. Von Mohammed bis zur Gegenwart, München 1994
- Narli, Nilüfer: "İslamca Üniversite Gençliği" [Die islamistische Universitäts-Jugend], in: Nöke, 22-28, August 1993, S.14-21
- dies.: "Women and Politics in Turkey: Female Participation in the Islamist Movement", in: CIDC insight, March 1997, Istanbul, S.79-92
- Nauck, Bernhard: "Heimliches Mariachai" in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation", in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 4, Heft 6, Dezember 1985, S.450-463
- dies. und Özel, Şule: "Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien", in: ZSE, 6. Hg, 1986, II.2, S.285-312
- Nauck, Bernhard: "Eltern-Kind Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken", in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft Jg.16, 1/1990, S.87-120
- dies.: "Generationsvertrag, generatives Verhalten und Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich", in: Engfer, Anette/Minsel, Beate/Walper, Sabine (Hrsg.): Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft, Weinheim und Basel 1991, S.125-132
- dies.: "Bildung, Migration und generatives Verhalten bei türkischen Frauen", in: Diekmann, An-dreas/Weick, Stefan (Hrsg.): Der Familienzyklus als sozialer Prozess. Bevölkerungssoziologische Untersuchungen mit den Methoden der Ereignisanalyse, Berlin 1993, S.308-346
- dies.: "Erziehungsklima, integrative Transmigration und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien", in: Zeitschrift für Pädagogik XL 1994, S.43-62
- dies.: "Bildungsverhalten in Migrantenfamilien", in: Büchler, Peter et al. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und interfamiliäre Beziehungen, Materialien zum 5. Familienbericht, München 1994, S.105-142
- dies.: "Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen", in: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart 1997, S.162-199
- dies.: "Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien. Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich", in: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen, Stuttgart 1997, S.324-354
- Nauck, Bernhard/Kohlmann, Annette/Diefenbach, Heike: "Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmigration und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien", in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 3, 1997, S.477-499
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petr, Kornelia: "Intergenerationale Transmigration von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland", in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, September/Oktober 1998, S.701-722
- Nestvogel, Renate: "Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus", in: ZEP, 13. Jg, Heft 3, Oktober 1990, S.30-33
- dies.: "Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive", in: Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz, Frankfurt am Main 1991, S.85-112
- dies.: "Betty Mahmoody oder 'unser' Rassismus? - Nicht ohne meine Tochter als interkulturelles Lehrstück", in: Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.): Working Paper: Multikulturelles Europa. Das Miteinander der Kulturen als Friedenschance. Dokumentation einer Tagung des Gustav-Stresemann-Instituts in Zusammenarbeit mit der Stiftung Entwicklung und Frieden, Februar 1992, S.41-56
- dies.: "Fremdes oder 'Eigenes'? Freiräume zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung", in: Nestvogel, Renate (Hrsg.): "Fremdes" oder "Eigenes". Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus aus Frauensicht, Frankfurt am Main 1994, S.27-69
- dies.: "Zum Umgang mit Bildern vom 'Fremden'", in: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Heft 42: Eine-fremdlich. Migration und Dominanzgesellschaft, 1. Auflage Köln 1996, S.53-64
- dies.: "Grundannahmen der bundesdeutschen Frauenforschung in interkultureller Perspektive", in: Nowmann, Harry/Lang-Wejtasek (Hrsg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asi Datta, Frankfurt am Main 1997, S.131-146
- dies.: "Sozialisation im 'Weltsystem'", in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19. Jg, Heft 4/1999, S.388-404

- Neumann, Ursula: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf 1980
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Schule und Gesellschaft 4, Opladen 1995
- Niggli, Alois: "Untersuchung über Zusammenhänge zwischen dem religiösen Erziehungsstil der Eltern und religiösen Entwicklungsstufen ihrer Kinder", in: *Unterrichtswissenschaft* 1987 (Nr. 2), S. 177-189
- Nirumand, Behman (Hrsg.): Im Namen Allahs. Islamische Gruppen und der Fundamentalismus in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1990
- Nökel, Sigrid: "Ich habe ein Recht darauf, meine Religion zu lehren: Islam und zweite Migrantengeneration in der Bundesrepublik Deutschland", in: Schlee, Guentec/ Werner, Karin (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion*, Köln 1996, S. 275-303
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.): *Perspektiven für pädagogisches Handeln*, 2. Auflage, Weinheim und München 1998
- Okman-Fisek, Güler: "Auswirkungen der Migration auf Familienstruktur und auf die Erfordernisse der Familientherapie. Türkisch-Deutsche Erfahrungen", in: Koch/Ozok/Pfeiffer/Scheper (Hrsg.): *Chancen und Risiken von Migration. Deutsch-Türkische Perspektive*, Freiburg im Breisgau 1998, S. 102-115
- Olsson, Tor/Özdalga, Elisabeth/Randvere, Catharina (eds.): *Alevi Identity. Cultural, Religious and Social Perspectives*, Swedish Research Institute, Istanbul 1998
- Ottens, Svenja: "Geschlechterrollenvollorientierung türkischer MigrantInnen im Spannungsfeld zwischen Herkunftsgindung und kultureller Neudefinition", in: *Zeitschrift für Frauenforschung* 14-2/1998, S. 106-123
- Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 4, Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1995 (1985)
- Oyaktmaz, Berrin Özlem: *Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland*, Köln 1995
- Özdalga, Elisabeth: *The Veiling Issue, Official Secularism and Popular Islam in Modern Turkey*, Richmond 1998
- Özkan, Suzan: "Mit meinem Vater kann ich darüber nicht reden. Junge türkische Frauen in Deutschland: Lebensrealität und Versuch der Konfliktlösung", in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturfor-*schung, Band 29, Fremde Nachbarn. Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD. Herausgegeben von der Hessischen Vereinigung für Volkskunde, Marburg 1992, S. 155-166
- Özsel, Michaela Milutin: "Koranschulen und ethnische Kleidung - Untersuchung der Einstellungen in der BRD lebender Türken zu ihren kulturell-religiösen Traditionen", in: *Die Brücke*, Nr. 34, 1986, S. 21-22
- Paret, Rudi: *Der Koran*. Übersetzung, 5. Auflage, Stuttgart 1989
- Pflzer-Reyl, Renate: "Zur Religiosität junger türkischer Muslime in einer mittelrheinhessischen Kleinstadt", in: *CIBEDO*, Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen, 1995, Nr. 4, S. 133-137
- Platz, Ulrich: *Gemäß den Bedingungen der Zeit. Religiöser Wandel bei Muslimen in der heutigen Türkei*, Berlin 1996
- Pinn, Ingrid/Welmer, Marlies: *EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht*, Duisburg 1995
- Pinn, Ingrid: "Von der exotischen Härten Schönheit zur obskuren Fundamentalistin. Frauen im Islam", in: Hafez, Kai (Hrsg.): *Der Islam und der Westen. Ansäufung zum Dialog*, Frankfurt am Main 1997, S. 67-79
- Platz, Ulrich: *Verlockende Moderne?*, Duisburg 1999
- Pfäfer-Schindelbeck, Ingrid: "Achte die Älteren, liebe die Jüngeren": Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration, Frankfurt am Main 1989
- Polat, Ülger: *Soziale und kulturelle Identität türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland*, Hamburg 1998
- Pregler, Franz: "Fundamentalismus als religiöses, politisches und pädagogisches Problem", in: *Katholische Bildung*, 92 (1991) 7-8, S. 385-397
- Preiske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf: "Das Reden über Religion. Wissenschaft, Massenmedien und der Islam", in: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Band 14 (1997), S. 84-108
- Pusch, Barbara: "Verschleierte Berufung. Zur beruflichen Situation pre-islamischer Journalistinnen in der Türkei", in: *Zeitschrift für Türkeistudien*, 2/1998, S. 213-232
- Quib, Muhammad: "The Role of Religion in Education", in: *Al-Naqib al-Atas*, Syed Muhammad (ed.): *Aims and Objectives of Islamic Education*, Hoxdler and Stoughton, King Abdulaziz University, Jeddah 1979, S. 48-62
- Radtke, Frank-Olaf: "Migration und Ethnizität", in: *Flick/Karbitz/Kenpp/Wolff: Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Weinheim, 2. Aufl. 1995, S. 391-394
- Reid, Donald Malcolm: "Educational Institutions", in: *Esposito, John L.* (ed.): *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World (JEMW)*, Vol. 1, New York 1995, S. 412-416
- Riesner, Silke: *Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews*, Frankfurt am Main, 3. Auflage 1995 (1990)
- Ritsch, Wolfgang: *Die Rolle des Islams für die Koranschulenziele in der Bundesrepublik Deutschland*, Serie: Studien zu Bildung und Erziehung, Köln 1987



- Rittersberger-Tilg, Helga, Vom Gastarbeiter zum Deutschler. Eine Rückkehrergemeinschaft in einem türkischen Dorf, Potsdam 1998a
- ders.: "Development and Reformulation of a Returnee Identity as Alevi", in: Olsson, Tord/Ozdalga, Elisabet/Raudvere, Catharina (Hrsg.): *Alevi Identity*, Istanbul 1998b, S. 69-78
- Konningspacher, Digiit: Dominanzkultur, Texte zur Fremdheit und Macht, Reftin 1995
- ders.: "Bild der Radikalisierung. Der Kampf der Kulturen in der deutschen Jugendforschung. Die Heimkehr-Studie liefert wenig Fakten, dafür unterschiedliche Schluffolgerungen", in: die tageszeitung, 29.4.1997, S. 15
- Rosen, Rita: *Leben in zwei Welten, Migrantinnen und Studium*, Frankfurt am Main 1997
- Rosenthal, F.: "Kurtab", in: *Encyclopedia of Islam*, Band V, Leiden 1986, S. 567-571
- Roth, Hans-Joachim: "Zur Situation des Islam in Europa - Perspektiven in Erziehung und Bildung", in: Buchkremer, Rukow, Laryora (Hrsg.): *Zukunft kultureller Minderheiten in Europa* (Bericht zur Tagung am 26.u.27. April 1991 an der Erziehungswissenschaftlichen und Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln), S. 131-157
- Rotter, Gernot (Hrsg.): *Die Welten des Islam. Neunundzwanzig Vorschläge, das Unvertraute zu verstehen*, Frankfurt am Main 1993
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. Rang, Stuttgart 1963
- Rumpf, Christian: "Religionsfreiheit für Muslime gegen Erziehungsauftrag des Staates", in: *Zeitschrift für Türkeistudien*, 7. Jg. 1994, Heft 2, S. 247-251
- ders.: "Laizismus", in: *Körber-Stiftung (Hrsg.): Religion - Ein Deutsch-Türkisches Tabu? Türk-Alman Diskutiernde Din Tabu mu?*, Hamburg 1997, S. 41
- Sag, Emir Ali: "Über islamisch-fundamentalistische Organisationen eine Anziehungskraft auf Jugendliche aus?", in: Heilmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.): *Die bedrängte Toleranz*, Frankfurt am Main 1996, S. 450-476
- Sakanbet, Aysel: "Becoming the 'Other' as a Muslim in Turkey: Turkish Women vs. Islamist Women", in: *New Perspectives on Turkey*, No. 11, Fall 1994, S. 99-134
- Sandt, Fred-Ole: *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*, Münster 1996
- Sanel, Bernhard: "Tüten für den Islam? Eine holzschnittartige Studie über junge Türken in Deutschland, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.7.1998, S. 14
- Schaumann, Lena/Haller, Ingrid/Geiger, Klaus F./Hermanns, Harry: *Lebenssituation und Lebensentwürfe junger türkischer Frauen der zweiten Generation*, herausgegeben von der Bevollmächtigten der Hessischen Landesregierung für Frauenangelegenheiten, Wiesbaden 1988
- Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, Leverkusen 1986
- Schepker, Renate/Eberding, Angela: "Der Mädchennormos im Spiegel der pädagogischen Diskussion: ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag zur Stereotypen über Mädchen türkischer Herkunft", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/1996, S. 111-126
- Schepker, Renate/Tober, Mehmet/Eberding, Angela: "Zum familiären Umgang mit Verhaltensproblemen Jugendlicher in der Migration: Ist die Jugendpsychiatrie eine Lösung?", in: Koch/Ozek/Pfeifer/Schepker (Hrsg.): *Chancen und Risiken von Migration Deutsch-Türkische Perspektive*, Freiburg in Breisgau 1998, S. 116-124
- Scherr, Albert: "Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung Interkultureller Pädagogik", in: *Neue Praxis* 28. Jg. 1998/Heft 1, S. 49-57
- Schiffauer, Werner: *Die Migranten aus Subay, Türken in Deutschland: Eine Ethnographie*, Stuttgart 1991
- ders.: "Migration and Religiousness", in: Gethholm, Thomas/Lithmann, Yngve Georg (Hrsg.): *The New Islamic Presence in Western Europe*, London 1988, S. 146-158
- ders.: "Der Fall Akar - eine Fallstudie zu den psychosozialen Konsequenzen der Arbeitsmigration für die zweite Generation", in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*, Band 29, Freunde Nachbarn, Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD, Herausgegeben von der Hessischen Vereinigung für Volkskunde, Marburg 1992, S. 145-154
- ders.: "Der Weg zum Gottesstaat. Die fundamentalistischen Gemeinden türkischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik", in: Dülmen, Richard von/Schmidt, Norbert (Hrsg.): *Historische Anthropologie*, 1. Jahrgang 1993, Heft 3, S. 468-484
- ders.: *Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz*, Pfullfurt am Main 1997
- Schlimmüller, Reinhard: "Kollision kultureller Werte. Pädagogische Konzeptionen interkultureller Erziehung im Dilemma", in: Schneider, Johannes (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule*, Aselemdorff Münster 1996, S. 70-97
- Schimmel, Armanian: *Der Islam. Eine Einführung*, Stuttgart 1990
- ders.: *Meine Seele ist eine Frau. Das Weibliche im Islam*, München 1995
- Schleec, Günther/Werner, Karin: "Inklusion und Exklusion: Die Dynamik von Grenzbeziehungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Ethnizität", in: Schleec, Günther/Werner, Karin (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion*, Köln 1996, S. 9-36
- Schleifmann, Ludwig/Akasha-Böhme, Farideh: "Der Islam und die muslimische Minderheit", in: Schmalz-Jacobson, Cornelia/Hansen, Georg (Hrsg.): *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon*, München 1995, S. 217-228

- Schmid, Georg: "Vorslechte Schülerinnen in Frankreich und in Deutschland", in: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 12 (1993) 7, S.637-640
- Schmid, Christiane: "Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews", in: *Friedrichshäuser, Barbara/Pregel, Anndore* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München 1997, S.544-568
- Schmuck, Peter: *Der Islam und seine Bedeutung für türkische Familien in der BRD*, München 1982
- Schneewind, Klaus A./Herrmann, Theo (Hrsg.): *Erziehungstilforschung, Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*, Bern/Stuttgart/Wien 1980
- Schöll, Albrecht: "Ich glaube nicht, daß ich nicht an Gott glaube... Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenzphase", in: *Wohlrab-Sahr, Monika* (Hrsg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstaube*, Frankfurt am Main 1995, S.221-242
- Schrader, Achim/Nidlov, Bruno W./Grise, Hartmut M.: *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*, 2. Auflage, Königstein im Taunus 1979
- Schüler, Harald: "Re-Islamisierung: Der Fall Türkei", in: *Zeitschrift für Türkeistudien* 2, Jg. 1/1989, S.63-94
- Schulz, Wolfgang/Freder, Michael: "Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts", in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (EE), Band 4, herausgegeben von Gunter Otto und Wolfgang Schulz, Stuttgart 1995, S.121-130
- Schweitzer, Friedrich: *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh, 2. durchgesehene Auflage 1998
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Christen und Muslime in Deutschland. Eine pastorale Handreichung*, Arbeitsheft Nr. 106, Bonn 1993
- Scaufert, Günther: *Politischer Islam in der Türkei. Islamismus als symbolische Repräsentation einer sich modernisierenden muslimischen Gesellschaft*, Istanbul 1997
- Seuthe, Anja: *Die Bedeutung des Islam in der zweiten Generation türkischer Frauen in Deutschland. Eine ethnologische Fallstudie. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln, vorgelegt im Mai 1992*
- Shankland, David: "Alevi and Sunni in Rural Anatolia", in: *Sirling, Paul* (ed.): *Culture and Economy. Changes in Turkish Villages*, Cambridge, England 1993, S.46-64
- Siders: "Anthropology and Ethnicity: The Place of Ethnography in the New Alevi Movement", in: *Olsson, Terd/Özatalga, Elissabeth/Kaudvere, Catharina* (Hrsg.): *Alevi Identity*, Istanbul 1998, S.15-22
- Siraj-Blatchford, Fran (ed.): "Race, gender and the education of teachers", *Open Univ. Press* 1993
- Somay, Salih: *Muhammad A.S.V. Vom Wunderkind zum Gesandten Gottes*, Stuttgart 1995
- Spies, Axel: "Verschleierte Schülerinnen in Frankreich und in Deutschland", in: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 12 (1993) 7, S.637-640
- Spuler-Stegemann, Ursula: *Muslims in Deutschland. Nebeneinander oder Miteinander*, Freiburg im Breisgau 1998
- Staudt, Georg: *Islam und westlicher Rationalismus. Der Beitrag des Orientalismus zur Entstehung der Soziologie*, Frankfurt am Main 1993
- Siernecker, Petra: *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen, Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung*, Opladen 1992
- Steinwald, Karl: *Türkisch-Deutsches Wörterbuch*, Wiesbaden 1972
- Sting, Stephan: "Interkulturelle Erziehung in der 'Deutschen Kulturation'", in: *Hildebrand, Bodo/Sting, Stephan* (Hrsg.): *Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa*, Münster, New York 1995, S. 121-143
- Stobbe, Heinz-Günther: "Sind monotheistische Religionen toleranzfähig?", in: *Schneider, Johannes* (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule*, Aschendorff Münster 1996, S.98-113
- Stöbe, Axel: *Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung*, Hamburg 1998
- Strasser, Sabine: *Die Unreinheit ist fruchtbar! Grenzüberschreitungen in einem türkischen Dorf am Schwarzen Meer*, Wien 1995
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1996
- Szyliowicz, Joseph S.: "Educational Methods", in: *Esposito, John L.* (ed.): *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World [OEMIW]*, Vol.1, New York 1995, S.416-420
- Tekeli, Şirin: "Frauen in der Türkei der 80er Jahre", in: *Neusel, Ayla/Tekeli, Şirin/Akkent, Metin* (Hrsg.): *Aufstand im Haus der Frauen*, Berlin 1991, S.27-48
- Tenorth, Heinz-Elmir: "Alle Alles zu lehren" Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994
- ders.: "Leitvorstellungen didaktischen Handelns", in: *Haller, Hans Dieter/Meyer, Hilbert*: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Stuttgart 1995, S.80-93
- Thomä-Venske, H.: *Islam und Integration: zur Bedeutung des Islam im Prozess der Integration türkischer Arbeiterfamilien in der Gesellschaft der Bundesrepublik*, Hamburg 1981
- Tibi, Bassam: "Religio-kulturelle Entwicklung und sozialer Wandel", in: *Geertz, Clifford*: *Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1991 (1968 Yale University), S.185-200

- ders: "Islamische Bildungsvorstellungen und Islam-Unterricht an deutschen Schulen", in: *Bildung und Erziehung* 48 (1994) 4, S. 249-260
- Tilbmann, Klaus-Jürgen: *Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reimbek bei Hamburg 1997
- Tosun, Camal: *Dim ve kamilik (Religion und Identität)*, Ankara 1993
- Treppie, Carmen: *Das Fremde im Spiegel, Kolportagen zur interkulturellen Entwürmung*, Weinheim und Basel 1992
- Tuna, Soner: "Bilingualität als Interkulturalität", in: Waldhoff, Hans-Peter/Kürsat-Ahlers, Ercin/Tan, Dursun (Hrsg.): *Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel*, Frankfurt 1997, S.127-136
- Tur, Derviş: "Alevi mançında Hızır İlyas ve cruvu..." [Hızır İlyas und das Fästen ihm zu Ehren im alevitischen Glauben...], in: *Alevilerin Sesi* [Stimme der Aleviten] Nr.12, Februar 1996, S.16-17.
- Tyrell, Hermann: "Religionssoziologie", in: *Geschichte und Gesellschaft*, 22. Jahrgang 1996/Heft 3, S.428-457
- Unbehauen, Horst: "Ethnic leaders' in lokalen Organisations türkischer Migranten", in: Waldhoff, Hans-Peter/Kürsat-Ahlers, Ercin/Tan, Dursun (Hrsg.): *Drücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel*, Frankfurt am Main 1997, S.197-212
- Utisch, Michael: "Zur psychologischen Beschreibung und Erfassung von Religiosität", in: *WzM*, 43. Jg., S.110-120
- Väth, Gerhard: "Zur Diskussion um das Alevitentum", in: *Zeitschrift für Türkeistudien*, 2/93, S.211-222
- van Ess, Josef: "Gott im Islam", in: *Klinger, Einar (Hrsg.): Gott im Spiegel der Weltreligionen*, Regensburg 1997, S.36-59
- Vertovec, Steven/Peach, Ceri (eds.): *Islam in Europe. The Politics of Religion and Community*, London 1997
- Viehöök, Eveline/Braite, Ljubomir: *Die zweite Generation. Migrantenjüngendliche im deutschsprachigen Raum*, Band 2 der Reihe *Geschichte und Ökonomie*, Innsbruck 1994
- Vöcking, Hans: "Islamstencamps? Koranschulen in Deutschland", in: *Katechetische Blätter*, 115(1990) 10, S. 706-713
- von Braunmühl, Eckehard: *Anthropädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim, Basel 1975
- von Denffer, Ahmad (Hg.): *Islam hier und heute, Beiträge vom 1.-12. Treffen deutschsprachiger Muslime*, Köln 1981

- Vorhoff, Karin: *Zwischen Glaube, Nation und neuer Gemeinschaft: Alevitische Identität in der Türkei der Gegenwart*, Berlin 1995
- Wandenburg, Jaques: "Muslimische Präsenz: Eine Feldbeschreibung", in: *CIBEDO*, 4/1991, S.109-122
- Waldenfels, Hans (Hrsg.): *Lexikon der Religionen*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 1987
- Waldhoff, Hans-Peter/Tan, Dursun/Kürsat-Ahlers, Ercin (Hrsg.): *Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel*, Frankfurt am Main 1997
- Wallz, Viktoria: "Toleranz fängt beim Kopfuch erst an. Zur Verhinderung der Chancengleichheit durch gesellschaftliche Verhältnisse", in: *Heimeyer/Dollase (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz*, Frankfurt am Main 1996, S.477-500
- Warner, Stephen R.: "Work in Progress towards a New Paradigm for Sociological Study of Religion in the United States", in: *The American Journal of Sociology* 93 (1992/1993), S. 1044-1093
- Warzecha, Birgit: "Die Koedukationsdebatte am Beispiel türkischer Schülerinnen", in: *Kunst und Unterricht* (1993) 170, S.16-18
- Wedel, Heidi: "Politisch inszenierte Privatheit gegen 'Statfeminismus'. Frauen in islamistischen Bewegungen der Republik Türkei", in: *Kerchner, Brigitte/ Wilde, Gabriele (Hrsg.): Staat und Privatheit*, Opladen 1997, S.282-306
- Wein, Christine: *Beziehungen zwischen Erziehung und Bildung und dem sozialen Status der Frauen in der türkischen Gesellschaft*, Köln 1988
- Weinrith, Otfried: "Bildung und Erziehung im Islam", in: *Interkulturell, Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung*, Heft 1/2 (1992), S. 141-158
- Wenning, Norbert: *Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien*, Münster, New York 1993
- Widmann, Horst: "Hürnenfund 'Selbstverwirklichung'. Gegensätzliche Ictivvorstellungen in der deutschen und türkischen Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reintegration türkischer Migrantenkinder" in: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*, Band 29, Fremde. Nächtern. Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD, Herausgegeben von der Hessischen Vereinigung für Volkskunde, Marburg 1992, S.189-196
- Wiegand, Wolfgang: *Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modells religiöser Erziehung*, Wilhelmsfeld 1994
- Wilpert, Carina: "Religion and Ethnicity: Orientalisms, Perceptions and Strategies among Turkish Alevi and Sunni Migrants in Berlin", in: *Götholm, Thomas/Lütjmann, Yuseye Georg (Hrsg.): The New Islamic Presence in Western Europe*, London 1988, S.88-106
- Widies: "Ethnic Identification and the Transition from One Generation to the Next among Turkish Migrants in the Federal Republic of Germany", in: *Oslow/Fijalkowski/Boedemann/Mezken (Hrsg.):*

Ethnicity, Structured Inequality, and the State in Canada and the Federal Republic of Germany, Frankfurt am Main/Berlin/New York/Paris 1991, S. 121-136

Winkler, Michael: "Erziehung", in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2. durchgesehene Auflage, Opladen 1996, S. 53-70

Yalçın-Heckmann, Lale: "Are fireworks Islamic? Towards an understanding of Turkish migrants and Islam in Germany", in: Stewart, Charles/Shaw, Rosalind (Hrsg.): Syncretism/Anti-syncretism: The politics of religious synthesis, New York 1994a, S. 178-195

ders.: "Ağaç yavşken eğilir". Zur religiösen Situation türkischer Kinder und Jugendlichen in Deutschland", in: Falga, Bernard/Witoul de Wenden, Catherine/Legewie, Claus (Hrsg.): De l'immigration à l'intégration en France et en Allemagne, Les éditions du Cerf, Paris 1994b, S. 301-312

ders.: "The predicament of mixing 'culture' and 'religion': Turkish and Muslim commitments in post-migration Germany", in: Baumann/Sumler (ed.): Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments, and comparison, Amsterdam 1995, S. 78-98

ders.: "Growing Up as a Muslim in Germany: Religious Socialization Among Turkish Migrant Families", in: Vertovec, Steven/Rogers, Alisdair (Hrsg.): Muslim European Youth. Reproducing ethnicity, religion, culture, Aldershot, GB/Brookfield, USA 1998, S. 167-192

Yıldırım, Nurettin: Toplumsal-ekonomik durumları ve sorunlarıyla Türkiye'de köy çocukları [Sozioloekonomische Situation und Probleme der Kinder in der ländlichen Türkei], Ankara 1990

Zentrum für Türkeistudien (ZfT) (Hrsg.): Das Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit, Opladen 1995

ZfT (Hrsg.): Türkei Sozialkunde. Wirtschaft - Beruf - Bildung - Religion - Familie - Erziehung, 2. überarbeitete Auflage, Opladen 1995

ZfT (Hrsg.): Der Studienwahlprozess bei türkischen Bildungsländern an Hochschulen des Landes NRW, Opladen 1996

ZfT (Hrsg.): Ehre. Veraltetes Konzept oder Schlüsselbegriff der multikulturellen Gesellschaft?, Köln 1996

ZfT (Hrsg.): Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland, Münster 1998a

ZfT (Hrsg.): Handbuch zum deutsch-türkischen wissenschaftlichen Austausch, Münster 1998b

Zentralinstitut Islam-Archiv-Deutschland e.V. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der deutschen Schule und die muslimischen Schülerinnen und Schüler. Das Ergebnis einer Umfrage des Zentralinstituts Islam-Archiv Deutschland e.V., 1. Teil in: Moslemische Revue 16(71), 4/1995, S. 247-258

ders.: Der Erziehungsauftrag der deutschen Schule und die muslimischen Schülerinnen und Schüler. Das Ergebnis einer Umfrage des Zentralinstituts Islam-Archiv-Deutschland e.V., 2. Teil in: Moslemische Revue 17(12), 1/1996, S. 48-52

## Anhang

## Anhang 1: Interview-Leitfaden

1. **Frühlingsfrage:** "Erzählt doch mal von Deiner Familie" (Familienstruktur, Wohnverhältnisse, Migrationsgeschichte, Leben in und Erfahrungen mit der Türkei)
  2. **Erzählstimulus Schulzeit:** "Erzähl doch mal von Deiner Schulzeit" (Schulkarriere, Freundschaften, Einstellung zur Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft, "prägendes Erlebnis aus der Schulzeit")
  3. **Erzählstimulus Studium:** "Wie kam es dazu, daß Du dieses Studienfach studierst?" (Studienfachwahl, Zufriedenheit mit Studium, Finanzierung des Studiums)
  4. **Erzählstimulus Berufs-/Zukunftsvorstellungen:** "Wie sind deine Pläne für die Zeit nach dem Studium?" (Ehe, Familiengründung, Berufsvorstellungen, Berufserfahrungen, ethnische bzw. roem in diesem Zusammenhang)
  5. **Erzählstimulus religiöse Sozialisaton:** "Wie kam es zu Deiner heutigen Einstellung zum Islam?" (Religionszugehörigkeit, Bedeutung der Religion für sie persönlich, für die Familie, religiöse Erziehung, Veränderungen in Einstellungen zur Religion, Erfahrungen mit außerfamiliärer religiöser Erziehung z.B. in der Schule, Korankurs, religiöse Vorbilder)
  6. **Erzählstimulus religiöse Praxis:** "Welche Gebote stehen für dich im Zentrum deines Glaubens?" (Möglichkeit die eigenen Vorstellungen vom Islam in Deutschland zu praktizieren)
  7. **Erzählstimulus Kleidung und Kopftuch:** "Was verbindet Du mit einem Kopftuch, welche Bedeutung hat für Dich ein Kopftuch?" (Entscheidungsprozess dafür bzw. dagegen, biographische oder sonstige Faktoren, die diese Prozesse beeinflusst haben können, Einstellung der Familie dazu, Kontakt zu Personen mit anderer Einstellung, Zukunftsvorstellung hinsichtlich der Kleidung)
  8. **Erzählstimulus Ehe und Familie:** "Denkst Du daran zu heiraten? Gehört das zu Deinen Lebensplänen?" (Partnerwahl, Partnervorstellungen, ethnische bzw. religiöse Präferenzen, Kinderwunsch)
  9. **Erzählstimulus Erziehung der Kinder:** "Wer sollte hauptsächlich für die Erziehung der Kinder zuständig sein?" (Eigene Erziehungsvorstellungen im Kontrast zu Erziehungspraxis der Eltern, religiöse Erziehungsvorstellungen)
- Offene Fragen mit Assoziationsaufforderung:* (Lernen der Einschätzung, inwieweit die Schlüsselbegriffe der interkulturellen Pädagogik überhaupt Relevanz für die Befragten haben könnten und Einblick in ihre Geschlechtsbilder)
- Was bedeuten folgende Begriffe für dich? Wie bewertest du sie?  
 Interkulturelle Erziehung, Multikulturelle Gesellschaft, Migration, Gemeinschaft, und Individuum, Toleranz
- Fragen zur Vereinbarkeit der Erziehungsvorstellungen mit Leben in Deutschland, Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Zukunftsplänen (Kinderbetreuung):
- Konfrontationsfragen a:* Wenn deine Tochter an einer der u.a. Freizeitaktivitäten teilnehmen möchte, wie reagierst du darauf? Erlaubst Du die Teilnahme?  
 Kindergarten, Haus der Jugend/Jugendzentrum, Theatergruppe, Tanz-/ Folkloregruppe, Musik-/Singkreis, Schwimmgruppe/Schwimmunterricht, Jugendfreizeit/Schulhundheim
- Wie war das bei dir in deiner Kindheit? (Frage nach Perspektivwechsel I)  
 Was würdest du machen, wenn deine Tochter/dein Sohn ausziehen wollte, ohne verheiratet zu sein? (Frage nach Perspektivwechsel II)

*Konfrontationsfragen b:* Was ist deine Meinung zu folgenden Aussagen? (provokante Aussagen sollen die von der Befragten geäußerten Zusammenhänge, Einstellungen, Erfahrungen noch einmal im Lichte konkurrierender Alternativen kritisch hinterfragen, sie eventuell auch mit Selbstbildern konfrontieren)

- a Kinder sollten Ihren Eltern in jedem Fall gehorchen
  - b Im Zweifelsfall soll der Mann in Erziehungsfragen entscheiden
  - c Zu viel Kontakt zu nicht-muslimischen Kindern gefährdet die Erziehung der muslimischen Kinder nach islamischen Werten und Normen
  - d Ein Kind sollte selbst bestimmen, für welche Religion es sich entscheidet
  - e Das westliche pädagogische Konzept ermöglicht allen Kindern die Einführung ihrer Persönlichkeit
  - f Die deutsche Umgebung entfremdet muslimische Kinder ihrer Religion
  - g Das wichtigste Erziehungsziel ist Selbstständigkeit
  - h Der Islam sollte in jedem Fall die Grundlage der Erziehung sein
  - i Erziehung ist Angelegenheit der Eltern, die Schule hat sich nach den Wünschen der Eltern zu richten
  - j Zusammen mit Kindern verschiedener Nationen und Religionen können die türkisch-muslimischen Kinder besser auf das Leben in der Bundesrepublik vorbereitet werden.
  - k Jungen und Mädchen sollten entsprechend ihrer unterschiedlichen Bestimmung erzogen werden
10. **Erzählstimulus Freizeit und gesellschaftliche Aktivitäten:**  
 "Wie verbringst du hauptsächlich deine Freizeit?" (Einbindung in Organisationen, ethnisch-religiöse Zusammensetzung des Freundeskreises, Lektüre-Präferenzen)
11. **Frage nach eigenen Ergänzungen, fehlenden Aspekten**
12. **Allgemeine Daten:** Alter, Familienstand, Studienfach, angestrebter Abschluß, Semesterzahl, Staatsangehörigkeiten, ethnische Gruppe, Bildungsstand der Eltern, gewünschter Code-Name.

**Anhang 2: Liste der Interviewteilnehmerinnen nach Typenzuordnung, Studienfach, sozialistischer und sichtbarer Religionszugehörigkeit**

- Atheistinnen:**  
(2)  
Lena (s,P)  
Assya (s,I)
- Spiritualistinnen:**  
(3)  
Dilan (a,I),  
Mells (a,P),  
Suna (a,P)
- Laizistinnen:**  
(10)  
Canan (a,L) Hande (s,P)  
Ycsim (a,P) Ayten (s,L)  
Sevim (a,L) Meral (s,L)  
Gül (a,P) Suzan (s,L)  
Cansu (s,I) Mediha (s,P)
- pragmatische Ritualistinnen:**  
(4)  
Derya (smk,L)  
Hidayet (smk,I,L)  
Segül (smk,I)  
Nese (s,I)
- idealistische Ritualistinnen:**  
(7)  
Aynur (smk,P)  
Pama (smk,P)  
Nahide (smk,L)  
Fatma (smk,I)  
Zebra (smk,L)  
Hatice (smk,L)  
Betül (smk,I)

**Legende:**

- s= Sunnitin  
a= Alevitin  
smk= Sunnitin mit Kopftuch  
L= Lehramt  
P= Diplom-Pädagogik  
SP= Sozialpädagogik

Anhang 3 Tabelle zu den Ausprägungen der Dimensionen der Religiosität nach Typen religiöser Orientierung

Dimensionen der Religiosität	Altheistinnen	Spiritualistinnen		Laizistinnen		pragmatische Ritualistinnen	idealistische Ritualistinnen
		atheistische	sunnitische	atheistische	sunnitische		
1) Rituelle Dimension (religiöse Praxis)	keine Ausprägung	sehr schwach ausgeprägt: sporadische Anweisung religiöser Praxis als religiöse Praxis	sehr schwach ausgeprägt: sporadische Wissensanweisung als Teil der rituellen Praxis	mittelstark ausgeprägt: Lesen von Koranübersetzungen, Fasten, Spontangebet, Ritualgebet	mittelstark ausgeprägt: Lesen von Koranübersetzungen, Fasten, Spontangebet, Ritualgebet (individuelle Schwerpunktssetzung)	stark ausgeprägt: Rituelle Praxis als lebensumfassende, lebensstrukturierende religiöse Praxis vor allem in Form von Element, Praxis in Form von Fasten, Ritualgebet, Kommunikation, Lesen von Koranübersetzungen, Kopftuchtragen	sehr stark ausgeprägt: umfassende, lebensstrukturierende religiöse Praxis vor allem in Form von Element, Praxis in Form von Fasten, Ritualgebet, Kommunikation, Lesen von Koranübersetzungen, Kopftuchtragen
2) Ideologische Dimension (religiöse Glaubens)	keine Ausprägung	stark ausgeprägt: Bekanntnis zum Glauben an Gott, Glauben an Wunder, keine Bindung an sozialisierte Religion	mittelstark ausgeprägt: grundständliches Bekanntnis zum Alevitismus	mittelstark ausgeprägt: Bekanntnis zum islamischen Gottesverständnis, Glauben an die Prophetenschaft Muhammads, Koran, jenseits	mittelstark ausgeprägt: Bekanntnis zum islamischen Gottesverständnis, zum Glauben an die Prophetenschaft Muhammads, Koran, jenseits	sehr stark ausgeprägt: Bekanntnis zum islamischen Gottesverständnis, zum Glauben an die Prophetenschaft Muhammads, Koran, jenseits	sehr stark ausgeprägt: Wissensaneignung als Teil der rituellen Praxis und zu Glaubensstärkung, Abgrenzung zur Tradition
3) Intellektuelle Dimension (religiöses Wissen)	teil der Allgemeinbildung befördert	sehr schwach ausgeprägt: Anweisung als Teil der Allgemeinbildung, nicht zur Glaubensstärkung	stark ausgeprägt: religiöses Wissen (religiöse Identitätsstärkung)	sehr schwach ausgeprägt: religiöses Grundwissen anliegen als Korrektheit für Erziehung der Kinder	sehr stark ausgeprägt: Wissensaneignung als Teil der rituellen Praxis und zu Glaubensstärkung, Abgrenzung zur Tradition	sehr stark ausgeprägt: Erkennung des wahren Islam, als lebensumfassendes Wissen, Abgrenzung zur Tradition	sehr stark ausgeprägt: religiöses Wissen als Grundlage eines bewußten Glaubens, zur Erkennung des wahren Islam, als lebensumfassendes Wissen, Abgrenzung zur Tradition



**Verlag für Interkulturelle Kommunikation**

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 78-1808 · Fax (069) 7896573  
 e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de  
 Internet: www.iko-verlag.de

**Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität**

Herausgegeben für die  
 Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle am  
 Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der  
 Technischen Universität Berlin

von  
 Marie-Eleonora Karsten/Helga Marburger/Ulrich Stejneger

- Band 1**  
 Silke Klesner  
**Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland**  
 Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebenswerten anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews  
 1990, 194 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-020-X
- Band 2**  
 Gisela Grotjan  
**Gesundheit und Krankheit in der Migration**  
 Sozialisations- und Lebensbedingungen bei Frauen aus der Türkei  
 1991, 301 S., DM 52,00, ISBN 3-88939-021-8
- Band 3**  
 Helma Lutz  
**Welten verbunden**  
 Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland  
 1991, 291 S., DM 89,00, ISBN 3-88939-022-6
- Band 4**  
 Haymo Mitschian  
**Chinesische Lerngewohnheiten**  
 Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volkshochschule China  
 1991, 410 S., DM 69,80, ISBN 3-88939-023-4
- Band 5**  
 Heidi Rösch  
**Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext**  
 Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Önen, Ayşe Çelik, Franco Bonchi und Rafik Schami  
 1992, 241 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-024-2
- Band 6**  
 Christiane Griese/Helga Marburger  
**Zwischen Internationalismus und Patriotismus**  
 Konzepte des Umgangs mit Fremden und Fremdkult in den Schulen der DDR  
 1995, 212 S., DM 48,00, ISBN 3-88939-025-0

- Band 7**  
 Helga Marburger/Silke Klesner (Hrsg.)  
**Jugend und deutsch-polnische Nachbarschaft**  
 Bilder vom Anderen, Austausch- und Migrationserfahrungen, grenzüberschreitende Projekte und Kooperationen  
 1996, 256 S., DM 44,80, ISBN 3-88939-249-0
- Band 8**  
 Helga Marburger/Heidi Rösch/Joyce Drewes-Fuhrke/Arnim Hoch/Silke Klesner  
**Interkulturelle Kommunikation in multikulturellen Pädagogenteams**  
 1998, 280 S., DM 44,80, ISBN 3-88939-459-5
- Band 9**  
 Bettina Alavi  
**Geschichtsunterricht in der multietnischen Gesellschaft**  
 Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation und Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen  
 1998, 430 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-458-2
- Band 10**  
 Norbert T. Weber (Hrsg.)  
**Die Oler überquerten**  
 Deutsch-polnische Begegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag  
 1999, 328 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-496-5
- Band 11**  
 Inna Axtel/Helga Marburger (Hrsg.)  
**Alltag und Lebenswelten von Migrantenkindern**  
 2000, 238 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-520-1

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
 Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.**

Intensität der Ausprägung (Einschlussspektrums des Samples): sehr schwach - schwach - mittel - stark - sehr stark

Dimensionen der Religiosität	4.) Dimension Erläuterung (religiöses Erleben)	5.) Dimension sozialer Konsequenzen der Religiosität
Atheismus	keine Ausprägung	keine Ausprägung
Spiritualistinnen	stark ausgeprägt: Geborgenheit, Glück, Identifikation mit Symbolen, Gefühl des Bedürfnis, Zuneigung	schwach bis mittel ausgeprägt: Grundlage ethischer Grundprinzipien, Hilfe bei Bewältigung von Lebenskrisen, Charakterstärkung
atheistische	mittelstark ausgeprägt: Identifikation mit Symbolen, Gefühl der Resondertheit	stark ausgeprägt: Grundlage ethischer Grundprinzipien, Stärkung des Verantwortens von Menschlichkeit
Laistinnen	mittel bis stark ausgeprägt: Halt, Lebenssinn, Sinnhaftigkeit, Vertrauen in Glauben	stark ausgeprägt: Grundlage ethischer Grundprinzipien, Anleitung zum sozialen Handeln
pragmatische Christinnen	sehr stark ausgeprägt: Lebenssinn, Geborgenheit, Glück, Hilfe, Nähe, Horizontverweiterung, Gefühl der permanen Nähe Gottes, Glück, Glückseligkeit	stark ausgeprägt: Hilfe in Lebenskrisen, ethische Grundprinzipien, Orientierung des Lebens an Religion vermittelt Glaubwürdigkeit
idealistische Ritualistinnen	sehr stark ausgeprägt: Lebenssinn, Geborgenheit, Glück, Hilfe, Nähe, Horizontverweiterung, Gefühl der permanen Nähe Gottes, Glück, Glückseligkeit	sehr stark ausgeprägt: Rückgriff auf bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse, soziale Bewusstheit, soziales Engagement



## Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575  
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de  
Internet: www.iko-verlag.de

### Workstatt-Berichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin

Herausgegeben für die  
Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle am  
Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der  
Technischen Universität Berlin  
von  
Mario-Eleanora Karsten/Helga Marburger/Ulrich Steinmüller

- Nr. 1  
Kleifitz/Schwarz/Schwabe/Altherr/Marburger/Karsten  
**BRD - DDR**  
Alle und neue Russen im Zuge der deutsch-  
deutschen Einigung  
1990, 90 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-013-7
- Nr. 2  
TANDEM e.V.  
**Sprachen lernen im Interkulturellen Austausch**  
Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage  
1990  
1991, 210 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-014-5
- Nr. 3  
Helga Marburger (Hrsg.)  
**Schule in der multikulturellen Gesellschaft**  
Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung  
3. Aufl. 1998, 225 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-015-3
- Nr. 4  
Helga Marburger (Hrsg.)  
**„Und wir haben unseren Beitrag zur Volkswirtschaft  
geleistet“**  
Eine aktuelle Bestandaufnahme der Situation der  
Vertragsarbeitnehmer der ehemaligen DDR vor und  
nach der Wende  
1993, 132 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-016-1
- Nr. 5  
Ulrich Steinmüller (Hrsg.)  
**Deutsch international und interkulturell**  
A sprachvermittlung Deutsch als Zweit-,  
Fremd- und Fachsprache  
1993, 320 S., DM 56,80, ISBN 3-88939-017-X
- Nr. 6  
Helga Marburger (Hrsg.)  
**Ost-West-Migration**  
Lebens- und Arbeitsbedingungen von Migranten aus  
Osteuropa in den neuen Bundesländern und Berlin  
1994, 120 S., DM 34,80, ISBN 3-88939-019-6

- Nr. 7  
Heidi Bösch  
**Interkulturell unterrichten mit Gedächtnis**  
Zur Didaktik der Migrationslyrik  
1995, 145 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-019-6
- Nr. 8  
Manfred Peltz (Hrsg.)  
**Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüber-  
schreitende Projekte**  
Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage  
1994 in Freiburg i.Br.  
1995, 255 S., DM 89,00, ISBN 3-88939-026-9
- Nr. 9  
Gabriele Buschmann/Meng Hang  
**Interkulturelle Sprach- und Kulturhilfe**  
ca. 160 S., ca. DM 29,80, ISBN 3-88939-227-X  
erschient: Herbst 2000
- Nr. 10  
Maria Montiro/Simone Rieger/Komuald Skihaj  
Ulrich Steinmüller  
**Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im  
Ingenieurstudium**  
1997, 180 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-228-8
- Nr. 11  
Andreas Heinze/Gisela Heibig/Paul Jungbluth/  
Eckhard Koenigs/Helga Marburger  
**Schule und multimedialische Schülerschaft**  
Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsstrategien  
von Lehrern und Schülern  
1997, 160 S., DM 32,80, ISBN 3-88939-243-1

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.  
Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.



Die vorliegende Studie befaßt sich mit einer neuen Gruppe gesellschaftlicher Akteure im Bildungsbereich der Bundesrepublik.

Basierend auf 26 Tiefeninterviews zeichnet sie erstmalig die Vielfalt religiöser Orientierungen von türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland nach. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die Zusammenhänge zwischen religiös dominierten Werten und Normvorstellungen und den Bildungs- und Erziehungsidealen der Befragten.

Zu den zentralen Ergebnissen der Untersuchung gehört, daß nach dem Verständnis der angehenden Pädagoginnen aus der Mitte der Migrantengesellschaft gelebter Islam und eine moderne, zeitgemäße Erziehung keinen Widerspruch darstellen und ihr Wissen und ihre Erfahrung bei künftigen Überlegungen zu interkulturell ausgerichteten pädagogischen Konzepten unverzichtbar sind!

ISBN 3-88939-534-1

**IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation**