Was „Christ:innen“ in den Augen muslimischer Jugendlicher ausmacht

Fahimah Ulfat

Eingegangen: 11. August 2021 / Überarbeitet: 11. Dezember 2021 / Angenommen: 1. Februar 2022 /
Online publiziert: 4. März 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Die hier skizzierte empirische Forschungsarbeit befasst sich mit der Frage, wie in Deutschland lebende muslimische Jugendliche „Christ:innen“ sozial konstruieren. Dabei liegt das Augenmerk in entscheidender Weise auf den vielschichtigen und dynamischen Zusammenhängen zwischen der Konstruktion des Anderen und der Konstruktion des Selbst. Die Forschungsarbeit ist im Bereich des interreligiösen Lernens verortet. In einer religiös und weltanschaulich zunehmend pluralen Gesellschaft werden Räume für Dialog und Anerkennung über soziale (Selbst-)Abgrenzungen – auch religiöser Natur – hinweg immer wichtiger. Demzufolge ist die Dringlichkeit interreligiösen Lernens in Politik und Wissenschaft mittlerweile bewusst geworden. Allerdings ist für die erfolgreiche Gestaltung interreligiösen Lernens empirische Forschungen zu religiösen Einstellungen gegenüber religiös Anderen von entscheidender Bedeutung. Das Ziel ist dabei, die Ausgangsbedingungen für interreligiöse Lernprozesse in der Schule zu klären. Allerdings gibt es noch kaum „Untersuchungen zu Vorurteilen gegen Christen, etwa bei Muslimen in Deutschland“ (Schweitzer et al. 2017, S. 45). Dieser Forschungslücke widmet sich der folgende Beitrag, indem das Wissen muslimischer Jugendlicher über „Christ:innen“ in seinem kollektiven Erfahrungszusammenhang rekonstruiert wird.

Schlüsselwörter Muslimische Jugendliche · Konstruktion von „Christ:innen“ · Interreligiöses Lernen · Dokumentarische Methode

Prof. Dr. Fahimah Ulfat (✉)
Zentrum für Islamische Theologie, Universität Tübingen, Rümelinstr. 27, 72070 Tübingen,
Deutschland
E-Mail: Fahimah.ulfat@uni-tuebingen.de

What constitutes “Christians” in the eyes of Muslim youths

Abstract The empirical research outlined here addresses the question of how Muslim youth living in Germany socially construct “Christians”. In doing so, the focus is crucially on the dynamic connections between the construction of the Other and the construction of the Self. The research is located in the field of interreligious learning. In a religiously and ideologically increasingly plural society, spaces for dialogue and understanding across social (self-)demarcations—also of a religious nature—are becoming more and more important. Consequently, the urgency of interreligious learning has meanwhile become conscious in politics and science. However, empirical research on religious attitudes towards religious others is crucial for the successful arrangement of interreligious learning. The aim here is to clarify the initial conditions for interreligious learning processes in schools. However, there are still hardly any “studies on prejudices against Christians, for example among Muslims in Germany” (Schweitzer et al. 2017, S. 45). The following article addresses this research gap by reconstructing Muslim youths’ knowledge about “Christians” in its collective experiential context.

Keywords Construction of “Christians” · Documentary method · Interreligious learning · Muslim youth

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Im Folgenden wird eine Forschungsarbeit skizziert, die sich mit der Frage befasst, wie in Deutschland lebende, sich als muslimisch verstehende Jugendliche „Christ:innen“ sozial konstruieren. Vor einem wissenssoziologischen Hintergrund wird das handlungspraktische, implizite Wissen der jungen Muslimi:innen rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2010; Mannheim 1980). Dabei liegt das Augenmerk in entscheidender Weise auf den vielschichtigen und dynamischen Zusammenhängen zwischen der Konstruktion des Anderen und der Konstruktion des Selbst. Da diese Forschungsarbeit noch am Beginn steht, werden hier nur vorläufige Ergebnisse präsentiert, die aus der Analyse der bereits durchgeführten Interviews abgeleitet werden können.

In einer religiös und weltanschaulich zunehmend pluralen Gesellschaft werden Räume für Dialog und Anerkennung hinweg über soziale (Selbst-)Abgrenzungen – auch religiöser Natur – immer wichtiger. Für ein friedliches Miteinander in einer globalen Welt ist interreligiöse Bildung in der Schule deshalb unabdingbar geworden (Englert et al. 2012; Schweitzer et al. 2002). Schule ist *der* öffentliche Raum, in dem die Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen am intensivsten stattfindet. Sie steht deshalb vor der Notwendigkeit, den Schüler:innen Herausforderungen und Potenziale von Pluralität und Differenz bewusst zu machen und sie dabei zu begleiten, Kompetenzen zu entwickeln, sich in einer religiös pluralen und ausdifferenzierten Gesellschaft zurechtzufinden.

Die hier angedachte Forschung knüpft an den Relevanzen der Schüler:innen an und macht diese zum Ausgangspunkt für Überlegungen hinsichtlich interreligiöser

Lehr- und Lernprozesse. Wie werden „Christ:innen“ von den jungen Muslim:innen konstruiert? In welchem Verhältnis stehen diese Konstruktionen zur Selbstkonstruktion dieser jungen Menschen? Wie werden dabei Erfahrungen der Fremdheit und der Nähe zu den Peers, die als „christlich“ gelesen werden, konstruiert? Wie wird der Begriff „Christ:innen“ konstruiert, wenn er über diesen engen Zusammenhang hinaus ausgedehnt wird?

2 Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Herleitung der Fragestellung

Die Herausforderungen und Chancen interreligiösen Lernens und im weiteren Sinne interreligiöser Bildung werden vor dem Hintergrund von Migration und Globalisierung in Deutschland seit ca. 25 Jahren diskutiert. Dabei spielen die verschiedenen religiösen Wahrheitsansprüche naturgemäß eine wesentliche Rolle. Der „Umgang gerade mit konfligierenden Wahrheitsansprüchen [ist] für den Religionsunterricht zu einem zentralen Ziel geworden“ (Schweitzer et al. 2017, S. 13).

Zwar ist die Dringlichkeit interreligiösen Lernens in Politik und Wissenschaft allmählich bewusst geworden, jedoch ist wissenschaftlich noch zu wenig geklärt, „welche Folgerungen daraus zu ziehen sind und wie sich ein solches Lernen erfolgreich gestalten lässt“ (Schweitzer et al. 2017, S. 44).

Dazu gibt es in der religionspädagogischen Diskussion konzeptionelle Überlegungen theoretischer Natur (vgl. z. B. Knauth und Weiße 2020; Meyer 2019; Möller et al. 2017; Sajak 2018; Sejdini und Kraml 2020; Schweitzer et al. 2017, 2020; Zimmermann 2015). Auch die Frage nach den zu erwerbenden interreligiösen Kompetenzen ist bislang in erster Linie theoretisch bearbeitet worden (vgl. z. B. Merk et al. 2014; Schambeck 2013; Willems 2011). Freilich gibt es mittlerweile auch empirische Arbeiten dazu (vgl. Kraml und Sejdini 2018; Merk et al. 2014; Ritzer 2010; Schambeck 2013; Schweitzer et al. 2017; Ziebertz 2010).

Gerade für die konzeptionellen Überlegungen interreligiösen Lernens sind solche empirischen Forschungen zu religiösen Einstellungen und Vorurteilen von entscheidender Bedeutung (vgl. Unser 2020, S. 287 f.). Das Ziel ist dabei, die Ausgangsbedingungen für interreligiöse Lernprozesse in der Schule zu klären. Sowohl national als auch international gibt es bereits eine Reihe von Studien, die Vorurteile und Einstellungen zum Islam und gegenüber Muslim:innen untersuchen (vgl. z. B. Ata 2009; Kunst et al. 2016; Mansouri und Vergani 2018; Raiya et al. 2008; Rowatt et al. 2005; Shaver et al. 2016; Shortle und Gaddie 2015; Velasco González et al. 2008). All diese quantitativ ausgerichteten Studien mussten negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber Muslim:innen bei einem überwiegenden Teil der Proband:innen feststellen. Allerdings geht offenbar das Wissen über den Islam und Kontakt mit Muslim:innen mit sinkenden Vorteilen einher.

Umgekehrt gibt es noch kaum Untersuchungen zu Vorurteilen gegen Christ:innen bei Muslim:innen (vgl. Schweitzer et al. 2017, S. 45). Auf internationaler Ebene finden sich einige Forschungen, die insbesondere die Einstellungen von Christ:innen und Muslim:innen zur jeweiligen anderen Gruppe (In-Group und Out-Group) untersucht haben. Auch diese Studien sind durchwegs quantitativ ausgerichtet. Im Fol-

genden werden die Ergebnisse relevanter Studien skizziert, die Jugendliche befragt haben:

Die Studie von Sterkens und Anthony (2008), die 1920 christliche, muslimische sowie hinduistische Schüler:innen in Indien befragt hat, hat bei allen Proband:innen sowohl eine positive Einstellung zu ihrer In-Group als auch eine negative Einstellung zu den jeweiligen Out-Groups feststellen können. Muslim:innen zeigten dabei eine positivere Einstellung zu ihrer In-Group als Christ:innen, wohingegen Christ:innen eine positivere Einstellung zu ihrer In-Group zeigten als Hinduist:innen. Hierbei war im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Muslim:innen und Christ:innen auffällig, dass Christ:innen gegenüber Muslim:innen negativer eingestellt und mit mehr Vorurteilen behaftet waren als Muslim:innen gegenüber Christ:innen (vgl. Sterkens und Anthony 2008).

Die Studie von Flunger und Ziebertz (2010) untersuchte den Einfluss der Konfession auf die Einstellung zu In-Group und Out-Group bei deutschen Jugendlichen, darunter 1102 Christ:innen und 372 Muslim:innen. Festgestellt wurde, dass christliche Jugendliche weniger positive Einstellungen und mehr negative Einstellungen gegenüber der muslimischen Out-Group vorwiesen als muslimische Proband:innen in umgekehrter Richtung (vgl. Flunger und Ziebertz 2010).

Öztürk und Taluk (2013) untersuchten die Einstellung von 194 muslimischen Jugendlichen in der Türkei gegenüber Mitgliedern der christlichen, jüdischen sowie buddhistischen Religion. Festgestellt wurde, dass den anderen Religionen vorwiegend negative Eigenschaften (z. B. Selbstsucht, Untreue, etc.) zugeschrieben wurden, während dem Islam vorwiegend positive Eigenschaften attribuiert wurden (vgl. Öztürk und Taluk 2013).

Die Studie von Vedder et al. (2016) mit 1084 Schüler:innen aus den Niederlanden konnte feststellen, dass christliche Niederländer:innen insgesamt eine negativere Einstellung gegenüber der muslimischen Out-Group, eine größere Angst im Umgang mit ihr, negativere Stereotypen sowie negativere Erfahrungen angaben, als Muslim:innen umgekehrt. Zudem zeigten Christ:innen eine negativere Einstellung zum Multikulturalismus als die muslimischen Proband:innen (vgl. Vedder et al. 2016). Weitere Studien aus den USA und Indonesien fördern ähnliche Ergebnisse zu Tage (vgl. Johnson et al. 2012; Preston und Ritter 2013; Putra und Wagner 2017).

Schließlich sei noch die Studie von Betz aus dem Jahr 2018 erwähnt, die mit Hilfe einer quantitativ-empirischen Untersuchung unter 557 Lehramtsstudierenden der Frage nachgegangen ist, wie andere Religionen von ihnen bewertet werden und welche Individualmerkmale sich auf unterschiedliche Einstellungen auswirken (vgl. Betz 2018, S. 19). Die Mehrheit der Proband:innen gehörte einer christlichen Religionsgemeinschaft an, sieben gehörten einer Strömung des Islam an, eine Person war Buddhist, eine Person gab an, einer „anderen“ Religion anzugehören und 38 Personen gaben an, keiner Religion anzugehören. Von den Befragten gaben 35,6 % an, Religionslehrkräfte zu werden. Die Studie hat zahlreiche interessante Ergebnisse zutage gebracht. Für die hier behandelte Fragestellung ist relevant, dass sich auch in dieser Untersuchung „die starke Bedeutung des Bedrohungsgefühls gegenüber anderen Kulturen oder Religionen, vor allem dem Islam“ mit Blick auf die Bewertung der Rechte anderer Religionen zeigte (Betz 2018, S. 248). Unter empirischen Forschungsdesideraten empfiehlt Betz zu untersuchen, wie „religiöse Christen

im Gegensatz zu säkularen Jugendlichen von muslimischen Jugendlichen bewertet“ werden (Betz 2018, S. 272).

In diesem Rahmen sind auch die Ergebnisse der Bielefelder Studie von Streib und Klein zu Xenophobie und Xenosophie zu nennen, die die Beziehung zwischen Religiosität und Einstellungen von 1534 Personen (davon 9,3 % mit Migrationshintergrund) gegenüber Kriegsflüchtlingen untersucht hat. Es wurde der Frage nachgegangen, ob Religiosität Vorurteile erzeugt oder beseitigt (vgl. Streib und Klein 2018, S. 107). Dabei wurde ein Mixed Methods Ansatz gewählt. Auch in dieser Studie wurden die Einstellungen gegenüber dem Islam erfasst und festgestellt, dass negative Haltungen überwiegen (vgl. Streib und Klein 2018, S. 158 ff.).

Die skizzierten Forschungen sind fast gänzlich quantitativ ausgerichtet und untersuchen Einstellungen von Christ:innen und Muslim:innen, indem Vorurteile und Stereotype durch vorformulierte Items abgefragt werden. In nahezu allen Bereichen, in denen Einstellungen erhoben werden, gibt es eine methodische Debatte zu der Frage nach den Stärken und Schwächen quantitativer und qualitativer Ansätze.

In der hier vorgestellten Forschungsarbeit wird ein qualitativer Ansatz gewählt. Sich als muslimisch verstehende Jugendliche waren aufgefordert, das ihnen geläufige Begriffspaar „Christinnen und Christen“ inhaltlich zu füllen. Diese wissenssoziologisch inspirierte Wendung will die Konstruktionsleistungen der Jugendlichen in ihrem kollektiven Erfahrungszusammenhang rekonstruieren. Es geht also nicht darum, was Jugendliche über vordefinierte „Christ:innen“ sagen, sondern darum, zu Tage zu fördern, wie sie selbst die Begriffe „Christinnen und Christen“ konstruieren und welche Zusammenhänge zu ihrer Selbstkonstruktion dabei sichtbar werden.

Die Arbeit stützt sich dabei auf die Theorie von der gesellschaftlichen „Seinsverbundenheit des Denkens“ des Wissenssoziologen Karl Mannheim (Mannheim 1952, S. 227). Mannheim geht davon aus, dass das Denken einer Person immer in einem sozialen und historischen Raum verankert ist, das heißt, es ist verwurzelt in der Zugehörigkeit zu bestimmten Generationen, Milieus, Geschlechtern, Organisationen, Religionen, Klassen usw. Menschen, die einem geteilten sozialen Raum angehören, verfügen nach Mannheim über eine gemeinschaftliche Erfahrung, einen, wie er es nennt, „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 211). Die Angehörigen eines konjunktiven Erfahrungsraumes teilen ein gemeinsames Wissen, welches Karl Mannheim „atheoretisches“ oder „implizites“ Wissen nennt. Dieses Wissen zeigt sich in der Handlungspraxis der Akteur:innen. Es ist ein intuitives Wissen, das ihre Handlungen leitet.

3 Methode

Um einen breiteren Einblick in das noch wenig beforschte Feld der Konstruktion von „Christ:innen“ durch junge Muslim:innen zu erhalten, wird in der hier beschriebenen Forschungsarbeit die dokumentarische Methode gewählt. Sie basiert auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und wurde von Ralf Bohnsack entscheidend entwickelt. Sie befasst sich mit der Rekonstruktion „handlungsleitender Orientierungen“, die den Betroffenen nicht unmittelbar bewusst sein müssen. Sie ermöglicht, den Habitus, der der Handlungspraxis zugrunde liegt, zu rekonstruieren. Dabei geht

sie davon aus, dass die Wirklichkeit subjektiv konstruiert ist und forscht daher vom handelnden Subjekt aus. Ziel ist die „Rekonstruktion der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Flick et al. 2005, S. 22). In den Analyseschritten der dokumentarischen Methode findet ein Wechsel der Perspektive statt. „Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13). Die Frage nach dem Was bezieht sich auf die Beobachtung alltäglicher Realität bzw. des Handelns in der sozialen Praxis. Die Frage nach dem Wie bezieht sich hingegen auf den Habitus, welcher der Handlungspraxis unterliegt. Dieser Habitus wird „Modus Operandi“ genannt (Bohnsack et al. 2013, S. 13). Mit Niklas Luhmann spricht Bohnsack hier vom Wechsel von den „Beobachtungen erster Ordnung“ zu den „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Bohnsack et al. 2013, S. 14). In der Frage nach dem Wie geht es also um die „milieuspezifische Bedeutung“ von Bezeichnungen und Äußerungen, die Angehörige eines konjunktiven Erfahrungsraums teilen, die also nicht-öffentlich ist und somit nicht einfach abgefragt werden kann (Bohnsack et al. 2013, S. 15).

3.1 Sample

Bislang wurden zwei Gruppendiskussionen mit Schüler:innen der zehnten Klasse eines Gymnasiums in einer deutschen Mittelstadt durchgeführt. Die Gruppe „Pfau“ bestand aus drei Mädchen und einem Jungen. Sie verfügten alle über gute deutsche Sprachkenntnisse, waren aber auch in ihrer jeweiligen Muttersprache zuhause.

- Aylin, 15 Jahre, in Syrien geboren, Eltern in Syrien geboren.
- Ranja, 16 Jahre, in Deutschland geboren, Mutter in der Türkei geboren, Vater türkischstämmig, in Deutschland geboren.
- Hanna, 15 Jahre, in Deutschland geboren, Eltern kurdischstämmig, im Irak geboren.
- Farid, 16 Jahre, in Deutschland geboren, Eltern in der Türkei geboren.

Sie alle sind nach ihren eigenen Angaben religiös erzogen worden und partizipierten an Aktivitäten in ihren jeweiligen Moscheen. Seit drei Jahren nahmen sie am islamischen Religionsunterricht in der Schule teil.

Die Gruppe „Kolibri“ bestand aus zwei Jungen sowie einem Mädchen.

- Sanjo, 17 Jahre, in Nordmazedonien geboren, lebte die meiste Zeit in Italien, seit zwei Jahren in Deutschland, Eltern in Nordmazedonien geboren.
- Bilal, 15 Jahre, in Deutschland geboren, Mutter türkischstämmig, in Deutschland geboren, Vater in der Türkei geboren.
- Shabana, 15 Jahre, in Deutschland geboren, Eltern in Pakistan geboren.

Shabanas Familie gehörte der Ahmadiyya Muslim Jamaat an, einer religiösen Gemeinschaft, die Ende des 19. Jahrhunderts in Indien entstanden ist. Sanjo erzählte, seine Großmutter sei religiös, seine Eltern nicht. Ob er aktiv am Leben einer Moschee teilnahm, geht aus dem Interview nicht hervor. Bilal berichtete, dass seine Mutter religiös sei, fügte aber gleich hinzu, dass jeder etwas anderes unter „religiös sein“ verstehe. Er informiere sich über den Islam im Religionsunterricht, manchmal

in der Moschee und denke oft selbst über islamische Themen nach. Shabana erzählte, dass sie religiös erzogen sei, ihre Mutter sei religiöser als ihr Vater und wäre in der Gemeinde aktiv. Auch diese drei Jugendlichen besuchten seit drei, bzw. seit zwei Jahren (Sanjo) den islamischen Religionsunterricht in der Schule.

Die Erhebungen fanden an zwei Tagen nach dem Unterricht in einem freien Unterrichtsraum statt. Die Interviewteilnehmer:innen bildeten einen Stuhlkreis. Die Interviewerin setzte sich etwas außerhalb des Stuhlkreises. Die Interviewerin gab einige Informationen zur geschätzten Dauer des Gesprächs und der Aufnahme des Gesprächs. Anschließend folgte der erzählgenerierende Eingangsstimulus.

Beide Interviews dauerten ca. 1:20h und wurden nach Hoffmann-Riem transkribiert (vgl. Hoffmann-Riem 1984).

3.2 Erzählgenerierender Eingangsstimulus

In beiden Gruppendiskussionen fragte der Eingangsstimulus nach Erzählungen über Erfahrungen mit „Christinnen und Christen“. Dabei wurde dieser Begriff (im Folgenden: „Christ:innen“) als leerer Begriff verwendet, den die interviewten Jugendlichen, die sich selbst als Muslim:innen verstanden, im Laufe der Diskussion mit Bedeutung füllen sollten.

Daher wird im Folgenden „Christ:innen“ in einfache Anführungsstriche gesetzt, um deutlich zu machen, dass es sich um einen zu füllenden Leerbegriff handelt. Wann immer Begriffe wie „Christen“ oder „christlich“ in den Interviewpassagen vorkommen, werden sie als Konstruktionsleistung der Jugendlichen gedeutet. Der empirische Gehalt der Aussagen jenseits dieser Konstruktionsleistung ist nicht überprüfbar und für die Forschungsfrage irrelevant. Das Interesse der Vorgehensweise besteht darin, zu rekonstruieren, wen die muslimischen Jugendlichen unter „Christ:innen“ subsumieren und *wie* sie diese Personen und Personengruppen konstruieren.

Nach den in der dokumentarischen Methode vorgesehenen Analyseschritten der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation von Interviewpassagen, die für die Fragestellung relevant sind und die sich durch eine „metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2010, S. 135) auszeichnen, werden im Folgenden einzelne Passagen aus den Gruppeninterviews kontrastierend analysiert und vorläufige Ergebnisse vorgestellt. Die vorläufige Beschränkung auf Gymnasiast:innen impliziert, dass sich die Ergebnisse in diesem Stadium der Forschung auf Schüler:innen mit einem hohen Bildungsniveau beschränken. Es versteht sich, dass die Ausweitung der Befragung auf andere Schularten ein zentrales Desiderat des weiteren Forschungsvorgehens ist.

4 Vorläufige Ergebnisse

Die bisherige empirische Analyse dichter Passagen aus beiden Gruppeninterviews zeigt, dass die muslimischen Jugendlichen in beiden Gruppen in ihren Diskussionen Erfahrungen zur Sprache bringen, die ihre „habitualisierte Alltagspraxis“ betreffen und von ihren Handlungsrelevanzen bestimmt sind (Bohnsack und Nohl 2001, S. 16). Wie bereits in Abschnitt drei beschrieben, wurde den Jugendlichen der Im-

puls gegeben, über ihre Erfahrungen mit „Christinnen und Christen“ zu erzählen, wobei dieses Begriffspaar durch die Interviewerin nicht weiter spezifiziert wurde.

Die Jugendlichen finden sich in einem doppelten Spannungsfeld wieder, das zum einen von dem vielfältigen „Kulturagglomerat“ der deutschen Gegenwartsgesellschaft bestimmt ist in dem sie bis auf eine Gesprächspartnerin geboren und aufgewachsen sind, und zum anderen von den ebenfalls nicht minder vielfältigen „Kulturagglomeraten“ ihrer Eltern und Verwandten. Die Jugendlichen stehen vor der biographischen Aufgabe, diese beiden Agglomerate zueinander in Beziehung zu setzen und damit gewissermaßen mit ihrer eigenen Lebensführung ein Drittes, eine Art der Synthese zu konstruieren.

Dieser Rahmen bestimmt ihr Sprechen und ihre Themen und in diesem Rahmen müssen auch ihre Äußerungen über die „Christ:innen“ interpretiert werden. Wer „Christ:innen“ sind, was sie tun und was sie für die jungen Muslim:innen bedeuten, erklärt sich aus dieser biographischen Herausforderung, die für die Interviewpartner:innen eine Alltagsherausforderung ist.

In der Gruppe Kolibri wird der Begriff „Christ:innen“ sehr stark mit der eigenen Peergroup ihrer mehrheitlich nicht muslimischen Schulfreund:innen verbunden, was sich durch das gesamte Material zieht. In dieser Gruppendiskussion fällt auf, dass der Impuls „Christinnen und Christen“ bei den interviewten muslimischen Jugendlichen eine Diskussion über eine Erfahrung anstößt, die sie folgendermaßen beschreiben:

Interview Kolibri, Zeile 131–142:

Bilal: ja (.) also meine Erfahrung sind ja ich hab viele Erfahrungen also die mei-also ein Großteil meiner Freunde sind ja auch Christen wir leben auch in Deutschland und also irgendwie weil Christen es fühlt sich so an als würden die also wir gehen jetzt zum Beispiel Islamunterricht beten und so aber Christen vor allem so die neue Generation sag ich mal die Jugendlichen es fühlt sich so an (.) als würden die nicht mehr so religiös sein wie (.) andere Religionen weil ja es gibt zwar Kommunion dies das aber der Unterschied zwischen mir und denen also ich bin jetzt auch nicht (.) perfekt religiös und mach alles aber keine Ahnung als hätte ich so (.) mehr ein mehr ein mehr ein Bezug zu der Religion als (.) zumindest bei meinen Freunden ist es so

Bilal, hat, ähnlich wie die anderen Gruppenmitglieder den Eindruck, dass bei dem Großteil der Freunde, die von ihm als „Christen“ bezeichnet werden, die habituierte religiöse Alltagspraxis deutlich schwächer ausfällt als bei ihm selbst. Auch die Gruppe Pfau beschreibt ähnliche Erfahrungen bezüglich der ihnen bekannten „Christ:innen“.

Die von den Gesprächspartner:innen erwähnte geringere „Bezug zu der Religion“ wird mit den Begriffen „frei sein“, „Freiraum“ und später „Freiheit“ in Verbindung gebracht:

Interview Pfau, Zeile 343–354:

Hanna: und trotz dass deren Eltern christlich sind (.) dass ist auch nochmal interessant dass die sich dann (.) eher dafür entscheiden sich von einer Religion fernzuhalten (.) und sich dann für den Atheismus entscheiden (.)

Ranja: Die Eltern geben denen halt so einen Freiraum so (..)

Hanna: [ja]

Farid: [das ist halt die Erziehung]

Ranja: [lebt euer Leben und (.) lernt die Religion selber kennen und entscheidet euch dann selber

Interview Kolibri, Zeile 205–207:

Bilal: die [Anm. der Autorin „Christen“] wollen nicht so so religiös sein die haben nicht den (.) ja den Willen sozusagen religiös zu leben die wollen eher frei sein.

„Frei sein“ einerseits und „religiös zu leben“ andererseits wird von den beiden Gruppen als Gegensatz konstruiert ohne, dass dies zunächst inhaltlich gefüllt wird. Die pädagogischen Freiräume, die die Eltern den „christlichen“ Jugendlichen einräumen, werden als Ursache dafür angesehen, dass „christliche“ Jugendliche in ihrem Denken wie in ihrer Alltagspraxis zu einer Trennung zwischen den religiösen Vorstellungen ihrer Familie und Kultur und ihren individuellen Vorstellungen in der Lage sind. Für die „christlichen“ Jugendlichen entsteht dabei in der Sicht der Interviewteilnehmer:innen kein Konflikt zwischen dem „Christ-Sein“ ihrer Eltern bzw. ihrem „christlich“ geprägten Umfeld und ihren individuellen Entscheidungen, sich von dem „fernzuhalten“, was die muslimischen Jugendlichen für „christliche“ Religion halten.

Heißt das aber, dass die interviewten muslimischen Jugendlichen sich selbst im Sinne dieser Sicht zwangsläufig als „unfrei“ ansehen?

Interview Kolibri, Zeile 378–381:

Bilal: und ein Moslem der ist jetzt nicht weil er eine Religion hat irgendwie nicht frei aber ähm ä ein Moslem will halt die Rituale und so wissen und allgemein halt als würden wir mehr nach (.) ja als würden wir halt mehr hinterfragen

Interview Kolibri Zeile 541–550:

Shabana: ich glaub auch dass ähm diese Verbote die es zum Beispiel im Islam gibt also kein Alkohol trinken und diese ganzen Sachen die sind nicht so die wurden nicht gemacht damit wir Menschen ähm irgendwie keine Ahnung // ähm //

Sanjo: [nicht Fragen stellen]

Shabana: [eige-ja das wir nicht keine Freiheit haben oder so wir wurden ja gemacht da-ähm das halt unsere Gesundheit und uns ähm an sich an Menschen halt ähm (..) besser für uns ist

Bilal setzt gegen den Freiheitsbegriff eine Deutung seiner Religion und ihrer Praxis als eine „tiefergehende“ Form der Lebensführung. Shabana will religiöse Regeln nicht als Obedienzgebote interpretieren, sondern unternimmt eine Rationalisierung der Regeln, die hier im konkreten Fall des Trinkens von Alkohol über die Gesundheit hergestellt wird.

Das Spannungsfeld zwischen „frei sein“ und „religiös zu leben“ bedeutet freilich nicht, dass die Jugendlichen ihre Religion einseitig negativ bewerten würden. Im Gegenteil, sie sehen für sich auch positive Elemente in ihrer religiösen Praxis und

Lebensführung. Shabana – apologetisch schon etwas versierter – benutzt dabei die Figur der nachvollziehbaren Rationalität religiöser Gebote, für Bilal ist dagegen vor allem das „mehr interfragen“ ein positiver Wert mit dem er sich identifizieren kann.

Mit ihren Ideen über ihre Religion und religiöse Praxis bauen sich die Jugendlichen Brücken, die es ihnen ermöglichen, diese Spannung zwischen den unterschiedlichen Kulturagglomeraten, in denen sie leben, konstruktiv zu wenden.

Eine weitere Erfahrung der Differenz zeigt sich im Hinblick auf die Deutungen der eigenen Religion und Kultur von Seiten der „westlichen“ Gegenwartskulturen: Interview Kolibri, Zeile 334–342:

Bilal: also ja in den Medien werden zum Beispiel keine Ahnung wenn es was mir aufgefallen ist meine Mutter hat mal erzählt die Terroranschläge ok klar die sind vom IS und so aber es wird immer von muslimischen Attentätern gesprochen die hat gesagt vor drei ich weiß nicht wann da war mal in Schweden da hat ein christlicher Mann achtzehn Leute umgebracht oder so da wird immer gesagt ein Attentäter also da wird nicht dieses muslimische gesagt und irgendwie man versucht also man sucht diese negativen Dinge bei anderen Religionen zum Beispiel nicht

Das Beispiel, das in diesem Interviewausschnitt herangezogen wird, wird als negativer Gegenhorizont zum Selbstverständnis der interviewten muslimischen Jugendlichen konstruiert. Sie verdeutlichen damit, dass sie sich als „Muslim:innen“ immer wieder mit Vorurteilen gegenüber ihrer Religion auseinandersetzen müssen, hier konkret in den Medien. Die immer wieder auftretende Notwendigkeit dieser Auseinandersetzung wird in beiden Interviews zum Thema gemacht.

Kennzeichnend für die „Christ:innen“ ist dabei in der Sicht der interviewten Jugendlichen, dass diese ihre eigenen negativen Aspekte nicht zum Thema machen. Das wird im zitierten Beispiel als asymmetrisch und ungerecht gegenüber den „Muslim:innen“ erlebt.

Sanjo, der seine gesamte Kindheit in Italien verbracht hat, verdeutlicht das an einem Vergleich zwischen Deutschland und Italien.

Interview Kolibri, Zeile 308–317:

Sanjo: dass hier zum Beispiel in der Stadt gibt drei Moschee aber vor drei Jahren in meine Stadt in Italien 150.000 Einwohner hat die erste Moschee geöffnet in einer industriellen Zone so niemand hat geschadet und so aber trotzdem die erste Nacht die haben ein Schweinekopf in die Moschee gewerft (.) so es gibt große Unterschied zwischen deutsche und italienische Mentalität über Muslime was ich gemerkt habe (.) weil hier gibt kein drei Moschee und ok jemand sagt ey die stören uns aber es sind drei Moschee in einer kleinen Stadt diese Stadt war größer und die Moschee hat niemand geschadet weil in einer industrielle Zone und trotzdem jemand hat diese Schweinekopf [lachend]

Sanjo schildert, wie unterschiedlich seiner Erfahrung nach die kulturellen Agglomerate in Italien und Deutschland auf „Muslim:innen“ reagieren. Das Schweinekopfbeispiel ist eine Schilderung der abwertenden Reaktion der Täter:innen auf religiöse Vielfalt. Sanjo deutet diese Erfahrung jedoch nicht als generelles „christli-

ches“ Verhalten, sondern im Einklang mit seinen kontrastierenden Erfahrungen als „italienische“ Besonderheit, die er sich jedoch letztlich nicht erklären kann.

Erfahrungen der Differenz sind für die Jugendlichen freilich fast nie einseitig. Sie erleben nahezu immer die kulturelle und religiöse Zugehörigkeit zu zwei unterschiedlichen kulturellen Agglomeraten, die zu bewältigen zu ihren alltäglichen Herausforderungen gehört, die aber auch ganz unterwartet auftreten kann.

Interview Pfau, Zeile 1281–1302:

Ranja: weil (.) ich bin einfach hier geboren ich bin hier aufgewachsen ich sprech die Sprache besser als jede andere (.) und (.) deswegen fühl ich mich meistens wirklich deutscher als türkisch (.)

Hanna: man ist aber auch nie irgendwo so zuhause so wirklich (.) weil (.) wenn man im eigenen Land ist dann ist man irgendwie auch Ausländer [weil man dann der Deutsche ist]

Farid: [ja (lacht)]

Aylin: [ja dann bist du der deutsche Türke]

Ranja: [ja ja genau ja ja genau]

Hanna: [und wenn man hier ist dann ist man auch der Ausländer weil man (.) dann halt der Ausländer ist so

Ranja: ja (.)

Farid: und ich kann nicht in der Türkei länger als vier Wochen bleiben (.) also bei mir ist's so (.) ich (.) fühl mich in Deutschland wohl und will dann wieder nach Deutschland unbedingt

Hanna: mhm [bejahend]

Farid: aber hier in Deutschland wenn ich dann (.) /eh/ nicht in die Türkei geh dann vermiss ich die Türkei die Stadt und alles (.) also (.) ich bin so in der Mitte (.) aber ich kann's irgendwie nicht aushalten länger als (.) vier Wochen früher waren wir immer vier Wochen jetzt nur noch zwei Wochen (.) ja

Die interviewten muslimischen Jugendlichen berichten in dieser Gruppe, sich sowohl von den Herkunftsländern ihrer Eltern als auch von Deutschland angezogen zu fühlen. Doch trotz dieser Anziehung machen sie die beklemmende Erfahrung, „nie irgendwo so zuhause“ zu sein, was durch die von allen spontan bestätigte Erfahrung verstärkt wird, dass ihnen in beiden kulturellen Agglomeraten die Zugehörigkeit immer wieder abgesprochen wird.

Die Äußerungen der Jugendlichen bestätigen den engen Zusammenhang zwischen Fremd- und Selbstkonstruktion. Das bringt beispielsweise Sanjo von der Gruppe Kolibri zum Ausdruck.

Interview Kolibri, Zeile 172–177:

Sanjo: und viele haben gedacht das ich Christ war weil ich seh auch wie blonde und so ein bisschen und wenn ich gesagt habe ich bin Muslim nein das kann nicht sein warum kann nicht sein (.) weil hä du bist so nett und du bist alles du denkst immer gut positiv und (.) weil die haben eine Idee von Muslim die von Fernseher gesehen ist und das ist falsch und man muss viele Informationen geben zu diese junge Generation

Trotz ihrer vielfachen Differenzerfahrungen empfinden die interviewten muslimischen Jugendlichen sich und andere als „normale Menschen“, also als im Grunde sehr ähnlich (Zeile 1203). „... das Einzige was vielleicht irgendwie anders ist das halt mit den Moscheen und den Kirch /eh/ Kirchen das man halt so (.) sich manchmal wünscht dass es Adhan gibt laut“ (Adhan bedeutet Gebetsruf) (Aylin, Zeile 1203–1206).

Es wäre zwar der Wunsch einiger von ihnen, „dass man halt eben seine (.) Religion sozusagen auch in der Öffentlichkeit sozusagen zeigen kann richtig ohne dafür irgendwie komische Blicke (.) geworfen zu bekommen so (.)“ (Aylin, Zeile 1208–1210). Ranja hätte jedoch auch umgekehrt für die Befremdung von „Christ:innen“ Verständnis, wenn sie genötigt wären, den Gebetsruf täglich zu hören (Zeile 1227–1229): *ich würd's halt auch verstehen wenn des die (.) Christen (.) nerven würde weil (.) ich kann's mir jetzt nicht vorstellen dass in der Türkei eine Kirche dann mit der Glocke so (.)*

Hier, wie an etlichen Stellen, überlegen die Jugendlichen, was es für „Christen“ bedeuten würde, wenn sie in der gleichen Situation wären, wie die Jugendlichen selbst. Immer wieder übernehmen sie in beiden Gruppeninterviews die Perspektiven der „Christen“ und versetzen sich in die Perspektive ihrer Peers hinein. So wird in beiden Interviews deutlich, dass die muslimischen Jugendlichen immer wieder Brücken zwischen den beiden kulturellen Agglomeraten bauen, in denen sie leben.

Interview Pfau, Zeile 1179–1194:

Ranja: bei mir ist es so (.) ich hab so wir lachen über die selben Dinge (.) wir machen die selben Dinge keine Ahnung ins Kino gehen (.) Bowling spielen irgendwie rausgehen und shoppen oder so (.) da hat man ja so die selben Interessen aber (.) ich merk so zum Beispiel wenn ich jetzt nur mit muslimischen Freunden rausgeh (.) und es gibt ja dies ja diese Sache mit fünf Mal am Tag beten (.) dann kann ich viel einfacher meinen muslimischen Freunden sagen (.) dass ich jetzt kurz beten muss

Farid: [mhm [bejahend]]

Ranja: als unter Christen dann fühlt man sich bisschen so (.) wenn ich jetzt sagen würde ich muss kurz beten dann würden die alle direkt so komisch schauen und hä was für beten wir sind grad shoppen die kommt wieder mit Religion (.) so in der Hinsicht fühl ich mich wohler unter (.) meinen muslimischen Freunden weil ich weiß die würden mich verstehen und ich kann's auch verstehen dass Christen das nicht so verstehen weil (.) das die einfach nicht so betrifft (.)

In beiden Gruppendiskussionen zeigt sich, dass ihre Religion für die Jugendlichen einen nicht unerheblichen Wert besitzt. Die von ihnen gelebten Elemente der muslimischen Orthopraxie sind es in erster Linie, die sie in ihrer eigenen Sicht gegenüber den „Christ:innen“ als „Muslim:innen“ ausweisen. In der Perspektive der interviewten Jugendlichen werden sie für ihre „christlichen“ Peers durch die religiöse Handlungspraxis als „Muslim:innen“ sichtbar:

Interview Kolibri, Zeile 200–203:

Bilal: Wir waren mitten beim Zocken halt und dann haben die gesagt dann hab ich halt gesagt ja ich muss kurz also ich geh freitags zum Freitagsgebet und dann hat einer mal so gefragt hä was machst du da überhaupt.

Die muslimischen Jugendlichen sehen in diesen Äußerungen aber nicht ihren eigene religiöse Handlungspraxis als das Problem an, sondern deren Plausibilisierung, wie Shabana von der Kolibri Gruppe zum Ausdruck bringt:

Interview Kolibri, Zeile 414–425:

Shabana: Aber ich versteh schon warum die Außenstehenden das so als ähm vielleicht auch als Unterdrückung oder so wahrnehmen und diese Sachen man muss zum Beispiel beten und zur Moschee gehen und so was das ist halt auch irgendwie ähm ähm bei mir ähm wars halt so schon von Kind an hab ich das halt immer gesehen von meinen Eltern und meinen Großeltern auch und das ist halt auch irgendwie Routine geworden also ähm zum Beispiel bei mir ist halt so ähm wenn (..) also das ist halt so Routine geworden wenn ich abends zum Beispiel bevor ich ins Bett geh dann halt noch abends noch beten und dann halt erst schlafen und so deshalb ist es gar nicht mehr so umständlich wie manche sagen so fünfmal am Tag beten wenn man das so // erzählt.

Restlos positiv wird aber auch die eigene Religion nicht gesehen. Bilal von der Gruppe Kolibri beispielsweise, denkt kritisch über Aspekte der eigenen Religion nach:

Interview Kolibri, Zeile: 478–483:

Ich bin erst fünfzehn ich bin noch nicht sechzehn aber so zum Beispiel Alkohol trinken oder so da sagt man so zum Beispiel (..) ja wenn zum Beispiel einmal wurde gesagt ja wenn wir sechzehn sind dann gehen wir halt irgendwo hin oder sowas (..) trinken und we dann sagt so einer (..) aber dann kann Bilal ja nicht mit und //so//

Von diesem Beispiel ausgehend, beschreibt Bilal, dass er einen kritischen Zugang zu den Ge- und Verboten der eigenen Religion hat.

Interview Kolibri, Zeile 492–498:

Also ich bin zwar ein Moslem aber (..) es gibt auch Sachen (..) wo ich also zum Beispiel ich hinterfrag Sachen es gibt auch (..) Rituale wo ich mich frag warum und so und (..) keine Ahnung ich hab auch mal so gesagt ich (..) es würde mehr Sinn machen wenn man den Koran updaten würde [Mitschüler lachen] zur Zeit weil (..) des wo (..) mehr die Zeit vergeht desto schwerer wird es einfach (..) viele Sachen sind (..) halt so ungenau beschrieben

Es bleibt offen, ob sich Bilal hier für eine Neuinterpretation oder für eine Reform religiöser Regeln ausspricht. Auf jeden Fall plädiert er für eine dynamische Perspektive auf die muslimischen Gebote.

In den Differenzen, die die Jugendlichen an den „Christ:innen“ wahrnehmen, wird eine weitere Differenzierung sichtbar: „Christ:innen“, die sich offen gegenüber

den muslimischen Jugendlichen und ihrer Religion zeigen, werden selbst in eine integrative Perspektive einbezogen:

Interview Kolibri, Zeile 188–205:

Bilal: was mir so auffällt so in Deutschland vor allem die junge Generation halt Christen ähm bei manchen die nehmen's halt lockerer und machen auch Spaß mit der Religion und zum Beispiel so Begrifflichkeiten wie maschaallah inschaallah und so das sind auch so das sind fast schon so normale Begriffe sogar für Christen geworden und ja das ist mir halt auch aufgefallen dass so Christen halt dass die so auch bisschen wie wir reden halt so mit den Begriffen und ja bei denen ist das lockerer beides

Die Gruppe Kolibri zeigt, wie im obigen Abschnitt deutlich wird, eine Sensibilität bei der Konstruktion von „Christ:innen“, indem sie den Generationsunterschied zum Thema macht. Bilal spricht zwar über „Christ:innen“ in seinem Freundeskreis, nimmt aber eine Differenzierung vor: Die christlichen Jugendlichen *„nehmen's halt lockerer und machen auch Spaß mit der Religion“*.

Sanjo aus der Kolibri beschreibt eine Erfahrung der religiösen Nähe, die freilich noch weit darüber hinaus geht (Zeile 209–213):

Sanjo: hmm ich habe auch mein bester Freund in Italien war aus Rumänien er war orthodox nicht sehr Praktikant oder so aber wenn er gesehen hat dass ich habe gefastet für Ramadan er hat auch eine Woche mit mir gefastet für Respekt zu zeigen ich habe ihm gesagt weil warum machen wir überhaupt // Ramadan//

Ein Teil der „christlichen“ Peers sind interessiert an der religiösen Alltagspraxis der muslimischen Jugendlichen, nehmen sogar an religiösen Ritualen teil, benutzen religiöse Formulierungen bzw. Redewendungen, bringen der Religion ihrer muslimischen Peers also eine Wertschätzung entgegen und wollen auch die religiösen Erlebnisse der jungen Muslim:innen teilen. Es wird insgesamt ein wechselseitiges Bemühen geschildert, die Perspektiven zu übernehmen.

5 Zusammenfassung

Es wurde anhand der kontrastierenden Analyse zweier bisher geführter Gruppeninterviews der Frage nachgegangen, wie Jugendliche, die sich selbst als muslimisch verstehen, „Christ:innen“ sozial konstruieren und zwar in Relation zur Konstruktion ihres jeweiligen Selbst. Beide Interviewgruppen teilen eine gemeinsame Rahmenorientierung, die in ihrer gemeinsamen Alltagserfahrung begründet ist.

Zunächst wird, was „Christ:innen“ ausmacht, stark an der Handlungspraxis der eigenen Peergroup festgemacht, die einen attraktiven, aber nicht in jeder Hinsicht unproblematischen Gegenhorizont zum eigenen Horizont der muslimischen Jugendlichen bildet. Es wird wahrgenommen, dass Religion im Leben ihrer nicht muslimischen Peers sowohl eine wesentlich geringere Alltagsbedeutung besitzt als auch dass das Verhältnis der jungen „Christ:innen“ zu religiösen Phänomenen insgesamt deutlich „lockerer“ ist, als dass die jungen Interviewpartner:innen an sich selbst wahrnehmen.

Der Schlüsselunterschied zwischen den „Christ:innen“ und den sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen wird am Thema „frei sein“ und „Freiraum“ vs. „Religion“ festgemacht. „Christ:innen“ werden als die konstruiert, die die „Freiheit“ haben, zwischen den religiösen Vorstellungen ihrer Familien und ihren individuellen Vorstellungen zu wählen. Religiöse Handlungspraktiken, die im Alltagsleben der jungen Muslim:innen eine große Bedeutung besitzen, haben für die konstruierten „Christ:innen“ weder Relevanz noch Konsequenz. Dem stellen die interviewten Jugendlichen einen Mehrwert ihrer eigenen Religiosität entgegen, den sie je unterschiedlich beschreiben. Sie gestehen zu, dass sie auf den ersten Blick „unfrei“ wirken mögen, wollen aber dennoch auf diesen Mehrwert ihrer Religion nicht verzichten.

Die muslimische religiöse Orthopraxie spielt bei der Konstruktion von „Christ:innen“ in beiden Interviewgruppen eine bedeutende Rolle. Die bei den „Christ:innen“ nicht wahrgenommene religiöse Alltagspraxis wird als eine Inanspruchnahme von „Freiheit“ gedeutet, die unter anderem auf Generationsunterschiede zurückgeführt wird.

Über den engeren Kreis ihrer Peers hinaus wird, was „Christ:innen“ ausmacht, auch noch an diversen Handlungspraktiken des kulturellen Agglomerats der deutschen Gegenwartskultur festgemacht, die ebenfalls einen ambivalenten Gegenhorizont zu dem der jungen Muslim:innen bilden. In diesem Kontext berichten die muslimischen Jugendlichen von Fremdheitserfahrungen, aber auch von Erfahrungen wie Respekt und Zugehörigkeit.

Die Jugendlichen übernehmen in beiden Interviews vielfach die Perspektiven ihres Umfeldes. Sie versuchen unter anderem so, eine Balance zwischen den kulturellen Agglomeraten, in denen sie leben, herzustellen, um sie in ihre Alltagspraxis besser miteinander versöhnen zu können. Es zeigt sich, dass sie bei ihrem Versuch, diese Synthese zu konstruieren, einen integrativen Ansatz verfolgen, das heißt, ihre Vorstellung ist als „Muslim:innen“ mit ihren Peers im kulturellen Agglomerat der deutschen Gegenwartskultur bruchlos leben zu können. Dabei stoßen sie freilich an Grenzen, sowohl was die Akzeptanz ihrer Religion als auch was die Alltagskompatibilität ihrer Orthopraxie mit dem Leben ihrer Peers, als auch was die Gesellschaft insgesamt betrifft.

Sobald die Verwendung des Begriffs „Christ:innen“ über den engeren ihrer Peers und deren Familien ausgeweitet wird, schimmert durch sie immer stärker eine Gleichsetzung von „christlich“ und „abendländisch“ hindurch. Allerdings benutzen auch einige Interviewpartner:innen die Vokabel „deutsch“, sowohl zur Fremd- als auch zur Selbstbeschreibung.

Insgesamt zeigt sich, wie eng die Konstruktion dessen, was die interviewten Jugendlichen als „christlich“ verstehen, von ihrem je eigenen Verständnis, was Religion bedeutet bzw. welche alltägliche Handlungs- und rituelle Bedeutung sie besitzt, bestimmt ist. Das, was sie als „muslimisch“ verstehen, bildet durchgängig ihre Vergleichsfolie, vor der sie „Christ:innen“ konstruieren. Ein Desiderat für die weiteren Erhebungen wäre es, noch deutlicher voneinander abzuheben, wie stark die Beschreibungen der „Christ:innen“ von Kenntnissen durchsetzt sind, die die Jugendlichen im Umgang mit ihren Peers und an Lernorten wie der Schule erworben haben.

6 Diskussion

Ungeachtet der Tatsache, dass bislang nur zwei Gruppeninterviews ausgewertet wurden, weist das Material einen großen Reichtum an weiter zu verfolgenden Inhalten auf. Die Fragen gehen dabei in unterschiedliche Richtungen. So ergibt sich allein schon aus den Äußerungen der Jugendlichen zu der von ihnen empfundenen „doppelten Heimatlosigkeit“ eine Fülle von Herausforderungen. Abschließend soll jedoch der Fokus auf einer Kompetenz liegen, die die Jugendlichen in ihren Äußerungen wiederholt unter Beweis stellen und die für das vorliegende Thema von essenzieller Bedeutung ist.

Die interviewten muslimischen Jugendlichen sind in ihrer Konstruktion von „Christ:innen“ darauf bedacht, nicht grob zu verallgemeinern. Es zeigt sich die Bemühung, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit „Christ:innen“ differenziert zu beschreiben. Sie versuchen, die in ihrer Sicht widersprüchlichen Aspekte in Balance zu halten, in dem Wissen, dass sie sie nicht oder nur schwer auflösen können. Die muslimischen Jugendlichen selbst wollen nicht essenzialisiert, ethnisiert oder kulturalisiert werden und vermeiden das, wenn sie „Christ:innen“ konstruieren. Beide interviewten Gruppen demonstrieren eine hohe Ambiguitätstoleranz und einen positiven Umgang mit Diversität. Dabei nehmen sie häufig die Perspektive der „Christ:innen“ ein, nehmen die Fähigkeit der Perspektivenübernahme aber auch bei ihren „christlichen“ Peers wahr, zumindest teilweise.

Aus einer religionspädagogischen Perspektive ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht nur ein zentraler Aspekt von religiöser Bildung im Sinne einer Dialektik von Partizipation und Reflexion (Wechsel zwischen Beobachtungs- und Beteiligungsperspektive und Reflexion des Wechsels, vgl. Dressler 2012), sondern auch eine „zentrale Komponente interreligiöser Kompetenz“ (Schweitzer et al. 2017, S. 62). Bei der Perspektivenübernahme geht es um die Fähigkeit, „sich selbst aus der Perspektive des religiös Anderen sehen zu lernen sowie insgesamt darauf, die andere Religion zumindest ansatzweise mit den Augen des Anderen wahrnehmen zu können“ (Schweitzer et al. 2017, S. 67). Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme korrespondiert mit der Fähigkeit, mit religiöser Ambiguität umzugehen, in dem Sinne, das religiös Andere zu akzeptieren, die bleibenden Unterschiede auszuhalten und mit ihnen konstruktiv umzugehen (vgl. Meyer 2019). Diese Feststellungen basieren nicht nur auf theoretischen Überlegungen (Schweitzer 2014, S. 146 ff.), sondern auch auf empirischen Befunden (vgl. Losert et al. 2015; Merkt et al. 2014; Schweitzer et al. 2017).

Sowohl die gesellschaftlich immer stärker nachgefragte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als auch die Fähigkeit, mit Ambiguität konstruktiv umzugehen, sind real erreichbare Größen. Die Förderung dieser Fähigkeiten gehört zu den Grundlagen interreligiösen Lernens (vgl. Meyer 2019). Machtsensible Diversity-Ansätze können einen Weg aufzeigen, wie diese Fähigkeiten in interreligiösen Lernprozessen reflektiert bzw. erworben werden können. Diversity ist ein zentraler Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und zielt auf die gedankliche Schaffung eines verbindenden Rahmens für „diverse“ soziale Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten wie sexuelle Orientierung, Geschlecht, Alter, Religion usw. mit dem Ziel des Abbaus von Diskriminierung. Seit Ende der 1990er-Jahre werden diese Differenzen im „Diskursfeld

Diversity“ als Ressourcen angesehen, die in pädagogischen Handlungsfeldern wertgeschätzt und nutzbar gemacht werden sollen (vgl. Walgenbach 2017, S. 93, 97). Daher ist die Entwicklung von „Diversity-Kompetenzen“ (Schröer 2012, S. 5) und ein positiver Umgang mit Diversity ein pädagogisches Ziel in Bildungsprozessen. „Diversity Kompetenzen“ sind aber nicht nur für pädagogische Fachkräfte unabdingbar, sondern auch für Schüler:innen in dem Sinne, dass sie die Fähigkeit erwerben sollen, mit Ambivalenzen umzugehen, Ungewissheit und Fremdheit auszuhalten, die Perspektive zu wechseln und Ambiguität zu tolerieren.

In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Landschaft werden insbesondere „machtsensible Diversity-Ansätze“ stark vertreten. Diese Ansätze „sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Heteronormativität, Sexismus oder Behindertenfeindlichkeit“ (Schröer 2012, S. 104). Soziale Unterschiede resultieren in diesem Sinne aus gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen (vgl. Walgenbach 2017, S. 110). Machtsensible Diversity-Ansätze gehen davon aus, dass Vorurteile und Stereotype sich nicht dadurch abbauen lassen, dass allein auf Begegnung und Kenntnis verschiedener Kulturen und Religionen in Bildungsprozessen gesetzt wird. Es müssen die dahinterliegenden sozialen und gesellschaftlichen Machtstrukturen dekonstruiert und verändert werden (vgl. Walgenbach 2017, S. 104). Der Beitrag, den die Religionspädagogik dazu leisten kann, liegt in entscheidender Weise in der Befähigung zur Reflexion der eigenen Haltung. Schüler:innen befragen sich selbst, auf welche Differenzen sie Menschen strukturell oder in ihrem Alltagshandeln reduzieren, wie sie Differenzen verstärken, wie sie diese aber auch aufheben oder in Frage stellen können. Auf diese Weise können in interreligiösen Lernprozessen Kompetenzen wie Perspektivenübernahme oder die Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung erworben und so eine differenz- und machtsensible Haltung gefördert werden.

Ergänzend könnte auch die wissenssoziologische Perspektive Potenzial bieten, solche Fähigkeiten im Unterricht zu erwerben. Mit ihrer Hilfe könnte den Schüler:innen die eigenen Konstruktionsleistungen reflexiv zugänglich gemacht werden. Sie könnten erkennen, wie Wirklichkeit über soziale Konstruktionen hergestellt wird. Auch diese Vorgehensweise würde in eine vertiefte Selbstreflexion münden. Dadurch würde den Schüler:innen ihr eigener Umgang mit sozialen Konstruktionen bewusst gemacht, sodass sie Potenziale entwickeln könnten, ihre Fähigkeiten zur konstruktiven Neukonstruktion sozialer Wirklichkeit weiterzuentwickeln.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt F. Ulfat gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Ethische Standards The author has no competing interests to declare that are relevant to the content of this article. The author certifies that she has no affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest or non-financial interest in the subject matter or materials discussed in this manuscript. The author has no financial or proprietary interests in any material discussed in this article.

Literatur

- Ata, A. W. (2009). *Us & them: Muslim-Christian relations and cultural harmony in Australia*. Sydney: Australian Academic Press.
- Betz, A. (2018). *Interreligiöse Bildung und Vorurteile: Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz*. Berlin: LIT.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Dressler, B. (2012). „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 68–78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R., Schwab, U., Schweitzer, F., & Ziebertz, P. H.-G. (Hrsg.). (2012). *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*. Freiburg: Herder.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Flunger, B., & Ziebertz, H.-G. (2010). Intercultural identity—religion, values, in-group and out-group attitudes. *Journal of Empirical Theology*, 23(1), 1–28. <https://doi.org/10.1163/157092510X503002>.
- Hoffmann-Riem, C. (1984). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink.
- Johnson, M. K., Rowatt, W. C., & LaBouff, J. P. (2012). Religiosity and prejudice revisited: In-group favoritism, out-group derogation, or both? *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(2), 154–168. <https://doi.org/10.1037/a0025107>.
- Knauth, T., & Weiße, W. (Hrsg.). (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kraml, M., & Sejdini, Z. (Hrsg.). (2018). *Interreligiöse Bildungsprozesse: Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunst, J. R., Sadeghi, T., Tahir, H., Sam, D., & Thomsen, L. (2016). The vicious circle of religious prejudice: Islamophobia makes the acculturation attitudes of majority and minority members clash. *European Journal of Social Psychology*, 46(2), 249–259.
- Losert, M., Merkt, H., & Schweitzer, F. (2015). In search of interreligious competence: an empirical study in the context of training Caregivers through religious education. *Journal of Empirical Theology*, 28(1), 90–112. <https://doi.org/10.1163/15709256-12341323>.
- Mannheim, K. (1952). *Ideologie und Utopie* (3., verm.). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mansouri, F., & Vergani, M. (2018). Intercultural contact, knowledge of Islam, and prejudice against muslims in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 85–94.
- Merkt, H., Schweitzer, F., & Biesinger, A. (Hrsg.). (2014). *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege: Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.

- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, R., Sajak, C. P., & Khorchide, M. (2017). *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*. Münster: Comenius-Institut.
- Öztürk, D. E., & Taluk, A. (2013). Attitude of muslim youth to the other. *Journal of Arts and Humanities*, 2(2), 123–136. <https://doi.org/10.18553/journal.v2i2.76>.
- Preston, J. L., & Ritter, R. S. (2013). Different effects of religion and god on prosociality with the ingroup and outgroup. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1471–1483.
- Putra, I. E., & Wagner, W. (2017). Prejudice in interreligious context: The role of metaprejudice and majority-minority status. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(3), 226–239. <https://doi.org/10.1002/casp.2305>.
- Raiya, H. A., Pargament, K. I., Mahoney, A., & Trevino, K. (2008). When muslims are perceived as a religious threat: examining the connection between desecration, religious coping, and anti-muslim attitudes. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(4), 311–325.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Berlin: LIT.
- Rowatt, W. C., Franklin, L. M., & Cotton, M. (2005). Patterns and personality correlates of implicit and explicit attitudes toward christians and muslims. *Journal for the scientific study of religion*, 44(1), 29–43.
- Sajak, C. P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: WBG.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: UTB.
- Schröer, H. (2012). Diversity Management und Soziale Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 4–16.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (Hrsg.). (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U., & Ziebertz, H.-G. (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Schweitzer, F., Wolkling, L., & Boschki, R. (Hrsg.). (2020). *Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg*. Münster: Waxmann.
- Sejdini, Z., & Kraml, M. (2020). *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Shaver, J. H., Troughton, G., Sibley, C. G., & Bulbulia, J. A. (2016). Religion and the unmaking of prejudice toward Muslims: evidence from a large national sample. *PloS one*, 11(3), 1–25.
- Shortle, A. F., & Gaddie, R. K. (2015). Religious nationalism and perceptions of Muslims and Islam. *Politics and Religion*, 8(3), 435–457.
- Sterkens, C., & Anthony, F.-V. (2008). A comparative study of religiocentrism among christian, muslim and hindu students in Tamil Nadu, India. *Journal of Empirical Theology*, 21(1), 32–67. <https://doi.org/10.1163/092229308X310731>.
- Streib, H., & Klein, C. (Hrsg.). (2018). *Xenosophia and religion. Biographical and statistical paths for a culture of welcome*. Cham: Springer.
- Unser, A. (2020). Interreligiöses Lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280–291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vedder, P., Wenink, E., & van Geel, M. (2016). Explaining negative outgroup attitudes between native Dutch and Muslim youth in The Netherlands using the Integrated Threat Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.001>.
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards muslims in the Netherlands: testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 667–685.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS.
- Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2010). *Gender in Islam und Christentum: Theoretische und empirische Studien*. Berlin: LIT.
- Zimmermann, M. (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ: Feste in den Weltreligionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.