
Muslimische Jugendliche in Deutschland zwischen Islam und Islamismus

Achern 2009

Patrik Schneider
Dipl. Theologe
Heinrich-Schüle-Str. 26
77855 Achern
Mail: schneiderpatrik@aol.com

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	1
1 EINFÜHRUNG	3
SEHEN	6
2 DER ISLAMISMUS ALS HERAUSFORDERUNG AN DIE PLURALE GESELLSCHAFT	6
2.1 ISLAM	6
2.2 DER MILITANTE UND POLITISCHE ISLAMISMUS	7
2.3 MIGRATION	9
2.3.1 Die Rolle der Religion im Migrationsprozess	9
2.3.2 Integration oder Zusammenwachsen	10
2.3.3 Zusammenfassung	12
3 ISLAM UND ISLAMISMUS BEI MUSLIMISCHEN JUGENDLICHEN	12
3.1 EMPIRISCHE ANNÄHERUNG: ISLAMISCHE JUGENDLICHE UND IHRE WELTEN	12
3.2 BILDUNGSGEFÄLLE	12
3.3 BESCHREIBUNGEN DER RELIGIOSITÄT	14
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	16
URTEILEN	17
4 FUNDAMENTALISMUS?	17
4.1 DER WESTLICH EXPORTIERTE RELIGIÖSE FUNDAMENTALISMUS	17
4.2 HINGABE ALS WESENTLICHER BEGRIFF DER GOTTESVORSTELLUNGEN	19
4.2.1 Hingabe	19
4.2.2 Urmonotheismus	20
4.2.3 Der biblische Monotheismus	20
4.2.4 Der islamische Monotheismus	21
4.3 ZUSAMMENFASSUNG	22
HANDELN	23
5 DIE ROLLE DER BILDUNG	23
5.1 DIE ROLLE DER BILDUNG	23
5.1.1 Bildung	23
5.1.2 Reicht religiöse Bildung allein?	24
5.1.3 Politische Bildung	24
5.1.4 Wissenschaftstheoretische Aspekte	25
5.1.5 Zusammenfassung	26
5.2 MÖGLICHE BILDUNGSKONZEPTE	26

5.2.1	Ethikunterricht als Pflichtfach	26
5.2.2	Islamischer Religionsunterricht	27
5.2.3	Auswirkungen auf den Religionsunterricht	28
5.2.4	Zusammenfassung	32
6	ERGEBNIS	33
7	LITERATURVERZEICHNIS	35

Gewidmet allen muslimischen Schülern, die bei mir Gast im Katholischen Religionsunterricht waren...

Achern, den 8.Juli 2009

1 Einführung

Die Bedrohung durch islamistischen Terror scheint in Deutschland gerade besonders hoch. „Man bereite sich“, so war der Tage in den bundesweiten Nachrichtenagenturen zu hören, „konkret auf einen möglichen islamistischen Anschlag vor“.¹ Der Islam wurde durch Terror und theokratischen Islamismus zum weltweit gefürchteten Droh- und Angstbegriff. Nun leben in Deutschland über 1,5 Millionen muslimischer Jugendliche. Stellen sie ein Gefahrenpotential dar? Wie leben sie ihre Glaubensüberzeugung und die damit verbundenen Kultvorstellungen in einer demokratischen und pluralen Gesellschaft? Neigen sie zu fundamentalistischen Strömungen? Aus einer religionspädagogischen Perspektive ist nach möglichen bildungspolitischen Konsequenzen zu fragen, die sich besonders für eine christliche Religionspädagogik (RP) ergeben können. Drei seien hier angedeutet.

a) wie kann religiöse Bildung schulisch künftig organisiert werden? Die Islamdebatte bringt bildungspolitisch das herkömmliche Konzept von Religionsunterricht (RU), wie es in der Verfassung² geregelt ist, zunehmend unter Zugzwang. Durch die Abnahme der konfessioneller Zugehörigkeit bzw. die große Zahl der Muslime in Deutschland erreicht der an die Religionszugehörigkeit gebundene RU immer weniger Schulpflichtige. Deshalb mehren sich die Stimmen, die entweder die Einführung eines eigenen konfessionellen Islamunterrichtes oder zumindest die flächendeckende und an keine Religionszugehörigkeit gebundene Einführung des Faches: Lebensgestaltung - Ethik-Religionskunde (LER) fordern. BW hat 2006 an ausgewählten Grundschulen schon islamischen RU eingeführt. Hier scheint eine Positionierung, die inhaltlich und theologisch argumentiert, geboten.

b) wie kann der Islam als gesamtgesellschaftlich hochbrisantes Thema theologisch verantwortet Gegenstand im RU werden? Derzeit ist in der RP eine Wende zu beobachten. Die religionspädagogische Konzepte waren bislang stärker ästhetisch und erlebnispädagogisch ausgerichtet. Nach einer fast zehnjährigen Abstinenz sozialetischer Themen wird die politische Dimension religiöser Bildung wieder neu entdeckt³ - und sogar eine Forschungslücke diagnostiziert.⁴ Dabei wird insbesondere die enge Kohärenz zwischen der Gottesvorstellung von Glaubensgemein-

¹ Deutschland: Erhöhte Terrorgefahr vor Bundestagswahl in: Focus-online vom 2.7.2009, http://www.focus.de/politik/weitere-meldungen/deutschland-erhoehte-terrorgefahr-vor-bundestagswahl_aid_413545.html (download v. 5.7.2009)

² Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Art. 7 Abs. 3

³ Z.B. Grümme, B., Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme - Grundsatzüberlegungen - Perspektiven für ein politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, S. 14. Dort schreibt er von einer sich auftuenden Forschungslücke. Vgl. auch den religionspolitischen Ansatz von Schieder, R., Sind Religionen gefährlich? Berlin 2008.

⁴ Grümme, B. a.a.O., S. 14 Anm. 12.

schaften und ihrer politischen Praxis in den Vordergrund gerückt.⁵ Der Problemorientierte Unterricht - so wird kritisiert⁶ - habe diese Dimension vernachlässigt und Politische Ethik und Theologie getrennt. Die neuen Ansätze wollen diese Trennung überwinden und die politische Dimension religiöser Bildung in der Theologie verorten. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Islam wird demzufolge ohne die Beschäftigung mit den theologischen Vorstellungen der islamischen Glaubensgemeinschaft nicht auskommen.

c) Zudem lässt sich die Frage stellen, ob sich aus dem religionspolitischen Nachdenken über muslimische Jugendliche in Deutschland auch Anforderungsprofile für die kirchliche Praxis über den RU hinaus ergeben - z.B. für den Umgang mit den Migranten. Hier wäre eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit - bsp. mit der Christlichen Sozialethik – wünschenswert. Wenn beispielsweise muslimische Jugendliche aufgrund ihrer ethnischen und religiösen Herkunft tatsächlich schlechtere Bildungschancen in Deutschland haben, dann müsste die RP diakonisch auch mehr politisch handeln, in die Bildungsdebatte eingreifen und sich für gerechte Beteiligungschancen von muslimischen Schülern im Bildungssystem einsetzen. Das fordern Christliche Sozialethiker seit Jahren.⁷

Der Islam ist also durchaus eine religionspolitische und theologische Herausforderung für die RP. Methodisch möchte ich nach dem klassischen Dreischritt SEHEN - URTEILEN - HANDELN vorgehen. Er kann helfen, abstrakte Theologie und politische Praxis zu verbinden und wissenschaftstheoretisch als eine mögliche, verbindende Brücke zwischen der Christlichen Sozialethik und RP beschrieben werden.⁸

Bevor wir ins Urteilen bzw. Handeln vorstoßen, ist im SEHEN - Schritt eine Beschreibung des Phänomens der Lebensumstände muslimischer Jugendlichen in Deutschland notwendig. Das empirische Material ist karg. Zudem sind begriffliche Klärungen unumgänglich. Zuerst ist nach den Begriffen (2) Islam und Islamismus, danach nach dem der Migration zu fragen. Anschließend werden speziell die Lebenswelten der Jugendlichen in den Blick genommen (3). Schwerpunkt sind besonders ihre religiöse Einstellungen unter der Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. Es zeigt sich, dass sich hier weniger der theokratische Grundzug des Islams als kritisch erweist, sondern die sozialen Schieflagen, denen Ausländer in der Bundesrepublik nach wie vor ausgesetzt sind. Hier kann der Nährboden für fundamentalistische Tendenzen gesucht werden.

⁵ Vgl. Grümme, B. a.a.O., S. 29ff.

⁶ Kunstmann, J., Religionspädagogik, Eine Einführung, Tübingen Basel 2004 (UTB Theologie 2500)S. 58.

⁷ Z.B. Fuchs, O., Die Identität der Schulpastoral im Spannungsfeld von staatlicher Bildung, kirchlicher Mission und solidarischer Gemeinschaft, in: Biesinger, A., Schmidt J. (Hrsg.), Schulpastoral an beruflichen Schulen - Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Norderstedt 2006 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 4), S. 10- 29. Heimbach-Steins, M., Bildung und Chancengleichheit, in: dies., Christliche Sozialethik – ein Lehrbuch, Band II Konkretionen, Regensburg 2005, S. 50- 81.

⁸ Vgl. meine eigene noch unveröffentlichte Forschung zum Verbindenden dieser beiden theologischen Disziplinen. Beide verbindet die hermeneutische und kontextuale Methode.

Danach werden im URTEILEN - Schritt mögliche Erklärungsmodelle für fundamentalistische Religiosität skizziert und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet. Das ist die Aufgabe des vierten Abschnitts. Jugendlicher Fundamentalismus kann unterschiedliche Ursachen haben und muss nicht unbedingt religiös motiviert sein. Er kann da, wo er erkennbar wird, durchaus auch eine Reaktion auf politische und ökonomische Schief lagen sein, die mit religiös indifferenten Begriffen überhöht werden. Allerdings kann er speziell im Zusammenhang mit der islamischen Gottesvorstellung als politische Konsequenz des Glaubens abgeleitet werden. Beide Erklärungsmodelle stellen die Frage nach dem politischen und dem religionspädagogischen Umgang mit dem Islam in einer demokratisch, westlich geprägten Gesellschaft. Und beide verweisen auf die Bedeutung der Bildung im Umgang mit dem Islam. Der eine mehr an die Adresse der Bildungspolitik allgemein, der andere eher binnenperspektivisch als Anfrage an die Religionspädagogik.

Deshalb werden im fünften Abschnitt, dem HANDELN, dann abschließend a) gesellschaftliche und b) religionspädagogische Horizonte und Konsequenzen diskutiert, die konsensfähig bzw. geeignet scheinen, dem Problem muslimischer Jugendlicher zwischen Islam und Islamismus in Deutschland gerecht zu werden.

SEHEN

2 Der Islamismus als Herausforderung an die plurale Gesellschaft

2.1 Islam

Der Islam bzw. der oft mit ihm verwechselte Islamismus ist weniger ein religiöses Problem für die westlichen Demokratien denn ein politisches, ökonomisches und mediales. Denn den Islam in Reinform gibt es nicht. Er kann als ein westlich, medial vermitteltes Phänomen dargestellt werden.⁹ Wenn in Deutschland und anderen westlichen Kulturen von dem Islam gesprochen wird, ist meist das medial gefilterte Konstrukt gemeint, das diese Religion als „monolithischen Block“¹⁰ darstellt. „In der medialen Aufarbeitung formt sich ein durchgängig düsteres Bild: der Islam als Symbol für Fanatismus und terroristische Bedrohung.“¹¹ Ethnische und religiöse Unterschiede bleiben in der Vermittlung durch mediale Bilder, Töne oder Bücher weitgehend unberücksichtigt. Mit der fremden Religion können Ausländer durch ein Merkmal beschrieben und unterschieden werden. Gleichzeitig erweist sich diese monolithische Darstellung auch als geeignetes, kultur- und identitätsstiftendes Konstrukt für die Migranten. Die Religionszugehörigkeit kann auf beiden Seiten zum signifikanten Unterscheidungsmerkmal werden: entweder zum Zeichen der Andersartigkeit bzw. Fremdheit einer Gruppe oder der Identitätszugehörigkeit zu einer Gruppe. Auf die Rolle der Religion im Klassifizieren ethnischer Gruppen weist auch verräterisch die deutsche Sprachentwicklung hin: Die Bezeichnung ‚Türke‘ als Synonym für ausländische Arbeiter wurde im Deutschen in den letzten 20 Jahren sukzessive durch den Begriff ‚Muslim‘ abgelöst.¹²

Der Islam selbst ist eine Glaubensbewegung, die seit dem 7. Jahrhundert n.Chr. sich besonders in arabischen Ländern ausbreitete und wie das Christentum unterschiedliche religiöse und kulturelle Akzentuierungen erfuhr. Der Islam ist mit c. 1,3 Milliarden Anhängern die zweitgrößte Weltreligion. Sunniten, Schiiten und Aleviten sind die bekanntesten Strömungen. Neben theologischen Unterschieden gibt es auch unter-

⁹ Beck-Gernsheim, Türkische Bräute und andere Opfergeschichten, in: Beck, U., (Hrsg.), Generation Global, Frankfurt 2007, S. 152- 166, zeigt am Beispiel der westlichen Vorstellung über islamische Zwangsheirat diese gefährliche Tendenz zur Verallgemeinerung durch die Literatur.

¹⁰ Ebd. S. 153.

¹¹ Zitiert nach ebd. S. 152

¹² Schieder,R., a.a.O., S.93.

schiedliche regionale Ausprägungen.¹³ Der Irakkonflikt zeigt, wie unterschiedlich und gegensätzlich diese Richtungen in ihrer politischen Konsequenz untereinander sein können. Das Verbindende für alle Muslime ist der Glaube an Allah als den all einzigen Gott und der Koran, der dem Propheten Mohammed (c. 570 - 632) geoffenbart wurde. Nicht der Islam als religiöse Glaubensgemeinschaft wurde zur Weltbedrohung, sondern der militante oder politische Islamismus.

2.2 Der militante und politische Islamismus

Der militante Islamismus als politisches, und nicht in erster Linie als religiöses oder theologisches Phänomen, entstand in den 1970er Jahren. Es bildeten sich terroristische und militante Strömungen, die, noch als gemäßigte Richtung, beanspruchten, Länder im Namen Allahs theokratisch zu beherrschen. Die Ursache für die Entstehung dieser politischen Richtung scheint klar, so zumindest nach dem Ergebnis des Religionsmonitors 2008: Nach ihm gibt es einen gesichert erkennbaren Zusammenhang zwischen beschleunigter „Globalisierung und forcierter Identitäts- und Authentizitätspolitik“¹⁴ der arabischen Länder. Diese Regime erzwangen und erzwingen politisch den totalen Gehorsam ihrer Bürger unter den Koran und vor allem die Scharia. Gewählte Regierungen sind von der Legitimation theologischer und religiöser Führer in den Wächterräten abhängig. Die Machtergreifung im Iran durch religiöse, im Westen ausgebildete Führer schreckte den Westen 1979 erstmals auf. Sie wurde als islamische Revolution gefeiert, um den proamerikanischen und kapitalistischen Schah zu stürzen. Ayatolla Ruhollah Musavi Kohmeni (1902 - 1989) leitete seinen politischen Anspruch durch die religiöse Autorität des Korans und von der Scharia, dem religiös unabänderlichen Gesetz des Islams, ab.

Hintergrund ist eine theokratisch legitimierende Staatsvorstellung, die aus der islamischen Religion simplifizierend und verabsolutierend abgeleitet wird und vor allem als Macht gegen die wirtschaftsliberalen und demokratischen Ordnungen des Westens eingesetzt wird. Sie werden zum Feindbild erklärt und religiös zum Satan, zum Gegenspieler Allahs überhöht. Die Gottesherrschaft Allahs setzt sich im Kampf gegen das Böse durch die Staatsgewalt durch. Es geht den religiösen Führern also um politische Macht, die sie mit der Umsetzung der Scharia religiös legitimieren. Und die Gesetze sind erbarmungslos: Zum Beispiel können Apostaten, also Konvertiten, die vom Islam zu einer anderen Religion übertreten, durch den Staat zur Todesstrafe verurteilt werden.

Diese theokratische Staatsvorstellung steht der aufgeklärten, westlichen Vorstellung über das moderne Staatswesen diametral entgegen. Besonders Länder mit großer Armut und niedrigem Bildungsniveau scheinen für diesen theokratischen Islam anfällig. Pakistan, Afghanistan oder Jemen sind die bekanntesten Beispiele. Diese Regime wi-

¹³ Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, S. 219-229.

¹⁴ Ebd. S. 219 mit dem Zusatz, dass dies wenig empirisch belegt werden kann.

dersprechen nicht nur dem Grundverständnis von Religion in der Moderne, sondern sie verstoßen auch eklatant gegen die Grundüberzeugungen der Moderne, bsp. den Menschenrechten.

Im Zuge des Nahostkonfliktes bildeten sich neben den theokratischen Staaten auch radikale islamistische Terrorgruppen. Sie bedienen sich westlicher Terror- bzw. faschistoider europäischer Denkmuster, die mit dem ursprünglichen Islam nichts gemein haben.¹⁵ Die religiöse Überhöhung hat „mit der realen Geschichte der sunnitisch-arabischen Welt kaum mehr zu tun als die Walhalla-Mythologie der Nazis mit der real erinnerten deutschen Geschichte.“¹⁶ Die libanesische Hisbollah, übersetzt die ‚Partei Gottes‘, ist eine schiitische Gründung aus den 1980er Jahre. Trotz ihrer kriminellen Machenschaften ist sie seit 1992 auch im libanesischen Parlament mit Sitz und Stimme vertreten. Seit den Terroranschlägen vom 11.9.01 eskalierte der Islamismus als weltweit agierende und bedrohende Terrorbewegung, die national nicht mehr lokalisierbar ist. Amerika wurde von islamistischen Fundamentalisten zum kapitalistischen ‚Großen Satan‘ erklärt, Israel zum ‚Kleinen‘. Die Bekämpfung und Zerstörung dieser westlichen Staaten wurde religiös legitimiert und die Soldaten im Namen Allahs - auch als Selbstmordattentäter - rekrutiert: als Kämpfer des Dschihads, des Heiligen Krieges. Die al-Qaida steht stellvertretend für diesen militant agierenden Islam.

Das, was die westlichen Demokratien am Islamismus so erschreckt, sind weniger seine religiösen Inhalte als seine gewalttätige und politisch unberechenbare Rigorosität. Dem Westen bleibt vieles suspekt: z.B.: religiös und politisch motivierte Selbstmordattentate oder ein theologischer Wächterrat, der die Politik bestimmt.¹⁷

Wie aber damit umgehen? Den Islamismus bekämpfen Ja! Aber wie? Alle Muslime unter terroristischen Generalverdacht stellen? Die amerikanische Antwort kam schnell. Sie erklärte Irak, Iran und Nordkorea zur „Achse des Bösen“¹⁸ und deutete den Konflikt als „Kampf der Kulturen“¹⁹. Der Islamismus hatte sich als terroristische und militante Bedrohung ins Zentrum der Weltpolitik gedrängt. Die schon jahrelange andauernden Afghanistan- und Irakkriege waren und sind die militärische Reaktion auf den „clash of civilisation“, wie aus amerikanisch konservativer Sicht diese Bedrohung kulturhermeneutisch gedeutet und moralisch gerechtfertigt wurde. Dieser militante Islamismus wird im Bericht des Bundesverfassungsschutzes 2009 nach wie vor als höchstgefährlich eingestuft: „Zur herausragenden Bedrohung auch für die Innere Sicherheit Deutschlands hat sich der Islamismus entwickelt, insbesondere in seiner terroristischen Ausprägung.“²⁰

¹⁵ Keramani, N., Der neue Terrorismus: Dynamit des Geistes, in U. Beck., a.a.O., S.36- 53. hier S. 41.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Abbildung im Spiegel 26/2009, S. 98

¹⁸ So der amerikanische Präsident G. W. Bush nach den Anschlägen des 11.9.2001.

¹⁹ Vgl die umstrittene These von Huntington, S.-P., The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York 1998.

²⁰ Bundesamt für Verfassungsschutz: http://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af_islamismus/ (download 7.7.09)

Hat er etwas mit dem ursprünglichen Glauben der Muslime gemein oder ist es nur eine ideologisierte Fratze? Es gibt unterschiedliche Deutungen. Der Theologe Rolf Schieder²¹ analysiert den politischen Islamismus als eine westliche Erfindung mit marxistischem Revolutionshintergrund. (s. 4.1). Auch der deutsche Verfassungsschutz²² beschreibt diesen politischen Islamismus nicht als religiöse, sondern als sozialrevolutionäre Bewegung. Jürgen Moltmann²³ ist da skeptischer. Er sieht einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Glauben an Allah und der politischen und theokratischen Handlung (s. 0).

2.3 Migration

Der militante und politische Islamismus stellt eine beständige Gewaltgefahr für die westliche Welt dar. Daran wird niemand ernsthaft zweifeln. Aber lässt sich mit ihm die tagespolitischen Auseinandersetzungen um den Islam in Deutschland hinreichend erklären? Z.B. die Auseinandersetzungen um den Standort von Moscheen wie in Köln oder die heftige politische Auseinandersetzung um das Kopftuchverbot für muslimische Mädchen in deutschen Schulen oder jüngst der Streit zwischen Kardinal Lehmann und dem islamischen Kulturkritiker Navid Kermani anlässlich der Vergabe des hessischen Kulturpreises 2009? Noch signifikanter: Zwangsheiraten²⁴ oder brutale Morde im Namen der Ehre, die mit religiösen Motiven legitimiert werden. Sind sie Ausdruck der Militanz der Muslime?

2.3.1 Die Rolle der Religion im Migrationsprozess

Nein. Dahinter verbergen sich wohl eher kultur- und ökonomiebedingte Aus- und Abgrenzungen. Denn die Menschen brachten im Zuge der Anwerbung von sogenannten Gastarbeitern seit den 1960er Jahren nicht nur ihre billige Arbeitskraft nach Deutschland aus ihren Heimatländern mit, sondern auch ihre religiösen Vorstellungen und Rituale. Immerhin haben heute ein Drittel aller Schüler in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund.²⁵ Die Begegnung der beiden unterschiedlicher Kulturwelten verlief aber weit weniger dramatisch, als das der oben beschriebene Islamismus befürchten lässt: Zumindest wenn man dem Verfassungsschutz folgt. Obwohl er eindringlich vor dem terroristischen Islamismus warnt, beschreibt er 2006 die Lage der Muslime in Deutschland recht positiv: „In Deutschland leben 3,2 Millionen Muslime. 99% der mus-

²¹ Schieder, R., Sind Religionen gefährlich? Berlin 2008, S. 63 Islamismus sei eine „westliche Erfindung“.

²² Ebd.

²³ Moltmann, J., Sein Name ist Gerechtigkeit. Neue Beiträge zur christlichen Gotteslehre, Gütersloh 2008.

²⁴ Vgl. Internationale Gesellschaft für Menschenrechte, <http://www.igfm.de/> (download v. 15.6.2009) oder Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2005 (Hrsg.), Bielefeld, H. Zwangsheirat und multikulturelle Gesellschaft, Anmerkungen zur aktuellen Debatte. http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Bielefeld_Zwangsheirat.pdf (download 14.6.2009) Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2005 Hrsg.)

²⁵ Ausführlicher dazu in Abschnitt 3.2

limischen Mitbürger üben ihre Religion friedlich aus und respektieren die vom Grundgesetz vorgegebene Werteordnung.²⁶

Das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen verlief und verläuft seit Jahrzehnten parallel. Bestimmte Kulturgüter wie Dönerstände oder Moscheen haben zwar das Bild unserer Städte verändert, dennoch sind viele Migranten, besonders in Großstädten in Submilieus unter sich geblieben. Obwohl sie seit Jahrzehnten und mehreren Generationen in Deutschland leben und arbeiten sind viele, besonders Frauen, der deutschen Sprache nicht mächtig. Die sie unterscheidenden kulturellen und religiösen Wertevorstellungen aus ihren Heimatländer werden fern von der Heimat in den Aufnahmeländern besonders kultiviert. Die Religion, als die das unterscheidende und miteinander verbindende Merkmal wird als geistige Brücke zur Herkunft, als Mittel zur Kulturerhaltung mit dem Herkunftsland im Aufnahmeland, gepflegt und genutzt.²⁷

In Deutschland und anderen Ländern erweist sich offensichtlich nicht der politische und theokratische Islamismus als Problem, sondern eher die schwierige und noch nicht bewältigte Konfrontation von Kulturen, die sich selbst durch diese Begegnung wandeln und ändern. In diesem Migrationsprozess wird der Bildung als Teilhabemöglichkeit an den gesellschaftlichen Ressourcen ein besondere Bedeutung zugemessen. Sie soll im wesentlichen über die Chancen der Partizipation und Integration in die Gesellschaft entscheiden. Bildung ist eine Integrationshilfe, die kulturelle Gegensätze überwinden helfen kann.

2.3.2 Integration oder Zusammenwachsen

Integrationsmodelle wie das obige implizieren normativ ein nationales und kulturelles Vorverständnis der westlichen Aufnahmeländer: Migranten sind Gäste, die sich in der betreffenden Kultur anpassen und zurecht finden müssen. Vorausgesetzt wird dabei, dass die nationalstaatlichen und kulturellen Marker der Aufnahmeländer normativ verbindlich sind und bleiben.

Soziologisch kann aber die Migration auch als der Weg des Zusammenwachsens verschiedener kultureller Mentalitäten in eine neue globale Gesellschaftsform beschrieben werden²⁸, in der nationale und ethnische Unterschiede immer bedeutungsloser werden bzw. miteinander verschmelzen.²⁹ Durch die wirtschaftliche Globalisierung treffen sich einst regional bedingte und gewachsene, religiöse und kulturelle Welten und prallen entlokalisiert und entnationalisiert aufeinander. Es kommt zur „Ausbreitung transnationaler Lebensweisen“³⁰ - übrigens nicht nur durch die Migration, sondern auch durch die medialen Begegnungen und Kommunikationsmöglichkeiten. Dieser Prozess

²⁶ Bundesamt für Verfassungsschutz, Die missbrauchte Religion. Islamisten in Deutschland - eine Ausstellung, Köln 2006

²⁷ Sabra, M., Muslimisch, männlich, jung - Der Sog der Radikalität, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, 07/2007 http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=6U8MWM (22.6.2009)

²⁸ Beck, U., Beck-Gernsheim, E., Generation Global, in: Beck, U., a.a.O., S. 236 - 265

²⁹ Ebd.

bringt eine neue Kultur des Zusammenlebens und Teilens im weltweiten Maßstab hervor. Nationalstaatliche Identifikationsmerkmale brechen auf und konstruieren sich neu. An ihre Stelle treten „transnationale Netzwerke“³¹, in denen sich auch religiöse Vorstellungen bilden und synkretisch verschmelzen. Sie bilden lebbare Brücken zwischen „Herkunftsland und Aufnahmegesellschaft“³².

Beide Gruppen, die Migranten und die Einheimischen verbinde in diesem Prozess gemeinsam der „Abstieg“³³. Die einen gehören schon durch ihre Geburt zu den Abgestiegenen, also zu den Verlieren. Sie können dank der Globalisierung vor der Armut ihrer Herkunftsländer flüchten, indem sie Migranten in reichen Länder werden: sie sind die eigentlichen Gewinner und gehören zum neuen Typus der „Generation Mehr“³⁴. Dieser steht eine Gruppe gegenüber, die durch die Globalisierung tatsächlich sozial absteigen muss, d.h. Teile ihres gewohnten, europäischen Status - z.B. festes Einkommen und sozialer Absicherung - verliert. Sie wird zum Typus der „Generation Weniger“³⁵.

Nach Beck trägt dieser Prozess allerdings zu mehr weltweiter Gerechtigkeit und Verteilung der Güter bei.³⁶ In dem beschriebenen Prozess erhalten die einen mehr, indem die anderen verlieren bzw. abgeben müssen. Beide Gruppen bilden in dem transnationalen Prozess neue Identitäten und vor allem: ökonomisch befriedigendere Lebensweisen. Das schafft langfristig einen größeren globalen und ökonomischen Ausgleich.³⁷

Das ist eine recht optimistische und liberale Interpretation des Migrationsprozesses. Er zeigt aber, dass nicht nur die Ausländer zu Integration gefordert sind, sondern auch die Deutschen. Sie bewahrt, bei aller Vorsicht, vor falschem Kulturpessimismus und vereinfachenden Integrationsmodellen. Wenn diese transnationale Verschmelzung stattfindet, dann sind davon auch Religionen betroffen und werden sich wandeln. Nun haben Christen keine Nationalreligionen. Ihr Bekenntnis ist ein Bekenntnis zu einer allumfassenden Glaubensgemeinschaft (Credo). D.h. Christen und Theologen müssen diesen Prozess nicht negativ bewerten. Theologiegeschichtlich deutete er sich schon durch lateinamerikanische Befreiungstheologien an. Langfristig wird sich die Theologie diesem globalen Wandel stellen müssen. Damit wird religiöse Bildung wichtiger. Denn in diesem globalen Prozess wird sie nur durch Überzeugungskraft bestehen können, nicht durch Missionierungs- oder Katechetisierungskonzepte.

³⁰ Ebd. S. 241.

³¹ Ebd. S. 257.

³² Ebd. S. 241.

³³ Ebd. S. 257.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd. S. 241.

³⁷ Ebd. S. 258.

2.3.3 Zusammenfassung

Auf die Folgen der Migrationsproblematik kann an dieser Stelle nicht weiter vertiefend eingegangen werden. Festzuhalten bleibt, dass soziale und ökonomische Faktoren und Schief lagen eine Gettoisierung in Parallelwelten begünstigen und Religion zum Kampf gegen eine Gesellschaft, die benachteiligt und ausgrenzt, missbraucht werden kann. Religion wird in diesem Ausgrenzungs- oder Neufindungsprozess zum Kampfmittel, oder vorsichtiger zum Kulturmarker, der für die eine Seite Gewinn, für die andere aber Verlust bedeutet. Das führt zu Reibungen und Konflikten. Es ist im Kern ein Ringen um ökonomische Sicherheit. Es geht also da, wo der Islam fanatisch oder avernünftig erscheint, weniger um die theologischen Inhalte der Religion, sondern um das Finden und Ringen um ein Gemeinschaftsgefühl, das wesentlich auch durch die Klärung religiöser Identität erzeugt und geschaffen wird.

3 Islam und Islamismus bei muslimischen Jugendlichen

3.1 Empirische Annäherung: Islamische Jugendliche und ihre Welten

Hier sind die Quellen äußerst spärlich. So schreibt die Bundeszentrale für Politische Bildung: „Über die genaue Zahl der muslimischen Jugendlichen in Deutschland, ihre Beteiligung in religiösen, gesellschaftlichen und politischen Organisationen sowie über ihre politischen Einstellungen gibt es“ - überraschenderweise - „bislang keine einzige repräsentative Studie. Wie groß der Anteil der Jugendlichen ist, die mit dem Islamismus sympathisieren, wissen wir nicht, mangels quantitativer und qualitativer Erhebungen.“³⁸ Das macht die Erfassung nun schwierig.

Geschätzt wird, dass in Deutschland etwa 1,5 Millionen islamische Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahre leben. Insgesamt sind 42% aller ausländischen Jugendliche Muslime.³⁹ Sie fallen religiös und politisch wie obigem Zitat zu entnehmen war, offensichtlich nur wenig auf.

3.2 Bildungsgefälle

Dafür fällt das Bildungsgefälle auf. Wieder der Bundesverfassungsschutz mit einem längeren, weil höchst aufschlussreichen Zitat: „Zunehmende Gettoisierung in deklas-

³⁸ Sabra, M., Muslimisch, männlich, jung - Der Sog der Radikalität, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, 07/2007 http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=6U8MWM (22.6.2009)

³⁹ Hurrelmann, K., Albert, M., Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M. 2006, S. 205. (Shell Studie 2006)

sierten Wohnvierteln und mangelnde Bildungschancen führen dazu, dass nur halb so viele Migrantenkinder wie Deutsche Gymnasien besuchen. Dafür gehen fast dreimal so viele Migrantenkinder wie deutsche Kinder auf die Hauptschule – eine Schulform, die kaum noch Aussichten auf eine berufliche Zukunft bietet. 20 Prozent der Migrantenkinder, mehr als doppelt so viele als deutsche Kinder, verlassen die Schule gänzlich ohne Abschluss. Außerdem kämpfen viele muslimische Jugendliche mit widersprüchlichen Werten in der Familie und im deutschen Alltag. Während sie zuhause gehorchen müssen oder von ihren Müttern verhätschelt werden, sollen sie in Schule und Beruf eigenverantwortlich handeln. Gerade männliche Jugendliche sind damit oft überfordert.“⁴⁰

Unbestritten ist das statistische Material. Aber die Ursachenforschung fällt unterschiedlich aus. Der Sozialethiker O. Fuchs macht vor allem das deutsche Bildungssystem für die Benachteiligung verantwortlich.⁴¹ Es grenze ausländische Kinder aus und versage ihnen die notwendige individuelle Förderung.⁴² Die PISA Studien habe diese Ungleichbehandlung eindeutig belegt. „Wenn die soziale Herkunft die intellektuelle Auswahl dominiert, dann sind die Menschenrechte auf Gleichbehandlung“ mitten in Deutschland „im Bereich der Bildung verletzt.“⁴³ Anders der Verfassungsschutz. Er macht die Gettoisierung für diese Entwicklung verantwortlich. In diese Richtung argumentieren auch U. Beck/ E. Beck-Gernsheim⁴⁴: Sie sehen das derzeitige Bildungsgefälle nicht als Symptom eines Kulturkonflikts, sondern als natürlichen generationsübergreifenden Prozess. Denn die Bildungschancen der Kinder seien hauptsächlich von den dem gesellschaftlichen Status ihrer Elternhäuser abhängig. „Egal ob Migration oder nicht, entscheidend ist vor allem das Bildungsniveau der Elternhäuser“⁴⁵ für den Bildungserfolg der Kinder. Die Elterngeneration der ersten und zweiten Generation der Fremdarbeiter hinken insgesamt dem bundesdeutschen Durchschnittsniveau hinterher. Denn nicht Akademiker und die Mittelschicht wanderten einst nach Deutschland aus, sondern einfache Bauern.

Bildung ist unbestritten ein wesentlicher Faktor im Migrationsprozess. Die unterschiedlichen bildungspolitische Bewertungen zeigen auch unterschiedliche Positionen: Der Ansatz von Fuchs steht für eine sozialpolitische, in der die Gesellschaft durch ihr System zur Ausgrenzung beiträgt. Kirche macht sich zum Anwalt von Benachteiligten. Der Ansatz von Beck eher für eine wirtschaftsliberale, die das Risiko zum neuzeitlichen Paradigma erklärt, in der die Ökonomisierung selbst den sozialen Ausgleich schafft.⁴⁶ Sozialethik hieße in diesem Sinne die Globalisierung frei walten und schalten zu lassen.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Fuchs, O., a.a.O., S. 10-12.

⁴² Ebd. S. 10.

⁴³ Ebd. S. 10 - 11.

⁴⁴ Beck, U., Beck-Gernsheim, E., a.a.O., S. 250

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Bröckling, U., Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierung. Frankfurt 2007 (Taschenbuch Wissenschaft 1832) vor allem S. 54 ff.

3.3 Beschreibungen der Religiosität

Ergiebiger ist das empirische Material⁴⁷ über die praktizierte Religiosität islamischer Jugendlicher. Sie geben Auskunft über das Selbstverständnis des Islams und der Gläubigen.

Gläubigkeit und Toleranz: In den Heimatländern der Muslime bezeichnen sich nach Religionsmonitor 60% der Jugendlichen als religiös: unabhängig von den Staatsformen. Eine Ausnahme bildet lediglich die Türkei: Dort bezeichnen sich nur 42% als religiös.⁴⁸ Die Untersuchung von Religionsmonitor fragte in diesen Ländern nach der Toleranz der Gläubigen. 70% der Muslime gaben an, dass auch andere Religionen einen wahren Kern haben können. Das wird als Indiz für die Toleranz im Islam gewertet.⁴⁹

Es scheint keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Islam als Religion und dem Fanatismus unter muslimischen Jugendlichen zu geben. Die Zugehörigkeit zur Religion wird da gefährlich, wo er die Funktion erhält, ethnische Identität in der Fremde zu bewahren. Erlebte Benachteiligungen und Frustrationen in den Aufnahmeländern werden durch die Überhöhung der Ursprungsreligion kompensiert. Der „Islam ist für diese Jugendlichen die einzige Ressource, die ihnen von Geburt an nicht genommen werden kann... In dieser Hinsicht unterscheiden sich radikal-islamistische Jugendliche kaum von rechtsradikalen Jugendlichen. Diese Rechtsradikalen greifen ebenfalls auf eine Ressource zurück, die ihnen niemand nehmen kann – völkische Ideologien oder etwa das angeblich reinere Blut.“⁵⁰

Gottesvorstellung: Im Unterschied zu deutschen Jugendlichen scheinen muslimische Jugendliche mehr von einem persönlichen Gott zu wissen oder sind von einer personalen Existenz überzeugt.⁵¹ Deutsche haben eher ein naturalistisches oder spiritistisches Bild einer möglichen transzendenten Macht, wie folgende Tabelle zur Gottesvorstellung⁵² zeigt.

Auf die Frage nach der Gottesvorstellung antworteten...

Gott ist ...	personal	eine überirdisch Macht	... weiß nicht	... nein
Ingesamt aller Jugendlichen zwischen 15 und 29 Jahren:	30%	19	23	28

⁴⁷ Besonders Shellstudie 2006, a.a.O., und Religionsmonitor 2008, a.a.O..

⁴⁸ Religionsmonitor 2008, a.a.O., S. 222-223.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Sabra, a.a.O.,

⁵¹ Shell 2006, a.a.O., S. 210.

⁵² Ebd.

Davon entfallen auf:				
Muslime:	64%	15	6	4
Katholische:	41%	22	23	14
Evangelische:	30%	22	28	20

Das Ergebnis ist in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Erstens zeigt sie, dass in der christlichen Kultur die biblisch personale Gottesvorstellung sich von der Religiosität der Menschen trennt. Der christlichen Religionspädagogik und der Katechese gelingt es offensichtlich nicht mehr, den Zusammenhang zwischen Gottesvorstellung und der eigenen religiösen Überzeugung herzustellen. Weniger als die Hälfte der deutschen Jugendlichen ist offenbar nicht in der Lage, die Gottesvorstellung zu personalisieren. Die meisten Jugendlichen hatten aber eine religiös gemeindliche Kirchensozialisation genossen und waren während ihres Besuchs der Schule im konfessionellen Religionsunterricht.

Zweitens macht die Untersuchung selbst eine Vorausannahme, die sie nicht thematisiert. Um vergleichbare Aussagen zu erhalten, differenziert sie nicht die unterschiedlichen Inhalte der personalen Gottesvorstellung im Islam und Christentum. Das ist aber in der Bewertung der religiösen Praxis schwierig, denn unterschiedliche Inhalte können zu divergierenden Konsequenzen führen. Der personale Gott, der Liebe ist, impliziert eine andere religiöse und politische Praxis als ein personaler Gott, der fordert, die Ungläubigen in seinem Namen zu vernichten.

Religionstypen unter Jugendlichen: Aufschlussreich ist eine weitere Beobachtung aus der Shell Studie 2006. Sie unterscheidet drei Typen⁵³ von Religiosität bei Jugendlichen, die sie in Abhängigkeit von der kulturellen und lokalen Herkunft der Jugendlichen beschreibt.

Herkunft:	Typ:
Westdeutsche:	„Religion light“
Ostdeutsche:	„Ungläubig“
Migranten:	„Echte Religion“

‘Migranten` meint muslimische Jugendliche, aber auch orthodoxe oder katholisch/evangelische Jugendliche aus Einwanderungsländern. Die Inhalte der Religion sind weniger ausschlaggebend als die kulturelle Herkunft.

⁵³ Shell 2006, S. 221.

3.4 Zusammenfassung

Eine Einschätzung über die Religiosität muslimischer Jugendlichen in Deutschland ist nur schwer möglich. Offensichtlich wird das nur wenig erforscht. Die meisten muslimischen Jugendlichen scheinen ein normales Verhältnis zur ihrer Religion zu entwickeln, was als „echte Religion“ soziologisch typisiert werden kann.

Wo der Islam zur Gefahr wird, scheint er weniger religiös bedingt zu sein, sondern vor allem sozial. Ausländer haben in Deutschland Benachteiligungen hinzunehmen, die sie selbst spüren und der sie sich machtlos ausgeliefert fühlen. Das ausgrenzende System wird als intolerantes erklärt und die Benachteiligung mit ethnischer Andersartigkeit begründet. Dabei kann Religion als kulturstiftende und -bewahrende Größe bedeutsam werden. Die andere Religion ihrer Herkunftsländer kann zur identitätsstiftenden Größe und zum Marker werden, die ideologisierend und simplifizierend die erlebte Ausgrenzung durch die Andersartigkeit religiöser und ethnischer Merkmale erklären. Damit wird die Religion verzweckt.

Urteilen

4 Fundamentalismus?

Der Islam wird gefährlich, wenn er fundamentalistische Züge annimmt. So lässt sich das bisher zusammengetragene Material auswerten. Deshalb ist nun weiter zu klären, was Fundamentalismus meint? Dazu werden zwei Erklärungsmodelle von Theologen skizziert, die unterschiedliche Ausgangslagen haben und auch zu unterschiedlichen Einschätzungen führen. Das eine erklärt den Fundamentalismus aus den ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen, die Religion für ihre Ideologien missbrauchen (4.1). Damit erklärt es den Islamismus religionssoziologisch und weniger theologisch bedingt. Religionen egal welcher Couleur können immer politisch ideologisiert werden - unabhängig von der Theologie. Da setzt das andere an. Es fragt (4.2) tiefer nach den theologischen Wurzeln des Islamismus und bringt sie in Zusammenhang mit dem eigentlichen Zentrum des Islams, dem Glauben an Allah. Beide Modelle ergänzen sich, weil sie aus unterschiedlichen Perspektiven plausible Erklärungen für das komplexe Phänomens Fundamentalismus zulassen.

4.1 Der westlich exportierte religiöse Fundamentalismus

Rolf Schieder⁵⁴ deutet den Fundamentalismus weniger theologisch, sondern phänomenologisch und politisch.

a) Schieder knüpft an die weltweite Fundamentalismusforschung an, die mit neun Kennzeichen solche Strömungen zu beschreiben versucht.⁵⁵ Selektivismus, Dualismus und Simplifizierung gehören ebenso dazu wie das Erzeugen von Erwählungsbewusstsein und dem Gefühl der massa damnata. Gemeinsam ist diesen Gruppen die wortwörtliche Auslegung ihrer Offenbarungsschriften durch die religiösen Anführer, die sich jeglicher Hermeneutik oder kritischen Exegese als Korrelativ entziehen. Religiöse Autorität wird behauptet und die mögliche diskursive Hinterfragung im Lichte der Vernunft verteufelt.

Der religiöse Fundamentalismus lässt sich als eine speziell religiöse Form des Faschismus deuten. Gemeinsam ist beidem, dass sie in einem „selektiven Rückgriff“ auf die Tradition „Marginalisierungs- und Verlust Erfahrungen“⁵⁶ kompensieren. Der Glaube

⁵⁴ Schieder, R. a.a.O., S. 59ff.

⁵⁵ Ebd. S. 60.

⁵⁶ Schieder, R. a.a.O., S. 61

an die Überlegenheit, sei es wegen der Zugehörigkeit zu einer Rasse oder der Religion, wird durch „provokative Gewaltakte“⁵⁷ ausgedrückt. Die Gegenwart lasse keine Reformmöglichkeit erkennen: Deshalb scheint nur die gewalttätige Revolution erfolgversprechend. Religiös müssten Götzen: z.B. das Kapital, die Drogen oder der Sexismus vernichtet werden. Als einzige Therapiemöglichkeit erscheine die Zerstörung der bestehenden Kultur - sprich: die Vernichtung der westlichen Kultur, die vom Islam zum Satan erklärt wird.

Der Fundamentalismus korrespondiert mit der gesellschaftlichen Realität. Erfahrene Ungerechtigkeit und Benachteiligungen können ein Grund werden, sich faschistoid in eigenen Subkulturen der Gesellschaft zu verweigern bzw. ihr zu schaden.

b) Schieder weist noch auf eine zweite Spur hin, die den traditionellen Islam entlastet, indem sie den Islamismus ökonomisch zu erklären versucht. Denn er ist nach Schieder eine „westliche Erfindung“⁵⁸ und damit hausgemacht. Die meisten islamistischen Führer und Terroristen wurden an westlichen Universitäten ausgebildet. In diesem Umfeld wurde ihnen der ökonomische Mangel ihrer Heimatländer schmerzhaft bewusst. Bildung lehrte sie auch Visionen und Ideale. Und so bauten diese angehenden religiösen Führer einen „verzweifelten Zorn“⁵⁹ auf, den sie intellektuell zu bearbeiten begannen und mit der religiösen Sprachgut des Islams vermischten. Das Modell der westlichen Revolution wurde zum Vorbild eines religiösen Krieges. Die Aussichtslosigkeit von Reformen machte die Gewalt zum einzig möglichen Ausweg.

Schieder untermauert seine Fundamentalismuserklärung mit der Beobachtung, dass diverse islamistische Gruppierungen - z.B. der Islamische Jihad⁶⁰ - von ehemaligen Marxisten gegründet wurden. Schieder stellt fest: „Die Analogien zwischen Fundamentalismus und Marxismus sind evident... Der Antagonismus zwischen Ausbeuter und Ausgebeuteten konstituiert ein dualistisches Weltbild.“⁶¹ Kulturhermeneutisch werden die kapitalistischen Kulturen mit marxistischen Begrifflichkeiten analysiert und schließlich in die religiöse Sprache des Islams transformiert.

Wenn die These stimmt, dass der Islamismus eine westliche exportierte Variante von Gesellschaftskritik in arabischen Ländern ist, dann stimmt die These vom Zusammenprall der Kulturen, wie sie kurz nach dem 11.9.01 gedeutet wurde, nicht.⁶² Der Islamismus hat dann mit dem ursprünglichen Islam nur wenig gemein. Viel naheliegender ist die Vermutung, dass die armen und benachteiligten Länder tatsächlich beginnen, im

⁵⁷ Ebd. S. 61.

⁵⁸ Ebd. S. 63.

⁵⁹ Ebd. S. 276

⁶⁰ Ebd. S. 61.

⁶¹ Ebd. S. 62.

⁶² Aus wiki: Es geht auf das Buch *Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* des US-amerikanischen Politikwissenschaftlers [Samuel Phillips Huntington](#) zurück, wobei „Clash of Civilizations“ mit „Kampf der Kulturen“ übersetzt wurde, obwohl „Zusammenprall der Kulturen“ die genauere Übersetzung wäre. Huntington stellte 1993 die These auf, dass die Weltpolitik des 21. Jahrhunderts nicht von Auseinandersetzungen politischer, ideologischer oder wirtschaftlicher Natur, sondern von Konflikten zwischen Angehörigen unterschiedlicher [Kulturkreise](#) bestimmt sein werde.

Mantel eines theokratischen Systems sich gegen die Ungerechtigkeiten, die die westlichen Wirtschaftssysteme ihnen aufzwingen, zu wehren. Der politische Islamismus ist dann eine Form des ideologisierten Widerstandes, der nach dem Vorbild der französischen oder russischen Revolution mit Gewalt Gerechtigkeit herstellen will. An die Stelle einer sozialistischen Partei und ihrer Zentralkomitees treten die islamischen Wächterräte, die mit derselben Totalitarität wie einst die kommunistischen Machthaber ihr Volk unterdrücken. Der religiöse Fundamentalismus kann so als die negative Folgeerscheinung und Reaktion auf die westlichen Kapitalisierung und Globalisierung gedeutet werden, die zwar Kulturen ökonomisch zusammen führt, aber nicht die Mentalitäten berücksichtigt. Die geistige Globalisierung lässt sich nicht in effizienten und ökonomischen Kategorien vollziehen. Sie braucht andere, menschlichere Regeln als Gewinnmaximierung und Effizienz - z.B. Initiativen wie der Global Marshall Plan.⁶³

Inhalte oder Traditionen werden in diesem theokratischen System zweitrangig und sind theologisch indifferent. Es hat sich von seinen Traditionen und Wurzeln gelöst. Es dient einer Ideologie und ist machtpolitisches Instrument. Kritisch bleibt anzumerken, dass dieses Erklärungsmodell von Schieder die binnentheologischen Differenzen zwischen den beiden Religionen und ihren Bekenntnissen minimalisiert bzw. übersieht. Das entspricht einem Trend in der pluralen Gesellschaft, die zunehmend Religion seinen zentralen Inhalten - z.B. ihren dogmatischen Vorstellungen - trennt: Davor warnte der Dortmunder Theologe Th. Ruster schon 2000. Er brachte es auf die Formel: „da wo alle Götter gleich gültig sind, wird Gott langfristig selbst gleichgültig“.⁶⁴

4.2 Hingabe als wesentlicher Begriff der Gottesvorstellungen

4.2.1 Hingabe

Die Gottesvorstellung impliziert politisches Handeln. Darauf machte Ruster⁶⁵ schon vor dem 11.9.01 aufmerksam. Er setzt an der messianischen Kategorie des christlichen Glaubens an und will damit zur Entflechtung der kapitalistischen Götzenreligion von dem ursprünglichen biblischen Gottesglauben beitragen. Diese Spur wird hier nicht weiterverfolgt, weil sie unmittelbar in die Wirtschaftsethik führt.

In einer Monografie von 2008 stellt Jürgen Moltmann einen Bezug zwischen christlichen und islamischer Gottesvorstellung und ihrer jeweiligen politischen Praxis her. Moltmann setzt am theologischen Begriff der Hingabe⁶⁶ an, den beide Religionen auf den ersten Blick zu verbinden scheint. Er greift das „neue trinitarische Denken“⁶⁷ auf und setzt sich davon ausgehend kritisch mit dem Monotheismusbegriff auseinander.

⁶³ Vgl. Radermacher, F.-J., Globalisierung gestalten. Die neue zentrale Aufgabe der Politik, Berlin 2006.

⁶⁴ Ruster, Th., Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, (QD 181) Freiburg 2000, S. 197.

⁶⁵ Ruster, Th., a.a.O., S. 201ff.

⁶⁶ Moltmann, J., a.a.O., S. 93.

⁶⁷ Ebd. S. 137.

Der Islam ist - schon von seinem Namen - eine Hingabe fordernde Religion der Gläubigen an den all einen und all barmherzigen Gott (Sure 1). Der Mensch gibt sich ganz - bis zur Selbtaufgabe - dem göttlichen Willen Allahs hin. Demgegenüber meint 'Hingabe' in der jüdisch-christlichen Tradition die Hingabe Gottes an die Menschen. In der Inkarnation erfährt sie einen absoluten Höhepunkt, weil Gott sich personal und ganz durch seine Selbstentäußerung an die Menschen hingibt. Im Bild der Liebe wird das im christlichen Bekenntnis entfaltet. Das macht nach Moltmann als das radikale Unterscheidende zwischen den beiden Religionen aus.

4.2.2 Urmonotheismus

Moltmann setzt sich religionsgeschichtlich kritisch mit dem Monotheismus auseinander. Er wurde als Urmonotheismus zur Legitimation politischer Machterhaltung und -herrschaft missbraucht. „Ein Gott - ein König - ein Weltreich“⁶⁸, so rechtfertigte einst Xerxes seine Unterwerfungen. Auch die griechisch metaphysischen Ordnungen sind als hierarchisierende Ordnungen gedacht, die politische Stabilität erzeugten. Plotins spätplatonischer Ausgangspunkt war 'to hen', das Eine, aus dem sich Geist und Seele manifestierten. Als philosophische Begründung spätantiker und frühmittelalterlicher christlicher Theologie kam auch diese hierarchisierende Form des Urmonotheismus in das abendländische Gedankengut und prägte metaphysisch ideologisiert die imperiale Ordnung der sakralen Gesellschaft bis ins 20. Jahrhundert mit.

4.2.3 Der biblische Monotheismus

Der biblische Monotheismus⁶⁹ war hingegen nicht auf Machterweiterung und Stabilisierung politischer Systeme angelegt, sondern auf Befreiung und Gerechtigkeit der Menschen. Die eigenen Könige werden nicht am politischen Erfolg gemessen, sondern an ihrer Beziehung zu Jahwe und der Einhaltung seines Gesetzes. Die jüdische Gottesvorstellung von der 'schechina', dem Innewohnen Gottes⁷⁰ unter den Menschen, zieht sich wie ein roter Faden als zentrale Kategorie durch die alttestamentlichen Schriften. Die Nähe Gottes schenkte Freiheit, sie war konstituierend für die Volkwerdung. Die Nähe Gottes war spürbar in der Tora, die Freiheit des Menschen wollte (Ex 20) und im Tempel. Gottes Hingabe wurde aber besonders in den Krisen- und Leidenszeiten des Volkes spürbar. Die Nähe Gottes, Sein Innewohnen unter den Menschen, wurde gerade zur Hoffnung in den Zeiten der Verfolgung, z.B. in den Zeiten, als die eigentliche Wohnung Gottes, der Tempel am Boden lag. So entstand besonders in Krisen- und Exilszeiten bibeltheologisch Erinnerungstexte an den Exodus und die heimatlose Zeit, in denen sich Gott auch ohne Verortung in Gesetz oder Tempel als wirkmächtig erwiesen hat.

⁶⁸ Ebd. S. 84

⁶⁹ Ebd. S. 106ff.

⁷⁰ Schechina bedeutet nicht die Selbstauflösung Gottes in der Hingabe. Das theologische Problem der Perichorese stellt Moltmann ausführlich dar - auch angesichts der Christologie, vgl. Moltmann 2008, S. 107.

Im neutestamentlichen Kontext wurde die Einwohnung Gottes durch Jesus Christus radikal personalisiert - und erhielt ihren Höhepunkt. Die Selbstentäußerung Jesu, sein Nicht-mehr Gott sein und Scheitern am Kreuz, wird als radikale Hingabe und Zuwendung Gottes um des Heils der Menschen gedeutet. Durch die Durchdringung, Perichorese, Gottes und Christi, wird Gott schließlich zu einem anderen, einem sich verändernden Gott, der den Menschen und ihrer Geschichte durch das Christusergebnis nahe ist.⁷¹ Die Rede von der Inkarnation ist heilsökonomisch angelegt: es offenbart sich ein veränderbarer Gott. Damit ist die Geschichte in Gott, der bis in das Reich des Todes hinabgestiegen ist und diesen überwand.

Die christliche Gottesvorstellung des sich wandelnden, des liebenden Gottes in den drei Personen, der in der Selbsthingabe und -entäußerung in den eigenen personalen Tod stürzte, gibt der Geschichte der Menschen einen neuen Sinn. Sie ist in Gott.⁷² Gott wohnt ihr ein. Gott ist ein mitfühlender, empathischer Gott. Diese personalisierte Vorstellung bedeutet im Namen Gottes mitzufühlen, mitzuleiden. Menschendienst wird Gottesdienst und umgekehrt (Mt 25). Die ohnmächtige auf die Freiheit angewiesene Liebe erweist sich als personaler Urgrund des Lebens.

4.2.4 Der islamische Monotheismus

Die islamische Gottesvorstellung hingegen hat die Tendenz, theokratisch - wie der Urmonotheismus Macht auszuüben. Religion wird zum universalen und totalen Gebot der Hingabe an Allah. Ihre Theokratie ist „imperialistisch“⁷³, denn der eine Gott will die ganze Herrschaft. So legitimiert sich der Machtanspruch des iranischen Wächterrates, der Talibans usw.. Die apokalyptische Spaltung in Gläubige und Ungläubige zeigt die dualistischen Züge des Islams. Allah will nicht das Heil aller, sondern die Unterwerfung der Welt unter seinen Namen und seine Völker. Er bestimmt auch die Satane - z.B. Israel oder die USA. Moltmann nennt das einen apokalyptischen Kampfdualismus⁷⁴, der mit Freund-Feind Schemata operiert. Die Vernichtung des Feindes und seine Unterwerfung ist dann die endgültige und apokalyptische Erlösung.

Auch heute will der Islam die ungläubigen Völker als Satane unterwerfen. Das fordert Allah und der Muslim muss sich diesem Willen ergeben, auch wenn es ihn, wie im Falle des Selbstmordattentates, sein Leben kostet. Moltmann nennt den Islam deshalb einen „dualistischen Kampfmonotheismus“⁷⁵.

Moltmanns Theologie und Analyse der anderen Religion ist radikal und erschreckt. Zu klären wäre, ob dieser apokalyptische Kampfmonotheismus nicht prinzipiell eine Gefahr für alle Religionen war und ist: nämlich Imperatoren und Herrscher zu stabilisieren und ihre Macht im Namen Gottes zu legitimieren: Auch die christliche Religion unterlag vor

⁷¹ Bgl. Die Geschichtstheologie in Moltmann, J. Der gekreuzigte Gott, 4. Auflage, München 1981.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd. S. 95.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd. S. 94.

noch nicht allzu langer Zeit dieser Gefahr in ihrer Theologie vor Auschwitz.⁷⁶ Sie segnete Waffen und auf den Koppeln der Soldaten stand: mit Gott für Volk und Vaterland. Es bleibt zumindest als Anfrage, ob die Deutung Moltmanns der Vielfalt des gesamten Islams, z.B. auch seiner mystischen Tradition und kulturellen Vielfalt gerecht werden kann.

4.3 Zusammenfassung

Wo der Fundamentalismus auftritt, kann er sozioökonomische und theologische Ursachen haben. Beide Erklärungsmodelle ergänzen sich und erklären das komplexe Phänomen. Die weltwirtschaftlichen Schiefelage scheint sich mit den geistigen Grundlagen der gefährlichen Ideologien des 20. Jahrhunderts unter veränderten Bedingungen im politischen Islamismus religiös umgedeutet, zu wiederholen. Damit kann aber nach Schieder auch im Umgang damit aus den Erfahrungen des letzten Jahrhunderts gelernt werden. Statt auf Block oder Kalten Krieg zu setzen, wäre die entsprechende Strategie der gemeinsame Dialog. Das ist ein selbstredendes Argument, das auch politische Konsequenzen nach sich zieht.

Moltmann macht deutlich, wie eng politische Praxis von Religionen mit religiösen Bekenntnissen verbunden sein können. Dabei liegt bei Moltmann die Gefahr, einen unüberbrückbaren Widerspruch zwischen Christentum und Islam zu schaffen. Deshalb ist die gesellschaftliche von Schieder eine Ergänzung zu einem religiösen und theologischen Dualismus.

⁷⁶ Ruster, Th., a.a.O., S. 20ff..

HANDELN

5 Die Rolle der Bildung

5.1 Die Rolle der Bildung

Bisher wurde schon mehrmals auf die Rolle der Bildung als Möglichkeit der Eindämmung von faschistoiden bzw. religiös: fundamentalistischen Tendenzen hingewiesen. Allerdings wurde auch deutlich, dass sozial- und wirtschaftspolitische Schief lagen auf welt- und Lokalebene ebenso ausschlaggebend für die Entstehung von Fundamentalismus sind und ihre Beseitigung politisch gefordert und Lösungen notwendig sind.

Die Arbeit ist eine religionspädagogische. Sie nimmt als Focus deshalb den bildungspolitischen näher unter Augenschein. Das ist aber nur eine Perspektive. Was meint Bildung

Bildung kann als Schlüssel gegen den Fundamentalismus begriffen werden: „Nahezu alle Untersuchungen über religiöse Gewalt zeigen, dass ein Mangel an religiöser Bildung sowohl auf Seiten der Anhänger gewaltbereiter religiöser Gruppen, als auch auf Seiten ihrer Führer den Aufbau eines Gewalt legitimierten Welt- und Gottesbild befördert. **Die beste religiöse Gewaltprävention ist religiöse Bildung**“⁷⁷ Was meint aber religiöse Bildung? Das muss noch mit vier Punkten konkretisiert werden.

5.1.1 Bildung

Der Begriff Bildung ist bildungstheoretisch inhaltlich zu präzisieren.⁷⁸ Das deutsche Bildungssystem ist bildungstheoretisch subjektorientiert. Hintergrund ist ein an der Moderne orientiertes Menschenbild, das Freiheit, Selbstbestimmung, Reflexivität und Persönlichkeit voraussetzen. Im Unterschied zur Erziehung, die Nachahmung insistiert, setzt Bildung an der Reflexivitätsleistung der menschlichen Vernunft an. Aneignung, reflexive Bewertung und -urteilung sowie die Anwendung von Wissen stehen im Vordergrund.

Diese bildungstheoretische Idealvorstellung ist allerdings angesichts der Ökonomisierungsdebatte - z.B. an Universitäten - relativ. Die Ökonomisierung der Bildung hat in den letzten Jahrzehnten massiv zugenommen und bestimmt als Bedingung auch Zu-

⁷⁷ Schieder, R., a.a.O., S. 243. (fett P.S.)

⁷⁸ Vgl. hierzu ausführlich die Darstellung von Grüme, a.a.O., S. 103ff.

gangsvoraussetzungen an Bildungseinrichtungen sowie die Inhalte und ZKompetenzen der Bildungspläne.

5.1.2 Reicht religiöse Bildung allein?

Welche Rolle hat in dieser Bildungslandschaft die religiöse Bildung? Sie setzt fundamentaltheologisch einen Begriff von Glauben voraus, der Verstehens- und Deutungshilfe ist.⁷⁹ Religiöse Sprach- und Ausdrucksfähigkeit sind eine mögliche und ernsthafte Form der Weltdeutung, die nicht normiert, keinen Gehorsamsakt⁸⁰ fordert, sondern aus der biblischen und ekklesiologischen Lesebrille eine Perspektive der Weltwahrnehmung eröffnet und hermeneutisch das Rüstzeug für die Deutung der Realität gibt sowie den Sinn religiösen, ethischen und sozialen Handelns erschließt.⁸¹

Schaut man jüngere Publikationen an, so rückt die politische Dimension religiöser Bildung wieder stärker in den Vordergrund.⁸² War dieser Aspekt über ein Jahrzehnt eher ausgeklammert⁸³, so kommt er offensichtlich angesichts des Islamismus⁸⁴ und der Wirtschaftskrise⁸⁵ wieder mehr zum Vorschein. Religiöse Bildung ist mehr als Entwicklung von religiöser Ausdrucksfähigkeit, sie hat auch die politischen Konsequenz, die aus einem religiösen Bekenntnis folgen, zu bedenken und zu thematisieren.

Das Konzept von Koranschulen ist anderes. Schüler lernen dort den Koran auswendig und werden im Extremfall mit theokratischen und kulturellen Codices ihrer Herkunftsländer konfrontiert. Bildung in diesem Sinne hat die Unterweisung zum Ziele und fordert den Gehorsam.

5.1.3 Politische Bildung

Religiöse Bildung ist aber zu wenig. Es geht auch um politische und ethische Bildung. Denn, wie wir eingangs gesehen haben, bleibt der Spagat zwischen theokratischem und demokratischem Staatsverständnis. Dabei ist es aus Sicht der Demokratie zweit-rangig, welche religiöse Vorstellung eine theokratische Vorstellung zu legitimieren beansprucht. Unabhängig von jeder religiösen Überzeugung gelten in einer Demokratie Mindeststandards, die der Vernunft entspringen und die anerkannt werden. Deshalb geht es eben nicht nur, wie Schieder meint, um religiöse Bildung. Ein Staat der Pluralität und Freiheit garantiert, kann keine Intoleranz gegenüber seinen eigenen Werten

⁷⁹ Mendl, H., 2008, S. 59-60.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Vgl. den Performativen Ansatz von Mendl, H., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008 (2008) ders., Religionunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L., 2006, S. 10-41, ders., Unsichtbares wahrnehmen – Unsichtbare Gestalt geben, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 1/2005, 6-10.

⁸² U.a. Schieder, R., a.a.O., Grümme, Th., a.a.O..

⁸³ Grümme, Th., a.a.O., S. 12.

⁸⁴ Schieder, R. a.a.O..

⁸⁵ Grümme, Th., a.a.O..

zulassen. Das wäre ein falsch verstandenes Verständnis von freiheitlicher Grundordnung. Der Mindeststandard der Menschenrechte bzw. der Religionsfreiheit kann nicht heißen, Religionsvorstellungen zu dulden oder zu akzeptieren, die der demokratischen Grundordnung widersprechen, weil sie eine religiöse Vorstellung totalisieren. Von daher hat auch der Staat einen öffentlichen Anspruch, Vorstellungen religiöser Gemeinschaften, die zum Totalitarismus neigen, öffentlich zu kontrollieren.

Der Staat, der die Bildungshoheit über die Schule hat, ist an der Zielrichtung religiöser Bildung interessiert. D.h.: er wird auf die Transparenz religiöser Bildungsgehalte drängen, die als Werte auch Zwangsheirat und Apostatenhinrichtung gut heißt. Kontrolle der Bildungsinhalte ist ein öffentliches Interesse im Sinne der Sicherung demokratischer Werte. Und das ist mehr als religiöse Bildung.

Schule ist ein wichtiger Ort, denn an ihm lernen Menschen exemplarisch während ihrer Schulzeit demokratische Werte und Grundüberzeugung kennen. Schulen sind Orte, an denen Demokratie eingeübt werden.⁸⁶ Deshalb ist ethische und politische Erziehung Aufgabe der gesamten Schule und kann nicht nur an Religion oder LER delegiert werden. Der Staat legt die Regeln fest, die an den Werten der demokratischen Grundordnung orientieren sind.

5.1.4 Wissenschaftstheoretische Aspekte

Nicht nur politische, also theokratische oder demokratische Vorstellungen, trennen islamistische und christliche Welten, sondern auch wissenschaftstheoretische. Die christliche Theologie geht hermeneutisch und exegetisch kritisch mit den Texten der Offenbarung um. Im Islam gilt weitgehend noch ein wortwörtliches Offenbarungsverständnis. Bildung in diesem Sinne setzt deshalb ein westlich akademisches Niveau voraus, um sachgerecht und kritisch mit den Offenbarungsurkunden umgehen zu können. Das heißt: Religiöse Bildung braucht die Freiheit der Wissenschaft und darf nicht selbst theokratischen Vorgaben unterworfen sein. Sonst ist das Ideologie.

Die Orientierung an der Vernunft ist dem Islam nicht fremd. „Prinzipiell kann also festgehalten werden, dass viele Autoren des klassischen Islam der Vernunft bzw. dem rationalen Wissen in der Religion eine große Bedeutung beimaßen. Die Vernunft ('aql) wurde dem Menschen von Gott mit der Maßgabe gegeben, sie zu verwenden. So heißt es etwa in der 38. Sure des Koran: "(Der Koran ist) eine von uns zu dir hinabgesandte, gesegnete Schrift (und wird den Menschen verkündet), damit sie sich über seine Verse Gedanken machen, und damit diejenigen, die Verstand haben“⁸⁷

⁸⁶ Vgl. das deutschsprachige Standardwerk: Oser, F., Althof, W., Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 3. Auflage, 1997 und Kohlberg, L., Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsg. von Althof, W. unter Mitarbeit v. G. Noam, G., F.Oser, F., Frankfurt 1995.

⁸⁷ Akasoy, A., Glaube und Vernunft im Islam aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 26-27/2007). http://www.bpb.de/publikationen/DU3AP8.0.Glaube_und_Vernunft_im_Islam.html (download 22.6.09)

5.1.5 Zusammenfassung

Schieders Eingangsthese ist zu präzisieren. Religiöse Bildung allein hilft nicht gegen den Fundamentalismus. Der Staat hat nicht nur ein religiöses, sondern ein öffentliches Interesse an den Inhalten und Konzepten islamischer Bildung. Es geht um die Sicherheit der Freiheit, die er garantieren will. Totalitäre Religion kann in der demokratischen Grundordnung keine Legitimation beanspruchen. Religionspädagogisch ist zu differenzieren, was mit Glaube und religiöser Bildung gemeint ist. Religiöse Bildung ist nicht gleich Erziehung. Das religiöse Ziel ist in westlichem Bildungshorizont nicht der Gehorsam, sondern die Verstehenshilfe, nicht die Rekrutierung, sondern die Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung.

5.2 Mögliche Bildungskonzepte

Nun besteht im bildungspolitischen Kontext keine Klarheit, wie öffentlich Bildung für und mit Menschen mit Migrationshintergrund zu organisieren sei. Zwei Modelle werden diskutiert und erweisen sich beide aber als nicht befriedigend.

5.2.1 Ethikunterricht als Pflichtfach

Im Zuge der anhaltenden LER Debatte setzt sich zunehmend die Meinung durch, an staatlichen Schulen den konfessionell geprägten Religionsunterricht als Pflichtfach abzuschaffen und statt dessen Ethik einzuführen. Ein pragmatischer Grund ist die Erfassung aller Schüler durch das nicht an eine Konfession gebundene Fach Ethik. Bisher sind nur die Schüler, die einer Konfession angehören, zum Besuch des RUs verpflichtet. In den meisten Bundesländern ist der Ethikunterricht an die Erteilung des Religionsunterrichtes gekoppelt. Wo kein Religionsunterricht, z.B. wegen Lehrermangel, erteilt wird, fällt auch der Ethikunterricht aus. Durch die flächendeckende Erteilung von LER könne der Ethikunterricht angesichts der vielen Konfessionslosen - besonders in den östlichen Bundesländern - flächendeckender alle Zielgruppen erfassen.

Weiter argumentieren die Befürworter des Ethikunterrichts mit dem Hinweis auf die Wertneutralität, zu der der Staat verpflichtet sei. In der pluralen Gesellschaft sei das konfessionelle Bekenntnis Privatsache des Einzelnen. Das erfordere in der staatlichen Bildung auch eine religiös und ethisch wertneutrale Haltung⁸⁸. Auch das Phänomen Religion als Thema der Gesellschaft erfordert im Sinne einer abstrakten Religionskunde eine neutralen Auseinandersetzung.⁸⁹

⁸⁸ Vgl zum ethischen Lernprozess: Ziebertz, H.G., Ethisches Lernen, in: Hilger, G., Leimburger, S., Ziebertz, H.G., Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 402-419

⁸⁹ Z.B. Trilling, G., Zur Frage der Bedeutung des Religionsunterrichts an der beruflichen Schule, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Berufsverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Februar 2008, S. 65-66.

Kritiker hingegen weisen auf die Schwierigkeit hin, Religion ohne Bekenntnis sachgerecht zu vermitteln.⁹⁰ „Religiöses Orientierungswissen der Tradition“ ist unabdingbar⁹¹ für die Ausbildung einer religiösen Identität. So wie Sprachen oder Musik nicht abstrakt gelernt werden können, sondern durch eine Fremdsprache oder ein Musikinstrument exemplarisch erlernt werden müssten, so entstehe auch religiöses Lernen, das die Tiefe erreicht und nicht nur spekulativ bleibt. Nur das Erlernen einer bestimmten Religion, z.B. in der Auseinandersetzung mit einer traditionell gewachsenen Konfession und ihrem Vertreter mache Religion authentisch - auch für den Gegner dieser Religion.

Würde sich dieses LER Modell durchsetzen, erhielten muslimische Jugendliche einen religiös wertneutralen Unterricht, der die politische Bildung im Sinne der demokratischen Grundordnung in den Vordergrund stellt. Inwieweit die allgemeine Religionskunde die Jugendlichen auch sprachfähig macht, sie zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Sprache und Tradition befähigt, bleibt anzuzweifeln. Für das Modell spricht die verpflichtende Teilnahme aller Schüler am Ethikunterricht.

5.2.2 Islamischer Religionsunterricht

Vom ´Islamischen Religionsunterricht` ist die ´Islamische Unterweisung` begrifflich zu unterscheiden. Letzterer wird auch als ´muttersprachlicher Ergänzungsunterricht` bezeichnet. Vom türkischen Staat oder anderen arabischen Ländern beauftragte Lehrer werden für den Unterricht an deutschen Schulen eingesetzt. In einigen Bundesländern wie Bayern und BW wurde nach dem 11. September 2001 dieses Modell versuchsweise eingeführt. Seine Nachteile sind selbstredend. Die staatliche Aufsicht hat nur wenig inhaltlich Kontroll- und Einflussmöglichkeit, weil es keine Lehrpläne oder Fachdidaktiken gibt und die religiöse Unterweisung in arabischer Sprache erteilt wird.

Deshalb wurde das Modell des Islamischen Religionsunterrichtes entwickelt, der wie der katholische oder evangelische RU auch den Regeln der deutschen Verfassung entsprechen soll.⁹² Religiöse Bildung ist demnach an deutschen Schulen eine von Religionsgemeinschaften und dem deutschen Staat gemeinsam verantwortete Angelegenheit. Baden Württemberg führte 2006 an ausgewählten Grundschulen im Land solchen islamischen RU unter staatlicher Aufsicht ein. Denn "der islamische Religionsunterricht festigt die Glaubensidentität und fördert gleichzeitig die Integration", sagte Kultusminister Helmut Rau MdL anlässlich der Einführung.⁹³ Ob diese Lösung zukunftsfähig wird, bleibt derzeit noch offen. Das Modell droht an inhaltlichen und organisatorischen Schwierigkeiten zu scheitern.

⁹⁰ Schieder, R. a.a.O., S. 253; Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L., 2006, S. 20.

⁹¹ Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L., 2006, S. 24.

⁹² Art 7 Abs. 3 GG

⁹³ Pressemeldung des [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg](http://bildungsklick.de/pm/32552/islamischer-religionsunterricht-startet-an-zwoelf-grundschulen-mit-235-kindern/), Stuttgart vom 5.9.06: <http://bildungsklick.de/pm/32552/islamischer-religionsunterricht-startet-an-zwoelf-grundschulen-mit-235-kindern/>

Denn inhaltlich sind die Mindestanforderungen des Staates hoch:⁹⁴ der Unterricht ist deutschsprachig zu gestalten, er bedarf einer pädagogischen und bildungstheoretischen Fundierung und die Lehrer müssen an deutschen Universitäten ausgebildet worden sein. Zwei deutsche Universitäten in Erlangen und Münster bieten solche Lehramtsstudiengänge an. Diese stoßen aber teils auf heftigen Widerstand islamitischer Gruppierungen. Der dort gelehrte Islam sei nur „in zweiter Linie als authentisch islamisch identifizierbar“, so der erhobene Vorwurf: Denn „die neuen Islam-Lehrpläne... heben auf das bürgergesellschaftliche Ethos ab. Ihnen wird also eine eindeutig systemstabilisierende Zielsetzung verordnet.“⁹⁵ Damit fehlt dem Modell offensichtlich die Akzeptanz der Muslime.

Gleichzeitig finden sich staatlicherseits keine muslimischen Ansprechpartner, die als authentisch als anerkannte Religionsgemeinschaft offiziell den Islam in Deutschland gegenüber dem Staat vertreten kann. Die alevitischen, suitischen und schiitischen Gemeinschaften können sich nicht einigen und lassen sich nicht auf eine gemeinsame theologische Linie festlegen. Ethnische Unterschiede brechen auf. Muslime sind nicht nur türkisch in Deutschland. Marokkanische Muslims wollen nicht von türkischen unterrichtet werden. Auch radikale Bewegungen, die verfassungsrechtlich als bedenklich eingestuft werden, bsp. der Verband Milli Görü, bieten sich dem Staat als selbsternannte Vertreter der Muslime in Deutschland an. Das Spektrum der Ansprechpartner ist unübersichtlich, denn wie oben schon gesagt, gibt es DEN Islam nur als mediale Konstruktion. Somit fehlt dem Staat eine offiziell vertretene und autorisierte Religionsgemeinschaft, mit dem er gemeinsam den RU an Schulen verantworten und die verbindlichen Lehr- und Bildungspläne erlassen und koordinieren könnte.

5.2.3 Auswirkungen auf den Religionsunterricht

5.2.3.1 Bildungspolitische Konsequenz

Der bildungspolitische Wandel bläst der RP und den Ordinariaten, die den RU verantworten, ins Gesicht. Die Zeiten christlicher und damit geschlossener kirchlicher Milieus sind vorbei. Hält die RP sich mit dem Argument auf die konfessionelle Gebundenheit der Schüler aus der bildungspolitischen Debatte, kann sie schneller als ihr vielleicht lieb ist ihren derzeitigen Status als schulisches Pflichtfach an das Fach LER oder Ethik abtreten müssen. Heute ist nicht mehr der atheistische Säkularismus die religionspädagogische Herausforderung war, sondern die gesellschaftlich religiöse Pluralität. Ohne religiöse Weltdeutung bleibt Bildung allgemein zwar unvollständig - das wird von vielen unterstrichen - aber braucht es dazu angesichts der vielen Ungetauften und der vielen Andersgläubigen dazu noch einen staatlich verankerten konfessionellen RU? Diese Frage rollt aus den neuen Bundesländern direkt auf uns zu. Der RU muss sich

⁹⁴ Behr, H., Ein ordentliches Lehrfach? Neue Wegmarken für den islamischen Religionsunterricht, in: Herderkorrespondenz 6/ 2007, S. 298-303.

⁹⁵ Ebd. S. 300.

deshalb in der pluralen Gesellschaft neu positionieren,⁹⁶ sonst gerät er ins bildungspolitische Abseits.

Die Kirchen sollten die Einführung eines islamischen RU befürworten und vorantreiben. Bildungspolitisch bleibt als offene Frage, wie sich die christliche RP in der bildungspolitischen Debatte der Zukunft behaupten kann. Zwar haben die Kirchen in den meisten Bundesländern noch ein verfassungsverbürgtes Recht, in den Schulen öffentlich zu wirken. Doch ist dieses Recht an die Zweidrittelmehrheit gebunden. Es ist langfristig gesehen deshalb zu begründen, dass Lernen von Religiosität über Konfessionalität der richtige und sachgemäße Weg religiöser Bildung ist. Das Argument, dass Religion nicht abstrakt und allgemein angeeignet werden kann, sondern nur über das Erlernen einzelner Konfessionen ein allgemeines Religionsverständnis erfolgt, ist überzeugend.⁹⁷ Der konfessionelle Unterricht ist in der bildungstheoretischen Symbiose der staatlichen Bildung keine Rekrutierungs- oder Missionierungsmaßnahme, sondern ein exemplarischer Lernprozess, der den Schülern hilft vom Einzelnen aufs Ganze zu schließen. In diesem Kontext ist das derzeitige Modell der res mixta sinnvoll und einer allgemeinen, wertfreien Religionskunde im Fach LER vorzuziehen.

Neben der bildungspolitischen Konsequenz ergeben sich aber auch binnentheologische Folgen - u.a.:

5.2.3.2 Religiöse Bildung mit politischer Dimension

Der RU und die RP werden politischer werden müssen. Wenn U. Becks Deutung stimmt und wir uns derzeit in einer Auflösung nationaler Identitäten befinden, dann verändern sich auch die religiösen und traditionellen Praktiken und Einstellungen: nicht nur im Islam, sondern auch im Christentum. Hier stellen sich neue, zu klärende Fragen: z.B. nach der Rolle von Religionen im globalen Zusammenwachsen von Kulturen.

Der Anspruch der christliche Religion war und ist von ihrem Wesen und den Anfängen transnational - sprich katholisch und damit weltumgreifend - angelegt. Das erwies sich, kirchengeschichtlich betrachtet, als permanente Gefahr und Versuchung für Religion, kann aber im globalen Prozess auch zur Chance werden. RU kann und muss als Thema den Machtmissbrauch der Religionen in Geschichte und Gegenwart auch selbstkritisch analysieren. Theokratischer Missbrauch, der zur Instrumentalisierung von Menschen führt ist ebenso hervorzuheben wie die die Gefahr des faschistoiden Simplifizierung. Damit kann der Islamismus als religiöse Variante desselben entlarvt werden. Dabei ist besonders die Bedeutung des verfassungsrechtlich geschützte Rechtes auf religiöse Selbstbestimmung bzw. auf Religionsfreiheit als wesentliche Vorbedingung für transnational agierenden Glaubensgemeinschaft herauszuarbeiten.

⁹⁶ Vgl. die verschiedenen Ansätze in: Ziebertz, H.G., Schmidt, G.R., (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg 2006.(Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 9)

⁹⁷ Vgl. Schieder, R., a.a.O., S. 253;

Die RP darf nicht im missionarischen Stile vorgehen. Wenn sie einen religionspädagogischen Zugang zum Phänomen Religion in unserer Kultur schaffen will, darf dies nicht in einer antiislamischen Stimmung erfolgen.

5.2.3.3 Die Christliche Sozialethik als Partnerin

Der Islam bzw. der Islamismus fordern als Antwort eine politisch und ökonomisch denkende RP. Die RP könnte die Christliche Sozialethik an diesem Punkt als Partner und Verbündeten gewinnen. Das setzt voraus, dass die RP stärker begreift, dass sie unter ökonomischen und globalen Bedingungen arbeitet, die sie von ihrem theologischen Selbstverständnis alleine nicht bewältigen kann. Ein Rückgriff auf die Neuere Politische Theologien⁹⁸ reicht nicht. Denn sie ist nur ein Teilausschnitt. Die Christliche Sozialethik verfügt über ein größeres Spektrum - z.B. ihre sozialphilosophische oder lehramtliche Tradition. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich die Christliche Sozialethik maßgeblich neu Bestimmt, nahm auch Teile der Politischen Theologie auf, entwickelte sie aber inhaltlich und methodisch weiter.⁹⁹ Ein Beispiel: Unsere demokratische Grundordnung sieht nach ihrer Präambel ihre Grundlagen in der christlich überlieferten Gottesvorstellung verwurzelt. Die Jahrtausende alte 'Imago dei Tradition'¹⁰⁰ hatte dabei eine wesentliche Aufgabe, die die Grundlagen der Demokratie, die sie selbst - nach dem berühmten Böckenförde Zitat¹⁰¹ - nicht klären kann, erschließen hilft.

5.2.3.4 Die personale Gottesvorstellung im Mittelpunkt

Die RP ist herausgefordert, das traditionelle und biblische Gottesbild an kommende Generationen, z.B. an die transnationale Generation Global, didaktisch und theologisch weiterzugeben. Es stellt sich beim Lesen der Theologien von Moltmann oder Ruster die Frage, ob diese Entwürfe überhaupt noch aus den Lehrsälen der theologischen Universitäten kommen und die Mehrheit der Christen erreichen können. Da ist religiöse Bildung grundlegend didaktisch gefragt und gefordert. Eine Zentrierung der Lehrpläne und Curricula auf die Basics der überlieferte Gottesvorstellung scheint unausweichlich.

Es gilt, die enge Verbindung und Kohärenz der Gottesvorstellung mit der politischen Praxis herauszuarbeiten. Das kann der RU einmal, indem er die personale Gottesfrage pointiert stellt. Die Gottesvorstellung in der postmodernen Gegenwart entpersonalisiert und spiritualisiert sich auf eine Energie oder unpersönliche Übermacht. Religionsunterricht hat die Chance, den personalen und jesuanischen Gott als Teil unserer Tradition zum Gegenstand zu machen. Sie kann auch theologisch die unterschiedlichen religiösen Praxen bearbeiten, so wie das bsp. Moltmanns Hingabehermeneutik nahe legt.

⁹⁸ Vgl. die Zusammenfassung bei Grümmel. a.a.O., S. 52-58. Zum Begriff S. 55.

⁹⁹ Hengsbach, F., Edmunds, B., Möhring-Hesse, H., (Hrsg.) *Jenseits katholischer Soziallehre. Neue Entwürfe christlicher Gesellschaftsethik*, Düsseldorf 1993, Heimbach-Steins, M., (Hrsg.), *Christliche Sozialethik – ein Lehrbuch*, Bd. I, (Grundlagen) Regensburg 2004.

¹⁰⁰ Siehe den sozialphilosophischen Entwurf Anzenbacher, A. *Christliche Sozialethik, Einführung und Prinzipien*, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998 (UTB für Wissenschaft)

¹⁰¹ Böckenförde, E.-W., *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt 1976, S. 60.

Das ist in der pluralisierten Gesellschaft, die insgesamt religiöse Vorstellungen immer stärker individualisiert, von höchster Dringlichkeit. Wenn heute schon von der zweiten Generation der Säkularisierten die Rede ist, dann bleibt eine differenzierte Sicht zentraler konfessioneller Überzeugungen und objektiver Glaubensschätze insgesamt ein schwieriges Unterfangen. Aber ein notwendiges. Nochmals Ruster: Da wo alle Götter gleich gültig werden, wird Gott insgesamt gleichgültig.¹⁰²

5.2.3.5 Elementarisieren und Theologisieren

Konkret stellt sich die Aufgabe, diese theologischen und dogmatischen Inhalte im Sinne einer Aneignungsdidaktik¹⁰³ jungen Menschen nahe zu bringen. Es geht im RU nicht um eine enzyklopädische Wissensanhäufung im Sinne der Aneinanderreihung von Theorien oder Meinungen¹⁰⁴. Religiöses Lernen ist mehr als 'Wissen über', weil es um das Erkennen von Tiefenschichten geht¹⁰⁵ und... „Erkenntnisprozesse sind mehr als Wissensprozesse.“¹⁰⁶ Folgt man dem pädagogischen Konstruktivismus¹⁰⁷, dann ist die Aneignung einer Gottesvorstellung ein konstruktivistischer Akt, der von Generation zu Generation neu wiederholt wird. Es geht religionspädagogisch weniger um die Weitergabe des Glaubens *an* kommende Generationen, sondern um die didaktische Hilfe einer sinnvollen Weiterentwicklung des Glaubens *durch* kommende Generationen.¹⁰⁸ Nur so kann der Kern der Tradition nachhaltig bewahrt und erhalten werden. Die Globalisierung ist ein noch längst nicht abgeschlossener Prozess - und so ist die Fähigkeit des religiösen Konstruierens angesichts der bevorstehenden geistigen Globalisierung eine zentrale pädagogische und theologische Aufgabe.

Dieser Prozess setzt voraus, dass Menschen lernen, selbstständig zu theologisieren.¹⁰⁹ Das ist nicht nur Wissenschaftlern vorbehalten. Konstruktivistisch entwickelt jeder Mensch eine Theologie - auch wenn er Gott leugnet. Ein Religionsunterricht sollte dazu befähigen und Schüler im Prozess des Theologisierens von, mit und für¹¹⁰ auf diesem Wege begleiten. Dazu gehört auch der Mut, sich auf „gewagte Hypothesen“¹¹¹ einzulassen und diese mit den Jugendlichen auszuhalten.¹¹²

¹⁰² Ruster, Th., a.a.O., S. 197.

¹⁰³ Vgl. u.a. Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L, 2006, S. 23.

¹⁰⁴ Ebd. S. 23.

¹⁰⁵ Ebd. S. 22.

¹⁰⁶ Ebd. S. 23.

¹⁰⁷ Mendl, H. (Hrsg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, (Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1).

¹⁰⁸ Boschki, R., 'Beziehung' als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionspädagogik, Ostfildern 2003, S. 393.

¹⁰⁹ Freudenberger-Lötz, P., Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zu Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007 (2007). Dies., Reiss A., Theologische Gespräche mit Jugendlichen, KatBl 134 (2009), S. 97-102 (2009).

¹¹⁰ Vgl. dies., Theologische Gespräche mit Kindern, a.a.O., S. 130.

¹¹¹ Ebd. S. 125

¹¹² Schneider, P., Jesus 2.0 - Jesus als Sicherheitsupdate, in: rabs (Zeitschrift: religionsunterricht an berufsbildenden Schulen), 2/ 2009, 5-8.

Dazu sind Basics und theologische Marker zu entwickeln, die den Grundbestand der christlichen Tradition bewahren helfen und Jugendliche nicht überfordern. Bildung ist kein Allheilmittel.

5.2.3.6 Eine Vision...

Eher als visionärer Horizont bliebe zu klären, ob sich der RU an staatlichen Schulen auch als ein Ort des gemeinsamen interreligiösen Dialogs¹¹³ erweisen könnte. Die Gruppe der Lehrer, die daran arbeitet ist noch recht klein.¹¹⁴ Akademisch wird er durchaus begrüßt.¹¹⁵ Der Islam stellt an die eigene Glaubensgemeinschaft die Frage, ob und wie sie aus ihrer eigenen tradierten Gottesvorstellung heraus im Dialog und mit Toleranz mit der anderen Religion und dem anderen Gott umzugehen bereit ist. Das ist alles andere als einfach. Denn der islamische Fundamentalismus zeigt auch Grenzen auf - nämlich da, wo er gegen Menschenrechte und Würde zentral verstößt. Einmal setzt er Toleranz und nicht Missionierungsabsicht bei den muslimischen Dialogpartner voraus. Angesichts der ungeklärten ökonomischen Schieflagen aber auch die echte Bereitschaft der Christen zu mehr Teilen und Geben im globalen Prozess. Der gemeinsame Dialog, der Verständnis und Hinhören beider Seiten voraussetzt, könnte - im RU konfessionsübergreifend - eingeübt und ein Modell zur Völker- und Religionsverständigung werden: und sich damit als transnationaler, sprich katholischer, RU erweisen.

5.2.4 Zusammenfassung

Bildung ist ein zentraler Aspekt unserer Gesellschaft. Er schafft Voraussetzungen der Beteiligung. Zudem dient die staatliche Aufsicht über die religiöse Bildung im Zusammenhang mit religiösen Gemeinschaften auch zur Sicherung der demokratischen Wertordnung.

Eine islamische Bildung als res mixta wäre damit von öffentlichem Interesse. Allerdings weiß die Gesellschaft und der Staat selbst nicht, wie sie das bewerkstelligen können. Die sich abzeichnenden Modelle, a) der verpflichtende Ethikunterricht oder b) der islamische Religionsunterricht, erweisen sich derzeit als unbefriedigende Lösungen, weil sie an Voraussetzungen ansetzen, die beide in die Aporie zu führen scheinen. Zudem kann niemand ab- und einschätzen, ob die islamischen Gemeinschaften diese auch annehmen oder unterlaufen - z.B. mit eigenen Koranschulen. Es sprechen auch gute Gründe dafür, dass die christliche RP sowohl wegen der sich abzeichnenden bildungspolitischen Großwetterlage, als auch wegen inhaltlicher Positionen sich verstärkt dem Themengebiet zuwenden sollte.

¹¹³ Vgl. Schweitzer, F., Biessinger, A., Conrad, J., Gronover, M., Dialogischer Religionsunterricht. Analysen und Praxis konfessionell kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006, zum interreligiösen Lernen vgl. Kapitel 5 S. 174ff..

¹¹⁴ Ebd. S. 176.

¹¹⁵ Ebd.

6 Ergebnis

Die eingangs gestellte Frage nach dem Gefahrenpotential muslimischer Jugendlicher in Deutschland lässt sich nach dem Durchgang als eher gering einstufen. Empirisch klare Aussagen über den Islamismus unter Jugendlichen sind eher spärlich und widersprüchlich. In Deutschland scheint das Problem unsichtbar zu sein. Nach der Qualität von Religiosität befragt ergibt sich sogar, dass bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund offensichtlich mehr von echter Religiosität zu spüren ist als bei den Deutschen. In den Fällen, wo Religion sich zum Problem entwickelt - bsp. in Zwangsehen oder beim Kopftuchtragen - sind milieubedingte Abgrenzungsversuche als Ursachen wahrscheinlicher als spezifisch religiöse oder politische Motive. Fundamentalistisches Verhalten bei Jugendlichen scheint in engem Zusammenhang mit der Migrationsproblematik zu stehen. Der Bildung kommt offensichtlich eine Schlüsselrolle zu. Tatsächlich sind die Ausbildungschancen für muslimische Jugendliche auch in der 2. und 3. Generation noch schlecht.¹¹⁶

Schaut man in der Analyse des Fundamentalismus hin, so ergeben sich drei mögliche Erklärungsmodelle: erstens die gesellschaftspolitische: Marginalisierung und Benachteiligung ausländischer Gruppen fördert einen irrationalen Islamismus, der fundamentalistische bzw. faschistoide Züge trägt. Zweitens: Es gibt keinen islamischen Fundamentalismus, sondern eine westlich und marxistisch gefärbte Radikalisierung, die sich zwar religiös ausdrückt, aber mit dem ursprünglichen Anliegen des Islams nur wenig gemeinsam hat. Und drittens: Die Gottesvorstellung selbst impliziert die politische Konsequenz, in diesem Fall die theokratische Ausrichtung.

Jugendliche zwischen Islam und Islamismus bewegen sich in diesen drei Zonen. Lösungen sind bei diesem komplexen Phänomen nur schwer zu verordnen. Sie können lediglich als Horizont aufgezeigt werden. Bildung ist ein wichtiger Aspekt, aber er ist kein Allheilmittel. Die bildungspolitischen Initiativen - z.B. die Einführung eines islamischen RUs an deutschen Schulen können zwar ein Baustein zur Integration werden, aber es braucht auch soziale und ökonomische Initiativen, die den ausländischen Mitbürgern zur Integration helfen.

Berücksichtigt man diese ökonomischen und theologischen Faktoren, die den Islamismus wachsen lassen, dann reicht auf der Handlungsebene nicht die Forderung nach mehr Bildung. Sie kann zwar einen wichtigen Beitrag zur Entfundamentalisierung und Humanisierung des Islams leisten. Aber nicht ausschließlich. Sie wird nicht die Armut in den arabischen Ländern beseitigen. Sie kann ebenso nicht die Gottesvorstellung verändern. Wenn der Fundamentalismus auch und besonders ökonomisch verursacht ist - lokal durch Ausgrenzung ethnischer und religiöser Minderheiten, global durch eine ungerechte Verteilung der Güter - dann muss die Lösung auf Handlungsebene auch sozial-, wirtschaftsethischer und politischer Art sein.

¹¹⁶ Hingewiesen sei nochmals auf Fuchs, O., a.a.O., S. 19ff., der diese Untersuchungen darstellt und bewertet.

Die RP wird politischer denken und über ihre Grenzen hinausdenken müssen. Bildung - sei es allgemeine oder religiöse - wird nach den obigen Befunden das Problem der islamisierten Jugendlichen nicht lösen. Bildung ist nicht nur ein hehres Ideal, sondern setzt an den Bedingungen und Möglichkeiten der Gesellschaft an. Das Migrationsproblem ist ein ökonomisches und globales. Christliche Sozialethiker¹¹⁷ stellen diese Forderung an die RP und sie ist gut beraten, dem zu folgen.

¹¹⁷ Vgl. Anm. 7

7 Literaturverzeichnis

- Akasoy, A., Glaube und Vernunft im Islam aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 26-27/2007).
http://www.bpb.de/publikationen/DU3AP8.0,Glaube_und_Vernunft_im_Islam.html
(download 22.6.09)
- Anzenbacher, A. Christliche Sozialethik, Einführung und Prinzipien, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998 (UTB für Wissenschaft)
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E., Generation Global, in: Beck, U., a.a.O., S. 236 - 265.
- Beck-Gernsheim, E., Türkische Bräute und andere Opfergeschichten, in: Beck, U., (Hrsg.), Generation Global, Frankfurt 2007, S. 152- 166,
- Behr, H., Ein ordentliches Lehrfach? Neue Wegmarken für den islamischen Religionsunterricht, in: Herderkorrespondenz 6/ 2007, S. 298-303.
- Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, S. 219-229.
- Böckenförde, E.-W., Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt 1976.
- Boschki, R., 'Beziehung' als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionspädagogik, Ostfildern 2003, S. 393.
- Bundesamt für Verfassungsschutz, Die missbrauchte Religion. Islamisten in Deutschland - eine Ausstellung, Köln 2006
- Bundesamt für Verfassungsschutz:
http://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af_islamismus/ (download 7.7.09)
- Focus: http://www.focus.de/politik/weitere-meldungen/deutschland-erhoehte-terrorgefahr-vor-bundestagswahl_aid_413545.html (download v. 5.7.2009)
- Freudenberger-Lötz, P., Reiss A., Theologische Gespräche mit Jugendlichen, KatBl 134 (2009), S. 97-102.
- Freudenberger-Lötz, P., Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zu Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Fuchs, O., Die Identität der Schulpastoral im Spannungsfeld von staatlicher Bildung, kirchlicher Mission und solidarischer Gemeinschaft, in: Biesinger, A., Schmidt J. (Hrsg.), Schulpastoral an beruflichen Schulen - Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Norderstedt 2006 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 4), S. 10- 29.
- Grümme, B., Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme - Grundsatzüberlegungen - Perspektiven für ein politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, S. 14. Dort schreibt er von einer sich auftuenden Forschungslücke. Vgl. auch den religionspolitischen Ansatz von Schieder, R., Sind Religionen gefährlich? Berlin 2008.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Art. 7 Abs. 3
- Heimbach-Steins, M., Bildung und Chancengleichheit, in: dies., Christliche Sozialethik – ein Lehrbuch, Band II Konkretionen, Regensburg 2005, S. 50- 81.
- Heimbach-Steins, M., (Hrsg.), Christliche Sozialethik – ein Lehrbuch, Bd. I, (Grundlagen) Regensburg 2004.

- Hengsbach, F., Edmunds, B., Möhring-Hesse, H., (Hrsg.) Jenseits katholischer Soziallehre. Neue Entwürfe christlicher Gesellschaftsethik, Düsseldorf 1993.
- Huntington, P., The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York 1998.
- Hurrelmann, K., Albert, M., Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M 2006, S. 205. (Shell Studie 2006)
- Internationale Gesellschaft für Menschenrechte, <http://www.igfm.de/> (download v. 15.6.2009) oder Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2005 (Hrsg.), Bielefeld, H. Zwangsheirat und multikulturelle Gesellschaft, Anmerkungen zur aktuellen Debatte. http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Bielefeld_Zwangsheirat.pdf (downolad 14.6.2009) Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin 2005 Hrsg.)
- Keramani, N., Der neue Terrorismus: Dynamit des Geistes, in U. Beck., a.a.O., S.36-53.
- Kohlberg, L., Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsg. von. Althof, W. unter Mitarbeit v. G. Noam, G., F.Oser, F., Frankfurt 1995.
- Kunstmann, J., Religionspädagogik, Eine Einführung, Tübingen Basel 2004 (UTB Theologie 2500)
- Mendl, H. (Hrsg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, (Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1).
- Mendl, H., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008
- Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L, 2006, S. 10-41
- Mendl, H., Unsichtbares wahrnehmen – Unsichtbarem Gestalt geben, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 1/2005, 6-10.
- [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg](http://www.bildungsklick.de/pm/32552/islamischer-religionsunterricht-startet-an-zwoelf-grundschulen-mit-235-kindern/), Pressemitteilung, Stuttgart vom 5.9.06: <http://bildungsklick.de/pm/32552/islamischer-religionsunterricht-startet-an-zwoelf-grundschulen-mit-235-kindern/>
- Moltmann, J., Sein Name ist Gerechtigkeit. Neue Beiträge zur christlichen Gotteslehre, Gütersloh 2008.
- Oser, F. Althof, W., Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 3. Auflage, 1997.
- Radermacher, F.-J., Globalisierung gestalten. Die neue zentrale Aufgabe der Politik, Berlin 2006.
- Ruster, Th., Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, (QD 181) Freiburg 2000, S. 197.
- Sabra, M., Muslimisch, männlich, jung - Der Sog der Radikalität, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, 07/2007 http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=6U8MWM (22.6.2009)
- Schieder, R., Sind Religionen gefährlich? Berlin 2008, S. S. 63 Islamismus sei eine „westliche Erfindung“.
- Schneider, P., Jesus 2.0 - Jesus als Sicherheitsupdate, in: rabs (Zeitschrift: religionsunterricht an berufsbildenden Schulen), 2/ 2009, 5-8.
- Schweitzer, F., Biessinger, A., Conrad, J., Gronover, M., Dialogischer Religionsunterricht. Analysen und Praxis konfessionell kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006.

- Trilling, G., Zur Frage der Bedeutung des Religionsunterrichts an der beruflichen Schule, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Berufsverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Februar 2008, S. 65-66.
- Ziebertz, H.G., Ethisches Lernen, in: Hilger, G., Leimbürger, S., Ziebertz, H.G., Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 402-419
- Ziebertz, H.G., Schmidt, G.R., (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg 2006.(Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 9)