

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Sünden- und Moralverständnis von muslimischen Jugendlichen“

Eine empirische Untersuchung von Wiener Jugendlichen in der 8. Schulstufe

verfasst von / submitted by

Nadima ASLAN

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor:

Prof.DDr. Martin ROTHGANGEL

Kurzzusammenfassung

In dieser Arbeit werden die verschiedenen Formen der religiösen Vorstellungen von Kindern an einer islamischen Privatschule dargestellt. Bei der Betrachtung der Sünden-/ und Moralvorstellungen der Schülerinnen und Schüler hat sich ergeben, dass die Kinder eine klare Vorstellung von Sünde und "moralisch korrekt" haben.

Die Befragten kannten im Großen und Ganzen die muslimischen Grundwerte, doch wurden sie nicht unbedingt mit der Lebensrealität in Verbindung gebracht. Dies liegt daran, dass sie vorerst nur von ihren eigenen Bedürfnissen ausgehen und Religion als noch zu abstrakt betrachten. Bei den Moralvorstellungen gab es keine große Diskrepanz zwischen Glaube und Gesellschaft, da die mehrheitlich genannten moralischen Werte mit den Werten der österreichischen Gesellschaft im Einklang sind.

Vorwort

Diese Masterarbeit ist im Laufe meines Lehrerinnendaseins entstanden. In Wien an einer Brennpunktschule unterrichtend, habe ich schon im ersten Berufsjahr vieles mitbekommen, womit sich BerufseinsteigerInnen wahrscheinlich nur selten konfrontiert sehen. Ein sehr junges und dynamisches Kollegium das stets über neue pädagogische Konzepte diskutierte, hat auch die Frage nach dem Sinn einer konfessionellen Schule debattiert. Ich wollte den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern gerecht werden, aber auch den Erwartungen der Eltern und habe mich entschlossen das Masterstudium "Islamische Religionspädagogik" berufsbegleitend zu starten. Je länger ich unterrichtet habe, desto mehr habe ich gesehen, dass die Religion unsere Kinder zum Teil sehr stark aber zum anderen auch nur peripher prägt. Ich wollte den Ursachen auf den Grund gehen und habe mich deshalb für einen Vergleich der Schülerinnen und Schüler im religiösen Kontext entschieden.

Einige Höhen und Tiefen haben diese Arbeit begleitet, doch durch die professionelle Begleitung meines Betreuers Herr Professor DDr. Martin Rothgangel, immer wieder zum roten Faden zurückgefunden.

An dieser Stelle möchte ich meinen Eltern danken, die mir stets mit Ideen und Anregungen zur Seite standen.

Zuletzt möchte ich auch meinen Schülerinnen und Schülern danken, denn ohne sie, in ihrer einzigartigen Vielfalt, wäre ich niemals auf die Idee gekommen dieser interessanten Thematik auf den Grund zu gehen.

Wien, im Oktober 2014

Nadima ASLAN, BEd

Inhaltsverzeichnis

1	Problemaufriss und Zielstellungen.....	7
2	Ethik-/und Moralvorstellungen im islamischen Kontext.....	9
2.1	Definitionen zur Begriffsbestimmung.....	9
2.2	Allgemeine Morallehre im Islam	10
2.2.1	Die Quellen zur Achlaq- Wissenschaft.....	11
2.2.2	Die guten Eigenschaften.....	11
2.2.3	Der göttliche Geist im Menschen	13
2.2.4	Probleme, die die Entwicklung eines guten Charakters unter den Muslimen in Europa behindern (können).....	13
2.3	Die Ethik im Islam.....	15
2.4	Die muslimische Jugend in Österreich	17
2.4.1	Gewalt gegen Kinder in der Familie.....	18
2.4.2	Vorurteile und Diskriminierung der österreichischen Gesellschaft der österreichisch-muslimischen Jugend gegenüber	20
2.5	Das Sündenverständnis im Islam	22
2.6	Zwischenresümee 1	24
3	Die Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen	26
3.1	Einleitung in die Moralentwicklung	26
3.2	Entwicklungspsychologische Aspekte zur Moralentwicklung	27
3.3	Die weibliche Moral	31
3.4	Moralische Dilemmata und deren Lösungsansätze.....	33
3.4.1	Weitere Verstöße gegen moralische Regeln	34
3.5	Lebensorientierung Jugendlicher in Bezug auf Moral	35
3.6	Zwischenresümee 2	37
4	Empirische Ergebnisse zur Studie „Lebensorientierung Jugendlicher“	38

4.1	Die Probanden-/ und Probandinnengruppe und Datenanalyse der verschiedenen Items.....	38
4.1.1	Die Frage nach der Sünde.....	38
4.1.2	Die Frage nach dem Gewissen.....	41
4.1.3	Die Frage nach dem, was Jugendlichen wichtig ist	43
4.1.4	Zur Frage über den Wert des Christentums	45
4.2	Zwischenresümee 3	46
5	Das Sünden-und Moralverständnis von Jugendlichen an einer islamischen Wiener Privatschule	47
5.1	SchülerInnenbefragung	47
5.2	Soziodemografische Daten Auswertung	48
5.2.1	Geschlechtsverteilung	48
5.2.2	Einstellung zum islamischen Glauben	48
5.2.3	Die Überlegung nach „Was ist falsch und was ist richtig?“	52
5.3	Darstellung der Ergebnisse zu ausgewählten Fragen.....	52
5.3.1	Die Frage nach der Sünde.....	53
5.3.2	Die Frage nach dem Gewissen.....	59
5.3.3	Was den Befragten wichtig ist.....	61
5.4	Zusammenhänge der ausgewählten Fragen und Ergebnisse	64
5.5	Auswertung der Free- Writing Texte.....	67
6	Zentrale Erkenntnis	69
7	Zusammenfassung und Ausblick	71
8	Literaturverzeichnis	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhaltens-/Handlungs-Assoziationen zum Begriff 'Sünde', Teilstichprobe muslimisch	40
Abbildung 2: Funktions-Relevanz von 'Gewissen', Teilstichprobe muslimisch.....	42
Abbildung 3:Funktions-Relevanz gesellschaftlicher 'Spielregeln', Teilstichprobe muslimisch.....	44
Abbildung 4:Kreuzauswertung: Wert des Christentums f. d. Gesellschaft mit Konfession /Religion, Gesamtstichprobe.....	45
Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler die außerschulischen Religionsunterricht besuchen.....	49
Abbildung 6: Verteilung zum Item 8 (Kopplung mit Item 2).....	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Entwicklungsstufen der Moral nach Piaget	27
Tabelle 2 Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg	29
Tabelle 3 Positionen zum kindlichen Moralverständnis	31
Tabelle 4 Fragebogen-Auszug: Verhaltens- / Handlungs-Assoziationen zum Begriff 'Sünde',	39
Tabelle 5 Fragebogen-Auszug: Funktions-Relevanz von 'Gewissen'	41
Tabelle 6 Fragebogen-Auszug: Funktions-Relevanz gesellschaftlichen 'Spielregeln'	43
Tabelle 7 Item 22 "Betest du zu Gott" n[13]	49
Tabelle 8 Kopplung Items 48-52 "Wertigkeit der Religion"	50
Tabelle 9 "Mit dem Wort „Sünde“ verbinde ich" Items 9-21	53
Tabelle 10 geschlechtsspezifische Analyse von Item 10 „Lifestyle“	54
Tabelle 11 geschlechtsspezifische Analyse von Item 17 „nicht sexuelle Beziehung vor der Ehe“	55
Tabelle 12 geschlechtsspezifische Analyse von Item 18 „Ehebruch“	56
Tabelle 13: geschlechtsspezifische Analyse von Item 14 „Lüge“	57
Tabelle 14 geschlechtsspezifische Analyse Item 21 "Gewalt"	58
Tabelle 15 Item 44 "Rechtfertigung von Gewalt" n[13]	58
Tabelle 16: Frageblock "Gewissen" Items 31 - 38	59
Tabelle 17 Kreuzung von Item 31 und Item 18	60
Tabelle 18 geschlechtsspezifische Analyse Item 31 "Gewissen in einer Beziehung" n[13]	60
Tabelle 19 Frageblock "Was mir wichtig ist" Items 23-30	62
Tabelle 20 geschlechtsspezifische Analyse Item 2	63
Tabelle 21 geschlechtsspezifische Untersuchung Item 30	63

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

In Wien leben derzeit circa 315.837 Kinder und Jugendliche¹ (Zählung 2013), darunter zählt die Statistik Austria (2012) ca. 35.039 muslimische Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren.

Diese Jugendlichen leben in ganz verschiedenen Verhältnissen und wachsen auch unter nicht identen Bedingungen auf.

Dennoch wird in den Medien immer von „den“ Jugendlichen, oder in diesem Fall, von „den“ muslimischen Jugendlichen gesprochen. Sei es in Bezug auf Bildung, Verhalten oder auch der Gewaltbereitschaft.² Einzelner Studien des Bundeslandes Niedersachsen in Deutschland zufolge (2010) sind Jugendliche, die sich selbst als „sehr religiös“ einstufen, viel gewalttätiger als alle anderen Jugendlichen.³

Welche Rückschlüsse lassen sich hier ziehen? Klassisch islamische Moralvorstellungen stellen die Gewalt absolut in den Hintergrund und befürworten das friedliche Miteinander. Auch der Lehrplan des islamischen Religionsunterrichts in Österreich verherrlicht in keiner Art und Weise zwischenmenschliche Gewalt.⁴ Also können diese „Lehren, die die Quellen der Gewaltbereitschaft sein sollen“ beziehungsweise diese Wertvorstellungen nicht aus dem offiziellen islamischen Religionsunterricht stammen. An dieser Stelle drängt sich die Frage nach dem Kern dieser Moralvorstellungen auf, der die Jugend mitunter aggressiv und gewaltbereit konditioniert. Sollten nicht gerade jene Jugendlichen, die sich als „religiös“ bezeichnen, Gewalt verabscheuen? Wann und warum wird Gewalt legitimiert?

Des Weiteren muss auch berücksichtigt werden, inwieweit welche Rollen die einzelnen Moralvorstellungen der Kinder spielen? Was verstehen die jungen Heranwachsenden unter „Sünde“, was ist eine korrekte Lebensführung und/oder was definiert eine falsche?

¹ Statistik Austria

² Vgl. BAIER (2010), Kriminologischer Forschungsbericht Niedersachsen

³ Ebd.

⁴ Vgl. RIS ;BKA: Rechtsvorschrift für Lehrpläne - islam. Religionsunterricht an Pflichtschulen

Es kann spekuliert werden, dass Schüler und Schülerinnen die eine (islamisch) konfessionelle Schule besuchen einen engeren Bezug zur Religion haben (Motivation für den Besuch einer konfessionellen Schule!). Dennoch ist die Frage nach dem „was diese Schüler und Schülerinnen als richtig und falsch betrachten“ berechtigt.

Wo und wie wird moralisches Verhalten beigebracht? Grundlegende Moralhaltungen sind im Menschen von Geburt an verankert⁵, doch können sich diese durch Sozialisierung verändern?

Aus der Anhäufung von Fragen gestaltet sich folgende Forschungsfrage:

„Was sind die Sünden- und Moralvorstellungen von Jugendlichen in der 8. Schulstufe an einer islamischen Privatschule in Wien?“

Zur Erhebung der empirischen Daten werden Schülerinnen und Schüler einer 8. Schulstufe an einer islamischen Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht befragt.

Zum einen werden mit Hilfe der „Creative Writing“ Methode die Schüler und Schülerinnen nach ihrem Sündenverständnis befragt („Sünde bedeutet für mich“). Zum anderen beantworten dieselben Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen der an die Inhalte der empirischen Forschungsarbeit von Carsten Gennerich und Andreas Feige (Lebensorientierung Jugendlicher) aus dem Jahr 2008 angelehnt ist.

Zentrale Begriffe dieser Arbeit werden vor allem *Ethik, Moral, Sitte, Normen und Werte* sein. Diese werden ganz zu Beginn erläutert und definiert. Die gesamte Arbeit richtet sich nach diesen Definitionen aus. Eine Änderung beziehungsweise Abweichungen der zu Beginn genannten Definition werden im entsprechenden Textteil gekennzeichnet.

⁵ Vgl. HORSTER (2007), S.6

2 ETHIK-/UND MORALVORSTELLUNGEN IM ISLAMISCHEN KONTEXT

In diesem Kapitel wird die allgemeine Moralvorstellung im Islam definiert. Der arabische Begriff „Achlaq“ (=Moral) spielt in diesem Teil der Arbeit eine zentrale Rolle. Des Weiteren wird auf die spezielle Situation der Jugendlichen in Österreich eingegangen. Es werden die einzelnen Probleme und auch Vorurteile gegen welche die Jugendlichen zu kämpfen haben aufgezeigt. Dieses Kapitel dient dazu, ein Maß für die Moralvorstellungen der muslimischen Jugendlichen zu erstellen um diese (die Moralvorstellungen) dann später im empirischen Teil genau bemessen zu können. Um ein Grundverständnis zu bilden, werden die angekündigten Schlüsselwörter definiert.

2.1 Definitionen zur Begriffsbestimmung

Ethik definiert sich in dieser Arbeit wie folgt:

„Philosophische Disziplin oder einzelne Lehre, die das sittliche Verhalten des Menschen zum Gegenstand hat.“⁶

„Ethik ist die Theorie der menschlichen Lebensführung“.⁷

Fazit: Ethik kann mittels ihres argumentationspotenzials nicht zur Lösung von Lebenskonflikten beitragen. Demnach kann Ethik nicht als Religionsersatz angesehen werden. Aus ethischer Argumentation kann keine direkte Handlungsanweisung abgeleitet werden. Sie kann auch keine Motivation zu guten Handlungen erzeugen.

Unter Moral/Achlaq wird in dieser Arbeit folgendes verstanden:

„Moral ist die Gesamtheit der Regeln, die in ihrer Anwendung zum Wohl der Menschen beiträgt, bzw. die Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen“⁸

Daraus folgt: Die Moral/Achlaq versucht den Mensch sich von Lasten befreien und moralische Fähigkeiten zu fördern. Sie beschäftigt sich mit der Sinnfrage und

⁶ Vgl. DUDEN (2014)

⁷ RENDTORFF (2011), S. 3

⁸ HORSTER (2007), S. 8

mit Folgen bestimmter Regeln (vor allem religiöse) die für das Individuum und gesellschaftlichen Lebens von Bedeutung sind.⁹

Sitte definiert sich in dieser Arbeit wie folgt:

- a) *„Für bestimmte Lebensbereiche einer Gemeinschaft geltende, dort übliche, als verbindlich betrachtete Gewohnheit, Gepflogenheit, die im Laufe der Zeit entwickelt, überliefert wurde“.*
- b) *„Ethisch moralische Norm; Grundsatz, Wert, der für das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft grundlegend ist“¹⁰*

Fazit: Eine Sitte bzw. Sittlichkeit beschreibt das Verhalten unter bestimmten Gewohnheiten in einer Gemeinschaft. Hierbei wird natürlich das positive, rechtschaffene Verhalten gemeint. In dieser Arbeit, falls nicht anders erwähnt, wird vor allem die islamische Sittlichkeit fokussiert die sich im Grunde an den Gebräuchen und Handlungen des Propheten orientieren.

Unter Werte wird in dieser Arbeit verstanden:

„Werte sind Eigenschaften, die als moralisch gut gelten“.¹¹

Daraus folgt: Alles was als moralisch gut gilt, z.B. Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, etc., sind Werte.

Die oben genannten Definitionen sind die Grundschlüsselwörter dieser Arbeit und werden, wenn nicht anders angeben, als solche verstanden.

2.2 Allgemeine Morallehre im Islam

Die islamische Lehre ist sehr vielfältig und beruht auf vielen Quellen. Demnach sind auch viele Untergruppierungen im Islam (z.B sunnitisch, schiitisch, alevitisch, sufistisch-mystisch...) entstanden. Ein Hauptgrund war vor allem, dass die Achlaq-Wissenschaft dem Menschen zum Teil sehr festgelegte Antworten gibt, zum anderen aber auch zum freien Denken auffordern möchte. Hierbei sind große

⁹ Vgl. ASLAN (2005), S. 18

¹⁰ Vgl. DUDEN (2014)

¹¹ Definition Online (2014)

philosophische Denker und somit auch islamische Denkschulen entstanden, die sich mit den Sinn- und Seins-Fragen intensiv auseinandersetzen.¹²

2.2.1 Die Quellen zur Achlaq- Wissenschaft

Der Prophet Muhammad sagte:

*„Ich wurde gesandt, um Charakter und Benehmen der Menschen zu vervollkommen“.*¹³

Dieser Ausspruch des Propheten (Hadith) beschreibt sehr kurz die Aufgaben der Achlaq-Wissenschaften. Ihr Hauptziel ist es, die Menschen dahingehend zu befähigen, sich gute Eigenschaften anzueignen.¹⁴

Gott hat zwar den Menschen in körperlicher Vollkommenheit (nach seinen menschlichen Belangen ausgerichtet) erschaffen, doch muss er seine seelische und geistige Entwicklung selbst fördern. In diesem religiösen Fall, soll der Glaube (hier: Islam), den Mensch zu seelischer Vollkommenheit verhelfen. Sinn und Zweck der Achlaq-Wissenschaften richten sich also an die essentiellen Grundfragen des „Was sollen wir tun?“, „Was bin ich?“, „Warum lebe ich?“ und auch „Was passiert nach dem Tod, worauf kann ich hoffen?“¹⁵.

Auch in seiner Abschiedspredigt betont der Prophet nochmals, dass man die Grenzen nicht überschreiten solle (die moralischen Regeln). Weiters, dass auch die Überschreitung in ein seelisches Tief führen können.¹⁶

2.2.2 Die guten Eigenschaften

Im Islam werden die guten Eigenschaften mit den Namen Gottes gleichgesetzt. Gott beschreibt sich im Koran selber mit den höchsten Eigenschaften. Zum einen sind es Eigenschaften die seine Einzigartigkeit beschreiben (z.B Allah ist einer (waahid), einzig (ahad), selbst (farad), ewig (samad), allwissend (alim), allmächtig (qaadir).

Zum anderen beschreibt er sich aber auch mit menschlichen Eigenschaften, wie z.B. der Geber und Verleiher (wahhab), der Versorger (razzaq), der Gerechte

¹² Vgl. CAHIRICI (2006), S. 24

¹³ MUWATTA (Unbekannt), S. 8

¹⁴ Vgl. ASLAN (2005), S. 18

¹⁵ Vgl. Ebd. S.19

¹⁶ Vgl. Abschiedspredigt des Propheten Muhammad (s.a.s) (632 n.Chr)

(adl), der Feinfühlige (latif), der Nachsichtige (halim). Diese sind nur einige Beispiele der 99 Namen (al Asma-al Husna) von Allah.

Für den einzelnen Menschen bzw. für den einzelnen Muslim und die einzelne Muslima soll dies bedeuten, dass diese (und noch andere) Eigenschaften, die besten Eigenschaften sind um das Gewissen daran auszurichten.

Allerdings ist auch zu beachten, dass niemand außer Gott die höchste Stufe dieser Eigenschaften besitzen kann. Für den Gläubigen bzw. für die Gläubige soll es erstrebend sein im Rahmen des Möglichen die Maxime dieser Tugend zu erreichen.¹⁷

Die allgemein gültigen, im europäischen Raum geltenden Werte sind auch im Islam verankert. Diese allgemeinen Werte lassen sich mit den biblischen Geboten darstellen. In diesem Fall nur jene, die den Gottesgedanken auslassen (Gebote zwei bis zehn).

Auch ist das Ego (al nafs) eines Menschen erziehbar. Gott sagt im Koran *„Allah will eure Bürde erleichtern, denn der Mensch wurde schwach erschaffen.“* (2:30)

Hier wird eindeutig, dass gemäß der Lehre Gott von den Menschen erwartet, dass sie ihr Ego (al nafs) bzw. ihren Charakter schulen. Gesandte und Propheten sollen dafür ein vollkommenes Beispiel abgeben.

Nach dem Koran wird der Sunnah (die Lebensweise des Propheten Muhammad) der zweithöchste Rang bei der Lebensorientierung beigemessen. Der Prophet gilt bis heute als das beste Beispiel, wenn es um das gestalten des Alltagsleben geht. Sicherlich sind zeitliche Adaptionen notwendig.

Einem gläubigen Menschen, gleich welchen Geschlechts, der es im Diesseits schafft sein irdisches Handeln und Wirken so gut er kann nach diesen Eigenschaften auszurichten, wird von Gott garantiert, dass Gott auch ihm im Jenseits mit selbigen Verhalten vergelten wird (auf göttlicher Basis). Dazu sagt Gott im Koran: *„Du Mensch! Du strebst mit all deinem Bemühen deinem Herren zu, und so wirst du Ihm (im Jenseits) begegnen.“* (84:6)

¹⁷ Vgl. ASLAN (2005), S.29

2.2.3 Der göttliche Geist im Menschen

Gott hat die Menschen vielfältig erschaffen. Dazu gehört auch sein schwacher Charakter, der durch göttliche Führung (Koran) geschult werden kann.

Dennoch wurde der Mensch auch mit den Potentialen bester Eigenschaften erschaffen, die er, wie schon erwähnt, sich durch Schulung aneignen sollte. Zwar ist der Mensch schwach als Wesen aber gilt als stark, wenn er sich durch Disziplin und Nachdenken schult.¹⁸

Gemäß der islamischen Genesis hat die schöpferische, alleinige Gottheit das gesamte Dasein und die Menschen nicht ohne Sinn und Zweck erschaffen. Dem menschlichen Geschöpf kommt dabei eine Sonderstellung zu, denn der Schöpfer hat ihm auch von seinem Geist (Metapher für Bewusstsein und Seele) eingehaucht. Hierzu heißt es im Koran: *„Und wenn ich ihn gebildet (den Menschen) und von meinem Geist eingehaucht habe, so fällt anbetend vor ihm nieder!“*.(15:29).¹⁹

Gott hat *seinen* Geist in *den* Menschen eingehaucht. Dies bedeutet dass der Mensch völliges Bewusstsein und somit Verantwortung in sich trägt. Dieses göttliche lässt den Menschen zum Statthalter, Stellvertreter Gottes auf Erden machen. Seine Aufgabe ist es für göttliche Ordnung zu sorgen und auch eben diese Verantwortung zum Ausdruck bringen zu sollen. (arabisch: Khalifa Allah).

2.2.4 Probleme, die die Entwicklung eines guten Charakters unter den Muslimen in Europa behindern (können)

Das Verhalten eines Muslims bzw. einer Muslima bringt seinen/ihren Charakter hervor. Nach den Vorstellungen der Achlaq-Wissenschaften erzeugt widersprüchliches Handeln und eine unislamische Lebensweise bei Menschen die sich offiziell zum Islam bekennen eine gewisse seelische Disharmonien bzw. Unausgeglichenheit. In Europa lässt sich z.B bei Muslimen beobachten, dass sie aus Angst vor Missverständnissen oder Ausgrenzung ihre religiösen Handlungen auch anderweitig erklären. Trinkt ein Muslim bzw. eine Muslima kein Alkohol, so werden die medizinischen Gründe dafür hervorgehoben, weil hier zumindest Akzeptanz aufgrund von Einsicht erhofft wird. Wenn ein Muslim bzw. eine Muslima kein Schweinefleisch isst, wird dies nicht religiös begründet, sondern man

¹⁸ Vgl. Ebd. S. 30

¹⁹ ASAD (2009)

bezeichnet sich in diesem Fall ausweichend und vorübergehend selbst als Vegetarier bzw. Vegetarierin.²⁰ Hier wird ein gemeinsamer Konsens gesucht, auf welchem eine entspannte Begegnung stattfinden kann, doch meist auf Kosten des Gewissens, weil die Ehrlichkeit, die in diesem Fall eigentlich erstrebenswerter wäre, aus Furcht unterlassen wird.

Solche Widersprüche erzeugen den Hang zu einer Doppelnatur, die in zwischenmenschlichen Beziehungen auf gravierende Schwierigkeiten stoßen kann. Sogar der Alltag, die gesamte Lebenswahrnehmung wird in Welten unterteilt, die miteinander nichts zu tun haben. Dort die traditionelle Familie mit ihren Forderungen und Erwartungen, da die nichtislamische Gesellschaft, dann wiederum am Wochenende die Moscheegemeinde, wo der Prophet auch hingehört.

Dieses Problem, vor allem was den Fleischkonsum angeht, kann vor allem bei Kindern ein psychisches Dilemma anrichten. Hierzu gibt es im englischsprachigen Raum sogar Kinderliteratur die dieses Problem anspricht (Caroline WARD (2007): „*The meat eating vegetarian*“). In der genannten Beispielliteratur geht es darum, dass sich ein muslimisches Mädchen als Vegetarierin bezeichnet, aber bei ihrer Geburtstagsfeier (mit ihren Klassenkameradinnen) einen Hamburger (bei sich zu Hause) isst. Für die Klassenkameradinnen ist das muslimische Mädchen nun eine Lügnerin, weil sie ertappt etwas zu tun, wovon sie sich offiziell distanziert hat. Im Laufe der Geschichte baut sich die Freundschaft durch Ehrlichkeit wieder auf, aber der Appell der Autorin ist es, dass Kinder in religiösen Belangen eine gesunde Identität haben. Sie sollen sich nicht hinter Vorwänden verstecken müssen.

²⁰ Vgl. Ebd., S. 26

2.3 Die Ethik im Islam

Nachdem in den oberen Abschnitten nun die Moral bzw. die Achlaq-Wissenschaften im Islam vorgestellt wurden, wird in diesem Abschnitt die Ethik des Islams erläutert.

Es stellt sich die Frage nach den eigentlichen Grundlagen der Ethik. Dass beide Begriffe nicht mit gleichen Maßstäben gemessen werden können wird im Abschnitt 2.1 geschildert.

Wann sollte ein Muslim bzw. eine Muslima nach deren Glaubensvorstellungen etwas ethisch vertreten? Und warum werden manche unmoralischen Handlungen einfach hingenommen? Die islamische Ethik befasst sich also mit solchen Fragen.

Vorweg ist zu nehmen, dass sich auf diese Fragen keinesfalls allumfassende Antworten finden, selbst wenn es aus theologischer Perspektive dafür klare Richtlinien gibt. So zum Beispiel die noch immer ungelöste Frage nach den Zinsen. Im islamischen Finanzwesen sind Zinsen nicht erlaubt, doch lebt ein Muslim bzw. eine Muslima in einem nicht islamischen Land, so ist er/sie zwangsläufig im Finanzwesen mit Zinsen konfrontiert, selbst wenn es die normalen Kontozinsen oder die Zinsen für einen Kredit oder Darlehn betrifft.

Viele nehmen diese Art von Finanzwesen einfach hin, oder versuchen es sich durch den Angebotsmangel zu rechtfertigen. Islamische Spendenorganisationen bieten hierfür (z.B. MuslimeHelfen) einen eigenen Spendensektor für Zinsgelder an. Andere betrachten das heutige Zinsverfahren nicht wie jenes zur Prophetenzeit und legitimieren es sich. Aber es gibt auch Menschen die aus der Not heraus ein neues Finanzwesen nach Europa importiert haben. So ist das „Islamic Banking“ schon in Deutschland weit verbreitet und auch in Österreich können sich die großen Banken vorstellen, bei Kundenwunsch auf dieses Banking umzusteigen.²¹

Im Koran steht folgendes:

„Und es ziemt sich nicht für einen gläubigen Mann oder eine gläubige Frau, wenn Allah und Sein Gesandter eine Sache entschieden haben, dass sie in ihrer

²¹ Vgl. ORF (2014)

Angelegenheit eine Wahl haben sollten. Und wer Allah und Seinem Gesandten nicht gehorcht, der geht wahrlich irre in offenkundigen Irrtum.“ (33:36)²²

Jedem gläubigen Muslim und jeder Muslima wird angeraten, seine/ihre Lebensweise in diesem Rahmen zu gestalten. Es ist auch nicht zu vergessen, dass weder Koran noch Sunnah (Lebensweise des Propheten) die Vernunft des Menschen ersetzen können. Es ist die Herausforderung des Menschen, seine Entscheidungsfreiheit zu nutzen und sein Leben mit seiner Vernunft, mit besten Wissen und Gewissen, zu vollbringen.²³

Demgemäß findet sich folgendes Beispiel im Koran: *„In der Schöpfung der Himmel und der Erde und im Wechsel von Nacht und Tag sind in der Tat Zeichen für die Verständigen“.*

Allein dieser Vers fordert nach Meinung der Koranexegeten die Menschen auf, mit wachsamen Augen durch die Welt zu gehen, schließlich fände man mit genügend Verstand auch seine Antworten. Ein Muslim sollte nach der Definition des Verstandes nicht die Inhalte des Korans unreflektiert, getreu nach Komma und Punkt, gleich eines Buchstabenglauben leben, der mit einer sklavischen Gesinnung nur hohle Traditionen, eine überforderte Psyche und einen stagnierenden Verstand erzeugt. Er sei aufgefordert über die Inhalte nachzudenken zu reflektieren und somit sein Leben entsprechend seines inspirierten Gewissens zu gestalten.

Deshalb kann es auch nicht „den“ Islam geben. Im Koran wird der Mensch sehr oft aufgefordert nachzudenken und auch weiter zu denken. Einem Ausspruch des Propheten zufolge sei die Tinte der Gelehrten mehr Wert als das Blut der Märtyrer.

²² ASAD (2009)

²³ Vgl. ASLAN (2005), S. 36

2.4 Die muslimische Jugend in Österreich

In Österreich leben laut Statistik Austria (2012) derzeit ca. 35.039 muslimische Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren. Diese heranwachsenden Menschen stehen in manchen Punkten im Konflikt zwischen ihrer Moralerziehung und den gegebenen Umständen in ihrer sekundären Umwelt (Vgl. 2.2.4).

Auch wenn viele Eltern ihr Bestes versuchen, kommt es doch immer wieder zu Situationen, wo das perfekte muslimische Vorleben eskaliert. Natürlich sind die Umstände in den viele Muslime in Österreich, insbesondere in Wien leben, keine Entschuldigung für unmoralisches Verhalten.²⁴

In den häufigsten Fällen nährt sich das unmoralische Verhalten nicht allein aus einer vermeintlichen Unehrllichkeit oder, objektiver gesagt, aus Anpassungsstrategien, sondern aus dem schlechten Vorbild der Eltern. In diesem Fall einer unpädagogischen und undifferenzierten Erziehung, die nicht frei von Gewalt und Überforderung unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen ist. Auch muss berücksichtigt werden, dass gewaltfreie Erziehung in westlichen Gesellschaften auf gereifte pädagogische Entwicklungen basiert, die erst Mitte des vorherigen Jahrhunderts langsam die Einstellung zum Kind veränderten. Auch das Ächten von Gewalt gegenüber Kindern und das schnelle, rigorose Einschreiten von Behörden bei Bekanntwerden solcher Fälle hat Gewalt gegenüber Kindern sehr entgegengewirkt. Diese Entwicklung und die damit einhergehenden Debatten sind in vielen Ländern der Erde aber noch nicht so weit, selbst wenn das Schlagen von Kindern religiös verpönt ist, sieht der gelebte Alltag völlig anders aus, weil sich keiner in privaten Familienangelegenheiten einzumischen hat und hier eine große Tabuzone herrscht in deren Schatten die Macht des Stärkeren herrscht. Deshalb ist Gewalt jeglicher Art, vor allem aber den Kindern gegenüber, laut Sunna nicht erwünscht.²⁵ Zwar sind Überlieferungen bekannt, in denen der Prophet manchen Eltern erlaubt hat den Kindern einen „Klaps“ zu geben, aber das Gesicht als auch eine sichtbare Rötung des „Klapses“ macht den „Klaps“ nicht mehr rechtfertigend. Das Gesicht des Menschen wird im Islam als eine würdevolle Erscheinung betrachtet und Schläge ins Gesicht soll der Prophet genau deshalb

²⁴ Vgl. MARTIN (2003), S. 76

²⁵ Vgl. AMINI (2010), S. 87

verabscheut haben. Jedoch hat sich im Laufe der Geschichte des Islam eine Theologie entwickelt, die Gewalt gegenüber Kindern, die sich religiösen Geboten gegenüber verweigern, als Schläge (Züchtigung) legitimiert (Gazzali). In jüngster Vergangenheit kamen deshalb auch immer wieder Anschuldigungen zu Tage, die Religionslehrer oder Koranlehrer des Schlagens von Kindern bezichtigten, wenn diese dem Unterricht nicht adäquat folgten oder ihre Hausaufgaben nicht machen.

Gewalt gegen Kinder in der Familie ist kein spezifisch muslimisches Phänomen sondern kommt leider immer noch, entgegen eines ansonsten erfolgreichen anti-gewalt-pädagogischen Prozesses in sogenannten säkularen und aufgeklärten Gesellschaften häufiger vor als gedacht und hat meist seine Ursachen im soziokulturellen Milieu der bildungsfernen Schichten.

2.4.1 Gewalt gegen Kinder in der Familie

Die Familie sollte jenen sozialen Raum darstellen, in dem die Versorgung menschlicher Grundbedürfnisse wie Geborgenheit, Zuneigung und Liebe erfüllt wird. Diese gesellschaftliche Idealvorstellung entspricht in den meisten Fällen nicht der Realität, denn die Familie stellt nach wie vor den Ort dar, an dem Kinder am häufigsten Gewalt in verschiedenen Formen erleben.²⁶

Gewaltanwendung war früher selbst in säkularen und aufgeklärten Staaten wie Österreich ein unhinterfragtes Erziehungsmittel. Dies wurde trotz der bis dahin schon beachtlichen pädagogischen Erkenntnisse 1989 in Österreich mit dem „Züchtigungsverbotsgesetz“ und noch viel später, nämlich im Jahre 2000 in Deutschland mit dem „Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung“ der Gewalteinsatz gegen Kinder in der Familie gesetzlich verboten. Seit diesem Verbot sinken zwar in Deutschland die offiziellen Zahlen der häuslichen Züchtigung, was auf Österreich nicht zutrifft, da sie stetig am steigen sind. Allerdings vermutet man, dass die Dunkelziffer für Deutschland sehr viel höher ist als angegeben.²⁷

Demnach setzen anscheinend nach wie vor viele Eltern Gewalt gegen ihre Kinder ein. Dies sei, so Experten der Kriminalprävention, zurückzuführen auf die

²⁶Vgl. KLEPP 2008, S. 10

²⁷ Vgl. BUSSMANN 2002, S. 5

Teilkulturen, welche Gewalt als Erziehungsmethode noch immer legitimieren. Weiter führte er aus:

„Anfang der 90er-Jahre gaben in einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung vier von fünf Jugendlichen an, schon einmal geohrfeigt worden zu sein. Gut vier Zehntel berichteten von „deftigen Ohrfeigen“ und drei Zehntel von einer „Tracht Prügel“.

Nach der KfN Opferbefragung (1992) erlebten sieben Zehntel der 16- bis 20-Jährigen im Laufe ihres Lebens körperliche Elterngewalt, ein gutes Drittel häufig(er). Misshandelt*

(zusammengeschlagen, mit Gegenständen geschlagen, gewürgt, mit einer Waffe verletzt)

wurde etwa ein Zehntel. Eine repräsentative Schülerbefragung in Bayern ergab, dass 1999 unter den 10- bis 21-Jährigen 42,3% Gewalterfahrungen machen mussten, am häufigsten durch Ohrfeigen. Schwere Formen körperlicher Züchtigung (Schläge mit dem Stock oder dem Gürtel) erlebten immerhin ein Achtel, knapp die Hälfte davon intensiv. In der Städtevergleichsstudie des KfN gab 1997/98 eine starke Minderheit von 42% an, in den letzten 12 Monaten von Elterngewalt betroffen gewesen zu sein, wobei zusammen knapp ein Sechstel sogar schwer gezüchtigt oder misshandelt wurden (zusammengeschlagen, getreten oder mit der Faust geschlagen, gewürgt, mit einem Gegenstand oder einer Waffe verletzt). Vergleichbare Werte brachte eine Untersuchung münsteraner Schüler der 7., 9. Und 11. Klassen (10 bis 17 Jahre) Eine starke Minderheit von 37% erfuhr

körperliche Züchtigungen (hart angepackt, gestoßen, geohrfeigt, mit Gegenstand beworfen) oder gar Misshandlungen.²⁸

* KfN: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V

Demnach findet Gewalt zu Hause statt und das nicht nur als Ausnahme.

Dieses Verhalten überträgt sich natürlich direkt auf die Kinder. Das hat zur Folge, dass Eltern kein Vorbild auch im Falle dieser Arbeit für die „islamische gewaltfreie Moralbildung“ sind.

²⁸ LUEDTKE 2003, S. 166

Die Frage warum auch muslimische Jugendliche von dieser Gewalt betroffen sind, lässt sich sozialwissenschaftlich beantworten. In Wien sind die meisten Muslime Migranten, demnach lässt sich die Frage auf „warum sind Migrantenkinder von häuslicher Gewalt betroffen“ umformulieren und im Folgenden kurz und prägnant beantworten.

Die Mehrheit der Migranten verfügen meistens über geringe finanzielle Mittel, demnach leben sie in engen Wohnverhältnissen. Allein diese Wohnverhältnisse, mit der im Durchschnitt herrschenden Bildungsarmut bei den Eltern lässt Situationen schnell eskalieren und Eltern finden keine andere Lösung als Gewalt.²⁹

2.4.2 Vorurteile und Diskriminierung der österreichischen Gesellschaft der österreichisch-muslimischen Jugend gegenüber

Muslimische Jugendliche sind im Regelfall anderer ethnischer und kultureller Herkunft als Einheimische. Demnach wird ihr Status automatisch niedriger eingestuft als jener die schon länger oder schon immer im Einwanderungsland leben.

Vorurteile – ganz allgemein, sind die Folge von Diskriminierung und Diskriminierung ist die unmittelbare Folge von Vorurteilen³⁰.

Vorurteile, die zur Diskriminierung führen, sind vor allem:

- Untere soziale Einkommensschicht
- Schlechte Bildungsschicht
- Armut
- Sprachprobleme

Laut einer deutschen Studie des Instituts für Konflikt und Gewaltforschung sind dies die am häufigsten vorkommenden Vorurteile³¹.

Die am häufigsten vorkommende Diskriminierung ist, wenn Migranten in der Gesellschaft mehr Erfolg haben als Einheimische (z.B Arbeitslosigkeit). Hier findet sich dann schnell ein Sündenbock, da er ihm den Job „weggenommen“ hat. Genau diese Vorurteile können es Migrantenkindern erschweren in einer fremden

²⁹ Vgl. MARTIN (2003), S. 79

³⁰ Vgl. HAN 2010, S. 294

³¹ DEUTSCHES INSTITUT FÜR KONFLIKT UND GEWALT FORSCHUNG 2009

Gesellschaft zu punkten. Sicherlich kommen diese Vorurteile nicht von ungefähr, schließlich waren sie zu Beginn der Einwanderungswelle „normale Wahrnehmungen“. ³²

Mittlerweile umfasst ein Teil der zweiten und auch schon vermehrt die dritte Generation eine gut gebildete und auch wohlständige Sozialschicht.

Dennoch halten sich hartnäckig die Vorurteile, die durch die oben erwähnte ärmere Sozialschicht bestätigen.

In Folge dessen muss es Mittel und Wege geben, die es ermöglichen, dass eine Gesellschaft ihre Vorurteile ablegt und jeden als Individuum betrachten, welches mit derselben Gerechtigkeit und vor allem Würde behandelt wird wie Einheimische beziehungsweise autochthone.

Diskriminierung scheint das größte Problem der Migranten zu sein³³, schließlich erschwere dies die Partizipation in allen Lebensbereichen, allem voran bei der Arbeitssuche, Lehrplatzsuche etc. können Namen und Erscheinungsbild maßgebliche Hürden darstellen.

Im Mai 2014 wurde das Jubiläum „50 Jahre Gastarbeiter in Österreich“ bekannt gegeben. Daraufhin entstand eine Flut an Zeitungsartikeln, welche die Situation der – insbesondere- Türken in Österreich beschreibt. Mit Titeln wie „vom Gastarbeiter zum Ausländer“ wurde vor allem die eklatante Bildungsarmut der ersten und zweiten Generation beschrieben. Darüber hinaus kamen auch Ergebnisse über die Gewaltbereitschaft der türkischen Jugendlichen in die Medien. Es wurde über deren Straffälligkeit berichtet. Im Großen und Ganzen wurde ein sehr negatives Bild über die Türken in Wien geschildert. Dies wurde mit dem Besuch des derzeitigen türkischen Präsidenten Erdogan, in Wien gekürt. ³⁴

Der oben genannte Artikel (Baltici 2014), in welchem völlig undifferenziert doch sehr häufig Türken und Türkinnen mit dem Islam gleichgesetzt werden, hat einen sehr bitteren Beigeschmack hinterlassen- auch wenn der ein oder andere Artikel nicht ganz abwegig ist. Erfolgsgeschichten von Migranten vor allem muslimischer

³² Vgl. SLADOWSKI 2008, S. 18ff

³³ Ebd., S. 26ff

³⁴ Vgl. BALTICI (2014)

Herkunft würden der Jugend vor allem mehr Motivation bereiten und deren Partizipation an der Gesellschaft erleichtern.

2.5 Das Sündenverständnis im Islam

Was den monotheistischen Religionen gemein ist, ist die Rolle der Sünde, die sich wie folgt definieren lässt:

Laut online Definition ist eine Sünde *eine Handlung die gegen die Gebote Gottes verstößt*.³⁵

Anders kann auch gesagt werden, dass eine Sünde ein Zustand der Unvollkommenheit in der Gottesbeziehung ist. Gott und Mensch sind getrennt, denn der Mensch führt eine falsche Lebensweise. Diesen Zustand drückt der Koran in einem Vers sehr direkt aus: „Und mit all ihrem Sündigen schaden sie Uns nicht – sondern nur gegen sich selbst sündigten sie.“ (2:57)

Hierauf lässt sich also annehmen, dass Sünde sowohl eine Handlung aber auch als Zustand betrachtet werden kann. Im alltäglichen würde sich es als „in Sünde leben“ oder eine „Sünde begehen“ definieren. So ist jemand der Bewusst einen Zustand der Sündhaftigkeit (Beispiel: eine sexuelle voreheliche Beziehung) in einem bestimmten Zeitraum lebt, die Sünde als Zustand zu betrachten. Jemand der bewusst lügt oder klaut, wäre jemand der eine sündhafte Handlung vollzieht.

Dem Begriff Sünde kommen in den monotheistischen Religionen unterschiedliche Interpretationen zu, sind aber in ihrer Erwähnung jeweils im Alten Testament oder im Koran zu finden.

Im Koran selber sind die Sünden nicht in der Form von Geboten (wie die 10 Gebote) nacheinander aufgereiht sondern werden einzeln in verschiedenen Suren in Verknüpfung mit einem Geschehnis direkt oder indirekt benannt. Einige „Sünden“ bereiten noch immer Interpretationsschwierigkeiten.. Hinzu kommen im Islam noch die verschiedenen Aussprüche (Hadithe) des Propheten die den ein oder anderen Koranvers erläutern oder aber nur prophetische Aussprüche die in der Offenbarungsschrift keinen Niederschlag fanden und die eine Handlung als „ungut“ oder „unziemlich“ einstuft.

³⁵ The Free Dictionary (2015)

Im Koran lässt sich allgemein zum Sündenverständnis folgendes finden:

„Und Allahs ist, was in den Himmeln und was auf Erden ist, auf dass Er denen, die Böses tun, ihren Lohn für das gebe, was sie gewirkt haben; und auf dass Er die, die Gutes tun, mit dem Allerbesten belohne. (31) Jene, die die großen Sünden und Schändlichkeiten meiden, mit Ausnahme leichter Vergehen - wahrlich, dein Herr ist von weit umfassender Vergebung. Er kennt euch sehr wohl [...]“ (53:31-32)³⁶

Hier ist klar definiert, dass es sowohl „große“ als auch „kleine“ Vergehen gibt. So unterscheidet nämlich der Islam zwischen den „großen“ und den „kleinen“ Sünden.³⁷

Im Koran lässt sich ein weiterer Vers finden der die „großen“ und „kleinen“ Sünden unterscheidet:

„Wenn ihr euch von den schwereren unter den euch verbotenen Dingen fernhaltet, dann werden Wir eure geringeren Übel von euch hinwegnehmen und euch an einen ehrenvollen Platz führen.“ (4:31)³⁸

Aus diesem Vers lässt sich entnehmen, dass also die kleinen Vergehen keine Gewichtung haben solange man sich von den großen Fernhält. Bei den großen Sünden wird auch noch einmal zwischen den „ganz großen“ und „großen“ unterschieden.

So sind die ganz großen Sünden folgend definiert:

1. Shirk (Gott jemanden zur Seite stellen)
2. Ungehorsam den Eltern gegenüber
3. Die Zauberei
4. Das Töten
5. Zinswucher
6. Missbrauch des Eigentums der Weisen
7. Die Verleumdung der unschuldigen Menschen

³⁶ ASAD (2009)

³⁷ Vgl. ZAIDAN (1999), S. 48

³⁸ ASAD (2009)

So soll der Prophet gesagt haben:

*„Enthaltet euch der sieben unheilvollen Sünden!“
(überliefert von Abu Huraira)*

Nach diesen sieben großen Sünden folgen weitere 60 „kleinere große“ Sünden. Darunter fällt dann all jenes, das die Unterlassung einer religiösen Pflicht als Sünde zur Folge hat (z.B nicht Fasten/Beten/Pilgerreise unterlassen) und jene die dem Menschen in seiner Wesensart schaden können (Alkohol, Drogenkonsum, Lügen, Diebstahl...).

Doch wie lässt sich weiter definieren, was eine „große“ und was eine „kleine Sünde“ ist?

Viele Gelehrte gehen davon aus, dass eine große Sünde jene ist, für die auch gleichzeitig im Koran eine „Strafe“ festgelegt wurde (in der islamischen Gesetzgebung).³⁹

Demnach sind all jene „Verfehlungen“ die keine Strafe zur Folge haben, eine „kleine“ Sünde.

2.6 Zwischenresümee 1

In diesem Kapitel wurde beschrieben wie der Muslim beziehungsweise die Muslima ein moralisches Leben führen kann und welche Quellen und Informationen der Islam zu den jeweiligen Lebensstationen bietet. Auch wurde zwischen den verschiedenen Vergehen einer Gläubigen und eines Gläubigen unterschieden, oder Muslim beziehungsweise die Muslima jene Vergehen finden die sie zu unterlassen haben beziehungsweise unterlassen sollten.

Des Weiteren wurden Probleme aufgezeigt, mit welchen sich die jungen muslimischen Heranwachsenden konfrontiert sehen.

Einerseits wird von ihnen ein moralisches, tugendhaftes Verhalten erwartet, andererseits sind einige Eltern nicht in der Lage, ihren Kindern ein solches Verhalten vorzuleben.

³⁹ Vgl. ABU RIDA (2008), S. 181

Viele Aspekte der Lebensgestaltung und widrige Umstände können dazu führen, dass Eltern ihre guten Vorsätze fallen lassen und sich ihren Kindern gegenüber nicht korrekt verhalten.

Dieses Verhalten sowie ethische Moralfragen (z.B. in Bezug auf das Finanzwesen oder die Essenskultur) kann bei Jugendlichen einen inneren Konflikt auslösen. Junge Muslime und Muslimas, die sich bewußt dem Glauben verpflichtet haben, sind demnach gemäß ihres Glaubens aufgefordert diese Fragen mit den Quellen ihres Glaubens und ihrem Verstand zu beantworten. Die Hürde ein gutes und tugendhaftes Leben zu führen ist vor allem mit Willenskraft zu kontrollieren, wenn das Bedürfnis sich spirituell auszurichten nicht so vordergründig ist. Dem aktiven Gläubigen hingegen eine Selbstverständlichkeit.

Diesen jungen heranwachsenden und in Europa lebenden Muslimen sollte geholfen werden eine gesunde Identität zu finden. Diese Identität lässt sich mit einem gesundem Glaubensverständnis, einem intakten Selbstbewusstsein (in Bezug auf Glaubensfragen) und nicht zuletzt durch Vorbilder, entwickeln. Aber auch Menschen muslimischer Herkunft, die kein Bedürfnis nach Religion haben, sollte die Mehrheitsgesellschaft zeigen, dass es Raum genug für sie gibt, sich ohne eine religiöse Identität als verantwortlicher Bürger zu integrieren. Denn vorschnell wird Migranten orientalischer Herkunft unterstellt, dass sich diese auch automatisch mit der Religion identifizieren und diese praktizieren. Es werden auch unter Migranten Stimmen laut, die sich gegen diese Vorbehalte wehren. Viele deutsche Erfolgskabarettisten und Politiker türkischer Ethnie (Samuncu, Yanar, Ceylan, Özdemir) wehren sich in ihren beliebten Auftritten auf Bühnen und in Parteitage nicht mit Klagen so aber doch mit Humor gegen diese Vorurteile.

3 DIE MORALENTWICKLUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

In diesem Kapitel werden die entwicklungspsychologischen Aspekte aus heutiger Sicht geschildert. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage soll geklärt werden, wann die Moralentwicklung eintritt. Auch wird ein Blick auf das schlechte Gewissen oder auch moralische Dilemmata geworfen- wie und warum es den Menschen beeinflusst und geistig beschäftigt.

3.1 Einleitung in die Moralentwicklung

„Moral ist die Gesamtheit der Regeln, die in ihrer Anwendung zum Wohl der Menschen beiträgt, bzw. die Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen“⁴⁰

Dieses Zitat appelliert an den Menschen, immer nach der höchsten Maxime zu handeln. Das hat auch schon der deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724-1804) in seinem kategorischen Imperativ gesagt. *„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“⁴¹* Dieser Imperativ ist bis heute gültig und erklärt, mit unter anderem, den höchsten Maßstab der Ethik.

Kant unterscheidet zwischen dem „principium executionis“ (Prinzip der Ausführung) und dem „principium diiudicationis“ (Prinzip der Beurteilung). Demnach kann von einer moralischen Handlung nur dann die Rede sein, wenn die Person erkannt hat, dass eine Tat richtig ist und auf Grund der moralischen Haltung eine moralische Handlung folgt.⁴²

Wann lernt aber ein Kind moralisch zu beurteilendes Handeln? Nach Horster (2007) sind moralische Handlungen bei Kindern schon bei Geburt vorhanden. Er vergleicht es wie mit der Gravitation. Sie war schon immer da (die Gravitation) aber sie musste auch erst verstanden werden. Sie entspringt demnach der menschlichen Natur.

Die ersten Grundregeln, so sagt der Entwicklungspsychologe, geschehen schon im frühen Alter von eineinhalb Jahren. Hier können sie schon differenzieren

⁴⁰ HORSTER (2007), S. 8

⁴¹ Ein Zitat von Immanuel Kant

⁴² Vgl. HORSTER (2007), S. 12

zwischen „was soll ich machen“ oder dem „das sollte ich lieber unterlassen“. Nach der Einschulung dann können Kinder über einfache moralische Regeln (z.B. es soll nicht gelogen werden) diskutieren.

Verschiedene Stufen der Moralentwicklung führen dann weiter zu moralischen Handlungen, die auf Grund des kantschen kategorischen Imperativs entschieden werden sollten.

3.2 Entwicklungspsychologische Aspekte zur Moralentwicklung

Viele Entwicklungspsychologen haben an unterschiedlichsten Modellen der Moralentwicklung geforscht. In dieser Arbeit wird besonderes Augenmerk auf jene von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg gelegt.

Der Entwicklungspsychologie Jean Piaget (1896-1980) unterscheidet zwei Stadien und eine Übergangsphase der Moralentwicklung.

Stadium der heteronomen Moral (7-8Jahre)	• Regeln werden als unveränderbar angenommen. • Regeln sind nicht änderbar. • Unilaterale Beziehung zu den Eltern
Phase des Übergangs (8-10 Jahre)	• Kinder erkennen das Regeln verhandelbar sind • Wert auf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung
Stadium der autonomen Moral	- Kinder erkennen das Regeln veränderbar sind - Sie können unabhängig von Autoritäten über Moral und Strafe entscheiden - Bei Entscheidungen wird die Absicht der handelnden Person berücksichtigt

Tabelle 1 Entwicklungsstufen der Moral nach Piaget⁴³

Diese Tabelle zeigt auf, dass nach Piaget Kinder in ihrer heteronomen Phase Regeln nicht hinterfragen, sie betrachten Regeln die durch autoritäre Personen

⁴³ Vgl. MAINHARDT (2011)

gestaltet sind als unantastbar. Auch hat es mit der ungleichen Beziehung zwischen den Eltern (beziehungsweise der Bezugspersonen) und dem Kind zu tun. Piaget betrachtet die Beziehung zwischen Eltern in diesem Stadium als unantastbar. Er leitet dies auf die Liebe und Furcht die in der Beziehung herrscht zurück. Für Kinder entwickeln die Eltern eine der höchsten Verhaltensmaximen und prägen somit die Persönlichkeit ihrer Kinder.

In der Übergangsphase wird den Kindern bewusst, dass Regeln, je nach Situation abänderbar und der Situation entsprechend anzupassen sind. Bei der Regelgestaltung wird sehr viel Wert auf die Einhaltung von Gerechtigkeit und Reziprozität gelegt.

In der letzten Stufe Piagets können Heranwachsende selbstständig entscheiden ob etwas angebracht ist oder nicht. Auch wird hier schon bewusst unterschieden, unter welchen Bedingungen eine Person eine Handlung durchführt. Auch wird auf zuvor geeignete Regeln Wert gelegt und bei Entscheidungen berücksichtigt. Die autonome Moralphase ist jene, in der Entscheidungen nicht mehr durch Zwang bestimmt werden. Der kindliche Egozentrismus wird überwunden und durch Reziprozität ersetzt.

Lawrance Kohlberg (1927-1987), ebenfalls ein Entwicklungspsychologe beschreibt ebenso wie Piaget die verschiedenen Stufen der Moralentwicklung. Piagets und Kohlenbergs Übereinstimmung zur Moralentwicklung ist, dass beide davon ausgehen, dass die Entwicklung der Vernunft vorausgehen muss.

Nach Kohlberg (1996) besteht in der Veränderung über das Denken der Gerechtigkeit die Grundlage zur Moralentwicklung. Dieses moralische Denken vollzieht sich in verschiedenen Stufen. Diese werden durch die nachstehende Tabelle erläutert.

Moralische Stufe	Orientierung	Perspektive
Präkonventionelle Moral	Stufe1: Orientierung an Gehorsam und Strafe	egozentrische/unilaterale Perspektive
	Stufe2: Instrumenteller Austausch	Perspektivenkoordination / mutuelle Perspektive
Konventionelle Moral	Stufe3: Moral der guten Beziehung	Perspektive der Beziehung/ Beobachterperspektive
	Stufe4: Mitglied einer Gesellschaft	Perspektive des sozialen Systems
Postkonventionelle Moral	Stufe5 und 6: Universelle Moral	Perspektive aller rationalen Subjekte.

Tabelle 2 Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg

Kohlberg hat diese Stufen mittels der Dilemma-Diskussions-Methode erfasst. Dies bedeutet, es wurden verschiedene Szenarien aufgestellt in denen die Probanden und Probandinnen ihre Entscheidungen aufgrund einer aktiven Diskussion selbst finden mussten. Die berühmteste dieser Dilemmata ist wohl jene, in der ein Ehemann für seine schwerkranke Frau ein Medikament besorgen muss. Dieses ist aber so teuer, dass er es sich nicht leisten kann. Hier stellt sich die Frage ob es moralisch vertretbar wäre, dieses Medikament zu stehlen. Zwar ist eine moralisch nicht korrekte Handlung vorgesehen, aber diese dient wiederum dem Zweck jemanden das Leben zu retten, (Robin Hood –Moral).

Allerdings wurde diese Fragen nicht mit der Diskussion beendet, sondern durch die Zwischenfragen der „Betreuer“ ständig inspiriert und vertieft. Wie zum Beispiel, ob er dann auch dazu verpflichtet wäre, dieses Medikament zu stehlen wenn es sich um eine fremde Person handeln würde. Oder, ob er es auch stehlen würde, wenn er seine Frau nicht lieben würde. Die Probanden und Probandinnen mussten ihre Antworten immer wieder einer anderen moralischen Norm unterstellen.

Die Stufen von Kohlberg sind komplex aufeinander aufgebaut. Die Entwicklungslogik bildet sich aus den verschiedenen sozio-moralischen Perspektiven.⁴⁴

⁴⁴ Vgl. KOHLBERG (1996), S. 12ff

Diese Perspektive (von Kohlberg) ist jene die sehr lange in der Entwicklungspsychologie im Bereich der Moralentwicklung dominiert hat⁴⁵ doch wurde sie ebenso auch kritisiert (z.B Mogdil/Mogdil 1986).

An dieser Stelle ist nicht von Relevanz sich zu entscheiden, welches der beiden Modelle das bessere oder das richtige ist. Vielmehr geht es um das Gesamtbild. Beide Methoden haben ihre Pro und Contras.

So zum Beispiel ist vor allem die präkonventionelle Phase von Kohlberg durch die Altruismusforschung in Frage gestellt worden. Kohlberg behauptet, dass Kinder in der erwähnten Phase, Normen als verbindlich betrachtet haben, da sie von autoritären Personen gebildet wurde. Die Altruismusforschung hingegen, hat durch Untersuchungen herausgefunden, dass Kinder schon sehr früh anfangen, sich zu trösten oder auch zu teilen und helfen.

Hier sei aber auch auf die Forschungen des Anthropologen Scott Atran hinzuweisen, dass Selbstmordattentätern oftmals ein nepotistisch altruistisches Motiv zugrunde liegt, welches gerade nicht mit religiösen Heilsversprechen zu begründen sei, sondern mit dem Wunsch, sich für den Fortbestand der Familie, der Nation zu opfern, in welchen man weiterlebt, wenn man schon nicht auf Erden adäquat leben kann.⁴⁶

Auch der Psychologie Elliot Turiel, welcher ein Schüler von Kohlberg war, hat die Stufen von Kohlberg sehr stark hinterfragt und eine Gegenstudie eingeleitet. Sein Hauptkritikpunkt ist, dass er nicht davon ausgeht, dass Kinder Normgeltungen auf Grund der Entscheidung von Autoritäten ableiten.⁴⁷

Allerdings muss auch der Umstand Beachtung finden, dass bei all diesen Untersuchungen die Herangehensweisen sich ganz unterschiedlich gestaltet wurden und vor allem mit anderen Fragen gestellt. In der folgenden Tabellen lassen sich die verschiedenen Untersuchungsmuster veranschaulichen.

⁴⁵ Vgl. KELLER (2007), S. 22

⁴⁶ Vgl. ALTRAN (2003), S:1534 ff

⁴⁷ Vgl. TURIEL (2008), S.24ff

	Kohlberg	Turiel	Altruismusforschung
Moralisches Wissen - <i>Normen gelten</i> -	aufgrund von Strafandrohung	straf- und autoritätsunabhängig	-----
Moralische Motivation - <i>Normen werden befolgt</i> -	wg. Strafandrohung/ Vorteilsmaximierung	---	selbstlos aus Mitleid
Erhebungsmethoden	Erfragen von Handlungsempfehlungen (Was <u>soll</u> man tun?)	Erfragen von Normbegründungen (Warum <u>darf</u> man nicht...?)	Beobachtung von spontanen Verhaltensweisen (Was <u>tun</u> Kinder tatsächlich?)

Tabelle 3 Positionen zum kindlichen Moralverständnis⁴⁸

Forscher wie Döbert (1986) und Keller/Edelstein (1993) beispielsweise haben alle Befunde zusammengeführt und ein umfassenderes Bild vom Kind entworfen. So wurde aus dem Kind ein moralisch voll entwickeltes und kompetentes Lebewesen. Es versteht die Gültigkeit aller moralischen Normen und befolgt diese aus Einsicht und nicht aus Furcht oder aus Strafangst auch nicht zur eigennützigen Vorteilsmaximierung.⁴⁹

3.3 Die weibliche Moral

Gibt es eine weibliche Moral? Diese Frage hat sich die amerikanische Entwicklungs- und Moralforscherin Carol Gilligan gestellt. In ihrer Forschung aus dem Jahr 1979, welche sich an jene von Kohlberg anlehnt (vgl. 3.2), geht Gilligan davon aus, dass es eine weibliche Fürsorgemoral gibt. Diese Fürsorgemoral stellt sie der männlichen Gerechtigkeitsmoral gegenüber.⁵⁰

Auch Arthur Schopenhauer sagte schon, dass die Gerechtigkeit mehr die männliche und dafür die Menschenliebe und Fürsorge eine weibliche Tugend sei.⁵¹ Allerdings wurde damit die niedere Stellung der Frau im Vergleich zum Mann

⁴⁸ Vgl. NUNNER-WINKLER (2007), S. 53

⁴⁹ Vgl. Ebd., S. 52

⁵⁰ Vgl. GILLIGAN (1979)

⁵¹ Vgl. SCHOPPENHAUER (2006), S. 114

begründet. Es wurde als eine Stufe zwischen „Mann und Kind“ definiert. Zu seiner Zeit (1840) wurde diese These als „logisch“ eingestuft.

Carol Gilligan teilt zwar die Ansicht der „fürsorglichen Moral“, erklärt dieses aber nicht als eine „niedere Stellung“ der Frau sondern definiert sie nur als „anders als zum Mann.“. Die kohlbergischen Moralstufen erklären die „Gerechtigkeitsperspektive“ zur höchsten der moralischen Stufen – allerdings kam diese häufiger bei Männern vor. Für Gilligan war der Bereich zwischen der „Fürsorge“ (Stufe 3) und der „Gerechtigkeit“ (Stufe 4) ausschlaggebend. Um diesen Unterschied zu begründen begann sie eine Untersuchung zum Thema Abtreibung.

Männer gaben zu diesem Thema meist eine sehr klare Antwort wobei Frauen erst noch nach anderen Informationen fragten. Die Antworten der Frauen waren nicht die allgemeinen sondern immer auf den Einzelfall bedacht.

Dies genügte für Gilligan um zu beweisen, dass es nicht nur eine sondern zwei Moraltypen gibt. Demnach sei eine flexible Fürsorgemoral für Frauen und für Männer als Gerechtigkeitsmoral typisch.⁵²

Die Antwort auf ihre These fand sie im evolutionären Ausleseprozess:

„Nur Frauen, die sich ausreichend um ihre schutzbedürftigen Kinder kümmerten, konnten ihre Gene auch weitergeben [...] Für alle Kinder sei die Mutter die erste Bezugsperson. Doch während sich Mädchen mit der Fürsorge der Mutter identifizieren, müssen sich Jungen von dieser lösen und diese (Die Fürsorge) geht damit verloren.“⁵³

Leider konnte diese These nicht lange überleben, da sie mit der Studie von Gertrud Nunner-Winkler aus dem Jahre 1986 empirisch nicht haltbar war. Diese Studie fand heraus, dass es nicht vom Geschlecht abhängt ob jemand flexibel und fürsorglich ist. Sondern es hing von der eigenen Betroffenheit ab. (Männer wurden im Vergleich zum Wehrdienst befragt).

Hierzu sagt Nunner – Winkler, dass Frauen oft nachgiebig und kompromissbereit in Rollen, die eine konkrete Zuständigkeit für das Wohlergehen anderer verlangen, sind. Mit einer eigenständigen Moral hat das aber nichts zu tun.⁵⁴

⁵² Vgl. FISCHER (2005), S. 2

⁵³ Ebd. S.2

⁵⁴ Vgl. FISCHER (2005): S. 3

3.4 **Moralische Dilemmata und deren Lösungsansätze**

Es kann durchaus vorkommen, dass einer moralischen Pflicht nachgekommen werden muss. Ein solches Handeln verletzt aber gleichzeitig eine andere moralische Pflicht und löst im Menschen das schlechte Gewissen aus.⁵⁵

Ein aktuelles Beispiel wäre zum Beispiel die Diskussion um Abtreibung. Da sei zum einen auf die moralische Pflicht Leben zu schützen und Leben zu erhalten hingewiesen, konträr dazu steht aber auch eine moralische Pflicht, nämlich die, für die Gesundheit der Mutter Sorge zu tragen. Was nun aber, wenn eine Schwangerschaft eine werdende Mutter gesundheitlich so sehr belastet, dass sie diese Schwangerschaft nicht überleben könnte und diese eventuell auch noch ältere Kinder hat, verkompliziert sich die Sache noch einmal. Für den einen mag die Antwort ganz einfach sein, man schützt jenes Leben, das eventuell nach einer Genesung ein weiteres Leben gebären kann und für die schon existierenden Kinder Fürsorge tragen muss. Doch versetzt man sich in die Rolle der Frau, kann es durchaus sein, dass sie durch die Entscheidung, sich für ihr Leben und gegen das ihres Kindes entscheidet, große Gewissensbisse zu verarbeiten hat.⁵⁶

Nur weil die eine Antwort logischer erscheint, bedeutet es aber nicht, dass eine andere moralische Regel außer Kraft gesetzt wird.

Dies bedeutet einfach nur, dass in manchen Situationen ein Mensch einer moralischen Regel nicht Folge leisten kann, weil dieser einer anderen Pflicht folgt.

Doch wie soll die betroffene Person in solchen Fällen entscheiden? Der Psychologe Detlef Horster (2007) hat hierzu ein Fragen-Stufenmodell entwickelt:

1. Welche Pflichten stehen in Konkurrenz?
2. Welche Zusatzinformationen hat man im konkreten Fall?
3. Haben für mich eine oder mehrere Pflichten Vorrang und warum?
4. Kann man mit der angestrebten Entscheidung leben, d.h. ohne rot zu werden in den Spiegel gucken? ⁵⁷

⁵⁵ Vgl. HORSTER(2007), S. 9

⁵⁶Vgl. HORST ER (2007), S.9

⁵⁷ Vgl. Ebd., S. 9

Wenn man dieses Stufenmodell nun auf die zu einleitenden Frage zurückführt, lassen sich die Fragen folgendermaßen beantworten:

1. Als erstes muss die Mutter herausfinden welche moralischen Pflichten hier zur Debatte gestellt werden. Einerseits, will sie das ungeborene Leben schützen aber gleichzeitig auch ihres und dazu kommt noch ihre Fürsorgepflicht der anderen Kinder gegenüber.
2. Nun ist die Mutter dazu verpflichtet Zusatzinformationen zu sammeln. Gibt es eventuell eine Therapie die man während der Schwangerschaft machen kann. Oder kann sich dieses Problem durch einen Kaiserschnitt lösen (falls das eigentliche Problem nur die Geburt selbst wäre)?.
3. Wenn diese Fragen nun geklärt sind, kommen die eigenen Prioritäten ins Spiel. Die Mutter muss abschätzen, welche Priorität schwerer wiegt. Auf jeden Fall ist dies ein Dilemma-Fall ⁵⁸ wo eine Lösung nur dann zu finden ist, wenn eine moralische Pflicht gebrochen werden muss um einer anderen nachzukommen.
4. Die Mutter hat die Entscheidung so zu treffen, dass sie davon ausgehen kann alle Möglichkeiten und Szenarien durchlaufen zu sein und eine Nacht mit dieser Entscheidung in Ruhe schlafen kann.

Nach Horster (2007) ist aber ganz wichtig, nicht zu vergessen, dass nur weil eine Entscheidung getroffen wurde, die eventuell moralisch schwergewichtiger ist, die andere moralische Regel außer Kraft gesetzt wurde. Die verletzte Regel bleibt trotzdem erhalten, in manchen Fällen haben aber einfach andere Regeln Vorrang. Demnach gibt es in diesem Zusammenhang keine Zeichen von Werteverfall. ⁵⁹

3.4.1 Weitere Verstöße gegen moralische Regeln

Es gibt verschiedene Motive nicht moralisch Handeln zu können oder auch zu wollen. Dieses gibt es schon seit Menschenbeginn und dazu existieren auch historische Schriften von Zeitzeugen des römischen Kaisers Augustinus, die uns erhalten blieben Dieser Kaiser war wie es eines Kaisers Natur ist, nach Macht und

⁵⁸ Vgl. Kapitel 3.2: Kohlbergs Dilemmata Fälle

⁵⁹ Vgl. HORSTER (2007), S. 10

Reichtum aus, demnach musste er Schlachten führen um seine Macht zu bekommen. Er musste Menschen ausbeuten (lassen) und plündern (lassen) um Ruhm und Reichtum zu erlangen.⁶⁰ Demnach können Omnipotenzphantasien die einen Machthaber zuweilen befallen ein Grund dafür sein sich gegen Moralordnungen aufzulehnen.

Auch heute handeln viele Menschen unmoralisch, obwohl sie die Regeln ganz genau kennen. Sei es, jemanden der auf der Straße geschlagen wird nicht zu helfen, weil man Angst hat selbst geschlagen zu werden. Oder einfach nur einer alten Frau oder einem altem Mann nicht über die Straße zu helfen, weil man es gerade eilig hat oder man nicht aus dem Kaffeehaus gehen möchte.

Aber auch schon der Philosoph Kant sagte: „Es kann kein irdisches Leben vollkommen moralisch sein“⁶¹. Gott und die Engel brauchen keine Moral, denn sie seien tugendhaft, die Menschen aber lasterhaft.“⁶² Oder um nochmals auf den eingangs erwähnten Koranvers hinzuweisen: „sie schaden nur sich selbst, nicht uns“!

3.5 Lebensorientierung Jugendlicher in Bezug auf Moral

In den letzten Jahren haben viele Studien zu diesem Thema (Moral und Religiosität) stattgefunden. Zum Beispiel lässt sich hier die SHELL-Jugendstudie⁶³ oder auch die Jugend 2008 Studie (Lebensorientierung Jugendlicher) von Carsten Gennerich und Andreas Feige⁶⁴ nennen.

In den vorherigen Kapiteln wurde einiges über die Religiosität und Bezug auf Moralvorstellungen geschrieben. Gennerich verfolgt in seiner Studie einen ganz anderen Ansatz. Nämlich der, dass Wertvorstellungen nicht vom Grad der Religiosität abhängen.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. Ebd., S.11

⁶¹ KANT (1791)

⁶² KANT (1961)

⁶³ Vgl. SHELL Jugendstudie (2010)

⁶⁴ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008)

⁶⁵ Ebd. S. 12

Dies wird auch durch verschiedene Studien bestätigt⁶⁶, demnach kann also auch davon ausgegangen werden, dass sich Menschen ihre Religion durch ihre Werthaltungen aussuchen oder eine zu ihren Lebenseinstellungen adäquate Ideologie suchen.⁶⁷

Die Studie von Feige und Gennerich (2008) bezieht sich nicht nur auf eine Sache, schließlich werden viele Items von einer großen Probanden- und Probandinnengruppe beantwortet. Im Prinzip hinterfragt sie was Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrem Leben wichtig ist. Dies wird dann im Zusammenhang zu ihrer Religion (christlich/islamisch) korreliert und verglichen sowie analysiert. Objektiv betrachtet ist diese Studie nicht universell anwendbar, doch ist sie sehr wohl richtungsweisend. Diese Studie als Ganzes zu betrachten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da auch sehr viele Items des Fragebogens für diese empirische Untersuchung an jene der Studie von Feige und Gennerich angelehnt sind.

Auch muss man in vielen Studien darauf Acht geben, wie der Begriff „religiös“ verwendet wird. So zum Beispiel verwendet der Jugendforscher Thomas Gensicke in seinem Studienbericht den Begriff „religiös“ schon für Jugendliche, die an eine „höhere Macht“ glauben.⁶⁸ Dennoch differenziert er Jugendliche die nicht dem moralischen Typus folgen in „diffuse Vor- oder Restformen von Religiosität“. ⁶⁹ Dies bedeutet, dass diese Jugendlichen keinen direkten Einfluss auf das allgemeine, in der Studie, betrachtete Wertesystem haben.

An dieser Stelle lässt sich also schon sagen, dass es nicht einfach ist, die moralischen Werthaltungen von Jugendlichen einheitlich festzuhalten.

Auch müssen diese Studien allesamt von einem theologischen Standpunkt aus betrachtet werden. Schließlich gibt es unterschiedliche Assoziationen zwischen einer religiösen Tradition und Werten. Diese wiederum bilden sich durch die Vielfalt einer Tradition. In diesem Kontext muss also beachtet werden, dass wenn Schüler und Schülerinnen mit einem türkischen Hintergrund befragt werden, in manchen Punkten anders als von solchen mit einem zum Beispiel bosnisch/arabischen Hintergrund beantworten werden. Dies mag nicht theologisch sondern spezifisch kulturell betrachtet und analysiert werden.

⁶⁶ Vgl. DRESSLER (2002)

⁶⁷ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 12

⁶⁸ Vgl. GENSICKE (2006), S: 189

⁶⁹ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 12

Summa summarum ist eine Erfahrung nur dann als „religiös“ einzustufen, wenn die für die Person passenden Symbole oder aber auch Begrifflichkeiten zur Religion per se gedeutet werden. Dies setzt voraus, dass jene Personen aber auch explizit religiös und nicht nur religiös/kulturell erzogen beziehungsweise geschult sind.⁷⁰

So lässt sich im Ganzen festhalten, dass keine noch so objektive Studie herausfinden kann, wer religiöser oder weniger religiös ist- dies soll auch nicht zur Debatte stehen. Bei aller hier aufzubringenden Sensibilität diskutiert sich vielmehr die Frage „was ist möglich?“. Es sollen Umrisse herausgefiltert werden, was für Jugendliche möglich oder nicht möglich ist. Dies soll dann nachfolgend mit der vorherigen Ausführung über die Morallehre im Islam korreliert werden.

3.6 **Zwischenresümee 2**

In diesem Kapitel wurden die allgemeine Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen vorgestellt.

Es gibt zwar ein klares Muster und eine entwicklungspsychologische Antwort auf viele Fragen, dennoch gibt es nicht die eine grundlegende und damit als objektiv zu wertende Betrachtungsweise. So wurde in dieser Masterarbeit vor allem auf die Analysen von Kohlberg und Piaget hingewiesen. An Hand der Analysen dieser beiden Psychologen wurde ein Gesamtbild im Bezug auf Religion geschaffen.

Es lässt sich festhalten, dass sich die Religiosität von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen nicht messen lässt. Alles was Studien bis dato geschafft haben, ist ein Umriss zu dieser Thematik zu erstellen. Dieser Gesamtumriss bildet die Religion, innerhalb dieser strukturieren sich Jugendliche ihre eigenen Wertvorstellungen oder jene die sie von ihren Eltern mitbekommen haben.

Allen Studien und Forschungen, so auch diese vorliegende Masterarbeit wollen neue Umrisse erforschen und sich überlegen, inwieweit diese Ergebnisse im Zusammenhang mit jenen vorheriger Studien korrelieren oder ob es erneut einen Wandel gegeben hat.

⁷⁰ Vgl. Ebd, S. 18

4 EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUR STUDIE „LEBENSORIENTIERUNG JUGENDLICHER“

In diesem Kapitel werden einzelne Ergebnisse aus der Studie „Lebensorientierung Jugendlicher“ aus dem Jahr 2008 von Andreas Feige und Carsten Gennerich präsentiert.

Die in dieser Masterarbeit geplante Untersuchung (ab Kapitel 5) lehnt sich sehr stark an die oben genannte Untersuchung. Demnach werden im ersten Anlauf der später folgenden Datenanalyse die Ergebnisse von Feige und Gennerich zu den fast identen Items vorgestellt und später (Vgl. 5.1) zu den Ergebnissen dieser kleinen empirischen Studie gegenübergestellt.

4.1 Die Probanden-/ und Probandinnengruppe und Datenanalyse der verschiedenen Items

Diese Studie hat insgesamt 8213 Fragebögen untersucht. Unter den befragten Schülerinnen und Schülern waren 477 (5,8%) nach eigener Angabe muslimischen Glaubens. Diese 5,8% werden im laufenden erläutert, da sich diese Arbeit vor allem auf muslimischen Schüler und Schülerinnen beschränkt.

Die Schülerinnen und Schüler sind im Alter von 13 und 21 Jahren und besuchen die verschiedensten Schulformen in Deutschland.⁷¹

4.1.1 Die Frage nach der Sünde

Eine der wichtigsten Daten die aus der vorliegenden Studie hervorgehen, ist die Frage nach der Sünde. Was schätzen Schüler und Schülerinnen als Sünde ein? Welche Unterschiede lassen sich bei den verschiedenen Konfessionsanhängern finden?

Feige und Gennerich haben zum Thema Sünde folgenden Fragenpool erstellt:

⁷¹ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S.25

<i>Mit dem Wort Sünde verbinde ich...</i>	
<i>1. ...nur an sich selbst denken (Egoismus)</i>	<i>2. ...was im Kaufhaus mal mitgehen zu lassen (CDs, Zigaretten....)</i>
<i>3. ...voll ungesund leben (Fast Food...)</i>	<i>4. ...Lust auf Rache ausleben</i>
<i>5. ..lügen</i>	<i>6. ... Vertrauen missbrauchen</i>
<i>7. ... sexuelle Beziehungen vor der Ehe</i>	<i>8. .. in der Partnerschaft mal fremd gehen</i>
<i>9. ...schwul/lesbisch sein</i>	<i>10.... das Kind abtreiben bei einer ungewollten Schwangerschaft</i>
<i>11.... gegenüber jemandem Gewalt anwenden</i>	

Tabelle 4 Fragebogen-Auszug: Verhaltens- / Handlungs-Assoziationen zum Begriff 'Sünde',

An dieser Stelle muss noch einmal angemerkt werden, dass der Fragebogen sowohl für christliche als auch muslimische Schüler und Schülerinnen erstellt wurde. Allerdings müsste für die muslimischen Schüler und Schülerinnen noch fundamentale Fragen wie nach dem *Verzehr von Schweinefleisch* und dem *Trinken von Alkohol* gefragt werden.

Im Folgenden wurden folgende Ergebnisse ermittelt:

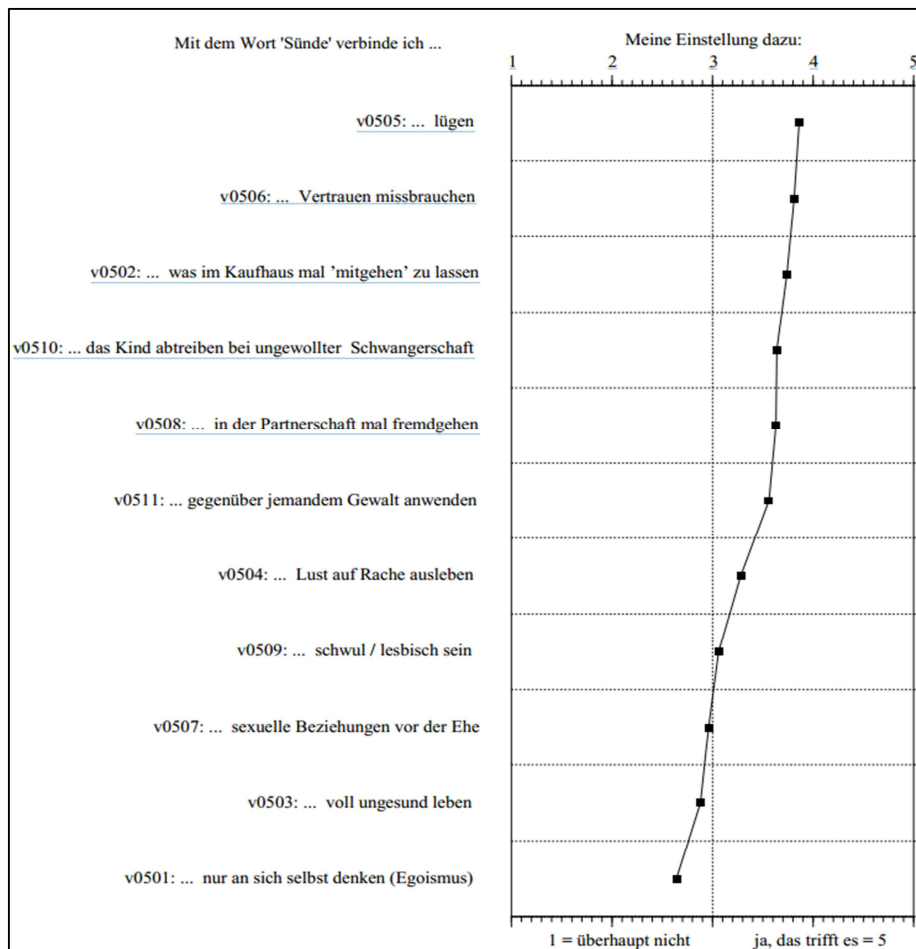


Abbildung 1 Verhaltens-/Handlungs-Assoziationen zum Begriff 'Sünde', Teilstichprobe muslimisch⁷²

Die beiden Forscher machen zunächst darauf aufmerksam, dass der Begriff „Sünde“ eine explizit religiös-theologische Grundierung ist.

Zunächst lässt sich sagen, dass kein einziges Item als „die Sünde“ deklariert ist. Es wird nicht einmal der Wert 4.0 überschritten. Demnach lässt sich sagen, dass eine „Sünde“ eine *Beziehungstat* ist. Dieser Fragenpool wurde auch in zwei Faktoren geteilt. Dabei bestechen die Werte im Faktor zwei bei den muslimischen Jugendlichen (*auf den eigenen Körper bezogene Verhaltens- und Entscheidungsmuster*) vor allem bei den Fragen des Fremdgehens und des Lügens. Weiters lassen sich die Fragen der *Homosexualität*, einer *sexuellen Beziehung vor der Ehe*, ein *Schwangerschaftsabbruch* und ein *ungesunder Lifestyle* in diese Kategorie teilen.

⁷² Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 48

An dieser Stelle vermutet Feige und Gennerich, dass wenn sie die Items „töten“ und „vergewaltigen“ angeboten hätten, mit Sicherheit andere Skalenwerte bekommen hätten.⁷³

4.1.2 Die Frage nach dem Gewissen

Das nächste wichtige Item ist die Frage nach dem Gewissen. Der Fragenpool zu dieser Thematik stellt sich aus folgenden Fragen zusammen:

<i>Das Gewissen spielt eine wichtige Rolle..</i>	
<i>1. ...in der Beziehung/Freundschaft</i>	<i>2. ...im Straßenverkehr</i>
<i>3. ...Im Betrieb/in der Arbeit</i>	<i>4. ...unter Politikern/innen</i>
<i>5. ..beim christlichen Glauben</i>	<i>6. ... in der Clique</i>
<i>7. ... bei der Art und Weise sein Geld zu verdienen</i>	<i>8. .. im Geschäftsleben</i>
<i>9. ...in der Familie</i>	<i>10.... im kirchlich-religiösen Leben/in der Kirche</i>
<i>11.... im religiösen Leben der Moschee/ Kirche</i>	

Tabelle 5 Fragebogen-Auszug: Funktions-Relevanz von 'Gewissen'⁷⁴

Die Ergebnisse sind in folgender Grafik dargestellt.

⁷³ Ebd. S. 49

⁷⁴ Ebd. S. 43

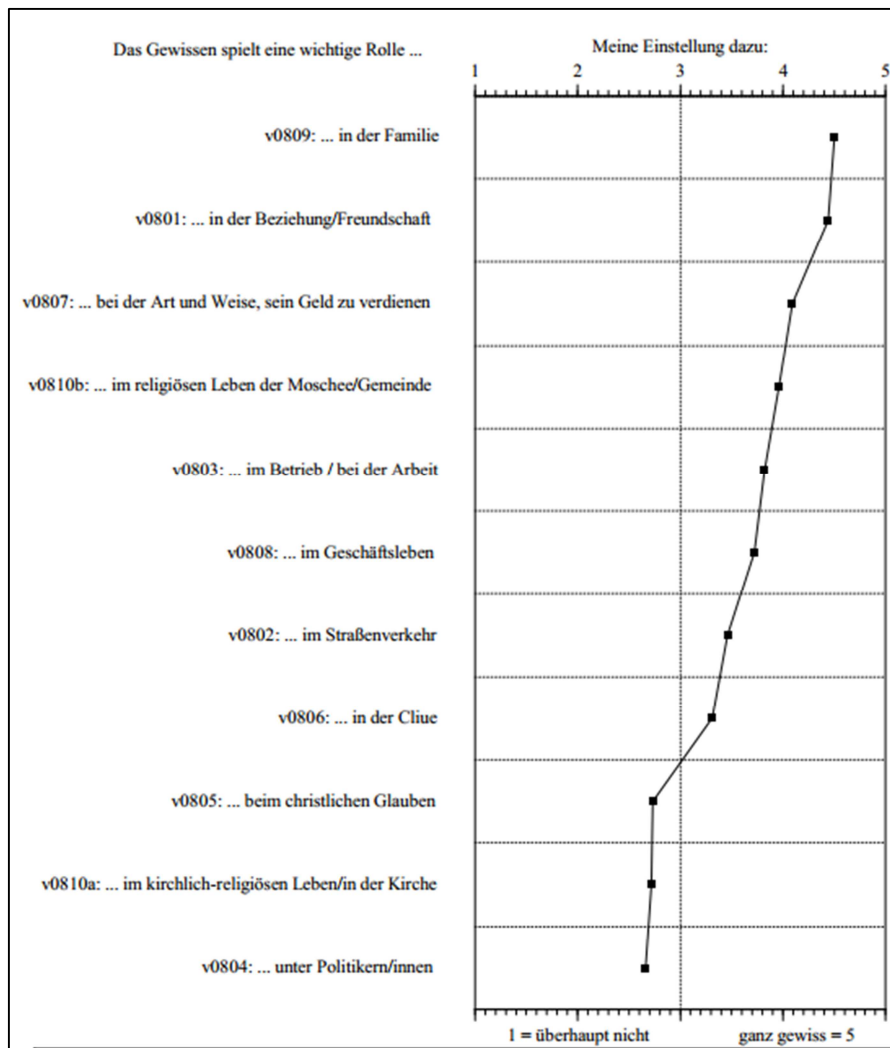


Abbildung 2 Funktions-Relevanz von 'Gewissen', Teilstichprobe muslimisch

Im vorliegenden Forschungsbericht wird davon ausgegangen, dass das Gewissen vorrangig mit dem privaten „face-to-face“ Beziehungen assoziiert wird. Dies bedeutet das Gewissen ist zuallererst eine Steuerungsressource für das „Ich im (privaten) Wir“.

Bei den muslimischen Jugendlichen stechen hierzu noch die Bereiche im öffentlichen Leben (v807 und v808) hervor (im Vergleich zu anderen Konfessionen). Des Weiteren lässt sich aus den Daten ablesen, dass jene Schüler und Schülerinnen mit einem höheren Bildungsabschluss, das Gewissen auch als eine religiöse Reflexionsgröße erkennen.

4.1.3 Die Frage nach dem, was Jugendlichen wichtig ist

Ein weiterer Teil der oben beschriebenen Untersuchung war im Zusammenhang mit dieser Masterarbeit, auch die Frage nach dem was Jugendlichen heute wichtig ist. Sie wurde auch als „Spielregeln“ definiert, die in einer Gesellschaft für ein friedliches Zusammenleben wichtig sind. Auch jene Regeln, an die sich jeder halten soll.

Die fragen die diese „Spielregeln“ einschätzen sollen sind folgende:

<i>In unserer Gesellschaft gelten bestimmte Spielregeln, an die sich eigentlich jeder halten soll. Für mich ist wichtig....</i>	
<i>1. ...andere nicht ausnutzen</i>	<i>2. ...immer die Wahrheit zu sagen</i>
<i>3. ... die eigene Meinung durchsetzen</i>	<i>4. ... möglichst immer freundlich zu sein</i>
<i>5. ... in einer Beziehung nicht fremdgehen</i>	<i>6. ... bei ungewollter Schwangerschaft das Kind nicht abtreiben</i>
<i>7. ...nichts „mitgehen“ lassen</i>	<i>8. ...ehrlich sein gegenüber Freunden</i>
<i>9. ... andere nicht unterdrücken</i>	<i>10.... keine Gewalt anwenden</i>

Tabelle 6 Fragebogen-Auszug: Funktions-Relevanz gesellschaftlichen 'Spielregeln'

Diese Fragen sollen die allgemeinen Werte in einer Gesellschaft (europäisch) darstellen. Durch die Beantwortung mit Hilfe einer Skala sollen diese Werte bei Jugendlichen ermittelt werden.

Für muslimische Jugendliche sind diese Fragen genauso gültig wie für nicht-muslimische Jugendliche. Allerdings fällt auf, dass hier Fragen (5., 6., 7.,) wiederholt werden.

Dies liegt daran, dass diese Fragen in erster Linie keiner Beziehungstat zugrunde liegen- sondern es sollen allgemein gültige Regeln darstellen. Der persönliche Bezug soll an dieser Stelle außen vor gelassen werden.⁷⁵

Muslimische Jugendliche haben die Fragen folgend beantwortet:

⁷⁵ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 324

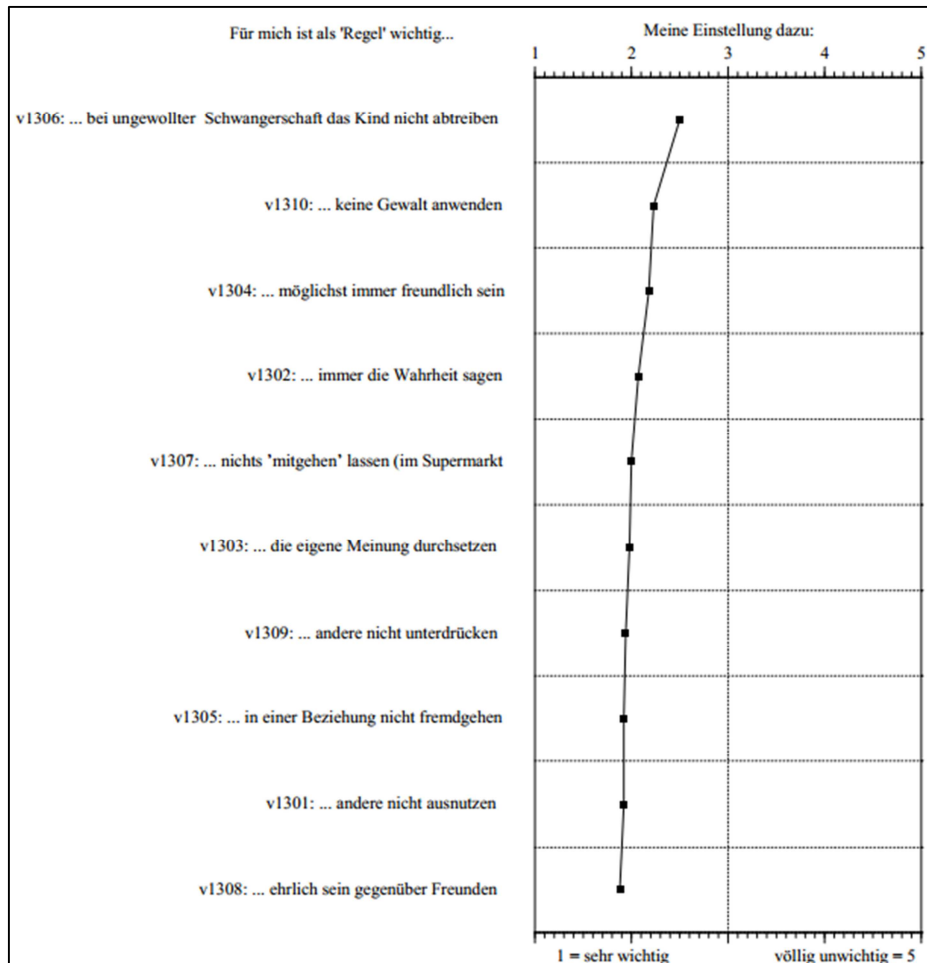


Abbildung 3 Funktions-Relevanz gesellschaftlicher 'Spielregeln', Teilstichprobe muslimisch

Hier lässt sich erkennen, dass die meisten „Spielregeln“ für die Jugendlichen von großer Wichtigkeit sind und kein einziges Item die Stufe 3.0 übertritt. Auch bei der Faktorenanalyse (Funktions-Relevanz gesellschaftlicher Spielregeln) zeigt sich, dass die Items *ehrlich zu Freunden* und *nicht unterdrücken* sowie *nicht fremdgehen* von großer Relevanz für die befragte muslimische Probanden- und Probandinnengruppe ist. In derselben Analyse erscheint, dass das Item *nicht abtreiben* am unwichtigsten ist.

Dies zeigt auf, dass diese Fragen auf die Gesellschaft allgemein abgestimmt sind, die Jugendlichen es dennoch mit sich persönlich verbunden haben. Demnach ist zu erkennen, dass die persönlichen, zwischenmenschlichen Beziehungen von größter Relevanz sind.⁷⁶

⁷⁶ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 134

4.1.4 Zur Frage über den Wert des Christentums

Abschließend soll noch die Rolle des Christentums mit allen Befragten vorgestellt werden. Diese Frage wird später (ab Kapitel 5.0), auf den Islam bezogen, die Schüler und Schülerinnen gefragt.

Ist das Christentum etwas was einfach „dazugehört“ sei es kulturell oder aus eigener Überzeugung? Oder ist es gar ein Glaube der total veraltet und heutzutage einfach überflüssig ist?

			Meine Konfession / Religion:						
			Gesamt	katholisch	evange- lisch	musli- misch	ohne Konfes- sion	weiß nicht	andere Konfes- sion
v1801: Über den Wert des Christentums für unsere Gesellschaft gibt es eine Menge unterschiedlicher Auffassungen. Welche der folgenden kommt Ihrer Meinung am nächsten?	Es ist heute veraltet und in der modernen Welt überflüssig.	Anzahl	1406	496	580	69	202	33	26
			18,5%	17,4%	17,5%	18,2%	26,2%	33,0%	13,5%
	Es macht die Menschen unmündig und abhängig.	Anzahl	641	236	229	14	139	11	12
			8,4%	8,3%	6,9%	3,7%	18,1%	11,0%	6,2%
	Es gehört irgendwie dazu.	Anzahl	2982	1114	1399	137	240	32	60
			39,2%	39,0%	42,2%	36,1%	31,2%	32,0%	31,1%
	Es ist manchmal schwer verstehbar - dennoch unverzichtbar.	Anzahl	1805	762	759	86	133	15	50
			23,7%	26,7%	22,9%	22,7%	17,3%	15,0%	25,9%
	Es war/ist gültig - es kann nicht in Frage gestellt werden.	Anzahl	782	248	351	73	56	9	45
			10,3%	8,7%	10,6%	19,3%	7,3%	9,0%	23,3%
Gesamt		Anzahl	7616	2856	3318	379	770	100	193
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Abbildung 4 Kreuzauswertung: Wert des Christentums f. d. Gesellschaft mit Konfession /Religion, Gesamtstichprobe⁷⁷

Bei der prozentualen Verteilung der Antworten ist interessant zu sehen, dass die muslimischen Probanden und Probandinnen eine viel höhere Meinung über die Gültigkeit des Christentums haben als die christlichen Probanden und Probandinnen (muslimisch: 19,3% zu katholisch 8,7%). Allgemein lässt sich sagen, dass die Einstellungen zum Christentum aus dem Blickwinkeln der muslimischen Jugendlichen nicht sehr viel anders ist als jene der christlichen Jugendlichen.

⁷⁷ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 999

4.2 Zwischenresümee 3

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen, für diese Masterarbeit relevanten, Fragen aus der Studie von Feige und Gennerich *Lebensorientierung Jugendlicher 2008* analysiert. Später werden diese Daten zu den Datenauszügen dieser Masteruntersuchung gegenübergestellt.

Die Datenanalyse dieser Fragen zeigt auf, dass die meisten einen engen persönlichen Bezug anstelle eines anthropozentrischen erstellen. Weiters lässt sich auch sagen, dass muslimische Schüler und Schülerinnen nicht sehr viel anders als christliche Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang mit diesen Fragen, denken.

Auf jeden Fall lässt sich diese Studie nicht mit der Frage nach der Religiosität auf den Punkt bringen. Es lässt sich nicht sagen, welchen Glaubensstatus die einzelnen Schüler und Schülerinnen haben. Dies ist auch gar nicht Sinn und Ziel dieser Studie. Es soll vielmehr der Versuch gestartet werden, ein paar Gesichtspunkte im religionspädagogischen, praktisch-theologischen, und Jugendsoziologischen Kontext zu erkennen. Diese Ergebnisse sollen auch keine endgültigen darstellen, sondern dienen als Basis für weitere Studien oder für unterrichtspraktische Diskurse.⁷⁸

Mitunter ein Hauptergebnis dieser Untersuchung ist, dass bei Jugendlichen der Gegenwart sich feststellen lässt, dass zumindest eine Ahnung von der prinzipiellen „Vorausgesetztheit“ der eigenen Existenz besteht (theologisch betrachtet).⁷⁹

Mit diesen Ergebnissen sollen nun jene dieser Masteruntersuchung verglichen werden.

⁷⁸ Vgl. FEIGE/GENNERICH (2008), S. 191ff

⁷⁹ Ebd. S. 192

5 DAS SÜNDEN-UND MORALVERSTÄNDNIS VON JUGENDLICHEN AN EINER ISLAMISCHEN WIENER PRIVATSCHULE

Im letzten Kapitel wurden Ergebnisse aus der Studie *Lebensorientierung Jugendlicher 2008* vorgestellt. Diese Ergebnisse wurden in erster Linie deshalb analysiert, weil ein Großteil der Items für die nun vorliegende Untersuchung (hier: Masterstudie) verwendet wurden. Die in Kapitel 4.1 – 4.1.4 untersuchten Fragen werden im selben Design in diesem Kapitel bearbeitet. Die in diesem Kapitel analysierten und veranschaulichten Daten erheben keinen Anspruch, eine repräsentative Untersuchung zu sein, sondern spiegeln lediglich die Ergebnisse einer 8. Schulstufe in Wien wieder.

Letztendlich sollen in diesem Kapitel die Fragen aus dem Problemaufriss beantwortet werden. Ganz wichtig, auch diese Masterstudie soll nicht den Grad der Religiosität erfassen. Es soll ein Grad des Sündenverständnisses und der Moralvorstellungen von muslimischen Jugendlichen der Gegenwart ermitteln.

5.1 SchülerInnenbefragung

Für diese Masterstudie wurden insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler einer islamischen Privatschule in Wien befragt. Alle Schüler und Schülerinnen besuchen die 8. Schulstufe und sind im Alter zwischen 13 und 16 Jahren (Regelschulzeitdauer in der Sekundarstufe [Schulstufe 5 – 8]: 10 - 14 Jahre). Der Großteil der Schülerinnen und Schüler ist in Österreich geboren. Alle Probanden und Probandinnen sind muslimischen Glaubens. Die Befragten sind arabischer, bosnischer, serbischer, somalischer und türkischer Herkunft. In der Klasse befindet sich ein Schüler römisch-katholischen Bekenntnisses, dieser wurde zwar auch befragt aber sein Fragebogen wurde bei der Auswertung nicht berücksichtigt (dieser war durch die Angabe des Religionsbekenntnisses auszumachen).

Alle Fragebögen wurden vollständig beantwortet.

5.2 Soziodemografische Daten Auswertung

In diesem Kapitel werden einige für diese Studie relevante Fragen zur Analyse herangezogen.

Der Fragebogen baut sich aus verschiedenen Bausteinen zusammen. Zum einen der sozioökonomische Teil der Aufschluss über die allgemeine schulische Situation der Probandinnen und Probanden Aufschluss gibt (auch ob die Schüler und Schülerinnen außerschulischen Religionsunterricht besuchen). Weiters kommen dann die Bausteine zum Sündenverständnis und die der allgemeinen Moralvorstellungen. Der letzte Baustein (Items 42 -52) versucht die allgemeine Haltung zum Glauben zu erfassen. Desweiteren wurden auch „Auflockerungsbausteine“ eingebaut (Item 39) welches die Hobbies der Probandinnen und Probanden erfragt.

5.2.1 Geschlechtsverteilung

Bei dieser Befragung werden genau sieben Mädchen und sieben Jungen befragt. Demnach sind die folgenden Ergebnisse in Koppelung mit dem Geschlecht in einer Wertung von 50/50 zu betrachten.

5.2.2 Einstellung zum islamischen Glauben

Im Fragebogen wurden verschiedene Items vorgegeben, in denen hervorgehoben werden kann, welche *allgemeine* Einstellung die Schülerinnen und Schüler zum Islam haben. Darunter sind Fragen ob die Befragten außerschulischen Religionsunterricht besuchen, auch ob sie sich im Gebet an Gott wenden oder bezüglich der die allgemeine Wertigkeit des Islam. Hierzu wurden den Schülerinnen und Schüler verschiedene Thesen vorgegeben, welche sie in einem abstufenden Model beurteilen sollten. Diese Fragen sind für die kommenden Analysen wichtig, da sie Aufschluss darüber geben können, ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt eine *Bindung* zum islamischen Glauben haben. Dies soll in keiner Art und Weise eine Messung zum Grad der Religiosität der Schülerinnen und Schüler wiedergeben. Diese Messung kann in diesen Rahmen in keiner Weise stattfinden.

Den Anfang soll die Frage bezüglich des außerschulischen Religionsunterrichts machen. Diese Frage soll Aufschluss darüber geben, ob Schüler und Schülerinnen abseits der vom österreichischen Lehrplan für islamischen

Religionsunterricht geforderten Inhalte und Ansichten, auch Gedanken und Ansichten anderer religiöser Institutionen gelehrt bekommen.

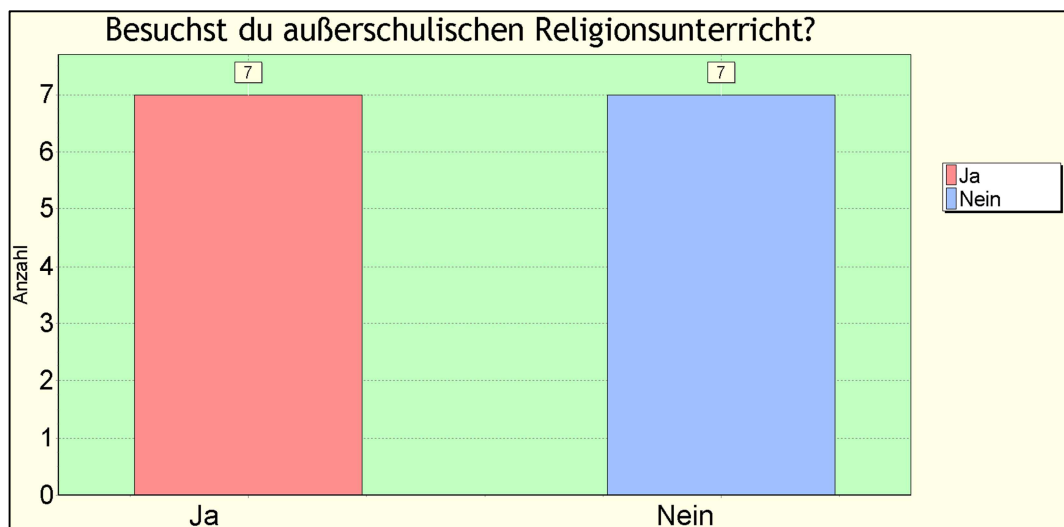


Abbildung 5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler die außerschulischen Religionsunterricht besuchen

Die Abbildung zeigt, dass immerhin 50% der befragten Schülerinnen und Schüler außerschulischen Religionsunterricht besuchen. Auch die Geschlechtsverteilung ist relativ ausgeglichen. So besuchen 28,6% der männlichen und 21,4% der weiblichen Befragten außerschulischen Religionsunterricht. Dies soll für die spätere Auswertung von großer Bedeutung sein. Diese (späteren) Analysen wurden mit dem islamischen Religionslehrer besprochen, da es bei den folgenden Darstellungen einige Ergebnisse erklären kann.

Die Frage nach dem Gebet zu Gott ist ebenfalls wichtig um einen spirituellen Grad der Schülerinnen und Schüler zu erfahren.

	Ja.	Nein.	Anteil
männlich	46,1%	7,7%	53,8%
weiblich	38,5%	7,7%	46,1%
Anteil	84,6%	15,4%	100,0%

Tabelle 7 Item 22 "Betest du zu Gott" n[13]

Mit dem Gebet zu Gott ist nicht das fünfmalige rituelle Gebet gemeint, sondern ob die Schülerinnen und Schüler allgemein, auch in der Form eines Bittgebets zu Gott beten. Demnach lässt sich diese Probandinnen und Probandengruppe als mehr oder weniger „spirituell“ einstufen, da bei den meisten Befragten ein regelmäßiges Gebet zu Gott stattfindet. In welcher Form die Adressierung stattfindet ist nicht wichtig. Für diese Analyse ist es nur wichtig zu wissen, dass die

Schülerinnen und Schüler Gott in gewissen Situationen adressieren – demnach an seine Allmächtigkeit, entweder zu gewissen Situationen oder aber auch Regelmäßigkeit, glauben. Bei 15,4 % ist dies nicht der Fall. Diese Quote wird sich bei vielen Fragen durchziehen. Die Begründung dazu lässt sich nach der Sündenanalyse finden (Vgl. 5.3.1).

In den Items 48 bis 52 sollten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aussagen zum Islam bewerten. Dies gestaltet sich folgend (++: stimmt vollkommen. - - Stimmt überhaupt nicht):

	++	+	~	-	--
Der Islam ist heute veraltet und in unserer heutigen Welt völlig überflüssig.	14,3%	7,1%	35,7%	0,0%	42,9%
Der Islam macht den Mensch unmündig und abhängig in seiner Entscheidungsfreiheit.	0,0%	35,7%	0,0%	21,4%	42,9%
Der Islam gehört einfach traditionsmäßig dazu.	7,7%	15,4%	15,4%	7,7%	53,9%
Der Islam ist manchmal schwer verstehbar aber ist trotzdem sehr wichtig und unverzichtbar.	69,2%	15,4%	0,0%	7,7%	7,7%
Der Islam ist immer gültig und kann von niemanden in Frage gestellt werden.	61,5%	23,1%	15,4%	0,0%	0,0%

Tabwllw 8: Kopplung Items 48-52 "Wertigkeit der Religion

Die Angaben hier sind sehr durchwachsen. Der Großteil der Befragten akzeptiert den Islam in seiner (ihnen vorgestellten) Form wie er ist, und betrachtet ihn als sehr wichtig – auch wenn er manchmal schwer zu verstehen ist. Die Mehrheit betrachtet ihn als jederzeit gültig und er ist auch nicht in Frage zu stellen (ergo: auch nicht zu kritisieren!). Hier sei auch anzumerken, dass diese Aussagen oftmals angelernt sind, weil sie im Religionsunterricht abgefragt und von einem braven Schüler erwartet werden und keine eigene, reife oder selbstreflektierte Überlegung darstellen.

Dies lässt dann auch die Angabe zur Tradition erklären. Immerhin sind auch hier über 60% der Auffassung, dass der Islam keine traditionsmäßige Zugehörigkeit hat. Bei den über 20% die glauben, dass der Islam traditionsmäßig dazu gehört sind auch wieder jene circa 15% zu finden, die allgemein eine Ablehnung gegen den Islam haben und sich nur formal dazu bekennen. (Vgl. 5.3.1).

Einzig sehr interessant hervorzuheben ist das Item 48. Hier sind sich immerhin 35,7% der Schülerinnen und Schüler nicht sicher ob der Islam wirklich in unser heutiges Weltbild passt. Nähme man an dieser Stelle an, dass diese 35,7% Schülerinnen und Schüler sind, die sich im Islam nicht wohlfühlen oder aber

einfach sich mit den Glauben überfordert fühlen. Diese sich aber nicht trauen dies ganz zuzugeben (schließlich wird ihnen zu Hause und wie oben schon erwähnt auch im Religionsunterricht ständig erzählt, dass der einzig richtige Weg, der des Islams ist) dass sie eigentlich den Islam für heute wirklich überflüssig finden und man sie zu den 21,4% die dies offen zugeben zählt, so würden die Mehrheit der Klasse angeben, dass der Islam für unser heutiges Zeitbild nicht passend ist. Warum diese These hier aufgestellt wird, lässt sich auf die Fragebogenanalyse in der Klasse zurückführen. So haben einige Schülerinnen und Schüler zugegeben, dass sie sich im Glauben und mit den Glaubensinhalten überfordert fühlen (in der Art wie sie ihnen von zu Hause vorgelebt werden „Das ist verboten! Dies darfst du nicht machen! etc....).

Deshalb ist diese Annahme nicht ganz hinfällig. Viele dieser Schülerinnen und Schüler sind momentan in einem Alter wo sie einen inneren Konflikt leben. Einerseits wollen sie „die freien“ Jugendlichen sein, die alles tun und lassen können was sie wollen. Laut der Schülerinnen sind die *christlichen* (ein Zitat der Schülerinnen und Schüler) Jugendlichen ohne jegliche Werte und können deshalb machen was sie wollen.

Die Befragten haben somit das Gefühl, dass sie sich in einem Glashaus befinden und nur der Islam jener Glauben ist, der sie in allem einschränkt. Es sei aber nochmals daran zu erinnern, dass es sich hier um Jugendliche handelt, deren Eltern bewusst eine islamische Schule ausgewählt haben, weil sie zum größten Teil praktizierende Muslime sind.

Einen Vergleich mit der Studie *Lebensorientierung von Jugendlichen 2008* von Feige und Gennerich lässt sich hier nicht machen. Im Fragebogen obiger Studie wurden die muslimischen Schülerinnen und Schüler zum Christentum befragt und deshalb ergeben diese Ergebnisse für die vorliegende Studie keinen Referenzrahmen.

5.2.3 Die Überlegung nach „Was ist falsch und was ist richtig?“

Ein weiterer wichtiger Punkt um ein Bild für das Sündenverständnis abzurunden, ist die Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler manchmal Gedanken über „richtig“ und „falsch“ machen. Diese Frage wird als Koppelung mit dem Geschlecht als zweitem Merkmal angezeigt. Es ergibt sich folgende Verteilung:

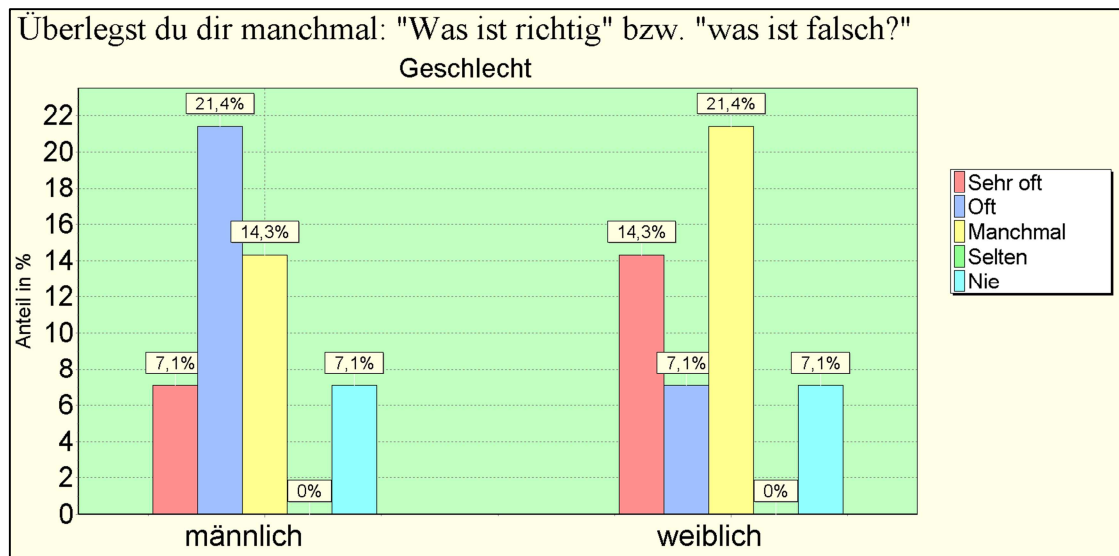


Abbildung 6: Verteilung zum Item 8 (Kopplung mit Item 2)

Hier ist interessant zu sehen, dass sich die männlichen Befragten viel eher Gedanken über ihr Handeln machen als die weiblichen Befragten. Dabei wird Frauen nachgesagt, sich eher über ihr Handeln Gedanken zu machen (Vgl. 3.3).

5.3 Darstellung der Ergebnisse zu ausgewählten Fragen

Im Folgenden werden ausgewählte Fragen und deren Ergebnisse präsentiert. Nicht alle Fragen geben Aufschluss auf das Sünden- und Moralverständnis der einzelnen Schülerinnen und der einzelnen Schüler. Dennoch kann mit den gezielt ausgewählten Fragen eine Art Verknüpfung entstehen die uns einen Umriss dieser präsentieren kann. Die Ergebnisse aus diesem Fragebogen und der später hinzugefügten Creative Writing Analyse der Kinder, soll es möglich machen, die Forschungsfrage zu beantworten. Von 52 Items werden 31 Items vorgestellt und analysiert.

5.3.1 Die Frage nach der Sünde

Im ersten Fragenblock wurden die Probandinnen und Probanden nach ihrem direkten Sündenverständnis gefragt (es wurden Beispiele genannt und sie sollten nach ihrem Empfinden einstufen). Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeiten mit einer Skala von „*stimme vollkommen zu*“ bis „*stimme überhaupt nicht zu*“ einzustufen (*stimme vollkommen zu* – *stimme mehrheitlich zu* – *manchmal* – *stimme eher nicht zu* – *stimme überhaupt nicht zu*).

So ergibt sich folgende Tabelle:

Merkmal	<i>stimme vollkommen zu</i>	<i>stimme mehrheitlich zu</i>	<i>manchmal</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme überhaupt nicht zu</i>	Summe
Egoismus	30,8%	23,1%	23,1%	7,7%	15,4%	100,0%
Manchmal etwas zu stehlen (z.B eine CD, oder Süßigkeiten...)	71,4%	14,3%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
ein ungesunder Lifestyle (Fastfood, Rauchen...)	0,0%	42,9%	21,4%	14,3%	21,4%	100,0%
Schweinefleisch essen	85,7%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
Alkohol trinken	84,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,4%	100,0%
lügen	64,3%	14,3%	0,0%	7,1%	14,3%	100,0%
Versprechen brechen	38,5%	23,1%	15,4%	7,7%	15,4%	100,0%
sexuelle Beziehung vor der Ehe	78,6%	7,1%	7,1%	0,0%	7,1%	100,0%
nicht sexuelle Beziehung vor der Ehe (nur händchenhalten, umarmen etc.)	14,3%	14,3%	28,6%	21,4%	21,4%	100,0%
fremdgehen (in einer Partnerschaft/Ehe)	64,3%	14,3%	0,0%	0,0%	21,4%	100,0%
sich schlägern, Gewalt anwenden	28,6%	14,3%	35,7%	0,0%	21,4%	100,0%
eine Schwangerschaft abteiben (bei einer ungewollten Schwangerschaft)	42,9%	14,3%	7,1%	7,1%	28,6%	100,0%
homosexuell sein	85,7%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%

Tabelle 9: "Mit dem Wort „Sünde“ verbinde ich" Items 9-21

Dieser Fragenblock erinnert an jenen von Feige und Gennerich aus Kapitel 4.1.1. Diese Fragen wurde aus der Studie *Lebensorientierung Jugendlichen 2008* von den oben genannten Autoren übernommen und mit einzelnen Items, welche auf muslimische Jugendliche zugeschnitten sind. Wie zum Beispiel die Frage nach dem Konsum von Schweinefleisch und Alkohol sowie die Frage nach *nicht sexuellen* Beziehungen vor der Ehe. Diese Frage wurde auf Grund von Gesprächen mit Jugendlichen hinzugefügt, die angemerkt haben, dass sie zwar Partner haben, aber auf nicht sexueller Basis.

Es lässt sich ein klarer Trend erkennen. Die islamischen Verbote (die klassisch allgemein bekannt sind) werden von den Kindern (mehrheitlich) als Sünde eingestuft (Item 12,13,16). Die Abweichung von 14,3% lässt sich höchstwahrscheinlich damit erklären, dass in dieser Klasse zwei SchülerInnen sitzen, die den (islamischen) Glauben nicht praktizieren (aber sich dennoch zum Islam bekennen).

Interessant zu beobachten ist, dass bei Fragen, die nicht per Wortlaut (wie im Fragebogen) als verboten bzw. haram (arabisch für „verboten“) gelten, die Schülerinnen und Schüler je nach ihren Vorstellungen individuell abstufen.

Beispiel:

Im Koran ist der Verzehr von Schweinefleisch ausdrücklich verboten:

„Verboten hat Er euch nur den Genuss von [...] Schweinefleisch [...]“ (2:173)

Aber so findet man keine Aufforderung im Koran, die den Menschen direkt auffordert gesund zu leben. Sondern es sind nur einzelne Aussprüche des Propheten Muhammed (Hadith) die darauf hinweisen, dass jeder Mensch auf seine Gesundheit achten soll und sich von jenem fernhalten soll, dass schädlich ist.

Dadurch, dass dies für die Schüler und Schülerinnen kein direktes Verbot ist, sondern jedem seine eigene Interpretation überlassen ist, entsteht bei solchen „Sünde-Fragen“ eine Abstufung.

Dies lässt sich also bei Item 10 (Lifestyle) feststellen. Hierbei ist vor allem eine geschlechtsspezifische Analyse sehr interessant:

	stimme vollko	stimme mehrl	manchmal	stimme eher r	stimme überh	Anteil
männlich	0,0%	28,6%	7,1%	7,1%	7,1%	50,0%
weiblich	0,0%	14,3%	14,3%	7,1%	14,3%	50,0%
Anteil	0,0%	42,9%	21,4%	14,3%	21,4%	100,0%

Tabelle 10 geschlechtsspezifische Analyse von Item 10 „Lifestyle“

Hier ist zu erkennen, dass die männlichen Probanden in Bezug auf das Thema *Lifestyle* „vorsichtiger“ sind als die weiblichen Probandinnen. Dies könnte zum einen bedeuten, dass die Mädchen entweder einen ungesunden Lifestyle leben und diesen nicht als „sündhaft“ erachten. Es könnte aber auch bedeuten, dass sie sowieso einen gesunden (elterlich kontrollierten)Lifestyle leben und somit die Eltern es als „religiös notwendig“ vorleben. Nach Auskunft bei der Lehrkraft scheint das Zweite zu stimmen, da die Mädchen der Klasse eher einen bewussten Lifestyle leben.

Bei den Jungen scheint es tatsächlich so, dass es unter ihnen einige Raucher gibt. Diese wissen zwar dass es schädlich und (noch) illegal (Alter!) ist und glauben

auch, dass es im religiösen Kontext besser wäre, wenn sie das Rauchen sein lassen würden.

Bei der Befragung von Gennerich und Feige sind die Ergebnisse aufgerundet im Mittelwert recht ident. Die vorliegenden Mittelwerte liegen bei Feige und Gennerich bei 2,7 und bei der hier durchgeführten Untersuchung bei 3,2 (1= stimme vollkommen zu / 5= stimme überhaupt nicht zu).

Der Unterschied mit dem direkten Verbot und dem „interpretierten“ Verbot fällt auch bei Item 17 auf. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sexuelle Beziehungen vor der Ehe gemäß ihrer Glaubensvorstellungen verboten sind (78,6% stimmen hier voll zu [Vgl. Tabelle 7]) aber bei der Frage ob nicht sexuelle Beziehungen (händchenhalten, umarmen) in den Augen der Probandinnen und Probanden eine Sünde ist, wurde folgend beantwortet:

	stimme vollko	stimme mehrl	manchmal	stimme eher i	stimme überh	Anteil
männlich	7,1%	14,3%	14,3%	7,1%	7,1%	50,0%
weiblich	7,1%	0,0%	14,3%	14,3%	14,3%	50,0%
Anteil	14,3%	14,3%	28,6%	21,4%	21,4%	100,0%

Tabelle 11 geschlechtsspezifische Analyse von Item 17 „nicht sexuelle Beziehung vor der Ehe“

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich durch die „manchmal“ Angabe wahrscheinlich unsicher zu sein. Dies hat in der Wahrnehmung der Lehrerin vor allem damit zu tun, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eine Beziehung zum anderen Geschlecht führen – platonisch (nach Angaben der Schülerinnen und Schüler).

Viele von den Kindern wissen nicht, wann beziehungsweise was eine „sexuelle“ Beziehung bedeutet, beziehungsweise wann sie beginnt („Gehört Küssen schon dazu, oder ist mit „sexuell“ nur Geschlechtsverkehr gemeint?“).

Diese Unsicherheit, oder auch „Unaufgeklärtheit“ spiegelt sich in den Antworten wieder.

Die Mittelwerte hierzu sind sehr interessant. Bei Feige und Gennerich wurde explizit geschrieben „eine sexuelle Beziehung vor der Ehe“ mit einem Mittelwert von 2,9 liegt die Tendenz bei „eher keine Sünde“. Im Vergleich zur vorliegenden Untersuchung: bei der Frage zur *sexuellen Beziehung vor der Ehe* liegt der Mittelwert bei 1,5. Daraus resultiert, dass die Mehrheit es eher als eine Sünde betrachtet. Im Gegenzug, bei der *nicht sexuellen* Beziehung gibt es ein Mittelwert

von 3,21. Dieses bestätigt wieder, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Einschätzung des Begriffs *sexuell* nicht ganz sicher sind.

Anders wiederum sieht es bei der Angabe zum Thema „Treue in einer Beziehung“ aus. (Item 18). Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass „Zina“ (Ehebruch) einer der großen Sünden im Islam ist (nach Angabe des islamischen Religionslehrers wird das Thema „die großen Sünden im Islam“ jährlich durchgenommen. Auch er war über diese Angaben sehr überrascht). Dennoch haben diesem nur 64,3% der Schülerinnen und Schüler zugestimmt.

	stimme vollko	stimme mehrl	manchmal	stimme eher i	stimme überh	Anteil
männlich	35,7%	7,1%	0,0%	0,0%	7,1%	50,0%
weiblich	28,6%	7,1%	0,0%	0,0%	14,3%	50,0%
Anteil	64,3%	14,3%	0,0%	0,0%	21,4%	100,0%

Tabelle 12 geschlechtsspezifische Analyse von Item 18 „Ehebruch“

Diese Angaben können auf den ersten Blick nicht analysiert beziehungsweise begründet werden. Die Kinder selbst antworten bei Klassengesprächen ständig mit der Antwort, dass Ehebruch eine Sünde ist.

Was eine Begründung für diese Angaben sein kann, sind die familiären Umstände. So gibt es einige Schülerinnen und Schüler die geschiedene Eltern haben aber auch Eltern die Ehebruch begangen haben (In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern in Erfahrung gebracht). Diese Schülerinnen und Schüler wiederum wollen eventuell nicht wahrhaben, dass ihre muslimischen Eltern eine solche Sünde begangen haben und antworten deshalb eher abgestuft.

Bei Feige und Gennerich nimmt Treue prozentual einen ziemlich identischen Mittelwert ein. So scheint für viele muslimischen Schülerinnen und Schüler der Ehebruch nicht immer eine Sünde zu sein.

Bei der Frage nach dem „Lügen“ ist auch eine sehr interessante Tendenz zu beobachten. So antworteten fast alle Schüler und Schülerinnen während des Religionsunterrichts auf die Frage nach dem „Lügen“ mit „es ist eine Sünde“. Doch erkennt man hier eine Abstufung.

	stimme vollko	stimme mehrl	manchmal	stimme eher i	stimme überh	Anteil
männlich	28,6%	7,1%	0,0%	0,0%	14,3%	50,0%
weiblich	35,7%	7,1%	0,0%	7,1%	0,0%	50,0%
Anteil	64,3%	14,3%	0,0%	7,1%	14,3%	100,0%

Tabelle 13: geschlechtsspezifische Analyse von Item 14 „Lüge“

Zwar ist die Mehrheit der Meinung, dass „Lügen“ eine Sünde ist, doch haben hier manche ihre Angabe mit der „Notlüge“ begründet. Auch bei Feige und Gennerich hat die Frage nach der Lüge keinen vollen Wert (5) sondern auch hier haben die Schülerinnen und Schüler abgestuft (3,8 [Feige und Gennerich, wobei 5 die „volle“ Sünde ist] zu 1,9 (Masterstudie, wobei 1 die „volle“ Sünde ist).

Ein sehr eindeutiges Ergebnis wiederum ist die Frage nach der Homosexualität. So sind die Frage nach der Sündhaftigkeit von Homosexualität (Item 19) und die Frage nach dem Schweinefleisch (Item 12) mit über 80% (85,7%) als „*stimme vollkommen zu*“ beantwortet. Die stets wieder auftauchenden 14,3% haben diese Fragen absolut verneint.

Interessant ist, dass der islamische Religionslehrer keine persönliche Stellung zu diesem Thema bezieht, sondern sowohl die „konservative“ Lehre „Homosexualität ist eine Sünde“ als auch die gemäßigte/liberale Haltung „Homosexualität ist geduldet“ lehrt.

Demnach haben sich entweder die Schülerinnen und Schüler zu diesem Thema ihre eigene Meinung gebildet oder aber durch ihren außerschulischen Religionsunterricht eine Meinung bilden lassen. Natürlich kann hierbei auch das Elternhaus eine prägende Meinung hinterlassen. Nach einem Klassengespräch wird unter den Schülerinnen und Schülern, Homosexualität allgemein als etwas „widerwärtiges“ betrachtet.

Der Mittelwert zur vorliegenden Arbeit: 1,5 (eins ist das Maximum) und bei Feige und Gennerich 3,1 (fünf ist das Maximum).

Eventuell kann dies damit zu tun haben, dass bei Feige und Gennerich im Schnitt ältere Jugendliche befragt wurden und sich hier später die eigene Meinungsbildung weiter ausgeprägt hat (hin zum liberalen Gedanken).

Bei der Frage, ob Gewalt anzuwenden eine Sünde ist (Item 21), wurde sehr unterschiedlich geantwortet.

	stimme vollko	stimme mehrl	manchmal	stimme eher r	stimme überh	Anteil
männlich	14,3%	7,1%	14,3%	0,0%	14,3%	50,0%
weiblich	14,3%	7,1%	21,4%	0,0%	7,1%	50,0%
Anteil	28,6%	14,3%	35,7%	0,0%	21,4%	100,0%

Tabelle 14 geschlechtsspezifische Analyse Item 21 "Gewalt"

Diese Frage kann man sehr gut analysieren indem man sie sich gleichzeitig mit Item 44 „Rechtfertigung von Gewalt“ betrachtet.

	männlich	weiblich	Anteil
Notwehr	38,5%	30,8%	69,2%
Bei Beleidigungen	7,7%	0,0%	7,7%
Wenn ich sehe, dass Mitmenschen	0,0%	23,1%	23,1%
Als Erziehungsmaßnahme für Eltern	0,0%	0,0%	0,0%
Unter Geschwistern	0,0%	0,0%	0,0%
Wenn ich jemanden zurechtweisen	0,0%	0,0%	0,0%
Gewalt ist niemals gerechtfertigt	0,0%	0,0%	0,0%
Anteil	46,1%	53,9%	100,0%

Tabelle 15 Item 44 "Rechtfertigung von Gewalt" n[13]

Hier wird erkenntlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Gewalt mit Notwehr „legalisiert“. Zwar sind nun die etwa 70% die Gewalt nicht als volle Sünde betrachten zu erklären, aber die 28,6% die Gewalt als absolute Sünde sehen sind in diesem Item 44 nicht ersichtlich. So hätten diese die Frage mit „Gewalt ist niemals gerechtfertigt“ beantworten können.

Bei der Mittelwert-Analyse ergibt sich: 2,7 (eins ist das Maximum) und 3,7 (5 ist das Maximum). Dies ist ziemlich ident und zeigt damit, dass zum Teil das Alter, bei der Legitimierung von Gewalt, keine große Rolle spielt.

5.3.2 Die Frage nach dem Gewissen

Im nächsten Fragenblock wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Gewissen befragt (Item 31 – 38). Auch hier hatten die Kinder die Möglichkeit ihre Antworten einzustufen.

Merkmal	voll und ganz	eher ja	manchmal	eher nicht	überhaupt nicht	Summe
In einer Beziehung	38,5%	46,1%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%
im Straßenverkehr	21,4%	28,6%	28,6%	14,3%	7,1%	100,0%
bei der Arbeit/ in der Schule	50,0%	21,4%	14,3%	7,1%	7,1%	100,0%
im Glauben	92,9%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	100,0%
im Freundschaftskreis	42,9%	28,6%	14,3%	7,1%	7,1%	100,0%
bei der Art und Weise sein Geld zu verdienen	42,9%	35,7%	0,0%	7,1%	14,3%	100,0%
in der Familie	64,3%	14,3%	14,3%	0,0%	7,1%	100,0%
in der Moschee	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

Tabelle 16: Frageblock "Gewissen" Items 31 - 38

Hier lässt sich erkennen, dass bei 92,9% der Befragten das Gewissen in Glaubensbelangen eine Rolle spielt. Gleich hierauf folgt die Moschee als ein Ort wo das das Gewissen bei all seinen Taten ständig präsent ist.

Diese Frage lässt sich leider mit jener von Feige und Gennerich nicht vergleichen, da im Fragebogen der Untersuchung *Lebensorientierung Jugendlicher 2008* das Item einen christlich bezogenen Wortlaut hat „*Das Gewissen spielt eine wichtige Rolle im christlichen Glauben*“. Demnach haben hier die muslimischen Schülerinnen und Schüler auch nur mit einem Mittelwert von 2,7 (fünf ist das Maximum = stimme vollkommen zu) geantwortet. Bei der Frage nach dem Gewissen in der Moschee (bei Feige und Gennerich) liegt ein Mittelwert von 4,1 vor. Dieser entspricht wiederum jenem der vorliegenden Untersuchung.

Merkmale	Sünde vollkommen zu	Sünde mehrheitlich zu	manchmal	Sünde eher nicht zu	Sünde überhaupt nicht zu	Summe
fremdgehen (in einer Partnerschaft/Ehe)	64,3%	14,3%	0,0%	0,0%	21,4%	100,0%
In einer Beziehung	38,5%	46,1%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%

Tabelle 17: Kreuzung von Item 31 und Item 18

Ein Item soll hier besonders hervorgehoben werden. Die Frage nach dem Gewissen in Bezug auf eine Beziehung (Item 31). Hier sind nicht alle davon überzeugt, dass das Gewissen, ergo eine stabile Vertrauensbasis, für eine Beziehung wichtig ist. Dies kann in Zusammenhang mit Item 18 gebracht werden (Ehebruch – Frage). Schließlich spielt hierbei das Gewissen eine große Rolle (in Bezug auf den Ehebruch).

In der folgenden Tabelle werden die Items 31 (Gewissen in einer Beziehung) und 18 (Ehebruch als Sünde) gekoppelt und ergeben folglich:

	voll und ganz	eher ja	manchmal	eher nicht	überhaupt nicht	Anteil
männlich	38,5%	7,7%	0,0%	0,0%	7,7%	53,8%
weiblich	0,0%	38,5%	7,7%	0,0%	0,0%	46,1%
Anteil	38,5%	46,1%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%

Tabelle 18: geschlechtsspezifische Analyse Item 31 "Gewissen in einer Beziehung" n[13]

Hier lässt sich noch einmal deutlich erkennen, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Beziehung zwischen „Gewissen“ und „Sünde“ nicht unbedingt zusammenhängend sein muss. Somit kann für die Befragten etwas eine Sünde sein, muss aber nicht gezwungenermaßen ein schlechtes Gewissen herbeiführen, wenn man diese Sünde „begangen“ hat. Dies gilt somit auch in umgekehrter Reihenfolge- etwas was keine Sünde ist, kann dennoch ein schlechtes Gewissen herbeiführen. Interessant erscheint hier die Angabe der weiblichen Probandinnen. So betrachten diese das Gewissen als eine weniger wichtige Rolle als die männlichen Probanden.

Auch bei Feige und Gennerich erhält die Frage vom Gewissen in einer Beziehung keinen Mittelwert von 5 sondern liegt in etwa bei 4,5 (fünf ist das Maximum) somit also in etwa gleichrangig mit der vorliegenden Untersuchung, die einen Mittelwert von 1,92 (eins ist das Maximum) hat.

Zusammenfassend, in Bezug auf das Gewissen, lässt sich nach Arnett (1996) sagen, dass sich vor allem Schülerinnen und Schüler im vorliegenden Alter dazu

verleiten lassen, Grenzen zu überschreiten.⁸⁰ Dies nennt man im Englischen Kontext „sensation seeking“ (dt.: nach der Sensation suchen) und bedeutet, dass junge Heranwachsende das „Abenteuer“ suchen beziehungsweise sie die Grenzen ihres Gewissens herausfinden möchten.

Allgemein lässt sich zum Fragenblock „Gewissen“ sagen, dass das Gewissen vor allem dann eine Rolle spielt, sobald ein persönlicher Bezug besteht.

5.3.3 Was den Befragten wichtig ist

Der letzte große Fragenblock befragt die Schülerinnen und Schüler, was ihnen im Leben wichtig ist. Diese Items können auch als „die Spielregeln der Gesellschaft“ bezeichnet werden.⁸¹ In der Nachanalyse wurden die Schülerinnen und Schüler noch einmal gefragt, woran sie den Maßstab setzen, dass etwas für sie wichtig ist. Es wurde übereinstimmend geantwortet, dass es etwas ist, was einem im Leben weiterbringen soll. Auch: etwas, wenn sich alle daran halten, das Leben einfacher und schöner ist. Bei Gennerich und Feige wurde dieser Teil als jener beschrieben, dass es Werte sind, die für die Jugendlichen so wichtig sind, dass sie diese ihren Kindern weitergeben möchten.⁸² Bei den Antworten konnten die Schülerinnen und Schüler ihre Antworten wieder abstufen.

⁸⁰ Vgl. ARNETT (1996), S. 693

⁸¹ Vgl. FEIGE (2008) S. 131

⁸² Ebd. S. 132

Merkmal	sehr wichtig	wichtig	mittelmäßig	unwichtig	völlig unwichtig	Summe
andere nicht ausnutzen	71,4%	21,4%	0,0%	0,0%	7,1%	100,0%
immer die Wahrheit zu sagen	57,1%	35,7%	0,0%	0,0%	7,1%	100,0%
immer freundlich sein	50,0%	21,4%	21,4%	0,0%	7,1%	100,0%
nicht fremdgehen	76,9%	7,7%	0,0%	7,7%	7,7%	100,0%
nicht zu klauen (mitgehen zu lassen...)	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Freunden gegenüber ehrlich sein	85,7%	7,1%	0,0%	0,0%	7,1%	100,0%
andere nicht unterdrücken	53,9%	30,8%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%
keine Gewalt anwenden	46,1%	23,1%	15,4%	7,7%	7,7%	100,0%

Tabelle 19: Frageblock "Was mir wichtig ist" Items 23-30

Hier lässt sich sofort erkennen, dass alle angebotenen Item-Vorgaben für die Probandinnen und Probanden sehr wichtig bis wichtig ist. Kaum eine Antwort, außer bei zwei, gerät hier aus dem Muster. Bei 7,1% der Schülerinnen und Schüler ist eine absolute „Gleichgültigkeit“ festzustellen. Dies führt wahrscheinlich auf die These „es möge was auch immer passieren, man wird einen Weg daraus finden- demnach ist es mir egal.“ Laut Klassenlehrerin lässt sich diese Eigenschaft auf ein bis zwei Schülerinnen und Schüler zurückführen und ist demnach als Behauptung angebracht.

Jene zwei Fragen, die aus dem übrigen Raster hervorstechen sollen nun an dieser Stelle separat betrachtet werden.

Das Item 25 („immer freundlich sein“) hat keine so große Popularität wie andere Items in diesem Fragenblock. So sind es immerhin 28,5% der Befragten für die Freundlichkeit nicht wichtig ist. Dies lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen. So haben einige in der Klasse schlechte Erfahrungen auf Behörden gemacht. Zumeist diskriminierende Erfahrungen die sich entweder auf ihre Namen/Nachnamen oder ihrer äußeren Erscheinung zurückführen ließ. Diese Jugendlichen haben in der Nachanalyse der Ergebnisse beschrieben, dass es manchmal einfach nicht angebracht ist höflich zu sein. Sie geben zu, dass sie, wenn sie die Erfahrung von Diskriminierung erlebt haben, ebenso schroff zurück antworten und Situationen danach häufig eskaliert sind (auch Vgl: 2.3.2).

	sehr wichtig	wichtig	mittelmäßig	unwichtig	völlig unwichtig
männlich	21,4%	7,1%	14,3%	0,0%	7,1%
weiblich	28,6%	14,3%	7,1%	0,0%	0,0%
Anteil	50,0%	21,4%	21,4%	0,0%	7,1%

Tabelle 20 geschlechtsspezifische Analyse Item 25

In Tabelle 19 lässt sich erkennen, dass es vor allem die männlichen Befragten nicht ganz so wichtig nehmen mit der Freundlichkeit. Dieses Ergebnis spiegelt auch die Klassendiskussion wieder. Die Mehrheit der weiblichen Befragten war davon überzeugt, dass Freundlichkeit der Schlüssel zum Erfolg ist und sich somit auch Vorurteile abbauen lassen. Wobei die Jungen dies zum großen Teil abgelehnt haben und sich mit der Phrase „so wie du mir, so ich dir“, erklärt haben. Dies lässt sich auch mit dem höheren Harmoniebedürfnis von Frauen erklären.⁸³

Das nächste Item das aus dem Muster fällt, ist Item 30 („keine Gewalt anwenden“). Schon bei der Frage nach der Sünde oder dem Gewissen ist aufgefallen, dass alle Gewaltfragen relativ durchmischt sind und keine klare Antwort, in Bezug auf das Verhältnis zur Gewalt, geben. Ebenso auch Item 30. Immer sind 30,3% der Probandinnen und Probanden der Meinung, dass keine Gewalt anzuwenden eine nicht so wichtige Tugend beziehungsweise ein nicht so wichtiger Wert in der Gesellschaft ist.

	sehr wichtig	wichtig	mittelmäßig	unwichtig	völlig unwichtig	Anteil
männlich	7,7%	7,7%	15,4%	7,7%	7,7%	46,1%
weiblich	38,5%	15,4%	0,0%	0,0%	0,0%	53,8%
Anteil	46,1%	23,1%	15,4%	7,7%	7,7%	100,0%

Tabelle 21: geschlechtsspezifische Untersuchung Item 30

Ausschließlich männliche Probanden, so wie in Tabelle 20 zu erkennen, geben an, dass für sie Gewalt in der Gesellschaft keine wichtige Rolle spielt.

Hier gilt im Großen und Ganzen dieselbe Erklärung wie bei Item 25. Mädchen verlangen nach Harmonie⁸⁴ und versuchen wo es umsetzbar ist, die Gewalt

⁸³ Vgl. MOSER (2010), S. 93

⁸⁴ Vgl. ANUAL REVIEW OF NURSING RESEARCH (2002), S. 50

außen vor zu lassen. Dabei handeln auch hier die männlichen Probanden mit denselben Argumenten wie bei der Freundlichkeit. (Auch Vgl.: 5.3.1)

An dieser Stelle sollen nun die Vergleiche zur Studien von Gennerich und Feige gezogen werden. Bei der Mittelwertanalyse fällt auf, dass bei einigen Items ein relativ identer Wert vorliegt aber bei anderen Items spiegelverkehrt beantwortet wird.

Fängt man bei den besonders fokussierten Items an, so findet sich für die vorliegende Untersuchung zu Item 25 (Freundlichkeit) ein Mittelwert von 1,93 (1 bedeutet sehr wichtig) und bei Feige und Gennerich ein Mittelwert von 2,2 (1 bedeutet sehr wichtig). Bei Item 30 (Gewalt) hat die vorliegende Untersuchung ein Mittelwert von 2,08 bei Feige und Gennerich einen Mittelwert von 2,3. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass beim Item - Vergleich, sowohl bei der vorliegenden Untersuchung als auch jene bei Feige und Gennerich aufzeigen, dass Freundlichkeit und Gewaltanwendung den geringsten gesellschaftlichen Wert haben.

5.4 Zusammenhänge der ausgewählten Fragen und Ergebnisse

Die nun vorgestellten Fragen zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Gruppen unterteilen lassen. So findet man zum einen jene die die Religion nur als „auf dem Papier dazu bekennen“ bedeutet und andere die den Glauben und ihre Praxen doch sehr ernst nehmen. Allgemein lässt sich der Großteil der Klasse als religiös einstufen. Dies kann aufgrund der gegebenen Antworten und deren Analyse behauptet werden. Die Schülerinnen und Schüler sind sich dessen bewusst, dass es eine höhere Macht, die darauf schaut wer welche Tat begeht (egal ob gut oder schlecht), gibt.

Weiters kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Theorie theologisch betrachtete Sünden kennen, aber in Bezug auf ihre eigene Person die Tat relativieren beziehungsweise aus einem anderen Kontext betrachten.

Dies bedeutet, die Schülerinnen und Schüler den Begriff Sünde reflektieren und betrachten eine Handlung nicht als „schlimm“ wenn sie diese selbst durchführen. Hierbei geht es nicht um Taten die auch per Gesetz verboten sind. Ein Beispiel

hierfür war die Frage nach dem Lifestyle. So erklären die Schülerinnen und Schüler, dass es sehr wohl nicht wünschenswert ist, wenn „ungesunde“ Produkte oder Tabak konsumiert werden. Doch befragt man die Kinder nach deren Bekanntenkreis, ob sie jemanden kennen der Tabak konsumiert oder ob es jemanden gibt der aufgrund von Fettleibigkeit schon einmal einen längeren Krankenhausaufenthalt hatte, antwortet der Großteil der Klasse mit „ja“. Kurz darauf wird die „Sünde“ nicht mehr als eine solche eingestuft sondern lässt die Schülerinnen und Schüler über den Begriff Sünde reflektieren. Angenommen werden kann, dass je älter die Schülerinnen und Schüler werden und je mehr Menschen in ihr Leben treten werden, diese Frage immer weiter relativiert wird.

Nun mag die Frage gestellt werden, warum die Schülerinnen und Schüler fast einstimmig Homosexualität als Sünde betrachten – abgesehen davon dass diese sexuelle Orientierung in der konservativ islamischen Theologie auch als Sünde betrachtet wird. Es kann durchaus daran liegen, dass die Kinder selbst noch nie mit homosexuellen Personen Kontakt hatten. Viele hegen die klassischen Vorurteile: homosexuelle Männer versuchen ihren Hang zum „frausein“ in den Vordergrund stellen oder dass homosexuelle Frauen „möchtegern-“ Männer seien. Die Schülerinnen und Schüler selber hatten nach eigenen Angaben noch keine sexuellen Beziehungen, demnach ist die Frage der Sexualität für diese Kinder ohnehin schon absurd beziehungsweise realitätsfern. Bei der Vorstellung eines solchen „Unvorstellbaren“ scheint der Gedanke der Homosexualität nur Ekel und Ablehnung in den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen.

Während der Analysegespräche fiel auch auf, dass die Kinder sehr abfallend und verurteilend über Sünder gesprochen haben – ohne zu wissen, warum jemand sich dazu entschieden hat, eine solche „Sünde“ zu begehen. Hier fehlt einfach die Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler um verschiedene Taten aus anderen Perspektiven zu betrachten. Der Kontext „Sünde = Sünde“ ist für die Schülerinnen und Schüler ein fast unantastbares Gesetz. Allerdings nur solange bis die Kinder selbst in eine Situation eingebunden sind, in welcher sie selbst „sündigen“. Sei es der Tabakkonsum, Betrug oder Lüge, dann darf Milde vor dem Gesetz walten.

Diese Erfahrung konnte auch im Analysegespräch gemacht werden. So waren die Schülerinnen und Schüler, nachdem ihnen ein Video über berühmte Pariser

homosexuelle Muslime gezeigt wurden sehr erstaunt. Diese Gruppierung von homosexuellen Muslimen haben ihre eigene Gemeinde mit Moschee⁸⁵ und beten auch als Gemeinde. Die Gemeinde hat sowohl schwule als auch lesbische Mitglieder.

Nach der Präsentation hatten die Schülerinnen und Schüler eine ganz andere Einschätzung. So wurden einige Vorurteile abgebaut und die Schülerinnen und Schüler konnten erkennen, dass auch Homosexuelle ein fester Bestandteil der Gesellschaft und vor allem Menschen sind, die sich sogar für ein verantwortungsvolles und noch dazu religiöses Leben einsetzen.

Dieses Video wurde nicht mit der Absicht vorgestellt, die Kinder zu liberalen Ansichten zu überreden, sondern zielte vielmehr darauf ab, zu mehr Toleranz hinzuführen, die für ein friedliches Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft von Bedeutung ist. Die Akzeptanz muss jeder und jede mit sich selbst ausmachen und es muss einem jeden das Recht vorbehalten sein, sich eine eigene Meinung bilden zu dürfen. Toleranz gilt in diesem Fall als dem Individuum übergeordnete Spielregel zum bewahren des Friedens in der Gesellschaft in der es lebt, von der es letztendlich auch profitieren möchte.

Dadurch ist ein weiterer wichtiger Fragenzusammenhang in der Analyse entstanden. Dies sind Fragen nach der Gewalt. So konnte in der Analyse festgemacht werden, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Gewalt bis zu einem gewissen Punkt legitimiert. Zumeist genannt ist die Notwehr- doch diese hat ein sehr großes Spektrum. Zwar hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit verschiedene vorgefertigte Items einzustufen doch kann hier aus einer vorherigen Untersuchung aus der Klasse (gleiches Schuljahr) berichtet werden, dass *alle* Schülerinnen und Schüler in einer Art und Weise häusliche Gewalt erfahren haben. Sei es Schläge der Eltern als Methode der Zurechtweisung oder aber auch aggressive Auseinandersetzungen mit Geschwisterkindern. Die Auseinandersetzung mit den Geschwistern wurde ständig als eine Methode der „Notwehr“ angegeben. In Kapitel 2.3.1 (ein Exkurs zur Gewalt in der Familie) werden verschiedene Ursachen der Gewalt in Familien aufgezeigt (mit einem Schwerpunkt auf Familien mit Migrationshintergrund). Diese Erfahrung hat

⁸⁵ Vgl. Die Presse (2012)

wahrscheinlich auch dazu geführt, dass viele Schülerinnen und Schüler zum einen Gewalt nicht als eine „gesellschaftliche Spielregel“ betrachten sie es aber dennoch als niemals gerechtfertigt betrachten. Hier kommt auch das psychologische Muster des „ich will nicht so werden wie meine Eltern“, deshalb will ich nicht, dass s Gewalt in der Gesellschaft existiert aber gleichzeitig können sie es nicht als „niemals gerechtfertigt“ einstufen da sie somit gleichzeitig ihre eigenen Eltern verurteilen würden.

5.5 Auswertung der Free- Writing Texte

In der Free-Writing Übung, die mit derselben Klasse durchgeführt wurde, haben die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verständnis von Sünde erklären sollen.

Als Impuls wurde folgendes gewählt: „Sünde bedeutet für mich....“. Hiernach sollten die Schülerinnen und Schüler den Satz selbstständig vervollständigen beziehungsweise sollten sie einen Text zum Thema erstellen.

Die Texte konnten in zwei Kategorien geteilt werden. Zum einen jene Schülerinnen und Schüler die das Sündigen als etwas „situationsabhängiges“ betrachten, das heißt jene die nicht pauschal sagen können, ob etwas eine Sünde ist ohne vorher die Situation zu kennen (Dilemmata Geschichte!). Zum anderen jene Schülerinnen und Schüler, die eine Sünde als „die“ Sünde betrachten, ganz egal welche Umstände vorherrschten. Dennoch haben alle Texte dieselben Sünden beinhaltet.

Die Schülerinnen und Schüler haben alle Sünden die im Islam allgemein bekannt sind „kein Schweinefleisch, Alkoholkonsum, unterlassen des Gebets“ aufgezählt und es als „vom Weg abkommen“ bezeichnet – falls man diese Sünden begehen sollte.

Interessant ist, dass kein Kind eine Unterscheidung zwischen den großen und kleinen Sünden gemacht hat. Alle haben nur jene Sünden genannt die im direkten Lebensbezug stehen. Die Kinder kennen die großen und die kleinen Sünden, dies wurde vom Religionslehrer bestätigt. Dennoch haben diese Sünden keinen persönlichen Bezug (Zauberei...Zinsen....). Für die Kinder galten in diesem

Augenblick nur jene Sünden die für sie im derzeitigen Lebensabschnitt eine besondere Situation spielen.

So müssen sie auf Schweinefleisch beziehungsweise nicht „helal“ geschlachtetem Fleisch verzichten (kann die Kinder in ihrer Entscheidungsfreiheit als Jugendlicher einschränken, da sie so nicht alles was ihre Freunde machen mitmachen können).

Auch das Lügen hat in den meisten Texten seinen Platz gefunden. Dieses würde sich wahrscheinlich bei allen Altersgruppen finden. So behaupten die Schülerinnen und Schüler, dass das Leben viel einfacher (für einen persönlich) wäre wenn man ständig ohne schlechtem Gewissen lügen könnte. Zwar ist es den Kindern wichtig, dass alle ehrlich zueinander sind, doch wünschen sie für sich selber doch einmal „Unwahrheiten“ zu erzählen.

6 ZENTRALE ERKENNTNIS

Die Zentrale Erkenntnis dieser Untersuchung ergibt, dass der Begriff „Sünde“ nur dann eine Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler hat, wenn die Sünde einen persönlichen Bezug hat. Bei einer direkten mündlichen, beziehungsweise in diesem Kontext (free writing) schriftlichen Befragung werden auch nur diese Sünden die einen „direkten persönlichen Bezug“ haben genannt.

Erst wenn Schülerinnen und Schüler, so wie in der Fragebogenanalyse, Items mit Sünden genannt werden, benennen diese Schülerinnen und Schüler Umstände wie „Homosexualität“ als Sünde. Keiner der Befragten hat Homosexualität von sich aus als Sünde genannt, keiner hat Untreue genannt. Dies hat eine ganz einfache Begründung, weder Homosexualität noch Treue/Untreue (in einer Beziehung) haben derzeit für die Kinder eine Priorität in deren Leben. Dies sind keine Umstände mit denen Sie direkt im Alltag konfrontiert sind.

Was die späteren Analysegespräche gezeigt haben ist, dass Kinder eine Sünde dann relativieren, sobald sie erkennen, dass sie die Person (oder auch sie selber) ganz plötzlich selber kennen könnten.

Zum Abschluss gab es ein schönes Schülerinnenzitat *„Von Sünde kann doch nur dann gesprochen sein, wenn man sich oder seiner Umwelt schadet“*. Viele Schülerinnen und Schüler haben diesem Beifall geleistet und diesen Ausspruch unterstützt.

Hierzu ist ein tolles Beispiel gefallen. So hat ein Schüler (!) behauptet, dass wenn eine Frau kein Kopftuch trägt, sie eine Sünde begehe. Alle (!) Mädchen (die *alle* ein Kopftuch tragen) haben einstimmig erklärt, dass dem nicht so sein kann. Das Kopftuch ist eine persönliche Entscheidung und nicht jeder hat die Kraft es heute zu tragen – warum sollte es also eine Sünde sein, schließlich will uns Gott ja keine Last auftragen. Auch hierauf haben später alle Schülerinnen und Schüler Verständnis gezeigt.

Bei der Moralhaltung ist ein ziemlich einstimmiges Bild entstanden. Alle Schülerinnen und Schüler wünschen sich ein friedvolles Leben in dem sie frei leben können.

Doch hat sich bei manchen Schülerinnen und Schülern eine Diskrepanz zwischen Wunschvorstellung und Realität gezeigt. So wünschen sich zwar viele ein

gewaltfreies Leben, doch seien sie selbst derzeit ständig häuslicher Gewalt ausgesetzt – sei sie psychischer oder physischer Natur.

Zwar wünschen sich diese Kinder für die Zukunft ein gewaltfreies Leben aber ob sie es schaffen diesem „Gewaltkreislauf“ durch eine bewusste Lebensführung zu entkommen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Diese Arbeit zeigt auf, dass die befragten Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger alle dieselben moralischen Vorstellungen und auch dasselbe Sündenverständnis haben.

Einer der interessantesten Punkte der sich aus dieser Arbeit herauskristallisiert hat, ist wahrscheinlich jener, der Aufzeigt, dass Kinder im religiösen Kontext noch mit sehr vielen Vorurteilen behaftet sind. Für sie galt zu Beginn der Untersuchung „Sünde=Sünde“ egal was ist und welche Umstände herrschen. In ganz wenigen Ausnahmen, wie die Notlüge oder die Gewaltanwendung zur Notwehr wurden diese „Sünden“ legitimiert. Dies liegt daran, dass dieser Umstand, beziehungsweise diese Umstände, des „ich habe schon einmal gelogen, aber....“ Und der Umstand des „ich schlage eh keine anderen Menschen, nur wenn ich geschlagen werde, ja dann schlage ich halt zurück“, einen direkten Realitätsbezug haben.

Kinder waren noch nicht in der Situation, dass sie sich sachlich mit der Thematik der Homosexualität oder des Konsums von Drogen beschäftigt haben. Diese Themen liegen noch fern. Auch wenn die Kinder schon Interesse an Tabak haben, sei es in der Form einer Shisha oder der Zigarette. Sie wissen sehr wohl, dass sie sich damit selbst schaden und auch ihrer Umwelt, dennoch sehen sie es in diesem Kontext nicht als Sünde. Dies geht wieder auf das elterliche Vorbildverhalten zurück. Die Kinder sehen ihre Eltern beim Tabakkonsum, demnach können sie es nicht als Sünde einschätzen. Schließlich sind in diesem Alter die Eltern der Kinder noch unfehlbar.

Das gleiche gilt auch beim Kopftuchtragen im Auge der männlichen Befragten. Diese betrachten es als Verfehlung falls es eine Frau unterlässt ein Kopftuch zu tragen, doch wird dieser Sachverhalt von den weiblichen Befragten, die allesamt ein Kopftuch tragen, ganz anders eingeschätzt.

Demnach hat sich zum Ende der Klassenanalyse ergeben, dass Kinder nun das Sündenverhältnis abstrakter betrachten und die vorliegenden Umstände betrachten müssen.

In diesem Kontext wird auch der islamische Religionsunterricht keinen allgemeingültigen Rahmen geben können. Der Religionslehrer oder die Religionslehrerin könne zwar die „Regeln“ des Islam lehren, dennoch werden diese von den Kindern anders wahrgenommen. Ein Schüler oder Schülerin

werden den Verbot des Alkoholkonsum anders betrachten, wenn sie sehen, dass ihre Eltern Alkohol konsumieren. Sie werden Ausreden finden um diesem Umstand zu relativieren- schließlich wollen sie ihre Eltern nicht als Sünder sehen. Demnach muss auch hier der Religionsunterricht mit einer Thematik wie der „Sünde“ ganz vorsichtig umgehen. Der Religionslehrer beziehungsweise die Religionslehrerin muss ständig betonen, dass wir als Mensch zwar die Regeln kennen können, aber dennoch nicht die Macht haben darüber zu urteilen. Schließlich obliegt dies, im religiösen Kontext, allein Gott. Nur er kann in unsere Herzen sehen und wissen warum das eine oder andere getan wurde. Wenn ein Religionslehrer beziehungsweise eine Religionslehrerin dieses den Kindern beibringen kann, wurde für die Kinder sehr viel erreicht.

Die Moralvorstellungen der Kinder, beziehungsweise in dieser Arbeit auch die „Spielregeln der Gesellschaft“ genannt, zeichnen sich auch klar ab und zeigen einen Zusammenhang zum Sündenverständnis.

So wurde Gewalt legitimiert, schließlich ist es keine Sünde solange es als Notwehr gemacht werden kann und somit ist es auch in der Gesellschaft gültig. Sonst werden alle anderen vorgegeben Items als mehr oder weniger wichtig eingestuft. Dies gilt aber nicht nur im religiösen Kontext. Diese Moralvorstellungen sind nicht nur im Islam gültig, sondern haben auch in der mehrheitlich nicht muslimisch österreichischen Gesellschaft ihre Gültigkeit. Demnach müssen diese Moralvorstellungen nicht auf die Religion zurückzuführen sein, sondern können auch bedeuten, dass die Kinder gute und aufrechte Staatsbürger Österreichs sein möchten.

Sicherlich spielt es dann wieder eine religiöse Rolle, wenn den Kindern vorgelebt wird, dass sie in die Hölle kommen, wenn sie eine Sünde begehen. Weil dann handeln die Kinder nicht aufgrund von Aufrichtigkeit sondern aus religiös motivierter Angst. Diese Angst gilt es eigentlich zu minimieren – wenn es nicht im Elternhaus funktioniert, dann ist es die Aufgabe des Religionslehrers beziehungsweise der Religionslehrerin.

Angst lässt Kinder die Religion als ein Hindernis sehen, Angst in der Religion lässt Gott als den „Bestrafenden“ stehen. Doch sollte der Religionsunterricht

beziehungsweise die religiöse Erziehung auf Grund von Liebe und Nähe sowie Zuversicht und Barmherzigkeit zurückzuführen sein.

Wenn all dies den Kindern beigebracht werden kann und die Kinder diese Lehren auch annehmen. So können sich die Kinder zu geistig gesunden Muslimen entwickeln.

Wird die Religion als Waffe um Angst einzuflößen verwendet, hat das Gegenüber schon verloren. Entweder wird das Kind sich von der Religion ganz abwenden oder sich ins extreme Entwickeln. Weil es den Glauben über alles stellen wird und es das einzige Instrument um zu richten wird. Gerade in heutiger Zeit, bei den ganzen ISIS Debatten (Stand Januar 2015) gilt es den Kindern eine gesunde religiöse Identität beizubringen.

Diese hierfür so wichtige Voraussetzung ist, dass die Eltern der Kinder nicht gegen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer arbeitet. In keinem schulischen Fach wie dem Religionsunterricht (an der hier behandelten islamischen Privatschule) gibt es so viel elterliches Einmischen, dem am Ende die Kinder zum Opfer fallen. Die Kinder sind hin und hergerissen und wissen am Ende nicht mehr welche Vorstellungen die Korrekten sind.

Denn diese Untersuchung hat ganz klar gezeigt, dass Kinder im Grunde eine unschuldige Vorstellung vom Leben haben. Doch kann jederzeit eine Autoritätsperson, seien es die Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer oder der Imam aus der Moschee dieses Blatt wenden.

Dies gilt es durch den staatlich anerkannten Religionsunterricht zu verhindern. Heute sind die islamischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer so sehr gefragt als auch gefordert wie noch nie.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Amini, I. (2010). *Principles of Marriage and Family Ethics in Islam*. Chicago: Islamic Propagation Organization.
- Andreas Feige, C. G. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher*. München: Waxmann.
- Arnett, J. (1996). *Sensation Seeking, aggressivness, and adolescent reckless behaviour*. Boulder: Westview Press.
- Aslan, A. (2005). *Ahlaq*. Wien: Selbstverleger.
- Assad, M. (2009). *Die Botschaft des Koran*. München: Patmos.
- Baacke, D. (1979). *Die 13 bis 19 jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Balitici, K. (27. 06 2014). Integration passiert nicht von allein. http://diepresse.com/home/99ideen/3828884/Integration-3_Erkannt-Integration-passiert-nicht-von-allein?from=suche.intern.portal. Wien.
- Brickner, I. (2014). Wie Gastarbeiter Österreich verändert haben. *Der Standard*.
- Buntrock, T. (7. 4 2011). *Die Hemmschwelle sinkt*. Abgerufen am 12. 12 2013 von <http://www.tagesspiegel.de/berlin/gewalt-unter-kindern-tatort-spielplatz-die-hemmschwelle-sinkt/4036974.html>
- Bussmann, K. (2005). *Familiengewalt-Report*. Halle-Wittenberg: Universität Halle Wittenberg.
- Cagirici, M. (2006). *İslâm düşüncesinde ahlâk*. Istanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Carsten Gennerich, A. F. (kein Datum). www.cimuenster.de. Abgerufen am 26. 10 2014 von Forschungsbericht Was mir wichtig ist im Leben - Datenband: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access/oa_Wichtig_im_Leben_Datenband.php
- Colby, A. (1978). Das moralische Urteil: der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In G. Steiner, *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Zürich: Kindler.
- Definition Online . (17. 07 2014). Abgerufen am 17. 07 2014 von <http://definition-online.de/werte/>
- Deutsche Shell Holding GmBh. (2010). *Jugend2010*. Hamburg: Fischer Taschenbuch.
- Dressler, B. (2002). Religionsunterricht als Werteerziehung?- Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 4, S. 256-269.
- Fischer, S. (11. 10 2005). Gibt es eine weibliche Moral. *GEO Wissen*, S. 168.
- Fischer, S. (11. 10 2005). <http://www.iwp.jku.at/>. Abgerufen am 12. 10 2014 von <http://www.iwp.jku.at/born/mpwfst/05/0510weiblichemoral.pdf>
- Gensicke, T. (2006). Jugend und Religiosität. 15. *Shell Jugendstudie* , S. 169-202.
- Gilligan, C. (1982). *Die andere Stimme*. München: Clausen&Bosse.
- Han, P. (2010). *Soziologie der Migration*. Stuttgart: UTB.
- Heins Streib, C. G. (2011). *Jugend und Religion*. München: Juventa.
- Horster, D. (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1791). *Kritik der praktischen Vernunft*. Leibzig.
- Kant, I. (1961). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. De Lausanne: Biblioteca Cantonaleet.
- Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster, *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-51). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kohlberg, L. (1996). *Psychologie der Moralentwicklung*. Berlin: Suhrkamp.

- Luedtke, J. (2003). Strafen und Gewalt bei der Erziehung Jugendlicher: Vorkommen und Hintergründe. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, S. Abschnitt 1.
- Martin Fishbein, I. A. (2009). *Predicting and Changing behaviour*. New York: Psychology Press.
- Martin, L. (2003). *Gewalt in Schule und Erziehung*. Rieden: Klinkhardt.
- Meinhardt, J. (2011). *Ludwig Maximilians Universität*. Abgerufen am 19. 07 2014 von Moralische Entwicklung:
http://www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrmaterialien/lehrmaterial_ss10/wintersemester1011/meinhardt_kuehn_ws10/01_02_11_morale_h.pdf
- Moser, A. (2010). *Kampfzone Geschlechterwissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuhold, L. (2000). *Religion und katholische Soziallere im Wandel vor allem der Werte*. Münster: LIT Verlag.
- Opielka, M. (2007). *Kultur versus Religion*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- ORF. (16. 07 2014). *Islamic Banking Weltweiter Trend*. Abgerufen am 18. 07 2014 von Orf.at: <http://religion.orf.at/stories/2658091/>
- Presse, R. D. (2012-11-30). Paris: Europas erste Moschee für Homosexuelle eröffnet. *Die Presse*, http://diepresse.com/home/panorama/religion/1319077/Paris_Europas-erste-Moschee-fur-Homosexuelle-eroffnet.
- Rentdorff, T. (2011). *Ethik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- RESEARCH, A. R. (2002). *Volume 20*. New York: Springer Publishing Company.
- Rida, A. (2008). *Tafsir Koran ul Karim*. Köln: Islamische Bibilothek.
- Sandt, F.-O. (1996). *Religiösität von Jugendlichen in der Multikulturellen Gesellschaft*. München: Waxman.
- Schenk-Danzinger, L. (1993). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schladowsik, b. (2008). *Migrantenkinder in zweiter Generation und deren Problem der Zugehörigkeit*. Göttingen: Gerorg AUGust Universität.
- Schoppenhauer, A. (2005). *Über die Grundlage der Moral*. Hamburg: Felix Meiner.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Turiel, E. (2008). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkler, G. N. (2007). Zum Verständnis von Moral Entwicklungen in der Kindheit. In D. Horster, *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zaidan, A. (1999). *Al Aqida Einführung in die Iman Inhalte*. Offenbach: ADIB Verlag.

Eigenhändig unterfertigte Erklärung

„Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die eingereichte Masterarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.“

Nadima ASLAN, BEd