

Hagen Kordes

**Wege interkultureller Verbindungen  
zwischen Religion und Schule**

# **Interkulturelle Bildungsgänge**

zwischen

**Islam,**

**Christentum**

**und Säkularisten**

**in Schule und Unterricht**

*Band VI der Reihe: ‚Interkultureller Austausch und Wandel‘*

**I. Theorie***Zitate***II. Praxis***Kritische Vorkommnisse*Hybridität, Fundamentalismus  
und Interkulturelle Bildung

1. Theoretische Annahmen  
Interität, Interkulturalität
2. Such- und Probebewegungen  
der SchülerInnen  
zwischen Philosophie, Religions-  
und Ethikunterricht
3. Zwischen säkularer und religiöser  
Normal- und Risiko-Biographie
4. Zwischen Integration, Segregation  
und Schismogenese
5. Zwischen Verhüllung, Enthüllung  
und Aufgeschlossenheit dazwischen
6. Zwischen Humanisierung, Funda-  
mentalierung und dazwischen
7. Zwischen Menschenrechten,  
Gottesgeboten und dazwischen
8. Schule, interkulturelle Bildungs-  
gänge und interkultureller Wandel

**III. Methoden***Interkulturellen**Austauschs und**Interreligiösen**Widerstreits*Selbstveranke-  
rungstests**IV. Glossar****V. Lexikon****Schlüsselwörter****VI. Literatur**

## I. Theorie

### Zitate

1. *Deutsche Jugend ohne Gott*. Nur jeder vierte Heranwachsende hierzulande ist religiös. Polen und Muslime sind viel gläubiger.... Auffallend ist, dass die Studie auch einen Zusammenhang zwischen Religiosität und Gewaltbereitschaft behauptet. „Gewaltbereite Jugendliche finden in autoritären, religiösen Strukturen einen Partner mit ähnlichen Denkmustern.“ (Religionspädagogie Ziebertz 2006).
2. „*Deutsch als Pflicht in Moscheen?*“ Der NRW-Integrationsbeauftragte der CDU, Thomas Kufen: „Zum deutschen Islam gehört, dass auch Predigten in den Moscheegemeinden künftig in deutscher Sprache gehalten werden....Notfalls muss die Deutschpflicht in Moscheen mit dem Ausländerrecht durchgesetzt werden.“ – „Der Begriff erinnert mich fatal an die *„Deutschen Christen“* im Dritten Reich“, sagt der Senior-Direktor des Islam-Archivs Muhammed Salim Abdullah. (Westfälische Nachrichten 13. Okt. 2006).
3. *Das Wunder von Marxloh*. Kohle und Kirchen gehörten einst zusammen in Duisburg. Das Bild hat sich dramatisch gewandelt. Wo die Zahl der Katholiken deutlich schrumpft, entsteht Deutschlands größte Moschee. Doch die Christen stellen sich auf die Nachbarn ein.... Vor Jahren machte ein evangelischer Kollege aus einem anderen Duisburger Stadtteil bundesweit Schlagzeilen, weil er vehement den Bau einer Moschee verhindern wollte. Der katholische Pfarrer Kemper dagegen wurde Mitglied im Beirat der Moschee-Begegnungsstätte... und überbrachte beim Richtfest im September der muslimischen Gemeinde seine Segenswünsche.“ SPIEGEL 1/7, S. 40ff. – Für den Theologen Udo Schnelle ist es ausgemacht, dass der Part als global player im weltweiten religiösen Diskurs daran arbeitet, dass *Islam und Katholizismus als Hüter und Wahrer einer religiösen Welt*, die von innen bestimmt und reglementiert wird, ein Bollwerk gegen die säkulare Welt aufbaut.“ (Leserbrief in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung).
4. Statt über ‚Islam und Politik heute‘, wie die Veranstaltung überschrieben ist, zu reden, geißelt der Kasseler Sozialwissenschaftler Werner Ruf das „unerträgliche zweierlei Maß, mit dem der Westen messe und empfiehlt, vor der eigenen Tür zu kehren. Denn „je mehr hierzulande über den Islam geredet wird, desto weniger wissen wir“. (In: *Frankfurter Rundschau*, 24. Juli 2003).
5. Der Islam ist in vielen Vorstädten ein Mittel geworden, um „von oben“ der sozialen Verzweiflung zu entgehen. Das einzige Licht, das noch um 22 Uhr leuchtet, ist dasjenige der Moschee. In den Stadtteilen sind die muslimischen Kader die einzigen, die zu den Eltern gehen und ihnen helfen, ihre Kinder von den Drogen weg zu bekommen und sie in die Moschee zu führen. Dort allerdings bleiben sie oft nur so lange, bis sie einen Job oder ein Mädchen gefunden haben... (MARIANNE 9. März 1988, S. 55)

## II. Praxis

### *Kritische Vorkommnisse*

1. Die „Akademie der Weltreligionen plant einen Aufbaustudiengang, in dessen Rahmen man sich auf eine Religion spezialisieren kann. *Dialogkompetenz wird im Zentrum stehen*. Deshalb muss man von Anfang an auch in den anderen Religionen Veranstaltungen belegen.“ (Der Gründungsdirektor in *tageszeitung* 14. Dez. 2006).
2. Im Religionsunterricht, den die Islamische Föderation auf Gerichtsbeschluss an Berliner Grundschulen durchführen darf, gibt es Materialien, in denen steht: Im Namen Allahs. Es gibt zwei Arten von Menschen, die einen sind unsere Geschwister im Glauben, mit den anderen sind wir durch das Mensch-Sein verbunden“. (Süddeutsche Zeitung, 6. April 2004) – „Ein Religionswissenschaftler erwähnte in diesem Zusammenhang das Prinzip der *Taqyya*. Dieses beinhaltet praktisch den Vorsatz zu täuschen, wenn es der Sache dient und soll wohl ... in weiten Teilen des Islam üblich und moralisch vertretbar sein. In der Tat halte ich es nicht für abwegig, dass wir es hier mit einer kriminellen Organisation zu tun haben.“ (Schulleiterin Taxe einer Berliner Grundschule).
3. *tageszeitung: Warum werden Mädchen vom Schwimmunterricht befreit – und Jungen nicht?* (Ücücü Milli Görüs): Gute Frage – Weiß ich nicht. *Tageszeitung: Diese Verbote ausschließlich für Mädchen tragen Ihnen den Ruf ein, gegen den Gleichberechtigungsartikel der Verfassung zu sein.* Ücücü: Aber das steht doch nicht im Koran. Das ist eine Doppelmoral, die aus patriarchalischer Tradition stammt. Ich sehe das genau so kritisch wie Sie. Der Maßstab muss für Jungen und Mädchen gleich sein.“ (*tageszeitung*, 7. Mai 2004)
4. „Die Schlagzeilen scheinen sich jetzt nur noch auf das Problem der Radikalisierung einer kleinen Zahl muslimischer Jugendlicher zu konzentrieren. Aber das Problem liegt tiefer, es werden in kaum einer Schule die wahren Prinzipien islamischen Denkens gelehrt. So glauben die meisten, Islam habe irgendetwas mit Gewalt zu tun. Der Lehrplan gibt keinen Raum für Spiritualität und ohne Wissen bleibt für die meisten Menschen nur Schwarz und Weiß, dabei hat die Seele gar keine Farbe.“ (Jussuf Islam Alias Cat Stevens, STERN 2006)
5. „Klar ist: Es soll Islamunterricht in Nordrhein-Westfalen geben. Aber bisher konnten sich Kultusministerium und muslimische Verbände nicht auf ein Curriculum einigen. (*tageszeitung* 2006). – In einem gemeinsamen Projekt eines Islamwissenschaftlers und eines Rechtswissenschaftlers untersucht der deutsche Rechtswissenschaftler *Positionen im Islam, die nicht mit dem deutschen Recht in Einklang stehen*. Ein Beispiel dafür ist das *Strafensystem der Scharia*, ein anderes die Stellung der Frau im Islam. Er wird untersuchen, wo die inhaltlichen Grenzen des Islamunterrichts liegen und inwieweit der Staat in den Religionsunterricht eingreifen darf.“ (Münsteraner Universitätszeitung 2006).
6. Der Kölner Kardinal Meißner hat den Schulen seiner Diözese multireligiöse Gebetsfeiern verboten. Begründung: „Die Identität muss trennscharf gehalten werden, das Gottesbild der Zöglinge darf nicht durch Religionsmischmasch verwirrt werden!“ – Für Salim Abdullah, Leiter des Islamarchivs in Soest, passt Meißners Verbot nicht in die heutige Zeit. „Das zweite vatikanische Konzil habe bereits in den sechziger Jahren festgestellt, dass Christen, Muslime und Juden zum selben Gott beten – weil alle drei Abraham als Glaubensvater gemeinsam haben.“ (Zeitungsmeldungen der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und der *tageszeitung* Nov. 2006)

## Hybridität, Fundamentalismus und interkulturelle Bildung

Erkundungen zu Such- und Probebewegungen einheimischer und eingewanderter SchülerInnen zwischen Säkularität und Religiosität

**Zusammenfassung:** *Ausgehend von dem Dilemma, vor welches die alternativen Angebote zum Religionsunterricht, Ethikunterricht und zu Möglichkeiten mutter- oder deutschsprachigen Bekenntnisunterrichts die SchülerInnen stellen, haben wir mit einheimischen und eingeborenen beziehungsweise eingewanderten SchülerInnen einen ‚Zwischenraum‘ zwischen Säkularität und Religiosität erkundet und erprobt, in welchem sie Such- und Probebewegungen entlang folgender Entwicklungsaufgaben vornehmen: Integration, Segregation oder Schismogenese; Enthüllung, Verhüllung oder Aufgeschlossenheiten ‚dazwischen‘; Humanisieren, Fundamentalisieren oder religiöse Bildungsprozesse ‚dazwischen‘. Die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben ist maßgeblich an der Konstellierung interkultureller und interreligiöser Bildungsgänge beteiligt. Die alte Drift zur Akkulturation oder Dekulturation ist immer noch wirksam, aber sie bewegt sich zunehmend in Richtung auf Formen der ‚Interkulturation‘, in denen beispielsweise fundamentalistische Einstellungen mit soziopolitischer Integration und eine anfänglich assimilierende Sozialisation erneute Desintegration befördern könnte.*

In einem Kurs ‚Praktische Philosophie‘ einer Hammer Gesamtschule sitzen uns in einem Halbkreis diese SchülerInnen gegenüber: (Tabelle 1)

Tab. 1: **Sitzordnung des Kurses ‚Praktische Philosophie‘ der Jahrgangsstufe 9 einer Hammer Gesamtschule**

		Mina	Mad ( <i>Bnf</i> )	Hanane	Süsse	
Hasan	MTm	MBosw	CDw	Mmarw	Mmarw	MTw ( <i>Kt</i> )
Yapan						
Öztürk	MTm					MTw ( <i>Kt</i> )
Kelime						
Kirsehir	MTm					MTw ( <i>Kt</i> )
Fatma						
Timo	CDm					MTw ( <i>Kt</i> )
Küthaya						
Elmes	CDm					MTw ( <i>Kt</i> )
Ayse						

C= SchülerInnen christlicher Religion oder Kultur; M= SchülerInnen muslimischer Religion oder Kultur

T= türkischstämmige eingewanderte oder eingeborene SchülerInnen; D= Einheimische, Deutsche

w= weiblich; m= männlich; *Bnf*= bauchnabelfrei; *Kt*= Kopftuch

Wie in fast allen anderen Schulklassen finden wir sie auch hier sauberlich nach religiöser, geschlechtlicher, nationaler und ethnischer Zugehörigkeit (selbst-)sortiert vor. Auf drei einheimische SchülerInnen christlicher Religion oder Kultur kommen dreimal so viel eingewanderte SchülerInnen muslimischer Religion oder Kultur sowie die sich als ‚nicht gläubig‘ bezeichnende Mina, deren Eltern vor dem Krieg aus Bosnien geflohen sind. In sogenannten sozialen Brennpunkten oder ‚Ballungsgebieten‘ ist dieses (Ent-)Mischungsverhältnis fast schon repräsentativ. Eine Mehrheit der Migranteneingewanderten und die Minderheit der Mehrheits-Einheimischen gilt bereits als ‚normal‘. Als der Forschungsleiter die Zusammenstellung seiner eigenen Klasse in einem Dortmunder Gymnasium anno 1960 zum besten gibt („alles westfälische Dickschädel mit fünf Arbeiterkindern und zwei Flüchtlingen aus Pommern hinten an der Heizung“), fragt eine deutsche Schülerin inmitten ihrer international zusammengewürfelten Klasse zurück: „Hat Ihnen denn damals gar nichts gefehlt?“

## 1. Theoretische Hintergrundannahmen: Interität – Interkulturalität

Auf dem ersten Blick scheint der Stand der interkulturellen Pädagogik klar, also unbestimmt. Der Übergang zu einem Denken der *Interität* oder *Hybridität* ist unserer Zeit angemessen, da es das Ein-teilen in Differenzen ebenso hinter sich lässt wie dieses das frühere Rubrizieren in Defizitkategorien. Die Unterschiede zwischen Identität (Eigenem) und Alterität (Anderem) entfallen und damit auch die Grundlagen unseres lange vorherrschenden Lehrens und Forschens. Mit gehöriger Verspätung gegen-uber den Naturwissenschaften tragen auch wir Sozial- und Erziehungswissenschaftler nun dem Um-stand Rechnung, dass wir es mit ‚*Interphanomenen*‘ (Reichenbach) zu tun haben, die von der einwer-tigen Identitatslogik oder binären Identitäts-Alteritatslogik nicht erfasst werden können und logisch entsprechend mit einem ‚*dritten Wert: unbestimmt*‘ zu kennzeichnen sind. (Lenzen 1998). Diese ter-nare Logik hat, wir kürzen ab, zum Ziel, Schwarz-Weiß-Denken, Klischeebildung, zu überwinden. Einer der Versuche, die daraus folgenden Unschärfen nicht als Freibrief für Spekulation oder ‚Tief-sinn-Schwafelei‘ (Adorno) zu nutzen, stellt die Übertragung der naturwissenschaftlichen Logik auf die Analogik der Hybriditatsdiskussion dar. In immer vager werdender Anknüpfung an biologische Forschungen zu Kreuzungen und *metissages* sowie linguistischen Mischbildungen zusammengesetzter oder abgeleiteter Wörtern aus verschiedenen Sprachen (von *Büro-kratie* über *beur* bis zu *Kanak Attack*) wurde die sensibilisierende Kategorie der Hybridität zunächst defizittheoretisch auf Menschen mit mehrfachen Zugehörigkeiten und damit assoziierten Mängeln (Schizophrenie multipler Identitäten), dann differenztheoretisch auf nicht eindeutig fixierte und zentrierte Subjektivitäten (Hall 1994) und schließlich auf solche Zwischenräume, Zwischenperspektiven und Zwischenzeiten angewandt, in de-nen insbesondere Menschen aus der Pariah-Perspektive der Entkolonisierten, Migrantinnen, Frauen, Aids-Kranken, Schwulen und Lesben, aufständischen Bauern und Landlosen sich den Verortungen und Vereinnahmungen der Mächtigen entziehen und neue Einschreibungen in die Beziehungen und Geschichten der Menschen in den Metropolen vornehmen (Bhabha 2000). Statt als Unzugehorige Zugehörigkeit zum Innen oder Oben zu fordern, bekennen sie sich zu einem Signum der Hybridität, eben weil sie die Bewegung des Dritten, die eigentlich nicht sein darf, aber wirklich ist, artikulieren und somit die Schemata der Wir-Sie-Zugehörigkeiten und der Innen-Außen-Dialektiken deplatzen. Die früheren Einwanderungen mögen noch nach der Sequenz der Akkulturation verlaufen sein: Aus-wanderung, Einwanderung, sukzessive Eingliederung im Aufnahmeland. Heute ist diese Sequenz

durch Hybridformen der Interkulturation ersetzt worden, mit welchen die Wanderer die Landschaften ihrer Herkunft und Ankunft in zwischenräumlichen Welträumen zusammenführen und unvereinbare Perspektiven aufeinander treffen lassen. Von Interkulturation können wir darüber hinaus deshalb reden, weil ein einziger Motor in Weltsystem, Gesellschaften und Lebenswelten (wie früher Klasse und Kapitalismus) oder ein überragender Markierer von Differenzen (wie vielfach: Geschlecht, Rasse, Ethnie) nicht mehr dingfest zu machen, sondern in ihren vielfältigen Überlagerungen, systemtheoretisch: *Interferenzen, Interdependenzen und Interpenetrationen*, sowie in den Umschlagstellen zwischen ihnen Konfigurationen der Interität oder Hybridität gesucht werden müssen. Rasse, Klasse, Geschlecht, Ethnie sind nicht mehr isolierte und bruchlos überlieferbare Mächte, sondern werden zu Entwicklungsaufgaben der Menschen und Gruppen, die sie in ihren geschichtlichen Selbstinterpretationen neu einschreiben und kombinieren müssen. Hybridität wird so zum Signum dieses neuen Zeitalters, in welcher die Menschheit nicht weiter quantitativ expandieren kann, sondern genötigt ist, ihre vielfältig gebrochenen Vernetzungen und Verknüpfungen in der Tiefe neu zu gestalten. Diese Drift zu immer stärker *interisierter* und interkulturiertes Interaktivität, in der den Menschen die einfache Lösung der Nichtbegegnung nicht mehr freigestellt ist, vergleicht der Stadtforscher Paul Verilio kühn mit der Bedeutung, welche die Radioaktivität für die Elektrizität gehabt hat. In diesen Inszenierungen von Interität, Hybridität und Interkulturalität könnten wir ohne Ende fortfahren (Kordes 2005) – wenn da nicht die überwältigenden Evidenzen einer verstärkten Fixierung in Identitätslogiken wäre: vom Fundamentalismus vieler religiöser zum Globalismus etlicher neoliberaler Gruppen, von ethnischen Säuberungen und Abgrenzungen zur Entstehung neuer apartheidähnlicher Inklusions- und Exklusionszonen, vom Kampf der Kulturen bis zum Zusammenstoß der vielen Netze und Programme.

### *1.1 Fragestellung: Such- und Probebewegungen zwischen Säkularität und Religiosität*

Hier genau setzt die wesentliche Fragestellung unserer pädagogischen Aktionsforschung (Kordes 1982) an: Wieviel Bildung, im Sinne eines Oszillationspotentials, zwischen Säkularität, Religiosität und Vermittlungen ‚dazwischen‘ kommt bei SchülerInnen in Gang? In welcher Weise und Qualität verknüpfen sie solche Spannungsherde zwischen Gesellschaft und Lebensgeschichte, zwischen Lehrgang und Lerngeschichte, zu Grenzerfahrungen (Maslow 1973) oder gar zu Aufgaben eigener Ent-

wicklung? Und welche dieser Entwicklungsaufgaben halten sie in der Schule mit ihren LehrerInnen für bearbeitbar?<sup>1</sup>

Das Eigenartige an dieser Frage besteht darin, dass solche Entwicklungsaufgaben (Kordes 1996) von wenigen Ausnahmen abgesehen, bislang keinen ‚Stoff‘ für schulpädagogischen Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bilden (Auernheimer/van Dyck/Petzel/Sommer/Wagner 1998), und wenn, dann überwiegend in der objektivierten Form des Lehrstoffs (Geschichte des Islam, Geschichte der Migration) mit einigen aktualisierten Aufhängern zum Motivieren. Während das Handlungssystem des Rechts von Anfang an sukzessive die Ansprüche von Migranten auf Anerkennung und Selbstachtung bearbeiten musste, ist dieses im Handlungsfeld der Schule überwiegend schulfachlich irrelevant gestellt worden. Während das Rechtssystem nun den Übergang von den vielen Regelungen der Ausnahmen (Pflichtentbindung von Sportunterricht, Sexualkunde, Impfen, Schwören und so weiter) in neue allgemeine Regelungen erproben muss, in welcher die ehemaligen Außenseiter zu mitkonstituierenden Gliedern der Gesellschaft werden - hat die ‚Deutsche Schule‘, sowohl als ‚System‘, als auch als Curriculum des Schuljahres und der Jahrgangsstufen, in dieser Hinsicht noch wenig Beweglichkeit und Mobilität entwickelt, um sich auf die laufend verändernden Bedingungen, Bedürfnisse und Interpretationen der neu entstehenden Gesellschaft und damit auf die zukünftig immer zahlreicher werdenden eingewanderten SchülerInnen als bedürfnisstarke und anspruchsberechtigte Mitkonstituenten einer sich erneuernden Schule einzustellen.

---

<sup>1</sup> *Der theoretische Rahmen zum Erkunden, Hervorbringen und Erproben sensibler Konzepte und Hypothesen ist in sechs Reports der Forschungsgruppe Salâm (Arbeit an Gängen multireligiöser und interkultureller Bildung in einer postsäkularen Weltinformationsgesellschaft) ausgearbeitet worden (Salâm 2000/2002). Eine auf die Muslime der hier untersuchten Schulen und der sie umgebenden Moscheegemeinden ausgerichtete Studie hat Hasan Alacacioglu vorgelegt, dem wir die wesentliche Initiative und große anfängliche Unterstützung verdanken (Alacacioglu 2003).*

## 1.2 Interkulturelle Bildungsgangforschung: Die Forschergruppe

Eine Voraussetzung für interkulturelle und interreligiöse Bildungsgangforschung<sup>1</sup> stellt die Gewährleistung einer multikulturellen und multireligiösen Forschergruppe dar. Die unsere bestand aus einem Erziehungswissenschaftler und einem habilitierenden Imam (Alacacioglu 2003) sowie aus 21 Studierenden aller Glaubensrichtungen, Herkunftssprachen und Weltauffassungen bestand. Die Kategorisierung und Operationalisierung ebenso wie die Dekodierung und Enkodierung der Enquête-Bögen erfordert in dieser interkulturellen Gruppe ein Übermaß an Anstrengung und Zeit, um wenigstens die größten Ethno-, Sozio- und Säkularzentrismen zu entschärfen. Konflikte und Missverständnisse sind und waren nicht zu vermeiden. Sie konnten dokumentiert aber nicht in allen Fällen zufriedenstellend bearbeitet werden. Diese *mixta composita* der Erhebergruppe ist auch forschungspraktisch eine Notwendigkeit, da die Studie mit allen SchülerInnen der Klassen 9 bis 13 arbeitet und zwar in drei Wohngebieten unterschiedlicher Migrantendichte:

(1) in Dortmund-Nord (in der zwischen 60 und 70 % der Bevölkerung der Migration entstammen), einem international- multiethnischen und multireligiösen Ballungsgebiet; (2) in Hamm-West (mit etwa 30 % Migranten), in der die türkischstämmigen Gemeinschaften und Gemeinden den Hauptstamm der Migranten bilden und ein dichtes Netz von Dienstleistungen organisiert haben, das auch von großen Teilen der deutschen Bevölkerungsmehrheit angenommen wird; und (3) schließlich im Landkreis Steinfurt (mit weniger als 6 % Migranten), in dem die muslimischen Gesellschaftsmitglieder und die übrigen Migranten geographisch in relativer Zerstreung leben, aber in den Hauptschulen und Berufsschulen der größeren Städte (Gronau, Lengerich und Ibbenbüren) in recht geballter Weise zusammengeführt werden. Insgesamt haben wir in der Untersuchung mit 625 SchülerInnen gearbeitet; von diesen sind 217 SchülerInnen muslimischer Religion oder Kultur und die übrigen im weitesten Sinne verbunden mit christlich-westlicher Tradition und Kultur.

## 2. Such- und Probebewegungen der SchülerInnen zwischen Philosophieunterricht, religiösem Bekenntnisunterricht und ‚Lebenskurs‘

---

<sup>1</sup> Es ist hier nicht der Platz, die theoretischen und methodischen Grundlagen einer Bildungsgangforschung allgemein, auch nicht einer interkulturellen Bildungsgangforschung im Besonderen, zu explizieren (Kordes 2000/2002). Wichtiges (Entwicklungsaufgaben, Selbstverankerung, Interskala) wird in den forschungspraktischen Unterkapiteln mitreferiert. Es genügt, dass wir hier betonen, in Form pädagogischer Aktionsforschung vorzugehen, welche in drei Etappen organisiert wird: (1) Begegnung mit den SchülerInnen und Erkundung ihrer Entwicklungsaufgaben, (2) Begleitung und Enquêtierung der SchülerInnen als Experten in eigener Sache, (3) Rückmeldung der Ergebnisse und validierende Beratung ihrer Triftigkeit. Für die Auswertung und damit auch für diese Präsentation ist weiterhin ein Hin- und Herpendeln (*Interduktion*) zwischen der Analyse singulärer Bildungsgänge einzelner Persönlichkeiten und kollektiver Bildungsgänge größerer ‚Kohorten‘ charakteristisch.

Eine besondere ‚Grenzerfahrung‘ stellt für viele SchülerInnen, zumal ab dem 14. Lebensjahr, die Entscheidung für oder gegen den Religionsunterricht beziehungsweise den muttersprachlichen (türkischsprachigen) Ergänzungsunterricht dar.

Mad kommt zuerst mit der für den evangelischen Religionsunterricht betrauten Lehrerin, dann „überhaupt mit Kirche nicht klar“; Timo ist neuapostolischer Christ und lehnt die „*Larifari-Reli*“ ab. Für Mina („*nicht gläubig*“) und den anderen eingewanderten SchülerInnen muslimischer Religion und Kultur bleibt dagegen keine Wahl. Sie müssen *volens nolens* am eigens für sie eingerichteten Kurs ‚Praktische Philosophie‘ teilnehmen. In diesem wird die Ungleichzeitigkeit von Segregation und Integration in der Schule deutlich. Denn einerseits werden die ‚Christen‘, die am Bekenntnisunterricht teilnehmen, von den Dissidenten (wie Mad) oder Atheisten aber eben auch von Angehörigen charismatischer Religionen (wie Timo) – und natürlich von der großen Menge muslimischer SchülerInnen – getrennt. Andererseits werden dagegen ‚Ungläubige‘ mit muslimischen ‚Strenggläubigen‘ in einer Klasse neu zusammengeführt. Diese soziale Trennung der ‚Gläubigen‘ und gleichzeitige Verbindung mit ‚Ungläubigen‘ macht vielen SchülerInnen durchaus zu schaffen. Auf unsere eingangs gestellte Dilemmafrage, wie sie sich zwischen Philosophieunterricht/muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und konfessionellem Religionsunterricht (einschließlich einem islamischen) entscheiden würden, gelangen die Jugendlichen zunächst aus den ihnen von dieser Frage und der Schule gesteckten Bezugsrahmen nicht heraus. Die einheimischen SchülerInnen kennen nichts anderes als diese Alternative, obwohl sie diese oft nicht befriedigt. Die eingewanderten SchülerInnen muslimischer Religion oder Kultur zeigen sich dagegen einigermaßen ‚verduzt‘ über die Möglichkeit eines deutschsprachigen Islamunterrichts: viele würden die Chance, den Islam in der ihnen am besten verständlichen Sprache, nämlich deutsch, kennenzulernen, gerne nutzen, viele andere, zumal die Türkischstämmigen unter ihnen, wollen dagegen die Chance, ihre Muttersprache weiter zu üben, nicht missen.

Wir ‚legen‘ daher in einem zweiten Schritt mit einer ‚*Interskala*‘<sup>1</sup> nach, auf der sechs alternative Möglichkeiten zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht vorgestellt werden und welche die Schüler bewerten, in eine Rangfolge bringen sowie kommentieren und, wenn möglich, umformulieren sollen. Es kommt zu einem für die SchülerInnen selbst aber auch für LehrerInnen und Forscher recht überraschenden Votum für interreligiösen Dialogunterricht im weiten Sinne, der auch die Kommunikation zwischen Gläubigen und Ungläubigen einschließt – und mit dem religiösen Bekenntnisunterricht für die jeweiligen Gruppen alterniert. Nun könnte man annehmen, dass die TeilnehmerInnen dieses Philosophie-Kurses in einer Hammer Gesamtschule nicht repräsentativ für die Gesamtpopulation der befragten SchülerInnen sind. Zu unserem eigenen Erstaunen finden wir jedoch generell dieselben Präferenzen. Noch deutlicher als in dieser Kursgruppe möchten SchülerInnen muslimischer Religion oder Tradition interreligiösen Dialogunterricht (Durchschnitt 1.9<sup>1</sup>) mit deutschsprachigem

<sup>1</sup> Unter einer Interskala verstehen wir, verkürzt, ein Diskontinuum zwischen zwei Polen, die sich mehr oder weniger ‚interpenetrieren‘ und den Befragten Gelegenheit geben, die Überlagerungen ‚dazwischen‘ selbst zu bestimmen.

<sup>1</sup> Auf einer Rangskala von 1 bis 6 erreichen Ethikunterricht für Deutsche/muttersprachlicher Ergänzungsunterricht für Eingewanderte einen Gesamtmittelwert von 3.6 (Christen (=C) 4.2, Muslime (=M) 2.9), Deutschsprachiger Bekenntnisunterricht 3.2 (C 3.7, M 2.8), Wissenschaftsorientierte Religionskunde für alle 3.5 (C 3.1, M 3.7), Interreligiöser Dialogun-

Islamunterricht (2.8) verkoppeln, während SchülerInnen christlich-westlicher Religion oder Tradition eher eine Kombination aus Ethikunterricht (2.1) und Dialogunterricht (2.5) vorziehen, wenn sie nicht ganz für die Abschaffung des Religionsunterrichts (2.5) plädieren. In dieser letzteren Forderung unterscheiden sich einheimische SchülerInnen (2.5) signifikant von ihren eingeborenen oder eingewanderten MitschülerInnen (4.2).

Bei der Rückmeldung dieser Ergebnisse kommt es in unserem Kurs zu folgender Diskussion (in unserem Jargon: *Interfrontation*), die wir hier, abkürzend, in einem ‚interkulturellen Fenster‘ eingetragen haben (Tabelle 2):

**Tabelle 2: Interkulturelles Fenster der Interfrontation der SchülerInnen zu Religionsunterricht/Ethikunterricht**

	Einheimische SchülerInnen (Christlicher Religion oder Kultur)	Eingeborene/Eingewanderte SchülerInnen (Muslimischer Religion oder Kultur)
Explizit	Wir möchten einen Ethikunterricht für alle. „Es ist doch spannend, Islam, Buda und so kennen zu lernen... Ich kenne das von meiner ‚band‘: Mit Hasans Leuten feiern wir ganz geil den Ramadan.“ (Elemes)	Wir möchten einen interreligiösen Dialogunterricht. „Ich will nicht von meinen Freundinnen getrennt werden.“ (Hanane)
Implizit	„Die Deutschen müssen Islam lernen. Denn Allah ist Gott für alle und Mohammed, F.s.m.l., ist sein letzter Prophet – nicht Jesus.“ (Kirsehir)	„In solchem Kurs können die Mohammeds von unseren Lehrern lernen, wie wir das in einer freien Welt mit Religion halten.“ (Mad)

Von einigen SchülerInnen zumindest wird der explizite Konsens für einen teilweise gemeinsamen Unterricht mit einer implizit bleibenden Botschaft an den anderen verbunden. In zugespitzter kategorialer Sprache: Die Einheimischen sehen im Dialogunterricht eine Chance für den Islam, sich selbst stärker zu säkularisieren, zu europäisieren, wenn nicht zu ‚germanisieren‘; die Eingewanderten muslimischer Religion erhoffen sich dagegen ihrerseits einen quasi missionarischen Effekt zugunsten ihrer ‚Hingabe‘ (=Islam).

### 3. Such- und Prohebewegungen zwischen säkularer und religiöser Normbiographie und Risikobiographien

Die eben angedeutete Spannung können wir jedoch nicht vertiefen, da am Ende SchülerInnen und LehrerInnen eine andere Frage interessiert. Was wollen wir eigentlich mit diesem Verbund aus interreligiösem Dialogunterricht und Philosophieunterricht anfangen? In Eigenregie stellen die SchülerInnen aller drei Unterrichtsformen (praktische Philosophie, evangelischer und katholischer Religionsunterricht) folgende – hier abgekürzte Liste zusammen (Tabelle 3):

Tabelle 3: Was erwarte ich vom Religions-/Philosophieunterricht?

<b>Meine Leistung Meinung sagen</b>	<b>Themen Drogen</b>	<b>Was will ich nicht? Tests/Klausuren</b>
<i>Leistung bringen</i>	<i>Abtreibung Sex, Freundschaft, Liebe</i>	<i>Hausaufgaben Langeweile („Sachen ohne Leben“)</i>
<i>Mappe führen</i>	<i>Lesben/Schwule Arbeitslosigkeit, Berufe Palästina/Intifada Bush/Bin Laden</i>	<i>Mich auslachen</i>
<hr/>		
<i>Nicht stören („Scheiß bauen“)</i>	<i>Religiöse Feste</i>	
<p style="text-align: center;">↓ <i>Lebenskurs</i></p>		

So mehrdeutig dieser Unterricht auch in der Imagination dieser SchülerInnen erscheinen mag, so deutlich platzieren sie in ihr doch auch ihre vehementen Hoffnungen auf einen „Lebenskurs“, in welchem ‚Themen von uns‘, ‚Themen für die Jugend‘, ‚Sachen mit Leben‘ in der Schule zur Sprache gebracht werden können. Es hat schon Entwicklungsaufgabenqualität (Kordes 1996), wenn formale Schlüsselqualifikationen – wie die eigene ‚Meinung sagen‘ (gegenüber anderen und Erwachsenen), ‚Leistung bringen‘, ‚Mappe führen‘ – mit relativ prägnanten Fragen der Geschlechtsrollen und Berufsrollenorientierung und dann mit Fragen internationaler, interreligiöser Konflikte in Beziehung gebracht werden.

Folgerichtig versuchen wir, diejenigen ‚Grenzerfahrungen‘ (Maslow 1963, 1978) bei den SchülerInnen ausfindig zu machen, die sie mehr oder weniger dazu veranlassen, im Schnittpunkt zwischen

Schule (Lehrgang) und Lebensgeschichte (Lerngeschichte) Aufgaben eigener Entwicklung (Havighurst 1972, Kordes 1996) wahrzunehmen und im Idealfall auch in der Schule zu bearbeiten. Die Menge der Daten und Informationen lassen sich, zusammengefasst, wie folgt präsentieren:<sup>1</sup> Tabelle 4:

Erste biographisch thematisierte Entwicklungsaufgaben beziehen sich auf Fragen der Integration und Diskrimination, die aber in den Schulen dieser multikulturellen Quartiere mit zunehmendem Alter an Bedeutung verlieren: Diskriminierungserfahrungen werden SchülerInnen muslimischer Religion oder Tradition recht früh bewusst (8.9), während deutsche Jugendliche christlicher Religion oder Tradition diese so gut wie gar nicht erleben. Beide thematisieren dann Reibungen und Friktionen in multikulturellen Klassen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Die Deutschen lästern über „türkischen Lärm“ und „orientalisches Geleier“ ihrer MitschülerInnen; die eingewanderten SchülerInnen prahlen damit, dass sie mit ihrem Elan überhaupt erst Stimmung in die „langweilige deutsche Bude“ bringen. Mit fortschreitendem Zusammenlernen (in der Klasse) und Nebeneinanderleben (auf dem Pausenhof) werden diese Themen jedoch überwiegend banaler und irrelevanter. Fragen der kulturellen Entbettung oder Wiedereinbettung werden dann durch Fragen der Verhüllung oder Enthüllung ersetzt und vertieft, also durch ‚Entscheidungen‘ zum Umgang mit (pubertären) Gefühlen der Beschämung oder Inszenierung anlässlich des eigenen exponierten oder versteckten Körpers. Die erotisch-unerotische Ungleichzeitigkeit, mit der sich eine Reihe einheimischer

**Tabelle 4: Entwicklungsaufgaben zwischen Lehrgang und Lebensgeschichte**

(Zwischen Integration und Segregation, Verhüllung und Enthüllung, Menschenrechten und Gottesgeboten, Säkularität und Religiosität)

**Schüler und Schülerinnen, die sich**

als Muslime bezeichnen			als Christen bezeichnen		
Weiblich	männlich			weiblich	männlich
8.1 <i>Hanane</i>	9.2 <b>Kirsehir 8</b>	1. Erfahrung, von Lehrern/Schülern aufgrund meiner Minderheitenzuge-	1. Verärgerung über Störungen durch Mitschüler anderer Herkunft und Sprache	12.2 <i>Mad 12±</i> ↓	12.3

<sup>1</sup> Im Stile einer Enquête, in der die SchülerInnen als ‚Experten in eigener Sache‘ ihre Lebensverhältnisse charakterisieren, fragen wir sie nach solchen Grenzerfahrungen, Interessen oder Entwicklungsaufgaben und legen ihnen danach eine sortierte Liste vor, welche sie dann noch einmal kommentieren, ergänzen und revidieren können. Für Lektüre und Interpretation dieser Tabelle ist selbstverständlich Vorsicht und Nachsicht geboten; denn nicht alle SchülerInnen haben alle genannten biographischen Fixpunkte notiert. Von den Antwortmöglichkeiten ‚kann nicht‘ (= k.n.), ‚weiß nicht‘ (= w.n.), k.T. (= kein Thema) oder k.A. (= keine Ahnung) wurde reger Gebrauch gemacht, unter anderem schon deshalb, weil je nach Individualität aber auch nach Geschlechter-, Kultur- oder Religionszugehörigkeit teilweise andere oder entgegengesetzte Entwicklungsaufgaben thematisiert oder dethematisiert wurden. Dies war insbesondere bei Angelegenheiten des Glaubens, Betens und Fastens auf der einen Seite und auf der anderen Seite bei Fixpunkten des Rauchens, Drogenkonsumierens und des Geschlechtsverkehrs der Fall. Dennoch sind diese Listen informativ.

<i>k.T.</i>		hörigkeit abgewertet zu werden			
10.2 <b>Hanane 12</b>	11.1 <b>Kirsehir 9</b>	2. Beschämung beim Schwimmunterricht	2. Eigenes Aussehen bestimmen	12.5 <i>Mad 11</i>	15.6
13.1 <i>Hanane k.T.</i>	12.2 <b>Kirsehir 10</b>	3. Verärgerung über Störungen durch Mitschüler deutscher Herkunft und Sprache	3. Sich verlieben	13.9 <i>Mad 14</i>	14.4
15.1 <i>Hanane k.T.</i>	14.2 <i>Kirsehir 13</i>	4. Erfahrung der Abwertung durch Schüler/Lehrer aufgrund muslim. Kleidung	4. Erfahrung der Abwehr aufgrund zu freizügiger Kleidung	14.1 <i>Mad 12± ↓</i>	15.4
14.4 <b>Hanane 14</b>	14.5 <i>Kirsehir 6</i>	5. Zwischen Religionsunterricht und Philosophieunterricht entscheiden.	5. An Gott zweifeln	15.2 <i>Mad 13</i>	16.4
16.2 <i>Hanane w.n.</i>	13.1 <i>Kirsehir k.n.</i>	6. Eigenes Aussehen bestimmen können	6. Erste sexuelle Erfahrungen machen	16.4 <i>Mad k.A.</i>	15.6
-- <i>Hanane k.T.</i>	17.2 <i>Kirsehir k.n.</i>	7. Erste sexuelle Erfahrungen machen	7. Ausbildung/Studium beginnen	17.1 <i>Mad 18</i>	18.4
--	19.1 <i>Kirsehir 18</i>	8. Führerschein	8. Führerschein machen	18.8 <i>Mad 18</i>	18.4
20.2 <b>Hanane 20</b>	22.5 <i>Kirsehir 18</i>	9. Heiraten	9. Geregelter Berufstätigkeit nachgehen	25.4 <i>Mad k.A.</i>	23.8
28.2 <i>Hanane k.n.</i>	22.6 <i>Kirsehir 18</i>	10. Geregelter Berufstätigkeit	10. Eigenes Auto fahren	23.1 <i>Mad 20</i>	19.4
24.2 <b>Hanane 12</b>	22.7 <i>Kirsehir 23</i>	11. Sich verlieben	11. Religionsgemeinde verlassen	25.5 <i>Mad 14</i>	26.6
27.4 <b>Hanane 20</b>	24.8 <i>Kirsehir 19</i>	12. Kinder kriegen	Heiraten	-- <i>Mad k.A.</i>	--
--	21.3	13. Eigenes Auto fahren	Kinder kriegen	-- <i>Mad k.T.</i>	--
--	--	An Gott zweifeln			
--	--	Religionsgemeinde verlassen			

Erhebliche Standardabweichungen: zwischen 3.1 und 6.3 Jahren  
k.n. = kann nicht; w.n. = will nicht; k.T. = kein Thema; k.A. = keine Ahnung

Schülerinnen zunehmend – ‚bauchfrei‘ exponiert und eine Menge eingewanderter Schülerinnen sich demonstrativ – mit einem Kopftuch – bedeckt, führt zu erheblichen Irritationen in der Lehrerschaft, ohne dass dieses Thema in irgendeiner Weise bearbeitet worden wäre. Diese Lebensthemen sind dann allgemeiner und umfassender zu bearbeiten, wenn es um Entscheidungen zu zwischengeschlechtlichen Kontakten, zu Heirat und Kinderkriegen geht. Hier herrscht immer noch eine ‚normalbiographische‘ Repräsentation bei einer Mehrheit muslimischer Jugendlicher, insbesondere den Mädchen, vor, während ein bedeutender Anteil der christlich und westlich geprägten Jugendlichen sexuelle Probe-



	on) <b>18.2</b> <b>HANANE</b>	<b>10.4</b>	<b>13.2</b> <b>SÜSSE</b>  YAPAN	<b>5.6</b>	<b>ELEMES</b>  TIMO
<b>Identität</b>	(Selbst-) Diskriminieren <b>3.4</b>		(Kollektives Integrieren (nach/durch Segregation) <b>17.3</b> KIRSEHIR		<b>Segregieren</b> <b>33.4</b> <b>KÜTAHYA</b>  ÖZTÜRK <b>KELIME</b>  MINA

schaft (Kaufhaus) florierenden Berufstätigkeit. Doch klar wird auch, dass die andere Hälfte dieser SchülerInnen beginnt, zwischen Akkulturation und Diskulturation zu oszillieren. Hananes nahezu vollständige Akkulturation weicht in unserer Untersuchungszeit (sechs Monate) einer zunehmenden Ernüchterung und Desillusionierung, sodass sie die Eltern in deren Rückkehrplänen nach Marokko bestärkt. Andere wie die ebenfalls aus Marokko gebürtige Süsse und die türkischstämmige Alevitin Yapan ‚hybridisieren‘, das heißt für sie stellt sich nicht die Frage nach Ego- oder Alterorientierung noch nach Integration oder Segregation. Die Wahrheit liegt auch hier ‚dazwischen‘, nämlich in der Einwanderung in einen globalen emergierenden Weltraum, für den eine fixierte eindeutige Identität oder gar deutsch-ethnische beziehungsweise leitkulturelle Assimilation gar nicht denkbar ist oder als unproduktiv angesehen wird. Mit anderen Worten: Alle Jugendlichen sind mehr oder weniger einer Interisierungs- und Interkulturierungsdrift ausgesetzt, die etwa die Hälfte unter ihnen zu neuen Zwischenpositionierungen verleitet. Diese Tendenz ist bei den einen Migrantenkinder ebenso ausgeprägt wie das Bedürfnis nach abgrenzender und segregierender Identität bei anderen. Ihr Verhältnis zur deutschen Umwelt ist also ambivalent: einerseits sehen sie ‚die Deutschen durchaus als Bereicherung‘, andererseits fühlen sich viele, insbesondere angesichts der aktuellen ökonomischen Aussichten, in ihren Zukunftsperspektiven und Lebensentwürfen eher verunsichert. Denn bei den Migrantenschülern in den untersuchten Stadtteilen kommt die Erfahrung einer jüngeren Vergangenheit hinzu, welche die meisten ihrer Väter aus den Stahl-, Bergbau- und Textilindustrien ‚freisetzte‘ und dauerhaft erst in die Arbeitslosenhilfe und dann in die Sozialhilfe einwandern ließ.

## **5. Such- und Prohebewegungen zwischen Verhüllung, Enthüllung und Aufgeschlossenheiten dazwischen**

Untersuchung und Diskussion um Entwicklungsaufgaben, Integration und Endogamie finden vor dem

Hintergrund eines Theaterstücks statt, das die SchülerInnen, angeleitet durch ihre als interkulturelle Pädagogin angestellte Betreuerin, vorbereiten und aufführen.<sup>1</sup>

Dass es im Schulalltag durchaus Spannungen und Reibungen gibt, zeigen einige Wortwechsel, die sich anlässlich unserer Ergebnis-Rückmeldung zwischen den Schülern einstellen. Wir fassen sie, wiederum in einem 'interkulturellen' Fenster zusammen (Tabelle 6):

**Tabelle 6: Interkulturelles Fenster der Verhüllungen und Enthüllungen**

	<b>(Einige) SchülerInnen christlicher Religion und Tradition</b>	<b>(Einige) SchülerInnen muslimischer Religion und Tradition</b>
Sachverhalte (explizit)	Enthüllung	Verhüllung
Bewertung (implizit)	<p>„Deutsche Frolleins sind verdorben“ (Sittenverfall der Deutschen)</p> <p>„Die Mädchen führen sich hier wie Huren auf“ Männliche Diktatur der Schönheit (Schönheitsterror)</p>	<p>„Die Ali-Brüder verschließen ihre Schwestern, aber unsere wollen sie ficken“ (Doppelmoral der Einwanderer)</p> <p>„Die Frauen werden von ihren Muslimerinnen unterdrückt“ Männliche Diktatur der Tugend (Tugendpolizei)</p>

Erst unseren Feedback-Schleifen gelingt es, die hier angedeuteten blinden und unbewussten Flecken der jeweils Anderen klarer zu machen. Den einheimischen SchülerInnen ist die Charakterisierung ihres Landes als „Puff ohne Dach“ völlig unbekannt - obwohl drei der Dortmunder Schulen beispielsweise unmittelbar am Rotlichtviertel angrenzen. Ebenso wenig bekannt ist ihnen, dass ihnen ihre offenerzige Kleidung als unmoralische Angebote und als Aufforderungen zum Geschlechtsverkehr ausgelegt werden. Beide Seiten sind einigermaßen erstaunt, wie plausibel der Verweis auf die jeweilig andere „Männerdiktatur“ (Schönheitsterror, Tugendpolizei) erscheint. Der Austausch bisher weitgehend unthematisiert und unexpliziert gebliebener Vorstellungen führt immerhin zu Ansätzen eines Eindringens in den jeweilig anderen Blickwinkel.

<sup>1</sup> Dieses Schauspiel handelt von einem eingewanderten Schüler, der sich in eine einheimische Schülerin verliebt und in einer Abfolge bizarrer Szenen in den deutschen und türkischen Familien und Cliquen seine Fortsetzung findet. Bezeichnenderweise bleiben die unvereinbaren Diskurse der Eltern, die sie in ihrer jeweiligen Sprache artikulieren, unübersetzt. Gleichzeitig ist das Stück in dem Sinne 'modern', als es eine 'Liebe' inszeniert, die glaubt, alle kulturellen Differenzen irrelevant setzen zu können. Während hier Kopftuch und Geschwisterrollenorientierung nur am Rande auftauchen, bilden sie in der Schulwirklichkeit der meisten Mädchen mit Migrationshintergrund durchaus den Vordergrund. Alle türkischstämmigen Mädchen der hier präsentierten Klasse tragen Kopftücher - bis auf Süsse und Mina. Hanane, die sich anfangs noch modisch ohne Verhüllung zeigte, streift sich gegen Ende unserer Begleituntersuchung auch das 'Schamtuch' über und nimmt dafür sogar in Kauf, in ihrer Praktikumsstelle von der Verkaufstheke ins hintere Lager geschickt zu werden. Auch die Schule zieht im Falle des Schwimmunterrichts oder der Kochkurse überwiegend noch Strategien der Verschiebung und Verlagerung vor.

Wenn wir für alle Schülerinnen der Untersuchung die Antworten zur Selbstsytuierung (eigener Umgang mit Kopftuch) und zur Fremdbewertung (Empfehlung an LehrerInnen gegenüber dem Kopftuchverbot) zusammenfassen, dann kommen wir zu folgenden Ergebnissen (Tabelle 7):

**Tabelle 7: Urteilen und Handeln im Kopftuchstreit**

	<b>Selbst-situierung</b>	(Eigener Umgang mit Kopftuch)	<b>Abnehmen des Kopftuchs</b>		<b>Such- und Probebewegungen</b>	<b>Anbehalten des Kopftuchs</b>
<b>Identität</b> (Alterität)	<b>,für'</b> Kopftuch	(a) Gottesgebot (b) Moralgebot	<b>0.0</b>	<b>0.0</b>	<b>5.6</b> <b>2.2</b>	<b>KIRSEHIR</b> <b>KEL, KÜTA,</b> <b>ÖZ</b> <b>51.2</b> <b>5.1</b>
(Interität)	<b>,für und wider'</b> Kopftuch	© berufl. Flexibilität (d) kulturelle Umstellung (e) Integrationsgebot	<b>8.4</b>	<b>12.6</b>	<b>HANANE</b> <b>MAD</b> <b>11.3</b> <b>19.5</b>	<b>SÜSSE</b> <b>YAPAN</b> <b>2.5</b> <b>13.2</b>
<b>Alterität</b> (Identität)	<b>,Wider'</b> Kopftuch	(f) gesellschaftl. Verbot (g) Souveräne Offenheit (h) Schönheitsgebot	<b>3.7</b> <b>MINA</b>	<b>9.4</b>	<b>5.1</b> <b>28.5</b>	<b>TIMO</b> <b>ELEMES</b> <b>12.2</b> <b>9.2</b>

**Fremd-Bewertung**

(Empfehlung an eine kopftuchtragende Lehrerin/Lehramtsanwärterin, die sich gegenüber dem Kopftuchverbot im öffentlichen Schuldienst verhalten muss.)

Die deutschen SchülerInnen mit mehr oder weniger christlicher Tradition und Religion zeigen sich in ihrer großen Mehrheit eher fürsorglich verständnisvoll. Sie kann das Kopftuch nicht mehr alarmieren. So sehr ist es ein Bestandteil des Schulalltags geworden. Die Hälfte unter ihnen (50,1 % bzw. 45,3 %) pendelt auf einer mittleren Linie des Für und Wider. Fast ein Viertel unter ihnen rät den mit dem Berufsverbot bedrohten Lehrerinnen sogar dazu, das Kopftuch anzubehalten. Nur knapp 10 % äußert sich drakonisch für ein durchzusetzendes Kopftuchverbot. Bei den muslimischen Schülerinnen geht die Tendenz dagegen eindeutiger (51,2 %) in Richtung bedingungsloser Kopftuchtoleranz (von deutscher Seite eingefordert) und Kopftuchpflicht (auf Seiten der Muslima).

Vor dem Hintergrund ihrer Belastungssituationen wird es verständlich, dass sie sich, im Gegensatz zu Kirsehir, weniger beweglich zeigen als ihre deutschen Mitschülerinnen, die sich diese Szenerie nur von außen anzugucken brauchen. Dennoch ist im Alltag nicht zu übersehen, aber schwierig zu qualifizieren, wie auch die Jugendlichen mehr oder weniger mit Grenzen und 'Sünden' zwischen-geschlechtlicher Beziehungen spielen: Die einen – meist Einheimischen - eher im Stile der Auf-Geschlossenheit oder Provokation und die anderen – meist Eingewanderten - eher 'verschleiert' und verschlüsselt im Medium der Blicke, Lieder, Wandkritzeleien, Briefe und indirekter Gesprä-

che. Das alles eröffnet sich uns, als die Schülerinnen am Schluss unserer Aushandlungen sich bereit erklären, ihre jeweiligen Vorstellungen zwischen deutschen jungen Männern und türkischen jungen Frauen (und umgekehrt) bildlich - in Form von Statuen - darzustellen.<sup>1</sup> Schon bei der Erstellung eines gemeinsamen *Realbildes* kommt es zwischen den deutsch-türkischen Partnern zu nicht endenwollenden gegenseitigen Korrekturen. So will eine einheimische Schülerin sich vom eingewanderten Mitschüler 'gefickt' sehen, während dieser einem Selbstbild des 'galanten Galans' den Vorzug gibt. Bei einem anderen Paar will der türkische Jugendliche partout, dass das 'deutsche Frollein' überall mit anderen Jungen 'herummacht', die Partner wechselt und an der Gründung einer tragfähigen Familie kein Interesse zeigt - während genau umgekehrt die deutsche Schülerin die Unfähigkeit des türkischen Partners zu romantischer Liebe und geschlechtlicher Gleichberechtigung mit allem Nachdruck zeigen will und so weiter. Diese Statueninszenierung verhindert vollends jede vorzeitige 'Verständnistour', die die Jugendlichen sonst überwiegend aus ihrem Unterricht und ihren Theaterstücken gewöhnt sind. Sie müssen sich nun mit ihren gegenwirkenden fremden Bildern befassen, da ja jeder mehr oder weniger erschrocken ist über das von ihm und seiner Kultur beim anderen produzierte Horrorbild. Bei den Versuchen, gemeinsam ein *Idealbild* zu entwickeln, werden diese Antagonismen erneut auf die Spitze getrieben. Muslimische Mädchen lassen sich nicht anfassen, deutsche Mädchen suchen sich mit dem Partner in einer symbolischen Paarung zu verschmelzen. Andererseits kommt es aber auch zu einer Art Erwartungsgegenseitigkeit (Komplementarität: rücksichtsvoller Umgang, Respekt, Achtung, Bewunderung des anderen als Person). Beim Übergang zu einem Realität-Plus-Bild treten die alten Widersprüche, aber nun viel weniger antagonistisch, wieder zutage. Die meisten jungen Einwanderer wünschen eine treusorgende Hausfrau und Mutter, der sie aber selbst Treue und Pflege angedeihen lassen wollen; die meisten einheimischen Mädchen können eine solche Zukunft, und dann auch noch mit Kindern, nicht so ohne Weiteres und jetzt schon gar nicht für sich vorstellen. Die Konfrontation wird nun aber immer friedlicher und vertrauter. Selbst der Schock, den ein eingewandeter Schüler durch seine Aussage bewirkt, er müsse die Frau, die er heiratet, nicht lieben, die Liebe stelle sich mit der Zeit von alleine ein, trifft nun auf mehr Staunen, Neugier und neugierige Nachfrage als auf blankes Entsetzen ... Es kommt zum Austausch, es bilden sich sogar in symbolischer Weise Paare, die mit ihren Grenzen zu 'spielen' beginnen. Es kommt aber nicht zu einmütigem Billigen oder Verstehen. Dennoch hat das monokulturelle Vorverständnis nun erhebliche Kratzer und Weiterungen erfahren ... (Kordes 2000)

## **6. Such- und Probebewegungen zwischen Humanisierung, Fundamentalisierung und religiösen Bewegungen dazwischen**

---

<sup>1</sup> Vergleiche die Darstellung dieser Methoden im IV. Band dieser Reihe: Interkulturelle Bildung mit Hilfe von Didaktiken, Techniken und Praktiken.

Wir verdichten schließlich unsere Zusammenarbeit mit den Schülerinnen durch Bemühungen, ihre Such- und Probewegungen zwischen Gläubigkeit und Ungläubigkeit zu erkunden und zu erproben. Das versuchen wir in vier Schritten sukzessiver Selbstthematisierung zu erreichen.<sup>1</sup>

Durch die Diskussion mit den Jugendlichen fühlen wir uns in der Annahme ermutigt, dass Religion zunehmend zur Entwicklungsaufgabe wird, weil es nicht mehr allein um die Fortsetzung des Glaubens der Eltern, sondern um die eigene Neuvergewisserung, teilweise auch gegen die eigenen Eltern, geht. Das ist nicht neu, wie die Zeugnisse aller Religionen beweisen („*Gott, ich glaube - hilf meinem Unglauben*“), doch im Kontext einer (post-)säkularen Umwelt und interkulturellen Wanderung wird dieser Aufgabencharakter evidenter und alltäglicher. Es kommt zu religiöser Bildung dann, wenn die Spannung zwischen interkultureller Bearbeitung des Beherrschbaren durch Sichtbares und religiöser Bewältigung des Unbeherrschbaren durch Bezug auf ein unsichtbares Göttliches gedacht wird. Dabei gehen wir davon aus, dass ein religiöser Bildungsgang nicht einfach aus der zunehmenden Herauslösung aus Immanenz besteht, sondern aus Such- und Probewegungen zwischen Transzendenz und Immanenz, die wiederum nicht vollständig voneinander zu trennen sondern immer mit- und gegeneinander verkoppelt sind. Entsprechend nehmen wir an, dass religiöse Bildung immer gleichzeitig von zwei doppelt gepolten Tendenzen geprägt wird: Einmal durch die evolutive Tendenz, von der unbeherrschbaren Welt ausgehend nach Möglichkeiten ihrer, immer unvollständig bleibenden Transzendierung zu suchen (Transzendierung des Immanenten: *Das letzte Heil in diesem Leben suche ich in etwas Göttlichem, Letztgültigem*), sodann durch die involutive Tendenz, von der (Heils)- Gewissheit eines Göttlichen ausgehend diese der Welt und dem eigenen Leben einzuprägen (Immanent-Setzen des Transzendenten: *Das Heil im letztgültigen suche ich im diesseitigen Leben durchzusetzen*). Wie der Tabelle 8 zu entnehmen ist, haben wir beide Bewegungen in jeweils drei Vorgehensweisen - unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse zum Kopftuchstreit - kategorisiert und operationalisiert: Für das Transzendieren des Immanenten: Instrumentalisieren (*Gott, der straft und belohnt*), Finalisieren („*Barmherziger Gott, der auf die Probe stellt*“) Spiritualisieren („*Güte und Liebe zwischen den Menschen ist göttlich*“) und für das Immanent-Setzen des Transzendenten: Deisieren: („*Gott, der sich zurückgezogen hat und uns frei walten lässt*“), Fundamentalisieren: („*Gott, der für Mensch und Gesellschaft alles vorgeschrieben hat*“), Humanisieren („*der verantwortliche Mensch ist selbst Gott und Schöpfer seiner Geschichte*“): Vergleiche Tabelle 8:

Wie sehr es zutrifft, dass die beiden Tendenzen der Transzendierung und des Immanentsetzens so wie

---

<sup>1</sup> (1) ‚Selbstkonzipierung‘ der Vorstellung darüber, was Gläubigkeit beziehungsweise Ungläubigkeit für die SchülerInnen bedeutet (2) ‚Selbstverankerung‘ in einer Skala zwischen ‚völlig ungläubig‘ (=1) und ‚völlig gläubig‘ (=10), ‚Selbstfolgerungen‘ aus dieser Selbstzuordnung (warum nicht weiter links zur Seite der Ungläubigkeit (1)... eingetragen.) Hier präsentieren wir lediglich Ergebnisse der (4) ‚Interskalierung‘.

die sechs Glaubensformen nur logisch und künstlich voneinander getrennt werden können, in Wirklichkeit aber auf- und gegeneinander wirken, zeigen die Konfigurationen der einzelnen SchülerInnen. So setzt Mad (wie Timo) zumindest eine voraussetzende Strategie der Transzendierung voraus: Fundamentalisieren, um mit dieser dann Finalisieren, Instrumentalisieren und Spiritualisieren zu assoziieren. Sie erklärt uns das wie folgt: *„Gott hat das Leben geschaffen, das All, also ist er, der uns am Leben hält, nicht wie die Kirche“* (Fundamentalisieren) – *„aber Menschen sind nun mal menschlich, ich kann nicht denken wie Gott, nur versuchen“* (Finalisieren), *„dazu muss ich ein paar Gebote, Gebete einhalten, sonst werde ich nach dem Tod im Himmel nicht gerade willkommen sein“* (Instrumentalisieren). *„Aber zehn Gebote ohne das elfte Gebot Liebe bringt es auch nicht...“* (Spiritualisieren). Mads Konfiguration Fundamentalisieren-Finalisieren-Instrumentalisieren-Spiritualisieren finden wir bei 8.6% aller SchülerInnen wieder. Mit der von ihr letztgenannten wichtigen Haltung des Spiritualisierens setzt Kirsehir an, um ihr dann in Umkehrung der Madschen Rangfolge - Instrumentalisieren und Fundamentalisieren folgen zu lassen. Seine Begründung: *„Nur der Prophet, F.s.m.I., weiß, dass es Allah gibt. Ihm muss ich glauben. Ich selbst kann Allah aber spüren, wenn mein Vater Almosen gibt und ein Lehrer barmherzig ist“* (Spiritualisierung und Instrumentalisierung) – *„und wenn ich regelmäßig bete und die heiligen Säulen befolge“* (Instrumentalisieren). Diese Konfiguration finden wir bei 5.6% der SchülerInnen. Nur Hanane bevorzugt ausschließlich die evolutive Tendenz des transzendierenden Überschreitens diesseitiger Existenz: (1) Finalisieren – (2) Spiritualisieren; alle anderen Glaubensformen sind auf den letzten sechsten Rang deplatziert worden).

*„Warum sollte ich Gott begegnet sein und „Wie bitte“? - wenn es ihn gibt, würde es keine Kriege geben. Damit es keine gibt, muss es aber Gott geben und einen Weg, der Koran“* (Finalisierung). *„Und im Koran steht, dass wir Gutes tun sollen. Gott ist good“* (Spiritualisieren). Ihre Konfiguration teilen 15.3% (C 22.3%, M 12.1%) der SchülerInnen. Diese nimmt die dritte Stelle unter allen Konfigurationen religiöser Glaubensformen an. Stärker ausgeprägt erscheinen nur (1. Fundamentalisieren - Instrumentalisieren - Finalisieren): 18.7% (C 26.3%, M 11.4%) und (2. Finalisieren - Deisieren - Instrumentalisieren): 16.1% (C 18.5%, M 14.3%). Es folgen (4. Instrumentalisieren, Fundamentalisieren, Finalisieren) mit 10.6% (C 7,7%, M 12.8%), (5. Fundamentalisieren - Instrumentalisieren - Finalisieren) mit 8.4% (C 4.6%, M 10.6%).

Tabelle 8: Sechs Möglichkeiten, zwischen Gläubigkeit und Ungläubigkeit zu 'pendeln'

Sechs Möglichkeiten, mehr oder weniger gläubig zu sein	Erst-Antwort <input type="checkbox"/>			Schluß- Antwort <input type="checkbox"/> Rangfolge (1 bis 6)
	1 stimme zu	2 unent- schieden	3 lehne ab	
<p><b>1. Gott, der straft und belohnt</b> Ich glaube an den einen Gott, der uns nach unserem Tod für die Befolgung seiner Gebote belohnen, für deren Nichtbefolgung aber bestrafen wird. (‘Instrumentalisieren’)</p>	Kirsehir 2  Süsse, Kel, Yap, Küt, Öz	<i>Mad</i> (Elemes, Timo, Mina)	<i>Hanane</i>	= 2.5 C = 3.9 (s) M = 1.9
<p><b>2. Barmherziger Gott, der den Menschen auf die Probe stellt</b> <i>Ich glaube an den einen Gott, den Barmherzigen, der will, dass ich frei nach bestem Wissen und Gewissen meine Lebensweise mit seinem göttlichen Plan verbinde.</i> (‘Finalisieren’)</p>	<b>Hanane</b> 1	<i>Mad 2</i> (Timo, Elemes, Süsse, Kel, Yap, Küt Öz)	<i>Kirsehir</i>	= 1.9 C = 1.7 M = 2.0
<p><b>3. Güte und Liebe zwischen den Menschen, das ist göttlich</b> <i>Ich weiß nicht, ob es einen persönlichen Gott gibt. Woran ich aber glaube, ist etwas Heiliges und Ewiges, das sich in besonders schönen Augenblicken in der Güte und Liebe zwischen Menschen ausdrücken kann.</i> (‘Spiritualisieren’)</p>	<b>Hanane</b> 2  <b>Kirsehir</b> 1	<i>Mad</i> Elemes (Süsse)	(Timo, Mina) (Kel, Yap, Öz, Küt)	= 3.5 C = 3.6 M = 3.4
<p><b>4. Schöpfer Gott, der sich zurückgezogen hat</b> <i>Ich glaube an den einen Gott, der die Welt geschaffen hat, der aber nun nicht mehr direkt in unser Leben eingreift. Er läßt uns den sozialen Umständen entsprechend frei handeln und entscheiden.</i> (‘Deisieren’)</p>	(Timo, Mina)	(Kel, Yap, Öz, Küt)	<i>Mad</i> (Elemes) <i>Hanane</i> <i>Kirsehir</i> (Süsse)	= 4.2 C = 4.0 M = 4.4
<p><b>5. Gott, der für Mensch und Gesellschaft alles vorgeschrieben hat</b> <i>Ich glaube an den einen Gott, der uns die für alle Zeiten, für alle Menschen und für alle Staaten gültigen Gebote und Verbote vorgeschrieben hat. Denen müssen wir in unserem Leben und Verhalten unbedingt Folge leisten.</i> (‘Fundamentalisieren’)</p>	<b>Mad 2</b> (Elemes)	<i>Kirsehir</i> (Süsse, Kel, Yap, Küt, Öz)	<i>Hanane</i> (Mina, Timo)	= 3.7 C = 4.1 (s) M = 2.23
<p><b>6. Der Mensch selbst ist Gott: Verantwortlich für seine Welt und die Geschichte</b> <i>Ich glaube nicht an Gott, weil die Welt nicht von ihm geschaffen, sondern aufgrund einer Entwicklung (Evolution) entstanden ist. Daher befolge ich auch keine Gottesgebote. Vielmehr glaube ich daran, dass die Menschen selbst Gesetze für den Schutz und die Weiterentwicklung der Welt schaffen müssen.</i> (‘Humanisieren’)</p>		<i>Mad</i> Kirsehir (und alle übrigen)	Hanane	= 5.1 C = 3.8 (s) M = 5.9

0 = Gesamtmittelwert; C = Christen; M = Muslime;

Unübersehbar ist der größere Hang muslimischer SchülerInnen zu instrumentalisierenden und fundamentalisierenden Festlegungen ihrer Glaubensform.<sup>1</sup> Um dieses abgesicherte Fundament scharen sich 22.4% der SchülerInnen muslimischer Religion oder Tradition und 12.3% nicht-muslimischer Tradition oder Kultur. Diesem Fundament steht der religiösen Glaubenshaltung des 'unerschütterlichen Felsens' zwar nahe, aber das in ihm Oszillationspotential steckt, zeigt die Mehrheit auch der muslimischen SchülerInnen und zeigen die Such- und Prohebewegungen Kirsehirs. Eine weitergehende Aufklärung über die Implikationen seiner spiritualisierenden, fundamentalisierenden und instrumentalisierenden Glaubensauffassungen erhalten wir jedoch erst, wenn wir die Verhältnisse zwischen Menschenrechten und Gottesgeboten, zwischen Staat und Religion in der Einstellung und Lebensführung der SchülerInnen bestimmen können.

## **7. Such- und Prohebewegungen zwischen Menschenrechten, Gottespflichten und Vermittlungen dazwischen**

Auf unsere Frage, was Sie in dieser Enquête am meisten interessiert, antworten zwei muslimische Schüler, Kirsehir und Öztürk, wie folgt: „*Wie können wir als Muslime in einem Land leben, dass „krass ablenkend“ ist?*“ Und Kirsehir fügt hinzu: „*Wir sollen uns anpassen, anpassen, anpassen. Aber wer hat Nachsicht mit uns?*“ Er meint damit nicht irgendwelche Nachsicht, sondern eine dem muslimischen Gläubigen zustehende Nachsicht, die Geboten folgt, welche von Gott und nicht von den Menschen gemacht sind: Kopftuchgebot, Verbot freizügiger Kontakte, geschlechtergetrennter Schwimmunterricht, Gebot nichtalkoholischer Getränke und nicht von Schweinen stammenden Fleisches, von sexueller Enthaltsamkeit bis zur Ehe. Und Öztürk zeigt uns den Brief, den ihr Vater an den Schulleiter geschickt hat:

„Im Namen Allahs, des Allerbarmers, des Barmherzigen. Nichtteilnahme an Schulfahrten und Schullandheimaufenthalten; hiermit möchten wir als Erziehungs-berechtigte, dass unsere Töchter Halima und Ouarda B. aus religiösen Gründen nicht an Schulfahrten und Schullandheimaufenthalten teilnehmen. Da bei solchen Fahrten und Aufenthalten die Einhaltung und Umsetzung moralischer Grundvorstellungen nach Verhaltensregeln des Islam nicht gewährleistet ist, nehmen wir als Eltern das Recht in Anspruch, unsere schriftliche Zustimmung zu verweigern. Es soll daran erinnert werden, dass unseren Töchtern hierbei keinerlei Schaden bzw. Benachteiligung zukommen darf.“

---

<sup>1</sup> Wir machen hier allerdings von der 'Kampfkategorie Fundamentalismus' einen religionspädagogisch-analytischen Gebrauch: Fundamentalisierend verhält sich jener, der das Gesetz Gottes umfassend an die Stelle menschlicher Gesetze treten lassen will, um der Sinn- und Haltlosigkeit der Lebenswelt oder dem Wert- und Moralverfall einer ungläubigen Welt Einhalt zu gebieten. Von Instrumentalisierung sprechen wir dann, wenn es hauptsächlich den SchülerInnen darum geht, religiös vorgeschriebene Gebete durchzuführen und den „heiligen Säulen zu folgen“, weil man dadurch um so mehr von Allah/Gott belohnt wird.

Im Spannungsherd zwischen Liberalisierung und Fundamentalisierung versuchen wir, das Oszillationspotential und die Bildungsgänge der Schülerinnen zu verorten. Statt ihren religiösen oder nationalen Gruppen bestimmte Eigenschaften oder Normen zuzuordnen und diese dann zu prüfen, haben wir den SchülerInnen (a) eine Liste von neun Spannungsherden zwischen Menschenrechten und Gottespflichten vorgelegt: Verhältnisse zwischen säkularer Konsumfreiheit und religiös begründeter Konsumenthaltung (Alkohol, Fleisch, freizügige Kleidung), (b) zwischen säkularer Verkehrsfreiheit zwischen den Geschlechtern und religiös motivierter Enthaltensamkeit sowie (c) zwischen säkularer Meinungsfreiheit/Demokratie und religiös motivierter Abwehr von Blasphemie und Demokratie. Zusätzlich haben wir den SchülerInnen sechs Antwortalternativen angeboten, die von (1) erlauben (Individualfreiheit), (2) freistellen (Gewissensfreiheit), (3) tolerieren (aus prinzipiellen Gründen: Gerechtigkeit, Gesundheit), (4) vermitteln<sup>1</sup> (Glauben macht frei), (5) ermahnen (Gott entscheidet über die Strafe) und (6) Strafen (durch Eltern, Ehepartner, Gerichte oder Staat) reichen. Diese Antwortalternativen sollen schließlich für vier verschiedene Instanzen gegeben werden: Für sich selbst, für Vater, Mutter und Gemeinde.

Unsere Befragung ergibt folgende Werte für Mad, Hanane und Kirsehir sowie für folgende Mittelwerte der Schülerinnen für sich selbst, den Vater, die Mutter und die Gemeinden (Tabelle 9):

---

<sup>1</sup>Die Findung, Thematisierung und Operationalisierung der Antwortalternativen entsteht erst nach einer mehr als halbjährigen Konfrontation in der interkulturellen Forschergruppe. Zunächst lag ein Fragebogen vor, der wie 'selbstverständlich' vom Anspruch auf Menschenrechte getragen war und zugleich als Waffe gegen totalitäre scharea-Regimes eingesetzt wurde ('Strafen'): Es geht schließlich nicht an, Verletzungen der Menschenrechte mit der Begründung zu dulden, sie entsprächen eben den Glaubensgütern der anderen, zu akzeptierenden Religion. Doch dieser liberalistische, scheinbar kultur- und religionsunabhängige Blick musste sich nun mit einem Blick des anderen kreuzen, aus dem nicht weniger Befremdung durchschimmert. Denn in der Rückführung des anderen Blicks auf uns selbst können wir wahrnehmen, wie sehr wir den Ärger oder das Leiden der anderen, sich in ihrer eigenen islamischen Identität nicht anerkannt oder verachtet zu fühlen, verleugnen. Er muss darüber hinaus die humanen Potenziale des Islam (beispielsweise: Gewissensfreiheit) zur Kenntnis nehmen, der ja für sich gerade in Anspruch nimmt, die monotheistischen Vorläuferreligionen der Juden und Christen erst von allem Aberglauben (Erbsünde, Dreifaltigkeit) und Irrglauben (Ungleichbehandlung der Frau, Kreuzigung des Gottessohnes) befreit, rationalisiert und moralisiert zu haben. Bei dieser Übung des sich kreuzenden Blicks, da nicht mehr nur die eine Seite den Blick auf die andere Seite richtet, oder die andere den Blick zurücksendet, bleibt es schließlich nicht aus, dass die kulturelle Selbstverständlichkeit, mit der die einen die Menschenrechte (Antwortalternative 1 bis 3) als universal unterstellen, von den anderen als 'fundamentalistisch', d. h. der Tendenz nach das Individuum von Verantwortlichkeit und sittlich freisetzende gespiegelt wird.

Tabelle 9: Such- und Probebewegungen zwischen Menschenrechten und Gottesgebote

Signifikante Unterschiede zwischen

	1. Erlauben	2. Freistellen	3. Dulden	4. Vermitteln	5. Ermahnen	6- Strafen	Signifikante Unterschiede zwischen
1. Alkoholgenuss MAD IV 2 M 3 G 4 HAN. I 1, VMG 6 KIR. I 5, VMG 6		2.3 2.4 2.8 2.4	3.0 3.6	4.0 4.2			christliche und muslim. SchülerInnen Ich, Vater, Mutter, Gemeinde; weibliche und männliche muslim. SchülerInnen
2. Fleischverzehr MAD IVMG 2 HAN. IVM 1, G 6 KIR. IVMG 5	1.9	1.1 2.1 2.9	3.7	4.1 4.2			christlichen und muslim. Schülerinnen Ich, Vater, Mutter, Gemeinde
3. Freie Kontakte zw. Mädchen und Jungen MAD I 1, VM 2, G 3 HAN. IVM 1, G 6 KIR. IVMG 5	1.6 1.7	1.1 2.2 2.4 2.8	3.0 3.3				Muslim. Schülerinnen und muslimischen Gemeinden
4. Freizügige Kleidung MAD I 1, VMG 3 HAN. I 1, VM 3, G 6 KIR. IVMG 5	1.8	2.1 2.2 2.3 2.4 2.8	3.0 3.3	4.0			christlichen und muslimischen SchülerInnen: Ich, Gemeinde
5. Sexuelle Erfahrungen vor der Ehe MAD IVM5 HAN. I 2, VM3, G 6 KIR. IVMG 6		2.0 2.2 2.4	3.0 3.3	4.0 4.4 4.8			muslimischen Schülerinnen und Gemeinden
6. Verhütung MAD IVM 1 HAN. I 3, VMG 6 KIR. I 1, VMG 6		2.6	3.2 3.3 3.6	4.0 4.1 4.7			christlichen und muslimischen SchülerInnen: I,V,M,G Muslim. Schülerinnen und Muslim. Gemeinden Muslim. männl. Und weibl. SchülerInnen
7. Gleichberechtigung zw. Mann und Frau MAD IVM1, G 2 HAN. I 1, VMG 6 KIR. IVMG 1	1.8	2.0 2.6 2.7 2.8	3.1	4.1			christlichen und muslimischen Schülerinnen: Ich, Vater, Mutter, Gemeinde Muslim. Männl. Und weibl. SchülerInnen
8. Blasphemie MAD IVM 2, G 3 HAN. IVM 1, G? KIR. IVMG 6		2.6 2.7	3.2 3.7 3.7	4.0 4.4			christlichen und muslimischen SchülerInnen: I,V,M,G Muslimischem Ich, Vater, Mutter gegenüber muslimischer Gemeinde
9. Demokratie MAD IVM 1, G 3 HAN IVM 2 KIR. I 2, VMG 6		2.2 2.3 2.7 2.2	3.0 3.3				

- Muslimischer Schüler
- ..... Muslimischer Vater
- Muslimische Mutter
- - - - Muslimische Gemeinde
- Christlicher Schüler
- ..... Christlicher Vater
- Christliche Mutter
- - - - Christliche Gemeinde

In den einzelnen Bildungsgängen sehen wir, dass es durchaus hier und da fundamentalisierende Selbstverankerungen gibt: Kirsehir fordert allein dreimal von sich, Vater und Mutter sowie von der Gemeinde die Bestrafung, und zwar für den vorehelichen Geschlechtsverkehr, für Abtreibung und Blasphemien. Und zweimal die Ermahnung bei freizügigen Kontakten zwischen Jungen und Mädchen und freizügiger Kleidung. Doch gleichzeitig tritt er in kleinere (Alkoholgenuss) oder größere Differenzen (Demokratie) zu den ablehnenden Einstellungen seiner Eltern. Und was die pragmatische Verfassung der Gleichheit zwischen Mann und Frau angeht, ist er der Überzeugung, dass er diese vollständig mit Vater, Mutter und Gemeinde teilt. Hananehs Oszillationspotenzial zeigt sich dagegen unweit größer und belasteter: In fünf Fällen setzt sie sich mit ihrer menschenrechtlichen Einstellung (1: Erlauben) in einen krassen Gegensatz zu gottesgebotlichen Einschreibungen durch Vater, Mutter und Gemeinde: Alkohol, freizügige Kleidung, vorehelicher Geschlechtsverkehr, Verhütung, Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau. In drei anderen Fällen beschreibt sie sich in liberaler Übereinstimmung mit den anderen Instanzen: Blasphemie, Demokratie. Mad schließlich pendelt sich mitsamt Eltern und Gemeinde überwiegend auf der menschenrechtlichen Seite ein. Diese krassen Unterschiede in den Einzelfällen lassen sich in den statistischen Gesamtanalysen so nicht wiederfinden. Da pendeln bei beiden - den Gruppen muslimischer und christlicher Religion oder Tradition - die Werte generell stärker um die Erwartungen auf Freistellung, Duldung und Vermittlung herum. Dennoch erweisen sich vier Unterschiede zwischen den christlichen und muslimischen Schülerinnen als signifikant, und zwar was praktische Verbote wie Alkoholgenuss und Schweinefleischverzehr, freizügige Kleidung und vorehelichen Geschlechtsverkehr angeht – nicht aber bei prinzipiellen Fragen wie Demokratie und Blasphemie oder der Frage nach der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. So wie es zwischen den Ich-Normen der Heranwachsenden und den Über-Ich-Normen von Vater/Mutter eine graduelle Differenz gibt, so gibt es weiterhin eine solche zwischen Letzteren und der Gemeinde: Diese wird offensichtlich vor allem unter dem Gesichtspunkt der „*Gebote und Bedingungen*“ gesehen, die sie von den Gläubigen eingehalten sehen will. Allerdings ist diese strenge gottesgebotliche Sicht der Gemeinde nicht auf Muslime beschränkt. So bringt Timo, als neuapostolischer Christ, für bestimmte Situationen (Alkohol, Geschlechtserfahrung) einen ähnlichen Blick auf. Auch Mad unterstellt eine Handlungsweise dieser gottesgebotlich begründeten Strafe bei der Frage sexueller Erfahrungen vor und außerhalb der Ehe, aber hier sieht sie ihre eigene Lebensauffassung und diejenige ihrer Eltern in Übereinstimmung mit ihrer Religionsgemeinschaft. Zwar ist es falsch, alle Orientierungsmuster der

muslimischen Schülerinnen immer nur mit den Gottesgeboten und der Religion erklären zu wollen; doch dass der islamische Glaube im Moment eine unvergleichlich verhaltensformendere Rolle spielt als der christliche Glaube im säkularen Europa, wird jedem klar, der in diesen multikulturellen Schulen arbeitet. Auch in der Diaspora ist die islamische Religion nicht so sehr durch Historismus und durchgreifende Säkularisierung gebrochen. Auch unter den vergleichsweise ‚liberalen‘, ‚freidenkerischen‘ Eingewanderten ist es schwer möglich, vom Primat der Religion abzusehen und diese durch ein säkularisiertes System zu ersetzen. Religion und die mit ihr verbundene Geschichte sind unmittelbar gegenwärtig und nicht in eine historische Ferne entrückt.

Nicht wenigen Muslima erscheint der mißverstandene Islam „*in Wirklichkeit wissenschaftlicher und fortschrittlicher als der Westen*“, was sich unter anderem in den Forschungen zur Beschneidung, zum Alkohol- und Schweinefleischverbot sowie zu geschlechtlicher Enthaltsamkeit erweise. Dieses ‚Überlegenheitsgefühl‘ findet in den Augen dieser Jugendlichen ihre ultimative Bestätigung in den fünf oder sechs einheimischen Schülerinnen, die mehr oder weniger formal zum Islam konvertiert sind - unter anderem weil sie damit die Aussicht auf eine bessere Bekämpfung ihrer Drogen- und Alkoholprobleme verbinden.

## **8. Schule, interkulturelle Bildungsgänge und interkultureller Wandel**

Der Überblick über die empirischen Daten und pädagogisch-praktischen Erfahrungen (Tabelle 10) führt uns zur Einsicht, dass die steile Vermutung eines Eintritts der Menschheit in die Ära von Interität und Hybridität so nicht zutrifft. Gemischte, spaltende oder oszillierende Wertorientierungen (*Hybridisierer*) nimmt nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen vor, und auch *Synergien*, die Unvereinbares etwa zwischen Säkularität und Religiosität in einer neuen verbindenden Weise zu integrieren suchen, sind eher selten. Vorherrschend sind die gemäßigten Festlegungen in eher säkular-liberale oder religiös-quietistische (text- oder kirchengläubige) Lebensführungen. Gleichwohl sind die starken fundamentalisierenden Tendenzen bei fast einem Drittel der eingewanderten Jugendlichen nicht zu übersehen. Nur, und das ist eine der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie: Diese religiöse Fundamentalisierung steht keineswegs im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Integration; sie wird sogar nachhaltig dadurch und durch die drängenden Gemeinden und Moscheevereine gefördert (siehe Kirsehir) - während die in der Diaspora verstreut

Tabelle 10: **'Bildungscharaktere' (Konfigurationen) interkultureller, infrareligiöser und globaler Bildungsgänge**

Aus Anlass der Bearbeitung des Widerstreits zwischen teilweise unvereinbaren oder paradoxen Ansprüchen der Säkularität und Religiosität

	Säk. Fundamentalist 17,3% C 27.1 M 9.4	Säk. Liberaler 31,5% C40.1 M15.4	Synergierer 11.1% C13.1 M9.2	Hybridisierer 7.4% C10.4 M8.2	Quietist. Religiöser 18.2% C16.4 M26.8	Relig. Fundamentalist 15.1% C5.5 M31.4
<b>Religionsunterricht</b>						
• Kein RU/Ethikunterricht	+++	-	-	-	-	---
• EthikU. für Ungläubige/ RU für Gläubige	++	+++	++	+++	++	--
• Interrel. Dialogunterricht/ Bekenntnisunterricht	+	++	+++ Hanane	+	++	-
Konfession. BekenntnisU. / Deutschspr. U	-	+	+	-	+++ Kirsehir	+
• Interrel. Dialogunterricht	--	+	-	++	+++	++
• Mutterspr. Kultur und RU	-	-	-	-	+	+++
• Staatsfreier BekenntnisU.	--	--				
<b>Entwicklungsaufgaben</b>						
• Liberal-säkulare Normalbiogr.	+++	+	-	-	--	---
• Bastelbiographie	++	+++	++	++	-	--
• Experimentalbiographie	+					
• Religiös orientierte Innerlichkeitsbiogr.	-	+ Mad	+++	+++	+	-
• Religiös bestimmte Außerlichkeitsbiogr.	-	--	+	+	+++ Kirsehir	+
• Religiös-fundamentale Normbiographie	--	---	-	-	++ Hanane	++
<b>Integration</b>						
• Assimilieren	+++	+	---	-	--	---
• (Individuelles) Integrieren	++	+	+	+	+	--
• Synergieren	+	++	+	+++	+	-
• Hybridisieren	-	+++	+	+++	++	+
• (Kollektive) Integration	--	+	-	+	+++ Kirseshir	++
• Synergieren Hanane	---	--	--	-	+	+++
<b>Kopftuch</b>						
• Enthüllen	+++	+	-	-	--	---
• Öffnen	++	++	+	+	-	--
• Synergieren	+	++ Hanane	+++	+	+	-
•						

	Säk. Fundamentalist 17,3% C 27.1 M 9.4	Säk. Liberaler 31,5% C40.1 M15.4	Synergierer 11.1% C13.1 M9.2	Hybridisierer 7.4% C10.4 M8.2	Quietist. Religiöser 18.2% C16.4 M26.8	Relig. Fundamentalist 15.1%
C5.5 M31.4						
• Hybridisieren	-+	+	++	+	+++	+
• Zurücknehmen sehir	--	+	-	+++	++	++ Kir-
• Verhüllen	---	-	--	---	+	+++
<b>Religiöse Bildung</b>						
• Humansisieren	+++	+	-	+	---	---
• Finalisieren	++	++ Mad	+	+	--	--
• Finalisieren/Spiritualisieren	+	++	++ Hanane	+	+	-
• Spiritual. /Instrumentalisieren	-	+	++	+	+	+
• Instrument. /Fundamental.--		-	-	+	+++	++
• Fundamental. /Instrumental.	---	-	-	+ Kirsehir	++	+++
<b>Gottespflicht/Menschenrechte</b>						
• Individuelle Freiheit	+++	+	+	+	-	---
• Gewissensfreiheit	++	++	+	+++ Hanane	+	--
• Prinzipienorientierung	+	+++ Mad	++	+	-	-
• Verinnerlichung	-	+	+	+	+++	+
• Gottesgebote sehir	--	+	-	+	++	++ Kir-
• Gottespflichten	---	-	-	+	+	+++
<b>Lebensführung</b>						
• Fundamental-säkular	+++	+	--	--	---	---
• Liberal-flexibel	++	+++ Mad	++	-	--	--
• Synergieren	+	+	+++	++	-	-
• Hybridisieren	-	+	++	+++ Hanane	+	+
• Religiös inspiriert sehir	--	--	+	+	+++	++ Kir-
• Fundamental-religiös	---	---	--	--	+	+++
<b>Trennung Staat-Kirche</b>						
• Staat über Religion	+++ Mad	+	--	-	---	---
• Staat getrennt von Religion	++	+++	+	+	--	---
• Kooperation	+	++	++	+	+ Hanane	---
• Öffentl. Rolle Religion	-	+	+	-	++	+
• Religion über Staat	--	-	-	+	+++	++
• Religion über Staat (strikt)	---	--	-	-	+	+++ Kirsehir

lebenden Muslime ohne Fundament und ohne Kerngemeinde in Deutschland oft keinen Boden unter den Füßen zu gewinnen scheinen (siehe Hanane). Alle diese interkulturellen Bildungsgänge sind Bildungsgänge einer historisch-biografischen Zwischenzeit, in der Menschen verschiedener Herkunft und Glaubensrichtungen um ihr eigenes individuelles und kollektives Leben in einer Welt ringen, die global vernetzt ist, zur Enttraditionalisierung treibt und gleichzeitig Retraditionalisierungen erforderlich macht. Von der Seite der Globalstruktur des Weltsystems werden Traditionen genauso wie die traditionellen Gruppenkategorien kulturell transformiert und den Menschen als Aufgabe zur Selbstthematization und Selbstverortung übereignet. Religiöse Deutungsmuster geraten, genauso wie Klassen- und Ethnienvorstellungen, im Weltinformationszeitalter in Konkurrenz und Konflikt zueinander und müssen neu erfunden werden. Im Kontext dieses interkulturellen Wandels sind die von uns thematisierten ‚Entwicklungsaufgaben‘ im Zusammenhang mit *glokalen* weltgesellschaftlichen Wechselwirkungen zu sehen. Der Streit um das Kopftuch, der Widerstreit um Menschenrechte und Gottespflichten ist ohne das Gemengelage der internationalen, interreligiösen und interethnischen Krisen (Intifada, Irak, Afghanistan) weder zu begreifen noch zu bearbeiten. Diese globale zwischenräumliche Bewegung stärkt darüber hinaus die Drift moderner Gesellschaftsformationen, in viele hochdifferenzierte Funktionssysteme und Institutionen zu zerfallen. Die Schule ist eine davon. Sie kann die Menschen als Person und in ihrer Kultur und Religion weder integrieren noch zureichend bilden. Daher sprechen wir von Bildungsgängen unter anderem auch deshalb, weil die Schülerinnen mit ihren Eltern sich in einer permanenten Wanderung (Migration im übergreifenden Sinne) zwischen den Funktionsstrukturen der Systeme und den eigenen Sinn- und Lebenswelten, auch zwischen Lehrgang und Lebensgeschichte, befinden. Mit ‚*Inter*‘ und ‚*Interkultur*‘ bezeichnen wir damit genau diese Leerstelle des Zwischenraums, welche die sich auseinander differenzierenden Gesellschaftssysteme und Lebenswelten eröffnen, die nur durch nicht-funktionale, expressive kollektive Bewegungen vervollständigt werden können. In diesem Kontext prinzipieller Subintegration sind die fünf in unserer Untersuchung beschriebenen Entwicklungsaufgaben wie folgt zu bewerten:

- (1) In der Frage schulischer und gesellschaftlicher Integration geht es in einer global vernetzten Welt, wie eben angedeutet, eigentlich nicht so sehr um die Alternative zwischen Integration oder Segregation, sondern eher um *Einschließung oder Ausschließung*. Doch auch diese beiden Bewegungen erfolgen nicht mehr als Alternative, sondern sie werden in der Regel von Schulleitungen, Rechtssystemen und politischen Systemen gleichzeitig vorgenommen. Die von Kirsehir angesprochene Bitte um „*Nachsicht*“ gegenüber vermeintlich notwendig gewordenen einseitigen Einschließungen oder Ausschließungen des Anderen mag weniger Schwierigkeiten machen als

die antagonistischen, eskalierenden Debatten zweiter Ordnung darüber. (2) In der Frage des Religionsunterrichts hat eine Mehrheit der muslimischen SchülerInnen in recht weiser Manier einen Weg gewiesen, wie mit dem bisher dichotomisch verstandenen *Reziprozitätsprinzip des Gebens und Nehmens* neu verfahren werden könnte. Bisher sieht sich die islamische *Umma* entweder ausgegrenzt oder in einigen Fällen durch stellvertretende curriculare Deutungen deutscher Administratoren ersetzt. Das Schlimmste für die *‘Weltgemeinschaft Islam’* ist aber nicht, verboten oder ausgeschaltet zu werden, sondern durch solche obskuren Gaben gedemütigt und zu keinerlei autonomen Gegengaben eingeladen zu werden (Baudrillard 2003). Wenn dann ausgerechnet von dieser Weltgemeinschaft ein Signal für interreligiöse und interkulturelle Begegnung ausgeht, dann handelt es sich um eine Gegengabe prägnanter Art und besonderer religionspädagogischer Qualität. (3) Beim Kopftuchstreit geht es im weiten Sinne um den Umgang mit dem gesellschaftlichen *Tabuprinzip des Mitteilens und Verbergens* (Hondrich 2003). Doch im Gegensatz zum bisherigen dichotomen Verständnis haben wir es heute mit interferierenden Vorgängen zu tun. Wie vorhin gezeigt, enthüllt ein umgeworfenes Kopftuch mehr als ein unbedeckter Kopf; und ein exponierter gepiercter Bauchnabel verschleiert mehr. (4) Im Verhältnis zwischen Gläubigkeit und Ungläubigkeit und ihrer schulpädagogischen Bearbeitung lässt sich zumindest exemplarisch die *Spannung zwischen Bestimmen und Bestimmtwerden* thematisieren. Lernen, Leben und Handeln sind nicht nur endliche Bildungsprozesse, bei denen es um Aufklärung und Entwicklung geht, vielmehr enthalten sie auch Unsichtbares und Unbeherrschbares, das den Jugendlichen sehr nahe geht und an welchen die unterschiedlichen Verknüpfungen mit unsichtbaren ultimativen Idealen oder Gott/Allah gemustert und geprüft werden könnten. (5) Von daher ist der Weg zur Bearbeitung der Widerstreite zwischen Menschenrechten und Gottespflichten nicht weit, die durch alle konfessionellen und sozialen Gruppen gehen. Es geht hier im Grundsatz um die Frage, wie mit dem *Präferenzprinzip von Aufwerten und Abwerten* umzugehen ist, genauer: mit der Überdeutung der Individualfreiheiten hier und der Übermoralisierung der Gottespflichten da sowie mit den Möglichkeiten, zwischen dem Fremden im Eigenen und dem Eigenen im Fremden zu oszillieren.

Nach diesen Erkundungen und Überlegungen können wir mit neuer Breite und Tiefe auf die eingangs gestellte Frage nach dem Stellenwert von Interität und Hybridität für interkulturelle Bildung und Säkularität zurückkehren. Es ist sicherlich nun deutlicher geworden, dass Hybridität, wenn überhaupt, nur als Symptom eines interkulturellen Wandels weg von der Assimilation der Zeiten der Akkulturation und hin zu Varianten lockerer InterSegregation in Zeiten der Interkulturation eingeschätzt werden kann. Auf diesen geht die Schule als System nur begrenzt ein, diesen befördern nachdrücklich Menschen und Gemeinschaften mit religiös fundamentalisierenden Orientierungen auf. Diese soziopolitische Hybridität (Integration, aber nicht als Deutsche, Pass, aber nicht Anpassung) in der nicht-islamischen Diaspora ist unterfüttert durch eine tendenziell fundamentalisierende Identitätsfixierung in religiös-kultureller Hinsicht. Von der ist die luxurierende säkular-kulturelle Hybridität der ‚Häretiker‘ und ‚Zyniker‘ wie Rushdie und Bhabha weit entfernt. Mit dieser Form der Hybridität der global players treten die Bewegungen der Fundamentalität und Identität in Kollision. Wohlgermerkt: Kollision und nicht Alternative. Denn ganz im Gegensatz zur schicken Devise

einiger Ideologen interkultureller Pädagogik, die das *'othering'* überwinden wollen, stellt sich etwa fundamentale Identität und Religiosität ganz ausdrücklich als Singularität unreduzierbarer Andersheit (Baudrillard 2003) dar. Das Problem interkultureller Pädagogik ist nicht eines zwischen Einheimischen und Fremden, Säkularem und Religiösem, Liberalem und Fundamentalem. Es ist vielmehr ein generelles Problem der Konfigurierung und Konstellierung von liberal-globaler Hybridität und religiös-kultureller Identität/Fundamentalität. Dass die befremdliche Kollision dieses "seltsamen Paares" (Hardt/Negri 2000) "Unheimliches" enthält, wissen wir spätestens seit 9/11. Doch dieses Unheimliche resultiert nicht aus einem 'Kampf der Kulturen' (das wäre uns vertraut), sondern aus einer interkulturellen Konfrontation zwischen einer globalen Technostruktur, die alle Kulturen gleichgültig setzt (welch pervertierter Höhepunkt einer falsch verstandenen 'interkulturellen Kommunikation'!) und einer nicht die Hüllen fallen lassen wollenden unreduzierbaren Andersheit<sup>1</sup>. In diesem Zusammenhang müssen wir interkulturelle Pädagogen und unsere 'deutschen Schulen' uns fragen lassen, ob wir einem Experiment der Perspektivenumkehrung, zumindest virtuell, gewachsen sind. Wie unerträglich ist es uns, dass Menschen und Gemeinschaften sich unsere 'demokratischen' und 'liberalen' Freiheiten sowie pädagogischen Errungenschaften - von der Musik über das Fernsehen bis zu den Haaren der Frau und vielleicht auch bald bis zu ihrem Gesicht - verbieten und das Gegenteil von alledem tun, was wir als Kultur (im quasi religiösen universellen Sinn) und Bildung bezeichnen? Wie sehr thematisieren wir, dass der globalisierenden Ausbreitung unserer Moderne der Allgemeinheitsanspruch streitig gemacht werden kann, dass unsere Liberalität nicht als die Evidenz des Guten und unser Bildungssystem (einschließlich der deutschen ‚Muttersprache‘) nicht als selbstverständliches Leitsystem pädagogischer Intentionen erscheint? Wie weit sind wir überhaupt in der Lage, unsere Perspektiven so umzukehren, dass wir neben ihrer Attraktion auch den Abscheu, sogar den Hass gegen den "Westen" und seine pädagogischen Institutionen begreifen und in unseren unterrichtlichen Interaktionen in Rechnung stellen?

Ein Weg, diese Perspektivenumkehrung zu vollziehen und für unsere Untersuchungen ergiebig zu machen, besteht darin, die Bewegungen zwischen Integration und Segregation, Verhüllung und Enthüllung, Menschenrechten und Gottespflichten annähernd so zu interpretieren, wie es

---

<sup>1</sup> „Das System, in dem wir leben und das wir bekämpfen, reißt die Grenzen ein und bittet jeden, der es sich leisten kann, in das Freiluftbordell namens Westamerikanischer Judasstaat. Wir können nach Herzenslust feiern und ficken und frei sein. Nur eins dürfen wir nicht: vor Gott knien. Wenn sie uns dabei erwischen, dass wir nicht nach ihrer Pfeife tanzen, ermahnen sie uns: lasst die Hüllen fallen, nehmt teil an unseren Orgien! Vergesst das Alte Testament! Vergesst das lange Anstehen für einen mickrigen Platz im Paradies. Die Hölle, das ist doch nur das Ammenmärchen eurer primitiven Ahnen, die die Naturgewalten einer übergeordneten Macht zuschrieben! Habt lieber Spaß!“ (Zaimoglu 2004, S.39)

Bateson und Mühlmann für die Schismogenese ethnischer Gruppen angedeutet haben. Allerdings ziehen wir durch die Horizontale der zwischen verschiedenen Gruppen kontrastierenden Werte und Normen eine zusätzliche Vertikale, auf der wir oben gewissermaßen Ideale oder Sehnsüchte nach Reinheit, Sicherheit, Entgültigem (Fundamentalität, Identität) und ‘unten’ die schmutzige komplizierte Praxis der Hybridität eintragen. Auch die fundamentalisierenden Neigungen nachhängenden Schülerinnen haben ja gezeigt, wie sie sich sehr wohl zwischen einem fundamentalisierendem Überbau der Einheits- und Reinheitsideen und dem Unterbau ‘gemischter’ hybrider Praxis bewegen können, etwa bei den Partnerpräferenzen oder anlässlich der Differenzen mit Eltern und Gemeinden, was die Frage nach dem Verhältnis zwischen Menschenrechten und Gottespflichten angeht. Vielleicht kann es mit einer derartig doppelbödigen Denk- und Vorgehensweise etwas besser gelingen, unsere pädagogische Sprache im Kontext des Neoliberalismus und des Fundamentalismus wiederzufinden. Die alten Klassen-, Rassen- und andere Gegensätze lösen sich genauso wie unsere Allgemeinbildungs- und Berufsbildungsverhältnisse in hybride Konstellationen auf; dennoch gibt es weiterhin Arme und Reiche, Bildungsprivilegierte und Unterprivilegierte, deren Grenzen doch wieder größtenteils an den Schattenlinien der Hautfarben und Migrant\*innen verlaufen. Integration oder Zusammenlernen oder Zusammenleben durch Schismogenese zeigt in prototypischer Weise Kirsehir, der auf dem ‘Fundament’ eines durch islamische Bildung gestärkten Ich-Bewusstseins und eines durch seine Moschee-Gemeinde gestützten ethnisch-religiösen Wir-Gefühls sich nun ermutigt sieht, der deutschen Gesellschaft auch zuzugehören. Auch ‘Fundamentalisten’ sind lernfähig. Es gibt kein Naturgesetz, dass ihre Bildungsprozesse aus dem Boden gerissen werden und aus der Bahn geraten müssen. Sie können auch Tritt fassen und spiralförmige Bewegungen in die andere Richtung machen: Integration durch vorgängige ich- und wir-sichernde symbolische Segregation. Umgekehrt sehen wir in Hanane eine junge Frau, die sich nach vierzehnjähriger sozialer, emotionaler und kognitiver Assimilation - an “die Deutschen” nun zurückzieht und die Segregation, ja sogar die Remigration, anpeilt.

Die gegen- und wechselwirkenden Folge der Anpassung aneinander und Absetzung voneinander charakterisieren die Schismogenese, der wir in unserer letzten Tabelle Rechnung tragen. Differenzierung, sogar Segregation kann zu einem Faktor der Integration zumindest der Inklusion werden, - genauso wie Anpassung, sogar Assimilation zur Funktion der Segregation werden kann. Zustände kommen diese Wechsel- und Gegenwirkungen dann, wenn Differenzen als Gegensätze oder Antagonismen auch die kulturellen und religiösen Inhalte der beteiligten Menschen und Gruppen bestimmen. Bestimmte Züge oder Rechtfertigungen werden ‘demonstrativer’ betont, weil (im extremen Fall: *nur*) sie unterscheiden. Wir-Inhalte werden mehr oder weniger durch die Gegnerschaft zu Sie-Inhalten evoziert. Dem ordnen sich Gruppen verstärkt zu, die dadurch eine “aneinander sich steigende übertreibende und riskante antagonistische Stilprägung erfahren, die sie mindestens in dieser Konturschärfe nicht haben würde, ohne den Kontakt zueinander” (Mühlmann 1964).

Eine Schulpädagogik kann diese Schismogenese irrelevant setzen, um Übertreibungen des *othering* von vornherein zu verhindern. Doch dieses Vorgehen könnte, wie das Beispiel Frankreich beweist, die Identitätsdemonstrationen derjenigen, die sich an der staatlichen Schule nicht zu Hause fühlen,

noch steigern. Man könnte sie auch frontal aufgreifen und mit Mitteln des *racial awareness* und des *ethnic monitoring* bearbeiten. Das führt jedoch, wie die britischen Schulen zeigen, oft nur zur Steigerung der Opferdiskurse und des Wettbewerbs unter den um *affirmative actions* kämpfenden Opfergruppen.

Unsere Studie legt den Schulen dagegen nahe, die fundamentalen Überbauansprüche insbesondere der islamischen Gemeinden zu respektieren und sie zu signifikanten 'Gaben' an die Schule einzuladen, die konkreten curricularen und unterrichtlichen Maßnahmen aber pragmatisch im hybriden Unterbau zu organisieren und den Zusammenhang bei eintreffenden Gelegenheiten (kritischen Ereignissen und Grenzerfahrungen) über Aufgaben eigener Entwicklung der SchülerInnen zu thematisieren. Unter demselben Dach der einen koedukativen und multireligiösen Schule sollte sie Zwischenräume und Zwischenzeiten zwischen interkulturellem, intergeschlechtlichem und internationalem Unterrichten und alternierenden monoedukativen, geschlechtergetrennten und mononationalen Projekten und Kursen eröffnen.

## Glossar

### A

Abwerten – Aufwerten und dazwischen

*affirmative action*

Akkulturation/Assimilation – Dekulturation – Interkulturation – Diskulturation

Andersheit

- unreduzierbare

Assimilation/Akkulturation – Dekulturation – Interkulturation – Diskulturation

Außen – Innen und dazwischen

### B

Bestimmen – bestimmt werden und dazwischen

Bildung

- saufgabe

Bildungsgang

Bildungsgangforschung

- interkulturelle

Blasphemie

### C

Christen – Muslime – Dissidenten

### D

Dazwischen (*Interität*)

Deisieren – Fundamentalisieren – Humanisieren – Spiritualisieren – Finalisieren – Instrumentalisieren

Demokratie – Diktatur und dazwischen

Dissidenten – Muslime – Christen

Drogen

### E

Eingewanderte – Einheimische und dazwischen

Einschließen (Inklusion) – Ausschließen (Exklusion) und dazwischen

Enquête

Entwicklungsaufgaben – Lehrstoff und dazwischen

Ethikunterricht – Religionsunterricht – Philosophieunterricht

Ethnic monitoring

### F

Feedback Schleifen

Finalisieren – Fundamentalisieren – Humanisieren – Spiritualisieren – Deisieren – Instrumentalisieren

Fundamentalisieren – Deisieren – Humanisieren – Spiritualisieren – Finalisieren – Instrumentalisieren

### G

Geben – Nehmen und dazwischen

Geschlechtermischung – Geschlechtertrennung und dazwischen

Gläubigkeit – Ungläubigkeit und dazwischen

Göttliches – Weltliches und dazwischen

Gottespflichten – Menschenrechte und dazwischen

Gottespflichten: Blasphemie, vorehelicher Geschlechtsverkehr, Alkohol, Schweinefleisch, obszöne Kleidung

Globalisierung – Lokalisierung und dazwischen

Grenzerfahrungen

H

Humanisieren - Fundamentalisieren – Deisieren – Spiritualisieren – Finalisieren – Instrumentalisieren

Hybridität, Integralität und dazwischen

I

Identität – Alterität und dazwischen

Integralität – Hybridität und dazwischen

Integration – Segregation – Schismogenese

Interaktion

Interdependenzen – Interferenzen – Interpenetrationen

Interität – Binarität/Dualität/Dialektik

- (Dritter Wert unbestimmt)

*Interkulturalität*

Interkulturation – Akkulturation

*Interpretation*

*Interreligiöser Dialog*

*Intervention*

Islam

- Unterricht

K

Koedukation – Monoedukation

Koedukation

- reflexive

Konfrontation – Dialog und dazwischen

Kopftuch

- streit

- toleranz

- verbot

Kultur – Interkultur – Leitkultur – Transkultur

L

Lehrgang – Lebensgeschichte und dazwischen (Bildungsgang)

Lehrstoff – Entwicklungsaufgaben und dazwischen

M

Menschenrechte – Gottespflichten und dazwischen

Métissage

Mitteilen – Verbergen und dazwischen (Tabuprinzip)

Monoreligiös – Multireligiös

Mononational – Multinational

Multireligiöse

- Gesellschaft

- Schule

## Multinationale

- Gesellschaft
- Schule

## N

Normalbiographie – Risikobiographie und dazwischen

## O

*Oszillation* (Such- und Prohebewegungen)

- spotential

## P

*Pariah-Perspektive*

Perspektive

Perspektiven

- beschränkung
- eröffnung
- umwertung
- verschränkung

Präferenzprinzip: Aufwerten – Abwerten

## Q

Quietistisch – Fundamentalistisch – Liberal

## R

Realbild – Idealbild – Realbild Plus

Rechtssystem – Bildungssystem – Politisch-administratives System

Religionsunterricht – Philosophieunterricht – Ethikunterricht

Religiosität – Säkularität

Reziprozitätsprinzip (Geben – Nehmen und dazwischen)

## S

Säkularität – Religiosität und dazwischen

Schismogenese – Integration – Segregation

Schule

Selbstsituierung – Selbstkonzipierung – Selbstverankerung

Such- und Prohebewegungen (Oszillationen)

Sie – Wir und dazwischen

Sozialisation – Entwicklung – Lernen – Bildung

Spiritualisieren - Fundamentalisieren – Humanisieren – Deisieren – Finalisieren – Instrumentalisieren

Strafen – Tolerieren und dazwischen

Synergie

Tabuprinzip – Mitteilen – Verbergen

Tolerieren – Strafen und dazwischen

Transzendenz – Immanenz und dazwischen

## U

Umma (Islamische Weltgemeinschaft)

V

Verhüllung – Enthüllung und dazwischen

W

Weltgemeinschaft Islam (Umma)

Weltliches – Göttliches und dazwischen

Weltgesellschaft

Wir – Sie und dazwischen

Z

Zwischenraum

Zwischenzeit

## - **Literatur**

- Alacacioglu Hasan (2003): Muslimische Religiosität in einer säkularen Gesellschaft. Habilitationsschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Atug Nilay (2003): Interkulturelle Bildungsgänge zwischen Sprachentwicklung und Integration. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Auernheimer Georg, van Dyck Rolf, Petzel Thomas, Sommer Gert, Wagner Ulrich (1998): Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jahrgang, Heft 4, S. 597 – 613.
- Bateson Georges (1996): Die Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main: suhrkamp
- Baudrillard Jean (2003): Terror und die Gegengabe. In: *Le Monde diplomatique/ die tageszeitung*, November, S. 15.
- Beck Ulrich (1998): Politik der Globalisierung: Frankfurt/Main: suhrkamp
- Bhabha Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg.
- Freire Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Klett.
- Fromm Martin (1996): Repertory Grid Methodik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fuchs Werner (1982): Jugendbiographie. In: Shell-Studie – Jugend 81, Opladen: Leske+Budrich.
- Hall Stewart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: argument.
- Hardt Michael, Negri Antonio (2000): Empire – Die neue Weltordnung. Frankfurt/New York: Campus.
- Havighurst Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York.
- Hondrich Karl (2003): Liebe in Zeiten der Globalisierung. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Kanak Attack: „Dieser Song gehört uns!“. In: *tageszeitung* 28. Januar 1999, S. 12.
- Kordes Hagen (1996): Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang. Münster: Lit.
- Kordes Hagen (1998): Pädagogische Aktionsforschung. In: Haft, Henning/Kordes, Hagen: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2, Stuttgart: Klett/Cotta.
- Kordes Hagen (1999): Des didactiques aux pratiques expérimentales. In: Demorgon, Jacques/Lipiansky, Edmond Marc: Guide de l'interculturel en formation. Paris: Retz. S. 219 – 227.
- Kordes Hagen (2000/2002): Arbeitshefte zur Methodologie der Bildungsgangforschung. Manuskripte der Arbeitsgruppe Bildungsgangforschung. Universität Münster.
- Kordes Hagen (2005): Inter – Interkultur – Interkultureller Wandel. In: Nicklas Hans, Müller Burkhard, Kordes Hagen (Hrsg.): Handbuch Interkultureller Wandel. Frankfurt/Main: Campus.

- Langer Inghard, Schulz v. Thun Friedemann (1978): Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. München/Basel: Reinhardt
- Lenzen Dieter (1998): Zwischen Stabilisierung und Differenzierung. In: Luhmann, Nicklas/ Schorr, Karl Ernst: Zwischen System und Umwelt. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Lewin Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian.
- Maslow Abraham (1973): Psychologie des Seins. München: Kindler.
- Mühlmann Wilhelm E. (1964): Rassen, Ethnien, Kulturen. Köln: Luchterhand.
- Nagie Nadia (1997): Interkulturelle Bildungsgänge – junge Menschen aus deutsch-arabischen Familien. Münster: Waxmann.
- Salâm (Arbeit an Gängen multireligiöser und interkultureller Bildung in einer postsäkularen Weltinformationsgesellschaft) Report 1: Such- und Prohebewegungen christlicher, muslimischer und nichtgläubiger zwischen Säkularität und Religiosität; Report 3: Gänge religiöser Bildung in endlicher Lebenswelt; Report 4: Theorie der Bildungsgänge; Report 5: Zwischen Menschenrechten und Gottesgeboten; Report 6: Porträt einer multireligiösen und interkulturellen Schülergruppe.
- Shell – 13. Jugendstudie – Jugend 2000, Opladen: Leske+Budrich.
- Weißer Wolfram (Hrsg.) (1996): Vom Monolog zum Dialog. Münster: Waxmann.
- Zaimoglu Feridun (1997): Kanak Sprak. Berlin: Rotbuch.
- Zaimoglu Feridun (2004): Zwölf Gramm Glück. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Ziebert Hans-Georg (2006): Deutsche Jugend ohne Gott? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17. Dez., S. 1