

Religiöse Diversität intersektional

Comparative Theology, Islam, and Society



Herausgegeben von
Idris Nassery, Zishan Ghaffar, Naciye Kamcili-Yildiz
und Muna Tatari

Band 4

Religiöse Diversität intersektional

Herausforderungen für die Lehrkräftebildung

Herausgegeben von
Naciye Kamcili-Yildiz, Britta Konz und Joachim Willems

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-914942-6
e-ISBN (PDF) 978-3-11-167660-9
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-167664-7
ISSN 2942-7975
DOI <https://doi.org/10.1515/9783111676609>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2025931907

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2026 bei den Autorinnen und Autoren, Zusammenstellung © 2026 Naciye Kamcili-Yildiz, Britta Konz und Joachim Willems, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin.

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyterbrill.com.

Einbandabbildung: Leyya Özdemir
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyterbrill.com
Fragen zur allgemeinen Produktsicherheit:
productsafety@degruyterbrill.com

Inhalt

Naciye Kamcili-Yildiz, Britta Konz und Joachim Willems

Einleitung — 1

1 Gesellschaftsanalytische Zugänge zu Machtverhältnissen und intersektionalen Dynamiken

Astrid Messerschmidt

Intersektionale Bedingungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Migrationsgesellschaft und die Instrumentalisierung von Religion — 13

Simone Hiller

Der öffentliche Diskurs zu islamischem Religionsunterricht 1992–2021: Ein ambivalenter Ort von (Anti-)Diskriminierung — 27

Isabell Diekmann

Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus in Deutschland: Kategoriale Verstrickungen, Intersektionalität, Rassismuskritik und pädagogische Praxis — 49

Dani Kranz

Nicht eine, sondern viele Intersektionen: Jüdische Migrationsgeschichte und -gegenwart in Deutschland — 71

Britta Konz

Rassismuskritische Perspektiven: Ein Interview mit Karim Fereidooni — 89

2 Intersektionale Analyse von Schüler:innenperspektiven und pädagogischer Praxis

Britta Konz

Macht und Handlungsspielräume im schulischen Kontext: Zur relationalen Agency von Schüler:innen an der Intersektion von Adultismus, Klassismus und Migrantismus — 101

Vera Uppenkamp

Der Arme-Jungen-Diskurs in der Religionspädagogik: Eine intersektionale Analyse — 119

Naciye Kamcili-Yildiz

Wenn Ramadan als „Störfaktor“ gilt: Eine rassismuskritische Betrachtung schulischer Normalitätsvorstellungen — 137

Naciye Kamcili-Yildiz und Andreas Kubik

„Interreligiöse“ Weihnachtsfeiern: machtkritisch gegengelesen — 159

Naciye Kamcili-Yildiz

Gender, Religion und Intersektionalität: Ein Interview mit Meltem Kulaçatan — 179

3 Impulse aus der Forschung für die Hochschuldidaktik

Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić

**„Alles was draußen geschieht, kommt in meinen Unterricht“:
Aushandlungsprozesse intersektionaler Codierungen als
Professionalitätsmerkmal von Islamlehrkräften — 191**

Kim König

**Zwischen Reflexion und Reproduktion: Religiöse Überschneidungssituationen,
Stereotype und Intersektionalität im Lehramtsstudium — 213**

Joachim Willems

**Die Tücken der Toleranz: Intersektionale Perspektiven auf ein Interview mit
einer jungen BerlinerIn. Unterrichtsmaterialien für universitäre Seminare in
der Lehrkräftebildung — 225**

Betül Karakoç-Kafkas

**Gendersensibilisierung: Ansätze für die religionspädagogische Forschung und
Lehre — 269**

Beiträger:innen des Sammelbands — 289

Register — 291

Einleitung

Unsere Gesellschaft ist aktuell geprägt von vielfältigen religiösen Überzeugungen und kulturellen Hintergründen. In der „post-migrantischen Gesellschaft“ (Foroutan 2021) treffen Lehrende in Schulen zunehmend auf eine breite Palette religiöser Identitäten, die sich mit anderen sozialen Merkmalen wie Geschlecht, Ethnizität und sozialem Status überschneiden. Intersektionalität als analytisch angelegtes Konzept hat das Ziel, die Überschneidungen und Wechselwirkungen verschiedener Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus und religiöse Abwertungen zu verstehen und in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Sie stellt Lehrkräfte vor die Aufgabe, sowohl individuelle Lebenswelten als auch gesellschaftliche Realitäten in ihren Bildungskonzepten zu berücksichtigen.

Nach Leiprecht und Lutz sind soziale Differenzen immer als Ergebnisse von Macht- und Verteilungskämpfen innerhalb der Gesellschaft zu begreifen, die zugleich als argumentative Rechtfertigungen für Benachteiligung, Marginalisierung und Ausgrenzung dienen (Leiprecht und Lutz 2005, 221–222). Historisch ist der Begriff Intersektionalität eng mit den Auseinandersetzungen innerhalb der Frauenbewegung und der Frauenforschung der 1970er und 1980er Jahre verknüpft. Kritische Stimmen bemängelten, dass der vorherrschende Feminismus häufig lediglich die Perspektiven weißer, westlicher, heterosexueller Frauen aus der Mittelschicht repräsentierte und andere Erfahrungshorizonte – etwa von Frauen anderer ethnischer Herkunft, sozialer Klassen oder sexueller Identitäten – systematisch ausblendete (Walgenbach 2012). Inzwischen hat das Konzept Intersektionalität weit über die Gender Studies hinaus Eingang in zahlreiche sozialwissenschaftliche Disziplinen gefunden und eine disziplinübergreifende Karriere gemacht. Seit Beginn der 1990er Jahre rückte, aus den USA kommend, zunehmend auch die Debatte ins Bewusstsein, dass die drei Kategorien *Race*, *Klasse* und *Geschlecht* allein nicht ausreichen, um globale soziale Ungleichheiten adäquat zu erfassen, und sie auch nicht als voneinander getrennte Erfahrungsbereiche behandelt werden dürfen. Ursprünglich als Theorie multipler Unterdrückung konzipiert, wurde das intersektionale Verständnis von sozialen Kategorien seither um weitere Achsen wie Nationalität, sexuelle Orientierung, Behinderung, Alter und andere Merkmale sozialer Ausgrenzung erweitert. Kreckel versteht soziale Ungleichheit als anhaltende Beschränkung beim Zugang zu „allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind“ (Kreckel 1992, 17). So werden die Lebenschancen von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt. Dabei geht es nicht ausschließlich um

Lebenschancen im Kontext von Bildung, Qualifikation oder Erwerbsarbeit. Vielmehr stehen tiefgreifende Machtverhältnisse im Zentrum, etwa das Patriarchat, heteronormative Ordnungen, rassistische Strukturen oder Klassenzugehörigkeiten, die sich institutionell und symbolisch verfestigt haben (Walgenbach 2017a, 66).

Kritisiert wird, dass

der kategoriale Ansatz methodologisch als auch theoretisch pädagogische Beobachtungslogiken unterstützt, die, wie bereits anhand von Heterogenitätsansätzen und Diversity-Programmatiken diskutiert, eine reifizierende Typisierung und Klassifikation von AdressatInnen pädagogischen Handelns erwartbar werden lassen (Emmerich und Hormel 2013, 237),

wenn Differenzlinien lediglich additiv aufgelistet werden. Intersektionalität wird jedoch, im Unterschied zu Heterogenität und Diversity, „nicht als pädagogische Programmatik im engeren Sinne konzipiert, sondern als eine wissenschaftliche Beobachtungsperspektive“, die „die Genese komplexer sozialer Ungleichheit nicht dethematisiert, sondern explizit zum Gegenstand der Analyse“ macht (Emmerich und Hormel 2013, 237). Die Analysekategorie Intersektionalität intendiert ja gerade die kritische Durchdringung von ‚Überschneidungen‘, bzw. ‚Überkreuzungen‘ der Differenzlinien, und will nicht nur die „Interdependenzen zwischen Kategorien“ untersuchen, sondern berücksichtigt ebenso, dass „soziale Kategorien wie Geschlecht, Behinderung, soziales Milieu, Ethnizität, Nation oder ‚Rasse‘ in sich bereits heterogen strukturiert sind“ (Walgenbach 2017a, 65).

Mit der Analysekategorie Intersektionalität rücken in der Religionspädagogik Machtverhältnisse in den Blick. Dies ist relevant, weil sich Religionen in Deutschland nicht auf Augenhöhe begegnen. Auch in der Institution Schule und im Religionsunterricht manifestieren sich diese Machtverhältnisse durch (Re-)Adressierungspraktiken. Als konkretes Beispiel aus dem schulischen Kontext sei an dieser Stelle eine muslimische Lehrerin erwähnt, die ein Kopftuch trägt. Wird ihre religiöse Praxis respektiert, oder sieht sie sich mit Vorbehalten oder strukturellen Ausschlüssen konfrontiert – etwa bei der Einstellung oder im Kollegium? Erhält sie dieselbe Anerkennung für ihre pädagogische Arbeit wie ihre nicht sichtbar religiösen Kolleg:innen, oder wird ihr Auftreten als Ausdruck eines vermeintlich ‚kulturellen Problems‘ gelesen? Ihre Benachteiligung lässt sich nicht monokausal auf Geschlecht, Religion oder Herkunft zurückführen, sondern entsteht gerade aus der gleichzeitigen Verschränkung dieser Differenzkategorien. Solche Erfahrungen sind daher weder durch feministische noch durch antirassistische oder rein religionsspezifische Analysen vollständig zu erfassen. Soziale Kategorien wirken nicht losgelöst voneinander, sondern beeinträchtigen, in ihrer Intersektion in verstärktem Maße einschränkend, die Lebensrealitäten von Menschen in spezifischer Weise.

Für die intersektionale Analyse folgt daraus zum einen, dass es nicht genügt, beispielsweise nur die Dimension ‚Religion‘ zu untersuchen, ohne deren Verflechtung mit anderen Formen sozialer Ungleichheit mitzudenken. Zum anderen müssen die Differenzverhältnisse und ihre Wechselbeziehungen zueinander auf unterschiedlichen Ebenen untersucht werden: auf der Strukturebene (Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper), der Repräsentationsebene (Normen, Werte und Stereotype) und der Identitätsebene (Winker und Degele 2009, 63).

Aus Sicht der Religionspädagogik ist an der derzeitigen Intersektionalitätsdebatte in den Geistes- und Kulturwissenschaften zu kritisieren, dass Phänomene von kultureller, ethnischer oder religiöser Vielfalt bislang kategorial meist ausgeblendet werden und Religion, wenn, dann überwiegend als Ungleichheitsdimension (religiöses *Othering**) thematisiert wird. Eine solche eindimensionale Rezeption ist problematisch, weil sie verkennt, dass Religion auch ein positiver Subjektivierungsfaktor und Identitätsmarker sein kann, beispielsweise im Umgang mit antimuslimischem Rassismus (Konz 2022; Konz 2025, 18). Dies lässt es umso dringlicher erscheinen, der Analysekategorie in der Religionspädagogik Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Auch wenn das Konzept bereits von einigen religionspädagogischen Forschenden fruchtbar gemacht wurde, kann die tiefergehende Analyse von Religionspädagogik und Intersektionalität in Hinsicht auf Machtstrukturen noch als Desiderat für die Breite der Religionspädagogik ausgemacht werden. Das zeigt beispielsweise ein Blick in den Bibliothekskatalog des Comenius-Instituts Münster, das als Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft insbesondere auch religionspädagogische Literatur sammelt. Zu den Schlagworten *Intersektionalität* und *Intersektional** finden sich insgesamt überhaupt nur 47 Treffer (Stand: 23. April 2025 – zum Vergleich: zur selben Zeit ergibt die Suche nach dem Schlagwort *interreligiös** 2916 Treffer, nach dem Schlagwort *feminist** immerhin 201 Treffer). Die angezeigte Literatur macht unter anderem deutlich, dass die Beschäftigung mit Intersektionalität eine vergleichsweise junge Erscheinung ist. So wurde der älteste Artikel zum Schlagwort *Intersektional** im Jahr 2012 publiziert – und ist nicht religionspädagogisch (Gottburgsen und Gross 2012). Die ältesten religionspädagogischen Treffer stammen aus dem Jahr 2013, neben zwei englischsprachigen Texten auch Monika Jakobs' Buchbeitrag über „Gender in Theologie und Religionspädagogik. Politisches Potenzial, neoliberale Fallen und selbstkritische Anfragen“ (Jakobs 2013).

Dieser erste und recht oberflächliche Befund lässt sich allerdings in ein weit ausdifferenzierteres Bild einordnen. Dann zeigt sich zwar wenig Intersektionalität im engeren Sinne, aber es gibt viele Arbeiten, die sich auf intersektionale Fragestellungen beziehen lassen. So sind schon länger unterschiedliche Differenzdi-

mensionen im Blick, teilweise auch mit einem diskriminierungs- und machtkritischen Fokus.

Genannt sei hier zunächst die *feministische Religionspädagogik* bzw. *Religionspädagogik mit einem Fokus auf der Dimension Gender* vor allem seit den 1990er Jahren. Erarbeitet wurden in diesem Kontext Unterrichtsmaterialien (Jakobs et al. 1995), und die eigene Fachgeschichte wurde mit Blick auf „Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts“ dargestellt (Pithan 1997). In der empirischen Forschung stellte sich nun die Frage nach geschlechterspezifischen Vorstellungen, wie sie für den Religionsunterricht relevant sind (Klein 2000). Die Online-Zeitschrift *Theo-Web* widmete 2003 zumindest einen Teil ihres zweiten Heftes der „Feministische[n] Religionspädagogik“ (*Theo-Web* 2003).

Mit dem Themenfeld von *Rassismus und Religionspädagogik* beschäftigt sich seit 2016 das Netzwerk *narrrt* (*Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie*), zunächst gegründet „als Kooperationsprojekt zwischen der Evangelischen Akademie zu Berlin, dem Comenius-Institut in Münster und dem Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.“¹ Allerdings ist bezeichnend, dass noch 2019 der Artikel „Rassismus“ im verbreiteten religionspädagogischen Online-Lexikon *WiReLex* zwar Literatur zu Rassismus und zu Religionspädagogik verarbeitet, aber auf keine genuin religionspädagogische Literatur zum Thema Rassismus zurückgreifen kann (Schlag 2019). Ähnliches gilt auch noch zu Beginn der 2020er Jahre (Willems 2021; Willems 2022; Drath und Woppowa 2022).

Mit der Dimension des *Klassismus* und mit der *Bedeutung des sozio-ökonomischen Status* für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht haben sich insbesondere zwei Dissertationen beschäftigt, die nach der „Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher“ fragen (so der Titel von Vieregge 2013) bzw. „Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung“ (so der Untertitel von Uppenkamp 2021) in den Blick nehmen.

Vereinzelte werden in der bisherigen Religionspädagogik unterschiedliche Differenzdimensionen aufeinander bezogen, meist aber ohne Verwendung des Begriffs der Intersektionalität. Pithan, Arzt, Jakobs und Knauth (2009) und dann Knauth, Möller und Pithan (2020) sprechen in diesem Kontext beispielsweise von einer „Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt“, Grümme von „Aufgeklärter Heterogenität“ (2017, 339) und „Heterogenitätsfähigkeit“ (2017, 358). Zu Leitbegriffen werden „Intersektionalität“ bzw. „Intersektion“ bei Knauth und Jochimsen (2017), Konz und Schröter (2022) und Simojoki (2023). Das Konzept wird zudem in Hinsicht auf heterogenitätssensibles Lernen im Kontext fachdidaktischer Ent-

1 Siehe <https://narrrt.de/ueber-das-projekt/> (21. April 2025).

wicklungsforschung (Gärtner und Konz 2024) sowie Gemeindepädagogik (Konz und Lerke 2024) reflektiert.

Blickt man nun konkreter auf den Kontext Schule, ergibt sich hieraus die Frage, welche Konsequenzen sich aus der Verflochtenheit der Religionen mit sozialen Machtverhältnissen im Hinblick auf mögliche zukünftige Professionalisierungsprozesse für Religionslehrkräfte ergeben. Die Analysekategorie Intersektionalität kann hier eine machtanalytische und herrschaftskritische Heuristik bieten, die sowohl „benachteiligende als auch privilegierende Effekte“ (Spies und Tuidier 2022, 70) sichtbar macht und die Vielschichtigkeit individueller sozialer Positionierungen sowie ihre Einbettung in unterschiedliche Diskurse und Machtverhältnisse kritisch beleuchtet.

Walgenbach zeigt in Anlehnung an Bourdieu, dass Bildungseinrichtungen in modernen Gesellschaften sehr wesentlich dazu beitragen, soziale Herkunft und Geschlecht in scheinbar objektive Leistungsunterschiede zu übersetzen und damit „meritokratisch zu legitimieren“ (Walgenbach 2017b, 588). Dadurch wird bestehende soziale Ungleichheit nicht nur fortgeführt, sondern zugleich durch den Verweis auf Leistung legitimiert (Walgenbach 2017b, 588). Im Unterrichtsalltag, aber auch „in räumlichen Anordnungen, symbolischen Repräsentationen oder der Selektion nach Schulformen“ werden soziale Ordnungen (re-)produziert (Walgenbach 2017b, 588). Die sich bis in Mikropraktiken hinein verdichtenden Differenzkonstruktionen haben weitreichende Auswirkungen auf die Subjektivierungspraktiken sowie die Bildungs- und Zukunftschancen von Schüler:innen, weil sie mit dem Zugang zu bzw. dem Ausschluss von Ressourcen verbunden sind (vgl. Mecheril und Thomas-Olalde 2011, 49). In Hinsicht auf Lehrenden-Lernenden-Interaktionen im Religionsunterricht muss dementsprechend untersucht werden, welche Machtdynamiken wirken, wie sich die Beteiligten innerhalb dieser (re-)positionieren (Spies und Tuidier 2022, 70 – 71) und wie sie Handlungsspielräume generieren (Spies und Tuidier 2022, 69).

In der Lehramtsausbildung können intersektionale Analysen für Praktiken des *Doing Difference* (West und Fenstermaker 1995) sensibilisieren sowie auch für Praktiken des *Silencing difference* (Konz und Raiser 2024, 164), bei denen heterogenitätssensibles Lernen verhindert wird, aufgrund eines Zusammenspiels verschiedener Verhinderungspraktiken seitens der Lehrenden, aber auch seitens der Lernenden (vgl. Konz und Raiser 2024, 164 – 166).

Ausgehend von einer Tagung, die im Oktober 2024 stattfand und in diesem Band, um weitere Beiträge ergänzt, dokumentiert wird, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie eine intersektionale Perspektive in die Lehrkräftebildung integriert werden kann, um den vielfältigen Lebensrealitäten der Schüler:innen gerecht zu werden. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um rassismuskritische und migrationssensible Bildungsangebote zu gestalten? Mit Blick darauf

werden zum einen die ambivalenten Bezugnahmen auf Religion als Differenzdimension untersucht, und zwar in Intersektion zu verschiedenen anderen Differenzdimensionen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen sich aus der Verflochtenheit der Religionen mit sozialen Machtverhältnissen im Hinblick auf mögliche zukünftige Professionalisierungsprozesse für Religions-Lehrkräfte ergeben.

Im ersten Kapitel werden **gesellschaftsanalytische Zugänge zu Machtverhältnissen und intersektionalen Dynamiken** fokussiert. **Astrid Messerschmidt** untersucht in ihrem Beitrag die intersektionalen Bedingungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Migrationsgesellschaft sowie die politische und gesellschaftliche Instrumentalisierung von Religion. Im Zentrum steht dabei die Analyse der Intersektion von Rassismus und Antisemitismus, den sie am Beispiel des dominanzgesellschaftlichen Umgangs mit sichtbar muslimischen Frauen beleuchtet, die ihre religiös-kulturelle Zugehörigkeit durch Kleidung zum Ausdruck bringen und dadurch spezifischen Zuschreibungen, Diskriminierungen und Dilemmata ausgesetzt sind. Darüber hinaus wird Antiziganismus fokussiert und nach Herausforderungen einer kritischen Bewusstseinsbildung gefragt, die darauf abzielt, Mechanismen der Ausgrenzung zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

Der Beitrag von **Simone Hiller** analysiert den öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in den Jahren von 1992 bis 2021 als einen ambivalenten Ort von (Anti-)Diskriminierung. Sie zeigt auf, dass der öffentliche Diskurs über islamischen Religionsunterricht in Deutschland diskriminierende und intersektionale Strukturen aufweist und mediale Darstellungen eine eigene diskursive Realität konstruieren, die nur bedingt die schulische Realität widerspiegelt.

Isabell Diekmann widmet sich der Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus in Deutschland in Hinsicht auf die Komplexität von Identitäten und diskriminierenden Zuschreibungen. Unter dem Blickwinkel rassismuskritischer Forschung bzw. postkolonialer Theorie analysiert sie die Herstellungsprozesse der Kategorien „Muslim:innen“ und „Migrant:innen“, um deutlich zu machen, wie wichtig die Vermeidung kategorialer Unschärfen und die Auffächerung unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen für das Verständnis von Diskriminierungserfahrungen sind. Hiervon ausgehend werden pädagogische Zugänge diskutiert, die auf Coping-Strategien, Prävention und den Umgang mit Rassismuserfahrungen zielen.

Dani Kranz analysiert unter intersektionaler Perspektive die jüdische Migrationsgeschichte und -gegenwart in Deutschland. Sie macht sichtbar, wie durch nationale Mythen Homogenität konstruiert und Migration als Abweichung markiert wird, wohingegen an der jüdischen Geschichte exemplarisch die ‚Normalität‘ von Migration verdeutlicht werden kann. Zugleich widmet sich der Beitrag der

aktuellen Vulnerabilität der kleinen jüdischen Community in Deutschland, die angesichts des erstarkenden Antisemitismus neue Formen der Selbstidentifikation, gesellschaftlichen Teilhabe und Zukunftsperspektiven aushandelt.

In einem Interview mit **Karim Fereidooni** werden schließlich rassismuskritische Perspektiven auf aktuelle Gesellschaftsdiskurse geworfen und Handlungsspielräume und Herausforderungen einer rassismuskritischen Schulkultur und Lehrkräftebildung aufgezeigt.

Das zweite Kapitel vollzieht eine intersektionale Analyse von Schüler:innenperspektiven und pädagogischer Praxis.

Der Beitrag von **Britta Konz** widmet sich der Intersektion von Adultismus und Klassismus sowie Migrantismus und zeigt auf, welche Auswirkungen die generationalen Ordnungen auf das *doing being teacher* und *doing being student* haben. Der Fokus liegt hierbei auf der relationalen Agency von Schüler:innen.

Vera Uppenkamp analysiert unter intersektionaler Perspektive den Armen-Jungen-Diskurs in der Religionspädagogik und fragt danach, welche Rolle der soziale Status, Geschlecht, Religion und Migration sowie die Interdependenzen dieser Kategorien im Diskurs spielen. Hieraus folgert sie Konsequenzen für die intersektionale Professionalisierung im Bereich der Religionslehrkräftebildung.

Naciye Kamcili-Yildiz untersucht schulische Handreichungen zum Fasten im Ramadan aus rassismuskritischer Perspektive. Anhand der Beispiele von Berliner Senat, VBE und ufuq.de zeigt der Beitrag, wie muslimische Schüler:innen häufig problematisiert werden, und plädiert für eine religionssensible Schulkultur, die den Ramadan als Ressource für Bildung und Gemeinschaft wahrnimmt.

Naciye Kamcili-Yildiz und **Andreas Kubik** analysieren kritisch die Praxis sogenannter „interreligiöser“ Weihnachtsfeiern an Schulen. Sie zeigen, dass diese oft christlich geprägt bleiben und religiöse Vielfalt nur oberflächlich einbeziehen. Stattdessen schlagen sie Formen liturgischer Gastfreundschaft und multireligiöse Feiern vor, die Pluralität ernst nehmen und Machtasymmetrien sichtbar machen.

Im Interview zeigt **Meltem Kulaçatan**, wie Intersektionalität hilft, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse differenziert zu analysieren, insbesondere mit Blick auf muslimische Frauen. Dabei werden Fragen von religiöser Diversität, Migration, Geschlecht und sozialer Lage miteinander verschränkt betrachtet.

Das dritte Kapitel fokussiert schließlich noch stärker auf die pädagogische Praxis und liefert **Impulse aus der Forschung für die Hochschuldidaktik**.

Tarek Badawia, **Said Topalović** und **Aida Tuhčić** stellen ausgewählte Teilergebnisse einer laufenden Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften vor. Ausgehend von dem empirischen Material begründen sie die Notwendigkeit einer *reflexiven Selbstverortung* der Lehrkräfte, die sowohl eine Auseinandersetzung mit

strukturell benachteiligenden Ausgangsbedingungen bei der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen impliziert als auch eine Befähigung für den Umgang mit gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen, institutionellen Unsicherheiten und konfrontativen Diskriminierungen intendiert.

Kim König arbeitet am Beispiel eines Schulbuches für Schüler:innen des 7./8. Jahrgangs an Gymnasien im Schulfach Evangelische Religion in Niedersachsen heraus, inwiefern die Analyse von Überschneidungssituationen für die Lehramtsausbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Joachim Willems zeigt an einem Interview auf, wie sich unterschiedliche diskriminierende Zuschreibungen und machtförmige Diskurse intersektional überschneiden. Dabei problematisiert er unterschiedliche Vorstellungen von Toleranz und die Funktion von Zuschreibungen, tolerant oder intolerant zu sein. Aufgaben und Fragen zu den Interview-Auszügen ermöglichen deren Einsatz als Unterrichtsmaterial in universitären Seminaren.

Betül Karakoç-Kafkas' Beitrag untersucht, wie Gender in der islamischen Religionspädagogik thematisiert wird und welche Ansätze eine gendersensible Lehre und Forschung unterstützen können. Dabei werden Genderbezüge theologischer und religionspädagogischer Literatur analysiert. Aufbauend auf ethnomethodologischen Überlegungen und dem Doing-Gender-Ansatz werden Perspektiven für Forschung und Lehre herausgearbeitet. Hiervon ausgehend werden mögliche religionspädagogische Herausforderungen dieser Ansätze reflektiert.

Zum Abschluss gilt unser Dank allen Autor:innen, deren Beiträge die Grundlage dieses Sammelbandes bilden. Einige dieser Beiträge wurden bereits auf der Tagung im Oktober 2024 vorgestellt, andere sind ausschließlich für die Veröffentlichung entstanden und erweitern den Band um weitere Facetten.

Ein ebenso großer Dank gilt den beiden Mitarbeiterinnen Amelie Marie Mühlenstädt und Gülbahar Erdem, die den Entstehungsprozess dieser Publikation auf vielfältige Weise unterstützt haben – sei es durch organisatorische Begleitung, redaktionelle Sorgfalt oder die verlässliche Koordination zahlreicher Details im Hintergrund. Ohne ihr tatkräftiges Engagement wäre die Veröffentlichung in dieser Form nicht möglich gewesen.

Literatur

- Drath, Hannah und Jan Woppowa. „Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs“. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30.2 (2022): 129 – 148. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/325/312> (21. Mai 2025).
- Emmerich, Marcus und Ulrike Hormel. *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Foroutan, Naika. *Die postmigrantisches Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript, 2021.
- Gärtner, Claudia und Britta Konz. *Kunst im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. <https://doi.org/10.14361/9783839475171>. Bielefeld: transcript, 2024.
- Gottburgsen, Anja und Christiane Gross. „Welchen Beitrag leistet ‚Intersektionalität‘ zur Klärung von Kompetenzunterschieden von Jugendlichen?“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 [Sonderheft] (2012): 86 – 110.
- Grümme, Bernhard. *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder, 2017.
- Jakobs, Monika. „Gender in Theologie und Religionspädagogik. Politisches Potenzial, neoliberale Fallen und selbstkritische Anfragen“. *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Hg. Judith Könemann. Ostfildern: Grünewald, 2013. 117 – 134.
- Jakobs, Monika, Irene Löffler-Mayer und Annette Rembold. *Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht*. Münster: Morgana Frauenbuchverlag, 1995.
- Klein, Stephanie. *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*. Stuttgart: Kohlhammer, 2000.
- Knauth, Thorsten und Maren A. Jochimsen Hg. *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster, New York: Waxmann, 2017.
- Knauth, Thorsten, Rainer Möller und Annebelle Pithan Hg. *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster, New York: Waxmann, 2020.
- Konz, Britta. „Problemaufriss und Forschungsstand“. *Kunst im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. Hg. Claudia Gärtner und Britta Konz. <https://doi.org/10.14361/9783839475171>. Bielefeld: transcript, 2024. 15 – 27.
- Konz, Britta. „Religionspädagogische Lebenswelthermeneutik. Zugänge zur sozialen Verortung“. *Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik*. Hg. Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner, Bernd Schröder, Henrik Simojoki und Jan Woppowa. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-164492-4>. Tübingen: Mohr Siebeck, 2025. 647 – 659.
- Konz, Britta und Stephanie Lerke. „Ich, Du, ein Wir! – Konturen einer diskriminierungssensiblen Gemeindepädagogik“. *Handbuch Gemeindepädagogische Praxisforschung*. Hg. Felicitas Held, Britta Lauenstein und Stefan van der Hoek. Stuttgart: Kohlhammer, 2024. 258 – 272.
- Konz, Britta und Ilona Raiser. „Unterrichtsdynamiken“. *Kunst im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. Hg. Claudia Gärtner und Britta Konz. <https://doi.org/10.14361/9783839475171>. Bielefeld: transcript, 2024. 139 – 168.
- Konz, Britta und Anne Schröter Hg. *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022.

- Kreckel, Reinhard. *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus, 1992.
- Leiprecht, Rudolf und Helma Lutz. „Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht“. *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Hg. Rudolf Leiprecht und Anne Kerber. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 2005. 218 – 234.
- Mecheril, Paul und Oscar Thomas-Olalde. „Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart“. *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Brigit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich und Cordula Weissköppel. Zürich: Pano und Nomos, 2011. 35 – 66.
- Pithan, Annebelte Hg. *Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts*. Göttingen u. a. 1997.
- Pithan, Annebelte, Silvia Arzt, Monika Jakobs und Thorsten Knauth Hg. *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009.
- Schlag, Thomas. „Rassismus“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Rassismus.200632>. 2019 (23. April 2025).
- Simojoki, Henrik. „Der unvollendete Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Repräsentation von Kindern in der Theologie“. *BThZ* 40 (2023): 117 – 138.
- Spies, Tina und Elisabeth Tuidet. „Subjektivierung und Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Entwurf einer intersektional-dekolonialen Subjektivierungsforschung“. *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Hg. Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuidet, Hella von Unger und Erol Yildiz. Bielefeld: transcript, 2022. 57 – 83.
- Theo-Web 2.2 (2003): Thema: *Feministische Religionspädagogik*. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02/> (23. April 2025).
- Uppenkamp, Vera. *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.
- Vieregge, Dörthe. *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster, New York: Waxmann, 2013.
- Walgenbach, Katharina. „Intersektionalität – eine Einführung“. *Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/>. 2012 (8. September 2025).
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2017a.
- Walgenbach, Katharina. „Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen“. *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Hg. Martin K.W. Schweer. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2017b. 587 – 605.
- West, Candace und Sarah Fenstermaker. „Doing Difference“. *Gender and Society* 9.1 (1995): 8 – 37.
- Willems, Joachim. „Religionistischer Rassismus und Religionsunterricht“. *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Hg. Karim Fereidooni und Nina Simon. Wiesbaden: Springer VS, 2021. 473 – 493.
- Willems, Joachim. „Diskriminierung / Rassismus“. *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*. Hg. Henrik Simojoki, Martin Rothgangel u. Ulrich H.J. Körtner. 3., komplett neu erarbeitete Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022. 107 – 117.
- Winker, Gabriele und Nina Degele. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript, 2009.

**1 Gesellschaftsanalytische Zugänge zu
Machtverhältnissen und intersektionalen
Dynamiken**

Astrid Messerschmidt

Intersektionale Bedingungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Migrationsgesellschaft und die Instrumentalisierung von Religion

Einleitung

Nationale Herkunft, soziale und kulturelle Zuordnungen bilden neben der Geschlechterkategorie machtvollere Unterscheidungsmuster. Die Gleichzeitigkeit dieser Unterscheidungen ist der Ausgangspunkt intersektionaler Forschung. Die Kategorie Religion wird dabei tendenziell wenig beachtet, ebenso wie die Ideologie des Antisemitismus. Zurückzuführen sind diese Schwerpunktsetzungen und Ausblendungen auf die Aufmerksamkeitsökonomien im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext.

Intersektionalität wird in den folgenden Ausführungen inklusiv verstanden, als Ansatz, gleichzeitig wirkende Unterscheidungen zu berücksichtigen und auf ungleiche Diskriminierungserfahrungen einzugehen. Die jeweilige Migrationspolitik, deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Selbstbilder sowie die spezifischen zeitgeschichtlichen Voraussetzungen, Rassismus und Antisemitismus in der Gegenwart anzusprechen, spielen dabei eine Rolle.

Intersektionalität und ihre gesellschaftlichen Kontexte

Im Zusammenhang der sozialen Kämpfe um eine Antidiskriminierungsgesetzgebung in den USA entwickelte die Rechtstheoretikerin und antirassistische Aktivistin Kimberlé Crenshaw bereits in den 1980er Jahren das Konzept der intersektionalen Wirkungen mehrdimensionaler Diskriminierungen (vgl. Crenshaw 1989). Insbesondere werden mit dem Intersektionalitätskonzept soziale Positionierungen durch die Kategorien von Race, Class und Gender betrachtet (vgl. Leiprecht und Lutz 2009, 189–190). Rassismus, Klassismus und Sexismus werden als zusammenhängende Praktiken in gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen analysiert und kritisiert. Crenshaw formulierte einen radikalen Einspruch gegen das Verdecken der spezifischen intersektionell wirkenden Diskriminierung Schwarzer

Frauen in der US-amerikanischen Rechtsprechung, ohne auf einen antidiskriminierungsrechtlichen Kontext reduziert werden zu können.

Während in Europa ein antimuslimischer Kulturrassismus zum Kernbestand neonationalistischer Bewegungen und Parteien gehört, knüpfen die US-amerikanischen Debatten um Intersektionalität an die Geschichte der schwarzen Bürgerrechtsbewegung an. Eine vergleichbare antirassistische Bewegung gab es im europäischen Kontext nicht. Doch innerhalb der deutschsprachigen Frauenbewegung wurde seit den 1990er Jahren über Rassismus und Antisemitismus nachgedacht. Die feministische politische Praxis war bereits zumindest in Teilen intersektional ausgerichtet, bevor der Begriff sich etablierte. Beispielsweise kann heute an die Geschichte eines „migrantischen Feminismus“ (Gutiérrez Rodríguez und Tuzcu 2021) und an feministische antisemitismuskritische Bündnisse (vgl. Dean 2017) erinnert werden, um diese Perspektiven gegen Tendenzen zu stärken, die Errungenschaften der Frauenbewegungen exkludierend gegen fremd gemachte Andere einsetzen.

Mit der Entfernung vom Kontext der US-amerikanischen antirassistischen Bewegungen hat sich im Umgang mit dem Konzept und Begriff der Intersektionalität eine „verdinglichende Rede“ entwickelt (Knapp 2013, 343), bei der der strukturelle Aspekt zum Verschwinden gebracht werden kann, so als handle es sich statt um vielschichtig verwobene Unterdrückungs- und Beherrschungsverhältnisse um das Zusammenwirken von gegebenen Eigenschaften. Das passiert einer Theorie, die an verschiedenen Orten rezipiert wird und sich auf dieser „Reise“ verändert – „Like people and schools of criticism, ideas and theories travel“ (Said 1983, 226). Lucy Chebout weist deshalb auf die Ausgangspunkte des Konzepts im *Black Feminism* und in der *Critical Race Theory* hin (vgl. Chebout 2011, 47) und auf „die Diskussion um Identitätspolitik“ (Chebout 2011, 50), in die Crenshaw sich einmischt und damit „intersectionality“ positioniert „as a way of mediating the tensions between assertions of multiple identity and the ongoing necessity of group politics“ (Crenshaw 1991, 1296). Die „multidimensionalen Erfahrungen Schwarzer Frauen“ (Marten und Walgenbach 2017, 159) bilden den Ausgangspunkt der Analyse, die darauf zielt, marginalisierten und unsichtbar gemachten Diskriminierungsverhältnissen die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Hierbei geht es nicht „um den Entwurf einer neuen Großtheorie“ (Marten und Walgenbach 2017, 161), sondern vielmehr um Interventionen in Rechtsprechung und Antidiskriminierungspraxis. Das Konzept bietet einen „Orientierungsrahmen“ (Marten und Walgenbach 2017, 167), der durch Offenheit, Kontroversen und Komplexität geprägt ist.

Die Fokussierung von Islam und Geschlecht in der deutschen Migrationsgesellschaft

Auf geschlechterbezogenen Feldern entfalten sich in Europa insbesondere anti-muslimische und islamfeindliche Ressentiments, die sich zu einem antimuslimischen Rassismus verdichtet haben. Sie richten sich sowohl gegen die europäischen Muslim:innen oder gegen Personen, die als muslimisch eingeordnet werden, als auch gegen deren Religion, die wie ein „identitäres Schicksal“ (Mecheril und Thomas-Olalde 2011, 37) betrachtet wird. Alles als islamisch Identifizierte wird dabei zu einem Gegenbild gemacht und gilt als das ganz Andere, das Fremde im Verhältnis zu einer imaginierten national-kulturellen Gemeinschaft. Dieses fremd gemachte Andere wird auffallend häufig mit der Kontrastierung von kulturalisierten Geschlechterverhältnissen verbunden. Aus dem Denken der Differenz, das charakteristisch für die sozial- und kulturwissenschaftliche Geschlechterforschung ist, wird dabei ein Denken der Identität gemacht. Diesen ausgrenzend wirkenden Denkmustern und Gegenbildern stehen fundamentalistische Besetzungen des Islams als Religion gegenüber, welche einschließend auf muslimische Frauen in der Migrationsgesellschaft wirken. Da das Bild des Islams in Deutschland sehr homogen gezeichnet wird, kommen die unterschiedlichen Auffassungen über islamische Religiosität und Lebensformen kaum zur Sprache. Es dominiert ein zutiefst konservatives Bild, das dazu beiträgt, bestehende Auffassungen der Dominanzgesellschaft über den Islam als einheitlich aufgefasste Religion und die Muslim:innen als homogene Bevölkerungsgruppe immer wieder zu bestätigen. Wenn Religion identitär instrumentalisiert wird, so widerspricht das der im Begriff der Religion angelegten Bezogenheit auf etwas, über das nicht verfügt werden kann und das sich der Identifizierung entzieht. Das Judentum und das Christentum beinhalten in ihren Schriften eine Zurückhaltung, das Göttliche zu bezeichnen und den Namen Gottes auszusprechen. Die eigene Identität und das Verhältnis zu Gott gelten nicht als gesichert, was insbesondere im Judentum und seiner Erzähltradition zum Ausdruck kommt. „Die jüdische Kultur ist eine sich selbst reflektierende Kultur, und jüdisches historisches Bewusstsein ist der Ausdruck dieser Selbstreflexion“ (Goodman-Thau 2018, 225). In Teilen eines orthodoxen Judentums wird demgegenüber die Religion national-identitär besetzt und verliert jede Selbstreflexion.

Mit anderen Ausgangspunkten und doch ähnlichen Effekten wird im Kontext von europäischer Migrationspolitik die Kategorie der Religion für nationale Identität beansprucht und bei Bedarf ausgrenzend eingesetzt. Dabei wird die Geschlechterkategorie immer dann zum Thema gemacht, wenn es darum geht, ein nationales Selbstbild aufgeklärter Fortschrittlichkeit zu behaupten. Kontrastiert wird diesem emanzipierten Selbstbild das Fremdbild der muslimischen Frau als

Ausdruck kultureller Rückständigkeit und religiöser Unterdrückung bzw. des muslimischen Mannes als Frauenfeind oder als aggressiver Junge (vgl. Fegter 2013). Ungerechte oder gewalttätige Verhältnisse zwischen den Geschlechtern werden in der Folge dieser kulturalistischen Kontrastierung auf die muslimische Minderheit projiziert. Dabei kommt es zu einer Kontrastierung in sich homogener kultureller Einheiten, die zudem bevorzugt mit genetischen Charaktereigenschaften in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Karakaşoğlu 2009, 297).

Bereits die erziehungswissenschaftliche Studie *„Viele Welten leben“* (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2005), die quantitativ angelegt war, hatte ein sehr facettenreiches Bild junger Musliminnen in Deutschland gezeichnet. Die „wenig alarmierenden Befunde“ (Karakaşoğlu und Kul 2014, 123), die auf eine deutliche Bildungs- und Berufsorientierung der Mädchen und jungen Frauen hinweisen sowie auf ein „eher egalitäres Geschlechterrollenbild“ (Karakaşoğlu und Kul 2014, 123), sind erstaunt zur Kenntnis genommen worden. Doch können sie die „öffentlich-etablierte Einschätzung über die unterdrückte Lebenslage der Frau im ‚Islam‘ nicht irritieren“ (Karakaşoğlu und Kul 2014, 124). Die „Ethnisierung patriarchaler Verhältnisse“ (Karakaşoğlu und Kul 2014, 125) ist in vielen Bereichen ein Garant für öffentliche Aufmerksamkeit. Bildungsaufstiege junger Frauen mit Migrationsgeschichte finden dagegen weniger Beachtung. Doch Bildung spielt im Migrationsprozess und insbesondere im „familiären Migrations- und Aufstiegsprojekt“ eine zentrale Rolle (Karakaşoğlu und Kul 2014, 131).

Komplementär zu den wenig realitätshaltigen Bildern über muslimische Mädchen und junge Frauen als unterdrückt, konzentriert sich die auch in Teilen der pädagogischen Praxis vorherrschende Wahrnehmung junger muslimischer Männer und Jugendlicher auf deren patriarchale Einstellungen. Sie erscheinen als besonders aggressiv und bedrohlich. Maskuline Normen einer quasi natürlichen Aggressivität von Jungen und Männern werden mit Besonderheiten ausgestattet, wenn es um die ethnisierbaren ‚anderen‘ Jungen und Männer geht. Wo in einer zweigeschlechtlichen Ordnung ein gewisses Maß an Aggressivität den männlichen Jugendlichen wie den erwachsenen Männern eher zugestanden und sogar erwartet wird, begegnen den im deutschen Diskurs oft als ‚türkisch-muslimisch‘ oder inzwischen eher als ‚arabisch-muslimisch‘ markierten Jungen und Männern Assimilationsforderungen (vgl. Fegter 2013, 27). Wenn es um eine „ethnisch markierte Jungenmännlichkeit“ (Fegter 2013, 33) geht, wird Gewalttätigkeit als „Ausdruck einer ‚Macho-Kultur‘ bestimmt, die zugleich als Import markiert und an eine türkische sowie südeuropäische Herkunftskultur gebunden wird“ (Fegter 2013, 34). In beiden Diskursen wird Männlichkeit mit Dominanz verbunden, nur erscheint sie in dem Diskurs um die „Krise der Jungs“ als geradezu erstrebenswert, während sie im Diskurs um männliche, türkisch-muslimische Jungen als bedrohlich repräsentiert wird. Den als fremd markierten „Jungmännern“ bleibt der „Kind-Status diskursiv

versagt“ (Fegter 2013, 38). In beide Formen männlicher Repräsentation sind hegemoniale und heteronormative Muster eingewoben.

Im Zuge der fluchtbedingten Einwanderungsprozesse 2015 und danach etablierte sich gegenüber geflüchteten Männern eine „Gefahrenperspektive“ (Scheibelhofer 2018, 70). Doch diese Perspektive beschränkt sich nicht auf die neu ankommenden Bürgerkriegs- und Armutsflüchtlinge, sondern betrifft auch die bereits anwesenden, teilweise eingebürgerten und seit mehreren Generationen im Land lebenden Arbeitsmigranten und deren Nachkommen. Zurückgegriffen wird auf „orientalisierende Bilder über archaisch fremde Kultur und Religion“ einerseits und andererseits auf „das objektivierende Bild einer Gastarbeitermännlichkeit, die sich ob des zurückgezogenen Lebens nach der Migration kaum weiterentwickelt habe“ (Scheibelhofer 2018, 72). So verbinden sich Vorstellungen von „gefährlichen männlichen Geflüchteten einerseits und archaischen muslimischen Patriarchen andererseits“ (Scheibelhofer 2018, 72). Beide Vorstellungsmuster sind heteronormativ und von hegemonialer Männlichkeit geprägt. Männliche Sexualität wird darin als unbeherrschbar repräsentiert. Der rückständige Patriarch steht darin für eine „schlechte Diversität“ (Scheibelhofer 2018, 73).

Das Dilemma der sichtbar muslimischen Frau

Komplementär zur Repräsentation muslimisch-männlicher Gefährlichkeit verläuft der dominanzgesellschaftliche Umgang mit muslimischen Frauen, insbesondere dann, wenn sie dieses Moment ihrer kulturellen Zugehörigkeit durch Kleidung sichtbar machen. Die Ausgrenzung verschleierter oder den Hijab tragender Frauen aus Bildungsinstitutionen macht deutlich, dass es bei diesen Maßnahmen nicht um Integration geht. „Vielmehr liegt es nahe, dass dahinter eine Angst vor Überintegration“ steht (Hadj-Abdou 2012, 49). Denn gerade dann, wenn diese Frauen die Zugehörigkeit zur Gesellschaft durch ihren Wunsch auf Teilnahme an Bildung artikulieren, werden sie zum Problem. Solange sie am Rande der Gesellschaft stehen und nur in einfachen Berufen ohne oder mit geringer Ausbildung tätig sind, wie beispielsweise im Putzgewerbe, sind sie nicht auffällig. Erst ihr Aufstieg in bessere Positionen rückt sie ins Licht der Öffentlichkeit. Der Integrationserfolg von Minderheiten und migrantisch Positionierten ist ein Faktor bei der Popularisierung von Migrationsabwehr und Kulturrassismus. Im Zusammenhang mit der Geschlechterordnung wird dies besonders deutlich, wenn Frauen kulturelle Minderheitenrechte bei gleichzeitiger Beanspruchung der Gleichberechtigung einfordern. Nirgendwo wird dieses Muster so drastisch sichtbar wie beim Umgang mit islamisch gekleideten Frauen. Ihr Anspruch auf Zugehörigkeit mit gleichzeitig

lebbarer Differenz wird immer noch als Provokation empfunden. Sie sollen fremd bleiben.

So befindet sich die muslimische Frau zwischen kulturrassistischer Ausgrenzung und konservativ-religiöser Eingrenzung nicht nur „am Rande der Gesellschaft“ (Messerschmidt 2020, 79), sondern in einer undefinierten diffusen Zwischenposition. Die Muslimin zeichnet die gesellschaftliche Rolle aus, in der die liberale Weltsicht der westlichen Länder auf die von der Dominanzgesellschaft vorausgesetzten konservativen Einstellungen der muslimisch-religiösen Gemeinschaft trifft. Sie verkörpert die Antwort auf die strengen Erwartungshaltungen beider Seiten, tritt dabei in einen inneren Konflikt und entlarvt bei der Auflösung dieses Konflikts die problematischen Schnittstellen dieser Kollision (vgl. Amir-Moazami 2016) – die nicht umgesetzte Säkularität der Dominanzgesellschaft und ihre Erwartungen an religiös definierte Andere, sich zu assimilieren. Gleichgültig ob die Muslimin verhüllt ist oder entschleierte, ihre Entscheidung wird zum Gegenstand gesellschaftlicher Debatten. So oszilliert ihre Erscheinung zwischen Anpassung und Abgrenzung, zwischen kultureller Bewahrung und Selbstbestimmtheit, zwischen Verhüllung und Enthüllung. Sie ist keines von beidem, oder eher: beides zugleich.

Die lange Geschichte des Fremdmachens und Fremdbleibens integrierter und sogar assimilierter Anderer ist in Deutschland an der Geschichte der deutschen Jüdinnen und Juden ablesbar. In der ideologischen Struktur unterscheidet sich der Antisemitismus jedoch vom Rassismus und kann nicht darunter subsummiert werden.

Antisemitismus und Rassismus

Die intersektionale Reflexion von Diskriminierungsverhältnissen bliebe unvollständig ohne die Auseinandersetzung mit den antisemitischen Praktiken der Besonderung, Gewalt und Grenzziehung zwischen einem national definierten Wir und einem jüdisch definierten, fremdgemachten Anderen. „Antisemitismus stellt eine Weltanschauung, eine Gefühlslage, ein Handlungsrepertoire und eine Leidenschaft der Jagd und Verfolgung dar“ (Schäuble 2017, 547), die aus dem religiös begründeten Antijudaismus hervorgegangen ist, der das Judentum als archaische und gewaltvolle Religion repräsentierte.

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus bleibt unzureichend, wenn dieser als eine Form des Rassismus aufgefasst wird, verfehlt das doch die Besonderheit des Antisemitismus und der spezifischen Vernichtungsideologie, wie sie im zwanzigsten Jahrhundert im Kontext des Nationalsozialismus angewendet worden ist. Zugeschrieben wurde den zu Feinden erklärten und unter dem Blickwinkel der

Projektion betrachteten Juden die Macht der Zersetzung einer gemeinschaftlichen Ordnung. Gegenüber den ideologischen Mustern des Rassismus, die auf der Entwertung des Anderen beruhen, kommt es beim Antisemitismus zu einer „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, 221), indem ein übermächtiges Feindbild geschaffen wird. Der Rassismus strebt eine ethnopluralistische, d. h. nach kulturellen Zuordnungen vorgenommene Teilung der Welt an, der Antisemitismus strebt als Ideologie die Vernichtung des Anderen an, um sich von den Zumutungen einer komplexen Welt zu befreien. Rassismus zeigt sich als Programm der Trennung und enthält in seiner Geschichte zugleich vernichtende Praktiken im Kontext des Kolonialismus. Antisemitismus führt die Idee der Vernichtung immer schon mit sich; in seiner religiösen Vorgeschichte des Antijudaismus ist das Konzept der Auslöschung des Anderen bereits angelegt. „Der völkische Antisemitismus will von der Religion absehen. Er behauptet, es gehe um Reinheit von Rasse und Nation“ (Horkheimer und Adorno 1994 [1947], 185).

Den Antisemitismus betrachtet Karin Stögner als „von anderen wesensverwandten Ideologien durchdrungen“ und verweist auf „Nationalismus, Sexismus/Antifeminismus/Homophobie und Rassismus/Ethnozentrismus“ (Stögner 2017, 29). Antisemitismus und Sexismus sind nach Stögner besonders eng verbunden, da beide „naturbildzentriert“ seien (Stögner 2017, 30). Die Abweichung vom Natürlichen, die mit dem Jüdischen als Ausdruck von „Urbanität, Modernität, Intellektualität, Kosmopolitismus und Internationalismus“ (Stögner 2017, 30) in Verbindung gebracht wird, drücken auch emanzipierte, gebildete, kinderlose oder anderweitig von ihrer ihnen zugeordneten natürlichen Bestimmung abweichende Frauen aus. Wer die Geschlechterbinarität unterläuft, steht im Verdacht, triebgesteuert zu sein und ein parasitäres Leben zu führen – beides Projektionsfiguren, die antisemitisch eingesetzt werden, wie auch gegen Homosexuelle oder gegen diejenigen, die der heterosexuellen Familienordnung nicht entsprechen. „Der binäre Code von männlich und weiblich und die damit verbundene vereindeutigte Geschlechtsidentität ist aber ein wesentlicher Bestandteil völkischer Selbstvergewisserung.“ (Stögner 2017, 35) Er steht für Natur als Garantin einer nicht hinterfragbaren Ordnung. Auf der ideologietheoretischen Ebene lassen sich somit Analogien zwischen Sexismus und Antisemitismus ausmachen, historisch sind jedoch beide sehr unterschiedlich gelagert, weshalb Vergleiche zu keinerlei Gleichsetzung führen können und dürfen.

Das Element des Bedrohlichen nimmt im antisemitischen Denken einen wichtigen Platz ein. Juden¹ erscheinen im antisemitischen Denken als Repräsen-

1 Gemeint ist hier die durch Projektion erzeugte Figur des Juden und eben nicht eine jüdische

tanten der Moderne und somit als Zerstörer einer irgendwie besseren und heileren Vergangenheit in einer überschaubaren Gemeinschaft. Die Moderne wirkt gegenüber diesem phantasierten Früher abstrakt und bedrohlich, und die Juden werden als Agenten dieser durch Kapital und Spekulation funktionierenden Welt angesehen. Sie werden einem Phantasma von Macht und Verschwörung zugeordnet, das sich vom kolonialrassistischen Denken unterscheidet. Im Kolonialismus galten die nichteuropäischen Anderen als unterlegen, weniger kreativ sowie als ungebildet und eben deshalb missionierungsbedürftig. Die koloniale Rassekonstruktion diente der Rechtfertigung von Ausbeutung und Versklavung. Da die kolonialen Eroberungen zeitgleich mit den bürgerlichen Revolutionen und der europäischen Aufklärung vorstättengingen, mussten die Europäer:innen eine Erklärung dafür finden, „warum sie einem Großteil der Erdbevölkerung den Status des Menschseins absprachen, obwohl sie doch gerade alle Menschen zu freien und gleichen erklärt hatten“ (Rommelspacher 2009, 25–26). Um das Gegenüber ganz und gar fremd und ungleichwertig darzustellen, wurden soziale Differenzen naturalisiert und die so markierten Anderen als Gruppen aufgefasst, in sich homogen und ohne jede Individualität – den Tieren näher als den Menschen. Gemeinsamkeiten von Antisemitismus und kolonial geprägtem Rassismus liegen in der Behauptung einer abstammungsbezogenen Reinheit; Unterschiede in der pseudoreligiösen Aufladung des Antisemitismus mit Erlösungsideen (vgl. Friedländer 1998, 101–102). Der auf die totale Vernichtung zielende völkische Antisemitismus des NS war von dieser Idee geleitet.

Hinsichtlich der intersektionalen Wirkungen von Rassismus und Antisemitismus und der Kritik an beidem erinnert Jihan Jasmin Dean an die „community-übergreifende Form der Bündnispolitik“ nach 1989 (Dean 2017, 101, kursiv im Original). Nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten bildeten sich „Bündnisse zwischen jüdischen und anderen rassifzierten Communities“ (Dean 2017, 101), die auf den renationalisierenden Diskurs nach dem Mauerfall reagierten. Dabei traten verschiedene Schwierigkeiten für eine solidarische Auseinandersetzung mit beiden Komplexen auf. Hinsichtlich des Antisemitismus ging es häufig eher um den Antisemitismusvorwurf und dessen Angemessenheit oder Unangemessenheit als um die Antisemitismuserfahrungen selbst. Zudem stand schnell die „Haltung zum Israel-Palästina-Konflikt“ auf der Tagesordnung (Dean 2017, 103). Gefordert ist bis heute eine kritische und selbstkritische Auseinandersetzung in mehrere Richtungen. Nach dem Mauerfall war für viele minorisierte und rassifizierte Communities ein „subjektives Bedrohungsgefühl“ entstanden (Dean 2017,

Person, weshalb sich eine genderbezogene Schreibweise erübrigt und an dieser Stelle unangebracht ist.

108). Zugleich stellte sich die Situation hinsichtlich der Einwanderungsregelungen sehr ungleich dar. Von staatlicher Seite gab es ein starkes Interesse, postsowjetischen Jüdinnen und Juden die Einreise zu ermöglichen, während gleichzeitig andere Zufluchtsuchende daran gehindert wurden. Der deutsche Staat wollte der Welt beweisen, dass er sich von seiner genozidalen Vergangenheit löst. Doch die jüdischen Einwandernden waren mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert wie auch andere Gruppen in die Bundesrepublik Immigrierender. Dennoch wird die Situation von Jüdinnen und Juden in Deutschland kaum in die Debatten um Migration einbezogen, obwohl „jüdische Communities stark durch Erfahrungen der Migration und des Exils geprägt sind“ (Dean 2017, 112).

Antiziganistischer Rassismus

Im Antiziganismus, der als eine Form des Rassismus gegen Sinti:ze und Rom:nja aufzufassen ist, verbinden sich die nie verschwundenen biologistischen Auffassungen genetischer Minderwertigkeit mit kulturalistischen Elementen, die eine vermeintlich ‚fremde Kultur‘ markieren. Wer in antiziganistischer Form als kulturell fremd identifiziert wird, gilt als rückständig, worin ein koloniales Muster im Umgang mit fremd Gemachten sichtbar wird. Demgegenüber gelten im Antisemitismus die zu Fremden gemachten Juden vor allem als gefährlich, worin ein durch den Nationalsozialismus geprägtes völkisches Muster von Gemeinschaft erkennbar wird, bei dem die eigene Gruppe als moralisch überlegen, aber zugleich als bedroht durch angeblich hinterhältige Gegner:innen repräsentiert wird. Beide Muster, die als postkolonial und postnationalsozialistisch zu differenzieren sind, wirken auf die zu Fremden gemachten europäischen Sinti:ze und Rom:nja. Hier vermischen sich kolonial-rassistische Muster der Abwertung mit Bildern der Gefahr. Sie werden zugleich als rückständig und defizitär wie auch als national unzugehörig markiert. Der koloniale Rassismus ist mit materiellen Ausbeutungsinteressen und einem hohen materiellen Gewinn der Kolonialmächte verbunden gewesen. Abgesehen von den Praktiken der Zwangsarbeit trifft dies nicht in gleicher Weise auf Antiziganismus und Antisemitismus zu. Hierbei geht es weniger um den „realen materiellen Vorteil“, sondern um einen „psychischen Gewinn“ (End 2016, 56). Im europäischen Selbstbild einer zivilisatorischen Überlegenheit findet sich dieser Gewinn ebenfalls. Im Unterschied zum kolonialen Rassismus bezieht sich die Geschichte des Antiziganismus, analog zum Antisemitismus, auf die Vorstellung von einem Feind im nationalen Innenraum.

Antisemitismus und Antiziganismus bilden Elemente eines national-bürgerlichen Codes, dessen Konturen sich durch Gegenbilder ergeben. In beiden Denkmustern wird jeweils eine Gruppe konstituiert, der eine „unveränderliche We-

sensart“ (Engbring-Romang 2001, 28) zugeschrieben wird. Markus End spricht von der „Sinnstruktur des Antiziganismus“ (2012, 5), mit der ein *„direkter Gegensatz zur Wir-Gruppe“* (2012, 5, kursiv im Original) beschrieben wird. Diese Wir-Gruppe würde sich durch „den Einschluss von ‚Zigeunern‘ verändern oder auflösen“ (End 2012, 5). Die Angst vor dem Uneindeutigwerden eines nationalistisch und rassistisch konstituierten Wir findet sich auch in der ideologischen Struktur des völkischen Antisemitismus, der Juden als parasitär positioniert hat. Beide Muster beruhen auf Ordnungen der Reinheit, die im modernen Rassismus mörderische Praktiken legitimiert haben. Analog zum Antisemitismus zeigt sich der Antiziganismus im „Ausfall der Reflexion“ (Horkheimer und Adorno 1994 [1947], 199). Festgehalten werden die tradierten Muster der Stereotypisierung, auch wenn sie „keinen festen Halt an der Realität“ (Horkheimer und Adorno 1994 [1947], 199) finden. Das paranoide Symptom, das Horkheimer und Adorno in ihrer Antisemitismusanalyse herausarbeiten, ist im Antiziganismus jedoch anders gelagert. Es handelt sich hier nicht um die Angst, von einem übermächtigen und hinterhältigen Gegner verfolgt zu werden, sondern eher um ein dem Ekel gleichkommendes Unbehagen. Der Antisemitismus enthält die Vorstellung einer Figur des ‚Juden‘, die übermächtig, klug und in der Lage ist, Einfluss auszuüben. Demgegenüber beinhaltet der Antiziganismus eher die Vorstellungen von Minderwertigkeit und Unanständigkeit. Beide ideologischen Muster bauen Gegenbilder zum Eigenen auf, die genutzt werden können, um sich selbst als ehrlich, anständig und leistungsbereit zu repräsentieren.

Die den fremd gemachten Sinti:ze und Rom:nja zugeschriebene Bedrohlichkeit wird allerdings im Unterschied zum Antisemitismus nicht auf eine gefährliche Überlegenheit zurückgeführt, sondern eher mit Vorstellungen unrechtmäßiger Aneignung von Eigentum verbunden. Die von politischen Herrschaftskonstellationen bedingte Geschichte ihrer Ausgrenzung, Vertreibung und Staatenlosigkeit wird in diesen Denkmustern zu einer kulturellen Eigenschaft umgedeutet (Messerschmidt 2019).

Bewusstseinsvermittlung gegen Ausgrenzung

In den gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen kommt es für die Bildungsarbeit darauf an, sowohl die Spezifik der Denkmuster zu vermitteln, die aus bestimmten Anderen Fremde machen, als auch deren Verworfenheiten zu reflektieren.

Die Geschlechterforschung bietet dafür Grundlagen, weil sie die Geschlechterverhältnisse in Zusammenhängen mit historisch bedingten Klassen- und Rasenverhältnissen vorfindet und diese Zusammenhänge aufgegriffen hat und re-

flektiert. Wie sie sich heute unter Bedingungen global-kapitalistischer Vergesellschaftung darstellen, ist zum Gegenstand von Forschung und Bildungsarbeit zu machen. Deren normativer Horizont besteht darin, die gleichberechtigte Partizipation in den gesellschaftlichen Institutionen zu erweitern und für die Gleichzeitigkeit von Differenz und Egalität einzutreten. Die Bildungsinstitutionen sind ganz wesentlich an der Vermittlung von Zugehörigkeitsordnungen beteiligt und tragen zur „Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata“ bei (Mecheril 2016, 20). Sie haben insofern großen Einfluss auf die gesellschaftlichen Selbstbilder und darauf, ob die Tatsache der Migration darin integriert wird oder ob diese etwas Äußeres bleibt, das es lediglich zu organisieren und zu regulieren gilt (vgl. Messerschmidt 2020, 121–122).

Die oftmals aufgeregten Debatten über Migration betrachtet Aladin El-Mafaalani als einen paradoxen Ausdruck gelungener Integration. Gerade der Bildungsaufstieg der Kinder der Arbeitsmigrant:innen stehe dafür, auch wenn diesem immer wieder Hindernisse in den Weg gestellt worden seien.

Integration führt zu einer stärkeren Wahrnehmung und Thematisierung von Diskriminierung. Ein paradoxer Effekt, den man überall wiedererkennt. Die Teilhabechancen verbessern sich, und gleichzeitig wird viel mehr über Diskriminierung geklagt und diskutiert als vorher. (El-Mafaalani 2018, 109–110)

Ein Ausdruck dieser Entwicklung ist die gestiegene Problematisierung diskriminierenden Sprechens und ausgrenzender rechtlicher Regelungen gegenüber geschlechtlichen, sexuellen, nationalen, kulturellen und weiteren Minderheiten. Konflikte um sexistische und rassistische Bezeichnungen zeigen an, wie sich die gestiegene Komplexität der Gesellschaft in der Sprache widerspiegelt. Immer mehr Teile der Gesellschaft fordern Repräsentation ein. Geschlechtliche und sexuelle Lebensformen, die bisher kaum sprachliche und damit auch rechtliche Repräsentation erfahren haben, werden öffentlich sichtbar; migrantische Präsenz ist in vielen Institutionen selbstverständlich geworden. Differenz wird lebbar, begleitet von Konflikten und Abwehrreaktionen. Auch im Bildungsbereich ergibt sich ein disparates Bild. Neben einer gewachsenen Vielfalt an diskriminierungskritischen und diversitätsorientierten Konzepten bestehen nach wie vor Defizitsichtweisen und Idealvorstellungen von Homogenität in den pädagogischen Institutionen. Verschiedenheit wird zugleich begrüßt wie abgewehrt. Es ist sinnlos, entweder von gesellschaftlicher Öffnung oder von Schließung auszugehen, beides findet gleichzeitig statt. Die Vielfalt der Religionen, ihrer Traditionen und Ausdrucksformen, ebenso wie die Geschichte ihrer Instrumentalisierungen bieten Ausgangspunkte für eine kritische Intersektionalität gegen identitäre Politiken.

Literatur

- Amir-Moazami, Schirin. „Dämonisierung und Einverleibung. Die ‚muslimische Frage‘ in Europa“. *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Hg. María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril. Bielefeld: transcript, 2016. 21 – 39.
- Boos-Nünning, Ursula und Yasemin Karakaşoğlu. *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 2005.
- Chebout, Lucy N. „Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory“. *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Hg. Sandra Smykalla und Dagmar Vinz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2011. 43 – 57.
- Crenshaw, Kimberlé. „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“. *The University of Chicago Legal Forum* 140 (1989): 139 – 167.
- Crenshaw, Kimberlé. „Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color“. *Stanford Law Review* 43.6 (1991): 1241 – 1299.
- Dean, Jihan Jasmin. „Verzwickte Verbindungen: Eine postkoloniale Perspektive auf Bündnispolitik nach 1989 und heute“. *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Hg. Meron Mendel und Astrid Messerschmidt. Frankfurt a.M., New York: Campus, 2017. 101 – 129.
- Eckmann, Monique. „Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder“. *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Hg. Fritz Bauer Institut und Jugendbegegnungsstätte Anne Frank. Frankfurt a.M., New York: Campus, 2006. 210 – 232.
- El-Mafaalani, Aladin. *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2018.
- End, Markus. „Bilder und Sinnstruktur des Antiziganismus. Begriff und Forschungsansatz“. *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen* 18.1 (2012): 3 – 8.
- End, Markus. „Die Dialektik der Aufklärung als Antiziganismuskritik. Thesen zu einer kritischen Theorie des Antiziganismus“. *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Hg. Wolfram Stender. Wiesbaden: Springer VS, 2016. 53 – 94.
- Engbring-Romang, Udo. *Die Verfolgung der Sinti und Roma in Hessen zwischen 1870 und 1950*. Frankfurt a.M.: Brandes und Apse, 2001.
- Fegter, Susann. „Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern. Oder: Wie männliche Aggressivität Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ordnet“. *Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen*. Hg. Isabell Diehm und Astrid Messerschmidt. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2013. 23 – 41.
- Friedländer, Saul. *Das Dritte Reich und die Juden. Die Jahre der Verfolgung: 1933 – 1939*. München: Beck, 1998.
- Goodman-Thau, Eveline. *Vom Archiv zur Arche. Geschichte als Zeugnis*. Bodenburg: Edition AV, 2018.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación und Pinar Tuzcu. *Migrantischer Feminismus in der Frauenbewegung in Deutschland (1985 – 2000)*. Münster: edition assemblage, 2021.
- Hadj-Abdou, Leila. „Geschlechtergleichheit oder Recht auf kulturelle Differenz? Die Politisierung der Frage der Geschlechtergleichheit, eine Herausforderung für egalitäres Denken“. *Migration und*

- Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Hg. Eva Hausbacher, Elisabeth Klaus, Ralph Poole, Ulrike Brandl und Ingrid Schmutzhart. Wiesbaden: Springer VS, 2012. 41 – 61.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. „Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung“. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Hg. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus, 1994 (1947). 177 – 217.
- Karakaşoğlu, Yasemin. „Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten“. *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hg. Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: Springer VS, 2009. 289 – 304.
- Karakaşoğlu, Yasemin und Aysun Kul. „Dialektik eines Stereotyps? Zur (Un)Sichtbarkeit weiblicher Subjektpositionen und ihrer Bildungserfolge in der Migrationsgesellschaft“. *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Hg. Paul Mecheril. Bielefeld: transcript, 2014. 121 – 141.
- Knapp, Gudrun Axeli. „Zur Bestimmung und Abgrenzung von Intersektionalität – Überlegungen zu Interferenzen von ‚Geschlecht‘, ‚Klasse‘ und anderen Kategorien sozialer Teilung“. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 24.3 (2013): 341 – 354.
- Leiprecht, Rudolf und Helma Lutz. „Rassismus – Sexismus – Intersektionalität“. *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Hg. Claus Melter und Paul Mecheril. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2009. 179 – 198.
- Marten, Eike und Katharina Walgenbach. „Intersektionale Diskriminierung“. *Handbuch Diskriminierung*. Hg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel. Wiesbaden: Springer VS, 2017. 157 – 171.
- Mecheril, Paul. „Migrationspädagogik – ein Projekt“. *Handbuch Migrationspädagogik*. Hg. Paul Mecheril. Weinheim: Beltz, 2016. 8 – 30.
- Mecheril, Paul und Oscar Thomas-Olalde. „Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart“. *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Brigit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich und Cordula Weissköppel. Baden-Baden: Nomos, 2011. 35 – 66.
- Messerschmidt, Astrid. „Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung“. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/40626-kontexte-des-antiziganismus-und-perspektiven-antiziganismuskritischer-bildung.html. Beltz, 2019 (7. November 2024).
- Messerschmidt, Astrid. *fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Wien: Löcker, 2020.
- Rommelspacher, Birgit. „Was ist eigentlich Rassismus?“ *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Hg. Claus Melter und Paul Mecheril. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2009. 25 – 38.
- Said, Edward. „The world, the text, and the critic“. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, 1983. 226 – 247.
- Schäuble, Barbara. „Antisemitische Diskriminierung“. *Handbuch Diskriminierung*. Hg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel. Wiesbaden: Springer VS, 2017. 545 – 564.
- Scheibelhofer, Paul. *Der fremd-gemachte Mann. Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext*. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Stögner, Karin. „Intersektionalität von Ideologien – Antisemitismus, Sexismus und das Verhältnis von Gesellschaft und Natur“. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 41.2 (2017): 25 – 45.

Simone Hiller

Der öffentliche Diskurs zu islamischem Religionsunterricht 1992 – 2021: Ein ambivalenter Ort von (Anti-)Diskriminierung

Einführung

Religionsunterricht als ordentliches Schulfach an Schulen in Deutschland ist durch seinen religionsverfassungsrechtlichen Status eine zentrale Schnittstelle zwischen staatlich-politischen und religiösen Werten sowie Institutionen. Durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere durch wachsende (trans-)religiöse bzw. weltanschauliche Pluralität, steht konfessioneller Religionsunterricht zunehmend unter Veränderungsdruck. Eine schon vor Jahrzehnten angestoßene Reaktion ist die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts. Über diesen bzw. verwandte Konzepte wie Islamunterricht und Islamkunde wurde und wird in der Bundesrepublik Deutschland spätestens seit den 1980er Jahren nachgedacht (vgl. z.B. Scheinhardt 1986). Religionsunterricht ist in Deutschland also religionsverfassungsrechtlich zentral, gesellschaftlich teilweise angefragt und konfrontiert mit einer Handlungsnotwendigkeit für muslimische Schüler:innen. Wie islamischer Religionsunterricht in Deutschland gestaltet wird, betrifft zuerst muslimische Schüler:innen, wirft zugleich aber auch grundlegende Fragen für das Verständnis und die Zukunft des Religionsunterrichts insgesamt auf.

Den poststrukturalistisch geprägten sozialwissenschaftlichen „Grundkonsens darüber, dass die Beziehungen der Menschen zur Welt durch kollektiv erzeugte symbolische Sinnsysteme oder Wissensordnungen vermittelt werden“ (Keller 2011a, 7), zugrunde legend, stellt die Debatte zu islamischem Religionsunterricht einen Diskurs dar, der das Wirklichkeitsverständnis einer Gesellschaft konstituiert, wie es in ihrer Sprache zum Ausdruck kommt. Entsprechend wurde die Frage, welche Diskurse zu islamischem Religionsunterricht in Deutschland herrschen, in einer religionspädagogischen Diskursforschung adressiert: Analysiert wurde ‚der öffentliche Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in Deutschland‘ anhand von Presstexten der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ)* und der *Süddeutschen*

Zeitung (SZ) im Zeitraum 1992–2021.¹ Ohne dass es der Fokus der Untersuchung gewesen wäre, zeigte sich im Diskurs verschiedentlich Diskriminierung von *Muslim:innen*.² Im vorliegenden Beitrag werden daher Hintergrund, Vorgehensweise und Ergebnisse dieser Untersuchung referiert und auf Diskriminierung hin fokussiert: (Inwiefern) Enthält der öffentliche Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in Deutschland diskriminierende und intersektionale Strukturen?

An eine Kontextualisierung von *Islam* und islamischem Religionsunterricht in Deutschland (erster Teil) schließt sich eine Darstellung des Hintergrundes und der Methode der zugrundeliegenden Studie (zweiter Teil) sowie von deren Ergebnissen (dritter Teil) an, um davon ausgehend Diskriminierung und Intersektionalität im öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in Deutschland in den Blick zu nehmen.

Islam und islamischer Religionsunterricht in Deutschland

Die Einführung islamischen Religionsunterrichts in Deutschland³ wird allgemein als Reaktion auf die wachsende muslimische Bevölkerung in Deutschland beschrieben (vgl. Ucar und Saglam 2012, 13; Engin 2016, 369; Ulfat 2021b, 85). Obwohl muslimisches Leben in Deutschland weit vor dieser Arbeitsmigration eine Rolle

1 Die vorliegende Analyse beruht auf der Dissertationsschrift der Autorin (vgl. Hiller 2023) und führt diese mit Fokus auf Diskriminierung und Intersektionalität weiter.

2 Es liegt im Wesen von Diskursen, dass nicht über sie gesprochen werden kann, ohne sich an ihnen zu beteiligen und also zu ihnen beizutragen. Ein Verzicht auf diskursiv geprägte Begriffe (oder auch Handlungen) ist nicht möglich. Um transparent zu halten, dass die Verwendung von Begriffen keine Festlegung auf das damit verbundene diskursive Konzept ist, werden die Begriffe *Islam* und *Muslim:innen* durch Kursivierung hervorgehoben. Das soll darauf hinweisen, dass sie genutzt werden, ohne dadurch alle im Diskurs entstandenen und mit ihnen verbundenen Zuschreibungen zu teilen. Es verdeutlicht außerdem, dass die Verfasserin im Respekt vor einer religiösen Denomination, der sie sich selbst nicht zuordnet, durch die notwendige Verwendung dieser Begriffe keine homogenisierenden oder verallgemeinernden Aussagen über *Islam* tätigen möchte. Um den Lesefluss gleichzeitig nicht im Übermaß zu irritieren und dadurch – kontraproduktiv – womöglich *Islam* bzw. *Muslim:innen* zu stigmatisieren, wird auf die Kursivierung davon abgeleiteter sowie weiterer Begriffe verzichtet.

3 Zur Historie des Islamunterrichts in Deutschland seit Anfang der 1960er Jahre: Ulfat (2021a; 2021b); Engin (2016); Ucar und Saglam (2012). Zum Status Quo: Ulfat (2024); Mediendienst Integration (2023); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024).

spielte und Migrant:innen zudem eine in sich heterogene Gruppe sind,⁴ wird *Islam* in Deutschland bis heute vorwiegend als Ergebnis von Zuwanderung angesehen.⁵

Die diesbezügliche deutsche Politik war jahrzehntelang vom Grundsatz geprägt, Deutschland sei kein Einwanderungsland (vgl. Fritzsche 2016, 35). Ein Umbruch erfolgte erst ab den späten 1990er Jahren unter anderem mit dem Bekenntnis zum Status als Einwanderungsland im rot-grünen Koalitionsvertrag 1998, der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts und der Einsetzung einer Zuwanderungskommission (beides im Jahr 2000), die in ihrem Abschlussbericht ein integrationspolitisches Gesamtkonzept forderte, was für die Bundestagswahl 2002 zur Inszenierung einer politischen Kampfsituation führte (vgl. Fritzsche 2016, 35–36). Die Große Koalition (ab 2005) führte insgesamt sieben Integrationsgipfel durch und novellierte 2007 das Zuwanderungsgesetz. Parallel wurde 2006 durch den damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble die erste Deutsche Islamkonferenz (DIK) einberufen, zu der er mit den (nachher vor allem durch eine Rede des späteren Bundespräsidenten Christian Wulff bekannt gewordenen) Worten „Der Islam ist Teil Deutschlands“ einlud (vgl. Fritzsche 2016, 36–37). Eines der damals vorwiegend pragmatischen Themen sei „die Notwendigkeit eines islamischen Religionsunterrichts“ gewesen, mit Verlauf der Zeit werden von Wissenschaftler:innen aber homogenisierende Tendenzen und eine sicherheitspolitische Schwerpunktsetzung kritisiert (vgl. Fritzsche 2016, 36–37). Levent Tezcan bewertet die Deutsche Islamkonferenz als eine Regierungsinitiative, die *Muslim:innen* nicht skandalisiere, sondern sie durch einen Dialogprozess ermächtige, ja als Teil Deutschlands verstehen wolle. Dennoch habe (auch) sie das ‚muslimische Subjekt‘ konstruiert (vgl. Tezcan 2012, 17):⁶ *Muslim:in* zu sein wird in gesellschaftlichen Zuschreibungen zunehmend zu dem bestimmenden Merkmal für Menschen mit islamischem Glauben. Maximilian Breger ermittelt im öffentlichen Diskurs des Jahres 2010 eine „homogenisierende[] neoethnische[] Verwendung der Kategorie ‚muslimisch‘, die auf Basis einer unterstellten gemeinsamen Herkunft aus der islamischen Welt die Gruppe ‚Muslime‘ konstruiert“ (Breger 2017, 9).

Nora Fritzsche stellt fest, „dass Fremdheit und Zugehörigkeit in diesen Jahren [1994 bis 2016; SH] grundsätzlich neu verhandelt werden“, wobei „[r]eligöse Be-

4 Die von Özcan Mutlu (2022) dokumentierten Biografien türkeistämmiger ‚Gastarbeiter:innen‘ zeigen exemplarisch deren Heterogenität und weisen darauf hin, wie hybride ihre Identitäten sind, sowie darauf, dass Religion nur ein Teilaspekt davon ist.

5 Vgl. die Studie *Muslimisches Leben in Deutschland 2020* (Pfündel et al. 2021, 30–55) im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz, die Zahlen für muslimische Religionsangehörige sogar nur bezüglich der Grundgesamtheit von Personen mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Herkunftsländern ermittelt.

6 Vgl. auch Tezcan (2012); Attia et al. (2021); Saif (2019).

zugspunkte [...] in diesem Kontext eine besondere Rolle zu spielen“ scheinen und die Relevanz von Religion zunehme (Fritzsche 2016, 40). Verschiedene Forschungsarbeiten, die die Darstellung oder Konstruktion von *Islam* in Medien untersuchen,⁷ zeigen, dass *Islam* dabei vor allem im Kontext von Negativthemen behandelt wird (vgl. Hafez 1996; 2002; 2009; 2016; Ata 2011; Hergouth und Omlor 2015; Santos Silva 2019).

Obwohl ab 1973 durch den Familiennachzug der sogenannten ‚Gastarbeiter:innen‘ vor allem aus der Türkei (vgl. Engin 2016, 369; Ulfat 2021b, 85), aber auch aus dem damaligen Jugoslawien (vgl. Duranović 2014), zahlreiche muslimische Kinder und Jugendliche nach Deutschland kamen, wurde ihnen erst ab 1977 muttersprachlicher und landeskundlicher Unterricht angeboten (vgl. Engin 2016, 369), der auch religionskundliches Wissen umfasste. Der (zuerst von evangelischen und katholischen Religionspädagog:innen bzw. Institutionen getragene) Fachdiskurs zu islamischem Religionsunterricht beginnt in den 1980er Jahren. Islamkunde in deutscher Sprache als eigenständiges Schulfach hatte seine Premiere in Deutschland 1999 in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ulfat 2021b, 85–86). Bis heute ist islamischer Religionsunterricht nicht flächendeckend ordentliches Unterrichtsfach.

Theoretischer Hintergrund und Methode

Poststrukturalistische Diskursforschung im Anschluss an Michel Foucault (vgl. v. a. Foucault 1981 [1969]; 2003; 2012 [1972]) stellt Subjekte in den Kontext des Diskurses, zu dem sie beitragen bzw. der sie prägt. In dieser Tradition konzentrierte sich die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie statt auf handelnde Personen auf Äußerungen und einen darin erkennbaren typischen Gehalt, also Aussagen und die Struktur, in der sie stehen. Methodisch orientierte sie sich dafür am Forschungsprogramm der ‚Wissenssoziologischen Diskursanalyse‘,⁸ die ‚öffentlichen Diskursen‘ besondere Beachtung schenkt. Wissenssoziologische Diskursanalyse versteht Diskurse „als strukturierte Ensembles von sinnstiftenden Einheiten“, „die physikalischen und sozialen Phänomenen Bedeutung verleihen und dadurch deren gesellschaftliche Realität konstituieren“ (Keller 2009, 308). Da sich mit der Wis-

⁷ Grundlegend für die Untersuchung eines ‚westlichen‘ oder ‚kolonialen‘ Blicks: Said (2019 [1978]). Forschung zu *Islam* in der (medienwissenschaftlich analysierten) Darstellung bzw. (diskursanalytisch untersuchten) Konstruktion in Deutschland: Hafez (2002; 2016); Schiffer (2005; 2013); Karis (2012; 2013); Konrad (2022).

⁸ Vgl. Keller (1997; 2005; 2006; 2008; 2009; 2011b; 2013); Keller und Truschkat (2013); Bosančić und Keller (2022). Hilfreiche Glossare finden sich bei Keller (2011a, 68–69) sowie Jäger und Zimmermann (2010).

senssoziologischen Diskursanalyse aber kein eng festgelegtes Untersuchungsdesign verbindet, muss das konkrete Vorgehen kurz beschrieben werden.

Zeitlich sollte das Datenkorpus für islamischen Religionsunterricht in Deutschland entscheidende Entwicklungen und Ereignisse umfassen: Von einem öffentlichen Diskurs ist einige Jahre vor dem Start von Islamunterricht, aber frühestens mit dem Beginn des Fachdiskurses auszugehen, also etwa Anfang der 1990er Jahre. Als exemplarische Medien wurden zwei gedruckt und überregional erscheinende Leit- und Qualitätsmedien ausgewählt, die direkt konkurrierend unterschiedliche redaktionelle Linien im breiten Zentrum der Presselandschaft vertreten und den Diskurs gleichermaßen zeigen wie mitgestalten: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* und *Süddeutsche Zeitung (SZ)*.

Forschungspraktisch ist für die Zeit ab dem Jahr 1992 (SZ) bzw. 1993 (FAZ) der Zugriff über die jeweiligen digitalen Archive der Zeitungen mit Volltextsuche möglich. So entstand für 1992 bzw. 1993 bis 2021 (Abschluss der Untersuchung) das Sample von 998 Texten, die islamischen Religionsunterricht thematisieren (SZ: 475, FAZ: 523) aus verschiedenen journalistischen Darstellungsformen (z.B. Berichte, Kommentare, Leser:innen-Briefe). Diese wurden im Rahmen einer initiierten Textarbeit (entlehnt bei Kuckartz und Rädiker 2022, 119 – 122) bzw. Strukturanalyse (entlehnt bei Jäger 2016; Jäger et al. 2025) auf Äußerungen bzgl. eines islamischen Religionsunterrichts hin analysiert und auf ein auf einschlägige Diskursfragmente bereinigtes Sample von 703 Texten und Textstellen reduziert, die sich inhaltlich tatsächlich auf islamischen Religionsunterricht in Deutschland beziehen. Deren Charakteristika und Kontexte wurden erfasst. Auf dieser Basis fand eine weitere, kriteriengeleitete Eingrenzung auf Schlüsseltexte (vgl. Keller 2011b, 275) für eine Feinanalyse auf 440 Diskursfragmente statt. Diese wurden sequenzanalytisch untersucht und kodiert. Die im Material entdeckten Strukturen wurden in Codes und Memos festgehalten und in einem diskursanalysespezifischen Schritt als verschiedene Diskursstrukturen identifiziert. Letztere wurden in für identifizierte Diskurse spezifische Phänomenstrukturen – den typischen Gehalt eines Diskurses – verdichtet.

Der öffentliche Diskurs zum islamischen Religionsunterricht 1992 – 2021

Die Untersuchung zeigte, dass die mediale Berichterstattung nur bedingt ein Spiegel der schulischen Realität zu Islamunterricht bzw. islamischem Religionsunterricht in den Bundesländern ist: Während seit Anfang der 1990er Jahre von islamischem Religionsunterricht geschrieben wird, ist ein entsprechender Unter-

richt bis heute nicht der Regelfall für muslimische Schüler:innen in Deutschland. Der öffentliche Diskurs ist also keine einfache Wiedergabe der gesellschaftlichen und politischen Ereignisse. Vielmehr wird deutlich, dass der öffentliche Diskurs und die in ihm präsenten Strukturen eine eigene Realität konstruieren.

Im öffentlichen Diskurs der Jahre 1992–2021 wurden ausgehend von der aufgedeckten *Phänomenstruktur* ein *hegemonialer Diskurs* und *drei abweichende Diskurse* sowie eine Entwicklung in *fünf Phasen* entdeckt. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Die Phänomenstruktur des Diskurses ist grundlegend, zur leichteren Verständlichkeit wird sie im Folgenden aber abschließend ausgeführt.

Fünf Phasen

Nach dem Kriterium, dass sich die Phänomenstruktur inhaltlich in mindestens einer Dimension von der vorangehenden Phase unterscheidet, wurden fünf Phasen identifiziert. Diese gehen ineinander über und überlappen sich teilweise über mehrere Jahre hinweg, weil die entsprechenden strukturellen Ausprägungen parallel vorliegen.

Anfang bis Mitte der 1990er gibt es in beiden Medien nur vereinzelte Diskursbeiträge; sie beinhalten islamischen Religionsunterricht als latentes Phänomen, das im Rahmen anderer *Islam*-Diskurse auftaucht (Phase eins). Ab 1994 bzw. 1995 zeigt sich im Zusammenhang mit der Ankündigung Nordrhein-Westfalens, Islamunterricht an weiterführenden Schulen einzuführen, in beiden Zeitungen ein sanfter Anstieg der Diskursbeiträge und darin ein Auftreten verschiedener konkreter Akteur:innen, die sich zustimmend oder ablehnend gegenüber dem Unterrichtsfach positionieren. Außerdem erfolgt eine diskursive Bestimmung zentraler Elemente des Schulfachs, die in der Folge den hegemonialen Diskurs ausmachen (Phase zwei). Das Urteil des Berliner Oberverwaltungsgericht, das der Islamischen Föderation das Recht einräumt, an Schulen in Berlin Religionsunterricht durchzuführen, sorgt Ende 1998 für einen sprunghaften Anstieg sowie 1999–2001 für die zahlenmäßige Hochzeit von Diskursbeiträgen im Untersuchungszeitraum. Ab diesem Zeitpunkt besteht breitere Aufmerksamkeit für das Schulfach, auch als eines der Themen der Ersten Deutschen Islamkonferenz 2006–2009 (Phase drei). Teilweise zeitgleich zeigt sich ab 2005 eine Verschiebung des Diskurses in Bezug auf die rechtliche Grundlegung des Schulfachs: Es darf kein Hindernis für bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht sein, dass es keine muslimische Religionsgemeinschaft gibt (Phase vier). Die DITIB gerät in Folge des im Sommer 2016 gescheiterten Putschversuchs in der Türkei endgültig in die Diskussion, ob sie sich als Mitträgerin islamischen Religionsunterrichts eignet, was

mancherorts zur Befestigung von islamkundlichen Modellen führt. Zugleich wird Fundamentalismusprävention nicht mehr als dominierende Begründung für islamischen Religionsunterricht angeführt (Phase fünf).

Hegemonialer Diskurs und abweichende Diskurse

Taucht islamischer Religionsunterricht Anfang der 1990er Jahre (Phase eins) eher eklektisch im Zusammenhang mit anderen mit *Islam* verbundenen Themen auf, kristallisiert sich Mitte der 1990er Jahre (Phase zwei) rasch der herrschende Diskurs heraus, der den öffentlichen Diskurs zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland bis zum Ende des Untersuchungszeitraums 2021 dominiert. Der hegemoniale Diskurs zu islamischem Religionsunterricht wirkt von da an wie eine Meta-Idee, die die tatsächlichen Umsetzungen auf Landesebene bzw. in lokalen Pilotprojekten als Programmschrift begleitet und fokussiert.

Die zentralen, fast immer gemeinsam getroffenen Aussagen sind strukturiert als organisatorische Ausgestaltung und Begründungsstruktur des Schulfachs und lauten:

- reguläres Schulfach unter staatlicher Schulaufsicht,
- gegen Fundamentalismus und für Integration,
- staatliche Auswahl bzw. Ausbildung der Lehrpersonen,
- in deutscher Sprache,
- die Ausgestaltung als ein verschiedene Strömungen innerhalb des *Islam* und verschiedene kulturelle bzw. national-spezifische Ausprägungen umfassendes Schulfach (Aspekt organisatorischer Ausgestaltung des Schulfachs).

Während das Diskursrepertoire stabil bleibt, verschiebt sich der Fokus innerhalb dieser Struktur: In Phase zwei zeigen sich Fundamentalismusprävention und staatliche Kontrolle als die verschiedenen Strukturen inhaltlich koordinierenden Leitelemente; in Phase drei steht dann eine als Nostrifizierung verstandene Integration von *Muslim:innen* über die Bildung einer islamischen Religionsgemeinschaft im Vordergrund. Mit dem von Stefan Hirschauer verwendeten Begriff ‚Nostrifizierung‘ wird der an die *Muslim:innen* ergehende Appell benannt, eine Religionsgemeinschaft analog zu den Kirchen zu gründen – Nostrifizierung „verinnahmt sie [die Anderen; SH], subsumiert sie dem Eigenen und negiert ihr Anderssein als von ihnen überschätzte Abweichung“ (Hirschauer 2021, 166); es ist damit ein Gegenbegriff zu und gleichzeitig Spezialfall von Othering. In Phase vier liegt der Fokus weiter auf der Etablierung eines regulären Schulfachs, wobei das Muster der Nostrifizierung von einer Offenheit für alternative Organisationsformen abgelöst wird. In Phase fünf wird Fundamentalismusprävention schließlich

hinter das Recht muslimischer Schüler:innen auf Religionsunterricht gesetzt. Die Hegemonie dieses Diskurses bedeutet nicht, dass die einzelnen Elemente im Diskurs nicht auch kritisch hinterfragt worden wären.

Außerdem gibt es neben diesem hegemonialen Diskurs drei abweichende Diskurse, die Ersteren ablehnen, in sich aber wiederum unterschiedlich sind: die spezifische Ablehnung islamischen Religionsunterrichts, einen Diskurs pro Islamkunde auf Türkisch (nur Phasen 1–3) und einen Diskurs gegen bekenntnisorientierten Religionsunterricht.

Abgesehen von einer kurzen Zeitspanne zu Beginn von Phase zwei, in der das ‚Ob‘ des Schulfachs im Raum steht, ist die Struktur des untersuchten Diskurses durch die frühe Vorherrschaft des hegemonialen Diskurses unipolar: Die Dynamik ist nicht geprägt von um die Vorherrschaft konkurrierenden Diskursen, sondern von der immer wieder aufs Neue erfolgenden Versicherung und Bestätigung des hegemonialen Diskurses als Programmschrift einer gewollten Institutionalisierung von islamischem Religionsunterricht.

Phänomenstruktur

Als zentrale Elemente der Phänomenstruktur des Diskurses wurden acht Aspekte identifiziert, die im Folgenden ausgeführt werden:

Anlässe für die Thematisierung von islamischem Religionsunterricht sind das Fach (bzw. Wege dorthin) selbst, Religionsunterricht in Berlin, Migrationspolitik, muslimisches Leben in Deutschland, ‚9/11‘ und andere islamistisch begründete Anschläge, sich radikalisierte muslimische Jugendliche, islamische Theologie in Deutschland und die Politik der Türkei. Wegmarken wie die islamistisch begründeten Anschläge ‚9/11‘ und später auch in Europa, der ‚Pisa-Schock‘ 2003 oder die ‚Flüchtlingskrise‘ ab 2015 sind dabei auch höchstens Thematisierungsanlässe, keine diskursverändernden Zäsuren. Vielmehr erweist sich der ab Mitte der 1990er Jahre dominierende hegemoniale Diskurs als sehr stabil. Die vielfältigen Bezüge zu innen- und außenpolitischen Themen jenseits von Bildung machen jedoch deutlich, dass islamischer Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs kein Thema ist, bei dem Bildung als insbesondere subjektorientiertes Konzept gedacht würde. Der öffentliche Diskurs zu islamischem Religionsunterricht konstruiert das Schulfach aus vielfältigen gesellschaftlichen und politischen Bezügen als vor allem gesellschaftlich und politisch relevantes und notwendiges Anliegen in Bezug auf in Deutschland lebende *Muslim:innen*.

Die *Diskursverschränkungen* zeigen eine thematische Verquickung des Schulfachs vor allem mit der Gegenwart und Zukunft des bisherigen Religionsunterrichts und damit zusammenhängenden Fächern in Deutschland sowie mit der Prävention

vor islamistischem Fundamentalismus. Letztere tritt im Diskursverlauf hinter den Bezug auf Religionsunterricht allgemein und die damit angezielte religiöse Bildung in ihren individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zurück. Im späteren Verlauf eignet sich islamischer Religionsunterricht zunehmend dazu, andere Themen durch ‚Namedropping‘ des Schulfachs als relevant darzustellen.

Die inhaltliche Dimension der *organisatorischen Ausgestaltung von islamischem Religionsunterricht*, die den hegemonialen Diskurs entscheidend mitdefiniert, zeigt ‚bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht als reguläres Schulfach‘ schon zu Beginn des untersuchten Diskurses als vorherrschende Vision. Sie zeigt aber ebenfalls, dass die Weiterentwicklung bekenntnisorientierter und islamkundlicher Modelle auch nach dreißig Jahren noch im Gang ist und das Schulfach kein Selbstläufer. Zentrale Aspekte bezüglich der organisatorischen Ausgestaltung islamischen Religionsunterrichts sind die Notwendigkeit einer Beteiligung von *Muslim:innen* bei der Konzeption und Durchführung des Schulfachs, die dementsprechende Frage der Verfasstheit einer mit dem Staat bezüglich Religionsunterricht kooperierenden Instanz, die Auswahl bzw. später Ausbildung von Lehrpersonen, die Unterrichtssprache, eine staatliche Schulaufsicht und die Einrichtung als ein Fach für alle muslimischen Schüler:innen (unabhängig vom nationalen und kulturellen Hintergrund). Weitere Aspekte, die das Fach im öffentlichen Diskurs auszeichnen, sind Forderungen nach einer fortschrittlichen Didaktik, die Nennung anfallender Kosten und die Sonderstellung Berlins. In Bezug auf die Diskursverschränkung mit dem Diskurs zu Religionsunterricht allgemein ist bemerkenswert, dass eine diesen Umstand aufnehmende und Spezifika des *Islam* berücksichtigende Grundgesetzänderung im öffentlichen Diskurs eine (angesprochene, aber nicht ausgeführte) Leerstelle bleibt.

Die *Verantwortung* für die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts wird durchweg zwei Stellen bzw. einer dieser beiden Stellen zugeschrieben: zum einen muslimischen Gemeinden bzw. *Muslim:innen* in Deutschland, zum anderen staatlichen Instanzen. Das entspricht der Organisationsstruktur konfessionellen Religionsunterrichts und bestätigt die darauf bezogene angesprochene Pfadabhängigkeit als diskurmächtige Struktur. Die Ausprägung der Zuschreibung von Verantwortung variiert dabei allerdings unsystematisch zwischen gemeinsamer Verantwortung, gegenseitiger Verantwortungszuschreibung, ausbleibender Verantwortungsübernahme als Hindernis und einseitiger Verantwortungsübernahme. Daneben gibt es auch den Aspekt, dass statt einer Verantwortungszuschreibung organisatorische und inhaltliche Herausforderungen benannt werden oder die Einrichtung islamischer Theologie an deutschen Universitäten zum Fluchtpunkt wird, der die Verantwortungsfrage überlagert.

Hinsichtlich der *Begründungsstruktur* fällt auf, dass die Argumente zur Etablierung islamischen Religionsunterrichts kaum die Form unterrichtlicher Ziele

haben, die auf ein lernendes Individuum ausgerichtet sind (Ausnahmen davon sind z.B. die Aspekte religiöse Alphabetisierung, Identitätsentwicklung muslimischer Schüler:innen, Wertevermittlung), sondern vielmehr Ziele in Bezug auf im öffentlichen Diskurs konstatierte gesellschaftliche Problemstellungen im Zusammenhang mit Migration und *Islam* sind (v.a. Fundamentalismusprävention und Kontrolle, Integration und Entwicklung eines *Euro-Islam*). Ausdruck dafür ist auch das Anliegen, islamischen Religionsunterricht als bessere Alternative zu Islamkursen an Moscheen zu schaffen. Daneben tritt im Verlauf des untersuchten öffentlichen Diskurses die am Ende in den Vordergrund gestellte Begründung islamischen Religionsunterrichts als Anrecht im Sinne positiver Religionsfreiheit. Außerdem ist auch die Stärkung und Sicherung konfessionellen Religionsunterrichts ein Argument; ebenso ein Mehrwert bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gegenüber Religionskunde. Darüber hinaus kommen muslimische Deutsche als Wähler:innen in den Blick. Theologische Strukturen liegen im erwünschten Bezug auf Gott in der Schule sowie in der Idee, dass Religiosität zur Stärkung einer Zivilgesellschaft beiträgt. Des Weiteren wird islamischem Religionsunterricht eine positive Wirkung gegen antimuslimischen Rassismus in der Gesellschaft zugeschrieben.

Begründungsstrukturen *gegen* islamischen Religionsunterricht sind im öffentlichen Diskurs nicht hegemonial und treten in den abweichenden Diskursen vor allem als Einforderung einer strengeren Trennung von Staat und Religionen sowie in Form der Ablehnung des *Islam* auf. Bezug genommen wird dabei im ersten abweichenden Diskurs auf eine vom *Islam* nicht gewährleistete inhaltliche sowie organisatorische Verfassungskonformität, außerdem auf einen christlichen Exklusivismus. Im zweiten abweichenden Diskurs geht es um die Erhaltung einer türkischen Identität sowie eine dem *Islam* entsprechende Organisationsform von *Muslim:innen*. Der dritte abweichende Diskurs postuliert, dass konfessionell getrennter Religionsunterricht keinen hilfreichen Beitrag zur Anerkennung von Andersgläubigen leistet und außerdem einer Gleichbehandlung aller Denominationen im weltanschaulich neutralen Staat widerspricht.

Islamischer Religionsunterricht übernimmt im öffentlichen Diskurs die *Funktion* als Platzhalter für integrationspolitisch interessante sowie gesellschaftspolitisch brisante Themen. Das Schulfach wird einerseits als politisch gestaltbarer Aspekt von und für *Islam* und zentrales politisches Instrument zur Integration angesehen. Dies entspricht der *symbolischen Rolle* als Lösung, ‚Rettung‘,⁹ ‚Heilmittel‘, ‚Wundermittel‘ oder ‚Therapie‘ sowie konkreter als Gegenstück zu den Koranschulen und ‚Impfung und Immunisierung‘ zur Fundamentalismuspräven-

9 In Anführungszeichen stehen hier in-vivo-Codes, also Originalformulierungen aus dem Diskurs.

tion. Andererseits steht es für Schwierigkeiten, vor denen deutsche Behörden in Bezug auf *Islam* stehen und ist ein Beispiel für offene Fragen und Konflikte bezüglich *Islam*.

Medial vermittelt trägt ein stetig wachsendes Tableau an *Akteur:innen* den öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht. Zentrale Akteurskonstellation im Diskurs ist das Gegenüber von staatlichen Institutionen und muslimischen Verbänden. Ihr Zueinander verändert sich im Diskursverlauf mehrfach. Vor allem in Phase drei werden die Verbände zwar in Verantwortung für islamischen Religionsunterricht gedrängt, zugleich geben auf der anderen Seite staatliche Akteur:innen das Heft des Handelns nicht aus der Hand. Daneben tragen kirchliche und kirchennahe Akteur:innen zum Diskurs bei. Ihnen wird bezüglich islamischen Religionsunterrichts strategisches Handeln zur Sicherung des eigenen Religionsunterrichts als Handlungsmotivation zugeschrieben. Betroffene Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen tragen aber kaum erkennbar zum öffentlichen Diskurs bei; ihre Äußerungen wirken eher journalistisch illustrierend. Muslimische Akteur:innen werden im öffentlichen Diskurs zwar als Gruppe konstruiert, allerdings als zunehmend plural positioniert, ohne dass dies zu spezifischen Differenzierungen führen würde, was mit dem Festhalten an einem Schulfach islamischer Religionsunterricht für alle muslimischen Schüler:innen korrespondiert. Im späteren Diskurs (Phase vier) zeigt sich eine Verhandlung der Frage, wem religiöse Autorität zukommt, in Form konfrontativer Selbst- und Fremdpositionierungen auch innerhalb der ‚Gruppe‘ von *Muslim:innen* in Form gegenseitiger Delegitimationen und Delegitimationsversuche zwischen verschiedenen muslimischen Verbänden sowie zwischen muslimischen Verbänden und Lehrstuhlinhaber:innen. Glaubensinhalte werden dabei im öffentlichen Diskurs allerdings nicht verhandelt. Einzelne muslimische Akteur:innen werden früh als nicht verfassungstreu delegitimiert, bleiben aber im öffentlichen Diskurs präsent. Zur deutlichen Delegitimation vor allem der DITIB als Partnerin des Staates kommt es teilweise in Phase fünf.

Die *Zeitbezüge* im öffentlichen Diskurs schwanken zwischen zwei Polen, die fast durchweg gleichzeitig als Strukturen präsent sind: einerseits eine Ungeduld, die auch als Handlungsdruck verstanden wird und von der Feststellung eines Defizits bzw. Versäumnisses, das aufgeholt werden muss, ausgeht – andererseits gelassener Optimismus, der die Etablierung islamischen Religionsunterrichts als notwendigen Prozess mit unklarem Tempo versteht, zu dem provisorische und Übergangslösungen gehören. Angesichts der angesprochenen langen relativen Stabilität des öffentlichen Diskurses über dreißig Jahre hinweg sind diese Zeitbezüge nicht nur plausibel, sondern auch eine Form der Reflexion des öffentlichen Diskurses auf sich selbst.

Reflexion

Bemerkenswert ist, dass der hegemoniale Diskurs kontinuierlich und stabil dem Pfad konfessionellen Religionsunterrichts folgt, wie er im Grundgesetz geregelt ist. Es gibt kaum öffentliche Diskussionen oder politischen Willen, die rechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts in Deutschland zu überdenken oder anzupassen – insbesondere nicht die Voraussetzungen dafür, wer überhaupt als Religionsgemeinschaft gilt, um etwa Religionsunterricht mitzugestalten. Diese rechtliche Konstitution ist aber entscheidend: Nur anerkannte Religionsgemeinschaften im Sinne des Grundgesetzes können den Religionsunterricht im Sinne des Artikels 7 GG mitbestimmen. Gerade muslimische Organisationen haben es schwer, diesen Status zu erlangen – sei es aus strukturellen, politischen oder gesellschaftlichen Gründen. Dennoch wird diese Hürde kaum öffentlich hinterfragt oder zur Debatte gestellt – vermutlich auch, weil man vermeiden will, dass ausgerechnet der *Islam* Anlass für verfassungsrechtliche Änderungen ist. Das Tabu erklärt sich zudem als Verteidigung gegen den abweichenden Diskurs, der bekenntnisorientierten Religionsunterricht allgemein ablehnt.

Eine weitere prägende Dimension im Diskurs sind die Begründungsstrukturen für islamischen Religionsunterricht: Hier dominieren zwar als Teil des hegemonialen Diskurses Fundamentalismusprävention und Integration; dennoch können die Begründungen für islamischen Religionsunterricht von Anfang der 1990er Jahre an nicht auf einen Aspekt reduziert werden. Außerdem differenzieren sie sich über den gesamten Untersuchungszeitraum weiter aus und bleiben in einer gewissen Dynamik bezüglich einer inneren Strukturierung. So verändert sich zum Beispiel der Schwerpunkt der Begründungsstruktur von Fundamentalismusprävention (Phase zwei) über Integration (Phasen drei und vier) zum (An-)Recht auf islamischen Religionsunterricht (Phase fünf). Insgesamt gibt es einen Blumenstrauß an islamischen Religionsunterricht begründenden Aspekten, der disparate, an unterschiedliche Konzepte anknüpfende Begründungen zeigt.

Bezüglich der muslimischen Akteur:innen sticht ihre Selbst- und Fremdpositionierung als *Othering* ins Auge, wobei Kategorien wie Religionszugehörigkeit, Kultur, Nationalität oder Herkunftsland als Aspekte von Anderssein intersektional vermischt werden.

Die Akteur:innenposition der muslimischen Verbände innerhalb des öffentlichen Diskurses bleibt im Gegenüber zu staatlichen Akteur:innen eine mit eingeschränkter Handlungsbefähigung. Islamischer Religionsunterricht ist im öffentlichen Diskurs so konstruiert, dass staatliche Agency, auch in Form von Kontrolle, gewahrt bleibt.

Integration im Sinne einer gegenseitigen Anpassung aneinander beschränkt sich im öffentlichen Diskurs auf das Angebot, *Islam* dort zu berücksichtigen, wo

religionsspezifische Regelungen bereits vorgesehen sind, beispielsweise als islamischer Religionsunterricht. Der islamische Religionsunterricht, wie er im hegemonialen Diskurs konstruiert ist, dient dieser doppelten Anpassung des *Islam* dahingehend, dass Religion als kulturell isolierter Aspekt betrachtet wird und an zentrale Wertevorstellungen, die in den Normen des Grundgesetzes festgehalten sind, angepasst werden muss.

Islamischer Religionsunterricht ist mehr als ein Fach in der Stundentafel, das individuelle Kompetenzen von Schüler:innen fördern soll. Das Fach bleibt fest verbunden mit Migration – und damit auch rassistischen Strukturen wie dem antimuslimisch geprägten abweichenden Diskurs, der spezifisch islamischen Religionsunterricht ablehnt, zugleich aber auch gegenläufigen Strukturen, die islamischen Religionsunterricht als Zeichen für die Anerkennung des *Islam* als friedlicher Religion sowie Zeichen für Toleranz und Weltoffenheit konstruieren.

Durch die Verankerung im hegemonialen Diskurs zentral prägend für die diskursive Konstruktion islamischen Religionsunterrichts ist die Verlängerung von Logiken des deutschen Schulsystems in Form der Rede vom ‚regulären Unterrichtsfach‘, mit dem neben Deutsch als Unterrichtssprache eine schulamtliche Aufsicht sowie die Ausbildung und Auswahl von Lehrpersonen verbunden ist. So wird islamischer Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs vor allem zu einem ‚deutschen‘ Schulfach. Aus einer religionspädagogischen Perspektive auf Religionsunterricht, die diesen als „religiöse Bildung in der Schule“ (Kropač und Riegel 2021, 15) in wechselseitiger Verwiesenheit von Religion und Bildung als Interdependenz (vgl. Kropač 2021, 18) ansieht, kommen dabei beide Dimensionen – Religion wie Bildung – zu kurz. Konfessionalität als „Dialogprinzip eines Religionsunterrichts für die Zukunft, der den rechtlichen Rahmen beachtet und zugleich dessen Spielräume nutzt“ (Lindner und Meckel 2015, 15), bzw. die „Leitkategorie der ‚offenen Konfessionalität‘“ (Boschki et al. 2021, 232) als für Religionsunterricht nicht nur organisatorisch, sondern vor allem didaktisch zentral, liegen außerhalb des Blickfelds – also außerhalb des öffentlichen Diskurses zu islamischem Religionsunterricht.

Diskriminierung und Intersektionalität im öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht

Spezifischer Fokus des vorliegenden Beitrags ist es, die den öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht stabilisierenden Strukturen daraufhin zu prüfen, ob und inwiefern darin Diskriminierung und Intersektionalität vorliegen. Diskri-

minierung wird verstanden als komplexes soziales Phänomen und Personen- und Gruppenkategorie zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von (nicht nur rechtlich unzulässigen) Ungleichheiten (vgl. Scherr et al. 2017, v–vii). Diskriminierung liegt im untersuchten Diskurs also vor, wenn darin Ungleichheit hergestellt, begründet oder gerechtfertigt wird. Unter Intersektionalität wird in Anlehnung an Katharina Walgenbach „verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten [...] nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden müssen“, wobei es auch um „die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ geht (Walgenbach 2014, 54).¹⁰ Diskriminierungen im Diskurs dergestalt zu rekonstruieren, ist eine für die Religionspädagogik genuine Aufgabe:

Gerade das Aufdecken von realiter gegebenen Einschränkungen des Subjekts durch Macht- und Systemkonstellationen kann dazu führen, Subjekte zur Autonomie zu befähigen, und damit ein maßgebliches Ziel religiöser Bildung zu fokussieren. (Heger 2020, 11)

Die Schwelle, als eigenständig zu behandelndes und behandeltes Thema im deutschlandweiten öffentlichen Diskurs wahrgenommen zu werden, überschreitet islamischer Religionsunterricht Mitte der 1990er Jahre unvermittelt. Bis zur Etablierung des hegemonialen Diskurses wird das Ausbleiben religiöser Bildung für muslimische Heranwachsende in Deutschland nicht als fehlend thematisiert. Das ist eine Ungleichbehandlung von muslimischen Schüler:innen gegenüber z.B. christlichen Schüler:innen, bezüglich der die organisatorische Ausgestaltung im hegemonialen Diskurs als reguläres Schulfach als Korrekturbewegung und *Berechtigung* muslimischer Heranwachsender interpretiert werden kann. Das Bekenntnis dazu, dass islamischer Religionsunterricht erforderlich ist und andere Modelle, wie Islamkunde oder Islamunterricht, nur Übergangslösungen auf dem Weg dorthin sind, spricht für diese Interpretation.

Eine erfolgende rechtliche Gleichstellung, z. B. im Staatsbürgerschaftsrecht, hat antidiskriminierende Effekte für den Diskurs, wenn z. B. muslimische Deutsche als Wähler:innen in den Blick geraten. Die im Diskurs anvisierte strukturelle Gleichberechtigung muslimischer Schüler:innen führt durch das mit konfessionellem Religionsunterricht im Grundgesetz verbundene Erfordernis einer verfassten, mit dem Staat bezüglich Religionsunterricht kooperierenden Instanz jedoch zur im Diskurs ab Phase drei aufgedeckten Nostrifizierung. Die dahinterstehende Forde-

¹⁰ Ausgehend von Rassismus und Diskriminierung religionspädagogisch reflektiert und konturiert wird Intersektionalität unter anderem auf Basis der hier vorgestellten Untersuchung auch bei Binici und Hiller (2025).

rung, eine islamische Organisation mit Mitgliederstruktur und gemeinsamem Bekenntnis einzurichten, kann wohlmeinend als Erfordernis für Gleichberechtigung verstanden werden. Gleichzeitig findet aber ein Übergriff in die Kultur einer Religion statt, der Religionsfreiheit betrifft oder sogar als Vorwand dienen kann, Gleichbehandlung zu verhindern. Die durch die historische christliche Prägung entstandene Passung des Grundgesetzes auf die beiden großen christlichen Kirchen wird insbesondere durch die diskursive Leerstelle einer den *Islam* (oder auch andere betroffene Religionen) in seiner religiösen Eigenlogik berücksichtigenden Grundgesetzänderung als Diskriminierung wirksam. Dahingegen wird im Diskursverlauf seit 2005 die Ablehnung des als fremd Wahrgenommenen sowie die damit verbundenen Ab- und Ausgrenzungen in Anerkennung demographischer sowie bildungswissenschaftlicher und rechtlicher Sachlagen zugunsten einer pragmatisch-kooperativen Sicht zurückgelassen. Entscheidend ist dafür der in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre zeitlich parallel zur Deutschen Islamkonferenz stattfindende Abschied von einer Nostrifizierung von *Islam* als ‚muslimischer Kirche‘, der mit einer Öffnung für kreative rechtliche Lösungen einhergeht.

Dass islamischer Religionsunterricht in erster Linie nicht als Bildungsanliegen und -beitrag verhandelt wurde, sondern als Symbol für die Frage nach dem Umgang mit Migrant:innen sowie eine von Exklusion und Othering geprägte Sprache, in der es ‚wilde Korankurse in der Hinterhofmoschee‘ zu verhindern gilt, konstruiert *Islam* als eingewanderte Religion von Migrant:innen. So erfolgt eine Intersektion von ‚Muslim:innen‘ mit ‚Migrant:innen‘, die andere Aspekte verdeckt oder verschleiert bzw. und muslimische Menschen so auf diese Kategorie fokussiert und reduziert. Dies ist eine Ungleichbehandlung gegenüber nicht als ‚muslimisch‘ oder ‚migrantisch‘ markierten Menschen, die gegen den Wert einer vorurteilsfreien Wahrnehmung von Menschen verstößt.

Einen differenzierenden Blick erfordert die Verbindung zwischen *Islam* und Fundamentalismus durch die im Diskurs als Begründungsstruktur für islamischen Religionsunterricht durchweg präsente Fundamentalismusprävention. Gewalttätiger Fundamentalismus zeichnet nicht alleine oder besonders *Islam* aus, sondern ist ein Teil der Ambivalenz von Religionen, denen „insbesondere dann, wenn sie sich zu Hütern der Wahrheit und zu alleinigen Heilsbringern erklären“ (Boschki 2016, 206), ein Potenzial zur Gewalt innewohne. Fundamentalismus ist daher als Realität im Zusammenhang mit Religionen, also auch im Zusammenhang mit *Islam*, zu analysieren.

Das ab Mitte der 1990er vorherrschende und bis zuletzt vorhandene Motiv für die Einführung islamischen Religionsunterrichts, Fundamentalismusprävention zu betreiben, konstruiert Jugendliche, die aufgrund ihrer eigenen oder der Herkunft ihrer Familie dem *Islam* zugeordnet werden, allerdings als potenzielle Bedrohung gesellschaftlicher Werte und islamistisch-terroristische Gefahr. Der hegemoniale

Diskurs reduziert Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern auf ihre Religionszugehörigkeit. Aus religionsdidaktischer Perspektive ist es jedoch wichtig, diese Schüler:innen nicht einseitig über Religion zu definieren, sondern sie als individuelle Subjekte mit vielfältigen biografischen, sozialen und kulturellen Bezügen wahrzunehmen.

Durch den abstrakten Verweis auf zentrale Verfassungswerte wie Religionsfreiheit, Gleichberechtigung der Geschlechter sowie das Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften wird Religion im öffentlichen Diskurs häufig aus dem kulturellen Gesamtzusammenhang herausgelöst. Dabei wird Religion – insbesondere *Islam* – als einziger kultureller Aspekt markiert, der in der Schule langfristig gefördert werden soll. Gleichzeitig wird von genau dieser Religion erwartet, dass sie sich explizit an die genannten Verfassungsnormen anpasst. Diese doppelte Anforderung erzeugt eine Asymmetrie: Während andere kulturelle oder religiöse Hintergründe seltener unter Rechtfertigungsdruck geraten, wird vom *Islam* eine besondere Anpassungsleistung verlangt.

Für muslimische Schüler:innen bedeutet dies eine weitere Form der Diskriminierung. Die Begründung des islamischen Religionsunterrichts mit dem Ziel, religiösem Fundamentalismus vorzubeugen, stellt sie in einen defizitorientierten Zusammenhang. Implizit wird ihnen eine besondere Anfälligkeit für Radikalisierung unterstellt – unabhängig von ihrer tatsächlichen Haltung oder ihrem individuellen religiösen Interesse.

Darüber hinaus steht Fundamentalismusprävention als Motivation für islamischen Religionsunterricht in so enger Verbindung mit dem Anspruch, die eingewanderte Religion *Islam* zu kontrollieren, dass islamischer Religionsunterricht zum Werkzeug für innere Sicherheit gerät, wodurch religiöse Bildung funktionalisiert wird.

Der öffentliche Diskurs ist geprägt durch verschiedene Denkfiguren, die *Islam* als anders und fremd markieren (z.B. Kontrolle, Integration, ex negativo ‚Euro-Islam‘). Eine explizite Ablehnung von *Muslim:innen* aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit liegt gleichzeitig jenseits der Grenzen des Sagbaren: Obwohl antimuslimischer Rassismus in Deutschland in unterschiedlichen Formen im gesamten Untersuchungszeitraum präsent ist – teilweise auch erst im Rückblick erkannt, wie insbesondere die Aufarbeitung zur aus rechtsextremistischen Motiven verübten Mordserie des sogenannten NSU zeigt –, taucht eine mit dem *Islam* begründete Ablehnung islamischen Religionsunterrichts im öffentlichen Diskurs nur als wenig präsenter, abweichender Diskurs auf. Der öffentliche Diskurs anerkennt damit den Rahmen geltenden Rechts.

Gleichzeitig erscheint stattfindender antimuslimischer Rassismus nicht als explizite Diskursverschränkung (in dem Sinne, dass mehrere Themen in Diskursfragmenten verbunden sind). Obwohl der wiederholten Erfahrung von Diskrimi-

nierung in Radikalisierungsprozessen Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Fahim 2013), wird antimuslimischer Rassismus in diesen Diskursfragmenten nicht thematisiert. Dies zeigt, wie sehr der öffentliche Diskurs trotz der vermeintlichen Einbindung muslimischer Akteur:innen in der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft bleibt. Die Perspektive der Betroffenen – z. B. muslimischer Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen – sorgt lediglich für eine Illustration, nicht aber ein Verlassen der mehrheitsgesellschaftlichen Position. Muslimische Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen bleiben weitestgehend eine Leerstelle, die durch vereinzelte Porträts und Unterrichtseinblicke oder eine von Verbänden in Teilen beanspruchte Vertretung nicht gefüllt wird.

Die diskursive Konstruktion islamischen Religionsunterrichts zeigt sich in der Gesamtschau als ambivalentes Konzept zwischen Anerkennung und Abgrenzung. Einerseits wird islamischer Religionsunterricht gedacht als Konzept bzw. Institution von ‚Antidiskriminierung‘ (vgl. Gächter 2017): Insbesondere die angestrebte Organisationsform als reguläres Schulfach sowie die vorherrschende Bezeichnung als ‚Religionsunterricht‘ stehen für ein Sprechen auf Augenhöhe. Gerade diese Anerkennung wird aber durch Figuren wie Fundamentalismusprävention und Nostrifizierung zurückgenommen. Die gewollte Institutionalisierung von islamischem Religionsunterricht verweist auf die Schwierigkeit, dass im Bereich von Religion gerade eine Gleichbehandlung verschiedener Religionen diskriminierend wirken kann, wenn rechtliche Institutionen, die im Kontext einer Religion entstanden sind, auf eine andere Religion übertragen werden und dadurch religionspezifischen Spezifika nicht Rechnung getragen wird. Die beobachteten diskriminierenden Aspekte im öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in Deutschland 1992–2021 zeigen, dass die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht als Schulfach nicht pauschal als Geschichte von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung erzählt werden kann.

Literatur

- Ata, Mehmet. *Der Mohammed-Karikaturenstreit in den deutschen und türkischen Medien. Eine vergleichende Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Attia, Iman, Ozan Z. Keskinilic und Büşra Okcu. *Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario*. Bielefeld: transcript, 2021.
- Binici, Erkan und Simone Hiller. „Rassismuskritik intersektional gedacht – Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik“. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 33.1 (2025) (im Druck).
- Bosančić, Saša und Reiner Keller Hg. *Diskurse, Dispositive und Subjektivitäten: Anwendungsfelder und Anschlussmöglichkeiten in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, 2022.
- Boschki, Reinhold. „Zeiten der Ambivalenz. Religiöse Bildung zwischen Unterbrechung und Erneuerung“. *Theologische Quartalschrift* 196 (2016): 195 – 212.
- Boschki, Reinhold, Michael Meyer-Blanck und Friedrich Schweitzer. „Offene Konfessionalität‘ als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“. *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Hg. Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck und Friedrich Schweitzer. Münster: Waxmann, 2021. 223 – 237.
- Breger, Maximilian. „Der Islam im deutschen Mediendiskurs: Grenzziehungen und Fremdeitskonstruktionen am Beispiel der Wulff-Debatte 2010“. *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. Hg. Stephan Lessenich, 2017. 1 – 10.
- Duranović, Amir. „Das religiöse Leben der ‚Gastarbeiter‘ aus Bosnien-Herzegowina in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren“. *Südosteuropäische Hefte* 3.1 (2014): 67 – 77.
- Engin, Havva. „Die Institutionalisierung des Islams an staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen“. *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland: Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens*. Hg. Mathias Rohe, Mouhanad Khorchide, Havva Engin, Hansjörg Schmid und Ömer Özsoy. Freiburg i. Br.: Herder, 2016. 369 – 391.
- Fahim, Amir A. „Migrationshintergrund und biografische Belastungen als Analyse Kriterien von Radikalisierungsprozesse junger Muslime in Deutschland“. *Radikaler Islam im Jugendalter: Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. Hg. Maruta Herding. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut. Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, 2013. 40 – 56.
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens [L'Archéologie du savoir]*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981 [1969].
- Foucault, Michel. *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 30. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003.
- Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses [L'ordre du discours]. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*. Hg. Walter Seitter. 12. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer, 2012 [Paris: Gaimard, 1972].
- Fritzsche, Nora. *Antimuslimischer Rassismus im offiziellen Einwanderungsdiskurs: Eine Kritische Diskursanalyse migrationspolitischer Debatten des Deutschen Bundestages. Working paper der Arbeitsstelle Politik des Vorderen Orients*. Berlin: Freie Universität Berlin, Juni 2016. https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/international/vorderer-orient/publikation/working_papers/wp_13/WP13_Nora_Web.pdf (8. April 2025).

- Gächter, August. „Diversity Management als Anti-Diskriminierungsstrategie“. *Handbuch Diskriminierung*. Hg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel. Wiesbaden: Springer, 2017. 657 – 681.
- Hafez, Kai. „Das Islambild der deutschen Öffentlichkeit“. *Die Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte* 43.5 (1996): 426 – 432.
- Hafez, Kai. *Das Nahost- und Islambild der deutschen überregionalen Presse*. Baden-Baden: Nomos, 2002.
- Hafez, Kai. „Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien“. *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hg. Thorsten G. Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2009. 99 – 107.
- Hafez, Kai. „Der Islam in den Medien: ethno-religiöse Wahrnehmungen von Muslimen und Nichtmuslimen in Deutschland“. *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland: Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens*. Hg. Mathias Rohe, Mouhanad Khorchide, Hawwa Engin, Hansjörg Schmid und Ömer Özsoy. Freiburg i. Br.: Herder, 2016. 929 – 963.
- Heger, Johannes. „Diskurstheorie“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Diskurstheorie.200750>. 2020 (8. April 2025).
- Hergouth, Rosemarie und Christina Omlor. „Islamdiskurse im Schatten von Charlie Hebdo. Ein Dreiländervergleich von ‚Bild‘, ‚Kronen Zeitung‘ und ‚Blick‘“. *MedienJournal* 39.4 (2015): 19 – 36.
- Hiller, Simone. *Islamischer Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs: Die Konstruktion religiöser Bildungsnotwendigkeit für muslimische Schüler:innen in drei Jahrzehnten*. (herausgegeben vom Kooperativ-Interreligiösen Forschungsverbund für religiöse Bildung), Münster – New York: Waxmann 2026 (im Erscheinen).
- Hirschauer, Stefan. „Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung“. *Zeitschrift für Soziologie* 50.3 – 4 (2021): 155 – 174.
- Jäger, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 7. Aufl. Münster: Unrast, 2016.
- Jäger, Siegfried, Margarete Jäger, Benno Nothardt und Regina Wamper. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast, 2025.
- Jäger, Siegfried und Jens Zimmermann Hg. *Lexikon kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast, 2010.
- Karis, Tim. „Postmodernes Feindbild und aufgeklärte Islamophobie? Grenzen der Analysekategorie ‚Feindbild‘ in der Islambildforschung“. *Von Ketzern und Terroristen: Interdisziplinäre Studien zur Konstruktion und Rezeption von Feindbildern*. Hg. Alfons Fürst. Münster: Aschendorff, 2012. 173 – 190.
- Karis, Tim. *Mediendiskurs Islam: Narrative in der Berichterstattung der Tagesthemen 1979 – 2010*. Wiesbaden: Springer VS, 2013.
- Keller, Reiner. „Diskursanalyse“. *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*. Hg. Ronald Hitzler und Anne Honer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997. 309 – 334.
- Keller, Reiner. „Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik“. *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Hg. Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöfer. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, 2005. 49 – 75.
- Keller, Reiner. 2006. „Wissenssoziologische Diskursanalyse“. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Hg. Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. 115 – 146.

- Keller, Reiner. „Der Müll der Gesellschaft: Eine wissenssoziologische Diskursanalyse“. *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis*. Hg. Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöfer. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 197 – 232.
- Keller, Reiner. *Müll – Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen: Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, 2009.
- Keller, Reiner. *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, 2011a.
- Keller, Reiner. *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, 2011b.
- Keller, Reiner. „Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse“. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Hg. Reiner Keller und Inga Truschkat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013. 27 – 68.
- Keller, Reiner und Inga Truschkat Hg. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013.
- Konrad, Alexander. *Umdeutungen des Islams. Bundesdeutsche Wahrnehmungen von Muslim*innen 1970 – 2000*. Göttingen: Wallstein, 2022.
- Kropač, Ulrich. „Religiöse Bildung“. *Handbuch Religionsdidaktik*. Hg. Ulrich Kropač und Ulrich Riegel. Stuttgart: Kohlhammer, 2021. 17 – 28.
- Kropač, Ulrich und Ulrich Riegel Hg. *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.
- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2022.
- Lindner, Heike und Thomas Meckel. „Religionsunterricht, Recht“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_Recht.100096. 2015 (8. April 2025).
- Mediendienst Integration. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland: Factsheet*. Juli 2023. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIENDIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf (8. April 2025).
- Mutlu, Özcan Hg. *Wie Deutschland zur Heimat wurde*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2022.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks und Kerstin Tanis. „Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz“. *Forschungsbericht* 2021. <https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/mlid-2020-lang.html> (8. April 2025).
- Said, Edward W. *Orientalismus*. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer, 2019 [1978].
- Saif, Mohammed. „„Islam“ im öffentlichen Diskurs. Zur sprachlichen Konstituierung einer Religion.“ Dissertation, Universität Mannheim 2019. urn:nbn:de:bsz:180-madoc-476016 (8. April 2025).
- Santos Silva, Francisco. „The Representation of Islam in the Portuguese Media’s Response to the Charlie Hebdo Attacks“. *Journal of Religion in Europe* 12.3 (2019): 260 – 284.
- Scheinhardt, Saliha. *Die religiöse Lage in der Türkei. Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts für türkische Kinder in der Diaspora*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1986.
- Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel Hg. *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Schiffer, Sabine. *Die Darstellung des Islams in der Presse: Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen*. Würzburg: Ergon, 2005.

- Schiffer, Sabine. „Islam in deutschen Medien“. *Gehört der Islam zu Deutschland? Fakten und Analysen zu einem Meinungsstreit*. Hg. Klaus Spenlen. Düsseldorf: düsseldorf university press., 2013. 123 – 139.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24“, 15. Oktober 2024. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/religionsunterricht/archiv-religionsunterricht.html> (8. April 2025).
- Tezcan, Levent. *Das muslimische Subjekt: Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz: Konstanz Univ. Press., 2012.
- Ucar, Bülent und Coskun Saglam. „Islamische Religionspädagogik in Deutschland: Stand der Einrichtung – Personal – Arbeitsschwerpunkte“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT)* 64.1 (2012): 13 – 25.
- Ulfat, Fahimah. „Kultivierung des Selbst. Zum aktuellen Stand der islamischen Religionspädagogik“. *Herder-Korrespondenz / Spezial* 1 (2021a): 55 – 57.
- Ulfat, Fahimah. „Religionsunterricht in muslimischer Perspektive“. *Handbuch Religionsdidaktik*. Hg. Ulrich Kropač und Ulrich Riegel. Stuttgart: Kohlhammer, 2021b. 85 – 91.
- Ulfat, Fahimah. „Islamische Religionspädagogik und islamischer Religionsunterricht in Deutschland“. *Theologische Literaturzeitung* 149.1 (2024): 25 – 38.
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 2014.

Isabell Diekmann

Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus in Deutschland: Kategoriale Verstrickungen, Intersektionalität, Rassismuskritik und pädagogische Praxis

Einleitung

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) beschreibt *Verstrickung* als „kompliziertes, unübersichtliches, schwer aufzulösendes Beziehungsgeflecht“ – eine Beschreibung, die die Verwobenheit der Kategorien *muslimisch* und *migrantisch* für den deutschen Kontext gut beschreibt. In der Beschäftigung mit Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus ist es unbedingt geboten, historische Verstrickungen dieser beiden Kategorien aufzuarbeiten und genau zu sezieren, inwiefern es in einem spezifischen Kontext tatsächlich um Migration oder Religion geht bzw. inwiefern beides (il)legitimerweise in einen Zusammenhang gebracht wird:

Die scheinbar selbstverständliche Verbindung von Muslim und Migrant zu hinterfragen, bedeutet dabei jedoch explizit nicht, Beziehungen zwischen Religion, Migration und Integration zu vernachlässigen, zu verschleiern oder als nicht forschungsrelevant zurückzuweisen. Im Gegenteil, nur eine bewusste Ansprache und Analyse empirisch nachweisbarer Zusammenhänge, im Gegensatz zur bloßen Andeutung oder Annahme derartiger Bezüge, kann die Fragen danach bearbeiten, welche Phänomene im Zusammenhang mit dem Islam und welche im Zusammenhang mit Migration stehen und wie sie dies tun. (Spielhaus 2018, 139)

Im ersten Teil dieses Artikels geht es daher um kategoriale Verstrickungen, also um die Komplexität von Identitäten und Zuschreibungen und damit zusammenhängend um multidimensionale Diskriminierung. Hierzu richtet sich der Blick zunächst auf die ‚Produktion‘ (vgl. hierzu Lang et al. 2021) von Muslim:innen – gemeint sind Herstellungs- und Aushandlungsprozesse im Zusammenhang mit der Kategorie *Muslim:innen* und damit verbunden eben auch mit der Kategorie *Migrant:innen*. Darauf aufbauend wird knapp die Genese des Forschungsfeldes Muslim:innenfeindlichkeit skizziert, in welchem sich ebenjene Verstrickungen

Anmerkung: Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1604 – 501120656.

widerspiegeln. Kontrastierend folgt ein kurzer Einblick in die Forschung zu anti-muslimischem Rassismus, welche nicht in der Tradition der Vorurteilsforschung steht, sondern im Bereich der rassismuskritischen Forschung bzw. der postkolonialen Theorie anzusiedeln ist. Es folgt ein Einblick in die Fortführung kategorialer Verstrickungen in der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Es kann unterschieden werden zwischen *categories of analysis* und *categories of practice* (Brubaker 2013), welche nicht immer so trennscharf behandelt werden, wie angeraten wäre. Es kommt immer wieder vor, dass *categories of practice* (unreflektiert) zu *categories of analysis* werden, d.h. die Verstrickungen der Kategorien *muslimisch* und *migrantisch* aus Politik, Medien und Öffentlichkeit in wissenschaftlichen Kontexten reproduziert werden. Der erste Teil endet mit einem Fokus auf intersektionale Diskriminierung von Muslim:innen, um deutlich zu machen, wie wichtig die Vermeidung kategorialer Unschärfen und die Auffächerung unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen für das Verständnis von Diskriminierungserfahrungen sind.

Im zweiten Teil des Artikels rückt dann die Bearbeitung von und der Umgang mit Muslim:innenfeindlichkeit und anti-muslimischem Rassismus in der pädagogischen Praxis in den Fokus. Am Beispiel von Coping-Strategien, Präventionsansätzen und dem Umgang mit Rassismuserfahrungen in pädagogischen Settings wird exemplarisch gezeigt, inwiefern intersektionale und rassismuskritische Perspektiven auf Muslim:innenfeindlichkeit und anti-muslimischen Rassismus nicht nur gewinnbringend, sondern unabdingbar sind. In diesem zweiten Teil werden Fragen von Agency und Widerstand, Nachhaltigkeit und Kommunikation sowie von (De-)Thematisierung und Tabuisierung aufgeworfen.

Abschließend wird beispielhaft dargelegt, wo kategoriale Verstrickungen, Intersektionalität und Rassismuskritik in der pädagogischen Praxis aufeinander-treffen können. Eine reflexive Haltung ist hier essentiell.

Ziel des Beitrags ist es vor allem, Denkanstöße zu liefern und (exemplarisch) Verstrickungen und Zusammenhänge von Migration und Religion aufzuzeigen. Aufgrund der Breite des Themas und der Kürze des Beitrags sind die einzelnen Unterkapitel eher als Schlaglichter und Impulse denn als tiefgehende Analyse zu verstehen.

Kategoriale Verstrickungen

Die Produktion von ‚Muslim:innen‘

Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus sind in Deutschland weit verbreitet (UEM 2023). Das können wir heute so genau und sicher sagen, weil zahlreiche Studien etwa zu Vorurteilen gegenüber Muslim:innen (z. B. Zick 2021; Diekmann und Janzen 2024), Vorurteilen gegenüber dem Islam (z. B. El-Menouar und Vopel 2023) oder zur Diskriminierung von Muslim:innen (z. B. Weichselbaumer 2020; Fernández-Reino et al. 2022; Logeswaran 2022) vorliegen. Zwar werden Situationen, in denen Muslim:innen diskriminiert werden, nach wie vor seltener als rassistisch eingestuft als jene, in denen jüdische oder Schwarze Menschen betroffen sind (DeZIM 2022), allerdings ist das Wissen um die Rassismuserfahrungen von Muslim:innen mittlerweile doch recht weit verbreitet (Diekmann und Janzen 2024).

Das war nicht immer so. Muslim:innen als gesellschaftliche Gruppe rückten erst um die Jahrtausendwende verstärkt in den Fokus öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskurse. Muslim:innen gibt es in Deutschland selbstverständlich nicht erst seit 25 Jahren. Ihre Geschichte in Deutschland reicht vielmehr zurück bis ins Mittelalter (Rohe 2017, 53). In größerer Zahl lebten Muslim:innen dann insbesondere seit der Arbeitsmigration in den 1950er Jahren in Deutschland. Während vor den 1950er Jahren die Gestaltung und Prägung des Islams hauptsächlich in den Händen einer bis dato vergleichsweise kleinen Gruppe deutscher Muslim:innen lag, wurde der Islam im Zuge der Arbeitsmigration zu einer Religion von ‚Ausländer:innen‘, was vermutlich die Wurzel der bis heute anhaltenden Verstrickung von Muslim:innen und Migrant:innen darstellt (Rohe 2017, 67–68).

Zu Beginn der Arbeitsmigration der 1950er Jahre orientierten sich Kategorisierungen und Ausgrenzungsprozesse zunächst an der (nicht-deutschen) Staatsangehörigkeit (‚Ausländer:innen‘) oder der befristeten Tätigkeit in Deutschland (‚Gastarbeiter:innen‘). Da jedoch immer mehr Migrant:innen die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten und der Begriff ‚Gastarbeiter:innen‘ von verschiedenen Akteur:innen abgelehnt wurde – beispielsweise von der Wirtschaft, die an dauerhaften Arbeitsverhältnissen interessiert war –, verloren beide Begriffe an Bedeutung (Tezcan 2014). Später wurde zur (diskursiven) Gruppenbildung und Markierung das Herkunftsland bzw. die damit einhergehende Staatsangehörigkeit herangezogen (z. B. ‚Türk:innen‘) (Rohe 2017, 259).

In den 1990er Jahren, spätestens jedoch nach den Anschlägen vom 11. September 2001 in New York City, änderte sich dies und aus ‚Ausländer:innen‘, ‚Gastarbeiter:innen‘, ‚Türk:innen‘, ‚Marokkaner:innen‘ oder ‚Tunesier:innen‘ wur-

de zunehmend die oftmals als homogen dargestellte Gruppe der ‚Muslim:innen‘. Die Grenzziehung zwischen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, zwischen Dominanzgesellschaft und Marginalisierung, erfolgte nun vermehrt entlang der Religionszugehörigkeit. In diesem Zusammenhang wird auch von einer Migrantisierung von Muslim:innen oder einer Islamisierung von Migrant:innen und damit von einem „Verschmelzen von Migrationsanderen mit Religionsanderen“ (Spielhaus 2018) gesprochen. Konjunkturen bestimmter Kategorisierungen lassen sich für politische Debatten etwa mit einem Tool von Zeit-Online¹ nachverfolgen. Basierend auf den Plenarprotokollen des Deutschen Bundestages seit 1949 wird deutlich, dass der Begriff *Gastarbeiter* seine Hochphase in den 1960er und 1970er Jahren hatte, dass der Begriff *Ausländer* von den 1980er Jahren bis zur Jahrtausendwende extrem dominant war und dass das Sprechen über *Muslims* erst mit der Jahrtausendwende begonnen hat. *Migranten* tauchen zunächst Mitte der 1990er Jahre, vermehrt dann ab Mitte der 2000er Jahre in den Protokollen auf.

Die Differenzlinie Religion war folglich nicht immer so salient wie heute. Auch wenn Muslim:innen letztendlich seit dem Mittelalter und vermehrt seit etwa sieben Dekaden in Deutschland leben, werden sie als solche erst seit etwa 25 Jahren sichtbar. Die Figur des/der Muslim:in und der Heterogenitätsmarker bzw. die Differenzlinie Religion(szugehörigkeit) sind erst in diesem Zeitraum verstärkt in den Fokus gerückt – sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs.

Genese eines Forschungsfeldes

Mit dem ‚Auftauchen‘ der Figur des/der Muslim:in entstand auch ein stärkeres Bewusstsein für die Feindlichkeit und Abwertung, die dieser Gruppe entgegengebracht wurde bzw. die diese Gruppe erlebte. Ein Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs offenbart die Prozesse der Differenzierung und Präzisierung, die auf konzeptioneller Ebene in den 2000er Jahren stattgefunden haben, um das ‚neue‘ Phänomen adäquat erfassen zu können.

Das Konzept *Muslim:innenfeindlichkeit* (damals noch *Islamophobie*) wurzelt letztendlich im Konzept sogenannter *Fremdenfeindlichkeit*, also Vorurteile der autochthonen Bevölkerung gegenüber Angehörigen der allochthonen Bevölkerung im Allgemeinen, und hat sich aus diesem mit dem Ziel der Spezifizierung herausgelöst. Zunächst wurden Vorurteile gegenüber Muslim:innen unter allgemeine Begriffe wie *Xenophobie* oder *Fremdenfeindlichkeit* gefasst. Auch gab es Subs-

1 <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2024-09/75-jahre-bundestag-reden-sprache-parteien> (18. Oktober 2024).

mierungen im Sinne einer Zusammenfassung von Normabweichungen: In der ersten Welle der Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF), in welcher unterschiedliche Facetten wie Antisemitismus, Rassismus und Sexismus berücksichtigt wurden, liefen Vorurteile gegenüber Muslim:innen teilweise unter dem Sammelbegriff *Heterophobie* – eine Facette, die die „Abwertung all jener, die Gruppen angehören, die von der ‚Norm‘ abweichen“, umfasste (Heitmeyer 2002, 20). Auch Vorurteile gegenüber homosexuellen, behinderten oder obdachlosen Menschen wurden unter dem Konzept *Heterophobie* subsumiert. Dieser Sammelbegriff für eine sehr heterogene Gruppe von Menschen zeigt, wie wenig zielgerichtet Muslim:innen zu dieser Zeit von der Vorurteilsforschung adressiert wurden.

Sowohl *Xenophobie/Fremdenfeindlichkeit* als auch *Heterophobie* sind mit Blick auf Muslim:innen eher unspezifisch, da sie die eigentlichen Phänomene – die Abwertung von Personen aufgrund ihres (vermuteten oder zugeschriebenen) muslimischen Glaubens – nicht angemessen abbilden. Um auf eine möglicherweise neue „Konfliktlinie“ (Leibold und Kühnel 2003, 100) auch begrifflich zu reagieren, erfolgte eine sprachliche Präzisierung. Dies ermöglichte es, die Adressat:innen der Abwertungen (Muslim:innen und den Islam) deutlicher zu benennen. Muslim:innenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit stellen eine semantische wie konzeptionelle Spezifizierung dar, durch welche der Fokus auf die Religion(szugehörigkeit) gelegt wurde. Vorurteile gegenüber Muslim:innen konnten so separat betrachtet und auch sprachlich von anderen Formen und Adressat:innen von Abwertungen abgegrenzt werden. Gleichzeitig – und nicht zuletzt gerade durch diese Differenzierung – konnte sowohl in den GMF-Studien als auch in den darauf aufbauenden Mitte-Studien immer wieder gezeigt werden, dass Muslim:innenfeindlichkeit mit den anderen Facetten von GMF – z. B. mit Fremdenfeindlichkeit oder der Abwertung von Asylsuchenden, aber auch mit der Abwertung homosexueller oder wohnungsloser Menschen – korreliert (z. B. Zick 2021). Erklärt wird dies mit einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, die den Kern aller Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bildet (Heitmeyer 2002).

Mittlerweile wurden die Adressat:innen in diesem Kontext weiter differenziert und Forschung hat gezeigt, dass es empirisch auch einen Unterschied zwischen *Islamfeindlichkeit* (Vorurteile gegenüber der Religion des Islams) und *Muslim:innenfeindlichkeit* (Vorurteile gegenüber Menschen, die tatsächlich oder vermutet muslimischen Glaubens sind) gibt (Diekmann 2023a; Uenal 2016). Die Vorurteilsforschung hat sich konzeptionell also durchaus weiterentwickelt und benennt Muslim:innen mittlerweile eindeutig als Adressat:innen von Feindlichkeit. In ihren Messinstrumenten schlägt sich dies allerdings nicht zwangsläufig nieder, und auch ganz allgemein weisen einige Forschungsdesigns im Zusammenhang mit Muslim:innen in Deutschland weiterhin enge Verbindungen zu Migration auf, etwa

weil das Sample aus Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Herkunftsländern besteht (Schepelern Johansen und Spielhaus 2018; siehe hierzu auch das Kapitel „Wissens(re)produktion“).

Antimuslimischer Rassismus

Neben dem Konzept der Muslim:innenfeindlichkeit ist auch das Konzept des antimuslimischen Rassismus zunehmend populär in Deutschland. Anders als Muslim:innenfeindlichkeit, steht dieses Konzept nicht in der Tradition der Vorurteilsforschung, sondern in der Tradition der rassismuskritischen Forschung bzw. der postkolonialen Theorie. Im Gegensatz zu feindseligen Einstellungen, um die es in der Vorurteilsforschung primär geht, wird antimuslimischer Rassismus als Strukturmerkmal verstanden (Attia 2013), genauer gesagt als Ausdruck eines sozialen Dominanzverhältnisses. Rommelspacher (2009) schreibt dazu:

Beim Rassismus handelt es sich [...] nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis. (Rommelspacher 2009, 29)

Im Zentrum von (antimuslimischem) Rassismus stehen also Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft, die bestimmte Gruppen privilegieren und andere marginalisieren. Essentialisierung von Gruppen spielt dabei eine zentrale Rolle:

In essenzialisierender Weise wird der Islam also als unterscheidendes Merkmal betont, indem verschiedenste Phänomene, Verhaltensweisen und Verhältnisse mit dem Islam begründet werden in einer Weise, die Beziehungen zwischen den dichotomisierten Gruppen und die Komplexität der Situation insgesamt ignoriert [...]. Diese Simplifizierung hat eine Funktion, nämlich sich aus der Verantwortung zu ziehen, um weiterhin von jenen Privilegien, die mit der Essenzialisierung einhergehen, zu profitieren. (Attia 2013, 11)

(Antimuslimischer) Rassismus hat also die Funktion, Machtstrukturen zu legitimieren und zu reproduzieren.

Es gibt durchaus Kritik an der Legitimität der Verwendung des Rassismusbegriffs im Zusammenhang mit Muslim:innen, da Religion und kein vermeintlich biologisches Merkmal im Vordergrund steht. Aufgrund der historisch bedingten biologistischen Verengung des Rassismuskonzepts wurde der Rassismusbegriff in Deutschland – anders als der Begriff *race* im englischsprachigen Raum – lange Zeit vermieden. Rassismus wurde externalisiert, etwa in die USA oder nach Südafrika, und in Deutschland größtenteils auf den Antisemitismus zur Zeit des Nationalso-

zialismus beschränkt. Dies ist problematisch, weil Kontinuitäten damit unsichtbar werden:

Indem Rassismus in die Vergangenheit und in andere Kontinente verlagert wurde, fand kaum eine Auseinandersetzung mit eigenen gesellschaftlichen Zusammenhängen statt. Diese Sichtweise, die lange Zeit rassistische Kontinuitäten und verschiedene Formen und Ebenen von gegenwärtigem Rassismus vernachlässigte, trug dazu bei, andere als die antisemitisch begründeten rassistischen Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichten in der deutschen Vergangenheit weitgehend auszublenden. (Attia 2014, 8)

Stattdessen wurde in Deutschland mit Begriffen wie *Fremdenfeindlichkeit* gearbeitet (Sinanoğlu und Polat 2023), was erneut eine konzeptionelle Unschärfe offenbart. Fremdenfeindlichkeit wurde, etwa im Rahmen der GMF-Studien, als „Abwehr von Gruppenangehörigen fremder ethnischer Herkunft“ verstanden (Heitmeyer 2002, 20) und bezieht sich damit stärker auf Ethnizität als auf *race*. Zudem wird hier die wertende Unterscheidung zwischen *eigen* und *fremd* prominent gemacht und somit auf Zugehörigkeit rekurriert (Wer ist fremd? Wer gehört dazu?). Fremdenfeindlichkeit (und letztendlich auch Ausländer:innenfeindlichkeit) hat in Deutschland diskursiv lange Zeit als Platzhalter für Rassismus gedient und damit einerseits rassistische Kontinuitäten weiter unsichtbar gemacht und andererseits durch ihren Mangel an Präzision Verstrickungen von Migration und Religion, subsumiert unter dem Begriff „fremd“, weiter Vorschub geleistet.

Oftmals wird in einem engen, biologistischen Verständnis von Rassismus argumentiert, Muslim:innen wären nicht von Rassismus betroffen. Um einer irreführenden biologistischen Engführung entgegenzuwirken, wird im Zusammenhang mit Muslim:innen heute auch von kulturellem Rassismus, „Neo-Racism“ (Balibar 1991, 17) oder einem „Rassismus ohne ‚Rassen‘“ (Hall 1989, 913) gesprochen. Rassismus meint in diesem Sinne einen Prozess der Rassifizierung – Differenzkonstruktionen, die entlang von Differenzlinien wie Kultur oder Religion ein ‚Wir vs. die Anderen‘ (Othering) (re)produzieren. Dass (auch) Muslim:innen von Rassismus betroffen sein können, hat sich mittlerweile als kollektives Wissen in größeren Teilen der deutschen Gesellschaft etabliert, wie die NaDiRa-Auftaktstudie gezeigt hat (DeZIM 2022).

Ein rassismuskritischer Blick kann helfen, rassistische Kontinuitäten, analoge Wirkweisen und Funktionen von Rassismus und diffuse Kategorisierungen offenzulegen.

Wissens(re)produktion

Wissenschaft ist heutzutage in ihrer Wissensproduktion nicht mehr hegemonial, sondern eine Akteurin unter vielen (Amelung et al. 2024). Dennoch lohnt es sich mit Blick auf das Thema dieses Beitrags, die wissenschaftliche Wissensproduktion im Kontext von Migration und Religion näher zu betrachten, da sich hier bis heute eine Verstrickung der Kategorien *Muslim:innen* und *Migrant:innen* zeigt. Dies kann relevant sein für die öffentliche Wahrnehmung von Muslim:innen, denn Forschung schafft bestimmte (statistische) (Un)Sichtbarkeiten (Schepelern Johansen und Spielhaus 2018).

Eine solche Verstrickung ist etwa der Fall, wenn eine der größten Studien zu muslimischem Leben in Deutschland, in Auftrag gegeben von der Deutschen Islam Konferenz (DIK), vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführt wird. Nicht nur die Rahmenbedingungen der Studie machen diese Verstrickungen deutlich, sondern auch methodische Entscheidungen. So ist die gezogene Stichprobe der Studie repräsentativ für Menschen mit „Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Herkunftsländern“ (Pfündel et al. 2021). Muslimisches Leben in Deutschland wird auf diese Weise ausschließlich im Kontext von Flucht und Migration gedacht. Dies zeigt sich auch daran, dass eine detaillierte Erfassung islamischer Religionszugehörigkeit (schiitisch, sunnitisch, alawitisch, andere) im Rahmen des Sozioökonomischen Panels (SOEP), der größten und am längsten laufenden multidisziplinären Langzeitstudie Deutschlands, primär im IAB-SOEP Migration Sample und in der IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten statt in der SOEP-Core Befragung (die lediglich allgemein islamische Religionszugehörigkeit abfragt und keine weitere Spezifizierung vorsieht) zu finden ist. Und nicht zuletzt wird dies auch an gängigen Items in der quantitativen Vorurteilsforschung zu Muslim:innenfeindlichkeit deutlich, etwa in Form des besonders populären Items „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.“ (u. a. Zick 2021). Durch diese Formulierung wird ein Bild von Muslim:innen als Migrant:innen erzeugt. Muslim:innen werden in diesem Kontext außerhalb Deutschlands verortet und ihre Präsenz in Deutschland scheinbar zur Diskussion gestellt. Die Präsenz von Christ:innen in Deutschland würde wohl kaum in ähnlicher Weise als Aushandlungssache eingestuft und in Surveys entsprechend abgefragt werden. In allen Fällen wird relativ unkritisch eine Nähe von Muslim:innen und Migrant:innen suggeriert und die Verstrickung (re)produziert.

Mit Blick auf die Verstrickungen von Muslimischsein und Migrantischsein in politischen und wissenschaftlichen Diskursen ist es wenig verwunderlich, dass sich entsprechende Überlappungen auch auf assoziativer Ebene in der breiteren Bevölkerung finden. Studien konnten zeigen, dass Migration und Integration relevante Deutungsrahmen im Zusammenhang mit Muslim:innen sind (Diekmann

2023a) bzw., andersherum, dass Menschen, wenn sie den Begriff *Ausländer:in* hören, neben der besonders dominanten Assoziation mit Türk:innen auch an Muslim:innen denken (Asbrock et al. 2014). Die historisch gewachsene Verstrickung dieser beiden Kategorien ist somit nach wie vor allgegenwärtig. Zudem bleibt sie nicht ohne Konsequenzen, denn sie macht viele Menschen unsichtbar, zum Beispiel Muslim:innen ohne (eigene oder familiäre) Migrationsgeschichte, nicht-migrierte muslimische Konvertit:innen, nicht-muslimische Migrant:innen etc. (Schepelern Johansen und Spielhaus 2018). Durch die enge Verbindung von Migration und Muslimischsein und den dadurch entstehenden Fokus auf Integration wird darüber hinaus das Engagement von Menschen mit (zugeschriebener) muslimischer Religionszugehörigkeit in Deutschland (etwa auf dem Arbeitsmarkt oder in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Ehrenämtern) und damit ihr wichtiger gesellschaftlicher Beitrag nur unzureichend anerkannt bzw. zu stark unter dem Aspekt von Integration verhandelt.

Intersektionale Diskriminierung

Das Zusammenspiel verschiedener Formen von Diskriminierung (Intersektionalität) verdeutlicht, dass Menschen auf unterschiedlichen Achsen unterschiedliche Privilegien genießen können und daher die spezifischen Verwobenheiten verschiedener Ungleichheitsdimensionen berücksichtigt werden sollten (Crenshaw 1989). Die Erfahrungen Schwarzer Muslim:innen unterscheiden sich vermutlich von jenen *weißer* Muslim:innen, die Erfahrungen von cis-weiblichen Musliminnen von jenen nicht-binärer, trans* oder cis-männlichen Muslimen, die Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen mit einer hohen sozioökonomischen Position von denen von Muslim:innen mit einer niedrigen sozioökonomischen Position usw.

Empirische Studien haben immer wieder gezeigt, dass Muslim:innen nicht nur Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Religiosität machen. Das heißt, dass Diskriminierung nicht nur auf eindeutige religionsbezogene Marker wie religiöse Kleidung oder religiöse Praktiken zurückgeführt werden kann, sondern auch auf andere ungleichheitsrelevante Merkmale. Das spiegelt sich auch in den Ergebnissen einer Studie von CLAIM (Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit) wider. Die Befragten gaben an, auch Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte, ihrer ethnischen Herkunft oder ihrer Sprache zu machen. Neben derartigen Rassifizierungen erleben Muslim:innen außerdem Diskriminierung aufgrund anderer Merkmale wie etwa ihres Geschlechts oder ihres sozialen Status. Insgesamt geben 61% der Befragten an, neben der tatsächlichen oder zugeschriebenen muslimischen Religionszugehörigkeit auch aus anderen Gründen diskriminiert oder angegriffen zu werden (Perry et al. 2023).

Eine repräsentative Befragung in Österreich, Dänemark, Finnland, Deutschland und Luxemburg zeigt, dass intersektionale Diskriminierungserfahrungen unter Muslim:innen auch in anderen EU-Ländern weit verbreitet sind. 79% der befragten Muslim:innen geben an, im Jahr vor der Befragung Diskriminierung sowohl aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als auch aufgrund ihrer ethnischen Herkunft oder ihres sogenannten Migrationshintergrundes erfahren zu haben (FRA 2024). In geringerem Umfang berichten Muslim:innen in dieser Studie auch von Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Hautfarbe, Alter und Geschlecht. Dass insbesondere die Verschränkung mit ethnischer Herkunft und Migrationshintergrund so hoch ausfällt, kann möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass auch diese Studie im Rahmen ihres Samplings eine enge Verstrickung von Religion und Migration aufweist: Die Stichprobe dieser Studie bezieht sich auf Migrant:innen oder Nachfahr:innen von Migrant:innen, die sich selbst als muslimisch identifizieren. Auch im europäischen Kontext finden sich also ähnliche Beschränkungen und Überlappungen im Zusammenhang mit Muslimischsein und Migrantischsein wie sie zuvor für den deutschen Kontext am Beispiel der Studie von Pfündel et al. (2021) konstatiert wurden.

Liegt der Fokus weniger auf subjektiven Einschätzungen von Diskriminierungserfahrungen, sondern eher auf experimentellen Designs zur Messung von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt (sogenannte Korrespondenztests), zeigt sich, dass Marker muslimischer Religiosität diskriminierungsverstärkend wirken. Weichselbaumer (2020) konnte zeigen, dass eine durch einen türkischen Namen als migrantisch markierte Bewerberin signifikant seltener eine positive Rückmeldung auf ihre (ansonsten identische) Bewerbung erhielt als die Bewerberin mit deutschem Namen. Trug die (identische) Bewerberin auf dem Foto zusätzlich ein Kopftuch, so gab es noch seltener eine positive Rückmeldung auf die Bewerbung (Weichselbaumer 2020). Auch Fernández-Reino et al. (2022) fanden bei ähnlichem Forschungsdesign empirische Evidenz für die Diskriminierung von kopftuchtragenden Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Interessanterweise sind diese Effekte in Deutschland und den Niederlanden stärker ausgeprägt als in Spanien und außerdem stärker ausgeprägt in Berufsfeldern mit besonders viel Kund:innenkontakt, das heißt in Kontexten mit besonders hoher Sichtbarkeit (Fernández-Reino et al. 2022). Das Ausmaß der Diskriminierung hängt somit nicht nur mit der Religiosität der Bewerberinnen zusammen, sondern auch mit dem Berufsfeld.

Um besonders hervorzuheben, wie wichtig intersektionale Analysen sind, soll schließlich noch auf eine Studie von Hunkler et al. (2024) verwiesen werden. Die Wissenschaftler:innen bringen mehr Komplexität in die Diskussionen um Arbeitsmarktdiskriminierung von Muslim:innen, indem sie die Variable Elternschaft hinzuziehen. Sie finden die sogenannte *motherhood penalty* für *helper positions* und einen *fatherhood bonus* für *specialist positions*. Wenn nun Religionszugehö-

rigkeit hinzugezogen wird, zeigt sich, dass die *motherhood penalty* in *helper positions* ausschließlich für muslimische Mütter greift, diese also besonders stark diskriminiert werden. Gleichzeitig zeigt sich jedoch eine *motherhood penalty* in *specialist positions* ausschließlich für Mütter der nicht-muslimischen Majorität. Der *fatherhood bonus* in *specialist positions* hingegen ist für muslimische Männer sogar noch ausgeprägter als für nicht-muslimische Männer (Hunkler et al. 2024). Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Wechselwirkungen von Religion, Geschlecht, Klasse und Elternschaft und damit auf die Relevanz eines intersektionalen Verständnisses von Diskriminierung.

Die empirische Evidenz intersektionaler Diskriminierung indiziert, wie wichtig eine klare Benennung einzelner Ungleichheitsdimensionen und darauf aufbauend eine tiefgehende Analyse der verschiedenen Verwobenheiten ist. Kategoriale Verstrickungen können, wenn sie unreflektiert bleiben, bestimmte Verwobenheiten und damit spezifische Diskriminierungserfahrungen unsichtbar machen. Aus diesem Grund ist eine Forschung, die sich mit populären Kategorisierungen und kategorialen Unschärfen reflexiv auseinandersetzt, essentiell in der Erforschung und Bearbeitung von Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus.

Umgang mit antimuslimischem Rassismus in der pädagogischen Praxis: Coping, Prävention und Rassismuskritik

Coping

Wenn es um Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus geht, ist es wichtig, auch über Coping-Strategien von Muslim:innen und als solche Adressierte zu sprechen. Wie gehen Betroffene mit Gewalt und Diskriminierung um? Einer (nicht-repräsentativen) Studie von CLAIM zufolge beschwert sich etwa ein Drittel der Betroffenen über einen entsprechenden Vorfall (z.B. bei Arbeitgeber:innen, einer Behörde oder in einem Geschäft), knapp ein Fünftel meldet den Vorfall telefonisch oder online, je 10% erstatten Strafanzeige oder suchen eine Beratungsstelle auf. Über die Hälfte der Befragten (57%) unternimmt nichts dergleichen (Perry et al. 2023).

Als Gründe dafür, einen Vorfall nicht zu melden, geben die Befragten vor allem fehlende Zeit- oder Geldressourcen, aber auch die in ihren Augen fehlende Sinnhaftigkeit einer Meldung an. Zudem sind oftmals juristische Fristen abgelaufen

oder der Prozess wird als zu aufwendig erachtet. Etwa ein Viertel der Befragten gibt darüber hinaus an, keine Kenntnisse über Meldestellen zu haben (Perry et al. 2023). Die Hürden, den Vorfall zu melden, können demnach aus der Perspektive der Betroffenen als recht hoch eingestuft werden. Hinzukommt die Angst, dass ihnen nicht geglaubt wird. Ein Teil der Befragten greift auf andere Netzwerke und Ressourcen zurück und gibt an, den Vorfall mit einer Bezugsperson besprochen oder mit sich selbst ausgemacht zu haben (Perry et al. 2023). Auch in Bezug auf Beratungsstellen scheint es große Unsicherheiten und wenig Kenntnis zu geben; gleichzeitig wird auch hier die Sinnhaftigkeit angezweifelt (Perry et al. 2023).

Das Problem der Unkenntnis über Unterstützungsangebote im Zusammenhang mit Diskriminierung ist auch aus anderen Studien bekannt, etwa in konkreten Institutionen (Berghan et al. 2020). Ein Ansatzpunkt könnte hier also die verbesserte Kommunikation über bereits bestehende Infrastrukturen sein. Gleichzeitig sollte auch ernstgenommen werden, dass ein substantieller Anteil der befragten Muslim:innen in der CLAIM-Studie keinen Sinn in einer Meldung oder Beratung sieht, sodass auch die Wirksamkeit entsprechender Angebote im Blick behalten werden muss.

Das fehlende Aufsuchen einer Beratungs- oder Meldestelle sollte aber ebenso wenig wie eine ausbleibende direkte Konfrontation mit entsprechenden Personen in der konkreten Diskriminierungs- oder Bedrohungssituation zwangsläufig mit Passivität verwechselt werden. Logeswaran (2022) konnte in ihrer Forschung zu Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen zeigen, dass nicht nur aktiv-handelnde, sondern auch passiv-zurückhaltende und distanzierende Reaktionstypen strategisch sein können. Sie spricht in diesem Kontext von Schützender Bewältigung und fokussiert Schutzbedürfnis und Risikobereitschaft der Betroffenen. Zu schützen sind dabei die eigene Person (physisch und psychisch), andere Personen (physisch und psychisch) sowie immaterielle Dinge, wie beispielsweise der Zugang zum Wohnungsmarkt (Logeswaran 2022).

Mit Blick auf verschiedene Coping-Strategien im Allgemeinen und aus der Perspektive des Konzepts der Schützenden Bewältigung im Speziellen ergibt sich die Notwendigkeit, künftig über Umgangsformen mit Diskriminierung stärker intersektional nachzudenken. Auch hier könnte beispielsweise Elternschaft (erhöhter Schutz anderer Personen, d.h. von Kindern) eine zentrale Rolle für die gewählten Umgangsstrategien spielen. Eng verbunden ist damit möglicherweise Gender, etwa aufgrund ungleich verteilter Carearbeit und der damit einhergehenden ungleichen Wahrscheinlichkeit, mit Kindern unterwegs zu sein. Die Perspektive der Schützenden Bewältigung nach Logeswaran (2022) kann so den Blick auf Agency neu ausrichten – sowohl für Außenstehende als auch für die Betroffenen selbst.

Präventive Praxis

Natürlich ist es wichtig, den Fokus auf verschiedene Bewältigungsstrategien im Zusammenhang mit antimuslimischem Rassismus zu richten. Mindestens genauso wichtig ist es jedoch, sich mit Möglichkeiten der Prävention auseinanderzusetzen, um Diskriminierung und Gewalt gegenüber Muslim:innen gar nicht erst entstehen zu lassen. Prävention kann auch in pädagogischen Settings eine wichtige Rolle spielen. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle exemplarisch drei Präventionsmaßnahmen vorgestellt.

1) Gegennarrative

Gegendiskurse bzw. Gegennarrative als eine Maßnahme gegen antimuslimischen Rassismus sind immer wieder Gegenstand der Forschung. Dieser Ansatz ist besonders interessant, da hier Einstellungsforschung und rassismuskritische Forschung zusammengedacht werden können. Gegendiskurse können als weniger populäre oder nicht-erzählte Narrative verstanden werden, die bestehende Diskurse, Bilder und Wissenssysteme, einschließlich wissenschaftlicher, politischer, medialer und öffentlicher Diskurse, kritisch hinterfragen und ihnen widersprechen (Kaddor et al. 2021). Sie ziehen sich damit durch die gesamte Gesellschaft. Diese Gegendiskurse zielen oft darauf ab, eine positivere und nuanciertere Perspektive auf ein Thema oder eine Gruppe, in diesem Fall Muslim:innen, zu präsentieren. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Unterstützung differenzierter Ansichten über Muslim:innen sowie Empathie hinsichtlich der Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen mit reduzierter Muslim:innenfeindlichkeit korrelieren (Diekmann und Janzen 2024; Diekmann 2026).

Forschungsergebnisse zeigen weiterhin, dass *Educational Entertainment* (Siem et al. 2021) und die Exposition gegenüber Fernsehprogrammen (Moyer-Gusé et al. 2019), die sympathische muslimische Charaktere und Interaktionen darstellen, sowie pädagogische Ansätze, die Informationen über Muslim:innen in einer einfachen narrativen Form vermitteln (Moritz et al. 2018), Muslim:innenfeindlichkeit reduzieren können.

Narrativer Widerstand (Ellefsen und Sandberg 2022) kann als vielversprechender (und weiter zu erforschender) Ansatz verstanden werden, antimuslimischen Rassismus aus der Sprache und dem Denken zurückzudrängen, anderen Perspektiven als jener der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft Raum zu geben und damit das hartnäckige „Meisternarrativ“ (Sahebi 2024) herauszufordern. Die Etablierung von Gegennarrativen ist zentral im Umgang mit antimuslimischem Rassismus und kann durch vielfältige Akteur:innen vorangetrieben werden, etwa durch Journalist:innen (Sahebi 2024), Lehrer:innen (Alavi 2001) oder Social-Media-Expert:innen (Moore-Berg et al. 2023).

2) Präventionszirkel nach Kaddor et al. (2020)

Ein konkretes Tool, das Gegenarrative in verschiedenen Formen aufgreift, ist der Präventionszirkel von Kaddor et al. (2020). Er besteht aus fünf zirkulär aufgebauten Modulen, die einzeln nutzbar sind, sich wechselseitig aufeinander beziehen und daher als ganzheitliches Konzept verstanden werden müssen (Kaddor et al. 2020). Die fünf Kernmodule sind: *Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus verstehen*, *Muslimisches Leben in Deutschland kennenlernen*, *Otherring reflektieren*, *Gemeinschaft & Solidarität schaffen* sowie *Wissen über die Vielfalt im Islam vermitteln*. Der Präventionszirkel kann als konzeptionelles Angebot in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingesetzt werden, eignet sich aber auch für die Aus- und Fortbildung angehender und erfahrener Pädagog:innen und deren Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung (Kaddor et al. 2020).

Der Präventionszirkel ist vor allem aufgrund seines ganzheitlichen Ansatzes interessant. Seine Module ermöglichen es beispielsweise, gängigen Narrativen zu widersprechen und neue Narrative zu etablieren. So greift er durch die beiden Module *Muslimisches Leben in Deutschland kennenlernen* und *Wissen über die Vielfalt im Islam vermitteln* Kenntnisse über Islam und Muslim:innen gesondert auf, was vor dem Hintergrund der empirischen Differenzierung von Islam- und Muslim:innenfeindlichkeit sicherlich eine wichtige Unterscheidung bzw. gegenseitige Ergänzung ist. Gleichzeitig verhaftet dieses Präventionsmodell nicht auf der Ebene individuellen Wissens, sondern greift auch das theoretisch-konzeptionelle Verständnis des Phänomens (*Islamfeindlichkeit und antimuslimischen Rassismus verstehen*), seinen strukturellen Charakter (*Otherring reflektieren*) und praktische Solidarität (*Gemeinschaft & Solidarität schaffen*) auf.

3) Kontakt: Moscheebesuch

Ein konkreter Ansatz, der an viele der Module des Präventionszirkels anschließt, ist der Moscheebesuch. Viele Schulklassen besuchen heutzutage etwa im Rahmen des Religions- oder Ethikunterrichts eine Moschee. Ziel ist in der Regel eine wertschätzende Begegnung, in der die Schüler:innen bestimmte Moscheen und muslimische Lebensrealitäten kennenlernen und mit muslimischen Menschen in der Moschee in den Dialog kommen sollen. Aus Sicht der Kontakthypothese stellt sich die Frage, inwiefern Moscheebesuche das Potential haben, Vorurteile gegenüber Muslim:innen abzubauen. Die Kontakthypothese besagt, knapp zusammengefasst, dass Kontakte zu Mitgliedern der sogenannten *Outgroup* unter bestimmten Bedingungen Vorurteile gegenüber dieser *Outgroup* verringern können (Allport 1954).

Forschung hat nun gezeigt, dass dies auch für die Kontaktsituation des Mo-

scheebesuchs gilt (Janzen et al. 2024). Im Gegensatz zur Kontrollgruppe wiesen die meisten Schüler:innengruppen zeitnah nach dem Moscheebesuch eine signifikant verringerte Islamfeindlichkeit auf als direkt vor dem Moscheebesuch. Auch zeigt sich, dass sich konkrete Assoziationen mit Muslim:innen bei den Schüler:innen verändert haben: Nach dem Moscheebesuch wurden beispielsweise Assoziationen zu ganz konkreten religiösen Praktiken dominanter; Assoziationen mit Gewalt und Unterdrückung wiederum gingen zurück. Dies zeigt, dass Moscheebesuche in der Lage sind, Einstellungen zum Islam und Bilder über Muslim:innen positiv zu beeinflussen. Auffällig ist allerdings, dass die beobachteten Effekte in der Einstellungsänderung größtenteils nicht nachhaltig waren: Die meisten Gruppen waren zu einem dritten Messzeitpunkt einige Monate nach dem Moscheebesuch wieder in gleichem Maße islamfeindlich eingestellt wie vor dem Moscheebesuch (Janzen et al. 2024).

Dies kann ein Indikator dafür sein, dass die Einbettung des Moscheebesuchs in den Unterricht, seine Vorbereitung und Nachbesprechung, seine Rahmung und Diskussion, noch verbessert werden könnten. Inwiefern veränderte Rahmenbedingungen im Unterricht die Nachhaltigkeit von Moscheebesuchen mit Blick auf die Vorurteilsreduzierung beeinflussen können, ist allerdings noch offen und bedarf weiterer Forschung.

Die ausgewählten Forschungsergebnisse zeigen exemplarisch, in welche Richtung aktuelle Überlegungen und Ansätze zur Prävention von Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus gehen können, und vermitteln eine Idee davon, wie sie sich innerhalb der schulischen pädagogischen Praxis umsetzen lassen.

(De)Thematisierung und Artikulationstabu

Für den Umgang mit antimuslimischem Rassismus in der pädagogischen Praxis spielt eine rassismuskritische Haltung von Fachkräften eine große Rolle. Aus diesem Grund soll in diesem letzten Unterkapitel der Umgang von Fachkräften mit bzw. Reaktionen von Fachkräften auf Rassismuserfahrungen von Betroffenen (Klient:innen, Schüler:innen etc.) fokussiert werden. Hierzu sei zunächst unterschieden zwischen primären und sekundären Rassismuserfahrungen. Çiçek et al. (2014) verstehen unter primären Rassismuserfahrungen konkrete sprachliche Rassismuserfahrungen, also explizite oder indirekt vermittelte rassistische Botschaften. Unter sekundären Rassismuserfahrungen verstehen die Autor:innen die (De-)Thematisierung primärer Rassismuserfahrungen:

Da, wo die Artikulation von Rassismuserfahrungen verhindert wird [...], finden weitere Missachtungserfahrungen statt: Die Erfahrung, dass meine Missachtungserfahrung missachtet wird und ich darin ein weiteres Mal beschämt und gekränkt werde. (Çiçek et al. 2014)

In der pädagogischen Praxis besteht somit eine doppelte Gefahr, Rassismuserfahrungen zu erleben: entweder durch explizit oder implizit rassistisches Sprechen oder durch die Unmöglichkeit, das Erlebte angemessen besprechen und damit aufarbeiten zu können. Für pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, dass es für eine rassismuskritische Haltung nicht damit getan ist, selbst keine rassistischen Botschaften zu verbreiten bzw. sich nicht rassistisch zu äußern. Vielmehr erfordert eine rassismuskritische Haltung darüber hinaus einen reflektierten Umgang mit der Thematisierung von primären Rassismuserfahrungen, etwa von betroffenen Schüler:innen oder Klient:innen:

Das heißt, dass es keineswegs reicht, lediglich darauf zu achten, dass man als Pädagog:in nicht rassistisch diskriminiert, sondern dass es eine pädagogische Pflicht sein muss, Rassismus und Diskriminierung im Allgemeinen zu suchen, zu erkennen und kommunizierbar und bearbeitbar zu machen, um die betroffenen Kinder zu stärken und zu ermächtigen. (El-Mafaalani 2021, 112)

Diese Erkenntnis und Praxis ist allerdings eher Wunschdenken als Realität. Viel zu selten wird Rassismus offen angesprochen und proaktiv gesucht, um ihn bearbeiten zu können. Stattdessen scheint der Rassismusvorwurf so schwer zu wiegen, dass eine Abwehrhaltung oder Leugnung weit häufiger zu finden ist als eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus.

Durch ihre Reaktion auf Berichte über Diskriminierungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen können pädagogische Fachkräfte dafür sorgen, dass diesen Berichten kein Raum, kein Gewicht gegeben wird – dass also die Bearbeitung primärer Rassismuserfahrungen nicht ermöglicht bzw. aktiv verhindert wird. Dies geschieht zum Beispiel durch den Verweis auf eine angeblich falsche Wahrnehmung oder Interpretation der Betroffenen, eine Legitimierung der diskriminierenden Person, eine Täter:innen-Opfer-Umkehr oder eine Irrelevanzsetzung der Problemlage (El-Mafaalani 2021, 109). All dies lässt sich laut El-Mafaalani (2021) auf die fatale Forderung „Senk deine Erwartungen“ herunterbrechen. Stattdessen sollten Berichte über primäre Rassismuserfahrungen ernst genommen und angemessen bearbeitet werden, denn letztendlich drückt sich hierin ein Anspruch auf Teilhabe, Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit aus, der eine gute Basis für die pädagogische Arbeit darstellt (El-Mafaalani 2021, 109).

Für den Kontext Schule spricht Karabulut (2022) auch von einer „Verunmöglichung der Adressierung und Benennung institutioneller Rassismen“ (Karabulut 2022, 162). Rassismus wird demnach auch mit Blick auf (die mangelnde Reflexion)

eigener Denk- und Handlungsmuster geleugnet und im schulischen Raum unartikulierbar. Karabulut (2022) identifiziert insgesamt vier Strategien der Tabuisierung: die Moralisierung (Rassismus wird als moralisch verwerfliche Einstellungsdimension verstanden, emotionalisiert und individualisiert), die Investition in den Mythos der Gleichheit (Negierung rassismusrelevanter Ungleichheiten), die Legitimierung von Rassismus (Verteidigung von Ungleichheiten, vermeintliche rationale Logiken) sowie die tabuisierende Strategie der Externalisierung (Verweis auf ein variierendes „Außen“, eigene Entlastung).

Das konstatierte Artikulationstabu ist jedoch überwindbar. Karabulut (2022) nennt dazu drei Interventionsmöglichkeiten: Konfrontation (Entlarvung, Gegenrede), Adaption (subtiles Unterlaufen organisationaler Praktiken) sowie reflexive Institutionenkritik (reflexive Dekonstruktion institutioneller schulischer Verhältnisse). Die Funktionsweise dieser Interventionen beschreibt Karabulut wie folgt:

Interventionen in das Artikulationstabu von Rassismus greifen in die institutionalisierten, kollektiven und individuellen schulischen Praktiken ein und werden als widerständiges Handeln pädagogischer Professioneller sichtbar. (Karabulut 2022, 239)

Wie bereits im Zusammenhang mit Gegennarrativen findet sich hier erneut die Idee des Widerstandes. Rassismuskritik kann folglich auch in der pädagogischen Praxis als Widerstand verstanden werden – Widerstand gegen rassistische Denkmuster, Widerstand gegen rassistische „Meisternarrative“, Widerstand gegen habitualisierte und institutionalisierte rassistische Praktiken. Letztendlich bedeutet dies, Widerstand zu leisten gegen eine Normalität, die versucht, Rassismus zu verschleiern, zu leugnen, zu dethematisieren, unartikulierbar und damit unsichtbar zu machen.

Fazit: Reflexion kategorialer Verstrickungen und intersektionaler Diskriminierung in der pädagogischen Praxis

Die Ausführungen in diesem Beitrag haben verdeutlicht, dass historisch gewachsene Verschmelzungen der Kategorien Religion und Migration in Bezug auf Muslim:innen in Deutschland bis heute fortwirken und sich in (rassistischen) Diskriminierungen niederschlagen. Intersektionale Ansätze erweisen sich somit als notwendig zur Analyse von Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen. Weiterhin wurden verschiedene Handlungs- und Haltungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis im Umgang mit antimuslimischem Rassismus aufgezeigt.

Zum Ende dieses Beitrags soll herausgestellt werden, inwiefern die Reflexion kategorialer Verstrickungen ein zentraler Bestandteil einer rassismuskritischen Haltung von pädagogischen Fachkräften wie Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen sein sollte. Die entlarvende Intervention im Sinne eines Widerspruchs gegen Rassismus(re)produktionen etwa kann sich auch auf die Entlarvung kategorialer Verstrickungen beziehen und damit historische Verstrickungsprozesse sichtbar machen. Für Lehrkräfte bedeutet dies auch, Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher kritisch zu hinterfragen und dort reproduzierte kategoriale Verstrickungen, Unschärfen und Gleichsetzungen, zum Beispiel von Türk:innen und Muslim:innen (siehe hierzu König 2026, in diesem Band) zu reflektieren und mit den Schüler:innen besprechbar zu machen.

Auch ist es wichtig, intersektionale Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen zu reflektieren. Dies kann sich auf die Verstrickung von Migration und Religion beziehen, aber auch andere Dimensionen berücksichtigen, etwa Religion und Geschlecht. Im Kontext muslimischer Mädchen*arbeit beispielsweise wäre es angeraten, plurale Identitäten anzuerkennen, eigene und fremde kategoriale Verstrickungen zu reflektieren und spezifische Verwobenheiten unterschiedlicher Diskriminierungsformen zu erkennen. Für muslimische Mädchen* könnte beispielsweise ein spezifisches Konfliktpotential in Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Entscheidung über das Tragen eines Kopftuchs liegen, das eine plötzliche verstärkte Sichtbarkeit als Muslimin* zur Folge hätte (Diekmann 2023b) – ein Konfliktpotential, das sich weder für nicht-muslimische Mädchen noch für muslimische Jungen und auch nicht für alle muslimischen Mädchen gleichermaßen ergibt.

Diese Beispiele verdeutlichen die Notwendigkeit kompetenter und gut ausgebildeter Fachkräfte, die sich bemühen, nicht selbst an der (Re-)Produktion rassistischer Diskurse beteiligt zu sein und solche stattdessen zu entlarven. Dazu gehört auch ein Bewusstsein für kategoriale Verstrickungen und ihre Folgen und damit letztendlich auch die Reflexion der eigenen Zuschreibung eines Migrationshintergrundes von Muslim:innen, auch wenn dieser möglicherweise gar nicht vorhanden ist oder kaum Einfluss auf die Lebenswirklichkeit und die Selbstwahrnehmung von Muslim:innen hat – insbesondere, da so oftmals andere relevante Faktoren im Zusammenhang mit Ungleichheit und Diskriminierung kaschiert werden (Schepern Johansen und Spielhaus 2018). Zudem sollten Fachkräfte Betroffene mit ihren (potenziellen) Rassismuserfahrungen nicht allein lassen und Raum für eine offene Thematisierung schaffen. Rassismuskritik und ein Problembewusstsein über kategoriale Unschärfen und intersektionale Diskriminierung sollten daher elementarer Bestandteil pädagogischer Professionalisierung sein.

Literatur

- Alavi, Karima. „At Risk of Prejudice. Teaching Tolerance about Muslim Americans“. *Social Education* 65.6 (2001): 344–348.
- Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*. Unabridged, 25th Anniversary Edition. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
- Amelung, Nina, Stephan Scheel und Rogier van Reekum. „Reinventing the Politics of Knowledge Production in Migration Studies: Introduction to the Special Issue“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 50.9 (2024): 2163–2187.
- Asbrock, Frank, Gunnar Lemmer, Julia C. Becker, Jeffrey Koller und Ulrich Wagner. „„Who Are These Foreigners Anyway?“ The Content of the Term Foreigner and Its Impact on Prejudice“. *Sage Open* 4.2 (2014): 1–8.
- Attia, Iman. „Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit“. *Journal für Psychologie* 21.1 (2013): 1–31.
- Attia, Iman. „Rassismus (nicht) beim Namen nennen“. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180854/rassismus-nicht-beim-namen-nennen/> (29. April 2025). *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2014).
- Balibar, Étienne. „Is there a ‘Neo-Racism?’“. *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. Hg. Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein. London, New York: Verso, 1991. 17–28.
- Berghan, Wilhelm, Michael Papendick, Esra Wenk, Isabell Diekmann, Johanna Pangritz und Zeynep Demir et al. „Kategorisch unterschätzt und ausgeschlossen“. *Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld 2019/2020*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, 2020.
- Brubaker, Rogers. „Categories of Analysis and Categories of Practice: A Note on the Study of Muslims in European Countries of Immigration“. *Ethnic and Racial Studies* 36.1 (2013): 1–8.
- Çiçek, Arzu, Alisha Heinemann und Paul Mecheril. „Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann“. *Sprache – Macht – Rassismus*. Hg. Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen und Jamila Adamou. Berlin: Metropol, 2014. 309–326.
- Crenshaw, Kimberlé. „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“. *The University of Chicago Legal Forum* (1989): 139–167.
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). *Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)*. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), 2022.
- Diekmann, Isabell. *Muslim*innen- und Islamfeindlichkeit. Zur differenzierten Betrachtung von Vorurteilen gegenüber Menschen und Religion*. Wiesbaden: Springer VS, 2023a.
- Diekmann, Isabell. „Kreuzkategorisierungen, kategoriale Verwechslungen und Intersektionalität am Beispiel muslimischer Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft“. *Betrifft Mädchen* 36.3 (2023b): 126–131.
- Diekmann, Isabell und Olga Janzen. *Zwischen Pauschalisierung und Differenzierung: Einstellungen gegenüber Muslim*innen und dem Islam in Deutschland*. Religionsmonitor. Gütersloh: Bertelsmann, 2024.

- Diekmann, Isabell. „Changing Narratives and Knowledge Production: The Potential of Counter-Discourses for Reducing Anti-Muslim Hostility in Different Political Spectra“. *Anti-Muslim Attitudes and Racism. Current Scientific Observations and Challenges*. Hg. Isabell Diekmann, Zeynep Demir, Riem Spielhaus und Andreas Zick. Wiesbaden: Springer VS, 2026.
- Ellefsen, Rune und Sveinung Sandberg. „A repertoire of everyday resistance: Young Muslims' responses to anti-Muslim hostility“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 48.11 (2022): 2601 – 2619.
- El-Mafaalani, Aladin. *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2021.
- El-Menouar, Yasemin und Stephan Vopel. *Antisemitismus, Rassismus und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein Blick auf Deutschland in Zeiten der Eskalation in Nahost*. Religionsmonitor kompakt. Gütersloh: Bertelsmann, 2023.
- Fernández-Reino, Mariña, Valentina Di Stasio und Susanne Veit. „Discrimination Unveiled: A Field Experiment on the Barriers Faced by Muslim Women in Germany, the Netherlands, and Spain“. *European Sociological Review* 39.3 (2022): 479 – 497.
- FRA. *Being Muslim in the EU. Experiences of Muslims*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2024.
- Hall, Stuart. „Rassismus als ideologischer Diskurs“. *Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31.178 (1989): 913 – 921.
- Heitmeyer, Wilhelm. „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse“. *Deutsche Zustände. Folge 1*. Hg. Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002. 15 – 31.
- Hunkler, Christian, Zerrin Salikutluk, Maximilian Sprengholz, Yuliya Kosyakova, Daniel Auer und Philipp Jaschke. „Cumulative Disadvantage? An Intersectional Analysis of Gender, Parenthood, and Immigration Background in Hiring Decisions among German Employers“. Presentation at 16th Conference of the European Sociological Association „Tension, Trust and Transformation“, 27 – 30. August 2024, Porto, Portugal. August 29, 2024.
- Janzen, Olga, Isabell Diekmann, Dorian Tsolak und Kurt Salentin. „Do Guided Mosque Tours Alleviate the Prejudice of Non-Muslims against Islam and Muslims? Evidence from a Quasi-Experimental Panel Study from Germany“. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8.1 (2024): 129 – 159.
- Kaddor, Lamya, Henriette Fischer und Nicolle Pfaff. *Präventionsansätze gegen Antimuslimischen Rassismus und Islamfeindlichkeit für Schule und außerschulische Jugendarbeit*. <https://islam-feindlichkeit.de/publikationen/> (29. April 2025). Essen: Universität Duisburg-Essen, 2020.
- Kaddor, Lamya, Aylin Karabulut und Nicolle Pfaff. „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“ – Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16.2 (2021): 240 – 254.
- Karabulut, Aylin. *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer VS, 2022.
- König, Kim. „Zwischen Reflexion und Reproduktion. Religiöse Überschneidungssituationen, Stereotype und Intersektionalität im Lehramtsstudium“. *Religiöse Diversität intersektional. Herausforderungen für die Lehrkräftebildung*. Hg. Naciye Kamçili-Yildiz, Joachim Willems und Britta Konz. Berlin: De Gruyter, 2025. 213 – 224.
- Lang, Christine, Andreas Pott und Kyoko Shinozaki. „Organisations and the Production of Migration and In/Exclusion“. *Comparative Migration Studies* 9 (2021): 60.

- Leibold, Jürgen und Steffen Kühnel. „Islamphobie. Sensible Aufmerksamkeit für spannungsreiche Anzeichen“. *Deutsche Zustände. Folge 2*. Hg. Wilhelm Heitmeyer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003. 100 – 119.
- Logeswaran, Araththy. *Schützende Bewältigung. Eine Grounded Theory zu Diskriminierungserfahrungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2022.
- Moore-Berg, Samantha L., Boaz Hameiri, Emily Falk und Emile Bruneau. „Reducing Islamophobia: An Assessment of Psychological Mechanisms That Underlie Anti-Islamophobia Media Interventions“. *Group Processes & Intergroup Relations* 26.3 (2023): 555 – 578.
- Moritz, Steffen, Itimad Lasfar, Klaus Michael Reininger und Isgard Ohls. „Fostering Mutual Understanding Among Muslims and Non-Muslims Through Counterstereotypical Information: An Educational versus Metacognitive Approach“. *The International Journal for the Psychology of Religion* 28.2 (2018): 103 – 120.
- Moyer-Gusé, Emily, Katherine R. Dale und Michelle Ortiz. „Reducing Prejudice Through Narratives. An Examination of the Mechanisms of Vicarious Intergroup Contact“. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* 31.4 (2019): 185 – 195.
- Perry, Sarah, Ipek Göcmen, Rima Hanano und Güzin Ceyhan. *Erfahrungen und Umgangsstrategien von Betroffenen von antimuslimischem Rassismus. Eine explorative Studie*. Berlin: CLAIM, 2023.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks und Kerstin Tanis. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020*. Forschungsbericht 38. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2021.
- Rohe, Mathias. *Der Islam in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017.
- Rommelspacher, Birgit. „Was ist eigentlich Rassismus?“. *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Hg. Claus Melter und Paul Mecheril. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, 2009. 25 – 38.
- Sahebi, Gilda. *Wie wir uns Rassismus beibringen. Eine Analyse deutscher Debatten*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2024.
- Schepelern Johansen, Birgitte und Riem Spielhaus. „Die Vermessung der Muslime. Ein Jahrzehnt quantitativer Forschung zu Muslimen in Westeuropa“. *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Hg. Schirin Amir-Moazami. Bielefeld: transcript, 2018. 125 – 157.
- Siem, Birte, Lisa Neymeyer und Anette Rohmann. „Entertainment Education as a Means to Reduce Anti-Muslim Prejudice – For Whom Does It Work Best? An Extended Replication of Murrar and Brauer (2018)“. *Social Psychology* 52.1 (2021): 51 – 60.
- Sinanoğlu, Cihan und Serpil Polat. „Rassismusforschung in Bewegung: Rassismus – ein neues altes Thema?“. *Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor. Bielefeld: transcript, 2023. 7 – 22.
- Spielhaus, Riem. „Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten“. *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Hg. Naika Foroutan, Juliane Karakayali und Riem Spielhaus. Bonn: Sonderausgabe für Bundeszentrale für politische Bildung, 2018. 129 – 143.
- Tezcan, Levent. „Das Subjekt im Migrationsdiskurs“. *Subjektbildung: interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Hg. Paul Mecheril. Bielefeld: transcript, 2014. 199 – 220.
- Uenal, Fatih. „Disentangling Islamophobia: The Differential Effects of Symbolic, Realistic, and Terroristic Threat Perceptions as Mediators between Social Dominance Orientation and Islamophobia“. *Journal of Social and Political Psychology* 4.1 (2016): 66 – 90.
- Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (UEM). *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Berlin: Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023.

- Wechselbaumer, Doris. „Multiple Discrimination against Female Immigrants Wearing Headscarves“. *Industrial & Labor Relations Review* 73.3 (2020): 600–627.
- Zick, Andreas. „Herabwürdigungen und Respekt gegenüber Gruppen in der Mitte“. *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hg. Andreas Zick und Beate Küpper. Bonn: J.H.W. Dietz Nachf., 2021. 181–212.

Dani Kranz

Nicht eine, sondern viele Intersektionen: Jüdische Migrationsgeschichte und -gegenwart in Deutschland

Einleitung

Im Jahr 2021 wurden 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland (sic) gewürdigt, organisiert und durchgeführt vom Verein „321 – 2021: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland e.V.“. Die umgangssprachliche Form des Vereinsnamens, „1700 Jahre“, kann als Wunsch nach jüdischer Kontinuität gelesen werden, wobei dieser in die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Deutschland nach 1945 eingebettet ist (Ross und Kranz 2023). In der Realität haben nur sehr wenige der im heutigen Deutschland lebenden Juden Eltern, geschweige denn Großeltern, die innerhalb der Grenzen des heutigen Deutschlands geboren wurden. Über diese „Nach-1945-Juden“ ist indes nur wenig bekannt (Kranz 2020, 2024a, b). Juden sind meist Gegenstand einer ritualisierten Erinnerungskultur und fungieren als Projektionsflächen, aber sie sind selten Thema empirischer Forschung (Kranz 2024a). Die Selbstermächtigung einer kritischen Masse von Juden der dritten und vierten Generation führt zu Störfrequenzen im Diskurs über, aber oft noch immer ohne Juden (Kranz 2023; Ross und Kranz 2023). Diese kritische Masse ist durch die Zuwanderung nach Deutschland seit 1990 entstanden; das Wachstum der jüdischen Gemeinden sowie der jüdischen Community nach 1945 ist zugewanderungsbedingt und beruht nicht auf natürlichem Wachstum.¹

Dieser Beitrag wird die Beziehung zwischen dem deutschen, nicht-jüdischen Diskurs über Juden und den heterogenen Lebenswelten von Juden sowie ihrer Migration nach Deutschland herausarbeiten. Dabei wird der Beitrag anreißen, dass durch die scheinbare jüdische Kontinuität im Territorium der heutigen Bundesrepublik ein viel größerer Mythos bedient wird, nämlich der der Stasis von Menschen und der Devianz von Migranten (Nail 2015) sowie der *Imagined Community* (Anderson 1983) des Nationalstaates. Diese imaginierte, homogene, nationale Ge-

¹ Demographen verstehen unter natürlichem Wachstum einen Anstieg der Bevölkerung durch höhere Geburten- als Sterberaten. Das Konzept ist an sich spannend, denn Migration ist die menschliche Normalität von der frühesten Menschheitsgeschichte bis in die Gegenwart (Bade und Oltmer 2004; de Haas et al. 2020; Clackson et al. 2020; Nail 2015; Peregrine et al. 2009): Es bestimmt biologisches Wachstum und Stasis zum Normativ.

meinschaft des modernen Nationalstaates ist ein Konstrukt, das ab Mitte des neunzehnten Jahrhunderts als Idee entstand, und seitdem, als scheinbar normale Form menschlicher Vergemeinschaftung, auch im geschichtswissenschaftlichen Diskurs verankert wurde. Die beiden Historiker Joël Glasman und Marcia C. Schenck (2023) bemängeln diesen engen, nationalen Fokus der deutschen Geschichtswissenschaften und fordern, die Geschichtswissenschaften müssten die Welt in den Blick nehmen. Ihr Argument hat eine pragmatische Basis: Zum einen sind die angehenden Historiker, die nun ihr Studium absolvieren, mit einer sehr offensichtlich heterogenen, diversen und migrantischen Gesellschaft und damit Geschichten von überall her konfrontiert, zum anderen war die Welt schon immer global und der Fächerkanon des neunzehnten Jahrhunderts kann die Bedarfe nicht bedienen – falls er es je konnte. Dieses gilt selbstredend auch für Lehrkräfte, die mit der Heterogenität der Gegenwart in Lehr- und Lernsituationen konfrontiert sind. Ideologisch aufgeladene Rufe nach Dekolonialisierung des Curriculums werden die Realität, vor der sie stehen, nicht lösen, sondern eine Ausbildung – mitunter Weiterbildung – die nicht an den deutschen Landesgrenzen der jeweiligen Ära oder Sprachgrenzen des Deutschen aufhört. Diese muss die geschichtliche wie gegenwärtige Komplexität und Verflochtenheit menschlicher Gesellschaften, ethnischer wie sozialer Gruppen, umschließen und Migration als die Normalität begreift, die sie geschichtlich wie gegenwärtig ist (Nail 2015). An der jüdischen Erfahrung lässt sich die historische transregionale, nun transnationale, Normalität von Migration darstellen. Die jüdische Vergangenheit, aber auch die Gegenwart wird als eine Geschichte und Gegenwart von Migration, Vertreibung, Rückkehr und nunmehr Lifestyle-Migration erfasst. Dass die jüdische Community in Deutschland wenig resilient und zudem numerisch winzig ist, wurde nach dem Hamas-Pogrom vom 7. Oktober 2023 und dem darauffolgenden explosionsartigen Anstieg antisemitischer Hasskriminalität überdeutlich (Chernivsky und Lorenz-Sinai 2024; Kranz 2025a). Der massive Anstieg von antisemitischer Hasskriminalität steht im absoluten Unverhältnis zur Kleinheit der Gruppe, wobei Antisemitismus schon vor dem 7. Oktober 2023 die am weitesten verbreitete Hasskriminalität war (RIAS 2023). Anders ausgedrückt, Antisemitismus gefährdet jüdische Leben akut und vermindert die Resilienz der Community, da Juden ihr Jüdischsein verschweigen, keine jüdischen Symbole tragen oder bestimmte Räume, physisch wie sozial, meiden, und sich mitunter auch jüdischen Institutionen fernhalten (vgl. Jikeli 2018 für Frankreich). Dies wirft die Frage auf, wie sich Juden selbst identifizieren und wie sie sich in die deutsche Gesellschaft einbringen. Um diesen Thematiken nachzugehen, beginne ich mit einem Überblick über die jüdische Geschichte bis 1945, fahre fort mit Juden in Deutschland nach 1945 und widme mich schließlich den gegenwärtigen Juden, bevor ich mit möglichen Zukunftsszenarien schließe.

321 bis 1933: Höhepunkte aus fast zwei Jahrtausenden und bescheidene Anfänge nach 1945

321 n. Chr. erließ der römische Kaiser Konstantin in der Stadt Colonia Claudia Ara Agrippinensium ein Dekret, das die Aufnahme von Juden in die städtische Kurie vorsah. Colonia ist das heutige Köln am Rhein. Wasserwege spielten eine bedeutende Rolle in der Geschichte der Menschheit. Der Rhein war von strategischer Bedeutung für die Eroberung Germaniens durch römische Truppen. Juden reisten in verschiedenen Funktionen mit ihnen: einige als Sklaven, andere als Geschäftsleute.

Die Tatsache, dass Juden 321 n. Chr. in die Kurie der Colonia aufgenommen wurden, deutet darauf hin, dass sie lange genug ansässig waren, um genug Wohlstand zu erlangen, der sie für die Aufnahme in die Kurie attraktiv machte. Köln brauchte Geld, und politische Teilhabe war das Tauschangebot. Köln war jedoch kein Sonderfall, wie der Archäologe Sebastian Ristow (2020) feststellt: Juden waren Teil der multiethnischen Bevölkerungsmischung im spätrömischen Reich. Die ersten Synagogen im Rheinland stammen aus dem zehnten Jahrhundert, was darauf hindeutet, dass die Geschichte der (angeblich) ersten jüdischen Gemeinde nördlich der Alpen eher wechselhaft war. Der Historiker Salo W. Baron (1963) fordert, diese wechselhafte, vielschichtige Geschichte zu würdigen und sich nicht nur auf ihre tragischen Aspekte zu beschränken. Diese Forderung ist umso wichtiger, als die jüdische Geschichte, die nach 1945 geschrieben wurde, oft von der Schoa überschattet wird. Es entstand eine Beitragsgeschichte: Juden wurden posthum nationalisiert und zu begehrenden, jedoch toten Kulturträgern einer wünschenswerten nationalen, deutschen, Kultur (Schneider 2005; Sterling 1965; Zubrzycki 2022).

Während die Geschichtsschreibung über Juden die absolute Ungleichheit zwischen Juden und Nichtjuden nach der Schoa in Deutschland widerspiegelt, bietet die jüdische Geschichte insgesamt wertvolle Einsichten in jüdische und nichtjüdische Lebenswelten und deren Verflechtungen, Entflechtungen und Intersektionen. Vormoderne und mittelalterliche Juden hinterließen materielle Kulturgüter wie *Mikwaot*², Friedhöfe und Synagogen, aber auch rituelle Gegenstände und schriftliche Quellen. Einige der wichtigsten materiellen Kulturgüter befinden sich in den SchUM-Städte Speyer, Worms und Mainz. Das Akronym SchUM ergibt sich aus den Anfangsbuchstaben der hebräischen Ortsnamen: schin (ש) für Spira,

2 Ritualbäder; im Singular *Mikwe*.

vav (י) für Varmaisa und mem (מ) für Magentsa. Ab dem zwölften Jahrhundert waren die SchUM-Städte zentral im aschkenasischen, d. h. mitteleuropäischen, Judentums und seiner Wissensproduktion; die SchUM Städte waren mit anderen jüdischen Zentren vernetzt. Diese Städte liegen, wie Köln, am Ufer des Rheins. Der Rhein verbindet – und er war ein Fluchtweg, wenn antijüdische Gewalt ausbrach.

Die Hep-Hep-Unruhen begannen im August 1819 in der Stadt Würzburg, die im (damaligen) Königreich Bayern lag.³ Würzburg liegt am Main, und der Main ist ein weiterer Wasserweg, der Juden flussläufig miteinander verband. Der Main wiederum mündet in Mainz in den Rhein. Sephardim, d. h. Juden, die vor der Inquisition von der iberischen Halbinsel flohen, erreichten die RheinStadt Amsterdam über das offene Meer. Einige Sephardim segelten nach Hamburg, das an der Elbmündung liegt. Die Elbe ist ein weiterer Fluss, der jüdische Siedlungsorte, in diesem Fall Hamburg und Dresden, miteinander verbindet. Die osteuropäischen Gebiete des heutigen Polens, der baltischen Staaten, Weißrusslands, Russlands und Moldawiens wurden Zufluchtorte für Juden, die den deutschsprachigen Gebieten entkommen wollten, als die antijüdische Gewalt im vierzehnten Jahrhundert infolge der Pest explodierte war.⁴ Die osteuropäischen Gebiete waren hauptsächlich über Land erreichbar. Die Reise über Land dauerte länger und war beschwerlicher als über Wasser und setzte andere infrastrukturelle Technologien voraus. Auch wenn Austausch stattfand, entwickelten sich binnendifferenzierte jüdische Communities, was auch geographische Gründe hatte.

Die Unterschiede zwischen diesen jüdischen Gemeinschaften verstärkten sich mit der Entstehung der Nationalstaaten. Der Berliner Moses Mendelssohn (1729–1776) setzte sich für die deutsche Sprache und gegen Jiddisch als Alltagssprache unter aschkenasischen Juden ein. Er war ein Anhänger der Haskalah, der jüdischen Interpretation der Aufklärung. Diese betonte die partikuläre Identität der Juden, versuchte jedoch, Verbindungen zwischen Juden und ihrer nichtjüdischen Umgebung zu schaffen. Es ist kein Zufall, dass diese Ideen im Zeitalter der Revolutionen Gestalt annahmen. Die Französische Revolution forderte gleiche Rechte für gleiche (individuelle) Bürger,⁵ ein Privileg, das Juden meist nicht genossen. Über jüdische

3 Deutschland wurde 1871 zum ersten Mal wiedervereint. Zuvor war das Gebiet ein Geflecht aus Herzogtümern, Königreichen und Kirchenländern; die deutsche Sprache selbst zeugt von dieser Struktur, da sich die deutschen Dialekte sowohl untereinander als auch jeweils vom Hochdeutschen stark unterscheiden.

4 Die Pest selbst ist eine viel ältere Krankheit, die bereits in bronzezeitlichen Überresten als Todesursache nachgewiesen werden kann (Spyrou et al. 2018).

5 Die weithin bekannte Losung der Französischen Revolution, *liberté, égalité, fraternité* (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit), sollte nicht über die vorherrschenden Machtstrukturen, die Armut,

Salons einzelner Juden, wie Rahel Varnhagen (1771–1831)⁶, ist mehr bekannt als über die „commoners“, die der Historiker Eddy Portnoy (2017) in *Bad Rabbi: And Other Strange but True Stories from the Yiddish Press* mit viel Liebe darstellt. Im Gegensatz zu den deutschsprachigen Mendelsohns und Varnhagens waren Portnoys Helden jiddischsprachig, was die Binnendifferenzierung unter Aschkenasim unterstreicht und die Frage der sozialen Klasse hervorhebt, denn Deutsch war die Bildungssprache in Mittel- und Osteuropa. Die Wichtigkeit dieser drei Parameter – Migration, Klasse, Geschlecht – lässt sich durch intersektionale Analysen belegen.

Trotz der im Zeitverlauf fortschreitenden Integration von Juden in ihre Umgebung blieb physischer und struktureller Antisemitismus weiterhin präsent. In Deutschland kämpften Juden im Ersten Weltkrieg als Deutsche; einige waren Teil der gesellschaftlichen Elite und der politischen Klasse geworden. Allerdings wird diese überschaubare Elite posthum überbewertet. Integration und Veränderung von Juden fanden gleichzeitig statt, auch dieses scheinbare Paradox ist Teil der Ideengeschichte der modernen europäischen Nationalstaaten und kann in Deutschland, aber auch in Griechenland (Naar 2016), beobachtet werden. Juden waren nie nur deutsche oder griechische Staatsbürger, die blieben immer auch Juden, sie wurden rassifiziert und rassifizierten sich selbst (Avraham 2013), zumal bei vielen Juden ein Interesse an Integration, aber eben nicht an Assimilation bestand und rassifizierte Unterscheidungskonstruktionen dem Zeitgeist entsprachen.

Zudem migrierten Juden aus Osteuropa nach Deutschland, während andere Juden aus Deutschland emigrierten – dieses Muster lässt sich in allen europäischen Ländern beobachten, es fand eine Westbewegung statt. Auch sephardische Juden, die vor der Inquisition ins Osmanische Reich geflüchtet waren, migrierten gen Westen (Naar 2016). Während einige jüdische Migranten zur kulturellen Elite gehörten und vorübergehend nach Berlin migrierten, wie etwa Marc Chagall (geboren Moishe Shagal in Belarus, 1887–1985), oder dort lebten, emigrierte oder flüchtete die Mehrheit nach oder durch Deutschland, um der Armut und dem Antisemitismus in Osteuropa zu entkommen. Die 1920er Jahre waren von politischen Unruhen, Polarisierung und zunehmendem Antisemitismus geprägt, der deutsche Juden ebenso traf wie osteuropäisch-jüdische Migranten, die zudem von einer antisemitisch geprägten Einbürgerungspolitik betroffen waren (Gosewinkel 2016). In den 1920er Jahren erlebte die Idee des homogenen Nationalstaats zudem erneut einen Aufschwung. Der Zerfall der multiethnischen Reiche – habsburgisch, osmanisch, zaristisch – beschleunigte sich. Juden, als transnationale Gruppe,

den Alphabetismus und die Tatsache hinwegtäuschen, dass Frauen bis in die jüngste Vergangenheit keine eigenständige Staatsbürgerschaft und kein Wahlrecht hatten.

⁶ Rahel Varnhagen konvertierte als Erwachsene zum Christentum um Zugang zur Mehrheitsgesellschaft zu erlangen und dem Stigma, was ihr Jüdischsein mit sich brachte, zu entkommen.

passten nicht in diese neue Ordnung, dieses Phänomen betraf nicht nur Deutschland, sondern beispielsweise auch den entstehenden modernen griechischen Staat (Naar 2016) oder die moderne Türkei (Brink-Danan 2011).

Mit der endgültigen Regierungsübernahme der Nationalsozialisten 1933 verschlechterte sich die rechtliche, soziale, ökonomische und kulturelle Situation der Juden rasant (Hilberg 1961). Juden emigrierten und flohen, sie waren jedoch willkürlichen bürokratischen Hürden ausgesetzt (Wegner 2013). Sie wurden gezwungen, beträchtliche Summen, deklariert als Reichsfluchtsteuer zu zahlen, um Deutschland verlassen zu können, oft wurden sie ihres rechtmäßigen Besitzes beraubt und ihre deutsche Staatsbürgerschaft wurde ihnen aberkannt. Die „Endlösung der Judenfrage“ war ein zynisches Geschäft: Juden mussten ihre Zugtickets in „Umsiedlungsgebiete“, d. h. Arbeits- und Todeslager, selbst bezahlen. Etwa 15.000 überlebten die Naziherrschaft in Deutschland. 85 % von ihnen überlebten durch Interehen (Strnad 2015), einige in Verstecken und unter Mithilfe deutscher Nichtjuden (Rosenthal 1980), oder als Juden, die unter Todesdrohungen und Folter zur Kollaboration gezwungen wurden (Wyden 1992). Die überlebenden deutschen Juden, die nach 1945 in Deutschland blieben, bildeten die Minderheit der jüdischen Bevölkerung in Westdeutschland (Kauders 2007), während sie in Ostdeutschland die Mehrheit stellten (Borneman und Peck 1995). Im Gegensatz zum Westen profitierte der Osten jedoch nie von jüdischer Immigration.

Die osteuropäischen jüdischen *Displaced Persons* (DPs), ihre Kinder und Enkel bildeten die Mehrheit der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in Westdeutschland vor der sowjetischen (1990) und post-sowjetischen (ab 1991) Immigration. DPs waren nach der Schoa in die amerikanische und britische Zone geflüchtet (Königseder und Wetzel 1994), wo sie zunächst in Transitlagern lebten und dort die Lebenswelt der Shtetl ein letztes Mal aufleben ließen (Lewinsky 2008). Nur wenige blieben am ungeplanten, unerwünschten Zielort und wurden zu unfreiwilligen jüdischen Zufallsimmigranten nach Deutschland.

Nach der Schoa bis zum Ende der 1980er Jahre

In den Jahren nach der Schoa bestand die jüdische Bevölkerung fast ausschließlich aus Überlebenden. Eine Ausnahme bildeten persische Juden, die als Kaufleute schon Ende der 1940er Jahre nach Hamburg kamen (Körber 2025). Eine bewusste (Wieder-)Ansiedlung in Deutschland war offiziell undenkbar, die Gemeinden sollten als „Liquidationsgemeinden“ dienen, bis alle Juden aus Deutschland abgewandert waren. Die historische Forschung hat jedoch gezeigt, dass der Begriff der „Liquidationsgemeinde“ ein Mythos war. Juden blieben in Deutschland, und sie

bauten jüdische Strukturen mit Zukunftsvisionen auf (Geis 1996) – und nicht nur das, sie immigrierten nach Deutschland (Kranz 2024b).

Neben deutschen Juden, DPs und persischen Juden (Körber 2025) immigrierten auch Juden aus dem britischen Mandat Palästina, ab 1948 Israel, nach Deutschland. Einige steuerten DP-Lager an. Die Migration nach Deutschland war weder von jüdischer noch von israelischer (ab 1948), noch von deutscher Seite gewollt. Die jüdischen Immigranten der frühen Nachkriegszeit, die blieben, entwickelten oft eine „Verweilmentalität“ (Bodemann 2002), die sie auch an ihre in Deutschland geborenen Kinder weitergaben. Der nach Deutschland zurückgekehrte jüdische Soziologe Alphons Silbermann (1960) argumentierte, dass, wenn die Verweiler sich nicht aus ihrer Stasis herauslösten, die Gemeinden in Stasis verharren und verkümmern würden und jüdisches Wissen kollabieren würde. Israel werde zu einer Ersatzidentität werden, die zwar alle jüdischen Gruppen vereinen würde, was aber über die Inhaltsleere nicht hinweghelfen könne. Silbermann stützte diese Voraussage auf seiner Empirie, mit der er die jüdische Gemeinschaft bis zu seinem Tod im Jahr 2000, und nicht immer zu deren Freude, begleiten würde.

Die „Post-Schoa-Kinder“, die Zweite Generation⁷, sahen sich als Juden in Deutschland, aber nicht als deutsche Juden; sie konzeptualisierten eine ethnisierte Grenze gegenüber deutschen Nichtjuden (Rapaport 1997). Die Zweite Generation war, oberflächlich betrachtet, kulturell und sprachlich deutsch, die Heimat ihrer Eltern war für sie nicht mehr erreichbar (Raczymow 1986), als Deutsche fühlten sie sich jedoch nicht (Rapaport 1997). In dieser Situation wurde Israel, wie von Silbermann vorausgesagt, zum Identitätsersatz für die Erste und die Zweite Generation (Kauders 2008). Die Unterstützung Israels wurde in den jüdischen Gemeinden erwartet, und junge Juden wurden motiviert, Alija zu machen (Kranz 2015). Auch wenn offensichtlich nicht alle Juden emigrierten, wurde der Fortbestand der jüdischen Gemeinden nur durch Immigration möglich. Die alternden Gemeinden wären ohne Zuwanderung verkümmert. Westdeutschland war entgegen jeglicher Erwartung zu einem Immigrationsland für Juden geworden, während die ost-deutschen Gemeinden mangels Zuwanderung immer kleiner wurden. Dies lässt sich anhand von Statistiken belegen: Im Westen waren 1989 27.711 Juden Mitglieder in den Gemeinden (ZWST 2001), im Osten nur 372 (Burgauer 1993). Die Bedeutung der russischsprachigen Immigration kann nicht genug betont werden. Während zwischen 1990 und 1999 die Zahl der Gemeindemitglieder ohne sowjetischen

7 Erste, Zweite, Dritte ist großgeschrieben, wenn ich mich auf die in Deutschland verbliebenen Überlebenden, ihre in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder und Enkel beziehe. Ist erste, zweite, dritte, vierte kleingeschrieben, so handelt es sich um die Alterskohorte. Seit der russischsprachigen Immigration sind Erste, Zweite und Dritte Generation die Minderheit; die Identitätskonfiguration der vierten Generation wird weiter Komplexitäten aufwerfen.

Hintergrund von 28.081 auf 19.251 zurückging, wuchs die Gesamtzahl derjenigen mit postsowjetischem Hintergrund von 1.008 auf 62.488 (ZWST 2001). Das bedeutet, dass die Zahl der Juden ohne postsowjetischen Bezug fast auf den Stand von 1955 zurückgeschrumpft war: 15.920 waren Mitglieder in westdeutschen und West-Berliner Gemeinden (Scheller 1987).

Vor dem Hintergrund der Schoa ist es nicht verwunderlich, dass Juden im Ausland nur sehr wenig Verständnis für Juden aufbrachten, die in Deutschland blieben oder – noch schlimmer – nach Deutschland immigrierten. Juden in Deutschland war dies nur allzu bewusst. Der Historiker Anthony D. Kauders befand in *Unmögliche Heimat* (2007), dass vorgegeben wurde, man halte sich in Deutschland auf, um Geld zu verdienen, aber man lebe nicht wirklich dort. Dies ging einher mit der Nichtbeteiligung an gesamtgesellschaftlichen Belangen, der Fetischisierung Israels, dem Erwerb von Wohneigentum in Israel, der Unterstützung Israels gegenüber Deutschen, Spenden für die zionistische Sache und der Rolle als „Hüter“ der deutschen Demokratie (Kauders 2007). Die Tatsache, dass die Emigrationszahlen nach Israel durchweg niedrig blieben, dass Juden Israel verließen, um nach Deutschland zurückzukehren, und dass Interehen ebenso normal wie umstritten waren, macht die Identitätsprobleme der jüdischen Minderheit greifbar (Kranz 2024c).

Auch wenn sich die Einstellungen gegenüber Deutschland im Laufe der Zeit dramatisch verändert haben, ist Deutschland kein neutraler Boden. Juden, die nach 1945 geblieben und immigriert sind, sind eine heterogene Kleinstgruppe, die aus verschiedenen Herkunftsländern stammt, verschiedenen gesellschaftlichen Schichten und innerethnischen Gruppen angehört.

Postsowjetische Kontingentflüchtlinge, israelische Geschenke, lokale Querulanten und die kritische Masse

1990 wurden West- und Ostdeutschland (rechtlich) auf der Grundlage des von den beiden deutschen Regierungen ausgehandelten Einheitsvertrags zu einem Land. Es wurde festgelegt, dass Juden aus der zusammenbrechenden Sowjetunion in das wiedervereinigte Deutschland immigrieren konnten (Cronin 2019; Körber 2005). Die letzte DDR-Regierung hatte am 11. Juli 1990 eine Regelung erlassen, die sowjetischen Juden dies ermöglichte, um sie vor dem grassierenden Antisemitismus, der mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion einherging, zu schützen. Die Übernahme der DDR-Regelung stieß bei einigen westdeutschen Politikern sowie jüdischen und nichtjüdischen Funktionären auf offene, wohlwollende Ohren (Cronin

2019). Vor dem Hintergrund des Holocaust und des offiziellen philosemitischen Status quo der bundesdeutschen Politik hatten Politiker wenig Spielraum, auch wenn kritische Stimmen hörbar waren. Auch wenn dieses postfaktisch immer wieder behauptet wird, ist es nicht so, dass es glückliche Einstimmigkeit und Vorfreude auf die potentielle jüdische Migrationsbewegung nach Deutschland gab.

Wie viele Juden tatsächlich immigrieren durften, wurde jedoch nie festgelegt; der Begriff *Kontingentflüchtlinge* ist daher irreführend. Die DDR-Regelung definierte „Jude“ auf Grundlage von Abschnitt 5 des sowjetischen Passes, in dem die ethnische Zugehörigkeit einer Person angegeben war. Der Historiker Joseph Cronin und die Soziologin Karen Körber haben die Probleme herausgearbeitet, die durch diese staatliche – im Gegensatz zur rabbinischen – Definition entstehen. Das jüdische Religionsgesetz, die Halacha, definiert den jüdischen Status über die Mutter oder durch eine koschere Konversion; die ethnische Zugehörigkeit in der Sowjetunion folgte jedoch zwingend nicht der Matrilinearität. So konnte eine Person das staatlich festgelegte Kriterium als einwanderungsberechtigter Jude erfüllen, aber gleichzeitig nicht als Mitglied der jüdischen Gemeinden in Deutschland anerkannt werden, da diese der Logik der Halacha folgen. Die Konsequenzen dieser Diskrepanz sind bis heute spürbar.

Zwischen 1990 und 2004 wanderten insgesamt 219.604 Personen als Kontingentflüchtlinge ein (Haug und Schimany 2005). Die Kontingentflüchtlinge, die den Zuwanderungsbestimmungen entsprachen, wurden gemäß dem Königsteiner Schlüssel verteilt. Dieser war ursprünglich für die Verteilung von ethnisch deutschen Spätaussiedlern entwickelt worden. Damit verlief die Verteilung der russischsprachigen Juden konträr zu den zentralen Erkenntnissen der Migrationsforschung: Immigranten tendieren dazu, sich dort anzusiedeln, wo andere aus ihrem Herkunftsland leben – wo sie Vertrautes, Infrastruktur und Anknüpfungspunkte finden. Einige der postsowjetischen Juden wurden an Orte mit bestehenden jüdischen Gemeinden verwiesen, andere jedoch nicht. In vielen Fällen waren die bestehenden jüdischen Gemeinden so klein, dass die Zuwanderer die jüdische Wohnbevölkerung bei weitem übertrafen, was die Integration erschwerte (Cronin 2019; Körber 2005). Darüber hinaus konfrontierten die Neuankömmlinge die ‚alt-ingesessenen‘ Juden, die trotz ihrer ambivalenten Beziehung zu Deutschland hier lebten, mit der Frage: „Wer ist Jude?“ Die russischsprachigen Immigranten machten das Problem – die Normalität – von Interehen deutlich, ebenso wie den Umgang mit patrilinearen Juden und den unterschiedlichen Formen des kulturellen, säkularen und laizistischen Jüdischseins (Kranz 2024c). Diese Fragen waren in Deutschland nach der Schoa nie abschließend geklärt worden, obwohl die meisten der nach 1945 gebliebenen Juden einige Traditionen schätzten und einige symbolische religiöse Praktiken pflegten, jedoch selten ein orthodoxes Leben führten. Auch sie waren häufig in Interehen verheiratet oder mit Nichtjuden ver-

partnert und Eltern von Interkindern, was auch heißt, dass patrilineare Juden, also Kinder jüdischer Väter und nichtjüdischer Mütter, die eben nicht berechtigt waren, Mitglieder in jüdischen Gemeinden zu werden, kein Problem sind, dass durch die russischsprachigen Juden ausgelöst wurde (vgl. Kauders 2007; Kranz 2024c).

Die Kontingentflüchtlinge, die im deutschen Sprachgebrauch anfangs als ‚russische Juden‘ bezeichnet wurden, wurden sowohl von der lokalen jüdischen als auch von der nichtjüdischen Bevölkerung beäugt (Cronin 2019). Diese gemischten Gefühle hatten jedoch wenig mit der Lebenswelt der Immigranten selbst zu tun: Ihre Bildungsabschlüsse wurden meist nicht anerkannt, Ehen scheiterten am Stress der Einwanderung, und der Nachweis des adäquaten Jüdischseins wurde als demütigend empfunden. Die Wertschätzung für die russische – und andere osteuropäische – Kultur(en) sowie dieses gelebte jüdische Erbe blieb weitgehend aus, eher wurden sowjetisch geprägte Identitäten als schwierig empfunden. Erst in der Gegenwart ändert sich die Situation langsam und jüngere postsowjetische Juden haben inzwischen Machtpositionen erreicht, die den Diskurs maßgeblich beeinflussen. Sie gehören mittlerweile auch zur kritischen Masse der Juden in Deutschland.

Die verlorenen und die lebenden Juden

Die sowjetischen bzw. postsowjetischen Juden kamen kurz vor und nach der deutschen Wiedervereinigung, zu einer Zeit, als Deutschland auf der Suche nach seinem neuen Selbstverständnis war und die Erinnerungskultur sowie -politik zu einem gesellschaftlichen Dauerthema wurden. In den 1990er Jahren erlebte das Konzept „Multikulti“ seinen Höhepunkt (Cronin 2018), was auch mit der Suche nach den ‚verlorenen‘ deutschen Juden einherging (Weissberg 2004). Der Soziologe Y. Michal Bodemann (1996) hat gezeigt, wie Juden in der deutschen Erinnerungskultur nach der Schoa oft eine passive Rolle zugewiesen wurde, sodass sie häufig zu Statisten degradiert wurden, was Bodemann im gleichnamigen Buch, *Gedächtnistheater: Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung*, darstellt. In den 1990er Jahren ging es jedoch nicht nur um Erinnerungen, sondern auch darum, was als jüdische Kultur konstruiert wurde. Osteuropäische Juden wurden durch die Linse eines „romantisierten“ Stetl-Lebens und Klezmer-Musik exotisiert (Weissberg 2004), während deutsche Juden mit „Hochkultur“ in Verbindung gebracht wurden. Osteuropäische jüdische Kultur wurde überwiegend von Nichtjuden für Nichtjuden gemacht, wie die Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Liliane Weissberg (2004) feststellte. Nichtjuden spielten Juden, beobachtete sie, und diese fröhlichen Kostümjuden hatten mit den real existierenden, mitunter wenig versöhnlichen, realen Juden kaum etwas gemein. Weissberg (2008) war zudem die erste, die darauf

hinwies, dass das Fach „Jüdische Studien“ häufig nicht von jüdischen, sondern von nichtjüdischen Studierenden besucht wird, und fragte daher, ob es sich um „Jewish Studies“ oder „Gentile Studies“ handele. Dieser Trend dauert bis heute an, obwohl mittlerweile eine kritische Masse von Juden in der akademischen, kulturellen und sozialen Sphären die Glasdecke durchbricht (Kranz 2023). Nur stoßen diese Juden auf enorme Widerstände, was auch daran liegt, dass ihre Anliegen, aber auch Forschungsfragen, die Diskrepanz zwischen den imaginierten und den realexistierenden Juden um so deutlicher zu Tage treten lassen und diese Juden einmal mehr verdeutlichen, dass der Bruch zwischen vor 1933 und nach 1945 total ist. Nichtsdestotrotz machen sich lebende Juden des Landes erstmals seit 1945 in einer relevanten Gruppengröße bemerkbar.

Das Erreichen dieser kritischen Masse ist auch der israelisch-jüdischen Migration⁸ nach Deutschland zu verdanken: Israelis wurden zunehmend neugierig auf das „neue Deutschland“. Jugendaustauschprogramme, die Teil der Kulturdiplomatie sind, ermöglichten Begegnungen mit dem „Anderen“, und diese Programme erfreuten sich kontinuierlich wachsender Beliebtheit (Heil 2011). Die Zahl der israelischen Touristen in Deutschland und der deutschen Touristen in Israel nahm vor der COVID-19-Pandemie stetig zu. Start-up- und Joint-Venture-Möglichkeiten zur Verbindung der beiden Länder wuchsen und Berlin entwickelte sich zu einem „Hipster-Paradies“ (Kranz 2020). Israelis in Berlin wurden zum urbanen Mythos, besonders israelisch-jüdische Akademiker, Künstler und Kulturschaffende erfüllten die Sehnsüchte der deutschen Nichtjuden nach einem vor-Nazi-Berlin (Kranz 2025b). Dass Deutschland eine spezifische Förderinfrastruktur hat, die diese (temporäre) Migration unterstützt, wird oft übersehen und ebenso, dass diese Infrastruktur nicht auf Nachhaltigkeit ausgelegt ist (Kranz 2020). Israelische Immigranten brachten ihre eigene, israelisch-jüdische Identität mit, inklusive ihrer spezifischen Kritik an anderen Juden und an Israel (Almog 2019). Kritik an der deutschen Erinnerungskultur und -politik gehörte ebenfalls dazu. Dass sie, als Israelis, jedoch durch einen spezifisch deutschen Filter wahrgenommen wurden, war nicht allen Israelis bewusst. Andere wiederum nutzten diese Sonderstellung, um das Momentum für ihre Karrieren und/oder ihren Aktivismus zu nutzen (Kranz 2020).

⁸ Ich verwende den Begriff Migration, um darauf hinzuweisen, dass israelische Juden im Gegensatz zu postsowjetischen Juden in höherem Maße nach Israel zurückkehren oder in andere Länder weiterwandern. Die israelische Migrantenpopulation bestand bei ihrer Ankunft in Deutschland hauptsächlich aus Singles, während russischsprachige Juden hauptsächlich als Familien einwanderten. Die Niederlassungsabsicht der letzteren ist im Vergleich zu den Israelis deutlicher (Rebhun et al. 2022).

Etwa vierundzwanzigtausend Israelis leben derzeit in Deutschland (Staetsky 2025). Diese Zahl mag im Vergleich zur Gesamtzahl der jüdischen Gemeinschaft klein erscheinen, doch unter Berücksichtigung der relativ kleinen jüdischen Population vor der russischsprachigen Einwanderung ist sie riesig. Israelis machen sich nicht nur öffentlich bemerkbar, sie haben auch eine symbolische Bedeutung in der deutschen Gesellschaft. Im Gegensatz zu den (post-)sowjetischen Juden wurden sie nie verdächtigt, aus materiellen Gründen nach Deutschland eingewandert zu sein, und sie wurden nicht als „falsche“ Juden angesehen (Cronin 2019). Im Gegensatz zu den in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Juden der Zweiten und Dritten Generation werden Israelis als „besonderes Geschenk“ wahrgenommen. Ihre Aussagen zu Israel erhalten große Aufmerksamkeit und tragen dazu bei, dass Israelis mit bestimmten politischen Meinungen überstark in den Diskurs integriert werden, was nach dem 7. Oktober 2023 noch deutlicher wird (Kranz 2024a), zumal der nichtjüdischen Mehrheit oft nicht klar ist, dass die Uneinigkeit von Juden und Israelis untereinander Teil von jüdischen Binnendebatten ist, die das Leben in der Diaspora, aber auch die Natur des jüdischen Staates, Israel, betreffen (vgl. Schwarz und Schwarz-Friesel 2023). Dennoch tragen auch Israelis zur kritischen Masse von Juden in Deutschland bei. Wie die russischsprachigen Juden und die DPs vor ihnen verdeutlichen sie, dass jüdische Lebenswelten migrantisch sind – auch wenn die Migrationserfahrungen grundlegend unterschiedlich sind. Die Lifestyle-Migration von Israelis nach Deutschland ermöglicht einer spezifischen, privilegierten Gruppe von Israelis, sich beruflich und ökonomisch weiterzuentwickeln (Rebhun et al. 2022): Bei ihnen handelt es sich weder um Vertriebene noch um Flüchtlinge, sondern in vielen Fällen um Lifestyle-Migranten, was sich mit Wirtschaftsmigration verbinden kann, wie es bei anderen hochgebildeten Migrantengruppen auch der Fall ist.

Frühere jüdische Migrantengruppen, im Gegensatz zu den russischsprachigen Juden und Israelis, hatten sich nicht für Deutschland entschieden – sie kamen, blieben und zeigten sich oft überrascht, dass Deutschland ihr Daueraufenthaltort wurde. Ihre Kinder und Enkelkinder jedoch entschieden sich aktiv, in Deutschland zu bleiben oder es zu verlassen. Diejenigen, die blieben, verlangen, dass man ihnen auf Augenhöhe begegnet, da sie sich aktiv im Land engagieren, in dem sie leben, und dass ihre jüdischen, partikularen Identitäten, Positionen und Ambivalenzen gewürdigt werden.

Haben wir uns geirrt? Agency, kritische Masse und das Trauma des 7. Oktober 2023

Migration ist eine, wenn nicht die jüdische Erfahrung; Migration ist auch eine, wenn nicht die menschliche Erfahrung schlechthin (Bade und Oltmer 2004; Clackson et al. 2020; Nail 2015). Migrationserfahrungen sind immer von der Intersektion von Privilegien, Klasse, Geschlecht und persönlichen Optionen geprägt. Dies gilt auch für Juden in Deutschland. Doch der 7. Oktober 2023 stellt für Israelis in Israel sowie für Juden und Israelis in der Diaspora eine Zäsur dar. Das auf israelischem Boden verübte Hamas-Pogrom löste globale Schockwellen aus. Juden weltweit erlitten existenzielle Traumata, die verstärkt wurden, als sich nach einer kurzen Phase der Empathie mit den israelischen Opfern des Terrors ein transkultureller Antisemitismus Bahn brach (OFEK 2024; RIAS 2023, 2024). Auch wurde klar, dass Juden, egal ob sie Israelis im Ausland sind oder Diasporajuden ohne israelische Staatsbürgerschaft, eine Verbindung zu Israel haben, und dass diese individuell verschieden ausgeprägt ist (Kranz 2024a). Wie sie allerdings ausgeprägt ist, wurde empirisch bisher nicht bemessen, womit lediglich klar ist, dass emotionale transnationale Beziehungen zwischen Juden/Israelis in der Diaspora und Israel bestehen, aber nicht, welche Einstellungen und Empfindungen unter Juden/Israelis in Deutschland Mehrheits- und welche Minderheitspositionen darstellen. Es kann lediglich davon ausgegangen werden, dass die lauten und meinungsstarken eben genau dieses sind, da sie eine spezifische Meinung mitunter mit viel Eifer vertreten, aber nicht, dass diese auch mehrheitsfähig ist. Dieses Unwissen über Juden und Israelis in Deutschland führt zu Missverständnissen und auch Konflikten zwischen Juden und Nichtjuden, was durchaus negative Auswirkungen auf Juden hat: Juden, ebenso wie Israelis, berichten, dass ihre sozialen Räume enger und ihre Freundschaftsbeziehungen zu Nichtjuden weniger geworden sind (Chernivsky und Lorenz-Sinai 2024).

Es wurde schnell klar, dass die auf den 7. Oktober 2023 folgende israelische Militäroperation als Katalysator diente, um antisemitische Einstellungen zu verbreiten, die als „Israelkritik“ verklausuliert wurden, denn Kritik an einer potentiellen Militäroperation wurden schon weit vor dieser laut (Kranz 2024a, 2025a). Der transkulturelle Antisemitismus, der sich in aller Deutlichkeit zeigte, umfasst traditionellen rechten, antiimperialistischen linken und islamistischen Antisemitismus (Baier 2021; Höttemann 2020; Kranz 2018) und er umfasst Antisemitismus der Mitte, die aus allen ethnischen und religiösen Gruppen des gegenwärtigen Deutschlands besteht (vgl. Jikeli 2018). Es kam zu einem Dammbruch, antisemitische Straftaten schossen in die Höhe (RIAS 2023, 2024). Der 7. Oktober 2023 und der darauffolgende Hass gegen Juden werden die Beziehungen zwischen Juden und

Nichtjuden nachhaltig prägen (Kranz 2024a; 2025a). Juden begannen, über Fragen der (Flucht-)Migration nachzudenken und darüber, ob sie mögliche Warnsignale, die ihre Vorfahren falsch gedeutet hatten, selbst übersehen haben könnten. Der Psychoanalytiker Kurt Grünberg brachte dies treffend auf den Punkt:

„Wir, die Folgegenerationen, haben lange Zeit glauben wollen, dass die abscheulichen Verbrechen an Juden in der Vergangenheit liegen, weit vor unserer Geburt. Dass sie sich wieder ereignen können, haben die abscheulichen Verbrechen der Hamas im Jahr 2023 in der Gegenwart gezeigt. Wir haben uns getäuscht.“ (Fisser 2023)

Die Frage ist, was sich aus solchen Erkenntnissen entwickeln wird. Juden waren direkt nach Ende der Schoa und vor dem 7. Oktober 2023 politisch und sozial in Deutschland selbst aktiv. Wie wird sich ihr Engagement nun weiter gestalten? Wofür werden sie kämpfen und sich einsetzen? Werden sie sich auf jüdische Belange konzentrieren und nach innen arbeiten, aktivistisch für jüdische Belange in die Mehrheit arbeiten oder sich außerhalb jüdischer Strukturen engagieren? Juden sind Teil des heterogenen Gefüges der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, einer Gesellschaft, die von Polarisierung und zunehmender Ungleichheit geprägt ist. In dieser Gesellschaft sind Aushandlungen über Integration voll im Gange und Juden erwarten Anerkennung als reale Menschen in dieser Gesellschaft, was auch bedeutet, die transnationalen Momente ihrer Identität anzuerkennen, ohne sie, wie schon in den 1920er Jahren, wieder fremd zu machen und auf Grund ihrer migrantischen Geschichte und Gegenwart auszugrenzen.

Die Angehörigen der dritten Generation von Juden – die russischsprachigen (post-)sowjetischen Juden, Israelis und andere Juden – sind in Deutschland Eltern geworden. Ihre Kinder sind die vierte Generation von Juden nach der Schoa; sie wurden in einem wiedervereinigten und sich diversifizierenden Land geboren. Doch während Nichtmigranten und Migranten gleichermaßen zur Normalität der Lebenswelten dieser Kinder gehören, haben diese Kinder nach dem 7. Oktober 2023 zeitweise keinen Kindergarten oder keine Schule besucht, ihre älteren Geschwister blieben dem Campus fern (Kranz 2025a). Nun stellt sich erneut die Frage, die scheinbar zur Vergangenheit gehört: Werden Juden aufgrund ihrer eigenen Entscheidung migrieren oder als Reaktion auf Verfolgung, Mord und Vertreibung? Allosemitische Projektionen machen Juden zu mythischen Figuren, verweigern jedoch bis dato die Anerkennung realer Juden (Bauman 1998; Kranz 2024a; Ross 2024; Sterling 1965). Die Konsequenz ist, dass, solange die lebenden Juden nicht als solche akzeptiert werden, die jüdische Präsenz in Deutschland weiterhin von der Frage geprägt bleiben wird, ob Juden sich in ihrer wachsenden Zugehörigkeit, ihrem sicher gewählten Aufenthalt und der Dauerhaftigkeit ihres Lebensmittelpunkts, im Gegenteil zu Verweilern, in Deutschland geirrt haben könnten.

Literatur

- Almog, Yael. „Illusory Diasporas“. *Shofar* 37.2 (2019): 63–70.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.
- Avraham, Doron. „The ‘Racialization’ of Jewish Self-Identity: The Response to Exclusion in Nazi Germany, 1933–1938“. *Nationalism and Ethnic Politics* 19.3 (2013): 354–374.
- Bade, Klaus J. und Jochen Oltmer. *Normalfall Migration. Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004.
- Baier, Jakob. „Antisemitismus in der BDS-Kampagne“. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/328693/antisemitismus-in-der-bds-kampagne/>. 22. März 2021 (24. April 2025).
- Baron, Salo W. „Newer Emphases in Jewish History“. *Jewish Social Studies* 25.4 (1963): 235–248.
- Bauman, Zygmunt. „Allosemitism. Premodern, Modern, Postmodern“. *Modernity, Culture, and ‘the Jew’*. Hg. Bryan Cheyette und Laura Marcus. Cambridge: Polity Press, 1998. 143–56.
- Bodemann, Y. Michal. *Gedächtnistheater: Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung*. Hamburg: Rotbuch, 1996.
- Bodemann, Y. Michal. *In den Wogen der Erinnerung: Jüdische Existenz in Deutschland*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- Borneman, John und Jeffrey M. Peck. *Sojourners: The Return of German Jews and the Question of Identity*. Omaha: University of Nebraska Press, 1995.
- Brink-Danan, Marcy. *Jewish Life in Twenty-First-Century Turkey: The Other Side of Tolerance*. Bloomington: Indiana University Press, 2011.
- Burgauer, Erika. *Zwischen Erinnerung und Verdrängung – Juden in Deutschland nach 1945*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993.
- Chernivsky, Marina und Friederike Lorenz-Sinai. „Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland“. *APuZ* 74.25–26 (2024): 19–24.
- Clackson, James, Patrick James, Katherine McDonald, Livia Tagliapietra und Nicholas Zair. *Migration, Mobility and Language Contact in and around the Ancient Mediterranean*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- Cronin, Joseph. „Wladimir Kaminer and Jewish Identity in ‘Multikulti’ Germany“. *Skepsi* 9/10 (2018): 65–77.
- Cronin, Joseph. *Russian-Speaking Jews in Germany’s Jewish Communities, 1990–2005*. Cham, CH: Springer Nature, 2019.
- Fisser, Dirk. „Juden wieder in Angst: So wirkt das Shoa-Trauma bis in die dritte Generation“. *noz*, 17. November 2023. <https://www.noz.de/deutschland-welt/nahost-krieg/artikel/extrem-trauma-shoah-die-angst-vor-juden-verfolgung-ist-zurueck-45926295> (17. November 2023).
- Geis, Jael. „Gehen oder Bleiben? Der Mythos von der ‚Liquidationsgemeinde‘“. *Gedächtnistheater: Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung*. Hg. Y. Michal Bodemann. Hamburg: Rotbuch, 1996. 56–79.
- Glasman, Joël und Marcia C. Schenck. „Nehmt endlich die Welt in den Blick!“ *Zeit Online*, 13. September 2023. <https://www.zeit.de/2023/39/weltgeschichte-geschichtswissenschaften-studium-global> (5. Dezember 2024).
- Gosewinkel, Dieter. *Schutz und Freiheit? Staatsbürgerschaft in Europa im 20. und 21. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

- de Haas, Hein, Stephen Castles und Mark J. Miller. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. 6. Aufl. London: Red Globe Press, 2020.
- Haug, Sonja und Peter Schimany. *Jüdische Zuwanderer in Deutschland: Ein Überblick über den Stand der Forschung*. Working Paper. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 2005. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-352438> (24. April 2025).
- Heil, Simone. *Young Ambassadors Youth Exchange and the Special Relationship Between Germany and the State of Israel*. Baden-Baden: Nomos, 2011.
- Hilberg, Raul. *The Destruction of the European Jews*. New Haven: Yale University Press, 1961.
- Höttemann, Michael. „Sekundärer Antisemitismus: Antisemitismus nach Auschwitz“. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321575/sekundaerer-antisemitismus/>. 23. November 2020 (24. April 2025).
- Jikeli, Günther. „Antisemitic Acts and Attitudes in Contemporary France: The Effects on French Jews“. *Antisemitism Studies* 2.2 (2018): 297 – 320.
- Kauders, Anthony D. *Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik*. München: dtv, 2007.
- Kauders, Anthony D. „Die westdeutschen Juden und der Staat Israel“. *APuZ*. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31290/die-westdeutschen-juden-und-der-staat-israel/>. 14. April 2008 (24. April 2025).
- Königseder, Angelika und Juliane Wetzels. *Lebensmut im Wartesaal: Die jüdischen DP's (Displaced Persons) im Nachkriegsdeutschland*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1994.
- Körber, Karen. *Juden, Russen, Emigranten: Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt*. Frankfurt: Campus, 2005.
- Körber, Karen. „Wir sind wegen des Freihandels gekommen...< Die iranisch-jüdische Gemeinschaft in Hamburg“. *Deutsch-Jüdische Geschichte und Gegenwart: Herausforderungen und Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Hg. Karen Körber und Björn Siegel. Göttingen: Wallstein, 2025. 98 – 112.
- Kranz, Dani. „Where to Stay and Where to Go? Ideas of home and homelessness amongst Third Generation Jews who grew up in Germany“. *The Shadows of the Holocaust: The Holocaust and the Third Generation*. Hg. Esther Jilovsky, Jordana Silverstein und David Slucki. London: Vallentine Mitchell, 2015. 179 – 208.
- Kranz, Dani. „Ein Plädoyer für den Alloismus: Historische Kontinuitäten, Zeitgeist und transkultureller Antisemitismus“. *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Hg. Oliver Decker und Elmar Brähler. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2018. 177 – 192.
- Kranz, Dani. „Das Körnchen Wahrheit im Mythos: Israelis in Deutschland – Diskurse, Empirie und Forschungsdesiderate“. *Medaon* 14.27 (2020). <https://www.medaon.de/de/artikel/das-koernchen-wahrheit-im-mythos-israelis-in-deutschland-diskurse-empirie-und-forschungsdesiderate/> (24. April 2025).
- Kranz, Dani. „The Politics of Hospitality: More and Less Desired Middle Easterners in Germany“. *Annual Review of the Sociology of Religion* 13 (2022): 71 – 98.
- Kranz, Dani. „Politischer Aktivismus und Selbstermächtigung von Jüdinnen*Juden seit 1945 in Deutschland: Kritische Masse, Diversität und Empowerment“. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 87 (2023): 96 – 111.

- Kranz, Dani. „A Little Known, Exotic Species: Jews in Germany Post-1945 and the Long-Term Effects of Genocide on Scientific Research“. *Contemporary Jewry* 44 (2024a): 985–1015. <https://doi.org/10.1007/s12397-024-09620-3> (24. April 2025).
- Kranz, Dani. „Mythical Jews and Real Migrations: Ideas about Jewish Continuity in Post-Shoah Germany and Empirical Realities“. *Jewish Migration in Myth and Reality*. Hg. Natalie Wynn und Mara Cohen Ionnides. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2024b. 241–64.
- Kranz, Dani. „Jewish Families, Jews and their Families, Jews in Families in Germany After 1945: Families, Memories, Boundaries, and Love“. *The Jewish Family in Global Perspective*. Hg. Harriet Hartman. Zug, CH: Springer, 2024c. 139–159.
- Kranz, Dani. „Intellektueller, postkolonialer Suprakolonialismus, Post-Schuld und Agnotologie: Ausschnitte aus einer Langzeit (Auto)Ethnographie“. *Antisemitismus nach dem 7. Oktober 2023*. Hg. Olaf Glöckner und Günter Jikeli. Hildesheim: Olms, 2025a. 97–118.
- Kranz, Dani. „Die sagenhafte Rückkehr der Jeckes, der hippe Eigensinn von Israeli*innen und symbolisches Kapital: Pierre Bourdieu meets jüdische Gegenwart in Deutschland“. *Deutsch-jüdische Geschichte und Gegenwart: Herausforderungen und Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Hg. Björn Siegel und Karen Körber. Hamburg: IdGJ, 2025b. 171–83.
- Lewinsky, Tamar. *Displaced Poets: Jiddische Schriftsteller im Nachkriegsdeutschland, 1945–1951*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- Naar, Devin E. *Jewish Salonica: Between the Ottoman Empire and Modern Greece*. Stanford: Stanford University Press, 2016.
- Nail, Thomas. *The Figure of the Migrant*. Stanford: Stanford University Press, 2015.
- OFEK. „Beratung im Krisenmodus: Update zur Beratungsstatistik von OFEK e.V. im 1. Halbjahr nach dem 7. Oktober 2023“. Berlin: OFEK, 2024. <https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/04/240417-OFEK-sechs-Monate-nach-7-Oktober---Auswertung.pdf> (6. Mai 2024).
- Peregrine, Peter N., Ilia Peiros und Marcus W. Feldman Hg. *Ancient Human Migrations: A Multidisciplinary Approach*. Salt Lake City, UT: University of Utah Press, 2009.
- Portnoy, Eddy. *Bad Rabbi: And Other Strange but True Stories from the Yiddish Press*. Stanford: Stanford University Press, 2017.
- Rapaport, Lynn. *Jews in Germany after the Holocaust: Memory, Identity, and Jewish-German Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Raczynow, Henri. „La mémoire trouée“. *Pardes* 3 (1986): 177–182.
- Rebhun, Uzi, Dani Kranz und Heinz Sünker. *A Double Burden. Israeli Jews in Contemporary Germany*. Albany: SUNY Press, 2022.
- RIAS. „Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober“. 28. November 2023. Berlin: RIAS. <https://report-antisemitism.de/monitoring/> (6. Mai 2024).
- RIAS. „Free Palestine from German guilt? Israelbezogener Antisemitismus in Bayern nach dem 7. Oktober“. München: Verein für Aufklärung und Demokratie e. V. (VAD) und RIAS, 2024. https://report-antisemitism.de/documents/Israelbezogener-Antisemitismus_in_Bayern_nach_dem_7_Oktober.pdf (4. Oktober 2024).
- Ristow, Sebastian. „Das Judentum im 1. Jahrtausend nördlich der Alpen aus archäologischer Sicht“. *Jahrbuch für Antike und Christentum* 63 (2020): 34–53.
- Rosenthal, Hans. *Zwei Leben in Deutschland*. Bergisch Gladbach: Lübbe, 1980.
- Ross, Sarah M. *The Moralization of Jewish Heritage in Germany. Sustaining Jewish Life in the Twenty-First Century*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2024.
- Ross, Sarah M. und Dani Kranz. „Jüdisches Kulturerbe‘ versus ‚Jewish heritage‘“. Zum gesellschaftspolitischen Stellenwert von jüdischem Erbe in Deutschland. Bundeszentrale für

- politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/515818/juedisches-kulturerbe-versus-jewish-heritage/>. 11. Januar 2023 (24. April 2025).
- Scheller, Bertold. *Die Zentralwohlfahrtsstelle: Der jüdische Wohlfahrtsverband in Deutschland: Eine Selbstdarstellung*. Frankfurt a. M.: ZWST, 1987.
- Schneider, Richard C. „Deutsche Vergangenheitsbewältigungsrituale: Die Rückkehr der toten Juden und das Verschwinden der lebenden Juden: Ein analytisch-polemischer Versuch“. *Osteuropa* 55.4 – 6 (2005): 178 – 85.
- Schneider, Richard C. „Der ‚Schwarze Schabbat‘ weckt die Ängste aller Juden“. *Der Spiegel*, 12. November 2023. <https://www.spiegel.de/ausland/israel-warum-der-7-oktober-als-schwarzer-schabbat-die-aengste-aller-juden-weckt-a-1117ca32-2bee-4352-8335-861571a2a83c> (8. Dezember 2023).
- Schwarz-Friesel, Monika und Evyatar Friesel. „The Israelization of Jew-hatred and the Concept ‘Antisemitism-light’“. *Israel Affairs* 29.1 (2023): 107 – 119.
- Silbermann, Alphons. „Zur sozial-kulturellen Situation der jüdischen Gemeinden in Deutschland: Bemerkungen und Fragen der geistigen Wiedergutmachung“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 12 (1960): 204 – 223.
- Spyrou, Maria A., Rezeda I. Tukhbatova, Chuan-Chao Wang, Aida Andrades Valtueña, Aditya K. Lankapalli, Vitaly V. Kondrashin et al. „Analysis of 3800-year-old Yersinia pestis genomes suggests Bronze Age origin for bubonic plague“. *Nature Communications* 9 (2018): 1 – 10.
- Staetsky, Daniel. 2025. *Israelis Abroad: Transformation of the Jewish Diaspora?* London: JPR. <https://www.jpr.org.uk/reports/israelis-abroad-transformation-jewish-diaspora>. (24. April 2025)
- Sterling, Eleonore. „Judenfreunde – Judenfeinde. Fragwürdiger Philosemitismus in der Bundesrepublik“. *Die Zeit*, 10. Dezember 1965. <https://www.zeit.de/1965/50/judenfreunde-judenfeinde/komplettansicht> (12. April 2023).
- Strnad, Maximilian. „The Fortune of Survival – Intermarried German Jews in the Dying Breath of the ‘Thousand-Year Reich’“. *Dapim: Studies on the Holocaust* 29.3 (2015): 173 – 196.
- Wegner, Sonja. *Zuflucht in einem fremden Land: Exil in Uruguay 1933 – 1945*. Berlin: Assoziation A, 2013.
- Weissberg, Liliane. „Reflecting the Past, Envisioning the Future: Perspectives for German-Jewish Studies“. *GHI Bulletin* 35 (2004): 11 – 32.
- Weissberg, Liliane. „Jewish Studies or Gentile Studies: A Discipline in Search of its Subject“. *The New German Jewry and the European Context. The Return of the European Jewish Diaspora*. Hg. Y. Michal Bodemann. Houndsmill: Palgrave Macmillan, 2008. 101 – 110.
- Wyden, Peter. Stella: *One Woman’s True Tale of Evil, Betrayal, and Survival in Hitler’s Germany*. New York City, NY: Simon & Schuster, 1992.
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (ZWST). *Auszüge aus der Mitgliederstatistik [1990 – 2000]*. <https://www.zwst.org/medialibrary/pdf/Mitgliederstatistik-1990-2000-Auszüge.pdf>. 2001 (19. Mai 2022).
- Zubrzycki, Geneviève. *Resurrecting the Jew: Nationalism, Philosemitism, and Poland’s Jewish Revival*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2022.

Britta Konz

Rassismuskritische Perspektiven: Ein Interview mit Karim Fereidooni

Konz: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mit uns ein Interview zu führen. Ich würde gerne mit einer Frage nach Rassismusdefinitionen starten:

Wie würden Sie Rassismus aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive definieren und welche Rolle spielen Intersektionalität und Religion in diesem Kontext?

Fereidooni: Wenn wir Studien zum Thema Rassismus durchführen, dann unterscheiden wir zwei unterschiedliche Formen des Rassismus voneinander. Einmal den klassischen biologischen Rassismus, der operationalisiert wird durch unterschiedliche Rassen. Sie wissen, es gibt keine menschlichen Rassen. Wenn man das nachlesen möchte, kann man das gerne tun in der Jenaer Erklärung. Da haben führende Biolog:innen im Jahr 2019 dargestellt, warum es genetisch gesehen oder biologisch gesehen keine menschlichen Rassen gibt. Es gibt keine menschlichen Rassen, aber es gibt eine Rassifizierung von Personen, eine Einteilung von Menschen in unterschiedliche Rassen mit Hilfe von Hautfarben, also weiß, gelb, rot und schwarz. Diese Rassekonstruktion wurde im 16. Jahrhundert entwickelt. Eine Vertreterin war beispielsweise Königin Isabella I. von Spanien im 16. Jahrhundert, danach wurde das aber auch in der Aufklärungszeit von Kant und Hegel weiterentwickelt.

Die andere Form des Rassismus bezieht sich auf die Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund ihrer Kultur, ihrer Religion und ihrer Sprache. Und diese zweite Form des Rassismus nennen wir Kultur- oder Neorassismus. Intersektionale Bezüge finden sich immer in Bezug auf unterschiedliche Segregierungsformen, die einhergehen mit beispielsweise Klasse, mit Geschlecht, oder mit sexueller Identität. Der Rassismus, den beispielsweise Schwarze Frauen erfahren, ist ein anderer als der, den männliche muslimische Personen erfahren. Während Schwarze Frauen als sexualisierte Verfügungsobjekte gelten, sind männliche muslimische Personen als Terroristen gebrandmarkt oder werden als besonders gefährlich für die Gesellschaft dargestellt. Asiatische Männer werden als verweichlicht dargestellt, während Sinti und Romnja pauschal als arbeitsscheu dargestellt werden. Wir müssen uns in der Rassismusforschung immer die Kasuistik der Ausschlussprinzipien anschauen. Es ist immer Fallarbeit. Es gibt nicht wahllos *den* Rassismus. Ich könnte dann noch unterscheiden zwischen antimuslimischem Rassismus, antischwarzem Rassismus, antiasiatischem Rassismus, antislawischem Rassismus, und Gadje-Ras-

sismus. Gadge ist Romanes und bezeichnet alle Personen, die keine Rom:nja sind. Das bezeichnet sozusagen die Abwertung von Rom:nja und Sinti:zze.

Manche Forscher:innen nehmen an, dass Antisemitismus eine Form des Rassismus ist und andere Forscher:innen sind der Auffassung, Antisemitismus wäre eine originär eigene Ungleichheitsstruktur, weil beim Antisemitismus die Abwertung von jüdischen Menschen oder denjenigen, die als jüdisch markiert werden, mit der Überhöhung verläuft: Also, jüdische Menschen werden als raffgierig, reich, weltbeherrschend beschrieben, beim Rassismus werden die Menschen als zu dumm, zu faul, zu schmutzig dargestellt. Die Folgen von Antisemitismus und Rassismus gleichen sich allerdings: Menschen werden aus wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeits-, Bildungs- und Wohnungsmarkt ausgeschlossen und/oder ihre körperliche Existenz ist bedroht.

Konz: Wenn man das jetzt auf den Kontext Schule überträgt, dann sagt man ja, dass Schule ein Spiegel der Gesellschaft ist und gesellschaftliche Verhältnisse abbildet. Gleichzeitig wird in der Schule Ungleichheit ja auch hervorgebracht. Welche Herausforderungen ergeben sich Ihrer Meinung nach durch intersektionale Diskriminierung im Schulalltag?

Fereidooni: Die größte Herausforderung sehe ich darin, dass es keine grundständige Ausbildung von Lehrkräften in der Rassismuskritik oder in der Antisemitismuskritik oder auch im Umgang mit unterschiedlichen Ungleichheitsstrukturen gibt. Ich führe Lehrkräftefortbildungen durch und ich erfahre fast täglich die Überforderung von Lehrkräften. Nicht weil sie nicht wollen, sondern weil sie nicht können. Weil sie es nicht gelernt haben in der grundständigen Ausbildung, in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Da sehe ich die größte Lücke in der Ausbildung von Lehrkräften. Lehrkräfte haben es nicht gelernt, über Menschenfeindlichkeit, über Adulismus, Klassismus, Rassismus, Antisemitismus oder Ableismus zu sprechen. Lehrkräfte sollten darüber nachzudenken, inwiefern diese Ungleichheitsstrukturen auch den Raum Schule strukturieren. Und ich glaube, Landesregierungen könnten ganz einfach ihre Lehrerausbildungsgesetze erweitern. Beispielsweise sollte der Umgang mit Antisemitismus, der Umgang mit unterschiedlichen Ungleichheitsstrukturen dort hineingeschrieben werden. Und dann sind wir als Bildungswissenschaftler:innen oder Fachdidaktiker:innen auch gezwungen, mit unseren Studierenden über diese Sachverhalte Seminare durchzuführen. Aber bislang ist das nicht so und es bleibt sozusagen ein vages Verständnis von Ungleichheitsstrukturen und häufig äußert sich das dahingehend, dass abgewehrt wird, dass überhaupt Rassismus an der Schule eine Rolle spielt. Menschen berufen sich dann darauf, dass die Schule das Siegel Schule ohne Rassismus besitzt: „Bei uns gibt’s Rassismus nicht“ oder „ich bin nicht rassistisch oder

antisemitisch, ich wähle doch die Grünen“ oder „ich habe für Geflüchtete gespendet, deshalb muss ich mich mit dem Thema Rassismus nicht auseinandersetzen“. Das sind Sätze, die ich immer wieder bei Lehrer:innen höre. Ich glaube, Lehrer:innen haben ein hohes Berufsethos. Ich glaube aber auch, dass wir Lehrkräfte ein Stück weit mit der Herausforderung Schule alleine lassen. Ich würde mir wünschen, dass die grundständige Ausbildung dahingehend verändert wird, dass Lehrkräfte ein Rüstzeug an die Hand bekommen und eine Professionskompetenz entwickeln im Umgang mit unterschiedlichen Ungleichheitsstrukturen.

Konz: Auf Grundlage dieser Überlegungen noch einmal etwas konkreter gefragt: Was müsste sich im deutschen Bildungssystem verändern, damit es rassismuskritischer wird – etwa auch in der Ausbildung an Hochschulen? Welche Empfehlungen würden Sie geben? Welche weiteren Veränderungen halten Sie für sinnvoll?

Fereidooni: Wir brauchen Professuren, die zum Beispiel lauten: rassismuskritische Lehrer:innenbildung oder adultismuskritische Schulkulturentwicklung oder gendersensible naturwissenschaftliche Bildung. Wir müssen intersektionale Bezüge bei den Denominationen der Professuren herstellen. Dafür brauchen wir aber Geld. Das kann keine Landesregierung alleine stemmen, sondern wir brauchen dafür Geld vom Bund. Viele Erziehungswissenschaftler:innen, Bildungsforscher:innen fordern ein Sondervermögen für die Bildung, dazu gehöre ich auch. Wir müssen Ungleichheitsstrukturen neu denken und in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung ansetzen. Wir müssen aber auch die Curricula entschlacken, und zwar nicht nur für die Fächer Politik und Geschichte, sondern auch für die Fächer Chemie, Physik und Mathematik. Hier kann man Demokratiekompetenzen der Schüler:innen befördern, denn Demokratiekompetenz ist ein überfachliches Konzept.

Ich wurde letztes eingeladen als Sachverständiger in den Landtag Nordrhein-Westfalen. Es ging um Antisemitismus an Schulen und wir haben unterschiedliche Dinge besprochen. Wir haben unter anderem auch vorgeschlagen, und ich bin nicht der einzige, die Curricula zu entschlacken. Wir müssen den Lehrkräften Zeit geben, um überhaupt über aktuelle Dinge zu sprechen. Beispielsweise der 7. Oktober 2023 oder der Gaza-Krieg, da haben mir viele Lehrkräfte zurückgemeldet: „Ich habe keine Zeit mit den Schüler:innen darüber zu sprechen.“ Deshalb müssen wir die Curricula so entschlacken, dass die Lehrkräfte mehr Raum haben, Anteile der Demokratiebildung zu fördern.

Konz: Meinen Sie damit die gezielte Stärkung allgemeiner pädagogischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung, wobei der Fokus im Vergleich zur fachlichen Ausbildung weniger stark gewichtet wird?

Fereidooni: Ja.

Konz: Muss man da in die Richtung gehen, die Länder wie Dänemark in Hinsicht auf die allgemein Pädagogische Kompetenz der Lehrenden gehen?

Fereidooni: Ich möchte nicht die Fächerkultur abschaffen, wobei es hierzu auch spannende Ansätze gibt. Aber ich plädiere dafür, dass Projektwochen, die sich mit Ungleichheitsstrukturen beschäftigen, nicht einmal im Jahr durchgeführt werden müssen, sondern regelmäßig im Stundenturnus, eingebettet im Wochenzyklus. Fachspezifisch kann man da auch durchaus Ansätze finden. Ich habe gemeinsam mit meiner Kollegin Nina Simon von der Uni Leipzig ein Buch veröffentlicht, das nennt sich *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Gemeinsam mit anderen Fachdidaktiker:innen haben wir dargelegt, wie man in unterschiedlichen Fächern wie z.B. Physik, Mathe und Kunst rassismuskritisch arbeiten kann. Wenn man das sozusagen ernst meint, dann kann man fachspezifische, aber auch überfachliche Kompetenzen anvisieren. Aber dann muss die Politik auch bereit sein, tatsächlich mit uns den Weg zu gehen, um Curricula zu entschlacken.

Konz: Es ist ja oft so, wenn gesellschaftliche Problemfelder auftauchen, dass der Blick sehr schnell auf die Schulen gerichtet wird und gesagt wird: Das müssen die Schulen, müssen die Lehrer:innen bewältigen. Welche Rolle spielen denn Lehrkräfte bei der Bekämpfung von Rassismus in der Schule? Und gibt es spezifische Methoden oder Strategien, die Sie empfehlen würden, um rassismuskritische Ansätze in den Unterricht zu integrieren?

Fereidooni: Die Schule und Lehrkräfte nehmen eine sehr wichtige Rolle ein. Lehrkräfte sind Rollenvorbilder. Lehrkräfte haben nicht nur den Auftrag, guten Fachunterricht zu machen, sondern Lehrkräfte haben auch den Auftrag, zu beraten und zu erziehen. Und ich glaube, die Erziehung zur Demokratiefähigkeit funktioniert hauptsächlich auch in der Schule, da müssen wir uns vergegenwärtigen, dass für viele Schüler:innen, die im Haushalt mit antidemokratischen Meinungen konfrontiert werden, die Schule der einzige Ort ist, an dem sie mit Demokratiekompetenzen ausgestattet werden können. Ich möchte jetzt die Fähigkeiten der Lehrkräfte nicht überdehnen, aber Schule ist häufig der einzige Ort, an dem Schüler:innen lernen, dass es auch andere Argumente gibt als die, die sie im Haushalt hören. Und ich glaube, wenn Diskriminierung von Schulen ausgeht, dann kommt es zu einem Vertrauensverlust in staatliche Institutionen. Für mich verkörpern Lehrkräfte den Staat. Das sind Repräsentant:innen des deutschen Staates. Und wo oder wie kommen Schüler:innen oder auch Eltern mit dem deutschen Staat direkt in Berührung? Das sind zum einen Ämter, also z.B. das

Ausländeramt, das Arbeitsamt oder das Bürgerbüro, zum anderen aber Lehrkräfte. Schulen sind sozusagen die primären Orte, wo Bürger:innen auf den Staat treffen. Und ich glaube, deswegen sollten auch Lehrkräfte ein Stück weit besser sein als die allgemeine Bevölkerung, wenn es um Ungleichheitsstrukturen geht. Wie kann man das in den Unterricht führen? Nun, indem beispielsweise Lehrkräfte zunächst einmal bei sich selbst anfangen: Wie will ich anderen Menschen was beibringen, wenn ich das selber noch nicht durchdrungen habe, dieses Konzept Rassismus und was Rassismus mir beigebracht hat? Wenn ich mit Lehrkräften arbeite, dann bringe ich immer vier Fragen mit und die erste Frage lautet: Was hat Rassismus mir beigebracht, obwohl ich nicht rassistisch sein will? Ich bevorzuge einen biographischen Ansatz. Also, überleg dir erstmal, was Rassismus mit deinem Leben angestellt hat, bevor du dich vor eine Klasse stellst und den Schüler:innen etwas zu diesem Thema beibringen möchtest. Die zweite Frage lautet: Was passiert in meinem Unterricht an Rassismusrelevantem? Die dritte Frage lautet: Inwiefern reproduzieren meine Schulbücher rassismusrelevante Wissensbestände? Und die vierte Frage lautet: Was muss ich eigentlich tun, damit unsere Schule rassismussensibel wird? Rassismusfreie Räume wird es nie geben. Überall da, wo Menschen zusammenkommen, spielen unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen eine Rolle. Aber das stetige Bemühen, dass die Schule rassismussensibel wird, ist wichtig. Schulen sollten mit NGOs zusammenarbeiten. Schulen sollten sich Expert:innen an Bord holen, wenn es um pädagogische Fragen geht. Anlasslos über Rassismus zu sprechen, das ist die Devise! Nicht erst über Rassismus sprechen, wenn etwas passiert, und dann zu sagen, ja, aber wir wollten das ja gar nicht. Sondern eine Professionskompetenz aufbauen.

Lehrkräfte sollten in der Lage sein zu verstehen, was Rassismus ist und dann auch Worte für das Thema Rassismus zu finden. Es geht nicht darum, eine fehlerfreie Schulkultur einzuführen. Fehler werden entstehen, Fehler werden passieren. Es geht darum, wie man damit umgeht. Andere Schulen beispielsweise haben eine Antidiskriminierungsstelle eingerichtet. Das funktioniert aber nicht on top, weil Lehrkräfte normalerweise sehr wenig Zeit haben. Wenn Schulleitungen Lehrkräfte in Form von ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche entlasten würden, dann können fünf bis sieben Lehrkräfte, die regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen besuchen, die primären Ansprechpartner:innen für das Thema Rassismus, Antisemitismus oder generell Diskriminierung werden. Es geht darum, beispielsweise auch ein Beschwerdeprozessmanagement an Schulen aufzubauen. Ich als Schüler:in oder Lehrkraft muss wissen, was passiert, wenn ich mich beschwere. Nichts ist schlimmer, als wenn man sich beschwert und es passiert gar nichts an der Schule. Die Ausrede, die in den 1990er Jahren noch galt: Ich weiß nichts, ich kann nichts und ich weiß auch nicht, wo ich das herbekomme, gilt im Jahr 2025 nicht mehr.

Es gibt didaktische Materialien, es gibt Expert:innen, die man zu Rate ziehen kann. Die kommen an die Schulen. Es gibt ganz viele Informationen im Netz, es gibt ganz viele Bücher, über die man sich informieren kann. Ich würde sagen, wenn Lehrkräfte den rassismuskritischen Weg gehen wollen, dann können sie das auch.

Konz: Wenn man jetzt so bei TikTok oder in anderen Medien schaut, fällt ja die unglaubliche Geschwindigkeit auf, mit der Botschaften in die Welt getragen werden und es gibt unzählige kurze Clips mit mehr oder weniger subtil rassistischen Inhalten. Da stellt sich die Frage: Kann man mit schulischer Bildung da überhaupt gegenwirken oder ist das nicht eigentlich eine Parallelwelt, die man durch Bildungsprozesse nicht richtig aufgreifen kann, weil die Botschaften oft unbewusst wirken?

Fereidooni: Ich teile Ihre Argumentationslogik, nur ich würde dann fragen, was ist denn die Alternative? Es gibt Studien, die belegen, dass die Veränderung von Einstellungsmustern bei Kindern und Jugendlichen äußerst schwierig ist. Die wichtigsten Sozialisationsfaktoren für Kinder und Jugendliche für die Ausbildung von politischen Einstellungsmustern sind Elternhäuser, soziale Medien und die Freund:innen, aber eher nicht der Politikunterricht. Die Alternative wäre, der Staat würde vor Menschenfeindlichkeit kapitulieren. Ich glaube, wir müssen diesen Bildungsprozessen mehr Wert schenken. Also mein Fach, die politische Bildung, die führt ein Nischendasein. In vielen Bundesländern gibt es mein Fach zwar, aber das Fach wird häufig fachfremd unterrichtet. 50 bis 70 % der Lehrkräfte unterrichten mein Fach fachfremd. Das wird in anderen Fächern, z. B. im Fach Mathematik nicht so aussehen. Zum einen der Anteil des fachfremden Unterrichts, zum anderen müssen auch die Stundentafeln in den Blick genommen werden.

In Bayern beispielsweise gibt es sehr wenig politische Bildung. In Nordrhein-Westfalen und Hessen gibt es gute Ausstattung, wenn es um die Stundendeputate geht. Also, wir dürfen nicht so tun, als ob der Staat schon alle Möglichkeiten ausgereizt hätte, wenn es um politische Bildung oder Demokratiebildung geht. Da haben wir wirklich sehr viel Luft nach oben. Und es gibt beispielsweise auch Kooperationsmöglichkeiten. Familienbildungsstätten und Schulen könnten miteinander kooperieren, nicht damit die Lehrkräfte neben den Schüler:innen noch die Eltern unterrichten, sondern damit Kooperationsmöglichkeiten entstehen. Damit vielleicht auf freiwilliger Basis Eltern auch in Bezug auf Demokratiebildung dazulernen können. Solche Konzepte gibt es nicht. Wir reden viel über multiprofessionelle Teams, das ist ja in aller Munde. Ich kenne keine guten, ich kenne überhaupt gar keine Konzepte der professionellen Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Lehrkräften. Jeder redet darüber, aber es gibt meiner Meinung nach keine Konzepte, die das darstellen könnten. Wir stehen

da noch relativ am Anfang. Wie gesagt, ich teile Ihre Befürchtungen, aber für mich gibt es keine Alternative.

Konz: Wenn man sich jetzt nochmal speziell auf die Hochschulbildung fokussiert: Sie hatten ja schon ein paar Stichpunkte genannt, auch über spezifische Professorensuren, beispielsweise adultismuskritische Schulkulturentwicklung voranzubringen. Haben Sie noch weitere Ideen, welche Maßnahmen Hochschulen ergreifen sollten, um eine diversitätsbewusstere und rassismuskritische Lehrer:innenbildung zu gewährleisten?

Fereidooni: Ja. Wir machen das an der Ruhr-Universität Bochum derzeit, dass wir ein Zusatzzertifikat zum Thema Demokratiefeindlichkeit oder zum Umgang mit Demokratiefeindlichkeit aufbauen. Ich weiß, Zusatzzertifikate kann man auch kritisch sehen, weil das immer ein Add-on ist, aber bis sich das Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen nicht verändert hat, sind wir noch auf Zusatzzertifikate angewiesen. Ich habe keine Handhabe, meine Kollegin in der Chemie-Didaktik oder meinen Kollegen in der Physik-Didaktik zu bitten oder zu verpflichten, rassismuskritische Seminare anzubieten. Bis sich das Lehrerausbildungsgesetz verändert hat, sind wir auf Zusatzzertifikate angewiesen, also auf die Freiwilligkeit von Personen. Außer, wenn sich eine Professur dezidiert als rassismuskritisch oder diversitätssensibel versteht. Wir bauen dieses Zusatzzertifikat auf, damit Lehramtsstudierende sich dezidiert mit unterschiedlichen Ungleichheitsstrukturen auseinandersetzen, in der Hoffnung, dass dadurch ein lebenslanger Lernprozess initiiert wird. Wir können ja nicht glauben oder wir glauben jedenfalls nicht, dass alle Professionskompetenzen in der Universität oder in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung vermittelt werden. Lernen muss auch für Lehrkräfte ein lebenslanger Prozess sein und ich erhoffe mir, dass wir die Lehramtsstudierenden so weit über unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen informieren, dass sie Lust auf ein Weiterlernen haben.

Konz: Müsste man da nicht auch noch einmal kritischer bei der Hochschuldidaktik ansetzen? Ich überlege gerade, weil Sie sagten, es braucht eine rassismuskritische Schulentwicklung und -kultur. Gleichzeitig geben uns auch Studierende die Rückmeldung, dass es mehr echte Partizipation an Universitäten geben sollte. Sie bekommen die Bildungsinhalte ihres Studiums ja meist vorgegeben. Dabei könnten sie, gerade weil sie näher an der Lebensrealität von Jugendlichen dran sind, viel stärker an der inhaltlichen Ausgestaltung universitärer Bildung mitwirken.

Fereidooni: Auf jeden Fall.

Konz: Vielleicht müsste sich auch die Universitätskultur verändern.

Fereidooni: Also die Universitätskultur ist ja darauf angelegt, dass wir in einer hochgradig undemokratischen Institution Demokratiekompetenzen vermitteln. Einer oder eine redet und 300 Leute hören zu. Wir müssen übrigens auch Prüfungsformate verändern. Im Zeitalter von KI können wir Hausarbeiten oder Masterarbeiten nicht mehr so schreiben lassen wie zuvor. Aber ja, auch dazu kenne ich jetzt keine Best-Practice-Beispiele, sondern ich glaube, jede Professorin, jeder Professor ist angehalten, die Studierenden zu fragen: Was wünscht ihr euch eigentlich? Welche Kompetenzen braucht ihr, um euren Arbeitsalltag sinnvoll zu bewältigen? Vielleicht kann ich auch da einen Ansatz der Ruhr-Universität nennen. Ich sage nicht, dass wir alles richtig machen, aber wir haben z.B. Fachverbünde entwickelt. Fachverbünde heißt, wir treffen uns. Ich bin der Vertreter der Didaktik. Ich treffe mich regelmäßig mit Vertreter:innen der Schulen in unserem Sprengel und Vertreter:innen der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung und das hat die Professional School of Education bei uns Fachverbünde genannt. Dann haben wir auch Fachverbunds-Tagungen. Da arbeiten wir gemeinsam an unterschiedlichen Konzepten, damit die Verantwortlichen der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, aber auch die Schulen, die das Praxissemester maßgeblich durchführen, wissen, welche curricularen Anforderungen die jeweils andere Institution besitzt. Es geht mir nicht darum, die erste Phase der Lehrer:innenbildung in ein vorgezogenes Referendariat umzuwandeln, aber es geht darum zu ermitteln: Was machen wir, was machen die anderen und wo können wir vielleicht aufeinander aufbauen. Für das Einbeziehen von Studierenden gibt es meines Wissens nach keine guten Konzepte oder Best-Practice-Beispiele, wir müssen uns da als Professor:innen, als Fachvertreter:innen zusammensetzen und gute Ansätze gemeinsam mit Studierenden entwickeln.

Konz: Wenn Sie jetzt auf die rassismuskritische Bildungsarbeit in Deutschland blicken. Sehen Sie da Fortschritte oder vielleicht Rückschritte?

Fereidooni: Ganz klar, ich würde von Gleichzeitigkeiten sprechen. Ich glaube, dass Deutschland im Jahr 2025 so rassismuskritisch ist wie noch nie in der bundesdeutschen Geschichte. Ich glaube aber auch, dass viele Menschen derzeit daran arbeiten, Deutschland rassistisch zu machen. Und ich glaube, in diesen Gleichzeitigkeiten müssen wir denken. Wir haben eine kleine, aber laute Minderheit, die versucht, Rassismus salonfähig zu machen. Wir haben aber auch eine ganz starke Zivilgesellschaft, die sich Widerspruch auf die Fahnen geschrieben hat. Wir haben vor kurzem die größten Demonstrationen gegen Rassismus und für Demokratie in der bundesdeutschen Geschichte erlebt. Das gibt auch mir Kraft, weiterzumachen.

Wir müssen anerkennen, dass nur, weil Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist, Rassismus nicht wegbricht oder reduziert wird. Wir müssen anerkennen, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund rassismusrelevante und antisemitismusrelevante Wissensbestände besitzen. Es geht hier nicht um einen Kampf zwischen Personen mit und ohne internationale Familiengeschichte, sondern es geht derzeit darum: Wie stellen wir uns eigentlich unser Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft vor? Es geht darum, beispielsweise über Diversitätssensibilität nachzudenken. Nur weil jemand in Polen oder in der Slowakei geboren ist, heißt es nicht, dass diese Person besonders cool in Bezug auf muslimisches oder jüdisches Leben in Deutschland ist. Diese Gräben verlaufen nicht zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern diese Gräben verlaufen zwischen Personen, die eher autoritäre Ansichten haben, wie ein Staat zu führen sei oder welche Menschen rechtmäßige Staatsbürger:innen sein sollten, und Personen, die eher liberale Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens haben. Das sind die Gräben, die wir derzeit finden und deswegen müssen alle Personen – auch Menschen mit internationaler Familiengeschichte – eine Professionskompetenz in Bezug auf unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen erlangen.

Konz: Haben Sie eine Vision für die Zukunft der rassismuskritischen Bildung in Deutschland?

Fereidooni: Na ja, ich wünsche mir ein zunehmend interdisziplinäres Forschen, Arbeiten und Unterrichten. Teamteaching könnte man einführen. Wir haben beispielsweise hier auch so ein Seminar eingeführt – Teamteaching – indem unterschiedliche Personen mit mir gemeinsam kooperieren. Ein Politikwissenschaftler, eine Soziologin, eine Ökonomin. Und da beleuchten wir Rassismus, aber auch Diversität in einem umfassenden Sinne: fachwissenschaftlich und fachdidaktisch. Ich wünsche mir eine institutionelle Forschungsförderung zum Thema Rassismus in Deutschland, mit Einbeziehung von unterschiedlichen intersektionalen Bezugspunkten: Religion, Alter, sexuelle Identität. Ich wünsche mir, dass Rassismuskritik nicht als Partikularinteresse an Universitäten abgehandelt wird. Es geht hierbei nicht um die Rechte einiger weniger Menschen ‚mit komischen Namen‘, sondern es geht darum, die Gesellschaft zusammenzuhalten. Es geht wirklich derzeit um das große Ganze in unserer Gesellschaft. Und es geht darum, darüber nachzudenken: Wie können wir als Universitäten stärker sichtbar sein? Beispielsweise, wenn es um Fortbildungsinhalte geht. Ich vermisse häufig das Engagement meiner Kolleg:innen, wenn es um Lehrkräftefortbildungen geht. Wissenschaftskommunikation vermisse ich tatsächlich. Es reicht nicht, einmal im Jahr vor der Fachgesellschaft vorzutragen und zu denken: Ich habe in diesem Jahr zwei Artikel

geschrieben, ich habe einen tollen Job gemacht. Sondern wir müssen Wissenschaftskommunikation stärker mitberücksichtigen bei unserer originären Arbeit.

Konz: Herr Fereidooni, ich bedanke mich sehr für das weiterführende Gespräch, das wir heute geführt haben und Ihre anregenden Gedanken für die Förderung einer rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Fereidooni: Dankeschön für die Möglichkeit.

2 Intersektionale Analyse von Schüler:innenperspektiven und pädagogischer Praxis

Britta Konz

Macht und Handlungsspielräume im schulischen Kontext: Zur relationalen Agency von Schüler:innen an der Intersektion von Adulthood, Klassismus und Migrantismus

Hinführung

Es ist inzwischen hinreichend belegt, dass Schule – wie Gesellschaft insgesamt – Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs nimmt Differenzen in Schule und Unterricht als Resultat gesellschaftlicher Konstruktionen wahr, darüber hinaus aber auch als Resultat exkludierender Schulstrukturen und Unterrichtsprozesse sowie ungerechter Leistungsbewertungen (Sturm 2022, 227). Mit Bezugnahme auf Bourdieu argumentiert Walgenbach, dass Schule als Bildungsinstitution moderner Gesellschaften die Funktion hat, „soziale Herkunft bzw. Geschlecht in Leistungsdifferenzen zu transformieren und damit die ungleiche soziale Platzierung in der Gesellschaft meritokratisch zu legitimieren“ (Walgenbach 2017, 588). Dennoch hält sich der „Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs“ (Solga 2005, 19) und vielerorts herrscht immer noch die Ansicht vor, dass Bildungserfolg auf individuellen Fähigkeiten und Bemühungen basiert (Rutter und Weitkämpfer 2022, 26). Valencia (1997) führt dagegen den Terminus des „deficit thinking“ ein, um das hegemoniale Deutungsmuster begrifflich einzufangen, bei dem strukturelle Ungleichheitsverhältnisse systematisch ausgeblendet und die schulischen Misserfolge von Lernenden aus sozial marginalisierten Gruppen primär auf deren vermeintlich individuelle Defizite zurückgeführt werden, wie kognitive Unzulänglichkeiten, mangelnde Leistungsmotivation oder inadäquate familial-kulturelle Erziehung (vgl. Bühler-Niederberger 2016, 295). Vor allem bezogen auf den Islam werden Migration und Religionszugehörigkeit im Kontext Schule als Ursache sozialer Ungleichheit gesehen. Religion gerät dabei „zum kulturell-rassistischen Differenzmarkierer“ (Hummrich und Terstegen 2020, 124) und führt zu Zuschreibungen im Feld von Disability (Witten 2022, 250).

Schüler:innen vollziehen innerhalb der skizzierten (Re-)Adressierungspraktiken ihre Subjektivierungsprozesse, wobei ihr schulischer (Miß-)Erfolg nicht nur ihre Gegenwart und ihr Selbstbewusstsein prägt, sondern auch über den zukünftigen Zugang zu Ressourcen entscheidet (z. B. in Hinsicht auf spätere Berufswahl).

(Mecheril und Thomas-Olalde 2011, 49). Um das Zusammenwirken der Differenzkategorien im Sinne „verschränkter Verletzbarkeiten“ (Gerner 2022) aufzudecken, hat sich auch in der Religionspädagogik inzwischen die Analysekategorie Intersektionalität etabliert. Hierbei werden individuelle soziale Positionen in ihrer Komplexität in den Blick genommen. Um der Gefahr zu entgehen, lediglich additiv Ungleichheitskategorien aneinanderzufügen, muss untersucht werden, wie sich Subjektivierungsprozesse in vielschichtigen (Re-)Adressierungspraktiken, Diskursen und Machtverhältnissen vollziehen und Zwischenräume/ „Inbetweenness“ (Spies und Tuider 2022, 69) gestaltet werden.

Darüber hinaus ist eine Anfrage an das der Analysekategorie Intersektionalität inhärente Vulnerabilitätskonzept zu stellen. Eine einseitige Fokussierung auf Vulnerabilitäten verdeckt, dass diese, wie auch Agency, keine Eigenschaft sind, sondern in dynamischen soziopolitischen und soziokulturellen Beziehungen und Bezügen entstehen, in denen Menschen immer auch versuchen, Handlungsfähigkeit zu bewahren bzw. zu generieren. In der aktuellen Kindheitsforschung wird deshalb ein relationales Agency-Verständnis vorangebracht (Eßer und Sitter 2018). Die Analysekategorie *VulnerAbility* (Konz 2022a) ermöglicht es, die komplexe Verschränkung von Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit (Agency) sichtbar zu machen. Beide konstituieren sich relational und kontextabhängig in sozialen Praktiken und Strukturen und können sich „je nach Bezugsrahmen überlappen und gemeinsam wirken“ (Schmitt 2019, 285). Auch in vulnerablen Situationen können Subjekte Handlungsfähigkeit bewahren und situative und pathogene Vulnerabilität überwinden.

Es wäre also falsch, Schüler:innen, die mit Differenzkonstruktionen adressiert werden, einseitig auf ihre Vulnerabilität *oder* Agency zu reduzieren. Für die Lehrer:innenbildung ergibt sich hieraus die Herausforderung, Lehrer:innen für Praktiken des *doing difference* in ihrer intersektionalen Verstrickung zu sensibilisieren und dabei die Schüler:innen als Subjekte der Bildung in ihrer *VulnerAbility* wahr und ernst zu nehmen. Im Folgenden soll dies an der Intersektion von Adultismus, Klassismus und Migrantismus ausgeführt werden.

Adultistische Gesellschaftsstrukturen als Rahmenbedingung schulischer Bildungsprozesse

Obwohl generationale Ordnungen in schulische Strukturen und pädagogische Handlungen eingeschrieben sind und hier stets neu hervorgebracht werden, erfährt die machtvolle soziale Differenzlinie Adultismus erst in jüngster Zeit Aufmerksamkeit in der Religionspädagogik (Simojoki 2023; Konz 2025; Konz und

Schröter 2023; Grümm 2023). Kinder sind „[a]nthropologisch betrachtet“ und besonders unter körperlichen Gesichtspunkten auf den „Schutz und die Fürsorge durch Ältere angewiesen“ (Andresen und Diehm 2006, 11). Jedoch ist das „Ausmaß der Hilfe, die Formen und die daran beteiligten Personen“ etwas, das in den jeweiligen Gesellschaften ausgehandelt wird (Andresen und Diehm 2006, 12). In der aktuellen Kindheitsforschung rückt die Frage ins Zentrum, wie machtvoll diese Fürsorge ausgestaltet wird und wie stark die Dichotomie Erwachsene/Kind durch diskriminierende Kindheitskonstruktionen ausgestaltet wird. Mit Blick auf die Akteurschaft von Kindern wird angemahnt, Kindheit nicht einfach als Vorstufe des Erwachsenseins zu konzeptionieren, sondern als eigenständige Phase wahrzunehmen und damit zusammenhängend nach dem eigenständigen Beitrag von Kindern zu Kinderkulturen und Gesellschaft zu fragen. Hierbei wird die Agency von Kindern in das Blickfeld gerückt, die sie trotz struktureller Einschränkungen hinsichtlich ihrer „Bedingungen des Aufwachsens“ durch das soziale Umfeld (z. B. Familie, Wohnumgebung, Institutionen) ebenso wie durch die „gesamtgeseftliche[n] Strukturen der Wirtschaft, der Technologie oder gar der Globalisierung“ und generationale Ordnungen entwickeln (Feldhaus 2019, 455).

Die Gesellschaft ist durch generationale Ordnungen gekennzeichnet, die Differenzen entlang von Alterskategorien (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) hervorbringen und sich in Wissensbestände, Institutionen, materielle Erzeugnisse und Praktiken einschreiben. Aus praxeologischer Perspektive spricht man hier von „Generationing“ (Alanen 2001, 129), da das Kind- oder Erwachsensein in vielschichtigen sozialen Prozessen aktiv hervorgebracht wird. Mit Adultismus wird das Machtungleichgewicht bezeichnet, das in unserer Gesellschaft durch generationale Ordnungen hergestellt wird. Erwachsene werden dabei gesellschaftlich als „vollwertige Menschen“ („Volljährige“) begriffen, Kinder und Jugendliche dagegen als „werdende[...] Menschen“ („Minderjährige“), was mit einem Zugang zu Ressourcen und Macht zum Vorteil der Erwachsenen verbunden ist (Liebel und Meade 2023, 21–22), unabhängig davon, wie kompetent ein Kind agiert bzw. wie inkompetent sich ein Erwachsener verhält. Adultismus äußert sich „in dominantem und abwertendem Verhalten gegenüber Jüngeren, verfestigt sich in Normen, Werten und Traditionen, schreibt sich aber auch in sozialen rechtlichen sowie politischen Institutionen und Strukturen ein“ (Liebel und Meade 2023, 21). Die Machtungleichheit kann dabei vorsätzlich, aber auch unbewusst ausgenutzt werden und reguliert „Zugänge[...], Ressourcen und Privilegien zum Vorteil der Erwachsenen“ (Liebel und Meade 2023, 22). Auch zwischen Kindern verschiedenen Alters kann Adultismus auftreten, da adultistische Verhaltensweisen im Sozialisationsprozess internalisiert werden (Liebel und Meade 2023, 22). Dem Faktor ‚Generation‘ kommt in Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen damit intersektional eine vergleichbare Bedeutung zu wie „den Strukturkategorien Klasse, Race (bzw. ethnisch kodierte

Zugehörigkeit) und Gender“ (Hunner-Kreisel und März 2019, 133). Im Unterschied zu den anderen Differenzkategorien ist Adultismus jedoch die einzige Diskriminierungsform, „die (fast) alle Menschen miteinander teilen“ und aus der man im Laufe des Lebens entwachsen kann (Liebel und Meade 2023, 22). Liebel und Meade zeigen auf, dass die Aussicht, mit zunehmendem Alter Adultismus zu überwinden und Zugang zu bestimmten Ressourcen zu erhalten, als Katalysator wirken kann, sich möglichst ‚erwachsen‘ zu verhalten und somit Anteil an den Privilegien Erwachsener zu erhalten (Liebel und Meade 2023, 22). Bühler-Niederberger (2020) spricht von „Komplizenschaft“ als Weg für Kinder, wenigstens partiell Anteil an der Macht der Erwachsenen zu erhalten, z. B., indem sie in einer Gruppe Gleichaltriger die Regeln der Erwachsenen durchsetzen. Liebel und Meade (2023, 21) sehen Adultismus damit auch als Konditionierung, „Diskriminierungs- und ungleiche Machtverhältnisse normal zu finden und es für erstrebenswert zu betrachten, nicht zu denen zu gehören, die ‚unten‘ sind“. Die spezifische Vulnerabilität, die in der Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder aufgrund der generationalen Ordnung angelegt ist (Bühler-Niederberger 2020), verschärft sich in Intersektion mit anderen Strukturkategorien und bringt eine spezifische relationale *VulnerAbility* hervor. Erwachsene, und damit auch pädagogisch Handelnde und Forschende im Kontext Schule, müssen sich, so Simojoki (2023, 16), „der unhintergehbaren Konstruktivität, Perspektivität und Intentionalität ihres Tuns bewusst und zugleich achtsam für die Machtdimension von Repräsentationspraktiken sein.“

Schule hat den Auftrag, individuell und gesellschaftlich relevantes Wissen und Kompetenzen zu tradieren, was durch die Schulpflicht gerahmt wird. Gleichzeitig hat Schule einen bedeutsamen Anteil an der Herstellung und (Re)Produktion der gesellschaftlichen Ordnung. Unterrichtliche Praktiken sind umfassend in die gesellschaftlich hergestellten adultistischen Strukturen eingebettet. Damit kann das Verhältnis zwischen Lehrenden (als Erwachsenen) und Schüler:innen (als Kindern/Jugendlichen) auch bei gutem Willen der Lehrenden nie gänzlich auf Augenhöhe gestaltet werden. Vor allem in der Intersektion zu Klassismus und Migrantismus bildet Adultismus wirkmächtige Strukturen, die sich in der Schule im *doing being teacher* und *doing being student* niederschlagen.

***Doing being teacher* und *doing being student* an der Intersektion von Adultismus, Klassismus und Migrantismus**

Lehrende stellen im Unterrichtsgeschehen eine situative Ordnung her, die bestimmte Subjektvorstellungen und Positionierungen der Schüler:innen implizieren

und sich in Mikropraktiken der Differenzherzeugung verdichten können. Schüler:innen vollziehen re-adressierende Praktiken, indem sie sich zu diesen Ordnungen positionieren, sie befolgen, fortführen, subversiv anverwandeln oder dagegen opponieren (Rose und Ricken 2018, 170; Konz und Raiser 2024, 140). Obwohl Lernende durch Unterrichtsstörungen eine durchaus erstzunehmende subversive Kraft entfalten können, sind die adultistischen Machtasymmetrien insbesondere durch die Notengewalt der Lehrenden und die Schulpflicht tief in der Schule verankert. Im Schulraum werden Kinder und Jugendliche als Lernende und Leistungserbringer:innen adressiert, die unter der Anleitung der Lehrenden Entwicklungsschritte vollziehen und einen Zuwachs an Wissen sammeln sollen. Hierfür wird ihnen eine Lernhaltung abverlangt, die mit Disziplinierungsmaßnahmen hergestellt wird: Kooperation und das Einfügen in die Leistungsadressierung, der Mitvollzug der Fremdbewertung sowie die Akzeptanz der urteilenden Autorität der Lehrenden wird vom ersten Tag in der Schule an eingeübt (Kalthoff 2017, 262). Symbolisch verdichtet sich dies in der Verpflichtung zum Melden (z. B., bevor man sich äußert, aber auch, wenn man den Raum verlassen möchte, um auf die Toilette zu gehen). Lehrkräfte gestalten und bestimmen qua Amt in hohem Maße das Lernumfeld, was sich z. B. an der zentralen Ausrichtung der Klasse auf sie zeigt, an ihrer Positionierung an der Tafel/Whiteboard mit einem speziellen Lehrerpult, ihrer Redemacht und Schlüsselgewalt über die Räume. Gleichzeitig handeln Lehrende als Vertreter:innen der Institution Schule und sind in die institutionellen Strukturen eingebunden (bzw. sind auch sie durch ihre eigene Schulzeit sowie das Referendariat in die Strukturen sozialisiert). Als Institution soll Schule dafür sorgen, dass ‚Heranwachsende‘ lernen „innerhalb von Regelsystemen zugewiesene Rollen zu übernehmen, anzuerkennen und auszufüllen“ (Kiper 2013, 34) und, wie Kiper weiter ausführt, „den Prozess der Zivilisation“ mitzugestalten, indem „angemessenes Verhalten“ (Kiper 2013, 34) gelehrt wird. Sofern dies erfolgreich ist, sollen sie „zu Emotionskontrolle, Selbststeuerungsfähigkeit und Selbstkontrolle“ befähigt werden (Kiper 2013, 34–35). Auch wenn Schulen und Lehrer:innen das Beste für die Schüler:innen im Sinn haben und subjektorientiert und kompetenzorientiert lehren und damit eine konstruktivistische Didaktik verfolgen, sind die rahmenden Schulstrukturen dennoch bedeutungsvoll.

Weniger offensichtlich, dafür aber ebenso wirkmächtig, wird eine Machtasymmetrie durch Klassismus hergestellt, die den Adultismus verstärkt. Mit Klassismus wird die Hierarchisierung von Menschen entlang ihres sozioökonomischen Status, ihre Abwertung, Ausgrenzung und Ausbeutung bezeichnet, die „Auswirkungen auf die Lebenserwartung ha[t], den Zugang zu Wohnraum, Bildungsabschlüssen, Gesundheitsversorgung begrenzt, sowie von Teilhabe, Anerkennung, Netzwerken, Macht und Geld“ (Seeck 2022, 12; vgl. auch Kemper und Weinbach 2009). Damit ist Klassismus das „Ergebnis tiefgreifender sozialer und

wirtschaftlicher Ungerechtigkeit“ (Gamper und Kupfer 2024, 12) und kann nicht allein „durch das Entwickeln von Empathie und Respekt für Menschen in prekären Verhältnissen überwunden werden“ (Gamper und Kupfer 2024, 12). In Zukunft wird die Schere zwischen Arm und Reich wohl noch stärker auseinandergehen. Laut einer Studie von Oxfam Deutschland e. V. (2023, 3) wird es weltweit eine Verschärfung sozialer Ungleichheit geben, mit einer Steigerung des Vermögens Reicher (Gamper und Kupfer 2024, 9). Gamper und Kupfer bezeichnen Klassismus angelehnt an Begriffe des „doing inequality“ (Behrmann et al. 2018) sowie des „doing gender“ und „doing difference“ (West und Zimmermann 1987; Fenstermaker und West 2002) als „doing class“, weil Klassen in alltäglichen Vollzügen hergestellt werden (Gamper und Kupfer 2024, 14). Durch „class conditioning“ (Barone 1998) werden klassenspezifische Rollen (mit spezifischem Verhalten, Aussehen, Kultur) übernommen (Gamper und Kupfer 2024, 19). In der Schule wirkt sich Klassismus hinsichtlich der „Festsetzung von Normalität, Konformität, Legitimität und Abweichung sowie Selektionsmechanismen“ aus, z. B. in Bezug auf Vorstellungen von einer „richtigen Sprache“, einer „richtigen Kleidung“ sowie auf die Notenvergabe (Gamper und Kupfer 2024, 30). Nicht den Erwartungen entsprechen zu können, kann bei Schüler:innen zu (sozialer) Ausgrenzung und damit verbunden zu Scham bzw. Scham über die Scham führen (wenn sich Schüler:innen beispielsweise schämen, weil sie sich für ihre Eltern schämen) (Gamper und Kupfer 2024, 21). Studien belegen, dass klassenspezifisches Verhalten in Hinsicht auf Sprache, Gestik und Haltung wie geschlechtsspezifisches Verhalten kulturell erworben und wahrgenommen wird (Pawlewicz 2022, 11). Ungleichheiten zwischen sozialen Klassen werden dabei nicht nur in Hinsicht auf materielle Ressourcen reproduziert, sondern auch (und gerade) durch die Weitergabe spezifischer Kompetenzen, eines klassenspezifischen Ethos und einer spezifischen Alltagsästhetik, die gesellschaftlich positioniert, weil den Lebensstilen ein Wert oder eine Wertlosigkeit zugeschrieben wird (Gamper und Kupfer 2024, 10). Nach Reckwitz betrifft dies

die geringe Ausstattung mit (formellem und informellem) kulturellem Kapital, die begrenzte Möglichkeit, das eigene Leben (in legitimer Weise) ethisch-ästhetisch zu kulturalisieren, sowie die Entwertung des gesamten Lebensstils als defizitär, als ohne Lebensqualität, Anerkennung und Perspektive – eine Entwertung, die von außen, aber häufig auch von innen in Form einer Selbstentwertung erfolgt. (Reckwitz 2020, 350)

Anzumerken ist schließlich jedoch auch, dass das Klassismuskonzept aufgrund der Heterogenität der Klassen komplex ist, insofern diese nicht ganz klar voneinander abgrenzbar sind. So finden sich in der sogenannten „Mittelschicht“ sowohl gut bezahlte Akademiker:innen als auch „ein großer Teil deutscher Pfleger:innen“ (Schilling 2021, 3). Auch eine simplifizierende Aufteilung der Gesellschaft in „obere“ und „untere Klassen“ wird der heutigen gesellschaftlichen Komplexität nicht ge-

recht, so wie auch ein damit verbundenes Bild von einer „bösen“ Oberschicht und „guten Unterschicht“ (Gamper und Kupfer, 189).

Nimmt man die Analysekategorie Adulismus in Intersektion zu Klassismus und Migrantismus in den Blick, wird sichtbar, dass Schulstrukturen klassistisch geprägt sind und dass sich das *doing being teacher* auch konstituiert, indem sich Lehrende durch einen spezifischen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) als wissende, überlegene und weisungsbefugte Erwachsene gegenüber ihren Schüler:innen positionieren, beispielsweise gegenüber migrierten oder geflüchteten Schüler:innen, statt deren soziale, kulturelle und religiöse Mehrsprachigkeit produktiv aufzugreifen. Dieser „monolinguale Habitus“ ist auch klassistisch geprägt: In Deutschland herrscht immer noch ein starker Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulleistung (vgl. Scherr 2016, 26; Gamper und Kupfer, 169), da Lerninhalte, Selektionsmechanismen sowie die Leistungsbewertungen zum großen Teil auf klassistischen Prozessen basieren, d. h. die Inhalte, Benimmregeln, Sprachcodes wie auch die Verhaltensregeln unterliegen sozial-selektiven Mechanismen, die sich an der kulturellen Praxis der mittleren wie oberen Klassen orientieren (Gamper und Kupfer 2024, 169). Damit besitzen Kinder aus bildungsnahen Milieus einen Vorteil, „da sie durch ihre Sozialisation die kulturellen Spielregeln kennen und diese gewinnbringend einsetzen können“ (Gamper und Kupfer 2024, 170–171). Die hierbei etablierten Herrschaftsprozesse werden unbewusst als solche einverleibt sowie akzeptiert und führen durch Komplizenschaft zu einer Reproduktion von Herrschenden und Beherrschten, indem die Beherrschten ihre Rolle bzw. Position einnehmen, von der sie denken, sie hätten diese frei gewählt (Gamper und Kupfer 2024, 39). Auch unbewusste Haltungen und Klassifizierungen werden durch den Habitus des Lehrpersonals wirksam, das meist aus einem oberen oder mittleren Klassenmilieu stammt (Lange-Vester und Vester 2018). Nur wer sich sprachlich ‚richtig‘ artikulieren kann, kann im Bildungssystem reüssieren. Bildungsklassismus spiegelt sich zudem beispielsweise in den Empfehlungen für die weiterführenden Schulen wider. So zeigen Studien, dass unabhängig von den Schulleistungen der Kinder die soziale Lage ein wichtiger Einflussfaktor für eine Gymnasialempfehlung ist (Stubbe et al. 2017, 244–248). Lehrer:innen neigen zudem dazu, Schüler:innen aus ‚oberen Klassen‘ besser zu behandeln (Meulenbelt 1988, 94). Neben dem individuellen Klassismus hinsichtlich der Bewertung und Behandlung von Schüler:innen zeigen sich bezogen auf das mehrgliedrige Schulsystem deutliche Prozesse der institutionellen Diskriminierung (Gomolla 2010; Gamper und Kupfer 2024, 171–172).

Die Selektionsmechanismen werden im Schulsystem meritokratisch legitimiert (Gamper und Kupfer 2024, 171–172). So wird die Verantwortung für ‚fehlende Leistung‘ meist nicht im System selbst gesucht (bzw. dieses grundlegend reformiert), sondern in den individuellen Verantwortungsbereich der Schüler:innen

und ihrer Eltern delegiert. Man spricht beispielsweise von ihrer fehlenden Motivation, mangelnden Kompetenz (oder Intelligenz) oder geringer Leistungsbereitschaft und bemängelt eine mangelhafte Erziehung durch Eltern bzw. deren Desinteresse an der Bildung der Kinder (Gamper und Kupfer 2024, 171–171). Dabei werden institutionelle und individuelle Diskriminierungen aufgrund der sozialen Herkunft verdeckt und es wird verschleiert, dass Bildungschancen stark mit dem sozioökonomischen Status der Familie korrelieren. Bildungsinstitutionen können somit auch als Instrumente für klassistische Prozesse betrachtet werden (Gamper und Kupfer 2024, 171–172).

Bezüglich der Intersektion mit Migrantismus machen Bonefeld et al. (2017) auf die Ungleichheiten in der Notenvergabe durch Lehrkräfte aufmerksam.

Unter Berücksichtigung von Bourdieus Überlegungen zum Einfluss von ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital als Grundlage für die Position von Personen innerhalb der Klassengesellschaft sind vor allem Menschen, die aus Nicht-EU-Ländern nach Deutschland migrieren oder fliehen müssen, besonders schlechten Startbedingungen ausgesetzt. (Rezene 2022, 6)

Migrantismus wirkt zusammen mit Klassismus, insofern „überdurchschnittlich viele Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit oder mit Migrationshintergrund im Niedriglohnsektor unter äußerst prekären Umständen, (Pawlewicz 2022, 11) arbeiten und viele einen sozialen Abstieg hinnehmen müssen, weil die Bildungsabschlüsse ihrer Herkunftsländer nicht anerkannt werden. Viele neu Ankommende haben bei ihrem Start in Deutschland keine ausreichenden finanziellen Ressourcen, nicht das geforderte kulturelle Kapital (z. B. Sprachkenntnisse, Wissen über das Funktionieren verschiedener Institutionen) und sie haben oft keine sozialen Netzwerke, die Aufstiegsmobilität unterstützen können (Rezene 2022, 6).

Wie stark Adultismus und Klassismus Hand in Hand gehen und sich wechselseitig verschärfen, lässt sich auch am Beispiel der Frage nach guter Erziehungspartnerschaft mit Eltern aufzeigen: Gute Elternschaft erfordert nach Ansicht vieler Pädagog:innen das Eintreten für eine möglichst lange behütete Kindheit und ein Engagement für die Bildung des Kindes nach westlichen Maßstäben. „Schlechte Eltern“ werden, so Bühler-Niederberger, „weniger dadurch bestimmt, was sie tun, als vielmehr dadurch, wer sie sind. Es sind die armen Leute, die Arbeiterklasse, die Unterschicht – wie die Bezeichnungen für die als Problem identifizierten Bevölkerungsgruppen im Laufe der Zeit heißen“ (Bühler-Niederberger 2016, 288–289). Sie macht darauf aufmerksam, dass die Wissenschaft lange Zeit systematisch nach Abweichungen des Verhaltens von Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status von ‚Mittelschichtseltern‘ suchte. In Studien ging man zunächst automatisch davon aus, dass das elterliche Verhalten der weniger erfolgreichen Kinder schlecht sei, weil vorausgesetzt wurde, dass gute Elternschaft zu guten Schulnoten führt. Da

eine Vielzahl der weniger erfolgreichen Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen, schloss man daraus, dass die Eltern ihrem Erziehungsauftrag nicht gerecht werden. Bühler-Niederberger weist auf den paradoxen Effekt dieser Studien hin: Tatsächlich kam hierbei zu Tage, dass sich die Merkmale des Erziehungsverhaltens nur in einem geringen Ausmaß zwischen den sozialen Schichten unterscheiden:

So entpuppt sich die Rede vom mangelhaften Erziehungsverhalten ärmerer Leute als eine wenig begründete Abwertung tieferer sozialer Schichten, als eine Legitimation sozialer Unterschiede durch eine Defizitrhetorik. Paradoxerweise sind es gerade die zahlreichen Studien, die angetreten sind, das defizitäre Erziehungsverhalten der Eltern tieferer Schichten zu belegen, deren aufmerksame Zusammenschau es erlaubt, die mangelnde Begründung einer solchen Abwertung nun auch auf der Ebene der Empirie zu belegen. (Bühler-Niederberger 2016, 289)

Nimmt man die Beschreibungen guter Elternschaft in den Blick, wie das Achten auf hochwertige Ernährung, Kleidung, kulturelles Angebot, Begleitung von Aktivitäten und Hausaufgaben und die Gestaltung von Care-Zeit mit Vorlesen, Spielen etc., wird augenscheinlich, dass dieses zeitliche und materielle Ressourcen voraussetzt. Auch hier lässt sich eine Intersektion mit Migrantismus aufzeigen: So wird beispielsweise muslimischen Eltern vielerorts ein abweichender, repressiver Erziehungsstil unterstellt, der sich empirisch nicht belegen lässt. Stattdessen zeigen Studien einen vorwiegend „leistungsorientierte[n] und empathische[n] (warme[n]) Erziehungsstil“, der meist eher „permissiv-nachsichtig“ (Boos-Nünning 2011, 33) als autoritär ist. Auch in der empirischen Studie zu Religion und Flucht aus der Sicht von Kindern und ihren Eltern (Konz und Rohde-Abuba 2022) waren „Erziehungsstile[...] zur Mündigkeit“ (Eppenstein 2017, 86) vorherrschend und den Kindern wurde viel Mitbestimmung gewahrt (Konz 2022b, 119).¹

Akteur:innenschaft, relationale Agency und subversives Potential von Schüler:innen

Der Blick auf Ausschlüsse durch Klassismus an der Intersektion zu Migrantismus darf wiederum auch nicht den Blick verstellen für die Akteur:innenschaft von Kindern. Bühler-Niederberger beschreibt, wie Kinder ihre (benachteiligte) Position in der generationalen Ordnung hinnehmen, zugleich aber auch eigenständig aus-

¹ Zur Ursache und Kritik an der auch wissenschaftlich kolportierten These, dass in Migrationsfamilien autoritär erzogen werde, siehe Boos-Nünning 2011, 33.

arbeiten und aneignen und Macht gewinnen, indem sie beispielsweise in einer Gruppe Gleichaltriger die Regeln der Erwachsenen durchsetzen (Bühler-Niederberger 2020, 247). Dabei sind generationale Ordnung und die gesellschaftliche Schichtordnung eng miteinander verknüpft und führen zu einer „strukturellen Reproduktion“ (Bühler-Niederberger 2020, 247). Mit ihrem Konzept des „Sinns für Sozialstruktur“ lässt sich die Intersektion von Adultismus und Klassismus in Hinblick auf Akteur:innenschaft von Kindern verdichten: Das Konzept richtet den Fokus auf das „Wissen der Kinder über den Schichtaufbau der Gesellschaft, die soziale Ungleichheit respektive die eigene Position im Statusgefüge“ (Bühler-Niederberger 2020, 247), das sich mit der „Handlungsqualität der Komplizenschaft“ (Bühler-Niederberger 2020, 247) verbindet. Nicht nur die Eltern sind nach Ansicht von Bühler-Niederberger für die „empirisch so eindrücklich festzustellende Weitergabe von sozialen Statuspositionen von den Eltern an die Kinder“ (Bühler-Niederberger 2020, 248) beteiligt. Die Zugehörigkeit zu einer Klasse wird durch das Erlernen der Fähigkeiten und Fertigkeiten hergestellt, die notwendig sind, um dann in der Klasse erfolgreich agieren zu können:

Den Nachkommen der Etablierten wird ein Platz in der Gesellschaft versprochen, wenn sie sich einordnen. Sie lernen die Umgangsformen, die sie als Mitglieder einer ‚besseren Gesellschaft‘ ausweisen und informelles Wissen, das für die Erreichung prestigeträchtiger Positionen wichtig ist. (Rommelspacher 2002, 19)

Die Zugehörigkeit zu einer Klasse ist damit Ressource, aber auch Quelle von Repression bzw. des Ausschlusses. So hebt Rommelspacher hervor, dass Individuen im Sozialisationsprozess erfahren, wo sie hingehören, dass ihnen aber auch beigebracht wird, sich von denen zu distanzieren, die nicht dazu gehören sollen. Dies funktioniert beispielsweise durch die Erlaubnis oder das Verbot, mit wem Kinder spielen dürfen, welche Kleidung sie tragen sollen und welches kulturelle Kapital sie aneignen sollen. Zugehörigkeit wird damit durch Anpassung und Unterordnung hergestellt, aber auch durch das Versprechen auf Stabilität und Sicherheit (Rommelspacher 2002, 19). Nach Bourdieu bildet die im Sozialisationsprozess angeeignete „gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen“, eine „Gesamtheit von Faktoren“, „aufgrund derer man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt“ (Bourdieu und Passeron 1997, 235–236). Kinder üben ebenfalls Akteur:innenschaft aus, indem sie „Sozialisationsangebote selektionieren, adaptieren und in der Interaktion unter Peers modifizieren“ (Bühler-Niederberger 2020, 248). Bühler-Niederberger integriert aus einer kindheitssoziologischen Perspektive den Begriff des „Sinns für Sozialstruktur“ in die Betrachtung sozialer Ungleichheit und deren Weitergabe an die nächste Generation, um die Eigenleistung der Kinder

in diesem Prozess aufzuzeigen, sowohl in Hinsicht auf das Fortführen als auch in Hinsicht auf die Abweichungen von der sozialen Vererbung des Status (Bühler-Niederberger 2020, 248). Sinn für Sozialstruktur wirkt dann in zwei Richtungen: Zum einen internalisieren Kinder Statuszuschreibungen und üben dann z. B. Formen der Selbstbeschränkung aus (Bühler-Niederberger 2020, 250), die durch Scham über die Herkunft flankiert wird. Zum anderen können sie Macht gewinnen, wenn sie Statuszuschreibungen reproduzieren und im Sinne der Komplizenschaft auch in Kinder- und Jugendkulturen eintragen.

Gleichzeitig üben Kinder Akteur:innenschaft aus hinsichtlich sozialer Aufstiegsmobilität, die aktuell in der französischen Forschung unter dem Begriff der „trans-Klasse“ (Transclass) verhandelt wird. Hier wird auf die vielfältigen Formen des Übergangs von einer sozialen Klasse zur anderen hingewiesen sowie auch auf deren Ursachen und Folgen:

Als trans-Klasse gilt, wer eine Veränderung seines wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Kapitals erlebt hat, sei es, dass ein Arbeiterkind Unternehmer*in, anerkannte/r Intellektuelle/r, Spitzensportler*in, berühmte/r Künstler*in oder Ähnliches, sei es, dass umgekehrt ein/e Groß- oder Kleinbürger*in Arbeiter*in oder gering qualifizierte/r Angestellte/r wird. (Jaquet 2019/2020)

Damit wird soziale Klasse zwar als wirkmächtige und reelle Determinante ernstgenommen, gleichzeitig aber untersucht, durch welche politischen, ökonomischen, sozialen und familiären Rahmenbedingungen ihre Wirkung überlagert oder relativiert wird (Henk und Sauer 2023). Chantal Jaquet übernimmt das Konzept der „Komplexion“ und Handlungsmacht von Spinoza, das Interindividualität fokussiert, in Hinsicht auf „alle Fäden, die in unserer Existenz eine Rolle spielen und sozusagen unser persönliches Gewebe darstellen, d. h. das Familienerbe, das religiöse Erbe, das soziale Milieu, das Geschlecht, alle sexuellen Orientierungen, die Religion“ (Henk und Sauer 2023). Die Knotenpunkte unterschiedlicher Kategorien laufen nach Jaquet in einem Ich zusammenlaufen, wobei Menschen ständig in Bewegung sind, indem sie alte Verbindungen lösen oder neue knüpfen „je nach umgebendem Milieu, der politischen und wirtschaftlichen Konjunktur, persönlichen Begegnungen, Liebes-, Gefühls- und Sexualerfahrungen und den Erfahrungen von Unterdrückung oder Diskriminierung“ (Henk und Sauer 2023). *Transclasses* setzt nach Jaquet immer ein gemeinsames Handeln mit anderen voraus, da die Ursachen interindividuell sind, d. h. durch bestimmte institutionelle, wirtschaftliche und familiäre Beziehungen ermöglicht werden. Handlungsmacht ist insofern immer durch kollektive Faktoren gerahmt (Henk und Sauer 2023).

Gleichzeitig haben Kinder und Jugendliche einen Anteil am *silencing difference*, durch das heterogenitätssensible Lernprozesse im (Religions-)Unterricht verhindert werden.

Implikationen für Lehrer:innenbildung

Adaptive Lehrkompetenz setzt eine differenzkritische Haltung der Lehrenden voraus. Sie müssen ein kritisches Bewusstsein haben für „den eigenen kultur- und milieuspezifischen Blick auf Lernende und ihre Lebenswelten [...]“ (Gärtner 2016, 102), die „Voraussetzungslastigkeit und damit Begrenztheit der eigenen Sichtweisen“ (Simojoki und Kühn, 219) und für die Dynamik von migrationsgesellschaftlichen Einschließungs- und Ausgrenzungspraktiken aufgrund von Kultur und Religion, in Intersektion zu anderen Differenzkategorien. Hierzu gehört eine Habitussensibilität, bei der nicht das eigene Milieu als ‚normal‘ vorausgesetzt und „damit implizit die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als anders, fremd – und auch als ‚nicht-normal‘ qualifiziert werden“ (Fricker 2023). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lebenslagen, Lebensbedingungen und -verläufen von Schüler:innenbiografien kann die professionelle Habitussensibilität erweitert werden (Schroeder 2018, 11). Voraussetzung hierfür ist eine adultismuskritische Haltung: Lehrende müssen sich ihrer Macht als Erwachsene bewusst sein, die sich auch in ihrem *doing being teacher* niederschlägt und in Intersektion zu Klassismus und Migrantismus verschärft. Und sie müssen sensibilisiert werden für die Auswirkungen der intersektionalen Differenzierungspraktiken, die konkrete Auswirkungen auf die Subjektivierungspraktiken der Schüler:innen haben. Hierzu gehört die Anerkennung der Schüler:innen als kompetente Gesprächspartner:innen und der von ihnen zum Ausdruck gebrachten Subjektperspektiven. Zudem müssen angehende Lehrer:innen für Praktiken des *silencing difference* sensibilisiert werden. Auch in Klassen, die ein respektvolles Miteinander praktizieren, sind Praktiken des *doing difference* zu beobachten, seitens Lehrender aber auch von Schüler:innen. Diese sind nicht immer offensichtlich und oftmals auch Mikropraktiken der Diskriminierung, die ihre Wirkmacht entfalten, weil sie kumulieren und betroffene Schüler:innen ihnen andauernd ausgesetzt sind. Im Forschungsprojekt *hekuru* wurde empirisch aufgezeigt, dass auch in sehr heterogenen Klassen die Heterogenität der Schüler:innen im Unterricht nicht entsprechend zum Tragen kam, wohingegen die Schüler:innen im Interview ihre unterschiedlichen Erfahrungen äußerten und reflektierten. Dieses Phänomen lässt sich als *silencing difference* (Konz und Raiser 2024, 164–166) bezeichnen. Es beschreibt das Unsichtbarmachen von Heterogenität, das durch ein Zusammenspiel der Mikropraktiken des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse entsteht: So werden bestimmte Erfahrungen als ‚normal‘ vorausgesetzt, bestimmte Geschlechterbilder reproduziert, und Lehrkräfte übersehen oder übergehen (Mikro-)Praktiken des *doing difference* und Diskriminierungen, beispielsweise, weil sie befürchten, dass durch das Thematisieren von Rassismus oder Antisemitismus der Klassenzusammenhalt ge-

fährdet wird, oder sie sich selbst inhaltlich nicht gewappnet fühlen. Zudem konnte empirisch aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte zwar für bestimmte Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. DisAbility) sensibilisiert waren, was jedoch nicht automatisch bedeutete, dass sie auch bezüglich anderer Differenzkategorien sensibel agierten. Sie benötigen spezifisches Wissen, zum Beispiel über sprachliche Adressierungen (wie PoC) und den Umgang mit Diskriminierung. Im Besonderen zeigte sich, dass eine auf unterrichtliche Steuerungspraktiken und Leistungsadressierungen konzentrierte Adressierungspraktik der Lehrenden dazu beiträgt, dass Schüler:innen zwar punktuell heterogene Erfahrungen einbringen und eine emotionale Durchdringung der Lerngegenstände vollziehen, diese aber von Lehrenden oder Mitschüler:innen überschrieben, ausgebremst oder sogar abgeblockt werden. Auch eine „Homogenisierungssehnsucht“ (Reh 2005, 77) von Lehrenden, aber auch von Schüler:innen kann *silencing difference* hervorrufen: So vermeiden Lehrende teilweise eine Thematisierung von Heterogenität, weil sie Konflikte in der Klassengruppe befürchten, Schüler:innen dagegen sind in Peer-Group-Dynamiken eingebunden und handeln in ihrem Ringen um Zugehörigkeit Sprech- und Bewertungsmacht aus (was von wem in welcher Form vorgebracht werden darf). Nicht zuletzt ist ein Faktor, der zum *silencing difference* führt, die Zurückweisung strukturbezogener Differenz. „Wahrgenommene und/oder zugeschriebene ‚Differenzen‘“ durchlaufen im Unterricht einen „mehrfachen Übersetzungsprozess“ (Rose und Gerkmann 2016, 206). Sie werden zwischen Schüler:innen „sozial gelesen und übersetzt“, als „Sympathie-Antipathie“ und im Unterricht vorwiegend im „Modus der Leistungsdifferenzierung“ ausgetragen (Rose und Gerkmann 2016, 206). Wenn Lehrende sie zurückübersetzen, birgt dies die Gefahr der Reifizierung (vgl. Roose 2023, 149). Weil Schüler:innen selbst „Zuschreibung[en] von strukturbezogener Differenz“ (Roose 2023, 149) zurückweisen und sich nicht als Benachteiligte identifizieren, plädieren Vieregge (2014, 91) und Roose (2023, 149) dafür, Kontextualität auszublenden und Schüler:innen individuell zu adressieren.

Es bedarf also neben einer Sensibilisierung für Heterogenitätsdimensionen und für das intersektionale Zusammenwirken von Differenzmarkern in der Lehrer:innenbildung auch einer Sensibilisierung für Adressierungspraktiken durch Lehrende und (Re-)Adressierungspraktiken von Schüler:innen und für Praktiken des *silencing difference*. Hierfür ist es bedeutsam, die relationale Agency von Schüler:innen an der Intersektion von Adultismus und Klassismus sowie Migrantismus wahrzunehmen und Schüler:innen als kompetente Gesprächspartner:innen zu begreifen, die beim Wirken für eine adultismuskritische Schulkultur beteiligt werden müssen und mit denen Phänomene des *silencing difference* besprochen werden können.

Literatur

- Alanen, Leena. „Childhood as a generational condition. Children's daily lives in a central Finland town“. *Conceptualising Child-Adult Relations*. Hg. Leena Alanen und Berry Mayall. London: Routledge, 2001. 129–144.
- Andresen, Sabine und Isabell Diehm. „Einführung“. *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Hg. Sabine Andresen. Wiesbaden: VS Verlag, 2006. 9–21.
- Barone, Chuck. „Political Economy of Classism: Towards a More Integrated Multilevel View“. *Review of Radical Political Economics* 30.2 (1998): 1–30.
- Behrmann, Laura, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger Hg. „*Doing Inequality*“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Bonefeld, Meike, Oliver Dickhäuser, Stefan Janke, Anna-Katharina Praetorius und Markus Dresel. „Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 49.1 (2017): 11–23.
- Boos-Nünning, Ursula. *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung*. Bonn: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. „Bildungsprivileg und Bildungschancen“. *Theorien der Sozialisation: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Hg. Franzjörg Baumgart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997. 232–244.
- Bühler-Niederberger, Doris. *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Bühler-Niederberger, Doris. „Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizit rhetorik“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11.3 (2016): 287–299.
- Eppenstein, Thomas. „(Inter)religiöse Erziehung in der Migrationsgesellschaft“. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society* 3.1 (2017): 62–89.
- Eßer, Florian und Miriam Sitter. „Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern“. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 19.3 (2018): Art. 21.
- Feldhaus, Michael. „Sammelbesprechung ‚New Childhood Paradigma‘: Ein Blick auf neuere Entwicklungen und aktuelle Fragen“. *Soziologische Revue* 42.3 (2019): 454–466.
- Fenstermaker, Sarah und Candace West Hg. *Doing Gender, Doing Difference: Social Inequality, Power, and Resistance*. New York City, London: Routledge, 2002.
- Fricker, Miranda. *Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens*. München C.H. Beck, 2023.
- Gamper, Markus und Annett Kupfer. *Klassismus*. Bielefeld: transcript, 2024.
- Gärtner, Claudia. „Konfessioneller Religionsunterricht: Kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches“. *Herausforderungen interkultureller Theologie*. Hg. Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski und Tony Neelankavil. Paderborn: Brill, 2016. 89–104.
- Gerner, Susanne. „Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen – interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Hg. Britta Konz und Anne Schröter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022. 23–41.

- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann, 1994.
- Gomolla, Mechthild. „Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers“. *Tertium comparationis* 16.2 (2010): 200–229.
- Grümme, Bernhard. „Theologie von Kindern – Theologie mit Kindern – Theologie für Kinder“. *Berliner Theologische Zeitschrift* 40.1 (2023): 139–159.
- Henk, Lars und Lea Sauer: „Sichtbar machen heißt benennen, es bedeutet, den ‘transclasses’ einen Namen zu geben.“ Interview mit der französischen Philosophin Chantal Jaquet“. *literaturportal france* 2000, 25. Mai 2023. <https://literaturportal-france2000.uni-landau.de/essais-entretiens/entretien-interview-chantal-jaquet-transclasses-klasse> (23. Juli 2025).
- Humrich, Merle und Saskia Terstegen. *Migration: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2020.
- Hunner-Kreisel, Christine und Stella März. „Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung: Editorial“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 14.2 (2019): 133–140.
- Jaquet, Chantal. „‘Trans-Klasse’ – Worum es bei diesem Begriff geht“. *Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst (Wien)* 52 („Spatium Libre“, 2019/2020). Eingesehen über <https://www.linksnet.de/artikel/47913> (23. Juli 2025).
- Kalthoff, Herbert. „Kontingenz und Unterwerfung: Die organisierte Humanevaluation der Schule“. *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Hg. Stefan Hirschauer. Weilerswist: Velbrück, 2017. 259–284.
- Kemper, Andreas und Heike Weinbach. *Klassismus: Eine Einführung*. Münster: Unrast, 2009.
- Kiper, Hanna. *Theorie der Schule: Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Konz, Britta. „Gott macht mich mutig.“ Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen“. *Flucht und Religion: Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*. Hg. Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022a. 53–92.
- Konz, Britta. „Religiöse Erziehung als Brücke zwischen alter und neuer Lebenswelt und Subjektivierungsfaktor von Frauen“. *Flucht und Religion: Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*. Hg. Britta Konz und Caterina Rohde-Abuba. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022b. 113–142.
- Konz, Britta. „Religionspädagogische Lebenswelthermeneutik. Zugänge zur sozialen Verortung“. *Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik*. Hg. Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner, Bernd Schröter, Henrik Simojoki und Jan Woppowa. Tübingen: Mohr-Siebeck, 2025. 647–660.
- Konz, Britta und Ilona Raiser. „Unterrichtsdynamiken“. *Kunst im Religionsunterricht: Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. Hg. Claudia Gärtner und Britta Konz. Bielefeld: transcript, 2024. 139–168.
- Konz, Britta und Caterina Rohde-Abuba Hg. *Flucht und Religion: Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022.
- Konz, Britta und Anne Schröter. „Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst: Zur Dekolonisierung von Kindheitskonzepten in religiösen Bildungsprozessen“. *Österreichisches Theologische Forum* 32.1 (2023): 48–67.

- Lange-Vester, Andrea und Michael Vester. „Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheiten in schulischen Bildungsprozessen“. *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken*. Hg. Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Wiesbaden: Springer VS, 2018. 159 – 183.
- Liebel, Manfred und Philip Meade. *Adulthood: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder: Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz und Fischer, 2023.
- Mecheril, Paul und Oscar Thomas-Olalde. „Die Religion der anderen: Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart“. *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Birgit Allenbach et al. Baden-Baden: Nomos, 2011. 35 – 66.
- Meulenbelt, Anja. *Scheidelinien: Über Sexismus, Rassismus und Klassismus*. Hamburg: Rowohlt, 1988.
- Oxfam Deutschland e. V. *Umsteuern für soziale Gerechtigkeit*. Berlin: Oxfam Deutschland e. V., 2023.
- Pawlewicz, Susanne. „Zur Funktionalität und Wirkungsweise von Rassismus und Klassismus in sozialen Praktiken“. *Klassismus und Rassismus: Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion*. Hg. Sebastian Seng, Dyana Rezene und Ansgar Drücker. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V., 2022. 9 – 12.
- Reckwitz, Andreas. *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp, 2020.
- Reh, Sabine. „Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen“. *Die Deutsche Schule* 97.1 (2005): 76 – 86.
- Rezene, Dyana. „Klassismus und Rassismus – Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion“. *Klassismus und Rassismus: Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion*. Hg. Sebastian Seng, Dyana Rezene und Ansgar Drücker. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V., 2022. 4 – 8.
- Rommelspacher, Birgit. *Anerkennung und Ausgrenzung: Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus, 2002.
- Roose, Hanna. „Kindertheologie als Schwester der Kinderphilosophie: Ein Vergleich graduell unterschiedlicher Subjektorientierungen“. *Theo-Web* 22.2 (2023): 139 – 156.
- Rose, Nadine und Anna Gerkmann. „Differenzierung unter Schüler_innen im reformierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen“. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16.2 (2016): 191 – 210.
- Rose, Nadine und Norbert Ricken. „Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung“. *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Hg. Martin Heinrich und Andreas Wernet. Wiesbaden: Springer VS, 2018. 159 – 175.
- Rutter, Sabrina und Florian Weitkämper. *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule: Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2022.
- Scherr, Albert. *Diskriminierung: Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Schilling, Thorsten. „Wo wir stehen: Editorial“. *fluter* 81.1 (2021): 3.
- Schmitt, Caroline. „Agency und Vulnerabilität: Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen“. *Soziale Arbeit* 68.8 (2019): 282 – 288.
- Schroeder, Joachim. „Einleitung“. *Geflüchtete in der Schule: Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung*. Hg. Joachim Schroeder. Stuttgart: Kohlhammer, 2018. 9 – 13.
- Seeck, Francis. *Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Zürich: Atrium, 2022.
- Simojoki, Henrik. „Der unvollendete Perspektivenwechsel: Überlegungen zur Repräsentation von Kindern in der Theologie“. *Berliner Theologische Zeitschrift* 40.1 (2023): 117 – 138.

- Simojoki, Henrik und Jonathan Kühn. „Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität: Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten“. *Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Hg. Joachim Willems. Bielefeld: transcript, 2020. 207 – 222.
- Solga, Heike. „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“. *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Hg. Peter A. Berger und Heike Kahlert. Weinheim, München: Juventa, 2005. 19 – 38.
- Spies, Tina und Elisabeth Tuidter. „Subjektivierung und Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Entwurf einer intersektional-dekolonialen Subjektivierungsforschung“. *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Hg. Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuidter, Hella von Unger und Erol Yildiz. Bielefeld: transcript, 2022. 57 – 84.
- Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos und Michael Schurig. „IGLU 2016. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe“. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Hg. Anke Hußmann et al. Münster, New York: Waxmann, 2017. 235 – 250.
- Sturm, Tanja. „Rückfragen zu ‚Religionsunterricht im Wandel‘ von Michael Domszen und Ulrike Witten aus der Perspektive einer schulpädagogischen Differenzforschung“. *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress – Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*. Hg. Michael Domszen und Ulrike Witten. Bielefeld: transcript, 2022. 223 – 234.
- Valencia, Richard R. *The evolution of deficit: Educational thought and practice*. London: Routledge, 1997.
- Vieregge, Dörthe. „Wenn der Typ korrekt ist, dann gucke ich nicht drauf, welche Religion er hat: Deutungen sozial benachteiligter Jugendlicher zum Umgang mit religiöser Differenz in der Lebenswelt“. *Inklusion und Kindertheologie: Inklusion – Religion – Bildung, Band 1*. Hg. Katharina Kammeyer, Erna Zonne und Annabelle Pithan. Münster: Comenius Institut, 2014. 82 – 93.
- Walgenbach, Katharina. „Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen“. *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Hg. Martin K.W. Schweer. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2017. 587 – 605.
- West, Candace und Don H. Zimmermann. „Doing Gender“. *Gender and Society* 1.2 (1987): 125 – 151.
- Witten, Ulrike. „Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration: Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Untergang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive“. *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Hg. Britta Konz und Anne Schröter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022. 245 – 258.

Vera Uppenkamp

Der Arme-Jungen-Diskurs in der Religionspädagogik: Eine intersektionale Analyse

Einstieg

Im Zusammenhang mit Inklusion und Bildungsgerechtigkeit wird im religionspädagogischen Diskurs ein Motiv wiederkehrend genutzt: *der arme Junge*¹ – mit Migrationshintergrund, muslimisch, aus der Großstadt –, der das katholische Arbeitermädchen vom Lande abgelöst hat (vgl. Knauth 2017; Yağdı 2019). In diesem Beitrag geht es nicht um *den armen Jungen* selbst, sondern um das wirkmächtige Bild, das damit verbunden ist. Mit dem sogenannten PISA-Schock hat sich seit den 2000er Jahren dieses Bild entwickelt und auch medial weit verbreitet. Man kann sich immer besser vorstellen, wie *der arme Junge* aussieht, wie er heißt, was er in der Schule macht – und vor allem nicht macht –, mit wem er seine Freizeit auf welche Weise verbringt, wovon er träumt und was am Ende von diesen Träumen übrigbleibt.

Wie sich an zahlreichen Beispielen medialer Berichterstattung erkennen lässt, war es zunächst lediglich *der Junge*: „Jung, männlich, Bildungsverlierer?“ (Hergert 2016) – *Männlich* war rund um die 2010er Jahre die Kategorie der Benachteiligung und sorgte für bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Beunruhigung. Wer Junge war, so scheint es, war schon zur Genüge arm dran. Die Schuldigen für die scheinbar prekäre Situation männlicher Schüler waren meist schnell gefunden: durch Feminismus bevorteilte Mädchen, die die Privilegien eines zunehmend auf sie zugeschnittenen Bildungssystems nutzen, und Lehrerinnen, die jungen Schülern kein ausreichendes Identifikationsangebot machen können. So lässt es sich etwas überspitzt aus Kommentaren zur Debatte herauslesen, in denen Gleichberechtigung als reine Frauenförderung kritisiert wird (Wehaus 2016) und Schüler „auch wegen der Lehrerinnen“ (Lehn 2012) Benachteiligung erfahren würden. In den letzten Jahren wuchs im Zusammenhang mit Fragen von struktureller Bildungsbenachteiligung die Aufmerksamkeit für den Faktor soziale Herkunft. Ebenso wurde mittels intersektionaler Perspektive der Blick für Interdependenzen

1 Die Kursivschreibung dient in diesem Beitrag zur Verdeutlichung, dass es sich bei den jeweiligen Bezeichnungen um diskursive und soziale Konstruktionen handelt.

geschärft. Das einstige Bild des *armen Jungen* veränderte sich und aus dem Jungen als Bildungsverlierer wurde der *arme Junge mit Migrationshintergrund*.

In diesem Beitrag wird die Spur des *armen Jungen mit Migrationshintergrund* nachgezeichnet. Wo kommt dieses Bild her und wie wird damit im religionspädagogischen Diskurs umgegangen? Welche Rolle spielen sozialer Status, Geschlecht, Religion und Migration sowie Interdependenzen dieser Kategorien bzw. welche Funktionen nehmen sie im Diskurs ein? Diese Fragen werden zumindest so weit geklärt, dass ein erstes Fazit möglich ist, mit dem Konsequenzen für die Religionslehrkräftebildung gezogen werden können. Nach einem Einstieg in das Thema folgt die intersektionale Analyse des Arme-Jungen-Diskurses in der Religionspädagogik, deren Ergebnisse vorgestellt und im Fazit vor dem Hintergrund der intersektionalen Professionalisierung im Bereich der Religionslehrkräftebildung weitergedacht werden.

Die Relevanz des Arme-Jungen-Diskurses

Im Zuge von Säkularisierungs- und Pluralisierungsbeobachtungen sowie im Zusammenhang mit Inklusion sind in den letzten Jahren Fragen nach struktureller Bildungsbenachteiligung auch im Kontext religiöser Bildung vermehrt thematisiert worden (z. B. Grümme und Schlag 2016; Knauth et al. 2020; Ta Van et al. 2024). Neben der Kategorie Gender kam dabei seit den 2010er Jahren vermehrt der soziale Status als Kategorie im Diskurs in den Fokus. Zugleich wurde Jungen als Zielgruppe religiöser Bildung Beachtung geschenkt (z. B. Knauth 2011; Beiner 2024), wodurch der *arme Junge* als „der Prototyp des schulischen Bildungsverlierers“ (Knauth 2017, 25) auch in der Religionspädagogik zunehmend greifbar wurde.

Der Migrationshintergrund, der in den letzten Jahren das Bild des *armen Jungen* geformt hat, ist kein unbestimmter oder allgemeiner. Es geht nicht um dänische, französische und englische Migrationsgeschichten *weißer* Menschen. Es geht vor allem um Zuschreibungen türkischer und arabischer Hintergründe, die in der medialen und wissenschaftlichen Diskussion eng mit religiösen und kulturellen Prägungen verbunden sind. So steht im Subtext: *der muslimische Junge*. Der analytische Blick auf den Arme-Jungen-Diskurs soll ermöglichen, die (Re-)Produktion eines intersektional relevanten Bildes zu verstehen. Die Analyse dient dazu, aufzuzeigen, wie dieses Bild gestaltet und genutzt wird und welche Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung im Umgang mit dem Bild des *armen Jungen* gezogen werden können.

Intersektionale Analyse des Arme-Jungen-Diskurses

Aus der Kritik an der auf sozioökonomische Faktoren verkürzten Darstellung des bildungsbenachteiligten Jungen erwächst im religionspädagogischen Diskurs das komplexe Bild wahlweise des türkischen, des muslimischen oder des türkischen und muslimischen Jungen aus der Großstadt. In dieser Analyse wird zum einen das Bild des *armen Jungen* als dem benachteiligten Lernenden in den Blick genommen und zum anderen der Diskurs zu diesem Bild. Diskurs und Bild bereichern sich dabei mitunter gegenseitig und werden auch vermischt, sodass der Arme-Jungen-Diskurs nicht ohne den *armen Jungen* betrachtet werden kann und ebenso der *arme Junge* nicht ohne den zugehörigen Diskurs.

Der *Junge als Bildungsverlierer* hat sich bereits als interessanter Gegenstand der Wissenssoziologischen Diskursanalyse erwiesen. Wie eingangs an dem medial gezeichneten Bild erkennbar wurde, bringen mediale Thematisierungen „ein diskursives Phänomen in geregelten Aussagepraktiken hervor.“ (Fegter 2013, 115–116) So lässt sich zum Arme-Jungen-Diskurs sagen: „Erst in den Prozessen der Thematisierung nimmt demnach jener Gegenstand des Wissens Gestalt an, der zugleich im Gestus einer Abbildung behauptet wird.“ (Fegter 2013, 116) Fegter veranschaulicht diesen Vorgang mit der semantischen Unterscheidung von „Jungs“ als Bildungsverlierern, die mit der kindlichen Bezeichnung aus der Verantwortung genommen werden, und „jungen Männern“ im gleichen Alter, die mit „so genannter männlicher ‚Migrantengewalt‘“ (Fegter 2013, 128) in Verbindung gebracht werden.

Methodisches Vorgehen

Um die Konstruktions- und Reifizierungsmomente zu analysieren, die *den armen Jungen* im religionspädagogischen Diskurs begleiten, bietet sich ein wissenssoziologischer und intersektionaler Blick auf den Diskurs in der Religionspädagogik als Zugang an. Zudem lässt sich anhand einer intersektionalen Mehrebenenanalyse in Anlehnung an Gabriele Winker und Nina Degele (2009) erfassen, wie dieses Bild im Diskurs wirksam ist.² Daher orientiert sich das Vorgehen an der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2013) und wird mit einer intersektionalen Analy-

² Dieses Vorgehen weicht von dem von Winker und Degele in ihrer Methodologie im Anschluss an Pierre Bourdieu präferierten, empirischen Zugang zur Praxis ab (vgl. Winker und Degele 2009, 64–65).

seperspektive bereichert, um den religionspädagogischen Diskurs als Praxis der Unterscheidung anzuschauen und dabei den Blick auf Praktiken der Differenzierung zu richten.³ Die Analyse von sozialen Praktiken innerhalb eines Diskurses ist interessant, weil diese „Identitäten, Strukturen und Repräsentationen [konstruieren,] ebenso wie sie von diesen hervorgebracht werden“ (Winker und Degele 2009, 66).

Winker und Degele verstehen „Intersektionalität als Wechselwirkungen zwischen (und nicht als Addition von) Ungleichheitskategorien“ (Winker und Degele 2009, 14), weshalb Strukturkategorien zwar analytisch getrennt werden können, dabei allerdings stets Interdependenzen in den Blick zu nehmen sind. Die gesellschaftliche und wissenssoziologische Relevanz von Strukturkategorien und deren Wechselwirkungen erfordere eine Mehrebenenanalyse, die neben der Makro-, Meso- und Mikroebene auch die Ebene der symbolischen Repräsentationen, also der kulturellen Ordnungen und Normen einbezieht (vgl. Winker und Degele 2009, 19–21). Für eine intersektionale Mehrebenenanalyse bündeln Winker und Degele die Makro- und Mesoebene zur Strukturebene, woraus sich die drei Ebenen 1) Strukturebene, 2) Identitätsebene und 3) Repräsentationsebene ergeben (vgl. Winker und Degele 2009, 68). In der vorliegenden Studie ist demnach von Interesse, welche Strukturen, Identitäten und Repräsentationen der religionspädagogische Diskurs zum *armen Jungen* hervorbringt.

Für die Analyse wurden Texte ausgewählt, die dem religionspädagogischen Diskurs zugeordnet werden können, weil sie in einschlägigen Fachzeitschriften und Sammelbänden erschienen sind. Für einen ersten Zugang wurde sich auf jüngere Texte konzentriert, die zwischen 2019 und 2024 erschienen sind. Aus themenspezifischen Sammelbänden und den Ausgaben der letzten sechs Jahre der Zeitschriften *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (ZPT), *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (ÖRF), *Religionspädagogische Beiträge* (RpB), *Zeitschrift für Religionspädagogik* (Theo-Web) und *Zeitschrift für Islamische Theologie und Islamische Religionspädagogik* (HIKMA) wurden die Aufsätze und Beiträge ausgewählt, die mindestens eine der relevanten Differenzkategorien (Gender, sozialer Status, Migration, Religion) in ihrem Titel oder Abstract thematisieren. Daraufhin wurde diese Auswahl nach den Texten durchsucht, die Geschlecht in Verbindung mit sozialer Herkunft, Migration oder Religion beleuchten und *den Jungen als Bildungsverlierer* oder *das katholische Mädchen vom Lande* ansprechen. Das Re-

³ Damit bleibt die Analyse hinter dem Potenzial zurück, das der Verbindung von Diskurs- und Praxistheorie nach Andreas Reckwitz (2008) innewohnt, weist dadurch aber auf das Potenzial hin, das in einer solchen weiterführenden Forschung liegen kann (vgl. Winker und Degele 2009, 66–67).

sultat dieses Auswahlprozesses besteht aus insgesamt lediglich sechs Texten für die Analyse:

Tabelle 1: Auswahl der Texte für die intersektionale Analyse.

Verfasser: innen (Jahr)	Titel	Publiziert in
Yağdı (2019)	Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft? Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung: Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist	ÖRF 27(1)
Jakobs (2023)	Religion, Geschlecht und soziale Benachteiligung. Ein Thema der Religionspädagogik der Vielfalt	Knauth et al. (Hg.): <i>Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt</i>
Knauth und Reindl (2023)	Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht – eine Einführung	Knauth et al. (Hg.): <i>Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt</i>
Riegel, Zimmermann und Hohen-schue (2023)	Religiöse Identifikation im Schnittpunkt von Religionszugehörigkeit, Geschlecht und Migrationsstatus	Knauth et al. (Hg.): <i>Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt</i>
Toprak (2023)	Differenzierte Sozialisations- und Bildungsprozesse von muslimischen Jugendlichen. Der Junge als Bildungsverlierer	Knauth et al. (Hg.): <i>Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt</i>
Uppenkamp (2023)	Zwischen Inklusion und Distinktion. Armutssensibler Religionsunterricht unter Berücksichtigung genderbezogener Aspekte	Knauth et al. (Hg.): <i>Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt</i>

Die meisten Texte stammen aus dem Jahr 2023 und sind in einem Sammelband zu finden, der den thematischen Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit Interdependenzen von sozialer Benachteiligung, Religion und Geschlecht hat. Obwohl in dem älteren Text (Yağdı 2019) explizit mit dem Kontrast der Bilder von der *Arbeitertochter vom Lande* und dem *Migrantensohn* gearbeitet wird, bezieht sich keiner der analysierten Texte aus dem Jahr 2023 auf diese Quelle.

Für die Frage, wie der *arme Junge* in der wissenschaftlichen Religionspädagogik diskursiv ausgehandelt wird, ist die Ebene der symbolischen Repräsentationen zentral.⁴ Daher werden in einem ersten Schritt die einzelnen Texte analy-

4 Die von Winker und Degele für Interviews vorgeschlagenen acht Schritte einer intersektion-

siert und dabei die symbolischen Repräsentationen rund um den *armen Jungen* fokussiert. Dabei wird auf Wechselwirkungen zentraler Kategorien geachtet, außerdem werden auch die anderen Ebenen in den Blick genommen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Gesamtschau auf die Texte mit einer vertieften Analyse der Repräsentationen. Zur Klärung der Frage, wie diese im religionspädagogischen Diskurs verwendet werden, wird hierbei auch auf die strukturelle Ebene geschaut, insbesondere auf empirische Studien, Wissensbestände und Sprechpositionen.

Symbolische Repräsentationen des *armen Jungen* in der Religionspädagogik

Die symbolischen Repräsentationen, die in den analysierten Texten zu finden sind, formen ein recht homogenes Bild. Die einzelnen Kategorien und die darin enthaltenen Eigenschaften, die das Bild ausgestalten, sind in den Texten jeweils unterschiedlich stark repräsentiert, die den *armen, muslimischen Jungen aus der Großstadt* diskursiv als Subjektposition konstruieren. Anhand von vier Strukturkategorien lassen sich wiederkehrende Zuschreibungen analytisch voneinander getrennt darstellen:

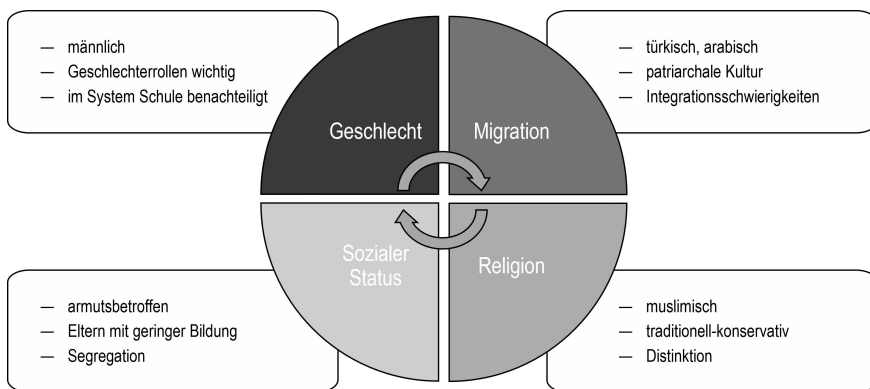


Abbildung 1: Die diskursive Konstruktion des *armen, muslimischen Jungen aus der Großstadt*.

Das *Geschlecht* ist stets männlich und enthält stereotype Ausprägungen der damit verbundenen Eigenschaften wie aggressiv, stark und hyperaktiv, die den typischen

nen Mehrebenenanalyse (Winker und Degele 2009, 80) lassen sich nicht direkt auf wissenschaftliche Texte als Daten übertragen, weshalb hier logischerweise anders vorgegangen wird.

Machojungen beschreiben. Asymmetrische Geschlechterverhältnisse, spezifische Geschlechterrollenvorstellungen und ambivalente Erwartungen an Jungen werden als relevante Sozialisationsfaktoren benannt. Zudem wird die schulische Benachteiligung aufgrund des männlichen Geschlechts angeführt. Der *arme Junge* hat eine türkische oder arabische *Migrationsgeschichte*. Zu dieser Migrationsgeschichte gehört, dass er in einer patriarchal geprägten Kultur aufwächst und seine Familie und er selbst die Erfahrung machen, dass es aufgrund einer schlechten Integrationspolitik zu Schwierigkeiten kommt. Mit sprachlichen, kulturellen und habituellen Herausforderungen wird zudem auf migrationsbedingte Bildungsbenachteiligungen hingewiesen. Eng verbunden mit der Migrationsgeschichte ist auch die *Religionszugehörigkeit* des *armen Jungen*. Er ist muslimisch, nicht in einer unspezifischen oder vielfältigen Weise, sondern traditionell-konservativ. Auch hier spielen Genderaspekte eine Rolle, mit denen Asymmetrien und Distinktionen verbunden sind. Der konservative, muslimische Junge repräsentiert eine eigene soziale Ordnung, die geprägt ist von kulturellen und sozialräumlichen Einflüssen. Der *soziale Status* wird vergleichsweise selten deutlich als armutsbetroffen markiert. Der sozioökonomische Hintergrund schwingt an vielen Stellen fast wie Hintergrundmusik mit. Explizit wird er vor allem bei der Beschreibung des elterlichen Bildungsniveaus. Die Eltern des *armen Jungen* haben eine geringe formale Bildung. Als relevanter Aspekt wird die oft damit in Verbindung gebrachte sozialräumliche Segregation genannt. Der *arme Junge* lebt *am Rande der Gesellschaft*, in strukturell benachteiligten Wohnvierteln, die geprägt sind von Armut sowie einer Vielzahl an Nationen und Religionen. Die einzelnen Strukturkategorien und die zugehörigen Repräsentationen weisen deutliche Wechselwirkungen auf. Die symbolischen Repräsentationen der einzelnen Kategorien greifen bereits in ihrer Beschreibung ineinander, beziehen sich aufeinander und entfalten ihre Wirkung als Interdependenzen, die das Gesamtbild des *armen Jungen* zeichnen.

Empirische Befunde zur Konstruktion des *armen Jungen*

Was ist aber dran am Bild dieses *armen Jungen*? Womit lässt sich die Vorstellung des prototypischen Bildungsverlierers stützen oder auch nicht? Der *arme Junge* ist in erster Linie eine abstrakte, soziale Konstruktion, ein Produkt der Kombination verschiedener Risikofaktoren, das in der Lage ist, ein Eigenleben zu entwickeln. Er ist an vielen Orten aber auch real und existiert in Form von Kindern und Jugendlichen, die jeden Tag unter prekären Bedingungen in und mit einem ungerechten Bildungssystem am Lernort Schule zu kämpfen haben und dabei ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, die nicht gänzlich in dem gezeichneten Bild aufgehen. Das bringt die Herausforderung mit sich, zwischen

symbolischer Repräsentation und empirisch messbaren, strukturellen Unterschieden zu differenzieren, die als Belege für aussagestarke Bilder genutzt werden. Daher wird im Folgenden auf empirische Befunde geschaut, die Hinweise zur Konstruktion des *armen Jungen* im religionspädagogischen Diskurs geben können.

Da sich im Arme-Jungen-Diskurs oft auf die Ergebnisse von Schulleistungstudien bezogen wird, werden im Folgenden Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie herangezogen, um herauszufinden, inwiefern sie in der Lage sind, das Bild des *armen Jungen* mitzugestalten. Für Deutschland und auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass laut PISA 2022, bezogen auf den Kompetenzerwerb in einer kapitalistisch-meritokratischen Grundordnung,⁵ geschlechtsspezifische Differenzen zwar in geringem Maße vorhanden sind (vgl. Kastorff et al. 2023, 127–128; Diedrich et al. 2023, 68–69), allerdings nur im Bereich Lesekompetenzen signifikante Unterschiede festzustellen sind. Hier erreichen Mädchen durchschnittlich höhere Kompetenzen als Jungen (vgl. OECD 2023, 54; Heine et al. 2023, 150). Gerade weil das Bild des *armen Jungen* im religionspädagogischen Kontext um die Migrationsgeschichte erweitert wird, lohnt es sich, auf Ergebnisse zum Migrationshintergrund zu schauen. In der Auswertung für Deutschland wird der Migrationshintergrund bis zur Elterngeneration verfolgt. Somit haben die Schüler:innen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, in dieser Statistik gar keinen Migrationshintergrund (vgl. Mang et al. 2023, 171; Rauch et al. 2016, 322–323). Die Schüler:innen der dritten und vierten Generation der sog. Gastarbeiter:innen fallen demnach nicht unter diese Kategorie, was in Bezug auf das in der Religionspädagogik vorhandene Bild des *türkischen Arbeiterjungen aus der Großstadt* wichtig ist.

Die nationalen PISA-Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium besuchen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Mang et al. 2023, 187) und im Vergleich durchschnittlich niedrigere Werte in mathematischen Kompetenzen haben (vgl. Mang et al. 2023, 184). Zur Einordnung der Ergebnisse hilft es, sich bewusst zu machen, dass „Schüler*innen ohne Migrationshintergrund [...] in der Regel aus wohlhabenderen Verhältnissen“ (OECD 2023, 54) stammen. Im internationalen Vergleich wird deutlich: Bereinigt um sozioökonomische und sprachliche Faktoren gibt es mehr Länder, in denen Schüler:innen mit Migrationshintergrund höhere Leistungen erbringen als andersherum (vgl. OECD 2023, 54–55). Der Migrationshintergrund

5 Die schulische Leistung, die als Indikator für den Erfolg eines auf messbare Fähigkeiten abzielenden Schulsystems gilt, wird anhand von operationalisierten Kompetenzen gemessen. Zur Erfassung der individuellen Lernbedingungen wird u. a. mit den Kapitalarten nach Pierre Bourdieu gearbeitet, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital des Haushalts, in dem der/die Schüler:in aufwächst (vgl. OECD 2023, 124).

selbst ist demnach nicht das Problem, sondern kann aufgrund von einer oftmals hohen Bildungsaspiration sogar als Ressource verstanden werden (vgl. Mang et al. 2023, 166). In der Komplexität von Migrationsgeschichten zeigt sich, dass bestimmte Faktoren im Zusammenhang mit Migration, wie zum Beispiel die Bildung und berufliche Situation der Eltern sowie der häusliche Sprachgebrauch, negative Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb in der Schule haben können.

Der prägendste Herkunftsfaktor für den Kompetenzerwerb ist laut PISA 2022 die soziale Herkunft (vgl. OECD 2023, 53). Bei der deutschen Auswertung wird diese als komplexes Bündel von Migrationsgeschichte, Familiensprache und sozioökonomischem Status beschrieben. Signifikanten Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben dabei vor allem das Einkommen und der Bildungsstand der Eltern sowie die Ausstattung des Haushalts mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (vgl. Mang et al. 2023, 178–179). In Deutschland ist also „der Effekt der sozioökonomischen Herkunft als auch der des Zuwanderungshintergrundes [...] überdurchschnittlich stark ausgeprägt“ (Mang et al. 2023, 190–191). Die Kategorie Geschlecht spielt hingegen eine untergeordnete Rolle. Der *arme Junge* ist demnach rein statistisch nicht haltbar, bildungsbenachteiligt ist vielmehr *der/die arme Schüler:in*.

Empirische Untersuchungen zum Bild des *armen Jungen* und mit diesem verbundenen, im Unterricht wirksamen Differenzierungen, Strukturkategorien und Interdependenzen liegen im religionspädagogischen Bereich kaum vor. Eine Ausnahme bildet das Forschungsprojekt *Religion, Armut und Migration in Schulen* (Knauth und Reindl 2022), in dem unter anderem mittels kontextbezogener Religionsunterrichtsforschung analysiert wird,

wie sich Vielfalt entlang unterschiedlicher Dimensionen unter besonderer Berücksichtigung der Dimensionen Geschlecht, soziale Herkunft und Religion an Schulen in sozial benachteiligten Lagen gestaltet. (Knauth und Reindl 2023, 26)

Die intersektionale Betrachtung von Geschlecht, sozialem Status und Religiosität in einer Studie von Dörthe Vieregge (2013) liefert zwar wertvolle Hinweise auf religionsbezogene Selbstkonzepte sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher, ermöglicht es aber nicht, unmittelbar Aussagen zum Religionsunterricht zu tätigen. Von Alexander Unser (2023) liegt eine intersektionale Analyse der aktiven Beteiligung im Religionsunterricht als „Indikator für soziale Benachteiligung“ (Unser 2023, 95) vor. Religiosität, sozioökonomischer Status und Geschlecht werden als relevante Kategorien sozialer Benachteiligung in vier Modellen miteinander verbunden. Dabei zeigt sich, dass Geschlecht und Religiosität jeweils für sich relevante Kategorien für die aktive Beteiligung zu sein scheinen (vgl. Unser 2023, 87–88). Unser sieht im Ergebnis seiner Untersuchung keinen Mehrwert einer intersektio-

nalen Analyse, da diese kaum signifikante Unterschiede liefert. Einschränkend weist Unser in der Ergebnisdarstellung darauf hin, dass die für die Sekundäranalyse genutzten Daten nicht für allgemeine Aussagen geeignet sind. Es handelt sich um zehn Jahre alte Daten, die nur die aktive Mitarbeit im evangelischen und katholischen Religionsunterricht in 9. Klassen in Baden-Württemberg abbilden (vgl. Unser 2023, 94–95). Gerade vor dem Hintergrund der Zuschreibung *türkisch* bzw. *muslimisch* beim Bild vom *armen Jungen* ist diese Einschränkung der Aussage-reichweite zu beachten.

Zusammengefasst liefern die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie also nicht das Bild des *armen Jungen*, sondern das Bild *armer Schüler:innen mit Migrationshintergrund*, wobei dieser nur bis zur Elterngeneration zurückreicht. Und zum *armen Jungen* im Religionsunterricht gibt es kaum Befunde, trotzdem hält sich das Bild recht hartnäckig.

Ergebnisse

Der Arme-Jungen-Diskurs innerhalb der Religionspädagogik greift das Bild des bildungsbenachteiligten Jungen auf und gestaltet es aus, obwohl geschlechtsbezogene Benachteiligung eher hypothetisch ist. Begründet wird das mit dem Anspruch, Bildungsbenachteiligungen im Kontext religiöser Bildung besser beschreiben zu können. Die Darstellung von Interdependenzen soll dazu beitragen, strukturelle Diskriminierung greifbar und bearbeitbar zu machen. Der *arme Junge* wird als Symbol des intersektional benachteiligten Schülers um Eigenschaften erweitert, meistens um die Eigenschaften *türkisch* und *muslimisch*.

Dramatisierung von Religion

In der Konkretisierung der Herkunft und Religionszugehörigkeit des *armen Jungen* ist der Effekt zu beobachten, dass die Kategorie Religion dramatisiert wird. So lässt sich zum Beispiel die Behauptung finden, dass in den Ergebnissen der PISA-Studie aus dem Jahr 2015 ein deutliches Bild gezeichnet werde: „die neuen Bildungs- und Integrationsverlierer sind männlich, Muslime und leben in Großstädten der alten Bundesländer.“ (Toprak 2023, 63) Allerdings sind in der Ergebnisdarstellung der Studie keine Hinweise auf die muslimische Religionszugehörigkeit der Schüler:innen oder deren urbanes Wohnumfeld zu finden, die diese Behauptung stützen könnten (vgl. Reiss et al. 2016). Mit der Dramatisierung von Religion geht zudem eine Entdramatisierung des sozialen Status einher, die parallele Nennung ist kaum zu sehen.

Der *arme Junge* wird als Konstruktion und Symbolbild für den nach ihm benannten Diskurs zu Bildungsbenachteiligungen durchaus auch innerhalb der Religionspädagogik und in den untersuchten Texten kritisiert. Dabei wird das Bild des *armen Jungen* mit seinen spezifischen Erweiterungen als türkischer und/oder muslimischer Junge aus strukturschwachen Stadtteilen großer Städte aber immer wieder zum Leben erweckt, z.B. bei Knauth und Reindl (2023) und Uppenkamp (2023). Dadurch werden intersektional die Kategorien Geschlecht, Migration, Religion und sozialer Status reifiziert. In der Summe ergibt sich daraus eine diskursive Transformation: Der *arme Junge* wird zum *muslimischen Jungen* gemacht und im Diskurs gefestigt.

Diese diskursive Transformation des *armen Jungen* zum *muslimischen Jungen* wird im religionspädagogischen Diskurs selbst auch thematisiert. So stellen Knauth und Reindl heraus: „Man kann hier von einer Dramatisierung von Geschlecht in Verbindung mit Religion/Nation/Kultur sprechen“ (2023, 26). Sozioökonomische Faktoren treten in einem solchen Bild in den Hintergrund und ebnen den Weg für Schuldzuweisungen und Abwertungen, die strukturelle Benachteiligung in der Form des erhöhten Armutsrisikos von Menschen mit Migrationshintergrund und daraus resultierende Bildungsbenachteiligungen ausblenden (vgl. Eidemann et al. 2020). Interessanterweise wird auch dort, wo diese Problematik angesprochen wird, die Wechselwirkung von Religion, Kultur und Geschlecht fokussiert (vgl. Knauth und Reindl 2023). Religion wird zusammen mit Migration und Geschlecht wirkmächtiger als soziale Herkunft, so fassen Knauth und Reindl zusammen: „*Soziale Ungleichheit wird vergeschlechtlicht und religionisiert bzw. ethnisiert*“ (2023, 25). Zudem bringt die synonyme Verwendung von *mit Migrationshintergrund*, *türkisch* und *muslimisch* die Kategorie Religion auch dort ins Spiel, wo sie an sich keine direkte Bedeutung hat. Sie kann in dieser synonymen Verwendung zur Problematisierung religiöser Diversität beitragen, wenn es eigentlich um viel komplexere Strukturen der Benachteiligung geht.

Sprechpositionen und Wissensbestände

In der Analyse zeigen sich interessante Sprechpositionen und Wissensbestände rund um den Arme-Jungen-Diskurs. Wer äußert sich wie im und zum Diskurs und auf welche Daten wird dabei zurückgegriffen, die im Diskurs zu Wissen werden? (vgl. Fegter 2013, 129–130). Auffällig ist, dass der eigenen Erfahrung ein großes Gewicht gegeben wird. Sie dient als Wissensquelle zur Legitimation des Bildes vom *bildungsbenachteiligten muslimischen Jungen*. In den analysierten Texten sind autobiografisch bestärkte Argumente zu finden, in denen der eigene Besuch einer Vorbereitungsklasse in den 1980er Jahren oder das Aufwachsen in einer Gastar-

beiterfamilie „aus einem bildungsfernen kurdischen Milieu“ (Yağdı 2019, 267) Erwähnung finden. Dem Diskurs werden dadurch Erfahrungs- und Praxiswissensbestände hinzugefügt, die als Deutungswissen wirken (vgl. Bogner und Menz 2005). Das sind andere Wissensbestände als die aus statistischen Daten, wie sie zum Beispiel in PISA-Studien produziert werden. Neben autobiografisch konnotierten Sprechpositionen sind ebenso kritisch-distanzierte zu finden, von denen aus über den Diskurs gesprochen wird (z. B. Knauth und Reindl 2023). Die Distanz wird auch sprachlich markiert, indem die Metaperspektive betont wird. Zudem finden sich Beispiele für Bewegungsrichtungen von der gesellschaftlichen Mitte ausgehend zum gesellschaftlichen Rand als Ort des Forschungsinteresses: „An den Rändern treffen wir eine religiöse und kulturelle Vielfalt unter schwierigen sozialen Bedingungen“ (Knauth und Reindl 2023, 19).

Reifizierung und Positionierung

Durchgängig ist zu beobachten, dass der *arme, muslimische Junge als Bildungsverlierer* als Bild so gefestigt ist, dass es keine Quellen mehr zu brauchen scheint, die dieses Bild bestätigen. So lässt sich auch erklären, dass dort, wo Quellen wie PISA-Studien lose angeführt werden, diese meist nicht in der Lage sind, das Bild zu verifizieren. Der Arme-Jungen-Diskurs trifft in der Religionspädagogik auf eine etablierte Kultur feministischer Theologie und Religionspädagogik, in der das Wissen über geschlechterbezogene Benachteiligungen umfangreicher und stärker repräsentiert ist. Der *benachteiligte Junge* bekommt durch männliche Sprechpositionen im Diskurs eine Sichtbarkeit und Reichweite, wohingegen weibliche Sprechpositionen stärker auf Benachteiligungen von Frauen hinweisen und diese kritisieren. Zum einen fällt auf, dass das Alter hierbei eine Rolle spielt, da es bei den Jungen um Kinder und Jugendliche geht und bei den Frauen um Erwachsene. Zum anderen lässt sich auch das beobachten, was in den eingangs erwähnten Schlagzeilen auftaucht: Zwei nach Geschlecht unterschiedene Gruppen werden unter Einbezug gesellschaftlicher Machtverhältnisse gegeneinander ausgespielt. Pointiert ließe sich formulieren: Die verweiblichte Schule trägt die Schuld am Scheitern der Jungen und das Patriarchat ist verantwortlich für die Benachteiligung von Frauen.

Fazit

Zusammenfassend zeigt die Analyse: Der *muslimische Junge* als Problembild ist überzeichnet. Angesichts faktischer Herausforderungen für männliche, armutsbetroffene und muslimische Schüler sollte das Bild im Diskurs nicht ausgeblendet,

aber vor allem nicht permanent reproduziert werden als das Bild des prototypischen Problemschülers. Die Dramatisierung von Geschlecht und Religion lässt sich jedenfalls mit den wenigen vorhandenen Daten zu Schüler:innenleistungen im Religionsunterricht nicht rechtfertigen.

Die Transformation vom *armen Jungen* zum *muslimischen Jungen* rückt die sozioökonomischen Bedingungen des Lernens in den Hintergrund. Wenn es um Bildungsbenachteiligung, auch im Religionsunterricht, geht, dann ist die sozioökonomische Situation allerdings ausschlaggebend für Bildungschancen. Armut ist demnach das, worauf sich in Diskursen zu Bildungsgerechtigkeit vornehmlich konzentriert werden sollte. Die Ergebnisse der Analyse sollen jedoch nicht dazu beitragen, die Existenz von im Schulsystem benachteiligten muslimischen Jungen zu leugnen. Es konnte lediglich aufgezeigt werden, dass sich dieses Bild nicht aus den Referenzdaten des Diskurses ableiten lässt, womit vor allem die Ergebnisse aus PISA-Studien gemeint sind.

Das intersektionale Bild der strukturellen Benachteiligung muslimischer Schüler, das im Diskurs hergestellt und genutzt wird, weist darauf hin, dass Schulleistungsstudien nur sehr begrenzt Auskunft über die Lebens- und Lernbedingungen von Schüler:innen geben können. Wichtige Aspekte werden in der Konzentration auf Kompetenzen in der Logik von Schulleistungsstudien ausgeblendet.

Forschungsbedarf

Es bedarf gerade für den Religionsunterricht empirischer, qualitativer und quantitativer Forschung. Quantitative Forschung in heterogenen Lerngruppen könnte dazu beitragen, dem Bild vom *armen, muslimischen Jungen* kritisch zu begegnen und dieses differenziert und unter Berücksichtigung von intersektionalen Analysen abzubilden. Qualitative Forschung liefert Einblicke in das, was PISA und ähnliche Studien nicht messen können, zum Beispiel Erfahrungen von Inklusion und Exklusion, Diskriminierungen und Zuschreibungen, Identifikation und Distinktion, Anerkennung und Zugehörigkeit.

Die Wissensmacht der eigenen Erfahrung kann gestärkt werden, wenn vermehrt auf Erfahrungs- und Praxiswissen zurückgegriffen wird, indem anhand biografischer Zugänge zu Erfahrungen struktureller Benachteiligung differenzierte und vielseitige Bilder in Diskurse eingebracht werden. Damit kann auch vermieden werden, dass sich *der muslimische Junge aus der Großstadt* als Reifizierung ver selbstständigt. Zudem ließe sich die Komplexität der Bedingungen und Interdependenzen erfassen, die ein Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft mit sich bringt.

Religiöse Diversität wird im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung beschrieben. Der Umgang mit religiöser Diversität ist vielschichtig, und sie ist nicht immer problematisch – sie wird aber im Arme-Jungen-Diskurs dazu gemacht. Daher ist weitere Forschung zu (Re-)Konstruktionsprozessen von Repräsentationen, Strukturen und Identitäten erforderlich, um aufzuzeigen, wie Diskurse dadurch Stabilität erhalten. Damit ließe sich unter anderem herausstellen, inwiefern Probleme in komplexe, intersektionale Konstrukte eingeschrieben werden. Zudem ist in Fortführung der Studie von Vieregge (2013) verstärkt der Blick auf Identitätskonstruktionen entlang der Strukturkategorie Religion zu richten, um religionsbezogene Selbstkonzepte in ihrer Vielfalt auch innerhalb einer Religionsgemeinschaft diversitätsbewusst zu erfassen.

In den für einen ersten analytischen Zugang ausgewählten Texten der letzten sechs Jahre zeigt sich ein bereits existierendes Bild von muslimischen Jungen als den Bildungsverlierern im Religionsunterricht. Die Herkunft dieses Bildes lässt sich nicht vollständig aus den Texten rekonstruieren. Daher wäre es interessant, diese Spur durch die Analyse älterer Texte weiter zu verfolgen.

Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

Welche Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen dieser ersten Untersuchung des Diskurses zum *armen Jungen* in der Religionspädagogik für die Lehrkräftebildung ziehen? Als Impulse können hier genannt werden:

- Der reflektierte Umgang mit starken Bildern sollte gelernt und geübt werden, da Bilder und Schlagzeilen, wie in der Analyse exemplarisch gezeigt wurde, mitunter eine höhere Wirkung haben können als empirische Befunde. Hierzu kann sich das Einüben einer professionellen, religionspädagogischen Selbstreflexivität eignen, die in ihrem Selbstverständnis kritisch und kontextuell ist und mit der sich situativ erarbeiten lässt, welche Unterschiede wann relevant sind (vgl. Grümme 2017, 96–97). Dadurch ließen sich pauschale und als kontextunabhängig wirkende Bilder kritisch und für die jeweilige Situation als (teilweise) relevant oder irrelevant einordnen. Eine solche Selbstreflexivität kann Reifizierungen verringern, wenngleich sich heterogenitätsbewusstes, (religions-)pädagogisches Forschen und Handeln stets vor dem Hintergrund der „Unausweichlichkeit des Reifizierungsdilemmas“ (Schwarzkamp und Witten 2021, 268) vollzieht.
- Zudem ist die Sensibilisierung für Interdependenzen und die Komplexität von struktureller Benachteiligung sinnvoll, um die Reproduktion reduzierter Bilder zu vermeiden. Dafür ist Intersektionalität als Analyseperspektive in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu integrieren. Insbesondere die Aus-

einandersetzung mit symbolischen Repräsentationen, die soziale Ordnungen hervorbringen und stabilisieren können, kann dazu beitragen, komplexe Diskriminierungsstrukturen und Interdependenzen zu erfassen und für „die Kraft von sich ständig wiederholender und zitierender sprachlicher Praxis“ (Winker und Degele 2009, 54) zu sensibilisieren.

- Um pauschalisierende Problematisierungen zu verhindern, ist es außerdem wichtig, Zusammenhänge von und Unterschiede zwischen Strukturkategorien wie Religion, Migration und Geschlecht im Umgang mit intersektionalen Zusammenhängen zu beachten. Spezifische Privilegierungs- und Benachteiligungsformen lassen sich in der Auseinandersetzung mit einzelnen Heterogenitätsdimensionen erarbeiten, ohne dabei „Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzung zu übergeneralisieren“ (Freuding 2023, Abs. 2.3). Mit didaktischen Werkzeugen wie dem *Zooming* (Wischer und Spiering-Schomborg 2020) geraten Interdependenzen dabei nicht aus dem Blick.

In der Summe ergibt sich daraus die Aufgabe, sowohl in der universitären Lehramtsausbildung als auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung den Umgang mit Heterogenität und ein Bewusstsein über Intersektionalität als Querschnittsaufgaben zu verankern. Zentral ist dabei, mit den Spannungen umzugehen, die sich aus der Notwendigkeit der Benennung von lernrelevanten, strukturellen Unterschieden und der damit einhergehenden Festigung von Vorstellungen und Bildern ergeben.

Literatur

- Beiner, Jens. *Was für Jungen Sinn ergibt. Emotionale Schlüsselerfahrungen als Weg zu einer gendersensiblen Religionsdidaktik für Jungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2024.
- Bogner, Alexander und Wolfgang Menz. „Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion“. *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Hg. Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. 33 – 70.
- Diedrich, Jennifer, Frank Reinhold, Aiso Heinze und Kristina Reiss. „Mathematische Kompetenz in PISA 2022. Von Leistungsunterschieden und ihren Entwicklungen“. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Hg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. Münster: Waxmann, 2023. 53 – 85.
- Eidemann, Jacqueline, Christian Palentien, Sebastian Wachs und Lara-Joy Rensen. „Bildungsarmut in Deutschland“. *Handbuch Kinderarmut*. Hg. Peter Rahn und Karl August Chassé. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2020. 143 – 151.
- Fegter, Susann. „Phänomenstruktur Jungenkrise: Diskursive Regelmäßigkeiten und die Bedeutung der Sprecherposition in den medialen Thematisierungen 1999 – 2009“. *Methodologie und Praxis*

- der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Hg. Reiner Keller und Inga Truschkat. Wiesbaden: Springer VS, 2013. 113 – 134.
- Freuding, Janosch. „Othering“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Othering.201111>. 2023.
- Grümme, Bernhard. *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Br.: Herder, 2017.
- Grümme, Bernhard und Thomas Schlag Hg. *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozietheische Orientierungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.
- Heine, Jörg-Henrik, Martina Heinle, Carolin Hahnel, Doris Lewalter und Michael Becker-Mrotzek. „Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven“. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Hg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. Münster: Waxmann, 2023. 139 – 162.
- Hergert, Stefani. „Jung, männlich, Bildungsverlierer? Benachteiligungen im Schulsystem“. *Handelsblatt ePaper*, 3. Mai 2016. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/benachteiligungen-im-schulsystem-jung-maennlich-bildungsverlierer/13541026.html> (29. Januar 2025).
- Jakobs, Monika. „Religion, Geschlecht und soziale Benachteiligung. Ein Thema der Religionspädagogik der Vielfalt“. *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 99 – 111.
- Kastorff, Tamara, Silke Rönnebeck, Knut Neumann, Sophie Seßler, Jennifer Diedrich und Anja Schiepe-Tiska. „Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2022. Entwicklungen und mögliche Herausforderungen“. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Hg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. Münster: Waxmann, 2023. 113 – 137.
- Keller, Reiner. „Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse“. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Reiner Keller und Inga Truschkat. Wiesbaden: Springer VS, 2013. 27 – 68.
- Knauth, Thorsten. „Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt“. *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Hg. Andrea Qualbrink, Annebelle Pithan und Mariele Wischer. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2011. 92 – 102.
- Knauth, Thorsten. „Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie“. *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Hg. Thorsten Knauth und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2017. 13 – 31.
- Knauth, Thorsten, Rainer Möller und Annebelle Pithan Hg. *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Münster: Waxmann, 2020.
- Knauth, Thorsten und Silke Reindl. „Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung“. *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Hg. Britta Konz und Anne Schröter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022. 300 – 313.
- Knauth, Thorsten und Silke Reindl. „Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht – eine Einführung“. *Religiöse Bildung an den Rändern der*

- Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht.* Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 17 – 39.
- Lehn, Birgitta vom. „Die Jungs sind die Verlierer des Bildungssystems“. *Welt*, 1. Juli 2012. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article107616947/Die-Jungs-sind-die-Verlierer-des-Bildungssystems.html> (29. Januar 2025).
- Mang, Julia, Katharina Müller, Doris Lewalter, Tamara Kastorff, Maren Müller, Lisa Ziernwald et al. „Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb“. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Hg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. Münster: Waxmann, 2023. 163 – 197.
- OECD. *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: PISA, wbv Media, 2023. <https://doi.org/10.3278/6004956w>.
- Rauch, Dominique, Julia Mang, Hendrik Härtig und Nicole Haag. „Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund“. *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Hg. Kristina Reiss, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme und Olaf Köller. Münster: Waxmann, 2016. 317 – 347.
- Reckwitz, Andreas. „Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation“. *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Hg. Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008. 188 – 209.
- Reiss, Kristina, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme und Olaf Köller Hg. *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann, 2016.
- Riegel, Ulrich, Mirjam Zimmermann und Oliver Hohenschue. „Religiöse Identifikation im Schnittpunkt von Religionszugehörigkeit, Geschlecht und Migrationsstatus“. *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 69 – 83.
- Schwarzkamp, Jens und Ulrike Witten. „Forschungspraktische Reflexionsschritte zum Reifizierungsdilemma am Beispiel der Erforschung des Umgangs von Religionslehrkräften mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern“. *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Hg. Sabine Gabriel, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer und Matthias Völcker. Wiesbaden: Springer VS, 2021. 253 – 274.
- Ta Van, Juliane, Katharina Biermann, Janine Wolf und Jens Dechow Hg. „Niemand darf verloren gehen ...?!“ *Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln*. Münster: Waxmann, 2024.
- Toprak, Ahmet. „Differenzierte Sozialisations- und Bildungsprozesse von muslimischen Jugendlichen. Der Junge als Bildungsverlierer“. *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 55 – 67.
- Unser, Alexander. „Soziale Benachteiligung im Religionsunterricht. Zur Intersektionalität von Religiosität, sozioökonomischem Status und Geschlecht“. *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 85 – 96.
- Uppenkamp, Vera. „Zwischen Inklusion und Distinktion. Armutssensibler Religionsunterricht unter Berücksichtigung genderbezogener Aspekte“. *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Hg. Thorsten Knauth, Silke Reindl und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2023. 139 – 151.

- Vieregge, Dörthe. *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, 2013.
- Wehaus, Rainer. „Ist halt so. Jungs als Bildungsverlierer“. *Stuttgarter Nachrichten*, 19. November 2016. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.jungs-als-bildungsverlierer-ist-halt-so.bbb993b1-146c-4e43-aa47-21c193b40598.html> (29. Januar 2025).
- Winker, Gabriele und Nina Degele. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript, 2009.
- Wischer, Mariele und Nele Spiering-Schomborg. „Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen“. *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Hg. Thorsten Knauth, Rainer Möller und Annebelle Pithan. Münster: Waxmann, 2020. 363–374.
- Yağdı, Şenol. „Kulturkampf vs. Bildungskampf in der Migrationsgesellschaft? Das neue Gesicht der Bildungsbenachteiligung: Wie die Arbeitertochter vom Land zum Migrantensohn geworden ist“. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.16>. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27.1 (2019): 261–284.

Naciye Kamcili-Yildiz

Wenn Ramadan als „Störfaktor“ gilt: Eine rassismuskritische Betrachtung schulischer Normalitätsvorstellungen

Einleitung

Bedingt durch Immigration von Personen unterschiedlicher Religionen, Kulturen, Ethnien etc. ist die bundesdeutsche Gesellschaft vielfältiger denn je. In den vergangenen 60 Jahren sind Muslim:innen als Gastarbeiter:innen, als Kriegsflüchtlinge oder als Asylsuchende nach Deutschland immigriert und bilden nach dem Christentum mit einem geschätzten Anteil von 5,3 bis 5,6 Millionen Angehörigen die zweitgrößte Religionsgruppe (Pfündel et al. 2021, 39). Auch an den Schulen gehört diese Vielfalt inzwischen zum Alltag, wobei der Anteil der muslimischen Schüler:innen je nach Bundesland variiert. So leben z. B. in Sachsen nur 0,6 % aller Muslim:innen in Deutschland, in Nordrhein-Westfalen (NRW) hingegen 31,8 % (Pfündel et al. 2021, 52). Entsprechend hoch ist der Anteil der muslimischen Schüler:innen in NRW im Schuljahr 2023/24 mit 490.499 (19,7 %) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024, 24).

An den Schulen führt die Verschiedenheit der Religionen, kulturellen Prägungen, Traditionen, Ritualen und Weltanschauungen bei den Lehrkräften zu gewissen Unsicherheiten. Konflikte um das Fasten im Ramadan, das Kopftuch muslimischer Schülerinnen oder das Beten in der Schule resultieren zum einen aus der Religionsfreiheit der Schüler:innen bzw. dem elterlichen Erziehungsrecht und andererseits aus dem in einer bestimmten Lesart verstandenen staatlichen Bildungsauftrag der Schule durch Lehrkräfte und Schulleitungen. Gerade diese Unsicherheit lädt Lehrkräfte dazu ein, gegebenenfalls auf stereotype Äußerungen wie etwa „Fasten ist ungesund“ gegenüber ihren muslimischen Schüler:innen zurückzugreifen, die gesellschaftlich bereitstehen. Es ist aber nicht nur dieser Konflikt, sondern auch das Bild vom Islam und von den Muslim:innen, das von Zuschreibungen, aus privilegierten Positionen geprägt ist und hierüber der Islam als gesellschaftlich nicht dazugehörig verstanden wird (vgl. Bahnert 2011).

Dass gerade die Schule, die von ihrer Grundidee her Bildungsgerechtigkeit schaffen soll, kein neutraler Raum ist und hier Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse nicht aufhören zu wirken, belegen zahlreiche Studien – Schulen, so muss konstatiert werden, sind von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogen (vgl. Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeind-

lichkeit 2023, 140–141). Wenn im schulischen Kontext von religiösen Konflikten die Rede ist, geht es oft um den Islam, z. B. das Kopftuchtragen von Schülerinnen, den Sexualkundeunterricht oder das Fasten in der Schule während des Ramadan, so dass muslimische Schüler:innen und der Islam als Verursacher von Problemen in der Schule betrachtet werden und manche dieser Konflikte teilweise wiederholt gerichtlich geklärt werden mussten (vgl. Karakaşoğlu 2009).

Daher ist es nicht überraschend, dass es gerade zum Umgang mit der muslimischen Religiosität im Kontext Schule zahlreiche Handreichungen gibt, während Probleme mit anderen religiösen Gruppen eher marginal vertreten sind (vgl. Hinrichs et al. 2012). Für diese Konfliktfelder existieren zahlreiche Publikationen sowohl von Ministerien und freien Bildungseinrichtungen als auch von Lehrkräfteverbänden. Darin werden die Rechtslage einiger vorkommender Konfliktsituationen erläutert und Vorschläge gemacht, wie Konflikte im rechtlichen Rahmen gelöst werden können.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welches Bild von muslimischen Schüler:innen die unterschiedlichen Handreichungen erkennen lassen und welche Lösungsansätze sie am Beispiel des Fastens im Ramadan aufzeigen. Dabei dient eine religionssensible Schulkultur als Orientierung. Um der Vielfalt der herausgebenden Institutionen gerecht zu werden, verwende ich die Handreichungen des Berliner Senats als einer staatlichen und des Verbands für Bildung und Erziehung (VBE) als einer gewerkschaftlichen Institution. Als dritte Handreichung ziehe ich eine Publikation von ufuq.de, einer Institution in freier Trägerschaft, heran.

Ramadan in Deutschland

„Ramadan, Ramadan, das ist unsere Welt. Beten, fasten, Gutes tun, das ist, was bei Gott zählt ...“ Mit diesen Worten beginnt ein muslimisches Kinderlied, das auf die für Muslime so besondere Zeit des Fastens im Monat Ramadan einstimmt. Das Fasten (arabisch *ṣīyām*) in dieser Zeit ist eine der fünf Säulen des Islam, die gesunde und erwachsene Muslim:innen einzuhalten haben. Sie sind nach dem Koran angehalten, von der Morgendämmerung bis zum Sonnenuntergang u. a. auf Essen, Trinken und Geschlechtsverkehr zu verzichten (vgl. Koran, Sure 2, Vers 183). Durch diesen zeitlich begrenzten selbst auferlegten Verzicht auf alles, was das Leben erhält und erneuert, gewinnen die Gläubigen Zeit, sich mit sich selbst, ihrer Beziehung zu Gott oder den Dingen, die ihnen im Leben unverzichtbar und wichtig erscheinen, auseinanderzusetzen. Auch legen Muslim:innen Wert darauf, insbesondere im Ramadan ihre guten Taten zu vermehren. Von der Fastenpflicht sind Schwangere, stillende Mütter, Reisende, Kranke und weitere vulnerable Gruppen

ausgenommen. Auch wenn die religiöse Verantwortung des Muslims erst mit der Pubertät beginnt (vgl. Reidegeld 2005, 565), werden Kinder durch das Fasten an einzelnen Tagen allmählich an die Tradition herangeführt. Ausgehend von der religiösen Erziehungsverantwortung in Koran und Sunna, die den Eltern zugesprochen wird, soll das Kind durch eine gezielte religiöse Sozialisation in der Familie darauf vorbereitet werden, später am religiösen Leben teilzunehmen. Unter muslimischen Eltern hat sich gemäß prophetischer Empfehlungen die Praxis etabliert, bereits in der Kindheit mit alltagsbegleitenden Elementen der religiösen Erziehung zu beginnen. Die Einübung in das Fasten beginnt meist in der späten Kindheitsphase. Das erste Fasten eines Kindes fällt in vielen Familien meist in die Zeit um das siebte Lebensjahr. Aus der Zeit des Propheten Muhammad wird berichtet, dass Eltern vor allem am späten Nachmittag ihre Kinder mit Spielen unterhielten, um sie von den Gedanken an das Essen abzulenken. In vielen muslimischen Familien und den jeweiligen Herkunftskulturen haben sich verschiedene Traditionen etabliert, um die Kinder an diese spätere Praxis des Fastens heranzuführen. Oft fasten Kinder nur am Wochenende, probeweise für einige Stunden oder einen halben Tag (vgl. Kamçılı-Yıldız 2017). Im türkischen Sprachraum spricht man von *kuş orucu*, übersetzt ‚Vogelfasten‘, wenn kleine Kinder zum ersten Mal versuchen, am Fasten teilzunehmen, aber noch nicht den ganzen Tag durchhalten können (vgl. Kamçılı-Yıldız et al. 2015, 20). Dieser Tradition kann im Sinne eines Initiationsritus eine identifikatorisch-transformative und soziale Rolle zugeschrieben werden, die die religiöse Identität der Kinder stärkt bzw. neu konstituiert und auch als Zeichen der Aufnahme in die Gemeinschaft der muslimischen Erwachsenen – ähnlich der Konfirmation oder der Firmung im Christentum – gewertet werden kann (vgl. Wulf und Zirfas 2004). Das teilweise Mitfasten ist damit auch aus Sicht muslimischer Kinder oftmals ein erstrebenswertes Zeichen, zur Gemeinschaft der Erwachsenen dazuzugehören.

Nach Vollendung des 14. Lebensjahres sollen sich Jugendliche dann eigenverantwortlich für oder gegen das Fasten entscheiden. Im Sinne der religiösen Selbstbestimmung steht es dem Individuum frei, Entscheidungen zu treffen, die von seinem sozialen Umfeld – Eltern, Klassenkamerad:innen, Lehrkräfte etc. – anerkannt werden müssen. Ob Jugendliche grundsätzlich nicht fasten, durchfasten oder wegen schulischer Aufgaben und Aktivitäten, wie einem Sportfest oder Klausuren, das Fasten an bestimmten Tagen unterbrechen, steht allein in ihrer Verantwortung.

Folgt man der Studie *Muslimisches Leben in Deutschland 2020*, halten sich in Deutschland etwa 75,8 % der befragten muslimischen Personen ganz bzw. teilweise an die Fastenvorschriften (vgl. Pfündel et al. 2021, 91). Der Anteil von täglich betenden Personen hingegen macht mit 38,6 % etwa die Hälfte aus (vgl. Pfündel et al. 2021, 87). Über die Gründe lässt sich nur begrenzt empirisch urteilen, plausibel

erscheint jedoch, dass das Fasten durch das gemeinsame Fastenbrechen (arabisch *iftār*) am Abend einen starken sozialen Charakter hat und gerade in der Minderheiten- und Migrationssituation in besonderer Weise identitätsstiftend ist und zur Vergemeinschaftung beiträgt: Empirische Untersuchungen belegen, „dass religiöse Zugehörigkeiten in Wechselwirkung mit ethnischen und/oder nationalen Zugehörigkeiten eine wichtige Ressource für notwendige Prozesse der Identitätsbildung im Kontext der Migration darstellen“ (Lauser und Weißköppl 2008, 10). Von Bedeutung ist sicherlich auch der zunehmende Event-Charakter des Ramadans in Deutschland.¹ Abschließend sei ein weiteres Beispiel für die insgesamt positiven Entwicklungen auf dem Feld angefügt: die immer stärkere Etablierung einer ‚Iftar-Tradition‘ im Fastenmonat Ramadan. Wurde das Fastenbrechen vor einigen Jahren noch stärker im familiären Kontext begangen, wird es immer mehr auch von der andersgläubigen Mehrheitsgesellschaft zelebriert: Es laden nicht nur Muslim:innen christliche, jüdische oder nichtreligiöse Gäste oder politische Würdenträger zum Fastenbrechen in Moscheen ein, sondern auch Personen des öffentlichen Lebens sind Gastgeber:innen solcher Veranstaltungen. So findet eine Verschiebung des Austragungsortes von Moscheeräumlichkeiten hin zu öffentlichen Räumen wie Rathäusern, Staatskanzleien oder Stadtzentren statt, sodass sich hier eine für Deutschland neue interreligiöse Praxis etabliert hat.² Die Glückwünsche zum Ramadan reichen von der Deutschen Bischofskonferenz (2025) bis zum Bundespräsidenten (Bundespräsidialamt 2024). Auch in Schulen, in denen der islamische Religionsunterricht zum Regelangebot gehört, laden muslimische Schüler:innen ihre andersgläubigen Lehrkräfte und Mitschüler:innen ein, diesen besonderen Abend mit ihnen zu begehen.³ Was sich an den genannten Beispielen als gesamtgesellschaftliche Tendenz zeigt, nämlich eine Sensibilisierung und Öffnung gegenüber muslimischen Traditionen in zentralen Räumen des gesellschaftlichen und öffentlichen Lebens, ist jedoch nur die halbe Wahrheit und um eine gegensätzliche Tendenz zu erweitern: eine zunehmende Islam- und Muslimfeindlichkeit in der Gesellschaft, die es vielen Muslim:innen „schwer macht, ihre religiöse Praxis frei von Ängsten auszuleben“ (Menze 2025).

1 Vgl. exemplarisch das auf <https://fest-ramazan.de/> (8. März 2025) beworbene „Ramazan Festival“ in Kerpen.

2 Vgl. exemplarisch den NW-Bericht über das Fest des Fastenbrechens im Paderborner Rathaus von Berbüsse (2023).

3 So etwa an der James-Krüss-Grundschule in Köln-Ostheim (vgl. Barth-Modreker 2024) und der Green Gesamtschule in Duisburg (vgl. Redaktion Green Gesamtschule, o. V. 2024).

Ramadan im Kontext Schule

Konkrete Zahlen, wie hoch der Anteil der im Ramadan fastenden Schüler:innen in den verschiedenen Schulformen ist, liegen derzeit nicht vor. Berichte über Erfahrungen mit dem Fasten im Ramadan an Schulen schildern dieses als problembelastet und sind eher polarisierend. Als der Ramadan, etwa in den Jahren 2015–2019, in die sehr langen Sommertage fiel, berichteten Lehrkräfte von übermüdeten, unkonzentrierten, auch kollabierenden Schülerinnen und Schülern (vgl. Klein 2019). Während des Ramadans könne auf dem Schulhof nicht offen getrunken werden (vgl. Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung 2021, 33). Einige Politiker:innen sprachen gar von einer „konfrontativen Religionsausübung“ (Bachner 2022). Der Kinderschutzbund (DKSB) und der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ) haben eine Handreichung herausgegeben, die auf mögliche Folgen des Fastens für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen hinweist (Bach 2019). Die hessische Justizministerin Eva Kühne-Hörmann (CDU) ging 2019 sogar so weit, per Gesetz verbieten zu lassen, dass Eltern ihre schulpflichtigen Kinder zum Fasten verpflichten. Nach Worten der damaligen Ministerin sollten „sich Eltern, die ihre Kinder in einer religiös fundamentalistischen Art und Weise erziehen, künftig strafrechtlich – und damit vor Gericht – verantworten müssen“ (dpa/Zeit Online 2019). Hier werden rassifizierende Zuschreibungen erkennbar, die auf stereotypen Bildern des Islams als Verbotsreligion aufbauen, die nicht mit der ‚christlich- deutschen Kultur‘ vereinbar sei. Eine Untersuchung zur Frage, wie sich die Intensität des Ramadans auf die Bildungsergebnisse auswirkt, belegt hingegen auf der Grundlage der TIMSS-Testergebnisse und PISA für Länder mit hohem muslimischen Anteil, dass die durchschnittlichen Leistungen von Achtklässlern sich signifikant erhöhten. Erklärt werden die Ergebnisse mit der Förderung von Sozialkapital und einer sozialen Identität im Ramadan: So wird u. a. argumentiert, dass beispielsweise intensive religiöse Praktiken die nichtkognitiven Fähigkeiten beeinflussen, die wichtige Determinanten von Bildungsergebnissen sind. Die Einhaltung des Ramadan erfordere auch Fähigkeiten wie Selbstdisziplin, Impulskontrolle, Geduld und Durchhaltevermögen oder Ausdauer, die die Ausbildung von nichtkognitiven Fähigkeiten fördern und dadurch die schulischen Leistungen steigern. Zum anderen wird argumentiert, dass die Teilnahme an religiösen Veranstaltungen grundsätzlich soziale Netzwerke und soziales Kapital forme und die gemeinsame Erfahrung eines intensiven Ramadan die soziale Identität von Schüler:innengruppen in verschiedenen Schulen präge. Die Durchführung gemeinsamer Ramadan-Rituale stärkt nach Einschätzung der Forschenden möglicherweise das Gemeinschaftsgefühl und erhöht somit die schulischen Leistungen (vgl. Hornung et al. 2023). Eine andere Untersuchung unter Studierenden des Faches Wirtschaft in Amsterdam kommt zu dem Ergebnis, dass die Leistungen

während des Ramadans absinken (vgl. Oosterbeek und van der Klaauw 2013). Allerdings untersucht diese Studie nur den Effekt im Ramadan und nicht langfristige Auswirkungen.

Da aufgrund der föderalen Struktur Bildungsangelegenheiten unter die Länderhoheit fallen, gibt es zum Umgang mit dem Ramadan im Kontext Schule keine einheitlichen Vorgaben. Der deutsche Schulkalender richtet sich nach christlichen Feiertagen. Das bedeutet, dass organisatorische Entscheidungen der Schulbehörden – oft in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz – zu Lehrplänen, Prüfungsterminen und Ferientagen etablierten Strukturen folgen, die als selbstverständlich gelten. Einzelne Bundesländer berücksichtigen zwar gerade bei der Festlegung der zentralen Abschlussprüfungen auch die Feiertage religiöser Minderheiten, was nicht bedeutet, dass es zu Ausnahmesituationen kommen kann, wenn Abiturprüfungen z. B. aufgrund technischer Probleme kurzfristig verschoben werden müssen (vgl. Lieb 2023). In der von der Deutschen Islam Konferenz 2009 verabschiedeten Handreichung *Religiös begründete schulpraktische Fragen. Handreichung für Schule und Elternhaus* wird im Hinblick auf die rechtliche Dimension und die schulische Verantwortung darauf hingewiesen,

dass es rechtlich den Schülerinnen und Schülern als Ausdruck ihrer Religionsausübungsfreiheit aus Art. 4 GG unbenommen [ist], auch in der Schule zu fasten und auf Nahrung und Getränke zu verzichten. Gleichwohl haben Schülerinnen und Schüler auch im Ramadan die Pflicht, daran mitzuarbeiten, dass die Aufgaben der Schule erfüllt und die Bildungsziele erreicht werden können. (Deutsche Islam Konferenz 2009, 9–10)

Manche Schulleitungen versuchen das Fasten entgegen der grundgesetzlich geschützten Religionsfreiheit zu verhindern und kündigen in Anschreiben an muslimische Eltern an, fastende Schüler:innen von Schulausflügen, vom Sport- und Schwimmunterricht, von Pausenzeiten auf dem freien Gelände auszuschließen. Solche unpädagogischen Maßnahmen kommen einem Fastenverbot gleich, sind rechtswidrig und stellen einen unzulässigen Eingriff in die Religionsfreiheit der Schüler:innen dar.⁴

Anders verhält es sich mit dem Fest am Ende des Ramadan, bekannt in der hiesigen Gesellschaft auch als das sogenannte Zuckerfest⁵, das in den einzelnen

4 Ein solches Schreiben einer Schulleitung liegt der Verfasserin vor. Von einem Anschreiben mit der identischen Auflistung berichtet auch die auf Instagram aktive Lehrerin @frau_waibel, vgl. <https://www.instagram.com/p/DHWOBkUIJWL/>.

5 Das Fest, das am Ende des Ramadans gefeiert wird, heißt mit dem arabischen Begriff *ʿĪd al-Fiṭr*, übersetzt „Fest des Fastenbrechens“. Der Brauch, das Fest als „Zuckerfest“ zu bezeichnen, geht auf die türkische Bezeichnung „Şeker Bayramı“ zurück, dessen genaue Herkunft historisch nicht genau geklärt werden kann. Auch wenn der Begriff in der letzten Ära des Osmanischen Reiches

Bundesländern klarer geregelt ist, da es unter die grundsätzliche Regelung religiöser Feiertage auch anderer religiöser Minderheiten fällt:

- Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern haben keine gesetzliche Regelung, sodass Schulen selbst entscheiden, ob sie ihre Schüler:innen zu ihren religiösen Feiertagen beurlauben oder nicht.
- In Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Baden-Württemberg, Bayern und Hessen können die muslimischen Schüler:innen auf Antrag der Eltern an den ersten Festtagen beurlaubt werden. In manchen Bundesländern reicht ein frühzeitiges Informieren der Schule durch die Eltern.
- Berlin, Hamburg und Bremen haben die islamischen Feiertage den christlichen gleichgestellt, sodass muslimische Schüler:innen am ersten Tag des jeweiligen Festes unterrichtsfrei haben (vgl. IslamiQ, o. V. 2023).

Juristischer Hintergrund

Rechtlich gilt, dass das Fasten im Ramadan dem grundrechtlich geschützten Recht auf Religionsfreiheit nach Artikel 4 GG unterliegt, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit aller Bürger:innen nach Vollendung des 14. Lebensjahres schützt. Zur Glaubensfreiheit zählt das Recht auf freie Religionsausübung, etwa durch Riten,

vereinzelt benutzt worden zu sein scheint, gewann er durch die republikanische Reformpolitik unter Mustafa Kemal Atatürk an Popularität und verdrängte die Begriffe „Ramazan Bayramı“ (Ramadanfest) und „Şükür Bayramı“ (Dankbarkeitsfest) (vgl. Akyol 2020). Die Sprachreform hatte das Ziel, in der jungen, säkularen Türkei den religiösen Charakter bewusst abzuschwächen. Diese Begrifflichkeit hat sich – besonders durch die türkischstämmige Migration – auch im deutschsprachigen Raum etabliert. Die Forcierung eines religiösen Festes durch staatlich geprägte Sprache kann als Akt der Definitionsmacht gelesen werden: Der religiöse Kern wird entpolitisiert, säkularisiert, und das spirituelle Fest zu einem kulturellen oder konsumorientierten Ereignis umgedeutet. In diesem Sinne ist die Bezeichnung Teil einer hegemonialen Politik, die religiöse Lebensentwürfe marginalisiert. Die Bezeichnung Zuckerfest wird selbst von dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus benutzt (siehe den entsprechenden Eintrag unter dem Reiter „Religiöse Feiertage muslimischer Schülerinnen und Schüler“ auf <https://www.km.bayern.de/termine/ferien-und-feiertage#religioese-feiertage>). Hessen hingegen spricht von „Fest des Fastenbrechens“ (Buchberger 2025). Mit Pierre Bourdieu könnte man an dieser Stelle von symbolischer Gewalt (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2014, 163) sprechen: wenn Minderheiten die Begriffe der Mehrheit übernehmen, die nicht ihrer eigenen religiösen Wahrnehmung entsprechen, und möglicherweise auch eine fremde Deutung ihrer eigenen Tradition darstellen. So lernen muslimische Kinder früh, dass die Mehrheitsgesellschaft das Fest nur als Zuckerfest kennt und nutzen diesen Begriff, um sich ihrem Gegenüber verständlich zu machen. Die Mehrheitsgesellschaft diktiert hegemonial Muslim:innen die Bezeichnung ihres Festes, ohne kritisch zu reflektieren, dass Weihnachten auch nicht ein Geschenkefest ist.

Gebete, Gottesdienste etc. Neben der positiven Religionsfreiheit garantiert das Grundrecht auch die negative Religionsfreiheit, nämlich nicht zu glauben oder kein Mitglied einer Religionsgemeinschaft zu sein bzw. auch nicht zur Teilnahme an religiöser Praxis gezwungen werden zu dürfen. Interessant in diesem Kontext sind noch Artikel 6 und Artikel 7. Nach Artikel 6 Abs. 2 Satz 1 GG haben Eltern die Erziehungspflicht, die neben der umfassenden Verantwortung für die Lebens- und Entwicklungsbedingungen des Kindes auch das Bestimmungsrecht hinsichtlich der Religion einschließt. Die Eltern haben also sowohl das Recht als auch die Pflicht, ihre Kinder so zu erziehen, wie sie es nach ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen für richtig halten. „Diese elterlichen Rechte und Pflichten haben auch im Schulbereich Geltung und sind dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG gleichgeordnet“ (Deutsche Islam Konferenz 2009, 2). Die Entscheidung darüber liegt bis zum 14. Lebensjahr, dem Eintritt in die Religionsmündigkeit, bei den Eltern. Ab diesem Alter dürfen Kinder selbst über ihre religiöse Praxis und ihre Religionszugehörigkeit entscheiden, was nicht ausschließt, dass sie in Absprache mit ihren Eltern auch in jüngeren Jahren von ihrer Religionsfreiheit Gebrauch machen, zumal Eltern nach Artikel 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches auch das gesundheitliche und seelische Wohlbefinden ihres Kindes berücksichtigen müssen.

Auch wenn Kinder ab dem 14. Lebensjahr religionsmündig sind, haben Eltern weiterhin das Recht, sich in Absprache mit ihren Kindern um deren religiöse Belange zu kümmern, auch wenn mit zunehmendem Alter das Selbstbestimmungsrecht des Kindes nach Artikel 4 immer stärker in den Vordergrund rückt.

Gleichberechtigt neben dem elterlichen Erziehungsrecht steht nach Artikel 7 der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Deutscher Bundestag 2017, 17). Der Staat organisiert nicht nur den Unterricht und seine Ziele, sondern formuliert auch eigene Erziehungsziele für die Schule.

Über die Vermittlung von Fachwissen hinaus umfasst der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates damit sowohl das Recht, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes umfassend zu fördern als auch das Recht und die Pflicht, Voraussetzungen für die gleichberechtigte Teilhabe von Minderheiten zu schaffen. (Deutsche Islam Konferenz 2009, 1)

Der staatliche Erziehungsauftrag hängt mit der Aufsichtspflicht der Schule und der Lehrkräfte zusammen, die ihnen anvertrauten Schüler:innen vor Schaden zu bewahren sowie zu verhindern, dass andere Personen durch sie einen Schaden er-

leiden. So sind Lehrkräfte etwa verpflichtet, bei befürchteten bzw. auftretenden ernsthaften gesundheitlichen Problemen von Schüler:innen einzugreifen.⁶

Analyse der ausgewählten Handreichungen

Bei meiner Analyse der ausgewählten Handreichungen orientiere ich mich an dem Begriff der Religionssensibilität, die im Sinne einer diversitätssensiblen Pädagogik das Ziel hat, „Menschen in ihren vielfältigen Lebenswelten, Selbst- und Weltentwürfen so zu fördern, dass sie ihre jeweiligen Ressourcen für ihre persönliche Unterstützung ihres sozialen Kontextes möglichst gut nutzen können“ (Guttenberger 2011, 32). In diesem Sinne geht es darum, „Religion als ein dynamisches Element solcher vielfältigen Lebensentwürfe wahrzunehmen und darauf hin zu befragen, wie sie eine lebensförderliche Wirkung entfalten kann“ (Guttenberger 2011, 32).

Gudrun Guttenberger versteht die Aufgabe einer religionssensiblen Schulkultur als Beitrag im Lern- und Lebensort Schule darin,

- „eine Verortung religiöser Bildung auch außerhalb des Religionsunterrichts im gesamten Schulleben vorzunehmen in einer Weise, die die weltanschauliche Neutralität der Schule sowie die Religionsfreiheit der Mitglieder der Schulgemeinschaft achtet,
- religiöse Bildung als Dimension auch in solchen Schulsituationen zu verankern, die von starker religiöser Pluralität bestimmt sind [...],
- religiöse Pluralität als Ressource wahrzunehmen und
- ein Setting für ein der sich transformierenden Religion angemessenes interreligiöses Lernen zu entwickeln“ (Guttenberger 2011, 49–50).

In Anlehnung an Guttenberger gehe ich in meiner Analyse der Frage nach, wie die einzelnen Handreichungen die Themen Ramadan und Fasten in der Schule behandeln, ob sie die Komplexität der Problemlage angemessen vermitteln und ob sie kompetent und differenzsensibel auf die Bedürfnisse muslimischer Kinder und Jugendlicher eingehen. Ergänzen möchte ich mit Blick auf Muslimfeindlichkeit eine weitere Analysekategorie: Welches Bild vom Islam, den Schüler:innen und vom Fasten wird durch die Darstellung in den Handreichungen erzeugt?

⁶ Vgl. exemplarisch § 57 der *Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften* (BASS) Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023).

Ufuq.de: The kids are alright

Das Kartenset *The kids are alright. Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus* (2018) richtet sich nach Angaben des Herausgebers ufuq.de an pädagogische Fachkräfte in Schule und Jugendarbeit. Es enthält 45 DIN-A5-Karten und eine Einführungsbroschüre zum Spannungsfeld Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus. 26 Karten sind schwierigen Situationen, Haltungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen gewidmet. Die Karten sind so aufgebaut, dass sie einerseits Hintergrundinformationen und andererseits pädagogische Möglichkeiten zum Umgang mit der Problematik anbieten. Darüber hinaus bilden 15 Karten ein Glossar, das zusätzlich wissenschaftlich, politisch und pädagogisch relevante Hinweise zu ausgewählten Fragen und Konflikten im genannten Themenfeld gibt. Zwei Servicekarten geben Hinweise auf Literatur und Organisationen, die Fachkräfte und Einrichtungen beraten und unterstützen.

Das beiliegende Faltblatt macht darauf aufmerksam, dass die allermeisten Konflikte im Alltag von Schule und Jugendarbeit auch dann nicht mit Religion zu tun haben, wenn muslimische Jugendliche sie religiös begründen. Vielmehr verbergen sich dahinter „Wünsche nach Anerkennung und Zugehörigkeit“ (ufuq.de 2018, [Faltblatt]). Daher empfiehlt der Herausgeber, die vertretene Position differenziert zu betrachten und zu prüfen, ob es sich um Protest, Provokation oder gar Propaganda handelt und sich ein „Thema hinter dem Thema“ (ufuq.de 2018, [Faltblatt]) versteckt. Ferner wird empfohlen, als Ursache des Konflikts nicht die Religion des Islam zu sehen, sondern den „Wunsch nach Zugehörigkeit und Partizipation sowie das legitime Ringen darum“ (ufuq.de 2018, [Faltblatt]). Damit nimmt die Arbeitshilfe eine differenzierte Perspektive auf muslimische Schüler:innen ein und berücksichtigt deren Ausgrenzungserfahrungen in Schule und Gesellschaft, wo muslimische Schüler:innen dem antimuslimischen Rassismus begegnen und Ablehnung von der Mehrheitsgesellschaft erfahren, die sie durch Zuschreibungen von außen als Muslim:innen homogenisiert. Der Herausgeber schlägt „für die pädagogische Arbeit eine offene und zugewandte Grundhaltung“ im Sinne einer „demokratische[n] Schulentwicklung“ vor, die „vorschnelle und/oder eigenmächtige Interventionen und Ansprachen“ (ufuq.de 2018, [Faltblatt]) vermeidet.

Die Karte zum Fasten trägt die Überschrift: „Fasten im Ramadan. Was tun, wenn im Ramadan schon Kinder fasten, Leistungsabfall zu befürchten ist oder Druck auf Nichtfastende ausgeübt wird?“ Bereits in der Überschrift spricht die Karte mehrere Probleme an. Die Rückseite der Karte enthält in der linken Spalte „Hintergrundinformationen“ und in der rechten „pädagogische Optionen“. In den Hintergrundinformationen wird weitestgehend auf theologische Bezüge verzichtet,



Abbildung 1: Vorderseite der Karte zum Thema Fasten (ufuq.de 2018, [Karte Nr. 1]).

vielmehr wird der Fokus auf die soziale Ebene gelegt, indem zu Beginn des Textes der Ramadan mit der Weihnachtszeit verglichen wird, sodass der nichtmuslimischen Leserschaft ein Vergleich mit einem religiösen Fest der hiesigen Gesellschaft ermöglicht wird. In Bezug auf Kinder und Jugendliche wird darauf hingewiesen, dass sie mit dem Fasten „eine wichtige Erfahrung“ machen und damit „zu den Großen gehören“ (ufuq.de 2018, [Karte Nr. 1]). Auch die damit verbundenen Probleme, wie das Fasten im Sommer bei Klausuren und Bundesjugendspielen oder die Abwertung nichtfastender muslimischer Schüler:innen, werden angesprochen. Als pädagogische Optionen benennt die Karte vier Möglichkeiten. Es wird empfohlen, „keine Kulturkämpfe“ zu führen und pragmatische Zugänge zu suchen, wie etwa „das Gespräch mit Eltern, der SV und ggf. einer Moschee im Umfeld“, mit den Jugendlichen Gespräche „zum Wert des Fastens und zu unterschiedlichen Praxen“ zu führen und „nicht das Fasten im Ramadan“ zu thematisieren, „sondern dass einige Jugendliche unter Druck“ (ufuq.de 2018 [Karte Nr. 1]) gesetzt werden.

Der Herausgeber macht damit deutlich, dass die Jugendlichen die genannten Probleme mit dem Ramadan als Unterscheidungsmerkmal betrachten, mit dem sie eine klare Trennlinie zwischen einem imaginären und konstruierten Kollektiv und einer ebenso imaginären und konstruierten Gruppe von ‚Anderen‘ ziehen. Die muslimischen Schüler:innen bewerten religiöse Praxis – insbesondere das Fasten –

und entwickeln dabei ein religiös fundiertes Othering: Sie ordnen alle muslimischen Mitschüler:innen ihrem Verständnis eines religiösen Kollektivs zu und nutzen abweichendes Verhalten, etwa das Nicht-Fasten, zur Abgrenzung und Hierarchisierung. In diesem intragruppalen Prozess greifen sie Muster auf, die sie selbst als ‚muslimisch markierte‘ Personen in der Mehrheitsgesellschaft erfahren, und fordern ihre Mitschüler:innen auf, sich diesen internalisierten Normen entsprechend zu verhalten (vgl. Lingen-Ali und Mecheril 2016, 19).

Trotz der knapp gehaltenen Informationen wird mit den Ausführungen das Anliegen des Herausgebers deutlich, muslimische Schüler:innen nicht als monolithische Einheit zu verstehen, sondern sie als gleichberechtigte Partner:innen in die Lösungsfindung einzubeziehen und ihnen mit Wertschätzung zu begegnen.

Klaus Spenlen: Sondieren, abwägen, handeln – Schule und Islam – wie sich 90 Alltagskonflikte lösen lassen

Die von dem Verband Bildung und Erziehung (VBE) herausgegebene Handreichung ist von dem Migrationsforscher Klaus Spenlen verfasst worden. Sie bietet Lösungen für 90 konkrete Alltagskonflikte im Kontext Islam und Schule an, die im Rahmen seiner Fortbildungen und Forschungsarbeiten an ihn herangetragen wurden (vgl. Beckmann 2019, 8). Die von Spenlen bearbeiteten Konflikte sind in 21 Kapiteln zusammengefasst, unter die mehrere Probleme im schulischen Feld mit muslimischen Schüler:innen subsumiert werden. Dabei ist eine große Bandbreite von gesellschaftlich bedingten Konflikten, „die als Einzelfälle von Schule zusammengetragen wurden“ (Spenlen 2019, 11). Zu Beginn des Buches unterscheidet Spenlen zwischen zwei Arten von Problemen: Konflikten, resultierend aus „der Schulpraxis, die auf Basisqualifikationen von Lehrkräften und Erfahrungen von Schulen beruhen, sowie ggf. dem Schulrecht, das in Einzelfällen pädagogische Maßnahmen begleiten kann“ (2019, 18). In seinem Einführungskapitel weist er auf das elterliche Erziehungsrecht nach Artikel 6 Abs. 2 Satz 1 GG als das natürliche Recht von Eltern hin, ihre Kinder nach ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen zu erziehen, und möchte dessen „Grenzen im Wohl des Kindes und im staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ (Spenlen 2019, 21) aufzeigen.

Spenlen bearbeitet den Ramadan als Konfliktfeld unter dem Kapitel „Was Muslime glauben“ auf etwa eineinhalb Seiten. Zu Beginn hebt er als Teil dieses Glaubens hervor, dass „vor dem Erreichen der Pubertät nicht von einem religiösen Gebot für Schüler*innen zum Fasten ausgegangen wird“ (Spenlen 2019, 71) und nimmt den koranischen Vers 2:183–185 als Beleg, dass Kinder vor Erreichen der Pubertät, also auch Grundschüler:innen, von der Pflicht ausgenommen sind.

Grundsätzlich ist aus islamtheologischer Perspektive der Aussage zuzustimmen, da sie in allen islamischen Rechtsschulen geteilt wird. Um seine Aussage zu stützen, ergänzt Spenlen (2019, 71): „Außerdem können Muslime als Ersatzleistung für ausgefallenes Fasten auch Geld spenden und Arme speisen.“ Hier wird nicht klar, auf wen Spenlen diese Aussage bezieht: Geht es um Kinder oder Erwachsene? Auf welcher Grundlage wird die Aussage getätigt? Ist es eine islamische Autorität bzw. eine islamische Quelle, die herangezogen wurde? Aus Sicht der islamischen Jurisprudenz ist die Aussage auch unvollständig, da diese Regel sich auf Personen bezieht, die alters- oder krankheitsbedingt nicht in der Lage sind, zu einem späteren Zeitpunkt nachzufasten.

Spenlen bewertet den zeitlichen Beginn des Fastens „mit dem Einbruch der Morgendämmerung“ (2019, 71) als konfliktträchtig, denn Unterricht könne im Sinne des Koran als „schwere Arbeit“ (2019, 71) der Schüler:innen angesehen werden, die vom Fasten befreit. Ergänzend im Anschluss daran argumentiert Spenlen (2019, 71): „Zudem können sie das Fasten unterbrechen oder durch ein zusätzliches Almosen ersetzen.“ So wie in der Handreichung durchgehend wird auch an dieser Stelle nicht klar, auf welche theologischen Quellen sich Spenlen beruft, wenn von Unterbrechung oder Befreiung oder gar Ersatz durch Almosen die Rede ist. Auch erklärt er nicht, von welcher muslimischen Schüler:innengruppe er spricht. Sind es Schüler:innen in der Grundschule, Sekundarstufe I oder gar Oberstufe? Es liegt auf der Hand, dass altersbedingt und je nach gesundheitlichem Zustand die körperlichen Möglichkeiten unterschiedlich sind. Unberücksichtigt bleibt auch die Tatsache, dass zumindest in unseren Breitengraden durch die jährliche Verschiebung um zehn bis elf Tage die Länge der Ramadantage variiert. Während das Fasten an sehr langen und heißen Sommertagen auch bei körperlich wenig arbeitenden Erwachsenen zu gesundheitlichen Problemen führen kann, fällt an den kurzen Tagen der Wintermonate der Beginn des Fastens gegen 6.30 Uhr mit dem Ende eines gewöhnlichen Frühstücks zusammen und das Fastenende nach 16.00 Uhr gleicht einer Mahlzeit am späten Nachmittag. Eine solche zeitliche Differenzierung wäre an dieser Stelle wünschenswert gewesen, um die Leserschaft für die vielfältige Gestalt der Fastenpraxis zu sensibilisieren und der Skepsis entgegenzuwirken.

Spenlen nennt ferner das Nichttrinken als Problem im Sportunterricht und das abendliche Fastenbrechen mit möglichen Auswirkungen auf das Lernverhalten und den Lernfortschritt (vgl. Spenlen 2019, 72). Als Lösung empfiehlt er, im Vorfeld mit Eltern und Schüler:innen die Probleme anzusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. „Sollten solche abgestimmten Lösungen nicht realisierbar sein, gilt der Vorrang des Unterrichts- und Erziehungsauftrags der Schule, da islamische Quellen eben Dispense vorsehen“ (Spenlen 2019, 72). An dieser Stelle macht Spenlen zwar deutlich, dass er eine pragmatische Problemlösung mit Eltern und Schüler:innen bevorzugt, jedoch ist nicht klar, was mit „solche[n] abge-

stimmten Lösungen“ gemeint ist. An dieser Stelle wäre es hilfreich gewesen, konkrete Beispiele zu erbringen, die unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen, die im Rahmen von Artikel 4, 6 und 7 GG umsetzbar sind.

Die Ausführungen von Spenlen lassen erkennen, dass er sich auf eineinhalb Seiten nur auf normative Fragen des Verzichts auf Essen und Trinken konzentriert und die gerade in der Migrations- und Minderheitensituation ausschlaggebende soziale Dimension außer Acht lässt. Zudem gibt er die Inhalte stark verkürzt und den Sachverhalt teilweise theologisch verkürzend und undifferenziert wieder, so dass seine Einschätzungen der Thematik nicht gerecht werden und die wenig kundigen Lehrkräfte kaum unterstützen können. Es wird ein bestimmtes Wissen über den Islam erzeugt, das der Vielfalt der islamischen Theologie und der in Deutschland lebenden Muslim:innen nicht gerecht wird, ebenso wenig den vielschichtigen und mehrdimensionalen Selbstbildern der Muslim:innen, die hier auf ein bipolares Referenzsystem reduziert werden (vgl. Foroutan 2020). Dieses verkennt die alltäglichen Aushandlungsprozesse, in denen sich muslimische Jugendliche befinden. Ihre Lebensrealitäten sind von hybriden Identitäten geprägt, in denen religiöse Praktiken, gesellschaftliche Zugehörigkeit und individuelle Lebensentwürfe miteinander verwoben sind.

Andere Dimensionen des Fastens, insbesondere die spirituelle und soziale, bleiben in Spenlens Ausführungen unberücksichtigt. Die Reduktion der Religion und religiösen Praxis auf normative Aspekte verstellt die Möglichkeit, aus religionssoziologischer Sicht auch die Lebenswelt und die religiöse Identität der muslimischen Schüler:innen gerade in ihrer Minderheitensituation zu betrachten und ihnen gegenüber eine würdige Grundhaltung einzunehmen.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen

Die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) im Jahre 2010 herausgegebene Handreichung *Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen* hat eine Länge von 23 Seiten. Sie gliedert sich in folgende vier Kapitel:

- I. Islam und Muslime in Berlin
- II. Antworten und Lösungswege zu religiös erscheinenden Konflikten
- III. Gewalttätigkeit und politische Ideologien
- IV. Kontakt mit den Eltern

In dem Kapitel I werden unter der Überschrift „Muslime in Berlin“ (SenBWF 2010, 2) zunächst kurz die Geschichte der Migration von Muslim:innen nach Berlin nachgezeichnet und die vielfältigen muslimischen Herkunftskulturen gewürdigt. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die gegenseitige Wahrnehmung von Gesellschaft und muslimischen Minderheiten „nach wie vor bestimmt [ist] von Stereotypen, von wenig Austausch und Wissen über die religiöse Praxis und Glaubensinhalte der jeweils ‚Anderen‘“. „Die Rahmenbedingungen für die Vermittlung solchen Wissens in der Schule, in Institutionen der politischen Bildung und durch Migrantenorganisationen zu schaffen, ist daher eine der wesentlichen integrationspolitischen Herausforderungen“ (SenBWF 2010, 2).

Unter der Überschrift „Der Ramadan: Fasten trotz Matheklausur?“ (SenBWF 2010, 8) wird die Problematik auf einer knappen Doppelseite im II. Kapitel „Antworten und Lösungswege zu religiös erscheinenden Konflikten“ (SenBWF 2010, 6–18) behandelt. Die Überschrift macht bereits deutlich, dass es einen Widerspruch zwischen den schulischen Anforderungen und der Religionsausübung gibt. Der Abschnitt ist so aufgebaut, dass zunächst die theologischen Hintergründe des Ramadans erläutert werden. Neben einer kurzen theologischen Einordnung wird auch Bezug auf die soziale Dimension und auf jüngere Kinder genommen, die sich am Verhalten der Erwachsenen orientieren und mitfasten.

Gewürdigt wird im Text auch die spirituelle Dimension des Fastens: „So steht der Ramadān für Selbstbeherrschung, innere Einkehr sowie Reinigung von Körper und Geist“ (SenBWF 2010, 9). Besonders hervorgehoben und mit ausführlicheren Informationen versehen wird der Aspekt, der das Fasten von Kindern betrifft. Der Text unterscheidet zwischen den verschiedenen Motiven der Kinder und der Eltern und geht darauf ein, warum manche Minderjährige trotz der nicht vorliegenden Verpflichtung das Fastengebot befolgen. Im Text werden dann schulische Probleme angesprochen, z. B., dass fastende Schüler:innen einen Leistungsabbau in dieser Zeit verzeichneten und manche von ihnen sogar nichtfastende Mitschüler:innen für ihr Verhalten kritisierten.

Bei den Lösungsansätzen werden vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt, auch wenn zu lesen ist, dass „Minderjährige vom Fasten abzuhalten sind“ (SenBWF 2010, 8). Es wird empfohlen, die Absicht der Schüler:innen zu würdigen und dass sie eine abgeschwächte Form des Fastens ausüben, „beispielsweise nur bis zum Mittag oder ersatzweise ein[en] Tag am Wochenende“ (SenBWF 2010, 8). Auch wird auf die langen und warmen Ramadantage im Sommer verwiesen, die „körperlich besonders belastend“ (SenBWF 2010, 9) sein können. Gerade wenn Klausuren anstehen, so die Aussage der Verfasserschaft, „werden gläubige Muslime abwägen müssen, ob sie die rituelle Regelbefolgung oder ihre schulischen Leistungen höher gewichten wollen. Religiös begründen ließe sich ein Aussetzen des Fastens in Prüfungszeiten durchaus – denn das Fasten darf den Gläubigen nicht schaden“ (SenBWF 2010, 9).

Die Handreichung nimmt das Anliegen und das Selbstbestimmungsrecht der Schüler:innen ernst:

Weniger hilfreich wäre der Versuch, das Fasten zu verbieten – etwa mit der Begründung, dass der Islam die Menschen ‚zum Hungern‘ zwingt. Solche negativen Stereotypisierungen führen eher zu Abwehrhaltung und Trotzreaktionen und zumindest die religiösen Schüler und Schülerinnen und ihre Eltern würden die Schule als einen Ort wahrnehmen, an dem sie mit ihren religiösen Bedürfnissen nicht anerkannt werden. Ziel sollte es vielmehr sein, den Jugendlichen eine auf fundierter Information beruhende Selbstbestimmung zu ermöglichen. (SenBWF 2010, 9)

Die Handreichung empfiehlt, bei der Lösungsfindung islamische Organisationen, aber auch die Schüler:innen selbst einzubeziehen und „damit auch Respekt gegenüber ihren Bedürfnissen zum Ausdruck zu bringen“ (SenBWF 2010, 9).

Zusammenfassend kann zu dieser Handreichung hervorgehoben werden, dass – bis auf die oben zitierte Stelle – das Fasten mit einem positiven Grundtenor multiperspektivisch behandelt wird, sodass ihr der Spagat gelingt, Bedürfnisse von Eltern/Kindern und Lehrkräften ernst zu nehmen und vielfältige Lösungsansätze anzubieten, die über Ad-hoc-Reaktionen hinausgehen und langfristig angelegt sind. Die in diesem Abschnitt skizzierten Differenzierungen und Zusammenhänge sind durchaus geeignet, diversitätsbewusst und präventiv pädagogische Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, die den Bedürfnissen aller Beteiligten im Raum Schule gerecht werden.

Fazit und Ausblick

Die exemplarisch betrachteten Handreichungen zum Thema Fasten im Ramadan verdeutlichen, dass die Diversität der muslimischen Praxis und ihre Bedeutung für den Schulalltag erkannt werden. Darin wird auch die Bandbreite der verschiedenen Zugänge deutlich: Die von Klaus Spellen verfasste und vom VBE herausgegebene Handreichung pauschalisiert und nimmt Schubladisierungen vor, die anschlussfähig sind an rassistisches Denken. In dieser Form wird sie auch den theologischen Hintergründen nicht gerecht. Dieser Spagat gelingt eher der Veröffentlichung des Berliner Senats, während ufuq.de weitestgehend auf theologische Inhalte verzichtet. Um mit den Schüler:innen bzw. mit den Eltern entsprechende Absprachen treffen zu können, wäre hier zumindest eine sachgemäße Darstellung wünschenswert. Gelungene konkrete Lösungsansätze bietet die Handreichung des Berliner Senats.

Bei der Betrachtung der Schüler:innenschaft wird ebenso eine große Bandbreite deutlich: Die Handreichung von ufuq.de nimmt am meisten die Heteroge-

nität der muslimischen Schüler:innen auf und würdigt am stärksten ihre Bedürfnisse etwa nach Anerkennung, Zugehörigkeit oder Selbstwirksamkeit, womit sie an dieser Stelle mit dem Fasten für Alltagsrassismus sensibilisiert. Gerade in der Handreichung des VBE sind die subjektiven Bedürfnisse und deren Würdigung noch sehr rudimentär berücksichtigt, vielmehr werden muslimische Schüler:innen als eine Gruppe ‚der Muslime‘ dargestellt, und diese Konstruktion bietet Anknüpfungspunkte an Rassismus, weil hier wieder eine homogene Fremdgruppe konstruiert wird, deren Konstruktion die Autor:innen der Broschüre eigentlich vermeiden wollen. Diese monolithische Wahrnehmung verhindert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den individuellen und hybriden Formen der Religiosität als Teil des Identitätsbildungsprozesses.

Die Handreichungen zeigen eine Defizitorientierung, während die positiven Aspekte ausgeblendet werden. Auch findet – außer bei ufuq.de – keine Reflexion darüber statt, wie man damit umgeht, wenn etwa nicht-muslimische Schüler:innen die Ramadanpraxis abwerten mit Aussagen wie ‚Voll die krasse Religion, nicht gut!‘. Sie machen deutlich, dass die Konflikte mit dem Fasten während der Schulzeit auf die religiös-kulturelle Herkunft der muslimischen Schüler:innen zurückgeführt werden und andere Differenzkategorien sowie eine Kontextualisierung im gesellschaftlichen Rahmen und in hier bestehenden Machtverhältnisse unberücksichtigt bleiben. [Ufuq.de](http://ufuq.de) ist dabei die Ausnahme und repräsentiert somit zugleich den Aufholbedarf an solchen Publikationen, die homogenisierende Zuschreibungen kritisch reflektieren und das identitätsbezogene Selbstverständnis der muslimischen Schüler:innen einbeziehen – sofern Schulen die religiöse Vielfalt ihrer muslimischen Schüler:innen nicht als Sonderbehandlung gegenüber der konstruierten Normgruppe verstehen, sondern im Sinne der Individualität aller berücksichtigen möchten.

Eine religionssensible Schulkultur erfordert pädagogisch kompetente Lehrkräfte, die in der Lage und gewillt sind, die Schwierigkeiten, die sich aus der unterschiedlichen religiösen und kulturellen Lebenswelt der ihnen anvertrauten Heranwachsenden ergeben können, im Sinne einer Kultur der Gleichberechtigung auf demokratische Art und Weise zu lösen. Wenn Schule das Ziel verfolgt, Schüler:innen zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft zu befähigen, brauchen Lehrkräfte neben ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer auch ein gewisses Maß an pädagogischem Einfühlungsvermögen, um die Lebenswelten der jungen Menschen verstehen und berücksichtigen zu können und sie in den Bildungsprozess zu integrieren sowie eine Kompetenz der Selbstreflexion eigener internalisierter Stereotype erkennen zu können, die rassistischen Strukturen fördern. Auch wenn die Schulbehörden die Rahmenbedingungen nicht genauer definiert haben, sind Lehrkräfte nicht von der Verantwor-

tung entbunden, gesellschaftliche Diskurse um Muslim:innen und den Islam sowie schulische Strukturen zu reflektieren und sich kritisch dazu zu verhalten.

Inwieweit Schule die religiöse Praxis ihrer muslimischen Schüler:innen als einen Teil der Schulkultur betrachtet, wird als Kriterium mit darüber entscheiden, ob sie alle Schüler:innen – unabhängig von religiösen, kulturellen und anderen Unterschieden – als selbstverständlich zugehörig betrachten kann. Um die Diversitätskompetenzen der Lehrkräfte zu fördern, eignen sich folgende Reflexionsfragen zu ihren pädagogischen Haltungen. Sind sie bereit und in der Lage,

- „sich über die eigene Einstellung zur Diversität Klarheit [...] [zu] verschaffen anhand der Frage: Wie erlebe ich die Unterschiedlichkeit der Menschen im Alltag?;
- sich [zu] verdeutlichen, dass die Denk- und Sichtweisen, die das Menschen- und Gesellschaftsbild prägen, einem ständigen Wandel unterworfen sind; [...]
- die Einstellung zur Gleichheit und Differenz und die eigenen Normalitätsvorstellungen zu reflektieren;
- das eigene Rollenverständnis kritisch zu hinterfragen“? (Altuntas 2014, 118–119)

Ob sich eine Schule als Ort der Anerkennung der Vielfalt und einer religionssensiblen Schulkultur erweist, wird sich letztlich daran entscheiden, ob sie Entfaltungs- und Reflexionsräume etabliert hat, in denen ein Umgang mit religiöser Differenz gepflegt wird, der nicht auf starren und pauschalisierenden Konstruktionen ‚der/des Anderen‘, weder auf Harmonisierung noch auf Negation von Differenzen beruht. Diversitätssensible Handreichungen können auf diesem Weg ein Baustein sein, dieser Herausforderung würdigend im Sinne von Artikel 4 und 6 GG und angemessen im Sinne von Artikel 7 GG zu begegnen.

Literatur

- Akyol, Izzet. „Ramazan Bayramı mı, Şeker Bayramı mı? Neden uzlaşmıyoruz?“. *Serbestiyet*, 28. Mai 2020. https://serbestiyet.com/yazarlar/_trashed-2-34396/ (20. März 2025).
- Altuntas, Nurgül. „Jeder Mensch ist einzigartig! Leitlinien für ein Interkulturelles Lernen“. *Ankommen in einer Gesellschaft der Vielfalt. Eine Querschnittsaufgabe für Bildung, Kultur und Integration*. Hg. Herbert-Quandt-Stiftung und Bernadette Schwarz-Boenneke. Freiburg i. Br.: Herder, 2014. 116–127.
- Bach, Katja. *Ramadan-Fasten – eine Handreichung zum Umgang mit dem Fasten von Kindern und Jugendlichen*. Hg. Servicestelle Kinder- und Jugendschutzbund, online 3. Mai 2019. <https://www.servicestelle-jugendschutz.de/tag/ramadan/> (8. März 2025). Die Handreichung ist auf der Homepage der DKSB nicht mehr abrufbar.

- Bachner, Frank. „Neuköllner Projekt ‚in vielfacher Hinsicht problematisch‘. Wissenschaftler kritisieren geplante Berliner Stelle für ‚konfrontative Religionsbekundung‘“. *Tagesspiegel*, 24. Januar 2022. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/wissenschaftler-kritisieren-geplante-berliner-stelle-fur-konfrontative-religionsbekundung-4778689.html> (8. März 2025).
- Bahners, Patrick. *Die Panikmacher. Die deutsche Angst vor dem Islam. Eine Streitschrift*. München: C. H. Beck, 2011.
- Barth-Modreker, Ursula. „Fastenbrechen in der Sporthalle“. *SCHUB. Das Online-Magazin für Schulen im Brennpunkt*, 29. April 2024. <https://www.schub-magazin.org/20-fastenbrechen-hartmann-nrw-2024/> (8. März 2025).
- Beckmann, Udo. „Vorwort“. *Sondieren, abwägen, handeln – Schule und Islam – wie sich 90 Alltagskonflikte lösen lassen*. Dortmund: Verband Bildung und Erziehung (VBE), 2019. 8–9.
- Berbüsse, Birger. „Höchste Form der Anerkennung: Erstmals islamisches Fastenbrechen im Paderborner Rathaus“. *Neue Westfälische*, 27. März 2023. https://www.nw.de/lokal/kreis_paderborn/paderborn/23509788_Hoehste-Form-der-Anerkennung-Erstmals-islamisches-Fastenbrechen-im-Paderborner-Rathaus.html (21. Juni 2023).
- Buchberger, Isabel. „Beurlaubung wegen religiöser Feste: Wann?“ <https://www.steb-wiesbaden.de/beurlaubung-wegen-festen-wann-muss-ich-diese-stellen-fuer-mein-kind/>. Online-Archiv des Stadtelternbeirats (StEB) der Landeshauptstadt Wiesbaden, 1. März 2025 (8. März 2025).
- Bundespräsidialamt Hg. *Grußbotschaft von Bundespräsident Steinmeier zum Fest des Fastenbrechens 2024*, 9. April 2024. https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2024/04/240409-Fastenbrechen.html?cms_submit=Suchen&cms_templateQueryString=fastenbrechen (9. März 2025).
- Deutsche Bischofskonferenz Hg. *Grußbotschaft zum Beginn des Fastenmonats Ramadan*. Pressemeldung Nr. 026, 28. Februar 2025. <https://www.dbk.de/presse/aktuelles/meldung/grussbotschaft-zum-beginn-des-fastenmonats-ramadan-1> (8. März 2025).
- Deutsche Islam Konferenz Hg. *Religiös begründete schulpraktische Fragen. Handreichung für Schule und Elternhaus*. Anlage aus: Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und des Gesprächskreises der Deutschen Islam Konferenz (DIK), Vorlage für die 4. Plenarsitzung der DIK, 25. Juni 2009, Berlin.
- Deutscher Bundestag. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Berlin 2017.
- dpa/Zeit Online. „Ramadan. Hessens Justizministerin will erzwungenes Kinderfasten bestrafen“. *Zeit Online*, 9. Mai 2019. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-05/ramadan-hessen-justizministerin-eva-kuehne-hoermann-kinder-fasten-verbot> (7. März 2025).
- Foroutan, Naika. „Muslimische Identitäten. Soziale Konstruktionen und Performanz vor dem Hintergrund antimuslimischer Einstellungen in Deutschland“. *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Hg. Stefan E. Hößl, Lobna Jamal und Frank Schellenberg. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2020. 21–53.
- Fuchs-Heinritz, Werner und Alexandra König. *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft, 2014.
- Guttenberger, Gudrun. „Religionssensible Schulkultur“. *Religionssensible Schulkultur*. Hg. Gudrun Guttenberger und Harald Schroeter-Wittke. Jena: IKS Garamond, 2011. 31–50.
- Hinrichs, Ulrike, Nizar Romdhane und Markus Tiedemann. *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012.
- Hornung, Erik, Guido Schwerdt und Maurizio Strazzeri. „Religious practice and student performance: Evidence from Ramadan fasting“. *Journal of Economic Behavior & Organization* 205 (2023):

- 100 – 119. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167268122003766?via%3Dihub> (8. März 2025).
- IslamiQ, o. V. „Können Eltern ihre Kinder zum Ramadan vom Unterricht freistellen?“ *IslamiQ*, 18. April 2023. <https://www.islamiq.de/2023/04/18/koennen-eltern-ihre-kinder-zum-ramadanfest-vom-unterricht-freistellen/> (25. Juni 2023).
- Kamcili-Yildiz, Naciye. „Religiöse Erziehung, Islam“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Religiose_Erziehung_Islam.100299. 2017 (8. März 2025).
- Kamçılı-Yıldız, Naciye, Katharina Kammeyer, Claudia Tombrink und Şenay Biricik. *Kinder feiern Ramadan. Ein interreligiöses Praxisbuch für den Kindergarten*. München: Don Bosco, 2015.
- Karakaşoğlu, Yasemin. „Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten“. *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hg. Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 289 – 304.
- Klein, Mechthild. „Ramadan in der Schule. Fasten bis zum Umfallen“. *Deutschlandfunk*, 6. Mai 2019. <https://www.deutschlandfunk.de/ramadan-in-der-schule-fasten-bis-zum-umfallen-100.html> (8. März 2025).
- Lauser, Andrea und Cordula Weißköppel Hg. *Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext*. Bielefeld: transcript, 2008.
- Lieb, Brigitte. „Abi-Prüfung zum Ende der Fastenzeit: Von der Klausur zum Zuckerfest“. *WDR*, 21. April 2023. <https://www1.wdr.de/nachrichten/westfalen-lippe/muslimischer-schueler-feiert-zuckerfest-und-schreibt-abipruefung-100.html> (8. März 2025).
- Lingen-Ali, Ulrike und Paul Mecheril. „Religion als soziale Deutungspraxis“. *ÖRF* 24.2 (2016): 17 – 24.
- Menze, Merlin. „Fastenmonat Ramadan. ‚Für viele ist es schwer geworden, ihre religiöse Praxis frei von Ängsten auszuleben‘“ [Interview]. *Der Spiegel*, 28. Februar 2025. <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/ramadan-auswirkungen-von-asyldebatte-und-bundestagswahl-auf-den-fastenmonat-a-890f5518-dfa9-4307-a01f-d1897acd2ff1> (7. März 2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Hg. *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften Nordrhein-Westfalen (BASS)*. Stand: 17. März 2023. <https://bass.schul-welt.de/> (23. Juni 2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Hg. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, Schuljahr 2021/22*. Düsseldorf 2024.
- Oosterbeek, Hessel und Bas van der Klaauw. „Ramadan, fasting and educational outcomes“. *Economics of Education Review* 34 (2013): 219 – 226.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks und Kerstin Tanis. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Hg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Nürnberg 2021.
- Redaktion Green Gesamtschule, o. V. „Interkulturelles Fastenbrechen an der Green Gesamtschule.“ <https://www.green-gesamtschule.de/2024/04/10/interkulturelles-fastenbrechen-an-der-green-gesamtschule-2/>. Bericht auf Website der Green Gesamtschule Duisburg, 29. April 2024 (8. März 2025).
- Reidegeld, Ahmad A. *Handbuch Islam. Die Glaubens- und Rechtslehre der Muslime*, Kandern im Schwarzwald: Spohr, 2005.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin Hg. *Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen*. 2., erw. Aufl. Berlin 2010.

Spenlen, Klaus. *Sondieren, abwägen, handeln – Schule und Islam – wie sich 90 Alltagskonflikte lösen lassen*. Dortmund: Verband Bildung und Erziehung (VBE), 2019.

Ufuq.de Hg. *The Kids Are Alright. Vorschläge für den pädagogischen Umgang mit Positionen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Kontext von Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus*. Berlin 2018.

Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit. *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Hg. Bundesministerium des Innern und für Heimat. Berlin 2023.

Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung Hg. *Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln. Vorabversion vorgelegt für das Bezirksamt Neukölln*. Berlin 2021.

Wulf, Christoph und Jörg Zirfas. „Bildung im Ritual: Perspektiven performativer Transritualität“. *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Hg. Christoph Wulf, Birgit Althans, Kathrin Audehm, Constanze Bausch, Benjamin Jörissen, Michael Göhlich et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 359 – 382.

Naciye Kamcili-Yildiz und Andreas Kubik

„Interreligiöse“ Weihnachtsfeiern: machtkritisch gegengelesen

Einleitung

Die Institution Schule wird in Deutschland sichtlich immer pluraler, was insbesondere die kulturellen und religiösen Hintergründe von Schüler:innen und Lehrer:innen betrifft. Waren diese noch vor sechzig Jahren fast durchgehend Angehörige des Christentums, zeigt Schule heute *realiter* eine bislang nie gekannte Vielfalt. Diese Entwicklung ist Ausdruck dessen, was Aladin El-Mafaalani als Normalisierung von Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft beschreibt: Vielfalt ist heute nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall. In vielen Schulen prägt sie den Alltag längst – sichtbar in Klassenräumen, Lehrerzimmern und Elternabenden. Dennoch bleibt sie in konzeptionellen Strukturen, Curricula und Leitbildern vielfach unterbelichtet (vgl. El-Mafaalani 2025, 78–81). Die (historische) Prägung der Gesellschaft durch die christliche Tradition zeigt sich gerade in puncto Feste und Feiern. Die gesetzlichen Feiertage in Deutschland sind bis auf wenige säkulare Anlässe – wie etwa der Tag der Deutschen Einheit am dritten Oktober oder der Tag der Arbeit am ersten Mai – maßgeblich durch Feste und Feiern der römisch-katholischen bzw. der evangelischen Kirchen bestimmt. Selbst wenn christliche Schüler:innen in manchen Schulen eine Minderheit darstellen, wird das Schuljahr weitestgehend entlang christlicher Feste gestaltet, wobei diese dann oft in erster Linie als kulturelle Feiern interpretiert und ihre religiösen Inhalte vernachlässigt werden. Auch wenn interreligiöse Festkalender, die von vielen Kommunen oder Institutionen herausgegeben werden, die Wände einiger Klassenräume schmücken, scheinen die Festtage selbst kaum Anlass zu gemeinsamen Feiern zu geben, zumal in den meisten Lehrkräftekollegien vergleichsweise wenig Wissen um religiöse Feste nicht-christlicher Traditionen und um Möglichkeiten, diese in Schulfeiern einzubringen, vorhanden zu sein scheint.

Feiern in der Schulgemeinschaft werden vor allem als identitätsstiftendes Ereignis und für ihre besondere Atmosphäre geschätzt. Jedoch:

In der Betonung von Gemeinsamkeiten gerät das Achten auf die Vielfalt religiöser Prägungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft schnell aus dem Fokus. In der konkreten Gestaltung von Feiern wird religiöse Pluralität deshalb häufig als Herausforderung oder gar als Störung der gewohnten Schuljahresgestaltung wahrgenommen. (Lehner-Hartmann et al. 2022, 86)

Dazu stellt sich die Frage, wie das Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft so gestärkt werden kann, dass Angehörige verschiedener religiöser Traditionen sich nicht mehr der Autorität der Mehrheitsreligion bzw. deren Transformation als „Schulreligion“ (Kubik 2024) untergeordnet fühlen, und dass das Gefühl überwunden wird, kein vollwertiges Mitglied der Schulgemeinschaft zu sein. Im Sinne der positiven Religionsfreiheit nach Artikel 4 des Grundgesetzes erscheint es sinnvoll, diesen Umstand religionssensibel aufzugreifen, sodass Angehörige der Schulgemeinschaft nicht nur *unabhängig* von ihrer Religion, sondern auch *mit* ihrer religiösen Identität sichtbar und akzeptiert werden. Neben dem Religionsunterricht ist hier auch an das Vorkommen von Religion im Schulleben im Sinne einer inklusiven und wertschätzenden Schulkultur zu denken: religiöse Feiern, Schulseelsorge, Kontakt der Schule zu religiösen Gemeinden und dergleichen.¹

Dieses grundsätzliche Erfordernis trifft auf eine gesellschaftliche Zeitstimmung, die mit dem Religiösen ihre Berührungängste hat, ohne sich dabei notwendig als im engeren Sinne säkular zu begreifen. Bestehende Vorurteile etwa werden nach unserer Wahrnehmung stets dann kleiner, wenn Vorhaben, Anliegen und Unternehmungen ‚interreligiös‘ durchgeführt werden. Diese Markierung scheint von vornherein die Gemüter etwas zu beruhigen: Die problematischen Anteile der Religionen scheinen abgedämpft, wenn man sich ‚interreligiös‘ auf den Weg macht (vgl. Gojny 2020, 128).

Allerdings kostet der Erfolg dieser Marke doch einen gewissen Preis, der nicht immer auf den ersten Blick sichtbar ausgemalt wird und dessen Zustandekommen ebenso nicht jederzeit deutlich wird. Um solche Folgekosten soll es in diesem Beitrag gehen, und zwar mit einem besonderen Augenmerk auf der relativ neuen Erscheinung von multireligiösen Feiern am Beispiel ‚interreligiöser‘ Weihnachtsfeiern. Zu diesem Zweck werden wir zunächst Probleme des Verhältnisses von gesellschaftlich üblicher und fachlich gebräuchlicher Terminologie zu multireligiösen Feiern erörtern und einige Hintergrundinformationen zum Grundverständnis christlicher und muslimisch-religiöser Feiern bzw. Gottesdienste² zur

1 Vgl. für die evangelische Theologie den Überblick bei Schröder (2021, 496–511).

2 Das von der Grundbedeutung her etwas irreführende Wort „Gottesdienst“ – es ist im Christentum gerade kein Dienst an Gott damit gemeint – bezeichnet die (zumeist) sonntägliche christliche Veranstaltung, die „Liturgie“ bzw. den „Kult“; vgl. die kurze semantische und theologiehistorische Erläuterung bei Meyer-Blanck (2020, 6–10, 135–183). Das Wort hat sich in Deutschland inzwischen auch für den Islam weitgehend eingebürgert. Der im Islam geläufige Terminus ist eigentlich *ibādat* und bezieht sich auf den rituellen Charakter einer Handlung. Es ist wichtig zu sehen, dass wir uns bei der gegenwärtigen Sprache weitgehend in einem vom Christentum vorstrukturierten semantischen Raum bewegen; die Einpassung der muslimischen Terminologie in diesen Raum gelingt mal besser und mal schlechter.

Verfügung stellen. Im Anschluss setzen wir uns mit Chancen und Grenzen multi-religiöser Feiern auseinander, vertiefen die Schwierigkeiten an einem Entwurf zu einer interreligiösen Weihnachtsfeier für die Grundschule und beenden unsere Ausführungen mit Schlussüberlegungen, die für eine Aufwertung der liturgischen Gastfreundschaft werben.

Zur Terminologie

Für die Wahrnehmung der religiösen Praxis in der Forschung ist folgender Umstand von größter Wichtigkeit. In den Schulen und in der Gesellschaft ist zumeist von ‚interreligiös‘ (gelegentlich auch von ‚multireligiös‘) die Rede, wenn nur irgendwie Menschen unterschiedlicher Religionen beteiligt sind, unabhängig davon, wie das jeweilige Konzept aus fachlicher Perspektive einzuschätzen ist. Demgegenüber hat die Fachterminologie der christlich-theologischen Wissenschaften einen differenzierten Sprachgebrauch entwickelt, der inzwischen in der Fachcommunity weitgehend Konsens ist, sich in der landläufigen Praxis aber nicht durchgesetzt hat. Häufig haben Akteur:innen in Schule und Gesellschaft das Selbstbewusstsein und den guten Glauben, ‚interreligiös‘ zu arbeiten, auch wenn nach der Terminologie der Wissenschaft keine Rede davon sein kann. Diese Differenz ist insbesondere für Menschen, die auf der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis arbeiten bzw. versuchen, Praxisreflexion und Handlungsorientierung anzubieten, zu beachten, wenn es nicht zu heillosen Verwirrung kommen soll.

An die wissenschaftliche Terminologie sei hier noch einmal – im direkten Bezug auf Feiern in Schulen – erinnert. Ausgehend von dem Bedürfnis, dass eine Schulgemeinschaft unterschiedliche religiöse Prägungen der Schüler:innen berücksichtigt, unterscheidet man in der Handreichungen der beiden großen Kirchen zwischen folgenden Feierformen:

a) Liturgische/spirituelle Gastfreundschaft

Das Konzept der liturgischen Gastfreundschaft versteht man als „eine Gottesdienst- bzw. Gebets- und Andachtsform, die den Ritualen und der Tradition einer einzelnen Religion oder auch Konfession folgt und in dem entsprechenden Gotteshaus bzw. dem ausgewählten Ort der Religion stattfindet“ (Erzbischof Köln 2023, 14). Dabei laden die Angehörigen dieser bestimmten religiösen Tradition andere zu ihrer Feier ein. Die Rollen sind klar verteilt: Die Angehörigen anderer Religionen sind Gäste und nehmen an der Feier teil, jedoch nicht als aktive Mitgestalter:innen. Auch wenn sie gebeten werden, sich mit einem kurzen Beitrag einzubringen, erfolgt dies im zuvor abgesteckten Rahmen. Unter solche Feiern fallen die genuin religiösen Veranstaltungen einer Religionsgemeinschaft (vgl. Erzbischof Köln 2023, 14). Im schulischen Kontext gehören etwa christliche (Schul-)Gottesdienste oder die

Teilnahme am islamischen Freitagsgebet in der Moschee dazu; sie dienen dem Zweck, die Traditionen der gastgebenden Religion kennenzulernen.

b) Multireligiöse Feier (auch unter Anwesenheit nicht konfessionell gebundener Schüler:innen)

Bei einer multireligiösen Feier bringen sich Personen unterschiedlicher Religionen ein, um Gebete und Beiträge aus ihren jeweiligen Traditionen vorzutragen. Im schulischen Kontext werden diese Beiträge im Vorfeld in der Regel von Religions- und Ethik-/Philosophielehrkräften, den Schüler:innen sowie gegebenenfalls schulexternen Vertreter:innen der Religionsgemeinschaften gemeinsam vorbereitet. Dabei sind klare Absprachen zu Inhalten, Formen, Ablauf und Durchführung der Feier zu treffen. Während solcher Feiern gestalten die Schüler:innen die Texte und Riten ihrer eigenen religiösen Tradition aktiv mit, während sie bei den Riten anderer Religionen als respektvolle Gäste teilnehmen. Auch Schüler:innen ohne religiöse Zugehörigkeit können mitwirken, ohne dass sie in eine bestimmte Tradition einbezogen werden (vgl. Lehner-Hartmann et al. 2022, 89–90).

c) Interreligiöse Feier im fachsprachlich präzisen Sinne

Bei interreligiösen Feiern wird der Fokus allein auf die verbindenden Elemente der verschiedenen Religionen gelegt. Dies wird durch gemeinsame Lesungen, Lieder, Gebete und Texte zum Ausdruck gebracht, an denen alle religionszugehörigen Anwesenden aktiv teilnehmen können. Auch wenn eine interreligiöse Feier auf den ersten Blick die Gemeinsamkeiten der teilnehmenden Religionen betont und in der Außendarstellung ein Bild von Gemeinschaft gezeichnet wird, besteht jedoch die Gefahr, dass zum einen die spezifischen Inhalte der einzelnen Religionen stark – und illegitim – verkürzt werden (müssen) und zum anderen mit dem gemeinsamen Sprechen von Gebeten eine Vereinnahmung des anderen einhergeht, insofern sich die Minderheiten- der Mehrheitenreligion anpasst.

Den interreligiösen Feiern kann deshalb aus gutem Grund Synkretismus, also eine Vermischung der jeweiligen religiösen Inhalte, vorgeworfen werden, weil im Gegensatz zu den multireligiösen Feiern das jeweilige religiöse Profil nicht mehr klar erkennbar ist. (Erzbistum Paderborn 2019, 19)

Auch wenn interreligiöse Feiern mit ihrem gemeinschaftsstiftenden Anliegen nahe an den Bedürfnissen der Schule als System liegen, werden sie sowohl von muslimischer Seite als auch von den beiden großen Kirchen in Deutschland abgelehnt, da die Rollen und Traditionen als überwiegend unauthentisch oder unstimmig wahrgenommen werden (vgl. Erzbistum Paderborn 2019, 20–23; Evangelische Landeskirche Baden et al. 2018, 12).

d) (Säkulare) Schulfeier mit religiösen Elementen

Bei dieser Feierform, die von der Schule und den mitwirkenden Lehrkräften verantwortet wird, feiert die Schulgemeinschaft aus einem bestimmten, nicht religiös grundierten Anlass gemeinsam. Einzelne Fächer leisten ihren Anteil und so potenziell auch die Religionskurse, die ihre Beiträge aus ihrer jeweiligen Glaubens-tradition heraus gestalten (vgl. Lehner-Hartmann et al. 2022, 89). Hier ist das Religiöse von vornherein nur ein Element unter vielen möglichen anderen.

Zum grundsätzlichen Gottesdienstverständnis in Christentum und Islam

Betrachtet man nun diese Feierformen aus der Perspektive des Islam und des Christentums, ist zunächst festzuhalten, dass eine Religionsgemeinschaft sich den Andersgläubigen am authentischsten in denjenigen religiösen Traditionen darstellt, die sich im religionspezifischen Gottesdienst zeigen. Das Gottesdienstverständnis im islamischen Kontext definiert sich mit dem Begriff der *‘ibādat*, was im engeren Sinne die Orthopraxie und damit die rituelle Dimension des islamischen Glaubens umfasst. Von allen gottesdienstlichen Handlungen steht das rituelle Pflichtgebet an erster Stelle (vgl. Ballnus 2016, 33). Beim Gemeinschaftsgebet in der Moschee, wie etwa beim Freitagsgebet, das von einem Vorbeter angeleitet wird, stehen die Gläubigen gemeinsam in absoluter Gleichheit vor Gott und vollziehen gleichzeitig die gleichen rituellen Handlungen. Daher tragen diese rituellen Gebete in besonderer Weise zur Vergemeinschaftung bei. Zweifelsohne ist das rituelle Pflichtgebet eine genuin islamische Form der Anbetung, das sich als Form für multireligiöse Kontexte nicht anbietet.

Daneben gibt es im Koran Begriffe, die sich auf verschiedene Formen des Gebetes im islamischen Kontext beziehen, so etwa das *Bittgebet* (*du‘ā*). *Du‘ā* ist im Koran die Anrufung Gottes. Anders als das rituelle Gebet ist das Bittgebet der nicht zeitlich gebundene Ruf zu Gott. Mit einem ehrlichen und von Herzen kommenden Ruf stellt sich der/die Betende auf Gott ein, hofft und vertraut darauf, dass Gott die vorgetragenen Bitten erhört. Insgesamt lässt sich festhalten, dass aus der islamischen Tradition heraus sowohl die liturgische Gastfreundschaft als auch multireligiöse Feiern und Feiern mit religiösen Elementen als mögliche Rahmen für schulische Feieranlässe begründet werden können.

Der christliche Gottesdienst in evangelischer Variante trägt auf der einen Seite hinsichtlich wichtiger Formmerkmale deutlich die Spuren seiner Herkunft aus dem jüdischen Synagogengottesdienst. Auf der anderen Seite hat er sich im Zuge

der Ausbildung der christlichen Lehre und Praxis zu einem eigenständigen Gebilde entwickelt.

Neben dem traditionellen Sonntagsgottesdienst haben sich eine Fülle an weiteren Formen gebildet: anlassbezogene Gottesdienste (zu Festen und persönlichen Feiern), Zielgruppengottesdienste sowie kleinere „Andachten“, die zu allen möglichen Anlässen gefeiert werden. Dogmatisch besteht zwischen all diesen Formen kein echter Unterschied. Sie haben alle den Zweck, die gnädige Zuwendung Gottes zu den Menschen zu feiern, Anliegen der Menschen in Bezug auf Gott aufzugreifen und darzustellen und dadurch die Lebensgewissheit der Gläubigen zu stärken. Im westlichen Christentum³ hat sich dabei folgende Drei- bzw. Vierteilung – mit vielen Variationen im Einzelnen – herausgebildet, die in den allermeisten Formen konstant ist: Der Gottesdienst beginnt (1) mit Glocken und/oder Musik; es erfolgt eine feierliche Begrüßung, zu Beginn werden biblische Sprüche rezitiert, Lobgebete (z. B. ein Psalm) gesprochen, Lieder gesungen. Es schließt sich ein Teil (2) an, in dem Lehrtexte verlesen werden und eine inhaltliche Auseinandersetzung stattfindet, meist in Form einer Predigt (es können aber auch andere Formen wie Anspiele an diese Stelle treten). Häufig antwortet die Gemeinde mit der Rezitation des Glaubensbekenntnisses oder einem geeigneten Lied. Je nach Gemeindefradition folgt nun (3) das Abendmahl bzw. die Eucharistie,⁴ wobei die Häufigkeit der Feier im evangelischen Bereich stark variiert; in Schulgottesdiensten o. Ä. wird das Abendmahl/die Eucharistie so gut wie nie gefeiert. Der Gottesdienst schließt (4) mit Verlautbarungen aus der Gemeinde, einer Geldsammlung, weiteren Liedern, Fürbitten und dem gemeinsamen Sprechen des „Vaterunsers“ sowie einem Segen: dieser Abschluss bereitet als „Sammlung und Sendung“ den Übergang in den Alltag vor. Zumeist erklingt zum Abschluss ein weiteres Musikstück (vgl. zum Ganzen Pemsel-Maier 2017, 235–239; für die historischen Zusammenhänge Rössler 1986, 363–372).

Wichtige Formmerkmale wie der Umgang mit kurzen biblischen Texten, Musik, Gebeten (vor allem Dank- und Bittgebete), aber auch das Hantieren mit Kerzen und schmückenden Tüchern sind auch in die private Ausübung der Frömmigkeit übergegangen.

³ Im Unterschied zum ‚östlichen‘ Typus der orthodoxen Kirchen (vgl. Meyer-Blanck 2020, 321–331).

⁴ Diese muss im katholischen Bereich zwingend von einem Priester zelebriert werden; im evangelischen Bereich sind im Prinzip auch andere Menschen dazu befugt, wobei um der guten Ordnung willen dies nur Menschen mit einer eigenen Beauftragung – also in der Regel Pastor:innen – tun oder zumindest für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Abendmahls sorgen sollen.

Chancen und Grenzen multireligiöser Feiern überhaupt

In zahlreichen Handreichungen der beiden christlichen Kirchen wird gerade die multireligiöse Feier als ein Modell des Beieinanders in der Feierpraxis hervorgehoben, demzufolge die teilnehmenden Religionen gleichberechtigt Inhalte, Form, Musik und Ablauf der Feier festlegen. Aufgrund der hohen Präsenz vieler muslimischer Schüler:innen werden multireligiöse Feiern von vielen Schulen gerade bei der Einschulung und dem Schulabschluss präferiert (vgl. Gojny 2020, 129). Als Struktur einer solchen Feier wird die Liturgie für ökumenische Schul- und Schüler:innengottesdienste empfohlen. Mögliche Elemente sind dabei Begrüßung, Lieder, Lesungen aus den heiligen Schriften, Ansprachen, Fürbitten und Segensformeln (vgl. Evangelische Landeskirche Baden et al. 2018, 15). Zwar werden multireligiöse Feiern in der Literatur als die Form gepriesen, die dem Anliegen der einzelnen Traditionen am ehesten gerecht wird, doch wird dabei Wesentliches übersehen: Bewegen sich Muslim:innen aus dem Bereich ihrer eigenen Versammlungen und Gebetsfeiern heraus, so treten sie damit in der Regel eben nicht einfach ins Offene, in ein neutrales Gebiet, sondern in einen vielfach christlich (oder zumindest post-christlich) vorstrukturierten Raum, in dem selbst noch die Abgrenzung von der Religion zumindest von der negativen Bezogenheit auf das Christliche lebt: Wenn man hierzulande ‚nicht (mehr) religiös‘ ist, ist man in der Regel nicht (mehr) christlich (vgl. Rommelspacher 2017). Diese Verwobenheit, die hier gar nicht normativ bewertet werden, sondern einfach als soziales Faktum mitgeführt werden soll, gilt es immer zu bedenken, wenn man über ‚multireligiöse‘ oder ‚interreligiöse‘ Feiern oder Gottesdienste nachdenkt.

Dazu tritt, dass im westeuropäischen Kulturraum in der Regel auch diejenigen öffentlichen und halböffentlichen Feierformen, die sich ausdrücklich selbst nicht (mehr) als christlich ansehen, im Formular, in der Dingsymbolik und in der emotionalen Formatierung christlich grundiert sind oder sich zumindest eng an das Christliche anlehnen. Staatliche Trauerakte, Ehrungen, Feierstunden und dergleichen folgen vielfach dem Dreitakt aus (musikalischer) Eröffnung mit Begrüßungen und kleineren Eröffnungsstücken, inhaltlichem Teil (Reflexion und Bedenken) sowie einem Part, der auf den Übergang in den Alltag vorbereitet. Sie benutzen Kerzen (oder andere Formen, mit Lichtsymbolik zu arbeiten), verwenden Musik, die auch in einem christlichen Gottesdienst nicht auffallen würde, und haben in der emotionalen Färbung häufig ein Pendant im christlichen Festkalender (vgl. Steck 2011, 462–486). Ob man es will oder nicht: Im westlichen Kulturraum ist der Sinn und Geschmack für das Rituelle und Liturgische vielfach christlich geprägt.

„Interreligiöse Weihnachtsfeiern“ – multireligiös gestaltet?

Aus einer machtkritischen und diversitätssensiblen Perspektive möchten wir festhalten, dass trotz zahlreicher Arbeitshilfen (siehe beispielhaft Dam et al. 2016) die Praxis ihre eigenen Vorstellungen davon zu haben scheint, was man unter einer multireligiösen Feier versteht. Das betrifft nicht nur einen ursprünglich christlichen Anlass, der nunmehr multireligiös ‚geöffnet‘ werden soll, sondern auch die gesamte Konzeption.

Diese Problematik möchten wir am Beispiel einer so genannten „Interreligiösen Weihnachtsfeier“ konkretisieren: In ihrem als „Praxisidee“ gedachten Beitrag *Meine Kerze brennt für... Eine multireligiöse Feier in der Weihnachtszeit* entwerfen die Autor:innen Beate Peters und Sönke von Stemm (2018) eine multireligiöse Feier für alle Grundschüler:innen, da „[g]erade in der Adventszeit das Bedürfnis vieler Kinder und Familien groß [sei], Gebet und Segen selbst zu erleben.“ Daher wird die Durchführung der beschriebenen multireligiösen Feier empfohlen, „[d]ie mit der gesamten Schulgemeinschaft als Abschluss eines letzten Adventsforums o. Ä. durchgeführt werden kann. Die christliche Weihnachtsgeschichte wird nicht eigens erwähnt oder aufgegriffen, im Mittelpunkt steht vielmehr das Symbol des Lichtes“ (Peters und von Stemm 2018, 18). Die Autor:innen (2018, 18) erwähnen weiter, dass zu der „geistliche[n] Feier“ alle Schüler:innen und Erwachsenen eingeladen seien. In der Einladung solle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, „dass es sich um eine multireligiöse Feier handelt.“

Hier ist zunächst die Frage an die Initiator:innen zu richten, weshalb das Bedürfnis nach Segen und Gebet ausgerechnet in der Adventszeit als besonders groß wahrgenommen wird (ggf. unter Angabe eines genauen Zitats und entsprechender Literatur). Es stellt sich zudem die Frage, weshalb die Feier zwingend in der Adventszeit stattfinden muss. Dabei wird deutlich, dass ein ursprünglich christlicher Anlass auf die gesamte Schulgemeinschaft übertragen und versucht wird, ihn zu ‚neutralisieren‘, indem etwa die biblische Weihnachtsgeschichte ausgespart bleibt. Diese Vorgehensweise lässt sich so beschreiben, dass eine christlich geprägte Feier inhaltlich reduziert und anschließend als ‚multireligiös‘ bezeichnet wird, wobei das ‚Symbol des Lichtes‘ als gemeinsamer Bezugspunkt in den Mittelpunkt gerückt wird. Während der Feier soll eine Gruppe von Schüler:innen aktiv werden, und so z. B. „als besondere ‚Liturginnen und Liturgen‘ die große Kerze und viele kleine Teelichter auf einem Altar platzieren. Dazu sammeln sie die nötigen Materialien und gestalten liturgische Schals.“ (Peters und von Stemm 2018, 18) Später tauschen sie sich

über ihre Erfahrungen mit Kirchenbesuchen und großen Leuchtern aus. [...] Zur Vertiefung erarbeiten sich die Kinder ein kleines Anspiel [...], das die Bedeutung von Fürbitt-Leuchtern in Kirchen und das Entzünden von Gebets-Kerzen für Kinder und Eltern erläutert. (Peters und von Stemm 2018, 19)

Die Feier läuft der Beschreibung nach so ab, dass die Kinder einer ersten Gruppe nacheinander Gegenstände (durch den Mittelgang) hineintragen. Gesungen werden soll dabei das Lied *Zeit für Ruhe, Zeit für Stille*. Die Kinder sollen sich im Halbkreis um den kleinen Altar stellen und ein Kind soll die große Kerze in der Mitte anzünden. Die zweite Gruppe soll die Anwesenden u. a. mit den Worten begrüßen: „Auch wenn wir das Weihnachtsfest in unserer Familie und Religion nicht feiern, wollen wir hier in unserer Schule gemeinsam beten.“ (Peters und von Stemm 2018, 20), später werden von Kindern Kerzen angezündet, während sie sagen, für wen ihre Kerze brennt. Nach dem Singen des Liedes *Das wünsch ich sehr* gibt es eine Ansprache einer Lehrkraft, die die Anwesenden fragen soll: „Für wen brennt meine Kerze, an wen denke ich in diesem Moment besonders, für wen gehen meine Wünsche und Gebete zu Gott?“ (Peters und von Stemm 2018, 23)

Der Ablauf der konzipierten Feier zeigt, dass hier qua Einladung der gesamten Schulgemeinschaft und Verzicht auf die Bezeichnung als Weihnachtsfeier ein von der Grundstruktur, den Symbolgegenständen, dem Ort und der Musik her jedoch als christlich profiliert erkennbarer Gottesdienst als „multireligiös“ *gelabelt* wird. Der Text ist durchdrungen von christlichem Vokabular wie „Liturginnen und Liturgen“, „Altar“ (Peters und von Stemm 2018, 18), „Fürbitt-Leuchter“ oder „geistliche Feier“ (Peters und von Stemm 2018, 19), aber auch die Liederwahl und überhaupt der gesamte Ablauf bestätigen diese Annahme. Hier wird die Chance vertan, dass andersgläubige Schüler:innen originäre Erfahrungen machen können, „nach innen auf den Glauben der Andersgläubenden zu schauen, ohne aber so zu tun, als seien sie selbst Andersgläubige.“ (Fingerhut 2023, 73) Hochproblematisch ist auch die Verrechnung aller – selbst des vermuteten Teils der nicht-religiösen – Schüler:innen unter das liturgische „Wir“, welches angeblich „gemeinsam beten“ (Peters und von Stemm 2018, 20) will, wobei unklar bleibt, in welcher religiösen Tradition die Gebete eigentlich stehen.

Woher das Anliegen der Autor:innen, eine Feier in der Weihnachtszeit ‚multireligiös‘ zu gestalten – auch wenn es an dieser Stelle nicht gelungen ist –, entsteht, kann nur gemutmaßt werden. Sicherlich trägt die gesellschaftliche Perspektive, Weihnachten zu einem kulturellen Event zu deklarieren, dazu bei. Nach Gert Pickel entscheidet die soziale Anschlussfähigkeit von Festen und nicht die religiöse Bedeutung darüber, wie das Fest gesamtgesellschaftlich begangen wird (vgl. Hartmann und Pickel 2025). Anders als in dem vorliegenden Beispiel dient möglicherweise auch die Vorstellung als Brücke, dass Jesus, arabisch *ʿĪsā*, auch im Islam eine

besondere Stellung als einer der bedeutendsten Propheten einnimmt und der Koran sogar seine Geburtsgeschichte erzählt, die von manch einem Autoren als „Weihnachten“ (siehe exemplarisch Kuschel 2024) bezeichnet wird. Dieser Umstand legt es offenbar nahe, Weihnachten ‚multireligiös‘ zu begehen: Eine Geburtstagsfeier für Jesus/ ʿĪsā mag zunächst als verbindendes Symbol erscheinen, übersieht jedoch die unterschiedlichen theologischen Bedeutungen und liturgischen Traditionen, die im Christentum und im Islam mit dieser Gestalt verbunden sind. Denn die Geburtsgeschichte Jesu im Koran hebt sich deutlich von der biblischen Erzählung ab: Seine Mutter Maryam (Maria) bringt ihn in der Wüste unter einer Dattelpalme auf die Welt (Sure 19:22–23). Als sie später mit ihrem neugeborenen Kind zurück in die Stadt geht und Angst um sich und das vaterlose Kind hat, spricht das neugeborene Kind, ʿĪsā, in der Wiege und bezeugt die Wahrfähigkeit seiner Mutter (Sure 19:30–33). Der Koran berichtet – in muslimischer Sicht: bestätigt – auch einige der in der Bibel von Jesus erzählten Wunder ʿĪsās, erinnert aber daran, dass ʿĪsā sie nur mit der Hilfe von Gott tun kann und dass er mit ihnen wie mit all seinen Taten von sich weg auf Gott hin verweisen will. ʿĪsā erhält damit die Rolle des Bestätigers der göttlichen Offenbarung. Die Glaubensinhalte, in denen sich christliche und islamische Vorstellungen am meisten unterscheiden, sind das Kreuz, der Tod und die Auferstehung Christi als tragende Säulen des christlichen Glaubens, auf die nach christlicher Auffassung das Weihnachtsfest bereits vorausweist. Sie stehen daher im Konflikt mit dem koranischen ʿĪsā-Verständnis. Die islamische ʿĪsā-Verehrung zeigt hingegen eine Wertschätzung für dessen prophetische Rolle, während sie die monotheistische Strenge der islamischen Lehre betont (vgl. Kamcili-Yildiz 2013b).⁵

Einer gemeinschaftlichen Feier stehen aber nicht nur diese inhaltlichen Schwierigkeiten entgegen, sondern noch mehr solche der „konnektiven Struktur“ (Assmann 2017, 16) der beiden Religionen. Die Geburt ʿĪsās ist im Islam allenfalls ein sehr untergeordneter Feieranlass, während das Weihnachtsfest sich im gelebten Christentum weithin zum wichtigsten Fest aufgeschwungen hat.⁶ Auch in dieser Hinsicht gäbe es also ein sehr großes Ungleichgewicht.

Jenseits des theologischen Rahmens stellt sich die Frage, inwieweit Muslim:innen an christlichen Festen teilnehmen dürfen. Hierüber gab es u. a. bereits im Osmanischen Reich Diskussionen. Diese Diskurse fanden insbesondere in Regionen statt, in denen Muslim:innen und Christ:innen nebeneinander gelebt ha-

⁵ Jesus wird freilich auch im Christentum als „Prophet“ (Lk 13,33 u. ö.) verehrt, aber seine Bedeutung geht darin eben nicht auf.

⁶ Traditionell wird das Osterfest als zentrales christliches Fest angesehen; in der religiösen Wirklichkeit aber dürfte ihm das Weihnachtsfest inzwischen den Rang abgelaufen haben (vgl. Steck 2011, 187–192).

ben. Die große Mehrheit der Gelehrten der islamischen Jurisprudenz sehen an der Teilnahme an einer Weihnachtsfeier bei einer christlichen Familie oder im Betrieb keine Einschränkungen. Die Teilnahme an einem Weihnachtsgottesdienst als Beobachter:in könne ähnlich bewertet werden, solange diese nicht den Vollzug religiöser Rituale einschließe, sondern ausschließlich im Sinne der Stärkung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu christlichen Mitbürger:innen geschehe (vgl. Arslan 2021).

Eine weitere Problematik, die sich an diesem Beispiel zeigt, sind die Lieder. Anders als im Christentum sind Lieder und Gesänge nicht Teil der islamischen Liturgie, doch haben Lieder und Gesänge ihren festen Platz bei Veranstaltungen wie Hochzeiten, Beschneidungsfeiern, Gedenkveranstaltungen o. Ä., die in der islamischen Jurisprudenz unter den Aspekt des *ʿurf*, d. h. unter das Gewohnheitsrecht der regionalen muslimischen Kulturen fallen (vgl. Ebert und Heilen 2016, 228–229). Darunter fallen auch Veranstaltungen wie *Kandil*⁷ in der Lesart des türkischen Volksislams. Während der Herrschaft des osmanischen Sultans Selim II. (1566–1574) wurden die Moscheen beleuchtet und auf den Minaretten Lampen, türkisch *kandil*, angezündet, sodass diese Nächte seitdem als *kandil geceleri* (Nächte der Leuchten) bezeichnet werden. In vielen Moscheen in der Türkei, aber auch in türkischgeprägten Moscheen in Deutschland werden diese Nächte besonders begangen, indem u. a. der Koran rezitiert und eine Predigt gehalten wird (vgl. Kamcili-Yildiz 2013a, 36). Zu dieser religiösen Kultur gehören auch *ilahi*, Gesänge mit religiösem Inhalt, die meist Gedichte bekannter türkischer Dichter, wie etwa Yunus Emre, und nach Methoden der klassisch-türkischen Musik komponiert worden sind. Thematisch fokussieren sie sich oft auf die Sehnsucht nach Gott oder die Liebe zum Propheten Muhammad. Die *Ilahi*-Tradition ist aber nicht nur an *kandil geceleri*, sondern auch anlässlich anderer Feiern mit religiösem Charakter wie *āšūrāʾ*, Hochzeiten, Trauerveranstaltungen besonders populär. Diese Form der Begehung kennen arabischstämmige Muslim:innen nicht, auch ist ihnen das gemeinsame Singen als eine Art gottesdienstlicher Handlung in der Moschee eher fremd, d. h. konkret: religiöse Lieder oder Lobpreisungen auf den Propheten Muhammad in der Gemeinschaft vorzutragen. Arabischstämmige Muslim:innen kennen zwar die Kultur der *našīd*, mit denen im Gesang Glaubensinhalte thematisiert werden, doch ist ihnen nicht vertraut, solche Lobpreisungen im Rahmen religiöser Veranstal-

7 *Kandil* sind Gedenkveranstaltungen, die mit dem Propheten Muhammad zusammenhängen, etwa *mevlid kandili* (Geburt des Propheten Muhammad), *miʿrac kandili* (Nacht der Himmelfahrt), *beraat kandili* (Nacht der Vergebung), *regaib kandili* (die Nacht der Empfängnis des Propheten Muhammad) und *kadir gecesi* (Nacht der Bestimmung). Mit Ausnahme von *kadir gecesi* (die Nacht der ersten Offenbarung), die auch koranisch belegt ist, ist nicht bekannt, dass der Prophet Muhammad sie in besonderer Weise begangen haben soll.

tungen in Moscheen gemeinsam zu singen. Daher finden sie sich durch Koranrezitation eher repräsentiert als durch Gesang (vgl. Burrichter und Isik 2014, 272). Auch sind Musik und religiös-musikalische Ausbildungen als selbstverständliche Bereiche des Fächerkanons Theologischer Fakultäten in vielen islamisch geprägten Ländern zu finden (vgl. Isik 2016, 177). In der deutschen Migrationsgesellschaft hingegen stellt die Koexistenz unterschiedlicher religiöser Ausdrucksformen innerhalb muslimischer Gemeinschaften eine Herausforderung dar, da liturgische und kulturelle Erwartungen nicht immer deckungsgleich sind.

Zwar existieren inzwischen verschiedene Initiativen wie *Trimum*, die sich um ein gemeinsames Liedrepertoire bemühen (Strübel und Trimum e.V. 2017). Allerdings sind viele dieser Lieder musikalisch anspruchsvoll und erfordern eine gründliche Einstudierung durch einen Chor, wodurch sie sich nur bedingt für das spontane gemeinsame Singen wie etwa in Schulen eignen.

Schließlich ist noch auf die Kerzen einzugehen. Die mit bzw. an ihnen vollzogenen Praktiken wie Entzünden und Meditieren sowie die an ihnen beobachtbaren Vorgänge wie ihr Brennen und Verlöschen haben Kerzen sich im christlichen Raum fest etablieren und seit der Erfindung des elektrischen Lichts noch an Bedeutung gewinnen lassen. Diese Bedeutsamkeit teilt sich auch ‚nach-‘ oder ‚para-christlichen Feiern wie z. B. der referierten Schulfeier mit. Der Umgang mit Kerzen kann als intermediäre Praxis gedeutet werden, die sowohl an christliche Gottesdienste wie auch an säkularen Feiern anschlussfähig ist (vgl. Fechtner 2023, 72–79). Demgegenüber ist zu betonen, dass für Muslim:innen Kerzen kein etablierter Bestandteil religiöser Praxis sind. Zwar finden sich in einzelnen kulturellen Kontexten kerzenähnliche Lichtelemente, doch fehlt eine theologisch begründete Ritualpraxis, in der das Entzünden von Kerzen eine zentrale Rolle spielt. In islamisch geprägten Kontexten dominiert vielmehr das symbolische und praktische Lichtverständnis, etwa in Form von Lampen, z. B. die Ramadanlichter, oder des spirituellen Lichts, wie es koranisch in der 24. Sure al-Nūr im Vers 35 als „Lichtvers“⁸ konnotiert ist. Die Übernahme kerzenbasierter Rituale in interreligiösen oder schulischen Kontexten bedarf daher einer sensiblen Reflexion im Hinblick auf religiöse Bedeutungszuschreibungen und mögliche Fremdzuschreibungen.

⁸ Der Lichtvers wurde in der islamischen Theologie und Religionspädagogik Thema diverser Abhandlungen, hier seien exemplarisch al-Ghazālī 1987, Başol-Gürdal 2008 und Açıkgöz 2013 genannt.

Schlussüberlegungen

Sofern Theologie auch Religionsforschung bedeutet, stellen spontan entstehende neue Feierformen wie die geschilderten ein wichtiges Objekt der Forschung dar. In dieser Hinsicht sind sie auf ihre Entstehungsbedingungen und ihren Sinngehalt möglichst vorurteilsfrei hin zu untersuchen. Sofern Theologie jedoch Handlungsreflexion und -orientierung leisten will, ist auch danach zu fragen, ob diese Praxisformen empfohlen werden bzw. ob sie im Sinne der beteiligten Religionsgemeinschaften als *förderlich* angesehen werden können.

Als begrüßenswert einzustufen ist der Impuls, die gesamte Schülerschaft an Schulfesten zu beteiligen und niemanden im Vorfeld auszuschließen. Ebenso richtig und wichtig erscheint es, das Religiöse in der Schule vorkommen zu lassen und nicht von vornherein darauf hinzuarbeiten, von der Religion aller Schüler:innen zu abstrahieren, wie es der Weg in einem laizistischen System wie dem Frankreichs ist. Was bedeutet dies nun für eine christlich wie islamisch vertretbare theologische Reflexion der Weihnachtsfeiern?

Gut gemeint, aber letztlich verfehlt ist es, wenn die Religion als Medium der Vereinheitlichung der Schülerschaft konstruiert wird. Im oben besprochenen Beispiel soll dies durch eine De-Konkretisierung der christlichen Symbole erreicht werden; die solchermaßen konstruierte ‚Religion‘ wird dann als für alle Schüler:innen gültig in Anspruch genommen, was schon auf der Oberfläche nicht funktioniert (vereinnahmendes „Wir“, auch die nicht-religiösen Schüler:innen werden zum Beten angehalten usw.), geschweige denn im Hinblick auf die religiösen Tiefenstrukturen, die klar als christlich erkennbar sind. Machtkritisch lässt sich die Anfrage stellen, ob hier die Vorstellung zu des im Bereich der christlichen Aufklärung populären Gedankens der ‚natürlichen Religion‘ zu Grunde liegt, wonach ein gewisses Gedankensubstrat, das von vielen konkreten Zutaten gereinigt ist, als allen Menschen zukommend gedacht wird und daher auch allen Menschen als akzeptabel zugemutet werden kann. Dieses Konzept bringt jedoch eine Fülle von Problemen mit sich und wurde theologisch nie wirklich akzeptiert (vgl. Barth 2014, insbesondere 80).⁹ Problematisch ist daran für den Schulkontext vor allem,

⁹ Unbeschadet der nötigen Kritik kann gefragt werden, ob das Konzept – als religionsgeschichtliche These ist es sicherlich falsch – systematisch einen hinreichenden Boden für interreligiöse Feiern im fachlichen Sinn abgeben könnte, zumal die in der Bevölkerung durchaus verbreitete Auffassung, alle Religionen hätten ‚einen gemeinsamen Kern‘ und es ginge doch vor allem um die ‚Werte‘, durchaus ihre Nähe zur Idee einer ‚natürlichen Religion‘ hat. Dies wäre aber auf jeden Fall eine Diskussion für die Zukunft; mit der jetzigen christlichen und islamischen Theologie hat sie nichts zu tun.

dass zum einen nicht-religiöse Schüler:innen dennoch als in gewisser Weise religiös angesprochen werden, und zum anderen die Fülle und Konkretheit der Religionen notwendig beschnitten werden muss. Attraktiv ist dies lediglich für eine ganz bestimmte Klientel, vor allem unter den Lehrkräften, welche gleichwohl häufig die Gestaltungsmacht hat, diese Idee dann umzusetzen. Vor allem die Markierung einer solchen Feier als „interreligiös“ oder „multireligiös“ verschleiert diesen Zusammenhang zugunsten einer bloß scheinbaren religiösen ‚Schulgemeinschaft‘; sie ist auch nicht an die etablierte Fachterminologie anschlussfähig.

Ausgangspunkt einer weitergehenden Reflexion muss daher sein, dass religiöse Differenz in der Schule ein zu gestaltendes Faktum und keine von vornherein zu überwindende Peinlichkeit darstellt. Eine religionssensible Schule wird anstreben, mit ihr souverän und konstruktiv umzugehen.

In manchen Schulen dürfte es sich nahe legen, die ‚Weihnachtsfeier‘ ohne religiösen Bezug zu gestalten; dort ist sie von vornherein lediglich als Ausdruck einer kulturellen Tradition gemeint. Dann besteht freilich auch gar kein Anlass, diese als „interreligiös“ oder „multireligiös“ zu *labeln*. Es wäre dann lediglich darauf zu achten, dass sie nicht unter der Hand doch christliche Bezüge mitführt oder gar – ohne jeden religiösen Bezug – gleichsam als kulturkämpferische oder nationale Grenzlinie missbraucht wird.

Als Regelfall wollen wir jedoch eher das Bestreben denken, die religiöse (und das heißt hier: christliche) Dimension des Weihnachtsfestes bewusst zu halten und auch in der Feier darzustellen. Dann aber gibt es von muslimischer Seite aus erst einmal keinen Bedarf einer mitgestaltenden Partizipation, sondern es reicht ihr die Freude über die ausgesprochene Einladung, als Gäste an einer solchen Feier teilzunehmen (vgl. Josua und Josua 2022, 181–207). Es spricht nichts dagegen, sondern alles dafür, auch bei schulischen Weihnachtsfeiern zumindest einen Teil derselben ausdrücklich als „christlich“ zu markieren, in dessen Rahmen dann die anderen Schüler:innen als Gäste angesehen werden.

Wünschenswert wäre es dann, dass es an Schulen mit einem nennenswerten Anteil muslimischer Schüler:innen ebenso einen ihrer hohen Feiertage mit der ganzen Schule zu begehen gäbe, wobei dann die nicht-muslimischen Schüler:innen Gäste wären. Wechselseitige Gastfreundschaft ist ein geeigneter Weg, mit religiöser Differenz umzugehen.

Von dem konkreten Beispiel aus lassen sich dann auch noch einmal allgemeinere Überlegungen zur Frage liturgischer Überschneidungen anstellen. Dabei gehen wir von der eingangs dargelegten Terminologie aus.

Säkulare Feiern, bei der sich religiöse Gruppen als solche unter mehreren anderen einbringen, sind nicht weiter problematisch; ob das Religiöse dabei als Fremdkörper angesehen wird oder nicht, hängt von der jeweiligen Schulkultur ab.

Wichtig wäre hier nur, dass das Religiöse, wenn es vorkommt, nicht integrierender sein will als es wirklich ist.¹⁰

Wirkliche Interreligiosität ist eine Angelegenheit der Zukunft, falls sie dann von allen beteiligten Religionsgemeinschaften positiv gewertet wird (was keineswegs so kommen muss). Eine größere Übereinstimmung, die sich in einem gehaltvollen interreligiösen liturgischen Formular ausdrücken könnte, muss wachsen. Zum jetzigen Zeitpunkt empfehlen die beteiligten Religionsgemeinschaften interreligiöse Feiern durch die Bank nicht (vgl. exemplarisch Erzbistum Köln 2023, 13).

Die multireligiöse Feier wird in weiten Teilen der – vor allem christlichen – Praxisliteratur (Erzbistum Köln 2023; Evangelische Landeskirche Baden et al. 2018) als gangbarer Weg angesehen (vgl. auch Schröder 2021, 504–505). Das trifft theoretisch auch zu; in der Praxis kann aber beobachtet werden, dass viele sogenannte multireligiöse Feiern einem christlichen Aufriss folgen und lediglich einige muslimische Einsprengsel enthalten. Diese strukturelle Asymmetrie durch die Dominanz der christlichen Liturgie eröffnet die Besinnung auf die Kriterien, auf die in den Handreichungen immer wieder hingewiesen wird. Diese können als notwendig (wenn auch nicht hinreichend) für gelungene multireligiöse Feiern angesehen werden: Zunächst muss der Anlass für beide Seiten in gleicher Weise ein Anlass zu religiöser Besinnung darstellen (das spricht z. B. für multireligiöse Einschulungsfeiern und gegen multireligiöse Weihnachtsfeiern). Ferner empfiehlt sich eine machtkritische Reflexion auf die Bedeutung der Vorstrukturierung der mentalen und realen Räume, in denen die Feier stattfindet.

Eine gleichberechtigte multireligiöse Feier sollte daher sicherstellen, dass verschiedene religiöse Traditionen sich auf authentische Weise einbringen können, ohne in eine passive Rolle gedrängt zu werden. Die unausgesprochene Forderung, sich nicht von anderen zu unterscheiden, die sich auch in der Gestaltung von Festen zeigen kann, vermittelt den betroffenen Schüler:innen das Gefühl, kein vollwertiges Mitglied der Schulgemeinschaft zu sein. Dem entgegenzuwirken könnte für die muslimische Perspektive darin bestehen, dass anstelle gemeinsamer Lieder verstärkt Koranrezitationen oder Bittgebete eingeplant werden, die auch in ihrer eigenen Form gewürdigt werden, anstatt sie lediglich als Ergänzung zu einer überwiegend christlichen Liturgie zu behandeln. Auch sollte über alternative musikalische Ausdrucksformen nachgedacht werden – etwa rhythmische Rezita-

10 Bei einer säkularen Schuljahresanfangsfeier einer weiterführenden Schule in Osnabrück Ende der 2010er Jahre überbrachte ein Imam freundliche Grüße aus der benachbarten Moscheegemeinde; die evangelische Pastorin hingegen segnete alle anwesenden Schüler:innen, ohne danach zu fragen, ob diese das überhaupt wollten, was zu einigen Irritationen im Auditorium führte (Augenzeugenbericht von Andreas Kubik).

tionen, instrumentale Darbietungen oder Phasen der Stille, die allen Traditionen Raum zur spirituellen Reflexion bieten.

Aus muslimischer Sicht ist es essenziell, dass multireligiöse Feiern nicht den Eindruck erwecken, dass Christ:innen den Rahmen vorgeben, während Muslim:innen als Minderheit sich lediglich anpassen müssen. Eine wirkliche Begegnung erfordert, dass die Vielfalt religiöser Ausdrucksformen nicht nur sichtbar, sondern auch als gleichwertig anerkannt wird. Dies setzt voraus, dass muslimische Perspektiven und Bedürfnisse bereits in der Planungsphase ernst genommen werden – nicht nur als symbolische Beiträge, sondern als integrale Bestandteile des gemeinsamen spirituellen Erlebens. Daher sind schulische sowie kirchliche Akteur:innen gefordert, multireligiöse Feierformen kritisch zu reflektieren und genau zu prüfen, inwiefern sie Prozesse der Inklusion oder Exklusion fördern. Eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist entscheidend, um sicherzustellen, dass multireligiöse Feiern nicht nur dem Anspruch der Vielfalt gerecht werden, sondern auch ein echtes gemeinschaftsstiftendes Erlebnis für alle Beteiligten ermöglichen.

Dieser Beitrag versteht sich damit auch als ein Plädoyer für die Aufwertung der *liturgischen Gastfreundschaft*. Diese scheint unter den gegebenen Bedingungen, dass der islamische Religionsunterricht seit seiner Etablierung in einigen Bundesländern immer noch nur an wenigen Schulen angeboten werden kann, am besten geeignet zu sein, sowohl der Religionssensibilität als auch dem Bedürfnis nach Gemeinsamkeit gerecht zu werden. Liturgische Gastfreundschaft bietet hier eine tragfähige Perspektive: Sie bedeutet nicht die Einebnung religiöser Unterschiede, sondern die Einladung, am je eigenen rituellen Ausdruck teilzuhaben – mit Respekt vor der Andersheit.

Konkret heißt das: Ein christlicher Religionskurs kann zu einer christlich geprägten Feier einladen, bei der muslimische Schüler:innen und Kolleg:innen als Gäste willkommen sind – ohne dass sie christliche Gebete oder Lieder aktiv mittragen müssen. Ebenso können christliche Schüler:innen und Lehrkräfte an einem muslimischen Fastenbrechen oder einer *ʿĪd al-Fiṭr*-Feier teilnehmen, in der etwa eine Koranrezitation oder ein Bittgebet in ihrer Eigenlogik Raum erhalten und als Ausdruck einer lebendigen religiösen Praxis betrachtet werden, der mit Aufmerksamkeit und Respekt begegnet wird. Liturgische Gastfreundschaft vermeidet die Illusion einer gemeinsamen religiösen Praxis, wo sie faktisch nicht besteht, und ermöglicht stattdessen echte Begegnung in Differenz. Sie schützt davor, dass die dominierende Tradition – meist das Christentum – unbewusst zum Maßstab wird. Und sie gibt insbesondere muslimischen Schüler:innen das Gefühl, mit ihrer religiösen Identität respektiert und gesehen zu werden.

Gerade in einer Situation, in der islamischer Religionsunterricht noch an vielen Schulen fehlt, kann liturgische Gastfreundschaft ein wichtiger Beitrag sein:

Sie schafft Räume der Würde und Sichtbarkeit – ohne Überforderung, ohne Zwang zur Anpassung. Statt einer vermeintlich neutralen ‚Einheitsfeier‘ ermöglicht sie ein Miteinander, das auf Vertrauen, Respekt und Offenheit gründet.

Geht es einer Schule im Sinne einer religionssensiblen Schulkultur um Wertschätzung und Aufmerksamkeit für Personen, denen religiöse Feste wichtig sind, kann dies aber bereits niederschwellig erfolgen, u.a. im Aussprechen von allgemeinen Glückwünschen zu den verschiedenen Anlässen („Wir wünschen allen, die heute/in diesen Tagen Xy feiern, ein schönes Fest!“). Damit wird deutlich, dass alle der Schulgemeinschaft Angehörigen in dem, was in ihrem Leben wichtig ist, beachtet werden, und es erlaubt jenen, die sich nicht gemäß ihrer nominellen religiösen Zugehörigkeit verorten, sich nicht angesprochen zu fühlen. Daher kann ein Festkalender, in dem alle für die Mitglieder der Schulgemeinschaft wichtigen religiösen Feste und die gemeinsamen Schulfeiern eingetragen sind, die Vielfalt an besonderen Anlässen, die von Einzelnen bzw. gemeinsam begangen werden, sichtbar machen.

Prinzipiell gilt: Es geht nicht um Perfektion in der Haltung, alles wissen und beachten zu müssen, sondern um kleine Zeichen der Aufmerksamkeit. Damit wird signalisiert, dass alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten willkommen sind und auch dem jeweils Fremden und Anderen respektvoll begegnet wird. Gerade in der Leitungsverantwortung ist dies ein wichtiges und ausstrahlendes Zeichen.

Literatur

- al-Ghazālī, Abū Ḥamid Muḥammad bin Muḥammad. *Die Nische der Lichte (Miskat al-anwar)*. Hamburg: Meiner, 1987.
- Açıkgöz, Gülşan. „Gott ist Licht ... und das Licht ist in mir: Der Lichtvers im Koran – Sure 24:35 (an-nūr)“. *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*. Hg. Frank van der Velden, Harry Harun Behr und Werner Haußmann. Göttingen: V&R unipress, 2013. 199–211.
- Arslan, Hakkı. „Dürfen Muslime Christen zum Weihnachten gratulieren? Eine Fiqh-Perspektive!“ <https://hakkiarslan.blog/2021/12/31/durfen-muslime-christen-zum-weihnachten-gratulieren-eine-fiqh-perpektive/>. *Rasā'il – Blog für islamisches Recht und Geschichte*, 31. Dezember 2021 (4. April 2025).
- Assmann, Jan. *Das Kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 7. Aufl. München: C. H. Beck, 2017.
- Ballnus, Jörg. *Text und Performanz: Eine Didaktik des Gebets im islamischen Religionsunterricht zwischen Normativität und Spiritualität*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, 2016.
- Barth, Ulrich. „Religion in der europäischen Aufklärung“. *Kritischer Religionsdiskurs*. Hg. Ulrich Barth. Tübingen: Mohr Siebeck, 2014. 77–96.

- Başol-Gürdal, Ayşe. „Allah ist das Licht von Himmel und Erde“. *Der Lichtvers Sura 24 an-Nur 35. Seine Bedeutung im Kontext der Offenbarung und Grundzüge seiner Auslegung in der islamischen Gelehrsamkeit*. Berlin: Klaus Schwarz, 2008.
- Burricher, Rita und Tuba Isik. „Gemeinsam Dank und Bitte vor Gott tragen – Anlässe und Räume multireligiöser Feiern“. *Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen – Themen – Praxis – Akteure*. Hg. Volker Meißner, Martin Affolderbach, Hamideh Mohagheghi und Andreas Renz. Freiburg i. Br.: Herder, 2014. 268 – 272.
- Dam, Harmjan, Doğruer Selçuk und Susanna Faust-Kallenberg. *Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016.
- Ebert, Hans-Georg und Julia Heilen. *Islamisches Recht. Ein Lehrbuch*. Leipzig: Edition Hamouda, 2016.
- El-Mafaalani, Aladin. „Superdiverse Kindheiten“. *Kinder – Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. Hg. Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmaier. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2025. 65 – 86.
- Erzbistum Köln Hg. *Gemeinsam in Vielfalt – religiöse Feiern in heterogenen Kontexten. Handreichung zu Multireligiösen Feiern und liturgischer Gastfreundschaft in Schule und Gemeinde*. https://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/seelsorge_und_glaube/kirche_im_dialog/.content/.galleries/downloads/EBK_web_Bro_MultireligioeseFeiern.pdf. 2023 (15. März 2025).
- Erzbistum Paderborn Hg. *Gemeinsam feiern in weiterführenden Schulen und Gemeinden. Multireligiöse Gebetstreffen der Religionen gestalten*. Paderborn, 2019.
- Evangelische Landeskirche Baden, Erzdiözese Freiburg, Diözese Rottenburg Stuttgart und Evangelische Landeskirche in Württemberg Hg. *Religiöse Feiern im multireligiösen Kontext der Schule. Eine Handreichung für die Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religionslehre und Schulleitungen aller Schularten*. https://www.elk-wue.de/fileadmin/Downloads/Presse/Dokumente/2018/180906_Handreichung_Religioese_Feiern_im_multireligioesen_Kontext_Schule.pdf. 2018 (15. März 2025).
- Fechtnr, Kristian. *Mild religiös. Erkundungen spätmoderner Frömmigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 2023.
- Fingerhut, Dorothee. „Zwischenruf: Feste feiern? Didaktische Gratwanderungen im Kontext interreligiös-performativer Lernprozesse“. *Religiöse Feste feiern. Impulse aus Judentum, Christentum und Islam für eine inklusive Schulkultur*. Hg. Annett Abdel-Rahman, Clauß Peter Sajak, Gabriela Schlick-Bamberger, Julian-Chaim Soussan und Winfried Verbürg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2023. 66 – 75.
- Gojny, Tanja. „Perspektiven von Schulleiter*innen auf Schulgottesdienste und multireligiöse Schulfeste“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19.2 (2020). <https://doi.org/10.23770/tw0164> (4. April 2025): 112 – 131.
- Hartmann, Christoph Paul und Gert Pickel. „Religionssoziologie: Darum ist Ostern nicht so beliebt wie Weihnachten“. *katholisch.de*, 17. April 2025. <https://katholisch.de/artikel/60860-religionssoziologie-darum-ist-ostern-nicht-so-beliebt-wie-weihnachten> (20. April 2025).
- Isik, Tuba. „Warum Muslime gerne singen“. *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*. Hg. Bernhard König, Tuba Isik und Cordula Heupts. Paderborn: Schöningh, 2016. 175 – 191.
- Josua, Hanna Nouri und Heidi Josua. *Weihnachten und Muslime. Impulse zum interreligiösen Dialog*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2022.
- Kamcili-Yildiz, Naciye. „Jahreszeiten, Mahlzeiten und Lebenszeiten im Islam“. *Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten. Sekundarstufen I und II*. Hg. Clauß Peter Sajak. Paderborn: Schöningh, 2013a. 32 – 40.

- Kamçili-Yildiz, Naciye. „Jesus im islamischen Religionsunterricht“. *Prophetie in Islam und Christentum*. Hg. Tuba Isik und Klaus von Stosch. Paderborn 2013b. 227 – 234.
- Kubik, Andreas. „Schulreligion“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.400081>. 2024 (4. April 2025).
- Kuschel, Karl-Josef. *Weihnachten und der Koran*. Neuausgabe. Ostfildern: Patmos, 2024.
- Lehner-Hartmann, Andrea, Karin Peter und Helena Stockinger. *Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten*. Kohlhammer: Stuttgart, 2022.
- Meyer-Blanck, Michael. *Gottesdienstlehre*. 2., durchgesehene u. korrigierte Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, 2020.
- Pemsel-Maier, Sabine. Konfessionen gewinnen Gestalt: Liturgie – Kirchenraum – Heilige – Maria. Michael Kappes u. a. Hg. *Basiswissen Ökumene, Bd. 1*. Paderborn/Leipzig: Bonifatius/EVA, 2017, 227 – 249.
- Peters, Beate und Sönke von Stemmler. „Meine Kerze brennt für ... Eine multireligiöse Feier in der Weihnachtszeit“. *Grundschule Religion extra: Andachten und Gottesdienste 1*. Hannover: Friedrich, 2018. 18 – 24.
- Rommelspacher, Birgit. *Wie christlich ist unsere Gesellschaft? Das Christentum im Zeitalter von Säkularität und Multireligiosität*, Bielefeld: transcript 2017.
- Rössler, Dietrich. *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin/New York: de Gruyter, 1986.
- Schröder, Bernd. *Religionspädagogik*. 2., überarbeitete u. ergänzte Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, 2021.
- Steck, Wolfgang. *Praktische Theologie. Band 2*. Stuttgart: Kohlhammer, 2011.
- Strübel, Bettina und Trimum e.V. Hg. *Trimum – Interreligiöses Liederbuch. Gemeinsam feiern und singen*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2017.

Naciye Kamcili-Yildiz

Gender, Religion und Intersektionalität: Ein Interview mit Meltem Kulaçatan

Kamcili-Yildiz: Liebe Meltem Kulaçatan, vielen Dank, dass du dir die Zeit für dieses Interview nimmst. Einsteigen möchte ich gern mit der Frage, was dich motiviert hat, Gender und Religion aus intersektionaler Perspektive zu erforschen.

Kulaçatan: Das ist eine sehr interessante Frage, bei der ich etwas schmunzeln musste. Mein Interesse an diesem Forschungsbereich geht zurück auf ein biographisches studentisches Erlebnis: Damals hatte ich angefangen, Politikwissenschaft auf Diplom zu studieren mit dem Schwerpunkt moderner vorderer Orient. Heute würde man darunter die Türkei und Nahost fassen. Bei einem Gang in die Bibliothek habe ich dann in der hintersten Reihe Publikationen zu Geschlechterfragen im Maghreb, in Syrien und im Libanon entdeckt. Das hat meine Neugier geweckt, zumal ich mich bereits davor mit dem Feminismus in der Türkei beschäftigt hatte, genauer: mit Formen von Feminismus in der Übergangsphase zwischen der Dynastie des Osmanischen Reichs und der Republik Türkei. Auch hier spielt die Konstellation von Gender und Religion eine zentrale Rolle. Mein Eintritt geschah also über die Politikwissenschaft, über den transnationalen Raum, wenn man so möchte. Die Beschäftigung erfolgte ab 1998 vor allem über Lektüre, es kamen dann Seminararbeiten hinzu und ab 2006 führte mich mein Interesse zu einer ganz konkreten Forschungsfrage zu Beginn meiner Dissertation. Ausschlaggebend war hier die Ermordung von Hatun Aynur Sürücü durch ihren Bruder: Er hatte sie im Februar 2005 in Berlin erschossen. Was passiert da eigentlich und wie wird darüber andererseits berichtet?, habe ich mich gefragt. Wie wird medial über Menschen berichtet, die als Minderheit eingelesen werden? Damals gab es Begriffe wie ‚markiert sein‘ noch nicht. Ich spreche deswegen von ‚eingelesen werden‘, ‚verstanden werden‘ und meine damit das Phänomen, dass hier immer wieder ein religiöses Element als Begründung herangezogen wird, um geschlechterspezifische

Anmerkung der Herausgeber:innen: Ein besonders aufsehenerregender Fall war die Ermordung der 23-jährigen Hatun Aynur Sürücü am 7. Februar 2005 in Berlin. Sie wurde von ihrem jüngeren Bruder auf offener Straße erschossen. Sürücü hatte sich von den traditionellen Rollenvorstellungen ihrer Herkunftsfamilie emanzipiert, eine Ausbildung begonnen und ihren eigenen Lebensweg gewählt. Die Tat wurde öffentlich als sogenannter Ehrenmord diskutiert und rückte die Problematik patriarchaler Gewaltstrukturen in migrantischen Kontexten ins Zentrum gesellschaftlicher Debatten. Dabei steht der Begriff „Ehrenmord“ selbst in der Kritik, da er die Tat rational erscheinen lassen und kulturell relativieren kann.

Abwertungen, Demütigungen und Gewalt zu erklären und sich dann darüber als Sprecher:in abzugrenzen und als – vermeintliche – Mehrheitsgesellschaft zu behaupten. Über Birgit Rommelspacher bin ich dann auf den Begriff ‚Dominanzgesellschaft‘ gestoßen und von hierher weiter in die Thematik vorgezogen.

Kamcili-Yildiz: Wie ging es dann für dich weiter? Mit Blick auf dein Forschungsportfolio stellt man beeindruckt fest, dass du dir das Thema zu eigen gemacht und stetig weiterverfolgt hast.

Kulaçatan: Ich bin dem Thema dann treu geblieben, das stimmt. Ich habe im Rahmen meiner Promotion sehr intensiv dazu gearbeitet, dann auch zu Beginn meiner Lehre. Hinzu kam, dass ich nach meiner Promotion noch nebenberuflich Islamische Religionslehre/Religionspädagogik weiterstudiert habe, für das Lehramt für Sekundarstufe. Hier habe ich mich also auch aus einer theologischen Perspektive intensiver mit der Frage nach Geschlecht und der Konstruktion des Menschenbildes beschäftigt. Ein spezifischer Zuschnitt erfolgte 2014 mit der Forschungsperspektive auf Gewalt und Geschlecht im Kontext des Extremismus. Meine Frage, der ich zunächst durch ein kleines Drittmittelprojekt, damals in der Akademie der Nürnberger Prinzipien, nachgehen konnte, war, weshalb ausgerechnet Mädchen und junge Frauen sich dem sogenannten Islamischen Staat anschließen. Heute kann man sich gar nicht mehr vorstellen, dass das zu der Zeit eine völlig marginalisierte Frage war, obwohl die Geschichte genügend Daten dazu liefert, dass Frauen als Gewalttäterinnen, also als aktiver Part innerhalb geschlossener, extremistischer Weltbilder dienen, auch wenn sie dies im Hintergrund tun. Wir wissen aber auch aus der Geschichte zum Nationalsozialismus, dass sich beispielsweise Frauen ganz bewusst dazu entschieden haben, Aufseherinnen in Konzentrationslagern zu sein. Ich sehe da durchaus ideologische Parallelen und Analogien und das hat mich sehr interessiert.

Kamcili-Yildiz: Kann man also sagen, dass deine Arbeit stark von einer politikwissenschaftlichen Perspektive geprägt ist?

Kulaçatan: Die politikwissenschaftliche Perspektive ist sicherlich mit eingeflossen in meine erziehungswissenschaftliche Perspektive. Ich bin nach Frankfurt gewechselt in den Fachbereich Erziehungswissenschaft Pädagogik der Sekundarstufe mit Schwerpunkt Islam. Rückblickend bin ich sehr erleichtert darüber, dass ich den politikwissenschaftlichen Zugriff zuerst hatte, denn – so paradox das jetzt klingen mag – er kam damals ohne Stereotype aus, die von einer vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft produziert worden sind, sodass Religion, religiöse Lebenswelten nicht als Appendix verstanden wurden, sondern als der Lebenswelt inhärente

Aspekte. So gesehen, hat mir die Politikwissenschaft religionspädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven eröffnet, innerhalb derer ich den religiösen Bezugspunkt in den Mittelpunkt stellen kann und ihn eben nicht als Appendix oder als einen Dachbegriff verwenden muss, unter den vieles subsumiert wird.

Kamcili-Yildiz: Wie definierst du für dich in deiner Arbeit Intersektionalität und welche Differenzkategorien sind für dich besonders relevant?

Kulaçatan: Intersektionalität ist für mich zunächst einmal ein Mittel, um Verschränkungen, Bezüge, Überlappungen besser analysieren zu können. Ich begreife Intersektionalität als Methode, als Mittel, um meinen Blick zu schärfen, um Probleme zuallererst zu identifizieren und dann zu analysieren, die ich vielleicht vorher nicht als solche verstanden habe und zu denen ich nun spezifische Fragestellungen entwickle. Es ist zum Beispiel ein Unterschied, ob eine weibliche Person mit einer Kriegsflucht-Migration zuwandert oder ob eine weibliche Person hier lebt und sich religiös orientiert, die aus einer alteingesessenen Familie stammt, die vor einiger Zeit in die Bundesrepublik migriert ist. Das sind völlig unterschiedliche Aspekte, die hier zum Tragen kommen. Für meinen Forschungsschwerpunkt ist die Differenzkategorie Geschlecht natürlich eine sehr wichtige. Ich präzisiere: die *Wahrnehmung* über das Geschlecht, die *Zuschreibung* über das Geschlecht, Geschlechterkonstruktionen. Eine weitere Kategorie ist die religiöse Zugehörigkeit. Und spätestens hier beginnt die Schwierigkeit, da diese Kategorie einerseits die Selbstpositionierung betrifft, andererseits aber die Zuschreibung über religiöse Positionierung wie die Subjektpositionierung. Das ist ein zentraler Aspekt meiner Arbeit. Und ich nenne noch eine dritte Differenzkategorie, die meines Erachtens häufig vernachlässigt wird: die Schichtzugehörigkeit, also das Milieu, zu dem die überwiegend weiblich gelesenen Personen, zu denen ich forsche, dazugehören. Hierunter fiel auch der Abstieg aus einem vorherigen Milieu, der soziale Abstieg. Faktoren, die dazu beitragen, die soziale Mobilität nicht aufrechterhalten zu können. Ich nenne ein Beispiel dazu: Ich habe Interviews geführt mit ehemaligen Zuwanderinnen aus der Türkei, bereits in der Türkei religiös orientierten Frauen, die auch als solche sichtbar sind, die bereits in der Türkei ein Studium, überwiegend naturwissenschaftlicher Richtung, absolviert haben. Nach ihrer Auswanderung mussten sie feststellen, dass erstens ihre Abschlüsse nicht vollständig anerkannt und dass zweitens sie als Naturwissenschaftlerinnen auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht ernst genommen werden. Hinzu kam die Erfahrung, dass sie religiös markiert werden, dass also die Zuschreibung ‚muslimische Frau‘ ihrer Einschätzung und Würdigung als Akademikerinnen durch Außenstehende entgegenarbeitet. Viele sahen sich vor diesem Hintergrund gezwungen, sich beruflich

komplett neu zu orientieren, und noch dazu, das ist sehr prekär, sich für ein Berufsfeld zu entscheiden, in dem sie vielfach mit Muslim:innen als Adressat:innen zu tun haben, obwohl sie sich für etwas ganz anderes interessieren. Dieser Automatismus betrifft sehr viele weibliche Berufsbiografien und ist ein Beispiel aus meiner Arbeit, in dem Differenzkategorien greifen. Was mich interessiert, ist zum einen der Umgang mit Differenzkategorien über die subjektive, individuelle Ebene und zum anderen, was getan werden muss, um diese Ungleichheitsverhältnisse zu überwinden. Und dann sind wir an einem Punkt, wo wir generalisieren können, weil Ungleichheit und Ungleichheitsverhältnisse unabhängig von religiöser Zugehörigkeit etc. überwunden werden müssen.

Kamcili-Yildiz: Welcher Generation gehören die Frauen an, von denen du sprichst?

Kulaçatan: Die Frauen sind in den 1970ern geboren, es handelt sich also um die Gruppe der jüngeren Zuwanderung. Allerdings sehen wir dieses Phänomen auch heute...

Kamcili-Yildiz: ... Frauen mit Kopftuch arbeiten am besten im sozialen Brennpunkt...

Kulaçatan: So zugespitzt sollte man es tatsächlich formulieren: Die Frauen kümmern sich um ihre eigenen Leute, die in sozialen Schieflagen sind, denn sie haben ja per se einen besseren Zugang. Mit solchen Aussagen und Urteilen wird den Betroffenen erstens die Fachlichkeit abgesprochen, die für diese Arbeit notwendig ist. Und zweitens werden weder das persönliche Interesse noch die Qualifikation der Frauen beachtet, die hier betroffen sind.

Kamcili-Yildiz: Ich würde an dieser Stelle gern spezifizieren: Wie nimmst du religiöse Diversität im intersektionalen Kontext wahr?

Kulaçatan: Hier sollten wir etwas weiter ausholen: Wir leben in einer religiös diversen Gesellschaft, die bereits seit jeher plural geprägt ist. Wenn wir an die Schärfe denken, mit der beispielsweise ein evangelisch-katholisches Paar früher nicht ohne Hindernisse oder Ablehnung heiraten konnte, dann sehen wir, dass Konfliktlinien seit jeher gegeben sind. In unserer Gesellschaft ist Religion je nach Ort, je nach Bundesland, je nach dörflicher oder städtischer Struktur sichtbar oder eben nicht sichtbar oder wird deutlich stärker durch den Prozess der Säkularisierung in den Hintergrund gerückt. Unser Feld betrifft nun eine Problemorientierung. Aus der Perspektive sämtlicher Sozialwissenschaften heraus sehen wir uns religiöse Diversität vor allem im Kontext von Konfliktlinien und Spannungsver-

hältnissen an, aber eben auch im Kontext von Verhandlungsprozessen und Aushandlungsoptionen. Und das ist das, was ich unter religiöser Diversität verstehe und worauf ich mich beziehe. Es ist nicht der Fall, dass religiöse Diversität erst durch Zuwanderung existiert, obgleich sie gewiss ein verstärkender Faktor ist, denn wir haben diese höhere Diversität seit den 1960er Jahren. Mir ist wichtig zu betonen, dass religiöse Diversität bereits ein inhärenter Bestandteil des Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland ist. Und hier sehe ich mir die Zusammensetzungen, die Konfliktlinien, die Spannungsverhältnisse in ihrer Pluralität an.

Kamcili-Yildiz: Diese mit Blick auf den Islam und muslimische Menschen in Deutschland gegenüber Nicht-Muslim:innen ungleich verteilten blinden Flecke sind meines Erachtens gut am Beispiel der Bedeutung und Wahrnehmung des Christentums aufzuzeigen: Auch wenn das Christentum in der hiesigen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung verliert, verändert sich nichts an der Annahme konfessioneller Unterschiede. Zumindest religiös sozialisierte Menschen nehmen sie wahr. Wenn es allerdings um die Markierung des anderen geht, geht man immer von einer homogenen Masse aus und nimmt Vielfalt überhaupt nicht wahr. Mir stellt sich hier die Frage, inwieweit die Gruppe der Muslim:innen in Deutschland aktiv oder passiv dazu beiträgt, dass wir immer von *dem* Islam und *den* Muslim:innen sprechen, statt das Bewusstsein dafür zu wecken und wachzuhalten, dass auch Muslim:innen keine homogene Masse sind.

Kulaçatan: Ich glaube, das Hauptaugenmerk und die Herausforderung lag und liegt auch häufig noch auf etwas viel Grundlegenderem, nämlich Muslim:innen überhaupt als handelnde Subjekte zu denken, in unterschiedlichen Segmenten, auch in der Wissenschaft, als Vertreterinnen und Vertreter wahrzunehmen und mit ihnen letzten Endes in Kommunikation zu treten. Allerdings, und da stimme ich deiner Beobachtung zu, gibt es die Wiedergabe der breiten Heterogenität in dem Sinne, wie sie real existiert, nicht. Sie wird zwar immer wieder betont und zu ihr wird gearbeitet. Wir wissen aus den unterschiedlichen Feldern auch, dass Forschungen zu unterschiedlichen Glaubensrichtungen, auch zu intersektionalen Forschungsansätzen bestehen. Das ist aber eine junge Entwicklung, die erst in den letzten zehn Jahren wirklich sichtbarer bzw. anerkannter wurde, obwohl sie zuvor bereits existierte. Davor wurde gewissermaßen die notwendige Grundlagenarbeit geleistet: Es ging darum, zuallererst Disziplinen zu etablieren, die sich mit dem Kontext muslimische Lebenswirklichkeiten, muslimische Lebenswelten, Islamische Theologien befassen, ohne dass zwischen diesen Bereichen von Beginn an differenziert wurde, wo wir mittlerweile ja die Unterschiede feststellen und bearbeiten. Aus dem Bedarf heraus überwog zu Beginn der Wunsch nach einer ganzen Wahrnehmung

im Gegensatz zu einer ganzheitlichen Repräsentation. Mit wem sprechen wir überhaupt? Und dieses Wir, wir hatten es vorhin schon, das sind Vertreter:innen aus der Mehrheitsgesellschaft. Ich habe jedoch den Eindruck, dass sich das zunehmend aufweicht. Wir sehen die unterschiedlichen Nuancen. Deiner Grundkritik würde ich jedoch zustimmen.

Kamcili-Yildiz: Warum ist es wichtig, Gender im Kontext religiöser Diversität auch intersektional mitzudenken?

Kulaçatan: Ich denke, dass wir gar nicht darum herumkommen. Wir können nicht ‚bloß‘ den einzelnen Punkt ansehen und wissenschaftlich eruieren, ohne dass wir die verschränkten Anteile im Rahmen von Religion intersektional dazu denken. Geschlechterstereotype und Geschlechterverhältnisse an und für sich sind in bestimmte Rahmenbedingungen und in bestimmte historische Entwicklungen eingeschrieben und werden durch rechtliche, politische, religiöse, theologische Rahmenbedingungen und Vorstellungen letzten Endes aufrechterhalten oder aber auch verändert. Wir kommen gar nicht drum herum, den Aspekt Gender – und das ist ein Ergebnis aus der feministischen Forschung, von dem wir in der Religionspädagogik, in der Erziehungswissenschaft, aber auch in der Theologie profitieren –, intersektional zu denken. Ohne den intersektionalen Ansatz kommen wir meines Erachtens nicht zu den Ergebnissen, die wir benötigen, zu den Daten, die wir benötigen, um dieses Feld weiterentwickeln zu können.

Kamcili-Yildiz: Wir kommen nun zu einer sehr komplexen, aber ungemein spannenden Frage: Welche Spannungsfelder oder Potenziale siehst du, wenn Gendergerechtigkeit auf religiöse Normen oder Praktiken trifft?

Kulaçatan: Über diese Frage könnten wir uns tatsächlich drei Stunden unterhalten. Meine Antwort, die ich vor zehn Jahren so vielleicht nicht gegeben hätte und mit der ich mich auch angreifbar mache, ist zunächst: Ich halte es für ein großes Problem, zu erklären: ‚Wir haben die Religion und da ist doch Gendergerechtigkeit drin.‘ Dann werden meist in einem Atemzug die Quellen, die Texte und deren Interpretationen als Garantinnen angeführt. Doch mit der Interpretation beginnt das Problem. Der Text ist menschengemacht. Und Menschen tun Dinge unter bestimmten Rahmenbedingungen, in bestimmten Strukturen, und bestimmte Menschengruppen besitzen die Fähigkeit oder die Position zu sprechen, zu schreiben, sich in die Diskurse mit einzubringen. Und innerhalb dieser Prozesse weicht die sogenannte Geschlechter- oder Gendergerechtigkeit auf. Nur weil das Menschenbild erst einmal geschlechtslos konzipiert wird oder geschlechtslos entworfen wird, heißt das noch nicht, dass dualistische Zuschreibungen eben nicht zu Ungerech-

tigkeiten führen könnten. Worauf ich den Blick lenken möchte, ist, dass die Strukturen, in diesem Fall einerseits patriarchale Strukturen, andererseits aber auch paternalistische Strukturen, sehr hartnäckig sind und sich auch Lesarten, wissenschaftliche Segmente, Zugriffe, Forschungsdesiderate, Forschungsanliegen nicht einfach zum Guten auflösen lassen, indem wir per se über Gendergerechtigkeit sprechen und sagen: ‚Aber da und da steht das doch so!‘ Das ist eine sehr normative Lesart. Das ist eine sehr stark normativ orientierte Lesart, die noch keine Analyse zulässt. Wie ich schon sagte: Vor zehn Jahren hätte ich anders darauf reagiert, doch heute ist mir auf Basis meiner Eindrücke wichtig zu betonen: Das eine ist Religion als Segment. Und das andere ist, was aus Religion gemacht wird. Und das dazwischen ist das, was uns beschäftigt, wenn wir über Gendergerechtigkeit sprechen. Und es wird dann interessant, wenn wir dualistische Formen über Geschlecht, über geschlechtliche Zuschreibungen oder Genderzuschreibung an dieser Stelle versuchen aufzulösen oder uns damit beschäftigen. Dann wird es spannend. Und dann sehen wir auch die hartnäckigen Vorstellungen und Kategorien, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen.

Kamcili-Yildiz: Zu dem von dir Geschilderten fällt mir eine Anekdote aus einem meiner Universitätsseminare ein. Hier kam es, dass eine Studierende das islamische Erbrecht als Paradebeispiel für die Gleichberechtigung anführte, woraufhin ich sie danach fragte, ob sie die Konsequenzen davon auch für sich selbst als moderne und eigenständige junge Frau für gerecht hielte. Sie hat mit Ja geantwortet, ich habe ihre Antwort noch einmal hinterfragt.

Kulaçatan: Das ist ein eindrückliches Beispiel für die Problemlage. Auch ich erlebe im Unterrichtskontext die Irritation von Studierenden, wenn ich ihnen sage: ‚Ohne ein stabiles säkulares System können Religion und Geschlechtergerechtigkeit im Kontext von Religion nicht existieren.‘ Wir brauchen den säkularisierten Rahmen. Dass dies ein kritischer Punkt ist, dessen bin ich mir bewusst, doch ich würde sogar noch weitergehen: Wir benötigen ein weiches laizistisches System – kein jakobinisches, das meine ich nicht –, um religiöse Gerechtigkeitsfragen in eine stabile Form zu bringen, wo Frauen eben nicht benachteiligt werden. Ich weiß, dass das zu großen, großen Irritationen führt.

Kamcili-Yildiz: Teilst du den Eindruck, dass gerade unsere Frauen diejenigen sind, die die größten Probleme damit haben?

Kulaçatan: Ja. Ich erlebe, dass sich weibliche Studierende in ihrer Religiosität persönlich angegriffen fühlen. Da fehlt die Leistung zur wissenschaftlichen Abstraktion. Sie kommen mit einem sehr großen häuslichen Wissen, was einerseits

begrüßenswert ist. Doch dieses häusliche Wissen muss sukzessive dekonstruiert werden. Und das ist die Aufgabe und die Leistung von Wissenschaft, von wissenschaftlichen, methodischen Zugriffen und auch der Auseinandersetzung damit. Und das führt erst einmal zu einer Irritation, vielleicht auch zu einer Verletzung. Und auch ich habe es bereits erlebt, dass es im Zuge dessen zu Kontroversen gekommen ist.

Kamcili-Yildiz: Wo siehst du als Erziehungswissenschaftlerin Desiderate oder blinde Flecke, wenn es um Gender und religiöse Diversität geht?

Kulaçatan: Ich sehe die Desiderate darin, dass Religion oft subsumiert wird unter das Dach ‚migrationsgesellschaftliche Verhältnisse‘ oder unter die Migrationspädagogik, mit der ich mich auch intensiv beschäftige, und eben nicht als eigenes Merkmal des lebensweltlichen Bezugs in der Erziehungswissenschaft seine eigene Berechtigung hat. Es gibt eine Ausnahme: Die Religionspädagogik geht in die Erziehungswissenschaft, wie es beispielsweise die Evangelische Religionspädagogik oder die katholische Religionspädagogik tun. Mein Argument ist folgendes: Religion wird nach wie vor viel zu wenig oder selten als Teil einer emischen, sondern nach wie vor als Teil einer etischen Perspektive verstanden, einer Außenperspektive, die über unterschiedliche Dachbegriffe wie ‚migrationsgesellschaftliche Verhältnisse‘ subsumiert wird. Und das halte ich nach wie vor für ein hartnäckiges Desiderat. Das liegt sicherlich daran, dass wir es mit Feldern zu tun haben, die sich aus einer sehr starken kritischen Distanz zur Religion entwickelt haben. Das hat seine Berechtigung. Aber wir begreifen bestimmte Aspekte und Phänomene nicht über diese distanzierte Perspektive. Kritische Distanz als wissenschaftliche Haltung ist begrüßenswert und notwendig, eine solche abgenabelte Perspektive, wie ich sie hier meine, jedoch nicht.

Kamcili-Yildiz: Da stimme ich dir vollkommen zu. Kannst du Gegenbeispiele geben? Siehst du Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, wo Religion als positive Ressource gesehen und von der Migrationsdebatte entkoppelt wird?

Kulaçatan: Diese sind insofern gegeben, als über eine rassismuskritische Perspektive dazu geforscht wird, beispielsweise zu folgenden Fragen: Wann werden Kinder benachteiligt? Wann werden Schüler:innen benachteiligt? Wann werden Referendar:innen benachteiligt? Aber was Religion für diese Kinder oder für die Referendar:innen oder für Lehramtsstudierende bedeuten kann, das ist etwas, was deutlich weniger in den Blick genommen wird. Ich möchte hier eine positive Entwicklung nicht in Abrede stellen. Aber Religion als Kernelement, als Bezugselement, als Orientierungssystem aus einer emischen Perspektive heraus, das ist

nach wie vor ein nach- und untergeordneter Aspekt, der zu selten zum Ausdruck kommt. Er kommt aber dann zum Ausdruck, wenn es um prekäre Beispiele, Phänomene, um Überindividualisierungen geht. ‚Moment mal, unter welchen Strukturen finden diese Phänomene statt? Warum schreitet niemand professionell ein?‘ In solchen Situationen und Fragen kommt Religion als Kernelement zum Tragen oder steht zur Debatte. Ja, auch wir als Forschende und Pädagog:innen in diesem Feld möchten natürlich nicht, dass hier religiöse Narrative und Haltungen missbräuchlich gegenüber anderen eingesetzt werden. Das ist völlig klar und kein Diskussionspunkt. Doch wenn es zu solchen Fällen kommt, müssen wir uns ansehen – und werden dazu oft in beratender Funktion herangezogen –, was da eigentlich passiert und für was diese einzelnen Phänomene oder Praktiken bei Schüler:innen, bei Jugendlichen, bei jungen Erwachsenen stehen. Und unter welchen Bedingungen werden diese Phänomene potenziert, wird dieses prekäre Verhalten auch potenziert, das religiös gerechtfertigt wird?

Kamcili-Yildiz: Meine letzte Frage zielt auf den Transfer in die Praxis ab. Du bildest Sozialerarbeiter:innen aus. Was ist aus deiner Sicht ein zentraler Impuls in der Ausbildung von Sozialerarbeiter:innen?

Kulaçatan: Unabhängig davon, ob es sich um Pädagog:innen, Sozialerarbeiter:innen oder Sozialpädagog:innen handelt, benötigen wir mehr Wissen im Kontext von *religious literacy*. Das meint eine religiöse Belesenheit *unabhängig* – und jetzt komme ich zu der Herausforderung –, unabhängig von einem Phänotyp der Adressat:innen. Ich muss als Erläuterung vorausschicken: Der Phänotyp wird, wenn ich über den Komplex Religion, religiöses Wissen oder religiöse Zuschreibungen spreche und meine Praxiserfahrung zur Grundlage mache, zu 85 % durch Muslim:innen gebildet. Meine Studierenden denken kaum daran, dass die kirchlichen Träger im sozialen Kontext nach wie vor die größten Arbeitgeber sind, und dass sie Wissen benötigen, um mit ihren zukünftigen Adressat:innen umzugehen. Das ist aber derzeit nicht im Mittelpunkt des Zugriffs auf Religion im Kontext von Sozialpädagogik, Sozialarbeit oder Pädagogik. Und da brauchen wir eine deutlich stärkere Professionalisierung, etwa Professionalisierungsansätze, die wir generalisieren können über die unterschiedlichen beruflichen Felder hinaus. Das wäre meines Erachtens der notwendige nächste Schritt. Und das obwohl, das möchte ich betonen, obwohl wir uns in unterschiedlichen Prozessen der verstärkten Säkularisierung befinden. Wir benötigen eine solche Professionalisierung als gut ausgebildete Expert:innen in der Praxis, unabhängig von unserer eigenen Haltung oder Einstellung zur Religion.

Kamcili-Yildiz: Hiermit kommen wir auf die universitäre Praxis zu sprechen, auf die Ausbildung unserer Studierenden, die, so mein Eindruck, vom derzeitigen Bachelorsystem mit seiner Punktevergabe regiert wird: Unsere Studierenden studieren, zugespitzt formuliert, Creditpoints, nicht für sich selbst und für ihre Ausbildung.

Kulaçatan: Genau. Das ist ein Effekt des Bologna-Reformprozesses. Ich glaube, dass wir aus dieser Fixierung auf die ECTS-Punkte nicht mehr herauskommen. Davon werden sich die Institutionen nicht mehr erholen. Diese Reform hat das Lernen und das Menschenbild im Lernen und beim Lernen wirklich verschoben und ich halte dies für eine gravierende und hochproblematische Verschiebung.

Kamcili-Yildiz: Du hast die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer ernsthafteren Berücksichtigung von Gender im Kontext religiöser Diversität soeben erläutert. Gibt es zum Abschluss noch andere Aspekte, die du ansprechen möchtest?

Kulaçatan: Hier fällt meine Antwort etwas stolpernd und nachdenklich aus: Mir wäre am wichtigsten, dass wir den Aspekt der Meinungsspektren deutlich stärker in den Hintergrund platzieren könnten und Wissensbestände deutlich stärker in den Vordergrund im Kontext von Religion und religiös orientierten Menschen in den Vordergrund stellen könnten. Auch, dass die Vielfältigkeit von religiösen Orientierungen in den Fokus gerückt werden würde, wäre ein persönlicher Wunsch von mir als Wissenschaftlerin, als Forschende dazu, die seit 2006 zur Religion forscht und auch schon im Studium damit begonnen hatte.

Kamcili-Yildiz: Liebe Meltem, mit diesem Wunsch schließen wir das Interview. Ich bedanke mich herzlich für das Gespräch.

3 Impulse aus der Forschung für die Hochschuldidaktik

Tarek Badawia, Said Topalović und Aida Tuhčić

„Alles was draußen geschieht, kommt in meinen Unterricht“: Aushandlungsprozesse intersektionaler Codierungen als Professionalitätsmerkmal von Islamlehrkräften

Einleitung

Der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen hat inzwischen in vielen Bundesländern seinen festen Platz im Stundenplan gefunden. Diese neue Realität in der schulpädagogischen Praxis wirft für die empirische Erforschung der islamischen Religionspädagogik eine Vielzahl von neuen Fragestellungen auf. Unter Fachleuten herrscht längst ein Konsens darüber, dass die zentrale zukünftige Herausforderung für die Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts in der Professionalisierung qualifizierter Lehrkräfte liegt, um den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen an den schulischen Religionsunterricht gerecht werden zu können (vgl. exemplarisch Behr 2008; 2009; Kiefer et al. 2008; Uçar 2011; Badawia 2012; Ulfat 2014; Tuna 2019; Kamcili-Yildiz 2021). Die Professionalität von Islamlehrkräften – so die Ausgangsüberlegung in diesem Beitrag – ist zum Nadelöhr der Stabilisierung und der nachhaltigen Absicherung der bisher aufgebauten Strukturen geworden. Aus einer professionstheoretischen Perspektive erscheint es von zentraler Bedeutung, exemplarische Fragestellungen, die sich aus der bisherigen Praxis ergeben, systematisch zu rekonstruieren und auf ihre Implikationen für professionelle Handlungslogiken hin zu analysieren: Welches Fachprofil hat sich im Laufe dieser Zeit herausgebildet? Welche pädagogischen und didaktischen Ansätze und Konzepte gibt es in der Praxis und was hat sich bisher bewährt? Welche Qualitätsstandards gelten in der Lehrer:innenbildung?

Anmerkung: Vor dem Hintergrund, dass in der zugrundeliegenden Studie (Badawia et al. 2023) – aus der im Folgenden ausgewählte Teilergebnisse vorgestellt werden – die Bezeichnung „Islamlehrkräfte“ verwendet wurde, wird dieser Terminus auch in dem vorliegenden Beitrag beibehalten. Der Begriff „Islamlehrkräfte“ umfasst alle im Rahmen der Untersuchung befragten Lehrpersonen, die an öffentlichen Schulen in Deutschland und Österreich islamischen Religionsunterricht erteilen, unabhängig vom Modell des islamischen Religionsunterrichts bzw. des Islamunterrichts an den jeweiligen Schulen.

Die vorliegenden Ausführungen stellen ausgewählte Teilergebnisse¹ einer laufenden und teils publizierten Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften vor (vgl. Badawia et al. 2023). Nach einer kurzen Problemsexposition folgt eine knappe Skizze des strukturtheoretischen Zugangs zum Forschungsfeld. Als Kerngedanke professionellen Handelns im Kontext des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen wird anschließend die Notwendigkeit der *reflexiven Selbstverortung* begründet. Darauf aufbauend werden die *reflexive Selbstverortung* und deren systematische professionelle Entwicklung bzw. praktische Bedeutsamkeit anhand ausgewählter Ergebnisse zu den Themenbereichen *Lebenswirklichkeit der Schüler:innen* und *Eingang öffentlicher Debatten in den islamischen Religionsunterricht* näher veranschaulicht.

In der vorliegenden Studie wurde dem Vorwurf der Diskriminierung mit besonderer Sorgfalt und wissenschaftlicher Verantwortung begegnet. Sowohl im Rahmen der Datenerhebung als auch bei der Analyse des empirischen Materials wurde konsequent darauf geachtet, alternative und empirisch fundierte Deutungsmöglichkeiten zu berücksichtigen, um einer inflationären Verwendung des Rassismusbegriffs entgegenzuwirken. Auf diese Weise konnte aufgezeigt werden, inwiefern professionell agierende Islamlehrkräfte trotz wiederholter Erfahrungen struktureller Benachteiligung und gesellschaftlicher Exklusion maßgeblich dazu beigetragen haben, eine grundlegende positive Wende im Prozess der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen einzuleiten (vgl. Badawia et al. 2023, 38–41). Begünstigt wurde diese positive Wende durch die Einnahme der theoretischen Perspektive des strukturtheoretischen Professionalitätsansatzes. Demnach wurde anstelle der Suche nach Kriterien und Merkmalen einer guten oder schlechten Lehrtätigkeit das Augenmerk auf die Erschließung von Strukturen und Merkmalen professionellen Handelns im Umgang mit Ungewissheiten und Widersprüchen im Kontext des islamischen Religionsunterrichts gerichtet.

¹ Im Hinblick auf den Fokus des vorliegenden Bandes auf Intersektionalität erscheint es erforderlich, ausgewählte Analyseprotokolle einer erneuten Sichtung zu unterziehen und diese unter der Perspektive intersektionaler Verflechtungen zu reinterpretieren. Zwar waren intersektionale Dimensionen in sämtlichen analysierten Narrationen präsent, doch bildeten sie nicht den zentralen analytischen Fokus der im Jahr 2023 publizierten Studie (vgl. Badawia et al. 2023).

Der Beruf einer Islamlehrkraft: Ein beinahe unmöglicher Beruf?

Die im Beitragstitel zitierte Aussage einer islamischen Religionslehrkraft bringt exemplarisch die Anfälligkeit des islamischen Religionsunterrichts für außer-schulische, islambezogene Spannungen zum Ausdruck, die oft eine Routinepraxis im schulischen Alltag so gut wie unmöglich machen. Diese markante Aussage aus dem umfangreichen Datensatz lässt aufhorchen: Welche spannungsreichen Aus-handlungsprozesse rund um die vielfältigen Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht hat eine professionelle islamische Religionslehrkraft zu dirigieren? Die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler:innen als zentrales didaktisches Prinzip gehört zum professionellen Selbstverständnis einer jeden pädagogisch qualifizierten Lehrkraft. Wie ist jedoch professionelles Handeln zu gestalten, wenn – und darin liegt der Kontext der zitierten Aussage – gegenwärtige islamfeindliche oder gar islamophobe Narrative, vermittelt durch die Betroffenheit muslimischer Schüler:innen, unausweichlich in den islamischen Religionsunterricht hineinwirken und dabei die lehrplanmäßig vorgesehenen Themen temporär überlagern oder gar verdrängen? Eine befragte islamische Religionslehrkraft skizziert wie folgt eine solche Unterrichtssituation:

Wie auch immer; und plötzlich sind fünfzehn Finger oben und die haben Fragen; und dann geht's los [...] und die überschlagen sich; dann warten sie gar nicht ab, dass sie aufgerufen werden. [...] Also das sind so dann die Situationen, die man erst auch erst mal unter Kontrolle kriegen muss, die ganzen Aussagen, weil es kommen dann ja auch völlig abwegige Dinge, die muss man ja auch wieder erst mal ausräumen. (Int. 2, Z. 661–669)

Es sind die Schüler:innen selbst, die – getragen von ihrer unmittelbaren Betroffenheit und dem Bedürfnis nach Orientierung im Umgang mit Diskriminierung und Islamfeindlichkeit – jene gesellschaftlichen Realitäten in den Unterricht einbringen, die sie außerhalb des schulischen Kontextes erfahren und die somit das *Draußen* in den Raum des islamischen Religionsunterrichts hineintragen. Dies manifestiert sich exemplarisch im folgenden Narrativ:

Die Kinder sind sehr offen und aufgeschlossen und haben sehr viel Mitteilungsbedürfnis in den meisten Klassen und ja, ich glaube, sie haben ein bisschen den Eindruck oder das Gefühl, dass sie sich im Islamunterricht oder der Islamlehrerin oder Religionslehrerin allgemein mehr öffnen können und dass da mehr Platz ist, um Erfahrungen aus dem Alltag, Schulalltag zu besprechen. (Int. 1, Z. 45–50)

Von den Schüler:innen wird demnach eine lebensweltorientierte und praxisnahe Auseinandersetzung mit religiös relevanten Themen erwartet. Die (scheinbare)

Unmöglichkeit, diesen lebensweltbezogenen Erwartungen innerhalb des institutionellen Rahmens des islamischen Religionsunterrichts in angemessener Weise zu entsprechen, lässt die professionelle Tätigkeit als islamische Religionslehrkraft an einer öffentlichen Schule auf den ersten Blick als ein kaum erfüllbares, wenn nicht gar paradoxes Berufsprofil erscheinen. Die strukturtheoretische Perspektive auf pädagogische Professionalität bietet Lehrkräften eine systematisch-reflexive Antwort auf die prinzipielle Unauflösbarkeit widersprüchlicher Handlungsanforderungen. Indem sie in theoretischer Perspektive widersprüchliche Anforderungen an pädagogisch Handelnde als konstitutive Spannungsfelder bzw. als Antinomien professionellen Handelns begreift, ermöglicht sie eine reflexive Bearbeitung dieser strukturellen Ambivalenzen (vgl. Helsper 2014). Dabei können die unterschiedlichen Erwartungen vonseiten der Lehrkräfte kaum gleichzeitig und in derselben Intensität erfüllt werden. Die Art und Weise, wie Islamlehrkräfte mit den Herausforderungen umgehen und welche professionellen Strategien sie entwickeln, bildet den Gegenstand der religionspädagogischen Professionsforschung.

Die skizzierte Problematik der Verflechtung ungünstiger, diskursiv erzeugter islambezogener Kategorien eröffnet ein Spannungsverhältnis zwischen Realität und Idealität, das von der islamischen Religionspädagogik kaum vollständig aufgelöst werden kann. Die reale Erfahrung von Ausgrenzung, Rassismus und Benachteiligung aufgrund der Religionszugehörigkeit zum Islam trifft in der Praxis des islamischen Religionsunterrichts auf eine z. B. idealisierende Konstruktion von Pluralität und kultureller Vielfalt. Die im Beitragstitel zitierte Aussage einer islamischen Religionslehrkraft veranschaulicht dieses Spannungsverhältnis.

In den untersuchten Narrativen ist es selten der Fall gewesen, dass der Start des islamischen Religionsunterrichts am Standort Schule strukturell einem *musterhaften Start in die Schulkultur* entsprach. Dagegen dominierten negative Erfahrungen, die von Vorurteilen und Misstrauen begleitet sind. Eine der befragten Lehrkräfte berichtet exemplarisch von einem Vorfall, bei dem sie im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit den Schüler:innen bestimmte theologische und komplexe Begriffe an der Tafel notierte und gemeinsam mit der Lerngruppe reflektierte. Diese Begriffe wurden im Anschluss vom Reinigungspersonal entdeckt und – ohne Rückfrage oder gar Rücksprache mit der Lehrkraft – unmittelbar an die Schulleitung weitergeleitet. Auch seitens der Schulleitung erfolgte keine direkte Kommunikation oder Klärung mit der islamischen Religionslehrkraft; stattdessen wurde das Gespräch mit den Schüler:innen des islamischen Religionsunterrichts gesucht.

Die Putzfrauen haben das mit einer schlechten Absicht interpretiert und es weitergeleitet und ohne, dass ich gefragt wurde, werden meine Schüler wie zu einem Verhör eingeladen und sind dann verunsichert und haben Angst. (Int. 10, Z. 79–82)

Oft war sicherlich der Start des islamischen Religionsunterrichts auch für die Schulleitungen mehr oder minder *holprig*, *befremdlich* und mit großer *Skepsis* gegenüber dem fremden Fach verbunden (vgl. Badawia et al. 2023, 64–68). Die Islamlehrkräfte erfahren zwar ein steigendes Interesse von Schulleitungen am islamischen Religionsunterricht, aber dieses institutionelle Interesse nahmen die befragten Islamlehrkräfte nicht immer als Ausdruck konstruktiver Aufmerksamkeit wahr. In mehreren Interviews wird davon berichtet, dass sich dieses Interesse bisweilen in Formen expliziter Kontrolle äußert – teils als „*Kontrolldings*“ (Int. 12, Z. 50), teils in Form bewusster „*Beobachtung*“ (Int. 10, Z. 13–26) seitens schulischer Akteur:innen. Davon sind sowohl die Unterrichtspraxis als auch die Lehrkraft als Person betroffen. Beide verkörpern in der Beobachtungslogik das *Fremde* und *Andere*, dem nicht zu trauen ist. Es erscheint nachvollziehbar, dass insbesondere auf der Ebene der Schulleitungen ein gewisses Maß an Zurückhaltung oder Unsicherheit besteht, wenn es darum geht, ein gänzlich neues Unterrichtsfach in bestehende schulische Strukturen zu integrieren. Die Einführung eines bislang nicht etablierten Fachs stellt für sie eine komplexe administrative, curriculare und personelle Herausforderung dar, wofür ein gewisses Maß an Verständnis aufgebracht werden kann. Aus der Perspektive der befragten Lehrkräfte manifestiert sich allerdings der zuvor beschriebene *Beobachtungsdrang* weniger als pädagogisches Unterstützungsinteresse, sondern vielmehr als Ausdruck eines institutionellen Kontrollbedürfnisses seitens der Schulleitungen, das primär auf die Regulierung des vermuteten gesellschaftlichen Konfliktpotenzials des neuen Fachs abzielt. Die Erfahrung übermäßiger Kontrolle, der Mangel an professioneller Kommunikation auf Augenhöhe sowie das Gefühl einer permanenten Beobachtung werden von den Lehrkräften als belastend empfunden, wie exemplarisch folgender Fall aufzeigt:

Vor allem einmal, kann ich mich sehr gut erinnern, das war eine sehr negative Erfahrung; da waren wir gerade voll mitten; also es war voll die interessante Diskussion, [...] und auf einmal klopft er [der Schulleiter] und kommt rein und schaut uns voll lange an „Aha, okay, ihr tut’s eh, ja“ [...] und dann hat er einfach die Türe wieder zugemacht und ist gegangen; und das war halt dann schon so eine Unterbrechung, wo die Schüler mich angeschaut haben, mich gefragt haben „Warum kommt der eigentlich so oft?“ (Int. 12, Z. 62–72)

Die Nachfragen einzelner Schüler:innen – etwa in der Form: *Warum kommt der eigentlich so oft?* – lassen sich als Ausdruck von Irritation oder gar Verunsicherung deuten. Sie verweisen auf die Wahrnehmung besonderer Beobachtungssituationen, die explizit im islamischen Religionsunterricht auftreten, in anderen Fächern jedoch kaum sichtbar oder gar nicht erfahrbare sind. Solche Beobachtungspraktiken durch schulinterne Akteur:innen können – aus der Perspektive der Schüler:innen wie auch der Lehrkraft – als Störung des regulären Unterrichtsverlaufs empfunden

werden. Die damit verbundenen Spannungen belasten möglicherweise nicht nur das Unterrichtsklima, sondern ziehen auch die Qualität des Unterrichts als primären Leidtragenden in Mitleidenschaft.

Vor diesem Hintergrund verdichtet sich in dem Titel der Studie – *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam* – die zentrale und erforderliche Kernkompetenz von Islamlehrkräften: Die *reflexive Selbstverortung*. Diese umfasst dabei nicht nur die Auseinandersetzung mit strukturell benachteiligenden Ausgangsbedingungen bei der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, sondern auch den Umgang mit gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen, institutionellen Unsicherheiten und konfrontativen Diskriminierungen. Als Vertreter:innen eines noch jungen Schulfachs sehen sich Islamlehrkräfte häufig in einer paradoxen Doppelrolle: einerseits als pädagogisch-professionelle Akteur:innen mit Bildungsauftrag, andererseits als symbolisch aufgeladene Projektionsflächen im Kontext migrationsgesellschaftlicher, sicherheitspolitischer und religionsbezogener Diskurse. Der Weg von der *unsichtbaren*, kaum eingebundenen Lehrperson – der *Phantom-Lehrkraft* – hin zur exponierten, teilweise überbelasteten, jedoch fachkompetenten Repräsentationsfigur – dem *Mister-Islam* – verweist u. a. auf tiefgreifende Spannungsverhältnisse zwischen fachlicher Professionalität, struktureller Anerkennung und gesellschaftlicher Erwartungsdynamik. Diese Spannungen sind nicht individuell verursacht, sondern verweisen auf tieferliegende institutionelle wie diskursive Bedingungen, denen sich die islamische Religionspädagogik im Kontext der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts konstruktiv zu stellen hat.

Das professionelle Handeln im strukturtheoretischen Ansatz

Der *strukturtheoretische Professionalitätsansatz* sieht den Lehrer:innenberuf als Profession, die einer eigenen Strukturlogik folgt. Das zentrale theoretische Anliegen besteht darin, „den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren“. Nur auf diese Weise wird es möglich, professionelle Handlungszusammenhänge im Kontext des Lehrerberufs zu reflektieren, wobei diese weniger als „normative Idealkonstruktionen“ zu verstehen sind, als vielmehr in der „rekonstruierten Strukturlogik des Handelns ihre Grundlage“ besitzen (Helsper 2014, 216). Die Bestimmung und in weiterer Folge Erfassung professionellen Lehrer:innenhandelns erfolgt somit als Rekonstruktion der reziproken Handlungsstruktur im Kontext Schule bzw. der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung.

Die konzeptuelle theoretische Grundlage legte Ulrich Oevermann; der Fokus seiner Theorie des professionellen Handelns liegt in der sozialisatorischen Interaktion zwischen Lehrer:in und Schüler:in, die er nach dem Idealtypus der psychoanalytischen Therapie modelliert (vgl. Oevermann 2002). Auch wenn Oevermann die Hauptaufgabe der Lehrer:innentätigkeit primär in der *Wissens-* und daran anschließend in der *Normvermittlung* sieht, werden die Handlungen von Lehrpersonen unter dem professionellem Strukturfokus auch als „Gewährleistung einer körperlich-seelischen, und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses“ (Oevermann 1996, 142–150) betrachtet.

In Anlehnung an Oevermann wurden verschiedene Konzepte zur Lehrer:innenprofessionalität entwickelt (vgl. die Übersicht bei Helsper 2014, 221–235). An dieser Stelle ist insbesondere das Konzept der *Antinomien* hervorzuheben, wie es von Werner Helsper entwickelt wurde. Helsper hat insbesondere auf die Krisenhaftigkeiten und die inhärenten Widersprüchlichkeiten im Lehrer:innenhandeln hingewiesen. Der Beruf der Lehrkraft ist dementsprechend untrennbar mit Antinomien verknüpft, wie etwa der Begründungs-Antinomie, der Vertrauens-Antinomie, der Autonomie-Antinomie, der Ungewissheits-Antinomie sowie der Nähe-Distanz-Antinomie. Diese Antinomien entstehen – unter anderem – durch die divergierenden Erwartungen, die verschiedene gesellschaftliche Akteur:innen an den schulischen Unterricht stellen (vgl. Helsper 2004, 55). Im Hinblick auf die schulische Praxis und die Bewältigung pädagogischer Herausforderungen erfordert der Lehrer:innenberuf eine ausgeprägte Reflexionskompetenz und entsprechende wissenschaftliche Expertise. Nur auf dieser Grundlage sind Lehrkräfte in der Lage, auch in den nur begrenzt vorhersehbaren und oft komplexen Situationen des schulischen Alltags adäquat und professionell zu handeln (vgl. Helsper 1996, 2010; Helsper et al. 2001; 2009).

Ausgehend von einem strukturtheoretischen Rahmenkonzept liegt der Schwerpunkt unserer Untersuchung auf der Mikroebene schulischer Interaktionen. Denn auf dieser Ebene des pädagogischen Handelns manifestieren sich Spannungsfelder, Widersprüche und konvergierende Erfahrungen. Die Reflexion solcher Erfahrungen in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen ermöglicht methodisch die Rekonstruktion der inneren Logik des professionellen Handelns. In der Wechselwirkung dieser beiden Bezugspunkte (Mikroebene des pädagogischen Handelns und institutionelle Rahmenbedingungen) können methodisch konkrete Strukturelemente von Aushandlungsprozessen im Umgang mit den oben genannten widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen an die Praxis bzw. den Beruf als islamische Religionslehrkraft aufgedeckt werden. Als Strukturmerkmal professionellen Handelns wird der Frage eine wesentliche Bedeutung beigemessen, wie Islamlehrkräfte mit Situationen umgehen, die von unauflösbaren Widersprüchen bzw. Antinomien durchzogen sind. Nach Helsper be-

steht die pädagogische Professionalität nicht in der Aufhebung von Antinomien bzw. in standardisierten Handlungen bei deren Bewältigung, sondern in der Fähigkeit, sachgerecht und selbstreflexiv mit Antinomien des schulischen Alltags umgehen zu können.

Konkret geht es u. a. darum, pädagogische Arbeitsbündnisse zu errichten und Beziehungen aufzubauen, die auf wechselseitigem Vertrauen und Anerkennung beruhen. In der konkreten Praxis zeigt sich dies am folgenden Beispiel:

Ich bin an eine Schule gekommen; ich hab mich mit dem, den Rektor kennengelernt und dann hat er mir, das war in den ersten Dienstjahren; es war eine neue Schule; und bin hingegangen, habe mich vorgestellt mit meinem Fachberater damals, und habe dann dementsprechend auch meine Stunden bekommen, an welchem Tag ich unterrichte und so weiter; und ich gehe dann an diesem Tag hin und der Rektor sagt: „Ja, Herr Lehrer, ich zeige Ihnen Ihr Zimmer“; gut; er nimmt mich mit; Untergeschoss, also Kellergeschoss, ganz hinten, wo es dann nicht mehr weiter geht, eine Tür aufgemacht: „Herr Lehrer, das ist Ihr Zimmer“; ich habe gesagt „Ist das mein Zimmer?“ und er hat gesagt „Ja“; ich habe mich gefreut ohne Ende, weil es war die erste Schule, wo ich ein eigenes Zimmer hatte, Klassenraum hatte; weil in den anderen Schulen musste ich immer in eine Klasse rein gehen, die nicht mir gehörte; ich habe mich gefreut ohne Ende natürlich; und das Schuljahr war dann vorbei und das nächste Schuljahr, Schuljahresanfang, gehe ich wieder hin und kriege meinen Dienstplan und habe dann gesagt „Ja, ich bin wahrscheinlich wieder in meinem Zimmer, ich möchte nämlich mein Zimmer behalten“, da sagte er „Nein, nein, ich zeig Ihnen Ihr Zimmer“; da habe ich gesagt „Ja, ich weiß doch, das ist doch unten“, „Nein, nein, warten Sie kurz, ich komme mit Ihnen mit“; dann gehen wir ins erste Geschoss und er macht eine Tür, sperrt eine Tür auf und sagt: „Ja, ab jetzt unterrichten Sie hier“; da habe ich ihn angeschaut: „Was ist mit meinem Raum unten?“, hat er gesagt „Ja, Sie waren so positiv immer, Sie waren immer im Lehrerzimmer, Sie haben sich gerne mit uns unterhalten und das Kollegium hat Sie gemocht und deshalb wollen wir, dass Sie jetzt hier unterrichten“; ich wusste nicht, ob ich mich da freuen soll oder ob ich jetzt da weinen sollte; ich habe die Welt gar nicht mehr verstanden. (Int. 8, Z. 114–135)

Die Raumfrage markiert in dieser Erzählpassage eine Phase der bisherigen Unsichtbarkeit des Faches, das ganz weit weg im Unter- oder Kellergeschoss ist und somit nicht im Mittelpunkt schulischer Geschehnisse stattgefunden hat. Gleichzeitig steht das Unterrichten im Kellergeschoss, ganz hinten, wo es nicht mehr weitergeht, sinnbildlich für die Randständigkeit des islamischen Religionsunterrichts innerhalb der schulischen Organisation. Die räumliche Marginalisierung – um es etwas überspitzt zu formulieren – verweist auf eine institutionelle Unsichtbarkeit, die nicht immer zufällig, sondern strukturell bedingt ist. Denn die Räume sind in schulischen Institutionen nicht unbedingt immer neutral, sondern fungieren auch als Orte sozialer Ordnung und Hierarchie – wie das skizzierte Beispiel aufzeigt. Dass die Zuweisung eines Raumes in der *Peripherie* der Schule von der islamischen Religionslehrkraft zunächst als *positives Ereignis* gedeutet wird, verweist auf eine angeeignete Bescheidenheit und ein Gefühl der Dankbar-

keitsverpflichtung, die nicht selten in diskriminierenden Systemen internalisiert wird. Die Freude entsteht weniger aus einer erfahrenen Gleichbehandlung, sondern aus dem Gefühl heraus, überhaupt *einen Platz* bekommen zu haben. Es muss sich hier nicht unbedingt um offene Feindseligkeit handeln, es zeigt sich aber doch eine subtile Struktur, in der bestimmte Fächer und Personen nicht selbstverständlich mitgedacht werden.

Mit dem Ende der symbolischen Unsichtbarkeit und dem Einzug in einen neuen eigenen Raum tritt das Fach und damit auch dessen Lehrkraft in eine neue Sphäre der Aufmerksamkeit über. Die Raumfrage steht im Erfahrungshorizont der islamischen Religionslehrkraft in engem Zusammenhang mit der Anerkennung und Absicht der Schulleitung, die Präsenz des Faches im Schulprofil zu verstetigen. Damit geht eine im Vergleich ziemlich lange Phase des Kennenlernens und des latenten Herantastens von Seiten des Kollegiums an das neue „*fremde Fach*“ (Int. 9, Z. 107) und an die neue „*fremde Person [im] Haus*“ (Int. 9, Z. 108) zu Ende. In dieser – hier als exemplarisch dargestellten – Raumentscheidung erkennt die islamische Religionslehrkraft die ihr entgegengebrachte Wertschätzung der Schulfamilie und hat nun ihren festen Platz bekommen. Der Überraschungseffekt in der Erzählpassage ist unübersehbar: Das Verhalten der Schulleitung erscheint in seiner Unvorhersehbarkeit nicht nur als irritierend, sondern löst bei der befragten Lehrkraft ein emotional ambivalentes Erleben aus, das zwischen momentaner Verunsicherung und einer nach außen artikulierten Irritation oszilliert. In der Wahrnehmungsperspektive – so die deutlich erkennbaren Zwischentöne der islamischen Religionslehrkraft – assoziierte die Lehrperson mit dem bisherigen Raum im Unter- oder Kellergeschoss eine gewisse Rangstufung des Faches und/oder dessen Personals im Schulbetrieb. Daher tritt mit der Zuweisung eines neuen Raums mitten im Schulgeschehen etwas Unerwartetes ein. Nach acht Jahren an der Schule und insgesamt elf Jahren im Schuldienst bekommt die Lehrkraft einen eigenen Klassenraum und kann deshalb nur mit diesem starken Gefühlsausdruck reagieren (vgl. Badawia et al. 2023, 58–59).

Die Lehrkraft ist trotz ihrer Ausbildung und Berufszugehörigkeit zunächst kein gleichwertiger Teil des Systems, sondern eine Art *fremder Gast* im System Schule. Dies zeigt sich auch daran, dass die endgültige Anerkennung (ein Raum im Obergeschoss) erst nach vielen Jahren des Engagements bzw. der Zugehörigkeit erfolgt. Solche Prozesse markieren strukturelle Zugangsbarrieren, die nicht offen intendiert, aber wirkmächtig sein können. Die Anerkennung erfolgt nicht selbstverständlich, sondern als Reaktion auf besondere Leistungen („immer im Lehrerzimmer gewesen“, „sich unterhalten“, „Kollegium mochte Sie“). Damit wird Teilhabe doch an gewisse Bedingungen geknüpft – keine unmittelbare Gleichbehandlung, sondern Anerkennung unter Vorbehalt. Die Raumfrage ist in der Er-

zählung somit ein Kristallisationspunkt für strukturelle Anerkennung, institutionelle Positionierung und symbolische Gleichstellung.

„Alles was draußen geschieht, kommt in meinen Unterricht“ – Lebenswirklichkeit und öffentliche Debatten im islamischen Religionsunterricht

Im Anschluss an den theoretischen Exkurs soll nun erneut der Blick auf die exemplarische Kernaussage dieses Beitrags gelenkt werden: *„Alles was draußen geschieht, kommt in meinem Unterricht“*. Die Aussage wird im Folgenden zunächst im Vergleich zu außerschulischen Bildungsorten (Familie, Moscheegemeinde, Vereinsarbeit etc.) und anschließend in Anbetracht der zahlreichen religionsbezogenen Konflikte und Diskriminierungen in Schulen reflektiert.

Die Bewährungsprobe der Loyalität

Trotz der inzwischen fast zwanzigjährigen Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland wird in der öffentlichen Diskussion die gesellschaftliche Relevanz und pädagogische Funktion dieses Schulangebots kaum anerkannt und wertgeschätzt. Anders als außerschulische religiöse Bildungsangebote verfolgt der schulische islamische Religionsunterricht ein eigenständiges Ziel: die Förderung religiöser Kompetenzen mit dem Anspruch, muslimische Schüler:innen dazu zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten – nicht in Abgrenzung, sondern in aktiver Teilhabe innerhalb einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft (Badawia und Topalovic 2022, 300–301). Im Rahmen dieser schulisch und religionspädagogisch justierten Zielsetzung eröffnet sich eine neue *Plattform für muslimische Schüler:innen* in Deutschland. Die Schüler:innen bekommen dadurch die Möglichkeit, lebensweltliche, alltagsnahe und ihren Interessen entsprechende Themen und damit einhergehend Handlungsperspektiven zu reflektieren (vgl. Badawia et al., 110–126).

Die in der genannten Studie befragten Lehrkräfte oszillieren in ihren Darstellungen zwischen der empathischen Wahrnehmung der Diskriminierungserfahrungen ihrer Schüler:innenschaft und dem berufsethischen Selbstanspruch, eine professionelle, kritisch-reflektierte Distanz gegenüber den außerschulischen Geschehnissen zu wahren – mit dem Ziel, sich nicht vereinnahmen zu lassen und die fachliche Fokussierung auf das religiöse Thema im Unterricht nicht aus dem Blick zu verlieren. Mit anderen Worten: In welchem Maße können und sollen Is-

lamlehrkräfte intervenieren, ohne dabei zu riskieren, dass der islamische Religionsunterricht seinen genuinen Charakter als fachlich fundierter Religionsunterricht verliert oder Gefahr läuft, im Zuge islamfeindlicher öffentlicher Diskurse funktionalisiert bzw. diskursiv vereinnahmt zu werden?

Für die Professionalität der Islamlehrkräfte bergen populistische, inzwischen offensichtlich islamfeindliche Positionen in unserer pluralistischen Gesellschaft insofern eine mehrfache Belastungsprobe, zumal sie auf die Loyalitätsprobe gestellt werden. Die Studie bringt anhand von zahlreichen empirischen Indizien zum Ausdruck, in welcher Zerreißprobe sich Islamlehrkräfte befinden, wenn es z.B. darum geht, ihrer Schüler:innenschaft den Unterschied zwischen berechtigten islamkritischen und menschenverachtenden islamophoben Positionen zu erklären. Oft wird die islamische Religionslehrkraft – wie von allen Befragten ausnahmslos bestätigt – zu einer Identifikationsfigur mit starken emotionalen Zuschreibungen. So berichtet eine Lehrkraft von einer *argumentativen Sackgasse*, in die sie mit ihrer Klasse geraten ist, als es in der Unterrichtsdiskussion um Gleichbehandlung aller religiösen und weltanschaulichen Ansprüche im schulischen Kontext ging. Der Wucht der geschilderten Diskriminierungserfahrungen der Schüler:innen konnte die islamische Religionslehrkraft kaum adäquat entgegenwirken. In ihrer doppelten Rolle – einerseits als pädagogische Bezugsperson und andererseits als Repräsentantin schulischer Neutralität – wurde sie nicht als ausreichend handlungsfähig erlebt, um den emotionalen wie strukturellen Belastungen der Lernenden angemessen begegnen zu können. Ihre Doppelrolle als Vertreterin des *islamischen Religionsunterrichts*² und als *Repräsentantin der religiös-weltanschaulich neutralen Schule* wird aus dem Blickwinkel der *ausgegrenzten Anderen*³ intersektional doppelt codiert: Zum einen wird die beruflich professionell vertretene Neutralität (der Schule bzw. indirekt auch des Staates) hinsichtlich der religiös-weltanschaulichen Vielfalt als nichtnachvollziehbare Haltung einer Muslimin bzw. eines Muslims abgelehnt. Zum anderen wird ihre Loyalität *zu den Anderen* problematisiert bzw. durch die folgende konfrontative Aussage sogar in Abrede gestellt: „*Sie sind doch eine von uns, oder?*“ (vgl. Badawia et al., 91–92)

Aus der komparativen Analyse des Datenmaterials geht eindeutig hervor, dass im islamischen Religionsunterricht eine besondere Spannung auftritt, die sich aus der Identifikation der Schüler:innen mit der islamischen Religionslehrkraft ergibt. Die Schüler:innen nehmen nach Erfahrungen der Befragten häufig die islamische Religionslehrkraft als eine „*Schwester*“, eine „*Freundin*“, einen „*Bruder*“ (Int. 2, Z.

2 Bewusst etwas eingeschränkt auf den islamischen Religionsunterricht, obwohl die Erfahrungen eher die Pauschalisierung im Sinne von *Repräsentantin des Islams* bestätigen.

3 In der Perspektive der Selbstwahrnehmung.

685–686), als „*Kumpel*“ (Int. 2, Z. 674–675) oder sogar als „*Vaterersatzfigur*“ (Int. 7, Z. 740) wahr. Diese vertraute Nähe bei der Beziehungsgestaltung wird – wie einige Lehrkräfte berichten – vom Schulkollegium als Vorteil wahrgenommen und im positiven Sinne gespiegelt, in dem Sinne, „*dass die Kinder dich gerne haben, man sieht, dass die Kinder gerne zu dir kommen*“ (Int. 16, Z. 157–158). Aus der Organisationsperspektive heraus betrachtet, trägt die positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung maßgeblich zur Identifikation mit dem islamischen Religionsunterricht bei – und darüber hinaus mit der Schule im Allgemeinen. Aus der Fachperspektive wiederum entsteht eine Vertrauensbasis, die eine offene und lebensnahe Reflexion von Erfahrungen und Lebensvorstellungen ermöglicht. Obwohl eine solche Nähe, die Schüler:innen als Ausdruck ihrer positiven Identifikation mit dem Fach und der Lehrkraft äußern, sicherlich als Vorteil für die emotionale Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und für ein besseres gegenseitiges Verständnis gilt, sind Islamlehrkräfte gleichzeitig aufgefordert, die professionelle Distanz zur Lerngruppe zu wahren. Von Lehrkräften kann ein erwünschtes Mehr an Nähe als zudringlich und unangenehm empfunden werden, wenn die geregelten administrativen Grenzen und Funktionen der professionellen Lehrer:innenrolle in der Schule überschritten werden. Die Aussage „*Sie sind doch eine von uns*“ (Int. 2, Z. 677) bringt den Kerngedanken dieser antinomischen Spannung auf den Punkt. Obwohl Islamlehrkräfte von der hohen Identifikation der muslimischen Schüler:innenschaft (aber auch Elternschaft) überwiegend profitieren können, sind sie bei der Gestaltung ihrer professionellen Handlungskompetenz zusätzlichem Druck ausgesetzt, als Person und als professionelle Lehrkraft einer vonseiten der Schüler:innen- wie Elternschaft möglicherweise allzu dringlich gesuchten Nähe durch die Wahrung der nötigen Distanz entgegenzuwirken. Dies verdeutlicht das folgende Beispiel:

Du bist eh einer von uns. Und irgendwie versucht, auf die eigene Seite zu ziehen so; und dann; wenn man dann halt auch etwas Kritisches sagt, dann sieht man in den Augen so die Enttäuschung von den Eltern; wenn man zum Beispiel [in einem klärenden Gespräch zwischen der Schulleitung und muslimischen Eltern] sagt: „Ja, das war jetzt echt nicht in Ordnung, dass der das und das gemacht hat“, zum Beispiel, waren die Eltern schon ein bisschen so wie wenn du, also jetzt nur sprichwörtlich gesagt, so ein Messer in den Rücken rammt; so Du hast uns verraten. (Int. 12, Z. 179–187)

In diesem Zusammenhang sehen sich Islamlehrkräfte einem potenziellen Interessenkonflikt ausgesetzt, da sie in der Elternperspektive als „*irgendwie so als der Anwalt*“ (Int. 12, Z. 176–177) wahrgenommen werden, der ihre Interessen zu vertreten bzw. immer auf ihrer Seite zu sein hat. Trifft dies nicht zu, dann wird das als Vertrauensbruch wahrgenommen, die Lehrkraft hat in den Augen der Eltern – zugespitzt formuliert – die Seiten gewechselt. In diesem Sinne ergeben sich im

Rahmen des Lehrer:innenhandelns im islamischen Religionsunterricht Nähe-Distanz-Antinomien, welche den Islamlehrkräften stets eine professionelle Reflexion bzw. eine Sensibilität im Umgang mit den Eltern und den Schüler:innen abverlangen.

Die Bewährungsprobe der Kollegialität

Zur Wahrnehmung eines „*erkennbaren Gesichts*“ (Int. 10, Z. 429) trägt auch die aktive Rolle der Islamlehrkraft im Schulbetrieb bei. In ihren Erfahrungsberichten machen engagierte Islamlehrkräfte darüber hinaus auf den erforderlichen *zusätzlichen Einsatz einer Islamlehrkraft* aufmerksam, ohne den weder die Person noch das Fach als gleichberechtigt und gleichwertig wahrgenommen wird. Um bei dem oben genannten Sprachbild vom „*erkennbaren Gesicht*“ zu bleiben, geht es hier darum, über die strukturellen Hürden hinaus die Hürde der möglichen *Skepsis mancher Kolleg:innen dem neuen Fach Islam gegenüber* durch mehr Engagement zu nehmen:

Also es ist so; man muss sich, glaube ich, mehr als alle anderen einsetzen; also wenn die anderen vielleicht einen Schritt oder zwei Schritte gehen müssen, muss man als Islamlehrer oder als jemand, der so einen Migrationshintergrund hat und das auch noch nach außen quasi ungewollt überträgt vom Aussehen her, von dem Fach, was man unterrichtet, dann muss man quasi zehn Schritte leisten; also sich mehr im Schulalltag einsetzen, im Kollegium einsetzen, dann wird man auch eher wahrgenommen und wird gleichberechtigt behandelt. (Int. 3, Z. 168–173)

Hierbei wird zunächst weder von Ablehnung noch von Diskriminierung gesprochen. Viele Lehrkräfte sehen sich herausgefordert oder sogar aufgefordert, im Interesse des *neu fremden Schulfaches Islam* immer wieder Signale um Anerkennung an das Kollegium zu senden, wie diese Lehrkraft klar und unmissverständlich formuliert:

Hey, passt auf, ich gehöre zu euch, ich bin einer von euch, ich bin genauso ausgebildet wie ihr, ich bin genauso aufgewachsen wie ihr, ich habe halt nur noch als Zusatzfach den Islamunterricht eben und ansonsten bin ich genau auf dem gleichen Level. (Int. 3, Z. 179–181)

Die sogenannten Signale an das Kollegium sollen die latente Botschaft vermitteln: *Ich bin einer von euch*. Einige wenige Islamlehrkräfte können von Glück reden, an einer oder zwei Schulen zu unterrichten, der Regelfall ist das aber nicht. Die befragten Lehrkräfte machen deutlich, dass sie sich dessen bewusst sind, wie hart es sein kann, ein neues Schulfach im Schulkontext zu etablieren. Noch klarer ist ihnen

auch die zusätzliche Herausforderung, die mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts einhergeht. Es erfordert auf jeden Fall viel mehr als den *normalen Einsatz* und v. a. eine starke Lehrerpersönlichkeit. Man kann und muss – so die These – der bestehenden Skepsis dem islamischen Religionsunterricht gegenüber nur mit zusätzlichem vertrauensbildendem Engagement entgegenwirken:

Ob das Fach gut integriert ist in die Schulgemeinschaft, hängt wirklich sehr stark von der Lehrerpersönlichkeit ab; wenn du als Lehrer eben all diese Sachen unternimmst, die ich jetzt vorhin versucht habe zu erwähnen, dann wirst nicht nur du selbst akzeptiert, integriert in das Kollegium oder in die Schulgemeinschaft, sondern auch dein Fach, das du da repräsentierst; es wird ein Stück weit Normalität. (Int. 3, Z. 252–256)

Zwar überwiegen die Erfahrungen hinsichtlich wertschätzender Zusammenarbeit, dennoch bestehen genauso Konfliktfelder, mit denen Islamlehrkräfte konfrontiert sind. Die Konflikte im Kollegium sind laut den Erfahrungsberichten vor allem dann anzutreffen, wenn Islam und Muslime verstärkt im Mittelpunkt öffentlicher Debatten stehen: *„Wenn alles überspitzt wird, dann spüren wir das auch im Klassenzimmer, spüren wir es auch unter den Kollegen“* (Int. 10, Z. 24–25). Gerade im Kollegium können gesellschaftspolitische Entwicklungen durchaus zu negativen Erfahrungen führen. Exemplarisch kann dies an folgender Erzählung verdeutlicht werden:

[Es ist] in religiösen Fragen, also auch bei Konferenzen war auch teilweise sehr unangenehm der Umgang mit mir; in Bezug auf Ramadan, Fasten oder Kopftuch [...] diese typischen Themen; und es gibt schon eine Clique an Lehrern [...]; und die warten immer nur darauf, dass solche Themen angesprochen werden bei Konferenzen und schießen dann richtig los; also es kann auch sehr unangenehm werden. (Int. 5, Z. 54–61)

Die Aussage verweist u. a. auf Machtverhältnisse innerhalb des Kollegiums. Die Lehrkraft beschreibt Erfahrungen, die auf so etwas wie gruppenbezogene Abwertungen oder gar systematische Ausgrenzung im Kontext religiöser Zugehörigkeit und kultureller Differenz verweisen. In diesem Zusammenhang werden gezielt religiös konnotierte Themen instrumentalisiert, um damit die Angriffe auf die islamische Religionslehrkraft zu legitimieren. Der explizite Hinweis auf *Clique* impliziert außerdem eine kollektive Dynamik, die Deutungsmacht beansprucht, wodurch die betroffene Lehrkraft nicht als gleichwertiges Mitglied des Kollegiums wahrgenommen wird, sondern als etwas *Anderes* positioniert wird – vor allem dann, wenn Themen mit religiösem Bezug thematisiert werden. Solche Praktiken sind zwar in den Erfahrungen von Islamlehrkräften eher eine Ausnahme, gleichzeitig sind sie jedoch Ausdruck vorhandener struktureller Diffamierungen, die sich nicht primär in offener Feindlichkeit manifestieren, sondern eher in kollegialen Routinen der Marginalisierung. Die Betroffenheit der Lehrkraft entsteht nicht al-

lein durch ihre religiöse Zugehörigkeit, sondern durch Verflechtung mehrerer Differenzkategorien wie etwa Religion, Geschlecht, kulturelle Zuschreibungen und professioneller Status – als marginalisierte Lehrkraft in einem Mehrheitskollegium.

Solche Erfahrungen wirken sich konsequenterweise auch negativ auf die Professionalisierungsprozesse der Islamlehrkräfte aus. Aus einer Zerrissenheit als Folge eines Dazu- und Nichtdazugehörens entspringt der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer „Schulfamilie“ (Int. 3, Z. 211), zumal man sich stückweise als „*fremde Person*“ (Int. 9, Z. 108) im schulischen Haus fühlt. Dieser Wunsch, einer Schulfamilie anzugehören und somit ein Mitglied des Systems zu werden, ist u. a. auch damit verbunden, einen Beitrag für die Schule und für das Kollegium leisten zu wollen. In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen setzen positive Professionalisierungsprozesse der Islamlehrkräfte an, die mit unterschiedlichen Faktoren zusammenhängen, darunter mit der Haltung der Schulleitung. Eine Schulleitung mit einer positiven Haltung zum islamischen Religionsunterricht kann strukturell und organisatorisch dafür sorgen, dass das neue Schulfach und die Islamlehrkräfte in der gesamten Schulkultur sowohl kollegial als auch beruflich ein Gesicht bekommen. Zum anderen bedarf es einer starken, engagierten und offenen Lehrer:innenpersönlichkeit, die sich in ihrer Selbstwahrnehmung als Teil der Schule versteht in dem Sinne, dass sie „*ich bin kein Fremder, ich gehöre dazu*“ (Int. 8, Z. 255–256) formulieren kann und demzufolge den schulischen Alltag mitgestaltet und unterstützt (vgl. Badawia et al., 56).

„Erst mal in Ruhe reagieren“ – Pädagogische und didaktische Strategien

Die Lebenswirklichkeit muslimischer Schüler:innen hat, wie bereits skizziert, längst Einzug in den islamischen Religionsunterricht gefunden. Im Sinne der Professionalisierung stellen sich zwei wesentliche Fragen, die antinomische Spannungen offenbaren: Entweder werden emotionale Debatten als lebensweltliche Erfahrungen im Unterricht zugelassen und die Islamlehrkraft riskiert eine möglicherweise damit zusammenhängende emotionale Zuspitzung solcher Themen und damit einhergehender Diskussionen. Oder sie legt den didaktischen Fokus auf *Versachlichung*, um gegenwärtig diskutierten Themen mit einer offenen und kritischen Reflexion zu begegnen. Die Mehrheit der befragten Islamlehrkräfte nimmt öffentliche Debatten und die darauffolgenden Diskurse unter den Schüler:innen wahr, verfolgt jedoch eine rationale und weniger emotional aufgeladene Auseinandersetzung damit. In diesem Kontext wird der islamische Religionsunterricht von den Lehrkräften oft als Raum zur *Entpolitisierung* öffentlicher Islam-

Debatten verstanden (vgl. Badawia et al. 2023, 81–82). Der islamische Religionsunterricht verfügt durchaus über die erforderlichen Voraussetzungen, einen solchen Bildungsauftrag zu erfüllen, insofern mit ihm die pädagogischen Standards im Hinblick auf die Wissenschaftsorientierung und auch auf die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte eingehalten werden – auch wenn das nicht immer ein Garant für die erfolgreiche Unterrichtsgestaltung sein muss. Im Anschluss erfolgt die exemplarische Darstellung didaktischer Handlungsstrategien, mit denen Islamlehrkräfte auf öffentlich diskutierte Themen und die sich daraus ergebenden Fragen der Schüler:innen im Unterricht reagieren:

1. *Ruhe bewahren*: Eine zentrale didaktische Strategie besteht darin, sensibel und besonnen auf emotional geführte Islam-Debatten zu reagieren. Dabei wird der Fokus nicht primär auf die Debatte selbst, sondern auf die daraus entstehenden Fragen der Schüler:innen gelegt. Eine ruhige und gelassene Reaktion erfordert eine bestimmte Lehrer:innenpersönlichkeit, die ihr didaktisches Handeln gezielt auf die Schüler:innen ausrichtet. Ein Beispiel dafür findet sich in folgender Erzählung:

[Auch] gesellschaftspolitische Themen, auf die man erst mal wirklich in Ruhe reagieren muss; also der größte Fehler ist immer, wenn man ad hoc impulsiv reagiert, sondern dass man erst mal überlegt, okay, dass man im Einklang ist mit auch mit dem Islamlehrer, aber auch irgendwie dem gerecht wird, was dem Schüler eigentlich auf der Seele brennt. (Int. 2, Z. 57–62)

Eine didaktisch besonnene Reaktion wird als wesentlicher Bestandteil der Lehrer:innenprofession angesehen, da sie es ermöglicht, objektiv auf öffentliche Diskurse zu reagieren. In solchen Situationen wird von der Islamlehrkraft erwartet, dass sie sowohl die Befindlichkeiten der Schüler:innen wahrnimmt als auch Offenheit gegenüber den öffentlichen Debatten zeigt. Dies ermöglicht eine unvoreingenommene und reflektierte Gestaltung des Unterrichts, der sich mit der diskutierten Problematik auseinandersetzt und die Schüler:innen in ihrer kritisch-reflexiven Wahrnehmung und Auseinandersetzung unterstützt.

2. *Verunsicherungen ausräumen*: Zur Lehrer:innenprofession gehört in weiterer Folge und darauf aufbauend auch ein bewusstes Aufgreifen der in der Öffentlichkeit diskutierten Themen mit dem pädagogischen Ziel, mögliche Verunsicherungen bei den Schüler:innen auszuräumen und dabei – so weit wie möglich – Klarheit zu schaffen:

Ja, für mich persönlich in dem Sinne, dass ich noch mehr Bewusstsein darauf lege und versuche, die Schüler in ihrer Identität zu stärken und sie ernst zu nehmen und auch ihre Fragen ernst zu nehmen. (Int. 1, Z. 69–71)

Auch in diesem Kontext stehen die Fragen der Schüler:innen im Mittelpunkt. Sie benötigen, so die Erfahrungen befragter Islamlehrkräfte, einen pädagogischen

Rahmen, in dem sie die Fragen unter professioneller pädagogischer Begleitung reflektieren können.

3. *Schutz junger Generationen:* Sicherlich haben die jungen Menschen das Recht, sich am öffentlichen Diskurs zu beteiligen und dadurch eine Einführung in demokratische Diskurskultur zu erhalten. Dies wird in bestimmten Themenfeldern sogar gewünscht (z. B. Umweltschutz, Gewalt, Armut etc.), um die Probleme der Gesellschaft wahrzunehmen und die Zukunft mitzugestalten. Den Islamlehrkräften geht es auch nicht darum, diese Diskussionen zu meiden. Der Schutz junger Generationen bezieht sich vor allem auf die Konfrontation mit Themen, die beispielsweise die Kinder- und Jugendwelt nicht direkt betreffen. Jene Themen, die für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen von Relevanz sind, werden von den Islamlehrkräften selbstverständlich aufgegriffen und in den Unterricht integriert, wie dies auch die zuletzt zitierte Aussage einer Lehrkraft bestätigt. Der Schutz wird außerdem mit der noch unzureichenden Reife der Schüler:innen begründet, insofern junge Menschen durch bestimmte Diskurse überfordert sein könnten:

Ich versuche nicht, [...] die Politik in der Klasse einzubringen, weil meiner Meinung nach, die Schüler in diesem Alter, sind noch nicht reif genug, um diese Sache richtig zu begreifen, zu verstehen. [...] Also ich will das nicht, und ich glaube, dass das hat keinen Sinn auch bei den Schülern in diesem Alter; vielleicht für die Oberstufe wäre das sinnvoll, aber in diesem Alter nicht unbedingt. (Int. 6, Z. 83–95)

In den Erfahrungen der Islamlehrkräfte erstrecken sich die Auswirkungen öffentlicher Debatten über den islamischen Religionsunterricht hinaus und können – wie zuvor thematisiert – genauso die Beziehungen im Kollegium beeinflussen. Infolge langjähriger schulischer Praxis haben die Islamlehrkräfte gelernt, offen mit Kolleg:innen über verschiedene Themen zu kommunizieren und bestehende Bedenken – falls vorhanden – ernst zu nehmen. Eine offene Gesprächskultur hat sich als effektive Strategie erwiesen:

Genau, ohne, dass ich mich gleich angesprochen fühle, sondern ich sage „Okay, wir sprechen jetzt über eure Erfahrungen mit dem Islam, seien es persönliche Erfahrungen“, meistens wenig der Fall, „als Lehrkräfte, personelle Erfahrungen“, das ist dann schon öfters, aber, und was das meiste ist, mediale Erfahrungen mit dem Islam, lässt uns mal darüber sprechen und ich versuche euch, ich versuche ein bisschen Licht ins Dunkel zu bringen, um euch mal zu erklären, vielleicht bestimmte Verhaltensmuster, vielleicht bestimmte Dinge, die so medial transportiert werden, mal „ins richtige Licht zu rücken.“ (Int. 9, Z. 448–454)

Die im Rahmen der Studie herausgearbeiteten didaktischen Strategien verweisen auf emergente Formen einer professionssensiblen, religionspädagogischen Handlungspraxis, die das Selbstverständnis von Islamlehrkräften in einem zunehmend komplexen schulischen und gesellschaftlichen Kontext neu definieren. Diese

Strategien reflektieren nicht nur eine Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzepte, sondern auch die Fähigkeit, mit den Ambivalenzen umzugehen, die aus der Verschränkung pädagogischer, gesellschaftlicher und politischer Erwartungshorizonte erwachsen. Während öffentliche Debatten – insbesondere solche, die auf gesellschaftspolitische Spannungsfelder verweisen – grundsätzlich alle schulischen Fachbereiche betreffen können, ist der islamische Religionsunterricht in besonderer Weise davon betroffen: Insbesondere dann, wenn der Islam in öffentlichen Diskursen in problematischer Weise mit migrations- oder sicherheitspolitischen Narrativen verknüpft wird, entsteht für die Islamlehrkraft ein doppelter Handlungsauftrag: Einerseits gilt es, auf diese Debatten mit professioneller Distanz und didaktischer Sensibilität zu reagieren, andererseits steht stets der Schutz, das emotionale Wohl und die lebensweltliche Verortung der muslimischen Schüler:innen im Vordergrund. Der Schutz vor weiterer Stigmatisierung, die Förderung von Resilienz und Selbstverortung sowie die Etablierung eines diskriminierungssensiblen Unterrichtsklimas gehören somit zu den wesentlichen Aufgaben professioneller Handlungskompetenz. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte belegen dabei mehrheitlich eine reflektierte Offenheit gegenüber der Thematisierung gesellschaftlich sensibler Fragen – sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch im professionellen Austausch mit Kolleg:innen. Dies deutet auf eine wachsende Bereitschaft hin, sich als religionspädagogisch verantwortliche Akteur:innen im schulischen Diskursraum zu positionieren und dialogfähig einzubringen. Denn die Diskriminierungserfahrungen muslimischer Schüler:innen lassen sich nicht isoliert entlang religiöser Zugehörigkeit beschreiben, sondern entfalten ihre Wirkmächtigkeit im Zusammenspiel mit weiteren Differenzlinien wie sozioökonomischer Status, Herkunft, Kultur oder Sprache. Eine religionspädagogische professionelle Handlungs- und Handlungspraxis, die diesen Verflechtungen Rechnung tragen möchte, muss in der Lage sein, komplexe soziale Lagen zu erkennen, multiperspektivisch zu reflektieren und entsprechende (religions-)pädagogische Strategien zu entwickeln. Für die Lehrer:innenbildung etwa bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Einerseits bedarf es einer fundierten professionsbezogenen Ausbildung, die intersektionale Sensibilität als Querschnittskompetenz integriert, andererseits müssen Räume geschaffen werden, in denen angehende Islamlehrkräfte lernen, sich selbst in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse und eigene Positionierungen kritisch zu reflektieren.

Professionalisierungsprozess im Kontext antinomischer Strukturen – ein Fazit

Die skizzierten Teilergebnisse thematisieren ausgewählte Aspekte der Professionalität der Islamlehrkräfte an öffentlichen Schulen. Die *reflexive Selbstverortung* von Islamlehrkräften als zentrales Ergebnis der Studie beschreibt im Wesentlichen die professionellen Haltungs- und Handlungsmuster im Umgang mit vielfältigen Antinomien im Kontext des islamischen Religionsunterrichts und in der Zusammenarbeit mit verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteur:innen. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger (selbst-)reflexive Praktiken, das heißt bewusste und unterbewusste Haltungs- und Handlungsreaktionen für die fallspezifischen Umgänge mit den Herausforderungen des schulischen Alltags. Die im Unterrichtsgeschehen verhandelten Spannungsfelder – etwa im Umgang mit Diskriminierung, Zugehörigkeit, religiöser Identität oder kulturellen Differenzlinien – sind selten monokausal. Vielmehr überlagern sich multiple soziale Kategorien wie Religion, Geschlecht, Kultur, Herkunft, sozioökonomischer Status und Sprache. Die antinomischen Strukturen im islamischen Religionsunterricht sind daher nicht nur institutionell, sondern auch intersektional codiert. Die Islamlehrkräfte sehen sich im Schulalltag mit Schüler:innen konfrontiert, deren Erfahrungen und Bildungszugänge von eben diesen Verschränkungen sozialer Differenzlinien geprägt sind. Professionelles Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht nur didaktisch zu vermitteln, sondern auch strukturell sensibel auf intersektionale Benachteiligungen zu reagieren.

Im Professionalisierungsprozess der Islamlehrkräfte gewinnt Intersektionalität somit eine doppelte Relevanz: Erstens auf der Ebene der Schüler:innen, deren plurale Lebensrealitäten differenziert wahrgenommen und didaktisch eingebunden werden müssen; zweitens auf der Ebene der Lehrkraft selbst, deren eigene Positionierung innerhalb der Schule – als Fachlehrkraft, als religiöse Akteur:in, als Teil einer Minderheit – reflexiv auszubalancieren ist. Die Einbindung in ein schulisches Kollegium und das gemeinsame Ziel der ganzheitlichen Bildung junger Menschen erfordert daher interprofessionelle Sensibilität und die Bereitschaft, sich kontinuierlich mit Fragen von Autorität, Teilhabe und Differenz auseinanderzusetzen. Der Professionalisierungsprozess setzt in diesem Zusammenhang zunächst einen objektiven Blick auf die Schule bzw. auf die komplexen schulischen Handlungsbereiche und damit einhergehend auf das eigene Tätigkeitsfeld voraus. Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit der Integration in das schulische Kollegium, das an einem gemeinsamen Ziel arbeitet: der Bildung junger Menschen. Die selbstreflexive Wahrnehmung eigener Aufgaben, sowohl im Kollegium bzw. im schulischen Gesamtkontext als auch im Unterricht, befördert den Professionalisierungsprozess.

sierungsprozess. *Pädagogisierung* und *Versachlichung* öffentlich diskutierter Themen über den Islam und Muslim:innen haben sich mit der Zeit zum wesentlichen sozialen, pädagogischen und didaktischen Anker einer professionellen Handlung von Islamlehrkräften erwiesen (vgl. Badawia et al. 2023, 199–204).

Literatur

- Badawia, Tarek. „Anforderungen an den Religionsunterricht im säkularen Staat – eine islamisch-religionspädagogische Perspektive“. *Religionsunterricht und säkularer Staat*. Hg. Farid Hafez und Amina Shakir. Berlin: Frank & Timme, 2012. 205–228.
- Badawia, Tarek und Said Topalović. „Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts“. *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Hg. Andreas Kubik, Susanne Klinger und Coskun Saglam. Göttingen: V&R unipress, 2022. 291–316.
- Badawia, Tarek, Said Topalović und Aida Tuhčić. *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Weinheim, Basel: Juventa, 2023.
- Behr, Harry Harun. „Beziehungsfelder muslimischer Religionslehrerinnen und -lehrer. „Den Koran zu lesen genügt nicht!“ Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Hg. Harry Harun Behr, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Münster: LIT, 2008. 18–24.
- Behr, Harry Harun. „Ursprung und Wandel des Lehrerbildes im Islam mit besonderem Blick auf die deutsche Situation“. *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen*. Hg. Harry Harun Behr, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder. Berlin: Frank & Timme, 2009. 149–195.
- Helsper, Werner. „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hg. Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. 521–570.
- Helsper, Werner. „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln“. *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Hg. Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. 49–98.
- Helsper, Werner. „Widersprüche im Lehrerhandeln“. *Friedrichs-Jahresheft* 28 (2010): 34–38.
- Helsper, Werner. „Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf“. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Hg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. Münster: Waxmann, 2014. 217–240.
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer und Angelika Lingkost. *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Merle Hummrich und Susann Busse. *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, 2009.
- Kamcili-Yildiz, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*. Münster: Waxmann, 2021.

- Kiefer, Michael, Eckart Gottwald und Bülent Uçar. *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: LIT, 2008.
- Oevermann, Ulrich. „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hg. Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996. 70–183.
- Oevermann, Ulrich. „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. *Biographie und Profession*. Hg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002. 19–64.
- Tuna, Mehmet. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 2019.
- Uçar, Bülent. „Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland“. *Denkströme Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* 7 (2011): 195–206.
- Ulfat, Fahimah. „Lehrerpersönlichkeit und ethische Bildung im islamischen Kontext. Wertschätzung, Werteerziehung und Vorbildwirkung“. *Islam. Didaktik für die Grundschule*. Hg. Gül Solgun-Kaps. Berlin: Cornelsen, 2014. 164–185.

Kim König

Zwischen Reflexion und Reproduktion: Religiöse Überschneidungssituationen, Stereotype und Intersektionalität im Lehramtsstudium

Intersektionalität im Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie

Das Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie dient der Vorbereitung auf den Lehrberuf für den Evangelischen Religionsunterricht. Es umfasst damit sowohl eine breite Auseinandersetzung mit den theologischen Disziplinen wie Bibelwissenschaften, Kirchengeschichte, Systematische Theologie und Ethik als auch die fachdidaktische Vorbereitung. Damit erwerben Studierende neben fachwissenschaftlichen Kompetenzen auch die Fähigkeiten, diese im Religionsunterricht alters- und schulformgerecht zu fördern. Die praxisorientierte Ausrichtung des Studiums ist durch entsprechende Praktika elementarer Bestandteil der universitären Ausbildung. Wenngleich Religionsunterricht in Niedersachsen derzeit (Stand: 2025) konfessionell bzw. konfessionell-kooperativ erteilt wird (vgl. z.B. Grümme 2017, 351), stellt sich dennoch die Frage nach dem Umgang mit den Chancen und Herausforderungen einer pluralistischen Gesellschaft im Unterricht sowie dem darauf ausgelegten Studium. Dabei stellt *Religion* als zentrale Bezugsgröße des Religionsunterrichts lediglich eine von vielen als *Differenzkategorie* bezeichneten Dimensionen im intersektionalen Gefüge dar.¹ Intersektionalität lässt sich metaphorisch verstehen wie folgt:

Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehrere Richtungen verlaufen.

1 *Religion* ist nicht in jedem Kontext stets als Differenzkategorie zu verstehen – ob sie als solche wirksam wird, hängt vom jeweiligen gesellschaftlichen, historischen und diskursiven Rahmen ab. Differenz entsteht nicht aus der Religion an sich, sondern aus ihrer gesellschaftlichen Wahrnehmung, Funktionalisierung und politischen Bedeutung. Die Relevanz als Differenzkategorie wird demnach insbesondere in pluralen, religiös heterogenen Gesellschaften sichtbar. Im Zusammenspiel mit anderen sozialen Kategorien strukturiert Religion Zugehörigkeiten, Ausschlüsse und Machtverhältnisse mit und ist deshalb eine zentrale Kategorie, um komplexe gesellschaftliche Dynamiken differenziert zu erfassen.

Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein. (Crenshaw 2013, 40)

Folglich beschreibt das Konzept der Intersektionalität die Wechselwirkungen zwischen Differenzkategorien, die spezifische Machtverhältnisse hervorrufen und ist damit – insbesondere in Bezug auf schulischen Unterricht – enger gefasst als z. B. Diversity oder Heterogenität (Walgenbach 2014, 55). Dies führt dazu, dass nicht Vielfalt im Allgemeinen im Fokus steht, sondern diese ganz spezifisch anhand von Kategorien und mit Blick auf Macht und Diskriminierung in den Fokus rückt.

Im Religionsunterricht ist *Religion* nicht nur Gegenstand der inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern zugleich eine zentrale Differenzkategorie, da sie im Zusammenspiel mit anderen sozialen Kategorien wirksam wird und damit Gesellschaft mitstrukturiert. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Intersektionalität für den Religionsunterricht besonders relevant, da *Religion* bzw. religiöse Zugehörigkeit und religiöse Praxis in Wechselwirkung mit anderen sozialen Kategorien wie etwa *Gender*, *Ethnizität/Race* oder *sozialer Herkunft* stehen können. Im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, in denen Differenzkategorien tendenziell sekundär behandelt werden, ist die Einbindung von Intersektionalität im Religionsunterricht aufgrund der zentralen Rolle von *Religion* als Differenzmerkmal besonders naheliegend. Das Einnehmen einer intersektionalen Perspektive im Religionsunterricht erfordert die Berücksichtigung von Diskriminierungsmechanismen, die sich über verschiedene Dimensionen wie *Religion*, *Gender* und *Ethnizität/Race* erstrecken, was die Unterrichtsgestaltung erheblich komplexer macht. Diese und andere Kategorien wurden bislang in der Theologie und Religionspädagogik primär separat voneinander und in unterschiedlichen Kontexten thematisiert (vgl. Knauth 2017, 17). Bis dato existiert somit wenig explizit religionspädagogische Forschung zur Intersektion ebendieser Kategorien (zu finden sind Abhandlungen zur Intersektionalität der Kategorien u. a. in Konz 2020; Konz und Schröter 2022; Konz 2023).

Diese Komplexität verlangt von den zuständigen Lehrkräften nicht nur eine tiefgehende Reflexion und Sensibilität, sondern auch die Fähigkeit, die verschiedenen Formen der Diskriminierung zu erkennen und in die Unterrichtsinhalte zu integrieren. *Religion* wird damit nicht isoliert, sondern immer im komplexen Gefüge betrachtet. Eine Schwierigkeit bei der Einnahme einer intersektionalen Perspektive im Religionsunterricht ergibt sich insbesondere aus der konfessionellen Ausrichtung des Unterrichts, da diese tendenziell den Fokus auf bestimmte (z. B. protestantische) religiöse Traditionen legt und somit die Vielfalt intersektionaler

Identitäten und Diskriminierungsmechanismen nicht selbstverständlich bzw. in gleicher Weise einbezieht.

Der Mehrwert intersektionaler Perspektiven im Lehramtsstudium für den Religionsunterricht liegt jedoch u. a. darin, dass angehende Religionslehrkräfte befähigt werden, gesellschaftliche Vielfalt und komplexe Identitätsstrukturen besser zu verstehen und in den Unterricht zu integrieren. Dies fördert nicht nur eine inklusivere und respektvollere Lernumgebung, sondern ermöglicht auch ein tieferes Verständnis und eine differenziertere, mehrdimensionale Vorstellung von *Religion* (vgl. Knauth 2017, 23), die über konfessionelle Grenzen hinausgeht und die vielfältigen Erfahrungen und Perspektiven der Schüler:innen einbezieht. Im Lehramtsstudium bedeutet dies, dass zukünftige Religionslehrkräfte nicht nur fundiertes Wissen über religiöse Traditionen erwerben, sondern auch lernen müssen, intersektionale Perspektiven zu erkennen und in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, die Wechselwirkungen zwischen *Religion* und anderen sozialen Kategorien zu reflektieren und Diskriminierung gezielt zu thematisieren. In der Praxis trägt dies dazu bei, dass Religionslehrkräfte einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Toleranz, Empathie und gesellschaftlicher Kohäsion leisten können, indem sie Schüler:innen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen anregen. Die Berücksichtigung einer solchen Perspektive erfordert folglich mehr als nur die Auseinandersetzung mit Theorie, sie muss auch in der praktischen Unterrichtsgestaltung verankert werden.

Vor der Analyse eines konkreten Schulbuchbeispiels, das diese Fragen aufgreift, wird im Folgenden zunächst dargelegt, was unter *Überschneidungssituationen* zu verstehen ist. Im Anschluss wird exemplarisch gezeigt, wie Lehrmaterialien intersektional analysiert werden können. Daraus lassen sich Tendenzen ableiten, welche Aspekte und Kompetenzen für (Religions-)Lehrkräfte im Umgang mit intersektionalen Themen besonders relevant sind und welche Implikationen dies für die Gestaltung des Lehramtsstudiums mit sich bringt.

Überschneidungssituationen und ihre Relevanz für die Religionspädagogik

Bei einer religiösen/kulturellen Überschneidungssituation (auch: *Critical Incident*) treffen unterschiedliche kulturelle und/oder religiöse Perspektiven aufeinander, was zu einer kommunikativen Störung führen kann. Solche Situationen entstehen häufig, wenn verschiedene Sichtweisen und Verhaltensweisen zwischen den Be-

teiligten kollidieren (vgl. Groß und Leenen 2019, 331), wodurch Missverständnisse und Irritationen entstehen.

Bei der Bearbeitung von Aufgaben in Schulbüchern, die Überschneidungssituationen thematisieren, sollen Schüler:innen somit dazu angeregt werden, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und ein Feingefühl für die jeweiligen kulturellen und/oder religiösen Hintergründe zu entwickeln und zugleich das eigene Identifikationspotential in dem jeweiligen Kontext zu reflektieren. Lehrkräfte können die Bearbeitung unterstützen, indem sie gezielt Fragen stellen, die eine Reflexion über unterschiedliche Sichtweisen und mögliche Missverständnisse anregen.

Die Hypothesenbildung und -prüfung erfordert eine differenzierte Analyse der Situation, bei der die verschiedenen Einflussfaktoren berücksichtigt werden, um die Ursachen der Störung zu verstehen. Zunächst muss geprüft werden, wie die kulturellen, religiösen oder sozialen Hintergründe der beteiligten Personen deren Verhalten und Kommunikation beeinflussen. In Anlehnung an die Hypothesenentwicklung nach Flehsig (vgl. 1999, 216) könnte eine Hypothese lauten, dass unterschiedliche kulturelle Normen oder religiöse Überzeugungen zu Missverständnissen in einer bestimmten Situation führen. Es gilt dann, diese Hypothesen durch eine tiefere Diskussion und Reflexion zu überprüfen.

Im Hinblick auf mögliche Lösungen stellt Joachim Willems (vgl. 2011, 230) eine ergänzende Möglichkeit der Bearbeitung dar, indem er empfiehlt, stereotype (religiöse) Zuschreibungen, die als Grundlage für Überschneidungssituationen identifiziert werden, nicht als einzige Erklärungsmuster zu betrachten. Stattdessen sollten auch andere Faktoren wie soziale, politische oder individuelle Aspekte in den Blick genommen werden, die die Situation ebenfalls beeinflussen könnten. Damit geht es weiterhin um die Betrachtungen von *Religion* (und *Kultur*), gleichermaßen werden jedoch individuelle Lebenswirklichkeiten und Differenzen in den Fokus gerückt (vgl. Haß 2019, 280), was hoch anschlussfähig für das Konzept der Intersektionalität ist. Dies ermöglicht zugleich einen erhöhten Lebensweltbezug für die Schüler:innen, die mit der Aufgabenstellung konfrontiert werden.

Eine religionspädagogische Intervention könnte dabei darauf abzielen, den Lernenden zu vermitteln, dass Konflikte nicht ausschließlich durch kulturelle oder religiöse Differenzen entstehen, sondern auch durch weitere gesellschaftliche oder persönliche Dimensionen, die ebenfalls zu Missverständnissen führen können. Diese erweiterte Perspektive trägt dazu bei, den Dialog zu fördern und stereotype Denkweisen zu überwinden.

In solchen Situationen offeriert die Religionspädagogik sowohl präventive als auch intervenierende Maßnahmen, die zu einem respektvollen und konstruktiven Dialog führen können. Dabei wird ein integrativer Ansatz verfolgt, der die religiösen, kulturellen und sozialen Dimensionen der beteiligten Personen berück-

sichtigt und fördert. Ein intersektionaler Ansatz in der Religionspädagogik kann zu einer tieferen Reflexion über die Verhältnisse von Macht, Diskriminierung und Ungleichheit führen. So wird es möglich, nicht nur zwischen verschiedenen religiösen oder kulturellen Gruppen zu differenzieren, sondern auch die Vielfalt innerhalb von Gruppen zu erkennen, die aufgrund von geschlechtlichen, sozialen oder politischen Aspekten unterschiedliche Erfahrungen machen können. Durch die Reifizierung werden individuelle Unterschiede und vielfältige Erfahrungen innerhalb sozialer Gruppen ausgeblendet. Vielmehr werden sie als homogene Einheit dargestellt, um komplexe soziale Realitäten überschaubar zu machen. Auch ein intersektionaler Ansatz kann zur Reifizierung beitragen, sofern Differenzen entlang sozialer Kategorien zu starr gedacht werden – hier ist ein reflektierter Umgang mit Zuschreibungen jeglicher Art notwendig.

Intersektionalität als Analyseinstrument eröffnet den Raum für einen kritischen Dialog, der Stereotype und eindimensionale Erklärungen über religiöse oder kulturelle Konflikte hinterfragt und zu einem ganzheitlicheren Verständnis von interkulturellen und interreligiösen Herausforderungen führt. Passend dazu formuliert Iman Attia (2009, 78):

Indem politische, gesellschaftliche und soziale Phänomene zunehmend mit „der Religion“ der anderen verknüpft werden, können eigene Anteile an diesen Phänomenen und am problematischen Verhältnis zueinander geleugnet werden. Die Lage der Anderen wird mit deren „Kultur“ begründet, die wesentlich durch „ihre Religion“ geprägt sei, „der Islam“ sei für desolate Zustände verantwortlich und gefährde darüber hinaus „uns“.

Die Arbeit mit Überschneidungssituationen im (Religions-)Unterricht erfordert demnach eine differenzierte Sicht auf religiöse (und nicht-religiöse) Dimensionen einer Interaktion – dabei spielt insbesondere der Umgang mit stereotypisierenden Zuschreibungen eine Rolle. Religionslehrkräfte sind u. a. mit der Herausforderung konfrontiert, religiöse Verhaltensweisen sichtbar zu machen, ohne diese Verhaltensweisen monokausal aus „der“ (als in sich homogen betrachteten) Religion einer Person abzuleiten. Vielmehr sollte es darum gehen, Lösungen für Interessenskonflikte zu suchen und vermeintlich religiös „Andere“ nicht auszuschließen. Die Lehrperson trägt somit auch die Verantwortung, sprachlich für den Austausch über das „Fremde“ (Freuding 2022) zu sensibilisieren und zu verdeutlichen, dass nicht essentialisierend über „den Fremden an sich“ gesprochen werden sollte, sondern vielmehr über Bilder und Vorstellungen vom „Fremden“, wie diese konstruiert werden und wie sie wirken (vgl. Haß 2019, 181).

Ein Beispiel für eine Überschneidungssituation, die auch mit Blick auf die folgende Schulbuchanalyse relevant ist, findet sich in einer Handreichung der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung wieder. In diesem 2010 publizierten Text befindet sich ein Kapitel mit dem Titel „Islam und

Schule: Antworten und Lösungswege zu religiös erscheinenden Konflikten“. In dem Zuge werden auch praktische Tipps zu Klassenfahrten gegeben, darunter die Formulierung:

In einem sensibel geführten Gespräch kann auch geklärt werden, ob moralische und religiöse Begründungen nicht nur vorgeschoben werden und vielmehr finanzielle Schwierigkeiten oder andere Gründe hinter einer Ablehnung stecken, für die anderweitige Lösungen gesucht werden könnten. Eltern müssen darauf hingewiesen werden, dass sie ihren Kindern einen Sonderstatus zuweisen würden, wenn sie die Teilnahme verbieten. Dies kann negative Auswirkung auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Position im Klassengefüge haben. (Senatsverwaltung 2010, 16)

Diese Ausführungen zeigen zweierlei: Einerseits wird, ähnlich wie bei der Arbeit mit religiösen Überschneidungssituationen von Joachim Willems empfohlen (vgl. 2011, 230), zu einer Abkehr von der Fokussierung auf rein religiöse Begründungen angeregt. Andererseits wird als erste alternative Begründung eine mögliche finanzielle Notlage aufgeführt. Zweifelsohne stellt die finanzielle Situation von Familien stets einen ernstzunehmenden Parameter in der Planung von (schulischen) Veranstaltungen dar. Dieser Umstand ist allerdings nicht auf muslimische Familien zu begrenzen. Da an dieser Stelle die „andere[n] Gründe“ nicht ausgeführt werden und weder auf nicht-muslimische Familien mit einem niedrigeren sozio-ökonomischen Status noch auf muslimische Familien mit mittlerem Einkommen hingewiesen wird, kann die Darstellung Stereotype reproduzieren. Dies kann in der Arbeit mit interreligiösen/interkulturellen Überschneidungssituationen durchaus intendiert sein, ist aber nur legitim, wenn diese Stereotype im zweiten Schritt dekonstruiert werden (vgl. Haß 2019, 181).

Schulbuchanalyse: Multiperspektivität im Religionsunterricht

Das Lehrwerk, dessen Doppelseite im Rahmen dieses Beitrags im Ansatz analysiert wird, ist ein Schulbuch für Schüler:innen des 7./8. Jahrgangs an Gymnasien im Schulfach Evangelische Theologie in Niedersachsen. Die Doppelseite, die im Mittelpunkt dieser Analyse steht, bezieht sich auf das Thema „Islam – Wie verwandt sind Juden, Christen und Muslime?“ (Heidemann et al. 2021a, 111).

Die Wahl dieser Doppelseite ist aufgrund der zentralen Bedeutung des Themas für das interreligiöse Verständnis und die Einbindung von Intersektionalität besonders interessant.

Die Doppelseite besteht aus Aufgaben und Texten, die sich allesamt auf die Bearbeitung einer religiösen Überschneidungssituation beziehen. Demnach fährt eine fiktive Klasse auf Klassenfahrt nach München. Zwei türkische Mädchen werden laut Rückmeldung der Eltern nicht an der Klassenfahrt teilnehmen. Mit der Aufgabenstellungen werden die Schüler:innen aufgefordert, Hypothesen für die Gründe der Absagen zu formulieren (vgl. Heidemann et al. 2021a, 111). Den Schüler:innen, die die Aufgabe bearbeiten, liegen die hier dargelegten Informationen vor, ebenso wie der Elternbrief, der den Zeitpunkt der Klassenfahrt (die Woche vor den Osterferien), das geplante Programm (Erkundung der Frauenkirche, Besuch im Olympiabad, gemeinsamer Grillabend) und die ungefähren Kosten (ca. 250 €) enthält.

Eine Überschneidungssituation entsteht hier, weil verschiedene Identitätsdimensionen der beiden Mädchen – insbesondere ihre *religiöse Zugehörigkeit* zum Islam und ihr *Gender* – mit den schulischen Anforderungen und Aktivitäten kollidieren. Die religiösen und kulturellen Werte der Mädchen könnten mit den schulischen Erwartungen im Konflikt stehen, wenn es darum geht, an Aktivitäten teilzunehmen, die mit ihren religiösen Praktiken oder kulturellen Normen nicht vereinbar sind. Zudem spielt *Gender* eine Rolle, denn im Speziellen wird der Islam mit spezifischen Erwartungen an die Rolle von Mädchen und Frauen verbunden, die ihre Teilnahme an bestimmten schulischen oder sozialen Ereignissen beeinflussen können. Mädchen und Frauen werden als „Opfer patriarchaler Unterdrückung“ (Lutz 2020, 214) und damit als den „hypermaskulin sozialisierten“ (Lutz 2020, 214) Männern untergeordnet repräsentiert bzw. wahrgenommen.

Auch der didaktische Kommentar zu der Doppelseite hebt die Intersektion von *Gender* und *Religion* explizit hervor: „Da die Nichtteilnahme ausschließlich Mädchen betrifft, ist es wichtig, die Rolle der Frau im Islam zu thematisieren“ (Heidemann et al. 2021b, 164).

Die Gründe für die Entscheidung, nicht an der Klassenfahrt teilzunehmen, sind aufgrund der Überschneidung von religiösen, kulturellen und geschlechtlichen Aspekten komplex. Ähnlich kann es sich in anderen Überschneidungssituationen in der Schule verhalten.

Zwar bietet die Aufgabe damit die Chance, Schüler:innen für die Komplexität religiöser, kultureller und sozialer Überschneidungen zu sensibilisieren und ihnen zu ermöglichen, die vielfältigen Einflussfaktoren zu erkennen. Zugleich wird jedoch auch die Reproduktion von Stereotypen begünstigt, die muslimische Mädchen als distanziert gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Aktivitäten oder ihren Mitschüler:innen darstellen. Hier zeigt sich ein Problem, das in interkulturellen Trainings immer wieder identifiziert werden kann und insbesondere durch den zusätzlichen Faktor des *sozioökonomischen Status* umso deutlicher wird:

Der Prozess des Othering zeigt sich dabei eingebettet in die Produktion oppositioneller Dualismen, d. h. diejenigen, die als nicht dazugehörig konstruiert werden, stehen immer denen gegenüber, die eben als zugehörig definiert werden – bzw. deren Zugehörigkeit keines Beweises und keiner Rechtfertigung bedarf. (Castro Varela 2014, 121)

Die Schulbuchaufgabe konstruiert eine normative Vorstellung von Klassengemeinschaft und gemeinsamen Aktivitäten, an der sich die Mehrheit der Schüler:innen orientiert. Schüler:innen, die aufgrund individueller Lebensumstände – sei es aus religiösen Gründen, sozioökonomischen Bedingungen oder anderen Faktoren – nicht an der Klassenfahrt teilnehmen, werden dadurch als „abweichend“ markiert und damit ausgeschlossen. Zugleich nehmen jedoch auch zwei andere muslimische Schüler:innen teil, was verdeutlicht, dass innerhalb der Gruppe der türkischen Schüler:innen eine Vielfalt an Erfahrungen und Teilhabemöglichkeiten besteht. Diese unterschiedlichen Erfahrungen – von reibungsloser Teilhabe bis hin zu problematischen Ausschlussmechanismen – werden in der Normsetzung häufig nicht ausreichend berücksichtigt. Gleichzeitig birgt die Darstellung der Situation die Gefahr, stereotype Zuschreibungen zu reproduzieren. Indem pauschalisierend von „muslimischen Mädchen“ gesprochen wird, werden die individuellen Unterschiede und die Heterogenität innerhalb der Gruppe nicht adäquat abgebildet. Dies führt dazu, dass komplexe Identitäten auf stereotype Merkmale reduziert und Stereotype ungewollt verstärkt werden. Beide Aspekte zeigen, dass Inklusion nicht allein durch die Anpassung von Angeboten erreicht werden kann, sondern einer kritischen Reflexion der normativen Konstruktionen sowie einer sensiblen, differenzierten Darstellung der Lebenswirklichkeiten bedarf.

Implikationen für das Lehramtsstudium der (Evangelischen) Theologie

Das Lehramtsstudium der (Evangelischen) Theologie muss angehende Religionslehrkräfte nicht nur in den klassischen theologischen Disziplinen wie Bibelwissenschaften, Kirchengeschichte und Ethik ausbilden, sondern auch in der Fähigkeit, intersektionale Wechselwirkungen zwischen verschiedenen sozialen Kategorien zu erkennen und im Unterricht sensibel zu behandeln. Dabei ist es unerlässlich, dass Studierende lernen, wie diese Wechselwirkungen Diskriminierung und Machtverhältnisse beeinflussen und wie sie als Lehrkräfte in der Lage sind, diese zu hinterfragen und zu thematisieren.

Ein zentrales Element der Ausbildung sollte die Vorbereitung auf den Umgang mit (religiösen) Überschneidungssituationen sein. Hier treffen unterschiedliche

Interessen, Werte und Normen aufeinander, was zu Missverständnissen oder Konflikten führen kann. Für den Religionsunterricht erfordert dies eine reflektierte Herangehensweise. Angehende Religionslehrkräfte müssen lernen, diese Konflikte nicht nur oberflächlich zu betrachten, sondern die tieferliegenden sozialen und kulturellen Dimensionen zu analysieren. Dabei ist besonders auf die Reproduktion von Stereotypen zu achten, die in solchen Situationen häufig entstehen. Stereotype über religiöse, kulturelle oder geschlechtliche Zugehörigkeiten werden oft vereinfacht und unreflektiert reproduziert. Eine Aufgabe des Studiums ist es, die angehenden Lehrkräfte zu befähigen, solche Stereotype zu erkennen, zu hinterfragen und in der Unterrichtspraxis zu vermeiden. Intersektionalität wird in diesem Kontext nicht nur als theoretisches Konzept, sondern als praktische Herausforderung im Religionsunterricht verstanden.

Die Einnahme von intersektionalen Perspektiven im Religionsunterricht erfordert eine differenzierte Analyse u. a. von Aufgaben, die Überschneidungssituationen thematisieren. Ein Beispiel wäre die Bearbeitung eines Falls, in dem religiöse und kulturelle Normen mit schulischen Anforderungen kollidieren, etwa wenn muslimische Schülerinnen aus religiösen Gründen an bestimmten schulischen Aktivitäten nicht teilnehmen können. Solche Aufgaben dürfen nicht zur Vereinfachung oder Reproduktion von Stereotypen führen, sondern müssen den Lernenden helfen, die vielfältigen Einflussfaktoren zu verstehen, die eine Entscheidung beeinflussen können. Es wird deutlich, dass intersektionale Perspektiven eine komplexe Unterrichtsgestaltung erfordern, bei der sowohl die sozialen als auch die kulturellen und religiösen Dimensionen in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt werden.

Das Studium muss angehende Religionslehrkräfte daher nicht nur mit fundiertem Fachwissen ausstatten, sondern auch mit den notwendigen Kompetenzen, um diese komplexen Themen im Unterricht angemessen und differenziert zu behandeln. Dies umfasst die Fähigkeit, diskriminierende Mechanismen zu erkennen und zu benennen sowie Unterrichtseinheiten zu gestalten, die Schüler:innen zu einer kritischen Reflexion anregen und sie zu einer respektvollen Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen und kulturellen Identitäten befähigen. Nur durch diese gezielte Sensibilisierung und Vorbereitung können Religionslehrkräfte einen positiven Beitrag zu einer inklusiven, respektvollen und reflektierten Lernumgebung leisten, in der Diskriminierung und stereotype Denkmuster aktiv hinterfragt werden.

Im Lehramtsstudium sollte darüber hinaus biographisches Arbeiten eine Rolle spielen, um angehende Religionslehrkräfte für ihre eigenen Privilegien und Wahrnehmungen von Differenz zu sensibilisieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensgeschichten und deren sozialen und religiösen Prägungen fördert die Fähigkeit, eigene Vorurteile zu erkennen, zu reflektieren und

diese Fähigkeit anschließend an Schüler:innen zu vermitteln. Studierende sollten folglich nicht nur mit Methoden der biographischen Selbstreflexion vertraut gemacht werden, sondern auch lernen, diese in der didaktischen Gestaltung von selbstreflexiven Lernprozessen im Unterricht gezielt einzusetzen (vgl. Mahnke 2012, 214). Dadurch können sie Schüler:innen dazu anregen, beispielsweise ihre eigenen sozialen und religiösen Prägungen kritisch zu hinterfragen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Schüler:innen oftmals bereits über eine ausgeprägte Sensibilität gegenüber Fragen sozialer Identität und Differenz verfügen – nicht selten differenzierter als ihre Lehrpersonen. Dies erfordert ein reflexives Verständnis von Unterricht, das sich von einem top-down-orientierten Vermittlungsverständnis löst und stattdessen dialogisch und responsiv auf die Perspektiven der Lernenden eingeht.

Zudem kann eine umfassende Auseinandersetzung mit Privilegien und Macht einen Beitrag dazu leisten, religionsbezogene (z. B. antimuslimische) Stereotype zu reflektieren und zu überwinden (vgl. Attia 2009, 149). Auch kann eine Sensibilität für die eigenen vielfältigen, sich überschneidenden Zugehörigkeiten innerhalb der Lerngruppe zu einem erhöhten Verständnis für die Heterogenität anderer Gruppe führen (vgl. Haß 2019, 285).

Elementar ist, dass Lehrkräfte interreligiöse/interkulturelle Überschneidungssituationen nicht als abstrakte Aufgabenstellungen in den Unterricht einspielen, sondern vielmehr als etwas, das die Schüler:innen in ähnlicher Form tagtäglich erleben (vgl. Haß 2019, 287). Damit führt die Thematisierung im Unterricht auch zu mehr Sicherheit in alltäglichen Situationen, die von Interreligiosität geprägt sind. Durch eine intersektionale Perspektive können die Fähigkeiten zudem in Situationen angewandt werden, die auch von anderen (Mehrfach-)Zugehörigkeiten geprägt sind.

Fazit

Dieser Beitrag hat die Bedeutung von Überschneidungssituationen, Stereotypen und Intersektionalität im Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie beschrieben und deren Relevanz für den Religionsunterricht aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass die Ausbildung angehender Religionslehrkräfte nicht nur fachliches Wissen vermitteln muss, sondern auch die Fähigkeit, intersektionale Wechselwirkungen zwischen Kategorien wie *Religion*, *Gender*, *Ethnizität/Race* und *sozialer Herkunft* zu erkennen und sensibel zu behandeln. Diese Perspektiven sind essenziell, um Diskriminierung und stereotype Darstellungen im Unterricht zu vermeiden.

Intersektionalität im Religionsunterricht erfordert eine differenzierte Analyse von Aufgaben und die Fähigkeit, komplexe Überschneidungssituationen zu erkennen, ohne sie zu simplifizieren. Die angehenden Lehrkräfte müssen befähigt werden, sowohl soziale als auch kulturelle und religiöse Dimensionen in ihren Wechselwirkungen zu betrachten. Dies schließt die kritische Reflexion der eigenen Privilegien ein, um stereotype Wahrnehmungen zu vermeiden.

Insgesamt zeigt sich, dass Intersektionalität im Religionsunterricht eine wichtige, aber auch herausfordernde Rolle spielt. Die Ausbildung von Religionslehrkräften muss daher nicht nur fachliche, sondern auch soziale und kulturelle Kompetenzen vermitteln, um eine respektvolle und reflektierte Lernumgebung zu schaffen.

Literatur

- Attia, Iman. *Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript, 2009.
- Castro Varela, María do Mar. „Interkulturelles Training? Eine Problematisierung“. *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Hg. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold. Bielefeld: transcript, 2014. 117 – 129.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. „Die Intersektion von ‚Rasse‘ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze und feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik (übersetzt von Thorsten Möllenbeck)“. *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Hg. Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik. Wiesbaden: Springer VS, 2013. 35 – 58.
- Flehsig, Karl-Heinz. „Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von ‚Kultur‘ und ‚interkulturell‘“. *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Hg. Marion Gemende, Wolfgang Schröer und Stephan Sting. Weinheim, München: Juventa, 1999. 209 – 228.
- Freuding, Janosch. *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript, 2022.
- Groß, Andreas und Wolf Rainer Leenen. „Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents“. *Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung*. Hg. Wolf Rainer Leenen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019. 325 – 384.
- Grümme, Bernhard. *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2017.
- Haß, Jessica. *Stereotype im interkulturellen Training*. Berlin: Springer VS, 2019.
- Heidemann, Imke, Christhard Löber, Kirsten Rabe, Nele Rahlf, Martina Sewerin und Rebekka Tannen. *Moment mal! 2. Evangelische Religion*. Hg. Bärbel Husmann und Rainer Merkel. Stuttgart: Klett, 2021a.
- Heidemann, Imke, Christhard Löber, Kirsten Rabe, Nele Rahlf, Martina Sewerin und Rebekka Tannen. *Moment mal! 2. Evangelische Religion. Lehrerband*. Hg. Bärbel Husmann und Rainer Merkel. Stuttgart: Klett, 2021b.

- Knauth, Thorsten. „Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie“. *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Hg. Thorsten Knauth und Maren A. Jochimsen. Münster: Waxmann, 2017. 13 – 31.
- Konz, Britta. Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein *intrareligiöses* Lernen an Schulen brauchen. *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Hg. Joachim Willems. Bielefeld: transcript, 2020. 241 – 254.
- Konz, Britta. Typisch westlich? Eine Auseinandersetzung mit Menschenbildern aus postkolonialer Sicht. *Jahrbuch der Religionspädagogik* 39 (2023): 189 – 199.
- Konz, Britta, Anne Schröter. „Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder“. *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Hg. Britta Konz und Anne Schröter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022. 139 – 155.
- Lutz, Helma. „Rassismuskritische Perspektiven auf Gender und Migration. Eine intersektionale Analyse“. *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Hg. Meltem Kulacatan und Harry Harun Behr. Bielefeld: transcript, 2020. 211 – 229.
- Mahnke, Ursula. „Lehrer/innenprofessionalität im Zeichen von Milieudifferenzierung“. *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Hg. Simone Seitz, Nina-Kathrin Finner, Natascha Korff und Katja Scheidt. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2012. 210 – 215.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Hg. *Bildung für Berlin. Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen*. Berlin: 2010.
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2014.
- Willems, Joachim. *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Joachim Willems

Die Tücken der Toleranz: Intersektionale Perspektiven auf ein Interview mit einer jungen Berlinerin.

Unterrichtsmaterialien für universitäre Seminare in der Lehrkräftebildung

1 Einleitung: Intersektionalität und Toleranz

Der vorliegende Beitrag¹ hat zwei Ziele: Zum einen soll am Beispiel eines Interviews herausgearbeitet werden, wie sich die Differenzkategorie *Religion* mit anderen Differenzkategorien verbindet und auf diese Weise hierarchisierende soziale Ordnungen (re)produziert und affirmiert werden. Dies wird verbunden mit einer Problematisierung (der Rede) von ‚Toleranz‘, die, wie die Analyse zeigt, zu einem Mittel der Selbstaufwertung und Fremdadwertung sowie der Exklusion werden kann. Zum anderen stellt der Beitrag Material für universitäre Lehrveranstaltungen zum Themenfeld *Religion und Intersektionalität* bereit. Im Blick sind dabei Lehramtsstudiengänge für den christlichen (katholischen, evangelischen, konfessionell-kooperativen) Religionsunterricht, aber auch alle anderen Studiengänge, in denen Diversitätssensibilität in machtkritischen Perspektiven von Relevanz ist. Das Material soll dazu eingesetzt werden können, Studierende für stereotypisierende Zuschreibungen zu sensibilisieren, insbesondere für solche Zuschreibungen, die Diskriminierung verursachen können. Dabei wird ein Akzent zum einen auf Intersektionalität gelegt, zum anderen auf Toleranz.

Mit Katharina Walgenbachs prägnanter Definition von *Intersektionalität* wird hier davon ausgegangen,

dass historisch gewordene Macht und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. (Walgenbach 2017, 55)

¹ Dieser Beitrag ist Teil des Forschungsprojekts REVIER, gefördert durch ein Heisenberg-Stipendium und eine Sachbeihilfe der DFG, GZ: WI 2715/1–1 und WI 2715/2–1. REVIER steht für ‚Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten‘.

Deshalb reichen „[a]dditive Perspektiven“ nicht aus, um die Verwobenheiten sozialer Kategorien zu verstehen, vielmehr muss „der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten“ und die „Analyse ihrer Wechselwirkungen“ gelegt werden (Walgenbach 2017, 55).

Die Rede von *Toleranz* setzt, darauf weist Rainer Forst hin, drei Komponenten voraus, nämlich Ablehnung, Akzeptanz und Zurückweisung: Man kann (1.) nur das tolerieren, was man ablehnt. Zugleich muss es aber (2.) Gründe dafür geben, das Abgelehnte dennoch zu akzeptieren, und diese „Akzeptanzgründe“ müssen in einem bestimmten Kontext die „Ablehnungsgründe“ „übertrumpfen“. Allerdings ist (3.) auch die Reichweite dieser Akzeptanz begrenzt; dort, wo die „Zurückweisungsgründe“ überwiegen, endet die Toleranz (Forst 2011, 156).

In der Religionspädagogik und darüber hinaus in Schule und Gesellschaft ist Toleranz meist ein positiv besetzter Begriff. In Bildungsgesetzen wird Toleranz als Bildungsziel genannt,² die Evangelische Kirche in Deutschland (2014, 125) fordert in ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht „eine neue Schulkultur“, die sich „dem toleranten Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Differenz“ verpflichtet wissen solle, und die von Evelyn Krimmer (2013, 324) für ihre Dissertation befragten Religionslehrkräfte nennen „Toleranz“ vor allen anderen Werten, die sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen, als wichtigsten Wert.

Diese Hochschätzung der Toleranz sollte aus (mindestens) drei Gründen hinterfragt werden: Erstens ist auf die spezifische Konzeption von Toleranz zu achten, um die es in einer spezifischen Situation geht. Rainer Forst unterscheidet die „Erlaubnis-Konzeption“ von der „Respekt-Konzeption“: Von Erlaubnis-Konzeption spricht Forst in den Fällen, in denen eine Autorität Toleranz quasi ‚von oben herab‘ gewährt, beispielsweise um sich damit die Loyalität einer Gruppe zu sichern oder andere Vorteile zu erringen. Die Pointe der Erlaubnis-Konzeption liegt darin, dass die Bedingungen und die Dauer der gewährten Toleranz von der jeweiligen Autorität definiert und der tolerierten Gruppe auferlegt werden – und auch jederzeit wieder entzogen werden können (Forst 2011, 157–161). Die Respekt-Konzeption zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass „Toleranz nicht bloß eine für ‚nichtnormale‘ Untertanen ‚gewährte Ausnahme‘“ darstellt, „sondern eine generelle Regel bezüglich der Art und Weise, wie Bürger innerhalb der durch das Naturrecht gesetzten Grenzen miteinander umgehen“ (Forst 2011, 164–165). Die spezifische Machtstruktur, die mit der Erlaubnis-Konzeption verbunden ist, ist daher in einer *normativen* Perspektive zu problematisieren. Zugleich kann die Unterscheidung

2 So in § 2 Absatz 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes, wo es heißt, dass die Schülerinnen und Schüler fähig werden sollen, „ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten“.

von Forst *analytisch* dazu dienen, den Blick auf Dominanzverhältnisse zu schärfen, indem geschaut wird, wer wem gegenüber in welchem Kontext tolerant ist.

Zweitens ist relevant, dass, wie Rainer Forst zeigt, jedes Tolerieren immer auch die Ablehnung voraussetzt. Toleranz kann demnach eine wichtige Tugend sein (zumindest im Sinne der Respekt-Konzeption), die Rede von Toleranz sollte dann aber tatsächlich auf die Situationen beschränkt werden, in denen es für Individuen, Gruppen und Gemeinwesen gute Gründe dafür gibt, jemanden oder etwas zwar abzulehnen, aber trotzdem zu ertragen. Zugespitzt formuliert: Wer im christlichen Religionsunterricht pauschal die Toleranz gegenüber ‚dem Islam‘ oder ‚den Juden‘ fördern möchte, müsste zunächst einmal daran erinnern oder sogar dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler ‚den Islam‘ oder ‚die Juden‘ ablehnen, sollten sie dies (noch) nicht tun. Das wäre offensichtlich (religions-)pädagogisch fragwürdig. Anders verhält es sich freilich dann, wenn tatsächlich Schülerinnen und Schüler offen Ressentiments äußern gegen andere Religionen bzw. gegen Menschen, die mit anderen Religionen in Verbindung gebracht werden.

Und drittens ist zu beachten, dass der Bezug auf ‚Toleranz‘ paradoxerweise dazu dienen kann, ein positives Selbstbild von sich selbst als toleranter Person zu erzeugen und sich damit zugleich von ‚Anderen‘ abzugrenzen, denen fehlende Toleranz zugeschrieben wird. Auf diese Weise dient die Abwertung der Anderen als ‚nicht-tolerant‘ zugleich der eigenen Aufwertung als ‚tolerant‘.³

Vor diesem Hintergrund sollte man die Frage nach Toleranz als Bildungsziel und handlungsleitender Wert im professionellen Handeln von Lehrkräften präzisieren und ausdifferenzieren: Wer sind die ‚Objekte‘ von Toleranz, also die Meinungen, Haltungen, Personen oder Gruppen, die toleriert werden (sollen)? Wer sind die ‚Subjekte‘ von Toleranz, also diejenigen Personen, die das Tolerieren lernen sollen oder die für sich in Anspruch nehmen, tolerant zu sein? Welche Funktionen erfüllt der Bezug auf Toleranz bei der Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern? Inwiefern und wie weit haben Lehrende und Lernende, die für sich in Anspruch nehmen, tolerant zu sein und andere zu akzeptieren, solche Haltungen tatsächlich verinnerlicht?

Diese Fragen nach Toleranz lassen sich verbinden mit der Frage nach Intersektionalität: Zum einen ist dann von Interesse, welche sozialen Kategorien und Differenzdimensionen toleriert werden oder auch nicht und welche überhaupt als möglicherweise relevant in den Blick geraten. Intersektionale Betrachtungen, die nicht lediglich additiv nach der ‚Toleranz-Relevanz‘ unterschiedlicher sozialer

³ Darauf macht beispielsweise Wendy Brown aufmerksam, wenn sie in der Diskussion mit Rainer Forst (2014, 18) darauf hinweist, dass Toleranz-Diskurse „do not just refer to, but constitute political identities ranging from the very identity of the West as a tolerant civilization to that of the homophobic who is against gay marriage but for tolerance“.

Kategorien und Differenzdimensionen jeweils für sich fragen, werden dann die spezifischen „Verwobenheiten“ und „Überkreuzungen“ (Walgenbach 2017, 55) analysieren. Zum anderen erfordert der intersektional sensibilisierte Blick, „Macht und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten“ (Walgenbach 2017, 55) als Kontext von Toleranz zu betrachten. Während im Alltagssprachgebrauch Toleranz häufig als eine individuelle und dem Anderen gegenüber mehr oder weniger indifferente Haltung des ‚leben und leben lassen‘ betrachtet wird, hebt Rainer Forst hervor, dass es einen Unterschied macht, ob Toleranz qua Autorität gewährt wird oder ein Anspruch darauf besteht, toleriert zu werden. In beiden Fällen geht es, auf je unterschiedliche Weise, um Macht und (Umgang mit) Ungleichheit, die sozial hergestellt wird, auch im Akt des Tolerierens oder der Verweigerung der Toleranz.

2 Ein Interview mit einer jungen Berlinerin

Das Interview, um das es im Folgenden gehen soll, wurde mit einer fünfzehnjährigen Berlinerin im Rahmen des Forschungsprojekts REVIER geführt. In REVIER wurde danach gefragt, wie christliche, muslimische und nicht-religiöse Jugendliche mit religiöser Diversität und Differenz umgehen.⁴ Das hier vorgestellte Interview wurde im Mai 2013 vom Verfasser dieses Artikels während der Zeit eines Angebots offener Jugendarbeit einer Kirchengemeinde in einem Nebenraum geführt. Insgesamt dauert die Audio-Aufzeichnung des Interviews gut 86 Minuten. Die Interviewte, die für sich das Pseudonym ‚Svea‘ ausgewählt hat, bezeichnet sich selbst als christlich bzw. evangelisch. Der Kontakt zu ihr wurde, wie zu den anderen im Rahmen desselben Forschungsprojekts interviewten christlichen Jugendlichen, über eine Kirchengemeinde hergestellt. In diesem Falle wurde bewusst eine Kirchengemeinde angesprochen, die in einem Berliner Stadtviertel mit einem hohen Anteil an muslimischer Bevölkerung liegt. Dort wohnt ‚Svea‘ zur Zeit des Interviews mit ihren Eltern, und dort geht sie auch zu einer Schule, die sich in kirchlicher Trägerschaft befindet. Andere Interviews desselben Forschungsprojekts fanden, jeweils zu etwa gleichen Teilen, in Stadtvierteln mit überwiegend nicht-religiöser Bevölkerung in (Ost-)Berlin statt bzw. in Stadtvierteln mit einem für Berlin hohen Anteil an Kirchenmitgliedern im Süd-Westen der Stadt.

⁴ Das Projekt REVIER (*Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten. Religionspädagogische Untersuchungen zum Umgang Jugendlicher mit religiös pluralen Situationen*) wurde in den Jahren 2012 bis 2018 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (GZ: WI 2715/1–1 und WI 2715/2–1).

Die folgende Analyse des Interviews orientiert sich an den Grundsätzen rekonstruktiver Sozialforschung. Mit der dokumentarischen Methode lassen sich formulierende und reflektierende Interpretation unterscheiden: Während die formulierende Interpretation den „thematischen Gehalt“ einer Aussage „mit neuen Worten formulierend zusammenfasst“, geht es bei der reflektierenden Interpretation darum, Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, in denen „ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl 2009, 9). In ähnlicher Weise unterscheidet die Objektive Hermeneutik (vgl. Wernet 2009, 18) eine subjektiv-intentionale Ebene (Leitfrage: Was wollte die interviewte Person zum Ausdruck bringen?) von einer „Ebene der objektiven latenten Sinnstrukturen“ (Oevermann et al. 1979, 380; zitiert in Wernet 2009, 18).

Diese Unterscheidungen ermöglichen es, bei der Analyse des Interviews nicht nur das Selbstbild der Interviewten zu rekonstruieren, die sich als tolerant und offen anderen Religionen und religiöser Vielfalt gegenüber versteht, sondern auch herauszuarbeiten, dass ihre Aussagen teils in Spannung, teils in deutlichem Widerspruch zu ihrem Selbstbild stehen. Die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, Selbstverständlichkeitsannahmen und von der Interviewten nicht reflektierten Kontextkonstruktionen ist auch aufschlussreich mit Blick auf die intersektionale Frage, wie Differenzkategorien sich überschneiden und wie darin Dominanzverhältnisse deutlich werden.

Um dies offenzulegen, folgt die Analyse des Interviews den Prinzipien der Textinterpretation im Sinne Objektiver Hermeneutik (Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität, Sparsamkeit) (Wernet 2009, 21–38) sowie dem Dreischritt für „eine methodisch überprüfbare Operation der Bedeutungsrekonstruktion“ (Wernet 2009, 39): Zunächst werden mögliche Kontexte einer Aussage konstruiert, um Lesarten zu bilden, die dann wiederum systematisch typologisiert werden (Wernet 2009, 39–40). „Schließlich konfrontieren wir diese Rekonstruktion der fallunspezifischen und kontextfreien Textbedeutung, die Lesarten also, mit dem *tatsächlichen Äußerungskontext* und der darin eingelassenen *Aussageintention* des Textes. Diese Operation erschließt die Besonderheit der Fallstruktur. Auf diesem Weg gelangen wir zu *Fallstrukturhypothesen*.“ (Wernet 2009, 40)

Die Objektive Hermeneutik erhebt den Anspruch, dass die Erhebung von Fallstrukturen anhand von einzelnen Interviews durchaus Generalisierungen ermöglicht:

„Der Allgemeinheitsanspruch der Interpretation ergibt sich aus den konstitutionstheoretischen Prämissen. Der analysierte Fall ist immer schon allgemein und besonders zugleich. Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde darstellt.“ (Wernet 2009, 19)

In diesem Sinne dokumentiert auch das hier zu interpretierende Interview ‚soziale Wirklichkeit‘, in der Hierarchisierungen vorgenommen werden aufgrund von stereotypisierenden Zuschreibungen und Einordnungen in (meist binär strukturierte) Differenzkategorien. Die Frage nach der Generalisierbarkeit steht dabei im Folgenden aber nicht im Vordergrund. Vielmehr soll die Analyse des Interviews exemplarisch zeigen, wie verschiedene Differenzdimensionen in der Vorstellungswelt einer Person bzw. in den Diskursen, in die sie verstrickt ist, zusammenspielen. An dieser exemplarischen Analyse können sich Lehrveranstaltungen orientieren, um mit Lehramtsstudierenden diese Interview-Auszüge und andere Quellen zu analysieren und so intersektionale Sensibilität zu fördern. Zugleich bieten die am Einzelfall zu machenden Beobachtungen so etwas wie Reflexionsräume, in denen grundsätzliche Fragen nach Intersektionalität und Toleranz, nach Schule und Macht bearbeitet werden können. Darüber hinaus lassen sich zahlreiche Beobachtungen, die hier bei der Analyse des Interviews gemacht wurden, auf Situationen innerhalb und außerhalb von Schule und Unterricht übertragen, da Phänomene sichtbar werden, die im Alltag immer wieder begegnen und in zahlreichen anderen Studien beschrieben wurden (z.B. zum unterschiedlichen Renommee verschiedener Sprachen und ‚Kulturen‘, zur Assoziation von Islam und bestimmten natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen, zu Inklusions- und Exklusionsmechanismen bei der Konstruktion einer ‚deutschen Identität‘).

3 Exemplarische Interview-Auszüge und Analysen

Die folgenden Unterkapitel sind jeweils parallel gegliedert: Zunächst wird als Quelle ein Auszug aus dem genannten Interview mit einer kurzen Erläuterung zum Kontext abgedruckt. Dann folgen mögliche Fragen und Impulse für die Analyse des Interview-Auszugs in universitären Lehrveranstaltungen. Die Analyse-Ergebnisse können dabei entweder verwendet werden, um nach einer eigenen Analyse die selbst erarbeiteten Ergebnisse mit den hier präsentierten Ergebnissen abzugleichen und zu diskutieren, welche Deutungen jeweils aus welchen Gründen plausibel erscheinen oder nicht. Sie können aber auch eigene Analysen ersetzen und würden dann als Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Interview-Auszügen und den daran gemachten Beobachtungen dienen.⁵

Ein möglicher Seminarverlauf könnte wie folgt aussehen: Nach einer Erarbeitung von Analyse-Techniken, beispielsweise mit der Einführung von Andreas

⁵ Anmerkung: Die Nummerierung der Fragen und Impulse bezieht sich *nicht* auf die Nummerierung in der Analyse!

Wernet (2009), wird im Seminar gemeinsam ein Interview-Auszug exemplarisch analysiert (siehe das erste Unterkapitel des vorliegenden Beitrags 3.1). Die weiteren Auszüge (3.2 bis 3.8) werden arbeitsteilig von Einzelnen oder Kleingruppen bearbeitet, wobei die hier vorgelegten Analysen als Hilfestellung oder Diskussions- und Reflexionsanlass dienen können. Schließlich können die Ergebnisse zusammengetragen werden, um gemeinsam zu rekonstruieren, wie die interviewte ‚Svea‘ Differenzkategorien verwendet. Dabei wird deutlich, wie innerhalb von Differenzkategorien Hierarchisierungen vorgenommen werden und inwiefern ein Selbstbild als tolerante Person in Spannung zu einer tatsächlichen Haltung ‚den Anderen‘ gegenüber stehen kann (3.9) – gleichzeitig ein möglicher Anlass zur Selbstreflexion angesichts der von Krimmer beschriebenen Hochschätzung von ‚Toleranz‘ unter Religionslehrkräften. Davon ausgehend lassen sich weitere Bezüge zur professionellen Tätigkeit als Lehrkraft herstellen (3.10).

3.1 Skandinavieren im Herzen

Der erste Auszug ist aus dem ersten Teil des Interviews, in dem Fragen gestellt werden, um kurze Hintergrund-Informationen über die Interviewten zu erhalten, auf die ‚Svea‘ aber schon in sehr großer Ausführlichkeit antwortet. Dieser erste Teil beginnt damit, dass die Interviewten sich ein Pseudonym aussuchen. ‚Svea‘ erläutert ihre Entscheidung für ihr Pseudonym und begründet sie damit, dass der Name aus Schweden komme und sie Skandinavien liebe. Außerdem sei er mit einer „richtig cool[en]“ Legende verbunden. Nach der Frage nach ihrem Alter und Geschlecht folgen Fragen zur Staatsangehörigkeit und auch zur Verbundenheit mit Ländern.

Deine Staatsangehörigkeit?

Ich bin deutsch. Vollkommen deutsch.

Welchem Land fühlst du dich zugehörig?

Ich muss sagen, ich fühl mich wirklich sehr deutsch, aber ich fühl mich hingezogen zu folgenden Ländern: Also unter anderem Schweden, weil ich hab Verwandtschaft in Schweden, ich weiß dass meine Vorfahren aus Schweden und Finnland kommen, und ich fühl mich da wahnsinnig verbunden zu, aber ich fühl mich doch deutsch. Und dann wäre da noch Amerika und Australien was ich sehr, sehr wirklich sehr liebe, weil, es ist einfach so, es ist diese Vielfältigkeit [...] Ich find Deutschland manchmal sehr eigentümlich. Ich find ähm ich fühl mich mit der Vielfalt die da herrscht weils auch einfach größere Länder sind unglaublich verbunden. Das ist so, die Natur, also du darfst da natürlich nichts Kriminelles, aber du darfst da machen, was du willst, und du bist, du bist nichts Absonderliches. Hier in Deutschland kann – fühlt man sich manchmal so – also ich direkt nicht immer so, aber du fühlst dich manchmal in so ne Rolle gepresst, in so eine normale Rolle, die einem dann manchmal auch auf die Nerven geht. Ich

such mir auch meine Freunde danach aus, die dürfen nicht zu normal sein, weil dann krieg ich – ich brauch jemanden, bei dem ich irre sein kann. Da werd ich irre bei, also da werd ich richtig eerrrrr bei, wenn ich dann jemanden habe der so absolut langweilig ist, da komm ich gar nicht mit klar. Und dann wär da noch Norwegen. Das ist einfach ein wunderschönes Land, das ist wirklich Geschichte, wo ich die Mythen, wo ich alles, wo ich die Sprache liebe. Ich liebe Sprachen wahnsinnig, also das ist so, ja. Norwegen. Und eigentlich am meisten als Norwegerin. Keine Ahnung wieso, aber ich fühl mich diesem Land so unglaublich verbunden. Ich trag glaub ich sogar, ja, ich habs um. Und ich trag, das ist nicht nur ein Zeichen dafür, dass ich konfirmiert bin, was ich auch stolz trage, ähm es steht auch für das nordische Kreuz, was ja auch in jeder dieser Flaggen enthalten ist, unter anderem auch in den Färöern und überall. Trag ich auch deswegen.

Fragen und Impulse:

- a) Beschreiben Sie möglichst differenziert die Verbundenheit ‚Sveas‘ mit (i.) Deutschland, (ii.) den genannten skandinavischen Ländern sowie (iii.) mit Amerika und Australien!
- b) Wie verhalten sich in diesem Auszug Nationalität (Staatsangehörigkeit), Ethnizität (Verbundenheit mit einem ‚Volk‘) und Religion zueinander?
- c) Beschreiben Sie ‚Sveas‘ Selbstbild: Was macht sie ihrer Meinung nach aus?

Analyse-Ergebnisse

1. Gefragt nach ihrer Staatsangehörigkeit, hätte ‚Svea‘ kurz antworten können. Ihre Antwort „Ich bin deutsch. Vollkommen deutsch.“ geht über die Frage hinaus und informiert nicht nur über eine Staatsangehörigkeit, sondern markiert die eigene Identität und das eigene ‚Wesen‘, und zwar betont eindeutig und ohne Ambivalenz. Die daran anschließende Frage des Interviewers eröffnet eine Differenz zwischen formaler Staatsangehörigkeit und Verbundenheit mit einem Land. Darauf antwortend, unterstreicht ‚Svea‘ zunächst die vorangegangene Antwort („ich fühl mich wirklich sehr deutsch“): Sie ‚ist‘ nicht nur („[v]ollkommen“) deutsch, sie ‚fühlt‘ sich auch („wirklich sehr“ stark) so. Diese bis hierhin gänzlich unambivalente Selbstdefinition steht nun aber in zweifacher Hinsicht in Spannung mit den folgenden Aussagen: Zum einen markiert ‚Svea‘ eine Distanz zu Deutschland. Damit relativiert sie die Aussagen davor oder konkretisiert ihr Verhältnis dergestalt, dass sie sich zwar „sehr deutsch“ fühle, dies aber nicht uneingeschränkt positiv sehe. Sie finde nämlich „Deutschland manchmal sehr eigentümlich“ und fühle sich, zumindest „manchmal“, in ihren Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt („in so ne Rolle gepresst, in so eine normale Rolle“). Zum anderen relativiert ‚Svea‘ ihre ausschließliche Zugehörigkeit zu Deutschland durch die Nennung anderer Länder, zu denen sie sich „hingezogen“ fühle. Beide Aspekte sind dadurch miteinander verbunden, dass sie die Normalitätszwänge in Deutschland der größeren individuellen Freiheit und größeren Vielfalt in den anderen, dünner besiedelten und größeren Ländern (Amerika und Australien) gegenüberstellt. In diesem Kontext

entwirft ‚Svea‘ ein Selbstbild im betonten Gegensatz zu dem, was sie vorher als ‚deutsch‘ beschrieben hat: Es geht ihr darum, alleine und mit ihren Freunden „irre“ zu sein und damit aus den vorgegebenen Rollen und der Langeweile auszubrechen, und sie liebt „Vielfältigkeit“.

Ihre Affinität zu Skandinavien erklärt sie zum einen mit ihren Vorfahren und ihrer Verwandtschaft (Schweden und Finnland), zum anderen mit der Schönheit des Landes und der Sprache (Norwegen).

2. Mit Blick auf die Verwobenheit von Differenzdimension ist interessant, dass ‚Svea‘ selbst über „das nordische Kreuz“ auf den skandinavischen Flaggen einen Bezug herstellt zwischen ihrer Affinität zu Skandinavien und ihrer religiösen Selbstdefinition. Allerdings steht beides in Spannung, denn sie ‚ist‘ ja nach eigenem Verständnis keine Skandinavierin, auch wenn sie von sich „als Norwegerin“ spricht. (Im entsprechenden Satz fehlt das Verb; möglicherweise wird das „ich fühl mich“ aus dem folgenden Satz von ihr, die sehr schnell redet, hier schon mitgedacht.) Der Bezug auf Religion als Identitätsmarker (individuell über das Konfirmationskreuz und kollektiv über die Nationalsymboliken der Flaggen) ermöglicht damit eine Erweiterung ihrer natio-ethno-kulturellen Selbstdefinition über das zu ‚normale‘ Deutsche hinaus.

3. Fragt man nach Hierarchisierungen innerhalb von Differenzkategorien, dann fällt Folgendes auf: *Nationalität* als Kategorie, die auf Länder bzw. Staaten bezogen ist, wird durch die Frage des Interviewers eingeführt. Interessant ist, dass die Nationalität, die sich ‚Svea‘ selbst zuschreibt (deutsch aufgrund von Staatsangehörigkeit und Verbundenheit mit dem Land), hier gerade nicht an oberster Stelle steht. Vielmehr ist die Bewertung von ‚deutsch‘ und ‚Deutschland‘, im Unterschied zu den anderen genannten Ländern, hier nicht positiv (vgl. aber 3.8!). Mit der positiven Sicht auf die skandinavischen Länder korrespondiert die Bewertung von *Sprache* (Norwegen, „wo ich die Sprache liebe“). Unterscheidet man Nationalität (Staatsangehörigkeit) von Ethnizität (Zugehörigkeit zu einem ‚Volk‘, dem man sich zugehörig fühlen oder dem man von anderen zugeordnet werden kann, auch wenn man nicht die entsprechende Staatsbürgerschaft hat und in einem anderen Land lebt), dann zeigt sich auch hier eine Hochschätzung des Norwegischen und die Tendenz, sich selbst so etwas wie ethnisch norwegische Identität zuzuschreiben.

Religion hat in diesem Interview-Auszug gerade nicht die Funktion, Differenz zu markieren, weil nicht die eine Religion von der anderen unterschieden wird oder mit Verweis auf Religionszugehörigkeiten Menschen in Gruppen eingeteilt würden. Vielmehr ermöglicht es der Bezug auf die christliche Religion, dass die sich als deutsch verstehende ‚Svea‘ sich zugleich (und trotz der nationalen und ethnischen Differenz) auch den skandinavischen Ländern zugehörig fühlt. Zugleich impliziert und eröffnet diese Verbindung von Religion und Ethnizität allerdings die Möglichkeit, in anderen Kontexten Religion als Differenzkategorie zu verwenden,

um Grenzen zwischen unterschiedlichen Gruppen zu markieren bzw. solche aufgrund anderer (ethno-natio-kultureller) Kriterien gezogenen Grenzen zusätzlich zu bekräftigen. Religion ist hier also vorrangig ein Mittel zur Herstellung sozialer Ordnungen und nicht eine auf Transzendenz ausgerichtete Lebenspraxis oder ein sinngebendes und das eigene Leben und Handeln orientierendes Ensemble von Überzeugungen.

3.2 Sprachen in der Schule

Der folgende Auszug ist ebenfalls aus dem Anfangsteil des Interviews. Kurz vor den nun folgenden Aussagen wurde ‚Svea‘ gefragt, in welchem Bezirk sie wohne und zur Schule gehe. (Sie gibt zweimal denselben Bezirk mit hohem Prozentsatz an muslimischer Bevölkerung an). Daran schließt sich eine Frage zu dieser Schule an, die sich in kirchlicher Trägerschaft befindet.

In deiner jetzigen Schule, wie viele von deinen Mitschülerinnen und Mitschülern sprechen ne andere Sprache als deutsch zu Hause?

Also, in unserer Klasse direkt gibt es Türkisch natürlich, ähm natürlich sag ich weil, es ist ne sehr tolerante Schule, sehr offene Schule, deswegen – und wenn man schon mal in [Name eines Berliner Bezirks]⁶ ist, muss man ja auch mal ehrlich sein, kann man damit rechnen, dass da jemand, mindestens ein türkischer Mitbewohner – ähm Mitbewohner! Uäää das mindestens ein Türke ist, aber das klingt so unhöflich! Ähm und da äh hört man sehr oft Türkisch – was ich manchmal so’n bisschen – mich stört das jetzt nicht so direkt, nur, du denkst eben so, beleidigt der mich jetzt, weil, oder beleidigt der mich nicht, weil manchmal sind die auch etwas respektlos, was ich nicht, keinesfalls auf alle Türken, nein überhaupt nicht, überhaupt nicht! Ich bin nicht im Geringsten rassistisch muss ich dazu sagen. Ich bin für alles offen, was da kommt, nur eben wenn mich jemand, dann ich zurück. Aber nicht mit Gewalt, nein überhaupt nicht, nur dann ignoriere ich eben. Ich bin dann so pff uäää lass mich in Ruhe, aber das ist eben immer das Problem, und die, die ich in meiner Klasse habe, mögen mich jetzt nicht so unbedingt. Also, die Jungs nicht. Weil, die kamen dann so an, ja, sprichst du eigentlich Chinesisch? Bist du lesbisch? Und ich dachte mir dann so, äh sag mal, geht’s noch? Wo ich mir auch dachte: ääääh. Okay, gut, und dann denk ich mir immer so, schade dass ich sie nicht verstehen kann. Aber das ist auch das einzige was ich mir denke. Dann haben wir Polnisch bei einer. Was ich sehr interessant finde, sehr interessante Sprache. Möchte ich jetzt nicht unbedingt sprechen, sehr interessant. Ähm – wie man das betont, ich komm da nicht hinterher – äh, und dann haben wir noch, ich glaub Arabisch haben wir auch, Arabisch, dann haben wir ne Argentinierin gehabt, das war auch, das war auch, sehr interessant, vor allen Dingen wenn man grad anfängt, Spanisch zu lernen und sich damit dann auf ihrer Muttersprache – wir hatten einen Austauschschüler aus Australien einen da, Englisch ist klar, sprech ich inzwischen fließend. Ich bin so stolz auf mich! Äh nein, sechs Jahre, müsste man können!

6 Für die Anonymisierung des Interviews wird der Bezirk nicht genannt.

Fragen und Impulse:

- a) Markieren Sie mit unterschiedlichen Farben, wo ‚Svea‘ welche Differenzkategorien verwendet (Sprache, ethnische/nationale Zugehörigkeit, Herkunft)! In welchen Kontexten stehen jeweils welche Differenzkategorien und die damit verbundenen (Selbst- und Fremd-)Zuschreibungen im Vordergrund?
- b) Diskutieren Sie, ob innerhalb dieser Differenzkategorien Hierarchisierungen (in ‚besser – schlechter‘) vorgenommen werden und wie man dies gegebenenfalls am Text belegen kann! – Womit könnten diese Hierarchisierungen zu tun haben?
- c) Wer schreibt in diesem Interview-Auszug wem oder was zu, tolerant zu sein? Worin besteht diese Toleranz? Inwiefern könnte man in Frage stellen, ob es sich hierbei tatsächlich um Toleranz handelt?

Analyse-Ergebnisse

1. Der Interviewer führt mit der Frage nach „andere[n] Sprache[n]“ eine Differenzkategorie ein, mit der die Schülerinnen und Schüler der Schule gruppenweise unterschieden werden (sollen). ‚Svea‘ nimmt die Kategorie *Sprache* auf („Türkisch“, „Polnisch“, „Arabisch“, „Spanisch“ und „Englisch“) und verbindet sie mit *ethnisch-nationalen* Zuschreibungen („Türke“, „Argentinierin“) bzw. mit einem Herkunftsland („Austauschschüler aus Australien“). Ebenfalls erwähnt wird „Chinesisch“, allerdings nicht als Sprache, die von jemandem in der Schule gesprochen wird. In dem Kontext, in dem ‚Svea‘ „Chinesisch“ erwähnt, versuchen von ihr als ‚türkisch‘ markierte Mitschüler, sie zu provozieren oder zu ärgern. Damit wird deutlich, dass zumindest diese Mitschüler ein relativ negatives Bild von Chinesisch und Lesbisch-Sein haben. Da ‚Svea‘ an zwei weiteren Stellen des Interviews das Wort ‚lesbisch‘ neutral verwendet, teilt sie wohl nicht die implizite Annahme der ‚Provokateure‘, dass sich dieses Wort eignet, um jemanden abzuwerten. Inwiefern das so auch auf die Verwendung des Wortes „Chinesisch“ zutrifft, wird hier nicht deutlich. Immerhin gibt es keine Hinweise darauf, dass sie selbst es als etwas Negatives betrachten würde, Chinesisch zu sprechen und lesbisch zu sein.

2. Mit Blick auf die Frage nach Machtverhältnissen kann untersucht werden, ob die verschiedenen Sprachen und ethnischen Zuschreibungen als gleichrangig betrachtet werden oder nicht. Zunächst fällt auf, dass hier ‚deutsch‘ als Kategorie unsichtbar bleibt. Dies ergibt sich aus der Frage des Interviewers nach „andere[n] Sprache[n]“. Die Stellung von ‚deutsch‘ kann aber aus anderen Auszügen desselben Interviews rekonstruiert werden (s. o. 3.1 und s. u. 3.8).

Mit Blick auf „Türkisch“ zeigt sich eine Spannung zwischen der expliziten Positionierung dem Türkischen gegenüber, bei der ‚Svea‘ ein Ranking von Sprachen oder ethnischen Zugehörigkeiten ausdrücklich ablehnt, und einer impliziten, ‚Svea‘

selbst wohl nicht bewussten und ihr nicht reflexiv zugänglichen Kontextualisierung: Einerseits gibt sie an, nicht generalisieren zu wollen (mit Nachdruck, wie die wiederholte Verneinung zeigt: „keinesfalls auf alle Türken, nein überhaupt nicht, überhaupt nicht“) und „nicht im Geringsten rassistisch“ zu sein. Andererseits beginnt ihre Antwort schon mit Formulierungen, die darauf hinweisen, dass nicht nur die (möglicherweise wertneutrale) Unterscheidung unterschiedlicher (Sprach-) Gruppen vom Interviewer übernommen wird, sondern ‚Svea‘ diese auch mit Wertungen auflädt: Dass es in der Klasse „Türkisch“ „gibt“, erklärt sie kausal („weil“) damit, dass es eine „sehr tolerante Schule, sehr offene Schule“ sei. Wie dargestellt, impliziert Toleranz immer die Komponente der Ablehnung. Ein Vergleich mit anderen Sprachen und ethnischen/nationalen Zuschreibungen kann zeigen, inwiefern „Türkisch“ als etwas gilt, was nicht selbstverständlicher Bestandteil von Schule ist, sondern was ertragen, geduldet (so die deutschen Übersetzungen des Lateinischen *tolerare*) werden muss. Mit Blick auf den australischen Austauschschüler und die Argentinierin wird, wenig verwunderlich, nicht von Toleranz gesprochen. Zwar wird auch ihr besonderer Status hervorgehoben, aber eher positiv gewertet (Argentinierin „sehr interessant, vor allen Dingen, wenn man grad anfängt, Spanisch zu lernen“; die englische Sprache des Australiers sprechen zu können, macht ‚Svea‘ „so stolz“).

Nun könnte man argumentieren, die Toleranz und Offenheit der Schule dem Türkischen gegenüber (offensichtlich würde Forst hier von einer Erlaubnis-Konzeption sprechen) sei deshalb nötig, weil es sich um eine Schule in kirchlicher Trägerschaft handelt, an der man muslimische Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt erwarten könne (hier liegt eine implizierte Gleichsetzung von religiösen und ethnischen Kategorien – Islam und türkisch – vor, so wie an anderen Stellen Christentum/Protestantismus und deutsch miteinander verbunden werden; vgl. 3.1 und 3.8). Die Problematisierung des Türkischen zeigt sich allerdings im vorliegenden Interview-Auszug auch an anderen Stellen: Während ‚Svea‘ das Wort „Argentinierin“ selbstverständlich verwendet, meidet sie zunächst das Wort „Türke“ und wählt eine, wie sie selbst bemerkt, unpassende Bezeichnung („türkischer Mitbewohner“), was sie etwas aus dem Konzept bringt. ‚Svea‘ kommentiert die Bezeichnung „ein Türke“: „aber das klingt so unhöflich“. Warum empfindet das ‚Svea‘ so? Naheliegender wäre es, dass ‚Svea‘ dies als unhöflich empfindet, weil das Wort „Türke“ in ihrem Erfahrungsraum tendenziell negativ belegt ist. In ähnlicher Weise werden in Deutschland verdruckste Bezeichnungen wie ‚jüdische Mitbürger‘ verwendet, um nicht von ‚Juden‘ reden zu müssen.⁷ Und auch ‚Svea‘ selbst ver-

7 Damit geht häufig ebenfalls eine symbolische Ausgrenzung einher, vor allem wenn von ‚un-

wendet „Türkisch“ in diesem Kontext mit negativem Beiklang: Wenn ‚Svea‘ sagt, es „stört“ sie „nicht so direkt“, dann impliziert dies schon, dass es sie ‚indirekt‘ durchaus stört. Denn wenn sie Türkisch hört, vermutet sie, „beleidigt“ oder „respektlos“ behandelt zu werden. Ihre Erwartungshaltung ist also, dass das, was sie nicht versteht, ihr gegenüber ablehnend sei. Dies grenzt sie zwar ein auf die türkischen „Jungs“, die sie nicht „mögen“. Das Assoziationsfeld zu „Türkisch“ bleibt aber weitgehend negativ oder bestenfalls neutral, und gegenübergestellt wird dem ‚Türkischen‘ die eigene Toleranz („nicht im Geringsten rassistisch“, „für alles offen“), die mit der Toleranz und Offenheit der Schule korrespondiert, zu der „Türkisch“ nicht recht dazugehören scheint (denn „Türkisch“ gibt es dort nur aufgrund der Toleranz der Schule). Das ist insofern interessant, weil die Eingrenzung auf „Jungs“ zum einen impliziert, dass sie auch türkische Mitschülerinnen hat, zu denen das Verhältnis offensichtlich gut oder zumindest besser ist. Dies wird von ‚Svea‘ aber nicht weiter ausgeführt. Zum anderen klingt bei ‚Svea‘ hier noch einmal implizit das Thema ‚Toleranz‘ an, jetzt aber nicht mit Blick auf die eigene Toleranz, sondern die fehlende Toleranz der Anderen: Denn die Abwertung, die ‚Svea‘ durch die türkischen „Jungs“ erfährt, weist diese zugleich als intolerant aus (bei ihnen sind sowohl „Chinesisch“ als auch „lesbisch“ negativ konnotiert). ‚Svea‘ markiert ihre eigene Differenz zu diesen „Jungs“ also auf vierfache Weise: erstens als ethnisch-nationale Differenz, zweitens über die sprachliche Differenz, drittens über die Differenzkategorie Gender und viertens über die Toleranz (in der Selbstzuschreibung) bzw. Intoleranz (als Fremdzuschreibung).

Andere Sprachen werden relativ kurz abgehandelt: Die Bewertung von „Polnisch“ ist ambivalent; einerseits findet ‚Svea‘ das „sehr interessant“, eine „sehr interessante Sprache“, andererseits hat sie ausdrücklich kein Interesse daran, diese Sprache zu sprechen („Möchte ich jetzt nicht unbedingt sprechen“). „Arabisch“ wird in der Aufzählung erwähnt, ohne mit einer Bewertung versehen zu werden.⁸ Positiv bewertet werden „Spanisch“ („sehr interessant“) und „Englisch“ („spreche ich inzwischen fließend. Ich bin so stolz auf mich!“). Oben (vgl. 3.1) wurde gezeigt, dass ‚Svea‘ auch Norwegisch sehr positiv betrachtet. „Chinesisch“ fällt aus den genannten Gründen hier heraus, wird aber entweder als neutral betrachtet oder abgewertet (von denen, die provozierend fragen, ob ‚Svea‘ Chinesisch spreche).

Es liegt nahe, die Hierarchisierung, die sich hier zeigt, in Beziehung zu setzen zu einer (vermeintlichen) kulturellen und auch einer religiösen Nähe: Die westeuropäischen Sprachen (auch wenn auf dem amerikanischen oder australischen

seren jüdischen Mitbürgern‘ die Rede ist. Denn damit wird ein ‚Wir‘ konstruiert, in dem Jüdinnen und Juden gerade nicht enthalten sind.

⁸ Hier sei daran erinnert, dass das Interview aus dem Jahre 2013 ist. Zu dieser Zeit war arabisch(sprachig)e Bevölkerung in Berlin und in Deutschland deutlich weniger präsent als ab 2015.

Kontinent gesprochen) werden am höchsten geschätzt, das mittelosteuropäische Polnische dahinter. Alle drei Sprachen sowie die damit verbundenen ethnischen Gruppen und Länder lassen sich mit westchristlichen Konfessionen assoziieren (römisch-katholisch, protestantisch). Am negativsten erscheint von den genannten Sprachen das Türkische, das in Deutschland mit dem Islam in Verbindung gebracht wird. Die vorher zitierten Aussagen zu Skandinavien (vgl. 3.1) passen nahtlos in dieses Bild.

3. Im Interview-Auszug wird Religion nicht explizit thematisiert. Wohl aber wird Sprache als Merkmal, das soziale Kategorisierung und damit eine Grenzziehung zwischen Gruppen ermöglicht, vermischt mit ethnischen Zuschreibungen und nationaler Herkunft. Hier lohnt sich ein näherer Blick auf Machtverhältnisse und Mechanismen von Inklusion und Exklusion, die damit verbunden sind: Während sich empirisch erheben lässt, welche Sprache jemand spricht (gerade spricht oder prinzipiell beherrscht) und welche Staatsangehörigkeit jemand besitzt, verhält es sich mit Blick auf ethnische Zugehörigkeiten anders. Hier handelt es sich in erster Linie um Fremd- und Selbstzuschreibungen, die sich an bestimmten ‚Ankerpunkten‘ festmachen (lassen): Jemand kann beispielsweise sich selbst oder jemand anderem eine ethnische Zugehörigkeit zuschreiben nicht nur aufgrund einer bestimmten Staatsangehörigkeit (türkisch ist, wer einen türkischen Pass hat), sondern auch aufgrund einer Familiensprache (‚Das sind Litauer, sie reden miteinander Litauisch‘), aufgrund der Vorfahren, die aus einem bestimmten Land kommen (‚Sie ist zwar in Berlin geboren, aber eigentlich ist sie Polin, weil ihre Großeltern von dort zugezogen sind‘), aufgrund von Alltagspraktiken, die mit einer ‚nationalen‘ oder ‚ethnischen‘ Kultur in Verbindung gebracht werden (‚Natürlich bin ich Argentinierin, ich trinke doch dauernd Mate-Tee‘), oder (rassialisierend, rassifizierend) aufgrund eines bestimmten Aussehens, das mit einer bestimmten Weltregion assoziiert wird (‚Du bist nicht deutsch, weil du nicht deutsch aussiehst‘). Wichtig zu beachten ist, dass solche Ankerpunkte jeweils zu unhinterfragten und vermeintlich unhinterfragbaren Setzungen führen können (Naturalisierung), und dies im Falle sowohl von Fremdzuschreibungen als auch von Selbstzuschreibungen. Dann erfüllen sie häufig zugleich die Funktion, Gruppen zu konstruieren, Grenzen zwischen diesen Gruppen zu ziehen und damit Individuen zu inkludieren oder zu exkludieren. Freilich kann ein flexibler Umgang mit diesen Ankerpunkten auch differenzierte Beschreibungen ermöglichen, die starre Gruppenbildungen unterlaufen und Naturalisierungen zu dekonstruieren helfen, indem sie die Möglichkeiten hybrider, fließender und mehrfacher Identitäten eröffnen. So kann beispielsweise jemand deutscher Staatsbürger sein, gerade in Frankreich studieren und auf muttersprachlichem Niveau Deutsch und Russisch sprechen, letzteres unter anderem mit seinen Verwandten in Kasachstan, und sich selbst momentan

als Münchener und Europäer mit einem Bezug zur deutschen und russischen Kultur bezeichnen.

In diesem Kontext ist ein Blick auf die ethnisch-nationalen Zuschreibungen in dem Interview-Auszug interessant: Die Erwähnung, dass die „Argentinierin“ als „Muttersprache“ Spanisch spricht, ist eine – statistisch betrachtet wenig überraschende – Information. ‚Svea‘ verweist darauf, dass sie selbst Spanisch lerne, öffnet den Horizont und erinnert daran, dass Spanisch in unterschiedlichen Ländern gesprochen wird. (Im Spanisch-Unterricht dürfte Argentinien kaum das Land sein, das in den Texten des Schulbuchs vorrangig erwähnt wird.) Ähnlich ist es beim Australier, der englisch redet und der interessanterweise gar nicht als ‚Australier‘ bezeichnet wird, sondern als „Austauschschüler aus Australien“. Ob auch die „Argentinierin“ eine Austauschschülerin war („haben wir ne Argentinierin gehabt“, sie war also nur einen Teil der Schulzeit an der Schule), bleibt hier offen. Austauschschüler, davon kann man ausgehen, schreiben sich während des Austauschs in der Regel nicht die ethnisch-nationale Zugehörigkeit zu ihrem Gastland zu. Die Bezeichnung ‚Australier‘ dürfte daher sowohl korrekt sein mit Blick auf die Staatsangehörigkeit als auch mit Blick auf das Selbstverständnis des Austauschschülers. Anders verhält es sich vermutlich bei den „Türken“ in der Klasse, die mit einiger Wahrscheinlichkeit deutsche Staatsbürger sind, von ‚Svea‘ aber durch diese Fremdzuschreibung auf ein ausschließliches ‚Türkisch-Sein‘ festgelegt und damit aus dem Bereich des ‚Deutschen‘ exkludiert werden.

Deutlich wird hier also, wie Ein- und Ausgrenzungen über selektive Verweise auf Differenzkategorien erfolgen (für die Kennzeichnung einer Person als ‚türkisch‘ ist im vorliegenden Beispiel nicht die Staatsangehörigkeit entscheidend, sondern die eine der vor ihr gesprochenen Sprachen – die türkische –, die gegenüber der deutschen Sprache hervorgehoben wird) und wie innerhalb einer jeweiligen Differenzkategorie eine Hierarchisierung erfolgen kann (Englisch und Spanisch vor Polnisch vor Türkisch).

3.3 Toleranz und Mobbing

Im folgenden Auszug äußert sich ‚Svea‘ zu religiöser Toleranz. Der Interviewer hatte gefragt: „Wie wichtig ist dir Toleranz gegenüber Menschen einer anderen Religionsgemeinschaft?“ Sveas Antwort: „Sehr wichtig! Sehr wichtig!“ Wie bei anderen Fragen zuvor drückt dies ‚Svea‘ auf Nachfrage auch mit einem Zahlenwert auf einer Skala von eins bis zehn aus: Religiöse Toleranz habe für sie die höchste Wichtigkeit, liege also bei zehn. Dann wiederholt sie ihr „Sehr wichtig“ zum dritten Mal:

Sehr wichtig. Weil, ich bin der Meinung – hey, sie lassen mich machen was ich will, also in den meisten Fällen, und ich lass sie machen, was sie wollen. Also in den meisten Fällen. Mich interessiert das nicht, solange, also mich interessiert das schon, aber ich meine, mich stört das nicht solange, solange sie jetzt wirklich nichts tun, was mir schadet, was meiner, was meiner Religion wirklich schadet, was meine Religion beleidigt, und was ähm was wirklich vielen, vielen anderen Leuten schadet, verletzt, generell, auf so ner Stufe, dann dann finde ich das unter aller Sau. Weil, ich würde so was niemals tun. Niemals. Ich find das wirklich uaaah, jemand der so was tut, ist bei mir unten durch. Muss man auch dazu sagen, ähm, und deswegen – also, in unserer Klasse wurde zum Beispiel letztens auch so 'n Mobbingfall registriert. Hat jemand Scheißchrist gesagt. Und ich wusste wer es war. Und derjenige – boah. Respekt ist dann bei mir gleich null für denjenigen. Und, ich, ich beleidige nicht zurück. Ich bin nur der Meinung, der ist dann unten durch bei mir. Und äh, dann war derjenige eben gestorben für mich. Auch wenn wir vorher Freunde waren. Aber das ist so, das geht gar nicht, Alter. Und vor allem weil ich auch Christ bin, dann denk ich mir auch so – sag mal, geht's noch? Ähm, ja. Und Toleranz ist mir tierisch wichtig, weil: Kann jeder machen, was er will, solange es keinem anderen schadet.

Fragen und Impulse:

- a) Überlegen Sie allgemein und unabhängig von diesem Interview-Auszug: Was macht ‚Christ-Sein‘ aus? Beschreiben Sie dann den Kontext, in dem sich ‚Svea‘ als christlich identifiziert: Was zeichnet hier ‚Christ-Sein‘ aus? Was lässt sich daraus ableiten mit Blick auf das Selbstverständnis von ‚Svea‘: Inwiefern versteht sie sich in diesem Kontext als Christin?
- b) Welche Werte sind ihr wichtig, welchen Gruppen fühlt sie sich zugehörig? (Hier können Sie ggf. Ihre Notizen zu ‚Sveas‘ Selbstbild in 3.1 ergänzen!)
- c) Welches Verständnis von Toleranz zeigt sich in diesem Interview-Auszug? Wer ist hier Subjekt von Toleranz (wer toleriert), wer oder was ist Objekt von Toleranz (wird toleriert)? Erörtern Sie: Wenn man nur tolerieren (dulden, ertragen) kann, was man eigentlich ablehnt: Wer oder was wird von ‚Svea‘ aus welchem Grund abgelehnt?

Analyse-Ergebnisse

1. Wie schon in 3.1, so identifiziert sich ‚Svea‘ auch hier als christlich. Diese Selbstzuschreibung erwähnt sie im Kontext von einem „Mobbingfall“. Hier ist ‚christlich‘ vorrangig ein Differenzmerkmal: Die Person, die „Scheißchrist“ sagt, grenzt sich von der Gruppe der ‚Christen‘ ab, während sich ‚Svea‘ mit dieser Gruppe bzw. mit der beleidigten Person identifiziert („vor allem weil ich auch Christ bin“). Möglich wäre es im Kontext der Frage nach Toleranz auch gewesen, auf das eigene Christlich-Sein zu verweisen, um daraus zu begründen, was zur Toleranz motiviert (oder was einer toleranten Haltung entgegensteht). Das geschieht hier nicht. ‚Christlich‘ kommt hier also, wie gesagt, als Differenzkategorie in den Blick, nicht als Glaubenspraxis oder als Grundlage eines spezifischen Ethos. Dem entsprechen auch andere Auszüge desselben Interviews (vgl. vor allem oben 3.1).

2. Die Aussagen von ‚Svea‘ ermöglichen es, genauer herauszuarbeiten, was sie unter Toleranz versteht. Im Kontext des Interview-Auszugs behandelt sie das Thema mit einem Akzent auf Reziprozität: „sie lassen mich machen was ich will, [...] und ich lass sie machen, was sie wollen“. Dass man sich gegenseitig ‚machen lässt‘, ist eine wesentliche Grundlage für ein gutes Zusammenleben. Die Reziprozität begründet dabei den eigenen Anspruch auf Toleranz: Weil sie selbst „so was niemals tun“ würde, erwartet sie auch von anderen, dass diese ihr nicht schaden, sie nicht verletzen, ihre Religion nicht beleidigen.

Wenn man mit Rainer Forst (s.o. unter 1.) nach den Komponenten der Ablehnung, Akzeptanz und Zurückweisung fragt, dann zeigt sich, dass unklar bleibt, wer aus welchen Gründen eigentlich von ‚Svea‘ abgelehnt wird: Wer ist das „sie“ in „sie lassen mich machen was ich will, [...] und ich lass sie machen, was sie wollen“? Hier könnte es generell um alle möglichen anderen gehen. Allerdings passt dazu nicht der Verweis auf „meine Religion“, die von diesen anderen „beleidigt“ werden kann. Subjekt einer toleranten oder intoleranten Haltung ihr und ihrer Religion gegenüber scheinen hier also Menschen zu sein, die nicht christlich sind. Inwiefern ‚Svea‘ Menschen, die sie dieser Gruppe zurechnet, ablehnt, wird nicht deutlich. Stattdessen betont sie die Akzeptanz (sie lässt sie ja auf der Grundlage von Reziprozität machen, was sie wollen). Die Komponente der Zurückweisung konkretisiert ‚Svea‘ am Beispiels des „Mobbingfall[s]“, indem sie ihre eigene Regel der Reziprozität anwendet: Ihre Toleranz endet dort, wo es jemand anderes an Toleranz ihr bzw. ihrer Religion gegenüber (oder auch, zumindest der von ihr aufgestellten Regel nach, einer anderen Religion gegenüber) fehlen lässt. Der Grund für die Zurückweisung, die Grenze von Toleranz, wäre damit das einzige, was in ‚Sveas‘ Schilderung ein Grund für die (Komponente der) Ablehnung sein kann. Damit aber geht es hier, streng genommen, gar nicht um Toleranz. Wenn aber bei der Rede von Toleranz immer eine Komponente der Ablehnung vorausgesetzt ist, dann wird hier eine Gruppe der ‚Nichtchristen‘ konstruiert, von der sich ‚Svea‘ nicht nur abgrenzt, sondern zu der sie sich auch bewertend und hierarchisierend ins Verhältnis setzt. Dies geschieht möglicherweise erst aufgrund der Frage nach Toleranz im weiteren Kontext eines Interviews, in dem es zentral um Religion geht. Mit Blick auf Religionsunterricht, in dem ‚Toleranz‘ als wichtiges Bildungsziel gilt und ‚Religion‘ als Kategorie qua Profil des Faches präsent ist, folgt daraus, dass genau mit diesem Mechanismus von Konstruktion der religiös ‚Anderen‘ als antagonistisch gerechnet werden muss.

3. Mit Blick auf die Frage nach Macht- und Dominanzverhältnissen sowie nach Inklusions- und Exklusionsmechanismen zeigt sich zweierlei: Zum einen wird im „Mobbingfall“ eine Person abgewertet, deren Zugehörigkeit in der deutschen und Berliner Gesellschaft und in ihrer Schule (in kirchlicher Trägerschaft!) mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Regel gerade nicht infrage gestellt wird, zumindest nicht

aufgrund ihres Christlich-Seins. Dies unterscheidet sie von Menschen mit (selbst- oder fremd-) zugeschriebener muslimischer oder jüdischer Identität, auch wenn in Berlin zum Zeitpunkt des Interviews mit knapp einem Drittel der Bevölkerung nur noch verhältnismäßig wenige Menschen Mitglied einer Kirche sind.⁹

Zum anderen begegnet hier das bereits beschriebene Phänomen (s.o. in der Einleitung), dass die Selbstzuschreibung, tolerant zu sein, einhergehen kann mit einer Zuschreibung, dass eine andere Gruppe gerade nicht tolerant sei. Zwar behauptet das ‚Svea‘ nicht mit Blick auf ‚die‘ nicht-christlichen Menschen. Im Kontext der beschriebenen Dichotomie zwischen ihrer eigenen (christlichen) Gruppe und ‚den (nicht-christlichen) Anderen‘ nimmt sie aber für sich die Toleranz in Anspruch („Sehr wichtig“, „tierisch wichtig“), während das Beispiel für mangelnde Toleranz das erwähnte christenfeindliche Mobbing ist.

3.4 Die Faszination von Vielfalt und Polytheismus

Der folgende Auszug befindet sich in einem längeren Abschnitt, der mit der Frage des Interviewers beginnt, wo ‚Svea‘ „eigentlich mit anderen Religionen, beispielsweise dem Islam, in Kontakt“ komme und wann sie „das letzte Mal mit ner anderen Religion wirklich selbst in Kontakt gekommen“ sei. Auf eine Nachfrage, ob es noch „andere Religionen“ gebe, mit denen sie in Kontakt komme, erwähnt ‚Svea‘ „diese ausgestorbenen Religionen, dieses, wie gesagt schon, Skandinavisches, Germanische“, und spricht in diesem Zusammenhang auch allgemeiner über ihre Faszination für polytheistische Religionen.

Und für dich persönlich? Was macht das attraktiv, so die Vorstellung, es gibt mehrere Götter?

Aah ich weiß nicht, diese Vielfalt, das ist wieder diese Vielfalt, diese Vielfalt an Gaben, diese Vielfalt an Talenten, diese Vielfalt an Zuständigkeiten, es ist so, ich liebe Vielfalt, sagen wir es mal so. Ähm ich liebe es, wenn es verschiedene Sachen gibt, ich liebe es, wenn etwas – na ja, bunt, ich bin jetzt nicht so der Farben-Freak, aber ich liebe es, wenn etwas, etwas wunderschön, unterschiedlich, besonders ist. Dann, dann hat das für mich, weil, bei in diesen, in diesen ähm drei Religionen [*ein bis zwei Wörter unverständlich*] Christentum, ist es so, es gibt einen Gott, und fertig, dann, dann gibt's da einen Gott, dann gibt's da zwar noch Jesus, Sohn Gottes, und Heiligen Geist und alles mögliche, zusammen, aber, äh, es

⁹ Im *Statistischen Jahrbuch* des Amts für Statistik Berlin-Brandenburg (2013, 162, 164–165) werden knapp eine Million Mitglieder für die beiden großen christlichen Kirchen genannt, mit kleineren christlichen Kirchen und Gemeinden gut eine Million Christinnen und Christen. Bei ca. 3.375.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2013, 33) beträgt der Anteil der Christinnen und Christen an der Berliner Bevölkerung also nur ein knappes Drittel.

ist einfach so, es ist so langweilig größtenteils auch, das –, nach ner Zeit wird das langweilig. Ich bin ein Mensch, der ist nach ner Zeit gelangweilt von so was manchmal. Dann brauch ich etwas um mich abzulenken, und dann hab ich, find ich eine wahnsinnige Faszination an dem manchmal, und dann, dann, dann, ist es einfach da, dieses, dieses: Boahh Wahnsinn, was es da nicht gibt. Es gibt Asgard halt, es gibt Vinland, es gibt ne Vinlandsaga, es gibt, ähm, ja wie heißt es jetzt da, *[ein Wort unverständlich]* mein ich nicht, äh – der Himmel, der Himmel, der Himmel, das war nicht Asgard, das war ja – ähh das war das Götterreich. Jedenfalls gab's noch den Begriff für den Himmel, wo dann die starken Krieger und alles mögliche hinkamen, und ich dann so, ähm, ja das find ich spannend, das find ich cool, das find ich wunderschön. Ägypter – äh, Sonnengott Ra, alles mögliche, die Pyramiden, dieser, dieser ganze Glaube, was darum veranstaltet wurde, ich fand das wahnsinnig faszinierend. Dann auch noch – und ich muss sagen, die Ägypter hatten auch ziemlich schöne Kleidung. Ja ich mag alte Kleidung, vor allem auf dem, aus dem viktorianischen Zeitalter, ich liebe diese Kleidung.

[Im Folgenden kommt ‚Svea‘ auf polytheistische Religionen und Sagen zurück einschließlich der griechischen, die sie „wahnsinnig“ „faszinieren“ würden und die sie „einfach sehr viel schöner“ finden würde „als die im Christentum“, „sehr viel schöner, weil – sehr viel, sehr viel faszinierender“. Nach dem ebenfalls bunten und polytheistischen Hinduismus gefragt, antwortet sie:]

Ja, da muss ich sagen, aber nicht –, das ist, das ist jetzt so, *[lacht]* das klingt jetzt auch schon wieder nicht so gut, das ist jetzt Asien. Ich bin sehr europa-, ich bin sehr europaorientiert. Ich liebe Europa über alles, ich muss sagen, ich bin total stolz drauf, Europäerin sein, ähm, Asien, interessiert mich kaum, muss ich sagen.

Fragen und Impulse:

- a) Analysieren Sie, die Verwendung des Begriffs „Vielfalt“! In welchem Kontext verwendet ‚Svea‘ diesen Begriff, worauf bezieht sie ihn (und worauf nicht), und wie ist der Begriff für sie konnotiert?
- b) Die Aussagen von ‚Svea‘ lassen auch deutlich werden, wie sie sich selbst sieht: Welche Elemente ihres Selbstbildes können Sie herausarbeiten und am Text belegen?

Analyse-Ergebnisse

1. Zunächst ist auffällig, wie ‚Svea‘ den Begriff der „Vielfalt“ verwendet: Svea führt den Begriff selbst ein und verwendet ihn uneingeschränkt positiv („Ich liebe Vielfalt“). Das unterstreicht sie durch die Aufzählung verschiedener Arten von Vielfältigkeiten, die sie schätzt. Der Kontext ‚(andere) Religionen‘ ist vom Interviewer vorgegeben. Interessant ist nun, dass ‚Svea‘ gerade nicht über die Vielfalt von Religionen redet, sondern, möglicherweise auch durch den Kontext und die Interviewer-Frage bedingt, von der Vielfalt *innerhalb* polytheistischer Religionen. Die damit verbundene Kritik am ‚langweiligen‘ Monotheismus zeigt, dass sie innerhalb der Vielfalt von Religionen durchaus ein Ranking vornimmt; sie schätzt also die Vielfalt, aber nicht alle unterschiedlichen Elemente, die erst diese Vielfalt (hier: von Religionen) ausmachen.

Anders als in anderen Auszügen aus diesem Interview, in denen sie sich als Christin identifiziert und das Christentum positiv betrachtet, präferiert sie in diesem Auszug nordisch-polytheistische Religion und auch den antiken ägyptischen und griechischen Polytheismus. Die Distanz zum indischen Polytheismus dagegen, die sie damit begründet, dass sie „total stolz drauf [ist], Europäerin“ und „europazentriert“ zu sein, entspricht ihrem Ranking unterschiedlicher Sprachen. Wie die Sprachen, so bewertet sie auch die Religionen nach dem Kriterium der (von ihr empfundenen) kulturellen Nähe (wobei das antike Ägypten für sie zur Vorgeschichte Europas gehören könnte). Diesem Kriterium entsprechend, müsste sie das Christentum höher schätzen, und in anderen Teilen des Interviews tut sie dies ja auch.

Stellt man diese Auszüge nebeneinander, dann liegt zum einen die Deutung nahe, dass die Faszination für den Polytheismus eher ein Bedürfnis nach Exotismus und Eskapismus bedient (nicht „langweilig“), wobei das Exotische ihr aber paradoxerweise dennoch möglichst nahe sein soll. Zum anderen zeigt sich, dass diese exotisch-interessanten ‚nahen‘ Religionen aber eben keine realen Optionen für sie darstellen, und zwar schon deshalb, weil sie ‚ausgestorben‘ sind.

2. Mit Blick auf das Selbstbild ‚Svea‘ lässt sich festhalten, dass sie sich als eine Person versteht, die „Vielfalt“ schätzt, was zu anderen Aussagen passt, in denen sie sich emphatisch als ‚tolerant‘ bezeichnet (vgl. 3.3). Außerdem versteht sie sich, ebenfalls mit Nachdruck, als „Europäerin“; eine europäische und eine deutsche Identität (vgl. 3.8 zum Stolz, deutsch zu sein) stehen hier nebeneinander und ergänzen sich. ‚Svea‘ bemerkt selbst, dass dies eine Abwertung anderer Kontinente und Nationen implizieren und damit im Widerspruch zu ihrem Selbstbild als tolerante und Vielfalt schätzende Person stehen könnte („das klingt jetzt auch schon wieder nicht so gut“). In diesem Sinne ergänzt sie, dass sie Asien „kaum“ interessiere, was wohl so verstanden werden muss, dass sie „Asien“ nicht ablehne, sondern schlicht indifferent gegenüberstehe. Dies lässt sich gut mit ihrem Konzept von Toleranz vereinbaren, das ebenfalls im Wesentlichen auf Indifferenz dem bzw. den ‚Anderen‘ gegenüber basiert (vgl. 3.3).

3.5 Interreligiöse Heirat

Zum Interview-Leitfaden gehören auch Fragen zu einer möglichen Heirat von (tatsächlichen oder, bei Einzelkindern, imaginierten) Geschwistern mit jemandem, der oder die einer anderen Religion angehört. Auf diese Frage reagiert ‚Svea‘ zunächst mit der spontanen Reaktion: „Oh Gott. Da würde ich sagen, schwierig.“ Dies ordnet sie selbst ein, indem sie sagt, dass nicht ihre Eltern das Problem wären. Um deren Toleranz zu unterstreichen, erzählt sie, dass ihre Mutter ihr „sogar“ nahe-

gelegt habe, sie solle „mal lesbisch werden“, weil sie dann „nicht so viele Probleme mit Männern“ hätte. Ihre Eltern seien also „sehr offen“. Dann kommt sie, die selbst keine Geschwister hat, auf die Frage nach einer möglichen interreligiösen Heirat zurück.

Das Problem wär dann eben immer, dass wir sagen, schwierig in ne andere Religion einfach einzuhiraten, als Christ bist du da sehr offen, und brauchst auch nicht unbedingt in die Kirche, brauchst du nicht, du kannst ja auch ganz normal heiraten, brauchst ja nicht kirchlich heiraten. Äh, dann würden sie sagen, es ist schwierig, weil die anderen Religionen da eben striktere Richtlinien haben, und das, die würden's aber mit aller Kraft versuchen, also wenn die sich wirklich lieben würden, dann würden meine Eltern und ich auch da alles dran setzen, es sei denn, ich würde wirklich sehen, der Partner, der Partner schadet meinem Bruder, Schwester, et cetera. Ich geh mal davon aus, dass es älter ist, weil ich glaub nicht, dass mein jüngerer Geschwisterlein vor mir heiraten – also doch, geht auch, aber, naja. Ich geh mal davon aus, das es älter ist. Und dann würde ich mir auch so denken, das lass ich nicht zu, aber da würd ich nicht so, da würd ich nicht so auf die Religion gehen, sondern da würde ich eher darauf gehen, dass der Partner konkret nicht gut für den ist. Und da würd ich versuchen, ihm die Augen zu öffnen. Ihm, sie, es, die Augen zu öffnen. Und das, das ist dann das Einzige, wo ich sagen würde: Stopp! Halt! Nein! Und der Rest ist vollkommen okay für mich solange, solange wirklich die Eltern auch damit einverstanden sind, und sich auch anstrengen das dann in die Religion einzugliedern, und dann jeder das leben kann, was er will, und was weiß ich, man sich einigen kann.

Fragen und Impulse:

- a) Analysieren Sie, wem oder was ‚Svea‘ in diesem Auszug Offenheit und Toleranz zuschreibt!
- b) Stellen Sie gegenüber, wie ‚Svea‘ sich und ihre eigene Familie charakterisiert und wie die Angehörigen der ‚anderen‘ Religion und deren Verhalten!
- c) Die ‚andere‘ Religion wird nicht näher benannt. Woher weiß ‚Svea‘ dann, wie deren Angehörigen sich verhalten?
- d) Was meinen Sie: Welche ‚andere‘ Religion dürfte ‚Svea‘ hier meinen? Warum haben Sie diese Vermutung? Sind Ihre Zuschreibungen, was diese Religion ausmacht, belegbar, oder beruhen sie auf Stereotypisierungen?

Analyse-Ergebnisse

1. Zunächst fallen die ausgeprägten Auto- und Heterostereotype auf (also Stereotype mit Blick auf sich selbst bzw. die eigene Gruppe und mit Blick auf die oder den ‚Anderen‘, die oder das ‚Andere‘): ‚Svea‘ stellt das Christentum als ihre eigene Religion pauschal ‚den‘ anderen Religionen gegenüber. Christen sind dann „sehr offen“, andere Religionen haben „striktere Richtlinien“. Wie in anderen Auszügen aus demselben Interview kommt das Selbstbild, tolerant (hier: sehr offen) zu sein, einher mit Zuschreibungen, die gerade nicht ein Zeichen von Toleranz und Offenheit sind. Die andere Religion, die hier weder vom Interviewer noch von der Interviewten näher spezifiziert wird, wird spontan als „Problem“ betrachtet, und

zwar wegen der „strikttere[n] Richtlinien“, die eine religiöse Heiratszeremonie erforderlich machen würden. Hier kommt nicht in den Blick, dass zwar verschiedene Religionen, das Christentum eingeschlossen, religiöse Heiratszeremonien kennen, aber keine dieser Religionen in sich homogen ist und von allen Angehörigen auf gleiche Weise praktiziert wird. Wie es ‚Svea‘ für ‚die Christen‘ in Anspruch nimmt, sich zwischen verschiedenen Formen von Heirat entscheiden und auch auf religiöse Zeremonien verzichten zu können, so gilt dies auch für Angehörige anderer Religionen. Vermutlich macht sich hier der Fremdgruppenhomogenisierungseffekt bemerkbar: Die Menschen in einer Gruppe, die jemand als ‚die eigene‘ betrachtet, werden als Individuen betrachtet, während die Menschen, die als nicht dieser Gruppe zugehörig gesehen werden, als homogene Masse ohne individuelle Züge gelten. Wieder hat die Zuschreibung an ‚die Anderen‘ – nämlich strikt zu sein – die Funktion, das eigene Selbstbild als ‚offen‘ und ‚tolerant‘ zu stützen. Das eigentliche Hindernis für eine gelingende Ehe ist diesem Verständnis nach die andere Person, nicht der Bruder oder die Schwester, denn die andere Person wird als so unflexibel imaginiert, dass sie ‚Sveas‘ Bruder oder Schwester die eigene Religion und religiöse Zeremonie aufdrängen würde.

In der Fortführung der Erzählung ist ebenfalls aufschlussreich, wie ‚Svea‘ die Leerstellen füllt, die die Frage offen gelassen hat. Sie stellt sich die Umstände so vor, dass die beiden zukünftigen Eheleute es „aber mit aller Kraft versuchen“ würden zu heiraten. Ihre eigene Offenheit und die ihrer Eltern würde sich dann darin zeigen, dass sie „auch da alles dran setzen“ würden. Dabei bleibt ungesagt, *woran* sie alles setzen würden. Gemeint ist wohl, den beiden die Ehe zu ermöglichen. Was damit aber genau gemeint ist, bleibt unklar; denn eher geht es doch darum, dass sie darauf verzichten würden, der Heirat der beiden im Weg zu stehen. Die ‚Unterstützung‘ ist zudem in doppelter Weise konditioniert: Zum einen wird vorausgesetzt, dass „die sich wirklich lieben würden“, ¹⁰ zum anderen, dass „der Partner“ nicht „schadet“. Beides ist insofern aufschlussreich, weil auch hier wieder implizite und unreflektierte Zuschreibungen vorgenommen werden: Bei einer nicht-interreligiösen Heirat wäre kaum zu erwarten, dass die Schwester mutmaßt, die zukünftigen Eheleute könnten sich nicht ‚wirklich‘ lieben oder eine Person (nämlich die nicht zur eigenen Familie gehörende) würde der anderen Person (dem Bruder oder der Schwester) schaden. Deutlich wird hier ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber einer potenziellen Schwägerin oder einem potenziellen Schwager allein aufgrund einer anderen Religionszugehörigkeit.

10 Man kann diesen Satzteil auf zwei Weisen zuordnen: Entweder ist die Bedingung für die schwesterliche und elterliche Unterstützung, dass die beiden mit aller Kraft versuchen zu heiraten, oder dass die Eltern sehen, dass sie sich wirklich lieben. In beiden Fällen ist die ‚wirkliche‘ Liebe für die Familie (direkt oder indirekt) die Voraussetzung für die Unterstützung.

Auch diese Haltung steht wieder in Spannung zum Selbstbild als tolerant und offen. Diese Spannung wird thematisiert mit der Aussage: „aber da würd ich nicht so, da würd ich nicht so auf die Religion gehen, sondern da würde ich eher darauf gehen, dass der Partner konkret nicht gut für den ist“. Obwohl also in dieser Erzählung das Misstrauen der Person gegenüber allein auf der Tatsache basiert, dass sie einer anderen Religion angehört, würde der Widerstand gegen die Ehe mit individuellen Eigenschaften begründet werden (müssen), da die Ablehnung der anderen Religion für Svea kein legitimer Grund sein könnte. Offen bleibt, warum genau („konkret“) diese Person „nicht gut“ für den Bruder oder die Schwester sein sollte.

Zu fragen ist dann, worauf sich die Aussage bezieht, das sei „dann das Einzige, wo ich sagen würde: Stopp! Halt! Nein!“ Vermutlich bezieht sich ‚Svea‘ hier auf die Möglichkeit, dass „der Partner [...] meinem Bruder, Schwester“ „schadet“. Damit relativiert sie das vorher indirekt geäußerte Misstrauen und subsumiert die Religionszugehörigkeit des „Partner[s]“ unter „der Rest“, der „vollkommen okay für mich [ist]“. Allerdings formuliert ‚Svea‘ auch hier wieder eine Bedingung, die im Kontext nicht ganz klar zu sein scheint: „solange wirklich die Eltern auch damit einverstanden sind, und sich auch anstrengen das dann in die Religion einzugliedern, und dann jeder das leben kann, was er will, und was weiß ich, man sich einigen kann“. Warum ist hier die Zustimmung der Eltern nötig? Und um wessen Eltern geht es, um beide Elternpaare oder nur um ein Elternpaar, und falls letzteres der Fall sein sollte, um welches Elternpaar? Da kein neues Personalpronomen verwendet wird, geht es wohl um die Eltern, von denen auch erwartet wird, dass sie sich „anstrengen das dann in die Religion einzugliedern“. Es ist naheliegend, dass ‚Svea‘ hier die Eltern des Partners oder der Partnerin ihrer Schwester oder ihres Bruders im Blick hat, denn ihre eigenen Eltern gelten ihr als per se „offen“. In „die Religion einzugliedern“ meint anscheinend, dass die Schwiegereltern mit ihrer Religion vereinbaren können sollen, dass ihr Schwiegenderkind einer anderen Religion angehört und dass man sich darauf einigen kann, dass „dann jeder das leben kann, was er will“. Dass ‚Svea‘ hier nicht sich selbst und ihre Eltern adressiert, ergibt sich daraus, dass sie ihrem Selbstbild nach ohnehin tolerant sind und die anderen so leben lassen, wie sie wollen. Von Angehörigen einer anderen Religion wird das aber von ihr nicht als selbstverständlich vorausgesetzt; sie stehen im Verdacht, weniger tolerant und damit ein Ehehindernis zu sein.

2. Eine weitere Normalitätskonstruktion von ‚Svea‘ kann die bisherige Interpretation um einen weiteren Aspekt ergänzen: Wenn ‚Svea‘ „ganz normal heiraten“ und „kirchlich heiraten“ gegenüberstellt, dann wird deutlich, dass ‚Sveas‘ Normalität eine säkulare und keine religiöse ist. Die religiöse Zeremonie ist etwas Zusätzliches, etwas Besonderes oder Umständliches, auf das ‚normalerweise‘ verzichtet werden kann, auf das ‚normale Menschen‘ verzichten können. Diese sä-

kulare Haltung geht damit einher, dass sich ‚Svea‘ im übrigen Interview immer wieder als christlich identifiziert. Diese Verbindung von ‚christlich‘ und ‚säkular‘ als ‚Normalität‘ kann verständlich machen, wie ‚Svea‘ auf andere Religionen blickt: An diese ist entweder die Erwartung zu richten, sich ebenfalls einer säkularen ‚Normalität‘ anzugleichen, oder sie werden pauschal betrachtet als nicht in Übereinstimmung stehend mit der säkularen ‚Normalität‘. Die Aussagen zu einer möglichen Heirat verbinden beide Möglichkeiten: Die spontanen Konstruktionen einer intoleranten, strikten ‚anderen‘ Religion stehen neben der Konstruktion einer toleranten ‚anderen‘ Religion am Ende des Auszugs, die darauf verzichtet, das ihr eigene Besondere für andere verbindlich zu machen.

3.6 Heirat einer imaginierten Schwester mit einem Muslim

Der folgende Interview-Auszug folgt ca. zwei Minuten nach dem Auszug zuvor und behandelt weiter die Frage einer möglichen interreligiösen Heirat in der eigenen Familie. ‚Svea‘ beschließt die Erzähleinheit, der der Auszug in 3.5 entnommen wurde, mit der Aussage, sie sei „wahnsinnig beschützerisch“ und wolle „nicht, dass irgendjemandem was passiert, was nicht passieren muss“. An dieser Stelle fragt der Interviewer nach.

Und was kannst du dir vorstellen, was da, wenn jetzt jemand jemand aus ner anderen Religion heiraten würde, wo da so Probleme auftauchen könnten, Gefahren für die Person?

Äh, für meine Schwester? O, ähm ...

Mhm, ja, oder für deinen Bruder oder ...

... ja sagen wir jetzt, sagen wir jetzt einfach mal, ich hab ne große Schwester. Ähm, da würd ich die Gefahr sehen, das irgendwie – Oh Gott, zum Beispiel jetzt, beispielsweise beim Islam, könnte es sein, dass sie in dieses äh Frauenrolle reingedrängt wird, die ja da sehr, manchmal sehr präsent ist, und ich mir denken würde, das ist sie aber – das wär sie nicht. Vom Charakter her rein, unsere Erziehung, alles Mögliche, wär sie einfach nicht. Das ist logisch unmöglich dass es so werden würde. Gut, Ausnahmen gibt's immer, aber ich glaub es nicht. Das liegt bei uns in der Familie, die Frau ist immer das stärkere Geschlecht bei uns gewesen, wir sind wirklich so'n Frauengeschlecht, das ähm, das würde sie nicht mit sich machen lassen, und ich glaub da gäbe es dann richtig Krach. Wenn das dann der Vater des Geheirateten, oder der Geheiratete selber versuchen würde, dann oaaaah. Das wär so – nein. Und da würde sie auch selber, denk ich, ne Notbremse ziehen. Aber da würde ich, auch *ich* sagen, Du. Jetzt hör mal, rosarote Brille mal runter, dat geht nicht! – Weißt du, in welche Gefahr du dich da –? Weil, es ist ja jetzt unter anderem auch nicht so der He [?], dass – ich rede jetzt gar nicht von ma- äh, ich rede von manchen, wo es wirklich gesagt wird, dass sie auch schlagen, alles Mögliche, das will ich nicht für meine Geschwister. Und, da kann ich rasend werden. Wenn's um jemanden geht, der mir wichtig ist, dann kann ich wirklich beleidigend werden, dann ist es, dann ist es so, okay – ju [?], jetzt hast du diese Linie überschritten, und jetzt reicht's mir. Aber, ich werd dann, ich werd dann auch nicht, ich werd dann auch

nicht aggressiv so richtig, sondern ich werd dann einfach so – Hör mal, Freundchen, wenn du jetzt *der* was antust, dann, ja, lass dich scheiden. Nein, nein, absolut nicht! Sie findet nen Neuen, ja? Sie findet nen Neuen! Du auch. Tschüss. So. So würde es dann vermutlich laufen, also. – Das wär beim Islam das Problem, beim Judentum seh ich jetzt gar nicht mehr so'n Problem so viele, vermutlich, weil ich mich da zu wenig auskenne. – Ähm, boah, evangelisch zu ähm, was gibt's hier? [*Letzter Satz langsam*] Katholisch? Würde das vermutlich – boah Probleme, ich weiß nicht, gäbe es da wirklich Probleme? Kann natürlich immer sein, Ehe hat so meistens irgendwann mal Probleme aber das mein – ähm, kirchlich geheiratet wird wahrscheinlich auf jeden Fall, also, ist jetzt eben die Frage, [*hebt Stimme an*] evangelisch Pfarrer ham wir, ähm, katholischen Pfarrer der uns traut [*Stimme wieder tiefer*]. Ähm, das wär dann so'n Problem, wo man sich auch schon denkt – [*flüsternd*] die labern beide genau das Gleiche. [*Stimme wieder laut*] Ähm, nein fast. Und dann denkt man so mmmmm, ich glaub da wär ich eher genervt, weil ich mir auch denke uääch [*flüsternd*], einigt euch!

Fragen und Impulse:

- a) Die Überlegungen, wie der muslimische Ehepartner und der muslimische Schwiegervater ihrer imaginierten Schwester wären, zeigt auf, welches Bild ‚Svea‘ von Muslimen und vom Islam hat. Notieren Sie, welche (stereotypen) Eigenschaften ‚Svea‘ Muslimen zuschreibt!
- b) Wie haben die Differenzkategorien *Religion* (hier vor allem: Islam, eher implizit auch Christentum) und *Gender* (Rolle und Handlungsmacht von Frauen und Männern in den verschiedenen Religionen) in diesem Auszug miteinander zu tun?
- c) ‚Sveas‘ Bild von ‚den Muslimen‘ korrespondiert wieder mit dem Bild, das sie von sich selbst hat (und das sie auch auf eine imaginierte Schwester projiziert). Welche Merkmale kennzeichnen ‚Sveas‘ Selbstbild?
- d) Am Ende des Auszugs kommt ‚Svea‘ noch kurz auf Judentum und Katholizismus zu sprechen. Wenn sie die drei erwähnten Religionen vergleichen: Welches Ranking der Religionen/Konfessionen durch ‚Svea‘ wird hier sichtbar?

Analyse-Ergebnisse

1. Die gesamte Erzählung ‚Sveas‘ ist durchzogen von islambezogenen Stereotypisierungen, die deutlich machen, was ‚Svea‘ mit ‚Islam‘ und ‚Muslimen‘ assoziiert. In einer intersektionalen Perspektive ist interessant, wenn auch nicht überraschend, dass sie ‚Islam‘ als das religiös markierte Andere in Beziehung setzt zur Differenzkategorie Gender („Frauenrolle“). Bei der Frage nach möglichen „Gefahren“ imaginiert sie nicht, was einem Bruder geschehen könnte, obwohl der Interviewer diese Möglichkeit explizit einbringt, sondern sie denkt an eine „große Schwester“ und redet darüber, wie diese wäre. Dabei kontrastiert sie ihre eigene Familie, in der „die Frau [...] immer das stärkere Geschlecht“ gewesen sei („wir sind wirklich so'n Frauengeschlecht“), und die imaginierte muslimische Schwiegerfamilie, in der die Männer der verschiedenen Generationen die potenziell gefährlichen und gewalt-

tätigen Akteure sind. Aus ihrer eigenen Familie würden ‚Svea‘ und ihre Schwester sich dagegen zur Wehr setzen. Während sie das Handeln der Männer der Schwiegerfamilie als durch die Religion bestimmt sieht, würden sie und ihre Schwester geleitet von ihrem „Charakter“ und ihrer „Erziehung“. Deshalb trägt die Art und Weise, wie ‚Svea‘ hier Selbst- und Fremdbilder entwirft, Züge des Fremdgruppenhomogenisierungseffekts (s.o. 3.5): ‚Svea‘ und ihre imaginierte Schwester sind eben nicht durch eine Religion bestimmt und auch nicht von ‚der deutschen Kultur‘, sondern sind Individuen (ihr individueller Charakter macht sie aus), so wie ihre Familie, die sie ebenfalls prägt („Erziehung“) nicht wie alle anderen Familien ‚ihrer‘ Kultur oder Religion ist.

Wenn ‚Svea‘ von der „Frauenrolle“ spricht, „die ja da sehr, manchmal sehr präsent ist“, bezieht sich das „da“ offensichtlich auf ‚den Islam‘. Was genau diese „Frauenrolle“ ausmacht, sagt ‚Svea‘ nicht; sie setzt wohl voraus, dass dies allgemein bekannt ist. Aus dem Kontext ergibt sich, dass diese Rollenzuschreibung für die Frau eine „Gefahr“ darstellt, die Frau also als dem Mann gegenüber unterlegen behandelt wird. Die „Gefahr“ wird dadurch hervorgehoben, dass das Wort zweimal kurz hintereinander verwendet wird und ‚Svea‘ im selben Kontext von „Notbremse“ spricht. Später konkretisiert ‚Svea‘ die „Gefahr“ mit dem Begriff „schlagen“ und dem Ausdruck ‚etwas antun‘.

Die stereotypisierenden Zuschreibungen (in muslimischen Familien besteht eine besondere Gefahr, dass die Männer die Frauen schlagen und ihnen etwas antun) werden von ‚Svea‘ gleichzeitig pauschalisiert und relativiert: Pauschalisierend wird nicht nur vorausgesetzt, dass es eine patriarchale ‚muslimische‘ „Frauenrolle“ gibt, sondern auch, dass diese im Islam „sehr präsent“ sei. Relativierend wird zwischen das zweimal verwendete „sehr“ allerdings ein „manchmal“ eingeschoben („die ja da sehr, manchmal sehr präsent ist“). Auch an der zweiten Stelle, wo dieses pauschalisierende Stereotyp aufgerufen wird, relativiert und pauschalisiert ‚Svea‘ gleichzeitig: „ich rede jetzt gar nicht von ma- äh, ich rede von manchen, wo es wirklich gesagt wird, dass sie auch schlagen“. Nimmt man diese Aussage beim Wort, dann wollte ‚Svea‘ wohl zunächst sagen, dass sie nicht (nur) von „ma[nchen]“ rede, sondern von allen. Sie korrigiert sich aber und betont, nicht pauschalisieren zu wollen („ich rede von manchen“) und distanziert sich auch von der Zuschreibung der ‚schlagenden Männer‘, indem sie nicht selbst etwas zu behaupten vorgibt, sondern zitiert, was „gesagt wird“. Ihrem Selbstbild, wie es in der bisherigen Analyse beschrieben wurde, würde eine pauschale Aussage über ‚die muslimischen Männer‘ nicht entsprechen. Dennoch bekräftigt sie gleichzeitig genau diese pauschale Aussage: Wenn man den Satz so interpretieren würde, dass sie ‚den muslimischen Männern‘ nur ein antiquiertes Rollenverständnis zuschreibt, nicht aber Gewalt gegen die Partnerin, dann widerspräche das dem Alarmismus gegenüber der „Gefahr“, angesichts derer die „Notbremse“ gezogen werden müsse.

Außerdem basiert ja das gesamte von ihr entworfene Szenario auf diesem Stereotyp, und ihre Beschreibung beendet sie mit der pauschalen Aussage als Fazit: „Das wär beim Islam das Problem“.

2. Angesichts der beschriebenen Unterschiede zwischen ihrer Familie und ‚den muslimischen Männern‘ scheint für sie eine interreligiöse Heirat ihrer imaginierten Schwester mit Muslimen eigentlich ausgeschlossen. Die einzige Erklärung, die sich in ‚Sveas‘ Erzählung finden lässt, warum es trotzdem zu so einer Heirat kommen könnte, ist die „rosarote Brille“ als Metapher für eine Verliebtheit, die die Urteilsfähigkeit beeinträchtigt und die deshalb selbst zur Gefahr wird bzw. in die Gefahr führen kann. Nicht ‚die muslimischen Männer‘ sind mächtiger als die selbstbewusst-emanzipierten jungen Frauen (als „Freundchen“ angesprochen wird ihnen auch noch einmal deutlich gemacht, was ihr Platz in der von ‚Svea‘ entworfenen Hierarchie ist); die einzige Macht, der sie möglicherweise nichts entgegensetzen haben, ist die Liebe bzw. die Verliebtheit – zumindest dann, wenn sie nicht zusammenhalten und die eine die andere rettet, indem sie vor der „rosarote[n] Brille“ warnt und dazu aufruft, diese abzusetzen. So können sie gemeinsam gegebenenfalls sogar der Macht der Liebe widerstehen. Denn Liebe ist nicht (im Sinne der liturgischen Formel „bis das der Tod euch scheidet“) etwas Lebenslängliches, sondern etwas Situatives, etwas für bestimmte Lebensphasen, und davon abhängig, dass eine von den Partnerinnen und Partnern zu definierende Grundlage gegeben ist: „Hör mal, Freundchen, wenn du jetzt *der* was antust, dann, ja, lass dich scheiden. [...] Sie findet nen Neuen, ja? Sie findet nen Neuen! Du auch. Tschüss.“

3. Aufschlussreich ist der Vergleich mit Judentum und Katholizismus. Dieser Vergleich hebt noch einmal hervor, wie Svea pauschalisierend ‚dem Islam‘ stereotype Merkmale zuschreibt. Denn hier entwirft sie kein Bild, wie ‚die jüdischen‘ oder ‚die katholischen Männer‘ sind. Und das, obwohl ihre Haltung auch an dieser Stelle ambivalent ist: „beim Judentum seh ich jetzt gar nicht mehr so’n Problem so viele, vermutlich, weil ich mich da zu wenig auskenne“. Eine interreligiöse Heirat mit einem Juden erscheint also einerseits als sehr viel positiver als eine interreligiöse Heirat mit einem Muslim. Auffällig ist die Formulierung „gar nicht mehr“, die darauf hinweist, dass sich hier ihre Einstellung geändert hat. Es könnte sein, dass sie früher einmal kritischer gegenüber ‚dem Judentum‘ gewesen ist. Darauf deutet nichts hin. Im Gegenteil: Wenn sie ihre Aussage mit der Feststellung „weil ich mich da zu wenig auskenne“ begründet, wäre eine Meinungsänderung im Laufe der Zeit nur plausibel, wenn sie sich früher besser mit dem Judentum ausgekannt hätte. Von einem Wissensverlust ist nicht auszugehen. Deshalb ist diese Aussage so zu verstehen, dass sie nach dem Blick auf den Islam und im Vergleich dazu „beim Judentum [...] gar nicht mehr so’n Problem“ sieht. Allerdings relativiert sie diese positive Aussage zweifach: zum einen durch das nachgestellte „so viele“ (sie sieht

also schon noch Probleme, aber nicht mehr so viele wie beim Islam), und zum anderen durch die Begründung, die impliziert, dass sie „vermutlich“ auch hier mehr Probleme sähe, wenn sie das Judentum nur besser kennen würde.

Mit Blick auf einen möglichen katholischen Ehepartner für ihre imaginierte Schwester ist sie unsicher. Im Vergleich zu ihrer Selbstsicherheit bei den Aussagen über muslimische Männer ist das auffällig. Anders als beim Judentum traut sie sich aber ein Urteil zu, wenn sie darüber nachdenkt. Die möglichen Probleme, an die sie denkt, sind bei einer interkonfessionellen Ehe aber keine religions- oder konfessionspezifischen, sondern eher individuelle („Ehe hat so meistens irgendwann mal Probleme“). Der einzige mögliche Konfliktpunkt, der ihr einfällt, ist die Frage der kirchlichen Hochzeit. Während sie die kirchliche Hochzeit an sich als selbstverständlich voraussetzt (obwohl sie in 3.5 ja gerade einer ‚normalen Heirat‘ gegenübergestellt wird), scheint ihr hier (und nur hier) die Frage der konfessionellen Zuständigkeit Konfliktpotenzial zu beinhalten. Allerdings ist das für ‚Svea‘ selbst nicht wirklich ein Problem: Egal, ob die Aufforderung, sich zu einigen („einigt euch!“), an die Eheleute oder an die Pfarrer gerichtet ist, dieser Appell zeigt, dass man sich ihrer Meinung nach über Konfessionsgrenzen hinweg eben einigen kann – schon deshalb, weil im evangelischen wie im katholischen Gottesdienst die Pfarrer „beide genau das Gleiche“ „labern“.

Diese Vergleiche zeigen ein Ranking mit Blick auf das Image von Religionen: Der Katholizismus als das innerchristlich ‚Andere‘ steht dann vor dem Judentum als der unbekannten Religion (von der man deshalb nicht weiß, wo sie Probleme macht) und vor allem vor dem Islam, der mit Gewalt und abzulehnenden Geschlechterrollen verbunden ist.

3.7 Umgang mit religiöser Vielfalt in Berlin

Der folgende Auszug gegen Ende des Interviews setzt mit einer weiteren Frage aus dem Interview-Leitfaden neu ein.

In Berlin gibt's ja sehr, sehr viel unterschiedliche Religionen, und hier in der Ecke ja erst recht. Und jetzt gibt's ja die einen Leute, die da eher die Nachteile, und die anderen, die da eher die Vorteile betonen, und die das unterschiedlich sehen. – Wie siehst du das? Wo siehst du Vor- und Nachteile, Chancen und Probleme?

Ich – ich find das schwierig, weil hier wolln die sich, was ich beobachte, hier wolln die sich größtenteils auch manchmal nicht integrieren, und das find ich dann schwierig, weil dann sage ich, da bin ich dann durchaus der Meinung, dann geht bitte zurück dahin, wo ihr hergekommen seid, weil, wenn ihr euch hier nicht integrieren wollt, dann braucht ihr nicht herzukommen. Weil, wie gesagt, das ist Deutschland, ähm, ihr kommt hier zwar mit Vorteilen her, ähm, Vorurteilen her, aber wir verhalten uns nicht

Scheiße euch gegenüber, also seid freundlich zu uns, weil wir sind freundlich, ihr seid freundlich, wir sind gegenseitig alle juhu [*Stimme hebt sich bei „juhu“*], aber es gibt nur Leute, die kommen damit nicht klar. Ich hab auch überhaupt nichts dagegen, wenn die ihre Religion zu Hause, alles Mögliche, ausleben, aber das ist so, es ist so, ähm, dass ich das so lange okay finde, bis zu dem Grad, dass sie sich auch wirklich in Deutschland integrieren, dass sie richtig deutsch lernen, dass sie alles Mögliche machen, was man eben braucht, um in Deutschland zu leben. Dass sie ein normales Leben in Deutschland führen können, größtenteils. Ähhhhm, wenn die jetzt allerdings sagen, partout sagen, äh dass, keine Ahnung, ich jetzt unbedingt, äh, das und das tu ich, mir fällt jetzt kein konkretes Beispiel ein, absolut nicht, es gibt, es gibt welche, ich weiß, aber mir fällt so was immer nicht ein in so nem Moment, ähm, dann find ich das sehr arschig, weil ich der Meinung bin, ja, komisches Wort, ähm ...

Also, wenn andere dir Vorschriften machen würden ...

Ja, unter anderem ...

Meinst du dann ...

... ja, unter anderem, also wenn mir jemand sagen würde, jaaaaaa, äh, verhalt dich mal mehr so, und, ich so, ja, du, ich bin Deutsche, ich wohn hier in Deutschland irgendwie also, ich bin hier geboren, ich wohn hier – die sind wahrscheinlich auch geboren hier, aber [*Stimme tiefer, nachdenklich-fragend, schnell gesprochen:*] die sind wahrscheinlich auch geboren hier, wuähhhh – aber, ähm, ich denk dann so, ja, aber das gehört nicht zu meiner Kultur, und das gehört nicht zu *dieser* Kultur *hier*. Ihr müsst euch hier nicht so total integrieren, ihr müsst jetzt nicht – ihr seid nicht gezwungen, Christen zu sein, ihr seid nicht gezwungen, ihr habt, ihr seid hier zu gar nichts gezwungen, größtenteils, ihr seid nur dazu gezwungen, euch zu benehmen, und, ähm, wenn mir dann jemand sagt, okay, benimm dich, denk ich mir auch so, da fuck, ich benehme mich, ich benehm mich wahrscheinlich besser als du gerade, und das ist dann so'n Punkt, wo man mir echt auf'n Schlips treten kann, wo ich mir auch denke, alter Schwede, ich bin deutsche Staats-bürger-in [*betont Silbe für Silbe gesprochen*], ich bin muttersprachlich deutsch, ich hab nie was anderes gelernt, und, ähm, ich bin einfach Deutsche, ganz und gar, auch wenn, wie gesagt, die Anfangsfrage, mit Schweden Norwegen und et cetera, ja, aber, ähm, hab ich aber auch gehört ich mich als Deutsche fühle, ähm, denk ich mir auch so, jaaa, nein, geht gar nicht klar, ich hasse es, wenn man mir in meinem eigenen Land wirklich Vorschriften machen muss, dass ich mich anders zu verhalten habe, das, das find ich, das find ich ekelhaft, weil, da denk ich mir auch so, nee, nein, *nein*, überhaupt nicht, da hör ich auch nicht drauf, das ist so – nein, einfach nein.

Fragen und Impulse:

- a) Was für ein Bild von „Vielfalt“ hat ‚Svea‘ in diesem Interview-Auszug? Vergleichen Sie dies gegebenenfalls mit der Verwendung des Begriffs in 3.4.
- b) Welche Vorstellungen von ‚Normalität‘ (vgl. beispielsweise ihre Formulierung „ein normales Leben in Deutschland“) liegen der Erzählung von ‚Svea‘ zugrunde? Wer definiert nach der unausgesprochenen Vorstellung ‚Sveas‘, was diese ‚Normalität‘ ausmacht, und wer entscheidet damit über (Kriterien für) Inklusion und Exklusion von Menschen in Deutschland?
- c) Welche Differenzkategorien verwendet ‚Svea‘, um diejenigen, die sich ihrer Ansicht nach integrieren müssen, zu kennzeichnen im Unterschied zu ihr selbst, die ‚dazugehört‘? Welche Differenzkategorien werden nicht genannt,

könnten aber (vor allem, wenn man diesen Auszug im Kontext der anderen Auszüge betrachtet) unausgesprochen für ‚Svea‘ ebenfalls eine Rolle spielen?

Analyse-Ergebnisse

1. Der vorliegende Auszug beginnt mit der Frage des Interviewers nach „Vor- und Nachteile[n], Chancen und Probleme[n]“ religiöser Vielfalt, wie sie insbesondere in dem Stadtteil von Berlin erfahrbar ist, in dem ‚Svea‘ wohnt, zur Schule geht und wo das Interview stattfindet. Gefragt wird also nach einer normativen Evaluation der Situation und damit nach der Meinung von ‚Svea‘, wobei die Fragestellung nahelegen könnte, positive und negative Aspekte zu benennen.

‚Svea‘ beginnt mit der Aussage, sie fände „das schwierig“, wobei hier noch unklar ist, was genau dieses „das“ ist und aus welchen Gründen sie es „schwierig“ findet. Noch im ersten Satz ihrer Antwort, nämlich in der Begründung („weil“) der Einschätzung als „schwierig“, wechselt ‚Svea‘ dann den Fokus: weg von religiöser Vielfalt in der Frage („sehr, sehr viel unterschiedliche Religionen“) hin zum Verhalten von nicht näher bestimmten Menschen, die sie als „die“ bezeichnet. Noch bevor sie sagt, was „die“ genau machen bzw. wollen, legt sie mit einem Einschub ihre Erkenntnisquelle offen („was ich beobachte“): Sie redet also nicht vom Hörensagen oder aufgrund einer unklaren Informationslage, sondern aufgrund eigener Alltagsempirie und verbürgt sich damit selbst für die Richtigkeit ihrer Aussagen. Was nun freilich folgt, ist eine Reihe von pauschalen Aussagen aus einem über Jahrzehnte gewachsenen Bestand ‚ausländerfeindlicher‘¹¹ Stereotype und Motive: Die mit „die“ bezeichneten Menschen würden sich nicht integrieren wollen und sollen deshalb dorthin zurückgehen, wo sie hergekommen sind. In ihren

¹¹ Die Anführungszeichen bei ‚ausländerfeindlich‘ zeigen an, dass dieser Begriff seit den 1970er Jahren in einem bestimmten Diskurs in Deutschland etabliert ist, und dass dieser Begriff zugleich problematisiert werden muss: Rechtlich betrachtet, handelt es sich um ‚Ausländer‘, wenn es um Menschen geht, die nicht die Staatsangehörigkeit des Staates besitzen, auf dessen Territorium sie sich aufhalten. Mit dem Begriff der ‚Ausländerfeindlichkeit‘ werden in der Regel aber zum einen nur bestimmte „Ausländer“ gemeint und nicht alle Personen in Deutschland ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Zum anderen richtet sich „Ausländerfeindlichkeit“ nicht nur gegen tatsächliche „Ausländer“, sondern auch gegen deutsche Staatsangehörige, denen die Zugehörigkeit zu bzw. das Recht auf einen Aufenthalt in Deutschland abgesprochen wird. Insofern beinhaltet der Begriff eine problematische Konstruktion von Gruppen: die einen gehören danach selbstverständlich ‚dazu‘, die anderen nicht. Zugehörigkeitskriterien sind dabei Hautfarbe und andere äußere Erscheinungsmerkmale, eine (selbst- oder fremdzugeschriebene) Kultur, im Alltag verwendete Sprachen, Herkunft einer Person, ihrer Eltern oder ihrer weiter zurückreichenden Vorfahren. Insofern wirkt die Vorstellung einer ‚Ausländerfeindlichkeit‘ im Kontext seiner Verwendung daran mit, eine rassistische Ordnung zu reproduzieren bzw. zu etablieren, auch dort, wo man sich gegen ‚Ausländerfeindlichkeit‘ einsetzt.

Aussagen zeigt sich, dass ‚Svea‘ von einem hierarchischen Verhältnis ausgeht: Sie meint zu denjenigen zu gehören, die definieren können, welche Anforderungen ‚die Anderen‘ zu erfüllen haben, während sie nicht davon ausgehen dürfte, dass auch ‚die Anderen‘ berechtigterweise Anforderungen an sie formulieren dürften. So ‚erlaubt‘ ‚Svea‘, dass andere ihre Religion „ausleben“ dürfen, aber nur, wenn dies „zu Hause“ geschieht und die Menschen „richtig deutsch lernen“. Ihre Erwartungen fasst sie mit dem Ausdruck „ein normales Leben in Deutschland führen“ zusammen, wobei sie nicht näher definiert, was sie unter ‚normal‘ versteht. Wichtig ist hier auch eher, dass *sie* es ist bzw. die Gruppe, der sie angehört – nämlich diejenigen, deren Zugehörigkeit zu Deutschland nicht in Frage gestellt wird –, deren Leben als ‚normal‘ gilt, woran sich ‚die Anderen‘ anzupassen hätten, nicht umgekehrt. Dieses Vorrecht leitet sie auf vierfache Weise her: Sie wohne in Deutschland, sie sei in Deutschland geboren, sie sei, wie sie besonders betont, deutsche Staatsbürgerin, und sie spreche „muttersprachlich deutsch, ich hab nie was anderes gelernt“. Interessanterweise fällt ihr nicht auf, dass diejenigen, über die sie spricht, ja auch in Berlin (und damit in Deutschland) wohnen. Kurz irritiert wird sie, als ihr auffällt, dass „die“ ja „wahrscheinlich auch [...] hier“ „geboren“ sind. Angesichts der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik wird auch ‚Sveas‘ drittes und viertes Kriterium fraglich, denn viele derer, die sie als „die“ bezeichnet, dürften wie sie einen deutschen Pass besitzen und deutsch auf muttersprachlichem Niveau sprechen. Zum plausiblen Unterscheidungsmerkmal dient dann der Nachschub, sie habe ja „nie was anderes gelernt“: Wenn jemand, dem oder der sie die selbstverständliche Zugehörigkeit abspricht, in Berlin geboren ist und hier wohnt, eine deutsche Staatsbürgerschaft besitzt und fließend deutsch spricht, dann bleibt immer noch als mögliches Kriterium, dass diese Person auch noch türkisch oder arabisch sprechen können könnte. Aus der besonderen Sprachkompetenz wird damit also ein Defizit und Stigma; die eigene Unfähigkeit dagegen, mehr als nur eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau zu sprechen, wird zur Legitimation für Privilegien, unter anderem das Privileg bestimmen zu dürfen, was „hier“ zur „Kultur“ gehört – nämlich das, was „zu meiner Kultur“ gehöre.

2. Im gesamten Auszug bleibt unbenannt, wen ‚Svea‘ mit „die“ meint. Offensichtlich sind alle diejenigen *nicht* gemeint, die ‚Svea‘ als unbestreitbar ‚deutsch‘ ansieht (zum Beispiel, weil sie keine weitere Sprache auf entsprechend hohem Niveau sprechen). Anscheinend gehören aber auch Skandinavierinnen und Skandinavier nicht zu ‚denen‘, denn ihre Verbundenheit mit Skandinavien (vgl. auch 3.1) stellt ihre Zugehörigkeit nicht dergestalt in Frage, wie die Verbundenheit einer in Berlin geborenen deutschen Staatsbürgerin mit der Türkei die Zugehörigkeit zu Deutschland in Frage stellen würde.

‚Sveas‘ Ausführungen machen deutlich, dass es sich bei ‚denen‘ um Menschen handelt, die ‚Svea‘ als sowohl nicht ‚von hier‘ betrachtet als auch als nicht christlich

(„ihr seid nicht gezwungen, Christen zu sein“). Der gesellschaftliche Kontext, in dem sich ‚Svea‘ bewegt, legt mehr als nahe, dass sie Musliminnen und Muslime meint. In intersektionaler Perspektive interessant ist, dass die Kennzeichnung als ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ hier dadurch vorgenommen wird, dass unterschiedliche Differenzmarker miteinander verbunden werden: ‚Religion‘, ‚Kultur‘, ‚Herkunft‘, ‚Sprache‘ – alles verschwimmt und fließt ineinander und ermöglicht ‚Svea‘, sich und ihre eigene (deutsche) Gruppe eindeutig von denen abzugrenzen, die ihrer Ansicht nach nicht oder nur bedingt ‚dazugehören‘.

3. Eine detailliertere Betrachtung wert ist diese Aussage ‚Sveas‘: „ihr kommt hier zwar mit Vorteilen her, ähm, Vorurteilen her, aber wir verhalten uns nicht Scheiße euch gegenüber, also seid freundlich zu uns, weil wir sind freundlich, ihr seid freundlich, wir sind gegenseitig alle juhu [*Stimme hebt sich bei „juhu“*]“. Die direkte Ansprache der ‚Anderen‘ („ihr“) ermöglicht es ‚Svea‘, ihre Vorwürfe direkt an die aus ihrer Sicht ‚richtigen‘ Adressaten zu richten. Denen schreibt sie zunächst zu, sie würden mit „Vorteilen“ kommen. Unklar bleibt, um welche Vorteile es sich handeln könnte. In jedem Fall impliziert die Rede von „Vorteilen“ bei einer gleichzeitigen binären Aufteilung in zwei Gruppen („wir“ und „die“) ein Gefühl eigener Benachteiligung. Verbunden mit der Art und Weise, wie ‚Svea‘ zugleich Privilegien für sich und ihre Wir-Gruppe in Anspruch nimmt, könnte das Gefühl der Benachteiligung sich auch auf die Angst vor einem Verlust der eigenen Privilegien beziehen.

Möglicherweise müsste man hier auch an weitere Stereotype aus dem ‚ausländerfeindlichen‘ Diskurs denken, in dem ‚Svea‘ sich hier ja bewegt. Dann wäre bei solchen „Vorteilen“ vielleicht an Sozialleistungen zu denken, die die Zugewanderten entweder in ihren Herkunftsländern nicht bekommen würden oder die die ‚einheimischen Deutschen‘ angeblich nicht im selben Maße bekämen. Dies ist allerdings – wie auch andere ‚Vorteile‘, die sich ‚Sveas‘ Ansicht nach aus einem Leben in Deutschland ergeben könnten – insofern nicht stimmig, als Zugewanderte diese ‚Vorteile‘ erst *in Deutschland* bekämen, nicht „mit“ ihnen herkämen.

Im Fortgang ihrer Rede korrigiert sich ‚Svea‘ und versucht den Begriff ‚Vorteile‘ durch ‚Vorurteile‘ zu ersetzen. Nun schreibt sie also pauschal der „die“-Gruppe zu, Vorurteile zu haben. Um welche Vorurteile wem gegenüber es sich dabei handelt, bleibt unklar. Am wahrscheinlichsten ist im Kontext der Aussage, dass ‚Svea‘ an Vorurteile ihr und ihrer Wir-Gruppe gegenüber denkt. Diese Deutung wird auch dadurch gestützt, dass sie mit „aber wir“ fortfährt und einen Gegensatz zeichnet: ‚Die‘ Zugewanderten haben ‚Vorurteile‘ uns gegenüber, aber „wir“ sind (moralisch) besser und „verhalten uns nicht Scheiße euch gegenüber“. ‚Svea‘ behauptet nicht, sie und ihre Wir-Gruppe würden sich ‚gut‘ oder ‚freundlich‘ verhalten, aber zumindest „nicht Scheiße“. Daraus („also“) leitet sie eine Forderung ab: Weil wir „uns nicht Scheiße euch gegenüber“ verhalten“, können „wir“ erwarten, dass „ihr“

„freundlich zu uns“ seid. Erst danach formuliert ‚Svea‘ das als stärker reziproke Forderung („wir sind gegenseitig alle“), wobei ein Gefälle erhalten bleibt: Ihre Wir-Gruppe tritt quasi in Vorleistung, ist zuerst freundlich, und zwar ohne Bedingungen für diese Freundlichkeit, und kann deshalb auch Freundlichkeit von ‚den Anderen‘ erwarten. Daraus ergibt sich eine Vorstellung eines guten Zusammenlebens von zwei Gruppen (alle, die nicht zur Wir-Gruppe gehören, werden dem Fremdgruppenhomogenisierungseffekt entsprechend in die andere Gruppe eingeordnet), nicht allerdings ein Ideal des Zusammenlebens in *einer* Gruppe (wie ‚der Bevölkerung Berlins‘) – und wie die bisherige Analyse zeigt, wird das Verhältnis der beiden Gruppen als hierarchisch gedacht.

In der analysierten Aussage wird wiederum ein Selbstbild deutlich, das zu den bisherigen Analysen passt: ‚Svea‘ sieht sich als *tolerante* und damit tendenziell moralisch überlegene Person, die *trotz* der Vorurteile der ‚Anderen‘ diesen gegenüber freundlich ist und, im weiteren Kontext des Auszugs, auch deren Religionsausübung in von ihr definierten Grenzen (also im Sinne der Erlaubnis-konzeption) akzeptiert. Die Toleranz ‚der Anderen‘ dagegen steht in Frage: sie haben Vorurteile, ihre Integrationsbereitschaft steht ebenso in Frage wie ihre Bereitschaft, sich „zu benehmen“, und nicht zuletzt gebe es „welche“, die sich „arschig“ verhalten würden.

4. Wie schon hervorgehoben, beginnt ‚Svea‘ ihre Antwort damit, als Erkenntnisquelle auf ihre eigenen Beobachtungen zu verweisen. Die Analyse des Interviews kann die Aussagen ‚Sveas‘ freilich nicht mit ihren ‚wirklichen‘ Erfahrungen vergleichen, und deshalb kann die Analyse nicht zu einer Bewertung ihrer Aussagen in dieser Hinsicht führen. Mit Blick auf die Aussagen selbst aber ist deutlich, dass sie entweder pauschale Stereotype reproduziert oder eigene Erfahrungen unter Verwendung dieser verbreiteten Stereotype deutet und damit pauschalisiert.

3.8 „Ich liebe Deutschland wirklich sehr“

Gegen Ende des Interviews wird ‚Svea‘ eine Frage aus dem Interview-Leitfaden gestellt, um ihre Meinung zu einem Gerichtsprozess zu erfahren, in dem es darum geht, dass ein muslimischer Schüler die Möglichkeit bekommen möchte, in der Schule außerhalb der Unterrichtszeit das rituelle islamische Gebet zu verrichten. ‚Svea‘ spricht sich vehement gegen Gebetsräume an Schulen aus und begründet das wie folgt:

„Ähm, nur, ich bin der Meinung, ähm, es ist *Deutschland*, und Deutschland *ist* Deutschland und soll, soll immer, wirklich immer, für immer Deutschland bleiben, und ich bin der Meinung, man nimmt dann schon so’n kleinen, wirklich winzig kleinen, aber so’n kleinen Part weg, wenn man dann sagt, ja Ge-

betsräume in Schulen, ja, aber das ist Deutschland, da sind keine Gebetsräume, bitte bitte akzeptiert das, ich will denen überhaupt nichts Böses, aber bitte, bitte, bitte lasst das dabei, lasst das so, wie es ist, weil ihr könnt wirklich zu Hause, in der Moschee, ihr könnt – es gibt öffentliche Einrichtungen, bitte! Haltet euch daran, bitte! Wir beten ja auch nicht in Schulen.“

In der weiteren Antwort wiederholt sie mehrfach: „wir sind Deutsche“. Diese Aussage aufgreifend, fragt der Interviewer nach. Dabei bezieht er sich auf den Beginn des Interviews, als ‚Svea‘ gebeten wurde, Wortkarten so zu legen, dass deutlich wird, in welchen Beziehungen sie die Wörter zueinander sieht. Eines dieser Wörter war „deutsch“.

Erzähl doch mal, was ist für dich deutsch? Also wir hatten ja den Begriff hier auch hier irgendwo

Deutsch, steht da ganz unten

Ja

Ähm, das ist, deutsch, deutsch, ist für mich einfach, ähm, oh Gott, das kann man jetzt gar nicht so beschreiben. Das Gefühl deutsch zu sein, ist ein Gefühl, was man, jetzt nicht unbedingt mit dem Nationalsozialismus aber so mit der Geschichte verbindet, was man damit verbindet, dass man muttersprachlich deutsch ist, was man damit verbindet, was man als kleines Kind hier kennen gelernt hat, was beeinflusst man Deutschland hat *[sic]*, ähm, inwiefern man sich wirklich mit Deutschland *selbst* verbinden kann, mit dem Land, mit der Geschichte, mit der Geographie, mit den – Geschichten, den Mythen, den Legenden, und das wiederum ist auch wieder so ne Sache, ich – liebe Deutschland wirklich sehr, und ich, ähm, bin der Meinung, man nimmt uns zum Teil unsere Entwicklung, unsere Geschichte mit dem wenn man das so stark verändern will, weil, Deutschland ist auch wirklich, hat für, ähm, naja, Protestanten ebend gekämpft und alles Mögliche und das – Martin Luther ist ein ganz großer Name, und, ähm, und deswegen – nein. Deutschland ist so wichtig, dass es nicht so viele Veränderungen geben darf, was – ausländische Einflüsse angeht. Ich hab überhaupt nichts gegen ausländische Einflüsse, das muss man dazu sagen, aber – ähm, bitte in Maßen.

Fragen und Impulse:

- a) Erläutern Sie, was für ‚Svea‘ zum ‚Deutsch-Sein‘ dazugehört und nach welchen Kriterien sie jemandem zugesteht, als ‚deutsch‘ gelten zu können, bzw. nach welchen Kriterien sie jemandem das ‚Deutsch-Sein‘ abspricht!
- b) Welche Erwartungen an diejenigen, die ‚Svea‘ nicht als selbstverständlich ‚deutsch‘ anerkennt, sind damit verbunden? Welche Hierarchisierung von Menschen und Gruppen aufgrund welcher Kriterien wird hier also vorgenommen bzw. vorausgesetzt?
- c) Welche Bedeutung spielt laut ‚Svea‘ der Protestantismus für „Deutschland“? Und was folgt daraus für die Stellung von aus dem Ausland zugezogenen Menschen und ihren Nachkommen, insbesondere für Musliminnen und Muslime?

Analyse-Ergebnisse

1. Obwohl ‚Svea‘ die Begriffe ‚deutsch‘ und ‚Deutschland‘ kurz zuvor vielfach verwendet hat, fällt es ihr schwer, die Frage zu beantworten, was für sie „deutsch“ ist. Dies zeigt sich schon im ersten Satz zum einen im sprachlichen Ausdruck (zweimaliges „Ähm“, Wiederholung „deutsch, deutsch“, der Ausruf „oh Gott“), zum anderen benennt sie explizit die Unmöglichkeit, „das [...] so [zu] beschreiben“. Im zweiten Satz interpretiert ‚Svea‘ die Frage so, dass es um das „Gefühl“ gehe, „deutsch zu sein“. Dieses „Gefühl“ bezieht sie dann auf die (offensichtlich: deutsche) Geschichte, die deutsche Muttersprache, Kindheitserfahrungen,¹² Geographie, deutsche Geschichten, Mythen und Legenden. Zuvor aber erwähnt sie den „Nationalsozialismus“, den sie dann aber ausklammert, obwohl dieser zweifelsohne zur deutschen Geschichte gehört. Anscheinend möchte sie sich auf die ‚positiven‘ Seiten der deutschen Geschichte beziehen; „deutsch“ ist also von vornherein für sie nicht ein neutraler, sondern ein positiv konnotierter Begriff.

Der Gedanke an den Nationalsozialismus kann auch die Unsicherheit im ersten Satz erklären, da ‚Svea‘ offensichtlich weiß, dass die deutsche Geschichte es eigentlich nicht zulässt, sich ungebrochen positiv auf ‚Deutsch-Sein‘ zu beziehen. Diese Spannung zwischen einem offensiv geäußerten Patriotismus („ich – liebe Deutschland wirklich sehr“) und dem Nationalsozialismus bearbeitet sie nicht weiter und löst sie erst recht nicht auf. Die Berufung auf ihr „Gefühl“ allerdings immunisiert auch zu einem gewissen Grade gegen kritische Anfragen an ihr Konzept von Deutsch-Sein: Ein „Gefühl“ hat man oder hat es eben nicht, man kann und muss es nicht begründen.

Damit bekommt das Deutsch-Sein zudem etwas zumindest potenziell Exklusives, was an einen völkischen Volksbegriff erinnert: Wer die deutsche Sprache nicht von den Eltern lernt („Muttersprache“) und in der Kindheit keine Erfahrung mit Deutsch-Sein macht, dem oder der fehlen die Erfahrungen, die das für die Zugehörigkeit notwendige ‚deutsche Gefühl‘ hervorbringen. Zugezogenen Menschen und deren Nachkommen wird damit implizit abgesprochen, ‚ganz‘ dazugehören zu können.

2. Die Gegenüberstellung von ‚echten‘ Deutschen und Zugezogenen aus anderen Ländern und ‚Kulturen‘ bzw. mit anderen Sprachen und Religionen (s. u.) wird weitergeführt mit dem Motiv, dass „man [...] uns zum Teil unsere Entwicklung

¹² Hier ist die Formulierung unklar, soweit der schwer verständliche Satzteil von der Audio-Aufzeichnung korrekt transkribiert sein sollte: „was beeinflusst man Deutschland hat“ ergibt grammatikalisch keinen Sinn. Anscheinend bezieht sich dieser Satzteil auf das zuvor Gesagte und spezifiziert die Kindheitserfahrungen: Es geht um solche Erfahrungen, die spezifisch etwas mit Deutschland und Deutsch-Sein zu tun haben. Was konkret sie damit mit Blick auf die Kindheit meint, führt sie nicht aus.

[nimmt], unsere Geschichte mit dem wenn man das so stark verändern will“. „Svea“ spricht hier nicht aus, wer genau dieses „uns“ ist und wer diejenigen sind, die „uns“ etwas wegnehmen. Die Grenzen der ‚eigenen‘ Gruppe wird aber aus dem Kontext ersichtlich: Es geht um die ‚echten‘ Deutschen. Zur anderen Gruppe gehören die, die sie unpersönlich mit „man“ bezeichnet („wenn man das so stark verändern will“). Dieses „man“ kennzeichnet seine Intention, Deutschland wesentlich zu verändern, sodass es ihr als ‚echter‘ Deutschen fremd wird. Das impliziert, dass sie nicht diejenigen Zugezogenen meint, die sich assimilieren oder so weit integrieren, dass Deutschland trotz ihrer Anwesenheit ‚deutsch‘ bleibt. Problematisch erscheinen ihr diejenigen, die sich nicht assimilieren und integrieren. Was genau sie dabei fordert, wird hier nicht deutlich.¹³ Später sagt sie, sie habe „überhaupt nichts gegen ausländische Einflüsse“, aber diese dürften nur „in Maßen“ erkennbar sein. Diese Aussage unterstreicht die unspezifizierte Assimilations- bzw. Integrations-erwartung und verbindet diese mit ‚Sveas‘ Selbstbild einer toleranten Person. Ihre Toleranz endet freilich dort, wo ihre Verlustängste beginnen. Es handelt sich also auch hier um eine Toleranz im Sinne der von Forst beschriebenen Erlaubnis-Konzeption, bei der zum Kriterium für die Grenze der Toleranz wird, dass ‚die Anderen‘ nur so weit ‚anders‘ sein dürfen, dass sie mit ihrem ‚Anderssein‘ ‚Svea‘ nicht beeinträchtigen. Das Element des Duldens und Ertragens wird damit letztlich unsichtbar: Wenn ich nur das ertrage, was mich nicht stört, dann muss ich ja überhaupt nichts ertragen, weil zum Ertragen auch immer das Moment der Ablehnung gehört. ‚Ertragen‘ werden hier also Menschen, die potenziell stören könnten, und diese werden ertragen, wenn sie nicht stören. Die Komponente der Ablehnung, die unverzichtbar zur Toleranz gehört, bezieht sich also nicht auf das Verhalten der als ‚nicht deutsch‘ markierten Menschen, sondern auf sie als Menschen selbst. Insofern erweist sich gerade die vermeintliche Toleranz, die in der Aussage zum Ausdruck kommt, sie habe „überhaupt nichts gegen ausländische Einflüsse“, als diskriminierend denjenigen gegenüber, die ‚Sveas‘ völkischem Begriff von ‚Deutsch-Sein‘ nicht entsprechen.

3. Mit Blick auf die Frage nach Intersektionalität ist schließlich die Erwähnung Martin Luthers interessant. ‚Sveas‘ diesbezügliche Aussage („man nimmt uns zum Teil unsere Entwicklung, unsere Geschichte mit dem wenn man das so stark verändern will, weil, Deutschland ist auch wirklich, hat für; ähm, naja, Protestanten ebend gekämpft und alles Mögliche und das – Martin Luther ist ein ganz großer Name, und, ähm, und deswegen – nein“) verbindet die Verlustangst mit Religion: Sie assoziiert „Deutschland“ mit dem Protestantismus (für den „Deutschland“

13 Möglich wäre auch, dass hier das Narrativ eines von ‚Eliten‘ betriebenen ‚großen Austauschs‘ anklingt (vgl. Kutscher 2023).

„gekämpft“ habe und der aufgrund von Martin Luther mit „Deutschland“ verbunden sei). Dies impliziert, dass ein Verlust protestantischer Identität zugleich einen Verlust deutscher Identität bedeute, womit deutlich wird, dass sich ‚Svea‘, ohne das explizit zu benennen, gegen muslimische Menschen richtet, deren schlichte Existenz in ihrem Stadtteil und in Deutschland eine deutsche Identität gefährden würden. Dies erscheint umso weniger akzeptabel, als „Deutschland“ als Kollektiv-Subjekt durch den ‚Kampf‘ für den Protestantismus schon etwas investiert und geopfert hat; dieses Opfer würde nun drohen, sich auf lange Sicht als vergeblich zu erweisen.

Diese doppelte Verbindung von national-ethnischen und religiösen Kategorien (deutsch-protestantisch versus ‚ausländisch‘, ‚nichtchristlich‘, konkret im geographischen und demographischen Kontext des Interviews: türkisch/arabisch-muslimisch) ist insofern intersektional von Bedeutung, weil damit Zugehörigkeit verhandelt und als selbstverständlich zu- bzw. abgesprochen wird.

3.9 Zusammenfassung: Intersektionale Selbst- und Fremdzuschreibungen, Toleranz und Dominanz

Fragen und Impulse

- a) Beschreiben Sie zusammenfassend ‚Sveas‘ Selbstbild!
- b) Beschreiben Sie zusammenfassend ‚Sveas‘ Haltung zur Toleranz! Wen oder was toleriert sie (nicht), wie definiert sie Grenzen von Toleranz? Wer ist ihrer Meinung nach tolerant, wer nicht? Inwiefern werden Dominanzverhältnisse darin sichtbar?
- c) Beschreiben Sie zusammenfassend, wie ‚Svea‘ Differenzkategorien (Religion, Kultur, nationale und ethnische Zugehörigkeit, Sprache, Gender/Geschlecht) verwendet und miteinander in Beziehung setzt!

Zusammenfassung von Ergebnissen aus den Teilkapiteln 3.1 bis 3.8

‚Svea‘ identifiziert sich als deutsch (bzw. sogar „sehr deutsch“) und mit Deutschland im hohen Maße verbunden („liebe Deutschland wirklich sehr“). Dabei zeichnet sie sich ein Idealbild von Deutschland, in dem der Nationalsozialismus ausgeblendet werden kann. Außerdem bezeichnet sie sich als christlich und protestantisch. Beides, Deutsch-Sein und Christentum/Protestantismus, versteht sie als zueinander gehörend. Zugleich erscheinen ihr Deutschland und das Christentum als (zu) normal und langweilig. Das Christentum hat vor allem eine Funktion als Teil ihrer natio-ethno-kulturellen Identität und als Zugehörigkeitsmarker. Eine religiöse Praxis oder Glaubensüberzeugungen spielen im Vergleich dazu im Interview keine Rolle.

Ausgehend davon erklärt sich ihre Haltung zu anderen Ländern, Kulturen, Sprachen und Religionen: Je näher (nicht notwendigerweise im geographischen Sinne, sondern auch kulturell, biographisch oder emotional) ihr diese zu ihr selbst erscheinen, umso mehr schätzt sie sie. So erklärt sich ihre starke Affinität zu Skandinavien, Amerika und Australien. Je ferner sie ihr allerdings ihrer Meinung nach sind, umso kritischer tritt sie ihnen entgegen. Darauf gründet ihre ablehnende Haltung dem Islam gegenüber. Dabei schieben sich Differenzkategorien wie Sprache, Kultur, nationale und ethnische Zugehörigkeit übereinander: ‚Türkisch‘ und ‚muslimisch‘ können fast zu Synonymen werden. Ausgrenzung geschieht aufgrund einer vermeintlich ‚anderen‘ Kultur oder Religion sowie einer auf muttersprachlichem Niveau beherrschten ‚anderen‘ Sprache, wobei Staatsangehörigkeit als Kriterium für Zugehörigkeit ‚zu Deutschland‘ oder ‚zu Berlin‘ ausgeblendet bleiben kann. Die Verbindung unterschiedlicher Differenzkategorien verstärkt sowohl die Konstruktion von ‚Anderssein‘ als auch die binäre Unterscheidung zwischen einer Wir-Gruppe und den (homogenisierend betrachteten) ‚Anderen‘. Zugleich wird durch die Überlappung von Differenzkategorien die Wir-Gruppe als ‚deutsch‘ in einem tendenziell völkischen Sinne beschrieben: Nicht allein die Staatsangehörigkeit macht jemanden zum oder zur ‚Deutschen‘, sondern Integration oder Assimilation gemäß unscharfen Kriterien oder sogar Erfahrungen aus der Kindheit, die im Jugend- oder Erwachsenenalter nicht mehr nachgeholt oder kompensiert werden können. In diesem Kontext hat dann der Bezug auf Religion eine inkludierende und zugleich eine exkludierende Funktion: Die Normalitätskonstruktion, dass die ‚deutsche Kultur‘ in der Regel ‚christlich‘ sei, erschwert es, die Zugehörigkeit von Musliminnen und Muslimen (aber auch, was im Interview weniger deutlich zu Tage tritt, von Jüdinnen und Juden) anzuerkennen. Religion wird so zu einem Mittel zur Herstellung sozialer Ordnung.

Zu ‚Sveas‘ Selbstbild gehört es, sich als tolerant zu verstehen, als nicht rassistisch oder gar nationalsozialistisch eingestellt, sondern als offen und begeistert für Vielfalt. Dabei schätzt sie allerdings nur bestimmte Arten von Vielfalt. Religiöse Pluralität gehört eher nicht dazu; sie unterstellt den religiös ‚Anderen‘, diese würden sich nicht an grundlegende Regeln eines guten Zusammenlebens halten und sich „nicht integrieren“. Zugespitzt formuliert könnte man sagen: Vielfalt ist für ‚Svea‘ eine gute Sache, wenn alle so sind wie sie. Toleranz schreibt ‚Svea‘ nicht nur sich selbst zu, sondern auch ihrer Schule (in kirchlicher Trägerschaft), die den „Türken“ gegenüber tolerant sei; das Christentum im Allgemeinen gilt ihr, auch im Vergleich mit anderen Religionen, als tolerante Religion. So wird Toleranz im Bereich des erweiterten ‚Eigenen‘ und der Wir-Gruppe verortet. Die Toleranz der ‚Anderen‘ wird dagegen in Frage gestellt, wenn sie vor allem Muslimen und ‚dem Islam‘ zuschreibt, nicht tolerant zu sein.

Dahinter steht ein bestimmtes Verständnis von Toleranz: Einerseits basiert ‚Sveas‘ Konzept von Toleranz, wenn sie dieses explizit erläutert, auf Desinteresse und Reziprozität: „sie lassen mich machen was ich will, [...] und ich lass sie machen, was sie wollen“ (3.3). Damit steht in Spannung, dass ‚Sveas‘ Konzept von Toleranz andererseits eher der von Rainer Forst beschriebenen, gerade nicht reziprok angelegten Erlaubnis-Konzeption entspricht und somit ein deutliches Dominanzgefälle beinhaltet. Man kann sogar noch weitergehen und sagen, dass es sich nicht einmal mehr um eine Erlaubnis-Konzeption von Toleranz handelt, zumindest dann nicht, wenn ‚Svea‘ die Grenze der Toleranz so festgelegt, dass das ‚Anderssein‘ sie nicht beeinträchtigen dürfe (vgl. oben 3.8).

Als potenzielles oder tatsächliches ‚Objekt‘ ihrer Toleranz kommen vor allem natio-ethno-kulturell und religiös ‚Andere‘, konkret: muslimische ‚Andere‘ in den Blick. Einerseits offenbart hier ‚Sveas‘ (Erlaubnis-Konzeption von) Toleranz gerade ihre Ablehnung. Andererseits zeigt die Analyse, dass ‚Svea‘, entgegen ihrem Selbstbild, ihnen gegenüber nur höchst eingeschränkt tolerant ist, sie als ethno-natio-kulturelle und religiöse Gruppe also nur unter großen Vorbehalten ‚duldet‘ und ‚erträgt‘. Vielmehr schreibt sie ihnen immer wieder pauschal negative und stereotype Merkmale und Verhaltensweisen zu.

3.10 Konsequenzen für die professionelle Tätigkeit als Lehrkraft

Die Möglichkeit, ausgehend von einem einzigen Interview mit einer Jugendlichen allgemeine Konsequenzen für die Lehrkräftebildung zu formulieren, sind selbstverständlich begrenzt. Eine umfassende und systematische Beschreibung von Kompetenzanforderungen für die professionelle Tätigkeit in der Schule kann auf dieser Basis nicht stattfinden. Allerdings kann das Interview mit ‚Svea‘ als eine Art Reflexionsraum genutzt werden, um an diesem Beispiel grundsätzliche (religions-) didaktische Fragen exemplarisch anzusprechen. Dies gilt umso mehr, als, mit Andreas Wernet gesprochen (s.o. Kapitel 2), in diesem einen Interview soziale Wirklichkeit protokolliert ist: ‚Svea‘ hat Anteil an Diskursen und (Dominanz-) Strukturen, die sie sich nicht selbst ausgedacht hat und die nicht ihr alleine eigen sind. In ihren Äußerungen sind vielmehr Haltungen dokumentiert, die sich auch bei anderen Personen und an anderen Orten finden lassen: So ist es in weiten Teilen der Gesellschaft immer noch sozial erwünscht, sich zu Toleranz und Vielfalt zu bekennen (und nicht zu Intoleranz). Aber zugleich kann dies einhergehen mit der Ablehnung oder stereotypisierenden Betrachtung bestimmter Religionen, Sprachen, Herkunft, Geschlechter oder Formen sexuellen Begehrens. Hier zeigt das Beispiel von ‚Svea‘ nicht nur, dass sich ein Selbstbild als tolerante Person mit

solchen Ablehnungen verträgt, sondern auch im Detail, wie sich dies konkret darstellen kann.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien deshalb hier einige mögliche Konsequenzen genannt, die sich aus der Interview-Analyse für die Reflexion des eigenen (antizipierten) professionellen Handelns als (Religions-)Lehrkraft ergeben können. Die folgenden Punkte sind damit auch gedacht als Anregung von Diskussionen in universitären Lehrveranstaltungen im Anschluss an die (Lektüre der) Analyse des Interviews mit ‚Svea‘. Denn auch, wenn man solche Konsequenzen ebenso ohne Bezug auf das Interview formulieren könnte, so lassen sich diese doch möglicherweise konkreter anhand der Aussagen von ‚Svea‘ diskutieren.

- Wahrnehmung des Kontextes von religiöser und interreligiöser Bildung in der Schule: Das Interview mit ‚Svea‘ macht deutlich, dass unterschiedliche Religionen (nicht nur von ‚Svea‘) mit jeweils bestimmten ‚Kulturen‘, Ländern und Sprachen assoziiert werden und dass den einzelnen Religionen ebenso wie den einzelnen ‚Kulturen‘, Ländern und Sprachen eine spezifische Position innerhalb einer Hierarchie zugewiesen wird. Im Beispiel des Interviews zeigt sich das vor allem in der Abwertung und Ausgrenzung von Musliminnen und Muslimen bzw. des Islam. Dass eine Lehrkraft solche Assoziationen und Überschneidungen unterschiedlicher Differenzkategorien sowie die damit verbundenen hierarchisierenden Positionierungen wahrnimmt, ist eine Voraussetzung für diversitäts- und intersektionalitätssensiblen Unterricht, in dem nicht unkritisch Vorstellungen von Normalität reproduziert werden, wie sie in der Mehrheitsgesellschaft oder der Bezugsreligion des Religionsunterrichts verbreitet sind, die aber Angehörige anderer Religionen aus einer imaginierten Gesellschaft ausschließen. Für die Planung von Unterricht folgt daraus unter anderem, sich nicht nur im Rahmen einer Sachanalyse fachlich mit verschiedenen Religionen auseinanderzusetzen, sondern auch didaktisch zu berücksichtigen, welche Positionen den jeweiligen Religionen gesellschaftlich zugewiesen werden und was das mit Blick auf die angestrebten Lernziele bedeutet: Wäre es angemessen, bei der Beschäftigung mit einer religiösen Tradition ausschließlich historische Sachverhalte oder normative Glaubenssätze zu erarbeiten, oder müssen die bei den Schülerinnen und Schülern mutmaßlich mitlaufenden Bilder der ‚anderen‘ Religion in ihrer Intersektion mit weiteren Differenzkategorien explizit gemacht und dekonstruiert werden? Darüber hinaus müsste bei der Planung bedacht werden, was zu berücksichtigen ist, wenn im Rahmen des Unterrichts interreligiöse Begegnungen organisiert werden sollen.¹⁴

¹⁴ Dabei stellt sich die Frage, wer als Vertreterin oder Vertreter einer bestimmten Religion

- Reflexion eigener Selbstbilder und Privilegien: Eine machtkritische (Religions-) Didaktik setzt voraus, eigene Selbstbilder zu reflektieren und sich eigene soziale Positionen und Privilegien bewusst zu machen. Das Interview mit ‚Svea‘ zeigt deutlich, wie sie für sich selbst in unterschiedlichen Kontexten eine selbstverständliche Zugehörigkeit beanspruchen kann, anderen aber Zugehörigkeit abspricht. Das geht, worauf in Kapitel 3 immer wieder hingewiesen wurde, mit einem Selbstbild als toleranter Person einher. Man könnte versucht sein, ‚Svea‘ moralisierend vorzuwerfen, dass sie gar nicht so tolerant ist, wie sie erscheinen möchte. Mit Blick auf die Professionalisierung in Lehramtsstudiengängen dürfte es aber produktiver sein, stattdessen das Interview zum Anlass zu nehmen, selbstkritisch die *eigenen* Selbstbilder zu hinterfragen. Ein Großteil von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften dürfte sich ähnlich sehen wie ‚Svea‘: tolerant, weltoffen, für Vielfalt begeistert. Erkennen sie, erkennen wir uns auch darin in ‚Svea‘ wieder, wenn sie Privilegien wie die der unhinterfragten Zugehörigkeit für sich in Anspruch nimmt, wenn sie stereotypisierend über andere Religionen spricht oder Grenzen zwischen ihrer Wir-Gruppe und ‚den Anderen‘ errichtet? Diese Spannung zwischen Selbstbild und tatsächlicher Haltung ‚den Anderen‘ gegenüber gilt es (religions-)didaktisch zu bearbeiten. Bei der Planung eines Unterrichts, der sich zum Ziel setzt, ‚Toleranz‘ zu fördern,¹⁵ kann man dann angesichts der beschriebenen Spannung an solche Selbstbilder anknüpfen. Diese dürfen im Unterricht aber nicht (gewollt oder ungewollt) einfach bestätigt werden. Eher müsste es darum gehen, die Beschäftigung mit religiöser Differenz und Diversität damit zu verbinden, dass die Lehrkraft eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Selbstbildern initiiert und begleitet. Sich für Religionen und religiöse Phänomene zu öffnen, denen man abwehrend gegenübersteht, und dabei eine offene und neugierige Haltung einzunehmen, könnte einer Person wie ‚Svea‘ leichter fallen, wenn sie sich dafür ausdrücklich auf ihr entsprechendes Selbstbild bezieht. Gleiches mag für andere Schülerinnen und Schüler gelten.
- Problematisierung von ‚Toleranz‘: Der Begriff sollte im Rahmen des Lehramtsstudiums problematisiert werden, denn einerseits erfährt ‚Toleranz‘ als

adressiert und eingeladen werden kann und sollte, inwiefern diese Person ‚den Islam‘, ‚das Judentum‘ oder eine andere Religion repräsentiert bzw. für welche Strömung, Richtung, Konfession sie steht, und ob bestimmte, unter anderem im Interview beobachtete stereotypisierende Zuschreibungen schon durch die Auswahl von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern unterlaufen werden können. Vor dem Hintergrund ungleich verteilter Privilegien kann aber auch überlegt werden, über welche Ressourcen für Begegnungen eine religiöse Gemeinschaft verfügt und ob gegebenenfalls Zahlungen von Honoraren für Ehrenamtliche angemessen sind.

15 Vgl. dazu oben in Kapitel 1 die Ergebnisse von Evelyn Krimmer.

Bildungsziel hohe Wertschätzung, andererseits kann die Berufung auf ‚Toleranz‘ eine ambivalente Funktion haben (Etablierung hierarchischer Verhältnisse durch Tolerierung ‚der Anderen‘ vor allem im Sinne der Erlaubnis-Konzeption; Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern, bei denen die ‚eigene Toleranz‘ der eigenen Selbstaufwertung dient und der ‚Intoleranz der Anderen‘ entgegengestellt wird). Die Beschäftigung mit dem Interview bietet Material für eine solche Problematisierung. Dabei kann herausgearbeitet werden, in welchen Kontexten die Verwendung des Begriffs sinnvoll ist, weil tatsächlich die Komponenten der Ablehnung und der Akzeptanz gleichzeitig auftreten. Es kann aber auch diskutiert werden, in welchen Fällen der Begriff aufgrund der Implikation einer grundsätzlichen Ablehnung des zu Tolerierenden problematisch ist,¹⁶ in welchen Fällen die Grenzen der Toleranz wie gezogen werden sollten und so weiter. Produktiv ist auch die Frage nach alternativen Begriffen und Konzepten: Wo geht es tatsächlich darum, den/die/das ‚Andere(n)‘ zu tolerieren, und wo geht es um die Grundrechte dieser Anderen, die, wie die Grundrechte aller Personen, zu respektieren sind?

- Differenzierte und umfassende Thematisierung des Religionsbegriffs: Im Religionsunterricht stehen im Sinne des Grundgesetzes (Artikel 7 Absatz 3) zunächst einmal die Grundsätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft im Vordergrund, so wie sie für diejenigen von Relevanz sind, die dieser Religionsgemeinschaft angehören. Im Sinne der Bezugswissenschaft Theologie und ihrer Teildisziplinen wird das Christentum in einem christlichen Religionsunterricht also in historischer Perspektive thematisiert und zugleich nach der Bedeutung für ‚uns‘ in der Gegenwart gefragt. So verbindet sich beispielsweise der Erwerb von Wissen über die Bibel, ihre Entstehung und die in ihr enthaltenen Geschichten mit einem Blick auf die Bibel als Ressource für die eigene Sinngebung, für eine religiöse Selbst- und Weltdeutung, für die Bearbeitung existenzieller Fragen. Von dem damit vorausgesetzten, häufig innerhalb der Religionspädagogik kaum explizit thematisierten Religionsverständnis unterscheidet sich eine intersektionale Perspektive auf Religion als Differenzkategorie im Zusammenspiel mit anderen Differenzkategorien wie Sprache, Kultur, nationale und ethnische Zugehörigkeit, Gender und anderen. Das Interview mit ‚Svea‘ kann dazu anregen, die Differenzkategorie Religion, die zum Mittel von Inklusion und Exklusion sowie zum Mittel sozialer Herstellung von Hierarchien werden kann, stärker in den Blick zu nehmen: Wie

¹⁶ Wenn christlicher Religionsunterricht die Toleranz ‚dem Islam‘ gegenüber fördern möchte, dann muss er, wenn noch nicht vorhanden, den Schülerinnen und Schülern zunächst Ressentiments vermitteln, damit die Komponente der Ablehnung gegeben ist.

das Interview zeigt, spielt Religion in ‚Svea‘ Welt nämlich vor allem diese Rolle: Sie wirkt mit an der Herstellung und Erhaltung einer sozialen Ordnung und der Positionierung von Menschen darin. Ein Religionsunterricht, der das Ziel hat, den Lernenden die Erschließung ihrer Welt zu ermöglichen und sie darin handlungsfähig zu machen, kommt kaum darum umhin, dann Religion zumindest *auch* in dieser Hinsicht zu betrachten (und nicht etwa nur zu kompensieren, dass Religion als spirituelle Ressource in der Welt der Pfarrrerstochter ‚Svea‘ und anderer Schülerinnen und Schüler erst recht kaum eine Rolle zu spielen scheint). Der Unterricht kann davon profitieren, diese verschiedenen Perspektiven miteinander zu verschränken: Wenn ‚Islam‘ wie im Interview vor allem als soziales Identitätsmerkmal verstanden wird (‚die Muslime‘ als eine bestimmte natio-ethno-kulturelle Gruppe), dann kann einerseits dieses Verständnis dadurch unterlaufen und erweitert werden, dass ‚Islam‘ als eine spirituelle Praxis in den Blick kommt. Andererseits sollte der Religionsunterricht angesichts dieses ohnehin gegebenen dominanten Vorverständnisses nicht darauf verzichten, die (zu) einfachen Vorstellungen von Islam als Identitätsmarker zu thematisieren, indem differenziert betrachtet und problematisiert wird, in welchen Kontexten Selbst- und Fremdzuschreibungen als ‚muslimisch‘ oder ‚islamisch‘ begegnen. Ähnliches gilt mit Blick auf Judentum, das bei ‚Svea‘ nur am Rande vorkommt. Gerade weil der Begriff ‚jüdisch‘ in Geschichte und Gegenwart sowohl eine kulturelle und ethnische als auch eine religiöse Komponente beinhaltet, ist es für ein Verständnis von ‚Judentum‘ unverzichtbar, im Religionsunterricht nicht nur etwas über ‚jüdische Religion‘ oder ‚jüdischen Glauben‘ zu lernen, sondern das Ineinander, Miteinander und Gegeneinander verschiedener Zugehörigkeitskriterien und die damit verbundenen multiplen Identitätskonstruktionen wahrzunehmen. Die differenzierte Betrachtung dessen, was je nach Kontext als ‚jüdisch‘ gilt, kann in vergleichender Perspektive den Blick dafür öffnen, dass auch Zugehörigkeitszuschreibungen als ‚muslimisch‘ oder ‚christlich‘ nach höchst unterschiedlichen Kriterien erfolgen und jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Dies schlägt den Bogen zurück zu ‚Svea‘, deren Verbindung von religiösen und ethno-natio-kulturellen Selbstzuschreibungen zeigt, dass die Berufung auf das Christentum eine exkludierende Funktion erfüllen kann.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. *Statistisches Jahrbuch Berlin*. Potsdam 2013, https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/BBAusgabe_derivate_00000192/JB_202013_BE.pdf.
- Brown, Wendy und Rainer Forst. *The Power of Tolerance. A Debate*. Wien, Berlin: Turia + Kant, 2014.
- Evangelische Kirche in Deutschland. *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2014.
- Forst, Rainer. „Dulden heißt beleidigen“. Toleranz, Anerkennung und Emanzipation“. *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Hg. Rainer Forst. Berlin: Suhrkamp, 2011. 155 – 178.
- Krimmer, Evelyn. *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus*. Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Kutscher, Nadja. *Das Narrativ vom „großen Austausch“. Rassismus, Sexismus und Antifeminismus im neurechten Untergangsmythos*. Bielefeld: transcript, 2023.
- Nohl, Arnd-Michael. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck. „Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“. *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Hg. Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, 1979. 352 – 434.
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2., durchgesehene Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2017.
- Wernet, Andreas. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Betül Karakoç-Kafkas

Gendersensibilisierung: Ansätze für die religionspädagogische Forschung und Lehre

Hinführung

Die Bedeutung von Diversitätsmerkmalen wie Gender, Religion (Behr 2010a; 2010b), Ethnizität oder Generation (Karakoç 2020a) haben in die islamisch-religionspädagogischen Diskurse längst Eingang gefunden. Die zunehmenden Fokussierungen verschieben die Betrachtungen von einer vermeintlichen Eindimensionalität der Biographien in eine Analyserichtung, die die Hybridität und Transnationalität sowie die intersektional angelegten Ungleichheitsverhältnisse in den Lebenswelten der Subjekte berücksichtigt. In diesem Zusammenhang hat sich insbesondere Gender(sensibilisierung) zu einem Modebegriff entwickelt. Das Phänomen, dass Geschlechterstereotype und Geschlechter-Dysbalancen transnational wirkmächtig und handlungsleitend erscheinen (Karakoç 2024a), rekuriert auf die Notwendigkeit, Gendersensibilisierung nicht nur als Modebegriff zu fassen, sondern wissenschaftlich fundierte Konzepte zu entwickeln, um eine diversitätssensible religiöse Bildung und Erziehung nach demokratischem Verständnis zu fördern. Auf der Suche nach theoretischen und methodisch-methodologischen Ansätzen zeigen sich jedoch unterschiedliche Begriffsverständnisse von Gender, die nicht immer Gendersensibilität fördern, sondern eine binäre Geschlechtercodierung reproduzieren können. Vor diesem Hintergrund bearbeitet der Beitrag zum einen die Frage, welche Begriffsverständnisse von Gender den islamisch-religionspädagogischen Diskursen zugrunde gelegt werden, und wie sich zum anderen ethnomethodologische Ansätze in die Lehre und Forschung einspeisen lassen, um den Akteur:innen der Religionspädagogik (beispielsweise Lehrer:innen und Religionsbediensteten in Moscheen) eine gendersensible Ausbildung zu gewährleisten und solche Konzepte für die religionspädagogischen Handlungsfelder fruchtbar zu machen.

Wenn es pädagogischen Auseinandersetzungen um gendersensible Bildung geht, so zielen sie entweder auf das soziale Geschlecht und die Rekonstruktion von „Verhaltensweisen, Selbstbilder[n] und Zuschreibungen, die Geschlechter und Geschlechterpositionen markieren“ (Rendtorff 2017, 17), *oder* auf die Verhinderung von Geschlechterbetonung, um die Zuschreibungen nicht zu reproduzieren.

Beide pädagogischen Strategien könnten also mit demselben Wort/Begriff umschrieben werden, obgleich sie sich diametral widersprechen. Wo sich die erste die geschlechterbezo-

genen Etikettierungen zunutze machen will und dadurch die Identifizierung mit Geschlechterzuschreibungen verstärkt, will die andere diese Zuschreibungen negieren, ihnen gerade nicht entgegenkommen, sie dadurch abmildern und sozusagen ‚verflüssigen‘. ‚Sensibel für genderbezogene Bedürfnisse‘ würde sich die erste nennen, ‚sensibel gegen unnötig erzeugte genderbezogene Festlegungen‘ die andere. (Rendtorff 2017, 18)

Die erste pädagogische Strategie zielt eher auf eine Geschlechtergerechtigkeit oder ein Genderbewusstsein ab, wodurch jedoch weniger *geschlechterspezifische* Zuschreibungen abgemildert werden. Dieser Strategie sind die Attributzuschreibungen und die binäre Geschlechtercodierung eingeschrieben, die durch die Rekonstruktionen einer Reproduktion unterliegen. Die zweite Strategie kann durch eine Dethematisierung nicht den gesellschaftlich wirkmächtigen stereotypischen Annahmen entgegenwirken und kritisches Denken und die Dekonstruktionsleistung fördern, die von den Schüler:innen für einen gendersensiblen Umgang in ihren Lebenswelten als Handwerkszeuge gebraucht werden. Daher wird für eine dritte Strategie plädiert: Gendersensibilisierung wird in diesem Beitrag verstanden als Förderung einer Genderkompetenz, die verflüssigte Geschlechterformen und -orientierungen jenseits binärer Codierungen denkbar macht und das kritische Denken sowie die Dekonstruktionsleistung mit Blick auf Geschlechterzuschreibungen, binäre Codierungen und die damit zusammenhängenden Normen- und Wertevorstellungen fördert.

Mit diesem Begriffsverständnis bearbeitet dieser Beitrag die Frage, mit welchen Begriffsverständnissen Gender in der islamischen Religionspädagogik thematisiert wird und welche Ansätze in der Lehre und Forschung für eine gendersensible Religionspädagogik herangezogen werden können, um dahingehende Erziehungs- und Bildungsprozesse anzustoßen. Dafür wird im ersten Schritt ein kurzer Einblick in die theologische und religionspädagogische Forschungsliteratur gegeben und untersucht, welche Genderbezüge in der Literatur erscheinen. Daran anschließend greift der Beitrag ethnomethodologische Überlegungen und den Doing-Gender-Ansatz auf, um daran anknüpfend die Möglichkeiten für die religionspädagogische Forschung und Lehre zu skizzieren. Mit den Beschreibungen der möglichen religionspädagogischen Herausforderungen, die mit diesen Ansätzen einhergehen können, schließt der Beitrag ab.

Gender in der Islamischen Theologie

Während die Perspektive auf Geschlechterfragen in der Islamischen Theologie kein neues Phänomen darstellt, zeigen jüngere Auseinandersetzungen verstärkt den Versuch, in einer feministischen und dekonstruktiven Logik Perspektiven für eine

Geschlechtergerechtigkeit und Gleichheit zu entwickeln. In diesem Kontext wird die Notwendigkeit hervorgehoben, Genderkompetenz in der und durch die Islamische Theologie zu fördern und hierfür den historischen und kritischen Zugang zu den islamisch-theologischen Quellen zu suchen (Çakır-Mattner 2022, 555). Für die Dekonstruktion der Normenvorstellungen mit Blick auf Familien-, Ehe- und Rollenverständnisse werden feministische Ansätze (Sirri 2023), Perspektiven aus der Islamischen Jurisprudenz (Alsoufi 2023) oder der islamischen Ethik (Sievers 2023) fruchtbar gemacht. Der Verweis auf die Bedeutung geschlechtergerechter Lesarten des Koran zeigt sich zugleich mit der Kritik der klassischen Koranexegese und der Möglichkeit des methodischen Ansatzes der Intratextualität, die anstrebt, „den Koran holistisch zu lesen, d. h. die Verse einer Thematik im Zusammenhang mit anderen Versen der gleichen Thematik und nicht isoliert zu lesen“ (El Omari 2023, 81) und somit die Gleichheit der Geschlechter in den Blick zu nehmen. Neben und in diesen Fokussierungen auf Gleichheit und Gerechtigkeit, die häufig von einer starken binären Codierung ausgehen, erscheint Gender aber auch vermehrt als Kategorie (im konstruktivistischen Sinne), die Geschlechtergerechtigkeit auch jenseits der binären Codierung denkt (El Omari 2024; Feise-Nasr 2023).

Gender in der islamischen Religionspädagogik

Wenn auch scheinbar in gleicher Weise verwendet, legen die religionspädagogischen Diskurse unterschiedliche Begriffsverständnisse zugrunde. Es zeigt sich, dass sich die Unterscheidung zwischen *sex* (als biologischem Geschlecht) und *gender* (als sozialer Konstruktion) unzureichend durchzieht. Vielmehr treten geschlechterbezogene Fragen oftmals durch den Rekurs auf Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechterrepräsentanz oder Gleichbehandlung auf, die auf eine Parallele verweisen: Geschlecht wird häufig als biologisch, naturgegeben und als eine in sich homogene und binäre Konstruktion verstanden. Obwohl durch die deutschsprachige Unterscheidung von „Geschlecht“ (engl. *sex*) und „Gender“ (engl. *gender*) neben der biologischen Komponente auf die zusätzliche soziale Konstruiertheit verwiesen wird, erscheint die Differenzierung nicht ausreichend. Diese fehlende Differenzierung zeigt sich in der Forschungsliteratur zu Moscheen und zum islamischen Religionsunterricht, die in der islamischen Religionspädagogik häufig als relevante Handlungsfelder untersucht werden.

Gender und Moscheen

Der Genderbezug erscheint in den Forschungen zu Moscheen häufig als Randphänomen. Ein zusammenfassender Blick auf die Moscheeforschungen macht deutlich, dass Gender entlang der Aspekte *Sichtbarkeit*, *Engagement* und *Raum* fokussiert wird:

- Die Frage der *Sichtbarkeit* von Frauen in Moscheen wird zum einen in einer historischen Betrachtung beschrieben, wodurch die Partizipation von Frauen im öffentlichen und im Gemeindeleben legitimiert wird (Karapinar 2011; Kurum 2016, 57). Hierfür wird exemplarisch auf die Präsenz von Frauen während der Zeit des Propheten Muhammad (*ṣuffa an-nisā*) (Tosun 2022, 52) zurückgegriffen. Diese Argumentationslogik spiegelt sich auch in den Beschreibungen gegenwärtiger Moscheen wider: Mit den Darlegungen des Engagements von Frauen in Moscheen wird die Fehlwahrnehmung markiert, dass Moscheen nur als „Männerräume“ zu denken sind (Akça 2020; Beinhauer-Köhler 2008; Chourabi und El-Solami 1999; Spielhaus 2007).
- Neben der Sichtbarkeit werden die *Handlungsfelder* und das *Engagement* konkretisiert. Ihre Beschreibung als „zivilgesellschaftliche Akteurinnen“ (Spielhaus 2007) und „Trägerinnen des Gemeindelebens“ (Beilschmidt 2015) markiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Engagements für die Moscheepraxis. Frauen treten als Schülerinnen des Religionsunterrichts in Erscheinung (Beinhauer-Köhler 2008), nehmen weitere religiöse Angebote wahr und gestalten diese mit (Akça 2020, 214; Rückamp 2021, 312). Die Organisation von Seminaren und Fortbildungen (Abid 2011), die Teilnahme an Beratungen und die Gestaltung von Exkursionen gehören zu den weiteren Handlungsfeldern (Karakoç-Kafkas 2024b). Insbesondere in der Durchführung von Veranstaltungen und Feiern wird die Bedeutung des Engagements hervorgehoben (Beinhauer-Köhler 2008). In diesem Zusammenhang gibt Beilschmidt (2015, 134) in ihrer Studie wieder, wie Frauen ihre Arbeit einschätzen und sich selbst als tragende Säule sehen.

Zudem verweisen die Analysen auf die Infragestellung der Sichtbarkeit und der Partizipationsmöglichkeiten von Frauen in den Moscheevorständen. Vor allem stehen hier die niedrige Anzahl von Frauen und die damit verbundene Geschlechter-Dysbalance in Moscheevorständen in der Kritik (Abdel-Rahman 2011; Mohagheghi 2011; Nas 2011; 2022). Daneben lässt sich das Engagement in Frauenabteilungen festhalten (Ädna 2022; Mohagheghi 2011); unter diesem Dach koordiniert rahmen sie ihre Agenda und konstruieren damit organisierte Geschlechterräume. Dabei grenzen sie sich von Männerabteilungen ihrer Gemeinde ab und professionalisieren sich durch die Strukturgründung in ihrer *Frauenabteilung*. Gleichzeitig bieten sie in anderen Abteilungen (*Jugend- oder*

Männerabteilung) Unterstützung an (Mohagheghi 2011). Forschungseinblicke zeigen weiterhin, dass aktive Frauen in Moscheen auch über die eigene Gemeinde hinaus wirken, indem sie sich mit Frauen anderer Gemeinden *vernetzen* (Spielhaus 2007), an *interreligiösen Veranstaltungen* mitwirken (Brauch et al. 2013, 27) oder die Flüchtlingsarbeit ihrer Gemeinden unterstützen (Karakoç-Kafkas 2024b).

- Neben den Ebenen der Sichtbarkeit und Handlung werden die *Moscheeräume* sowie die Gestaltungen und Ressourcen mit Blick auf die *Frauenräume* analysiert. Hier skizziert die Forschung die unzureichende Ausstattung (Allenbach und Müller 2017; Karakoç-Kafkas 2024b; Katz 2014; Kılıç und Ağçoban 2013; Ley 2021) sowie die unterschiedlichen Gestaltungen der geschlechtergetrennten und geschlechtergemischten Gebetsräume (Doğusan und Arslan 2022; Karakoç 2017; Kıpçak 2022; Stöckli 2020). Der Fokus auf die *Frauenräume* im architektonischen Sinne verstärkt die Konstruktion von Moscheen als binär codierte Binnenräume.

Gender und der islamische Religionsunterricht

In der Untersuchung *Genderbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht* (Ceylan et al. 2019) werden die „genderbezogene[n] Einstellungen“ für das pädagogische Handlungsfeld (islamischer Religionsunterricht) relevant gesetzt. Während die Forscher:innen in ihrer Untersuchung zeigen, inwiefern angehende muslimische Lehrkräfte „traditionelle Geschlechterbilder“ reproduzieren und welche normativen Vorstellungen ihren Geschlechterkonstruktionen zugrunde liegen, zeigen bereits die Leitfragen der Untersuchung eine im Vorfeld vorgenommene binäre Konstruktion und ihre Reproduktion. Sichtbar wird hier (und auch an anderen Stellen der Studie), dass ein Genderbegriff herangezogen wird, der selbst in impliziter Form Geschlecht naturalisiert und binär codiert.

Auch Kişi (2017) verweist auf die Relevanz, Gender in den Islamischen Religionsunterricht zu implementieren. Dabei stellt sie die Frage, inwiefern „gender eine religionspädagogische Kategorie“ (Kişi 2017, 285) darstellt. Doch in dieser Auseinandersetzung zeigt sich ebenfalls, dass eher auf eine geschlechtergerechte Religionspädagogik (Kisi et al. 2019) gezielt wird, ohne dabei die soziale Konstruiertheit in den Fokus zu rücken. Die soziale Konstruiertheit sehen die Autorinnen eher in den Zuschreibungen der Geschlechterattribute, die sie problematisieren. Folglich zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass die islamische Religionspädagogik Gender ausschließlich biologisch versteht und auf dieser Grundlage ihre Analysen fortführt.

Gender in der islamischen Religionspädagogik: biologisch oder sozial konstruiert?

Neben wenigen religionspädagogischen Auseinandersetzungen (Behr 2023), die auf Geschlechterdiversität verweisen und auf dieser Grundlage (religiöse) normative Annahmen dekonstruieren, zeigt der Status Quo der islamisch-religionspädagogischen Forschungsliteratur die Dominanz eines biologisch und binär gedachten Genderbegriffs. Gendersensibilität wird vielmehr verstanden als eine geschlechtergerechte Pädagogik und Bildung. Geschlechtergerechtigkeit wird in dominanter Weise auf der Ebene der Sichtbarkeit, der Repräsentanz, des Engagements und der räumlichen Rahmenbedingungen gesucht. In der Binarität erscheinen „Frauen“ und „Männer“ zusätzlich in einer homogenisierten Form. Die Forschung recurriert somit auf ein Desiderat, das durch die unzureichende Berücksichtigung geschlechterbezogener Diversität und sexueller Orientierungen entstanden ist.

Folglich wird es erforderlich sein, den Genderbezug nicht nur als Begleiterscheinung in den Untersuchungen zu thematisieren, sondern zum Gegenstand der Forschung zu machen. Denn nur so können neben der Was-Ebene die Wie-Ebene der Geschlechterkonstruktionen, religiöse Narrative und Glaubensinhalte dekonstruiert werden, die für diese Konstruktionen leitend sein können. Erst dann kann die islamische Religionspädagogik nach didaktischen und methodischen Ansätzen für eine gendersensible religionspädagogische Handlungspraxis suchen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage obsolet, ob „gender als religionspädagogische Kategorie“ (Kişi 2017, 285) implementiert werden muss. Vielmehr wird dafür plädiert, Gender nicht als eine fachspezifische Kategorie zu konzeptualisieren. Es ist erforderlich, Genderkompetenz und -sensibilisierung in ihrer fächerübergreifenden Bedeutung zu verstehen, da sie durch die Berücksichtigung der diversen Lebenswelten einen gesamtgesellschaftlichen Beitrag für die Demokratie leisten.

Ansätze: Ethnomethodologischer Konstruktivismus und Doing Gender

Zur Förderung der Gendersensibilität können Überlegungen zum ethnomethodologischen Konstruktivismus und Doing-Gender als Ansatz fruchtbar gemacht werden. Konstruktivistische Ansätze folgen der erkenntnistheoretischen Annahme, dass „gesellschaftliche Wirklichkeit [...] eine durch soziale Handlungen innerhalb von Interaktionsprozessen kollektiv hervorgebrachte Sozialordnung“ (Micus-Loos

2004, 115) ist. Somit sei Wirklichkeit konstruiert, beobachterabhängig (Jäckle 2009, 320) und beeinflussbar:

Wirklichkeit entsteht [...] im Gefüge der Gesellschaft – und das heißt, dass der Einzelne als eine durch diese Gesellschaft und die ihn umgebende Kultur formbare Entität gesehen werden muss. Er beobachtet mit den Augen seiner Gruppe, sieht die Welt vor dem Hintergrund seiner Herkunft, ist eben gerade keine Monade, sondern in jedem Fall beeinflussbar, extrem empfänglich für Außeneindrücke. (Pörksen 2015, 10)

Mit diesem Blick wird in der Analyse geschlechterrelevanter Aspekte die biologische Komponente in den Hintergrund gerückt und Geschlecht als sozial hergestellte *Kategorie* verstanden (Kerner 2007, 7). Geschlecht als analytische Kategorie zu fassen, ermöglicht es die Frage zu verfolgen, wie Geschlecht und Geschlechterverhältnisse hergestellt werden (Breitenbach 2005, 77), um binäre Codierungen aufzuschlüsseln und Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren. Denn:

„Solange das Geschlechterverhältnis ein soziales Ungleichheitsverhältnis ist, solange Menschen sich als Frauen und Männer entwerfen, brauchen wir die Kategorie ‚Frau‘ zur Erforschung gesellschaftlicher Macht-, Herrschafts- und Lebensverhältnisse.“ (Micus-Loos 2004, 122)

Der ethnomethodologische Konstruktivismus (Garfinkel 1967; Goffman 1994), der dem Sozialkonstruktivismus (Berger und Luckmann 1977) zugeordnet wird, sucht dabei „den empirischen Nachweis über soziale Konstruiertheit gesellschaftlicher Tatbestände“ (Micus-Loos 2004, 115) und stellt die Frage nach dem *Wie* bestimmter Herstellungsprozesse. Es geht ihm

[...] um eine Neuerung von Sinnverstehen und Sinndeutungen jenseits von festschreibenden Essenzen oder Naturalisierungen und um die Frage nach Sinn- und Bedeutungskonstitutionen jenseits von ontologisierenden Wahrheitsansprüchen. Für den ethnomethodologischen Konstruktivismus ist die Frage der Unterscheidung selbst, die Frage nach der Konstituierung von Differenz erkenntnisleitend. In dieser Forschungsperspektive steht also die Frage nach dem Modus bzw. nach dem Vorgang des Unterscheidens, also wie überhaupt unterschieden wird, im Vordergrund und wird nicht als Ausgangspunkt oder Voraussetzung gehandhabt. (Wartenpfehl 2000, 86)

Das Konzept des „Doing Gender“ (West und Zimmerman 1987) rückt dabei soziale Interaktionen bzw. das „Tun“ in den Fokus der Betrachtung (Hagemann-White 1984; Hirschauer 2001). Während durch das Alltagshandeln Geschlechtervorstellungen (re)produziert werden (Gildemeister 2010, 140), geschieht dies nicht nur auf der Grundlage bestimmter kultureller Leitbilder, die auf die *Geschlechterkulturen* wirken, sondern auch durch Institutionen und ihre Rahmenbedingungen (Lutz 2017, 17). Im *Doing Gender* und in Kategorisierungsversuchen greifen die Kon-

strukturen auf stereotype Geschlechtervorstellungen (Kite und Deaux 1987; Valved et al. 2021) zurück, die die „Zuweisung bestimmter Attribute“ (Hannover und Wolter 2019, 202) bedingen, die geschlechterspezifisch sind und somit durch die zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit naturalisiert werden.

Die soziale Konstruktion von Geschlecht im Rahmen des *Doing Gender*-Konzepts wird auch in der Wechselwirkung mit anderen Herstellungsprozessen untersucht: inwiefern durch Raumkörperpraktiken Raum- und Geschlechterkonstruktionen geschaffen werden und wie sie sich gegenseitig beeinflussen und verändern (*Doing Space while Doing Gender*) (Gottschalk et al. 2018) oder wie sich Geschlechterkonstruktionen in und durch Religion und religiöse Narrative vollziehen (*Doing Gender und Doing Religion*) (siehe die Beiträge in Eisen et al. 2013). Folglich eignen sich diese Ansätze für die islamisch-religionspädagogische *Forschung und Lehre*, denn sie ermöglichen durch den Perspektivwechsel vom *Was* zum *Wie* der Konstruktionsprozesse nicht nur die expliziten Wissensbestände, sondern auch das implizite Wissen zu rekonstruieren. Indem nicht nur das Gesagte, sondern auch die Handlung (das Tun) berücksichtigt wird, lassen sich Geschlechterkonstruktionen nicht nur auf die kommunikative Ebene zurückführen, sondern auch in den sozialen Interaktionen suchen.

Potenziale der ethnomethodologischen Ansätze für die islamisch-religionspädagogische Forschung

Forschungsarbeiten ermöglichen es, Konzeptualisierungen sowie methodische/methodologische und theoretische Ansätze zu erarbeiten. Sie können Anstöße und Handlungsempfehlungen für die religionspädagogische Praxis generieren, aber auch direkt die Praxis mitgestalten, indem sie ihre Erkenntnisse in die Entwicklungen von Lern- und Lehrmaterialien oder Curricula einfließen lassen. Sie bieten zudem die Möglichkeit, entsprechend der Bedarfe und Herausforderungen die Ausbildungsformate religionspädagogischen Personals zu justieren. Für eine gendersensible Praxis ist es daher von großer Bedeutung, die Potenziale einer ethnomethodologischen Perspektive und des Doing-Gender-Ansatzes vor Augen zu führen.

Um die Anschlussfähigkeit aufzuzeigen, wird hier im Sinne eines kurzen Exkurses die Studie *Imaminnen und Doing Gender. Kollektive Orientierungen im transnationalen Bildungsraum* (Karakoç 2024a) herangezogen, in der die Geschlechterkonstruktionen von (angehenden und bereits tätigen) Imaminnen in Moscheegemeinden untersucht werden. Der Doing-Gender-Ansatz konnte hier in

Anlehnung an die Ethnomethodologie fruchtbar gemacht werden. Die Studie rekonstruiert die Orientierungen und Modi der Bearbeitung in den Geschlechterkonstruktionen der Imaminnen. Neben der Was-Ebene wird untersucht, *wie* und vor welchem Hintergrund Geschlechter gedacht werden und welche Aspekte handlungsleitend und -strukturierend wirken. Wenn beispielsweise Religion und religiöse Glaubensinhalte den Geschlechtervorstellungen zugrunde gelegt werden, zeigen die unterschiedlichen Modi der Bearbeitung, *wie* Religion für die Geschlechterkonstruktion herangezogen wird. Dieser ethnomethodologische und rekonstruktive Zugang ermöglicht es folglich, die Konstruktionen nicht auf das kommunikative Wissen zu reduzieren.

Die bisherigen genderbezogenen religionspädagogischen Forschungen, die weiter oben skizziert wurden, fokussieren dagegen vielmehr die kommunikative Ebene. Hinsichtlich der Förderung einer gendersensiblen Praxis stoßen sie durch dieses Vorgehen allerdings an ihre Grenzen: Das implizite, inkorporierte oder internalisierte Wissen in den Geschlechterkonstruktionen lässt sich nicht ausreichend herausarbeiten, wenn neben der kommunikativen Ebene nicht zusätzlich die implizite Ebene berücksichtigt wird. Die folgende Interviewsequenz aus der Studie (Karakoç 2020b) soll hier als Beispiel dienen. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer angehenden Imamin, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der theologischen Fakultät in Konya (Türkei) befindet. Im Folgenden wird die Möglichkeit der Predigt weiblicher Imame vor geschlechtergemischten Gruppen diskutiert:

Diese Predigt zu halten führt immer mit sich, dass man auch mit Reaktionen rechnen muss. Zum Beispiel die Frau steht da und redet über (ein) sensibles Thema wie keine Ahnung die Rechte der Frau in der Ehe zum Beispiel, der Imam redet ja über solche Themen dort. Und wenn eine Frau da steht und darüber redet, könnte sie von den Männern vielleicht Reaktionen kriegen, die sie nicht trägt. [...] Eine Frau ist manch(mal), es gibt natürlich Frauen die sind fähig mit sowas umzugehen, aber generell so von der, von der Grund Art und Weise wie eine Frau funktioniert, sind wir eigentlich meiner Meinung nach in den meisten Fällen zu emotional um dann mit negativen Reaktionen umzugehen. Und ich hab auch das Gefühl einfach damit ein Mann eine Frau in dieser Position ernst nimmt, muss diese Frau sehr männlich wirken [...]. (Karakoç 2020b, 276)

Die kommunikative Ebene der Sequenz verweist zunächst auf die Ablehnung einer von Frauen gehaltenen Predigt für geschlechtergemischte Gruppen, die auf die „Natur der Frau“ zurückgeführt wird. Die Interviewpartnerin greift somit im Kontext der religiösen Praxis (der Predigt) auf stereotype Geschlechtervorstellungen zurück. In einer ethnomethodologischen Annäherung lässt sich dann zusätzlich die implizite Ebene herausarbeiten, die neben der kommunikativen Ebene weiterführende Erkenntnisse ermöglicht: In impliziter Form zeigt sich, dass die

etablierten Organisationsstrukturen mit Blick auf die Predigt von männlichen Imamen, aber nicht der weiblichen Imame vor geschlechtergemischten Gruppen, als selbstverständlich und nicht hinterfragte Praxis angenommen wird (beispielsweise „der Imam redet ja über solche Themen dort“). Es kann rekonstruiert werden, dass die Geschlechterkonstruktion in einer Orientierung an Organisationsstrukturen im Modus der Beibehaltung vollzogen wird. Sichtbar wird, dass die implizite Ebene neben der handlungsleitenden Bedeutung von Geschlechterstereotypen zusätzlich aufzeigt, wie die Organisationsstrukturen in die Geschlechterbilder und die religiöse Praxis greifen und in einer Wechselwirkung stehen. Ferner kann die ethnomethodologische Perspektive durch die zusätzliche Berücksichtigung des impliziten Wissens normative Annahmen dechiffrieren und die Komplexität und Verwobenheit unterschiedlicher handlungsleitender Aspekte herausarbeiten.

Als weiteres Ergebnis der Studie konnte in den Geschlechterkonstruktionen die Orientierung an religiösen Glaubensinhalten festgehalten werden, die beispielsweise im Modus der Hingabe, im Modus der Verifizierung oder im Modus der Ablehnung bearbeitet wird. Diese Modi der Bearbeitung zeigen in differenzierter Form, dass Religion nicht in homogener Weise herangezogen wird. Auch wenn es sich scheinbar um dieselben Glaubensinhalte handelt (beispielsweise um einen bestimmten Hadith), zeigen die Ergebnisse, *wie* damit gearbeitet wird und *wie* sie letztendlich die Geschlechterkonstruktionen leiten. Solche Erkenntnisse sind für die religionspädagogische Praxis von großer Bedeutung, da sie die Differenziertheit der Handlungsmöglichkeiten zum Vorschein bringen.

Potenziale für die akademische Lehre in der Islamischen Religionspädagogik

Moscheen und Schulen fungieren als informelle bzw. formelle Bildungsräume und bieten durch Pädagog:innen und Theolog:innen eine professionelle Begleitung und Erziehung (Karakoç 2019; 2022). Für eine gendersensible Professionalisierung, die für die pädagogische Praxis erforderlich wird, ist eine entsprechende Ausbildung von Religionslehrer:innen und -bediensteten konstitutiv. Vor diesem Hintergrund richtet sich nun die Aufmerksamkeit auf die akademische Lehre im Rahmen der Islamischen Religionspädagogik. Neben der Vermittlung von Fachwissen und pädagogischem Wissen liefert die Lehre wichtige Grundbausteine für die Kompetenzentwicklung. Somit kann die Lehre neben weiteren Kompetenzen Gender-sensibilität fördern und in den Lehrplanungen berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, auf zwei Ebenen zu verweisen: Zum einen

bedarf es einer *gendersensiblen Lehre*, die unabhängig des Fachschwerpunktes der jeweiligen Seminare und Vorlesungen berücksichtigt werden kann. So ist auf gendersensible Sprache und Materialien sowie auf entstehende Zuschreibungen und Reproduktionen von Geschlechterstereotypen zu achten. In diesem Modus wird Gendersensibilität nicht nur in die Lehre eingespeist; vielmehr wird die islamische *Religionspädagogik gendersensibel gedacht*. Zum anderen ist es erforderlich, dass in der religionspädagogischen Ausbildung Gender und Diversität in den Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden und dies nicht nur als Subthemen im Sinne einer Begleiterscheinung, sondern ausführlich fokussiert mithilfe theoretischer und methodisch-methodologischer Auseinandersetzungen. Für einen kritischen und differenzierten Umgang mit genderbezogenen Ungleichheitsverhältnissen und religiösen Glaubensinhalten ist in der Religionspädagogik nach konstruktivistischen Ansätzen zu suchen. Sobald solche Ansätze in die Ausbildungsformate integriert werden und sich auch in den Lern- und Lehrmaterialien widerspiegeln, lässt sich die Sensibilisierung für Differenz und Kritikfähigkeit fördern. Hierfür ist es vor allem erforderlich, die Fähigkeit zu entwickeln, als selbstverständlich angenommene religiöse Glaubensinhalte und Narrative zu hinterfragen. Dass Subjekte bestimmte Kategorien sozial herstellen, also *konstruieren*, dass diese sich durch eine distanzierende Betrachtung *rekonstruieren* und durch das Hinterfragen und Neudurchdenken *dekonstruieren* lassen, kann Türen öffnen für die Kompetenzerweiterung hinsichtlich des Perspektivwechsels, der Kritikfähigkeit und der Fähigkeit, bestimmte Narrative ‚auf links zu ziehen‘. Eine solche Analyseperspektive wird im weiteren Sinne – auch jenseits von Geschlechterfragen – für jegliche religiös, sozial und politisch relevanten Aspekte weiterführend sein.

Die inhaltliche Vermittlung der *Grundzüge der Ethnomethodologie* eignet sich, um auf die soziale Konstruiertheit bestimmter Kategorien aufmerksam zu machen. Als Ansatz kann *Doing-Gender* herangezogen werden. Allerdings wird eine nur theoretische Auseinandersetzung nicht ausreichend sein, um den Studierenden die Bedeutung dieser Ansätze für die Praxis verständlich zu machen. Die abstrakten Darlegungen bedürfen einer praktischen Anwendung und Erprobung, die beispielsweise durch unterschiedliche Formen der *empirischen Arbeit* möglich ist. Somit können konstruktivistische und genauer ethnomethodologische Perspektiven auf empirisches Material geworfen werden (Wittek et al. 2021).

Folgende Impulse können einer inhaltlichen Ausgestaltung solcher Lehrveranstaltungen dienlich sein:

- (1) *Re- und Dekonstruktion von Unterrichtsmaterialien*: Mit dem Heranziehen von Unterrichtsmaterialien, wie etwa Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht oder Lernbüchern für Moscheen, lassen sich in ethnomethodologischer Überlegung explizite und implizite Geschlechterkonstruktionen,

die in den Materialien sichtbar werden, re- bzw. dekonstruieren. Diese Herangehensweise eignet sich vor allem, um den Studierenden die unterschiedlichen Formen der Übertragung von Geschlechterstereotypen aufzuzeigen. Die Erkenntnis, dass stereotype Vorstellungen nicht nur auf der kommunikativen Ebene (beispielsweise in den Textaufgaben oder Fragestellungen) sichtbar werden, sondern die implizite Vermittlung auch über die Bildebene stattfindet, wird zur Sensibilisierung beitragen. Positive Effekte können insbesondere entstehen, wenn die Studierenden gebeten werden, eigenständig Schulbuchseiten herauszusuchen, die sie aus einer gendersensiblen Perspektive auffällig finden. Dieser Lernschritt ermöglicht es den Studierenden, bereits vor der intensiven Auseinandersetzung im Seminar ihre eigenen Selbstverständlichkeiten zu reflektieren.

- (2) *Re- und Dekonstruktion von Interviews:* Die Analyse von Interviewsequenzen eignet sich dafür, genderbezogene Ungleichheitsverhältnisse aufzuschlüsseln und Stereotype zu dekonstruieren. Die intensive Arbeit an Interviewmaterialien ermöglicht nicht nur den Perspektivwechsel, sondern auch die damit einhergehende Distanzgewinnung, die dazu beitragen kann, eigene Selbstverständlichkeiten festzustellen und zu hinterfragen. In den rekonstruktiven Tiefenbohrungen stellen die Studierenden fest, wie Geschlechterbinarität hergestellt wird, in welcher Form Religion und Glaubensinhalte verwoben erscheinen und wie Religion den stereotypen Annahmen zugrunde gelegt wird. Empfehlenswert ist, dass die Studierenden eigenständig Interviews durchführen. Wenngleich diese Form für die Seminare aus formalen und organisatorischen Gründen zeitaufwändiger erscheint, ist dieses Vorgehen sehr gewinnbringend, da sich die Studierenden im Anschluss an die Interviews auch selbst reflektieren. Somit stellen sie auch in ihrer Rolle als Interviewende fest, auf welche normativen Annahmen und welches implizite Wissen sie in ihren Fragestellungen zurückgreifen.
- (3) *Schrifthermeneutische Auslegungsprinzipien für die Re- und Dekonstruktion:* Um die dekonstruierten Materialien in der Lehre vor dem Hintergrund der islamischen Quellen zu reflektieren, eignen sich die schrifthermeneutischen Auslegungsprinzipien (Behr 2018). In diesem Zusammenhang verweist der literale, allegorische, epische, kritische, intentionale, typologische, anagogische und lyrische Schriftsinn auf acht Auslegungsmöglichkeitsmöglichkeiten und daraus resultierende Lesarten des Koran. Ein Bewusstsein für solche unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten zu entwickeln und in den Analysen empirischer Materialien heranzuziehen, ermöglicht in doppelter Weise eine Dekonstruktionsleistung: Zum einen fördert die Anwendung der Lesarten die theologische Analysekompetenz und bildet bereits durch den Versuch der Dechiffrierung der Quellen einen Re- bzw. Dekonstruktionsschritt. Zum an-

deren stößt diese theologische Perspektive in der Analyse empirischer Materialien die Kompetenz an, lebensweltorientierte Fragen, die sich in den Materialien zeigen, religionspädagogisch, kritisch und reflexiv zu bearbeiten. Auch in der Bearbeitung genderbezogener Fragen wird diese Kombination der Auslegungsvarianten und empirischer Materialien den Reflexionsgrad erhöhen und zur religionspädagogischen Fundierung beitragen.

Religionspädagogische Herausforderungen und Ausblick

Der Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie ethnomethodologische Ansätze in der islamisch-religionspädagogischen Lehre und Forschung fruchtbar gemacht werden können, um mit den ihnen zugrundeliegenden *Re-* bzw. *Dekonstruktionsleistungen* kritisches Denken anzuregen, bestimmte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aufzuschlüsseln und folglich für eine von Diversität durchzogene Lebenswelt zu sensibilisieren. Diese konstruktivistischen Ansätze verweisen aber auch auf religionspädagogische Herausforderungen, die es zu berücksichtigen gilt.

Die Fokussierung auf Gender in der religionspädagogischen *Forschung* verlangt nicht nur die Analyse der Räume, in denen oder durch die Geschlechtervorstellungen und -verhältnisse konstruiert werden; in einem nächsten Schritt ist der Transfer der empirischen Befunde und der Theorieentwicklungen in die Praxis notwendig. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, die Forschungsergebnisse in praxisbezogene Anstöße oder Handlungsempfehlungen zu überführen. Zudem braucht eine gendersensible religionspädagogische Praxis entsprechend erarbeitete Curricula für die Moscheen und den Islamischen Religionsunterricht an Schulen. Doch gendersensible Lern- und Lehrmaterialien werden nicht fruchtbar sein können, wenn die Gemeinden und Schulen nicht auf diese zurückgreifen. Daher ist es unumgänglich, dass die pädagogisch Professionellen der jeweiligen Lernräume im Sinne einer partizipativen Forschung (von Unger 2014) in die Materialentwicklungsprozesse einbezogen werden. Die Konzepte, die vor dem Hintergrund ethnomethodologischer Überlegungen herausgearbeitet wurden und folglich normative Annahmen in Frage stellen und verschieben, können mögliche Spannungen auslösen, die religiös und theologisch begründet werden können. Um mögliche Spannungsfelder aufzugreifen und in Potenziale umzuwandeln, sind daher gemeinsame Kooperationsformate von Bedeutung. Diese Formate können zudem Bildungsprozesse aller Teilhabenden anstoßen und Sensibilisierungen auf beiden Seiten fördern.

Zudem wurde die Möglichkeit beschrieben, Gendersensibilität und -kompetenz in der *Lehre* und somit in der Ausbildung von Imam:innen und Religionslehr-

kräften zu fördern. Nur wenn die Gendersensibilität zunächst bei Religionslehrkräften und -bediensteten vorhanden ist, kann die Praxis davon profitieren. Wenn die Lehrenden beispielsweise mit der Sensibilität für verschiedene Auslegungsprinzipien ihren Unterricht gestalten, können sie die Ambiguitätstoleranz unter den Lernenden auch mit Blick auf Gender fördern.

Hierfür ist die wissenschaftliche Erarbeitung von gendersensiblen Konzepten und ihre Einbettung in der Qualifikation von Imam:innen und Lehrkräften erforderlich. Durch das Heranziehen ethnomethodologischer Perspektiven und des Doing-Gender-Ansatzes in der Lehre können Herausforderungen entstehen: Gender, aber auch andere Kategorien, in seiner bzw. ihrer sozialen Konstruiertheit zu denken, kann Fragen zu den Aspekten Schöpfung und Wahrheit aufwerfen (Mendl 2005), die einer theologischen Fundierung und Begleitung bedarf. Dies kann sich insbesondere mit Blick auf den Doing-Gender-Ansatz und die Frage nach Geschlecht als Gottes Schöpfung verschärfen. Daher wird es die Aufgabe der Religionspädagogik sein, den Konstruktionsbegriff theologisch zu verorten, um möglichen Irritationen vorzubeugen. Darüber hinaus können sich insbesondere in der Anfangsphase der Lehre methodisch-methodologische Herausforderungen auftun: Kleinschrittiges bzw. sequentielles Re- und Dekonstruieren von empirischem Material erfordert vor allem bei Studierenden, die mit diesen Ansätzen erstmals in Berührung kommen, Übung und Zeit. Hier bedarf es einer Konsequenz und didaktischen Begleitung durch die Lehrenden, damit die Studierenden in den Arbeitsmodus des kontinuierlichen kritischen Hinterfragens überführt werden können. Vor allem das Infragestellen der eigenen religiös-normativen Annahmen und das damit zusammenhängende Ausschweifen auf die intentionale Ebene („das ist so gemeint“) des Materials kann zu Beginn eine Herausforderung darstellen. Auf den intentionalen Sinn, der sich im empirischen Arbeiten *nicht* andeutet, greifen sie häufig in Anlehnung an eigene biographische Erfahrungen und das eigene Kontextwissen zurück. Für eine rekonstruktive und dekonstruktive Perspektive ist es daher von großer Bedeutung, auf die Trennschärfe zwischen intentionalem Sinn und den Re- und Dekonstruktionen zu verweisen und auf zu bewertende Interpretationen aufmerksam zu machen. Denn die Rekonstruktion des empirischen Materials und auch *Doing-Gender* als Ansatz zielen auf das Dechiffrieren der *Herstellung* von Kategorien und Wissen. Die Verinnerlichung dieser ethnomethodologischen Logik kann die Lehre in vielerlei Hinsicht voranbringen, aber vor allem, wenn es darum geht, durch die *unterschiedlichen* Herstellungsprozesse auf die *divergenten* und *diversen* Deutungsmöglichkeiten (von Gender) zu schließen, die sich auch durch die unterschiedlichen schrifthermeneutischen Auslegungsprinzipien untermauern lassen.

Literatur

- Abdel-Rahman, Annett. „Die Partizipation von Frauen in Vorständen der Moscheegemeinden – eine Bestandaufnahme“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 95 – 104.
- Abid, Lise J. „Frauen als Integrationsmultiplikatorinnen in Moscheegemeinden“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 105 – 122.
- Ådna, Gerd Marie. „Community development in Muslim communities. Examples from the south-western part of Norway“. *Moschee 2.0 – Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 105 – 120.
- Akça, Ayşe Almila. *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Bielefeld: transcript, 2020.
- Allenbach, Birgit und Monika Müller, Monika. „Doing gender in religiösen Organisationen von Zugewanderten in der Schweiz: Inkorporation und Politik der Zugehörigkeit“. *Religion und Geschlechterordnungen*. Hg. Kornelia Sammet, Friederike Benthaus-Apel und Christel Gärtner. Wiesbaden: Springer VS, 2017. 273 – 292.
- Alsoufi, Rana. „Gendered Roles in Ḥanafī Family Law“. *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart*. Hg. Dina El Omari, Asmaa El Maaroufi und Katajun Amirpur. Baden-Baden: Ergon, 2023. 201 – 216.
- Behr, Harry Harun. „Muslim sein – eine Frage der Person. Gedanken zum Aspekt der Individualität im Islam“. *Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird*. Hg. Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: Springer VS, 2010a. 107 – 116.
- Behr, Harry Harun. „Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht“. *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*. Hg. Christoph Boehinger, Harry Harun Behr, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid. Berlin: LIT, 2010b. 57 – 101.
- Behr, Harry Harun. „Vom Koran und der Kunst des Erzählens. Muslimische Erinnerungsgemeinschaft und narrative Identität“. *Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und sozialer Arbeit mit Geflüchteten*. Hg. Harry Harun Behr und Frank van der Velden. Göttingen: V&R unipress, 2018. 103 – 142.
- Behr, Harry Harun. „Wie unfair ist das denn!“ Die lebensweltliche Situation von Mädchen und Frauen als Entwicklungsthemen des Islams in Deutschland“. *männlich / weiblich / divers. Resonanz und Spannung der Geschlechter in Judentum, Christentum und Islam*. Hg. Bernd Schröder, Harry Harun Behr, Katja Boehme und Bruno Landthaler. Berlin: Frank & Timme, 2023. 163 – 190.
- Beilschmidt, Theresa. *Gelebter Islam. Eine empirische Studie zu DITIB-Moscheegemeinden in Deutschland*. Bielefeld: transcript, 2015.
- Beinhauer-Köhler, Bärbel. „Muslimische Frauen in Moscheen – zwischen Tradition und Innovation“. *Forschung Frankfurt* 26.1 (2008): 52 – 56.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch, 1977.
- Brauch, Annegret, Andreas Guthmann, Annette Stepputat und Birgit Weber. *Als Frauen und Männer geschaffen. Zur Rolle der Geschlechter im interreligiösen Dialog*. Karlsruhe: Evangelische Landeskirche in Baden, 2013.

- Breitenbach, Eva. „Vom Subjekt zur Kategorie. Veränderte Denkfiguren“. *Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechterforschung in der Kritik*. Hg. Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen, Vera Moser und Annedore Pregel. Opladen: Barbara Budrich, 2005. 73 – 86.
- Çakır-Mattner, Naime. „Genderkompetenz in der islamischen Theologie und Religionspädagogik“. *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*. Hg. Ednan Aslan. Göttingen: V&R unipress, 2022. 545 – 562.
- Ceylan, Rauf, Margit Stein und Veronika Zimmer. „Genderbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht“. *HIKMA. Journal of Islamic Theology and Religious Education* 10 (2019): 5 – 25.
- Chourabi, Hamza und Riem El-Solami. „Frauenräume – Räume für Frauen?“. *Moscheen und islamisches Leben in Berlin*. Hg. Gerdien Jonker und Andreas Kapphan. Berlin: Ausländerbeauftragte des Senats, 1999. 35 – 40.
- Doğusan, Zeynep und Sena Arslan. „How to Get the Women’s Voice Heard. The Women-in-Mosques-Campaign and the Role of Social Media“. *Moschee 2.0 – Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 231 – 250.
- Eisen, Ute E., Christine Gerber und Angela Standhartinger Hg. *Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2013.
- El Omari, Dina. „Feministische und geschlechtersensible Hermeneutik in der Koranexegese“. *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart*. Hg. Dina El Omari, Asmaa El Maaroufi und Katajun Amirpur. Baden-Baden: Ergon, 2023. 67 – 118.
- El Omari, Dina. „Männlich und weiblich schuf er euch? Ein Versuch einer Dekonstruktion binärer Geschlechtervorstellungen in der Schöpfung des Menschen im Koran“. *Divers – Kontrovers! Ein interreligiös-theologischer Diskurs über Feminismus, Gender und Queer*. Hg. Kaja Wieczorek und Mira Sievers. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2024. 107 – 126.
- Feise-Nasr, Mona. „Muslimisch-bireligiöse Partnerschaften und weibliche Exogamie Geschlecht als Analysekatgorie zur Untersuchung des Verhältnisses von Normen und Praxis“. *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart*. Hg. Dina El Omari, Asmaa El Maaroufi und Katajun Amirpur. Baden-Baden: Ergon, 2023. 241 – 266.
- Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1967.
- Gildemeister, Regine. „Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung“. *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Hg. Ruth Becker und Beate Kortendiek. Wiesbaden: Springer VS, 2010. 137 – 145.
- Goffman, Erving. *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus, 1994.
- Gottschalk, Aenne, Susanne Kersten und Felix Krämer. „Doing Space while Doing Gender: Eine Einleitung“. *Doing Space while Doing Gender. Vernetzung von Raum und Geschlecht in Forschung und Politik*. Hg. Aenne Gottschalk, Susanne Kersten und Felix Krämer. Bielefeld: transcript, 2018. 7 – 42.
- Hagemann-White, Carol. *Sozialisation: Weiblich-männlich?* Opladen: Leske + Budrich, 1984.
- Hannover, Bettina und Ilka Wolter. „Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken“. *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Hg. Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch. Wiesbaden: Springer VS, 2019. 201 – 210.

- Hirschauer, Stefan. „Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 41 (2001): 208 – 235.
- Jäckle, Monika. *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Karakoç, Betül. „Eingeengt oder frei? Frauen in Gebetsräumen“. *FAMA. feministisch, politisch, theologisch* 33.3 (2017): 12 – 13.
- Karakoç, Betül. „Der eine kann es – der andere nicht. Islam lehren zwischen Moschee und Schule“. *Islamische Religionspädagogik. Didaktische Ansätze für die Praxis*. Hg. Yaşar Sarıkaya, Dorothea Ermert und Esma Öger-Tunc. Münster: Waxmann, 2019. 107 – 124.
- Karakoç, Betül. „Changement de génération. Conflits de normes et de valeurs dans les espaces d'apprentissage culturels et religieux“. *European Journal of Education Studies* 7.4 (2020a): 70 – 78.
- Karakoç, Betül. „Imamin, Migrantin, Wanderin. Weibliche Repräsentanz und Religion im transnationalen Raum Deutschland-Türkei“. *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Hg. Meltem Kulaçatan und Harry Harun Behr. Bielefeld: transcript, 2020b. 253 – 284.
- Karakoç, Betül. „Moschee als pädagogischer Raum. Ein erweiterter Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in Moscheegemeinden“. *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*. Hg. Ednan Aslan. Göttingen: V&R unipress, 2022. 631 – 656.
- Karakoç, Betül. *Imaminnen und Doing Gender. Kollektive Orientierungen im transnationalen Bildungsraum*. Wiesbaden: Springer, 2024a.
- Karakoç-Kafkas, Betül. „Moscheen haben Raum. Eine deskriptiv statistische Analyse zum zivilgesellschaftlichen Engagement von Frauen“. *Selbstbestimmung und Mitwirkung in der modernen Migrationsgesellschaft. Soziale Arbeit im Kontext*. Hg. Harry Harun Behr, Michael Kiefer und Meltem Kulaçatan. Münster: Waxmann, 2024b. 335 – 364.
- Karapınar, Fikret. „Die Beziehung zwischen Frauen und Moscheen in der Zeit des Propheten und in historischer Perspektive“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 237 – 248.
- Katz, Marion. *Women in the Mosque. A History of Legal Thought and Social Practice*. New York, NY: Columbia University Press, 2014.
- Kerner, Ina. „Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus“. *Gender Politik Online*. Online Gender-Portal der FU Berlin. https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/KernerKonstruktion_und_Dekonstruktion/kerner.pdf. Juli 2007 (12. Mai 2025).
- Kılıç, A. Faruk und Siddık Ağçoban. „Kadın ve Çocuklara verilen Hizmetler açısından Camiler“. *Diyanet İlmî Dergi* 49.4 (2013): 61 – 77.
- Kıpçak, Nur. „The Production of Mosques in Turkey: Spatial Politics of the Presidency of Religious Affairs towards Women“. *Moschee 2.0 – Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 213 – 230.
- Kişî, Melahat. „Ist Gender eine religionspädagogische Kategorie für den Islamischen Religionsunterricht? Argumente für die Implementierung der Genderkategorie in die Islamische Religionspädagogik“. *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*. Hg. Yaşar Sarıkaya und Franz-Josef Bäumer. Münster: Waxmann, 2017. 273 – 290.
- Kisi, Melahat, Annett Abdel-Rahman und Kathrin Klausung. „Zum Nutzen der Kategorie gender für die islamische Religionspädagogik“. *Der Islam und die Geschlechterfrage. Theologische,*

- gesellschaftliche, historische und praktische Aspekte einer Debatte*. Hg. Silvia Horsch, Melahat Kisi, Kathrin Klausing und Annett Abdel-Rahman. Berlin: Peter Lang, 2019. 137 – 174.
- Kite, Mary E. und Kay Deaux. „Gender Belief Systems: Homosexuality and the Implicit Inversion Theory“. *Psychology of Women Quarterly* 11.1 (1987): 83 – 96.
- Kurum, Emine. „Schriftkunde und Lehrinrichtungen in frühislamischer Zeit“. *Islamische Religionspädagogik. Leitfaden aus Theorie, Empirie und Praxis*. Hg. Yaşar Sarıkaya und Adem Aygün. Münster: Waxmann, 2016. 39 – 60.
- Ley, Julia. „Beten in der Abstellkammer: Frauen kämpfen um ihren Platz in deutschen Moscheen“. *Deutschlandfunk*, 19. November 2021. <https://www.deutschlandfunk.de/beten-in-der-abstellkammer-frauen-kaempfen-um-ihren-platz-in-deutschen-moscheen-dlf-84906381-100.html> (12. Mai 2025).
- Lutz, Helma. „Geschlechterverhältnisse und Migration. Einführung in den Stand der Diskussion“. *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung*. Hg. Helma Lutz und Anna Amelina. Bielefeld: transcript, 2017. 13 – 44.
- Mendl, Hans. „Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung“. *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Hg. Hans Mendl. Münster: LIT, 2005. 9 – 28.
- Micus-Loos, Christiane. „Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion“. *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Hg. Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004. 112 – 126.
- Mohagheghi, Hamideh. „Aktive Beteiligung der Frauen am Gemeindeleben“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 271 – 273.
- Nas, Özlem. „Die Rolle der muslimischen Frauen in den Moscheegemeinden. Erfahrungswelten muslimischer Frauen in der Moschee als sozialer Raum“. *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Hg. Michael Borchard und Rauf Ceylan. Göttingen: V&R unipress, 2011. 275 – 281.
- Nas, Özlem. „Akteur:innen in Moscheen zwischen Spannungsfeldern und Zukunftsvisionen – Eine Perspektive aus Wissenschaft und Praxis“. *Moschee 2.0 – Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 155 – 170.
- Pörksen, Bernhard. „Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung“. *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Hg. Bernhard Pörksen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2015. 3 – 20.
- Rendtorff, Barbara. „Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie?“. *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Hg. Ilke Glockentöger und Eva Adelt. Münster: Waxmann, 2017. 17 – 23.
- Rückamp, Veronika. *Alltag in der Moschee: Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen*. Bielefeld: transcript, 2021.
- Sievers, Mira. „Gender in der islamischen Ethik: Zum Stand der Diskussion“. *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart*. Hg. Dina El Omari, Asmaa El Maaroufi und Katajun Amirpur. Baden-Baden: Ergon, 2023. 183 – 200.
- Sirri, Lana. „Gender Relations in Marriage Practices within Islam: A Comparative Exploration of Islamic Feminist Perspectives“. *Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart*. Hg. Dina El Omari, Asmaa El Maaroufi und Katajun Amirpur. Baden-Baden: Ergon, 2023. 217 – 240.

- Spielhaus, Riem. „Musliminnen und ihr Engagement im Gemeindeleben“. *Kulturation. Online Journal für Kultur, Wissenschaft und Politik* 13.1 (2007). https://kulturation.foerderband.org/ki_1_report004c.html?id=114 (12. Mai 2025).
- Stöckli, Lucia. *Moschee-Neubauten. Institutionalisierung, Bedeutung und Sichtbarkeit in England und der Schweiz*. Bielefeld: transcript, 2020.
- Tosun, Cemal. „Development Characteristics of Youth Period, Development Assignments and Youth Education in Mosques“. *Moschee 2.0 – Internationale und transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Betül Karakoç und Harry Harun Behr. Münster: Waxmann, 2022. 51–68.
- Von Unger, Hella. *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer, 2014.
- Valved, Tor, Natasza Kosakowska-Berezecka, Tomasz Besta und Sarah E. Martiny. „Gender Belief Systems Through the Lens of Culture – Differences in Precarious Manhood Beliefs and Reactions to Masculinity Threat in Poland and Norway“. *Psychology of Men & Masculinities* 22.2 (2021): 265–276.
- Wartenpfehl, Birgit. *Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- West, Candace und Don H. Zimmerman. „Doing Gender“. *Gender and Society* 1.2 (1987): 125–151.
- Wittek, Doris, Thorid Rabe und Michael Ritter Hg. *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021.

Beiträger:innen des Sammelbands

Tarek Badawia, Prof. Dr., ist Erziehungswissenschaftler und islamischer Religionspädagoge. Als Professor für Islamische Studien mit praktischem Schwerpunkt und Religionspädagogik am Department Islamisch-Religiöse-Studien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg lehrt und forscht er zu Theorie und Praxis islamischer Bildung, Professionalisierung des Islamischen Unterrichts in Deutschland und zu muslimischer Seelsorge.

Isabell Diekmann, Dr.in, ist Soziologin und Postdoc an der Universität Paderborn. Sie ist außerdem assoziiertes Mitglied im SFB 1604 „Die Produktion von Migration“, wo sie zuletzt in einem Projekt zu antirassistischen Bewegungen gearbeitet hat. Sie hat an der Universität Bielefeld zur Differenzierung von Islam- und Muslim:innenfeindlichkeit promoviert. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u. a. mit Islam- und Muslim:innenfeindlichkeit, (Anti-)Rassismus, Migration und Ungleichheit.

Karim Fereidooni, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, diversitätssensible Lehrer:innenbildung sowie Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Simone Hiller, Dr.in, ist Lehrerin und katholische Religionspädagogin. Seit 2023 ist sie im Leitungsteam des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Universität Tübingen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die gesellschaftliche Dimension religiöser Bildung und interreligiöse Lernprozesse.

Naciye Kamcili-Yildiz, Prof.in Dr., ist Lehrerin und islamische Religionspädagogin. Seit 2023 ist sie Professorin für Islamische Religionspädagogik und -didaktik am Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT) an der Universität Paderborn. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte und das interreligiöse Lernen.

Betül Karakoç-Kafkas, Dr.in, ist Post-Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt.

Kim König ist Religionspädagogin mit einem Schwerpunkt auf Gender, Intersektionalität und Religionsunterricht. Ihre Forschung bewegt sich an der Schnittstelle von religiöser Bildung, Intersektionalität und politischer Bildung. Sie ist als Bildungsreferentin für Politische Bildung im Landesjugendpfarramt der Ev.-Luth. Kirche in Oldenburg tätig.

Britta Konz, Prof.in Dr., ist Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der qualitativen empirischen Forschung zu Kindheit, Flucht und Migration, zu heterogenitätssensiblen Lernprozessen mit Kunst und zu digitaler interreligiöser Bildung.

Dani Kranz, Prof.in Dr., hat den DAAD-Humboldt-Lehrstuhl am Colegio de México, Mexico City, inne. Sie ist erste Vorsitzende von *Präsenzen – Netzwerk jüdische Gegenwartsforschung e. V.* und arbeitet als angewandte Anthropologin und Direktorin von *Two Foxes Consulting*, Deutschland. Ihre Exper-

tise umfasst Migrations- und Ethnizitätsforschung, Anthropologie von Recht, Politik und Staat, intergenerationale Tradierung, Erinnerungskultur und -politik sowie Kulturerbe. In ihrer angewandten Arbeit ist sie u. a. Mitglied im Beratungskreis des Bundesbeauftragten für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus und berät Stiftungen, Museen und NROs. Sie ist zudem Vorstandsmitglied der *Association for the Social Scientific Study of Jewry (ASSJ)* und Gründungsmitglied des Netzwerks jüdischer Hochschullehrender (NJH).

Andreas Kubik-Boltres, Prof. Dr., ist evangelischer Religionspädagoge. Seit 2015 ist er Professor für Religionspädagogik und Praktische Theologie am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Grundlegungsfragen schulischen Religionsunterrichts und das interreligiöse Lernen.

Meltem Kulaçatan, Prof.in Dr., ist Politik- und Erziehungswissenschaftlerin sowie Religionspädagogin. Seit 2023 ist sie Professorin für Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule in Nürnberg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Religion und Gender in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, religiös bedingter Extremismus sowie Extremismusprävention.

Astrid Messerschmidt, Prof.in Dr., ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Bildungskonzepte im Kontext von Diversität und Diskriminierung, geschlechterreflektierende Pädagogik, Antisemitismus- und Rassismuskritik sowie Bildung und Erziehung zu Geschichte und Wirkung des Holocaust.

Said Topalović, Dr., ist Bildungswissenschaftler und islamischer Religionspädagoge. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Islamisch-Religiöse-Studien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte, der Digitalisierung in Bildungskontexten sowie in der historischen Bildungsforschung mit Blick auf das Spannungsverhältnis von Tradition und Moderne.

Aida Tuhčić ist Lehrerin, Religionspädagogin und Schulbuchautorin. Sie promoviert derzeit an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der Professionalisierung von Bildungspersonal in schulischen Kontexten.

Vera Uppenkamp, Prof.in Dr., ist seit 2024 Juniorprofessorin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Ethik und Theologie der Leuphana Universität Lüneburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören inklusive Religionspädagogik, Kinderarmut und Bildungsgerechtigkeit, Gender und Queere Theologie.

Joachim Willems, Prof. Dr. Dr., ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Fragen der christlichen Religionspädagogik und insbesondere der interreligiösen Bildung in diskriminierungs- und machtkritischen Perspektiven sowie Untersuchungen zu Religion und Politik im gegenwärtigen Russland.

Register

- Ablehnung 34, 36, 41, 42, 146, 182, 203, 218, 226, 227, 236, 241, 247, 260, 263, 266, 277, 278
- Ableismus 90
- Adultismus 7, 90, 91, 95, 101–105, 107, 108, 110, 112, 113
- Agency *siehe auch* Ableismus, Disability, Vulnerability 7, 38, 50, 60, 83, 101–103, 109, 113, 201
- Akteur:innen, staatliche *siehe* Staat
- Akzeptanz 105, 226, 241
- Alija 77
- Alltagskonflikt *siehe* Konflikt
- Andere:r *siehe* Andersheit
- Andersheit 174
- Andere:r 14, 15, 18–20, 22, 33, 52, 55, 81, 147, 151, 154, 175, 195, 201, 204, 217, 231, 237, 241, 242, 244–246, 252, 255–257, 260, 262, 263, 265, 266
- Anderssein 33, 38, 260, 262, 263
- Anerkennung 2, 36, 39, 41, 43, 84, 105, 106, 112, 131, 146, 153, 154, 196, 198, 199, 200, 203
- Anpassung *siehe* Assimilation
- Antifeminismus 19
- Antijudaismus 18, 19
- Antinomie 194, 197, 198, 203, 209, 210
- Antisemitismus 4, 6, 7, 13, 14, 18–22, 53–55, 72, 75, 78, 83, 90, 91, 93, 97, 112
- Antiziganismus 6, 21, 22
- Arbeitsmarktdiskriminierung *siehe* Diskriminierung
- Arbeitsmigration *siehe* Migration
- Assimilation 16, 18, 38, 39, 42, 75, 110, 175, 220, 260, 262
- Aufmerksamkeitsökonomie 13
- Augenhöhe 2, 43, 82, 104, 195
- Ausgrenzung *siehe* Diskriminierung
- Aushandlungsprozess 49, 150, 191, 193, 197
- Auslegungsprinzip *siehe* Schrifthermeneutik
- Autorität 37, 105, 149, 160, 209, 226, 228
- Begegnung 62, 174
- Beobachtungssituation 195
- Beobachtungsdrang 195
- Beobachtungslogik 2, 195
- Beobachtungsperspektive 2, 183, 230, 257
- Beobachtungspraktiken 195
- Berichterstattung, mediale 31, 119
- Berufsprofil 194
- Bewältigungsstrategie 61
- Bildung 2, 7, 16, 17, 33, 34, 39, 91, 94, 95, 97, 102, 108, 125, 137, 138, 141, 145, 148, 150, 151, 209, 217, 269, 274
- Bildung, religiöse 9, 35, 39, 40, 42, 120, 123, 128, 145, 264, 269
- Bildungsangebot/-ort, außerschulisch 5, 200
- Bindungsanliegen 41
- Bildungsarbeit 1, 22, 23, 96, 98
- Bildungsauftrag 137, 144, 148, 196, 206
- Bildungsbenachteiligung, strukturelle 119, 120, 123, 125, 128, 129, 131
- Bildungsbereich 23
- Bildungschancen 5, 108, 131
- Bildungseinrichtungen 5, 138
- Bildungserfolg 101
- Bildungsgerechtigkeit 119, 131, 132, 137
- Bildungsinstitution 17, 23, 101, 108
- Bildungsniveau, elterliches 125, 127
- Bildungsorientierung/-aufstieg 16, 23
- Bildungsprozesse 94, 102, 123, 153, 270, 281
- Bildungssystem 91, 107, 119, 125, 127
- Bildungsverlierer 119–125, 128, 130, 132
- Bildungsziel 142, 226, 227, 241, 266
- Biographisches Arbeiten 221, 222, 282
- Bittgebet, islamisches *siehe* du'ā
- Brennpunkt, sozialer 182
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 56
- CLAIM (Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit) 57, 59, 60
- Class *siehe auch* doing class, class conditioning 13
- Codierung 191, 269–271, 275
- Community 7, 20, 71, 72, 161

- Coping 6, 50, 59, 60
 Coping-Strategie *siehe* Coping
 Critical Incident *siehe* Überschneidungssituation
- Defizit, individuelles und kollektives 21, 23, 37, 42, 101, 106, 109, 153, 255
 De-Konkretisierung 171
 dekonstruieren *siehe* Dekonstruktion
 Dekonstruktion 65, 186, 218, 238, 264, 270, 271, 274, 279, 280, 282
 Dekonstruktionsleistung *siehe* Dekonstruktion
 Delegitimation 37
 Demokratie 78, 91, 92, 94–96, 141, 274
 Desinteresse 108, 263
 Dethematisierung 2, 64, 65, 132, 270
 Deutsch-Sein 258–261
 Deutsche Islam Konferenz (DIK) 29, 56
 Diffamierung, strukturelle 204
 Differenz 15, 18, 23, 52, 53, 62, 103, 113, 122, 126, 127, 149, 152, 154, 161, 174, 209, 216, 221, 222, 232, 233, 237, 279
 – kulturelle 204, 217
 – religiöse 154, 172, 174, 216, 226, 228, 265
 – soziale 1, 20, 217
 – Konstruktion 5, 37, 55, 101, 102, 105, 271, 275
 – Dimensionen 3, 4, 6, 227, 228, 230, 233
 Differenzkategorie 2, 13, 52, 53, 55, 62, 101–104, 112, 113, 122, 123, 126, 127, 153, 181, 182, 205, 208, 209, 213, 214, 225, 229, 230, 231, 233, 235, 237, 239, 240, 249, 253, 261, 262, 264, 266
 Differenzlinie *siehe* Differenzkategorie
 Disability 101, 113
 Diskriminierung 1, 6, 8, 13–23, 27, 28, 39–42, 51, 54, 57–60, 61, 64–66, 93, 105, 106, 111–113, 128, 131, 133, 192–194, 203, 204, 209, 213–215, 217, 220–222, 225, 236, 262, 264
 – Diskriminierung, intersektionale 13, 50, 57–60, 65, 66, 90
 – Diskriminierung, institutionelle 8, 92, 107, 108, 112, 196, 200
 – Diskriminierungserfahrung 6, 13, 50, 57–61, 64–66, 112, 131, 196, 200, 201, 208,
 – Diskriminierungsformen 1, 66, 104, 108, 214
 – Diskriminierungsverhältnisse 14, 18, 22, 137
 – Diskriminierung, mehrdimensionale (Kimberlé Crenshaw), multidimensionale 13, 49
 Diskurs 5–7, 16, 20, 27–43, 51, 52, 61, 66, 71, 72, 80, 82, 101, 119–133, 154, 168, 184, 196, 201, 205–207, 227, 254, 258
 – abweichender 32–34, 36, 38, 39, 42
 – hegemonialer 33–35, 38–41
 – Diskursanalyse, wissenssoziologische 30, 31, 121
 – Diskursforschung
 – religionspädagogische 27, 30, 119–122, 124, 126, 129, 269, 271
 – poststrukturalistische (Michel Foucault) 27, 30
 – Diskursverschränkung 34, 35, 42
 – Phänomenstruktur des Diskurses 31, 32, 34–37
 Displaced Persons (DPs) 76
 Distanz 130, 186, 197, 200, 202, 203, 208, 232, 244
 Distanzgewinnung 280
 Diversität 17, 97, 154, 183, 274, 279, 281
 – Diversität, religiöse 7, 129, 132, 152, 182–184, 186, 188, 228, 265, 269
 – Diversitätskompetenz *siehe* Kompetenz
 – Diversitätsmerkmal 269
 – Diversitätssensibilität 95, 97, 145, 154, 166, 225, 269
 – Diversity 2, 214
 Doing being student 7, 104
 Doing being teacher 7, 104, 107, 112
 Doing difference 5, 102, 106, 112
 Doing Gender *siehe* Gender
 Dominanz 16, 173, 261, 263, 274
 – Dominanzgesellschaft 6, 15, 17, 18, 52, 180
 – Dominanzverhältnis 54, 227, 229, 241, 261
 Dramatisierung 128, 129, 131
 du'a' 163, 173, 174
- Eigenlogik, religiöse 41, 174
 Einwanderungsland 29
 Engagement 57, 84, 97, 108, 199, 203, 204, 272, 274
 Entpolitisierung 143, 205
 Erinnerungskultur 71, 80, 81
 Erlaubnis-Konzeption (Rainer Forst) 226, 236, 257, 260, 263, 266

- Erwartungshorizont 208
 Erziehungsauftrag, staatlicher 144, 148, 149
 Erziehungsrecht / -auftrag, elterliche 109, 137, 144, 148
 Essentialisierung 54
 Ethnomethodologie 269, 270, 275, 277 – 279, 281
 Eucharistie 164
 Euro-Islam 36, 42
 Exklusion 41, 131, 174, 192, 225, 238, 253, 266
- Fachprofil 191
 Fachverbund 96
 Fasten 7, 137 – 154, 174, 204
 Fastenbrechen *siehe* Feier
 fatherhood bonus 58, 59
 Feier
 – christliche 159 – 161, 163 – 170, 172, 174
 – Fastenbrechen / iftār 140, 142, 143, 149, 174
 – Fast(tag) 143, 159
 – ʿĪd al-Fiṭr- Feier 142, 143, 174
 – interreligiöse 160 – 162, 165, 166, 171 – 174
 – islamisch-religiöse 143, 147, 160, 163, 172
 – kulturelle 159
 – multireligiöse 7, 160 – 163, 165 – 168, 172 – 174
 – religiöse 142, 143, 160, 161, 165, 175
 – säkulare 143, 159, 160, 170 – 173
 – Schulfeier, (säkulare) mit religiösen Elementen 163, 170, 172
 – Weihnachten 143, 147, 160, 166 – 169, 172
 – Weihnachtsfeier, interreligiöse 7, 159 – 161, 166, 171, 172
 Feiertag 142, 143, 159, 172
 Feminismus 1, 14, 119, 179
 Festkalender, interreligiöser 159, 175
 Frau, (die) muslimische 7, 15, 16, 18, 52, 57, 60, 66, 181, 201, 256, 258, 262, 264
 – Schwarze 13, 14, 57, 89, 214
 Freitagsgebet 162, 163
 Fremdadwertung 225
 Fremdbild 15, 227, 250, 266
 Fremde:r *siehe* Fremdheit
 Fremdheit 29
 – fremd Gemachte 16, 18, 20 – 22, 42, 55, 84, 112, 217
 – Fremde:r 15, 22, 195, 199, 205, 217, 256
 – Fremdgruppenhomogenisierungseffekt 246, 250, 257
 – Fremdzuschreibung *siehe* Zuschreibung
 Fundamentalismus, islamistischer 33, 35, 41, 42
 Fundamentalismusprävention 33, 36, 38, 41 – 43
- Gastfreundschaft, liturgische/spirituelle 7, 161, 163, 172, 174
 Gebetsraum *siehe* Raum
 Gegendiskurs 61
 Gegennarrativ 61, 62, 65
 Gender 1 – 5, 7, 8, 13, 15, 58 – 60, 66, 75, 83, 89, 101, 104, 111, 120, 122, 123, 127, 129 – 131, 133, 179 – 181, 184 – 186, 188, 205, 219, 214, 219, 222, 226, 231, 237, 249, 261, 266, 269 – 282
 Genderbewusstsein *siehe* Kompetenz
 Genderkompetenz *siehe* Kompetenz
 Gendersensibilität 8, 91, 269, 270, 274, 276, 278, 279, 281, 282
 Generation 17, 71, 77, 82, 84, 103, 110, 126, 182, 207, 249, 269
 Geschlecht
 – biologisches *siehe* sex
 – soziales *siehe* gender
 – Geschlechtercodierung, binäre 19, 269 – 271, 273 – 275, 280
 – Geschlechtergerechtigkeit 184, 185, 270, 271, 274
 – Geschlechterkonstruktion 181, 273, 274, 276 – 279
 – Geschlechterrolle 16, 125, 252
 – Geschlechterstereotyp 184, 269, 278 – 280
 – Geschlechterverhältnis 15, 22, 125, 184, 275
 – Geschlechterzuschreibung *siehe* Zuschreibung
 Geschlechterbinarität *siehe* Geschlechtercodierung, binäre
 Glaubensinhalt 37, 151, 168, 169, 274, 277 – 280
 Gleichberechtigung 17, 40 – 43, 119, 153, 185, 226
 Gottesdienst 160, 161, 163 – 165, 167, 252
 – Andacht 161, 164
 – islamisch-religiöser *siehe* ʿibādat
 – Schulgottesdienst 164

- Sonntagsgottesdienst, christlicher 164
- Grundgesetz (GG) 38–41
- Art. 4 142, 143, 150, 154, 160
- Art. 6 und 7 38, 144, 148, 150, 154, 266
- Grundgesetzänderung 35, 41

- Habitus / -sensibilität 107, 112
- Handeln, professionelles 2, 65, 105, 132, 192–194, 196, 197, 209, 227, 265
- Handlungsfähigkeit *siehe* Agency
- Handlungsstrukturen, professionelle *siehe* Handeln, professionelles
- Herkunft, nationale *siehe* Nationalität
- Herkunft, 1, 2, 5, 13, 29, 41, 55, 57, 58, 102, 107, 108, 111, 119, 122, 127–129, 132, 153, 163, 208, 209, 214, 222, 235, 238, 254, 256, 263, 275
- Herrschaftsverhältnisse 40, 225, 228, 275
- Herstellungsprozess *siehe* Konstruiertheit/Konstruktion
- Heterogenität 2, 4, 29, 72, 106, 112, 113, 133, 183, 214, 220, 222
- Heterogenitätsdimension 113, 133
- Heterophobie (im antimuslimischen Kontext) *siehe* Muslim:innenfeindlichkeit
- Hierarchisierung 105, 148, 237, 230, 231, 233, 235, 239, 258
- Hijab *siehe* Kopftuch
- Hinterhältigkeit *siehe* Verschwörungsphantasma (antisemitisches Narrativ)
- Hochschule 4, 35, 91, 95–97
- Hochschuldidaktik 7, 95
- Homogenität 6, 15, 20, 23, 52, 72, 153, 183, 217, 246, 271
- Homophobie 19
- Hypermaskulin 219

- ʿibādat 160, 163
- Identifikation 123, 131, 201, 202
- Identität 1, 15, 36, 74, 80–82, 84, 89, 97, 122, 132, 206, 215, 232, 233, 242, 261
- deutsche 230, 244, 261
- fließende 238
- hybride 29, 150, 238
- komplexe 6, 49, 220
- mehrfache 238
- plurale 66
- protestantische 261
- religiöse 1, 139, 150, 160, 174, 209, 221
- soziale 141, 222
- Identitätsdimension 219
- Identitätsmarker 3, 233, 267
- Identitätsmerkmal 267
- Identitätspolitik 14
- iftār *siehe* Feier
- Ilahi 169
- Inklusion 119, 120, 123, 131, 174, 220, 238, 253, 266
- Inklusionsmechanismen 230, 241
- Innenraum, nationaler *siehe* Nationalismus
- Institutionalisierung 34, 43
- Instrumentalisierung 6
- Instrumentalisierung, identitäre 15
- Integration 17, 28, 33, 36, 38, 42, 49, 56, 57, 75, 79, 84, 209, 262
- Integration, gelungene *siehe* Integrationserfolg
- Integrationserfolg 17, 23, 28
- Integrationserwartung 260
- Integrationsgipfel 29
- Integrationspolitik 125
- Interreligiosität 173, 222
- Intoleranz 237, 263, 266
- Irrelevanzsetzung *siehe* Dethematisierung
- Irritation 173, 185, 186, 195, 199, 216, 282
- ʿĪsā 167, 168
- Islam-Debatte 206
- Islamfeindlichkeit, Islamophobie, islamophobe Aussagen/Narrative 52, 53, 62, 63, 146, 193
- Islamkunde (Ausgestaltung des IRU) 27, 30, 34, 40
- Islamismus 146
- Israel (Staat) 77, 78, 81–83

- Jude/Jüdin/Judentum 15, 18–22, 71–84, 218, 227, 236, 237, 249, 251, 252, 262, 265, 267
- Junge, der arme 119–133
- Junge, der muslimische 16, 66, 120, 121, 124, 125, 129–132

- Kandil 169
- Kerze *siehe* Lichtsymbolik
- Kindheitsforschung 102, 103

- Klassismus 13, 90, 102, 104–110, 112, 113
 Kolonialismus 19, 20
 Kompetenz 5, 39, 92, 106, 108, 131, 153, 154, 200, 208, 223
 – Kompetenzerwerb 126, 127, 154
 – Fachkompetenz 91, 92, 153, 213, 221
 – Genderkompetenz 270, 271, 274, 278, 281
 – Kompetenzentwicklung 96, 126, 131, 215, 281
 – Pädagogische Kompetenz 92
 – Professionskompetenz 104, 153, 215
 Konfessionalität 39
 Konflikt 18, 20, 23, 37, 83, 113, 137, 138, 146, 148, 150, 151, 153, 168, 200, 202, 204, 216–219, 221
 Konstruiertheit/Konstruktion 30, 39, 43, 121, 124–126, 129, 153, 180, 194, 227, 230, 241, 248, 254, 262, 266, 271, 273, 275, 276, 279, 282
 Kontakthypothese 62
 Kontextkonstruktion 229
 Kontingentflüchtling 78–80
 Kontrollbedürfnis, institutionelles 195
 Kontrolle, staatliche 33
 Kopftuch 2, 17, 18, 58, 137, 182, 204
 Koranexegese 271
 Koranrezitation 170, 173, 174
 Koranschule 36
 Kosmopolitismus 19
 Kulturrassismus *siehe* Rassismus
- Lebenswelt, Lebensweltorientierung, lebensweltbezogen 1, 4, 71, 73, 76, 80, 82, 84, 112, 145, 150, 153, 180, 183, 186, 192–194, 207, 208, 269, 270, 274, 281
 Lebenswirklichkeit 66, 183, 192, 200, 205, 216, 220
 Lehramtsstudium *siehe* Lehrer:innenbildung
 Lehrer:innenbildung, Lehrkräftebildung 5, 7, 8, 33, 35, 39, 90, 91, 93, 95–97, 102, 112, 113, 120, 132, 133, 188, 191, 199, 206, 208, 213, 215, 220–223, 225, 263
 Leistung 5, 107, 126, 141, 151, 185, 186, 199
 Lichtsymbolik 164–167, 170, 229
 Lichtvers (K 24:35) 170
 Liturgie 160
 – christliche 165, 168, 173
 – islamische 168–170
 – liturgische Praxis, Gastfreundschaft, Formel 161, 163, 165–167, 172–174, 251
- Macho 16
 Macht
 – Machtkritik 4, 159–175, 225, 265
 – Machtstruktur 3, 54, 74, 226
 – Machtverhältnis 2, 5, 54, 104, 130, 153, 204, 213, 214, 220, 238
 Mädchen, bevorteiltes 119
 Mann, (der) muslimische/r 16, 17, 57, 59, 89, 128, 219, 248, 250–252, 272–274, 277, 278
 Männlichkeit, hegemoniale *siehe* Patriarchat
 Marginalisierung 1, 14, 52, 54, 101, 143, 180, 198, 204, 205
 Markierung 6, 16, 21, 42, 51, 58, 90, 125, 130, 148, 160, 172, 179, 181, 183, 198, 199, 220, 232–235, 237, 249, 269, 272
 Masse, homogene *siehe* Homogenität
 Medien 30–32, 50, 94
 Mehrebenenanalyse 121, 122, 124
 Mehrheitenreligion 162
 Mehrheitsgesellschaft 43, 61, 75, 140, 143, 146, 148, 180, 184, 264
 Menschenfeindlichkeit, gruppenbezogene *siehe* Rassismus
 Migrantismus 7, 101, 102, 104, 107–109, 112, 113
 Migration 6, 7, 17, 21, 23, 28, 29, 36, 39, 42, 49, 50, 51, 53–58, 65, 66, 97, 101, 108, 119, 120, 122, 126–129, 133, 140, 143, 151, 181, 203
 Migration, israelisch-jüdische nach Deutschland 71–84
 Migrationsabwehr 17
 Migrationsgesellschaft 6, 13–15, 97, 123, 170
 Migrationspolitik 13, 15, 34
 Minderheit 16, 17, 23, 76–78, 96, 140–144, 151, 159, 162, 174, 179, 209
 Minderheit, religiöse *siehe* Minderheit
 Mobbing 239–242
 Moscheebesuch 62, 63
 Moscheeraum *siehe* Raum (Kategorie)
 motherhood penalty 56, 58, 59
 Muslim *siehe* Mann, (der) muslimische
 Muslimin *siehe* Frau, (die) muslimische
 Muslim:innenfeindlichkeit 6, 49–66

Muttersprache 234, 239, 253, 255, 258, 259, 262

Nationalität 13, 23

– ethnische 140, 233, 236–239

– Identität, nationale 15, 35, 236, 238, 239, 261, 262, 266

– Nationalismus 21, 72, 73, 235

– Nationalstaat 72

Nationalsozialismus 18, 21, 180, 258, 259, 261

Naturalisierung 238, 275

Normalität 6, 65, 71, 72, 75, 79, 84, 106, 204, 253

– säkulare 247, 248

Normalitätskonstruktion 247, 262

Normalitätsvorstellung 137, 154, 253, 264

Norm(en)vorstellung 271

Nostrifizierung 33, 40, 41, 43

Objekt 171

– Verfügungsobjekt 89

– Objekt von Toleranz *siehe* Toleranzobjekt

Objektive Hermeneutik 229

Ordnung, generationale 7, 104, 109, 110

Organisationsform *siehe* Organisationsstruktur

Organisationsstruktur 35, 36, 46, 278

Orientierungsrahmen 14, 229

Orthopraxie, islamisch-religiöse *siehe* 'ibādat

Othering 3, 33, 38, 41, 55, 62, 148, 220

Pädagogik, diversitätssensible *siehe* Diversitätssensibilität

Partizipation *siehe* Engagement

Patriarchat 2, 16, 17, 130, 179, 185, 219, 250

People of Color (PoC) 113

Pfadabhängigkeit 35

Pflichtgebet, rituelles *siehe* 'ibādat

Phantom-Lehrkraft 196

Prävention 6, 34, 50, 59, 61–63

Präventionszirkel *siehe* Prävention

Praxis, liturgische *siehe* Liturgie

Praxis, religiöse, (religions)pädagogische 2, 7, 16, 49, 50, 59, 63–65, 139, 140, 144, 147, 150–152, 154, 161, 170, 173, 174, 191, 214, 261, 267, 277, 278, 281

Privilegien 57, 74, 83, 103, 104, 119, 221–223, 255, 256, 265

Problemschüler, prototypischer 131

Professionalisierung 7, 120, 187, 191, 205, 265, 272, 278

Professionalität, professionelles Selbstbild/

–verständnis/-entwurf/-prozess 5–7, 65, 66, 91, 93–95, 97, 112, 132, 187, 191–210, 227, 231, 263, 264, 281

Professionalitätsansatz, strukturtheoretischer 192, 196, 197

Professionsforschung 194

Protestantismus 236, 258, 260, 261

Race *siehe* Rassismus

Radikalisierung, Radikalisierungsprozess 42, 43

Ramadan 7, 137–154, 204

Rassifizierung *siehe* Rassismus

Rassismus 1, 3, 4, 6, 13, 14, 18–20, 53, 55, 75, 89–98, 112

– Differenzmarkierer, kulturellrassistisch 101

– Kulturrassismus, antimuslimischer 14, 17, 18

– Neorassismus 89

– Race 1, 13, 14, 54, 55, 103, 214, 222, 225

– Rassismus, antimuslimischer 3, 6, 15, 36, 42, 43, 49–66, 89, 146, 153, 194

– Rassismus, antiziganistischer 6, 21, 22

– Rassismus, biologistischer 21, 54, 55, 89

– Rassismus, kolonialer 20, 21

– Rassismus, gegen Jüdinnen und Juden, *siehe* Antisemitismus

Rassismuskritik 4, 5, 7, 49–66, 89–98

Raum (Kategorie) 34, 54, 61, 64, 66, 91, 125, 137, 143, 160, 165, 170, 193, 205, 217

– Bildungsraum, transnational 179, 269, 276

– Gebetsraum; Moschee 36, 41, 62, 140, 147, 162, 163, 169, 170, 257, 258, 269–273, 278, 279, 281

– Raumkörperpraktik 276

– öffentlicher, schulischer 65, 90, 105, 152, 198, 199

– Raum zur Besinnung; spirituellen Reflexion 174

rekonstruieren *siehe* Rekonstruktion

Rekonstruktion 40, 132, 191, 196, 197, 229, 231, 269, 276, 277, 282, 279

Religionsfreiheit 36, 41, 42, 137, 142–145, 160

- Religionslehrkraft 5, 193, 194, 197 – 199, 201, 204, 215, 217, 220 – 222, 226, 281
 Religionsmündigkeit 144
 Religionspädagogik 2 – 4, 7, 8, 40, 102, 119 – 133, 170, 180, 184, 186, 191, 194, 196, 214 – 217, 226, 266, 269 – 271, 273, 274, 278, 279, 282
 Religionssensibilität 7, 138, 145, 153, 154, 172, 174, 175
 religious literacy 187
 Repräsentation 3, 5, 17, 23, 122 – 126, 132, 133, 184
 Repräsentationsfigur 196
 – Repräsentantin schulischer Neutralität 201
 Reproduktion 107, 110, 132, 213 – 223, 270, 273, 279
 Respekt-Konzeption (Rainer Forst) 226, 227
 Ritual 137, 141, 161, 169, 170
 Rolle
 – Geschlechterrolle *siehe* Geschlecht
 – Rollenverständnis 154, 250, 271
 – Rollenzuschreibung *siehe* Zuschreibung
 Rom:nja 21, 22, 90

 Schichtzugehörigkeit 181
 Schoa 73, 76 – 78, 80, 84
 Schrifthermeneutik 280, 282
 Schriftsinn *siehe* Schrifthermeneutik
 Schulbuch 8, 66, 93, 215 – 218, 220, 239, 279, 280
 Schulkultur 7, 91, 93, 95, 113, 138, 145, 153, 154, 160, 172, 175, 194, 205, 226
 – religionssensible *siehe* Religionssensibilität
 Schulkulturentwicklung 91, 95
 Schulreligion 160
 SchUM-Städte 73, 74
 Selbstaufwertung 225, 266
 Selbstbestimmung, religiöse 139, 152, 200
 Selbstbild 13, 15, 21, 23, 150, 227, 229, 231 – 233, 240, 244 – 247, 249, 250, 257, 260 – 263, 265, 269
 Selbstbild, nationales *siehe* Instrumentalisierung, identitäre
 Selbstpositionierung 181
 Selbstverortung, reflexive 7, 192, 196, 208, 209
 Selbstzuschreibung *siehe* Zuschreibung
 Selbstverständlichkeitsannahmen 229

 Sensibilität 203, 208, 209, 214, 222, 230, 282
 sex (biologische Geschlecht) 271, 273
 Sexismus 1, 13, 19, 53
 Sichtbarkeit 56, 58, 66, 130, 175, 272 – 274
 Silencing difference 5, 111 – 113
 Sinti:ze 21, 22, 89, 90
 Sozialarbeit 187
 Sozialisationsfaktor 94, 125
 Sozialraum *siehe* Raum (Kategorie)
 Sprache (Kategorie) 15, 23, 27, 30, 33, 41, 49, 52, 57, 61, 74, 89, 106, 143, 160, 208, 209, 230, 232 – 239, 244, 254 – 256, 259, 261 – 264, 266, 279
 – Mehrsprachigkeit 107
 Staat 21, 35 – 38, 40, 42, 76, 92 – 94, 97, 144, 180
 Staatsangehörigkeit / -bürgerschaft 51, 75, 76, 83, 108, 231 – 233, 238, 239, 254, 255, 262
 Staatsbürger:in 75, 97, 238, 239, 255
 Status 16, 20, 27, 29, 38, 79, 205, 236
 – Sozialer 1, 7, 57, 111, 120, 122, 125, 127 – 129
 – sozioökonomischer 4, 105, 108, 109, 127, 208, 209, 218, 219
 – Statuszuschreibung *siehe* Zuschreibung
 Stereotyp 3, 151, 219, 221, 222, 250, 251, 254, 256, 257, 280
 – Autostereotyp 245
 – Heterostereotyp 245
 Subjekt 29, 30, 40, 42, 102, 183, 227, 241, 269, 279
 – Subjekt von Toleranz *siehe* Toleranzsubjekt
 Subjektivierungsprozess 40, 101, 102, 225, 228

 Tabuisierung, vier Strategien der 65
 TikTok 94
 Toleranz 8, 39, 215, 225 – 228, 230, 231, 235 – 239, 240, 241, 244, 245, 257, 260 – 263, 265, 266
 – Toleranzobjekt 227, 240, 263
 – Toleranzsubjekt 227, 240
 Transclass 111
 Transnationalität 269

 Übergangslösung (Zeitbezug) 37, 40
 Überlegenheit, gefährliche *siehe* Verschwörungspantasma (antisemitisches Narrativ)
 Überlegenheit, zivilisatorische 21

- Überschneidungen 2, 8, 172, 264
 Überschneidungssituation 213, 215–223
 Ungleichheit 1–3, 5, 40, 66, 73, 84, 90, 101, 106, 110, 129, 182, 217, 228, 269, 272
 Ungleichheitsdimension; Ungleichheitsstruktur 13, 90–93, 95, 97
 Ungleichheitsverhältnis 7, 101, 182, 269, 275, 279–281
 Universität *siehe* Hochschule
 Unschärfe, kategoriale 6, 50, 59, 66
 Unsichtbarkeit, institutionelle, symbolische 198, 199
 Unterrichtsmaterial 4, 8, 66, 94, 215, 225, 276, 279, 281
 Unterscheidungsmuster *siehe* Differenzkategorie
 'urf 169
- Verfassungskonformität 36, 37
 Verfassungstreue *siehe* Verfassungskonformität
 Verhüllung *siehe* Kopftuch
 Verletzbarkeit *siehe* Vulnerabilität
 Versachlichung 205, 210
 Verschwörungsphantasma (antisemitisches Narrativ) 20–22
 Verstrickung, kategoriale 49–51, 55, 56, 59, 65, 66
 Verwobenheit; Überschneidung; Durchdringung 1, 2, 22, 40, 49, 57, 59, 66, 219, 225, 226, 228, 233, 264, 278
 Verweiblichung, der Schule 130
 Verweiler / -mentalität 77, 84
- Vielfalt 3, 4, 7, 23, 62, 123, 127, 130, 132, 137, 138, 141, 150, 153, 154, 159, 174, 175, 183, 194, 201, 214, 215, 217, 220, 225, 228, 229, 231, 232, 242–244, 252–254, 262, 263, 265
 Völkisch 19, 20, 22, 259, 260, 262
 Vorbild 92, 110
 Vorurteil 51–54, 62, 160, 194, 221, 252, 256, 257
 Vorurteilsforschung 50, 51, 53, 54, 56
 Vulnerabilität 7, 102, 104
 VulnerAbility 102, 104
- Weihnachten *siehe* Feier
 Wissensproduktion 50, 56, 74
- Zivilisation/Zivilisiertheit 21, 105
 Zugehörigkeit 6, 13, 17, 29, 55, 64, 79, 84, 104, 110, 113, 131, 140, 146, 150, 153, 160, 162, 175, 181, 182, 199, 204, 205, 208, 209, 213, 214, 219–222, 232, 233, 235, 238, 239, 241, 254, 255, 259, 261, 262, 265, 266
 Zuschreibung 6, 8, 28, 29, 35, 49, 66, 101, 113, 120, 124, 128, 131, 137, 141, 146, 153, 184, 187, 201, 205, 216, 217, 220, 225, 230, 235–240, 242, 245, 246, 250, 261, 265, 269
 – Fremdzuschreibung 8, 170, 196, 235, 237–239, 261, 267
 – Geschlechterspezifische / Geschlechterzuschreibung 181, 184, 185, 270, 273, 279
 – Rollenzuschreibung 250
 – Selbstzuschreibung 237, 238, 240, 242, 267
 – Statuszuschreibung 111
 Zuwanderung 29, 56, 71, 77, 182, 183